

TALLINNA ÜLIKOOL
SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID

TALLINN UNIVERSITY
DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES

62



TALLINNA ÜLIKOOL

KRISTI VINTER

**DIGITAALSE EKRAANIMEEDIA TARBIMINE
5–7-AASTASTE LASTE SEAS JA SELLE
SOTSIAALNE VAHENDAMINE EESTIS.
PEDAGOOGILINE VAATEKOHT**

Tallinn 2013

TALLINNA ÜLIKOOI
SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID

TALLINN UNIVERSITY
DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCE

62

Kristi Vinter

**DIGITAALSE EKRAANIMEEDIA TARBIMINE 5–7-AASTASTE LASTE SEAS
JA SELLE SOTSIAALNE VAHENDAMINE EESTIS. PEDAGOOGILINE
VAATEKOHT**

Kasvatusteaduste Instituut, Tallinna Ülikool, Tallinn, Eesti

Dissertatsioon on lubatud kaitsmisele filosoofiadoktori (kasvatusteadused) kraadi taotlemiseks Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste doktorinõukogu poolt 27. veebruaril 2013. aastal

Juhendajad: Leida Talts, ajalooteaduste kandidaat, Tallinna Ülikooli emeriitprofessor
Veronika Kalmus, filosoofiadoktor, Tartu Ülikooli professor
Andra Siibak, filosoofiadoktor, Tartu Ülikooli vanemteadur
Oponendid: Kadri Ugur, filosoofiadoktor, Tartu Ülikooli teadur
Tiia Õun, filosoofiadoktor, Tallinna Ülikooli dotsent

Kaitsmine toimub 11. mail 2013. aastal algusega kell 11 Tallinna Ülikooli auditooriumis
M-213 Uus-Sadama 5, Tallinn

Doktoritöö valmimist on toetanud Euroopa Sotsiaalfondi projekt „Haridus- ja
Kasvatusteaduste Doktorikool“ ning doktoritõppe ja rahvusvahelistumise programm “DoRa”



DoRa

ARCHIMEDES

Autoriõigus: Kristi Vinter, 2013
Autoriõigus: Tallinna Ülikool, 2013

ISSN 1736-3632 (trükis)
ISBN 978-9949-29-083-3 (trükis)
ISSN 1736-793X (online, pdf)
ISBN 978-9949-29-084-0 (online, pdf)

Tallinna Ülikool
Narva mnt 25
10120 Tallinn
www.tlu.ee

SISUKORD

DISSERTANDI TEEMAKOHASED PUBLIKATSIOONID	7
EESSÕNA	9
SISSEJUHATUS	11
1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD	14
1.1. Põlvkondlikud erisused ja täiskasvanute roll	14
1.2. Lapse kasvukeskkond ja varase juhendamise tähtsus	16
1.3. Uus meedia ja osaluskultuur kasvatusteaduslikus kontekstis	21
1.4. Meediakirjaoskus ja meediakasutuse sotsiaalne vahendamine	23
1.5. Eesti kontekst	26
1.6. Uurimisküsimused ja eesmärk	28
2. EMPIIRILINE UURIMUS	30
2.1. Meetodi valik ja põhjendus	30
2.2. Valim	31
2.3. Uurimisprotseduur	33
2.4. Andmeanalüüsi meetodika	33
3. TULEMUSED	35
3.1. Arvuti ja internet eelkoolialise lapse igapäevaelus	35
3.2. Täiskasvanute roll ja strateegiad digitaalse ekraanimeedia kasutamise vahendamisel	37
3.3. Perekond ja eakaaslased digitaalse ekraanimeedia eelistuste kujundajana	40
4. ARUTELU	45
4.1. Eelkoolialised lapsed arvutikasutajana: laste heaoluga seotud vaatenurk	45
4.2. Meediakasvatuse põlvkondlik ja pedagoogiline kontekst kodus ja lasteaias	46
4.3. Meediakirjaoskuse ja eelistuste kujunemine koolieelses eas	50
4.4. Õpetajate suhtumised ja tegevuspraktikad meediakasvatajana	53
4.5. Meetodi- ja valimikriitika	56
4.6. Edasised uurimisvõimalused	57
4.7. Kokkuvõtvad järeldused	59
4.8. Soovitused	61
VIITEALLIKAD	63
PUBLIKATSIOONID	73
I. Making Sense of the Virtual World for Young Children: Estonian Pre-School Teachers' Experiences and Perceptions	75
II. Meedia mõjud ja meediakasvatus eelkoolieas	101
III. Medienerziehung und Förderung von Medienkompetenz bei Vorschulkindern. Die Perspektive von Erzieherinnen in Estland	111
IV. The Role of Parents in Guiding Pre-School Children's Use of Computers and the Internet: Analyzing Perceptions of Estonian Children and Parents	123
V. The Formation of New Media Preferences Among Pre-School Children in the Context of Peer Culture and Home Interaction: a Pedagogical Perspective.	143
SUMMARY	164

ELULOOKIRJELDUS.....	167
CURRICULUM VITAE	168

DISSERTANDI TEEMAKOHASED PUBLIKATSIOONID

Doktoritöö koosneb 5 artiklist, millele tekstis viitamisel kasutatakse rooma numbreid:

- I. Siibak, A. & Vinter, K. (2010). Making Sense of the Virtual World for Young Children: Estonian Pre-School Teachers' Experiences and Perceptions. *Journal of Virtual Worlds Research. Virtual Worlds for Kids. Vol. 3, No. 2*, 3–27.
- II. Vinter, K., Siibak, A. & Kruuse, K. (2010). Meedia mõjud ja meediakasvatus eelkoolieas. *Haridus*, 4, 11 – 17.
- III. Vinter, K., Siibak, A. & Kruuse, K. (2010). Medienerziehung und Förderung von Medienkompetenz bei Vorschulkindern. Die Perspektive von Erzieherinnen in Estland. *merz Wissenschaft*, 54(6), 50 – 58.
- IV. Vinter, K. & Siibak, A. (2012). The Role of Parents in Guiding Pre-School Children's Use of Computers and the Internet: Analyzing Perceptions of Estonian Children and Parents. In J. Mikk, M. Veisson & P. Luik. (Eds.). *Estonian Studies in Education, Vol 4.: Lifelong Learning and Teacher Development*. Peter Lang, 78-94.
- V. Vinter, K. (2012). The Formation of New Media Preferences Among Pre-School Children in the Context of Peer Culture and Home Interaction: a Pedagogical Perspective. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 6(2), (Article 2), DOI: 10.5817/CP2012-2-2.

Autori panus artiklitesse

- I. Olin vastutav valimi moodustamise, andmete kogumise ja töötlemise eest, arendasin välja uurimisküsimused, osalesin teoreetilise ülevaate koostamisel, tulemuste analüüsimisel ja interpreteerimisel ning diskussiooni koostamisel.
- II. Arendasin välja uurimisküsimused, osalesin teoreetilise ülevaate koostamisel, tulemuste analüüsimisel ja interpreteerimisel ning diskussiooni koostamisel, olin artikli käsikirja eest vastutav.
- III. Arendasin välja uurimisküsimused, osalesin teoreetilise ülevaate koostamisel, tulemuste analüüsimisel ja interpreteerimisel ning diskussiooni koostamisel.
- IV. Uurimuse algatus ja kavandamine olid minu vastutusala. Arendasin välja uuringudisainid, moodustasin valimid ja viisin läbi artikli aluseks olevad uurimused laste ja lastevanematega. Uurimused toetusid eelnevale uurimusele lasteaiaõpetajatega (I-III), millest lähtuvalt arendasin välja artikli uurimisküsimused. Analüüs toimus kaasautoriga andmete valiidsuse huvides kahasse. Osalesin teoreetilise ülevaate ja diskussiooni koostamisel, olin artikli käsikirja eest vastutav.
- V. Olin doktoritöö kolme osauurimuse tulemusi koondava artikli ainus autor ja vastutaja.

Doktoritööga seotud täiendavad publikatsioonid

Vinter, K. & Kruise, K. (2013). Television and Education. Ainsworth, James, Golson, J. Geoffrey (Toim.). *Sociology of Education: An A-to-Z Guide*, (x-x). Sage Publications, Inc. [ilmumas]

Vinter, K. (2012). Beebi ekraaniga silmitsi: teadlase pilk. *Pere ja Kodu* erinumber Beebi, 58 – 61.

Vinter, K. (2012). Tark telekavaataja. *Pere ja Kodu*, mai, 34 – 35.

Vinter, K. (2011). *Esimesed sammud väikeste laste meediakasvatuses Eestis: Uurimistulemusi ja soovitusi õpetajakoolituse arendamiseks*. AS Atlex.

Vinter, K. (2011). *Meediakasvatuse õppejõu tööriistakast* (DVD-d õppefilmidega ja filmide analüüsijuhised). EDUKO. Tallinna Pedagoogiline Seminar.

Vinter, K. (2011). Väikeste laste võitlused meediakoletistega. *Õpetajate Leht*, 26. august, 4.

Tuulik, M. & Vinter, K. (2010). Mudilased õpivad telerist seksi- ja sõjamänge. *Meie Pere*, 7, 47-49.

Vinter, K. (2010). Alla 16 keelatud! *Meie Pere*, 8, 50 – 52.

Vinter, K. (2010). Eelkoolialine laps ja meediakasvatus. *Märka Last*, Sügis, 13 – 15.

Vinter, K. (2010). Meedia väärtuste kujundajana. In N. Jung & L. Lilles. (Eds.). *Väärtused koolieelses eas: Väärtuskasvatus lasteaias*. Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus, Tallinna Ülikooli Kasvatusteaduste Instituut, 145-161.

Vinter, K. (2010). *Meediamängud lasteaias: Abimaterjal õpetajatele ja õpetajakoolituse üliõpilastele meediakasvatuse läbiviimiseks koolieelses lasteasutuses*. Tallinn: Ilo.

Vinter, K. (2010). Millele meediakasvatuses edaspidi keskenduda? *Õpetajate Leht*, 1. oktoober, 10.

Vinter, Kristi (2009). Meediakasvatus lasteaias. *Õpetajate Leht*, 4. september, 10.

Seotud konverentsiettekanded

Pard, D. & Vinter, K. (2012). Media Education in Estonian Pre-Schools: Teachers' Opinions. In: 22th EECERA Annual Conference: 'Pre-Birth To Three: Identities, Learning, Diversities.' Porto, Portugal 29th August – 1th September 2012.

Vinter, K. (2010). Media Education in Estonia: Pre-School Teachers' Perceptions. In: 20th EECERA Annual Conference: 'Knowledge and Voice in Early Childhood: Who knows, who speaks, who listens?' Birmingham, UK 6th – 8th September 2010.

EESSÕNA

Doktoritööd kavandades oli minu kindlaks sooviks uurida väikest last ja tema suhet televisiooniga. 2008. aastal oma doktoritööpinguid alustades olid tehnoloogilised võimalused, nii uskumatu kui see vaid neli aastat hiljem ka ei tunduks, Eesti kodudes praegusest oluliselt erinevad. Sõnad *puutetundlik*, *tahvelarvuti* ja *nutitelefon* jms olid võrdlemisi uued ning neist vahenditest polnud saanud veel kaugeltki laiatarbekaupa nagu nad on seda tänasel päeval. Oma vaatenurka otsides tekkis üsna peatselt arusaam, et televisioon on uurimiseks juba liiga vana nähtus ning fookus tuli seada uuele meediale ja ekraanipõhisele tehnoloogiale laiemalt. Hetkel, oma tööd kokku võttes, olen tõsise väljakutse ees, sest doktoritööpingute nelja aasta jooksul on digitaal tehnoloogia arenenud sedavõrd, et tulemusi tuleb vaadata muutunud kontekstis, kus televiisori ja arvuti kõrval on lastele kättesaadavad muudki ekraanid - tahvelarvutid, pihuarvutid, nutitelefonid jms. Olgu vahemärkusena öeldud, et intervjuusid lastega viisin läbi 2010. aasta sügisel. Sama aasta alguses oli suure meediatähelepanuga paljastatud iPadi kui uusima revolutsioonilise tehnoloogia turuletulek ning sügiseks olid vaid üksikud seda Eestis oma silmaga näinud ja käega katsunud. Eestis jõudis seade müüki 2011. aasta alguses ning tänaseks on see üsna tavapärane vahend paljudes Eesti kodudes. Seega toimuvad digitaal tehnoloogilised arengud väga kiirelt ning toovad kaasa muutuste vajaduse hariduses. Loomulikult ei saa ega peagi õpetaja kõikide uusimate tehnoloogiliste uuendustega kursis olema ja neid kohe kasutama asuma. Aktiivse meedia juhendamise juures on tehnoloogiliste vahendite tundmisest märksa olulisem sisuline juhendamine, millele ka minu doktoritöö põhiliselt keskendub.

Doktoritöö valmimise rõõme ja muresid, käegälöömistunnet ja töövõite on minuga jaganud mitmed minu jaoks väga olulised inimesed. Siinkohal sooviksin tänada oma doktoritöö juhendajat, professor Leida Taltsi, kelle toetus ja innustamine aitas püsida tööprotsessis stabiilselt tegusana. Väga suured tänusõnad soovin edasi anda juhendajale, professor Veronika Kalmusele, kelle toetus, innustamine, konstruktiivne kriitika ja koostöövalmidus mind doktoritöö valmimisel palju aitasid. Olen väga tänulik võimalusele, mille tekitas 2009. aastal EDUKO analüüsigrant MEVA, millest sai alguse meie tihe koostöö ning mis praeguseks on leidnud uue väljundi ETF grandis uurimisrühmas.

Minu südamlikud tänusõnad kuuluvad kolmandale ja sugugi mitte vähemtähtsale juhendajale Andra Siibakule, kes on olnud kolme aasta jooksul mulle kriitiliseks sõbraks nii uuringuid kavandades kui artikleid kirjutades, olles mulle samal ajal suureks eeskujuks ja kannatlikuks õpetajaks. Pole sõnu, et oma tänu piisavalt väljendada!

Siiras ja südamlik tänu perekonnale, kelle jaoks olin doktoritööd kirjutades vahel nädalaid kättesaamatu, kuid kes kõigest hoolimata mind toetasid, julgustasid ja vahel ka lohutasid. Olen selle eest teile kõigile väga tänulik!

Soojad tänusõnad Tallinna Ülikooli Pedagoogilise Seminari alushariduse ja täiendusõppe osakonna juhatajale, Sirje Almannile ja metoodikutele Juta Luurile, Maaja Männile ja Eva Tulvile, kes on mu doktoritöö kirjutamise rõõmudele ja muredele kõik neli aastat kaasa elanud ja mulle toeks olnud. Ilma teieta poleks ükski doktoritööväline praktiline projekt saanud samal ajal teostuda ning Eesti lasteaiaõpetajad teaksid meediakasvatusest praeguseks oluliselt vähem.

Doktoritöö valmis EDUKO analüüsigrandi nr. 30.2-10.2/1276 ja ETF grandide nr. 8527 toel.

SISSEJUHATUS

Eelkooliealise lapse ja uue meedia vaheliste suhete ja väikeste laste meediakasutuse vahendamist on seni maailmas uuritud veel üpris vähe, ehkki kiire info- ja kommunikatsioonitehnoloogia areng on muutnud oluliselt laste kasvukeskkonda ning suurendanud vajadust asjatundliku juhendamise järele. Teema aktuaalsus ja uurimisvajadus on tõstatatud nii Euroopa Komisjoni dokumentides (Commission of the European Communities, 2007; Komisjon seab infoühiskonnale..., 2009; Euroopa Komisjon, 2012), kui ka enam kui 30 Euroopa riigi teadlasi koondava ja laste ning noorte uue meedia kasutuse uurimisega tegeleva uurijatevõrgustiku EU Kids Online (Livingstone ja Haddon, 2009; O'Neill, Livingstone ja McLaughlin, 2011) uuringute raportites.

Käesoleva doktoritöö fookuses on eelkooliealine laps ja *uus meedia*, mida iseloomustab eelkõige toetumine digitaalsele koodile (van Dijk, 2006, lk 9; Manovich, 2001). Kuna uue meedia mõiste sisaldab mitmeid erinevaid komponente, kasutatakse doktoritöös selle asemel mõistet *digitaalne ekraanimeedia*. Viimane kitsendab mõnevõrra uue meedia mõistet, käsitledes eelkõige digitaalseid info- ja kommunikatsioonitehnoloogilisi vahendeid ja nende sisu, kuid vaatleb nendega seotud suhteid ja tegevusi eraldiseisvana (vt ptk 1.3). Digitaalne sisu hõlmab meediatekste, mis koosnevad ühest või enamast multimeediumielemendist nagu tekst, pilt, heli video, animatsioon.

Pedagoogiline vaatekoht tähendab käesoleva töö kontekstis seda, et doktoritöö põhitähelepanu on suunatud pedagoogilise sekkumise uurimisele nii kodus kui lasteaias, millest lähtuvalt seati eesmärgiks leida väljundeid eelkõige formaliseeritud alushariduse jaoks. Formaliseeritud alusharidus sisaldab õppekavale toetuva õpetamise kõrval lasteaiaõpetajate taseme- ja täienduskoolitust ning vanemate nõustamist, mis toetavad eemärgipärast formaalhariduse läbiviimist lasteaedades. Kuna käesoleva uurimuse näol on tegemist valdkonna esimese kaardistusega, ei keskendu tulemused mitte niivõrd metoodilistele detailidele, kuivõrd üldiste trendide kirjeldamisele ja teadmuse kujundamisele.

Terminoloogilise täpsuse huvides tuleb tähelepanu pöörata sellele, et digitaaltehnoogilisi vahendeid kasutatakse ning nende sisu tarbitakse ehk võetakse vastu. Meedia sisu teadliku ja eesmärgipärase rakendamise puhul saab ka meedia sisu kasutada (nt meedia sisu kui õppevahendi kasutamine laste eesmärgistatud õpetamiseks ja arendamiseks, filmi vaatamine õppimise eesmärgil jms).

Doktoritöö käsitleb interdistsiplinaarset teemaderingi ning toetub enim Urie Bronfenbrenneri ökoloogiliste süsteemide teooriale ning nimetatud teooria Johnsoni ja Puplampu (2008) poolt kaasajastatud edasiarendusele. Uurimuste keskmes on last ümbritsev mikrosüsteem, mis Bronfenbrenneri (1979) käsitluses hõlmab vahetuid kasvukeskkondi nagu kodu ja lasteaed ning seal kogetavaid rolle ja suhteid. Teisteks teoreetilisteks lähtealusteks on Albert Bandura sotsiaalse õppimise ja

sotsiaal-kognitiivne teooria (1977, 1997), Lev Vögotski lähima arengu tsooni teoreetiline kontseptsioon (1978) ja Mannheim'i põlvkondadeteooria (1952).

Kuigi doktoritöö teoreetilisi seisukohti kirjeldatakse osaliselt ka arengulisest perspektiivist (**I, II, III** ja ptk 4.1), mille fookuses on peamiselt meedia võimalikud mõjud lapse arengule, toetub uurimistöö empiiria eelkõige sotsiokultuurilisele vaatenurgale (Galbraith ja Katz, 2007). Viimane lähtub seisukohast, et laps ja meedia on sotsiaalse, kultuurilise ja poliitilise keskkonnaga kontekstuaalselt seotud ning keskendub võimalike mõjude asemel pigem sellele, kuidas lapsed mikrosüsteemis meediaga suhestuvad, seda vastu võtavad ja konstrueerivad arusaamu meediast kultuurilises kontekstis nagu kodu, lasteaed, eakaaslaste kultuur ja ühiskond laiemalt (ibid) (**IV, V**).

Doktoritöö **põhiprobleemiks** kujunes asjaolu, et uurimust läbi viima asudes puudus informatsioon, kas ja kuidas eelkooliealiste laste uue meedia tarbimist juhendatakse ning kui olulisena tajuvad lasteaiaõpetajad ja lapsevanemad enda ja teiste osapoolte rolli laste juhendamisel ja uue meedia tarbimiseelistuste kujunemisel? Eelnevast lähtuvalt püstitati doktoritöö **üldeesmärgiks** analüüsida lasteaiaõpetajate, lapsevanemate ja eakaaslaste rolli eelkooliealiste laste digitaalse ekraanimeedia tarbimise mõjutamisel ja meediakirjaoskuse kujundamisel. **Uurimisobjektideks** on digitaalse ekraanimeedia sotsiaalne vahendamine, eelkooliealiste laste digitaalse ekraanimeedia tarbimise eelistused ja nende kujunemise võimalikud mõjutegurid.

Doktoritöö empiirilise uuringu aluseks on kolm kvalitatiivset osa-uurimust. Uurimused viidi läbi uurimisobjektidega seotud osapooltega, kelleks olid 5-7-aastased lapsed, lasteaiaõpetajad (edaspidi tekstis 'õpetaja') ja eelkooliealiste laste vanemad. Osapoolte vaatenurkadele toetudes olid uurimistöö fookuses eelkooliealise lapse digitaalse ekraanimeedia tarbimine, last ümbritsevate inimeste võimalik mõju sellele ja täiskasvanute juhendamistegevused. Kõikide nimetatud osapooltega viidi läbi fookusgrupp-intervjuud. Tulemuste usaldusväärsuse suurendamiseks kasutati metodoloogilist triangulatsiooni ja uurijate triangulatsiooni andmete tõlgendamisel (Cohen, Manion ja Morrison, 2007), mis võimaldas saada vähese osalejate arvu kaasamisega mitmekihilise ülevaate eelkooliealiste laste digitaalse ekraanimeedia tarbimisest ning selle sotsiaalsest vahendamisest ja anda sel moel esmane ülevaade meediakasvatuse pedagoogilisest kontekstist. Doktoritöö aluseks olevate artiklite empiiria toetus nelja artikli (**I, II, III, V**) puhul õpetajate uurimusele, kahe artikli ettevalmistamisel kasutati laste ja lastevanemate uurimuste tulemusi (**IV, V**) ning üks artikkel vaatlus andmeid trianguleerides võrdlevalt kõigi kolme osa-uurimuse tulemusi (**V**). Kuna doktoritöö väljund on suunatud institutsionaliseeritud alusharidusele ja vähem kodukasvatusele, toetub uurimus eelkõige õpetajate poolt antud sisendile.

Ehkki suurem osa laste meediakasutusest leiab koolieelses eas aset kodudes, on meediakasvatuse läbiviimine lasteaedades oluline mitmel põhjusel. Esiteks võimaldab see kõige otsesemalt avaldada mõju kodukasvatusele asjakohaste meetodite ja praktiliste soovitude tutvustamise, laste kasvatamiseks oluliste teemade teadvustamise, vanemate toetamise ning laste käitumise, teadmiste, oskuste

jms mõjutamise kaudu. Lastevanemate koolitamine on Eestis siiani võrdlemisi problemaatiline valdkond põhjusel, et koolitusvõimalusi lapsevanematele küll pakutakse, kuid neid kasutatakse vähe. Lisaks õpetajate vahetule kontaktile vanematega aitab töö lastega viia vajaliku teadmuse ja kogemuse laste vahendusel kodudesse ning suunata sel moel ka vanemate teadlikkust ja tegevuspraktikaid.

Viimasel kümnendil on mujal maailmas viidud läbi hulgaliselt uurimusi IKT vahendite ja sisu kasutamisest väikeste laste õpetamisel lasteaias ning saadud väga häid tulemusi (Morgan, 2010; Marsh, 2009; Hayes ja Whitebread, 2006), mis toetab digitaalse ekraanimeedia vahendite ja sisu juhendatud kasutamist lasteaia õppeprotsessis.

Doktoritöö koosneb analüütilisest ülevaatest ja viiest artiklist. Analüütilise ülevaate koostamisel on aluseks võetud kõigi viie artikli (artiklid **I-V**) teoreetilised alused ja empiirilised uurimistulemused. Analüütiline ülevaade koosneb neljast osast. Esimene osa toob välja uurimistöö aluseks olevad varasemad teooriad, kirjeldab (meedia)põlvkondlikke erisusi, täiskasvanute rolli laste digitaalse ekraanimeedia vahendamisel ning meediakirjaoskuse ja –kasvatuse sisu ja tähendust nüüdisaegses ühiskonnas ja Eestis. Teoreetilised peatükid avavad doktoritöö probleemideringi kõikides dimensioonides. Teine, uurimistöö empiiriline osa, annab ülevaate uurimistöö metoodikast ja valimist, kirjeldab andmekogumismeetodeid, uurimisprotseduuri ja andmeanalüüsimeetodeid. Kolmas peatükk esitab ülevaate olulisematest uurimistulemustest. Neljas peatükk analüüsib doktoritöö eesmärgi valguses empiiriliste uurimuste tulemusi, sõnastab olulisemad järeldused, annab hinnangu uurimistulemuste usaldusväärsusele ning toob välja soovitused ja ettepanekud tulevasteks uurimusteks.

Enamus doktoritöö moodustavaid artikleid on kirjutatud koostöös kolleegidega Tartu Ülikooli ajakirjanduse ja kommunikatsiooni instituudist, mis tugevdab doktoritöö interdistsiplinaarset mõõdet, hõlmates nii meediauuringute kui ka kasvatusteaduslikku kompetentsi ja erinevaid erialaseid vaatenurki.

1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD

1.1. PÕLVKONDLIKUD ERISUSED JA TÄISKASVANUTE ROLL

Digitaaltehnoloogia kiired arengud on muutnud tänaste laste lapsepõlve vanematega võrreldes oluliselt ning pannud täiskasvanud laste kasvatajana olukorda, kus nad ise lastena pole viibinud. Tehnoloogia on kujundanud nii kultuuri- kui ka kogemusruumi, mis omakorda on kiirendanud põlvkondlike erisuste esilekerkimist.

Mannheim (1952) lähtub oma sotsioloogilises põlvkondadekäsitluses kolmest põlvkondi eristavast aspektist: (1) geograafiline ja kultuuriline asukoht, (2) osalus sotsiaalses ja intellektuaalses kogemusloomes, mis leiab aset kindlas ajas ja ruumis ning (3) situatsioonidele reageerides ja kogemusi jagades eristuvate põlvkondlike üksuste kujunemine, mis väljendub kihistunud maailmavaatelise teadlikkusena ja viib ühiskonda edasi.

Erinevad meediumid ning uued digitaaltehnoloogilised võimalused annavad Mannheimi põlvkondade teooria taustal ka meediauurijate arvates olulise impulsi ühise põlvkondliku teadmuse ja kogemuste ehk „meediapõlvkondade“ tekkeks. Raadio ja trükiajakirjanduse-, televisiooni- ning mobiilsete tehnoloogiate põlvkondade kõrval (Bolin ja Westlund, 2009) on mitmed autorid (Bruns, 2007; Prensky, 2001; Tapscott, 1998; Papert, 1996) pöördunud tänaseid lapsi ja noori iseloomustada läbi digitaaltehnoloogia või interneti kasutamise prisma, viidates neile kui digitaalsele põlvkonnale (Buckingham, 2006).

Digitaalse tehnoloogia kasutamisega kaasnevad põlvkondlikud erinevused on omakorda kaasa toonud traditsiooniliste põlvkondadevaheliste suhete mõningase teisenemise. Vaatamata sellele, et täiskasvanute ja laste uue meedia kasutuseelistuste, -harjumuste ja -oskuste osas on järjest enam märgata sarnaseid jooni (Livingstone ja Haddon, 2009), pole digitaalne põlvkondlik lõhe (Ribak, 2001) veel täielikult kadunud. "Digitaalse generatsiooniga" võrreldes (Papert, 1996) arvatakse täiskasvanuid nägevat suuremat vaeva digitaaltehnoloogiaga toimetulekuks, mis on viinud omakorda oletuseni, et internet ja arvutid on võimaldanud lastele vanematega võrreldes suurema autoriteedi ja kontrollipositsiooni (Livingstone ja Bober, 2005; Alch, 2000; Tapscott, 1998). Vaatamata sellele ei taju suur osa 9-16-aastaseid end enam vanemast põlvkonnast teadlikemana (Livingstone et al, 2011b), mis omakorda annab alust arvata, et põlvkondadevahelised erisused on varasemate kümnenditega võrreldes vähenenud ning digitaaltehnoloogilised kiired muutused esitavad sarnaseid väljakutseid kõikidele põlvkondadele.

Lisaks sellele on esile kerkinud ka uurijaid (Helsper ja Eynon, 2010; Brown ja Czerniewicz, 2010; Siibak, 2009; Bayne ja Ross, 2007), kes seavad digitaalse põlvkonna kontseptsiooni selle liigse lihtsustatuse tõttu kahtluse alla, tuues välja, et põlvkondlik kuuluvus pole sugugi ainus aspekt, mis määrab "digitaalseks pärismaalaseks" (Prensky, 2001) olemise, vaid pigem on selleks kogemused ja

juurdepääs digitaal tehnoloogiale, mis on omakorda mõjutatud vanusest ja sugupooldest. Samuti nähakse põlvkondade digitaal tehnoloogiate kasutusest tulenevas liigituses ohtu laste ja noorte oskuste ülehindamiseks küsimustes, mis puudutavad interneti kasutamise riske ja negatiivseid kogemusi. Probleemiks peetakse eelkõige seda, et noorem põlvkond otsib niisuguse sildistamise ajal vanemalt põlvkonnalt vähem abi ning pigem ignoreerib eettulevaid riske (Helsper, 2008).

Ehkki põlvkondade meediakasutus muutub järjest sarnasemaks (Livingstone ja Haddon, 2009), on eelkooliealised lapsed siiski kõige sisutundlikum sihtrühm põhjusel, et meediatekstid on alati mitmetähenduslikud ning nende interpreteerimisel on digitaal tehnoloogiliste vahendite käsitlemise oskuse ja sotsiaalse identiteedi kõrval (sugupool, klass jms) (Long, Wall, Bakir ja McStay, 2012; McQuail, 2000) oluline ka sõnumi vastuvõtja vaimne küpsus (Livingstone, 2007c). Sõnumi vastuvõtja köitmiseks, mõjustamiseks ja tähenduste loomiseks konstrueeritud erivormilisi meediatekste (Burton, 2010) dekodeerival eelkooliealisel lapsel ei ole täiskasvanutega samu teadmisi ja elukogemusi ning nende võime ilma juhendamata kodeeritud meediatekste lahti mõtestada on vähene (Potter, 2011; Wood, 1998), mis omakorda võib tingida mitmesuguste igapäevaelu puudutavate väärarusaamade kujunemise (Dorey ja McCool, 2009; Wilson, 2008; Livingstone ja Bober, 2004 jt). Liiasi seavad lapsed ekraanilt nähtu harva kahtluse alla ning kalduvad nähtut uskuma, kuna nende oskused veebisisu hindamiseks on vähesed (Valcke, Wever, Van Keer ja Schellens, 2011; Livingstone ja Bober, 2004).

Laste kasvatamisel põhjustavad kiired tehnoloogilised arengud probleeme selgi põhjusel, et vanema põlvkonna lapsepõlves saadud meediakogemused on vähemalt hetkel seotud pigem ühesuunalise massimeediaga kui aktiivse ja kahe-suunalise uue meediaga, mis teeb vanemate jaoks tänaste laste kasvukeskkonna kogemise keeruliseks. Samuti kalduvad vanemad kasvatama oma lapsi nii, nagu neid endid kunagi kasvatati, kuna käitumismustrid kasvatajana on põlvkondadevaheliselt ülekantavad (Pretorius, 2010, lk 13).

Sama võib öelda õpetajate kohta. Õpetaja arusaamad, kontseptsioonid ja suhtumised on tema teadmiste hindamisel olulise tähendusega (Shulman, 1986).

Digitaalse ekraanimeedia kaasamisel õppetegevustesse peavad õpetajad toetuma peamiselt oma teadmistele, mis pärinevad reeglina isiklikest meediakogemustest (Flores-Koulish, 2005). Vaatluse teel saadud kogemused õpetamistegevusest (Lortie, 1975) mõjutavad noorte õpetajate õpetamismeetodeid ja pedagoogilisi uskumusi (Mayer, 1999), mistõttu õpetavad nad tavaliselt nii, nagu neid on õpetatud. Seega võib eeldada, et põlvkondlikel erinevustel on oma osa selles, et lasteaedades kasutatakse vähe digitaal tehnoloogilisi vahendeid (Marsh, Brooks, Hughes, Richie, Roberts ja Wright, 2005), kuna õpetajad peavad viimaseid pigem takistuseks kui laste arengut soodustavaks ning jätavad nende kasutamise seetõttu pedagoogilisest tegevusest kõrvale (Bayhan, Olgun ja Yelland, 2002). Lisaks sellele puudub õpetajatel digitaalsete vahendite abil õpetamise kogemus ning uurimused

näitavad, et viimaseid kasutatakse tänases lasteaias pigem vajaliku lisana olemasolevatele vahenditele (Plowman ja Stephen, 2003; Cuban, 2001), kuid mitte selliselt, et viia mäng ja õppimine uute pedagoogiliste lähenemisteni.

Seega võib järeldada, et õpetajate ja lastevanemate digitaalse ekraanimeedia tarbimine, digitaaltehnoloogia vahendite kasutamise oskused, pedagoogilised uskumused ja varasemad kogemused mõjutavad nii uue tehnoloogia kasutamist kui meediakasvatuse läbiviimist. Teisalt on Eesti lasteaedades digitaaltehnoloogiliste vahendite kasutamiseks üsna kasinad võimalused (Mägi, 2011) ja osaliselt just seetõttu jõuab uusim tehnoloogia oluliselt kiiremini kodudesse kui lasteaeda.

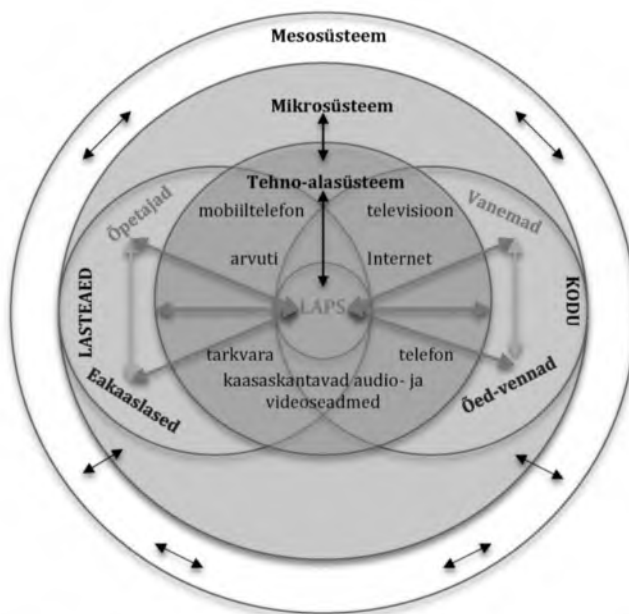
Ökoloogilisest perspektiivist vaadatuna ei saa õppimist eristada keskkonnast, kus see toimub. Õppimine kodus on üheaegselt nii tegevuste kui kultuurilise kontekstiga seotud (Plowman, Stevenson, McPake, Stephen ja Adey, 2011), mistõttu mõjutavad nii perekonna tavad kui kultuur lapse tegevusi digitaaltehnoloogiliste vahenditega (Stephen, McPake, Plowman ja Berch-Heyman, 2008). Laste meediatarbimine ei toimu isoleeritult ning kasvukeskkondadel on oluline roll arvutiga seotud kogemuste kujunemisel (Wartella, O'Keefe ja Scantlin, 2000). Vanemate uskumused meedia kohta, mis on mõneti mõjutatud "meediapõlvkondlikust" kuuluvusest, ning nende meediakasutamise harjumused on seotud laste meedia kasutamise aja, kasutusmustrite ja sisuga (Rideout ja Hamel, 2006), mistõttu laste meediakirjaoskus ja tehnoloogilised oskused võivad oluliselt lasteaeda tülles erineda (McPake ja Plowman, 2010).

1.2. LAPSE KASVUKESKKOND JA VARASE JUHENDAMISE TÄHTSUS

Bronfenbrenneri ökoloogilise süsteemiteooria (1979, vt ka V) kohaselt mõjutab last ümbritsev keskkond tema kasvamist ja arengut, asetades ta erinevate suhete keskmesse. Lapse arengu kontekst moodustub Bronfenbrenneri järgi viiest pesastatud keskkondade süsteemist (mikro-, meso-, ekso-, makro- ja kronosüsteem), millel on kahesuunalised mõjud nii süsteemide sees kui nende vahel (Bronfenbrenner, 1979, 1986, 1989). Mikrosüsteem hõlmab last ümbritsevad vahetuid keskkondi nagu kodu ja lasteaed ning seal kogetavaid suhteid. Mesosüsteem moodustub vahetute keskkondade vahelistest seostest ja kokkupuutepunktidest (nt õpetaja ja lapsevanema vahelised interaktsioonid). Eksosüsteemi osadeks on last vahetult mõjutavad keskkonnad nagu lapsevanemate töökohad, mis võivad olla seotud laste uue meedia tarbimisega, kuna lapsevanemate interneti kasutamine tööil võib kaudselt mõjutada laste interneti kasutamise võimalusi kodus (Johnson, 2010a, vt ka V). Makrosüsteem sisaldab ühiskonna kultuuriväärtusi ning kronosüsteem rõhutab kõikide süsteemide ja arenguprotsesside ülest ajafaktorit (Bronfenbrenner, 1979, 1989). Käesolev doktoritöö tegeles mikro- ja mesosüsteemis toimuva kaardistamisega (vt ka joonis 1).

Kuna lapseks olemise kogemus on varasemate põlvkondadega võrreldes digitaaltehnoloogiaie juurdepääsu tõttu muutunud, kaasajastasid uurijad Johnson ja

Puplampu (2008) televisiooniajastust pärinevat Bronfenbrenneri ökoloogilist süsteemiteooriat, lisades mikrosüsteemile lisadimensioonina tehno-alasüsteemi (vt ka joonis 1). Tehno-alasüsteem hõlmab lapse mikrokeskkonnas toimuvaid interaktsioone nii isikutega (nt eakaaslased) kui ka eluta (nt tarkvara) kommunikatsiooni, informatsiooni ja tehnoloogiaga. Ökoloogilisest perspektiivist vaadatuna vahendab tehno-alasüsteem kahe-suunalist interaktsiooni lapse ja tema mikrosüsteemi keskkondade vahel (Johnson ja Puplampu, 2008). Johnson (2010a) märgib, et tehno-alasüsteem suunab laste õppimiskogemusi kodu, kooli ja lasteaiakeskkonna üleselt. Seega on õppimine ja sotsiaalsed kogemused kodus ja lasteaias teineteist täiendavad (Johnson, 2010b) ning keskkonnategurid avaldavad lapsepõlve *online*-käitumisele arengulist mõju (Johnson ja Puplampu, 2008) (V).



Joonis 1. Uurimisobjekt ja selle kontekst (autori kohandus Johnson ja Puplampu, 2008; Bronfenbrenner, 1979 põhjal).

Jooniselt 1 nähtub, et tehno-alasüsteem tekitab erinevate tehnoloogiliste vahendite kasutamisel kogemusruumi, mida jagatakse mõlema mikrokeskkonna, nii kodu kui lasteaias, vahel. Samuti on osa laste sotsiaalsetest suhetest tehnoloogia poolt vahendatud. Mikrokeskkonna kaks kasvukeskkonda, kodu ja lasteaias, mis saavad kokku eelkõige lapse kogemusruumis, sisaldavad omakorda interaktsioone erinevate keskkonda kuuluvate osapoolte ehk sotsialiseerimismõjurite vahel. Lisaks 'eakaaslased – laps' ja 'õpetaja – laps' suhetele kujundavad kasvukeskkonda ka

‘õpetaja – eakaaslased’ suhted. Õdede-vendadega perekonnas on sama ‘õed-vennad – vanemad’ suhete puhul (I, IV, V).

Kuna samasse põlvkonda kuuluvate isikute puhul arvatakse, et sarnaste kogemuste kõrval jagavad nad teadmist, et teised sama generatsiooni esindajad pärinevad sarnasest taustsüsteemist (Corsten, 1999) ning täiskasvanutest erinevad sotsiaalsed suhted teiste sotsialiseerimismõjuritega (eakaaslased, õed-vennad) võivad mõjutada laste *online*-kogemusi nii positiivselt kui negatiivselt (Kalmus, von Feilitzen ja Siibak, 2012), rõhutatakse täiskasvanute kõrval ka eakaaslaste rolli olulisust.

Eespool nimetatud interaktsioonid (nii isikute vahel kui tehnoloogia-alasüsteemi tehnoloogiliste vahendite poolt vahendatuna) avaldavad lapse oskustele ja teadmistele mõju eelkõige sotsiaalse õppimise kaudu ning on joonisel 1 märgitud hallide nooltega. Interaktsioonid võivad seejuures olla mõlema suunaga – mõjuga vanematelt, eakaaslastelt jms lapsele ja lapselt teistele osapooltele (I, IV, V). Samuti võivad joonisel 1 märgitud interaktsioonid olla lapsele suunatud nii *funktsionaalsed* kui ka *intentsionaalsed* ehk teadlikult kavandatud kasvatustegevused.

Teadlik ehk intentsionaalne kasvatus (*intentional education*) on alati eesmärgile suunatud ning iseloomustab seetõttu eelkõige haridusasutusi (Uljen, 1997). Funktsionaalne kasvatus (*functional education*) sobib kirjeldama vaatlusõpet (Bandura, 1977), mille puhul õppimine ei toimu mitte eesmärgipäraselt, vaid juhuslikult (*incidental learning*) (Bandura ja Huston, 1961). Samas rõhutab Schröder (1992), et funktsionaalne kasvatus võib olla intentsionaalsest kasvatuses vahel isegi efektiivsem ning intentsionaalne võib omakorda kujundada seda, mida tegelikult eesmärgiks ei seatud (viidanud Uljen, 1997).

Funktsionaalne kasvatus on seotud *sotsiaalse õppimise* ja *sotsiaal-kognitiivse teooriaga* (Bandura, 1977, 1997, vt ka IV ja V), mille Albert Bandura arendas välja eesmärgiga selgitada, kuidas inimesed keskkonnast õpivad. Teooria, mis lõi arengulisest perspektiivist huvitatud meediauurijatele väärtusliku raamistiku selgitamiseks, kuidas meedia ekraanilt õppimise kaudu käitumist mõjutab (Rhodes, Brickman ja Bushman, 2007), sobib selgitama ka sotsiokultuurilist perspektiivi ehk teisisõnu seda, kuidas konstrueeritakse arusaamu meedia tarbimisest ning kuidas kujunevad meedia tarbimise eelistused ja harjumused eeskujud jalgides.

Bandura sõnul ei vaja inimesed õppimiseks reaalseid kogemusi, vaid suudavad õppida teisi inimesi vaadeldes. Reeglina on selline õppimine juhuslik ja teadvustamata (Bandura ja Huston, 1961). Samas ei õpi inimesed igast sündmusest, mida nad näevad (Hanson, 2007). Nähtu vaatlusõppesse kaasamiseks on vajalikud kolm komponenti: (1) oskused ja tähelepanu; (2) huvid ja esmased uskumused; (3) teatud viisil käitumine, mis toetub valikule märgata teatud asju ja toimuvaid sündmusi ümbritsevas keskkonnas (Bandura, 1977). Käitumise mõjutamiseks peab inimene situatsiooni jälgima, informatsiooni mõistma, meelde jätma ning seda aktsepteerides ja veendumust tugevdades internaliseerima (Rhodes et al, 2007). Teisisõnu moodustama kognitiivse stsenaariumi ehk skripti, mille järgi tulevikus

käituda (Hanson, 2007). Sarnaselt kirjeldatakse ka *meediasotsialiseerumise* toimumist. Viimast vaadeldakse erialakirjanduses sageli elukestva protsessina, mille käigus inimesed internaliseerivad meediast nähtu toel hoiakuid ja uskumusi selle kohta, kuidas ühiskond ja meid ümbritsev maailm toimib (Potter, 2011). Seejuures keskendutakse sageli juhuslikult õppimise pikaajsetele mõjudele (Dubow, Huesmann ja Greenwood, 2008; McQuail, 2000) ja vähem meediaga toimetuleku oskuste kujunemisele. Seevastu saksakeelne akadeemiline kogukond käsitleb mõistet märksa avaramalt, kaasates meediasotsialiseerumise kontseptsiooni ka meediakasutajaks kujunemise ja meediatarbimise sotsiaalse vahendamise (Kalmus, 2012). Seetõttu võib sotsiaalset vahendamist vaadelda meediasotsialiseerumise ühe osana, mis liidab nii arengulise kui sotsiokultuurilise perspektiivi ning mida on võimalik mõjutada sotsiaalse õppimise kaudu.

Sotsiaal-kognitiivistliku teooria kohaselt suudavad inimesed üldistada vaadeldud käitumismustreid teistele situatsioonidele. Bandura teooria (2001) järgi toimub vaatlusõpe käitumise, mõtete väljendamine, emotsioonide ja hoiakute jälgimise kaudu. Näiteks nähtu jäljendamine ja harjutamine säilitab stsenaariumi mälus ja teeb selle kasutamise tulevikus toimuvates situatsioonides võimalikuks (Huesman, 1988). Lapse jaoks olulised inimesed ei ole seega mitte üksnes juhendajad, vaid läbi vaatlusõppe (Bandura, 2001) ka olulised rollimudelid ning eelistuste kujunemise mõjutajad (vt ka V).

Klassikaline meediakirjaoskuse definitsioon toob välja, et meediakirjaoskuse kujunemisel on oluline tähtsus ise meedia sisu loomisel ja vahendite kasutamisel (Livingstone, 2004), mistõttu võib oletada, et eeskuju kaudu õppimine võib olla digitaalset ekraanimeediat kasutama õppides ja tarbimisharjumusi kujundades efektiivne viis juhul, kui lapsel on eelnevalt olemas esmased oskused ja teadmised, mis aitavad vaadeldud käitumismustrit teistele situatsioonidele üldistada ja olulist märgata. See omakorda tõstab kasvataja vastutust lapsele eakohaste selgituste pakkumisel ja digitaalse ekraanimeedia käsitlemise oskuste ja tarbimisharjumuste kujundamisel ning rõhutab vähemalt esmaste oskuste ja teadmiste kujunemise etapil intentsionaalse kasvatuses funktsionaalse ees. Seega, juhuslikku, vaatluse teel õppimist saab suunata, mis omakorda tähendab, et lapse esimesed kokkupuuted tehnoloogiliste vahenditega peaks olema vahendi ja selle kasutusvõimalustega iseseisva tutvumise asemel pigem täiskasvanu poolt teadlikult ette valmistatud, et suunata lapse edasist, vaatlusõppet põhinevat juhuslikku õppimist.

Seega võib öelda, et vaatlusele toetuva sotsiaalse õppimise suunamine tähendab seda, et täiskasvanu saab oma käitumist ja eeskuju teadvustades olla positiivne rollimudel (nt jälgides oma arvuti kasutamise aega kodus ning tutvustades lapsele interneti erinevaid kasutusvõimalusi oma isiklikest internetis tehtavatest igapäevategevustest lähtuvalt jms). Ehk teisisõnu, täiskasvanu teadlik käitumine (eeskuju ja kommentaarid enda tegevusele arvutis) võimaldab suunata seda, mida lapsed juhuslikult, sotsiaalse õppimise kaudu õpivad. Vanemad on koolieelses eas kõige olulisemad rollimudelid, mis omakorda on sotsiaalse õppimise põhitingimus, sest laps matkib tema jaoks autoriteetsete inimeste käitumist (Bandura, 1977).

Digitaalse ekraanimeedia kasutamise ja tarbimise vahendamise olemust aitab selgitada Lev Võgotski *lähima arengu tsooni* mõiste (vt ka IV), mis on seotud otseselt lapse matkimisvõimega ning selle kaudu omakorda taas sotsiaalse õppimisega. Nagu ka eelnevalt öeldud, ei ole laps suuteline kõike nähtut imiteerima. Matkimise kaudu õppimine on võimalik vaid siis, kui see on seotud mõistmisega (Võgotski 1998, 1997). Võgotski (1934) toob välja, et laps imiteerib vaid seda, mis paikneb tema intellektuaalse potentsiaali tsoonis (viidanud Lidz ja Gindis, 2003). Matkitav peab olema lapse aktiivsuse objektiks ühises tegevuses täiskasvanute või teise lapsega, sisaldades kõike seda, mida laps ei ole suuteline iseseisvalt tegema, kuid mis on koostöös või toetavate küsimuste läbi vahendamise abil õpetatav (Võgotski, 1998; vt ka IV, V). Seega toetab Võgotski seisukoht meedia ja selle sisu tundmaõppimist selle juhendatud kasutamise ja loomisprotsessi käigus.

Võgotski (1978) nimetab arengulist distantsti, mis jääb lapse iseseisva ja täiskasvanu või kompetentse eakaaslase juhendatud probleemi lahendamise võime vahele, lähima arengu tsooniks, mis väljendub selles, et “see, mida laps on võimeline tegema täna koos teistega, seda on ta suuteline tegema homme üksi” (Võgotski, 1998, lk 202). Sellist tegevust tähistab Võgotski (1978) mõistega “toetav suunamine” (*scaffolding*). Teisalt on laps võimeline tegema enam kui mõistma (Võgotski, 2006), mis teeb omakorda selgitusteta matkimise pedagoogilises mõttes küsitavaks ja mõningatel puhkudel isegi ohtlikuks. Sama seisukohta toetab sotsiaalse õppimise teooria, kinnitades, et oskused ja esmased uskumused on funktsionaalse õppimise eelduseks. Seetõttu on nii lähima arengu tsoon kui toetav suunamine seotud eelkõige just aktiivse meediajuhendamise ja suunamisega, mis sisaldab lapsega interneti- ja arvutikasutamisest rääkimist või lähedal viibimist, kui laps on internetis (Livingstone et al, 2011a; Valcke et al, 2011; vt ka V), samuti digitaalse ekraanimeedia sisu üle arutlemist meediatarbimise ajal või selle järgselt (Lwin et al, 2008). Aktiivse juhendamise kasuteguriks loetakse seda, et täiskasvanute teadlikkus lapse meediakogemustest suureneb, mis omakorda aitab lapsele meediumit ja selle sisu paremini mõistetakse muuta. Aktiivne juhendamine julgustab täiskasvanuid aktsepteerima vaid seda digitaalse ekraanimeedia sisu, mida nad heaks kiidavad, sekkuma soovimatu sisu puhul ning kujundama isiklikke arvamusi lastele pakutava sisu osas (Lwin et al, 2008).

Samas annab eelnev alust arvata, et interaktsioonid eakaaslaste ja õdede-vendadega võivad olla efektiivseks viisiks digitaalse ekraanimeedia kasutamise oskuste arendamisel nii toetava suunamise kui sotsiaalse õppimise kaudu, kuid eeldavad uue informatsiooni märkamiseks ja talletamiseks vajalike eelteadmiste õpetamist.

Laste arvuti- ja internetikasutust silmas pidades on tänases digitaal tehnoloogilises kasvukeskkonnas oluline pöörata tähelepanu laste heaoluküsimustele. Uurijad Kalmus, Siibak ja Blinka (2013) toovad internetikasutusest lähtuvalt välja viis laste heaoluga seotud dimensiooni: (1) materiaalne heaolu, (2) füüsiline heaolu, (3) psühholoogiline heaolu, (4) sotsiaalne heaolu ja (5) arenguline heaolu, mis moodustavad olulise taustsüsteemi laste kasvukeskkonnale. Neist esimene on

seotud eelkõige digitaaltehnoloogiatele juurdepääsuga, aga ka võimalike rahaliste kaotustega *online*-keskkonnas. Teist seostatakse arvuti kasutamisest tingitud terviseriskidega ning psühholoogilist heaolu eelkõige arvutisõltuvusega. Sotsiaalse heaolu puhul on fookus internetikasutuse võimalikel mõjudel sotsiaalsete suhete kvaliteedile nii kodus kui haridusasutuses. Laste heaolu arenguline aspekt sisaldab uurijate sõnul isikliku arengu vajadusi (nt interneti haridusliku sisu kasutamine, digitaalse kirjaoskuse ja loovuse arendamine, sotsiaalsete oskuste arenemine virtuaalkogukondades jms), mida internetikasutus võimaldab (ibid).

Seega võib öelda, et lapse esimesed kontaktid ja kogemused tehnoloogiliste vahenditega võivad mõjutada nende heaolu ja edasist (ka juhuslikku) õppimist ning mikrokeskkonnas toimuvad interaktsioonid nii lasteaias kui kodus on olulised tehnoloogia-alasüsteemis efektiivse tegevuse toetamiseks. Eespool nimetatud heaoludimensioonid loovad läbi arengulise perspektiivi (Galbraith ja Katz, 2007) laste meediakasutuse sotsiaalse vahendamise taustsüsteemi, millest intentsionaalses kasvatuses lähtuda.

1.3. UUS MEEDIA JA OSALUSKULTUUR KASVATUSTEADUSLIKUS KONTEKSTIS

1960ndatel kasutusele tulnud mõiste *uus meedia* on muutunud täna igapäevaseks käibemõisteks, kuid selle sisu on pidevas muutumises sedamööda, kuidas areneb ja mitmekesistub digitaaltehnoloogiliste vahendite hulk (McQuail, 2000). Seega on ka mõistele pakutud väga erinevaid definitsioone. Gitelman ja Pingree (2003) rõhutavad uuest meediast rääkides, et kogu meedia on olnud kunagi uus, mistõttu tuleks mõiste kaasaegses tähenduses keskenduda *tänasele* uuele meediale.

Tänase uue meedia põhitunnusteks loetakse toetumist digitaalsele koodile, mis on nii integreeritud kui interaktiivne (van Dijk, 2006, lk 9). See omakorda võimaldab vahendada väga erinevat digitaalset meediasisu paljude meediumite asemel vaid ühele tehnoloogilisele vahendile – arvutile (Manovich, 2001), kuid on loonud samas digitaaltehnoloogiliste vahendite kiire arenguga võimaluse paljundada seda lihtsa vaevaga erinevatele ekraanidele (Baran, 2012; Potter, 2011; Manovich, 2001). Suureneva haardeulatuse tõttu kahandab see vajadust mitmeid traditsioonilisi meediumeid tänapäeval üldse kasutada (McQuail, 2000), sest võimaldab peaaegu kõikidelt digitaaltehnoloogilistelt vahenditelt ja ekraanidelt igasugusele meediasisule juurdepääsu (Baran, 2012; Kovarik, 2011; Miller, 2011; Potter, 2011; Jenkins, 2009), kuid killustab teisalt meediatarbijaid digitaaltehnoloogiliste vahendite mitmekesistumise ja erinevatel ekraanidel leviva sisu eelistamise tõttu (Potter, 2011; Jenkins, 2009). Viimane mõjutab omakorda laste meediatarbimise eelistusi.

Seega kätkeb mõiste *uus meedia* endas nii digitaaltehnoloogilisi vahendeid kui nende sisu, kuid mitte ainult. Lievrouw ja Livingstone (2006, lk 2) lisavad mõistele *uus meedia* vahendite ja sisu kõrvale tegevusliku ja sotsiaalse dimensiooni, selgitades, et uus meedia tähendab kolme komponenti sisaldavat infrastruktuuri: (1)

vahendeid või seadmeid, mida kasutatakse suhtlemiseks või informatsiooni edastamiseks; (2) tegevusi, mille käigus inimesed suhtlevad või jagavad informatsiooni; ning (3) sotsiaalseid kokkuleppeid, mis kujunevad nende seadmete või tegevuste ümber (Lievrouw ja Livingstone, 2006, lk 2; vt ka V). Nimetatud käsitus sobitub nii doktoritöö aluseks oleva sotsiokultuurilise perspektiivi (Galbraith ja Katz, 2007) kui tehnoloogia-alasüsteemi kontseptsiooniga (Johnson ja Puplampu, 2008), sest mõlemad kätkevad kahe-suunalisi, digitaaltehnooloogiliste vahendite poolt vahendatud või mõjutatud interaktsioone lapse mikrokeskkonnas, mille käigus konstrueerivad lapsed kultuurilises kontekstis tegutsedes ja suheldes oma arusaamu ümbritsevast (vt ka V).

Uue meedia tehnoloogilist ja sisulist komponenti käsitledes kritiseerib Manovich (2001) uue meedia mõistet põhjusel, et sellele omistatud põhiprintsiibid pole ka vanemate meediatehnoloogiate juures tundmatud, küll aga on ta seda meelt, et numbriline representatsioon ehk digitaalsele koodile toetumine on uue meedia iseloomulikem karakteristik. Kuna meediavormide digitaliseerumine on uuest meediast rääkides peamisteks kõnealusteks aspektideks (Potter, 2011) ning uue meedia mõiste on oma pika ajaloo (Gitelman ja Pingree, 2003) ja tehnoloogilisest innovatsioonist tingitud muutustega (Potter, 2011; McQuail, 2000) pigem ebamäärane kui selgust loov mõiste, sobib ekraanipõhise uue meedia puhul kasutada mõistet *digitaalne ekraanimeedia*. Digitaalne ekraanimeedia hõlmab vahenditena arvutid, tahvelarvutid, mobiil- ja nutitelefonid, mängukonsoolid, digiplakatid jms ja nende sisu (tekstid, pildid, helid, videod ja animatsioonid), kuid välistab sotsiaalsed suhted ja tegevused tehnoloogiliste vahenditega, kitsendades sel moel uue meedia mõistet. Pedagoogilises tähenduses on oluline eristada vahendeid, sisu, tegevusi ja sotsiaalset keskkonda ehk digitaalse meedia kõiki nelja komponenti, kuna neil on lapse kasvamisel ja õpetamisel oma oluline roll nii koosmõjus ja –kasutuses kui ka eraldivõetuna (vt ka joonis 2). Mõiste *uus meedia* on kõiki komponente kaasavas tähenduses kasvatusteaduslikus võtmes seetõttu eksitav. Mõiste *digitaalne ekraanimeedia* aitab eristada uue meedia mõistest tehnoloogilised *vahendid* ja *sisu*, mikrokeskkonna *suhted* ja vahendite (tehno-alasüsteem) ja suhete (mikrokeskkond) üleselt toimivad *tegevused* (joonis 1 tähistatud mustade ja punaste nooltega).

Uue meedia mõiste eelnimetatud moel osadeks jaotamist kinnitab peatükis 4.2. tulemuste põhjal kujunenud joonis 2, millelt nähtub, et üks ja sama uue meedia sisu või vahend võib mikrokeskkonna sotsialiseerimismõjurite kasutuses, suhete ja tegevuste kontekstis ning põlvkondlikus perspektiivis olla iga lapse jaoks oma tähendusega ja pakkuda erinevaid kogemusi.

Vastupidiselt traditsioonilisele massimeediale võimaldab interaktiivne uus meedia olla meedia sisuga interaktsioonis, valides ise jälgitavaid ja kasutatavaid sisuelemente ning luues sel moel unikaalset kombinatsiooni meediasisust, mis teeb meediatarbijast ühtlasi ka kaasautori (Manovich, 2001). Kuna piir meedia tarbimise ja loomise vahel on muutunud häguseks – meedia loomine nõuab väga vähe ressursse ning meedia on muutunud enam tarbijaid kaasavaks – on esile kerkinud

osaluskultuuriks nimetatud nähtus (Baran, 2012; Potter, 2011; Jenkins, 2009), mis on pedagoogilisest vaatenurgast samuti oluline. Jenkinsi (2009, 5-6) sõnul iseloomustab osaluskultuuri keskkonna tugev toetus midagi luua ja oma loomingut teistega jagada; informaalne mentorlus, mis väljendub informatsiooni vahendamises kogenud meediakasutajalt algajatele; samuti osalejate veendumus, et nende osalus on tähenduslik, ning vastastikuse sotsiaalse sidususe tunnetamine. Kui massimeedia puhul on tegemist väheste sõnumiedastajatega (nt telekanal) ning paljude passiivsete vastuvõtjatega, siis uus meedia on loodud paljude edastajate poolt (nt sotsiaalvõrgustikud) paljudele vastuvõtjatele, mis teeb meedia loomise ja vastuvõtmise protsessi aktiivseks (Miller, 2011; Jenkins, 2009) ja kahesuunaliseks (Kovarik, 2011), kuid nõuab seetõttu ka üha enam kriitilist mõtlemist, nende muutuste teadvustamist ja varasemast erinevat suhtumist meediasse.

Alushariduse kontekstis vajab osaluskultuur teadvustamist mitmel põhjusel. Esiteks, kuna digitaalse ekraanimeedia sisu loomine on tänapäeval vähe ressursse nõudev, koguneb interneti palju töödeldud materjale ja informatsiooni, mille usaldusväärsus on kaheldav ja eksitav (nt. monteeritud klipid YouTube'is, fototöötlusprogrammidega muudetud pildid jms), nõudes maast madalast täiskasvanute selgitusi. Digitaalse ekraanimeedia sisuga seotud teadmiste usaldusväärsuse küsimus tähendab arengulist perspektiivi ehk seoseid meedia võimalike mõjudega. Teiseks õhutab internetis olev digitaalne materjal lapsi ise sisu - näiteks arvutijoonistusi, fotosid ja tekste - looma, postitama ja interneti kaudu vahetama, jagama informatsiooni huvitavate mängude ja internetitegevuste osas, suunates ka üksteist uusi internetikeskkondi kasutama ja sinna sisu looma. Laste kaasatus väljendab sotsiokultuurilist vaatenurka, võimaldades lastel osaluse kaudu toimida vastastikku ka juhendajatena.

Seega, kuna digitaalse ekraanimeedia sisu on väga erinevatelt digitaaltehnoogilistelt vahenditelt ligipääsetav, oma olemuselt kahesuunaline ja loodud paljude edastajate poolt paljudele vastuvõtjatele väga erineva kunstilise ja sisulise kvaliteediga, muudab see väikeste laste jaoks kättesaadavaks neile eakohaselt sobimatu meediasisu ja suhtlemisvõimalused ning võib kaasa tuua soovimatut tähelepanu ja kontakte võõrastega. Kiired arengud digitaaltehnoogias toovad seega kaasa muutused uue kirjaoskuse õpetamises, liikudes analoogmeediale omaselt videokirjaoskusele digitaalse/multimeedia kirjaoskuse suunas (Kinzer ja Leu, 2004). Kõik eespool käsitletu nõuab muutusi meediakasvatases.

1.4. MEEDIAKIRJAOSKUS JA MEEDIAKASUTUSE SOTSIAALNE VAHENDAMINE

Digitaalse ekraanimeediaga toimetulek nõuab digitaaltehnoogia kasutamise, suhtlemise ja kriitilise mõtlemise oskusi, mida on hakatud kutsuma uueks ehk digitaalseks kirjaoskuseks (Livingstone, 2004; Plowman ja Stephen, 2003; vt ka II, III). David Buckingham (2001) toob välja, et kui digitaalseks kirjaoskuseks peetakse eelkõige uute tehnoloogiliste vahenditega toimetulekut, siis

meediakirjaoskus rõhutab nende vahendite vastutustundlikku kasutamist, mille osaks on ka suhtlemis- ja kriitilise mõtlemisoskuse kujundamine (Jenkins, 2009). Digitaalse ekraanimeedia sisu vastutustundlik tarbimine on kasvatustlikult aspektist vaadatuna tehnilistest oskustest olulisem, mistõttu alushariduses on mõistlik kasutada digitaalse kirjaoskuse asemel pigem meediakirjaoskuse mõistet. Teiseks meediakirjaoskuse mõiste eelistamise põhjuseks antud töö kontekstis on see, et digitaalse ekraanimeedia sisuga tutvuvad lapsed tänapäeval mitmete erinevate ekraanide vahendusel, kus informatsiooniedastus toimub vahendist sõltumata sarnaselt – staatiliste ja liikuvate piltide, helide, tekstide vahendusel (Yelland, Lee, O'Rourke ja Harrison, 2008). Seega on digitaalsel- ja meediakirjaoskusel suur ühisosa, mis suureneb meedia digitaliseerumise tingimustes veelgi, sest meedia koosneb igal vahendil samadest komponentidest (helid, pildid, videod, tekstid jms).

Meediakirjaoskus (media literacy) on kompleksne ja mitmetahuline kompetentsus (Bonfadelli, 2007), mida defineeritakse kui võimet kasutada, analüüsida, luua ja edastada meediasõnumeid eri vormis ja kontekstis (Buckingham, Banaji, Carr, Cranmer ja Willett, 2005; Livingstone, 2004). Livingstone (2004) võtab eelneva kokku nelja komponendiga, lisades analüüsile ja sisu loomisele ka meedia sisule ligipääsu ning selle hindamise vajaduse, mis on doktoritöö sihtrühma vanust arvestades olulise tähtsusega.

Koolieelses eas tuleb kõige olulisemaks pidada meedia sisu eakohast analüüsimist ja sisu loomisega tegelemist. Oluliselt vähem tuleks keskenduda vahendite kasutamisoskuste õpetamisele. Meedia sisu loomine võimaldab eakohaselt selgitada ja näitlikustada otsustusprotsesse, mida erinevat sisu luues rakendatakse, ning aitab sel moel kujundada arusaamu meediast ja selle toimimisest.

Digitaalmeedia sõnumite tõlgendamine ja hindamine erinevatel meediaplatvormidel eeldab Jenkinsi (2009) sõnul võimet mõista, märgata ja kasutada trükitekstide kõrval piltide ja helide mõjujõudu, samuti muuta ja kohandada neist uusi vorme. Uuest kirjaoskusest rääkides kasutab Jenkins (2009) mõistet *uue meedia kirjaoskused (new media literacies)* tuues selle komponentidena välja nii traditsioonilise kirjaoskuse kui uute massi- ja digitaalmeedia vormide eripärad ning lisades neile sotsiaalsed oskused, mida arendatakse koostöös. Meediakirjaoskuse kujunemiseks oluline meedia loomise komponent sobitub tänast digitaalmeedia kasutamist iseloomustava osaluskultuuriga väga hästi, kuid ei saa olla koolieelses eas juhendamata protsess.

Ehkki meediakirjaoskusest rääkides soovib Kadri Ugur (2004) Eesti haridusruumi silmas pidades oma magistritöös “Meediaõpetus põhikoolis. Tugimaterjal õpetajale” kasutada mõistet *meediapädevus*, on lasteaias kontekstis mitmel põhjusel sobilikum kasutada meediapädevuse asemel mõistet *meediakirjaoskus*. Esiteks puudub koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas mõiste *pädevus*, mis põhikooli ja gümnaasiumi riiklikes õppekavades esineb tähenduses “asjakohaste teadmiste, oskuste ja hoiakute kogum, mis tagab suutlikkuse teatud tegevusalal või -valdkonnas tulemuslikult toimida” (RT I 2010, 6, 22; RT I 2010, 6, 21). Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas kasutatakse mõiste *pädevus* asemel väljendit *lapse*

arengu eeldatavad tulemused (RTI 2008, 23, 152). Kuna doktoritöö väljund on suunatud eelkõige formaalharidusele, tuleks terminoloogilist sarnasust silmas pidada. Teiseks, nii eelkoolipedagoogika kui ka riikliku õppekava vaatenurgast toimub kogu õpetus lasteaias üldõppe põhimõttel erinevaid valdkondi lõimides, mille puhul on traditsioonilise ja uue kirjaoskuse õpetamine lõimitult positiivne suundumus, mida mõistete sarnasus pigem toetab. Samuti puudub lasteaias eakohast õpetamistraditsiooni silmas pidades oht, et meediakirjaoskuse mõiste funktsionaalse kirjaoskuse mõistega segamini aetakse (Ugur, 2004), sest lasteaed tegeleb vähem funktsionaalse ja rohkem elementaarse kirjaoskuse õpetamisega. Pigem võib mõiste *kirjaoskus* aidata õpetajatel meediakasvatuse tähendust ja sisu paremini mõista, sest annab didaktilises plaanis informatsiooni, kuidas võiks traditsioonilise kirjaoskuse kõrval meediakirjaoskust õpetada. Kolmandaks, probleeme tekitab ka mõistete tõlkimine inglise keelest eesti keelde. Nimelt, mõistete meediakirjaoskus ja -pädevus sünonüümidenä on eesti keeles kasutusel sõnad meediakompetentsus ja meediateadlikkus (Ugur, 2004). Inglise keeles kasutatakse paralleelselt ja ühetähenduslikult samuti mitmeid mõisteid – media literacy, media competency ja media awareness (Feodorov, 2011; Buckingham, 2006 jt). Neist esimene tõlgitakse eesti keelde intuiitiivselt kirjaoskuse, teine kompetentsuse või pädevuse ning kolmas teadlikkusena ning ka eesti keeleruumis kasutatakse neid mõisteid seetõttu paralleelselt. “Kuna loetletud oskussõnade vahel puudub sisuline vastuolu, sõltub nende kasutamine sageli kontekstist ja kasutaja rõhuasetusest” (Ugur, 2004, lk 7). Võttes aluseks, et eelkoolipedagoogikaga seotud kontekst ei kasuta mõistet “pädevus”, sobib institutsionaliseeritud alushariduses kasutada mõistet “meediakirjaoskus”.

Mõisted *meediakasvatus* ja *meediakasutuse sotsiaalne vahendamine* (mediation) märgivad mõlemad meediakirjaoskuse kujundamist. Neil on suur ühisosa, aga leidub ka erinevusi. Meediakasutuse sotsiaalseks vahendamiseks nimetatakse kavatsuslikku sekkumist laste ja meediasõnumite vahele, mille eesmärgiks on ennetada negatiivseid meedia mõjusid, suurendada positiivseid ja muuta lapsi kriitilisemateks meediatarbivateks (Livingstone ja Helsper, 2008; Waren, 2007, lk 16). Digitaalse ekraanimeedia kasutamise *sotsiaalne vahendamine* on üldmõiste, mis väljendab erinevaid kasvatustegevusi, mida suunavad lapsevanemate jaoks tähtsaks peetavad väärtused. Kasvatustegevustena käsitletakse seejuures lapsega vestlemist, selgitamist, koos tegemist või vastupidiselt, keelamist, piiramist vms. Sotsiaalse vahendamise puhul eristatakse ühe lähenemise põhjal ‘süsteemil’ (tehnilised lahendused) ja ‘kasutajal’ (vanemate juhendamistegevused) põhinevaid dimensioone; teise puhul ‘kaitsvat’ ja ‘soodustavat’ suhtumist (Kirwil et al, 2009). Digitaalse ekraanimeedia kasutuse *juhendamine* tähendab seega konkreetsete juhendamistegevuste ja –strateegiate kasutamist.

Sotsiaalse vahendamise puhul tuuakse üldjoontes välja neli põhilist juhendamisstrateegiat: (1) aktiivne (ka sotsiaalne, instrueeriv) juhendamine, (2) keelav juhendamine, (3) monitoorimine ja (4) tehniline juhendamine (Kalmus ja Roosalu, 2011a; Kirwil 2009; Kirwil et al, 2009; Livingstone ja Helsper, 2008;

Lwin, Stanaland ja Miyazaki, 2008) (vt ka IV). Eespool nimetatud juhendamistrateegiast ei saa kõiki intentsionaalseteks, meediakirjaoskust kujundavateks sekkumisviisideks pidada. Meediakasvatuse pedagoogilise kontseptsiooniga on kõige enam seotud aktiivne juhendamine (vt selgitus ptk 1.2).

Õppekavale toetuvat ning eesmärgistatud kavatsust meediakirjaoskuse kujundamiseks ehk meediakasvatust praktiseeritakse reeglina haridusasutustes (Uljen, 1997); süsteemitu, ettekavandamata ja funktsionaalset kasvatust iseloomustav meediasotsialiseerimise protsess on omane pigem perekondadele (Bonfadelli, 2007). Seega võib öelda, et laste meediakirjaoskust kujundavat intentsionaalset aktiivset juhendamist võiks käsitleda meediakasvatuseksena.

Ehkki Buckingham (2001) rõhutab, et meediakasvatus on eelkõige meedia *kohta* õpetamine ja õppimine, mida ei tohiks segamini ajada digitaaltehnoloogia kasutamisega õppeprotsessis, tuleb kaasaegses digitaliseeruva meedia ja osaluskultuuri tingimustes meediakasvatuse osapoolena käsitleda siiski ka meedia *kaudu* õpetamist, kuna uuringud on näidanud, et meediat õpivad inimesed kõige paremini tundma siis, kui nad seda ise loovad (Livingstone, 2004). Viimane nõuab aga digitaaltehnoloogia ja selle sisu oskuslikku kasutamist.

1.5. EESTI KONTEKST

Eesti üldhariduskooli meediaõpetust on oma doktoritöös *Implementation of the concept of media education in the Estonian formal education system* uurinud Kadri Ugur (2010). Käesolev doktoritöö keskendub aga alushariduse institutsioonidele, millele pole nimetatud teemaga seoses seni Eestis tähelepanu pööratud. Eesti lasteaiasõpetajate ja lapsevanemate tegevust laste meediatarbimise vahendamisel on uuringute puudumise tõttu samuti keeruline hinnata. Ka eelkoolialiste laste meediakasvatuse kohta on andmed puudulikud, kuna meediatarbimise uuringud on keskendunud pigem koolialiste laste ja noorte (Kalmus, Keller, Runnel ja Siibak, 2010; Kalmus, Keller ja Pruulmann-Vengerfeldt, 2009; Lauk, 2004) või kogu populatsiooni (Vihalemm, 2006) uurimisele. 9-16-aastaste Eesti laste uue meedia tarbimise kohta leiab Euroopa riikide võrdluses andmeid EU Kids Online II originaaluurimusest. Teadusuuringuid eelkoolialiste laste meediakasvatusest ei ole Eestis autorile teadaolevalt läbi viidud, kuid lapsevanemate hinnangutele tuginedes võib väita, et suur osa (83%) 5-7-aastaseid Eesti lapsi mängib iganädalaselt arvutimänge, neist 23% teeb seda üle 10 tunni nädalas (Finantsteadlikkus ja rahaline kirjaoskus..., 2010). Üldtõded arvud võivad vanemate hinnangutest olla veelgi suuremad, sest eelkoolialiste laste aktiivset meediatarbimist soodustab ka hea juurdepääs ekraanimediale – 5-7-aastastest lastest 40% omab isiklikku mobiiltelefoni ning 30% isiklikku arvutit (vt ka I, IV). Seega on eelkoolialised lapsed uue meedia kasutajad juba väga varasest east, kuid jäänud kasutajarühmana uurimustes piisava tähelepanuta.

Eesti kontekstis muudavad eelkoolialiste laste uue meedia tarbimise eriti tähelepanuväärivaks EU Kids Online II lõppraportist pärinevad uurimisandmed

laste meediakasutuse sotsiaalse vahendamise kohta. Need näitavad, et Eesti lastevanemate teadlikkus ja hoiakud uue meedia kasutuse juhendamise strateegiatest paigutuvad üle-euroopalises võrdluses pingerea viimaste hulka ning Eesti lapsed on teiste riikide võrdluses ühed riskialtimate internetikasutajad (Livingstone et al, 2011a). Probleemaatiliseks muutub laste digitaalse ekraanimeedia kasutamine just siis, kui täiskasvanud ei suuda leida tasakaalu digitaalse ekraanimeedia hariduslike ja sotsiaalsete võimaluste ning negatiivsete mõjude vahel, mida osa meedia sisust või vahendatud kontaktidest võib laste hoiakutele, käitumisele ja turvalisusele omada (Livingstone ja Haddon, 2008). Kontrollimatu arvutikasutamise ohtudeks võivad olla sobimatu ja häiriv veebisisu, küberkiusamine, kontaktid võõrastega, isikuandmete väärkasutamine, ülemäärane arvutikasutus ning potentsiaalselt kahjulik kasutaja-loodud veebisisu (nt vihkamine, anoreksia propageerimine, enesevigastamine, narkootikumide kasutamine, enesetapp) (Livingstone et al, 2011a). Eelkooliealiste laste jaoks võib neist suurimateks ohtudeks pidada sobimatut, häirivat ja kahjulikku kasutaja-loodud veebisisu (vägivaldne, seksuaalne sisu jms), mida laps ei suuda oma vähestele elukogemusele ja vaimsele küpsusele toetudes veel adekvaatselt hinnata ning mis omakorda võib kaasa tuua väärarusaamade kujunemise ning ohud tervisele.

Kuigi vanemlike strateegiate valikud on sõltuvad lapse vanusest ja soost, vanemate internetikasutuse aktiivsusest ja üldistest kultuurilistest väärtushinnangutest (ibid), põhjendatakse riikidevahelisi erinevusi vahendamisstrateegiates ka sellega, milline roll on ühiskonnas omistatud lasteaedadele (Kalmus ja Roosalu, 2011a). Nii Eesti (Kalmus ja Roosalu, 2011a; Kalmus ja Roosalu, 2011b) kui välismaa autorid (Schellens, 2011; Valcke, jt 2011; Jenkins, 2009) soovivad digitaalse kirjaoskuse õpetamisel pöörata suuremat tähelepanu haridusasutustele ja formaalhariduse õppekavadele. Eesti kahe karjääri perekondade kontekstis, kus mõlemad vanemad töötavad täiskohamusega (Roosalu, 2012) ja 95,1% 4-7-aastastest lastest käib lasteaias (Selliov, s.a), võimaldab see jõuda paljude laste ja perekondadeni. Lisaks sellele töötavad haridusasutustes erialase ettevalmistusega õpetajad, kes tunnevad õppija arengu seaduspärasusi ning oskavad last eakohaselt juhendada. Kuna koolieelse lasteasutuse seadus (1999) toob välja, et "lasteasutus toetab lapse perekonda, soodustades lapse kasvamist ja arenemist ning tema individuaalsuse arvestamist" (§1, p. 2) ning lasteaiaõpetajate ülesandeks on muuhulgas ka lastevanemate nõustamine (§22, p. 3), aitab see omakorda suurendada vanemate teadlikkust eakohastest juhendamisstrateegiatest. Samas ei võimalda õpetajate baaskoolitus enamikes Eesti kõrgkoolides omandada meediavaldkonna temaatikat (mõju, toimimine ja didaktika) (Loit ja Harro-Loit, 2010), mistõttu meediast tulenevate ohtude ja võimaluste problemaatika on õpetajate hulgas suuresti teadvustamata ning muudab ka asjakohase juhendamise ja lastevanemate toetamise keeruliseks. Kriitilise meediakasutaja kujundamine on jäetud seega vaikumisi kodude õlule, mis aga eespool kirjeldatud konteksti arvestades pole põhjendatud.

Eestis koolitatakse lasteaiaõpetajaid kõrghariduse tasemel nii diplomi-, bakalaureuse- kui magistriõppes. Meediakasvatusest on õpetajakoolituses hakatud

rääkima aga alles viimastel aastatel. Eraldi ainekursusena on 'meediakasvatus' lasteaiaõpetajaid koolitavate õppekavade osa kõrghariduse esimese astme õppes hetkel vaid Tallinna Ülikooli Pedagoogilises Seminaris (Tallinna Pedagoogiline Seminar, 2010) ning 2012. aasta sügisest doktoritöö autori poolt läbiviiduna Tallinna Ülikooli Rakvere Kolledžis.

Kriitilise meediakirjaoskuse kujundamist lasteaiast alates ei toeta ka koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (RTI 2008, 23, 152). Kui põhikooli riiklikus õppekavas (RT I 2010, 6, 22) ja gümnaasiumi riiklikus õppekavas (RT I 2010, 6, 21) on teabekeskond ning tehnoloogia ja innovatsioon kohustusliku läbiva teemana olemas, siis koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) mõistend *meedia*, *meediakasvatus*, *teabekeskond* või *digitaaltehnoloogia* puuduvad, tehiskeskonda käsitledes viidatakse vaid virtuaalkeskonnale (RTI 2008, 23, 152). Teema käsitlemise aktuaalsus õppekava kontekstis tuleneb vajadusest arvestada eelkooliealiste laste õpetamisel enam digitaaltehnoloogia kiirest arengust tingituna muutunud kasvu- ja õpikeskkonda (Greenfield, 2009; Yelland, Lee, O'Rourke ja Harrison, 2008).

Eeltoodut arvesse võttes on doktoritöö teemadering aktuaalne ja vajalik põhjusel, et võtta õpetajakoolituses ja õppekavade arendamisel enam arvesse kiireid digitaaltehnoloogilisi arenguid, mis muudavad laste kasvu- ja õpikeskkonda ning toovad esile erisused erinevate põlvkondade kogemustes ja kasvatusmustrites.

1.6. UURIMISKÜSIMUSED JA EESMÄRK

Teoreetilistele seisukohtadele toetudes on doktoritöö **üldeesmärgiks** analüüsida lasteaiaõpetajate, lapsevanemate ja eakaaslaste rolli eelkooliealiste laste digitaalse ekraanimeedia tarbimise mõjutamisel ja meediakirjaoskuse kujundamisel.

Peamised **uurimisküsimused** doktoritöös on:

1. Kuidas eelkooliealised lapsed kasutavad arvutit ja internetti oma igapäevaelus (erinevate osapoolte tähelepanekute põhjal)? (**I, IV**).
 - a. Kuidas tajuvad lasteaiaõpetajad laste arvuti- ja internetikasutamist mõjutavaid tegureid? (**I**)
 - b. Kuidas tajuvad lapsevanemad oma laste arvutikasutamist? (**IV**)
 - c. Kuidas kasutavad eelkooliealised lapsed arvutit ja internetti oma igapäevaelus? (**IV**)
2. Milliseid strateegiaid lasteaiaõpetajad ja lapsevanemad laste digitaalse ekraanimeedia tarbimise juhendamisel kasutavad? (**I, II, III, IV**)
 - a. Milliseks peavad õpetajad oma rolli laste meediakirjaoskuse kujundamisel? (**I**)
 - b. Mida mõistavad õpetajad meediakasvatuse all? (**II, III**)

- c. Kuidas õpetajad endi sõnul digitaalse ekraanimeedia kasutamise võimalikke mõjusid suunavad? (II)
 - d. Milliseid juhendamisstrateegiaid lapsed oma vanemate puhul on märganud? (IV)
 - e. Milliseid juhendamisstrateegiaid lapsevanemad endi sõnul kasutavad? (IV)
3. Kuidas perekond ja eakaaslased mõjutavad laste digitaalse ekraanimeedia tarbimist? (I, V).
- a. Kuidas tajuvad lasteaiaõpetajad laste arvuti- ja internetikasutamist mõjutavaid tegureid? (I)
 - b. Kas ja kuidas mõjutavad eakaaslased laste digitaalse ekraanimeedia tarbimise ja kasutamise eelistusi? (V)
 - c. Milliseid kodust tulenevaid mõjusid lasteaiaõpetajad laste digitaalse ekraanimeedia tarbimise eelistuste kujunemisel märkavad? (V)
 - d. Kas ja kuidas erinevad meedia kasutamise eelistused lasteaias rühmasiseselt? (V)
 - e. Millise tähtsuse omistavad lapsevanemad eakaaslastele oma lapse digitaalse ekraanimeedia tarbimise mõjutamisel? (V)

2. EMPIIRILINE UURIMUS

2.1. MEETODI VALIK JA PÕHJENDUS

Uuringu läbiviimise strateegiaks valisin kvalitatiivse lähenemise ning uurimismeetodiks kõigi kolme osa-uurimuse puhul fookusgrupp-intervjuud. Seesugusel valikul oli peamiselt kaks põhjust. Esiteks oli uuritav temaatika uus nii õpetajatele kui lapsevanematele, mistõttu otsene kontakt uuritavatega andis võimaluse vajadusel küsimusi täpsustada ja ümbersõnastada ning saada valdkonnast sel moel esmane ülevaade. Teiseks, uuritavate võimalus end vabalt, oma sõnadega ja pikemalt nähtusi kirjeldades väljendada, võimaldas rikkalikumaid andmeid ja huvitavaid nüansse, mis olid uurijale ootamatud ning mille alusel sai kavandada järgmisi uuringuetappe.

Fookusgrupi-intervjuude valikul lähtusin eelkõige vajadusest teemakäsitlust paindlikult edasi arendada (Cohen et al, 2007), mis oli Eesti haridusruumis uue temaatika uurimisel hädavajalik. Meetodi valiku põhjendused on täpsemalt avatud järgnevates artiklites (**I, II, III, IV, V**).

Doktoritöö aluseks olevate osa-uurimuste uurimisküsimused ja uurimisinstrumendid on omavahel seotud. Esimesest, lasteaiaõpetajate uurimusest, ja selle tulemustest kasvas välja kaks järgmist osa-uurimust (tabel 1), eelkõige vajadusest uurida edasi esile kerkinud õpetajate arvamusi ja seisukohti andmete triangulatsiooni (Cohen et al, 2007) eesmärgil ka teiste osapoolte arvamusi kaasavate uuringutega.

Tabel 1. Meetod, valim ja ajakava

Meetod	Valim	Fookus-gruppide arv	Uuringu läbiviimise aeg	Artikkel	
Uuring semistruktureeritud fookusgrupp-intervjuu (lasteaiaõpetajad)	1:	24	2	November 2009	I, II, III, V
Uuring semistruktureeritud fookusgrupp-intervjuu (lapsed)	2:	61	25	September-detsember 2010	IV, V
Uuring semistruktureeritud fookusgrupp-intervjuu (lapsevanemad)	3:	20	3	Jaanuar-veebruar 2011	IV, V

Õpetajate uurimust (I, II, III) eelistasin uuringut disainides laste ja lapsevanemate uuringule eelnevana põhjusel, et uurimistöö põhiväljund on suunatud institutsionaliseeritud alushariduse ja õpetajakoolituse arendamisele. Samuti aitas õpetajatelt saadud informatsioon kõige paremini kavandada laste ja lapsevanemate uurimusi, kuna õpetajad on mikro- ja mesosüsteemi kontekstis kodu ja lasteasutuse reflekteerivaks vahelüliks, olles laste ja lastevanematega igapäevaselt vahetus kontaktis, jälgides ja vaadeldes lapsi ning vesteldes nii laste kui nende vanematega. Lisaks sellele on Eesti lasteaiaõpetajatel seadusandlusest tulenev kohustus hinnata regulaarselt laste arengut ja viia lapsevanematega vähemalt üks kord õppeaasta jooksul läbi arenguvestlusi (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008, vt §10 ja §24), mille üheks eesmärgiks on muuhulgas välja selgitada “lapsevanema seisukohad ja ootused lapse arengu suhtes“ (lg. 6. p. 2). Seetõttu on õpetajad laste kodusest kasvukeskkonnast, nende digitaalse ekraanimeedia tarbimisest, vanemate juhendamistevõtetest ja hoiakutest-ootustest eeldatavasti teadlikud.

Kuna õpetajate arusaamad on aluseks nende tegevusele rühmaruumis ja pedagoogilises tegevuses lastega (Hollins, 1999), oli õpetajate uurimine ka pedagoogilisest vaatenurgast tähtis.

2.2. VALIM

Dokoritöö valimisse kuulus 24 lasteaiaõpetajat, 61 eelkooliealist last vanuses 5-7 aastat ja 20 lapsevanemat. Lasteaiaõpetajad, lapsed ja lapsevanemad polnud omavahel seotud, sest uurimistöö eesmärgiks oli rohkemate perekondade ja õpetajate kaasamise abil näha laiemaid tendentse ning kujundada üldisem arusaam, mitte uurida mitmetasandiliselt üksikute perekondade juhendamistrateegiaid ja mikrotasandi mõjusid. Vaatluse all olevate teemade suhtes oli osapooltel oma spetsiifiline ekspertiis ja vaatenurgad, mis võimaldasid valitud lähenemisega analüüsida rohkemate perekondade ja lasteaedade kogemusi.

Õpetajad

Õpetajate osa-uurimuse valimi moodustasid lasteaiaõpetajad, kes õpetasid intervjuu läbiviimise aastal alla kaheksa aastaseid lapsi. Võimalikult mitmekesise valimi saamiseks valisin uuringu üldkogumiks kõik Eesti lasteaiaid, mille põhjal moodustasin valimi kihilise juhuvalimi põhimõttel. Protsessi käigus vaatasin lasteaedade nimekirja läbi astmeliselt, jälgides kõikide maakondade ja erineva suurusega lasteaedade esindatust valimis. Valimi moodustamisel võtsin aluseks kõikse Eesti lasteaedade nimekirja kokku 631 lasteaiaga (2009. aasta andmed Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehelt). Valimist välistasin vene õppekeelega lasteaiaid, kuna ühelt poolt võib eeldada, et eesti ja vene rahvusest laste ja õpetajate meedia tarbimise harjumustes ja sisus võib esineda erinevusi, ning teisalt, uuritavate taustatunnused oleks muutunud seetõttu liiga heterogeenseks ja tekitanud vajaduse arvestada tulemuste tõlgendamisel mõnevõrra teistsuguse sotsio-kultuurilise

kontekstiga. Samuti polnud moderaatorite keeleoskus fookusgruppide venekeelseks läbiviimiseks piisav.

Valimi moodustamisel jälgisin, et esindatud oleks erineva suuruse, omandivormi ning linna- ja maalaasteaiad. See andis võimaluse esindada võimalikke erinevad seisukohti. Valimisse kuulus kuus üle kuue-rühmalist lasteaeda, 13 alla kuue-rühmalist lasteaeda ning kaks eralasteaeda kahest suuremast linnast. Valimisse sattunud lasteaiaid otsustasid ise selle üle, kes vastava lasteaia õpetajatest uuringus osaleb. Valitud metoodika tol ajahetkel uurimistulemusi ilmselt ei mõjutanud, kuna 2009. aasta sügisel, kui fookusgrupid toimusid, polnud Eesti lasteaiaõpetajad vastavate koolituste puudumise tõttu meediakasvatusega tuttavad, mistõttu nende taustateadmised olid eeldatavasti ühesugused. Täpsema ülevaate valimisse kuulunud õpetajatest leiab artiklites I, II, III ja V.

Lapsed

Laste uurimuse valim moodustus 61st eelkooliealisest lapsest. Tegemist oli eesmärgist lähtuva mugavusvalimiga, mille moodustamise eelduseks olid lasteaedade asukohad Eesti erinevates piirkondades (suurlinn, väikelinn ja maapiirkond). Regionaalse selektsiooni tegin toetudes *Special Eurobarometer 274: E-Communications Households Survey* (2007) uuringule, mis näitas, et erinevates Eesti piirkondades asuvad majapidamised omavad märgatavalt erinevat juurdepääsu arvutile ja internetile, mis andis alust arvata, et piirkondlik jaotus aitab esile tuua võimalikke erinevad seisukohti. Samuti oli uuring kavandatud algusest peale pigem põhjaliku pilootuuringuna, mille eesmärgiks seati laiemate tendentside nägemine ja üldise arusaama kujundamine Eestis uurimata teemast. Nimetatud põhjustel välistati uurimusest vene keelt emakeelena kõnelevad lapsed (vt ka õpetajate alalõik ptk 2.2.) ega analüüsitud valimi väiksuse tõttu sotsiaalse kihistumise võimalikku mõju.

Doktoritöö eesmärgi seisukohalt oli laste uurimine vajalik põhjusel, et täiskasvanute vaatenurki kajastavad uurimused kipuvad hindama lapsi läbi täiskasvanu prisma, pisendades laste endi arvamusi (Lansdown, 2004), võimaldamata näha maailma laste silmade läbi (Cohen et al, 2007). Uurijad Lwin, Stanaland ja Miyazaki (2008) rõhutavad sedagi, et lapsed on vanemate koduseid juhendamistegevusi hinnates vanematest usaldusväärsemad informaatoreid.

Täpsema ülevaate valimisse kuulunud lastest leiab artiklites IV ja V.

Lapsevanemad

Lasteaiaõpetajate ja laste uurimustele võrdlevandmete kogumiseks lastevanematelt moodustasin valimi mugavusvalimi põhimõttel. Kuna lastega läbi viidud uurimus regionaalseid erinevusi laste digitaalse ekraanimeedia tarbimises ei näidanud, polnud lasteaia asukoht lapsevanemate valimi moodustamisel enam määrav. Minu tuttavatele, juhuslikult valitud lasteaiajuhtidele, saadeti palve edastada lastevanemate fookusgrupp-intervjuudesse lapsevanemate leidmiseks informatsioon kavandatava uurimuse üldistest eesmärkidest, uurimismeetodist,

toimumiskuupäevast ja ligikaudselt fookusgrupi kestusest. Valim moodustus vabatahtlikkuse alusel soovi avaldanud eestikeelsetest lapsevanematest. Täpsema ülevaate valimisse kuulunud lapsevanematest leiab artiklitest **IV** ja **V**.

2.3. UURIMISPROTSEDUUR

Kõik osa-uurimuste fookusgrupp-intervjuud viisin läbi semistruktureeritud intervjuukava alusel. Laste uurimuse intervjuuküsimustiku koostasin lasteaiaõpetajate uurimuse küsimustikule ja tulemustele toetudes. Lapsevanemate intervjuuküsimustiku aluseks olid lasteaiaõpetajate ja laste uurimused. Uurimuste läbiviimise protseduurid on avatud doktoritöö juurde kuuluvates artiklites **I-V**. Kõikidele intervjuudele eelnevalt viisin küsimustike testimiseks läbi pilootuuringud (ühe fookusgrupi kaheksa lasteaiaõpetajaga, kolm fookusgruppi kokku 13 lapsega, ühe fookusgrupi seitsme lapsevanemaga). Intervjuud helisalvestati, transkribeeriti ning analüüsiti **I** ja **IV uurimuse** puhul kahe, **II** ja **III uurimuse** puhul kolme eraldi uurija poolt. **IV uurimuse** tulemuste analüüsimisel kasutasin *Nvivo* kvalitatiivanalüüsi tarkvara, kuna see võimaldab kvalitatiivse andmestiku analüüsimisel head analüüsikvaliteeti (Hutchinson, Johnston ja Breckon, 2010) ning kindlustab uurijate ja lähenemiste triangulatsiooniga suurema usaldusväärsuse andmete tõlgendamisel. **V uurimuse** analüüsi viisin läbi, kasutades *Nvivo* 9 tarkvara.

2.4. ANDMEANALÜÜSI METOODIKA

Intervjuude analüüsimiseks kasutasime kolmes uurimuses (**I**, **II**, **IV**) kvalitatiivset põhistatud teooriale toetuvat lähenemist (Strauss ja Corbin, 1998; Glaser ja Strauss, 2009) ning kahes kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodit (**III** ja **V**).

Põhistatud teooria põhimõtetele toetuv lähenemine ei eelda andmete sobitumist juba olemasolevate teooriatega, vaid uus teooria kasvab välja originaalandmetest (Cohen et al, 2007). Selline lähenemine ei testi olemasolevaid hüpoteese ja ideid, vaid avastab neid (Strauss ja Corbin, 1998). Lähenemine oli Eesti alushariduse kontekstis doktoritöö teema uudsust silmas pidades kõige sobilikum. Metoodika kirjeldused on esitatud artiklites **I**, **II** ja **IV**.

Kvalitatiivne sisuanalüüs on välja kasvanud massimeedia uuringutest, kuid võimaldab analüüsida nii struktureeritud kui struktureerimata kommunikatiivset materjali (Cohen et al, 2007). See on paindlik võimalus transkriptsioonidest sisu kirjeldavate vaatluste tegemiseks ning ka latentse sisu kodeerimiseks. Sisuanalüüsiga uuritavaks sisuks olid intervjuutekstitid. **III uurimuses** vaatlesime uuritavaid teemasid alaprobleemide kaupa läbi kõigi vastajate hinnangute, kõrvutasime neid ja otsisime vastustes ühisjooni ja erinevusi. Kuna **V uurimus** toetus hüpoteetiliste oletustega **I uurimuse** tulemustele, võib kasutatud analüüsimeetodit nimetada *suunatud sisuanalüüsiks*, kuna uurimuse eesmärk oli edasi arendada **I** uurimuses esilekerkinud tulemusi, mis omakorda hõlbustas **V**

uurimuse uurimisküsimuste fokuseerimist ning protsess oli tavapärasest sisuanalüüsist struktureeritum (Laherand, 2008). Esimesest uurimusest tõstatunud hüpoteetiline oletus, mis sai kodeerimise aluseks, oli järgmine: rühmasisene huvi arvutite vastu ja laste eelistused sisu suhtes on sarnased. Täpsemad meetodikakirjeldused on esitatud artiklites III ja V.

3. TULEMUSED

Empiiriliste tulemuste peatükk on jaotatud kolmeks alapeatükiks, millest esimeses kirjeldatakse eelkoolialise lapse arvuti ja interneti kasutamist ning selle eripärasid. Teises peatükis keskendutakse mikrosüsteemi oluliste täiskasvanute juhendamisstrateegiatele ning nende rolli määratlemisele digitaalse ekraanimeedia kasutamise ja tarbimise sotsiaalsel vahendamisel. Kolmandas peatükis võetakse vaatluse alla täiskasvanute ja eakaaslaste võimalik mõju digitaalse ekraanimeedia kasutamiseeljuste kujunemisele.

Mõistet *arvuti* kasutatakse selguse huvides järgnevas analüüsis kõigi ekraanipõhiste digitaaltehnooloogiliste vahendite puhul, välistades digi-TV ja nutitelefonid, mida intervjuudes ei nimetatud.

3.1. ARVUTI JA INTERNET EELKOOLIALISE LAPSE IGAPÄEVAELUS

Fookusgruppides osalenud õpetajate tähelepanekutele toetudes võib öelda, et suuremat huvi arvutite vastu hakkavad lapsed üles näitama ligikaudu kolmandal eluaastal. Kuna arvutitega seonduv nende igapäevategevustes selles vanuses veel väga ei kajastu, ei näe õpetajad selles vanuses laste puhul vajadust ka teema tõstatamiseks õppe-kasvatustegevustes. Oluliselt tähtsamat rolli hakkab arvuti õpetajate sõnul mängima viiendast eluaastast alates. Interneti kasutamise ja arvutimängudega seotud mõjude väljendumine 5-7-aastaste laste mängudes ja omavahelises suhtlemises lasteaias on viinud õpetajad arvamusele, et nimetatud vanusevahemikus on lapsed digitaalse ekraanimeedia kasutamise mõjude suhtes kõige vastuvõtlikumad (**I**).

Laste jälgimine lasteaiakeskkonnas näitab intervjuudes osalenud õpetajate sõnul seda, et laste kogemused arvutitega on eelkoolieas väga erinevad - on lapsi, kes ei näita sel perioodil arvutite vastu üldse huvi üles, kuid teise äärmusena toodi palju näiteid lastest, kes on õpetajate sõnul „arvutisõltlased“ ja eelistavad kõigile tegevustele arvutit (**I, II**).

Lastega läbiviidud uurimuse põhjal võib öelda, et enamus 5-7-aastaseid uurimuses osalenud lapsi kasutas kodus regulaarselt arvuteid. Fookusgrupis osalenud 61st lapsest ei kasutanud arvutit endi sõnul aktiivselt vaid kaks last (**IV**). Fookusgrupid lastega näitasid etteaimatavalt, et arvutimängude mängimine internetis on suurema enamuse laste jaoks lemmiktegevus, samal ajal kui portaaliid, mida lapsed külastavad, ning veebisisu ja tegevused, mida nad eelistavad, erinevad rühmade lõikes märgatavalt (**V**, vt ka 3.3.). Laste vastuseid analüüsidest võib oletada, et nad koguvad arvuti kasutusvõimaluste kohta teadmisi eeskjuu kaudu, enamasti vanemaid jälgides. Seda arvamust jagavad ka uuringus osalenud lasteaiadõpetajad (**III, V**). Vanemaid jälgides on fookusgruppides osalenud lapsed endi sõnul pannud peamise arvutiga seotud tegevuse ja võimalusena tähele **informatsiooni otsimist** (nt auto ostmine, korteri valimine, retseptide otsimine, ilma ja ajakavade vaatamine

jms), kuid olid tuttavad ka võimalustega, mis on seotud **meelelahutuse** ja **suhtlemisega (IV)**.

Eelpool nimetatud valdkondadele lisaks kirjeldavad lapsed arvutit eelkõige **täiskasvanute töövahendina** ning tajuvad seda vanematega seoses pigem **negatiivses võtmes**, põhjendades hoiakut sellega, et vanematel on seetõttu vähem võimalusi lastega koos aega veeta (**IV**).

Arvutikasutamisest rääkides nimetasid lapsed väga erinevaid tegevusi ja keskkondi, mida nad kasutavad ja külastavad (**IV, V**). Laste eelistustes ilmses mitmeid **sugupoolsest tulenevaid erisusi (V)**.

Arvutikasutamist seostavad lapsed nelja, nende jaoks enamasti problemaatilise valdkonnaga: (1) **arvutiviirused**, (2) **silmade tervishoid**, (3) **tasuliste online-mängude olemasolu** ja (4) **tehnilised teadmised** (nt programme allalaadimine, arvuti ja televiisori ühendamine ning arusaam, et arvuti võib asendada teisi meediavahendeid). Ehkki lapsed näitasid fookusgruppides üles teadlikkust tervise ja materiaalsete kahjudega seotud ohtudest, ei olnud nad suutelised tajuma ohte sotsiaalsest või kognitiivsest vaatenurgast, mis ühest küljest viitab ootuspäraselt laste kognitiivsete võimete vähesusele uuritud vanuserühmas (Greig, Taylor ja MacKay, 2007), kuid teisalt näitavad lastele pakutud ühekülgseid selgitused vanemate vähest teadlikkust ja sellest tulenevat puudulikku sotsiaalset vahendamist (**IV**).

Kui lapsevanemad on laste arvutikasutamise suhtes pigem positiivselt häälestatud (**IV**), siis lasteaiaõpetajad vanemate optimistlikkust ja entusiasmi arvutite suhtes samal määral ei jaga, peljates laste oskuste imetlemise varjuküljena digitaalse ekraanimeedia tarbimise negatiivsete mõjude ja arvutiga seotud riskide suhtes vanemate valvsusekadu ja hoolimatuks muutumist ning sellest tulenevalt laste tähelepanuta jätmist arvutis tegutsemisel (**I**).

Positiivseks peavad lapsevanemad arvuti ja interneti kasutamise juures eelkõige hariduslike veebilehtede (nt www.lastekas.ee) külastamist ja õpetlike arvutimängude mängimist. *Olgu siinjuures öeldud, et see, mida vanemad pidasid hariduslikuks, ilmses fookusgrupi käigus. Samuti ei eristatud meediateenuseid, mis ei nõuaks või vastupidi vajaks alfabeetilist lugemisoskust.* Kui lapsevanemad kirjeldasid laste arvutikasutamisest rääkides enamasti hariduslikke ja seiklusemänge, mida nende lapsed nende tähelepanekute põhjal kasutavad, siis lapsed ise rõhutasid hoopis võidusõidu- ja *action*-mänge. Lastevanemate fookusgruppides ei nimetatud laste huvi YouTube'i videote ja internetis olevate fotode vaatamise vastu, mis aga laste hulgas oli üsna populaarne. Negatiivse aspektina laste arvutikasutamise juures nimetasid lapsevanemad lasteportaalis olevaid reklaame ja hirmutavat veebisisu (nt õnnetusi ja surmasid). Vaid paar lapsevanemat nimetas negatiivse aspektina soovimatute *online*-kontaktide võimalust internetis. Seega võib ka lastevanemate vastustele toetudes välja tuua sama, mida võimaldasid järeldada laste vastused, et lastevanemate teadlikkus on vähene ning piirdub eelkõige **tervise-** ja **materiaalsete** ohtude (oht arvutile, tasulised mängud, reklaamidest tulenev ostusurve vanematele,

silmade tervishoid jms) ning **vahetult** peale meedia tarbimist **jälgitavate mõjude** (nt hirmutav veebisisu ja laste vahetud hirmureaktsioonid, väsinud silmad jms) teadvustamisega (IV).

3.2. TÄISKASVANUTE ROLL JA STRATEEGIAD DIGITAALSE EKRAANIMEEDIA KASUTAMISE VAHENDAMISEL

3.2.1. Lasteaiaõpetaja meediakasvatajana

Fookusgruppides osalenud õpetajad pidasid lapsevanemaid meedia tarbimise ja digitaal tehnoloogia kasutamise vahendamisel üsna abituks ja hoolimatuks. Sellegipoolest peeti lapsevanemate rolli laste juhendajana õpetajate rollist olulisemaks. Õpetajad rõhutasid lapsevanemate olulisust sedavõrd, et pidasid meediakasvatust lasteaias esialgu ebaoluliseks (I, II).

Fookusgruppide alguses kirjeldasid õpetajad meediakirjaoskuse kujundamise võimalustena valdavalt õppefilmide kasutamist ja PowerPointi slaidiseansside näitamist teemade illustreerimiseks. Samas olid ka nimetatud näited fookusgruppides pigem üksikud (II, III). Oluliselt vähem nimetasid õpetajad oma kogemustest tegevusi, mis võiksid laste meediakirjaoskust kujundada (I, II, III).

Vajadustest rääkides jõudsid õpetajad arusaamisele, et meediakasvatus lasteaias on enamat kui arvuti, televiisori ja õppefilmide kasutamine teistes õppekasvatustegevustes. Fookusgruppide progresseerudes said õpetajad üha enam teadlikuks enda rollist laste meediakirjaoskuse kujundamisel ning meediakasvatuses ei nähtud enam üksnes tehniliste vahendite kasutamist. Fookusgrupi käigus hakati nägema meedia õppekasvatustegevusi rikastavate võimaluste kõrval lastega koos meedia sõnumite üle arutlemise, analüüsimise ja tõlgendamise võimalusi ning teadvustati meedia vahendamise ja meedias toimuva selgitamise olulisus lasteaias kontekstis (II).

Õpetajad omistasid endale lasteaiatöös peamiselt kaks rolli: **laste juhendaja** ja **lastevanemate mentor** (I, II, III).

Enamus õpetajate nimetatud tegevustest toodi välja pigem tegevustena, mida lastega oleks võimalik läbi viia, kui nendena, mida õpetajad olid juba reaalselt läbi viinud. Õpetajate isiklikud näited ja kogemused oma igapäevatööst olid seotud valdavalt tehnoloogia kasutamisega teistes õppekasvatustegevuste valdkondades. Seega kirjeldasid uurimuses osalenud õpetajad tegelike kogemustena vaid kitsast tahku meediakasvatuses. Samuti olid õpetajate näited pigem juhuslikud ja isegi vastuolulised - kord rõhutati meedia mõistmist kujundavaid tegevusi, seejärel aga nähti meediakasvatuses jälle pigem meediavahendite kasutamist teistes õppekasvatustegevustes. Seega ei ole fookusgruppides välja toodud juhendavad ja toetavad tegevused tegelikult praktikasse rakendunud (II).

Fookusgruppide lõppedes sõnastasid õpetajad meediakasvatuse kolm aspekti: (1) digitaaltehnooloogiliste vahendite kasutamine õppe-kasvatustegevustes (mitte nende kasutama õpetamine), (2) meediasisu tutvustamine ja analüüsimine koos lastega ning (3) teavitus- ja ennetustöö internetiohtudest ja -turvalisusest (I).

Seega, kui esialgu omistati meediajuhendaja roll pigem perekonnale ja ennast meediakasvatusest distantseeriti, siis fookusgrupi lõpus oma vajadusi sõnastades olid õpetajad teadvustanud meediakasvatuse uue tähenduse. Lapsevanemad soovivad õpetajate tähtsust meedia vahendamisel esile ei toonud ning ka eakaaslaste mõju tajuti väheolulisena, küll aga rõhutati vanemate õdede-vendade olulisust (vt ka 3.3.1.).

3.2.2. Lapsevanemate roll ja strateegiad digitaalse ekraanimeedia kasutuse sotsiaalsel vahendamisel

Lasteaiaõpetajad pidasid lapsevanemate rolli laste juhendajana õpetajate omast olulisemaks ning omistasid lapsevanematele meediakasvatuse vahendajana kahetise rolli. Ühelt poolt nähti lapsevanemaid lastele erineva **meediasisu tutvustajatena** ning teisalt selle **sisu selgitajatena**. Samuti toonitati lapsevanema kui tasakaalustaja rolli tähtsust nii meediale kulutatava aja kui tarbitava meediasisu reguleerimisel. Intervjuudest nähtub, et meediakasvatajatena omistasid lasteaiaõpetajad lapsevanematele pigem piiraja ja suunaja rolli kui sisulise meediajuhendaja positsiooni, mis väljenduks nähtu selgitamises ning põhjendamises (III).

Lapsevanemate uurimuse tulemustele toetudes saab välja tuua **viis erinevat tegevust**, mis on seotud lapsevanemate digitaalse ekraanimeedia kasutuse juhendamise strateegiatega: (1) laste arvutikasutamise jälgimine, (2) ajapiirangute seadmine, (3) sisupiirangute seadmine, (4) instruktsioonide jagamine ja õpetamine ning (5) arvutikasutamise keelamine karistusena soovimatu käitumise eest. Uurimusest eristunud kategooriad sobituvad osaliselt EU Kids Online uurimisrühma liigitusega, kus eristatakse piiravat ja aktiivset vahendamist, monitoorimist ja tehniliste meetmete kasutamist (Livingstone et al, 2011a). Lapsevanemate fookusgrupi põhjal võib öelda, et lapsevanemad kasutavad endi sõnul oma eelkoolialiste laste digitaalse ekraanimeedia kasutuse sotsiaalsel vahendamisel ja toetamisel peamiselt piiravat ja aktiivset juhendamist ning vähesel määral tehnilisi meetmeid. Monitoorivaid tegevusi ei nimetanud lapsevanemad ja lapsed fookusgruppides kordagi (IV).

Piirav juhendamine

Lastega läbi viidud intervjuude põhjal võib öelda, et lapsevanemad kasutavad sageli piiravat juhendamist. Lapsed nimetasid ajapiiranguid lapsevanematest palju harvemini. Vaid mõned lapsed tõid välja konkreetseid internetikasutamise ajalisi piire. Lapsevanemad, soovivad, nimetasid fookusgruppides väga erinevaid ajapiire ning neid sõnastati pigem ebamääraselt kui konkreetset. Näiteks oli perekondi, kus lapsi lubati arvutisse üle päeva või paar korda nädalas, samas kui teistes

perekondades said lapsed arvuti taga veeta umbes 15 minutit päevas. Keskmiseks ajapiiranguks, millega vanemad eelkoolialiste laste puhul enamasti nõustusid, oli üks tund päevas (IV).

Ajapiirangutega võrreldes ei tajunud intervjueritud lapsed, et neile oleks vanemate poolt seatud piiranguid interneti sisu osas. Vaid üks laps nimetas, et tal pole lubatud internetist “täiskasvanute pilte” vaadata. Erinevalt lastest kirjeldasid vanemad mitmekülgset interneti sisu, millest nad püüavad lapsi eemal hoida (nt *action-mängud*, vägivaldne sisu jms).

Muuhulgas ilmnis uurimisandmeid analüüsides tendents, et poiste vanemad räägivad piirangutest rohkem kui tüdrukute vanemad ning vanemate hinnangul tunduvad poisid olevat varases eas arvutitest enam huvitatud kui tüdrukud.

Arvutikasutamise võimaldamist või keelamist kasutavad lapsevanemad endi sõnul **distsiplineerimisvahendina**, mille puhul halvasti käitunud lapsele on arvuti kasutamine keelatud (IV). Sama strateegiat kirjeldasid fookusgruppides ka lapsed (IV) ja õpetajad (I).

Aktiivne juhendamine

Mitmed lapsevanemad kirjeldasid fookusgruppides, et püüavad olla lapse arvuti kasutamise ajal temaga samas ruumis. Uurimuses osalenud lapsed sellist vanemate poolset praktikat enda intervjuudes ootuspäraselt ei nimetanud. Fookusgruppides osalenud vanemad rääkisid *online*-ohte teadvustades, et juhendavad oma lapsi, ning enamus vanemaid on kirjelduste põhjal leidnud aega lastega internetis nähtu üle arutlemiseks ja nende küsimustele vastamiseks. Vanemad on endi sõnul püüdnud aidata lastel nende vestluste käigus õppida vahet tegema “päris-” ja “virtuaalelul” ning hoiatanud neid internetiga seotud ohtudest (IV).

Lastevanemate fookusgruppide uurimisandmetest joonistub välja **kolm erinevat tüüpi hoiatusi**. (1) Esimene neist on seotud laste liigsest arvuti kasutamisest tulenevate võimalike **tervisprobleemidega**, millest enamasti mainitakse probleeme silmadega. (2) Teine tüüp hoiatusi seostus arvutikasutamise **tehniliste aspektidega**. Ka lapsed nimetasid arvutiviiruseid ohtudena, mille eest vanemad on neid kõige enam hoiatanud. Samuti informeeritakse lapsi reklaamidest ja tasulistest lehekülgedest. (3) Kolmas tüüp hoiatusi on seotud **soovimatute online-kontaktidega**, mis seisneb lastevanemate palves olla võõrastega suhtlemisel ettevaatlik. Lapsevanemad rõhutasid seejuures, et laps tuleks enne ette valmistada, kui realselt võõrastega suhtlema hakatakse. Enamasti kirjeldati Skype'i kui internetipõhist suhtlemisvahendit ja seda mitte võõraste, vaid tuttavatega suhtlemisel. Samas kuulus laste valimisse kaks last, kes oskasid hästi lugeda ja kirjeldasid e-kirjade saatmist, mis tähendab, et interneti kaudu suhtlemine pole eelkoolialiste laste puhul samuti välistatud.

Laste uurimusega võrrelduna on vanemate hoiatused ühesugused selles osas, mis puudutavad silmade tervishoidu, arvutiviiruseid ja tasulise veebisisu olemasolu. Soovimatuid *online*-kontakte kui internetist tulenevat ohtu lapsed fookusgruppides

ei nimetanud. Seega kinnitavad laste fookusgrupid, et lapsevanemate põhilised mured *online*-ohtudega seoses on kas **materiaalsed** (oht arvutile, tasulised mängud, reklaamid ja ostusurve vanematele jms) või **vahetult** peale arvuti kasutamist **jälgitavad** (nt hirm, väsinud silmad jms) (vt ka ptk 3.1), mis näitab vanemate lihtsustatud käsitlust digitaalse ekraanimeedia kasutuse sotsiaalsest vahendamisest, kuna tähelepanuta jäävad sotsiaalsed ja laste kognitiivsest arengust tulenevad ohud (IV).

Aktiivse juhendamisega seoses ilmnes uurimusest mitu vastuolulist aspekti, mis vääriski edaspidist uurimist. Esiteks, valimisse kuulunud vanemad rääkisid, et nad püüavad õpetada oma lastele, kuidas internetis tegutseda (nt mängida mängu, registreerida portaalis kasutajaks jms), ning juhendavad aktiivselt laste arvutikasutamist. Uuritud lapsed seevastu ei kirjeldanud arvutitegevusi kordagi vanema(te)ga koos tehtava ühistegevustena. Teiseks näitavad nii laste kui lastevanemate fookusgruppide tulemused, et eriti olulist rolli mängivad väikeste laste interneti- ja arvutikasutamise sotsiaalsel vahendamisel vanemad õed-vennad. Uurimusest nähtus, et pigem annavad vanemad juhendajarolli üle õdedele-vennadele ja teevad seda ise vähe. Lapsevanemad usaldavad oma vanemaid lapsi nii õigete sisuvalikute tegemisel nooremate laste jaoks kui ka vajalike arvutikasutamise oskuste õpetamisel (sh arvutimängud) (IV, V).

Tehniliste meetmete kasutamine

Kõige vähem kasutasid uurimuses osalenud lapsevanemad endi sõnul tehnilisi meetmeid laste arvutikasutamise juhendamisel ning sedagi kirjelduste põhjal vaid ajapiirangute seadmiseks. Uurimuses osalenud lastest nimetas vaid üks oma vanematepoolset tehniliste meetmete kasutamist. Samas on ka üsna vähetõenäoline, et lapsed sellest strateegiast teadlikud oleksid (IV).

3.3. PEREKOND JA EAKAASLASED DIGITAALSE EKRAANIMEEDIA EELISTUSTE KUJUNDAJANA

3.3.1. Kodu ja pereliikmete võimalik mõju digitaalse ekraanimeedia eelistuste kujunemisele

Fookusgrupp-intervjuudes rõhutasid lasteaiaõpetajad, et kodukeskkonnal ja perekultuuril on laste digitaalse ekraanimeedia kasutamise eelistuste kujunemisel palju suurem tähtsus kui õpetajatel. Õpetajate tähelepanekutele toetudes kalduvad erinevad protsessid perekonnas (nt vanemate õdede-vendade olemasolu, vanemate isiklik eesküju) ja pereväärtused (nt arvuti kasutamine lapse motiveerijana, premeerimisel või lapsehoidjana, vanemate teadmatus ja abitus ning lapse arvutikasutamise oskuste imetlemine) kasvatama laste arvuti- ja internetikasutamist (I).

Õpetajate hinnangul on lapsevanemad huvitatud sellest, et nende lapsed arvutit ja internetit kasutaksid, kuid tundsid samas muret, et sageli jäetakse lapsed arvutiga omapead. Laste arvuti- ja internetikasutamisest rääkides keskendusid õpetajad kahele põhilisele arvutirollile kodus, mis võivad mõlemad avaldada mõju sellele, kuidas laps arvutit ja internetit kasutab (I). Vestlused lapsevanematega on viinud õpetajad arvamusele, et lapsevanemad kasutavad arvutit (1) lapsehoidjana, et hoida lapsi tegevuses, kui vanematel pole nende jaoks aega, või (2) preemiana laste motiveerimiseks. Kuna arvuti on laste jaoks atraktiivne, hindavad vanemad seda heaks võimaluseks motiveerida lapsi nende korraldusi ja ülesandeid täitma (I, V). Ehkki õpetajad hindasid premeerimist ja motiveerimist positiivseks juhendamistrateegiaks (I), ei peeta kumbagi ülalmainitustest hariduslikuks. Pigem on neid nimetatud meedia väärkasutamiseks (Hobbs, 1999).

Vanemate endi vahetut mõju laste arvuti- ja internetikasutamisele tajusid õpetajad mitmetahuliselt. Uurimisandmetest ilmnis viis vanematega seotud käitumuslikku kategooriat: (1) eeskuju, (2) imetlemine, (3) asjatundmatus, (4) abitus ja (5) teadlikkus. Vanemate isiklikku eeskujut rõhutati olulise aspektina meediakirjaoskuse kujundamisel ning arvuti kasutusmustrite kujunemisel. Mitmed õpetajad tõid välja, et osa lapsevanemaid imetlevad laste iseseisvaid arvuti- ja internetikasutamise oskusi. Sellist vaimustust peavad õpetajad pigem ohtlikuks põhjusel, et vanemad ei kontrolli nende arvates sellisel puhul laste arvutikasutamist, millel võivad olla hiljem negatiivsed tagajärjed. Õpetajad heitsid liigse entusiasmi puhul lapsevanematele ette seda, et nii suurendatakse laste arvutikasutamise aega, mis omakorda vähendab vahetut suhtlemist lapsevanematega ja jätab vähem aega muudeks arendavateks tegevusteks (I).

Õpetajad tõid välja mitmeid probleeme, mis seostuvad lastevanemate vähese asjatundlikkuse ja teadmatusena ning väljenduvad väheses mures väikeste laste arvuti- ja internetikasutamise üle. Näiteks meediast tulenevaid laste käitumisilminguid lasteaias jälgides usub suur hulk õpetajaid, et lapsevanemad pole lastele kehtestanud piiranguid ega keela juurdepääsu sobimatule internetisisule nagu sobimatud filmid, vägivaldsed või pornograafilised leheküljed. Teisisõnu tajuvad õpetajad, et lapsevanemad on piiride ja reeglite kehtestamisel üsna muretud, aga ka abitud (I).

Lisaks sellele võivad laste arvutikasutamise sageduse erinevused olla õpetajate arvates tingitud ka lastevanemate kiirest elutempost tulenevast laste piiranguteta arvutikasutamisest, juurdepääsuvõimalustest digitaaltehnoloogilistele vahenditele kodus ning õdede-vendade ja sõprade olemasolust või nende puudumisest (I, V). Lastevanemate fookusgrupid kinnitasid selles osas õpetajate arvamusi (V). Samas ei pidanud õpetajad peamiseks laste arvutihuvi põhjuseks kodust juurdepääsu tehnoloogilistele vahenditele, vaid usuvad, et seda mõjutavad enam vanemate endi tegevused ja eeskuju. Ehk teisisõnu, leiti, et laste huvi arvutite vastu on muuhulgas sõltuv sellest, mida ja kui palju lapsevanemad ise arvutis teevad ja kuidas oma lapsi juhendavad (V). Tõdeti ka, et perekonnaliikmete televiisori- ja arvutikasutamise harjumused on eelkoolialisele lapsel mudeliks. Õpetajad leidsid, et lapsevanemad

tutvustavad lastele sageli enda või lapse huvidest lähtuvat meediasisu, suunates selle kaudu sihiteadlikult või juhuslikult laste huvide ja hoiakute kujunemist (III).

Lisaks sellele töid nii õpetajad kui ka lapsevanemad välja **õdede-vendade olulise rolli** arvutile juurdepääsu tagamisel ja digitaalse ekraanimeedia avastamisel (I, V). Õpetajad rõhutasid, et vanemate õdede-vendade olemasolu ja roll võib olla arvutile juurdepääsu võimaldamisel lapsevanematest isegi olulisem (I). Laste arvutikasutamise ja meediasisu eelistuste kujunemises näevad õpetajate kõrval ka lapsevanemad õdedel-vendadel olulist tähtsust (V). Ühest küljest usuvad õpetajad, et lapsi hakkab kaasaegne digitaaltehnoloogia huvitama vanemate õdede-vendade eeskuju mõjul, mistõttu hindasid õpetajad vanemate õdede-vendadega perekondades laste huvi arvuti vastu suuremaks, kui ühelapselistes perekondades (I, V). Teisalt arvavad nad seda, et vanemate õdede-vendade olemasolu peres piirab nooremate juurdepääsu arvutile (I, V), mistõttu õdede-vendadeta lapsed kasutavad arvuteid nende arvates rohkem (V). Kolmas oluline aspekt digitaalse ekraanimeedia kasutuseelistuste kujunemisel on seotud laste ja lastevanemate uurimuse tulemustele toetudes sellega, et õed-vennad on sageli meediasisu tutvustajad (V). Just seetõttu on vanemad õed-vennad õpetajate hinnangul sageli ka põhjuseks, miks eelkooliealistel lastel on juurdepääs mängudele ja interneti sisule, mis pole neile eakohased (I). Näiteid lastele sobimatust ja ebaekohasest meediasisust, mis on lastele õdede-vendade kaudu kättesaadav, töid õpetajate kõrval fookusgruppides ka lapsed (V).

Sarnaselt õpetajatele rõhutasid vanemad samuti õdede-vendade rolli nooremate laste meediaeelistuste kujundamisel. Vanemad usaldavad endi sõnul õdede-vendade hooleks sageli nii noorematele lastele pakutavad sisuvalikud kui järelevalve (V).

Kuna lasteaiaõpetajad näevad endal rolli lastevanemate suunamisel laste meediatarbimise vahendamises, on ka õpetajatel mõningane mõju laste eelistuste kujunemisele lastevanematele soovitude jagamise kaudu (I, II, V, vt ka 3.2.1.).

Seega mõjutavad lapsevanemad laste eelistuste kujunemist läbi mitmete tegevuste, millest enim rõhutati **isiklikku eeskujut**, nii pereliikmete digitaalse ekraanimeedia kasutusharjumuste kui huvidest lähtuva sisuvaliku osas, ning **vanemate õdede-vendade rakendamist** digitaalse ekraanimeedia kasutuse sotsiaalsesse vahendamisse. Teiste mõjufaktoritena võib välja tuua arvuti kui preemia, motiveerija ja lapsehoidja kasutamise ehk teisisõnu arvuti kui vahendi kasvatamiseks. Vähemtähtsad pole lapsevanemate teadmatus, abitus, laste oskuste imetlemine, kiire elutempo, kodused juurdepääsuvõimalused digitaaltehnoloogilistele vahenditele ning õdede-vendade ja sõprade olemasolu või nende puudumine. Harvadel puhkudel nimetati vanemate teadlikkust laste eelistuste kujunemisel (I).

3.3.2. Eakaaslased ja eakaaslaste kultuur

Õpetajad omistavad perekonnale laste digitaalse ekraanimeedia kasutamise eelistuste kujunemisel palju olulisema tähtsuse kui endile. Samas kalduvad lapsed õpetajate sõnul kujundama arvutitega seotud sarnaseid hoiakuid ja huvisid ka lasterühmasiseselt ning arvutitega seotud arvamused ja eelistused sõltuvad eakaaslaste kultuurist samal määral kui perekonnast. Eakaaslaste rolli üle arutledes tõid õpetajad välja sedagi, et mida enam mängivad lapsed rühmas loov-, laua- ja ehitusmänge, seda vähem on nad huvitatud arvutitest, millest lähtuvalt arvati, et liidrite mänguoskused võivad mõjutada laste huvi arvutite vastu. Seega võivad rühmas valitsevad normid aidata kujundada üldiseid rühma hoiakuid arvutite suhtes, kuid on ebaselge, kelle kaudu ja kuidas eelistused rühmakultuuri sisenevad (I).

Õpetajate tähelepanekud lasterühmade erinevatest eelistustest said kinnitust ka laste intervjuudest, kust ilmnnes, et isegi, kui lapsed kasutavad samu *online*-keskkondi, eristuvad nende sisueelistused teistest rühmadest. Rühmasisesed sisueelistused on sarnased, kuid erinevad rühmadevahelises võrdluses, isegi juhul, kui fookusgrupid olid moodustatud kahe erineva rühma lastest (V).

Kuna lastele meelepärane meediasisu rühmadevaheliselt erineb, siis võib oletada, et lapsed tõenäoliselt mõjutavad sisueelistuste osas teineteist ning kujundavad sarnaseid eelistusi läbi eakaaslaste kultuuri (V).

Laste eelistuste sarnasused ilmneseid rühmadesiseselt ka vastustes küsimusele *“Mida sulle meeldib vabal ajal kõige rohkem teha?”*, mille puhul kolme rühma laste nimetatud lemmiktegevused olid suures osas seotud arvutitega. Kolmes ülejäänud rühmas, seevastu, eelistasid lapsed arvutitega seotud tegevusi märgatavalt vähem. Kõnekas on nimetatud erisus seetõttu, et eelnevad, arvutikasutamisele suunatud intervjuuküsimused, võinuks laste vastuseid suunata. Kuna arvutit eelistanud lapsi oli igas regionaalses alagrupis, võib käesoleva uurimuse valimit arvesse võttes öelda, et arvuti eelistamisel regionaalsed erinevused puudusid (V).

Väga vähest huvi arvutite vastu võis täheldada ühes kuuest uuritud lasterühmast, kus vastused arvutikasutamise kohta käivatele küsimustele olid lakoonilised ja lapsed (eriti poisid) olid õuetegevustest ja rühmas toimuvatest mängudest rääkides palju entusiastlikumad, isegi kui kõikidel rühma lastel oli arvutikasutamisega seoses erinevaid kogemusi. Vastused küsimusele *“Mida sa sooviksid kõige enam teha, kui saaksid valida: vaadata raamatuid, vaadata televiisorit, õues mängida, toas mängida või kasutada arvutit?”* erinesid arvutit vähem eelistav rühm teistest gruppidest kõige enam, kus arvutikasutamine oli palju populaarsem vastus. Samas nentisid ka selle rühma lapsed, et arvutit vajavad kõik (V).

Seega kinnitasid laste uurimuse tulemused õpetajate tähelepanekuid, et erinevad lasterühmad on oma eelistustelt ja arvuti kasutamise internsiivsusest võrdlemisi erinevad ning võib juhtuda, et mõned rühmad on arvutitest palju enam huvitatud kui teised (I). Õpetajad kirjeldasid sedagi, et laste digitaalse ekraanimeedia kasutamise kodused harjumused ja eelistused tuuakse lasteaeda kaasa, mis omakorda lubab arvata, et pereliikmete digitaalse ekraanimeedia kasutamise harjumused ja

eelistused jõuavad eeskju kaudu eakaaslaste kultuuri ning hakkavad kujundama seal ühist arusaama.

Lapsevanemad tunnetavad rühmakaaslaste mõju oma lastele eelkõige surves osta kindlaid digitaaltehnooloogilisi vahendeid (nt mängukonsoolid, nutitelefonid ja tahvelarvutid) ja võimalust kodus enam arvutit kasutada, kuid vähem juurdepääsuks kindlale sisule. See näitab, et vanemate arvates mõjutavad lasteaid ja eakaaslased laste digitaalse ekraanimeedia kasutuseelistusi pigem vahendite kui sisuga seoses (V).

Intervjuudest nähtus, et lapsevanemad peavad eakaaslaste rolli digitaalse ekraanimeedia sisu eelistuste kujunemisel pigem tagasihoidlikuks. Kõige enam märkavad vanemad laste puhul survet eelistada kindlaid brände, mis kantakse üle ka eelistatud tegevustele ja meediasisule (nt Hello Kitty mänguportaal). Samas võib uurimistulemuste põhjal öelda, et eakaaslased soovivad üksteisele meediasisu, milleni lapsed jõuavad kodus mitmel erineval moel. Näiteks kirjeldasid mitmes fookusgrupis intervjuueeritud 5-6-aastased lapsed seda, kuidas nad vahetavad sõnu, millega kodus YouTube'is videosid otsida, või paluvad õpetajatel kirja panna linke soovitatud mängude leidmiseks.

Põhjuseks, miks vanemad ei pruugi eakaaslaste mõju märgata, võib olla asjaolu, et mitmed neist tunnistasid, et ei jälgi laste arvutikasutamist eriti ning seda teevad pigem vanemad õed-vennad (vt ka ptk 3.3.1.). Seega võib öelda, et vanemate arvates ei mõjuta eakaaslased laste meediasisu eelistusi märkimisväärselt, kuid survestavad neid eelkõige kolmel moel: (1) ostma kindlaid vahendeid, (2) nõudma vanematelt pikemaia ajalimiite arvutiga ning (3) eelistama teatud brände (V).

4. ARUTELU

Doktoritöö käsitleb interdistsiplinaarset probleemideringi, mille uurimise vajadust on viimastel aastatel erinevate valdkondade (nt kasvatusteadused, meedia ja kommunikatsioon, psühholoogia, sotsioloogia) uurijate poolt üha enam rõhutama hakatud. Uuringu peamiseks **eesmärgiks** oli analüüsida lasteaiaõpetajate, lapsevanemate ja eakaaslaste rolli eelkoolialiste laste digitaalse ekraanimeedia tarbimise mõjutamisel ja meediakirjaoskuse kujundamisel.

Uurimistöö võimaldab kaardistada meediakasvatuse läbiviimiseks vajaliku konteksti ning teha ettepanekuid õpetajakoolituse parendamiseks ja koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava arendamiseks. Digitaalse ekraanimeedia kasutus- ja tarbimiseeliste kujunemise teadvustamine erinevates kontekstides (lasteaed ja kodu) ja erinevatest perspektiividest (lapsed, õpetajad, lapsevanemad) aitab hinnata mikrokeskkondade rolli lapse kasvamisel tehnoloogilises tsivilisatsioonis ja mõjutada arengut soodustavate eelistuste kujunemist. Rolliküsimused ja nende jagamine on oluline ka koolieelse lasteasutuse seaduse (1999) kontekstis, mis rõhutab, et kodu ja lasteaed jagavad vastutust lapse kasvamise ja arengu toetamise eest.

4.1. EELKOOLIEALISED LAPSED ARVUTIKASUTAJANA: LASTE HEAOLUGA SEOTUD VAATENURK

Ehkki EU Kids Online uurimuse kokkuvõte (Livingstone et al, 2011a) ütleb, et lapsed hakkavad *internetti* kasutama keskmiselt kaheksa aasta vanuselt, näitavad minu uurimuse tulemused, et digitaaltehnoloogia kasutamist alustavad Eesti lapsed oluliselt nooremas eas ning ühel või teisel moel on nad digitaaltehnoloogiliste vahenditega kokku puutunud enne viiendat eluaastat (**I, IV, V**). Kaasaegne digitaaltehnoloogia ja meediasisu jõuavad laste ellu juba esimestest eluaastatest alates ning üldhariduskooli astudes on neil meediavahenditest ja -sisust välja kujunenud juba kindlad eelistused ja arusaamad, mida Eestis kehtiva seadusandluse ja tänase õpetajakoolituse valguses käsitletakse väga tagasihoidlikult.

Minu uurimusega seotud lapsed (sh ka need, kelle kohta avaldasid arvamust lapsevanemad ja õpetajad) kasutavad arvuteid enamasti meelelahutuslikel eesmärkidel, vähem eneseväljenduseks ja õppimiseks (**I, IV, V**), kinnitades sellega teiste uurijate tähelepanekuid mujal maailmas (Dhingra et al, 2009; Zevenbergen ja Logan, 2008; Holloway ja Valentine, 2003). Uurimistulemustele toetudes võib öelda, et lapsed kasutavad arvuteid võrdlemisi iseseisvalt, kas täiskasvanutepoolse vähese juhendamise või hoopis juhendamata.

Poisid huvituvad arvutitest ja kasutavad neid tüdrukutest enam (**IV, V**), mis näitab digitaalse põlvkonna (Papert, 1996) kontseptsiooni liigset üldistatust ja lihtsustatust ka sugupoolepõhiselt, kuna eeldab vaikimisi sarnast tehnoloogiakasutust nii poiste kui tüdrukute puhul, välistades seejuures individuaalsed erisused. Soolised

erinevused arvuti- ja internetikasutuses tähendavad omakorda, et poiste digitaalse ekraanimeedia kasutamine võib vajada enam täiskasvanute tähelepanu meediakasutuse sotsiaalsel vahendamisel.

Ehkki doktoritöö põhieesmärgiks ei olnud laste meediakasutusega seoses otseselt arengulise perspektiivi uurimine, väärivad tulemuste valguses siiski analüüsimist laste heaolu erinevad aspektid (Kalmus et al, 2013), kuna viimased on teadvustatud meediakasvatuse läbiviimise aluseks. Nii laste kui lapsevanemate uurimuse tulemused võimaldasid üldistatuna teha heaoludimensioonide kohta sarnaseid järeldusi, viidates küll materiaalse (arvutiviirused, tasulised mängud jms) ja füüsilise heaolu (silmade tervishoid, hirm, unehäired jms) teadvustamisele, kuid puudutasid võrdlemisi vähe psühholoogilise, sotsiaalse ja arengulise heaoluga seotud küsimusi (IV, vt ka ptk 1.2.). Viimane näitab omakorda vanemate lihtsustatud käsitlust digitaalse ekraanimeedia kasutamise sotsiaalsest vahendamisest, kuna sotsiaalsest ja laste kognitiivsest arengust tulenevad ohud jäävad vanemate poolt piisava tähelepanuta (IV).

Õpetajad märkavad psühholoogilise ja sotsiaalse heaoluga seotud aspekte lapsevanematest märksa paremini (I), kuid tunnevad end meediakasvatajana ebakindlalt ega oska rakendada meedia sisu laste arengu teenistusse ning veel vähem õppe-kasvatustegevusse kriitilise meediakasutaja kujundamiseks (II ja III, vt ka ptk 4.4.). Seega näitavad õpetajad laste heaolu seisukohalt ja arengulisest perspektiivist vaadatuna üles lastevanematest suuremat teadlikkust, kuid ainult üheks meedia võimalike mõjude teadvustamisest ei piisa meediakasvatajaks olemiseks.

Laste kogemusmaailma paremaks mõistmiseks on tulemustele toetudes oluline teada sedagi, et lapsed tajuvad meedia digitaliseerumisest tulenevat meediavormide põimumist ja info liikumist erinevatel ekraanidel juba maast-madalast, rõhutades seda, et arvuti võib asendada kõiki teisi meediavahendeid. Viimane paneb neid arvuteid omakorda teistele meediavahenditele eelistama (IV).

Samas ei ole juurdepääs tehnoloogilistele vahenditele laste arvutikasutamise sagedusega õpetajate arvates tingimata seotud (I, vt ka Buckingham, 2006), küll aga seostati kasutussagedusega vanemate, eakaaslaste, õpetajate eeskuju ja tegevusi (vt ka ptk 4.2. ja 4.3., Eynon ja Malmberg, 2011; Plowman et al, 2010; Plowman ja Stephen, 2007; Livingstone, 2007a).

4.2. MEEDIAKASVATUSE PÕLVKONDLIK JA PEDAGOOGILINE KONTEKST KODUS JA LASTEAIAS

Last ümbritsev kasvukeskkond on varasemate põlvkondadega võrreldes palju muutunud. Täna lapsed kasvavad üles sotsiaalses keskkonnas, mille oluliseks osaks on digitaaltehnoloogia, ning nende igapäevakogemusi loovad lisaks füüsilistele keskkondadele nagu kodu ja lasteaed, erinevad digitaalsed ekraanid, mille mõjud lapse arengule on vastuolulised (vt ka II). Uurijad on hakanud üha enam rääkima, et lasteaiad peaksid pedagoogilist tegevust ja õppimisvõimalusi

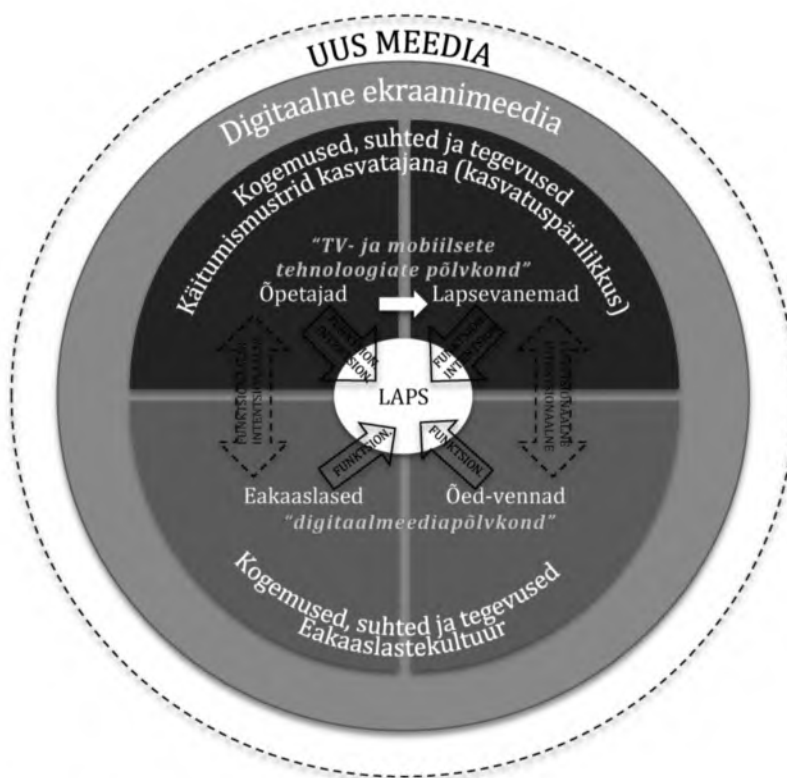
digitaalse põlvkonna õppijate jaoks muutma, tuues vastuoluliste mõjude kõrval põhjenduseks selle, et lapsed tunnevad internetti, arvuteid ja teisi digitaaltehnoloogilisi vahendeid paremini kui ükski teine põlvkond ning tehnoloogia on loomulik osa nende sotsiaalsest elust ja keskkonnast (Zevenbergen, 2007).

Minu uurimistulemused ja mitmete teiste teadlaste arvamused (Livingstone et al, 2011b; Helsper ja Eynon, 2010; Brown ja Czerniewicz, 2010; Helsper, 2008; Bayne ja Ross, 2007) lubavad aga oletada, et nimetatud seisukoht on vähemalt eelkooliealisi lapsi silmas pidades üle hinnatud ning võib vääriti tõlgendamisel tuua kaasa pigem kahju. Põhjuseks on eelkõige see, et ehkki kognitiivne küpsus ei võimalda lastel mitmekülgselt arvutikasutamise oskustest hoolimata veel paljut ekraanil kogetavat mõista (Greig et al, 2007), hindavad vanemad nende oskusi ja teadmisi paremaks, kui need tegelikult eakohaselt olla saavad (IV). Sellele viitasid minu uurimuses ka õpetajad, kes olid lapsevanematest rääkides nende meediakasutuse sotsiaalse vahendamise osas üsna negatiivselt ja murelikult meelestatud, tuues välja, et liigne entusiasm võib muuta vanemad negatiivsete mõjude suhtes muretuks ja hoolimatuks, suurendades sel moel arvutiga seotud riske ja võimalikke negatiivseid mõjusid lastele (I, II, III). Sama rõhutavad mitmed teised autorid (Marsh et al, 2005; Rideout et al, 2003) ning nimetatud seisukohta toetab EU Kids Online II uuring (Livingstone et al, 2011a), mille järgi on Eesti lapsevanemad oma laste internetitegevuste suhtes palju muretumad, kui lapsevanemad teistes Euroopa riikides.

Teiseks põhjuseks, miks digitaalse põlvkonna kontseptsioon ei pruugi vähemalt koolieelses eas laste puhul kehtida, on see, et tänaste laste teadmised ja oskused digitaaltehnoloogia kohta tulenevad minu uurimistulemustele toetudes suuremalt jaolt funktsionaalsest, vanemate ja õdede-vendade tegevuste vaatluse teel toimuvast sotsiaalsest õppimisest (IV). Põlvkondliku teadmuse uuenemist võimaldavad seejuures küll samast generatsioonist pärinevad õed-vennad (I, IV, V), laste suhteliselt iseseisev arvutikasutamine (IV) ning kogemuste vahetamine eakaaslaste kultuuris (V), mis aga teisalt integreeritakse vaatlusõppe kaudu lapsevanemate põlvkonna kasvatajate kogemustega. Kuna lapsevanemad on koolieelses eas lapsele samastumisobjektiks, kelle eeskujul on kõige olulisem, ei saa rääkida selles vanuses laste puhul veel kihistunud maailmavaatelisest ja vanemast generatsioonist eristunud teadlikkusest (Mannheim, 1952). Sellegipoolest eristus uurimistulemustest kõikide osapoolte vaatenurki analüüsides asjaolu, et õdedel-vendadel on digitaalse ekraanimeedia kasutamise sotsiaalsel vahendamisel oluline roll (I, IV, V).

Võttes arvesse asjaolu, et pere vanematest lastest räägitakse sageli kui vanemate pereliikmete õpetajatest uue meedia kasutamisel (Lenhart et al, 2001), on vanemate õdede-vendade kui 'digitaalse generatsiooni' esindajate rakendamine ühest küljest mõistetav, kuid ei vähenda vanemate teadmatusest tulenevaid ohte pere noorematele lastele. Teisalt, ehkki õed-vennad võivad olla sobilikud reeglite selgitamisel, internetikeskkondade ja mängude soovitamisel või tehnilise abi

pakkumisel, ning hoolimata sellest, et neil on olemas internetikasutamise oskused, on neil tõenäoliselt vähe kriitilist meediakirjaoskust ja kogemusi, mille abil informatsiooni interpreteerida, kritiseerida ja käidelda (Buckingham et al, 2005). Sel põhjusel on lastevanemate liigne usaldus vanemate õdede-vendade suhtes siiski küsitav. Juhendajarolli delegeerimisel vanematele õdedele-vendadele öeldakse lahti toestavast suunamisest (Võgotski, 1978), mis võimaldaks muuta arvutikasutamise hariduslikumaks ning pakkuda head võimalust generatsioonidevaheliseks õppimiseks, julgustades muuhulgas vastastikust teadmiste otsimist ning interaktsiooni laste ja täiskasvanute vahel (Kenner, Ruby, Gregory, Jessel, ja Tahera, 2007). Seega tuleks julgustada vanemaid kaasama õdesid-vendi aktiivsesse juhendamisse ühistes tegevustes, pakkudes neile juhiseid ja tuge (joonis 2), kuid jäädes juhendamisel ise ikkagi esmatähtsaks.



Joonis 2. Meediakasvatuse põlvkondlik ja pedagoogiline kontekst

Jooniselt 2 võib näha, et meediakasvatuse tänane pedagoogiline kontekst sisaldab ühelt poolt uuenenud kasvukeskkonda (joonisel digitaalne ekraanimeedia) ja eeskuju kaudu õppimist (funktsionaalne kasvatus) vanemalt põlvkonnalt,

eakaaslastelt ja õdedelt-vendadelt (I, IV, V) ning teisalt kasvatuspärilikkusega kaasatulevaid vanema põlvkonna kasvatusmustreid (Pretorius, 2010) (intentsionaalne kasvatus), mis kaasaegses keskkonnas ei pruugi olla enam traditsioonidele ja meediapõlvkondlikele erisustele toetudes efektiivsed. See omakorda muudab oluliseks põlvkondadevahelise dialoogi, kus saavad kokku kasvatuspärilikkusest tulenevad täiskasvanute käitumismustrid kasvatajana, täiskasvanute kogemused, mille abil meedia poolt vahendatud informatsiooni interpreteerida, kritiseerida ja käidelda, ning õed-vennad ja eakaaslaste kultuur kui pedagoogilisi uuendusi võimaldav interaktsiooni aspekt nii kodus kui lasteaias.

Pedagoogilised mõjusuunad on joonisel 2 tähistatud põlvkondadevahelist interaktsiooni väljendades katkendlike nooltega, sest uurimistulemused eakaaslaste kultuuriga seoses neid hetkel meediakasvatuse osaks pidada ei võimalda, küll aga on põlvkondadevaheline kahesuunaline interaktsioon põlvkondadevahelise õppimise soodustamiseks vajalik. Interaktsioonid võivad olla seejuures nii intentsionaalsed (õpetamine, teadvustatud eeskujud) kui funktsionaalsed (teadvustamata eeskujud). Kuna funktsionaalne kasvatus võib olla intentsionaalsest kasvatuses mõnikord efektiivsem (Uljens, 1997), saab seda teadlikult eeskujuks olles kasvatajana õppeprotsessis rakendada.

Ehkki joonisel 2 on õpetajate ja lastevanemate puhul välja toodud nii funktsionaalne kui intentsionaalne kasvatus, on aktiivne juhendamine ehk intentsionaalne meediakasvatus uurimistulemuste põhjal siiski vähe teadvustatud ja praktiseeritud strateegia nii õpetajate (I, II, III) kui lapsevanemate hulgas (IV, V). Pigem nähti juhendamise efektiivsema strateegiana piiramist (III, IV), mis ei suurenda laste teadlikkust meediast ega kujunda kaasaegses ühiskonnas edukaks toimetulekuks olulist meediakirjaoskust. Hoolimata sellest, et minu uurimuste tulemused tõstsid juhendamisstrateegiana piiramist teiste strateegiate kõrval esile (III), on Kirwil et al, (2009) uurimistulemuste andmetel Eesti lapsevanemad Euroopas siiski kõige vähem uue meedia kasutamist piiravad. Seevastu Euroopa Komisjoni uueks strateegiliseks suunaks on pigem just ettevalmistus meediakirjaoskuse ja aktiivse meediatarbija ning -looja kujundamiseks ümbritsevas meediakultuuris (Commission of the European Communities, 2007), mis eeldab piirangute asemel teadvustatud sekkumist.

Teisalt võib intentsionaalsesse meediakasvatusse kaasata digitaalmeedia põlvkonna liikmed ehk õed-vennad ja eakaaslased (joonis 2), kes täiskasvanu õpetamise ja juhendamise protsessi suunavad. EU Kids Online uurijatevõrgustiku poliitikasoovitused õpetajatele rõhutavad samuti lasteaiatähelepanu rolli usaldusliku suhte kujundamisel lapsega ning eakaaslaste tuutorluse toetamist *online*-sisuga toimetulekul (O'Neill et al, 2011). Arvestades laste ja õpetajate vahelisi põlvkondlikke erisusi, väärib eakaaslaste tuutorlus pedagoogilise sekkumisvõimalusena lasteaias senisest suuremat tähelepanu. Sarnaselt õdedele-vennadele kodus, saab lasteaias uue meedia juhendamisse kaasata teadlikumaid eakaaslasi (Kalmus et al, 2012; Hamlen, 2011; Barron et al, 2009; Robertson ja Howells, 2008), mis võimaldab omakorda vähendada lasteaias õpetajate ebakindlust

arvutitega toimetulekul (**I**) ning lastelt õppida. Vögotski (1978) seisukohad lubavad käesoleva uurimuse tulemusi arvestades samuti soovitada, et interaktsioonid eakaaslaste ja õdede-vendadega on efektiivseks viisiks uue meedia kasutamise oskuste arendamisel, millest ei tohiks aga puududa täiskasvanutepoolne suunamine.

Võttes kokku Bandura ja Vögotski (ptk. 1.2) põhiseisukohad, võib öelda, et ka juhuslikku, vaatluse teel õppimist saab suunata. Lapse esimesed kokkupuuted tehnoloogiliste vahenditega peaks olema seega iseseisva tutvumise asemel täiskasvanu poolt teadlikult ette valmistatud, et suunata lapse edasist juhuslikku õppimist ning toetada sel moel meediakirjaoskuse kujunemist, mis Buckinghami (2001) käsitluses tähendabki eelkõige digitaaltehnoloogiliste vahendite vastutustundlikku kasutamist. Teisalt nõuab see täiskasvanutelt endilt teadlikku käitumist ja põlvkondadevahelist dialoogi, mida minu uurimistulemustest nähtub võrdlemisi vähe.

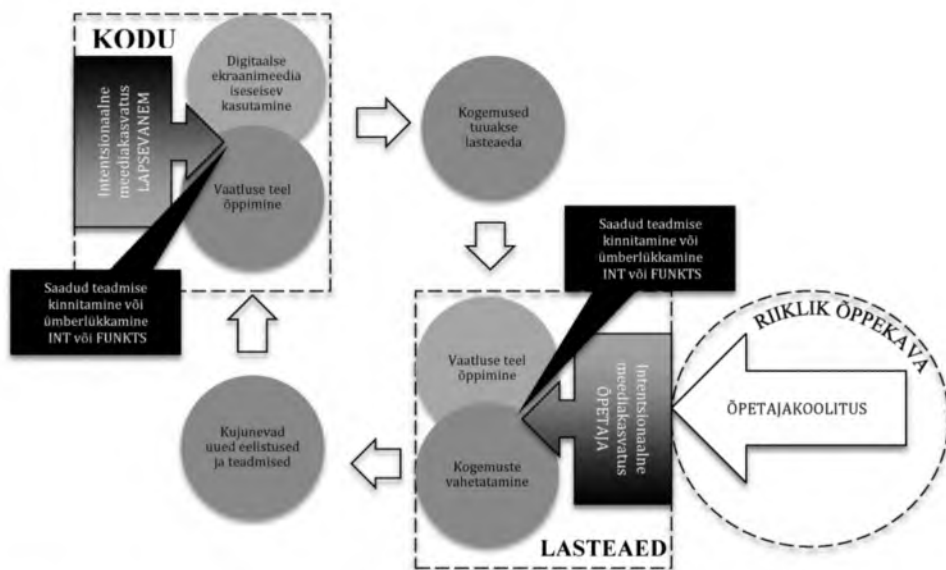
Sellegipoolest tuleb silmas pidada, et laste oskused arvuti kasutamisel ei kujune iseenesest. Uurimistulemused (**IV**, **V**) lubavad välja tuua tendentsid, et tänased lapsed saavad arvuti kohta teadmisi valdavalt eeskuju kaudu ja ise õppides, mis pole keerulises internetimaailmas ja olukorras, kus eelkooliealised lapsed ei ole vähesest kognitiivsest küpsusest (Greig et al, 2007) tulenevalt suutelised tajuma ohte sotsiaalsest või kognitiivsest vaatenurgast ega mõistma konstrueeritud meediapilte, tulevase teadlikke digikodanikke kasvatades kindlasti mõistlik. Liati, kui digitaaltehnoloogiliste vahendite rohkuses väikeste laste jaoks kättesaadav neile eakohaselt sobimatu meediasisu ja suhtlemisvõimalused, mis võivad omakorda kaasa tuua soovimatut tähelepanu, kontakte võõrastega ja anda ainest kallutatud või ebaadekvaatse maailmapildi kujunemisele.

4.3. MEEDIAKIRJAOSKUSE JA EELISTUSTE KUJUNEMINE KOOLIEELSES EAS

Kodu ja lapsevanemad kujundavad laste arvuti- ja internetikasutamise harjumusi suuresti isikliku eeskuju kaudu (**I**, **IV**, vt ka Livingstone, 2007a; Sutherland et al, 2000), mis tähendab, et lapse jaoks olulised inimesed ei ole mitte üksnes juhendajad, vaid ka olulised rollimudelid (Bandura, 2001). Laste digitaalse ekraanimeedia kasutuse- ja sisueelistuste kujunemisele võivad mõju avaldada väga erinevad tegurid: (1) juurdepääs digitaaltehnoloogilistele vahenditele, (2) pereliikmete digitaaltehnoloogia kasutamise praktikad, (3) vanemate õdede-vendade rakendamine juhendamisel ja meediasisu (sh sobimatu ja eba-eakohase) tutvustamisel (**I**, **IV**, vt ka Downes, 2002; Plowman et al, 2008), samuti pereliikmete huvidest lähtuvad meediasisu valikud. Kõik eelnevad leiavad oma pedagoogilise väljundi eeskuju kaudu õppimises ning iseseisva arvutikasutamise käigus nähtu praktiseerimises ja iseseisvas (või õdede-vendade kaasabil) uute digitaalse ekraanimeedia vahendite ja sisu kasutamise võimaluste leidmises ja nende võimaluste kasutamises (vt joonis 3).

Lasteaed õpetajate ja eakaaslastega on meediakirjaoskuse ja eelistuste kujunemise seisukohalt samuti oluline osapool (V, vt ka Eynon ja Malmberg, 2011). Seda eelkõige põhjusel, et digitaalse ekraanimeedia sisu eelistused kalduvad olema lasterühmasiseselt sarnased ning erinevad rühmadevaheliselt (V); vahendite kasutamise intensiivsus ja huvi arvutite vastu on erinevates lasterühmades samuti erinev (I). See lubab oletada, et lapsed mõjutavad ja kujundavad eakaaslaste kultuuris vastastikkü sarnaseid hoiakuid, huvisid ja eelistusi (V, vt ka Corsaro, 1997, 2000).

Mannheimi põlvkondadekäsitlusest (1952) lähtuvalt võib öelda, et lapsed osalevad juba lasteaias eakaaslaste kultuuri kaudu ja meediakultuuri vahendusel sotsiaalses ja intellektuaalses kogemusloomes (vt joonis 3), arendades situatsioonidele vastates ja kogemusi jagades välja eristuvaid põlvkondlikke arusaamu. Seega võib öelda, et digitaalse ekraanimeedia kasutamise ja sisu eelistused tulenevad kodust ja võimenduvad eakaaslaste kultuuris (joonis 3) (V). Laste kogemused arvutitega on koolieelses eas väga erinevad (I, IV, vt ka McPake ja Plowman, 2010) ning võib oletada, et väheste arvutikogemustega lapsed võivad sattuda lasteaias eakaaslaste surve alla, mistõttu muutub oluliseks õpetaja roll nii suhete vahendaja kui ka meediakasvatjana (vt joonis 3).



Joonis 3. Meediakirjaoskuse ja eelistuste kujunemise tsüklil koolieelses eas

Joonis 3 võtab kokku eespool kirjeldatud uurimistulemused, mis omakorda võimaldavad meediakirjaoskuse ja eelistuste kujunemist kirjeldada tsüklilise

protsessina. Lapsed näevad maast madalast pereliikmete tegevusi kõrvalt ning omandavad sotsiaalse õppimise (Bandura, 1977) käigus vaatluse teel uusi teadmisi, mida omakorda arvutis iseseisvalt praktiseeritakse. Kodus saadud kogemused ja harjumused võetakse kaasa lasteaeda, kus neid teistele rühmakaaslastele eelkõige kodust ja ümbritsevast keskkonnast pärinevate igapäevakogemuste jälgendamise ja sotsiaalse matkimismängu (V) ning omavahelise suhtlemise kaudu teistele rühma lastele tutvustatakse. Lapsed matkivad omakorda üksteise käitumist (ja õpetajate käitumist) ning vahetavad sel moel kogemusi, mis kujundavad uusi teadmisi, arusaamu ja eelistusi. Eakaaslaste kultuuris vahendatud ja kodustele kogemustele lisaks omandatud ning mängude kaudu eakohaseks mõtestatud kogemused kujundavad omakorda uusi eelistusi ja teadmisi.

Võttes aluseks Bandura (1977) sotsiaalse õppimise kolm komponenti, milleks on tähelepanu; huvid, esmased uskumused ja teatud viisil käitumine, ning nimetatud teooria sotsiaal-kognitiivliku edasiarenduse, mis ütleb, et vaatlusõpe toimub käitumise, mõtete väljendamise, hoiakute ja emotsioonide jälgimise käigus (Bandura, 2001), saab öelda, et lasteaias saadud kogemusi internaliseerivad lapsed omavahelistes suhetes kõiki nimetatud komponente kasutades. Võib eeldada, et lasteaias või eakaaslastelt saadud kogemused internaliseeritakse isegi lihtsamalt, kuna eakaaslaste kultuuris toimuv on lastele eakohaselt mõistetavam, sest paikneb lapse intellektuaalse potentsiaali tsoonis (viidanud Lidz ja Gindis, 2003). Viimast toetab Vögtski seisukoht, et matkimise kaudu õpitakse eelkõige siis, kui see on seotud mõistmisega (1998, 1997).

Eakaaslaste kultuuris kujunevad uued eelistused ja teadmised viiakse omakorda koju ning järgnev eeskuju kaudu õppimine ja iseseisev digitaaltehnoloogiliste vahendite kasutamine on ajendatud ja suunatud laste jaoks juba ka lasteaiakogemustest ja eakaaslaste poolt suunatud ja mõjutatud tähelepanust. Lasteaias ja kodus tehtud tähelepanekuid võivad saadud kogemused kas kinnitada või ümber lükata. Kirjeldatud tsükkel (joonis 3) hõlmab seega kahte kasvukeskkonda ning võib toimida üksnes funktsionaalse kasvatusena. Sel juhul jääb protsess täiskasvanutele hoomamatuks ja kontrollimatuks. Et nimetatud tsükkel toimiks teadlikult ja meediakirjaoskust kujundavalt, tuleks nii kodus kui lasteaias sekkuda laste kogemuste, teadmiste ja oskuste kujunemise protsessi aktiivse juhendamise ja ehk intentsionaalse meediakasvatuse abil – selgitada, kommenteerida, täpsustada, informatsiooni kritiseerida ja tõlgendada koos lastega (vt ka ptk 4.2 ja joonis 2). Viimane nõuab täiskasvanutelt teadvustatud ja teadlikku tegevust.

Meediakirjaoskuse ja eelistuste kujunemise tsükli uuenemist saab toetada õpetajakoolituse kaudu, mis viiks mikrosüsteemis ringlusse uusi arusaamu ja seisukohti ning jõuaks mesosüsteemis toimuvate interaktsioonide vahendusel (Bronfenbrenner, 1979, 1986, 1989), õpetaja ja lapsevanema koostöös kodude tegevuspraktikatesse nii teadlikkuse suurenemise kui ka didaktiliste võtete näol. Lasteasutuse ja kodu koostööd toetab kehtiv seadusandlus (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999) ning arvestades seda, et uurimuses osalenud lasteaiadõpetajad tajusid

endal lastevanemate mentori rolli (**I, II**), peaks lasteaiad olema heaks ressursiks, levitamaks vanemate hulgas oskusteavet ja toetamaks vanemaid digitaaltehnoogiast ümbritsetud keskkonnas laste kasvatamisel, nagu on rõhutanud mitmed teised autorid: Kalmus ja Roosalu (2011a), Jenkins et al, (2009). Et seda rolli täita, tuleks õpetajatel laste koduse digitaalse ekraanimeedia kasutamise ja tarbimise kõrval tunda meediakasvatuse didaktikat. Teemavaldkonna õpetajakoolitusse jõudmiseks peaks aga meediakasvatust sisaldama koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, kuna nimetatud dokument on lasteaeades toimuva õppe-kasvatustöö aluseks ning tingib omakorda ainedidaktikate õpetamise õpetajakoolituses.

Seega kinnitab minu doktoritöö uurija Johnson'i (2010a; 2010b) seisukohta, et tehnoloogilised vahendid ja nende sisu suunavad laste õppimiskogemusi kodu ja lasteaiakeskkonna üleselt ning õppimine ja sotsiaalsed kogemused kodus ja lasteaias täiendavad teineteist.

4.4. ÕPETAJATE SUHTUMISED JA TEGEVUSPRAKTIKAD MEEDIAKASVATAJANA

Hetkeolukord Eesti lasteaeades näitab seda, et lasteaiasõpetajad tagandavad end meelsasti laste meediakasvataja rollist, omistades vastutuse perekonnale ning vanematele (**I**, vt ka Flores-Koulish, 2005), ning lapsevanemad peavad eakaaslaste ja õpetajate rolli laste eelistuste ja meediakirjaoskuse kujundamisel tagasihoidlikuks, tunnistades samas, et nad pole laste arvutitegevustega väga kursis (**IV**). Viimane on mõneti vastuolus EU Kids Online uurimuse tulemustega, mis näitab, et 9-16-aastaste laste meediakasutuse sotsiaalsel vahendamisel ei kasuta vaid 13% lapsevanematest juhendamisega seotud strateegiaid (Livingstone et al, 2011a), kuid tõstatab edasist uurimist vääriva küsimuse - kas eelkooliealiste laste vanemad pööravad laste arvutikasutamisele tõepoolest vähem tähelepanu kui kooliealiste laste vanemad?

Õpetaja rolli vähese tähtsustamise taga võib olla ebakindlus arvutikasutamise oskuste suhtes, vähene teadlikkus meediakirjaoskuse vajadusest tänapäeva ühiskonnas (**I**), aga ka meediakasvatuse puudumine koolieelse lasteasutuse riiklikust õppekavast (2008) ja õpetajakoolitusest, mistõttu vajadust digitaalse ekraanimeedia kasutamise juhendamise järele pole lasteaiasõpetajate poolt piisavalt teadvustatud (vt ka **I, II, III**). Suhtumist võivad mõjutada Eesti lasteaeade tagasihoidlikud digitaaltehnooloogiliste vahendite kasutamise võimalused (Mägi, 2011) ja asjaolu, et uusim tehnoloogia jõuab oluliselt kiiremini kodudesse kui lasteaeda. See võib olla omakorda põhjuseks, miks digitaalset ekraanimeediat kasutatakse lasteaeades vähe ning meediakasvatust ja meediakasutuse vahendamist peetakse pigem vanemate vastutusalaks (**I, II, III**).

Ehkki vähesed õpetajad kasutavad endi sõnul õpetamisel digitaaltehnooloogilisi vahendeid (**I, II**), on meediasisu edastav lähenemine (Hobbs, 1999) õpetajate hulgas siiski tavaprasem. Õpetajad kasutavad kindlat meediasisu kui strateegiat valitud

teema, idee või informatsiooni lastele edastamiseks. Digitaaltehnoloogilistes vahendites ja meedia sisus nähakse pigem vahendit teiste õppe-kasvatustegevuse valdkondade õppetegevuste rikastamiseks. Meediakirjaoskuse kujundamiseks kasutatakse tehnoloogilisi ressursse ja erinevat meediasisu lasteaias väga harva (**I, II, III**). Sama tendentsi on märgatud ka mujal maailmas läbiviidud uurimustes (Lee ja O'Rourke, 2006; Plowman ja Stephen, 2003). Seega on digitaaltehnoloogilised vahendid pigem vähesel määral kasutatav lisa (vt ka Cuban, 2001) olemasolevatele õpetamismeetoditele ja –vahenditele, kuid neid ei kasutata laste meediakirjaoskuse kujundamiseks. Mingil määral rakendatakse meediakasvatuse seda osapoolt, mis sisaldab 'meedia kaudu õpetamist', õpetajad ei ole aga teadvustanud ega praktikasse viinud 'meedia kohta õpetamist' (Buckingham, 2001; Buckingham ja Sefton-Green, 1994).

Õpetajad tajusid endal kahetist, laste juhendaja ja lapsevanemate mentori rolli (**I, II**), mis erineb uurijate Labbo, Sprague, Montero ja Font'i (2000) ettepanekutest, kelle nägemuses peaksid õpetajad meediakirjaoskust kujundades täitma kolme rolli – eeskuju, juhendaja ja mentor. Õpetaja isikliku eeskuju kui olulise rolli puudumine on seletatav samuti vähesel digitaaltehnoloogilise ressursi (Mägi, 2011) ja erineva meediasisu harva kasutamise lasteaias. Samuti sellega, et õpetajad väljendasid ebakindlust oma arvutikasutamise oskuste ja teadmiste suhtes, mis ühest küljest ei võimalda neil digitaaltehnoloogiat kasutada ja seeläbi eeskujuks olla, ehkki pereliikmete puhul rõhutati väga eeskuju rolli digitaalse ekraanimeedia kasutuse juhendamisel. Vähesel arvutikasutamise oskustega on seotud õpetajate kõige suuremad kahtlused ja mured meediakasvatuse läbiviimiseks. Selles valdkonnas tunnevad end ebakindlalt eriti vanema generatsiooni õpetajad (**I, II, III**), mis näitab digitaalse põlvkondliku lõhe olemasolu.

Võttes arvesse, et meediakirjaoskust defineeritakse kui võimet analüüsida, luua ja edastada meediasõnumeid erinevas vormis ja kontekstis (Buckingham et al, 2005; Livingstone, 2004), ning fakti, et meediakasvatustes on oluline osa meediasõnumite tõlgendamisel ja enese väljendamisel meediavahendite kaudu, peaks juhendaja roll sisaldama aktiivset juhendamist hõlmavaid tegevusi ja ülesandeid (intentsionaalne meediakasvatus) ning eeskuju digitaaltehnoloogiliste vahendite kasutamisel ja hoiakute kujundamisel (funktsionaalne meediakasvatus). Kuna käesoleva uurimuse fookusgruppides välja toodud juhendavad ja toetavad tegevused ei ole tegelikult praktikasse rakendunud, täidetakse meediakasvataja rolli hetkel lasteaias tagasihoidlikult (**I, II, III**).

Sarnaselt Floures-Koluishi (2005) uuringutulemustele pidasid intervjuueeritud õpetajad laste juhendamise kõrval üheks meediahariduse osaks ja seeläbi enda kohuseks lapsevanemate teavitus- ja ennetustööd (**I, II**), millest viimane võib olla omakorda mõjutatud seadusandlusest tulenevatest printsiipidest, mis rõhutavad lasteaias ja kodu koostöö olulisust ja õpetajate kohustust toetada ja nõustada perekonda kasvatusküsimustes (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008; Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999). Seetõttu võib oletada, et ka seadusandlik

regulatsioon võib uurimistulemusi ja õpetajate avalikku retoorikat teatud määral tegelikest praktikatest optimistlikumas suunas mõjutada.

Võttes arvesse, et kuigi lapsevanemad on digitaalse ekraanimeedia kasutamise suhtes pigem positiivselt häälestatud, pelgavad õpetajad selle negatiivseid mõjusid ja võimalikke riske. Esiteks võib eeldada, et lasteaiaõpetajate ettevaatlikkus on seotud sellega, et nad näevad igapäevaselt paljusid lapsi ning analüüsivad seetõttu nende käitumist ja edasijõudmist oluliselt suurema võrdlusmomendi taustal, kui seda teevad lapsevanemad kodus. Kui lapse meediatarbimine võib teiste laste võrdluses tunduda lasteaia õpetajale ehmata, siis kodus ühe või mõne lapse jälgimise põhjal ei pruugi nähtu olla võrdluseks piisav.

Teisalt teevad õpetajate sageli vähesed tehnoloogia kasutamise oskused nad ettevaatlikumaks ja tekitavad kohati põhjuseta aukartust vahendite kasutamise ees. Uut tajutakse pigem ohtlikuna. Seda eriti kontekstis, kus isiklikud toimetulekuoskused on puudulikud ning õpetajate endi varasemates õpetamis- ja koolikogemustes pole arvuteid olnud. Ehk teisisõnu, õpetajate õpetamispraktika jaoks on tegemist võrdlemisi uute vahenditega, mille vajalikkuses õpetamisprotsessis pole nad veel veendunud (vt ka ptk 1.1.).

Kolmandaks paneb õpetajate suurem teadlikkus väikese lapse arengust neid ohukohti (mahajäämus sotsiaalses arengus, kõneprobleemid vms) enam tajuma, samal ajal kui vanemad ei pruugi neid isegi märgata.

Eelkirjeldatu koostööd lasteaia ja kodu vahel kindlasti ei lihtsusta. Seda nimetasid fookusgruppides ka õpetajad, pakkudes samal ajal lahendusena välja, et rohkem tuleks läbi viia vanemate vestlusringe, kus erinevate kogemustega vanemad saavad kogemusi vahetada, ning õpetaja pole vahendajana see, kes soovib vaid “kiusata” ja pere kohta “halvasti öelda”. Sellisel juhul loodetakse tuge vanematelt, kel on õpetajaga sarnased kogemused ja tähelepanekud (II).

Kokkuvõttes võib öelda, et ehkki koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) ei ole nähtud vajadust süsteemse meediakasvatuse järele ning õpetajad tunnevad ebakindlust oma arvutikasutamise oskuste ja teadmiste suhtes, näitasid uurimistulemused nii teema olulisust kui õpetajate valmidust valdkonnaga intensiivsemalt tegeleda. Kuna õpetajate arvates on lapsevanemad piiride ja reeglite kehtestamisel üsna muretud ja isegi abitud, peaks aktiivne juhendamine olema osa õpetajate pedagoogilisest repertuaarist, et rakendada digitaalses ekraanimeedias peituv pedagoogiline potentsiaal laste arengu soodustamiseks. Selleks, et tegeleda meediakasvatusega lasteaia selle sõna sisulises tähenduses, tunnetavad õpetajad nii isikliku meediakirjaoskuse, digitaaltehnoogiat puudutavate teadmiste ja oskuste suurendamise kui ka meediakasvatuse didaktika kursuste ning abistavate õppematerjalide olemasolu vajadust.

Esimesi samme väikeste laste digitaalse ekraanimeedia kasutamise sotsiaalsel vahendamisel ja meediakasvatuses astutakse, kuid reaalsed tegevuspraktikad keskenduvad õpetajate puhul pigem digitaaltehnoogiliste vahendite kasutamisele ning sedagi vähesel määral. Lapsevanemad seevastu kasutavad pere vanemate laste

juhendama suunamise kõrval pigem hoiatusi, mis on kantud eelkõige materiaalsetest ja tervisega seotud laste heaoluaspektidest, ning oluliselt vähem aktiivsest juhendamisest ja laste psühholoogilisest, sotsiaalsest ja arengulisest heaolust (vt ka Kalmus et al, 2013 ja ptk 1.2). Seega, kasutades uurijate varasemaid seisukohti, võib öelda, et vanemad rakendavad digitaalse ekraanimeedia puhul soodustava asemel pigem kaitsvat suhtumist (Kirwil et al, 2009), jättes lapsed sellest hoolimata suhteliselt iseseisvalt arvutimaailmaga tutvuma.

Sotsialiseerumisel digitaaltehnoloogiast ümbritsetud keskkonnas rakendub seega intentsionaalse ehk eesmärgipärase suunamise asemel pigem kasvatusel funktsionaalne aspekt (Simonnes ja Gjelsten, 2011), mis väljendub eelkõige eeskujude kaudu õppimises, kuid mille mõjud on juhuslikumad ja etteaimamatamad, sest nagu kirjutab Vögtski (2006), on laps võimeline matkima enam kui mõistma. Seega skaalal funktsionaalne – intentsionaalne võib praegust alushariduse konteksti meediajuhendamise seisukohalt pidada pigem funktsionaalseks.

4.5. MEETODI- JA VALIMIKRIITIKA

Pole kahtlust, et kodu, lasteasutus ja eakaaslased mängivad olulist rolli lapse arengus, kuid meetodid, millega neid mõjusid uurida, on keerulised, mitmetahulised ja sageli vaidlustatavad (Livingstone, 2007b). Käesoleva doktoritöö uurimustel oli neli märkimisväärset piirangut.

Esiteks, fookusgrupid võimaldasid uurida küll osapoolte arusaamu, kuid ei võimaldanud hinnata tegelikke õpi- ja kodukeskkonnas läbiviidavaid praktikaid ja tegevusi, mistõttu fookusgruppides räägitu ei pruugi alati objektiivselt kajastada tegelikku olukorda.

Teiseks, kvalitatiivsele uurimismeetodile omane suhteliselt väike ja homogeenne valim ei andnud võimalusi eristada ja võrrelda erineva sotsiaal-demograafilise taustaga õpetajate, lapsevanemate, laste või ka eri piirkondadest pärit inimeste kogemusi.

Kolmandaks, moodustati lastevanemate fookusgrupid vanematest, kelle lapsed käisid ühes lasteaias. See tekitab võimaluse, et lapsevanemad andsid fookusgruppis enam sotsiaalselt soovitavaid vastuseid.

Neljandaks, ei olnud uurimuse osapooled teineteisega seotud, mistõttu ei võimalda tulemused teha järeldusi mikrosüsteemi kui terviku kohta või seostada otseselt tulemusi erinevate osapoolte vahel. Viimane polnud aga ka uurimistöö eesmärgiks. Pigem sooviti uurimusega saada laiem vaatenurk, mis võimaldas kaardistada esmasel mikrokeskkonna vahelised seosed erinevate osapoolte vaatenurgast ning tõi välja vajaduse suurema valimiga põhjalikuma ja komplekssema uurimuse läbiviimiseks erinevate osapoolte vahel.

Vaatamata väljatoodud piirangutele annab käesolev uuring hea ülevaate kõikide osapoolte teemaga seonduvatest tähelepanekutest ja arvamustest, mis on olulised

teada, kuna need suunavad inimeste tegevust (Hollins, 1999) ning annavad eelkujutuse võimalikest nähtustevahelistest seostest ja mõjuritest. Samuti võimaldasid uurimused meediakasvatuse vajaduse ja olulisemate kitsaskohtade väljaselgitamist.

Võib oletada, et nii ülesande püstitusest kui teema uudsusest tingituna ei olnud uuringus osalenud õpetajad ajendatud soovist uurijatele sotsiaalselt oodatud ja seeläbi kallutatud vastuseid jagama. Põhistatud teooria põhimõtetele toetunud lähenemine andmeanalüüsis aitas leida intervjuudest aspekte, kus osalejad alustasid arutelu ja keskendusid tähendustele ja mõistete sisule, mida neil paluti täpsustada. Ühise arutelu käigus, meedia võimalikke negatiivseid mõjusid teadvustades, loodi ühtlasi sisend nende mõjude suunamiseks, pedagoogiliste perspektiivide laiendamiseks ja arendavate võimaluste väljaarendamiseks.

4.6. EDASISED UURIMISVÕIMALUSED

Kuna käesolev uurimus oli uuritavatele osapooltele uudse uurimisobjekti tõttu kavandatud algusest peale pigem põhjaliku pilootuuringuna, mis võimaldab tulemustele toetudes töötada tulevikus välja piloteeritud uurimisinstrumente ja kavandada laiapõhjalisi temaatilisi uurimusi (nt 2011 detsembris ETF 8527 grandi “Põlvkonnad ja põlvkondade vahelised suhted kujunevas infoühiskonnas” toel läbiviidud kvantitatiivne laiapõhjaline Eesti lasteaiaõpetajaskonna uurimus, mis toetus käesoleva doktoritöö tulemustele ja fookusgrupis testitud küsimustikule), joonistus välja mitmeid ettepanekuid tulevasteks uurimusteks.

Käesoleva uurimuse lastevanemate küsimustikku ja uurimistulemusi saab aluseks võtta lastevanemate arusaamade ja tegevuspraktikate kvantitatiivse uurimisinstrumenti väljatöötamiseks ja uurimuse läbiviimiseks, et saada usaldusväärsemaid tulemusi eelkooliealiste laste digitaalse ekraanimeedia kasutuse juhendamise kohta ning selgitada välja võimalikud sotsiaal-demograafilised erinevused laste digitaalse ekraanimeedia tarbimises ja selle juhendamises. Samuti oleks oluline teada, millise tähtsuse omistavad lapsevanemad lasteaiale meediakirjaoskuse kujundamisel, et kindlustada lastele võimalikult asjatundlik juhendamine ja oskused kaasaegses digitaaltehnoloogiast ja meediast ümbritsetud keskkonnas edukaks toimetulekuks.

Tulevased uurimused peaks jälgima õpetajate arusaamade muutumist, et kindlustada meediakasvatuse kui tänapäevast kasvukeskkonda arvestava valdkonna areng ja võimaldada kiirelt areneva digitaaltehnoloogia tingimustes õpetajatele vajalik pedagoogilis-didaktiline tugi.

Edasistes uuringutes tuleks veelgi spetsiifilisemalt keskenduda meedialiikide digitaliseerumise ja põimumise tingimustes ning osaluskuultuuri trende arvestades võimalike meediast tulenevate mõjude uurimisele. Seejuures on oluline uuringuprotsessi kaasata nii lapsed oma vahetute kogemustega kui ka laste ning endi kogemusi ja tähelepanekuid reflekteerivad täiskasvanud.

Käesoleva uurimuse tulemused näitasid, et rühmasisesed digitaalse ekraanimeedia tarbimiseelisted on lastel sarnased, kuid erinevad rühmadevaheliselt võrrelduna. Seega võib eeldada, et eakaaslaste kultuuris valitsevad normid võivad kujundada üldiseid lasterühma hoiakuid digitaalse ekraanimeedia kasutamise ja tarbimise suhtes. Täiendavad uuringud peaksid andma vastuse sellele, millised lasterühmas toimivad protsessid võimendavad või pärsvad erinevatest kodudest pärit laste meediaeelistusi. Edasist uurimist vajab see, kelle kaudu ja kuidas eelistused lasterühma kultuuri sisenevad. Võib oletada, et eelistuste kujunemine on seotud laste sotsiaalse staatuse ja lasterühma liidrite eelistustega.

Kuna käesolevas uurimuses jäeti vene õppekeele lasteaiad uurimusest välja, oleks meediat kui olulist sotsialiseerimismõjurit silmas pidades vajalik uurida ka vene õppekeele lasteade laste digitaalse ekraanimeedia kasutamise ja tarbimise eelistusi. Tulemuste võrdlemine eesti lasteadeadega võimaldaks leida võimalusi integratsiooni toetamiseks lasteaiast alates.

Edasistes kvantitatiivsetes uurimustes võiks uurida sotsiaalmajandusliku staatuse mõju laste digitaalse ekraanimeedia kasutamisele ja sisu tarbimisele. See annaks vajaliku eelteadmise lastevanemate nõustamiseks ja koostööks peredega, mis omakorda võimaldaks pakkuda erinevatest perekondadest laste arendamisele märksa teadlikumat tuge.

Uurimistulemused viitasid kõigi kolme uuritud osapoole arvamustes õdede-vendade olulisele rollile digitaalse ekraanimeedia kasutuse juhendamisel. Siit kerkib esile vajadus uurida õdede ja vendade juhendamisstrateegiaid, samuti seda, kuidas juhendatakse laste meediakasutust ühelapselistes perekondades.

Uurimistöö näitas, et antud valimi puhul erinesid laste ja lastevanemate arvamused laste poolt kasutatava digitaalse ekraanimeedia sisu ja mõneti juhendamisstrateegiate osas märgatavalt. Seetõttu oleks soovituslik uurida ka perekondadesiseseid seoseid ning kaasata andmete triangulatsiooniks lapse õpetajad lasteaiast.

Viimaste aastate uuringutrendiks mujal maailmas on kujunenud kuni 3-aastaste laste uue meedia tarbimise ja selle võimalike mõjude uuringud (DeLoache ja Chiong, 2009; Berger Cardany, 2010; Linebarger ja Vaala, 2010; Plowman et al, 2010 jt.). 4-6-aastaseid lapsi puudutavaid uurimusi leidub vähem ning suur osa uurimustest keskendub pigem võimalikele mõjudele ja laste digitaaltehnoloogiliste vahendite kasutamisele kui eelkooliealistele lastele eakohaste pedagoogiliste lähenemiste väljaselgitamisele. See eeldaks tulevikus lapsi kaasavate tegevus- ja arendusuuringute läbiviimist, et selgitada välja parimad meetodid ja pedagoogilised võimalused laste õpetamiseks meediast ja digitaaltehnoloogiast ümbritsetud kasvukeskkonnas.

4.7. KOKKUVÕTVAD JÄRELDUSED

Kuidas eelkooliealised lapsed kasutavad arvutit ja internetti oma igapäevaelus (erinevate osapoolte tähelepanekute põhjal)?

- Digitaaltehnoloogia kasutamist alustatakse koolieelses eas ning ühel või teisel moel on lapsed digitaaltehnoloogiliste vahenditega kokku puutunud enne viiendat eluaastat (I, IV, V).
- Suurem osa 5-7-aastaseid lapsi on aktiivsed arvutikasutajad (I, IV, V).
- Lapsed kasutavad arvuteid reeglina meelelahutuslikel eesmärkidel, vähem eneseväljenduseks ja õppimiseks (I, IV).
- Eelkooliealised lapsed tajuvad meedia digitaliseerumisest tulenevat info liikumist erinevatel ekraanidel, rõhutades seda, et arvuti võib asendada kõiki teisi meediavahendeid (I).
- Poisid kasutavad arvuteid tüdrukutest enam (I).

Milliseid strateegiaid lasteaiaõpetajad ja lapsevanemad laste digitaalse ekraanimeedia tarbimise juhendamisel kasutavad? (I, II, III, IV)

- Vanemate liigset entusiasmi tajuvad õpetajad ohukohana, kuna see võib muuta vanemad negatiivsete mõjude suhtes muretuks ja hoolimatuks, suurendades sel moel arvutiga seotud riske ja võimalikke negatiivseid mõjusid lastele (I).
- Lastevanemate teadlikkus on vähene ja ühekülgne ning juhendamine puudulik, väljendudes küll tervise- ja materiaalse heaoluriskidega seotud ohtude teadvustamises ja selgitamises, kuid jättes tähelepanuta psühholoogilised, sotsiaalsed ja arengulised heaoluaspektid (I, IV).
- Õpetajad näitavad laste heaolu seisukohalt ja arengulisest perspektiivist vaadatuna üles vanematest suuremat teadlikkust, kuid ainuüksi meedia võimalike mõjude teadvustamisest ei piisa meediakasvatamiseks (I, V).
- Lapsevanemad väljendavad digitaalse ekraanimeedia tarbimise puhul kaitsvat suhtumist, kuid jätavad lapsed sellest hoolimata suhteliselt iseseisvalt arvutimaailmaga tutvuma (IV).
- Õdedele-vendadele omistatakse digitaalse ekraanimeedia tarbimise juhendamisel oluline roll (I, IV, V).
- Aktiivne juhendamine on vähe teadvustatud ja praktiseeritud strateegia nii õpetajate kui ka lapsevanemate hulgas (I, II, III, IV).
- Efektivsema strateegiana nähakse piiramist, mis ei suurenda laste meediakirjaoskust (I, IV).

- Õpetajad tunnevad end digitaaltehnoloogilisi vahendeid kasutades ja meediakasvatust läbi viies ebakindlalt, sest valdkonna temaatika pole nende koolitusprogrammidesse kuulunud (I, II, III).
- Digitaaltehnoloogilistes vahendites ja meedia sisus nähakse pigem vahendit teiste õppe-kasvatustegevuse valdkondade õppetegevuste rikastamiseks; meediakirjaoskuse kujundamiseks kasutatakse tehnoloogilisi ressursse ja erinevat meediasisu lasteaias väga harva (I, II, III).
- Õpetajad loovutavad meediajuhendaja rolli meelsasti vanematele seetõttu, et tunnevad end ebakindlalt (I, II, III).
- Meediakasvatusega ei oska õpetajad lasteaias ilma vastava ettevalmistuse ja õppekavapõhise kohustuseta tegeleda (I, II, III).
- Õpetajad on valmis jagama laste arvuti- ja internetikasutamise juhendamisel vastutust perekonna ja lapsevanematega, kuid süstemaatilisel kujul meediakirjaoskuse kujundamist praegu Eesti lasteaeades ei toimu ning võimalike mõjudega toimetulek on õpetajate jaoks problemaatiline (I, II, III).
- Õpetajate teadlikkuse suurenemine fookusgruppide vältel annab alust arvata, et õppekavapõhise meediakasvatuse sisseviimiseks on oluline õpetajakoolituse kaudu vastavate teemade tutvustamine õpetajaskonnale. Viimast soosiks see, et meediakasvatus kajastuks õppe-kasvatustegevuse valdkonnana koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas. Ehkki kriitilise meediakasutaja kujundamine on jäetud Eestis nii koolieelset lasteasutust puudutavat seadusandlust kui ka lasteaiasõpetajate koolitust arvestades vaikimisi kodude õlule, ei ole nimetatud suundumus uurimistulemusi arvesse võttes põhjendatud (I, II, III).
- Hetkel on meediajuhendamise raskuspunkt suunatud kodule, ehkki vanemate tegevused ja kogemused on tagasihoidlikud (I, IV).
- Last ümbritsevad täiskasvanud ei oska end veel digitaalse ekraanimeedia kasutamise juhendajana positsioneerida ning suunavad vanemaid otsima tuge pere vanematelt lastelt kui 'digitaalse põlvkonna' (Papert, 1996) esindajatelt (I, IV, V).

Kuidas perekond ja eakaaslased mõjutavad laste digitaalse ekraanimeedia tarbimist?

- Kodu ja lapsevanemad kujundavad laste digitaalse ekraanimeedia kasutamise harjumusi isikliku eeskuju kaudu ning vanemate kõrval on õdedel-vendadel selles protsessis oluline tähtsus (I, V).
- Lapse jaoks olulised inimesed ei ole mitte üksnes digitaalse ekraanimeedia kasutuse juhendajad, vaid ka olulised rollimudelid nii kasutamisharjumuste kui ka isiklikest huvidest lähtuva sisuvalikuga (I).

- Vanemate õdede-vendade olemasolu perekonnas seostatakse nii laste arvutihuvi suurenemise kui ka digitaalse ekraanimeedia sisueelistuste (sh sobimatu ja ebaeakohase) tekkimisega (**I, V**).
- Digitaalse ekraanimeedia kasutamise- ja tarbimiseelistuste kujunemisel on oluline osa eakaaslastel (**V**).
- Digitaalse ekraanimeedia sisueelistused on rühmasiseselt sarnased ning erinevad rühmadevaheliselt (**I, V**).
- Digitaalse ekraanimeedia kasutamise intensiivsus ja huvi arvutite vastu on lasterühmades erinevad. Lapsed kalduvad kujundama rühmasiseselt sarnaseid hoiakuid ja huvisid (**I, V**).
- Digitaalse ekraanimeedia sisueelistuste ja meediakirjaoskuse kujundamisel peavad vanemad eakaaslaste ja õpetajate rolli tagasihoidlikuks (**IV**).

4.8. SOOVITUSED

- Lasteaiad saavad olla heaks ressursiks, levitamaks vanemate hulgas oskusteavet ja toetamaks vanemaid tehnoloogiast ümbritsetud keskkonnas laste kasvatamisel.
- Lasteaiaõpetajate baaskoolitus peaks sisaldama meediakasvatuse didaktikat.
- Teemavaldkonna jõudmiseks õpetajakoolitusse peaks meediakasvatust sisaldama koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, kuna nimetatud dokument on lasteaeas toimuva õppe-kasvatustöö aluseks ja tingib ainedidaktikate õpetamise õpetajakoolituses.
- Digitaalse ekraanimeedia kasutamine ja juhendamine eeldab vastava õpikeskkonna olemasolu lasteasutustes, mis aitaks digitaalse ekraanimeedia kasutamise muuta nii õpetajate kui laste jaoks õppeprotsessi orgaaniliseks osaks.
- Efektiivsete didaktiliste võtete, õpetamis- ja juhendamismeetodite väljatöötamiseks oleksid vajalikud tegevus- ja arendusuuringud lasteaeas, kuhu kaasatakse nii tegevõpetajaid kui ka lapsi.
- Muutuma peaks suhtumine eakaaslaste rolli üksteise juhendamisel ja vastastikusel õppimisel. Eakaaslasi tuleks rakendada õpetajate toetaval suunamisel lasteaias enam kui tuutoreid. See võimaldab vähendada õpetajate ebakindlust digitaaltehnoloogia suhtes ja pakkuda tuge, mis on lastele mõistetuks ja arusaadav.
- Laste esimesed kokkupuuted digitaalse ekraanimeediaga peaksid vahendi ja selle kasutusvõimalustega iseseisva tutvumise asemel olema täiskasvanu poolt

teadlikult ette valmistatud, et suunata lapse edasist, vaatlusõppel põhinevat juhuslikku õppimist.

- Vanemaid tuleks julgustada kaasama ühistes tegevustes õdesid-vendi aktiivsesse juhendamisse, pakkudes neile juhiseid ja tuge, kuid jäädes juhendajana ise esmatähtsaks.
- Kodu ja lasteaed peaksid tegema meediakasvatusalast koostööd, mille sisuks on vanemate informeerimine harivatest ja eakohastest arvutimängudest ja internetikeskkondadest, teabe jagamine arvuti kasutamise soovituslikest ajapiirangutest, lapsevanemate informeerimine rühmas väljenduvatest meedia võimalikest mõjudest, teavitavate infomaterjalide ja artiklite pakkumine, vanemate koolitamine, vestlusringide läbiviimine lapsevanematega, kogemuste vahetamise võimaldamine lapsevanematele.

VIITEALLIKAD

- Alch, M. L. (2000). The Echo-Boom generation: A growing force in American society. *The Futurist*, 34(5), 42-46.
- Bandura, A. & Huston, A. C. (1961). Identification as a process of incidental learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. 63, No. 2, 311-318.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media psychology*, (3), 265-299.
- Baran, S. J. (2012). *Introduction to mass communication: media literacy and culture*. 7th edition. McGraw-Hill Education
- Barron, B., Martin, C. K., Takeuchi, L. & Fithian, R. (2009). Parents as learning partners in the development of technological fluency. *International Journal of Learning and Media*, Vol. 1., No. 2., 55-77. <http://life-slc.org/docs/barron-parentsaslearningpartners.pdf>. (20.07.2012)
- Bayhan, P., Olgun, P. & Yelland, N. J. (2002). A study of pre-school teachers' thoughts about computer-assisted instruction. *Contemporary Issues in Early Childhood* 3(2), 298-303.
- Bayne, S. & Ross, J. (2007). *The 'digital native' and 'digital immigrant': a dangerous opposition*. Paper presented at the Annual Conference of the Society for Research into Higher Education (SRHE) December 2007. http://www.malts.ed.ac.uk/staff/sian/natives_final.pdf. (13.10.2012)
- Berger Cardany, A. (2010). Screen media and young children: who benefits? *General Music Today*, 24(1), 50-55.
- Bonfadelli, H. (2007). Media education, family involvement in. In. J. J. Arnett (Ed.) *Encyclopedia of Children, Adolescents, and the Media*, Vol 2. Sage Publications, 495-496.
- Bolin, G. & Westlund, O. (2009). Mobile generations: the role of mobile technology in the shaping of Swedish media generations. *International Journal of Communication*, (3), 108-124.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, Vol. 22, No. 6, 723-724.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, (6), 187-249.
- Brown, C., & Czerniewicz, L. (2010). Debunking the "digital native": beyond digital apartheid, towards digital democracy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 357-369.
- Bruns, A. (2007, April) *Producers, Generation C, and their effects on the democratic process*. Paper presented at MIT 5 (Media in Transition) conference, MIT, Boston.

<http://produsage.org/files/Produsage,%20Generation%20C,%20and%20Their%20Effects%20on%20the%20Democratic%20Process.pdf> (15.07.2012)

Buckingham, D. & Sefton-Green, J. (1994). *Cultural studies goes to school*. London: Taylor & Francis.

Buckingham, D. (2001). Media education: a global strategy for development. A policy paper. UNESCO. http://portal.unesco.org/ci/en/ev.phpURL_ID=5681&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (20.07.2012)

Buckingham, D., Banaji, S., Carr, D., Cranmer, S. & Willett, R. (2005). The media literacy of children and young people: a review of the research literature. Ofcom, London.

http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_children.pdf (15.04.2010)

Buckingham, D. (2006). Is there a digital generation? In D. Buckingham & R. Willet (Eds.) *Digital Generations. Children, Young People, and New Media*. NY, London: Lawrence Erlbaum Associates, 1-13.

Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy: what do young people need to know about digital media. *The Nordic Journal of Digital Literacy, Vol. 1, No.4*, 263-276.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education. 6th edition*. Routledge.

Commission of the European Communities. (2007, 20. detsember). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – A European approach to media literacy in the digital environment*. <http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/com/en.pdf> (13.07.2012)

Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

Corsaro, W. A. (2000). Early childhood education, children's peer cultures, and the future of childhood. *European Early Childhood Education Research Journal, Vol. 8, No.2*, 89-102.

Corsten, M. (1999). The time of generations. *Time and Society, Vol. 8*, 249-272.

Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

DeLoache, J. S. & Chiong, C. (2009). Babies and baby media. *American Behavioral Scientist, Vol. 52, No.8*, 1115-1135.

Dorey, E. & McCool, J. (2009). The role of the media in influencing children's nutritional perceptions. *Qualitative Health Research, Vol. 19, No. 5*, 645-654.

Downes, T. (2002). Blending play, practice and performance: children's use of the computer at home. *Journal of Educational Enquiry 3(2)*, 21-34.

Dubow, E. F., Huesmann, L. R. & Greenwood, D. (2008). Media and youth socialization: underlying processes and moderators of effects. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.). *Handbook of Socialization: Theory and Research*, New Yourk: The Guilford Press, 404-460.

Euroopa Komisjoni pressiteade (2009, 20. august). *Komisjon seab infoühiskonnale uue eesmärgi: osata uue meediaga ümber käia*. Viide: IP/09/1244.

<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/09/1244&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en> (13.07.2012)

Euroopa Komisjon. (2012, 2. mai) *Lastele parema interneti loomise Euroopa strateegia*. Eur-Lex. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0196:FIN:ET:PDF> (13.07.2012)

Fedorov, A. (2011). Levels of media competence: Russian approach. *Acta Didactica Napocensia* 4. Volume 4, Number 2-3.

Finantsteadlikkus ja rahaline kirjaoskus 5-7 ja 8-9 aastaste Eesti laste seas. (2010). http://www.sampopank.ee/public/Laste_finantsteadlikkuse_uuring_Sampo_Pank_YouGov_Zapera.pdf (15.07.2012)

Flores-Koulish, S. A. (2005). U.S. preservice teachers and their media worlds. *Journal of School Leadership*, 15(3), 241-261.

Galbraith, J. & Katz, L. (2007). Children's media. In R. S. New & M. Cochran (Eds.) *Early Childhood Education: An International Encyclopedia*. Vol. 1, A-D, Westport, CT: Greenwood Publishing, 126-129.

Gitelman, L. & Pingree, G. B. (2003). Interoduction: what's new about new media? In. L. Gitelman & G. B. Pingree (Eds.) *New Media 1740-1915*. The MIT Press, xi-xxii.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. 4th edition. Aldine Transaction: A Division of Transaction Publishers.

Greenfield, P. M. (2009). Technology and informal education: what is taught, what is learned, *Science*, Vol. 323, No. 5910, 69-71.

Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. (2007). *Doing Research with Children*. 2nd edition. Sage Publications Ltd.

Hamlen, K. R. (2011). Children's choices and strategies in video games. *Computers in Human Behavior* 27, 532-539.

Hanson, K. (2007). Cognitive script theory. In J. J. Arnett (Ed.) *Encyclopedia of Children, Adolescents and The Media* 2. Sage Publications, 185-186.

Hayes, M. & Whitebread, D. (Eds.) (2006). *ICT in the early years*. Open University Press: McGraw-Hill Education.

Helsper, E. (2008). *Digital natives and ostrich tactics?: the possible implications of labelling young people as digital experts*. Beyond Current Horizons, Futurelab, Bristol, UK. <http://eprints.lse.ac.uk/26878/> (29.09.2012)

Helsper, E. J. & Eynon, R. (2010). Digital natives: where is the evidence? *British Educational Research Journal*, No 36, Vol. 3, 503 — 520.

Hobbs, R. (1999). *The uses (and misuses) of mass media resources in secondary schools*. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED439452.pdf> (24.07.2012)

Hollins, E. R. (1999). Becoming a reflective practitioner. In E. R. Hollins & E. I. Oliver (Eds.). *Pathways to Success in School: Culturally Responsive Teaching*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Johnson, G. M. & Pupilamp, K. P. (2008). Internet use during childhood and the ecological techno-subsystem. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(1). <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/172/168>. (16.07.2012)

Johnson, G. M. (2010a). Internet use and child development: the techno-microsystem. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, Vol. 10, 32-43.

Johnson, G. M. (2010b). Young children's Internet use at home and school: patterns and profiles. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 282-293.

Kalmus, V., Keller, M., Runnel, P. & Siibak, A. (2010). Lapsed ja noored kujunevas info- ja tarbimisühiskonnas. *Eesti Teadusfondi Grandi nr. 6968 publikatsioonide kogumik, 2007-2010*. Tartu Ülikooli multimeedia talitus.

Kalmus, V. & Roosalu, T. (2011a). Institutional filters on children's Internet use. An additional explanation of cross-national differences in parental mediation. In M. Walrave, M. et al. (Eds.), *E-youth: balancing between opportunities and risks*. Brussels: Peter Lang, 235-250.

Kalmus, V. & Roosalu, T. (2011b). Parental mediation of EU kids' Internet use revisited: looking for a complex model of cross-national differences. *International Journal of Media and Cultural Politics*, 7, 55 - 66.

Kalmus, V., von Feilitzen, C. & Siibak, A. (2012). Effectiveness of teachers' and peers' mediation in supporting opportunities and reducing risks online. In S. Livingstone, L. Haddon & A. Görzig (Eds.). *Children, risk and safety on the internet: Research and policy challenges in comparative perspective*. Bristol: The Policy Press, 245-256.

Kalmus, V. (2012). Making sense of the social mediation of children's internet use: perspectives for interdisciplinary and cross-cultural research. In C. W. Wijnen, S. Trültzsch & C. Ortner (Eds.). *Medienwelten im Wandel: Kommunikationswissenschaftliche Positionen, Perspektiven und Konsequenzen. Festschrift für Ingrid Paus-Hasebrink*. Wien: Springer, 137-149.

Kalmus, V., Siibak, A. & Blinka, L. (ilmumas 2013). The Internet and child well-being. In A. Ben-Arieh; I. Frones; F. Casas; J. E. Korbin. (Eds.). *Handbook of Child Well-Being* (xx - xx). Delhi: Springer.

Kenner, C., Ruby, M., Gregory, E., Jessel, J. & Tahera, A. (2007). Intergenerational learning between children and grandparents in East London. *Journal of Early Childhood Research* 5(3), 219-243.

Kinzer, C. K. & Leu, D. J. Jr. (2004). The challenge of change: exploring literacy and learning in electronic environments. In D. Wray (Ed.), *Literacy: Major Themes in Education. Volume IV: New Literacies: the Impact of Technology*. RoutledgeFalmer. Taylor & Francis Group, 49-63.

Kirwil, L. (2009). Parental mediation of children's Internet use in different European countries. *Journal of Children and Media* 3(4), 394-409.

- Kirwil, L., Garmendia, M., Garitaonandia, C. & Fernández, G. M. (2009). Parental mediation. In S. Livingstone & L. Haddon (Eds.), *Kids Online: Opportunities and Risks for Children*. Bristol: Policy Press, 99-215.
- Koolieelse lasteasutuse seadus. (1999). RTI 27, 387.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. (2008). RTI, 23, 152.
- Kovarik, B. (2011). *Revolutions in Communication: Media History from Guttenberg to the Digital Age*. The Continuum International Publishing Group.
- Labbo, L. D., Sprague, L., Montero, M. K. & Font, G. (2000). *Connecting a Computer Center to Themes, Literature, and Kindergartners' Literacy Needs*. <http://www.readingonline.org/electronic/labbo/> (30.07.2012)
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. OÜ Infotrükk.
- Lansdown, G. (2004). Participation and young children. *Early Childhood Matters*, 103, 4–14.
- Lauk, E. (2004). Children of screen and monitor. Estonian schoolchildren in the new media environment. *Nordicom Review* 25, 1-2, 333-346. http://www.nordicom.gu.se/common/publ_pdf/157_333-346.pdf (13.07.2012)
- Lee, L., O'Rourke, M. (2006, March) Information and communication technologies: transforming views of literacies in early childhood settings. *Early Years*, Vol. 26, No. 1, 49–62.
- Lenhart, A., Rainie, L. & Lewis, O. (2001). *Teenage life online: The rise of the instant-message generation and the Internet's impact on friendships and family relationships*. Washington, DC: Pew Internet and American Life Project. <http://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/PEW/P010620L.pdf> (13.07.2012)
- Lidz, C. S. & Gindis, B. (2003). Dynamic assessment of the evolving cognitive functions in children. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotski's educational theory in cultural context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 99-118.
- Lievrouw, L. A. & Livingstone, S. (2006). Introduction to the updated student edition. in L. A. Lievrouw, S. Livingstone, (Eds.). *The Handbook of New Media: Updated Student Edition*. Sage Publications, 1-14.
- Linebarger, D. L. & Vaala, S. E. (2010). Screen media and language development in infants and toddlers: an ecological perspective. *Developmental Review*, 30, 176-202.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review* 7, 3–14.
- Livingstone, S. & Bober, M. (2004). *UK children go online: Surveying the experiences of young people and their parents*. London: LSE Report. <http://eprints.lse.ac.uk/395/1/UKCGOsurveyreport.pdf> (02.02.2013)

Livingstone, S. & Bober, M. (2005). *UK Children Go Online: Emerging Opportunities and Dangers*. London: London School of Economics and Political Science.

<http://www.lse.ac.uk/collections/children-go-online/UKCGOfinalReport.pdf> (13.07.2012)

Livingstone, S. (2007a). Strategies of parental regulation in the media-rich home. *Computers in human behavior*, 23(3), 920-941.

Livingstone, S. (2007b). Do the media harm children?: reflections on new approaches to an old problem. *Journal of children and media*, 1 (1), 5-14.

Livingstone, S. (2007c). The challenge of engaging youth online: contrasting producers' and teenagers' interpretations of websites. *European Journal of Communication*, 22(2), 165-184.

Livingstone, S. & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's Internet use. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 52(4), 581-599.

Livingstone, S. & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final report*. LSE, London: EU Kids Online. <http://www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline> (13.07.2012)

Livingstone, S., Haddon, L., Görtzig, A. & Ólafsson, K. (2011a). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*. LSE, London: EU Kids Online.

Livingstone, S., Haddon, L., Görtzig, A. & Ólafsson, K. (2011b). *EU Kids Online: September 2011: final report*. LSE, London: EU Kids Online.

Lobe, B., Livingstone, S., Ólafsson, K. & Vodeb, H. (2011). *Cross-national comparison of risks and safety on the internet: Initial analysis from the EU Kids Online survey of European children*.

Loit, U. & Harro-Loit, H. (2010). The case of Estonia. Background information report. *Media policies and regulatory practices in a selected set of European countries, the EU and the Council of Europe*. Mediadem. European Commission, 132-161.

Long, P., Wall, T., Bakir, V. & McStay, A. (2012). *Media Studies: Texts, Production, Context*. 2nd ed. Pearson.

Lortie, D. C. (1975). *School Teacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.

Lwin, M. O., Stanaland, A. J. S. & Miyazaki, A. D. (2008). Protecting children's privacy online: how parental mediation strategies affect website safeguard effectiveness. *Journal of Retailing* Vol. 84, No. 2, 205-217.

Mannheim, K. (1952). The problem of generations. In P. Kescsckemeti (Ed.). *Essays of the Sociaology of Knowledge*. New York: Oxford University Press, 276-322.

Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. MIT Press.

Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Richie, L., Roberts, S. & Wright, K. (2005). *Digital Beginnings: Young Children's Use of Popular Culture, Media and New Technologies*. <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wie/teaching/masters/newtech/readings/digitalbeginningsreport.pdf> (20.07.2012)

Marsh, J. (2009). Digital beginnings: young children's use of popular culture, media and new technologies in homes and early years settings. *Multimedia and literacy development*:

- Improving Achievement for Young Learners*. In A. G. Bus & S. B. Neuman. Routledge, Taylor and Francis, 28–43.
- Mayer, D. (1999). *Building Teaching Identities: Implications for Preservice Teacher Education*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education & New Zealand Association for Research in Education Conference Melbourne, Australia 29 November - 2 December 1999. <https://www.aare.edu.au/99pap/may99385.htm> (13.07.2012)
- McPake, J. & Plowman, L. (2010). At home with the future: influences on young children's early experiences with digital technologies. In N. Yelland (Ed.) *Contemporary Issues in Early Childhood Education*. Open University Press, 210–226.
- McQuail, D. (2000). *McQuaili massikommunikatsiooni teooria*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Miller, V. (2011). *Understanding Digital Culture*. Sage Publications Inc.
- Morgan, A. (2010). Interactive white- boards, interactivity and play in the classroom with children aged three to seven years. *European Early Childhood Education Research Journal* 18, 1, 93–104.
- Mägi, K. (2011). *Infotehnoloogilised vahendid kui õppe- ja kasvatusprotsessi tugi lasteaias*. [Magistritöö] Eelkoolipedagoogika osakond, Tallinna Ülikool.
- O'Neill, B., Livingstone, S. & McLaughlin, S. (2011). *Final recommendations for policy, methodology and research*. LSE, London: EU Kids Online.
- Papert, S. (1996). *The Connected Family: Bridging the Digital Generation Gap*. Atlanta, GA: Longstreet Press.
- Plowman, L. & Stephen, C. (2003). A 'benign addition'? Research on ICT and pre-school children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 149–164.
- Plowman, L., McPake, J. & Stephen, C. (2008). Just picking it up? Young children learning with technology at home. *Cambridge Journal of Education* 38(3), 303–319.
- Plowman, L., McPake, J. & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children & Society*, Vol. 24, 63–74.
- Plowman, L., Stevenson, O., McPake, J., Stephen, C. & Adey, C. (2011). Parents, pre-schoolers and learning with technology at home: some implications for policy. *Journal of Computer Assisted Learning* 27, 361–371.
- Potter, W. J. (2011). *Media Literacy. 5 edition*. Sage Publications Inc.
- Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–2.
- Pretorius, I.-M. (2010). Genetic and encironmental contributors to the intergenerational transmission of trauma and disorganized attachment relationships. Chapter 1. In T. Baradon (Ed.), *Relational Trauma in Infancy: Psychoanalytic, Attachment and Neuropsychological Contributions to Parent-Infant Psychotherapy*. Routledge, 6–18.
- Rhodes, M., Brickman, D. W. & Bushman, B. J. (2007). Social learning theory / social cognitive theory. In J. J. Arnett (Ed.), *Encyclopedia of Children, Adolescents and The Media* 2. Sage Publications, 780–782.
- Ribak, R. (2001). "Like Immigrants": negotiating power in the face of the home computer. *New Media and Society*, 3(2), 220–238.

- Rideout, V. J., Vandewater, E. A. & Wartella, E. A. (2003). *Zero to Six: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers and Preschoolers*. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED482302&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED482302 (22.07.2012)
- Rideout, V. J. & Hamel, E. (2006). *The Media Family: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers, Preschoolers, and Their Parents*. Menlo Park, Calif: Henry J. Kaiser Foundation.
- Robertson, J. & Howells, C. (2008). Computer game design: opportunities for successful learning. *Computers & Education*, 50, 559–578.
- Roosalu, T. (2012). *Taking Care of Children and Work in Estonian Society: Running out of Post-Socialist Time?* [Doktoritöö] Dissertations on Social Sciences, Institute of International and Social Studies, Tallinn University.
- Sellio, R. (s.a) *Koolieelses lasteasutused 2009/2010 õppeaastal EHIS-e andmetel*. <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=11289> (23.08.2012)
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15(2), 4-14.
- Siibak, A. (2009). Self-presentation of the “Digital Generation” in Estonia. [Doktoritöö] Dissertation, Institute of Journalism and Communication, University of Tartu. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Simonnes, A. & Gjølsten, G. (2011). Protecting children from harmful influences of media through formal and nonformal media education, in R. S. Fortner and P. M. Fackler (eds.) *The Handbook of Global Communication and Media Ethics, Volume I, Volume II*. Wiley-Blackwell, Oxford, UK, 891-911.
- Stephen, C., McPake, J., Plowman, L. & Berch-Heyman, S. (2008). Learning from the children: exploring preschool children's encounters with ICT at home. *Journal of Early Childhood Research*, 6 (2), 99–117.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications.
- Sutherland, R., Facer, K., Furlong, R. & Furlong J. (2000). A new environment for education? The computer in the home. *Computers and Education*, 34(3), 195–212.
- Tallinna Pedagoogiline Seminar. (2010, mai 18). Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava, V5. http://www.tps.edu.ee/uus/index.php?option=com_content&view=article&id=1294&Itemid=670. (15.07.2012)
- Tapscott, D. (1998). *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.
- Ugur, K. (2004). *Meediaõpetus põhikoolis. Tugimaterjal õpetajale*. [Magistritöö] Ajakirjanduse ja kommunikatsiooni instituut, Tartu Ülikool. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. <http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/1300/Ugur.pdf?sequence=5> (17.09.2012)

- Ugur, K. (2010). *Implementation of the concept of media education in the Estonian formal education system*. [Doktoritöö] Dissertation, Institute of Journalism and Communication, University of Tartu. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Uljen, M. (1997). *School Didactics and Learning*. Hove: Psychology Press.
- Valcke, M., De Wever, B., Van Keer, H. & Schellens, T. (2011). Long-term study of safe Internet use of young children. *Computers & Education*, Vol. 57, Issue 1, 1282-1305.
- van Dijk, J. A. G. M. (2006). *The network society: Social aspects of new media*. Sage Publications.
- Vihalemm, P. (2006). Media use in Estonia: trends and patterns. *Nordicom Review* 27, 1, 17-29. http://www.nordicom.se/common/publ_pdf/226_vihalemm.pdf (13.07.2012)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). The history of the development of higher mental functions. In M. Hall & R. W. Rieber (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 4*. New York: Plenum Press, 1-251.
- Vygotsky, L. S. (1998). The problem of age. In R. W. Rieber, (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 5. Child psychology*. New York: Plenum Press, 187-205
- Vygotsky, L. (2006). The role of play in development. In R. Parker-Rees & J. Willian (Eds.), *Early Years Education: Major Themes in Education. Volume I: Histories and Traditions*. Routledge, 199-210.
- Wartella, E., O'Keefe, B., & Scantlin, R. (2000). Children and interactive media: a compendium of current research and directions for the future. Markle Foundation. http://www.digital-kids.net/modules/downloads/file_archive/markle_final_2000.pdf (28.09.2012)
- Wilson, B. J. (2008). Media and children's aggression, fear, and altruism. *Future of children*, Vol. 18, No 1. Spring, 87-118.
- Wood, D. (1998). *How Children Think and Learn*. 2nd ed. Blackwell Publishing.
- Yelland, N. (2005). The future is now: a review of the literature on the use of computers in early childhood education (1994-2004). *AACE Journal*, 13(2), 201-232.
- Yelland, N., Lee, L., O'Rourke, M. & Harrison, C. (2008). *Rethinking Learning in Early Childhood Education*. McGraw-Hill: Open University Press.
- Zevenbergen, R. (2007). Digital natives come to preschool: implications for early childhood practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 8, No. 1, 19-29.
- Zevenbergen, R. & Logan, H. (2008). Computer use by preschool children: rethinking practice as digital natives come to preschool. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(1), 37-44.

PUBLIKATSIOONID

I

Siibak, A. & **Vinter, K.** (2010). Making Sense of the Virtual World for Young Children: Estonian Pre-School Teachers' Experiences and Perceptions. *Journal of Virtual Worlds Research. Virtual Worlds for Kids. Vol. 3, No. 2, 3–27.*

**Volume 3, Number 2
Virtual Worlds for Kids
December 2010**

**Making Sense of the Virtual World for Young Children:
*Estonian Pre-School Teachers' Experiences and Perceptions***

By Andra Siibak

Institute of Journalism and Communication, University of Tartu

Kristi Vinter

Department of Educational Science, Tallinn University

Abstract

The study provides an overview of teacher perceptions regarding young children's internet use and media education in pre-schools. Two focus-group interviews with 24 Estonian pre-school teachers were carried out in order to analyze their experiences and opinions about factors that influence pre-school children's computer and Internet use. Pre-school teachers' perceptions about their own role in shaping children's media literacy were also examined. The results indicate that teachers consider the role of the family on children's computer use to be more significant compared to their own role. Although the teachers started to acknowledge their own role as supervisors and parents' counselors as the interviews progressed, no curriculum-based media literacy shaping is done in the classrooms. Furthermore, rather than developing children's awareness of the media, various new media had been used as "enrichment" and significantly fewer activities that would actually help to shape children's media literacy were mentioned.

Keywords: pre-school teachers, young children, computer use, media literacy, Estonia

Making Sense of the Virtual World for Young Children:

Estonian Pre-School Teachers' Experiences and Perceptions

Researchers (e.g. Livingstone & Bovill 2001, p. vii) have noted that in the last decade we have witnessed a visible change in the media environments and leisure time habits of children (Swanbrow, 2004). Compared to children in the early 1980s, today's young children are spending much less time outdoors or engaged in organized sports, whereas a progressive increase in time spent on the computer has been noted (Swanbrow, 2004). However, as young children are only starting to climb "the ladder of online opportunities" (Hasebrink et al 2009, 87), their main online activities are often connected to playing computer games. For instance, according to the evaluations of Estonian parents, the majority of 5-7 year olds in Estonia (81%) are, on a weekly basis, engaged in playing online computer games, with 23% of them estimated to engage in playing computer games for more than 10 hours per week (Finantsteadlikus ja rahaline kirjaoskus 5-7 aastaste ja 8-9aastaste Eesti laste seas, 2010). The most popular virtual worlds among Estonian children are Lastekas (80 000 users) (www.lastekas.ee) and Mängukoobas (66 000 users) (www.mangukoobas.ee), which are widely regarded as offering a varied gaming environment for the young. Even though several authors have suggested that playing computer games should not be considered a waste of time but a "motivational step on the way of 'approved activities'" (Hasebrink et al 2009, 50), Estonian children have been perceived to be taking rather passive and unimaginative roles in virtual worlds (Rudi, 2009). In other words, despite the fact that Estonian youths are heavy users of new media (Kalmus & Keller & Pruulmann-Vengerfeldt, 2009), the general lack of mediation and guidance (Livingstone & Haddon, 2009) might be one of the reasons why Estonian children have yet to fully grasp the wonders that the online medium offers.

Parental strategies of mediation, however, are dependent on several factors. Although some authors (see Kirwil et al. 2009 for an overview) have suggested that parental strategies of mediation depend largely on the general value orientation of the country, others (Kalmus & Roosalu, in press) refer to the role of welfare state institutions, which, through regulating female labor force participation and the availability of public childcare, have some bearing on the strategies parents are actually able to employ in their child-rearing tasks. As the dual-career family with both parents working full-time is rather typical in Estonia, with 91% of all three- to six-year-olds attending pre-school daily, the role and responsibility of teachers in shaping children's media literacy has become essential (Statistics Estonia, 2009). However,

as the National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008) does not contain media education as a subject field and, as a result, teachers do not have any training in the area, the question of suitable monitoring strategies and teaching methods is of vital importance.

The aim of this study was to explore how pre-school teachers perceived factors that influence pre-school children's use of the computer and the Internet, as well as their own role in shaping children's media literacy. Two focus-group interviews with 24 Estonian pre-school teachers were carried out in order to analyze their perceptions and experiences regarding the topic.

This paper consists of three parts. In the first part, we provide an overview of the literature related to children's computer use and mediation. The article then moves on to the methodology of the empirical study. In the last part of the article, the results of the study are presented and discussed.

Literature Review

Interdisciplinary theories and concepts form the basis of our article. We have applied theoretical views mainly from the fields of educational sciences, media and communication, and psychology.

The first section of the literature overview presents the discussions around generational differences and important aspects related to children's computer use. Then we move on to discuss aspects related to attitudes toward computer use by pre-school teachers.

Generational differences and mediation

Livingstone and Helsper (2008) claim that, in the present-day media saturated world, "parents seem engaged in a constant battle with their children as they seek to balance the educational and social advantages of media use and the negative effects that some content or mediated contact might have on children's attitudes, behavior, or safety" (p. 1). In this context, the term "mediation" is used to refer to the parental management of the relationship between children and media. However, the term provides an extension to the role of the adult, as it moves beyond simple restrictions parents can implement and includes more conversational and interpretative strategies (e.g. Valkenburg, Kremer, Peeters, & Marseille, 1999), as well as monitoring activities (Kerr & Stattin, 2000). Although parents have been facing this challenge for some decades, for example, in regulating children's television

viewing (Valkenburg, 2004), their greatest mediational task is now connected with children's computer use.

Compared to the members of the "digital generation" (Papert, 1996), adults tend to struggle much more when adopting practices related to digital technologies. This struggle is most evident in the technology-knowledge gap between the members of the new generation and their parents, which has resulted in the claim that the Internet and computers have provided the young with a position of greater authority and control (Tapscott, 1998; Alch, 2000; Livingstone & Bober, 2005). Furthermore, as the Internet is considered to be a very specific environment in terms of risks, Livingstone & Helsper (2008) claim that the strategies used for mediating the television use of children have proved to be insufficient in terms of the new media. Hence, the suggested changes in the position and role of adults, as well as the need for improved mediational strategies, may start to play an important role in shaping the attitude of parents and teachers toward the computer use of young children.

Computer use among pre-school children

In recent years, the hype around the new, technology-savvy generation has not only increased the number of studies of Internet use and the online practices of adolescents or tweens, but has also resulted in discussions of the role of ICTs in the lives of pre-school children (Edwards-Groves & Langley, 2009; Dhingra, Sharma, & Kour, 2009; Zevenbergen & Logan, 2008; Thorn, 2008). Furthermore, pre-school children are considered to be the newest group of Internet users (Feller, 2005). The findings of Olle Findhal (2009) regarding the situation in Sweden nicely illustrate the fundamental changes in the Internet usage of pre-schoolers. Compared to the year 2002, where the critical age marking when half of the age group had started to use the Internet was 10 years, the critical age in the year 2009 was close to four years (Findhal, 2009).

Even though the time pre-schoolers spend using the computer is quite restricted (Dhingra et al., 2009; Rideout, Vandewater, & Wartella, 2003), the results of the parent survey carried out by the World Internet Institute indicate that the time spent online increases significantly as children grow older (Findhal, 2009). Although in some cases it is reported that two- to five-year-olds usually use the Internet under the supervision of an adult (Feller, 2005; Findhal, 2009), generally a significant number of four- to six-year-old children are capable of using the computer without any parental assistance (Rideout et al., 2003). Furthermore, studies (Zevenbergen & Logan 2008; Rideout et al., 2003) indicate that pre-

school children have developed a high number of skills through their use of computers. The computer skills the pre-schoolers possess offer them a number of opportunities in their use of new media. For example, Zevenbergen and Logan (2008) claim that the majority of children use computers to play educational and non-educational games, while others (cf. Dhingra et al., 2009; Downes, 2002) suggest that computers are used for self-expression, for instance, drawing and painting, as well as for learning numbers, letters and rhymes online (Feller, 2005).

The influence of the home on computer-use

Several studies report that pre-school children have extensive computer use in out-of-school environments (Edwards-Groves & Langley, 2009; Dhingra et al., 2009). As a great number of children have access to the computer and the Internet in their home settings, Stephen, McPake, Plowman and Berch-Heyman (2008) note that “the family habitus (practices and culture)” has an impact on the child’s engagement with the ICT (p. 24). Furthermore, Rideout and Hamel (2006) claim that “parents’ beliefs about media — and their own media habits — are strongly related to how much time their children spend with media, the patterns of their children’s use, and the types of content their children are exposed to.” (p. 5)

However, parents are not always aware of their role in supporting their child’s learning or in shaping the computer-use habits of the child. For example, parents tend to make use of media content as “a chance to get their chores done, quiet their kids down, or just have some ‘me’ time, knowing that their kids are ‘safe’ — not playing outside, and less likely to be making trouble around the house” (Rideout & Hamel, 2006, p. 32). Thus, although researchers (e.g. Magid, 2003) have warned against making use of computers as digital babysitters, many parents still admit to this habit (He, Irwin, Sangster Bouch, Tucher, & Pollett, 2005).

Even though pre-schoolers name parents as the main source of information when it comes to learning how to use the ICT (Stephen et al., 2008, p. 25), parents themselves tend to believe that “children’s competences with technology were mainly the result of being self-taught” (Plowman, McPake, & Stephen, 2008, p.13). Researchers have also noted the significant role of older siblings in acquainting younger ones with new technology (Plowman et al., 2008, p. 8). The presence of older siblings may result in competition for resources, and older siblings have also been found to be likely to introduce activities that are not favoured by

parents (e.g. Plowman et al., 2008). In comparison with the highly acknowledged role of family members in shaping the computer use of a child, the findings of Stephen et al (2008) indicate that pre-school is not perceived as a source of learning through technology, either by parents or children.

Aspects related to the attitudes and computer use of pre-school teachers

Lee Shulman (1986) suggests that the knowledge of teachers' "intellectual biography – that set of understandings, conceptions, and orientations that constitutes the source of their comprehension of the subjects they teach" (p. 8) is crucial for assessing their content knowledge. However, according to Flores-Koulish (2005), in the case of including media and new media literacy in their teaching, teachers mainly have to rely on their own knowledge, which usually "comes from daily exposure and social interaction related to media culture" (p. 6). According to Flores-Koulish (2005), not only is the media consumption of pre-service teachers "somewhat less than the average of most young people" (p. 12), but future teachers also currently tend to "consume media slightly less than during their childhood" (p. 13).

Furthermore, a phenomenon known as "apprenticeship of observation", first coined by Dan Lortie (1975), is also suggested (Mayer, 1999) to have an impact on the teaching methods and pedagogical beliefs of young teachers. According to this viewpoint, young teachers usually teach in the way they themselves were taught. Hence, by bringing in "their implicit institutional biographies" (Britzman, 1991, p. 443, quoted from Mayer, 1999) prospective teachers "may fail to realize that the aspects of teaching which they perceived as students represented only a partial view of the teacher's job" (Borg, 2004, p. 274). Hence, generational differences could also be one of the reasons why there is still little use of new media technologies in pre-schools (Edwards-Groves & Langley, 2009; Marsh et al., 2005). Probably due to the above-mentioned phenomenon, many pre-school teachers also tend to feel that computers restrict rather than enhance the social development of children and have therefore decided not to implement digital devices in their own teaching practices (Bayhan et al., 2002). Furthermore, as noted by Marinović et al. (2001), pre-school teachers in Croatia listed considerably more drawbacks, e.g. the negative impact on social development, harmful health impacts, insufficient physical activity, and the negative impact on emotional development, compared to the possible benefits from computer use in pre-schools.

Besides the fact that the "intellectual biography" of pre-school teachers does not consist of the usage of digital devices and thus excludes the technology from their own

teaching experience, studies also report on ICT in pre-school settings being used as “a benign addition” (Cuban, 2001, p. 67). In other words, although ICTs are being used in pre-school settings, the teachers view the devices as a “useful supplement to existing resources” (Plowman & Stephen, 2003, p. 149) and not as devices which could lead to new concepts of play and learning (cf. Laffey & Espinosa, 2003).

Hence, it may be concluded that teachers’ own media consumption, computer skills and pedagogical beliefs all form an integral part of making use of new media in pre-school settings.

Method and Sample

In November 2009, two focus group interviews were carried out with teachers (N=24) who educate children younger than eight years old. The interviews focused on clarifying teachers’ perceptions of computer and Internet use by young children and their perceptions of the role of the teacher. Teachers’ understandings and opinions of the topic mainly rely upon their observations in pre-school groups, as well as on everyday conversations with parents and children. Furthermore, Estonian pre-school teachers have an obligation to carry out formal and pre-determined questionnaire-based development conversations with parents at least once an academic year. As one of the aims of these development conversations is to “explain the parents’ viewpoints and expectations with respect to the development of the child” (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008), the teachers are relatively well informed on parents’ perceptions and attitudes regarding children’s favorite activities, including the computer and Internet use of the child.

In compiling our sample, we aimed to select a broad range of participants and thus decided to cover diverse groups (different pre-school educational establishments, varying in region, size and form of ownership). A full list of Estonian pre-schools was used to compile the sample. Random sampling among groups of pre-schools was used to make the final selection, and every pre-school selected chose a teacher to participate in the focus-group.

The final sample comprised 24 female teachers whose ages ranged from 22 to 50 years; more than half of the interviewees were older than 35 years. Almost half of the teachers had been working in pre-schools for more than 20 years; slightly fewer teachers had been working for less than five years. Less than a quarter of the teachers had been working in pre-school for six to 19 years. As the majority of pre-school teachers in Estonia are female

(99.7%), our sample provided a proportionally accurate cross-section of teachers working in Estonian pre-schools (Estonian Ministry of Education and Research, 2010).

We considered the focus-group method to be the best suited in respect to the aims of the present study, as it helped to capture the opinions and experiences of pre-school teachers with very different backgrounds in Estonia. Furthermore, as the discussed topics were relatively new to Estonian pre-school teachers, the focus-group method supported in-group content creation and encouraged the participants to point out examples of similar or even antagonistic cases in their own practice. In addition, the focus group method allowed for a variety of additional topics to be raised by group members and, hence, enriched the data.

The interview style for both of the two-hour focus groups was based on a qualitative interviewing technique, which involved a flexible outline of topics and questions (Patton, 2002). A prepared interview schedule with open-ended questions was used to help guide the interviews. The procedures of the “grounded theory approach”, as described by Strauss and Corbin (1998), were used to analyze the data.

After transcribing the interviews, the verbatim transcripts were read to get an overall sense of the data. The format was organized around categories that arose from the data. The data interpretation was cyclical, starting with line-by-line coding. In coding, we considered only those utterances that concerned computer and Internet usage of children and the adults' role as mediators.

During the open coding, the data was broken down into separate ideas and events. In the axial coding, conceptually similar phenomena were grouped to form categories and subcategories. After that, the relationships among categories were articulated within and across informants. During the selective coding, the core categories were identified. Teachers' perceptions, examples and events were used in the data analysis. A theoretical literature overview was used to explain the results.

Results

Children's computer and Internet use

Our first aim was to explore how pre-school teachers perceive factors that influence pre-school children's computer and Internet use. The teachers generally indicated that at the age of three, children start showing interest in computers, but the interest is still not echoed in their activities and, thus, the teachers do not see the need to raise this topic. The teachers

believed five- to seven-year-old children to be more receptive toward new media, as the teachers had witnessed the effects of Internet and computer game usage in the games and communication of the children in the pre-schools. Nevertheless, according to the observations of the teachers, children in that age group had very different experiences with computers. There were children who showed no interest in computers but also children whom teachers characterized as being addicted to computers. However, it has to be noted that, compared to the scientific definition of the word “addiction” (Young, 1996), the teachers both understood as well as used the word “addiction” in a different context.

T1: I had a boy in one group who was a heavy computer user. He got very upset if things did not go as fast as he wanted, especially with computer games. Sometimes, when the irritation was very strong, he just collapsed. If there was no computer around, he had that “psp” toy with him. His psychiatrist suggested limiting computer and psp use and the boy has become much calmer now.

T2: Conversations with parents indicate clearly whose children spend too much time with the computer. Those children are anxious and they have concentration difficulties. Parents are worried because their children don't want to come to kindergarten because they can't play computer games here. It is like an addiction.

According to the perceptions of the teachers, the children tended to form their overall attitudes and interests regarding computers within groups, and thus the values and opinions regarding the topic differed depending on the peer culture.

T1: I have noticed that the situation varies in different classes. The children who went to school 18 months ago were more interested in computers. ...But the present class wants to play and the children are not interested in computers ...

In other words, the teachers noticed that the more the children played creative, board or building games, the less interest they had in computers. Furthermore, according to the perceptions of teachers, other factors, for instance, the leaders' play skills etc., which however are not investigated in the present study, also helped to form the child's interest in computers.

Factors influencing children's computer use

When speaking of children's computer and Internet use, the teachers focused on two different roles a computer had in the home setting, both of which might have an impact on the computer and Internet use of a child.

According to the perceptions of teachers in our sample, there are parents who make use of a computer as a babysitter in order to keep a child occupied while grown-ups are working or relaxing.

T1: ... the computer fills up the time and you can be on your own.

T2: ... this [the computer] is the most convenient method of babysitting.

Teachers suggested that, in some families, the computer was also used in order to motivate or reward a child.

T1: Two children in my class can use a computer as a reward. One has tasks given by a speech therapist and he knows that after completing these exercises he can use the computer for 20 minutes. And it is a great motivator for him.

T2: ...There is a habit of making effort.

T1: This is positive.

These kinds of parental strategies were viewed in a favorable light, as teachers believed this kind of computer usage to be connected with the acknowledged mediational role of a parent who has set up concrete rules for computer usage.

Thus, besides the notable peer norms that helped to shape the general attitude of the class toward computers, the teachers believed that the heavy workload of parents could sometimes help to explain why some children tended to use the computer more frequently than others. Furthermore, making use of a parental strategy according to which computer use is a reward may also have positive effects on the general computer use of a child.

Role and impact of family on the child's computer use

The teachers in our sample brought up two aspects: the role of older siblings and parents, both of whom they believed to have an impact on the general computer use habits of the child.

The teachers considered the role of older siblings to be rather significant in terms of young children's access to computers, as well as in discovering their potential. For instance, the teachers noted that, although the rules regarding priority of computer use often favored older siblings, the younger ones were eager to stay up late in order to wait for their turn. According to the teachers, older siblings were also the reason why younger children encountered games and online environments which were not suitable for their age.

T1: ... older children use the computer when they can and younger children can use it when the older ones are tired of it. Then, in pre-school, these children are tired and bad-tempered.

T2: In the class, I can see that the child is nervous. And it is because the previous night his older brother had shown him a frightening game with guns.

Parents' influence on children's computer and Internet use, however, was perceived to be much more diverse. Five different sub-categories – the example set by the parents, admiration, ignorance, helplessness and awareness – were distinguished in the perceptions of teachers. The latter category is related to separate sub-categories of "reward" and "motivation", both of which were analyzed in the previous section.

The personal example set by parents was often mentioned as an important aspect in shaping the media literacy of the child. First of all, parents were perceived to be the introducers of different media to the child. For instance, it was suggested that the example set by the parents in terms of computer use also helped to form the pattern of usage for a pre-school child.

T1: Children see their parents on the computer far too often; dad is always on the computer.

Many teachers in our sample noted that parents admired and praised children who were able to use a computer and surf on the Internet without the assistance of adults. This kind of appreciation was considered to be rather dangerous. Mainly the teachers feared that the majority of those approving parents were not able or willing to control computer use, which might lead to possible negative consequences later on.

T1: There is a danger when parents acknowledge the child's achievements on the Internet. Parents' appreciation is too great. That is a danger.

T2: Parents admire the child too much and later are not able to control the situation.

Furthermore, the teachers in our sample blamed the parents for being the motivating force whose enthusiasm had helped to increase the time children spent on the computer, which decreased their opportunities for face-to-face social relations.

T1: Social development is more important; the child should communicate..., but parents say: "you can't imagine what s/he can do on the computer" and are proud.

The teachers also mentioned problems they claimed to be caused by the lack of awareness and ignorance of parents. Mainly it was suggested that pre-school children's parents were not sufficiently concerned about safe computer and Internet use. For instance, the teachers believed that many parents had not set restrictions on computer use or had not prohibited access to unsuitable materials, such as films and violent or pornographic web pages.

T1: Parents consider their children to be older than they actually are. They allow them to watch things that are not proper for their age.

T2: And they believe that the child understands.

T3: I rather imagine parents don't think about it.

In other words, the pre-school teachers sensed that parents were quite helpless, especially as far as limits and rules for computers were concerned. It was even suggested that for some parents, taking a child to pre-school seemed to be looked upon as the only chance to get the child away from the computer.

T1: As a matter of fact, some parents see this [having a child in pre-school] as reducing computer use, because they have allowed their young children to access the Internet and other places and now all of a sudden the children will not obey, and parents see pre-schools as a way out... the child is sent to the pre-school in order to avoid the child spending the whole day on the Internet, and instead spend time with his/her friends.

All in all, the teachers claimed that parents should take the role of balancer by regulating time on the computer and suitable media content, as well as taking time to explain the media messages to their children. The above-mentioned aspects were considered the most important, as the teachers in our sample felt that family members had a greater mediational role in comparison with the role of pre-school teachers. Furthermore, Estonian children do not have that much contact with the new media in pre-schools, and it is important to note that the teachers did not consider themselves to be role models in children's computer and Internet use.

Teachers' vision of their role in shaping children's media literacy

Our analysis demonstrated that clear changes took place in the teachers' awareness during the time of the interviews. At the beginning of the interviews, the teachers regarded parents as the child's only supervisors and educators regarding media content, and fully withdrew from their own role as supervisors. They supported their argument by claiming that, compared to the variety of media accessible to a child in the home environment; the usage of media in the pre-school was rather limited. Although some of the teachers in our sample noted that maintaining pre-schools as computer-free 'oases' would not improve the media competence of children, others stated that "computers are not suitable as a part of the daily life of young children". Only later, after increasing their knowledge of the issue, did teachers realize the importance of their own role as supervisors and start to acknowledge their significance in shaping children's media literacy.

The teachers admitted that, as they were involved with children in pre-schools on a daily basis, they should act as supervisors who were also responsible for shaping the media literacy of children.

T1: The parent is responsible; the teacher guides.

T2: The fact is that most of the time the child is in the pre-school.

Furthermore, the teachers acknowledged, especially during panel discussions with parents, that there was a need for them to mentor parents. The teachers admitted that during the panel discussions the parents often expressed their questions and concerns and thus, in their role as mentors, teachers should be responsible for a variety of tasks. For instance,

teachers perceived it to be their task to suggest educational and age appropriate computer games, web pages or informative reading materials to the parents, as well as educating the parents about suitable time limits or about the possible media impact on the child. The need for similar rules and requirements in both pre-school and at home was also emphasized by the teachers.

As media education is not part of the curriculum of Estonian pre-schools and teachers have had no special training, we were interested in finding out what kind of monitoring strategies and teaching methods the pre-school teachers found appropriate to use.

Pre-school teachers' understanding of media education

The opinions expressed during the focus group interviews suggest that pre-school teachers in Estonia see technical resources and the content of media as “enrichment”, supporting and illustrating other subjects, such as language and speech or natural science, none of which, however, shape children’s awareness of media.

T1: ...We have no chance to go see how bread is made. We watched it on a DVD. In pre-school, one can make choices about what and how long to watch.

T2: We watched a show about the life of the black stork on a web camera.

T3: ...letters are taught on the computer keyboard.

In some cases, teachers in our sample also incorporated media texts for current events (looking at weather pages) and made use of a videotape in order to document student performance (making a video of a hiking trip). Significantly fewer activities that shape skills of understanding, creating and analyzing media were mentioned.

However, as the interviews progressed the teachers came to the understanding that media education in pre-school is not only about using the computer and screening educational films. For instance, the importance of adult supervision of media use, as well as the need to provide explanations about content, was recognized.

T1: This is still a part of our life and children need education in every field. It happens at home anyway and we can't ignore that.

T2: And if it still raises problems, then one has to talk about it and children need to be taught regarding this theme.

Thus, eventually, the teachers started to emphasize the need to move beyond the idea of seeing media as mere “enrichment” in the classroom and to concentrate more on discussing, analyzing and explaining media messages. In other words, teachers started to name real aspects leading to media literacy in children.

T1: ... to prevent the negative impact, we can help with our actions. That is the theme of the future.

T2: The child should learn to select media for him/herself.

T3: It's not enough to say that a program is bad and s/he shouldn't watch it.

Several important aspects which should be considered in improving pre-school teacher training curricula were suggested. For instance, the teachers emphasized the need for courses on media education, as well as expressing the need to enhance their media competence and improve their technical skills in order to be able to make use of various technologies. The latter suggestion is closely connected to the biggest concerns that older teachers in particular have about teaching media.

Discussion

According to Sutherland et al. (2000), perceptions of the computer's potential depend on the domestic environment. Furthermore, Sonia Livingstone (2007) has suggested that if parents themselves are computer-oriented their children may also start to follow their example. The focus-group interviews with Estonian pre-school teachers indicated that the role of the family in general, but parents and older siblings in particular, was considered to be the greatest influence in shaping the computer use of young children. For instance, similar to the findings of Downes (2002), the experiences of teachers in our sample led them to believe that older siblings had priority in terms of computer use. Nevertheless, they perceived that a young child's interest in computers was much greater when there were older siblings compared to when the child had no siblings.

Other authors (Sutherland et al., 2000; He et al., 2005) have noted that parents often use the computer as a babysitter in order to keep the child occupied. Teachers in our sample also noted that Estonian parents of pre-schoolers want their children to be engaged in online activities but the parents cannot keep an eye on them. Furthermore, conversations with

parents led the teachers to believe that parents often used computers in order to reward or motivate their children. Although the teachers gave positive evaluations to both of the above-mentioned parental trends, neither of the strategies was actually considered to be educational by the teachers and both were even referred to as “misuses” of media (Hobbs, 1997). The opinions expressed by the teachers, however, reflected their recognition that using a computer was a very attractive activity for the child and thus it might serve as a meaningful reward after having completed difficult tasks (doing homework, cleaning one’s toys, washing dishes, etc) demanded by the parents. However, as noted by Hobbs (2006), in the case of using videos as rewards in the classroom, the teachers in our sample did not seem to understand the indirect message when approving of this kind of parental strategy: using the computer could be the best thing grown-ups can offer.

A more sceptical attitude was expressed by the teachers when describing the enthusiasm of parents related to the computer competencies of their children. The teachers feared that this genuinely positive attitude the parents shared, which has also been noted by several other authors (Marsh et al., 2005; Rideout et al., 2003), would later be followed by general neglect and carelessness about the possible negative impacts and risks involved in computer use. The results of Flash Eurobarometer 248 (2008), according to which Estonian parents tend to be much less concerned about the online activities of their children compared to parents from other European countries, provides scientific justification for the scepticism of teachers. Although the scepticism of teachers was justified, their opinions also illustrated their own overall lack of enthusiasm and hesitation about incorporating digital technologies in their daily teaching practices.

Furthermore, despite the fact that the teachers perceived parents to be quite helpless and careless in mediating their child’s media consumption and computer use, the parents’ role was considered to be far more significant compared to their own role as children’s supervisors and mentors. Hence, it can be stated that the opinions of the teachers in our sample echoed the results of Flores-Koulis (2005), who noted that pre-school teachers “emphasized parents’ responsibility so passionately that it would follow that they feel media literacy in schools should be irrelevant” (p. 24). On the one hand, as daily home computer use is routine for many children (Findahl, 2009), such strong expectations regarding the parental mediational role were justified. Furthermore, when stressing parental responsibilities, the teachers might have been referring to a principle in Estonian pre-school education which emphasizes the importance of co-operation between the pre-school and home (*Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava*, 2008). On the other hand, in minimizing their own role, pre-

school teachers may have (un)consciously tried to justify the general neglect of new media education in Estonian pre-schools. Compared to a number of countries, e.g. Finland, Australia, United States, etc., which conduct special media education training programs for pre-school teachers, meaningful and systematic media education does not exist in Estonian pre-schools. Hence, supervising strategies that are seen as adults' views and practices in guiding media consumption and media literacy development are not fully acknowledged by Estonian teachers. However, Yelland (2005), in her overview of previous research on the use of computers in early childhood education, concludes that "the role of the teacher in the learning process is critical" (p. 224). Hence, we considered it to be crucial to find out what roles the teachers in our sample actually perceived as their tasks.

Compared to Labbo (2000), who suggested that in order to shape children's digital literacy skills pre-school teachers should start to fulfil the roles of models, mentors and managers the teachers in our sample considered the teacher's role to have two main functions - supervisors for the children and mentors for the parents. As the former task can be associated with the overall role of adults, the teachers may have emphasized the latter role because of the peculiarities in Estonian pre-schools: according to the relevant law, the pre-school teacher has the obligation to support and counsel the family (*Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava*, 2008). In other words, the Pre-school Child Care Institutions Act (1999) suggests that both home and pre-school should share responsibility in supporting the growth and development of the child. In order to guarantee the two-way flow of communication between the pre-school and home, development conversations with parents are carried out regularly. Hence, the legislative language might also have had an impact on our results. As with the findings of Floures-Kolush (2005), teachers in our sample also regarded preventive and informative work, for instance about dangers found on the Internet, to be part of media education and thereby part of their role.

Still, considering the fact that media literacy is understood as the ability to use, analyze, create and impart the media message in different forms and contexts (Livingstone, 2003; Buckingham, Banaji, Carr, Cranmer, & Willett, 2005) and, hence, media education in pre-school should actually include a variety of tasks, for example, interpreting media messages with children, do-it-yourself tasks, expressing oneself through the means of media, and learning about technical means (*Mediakasvatuse varhiskasvatukssessa*, 2008), the teachers in our sample at first described only one narrow facet of media education. Although some of them had made use of ICTs in their teaching, the focus group interviews indicated that the teachers in our sample mainly made use of the "content delivery approach", that is, they

“refer to specific media ‘texts’ as a strategy for conveying subject matter, information, illustration and idea” (Hobbs, 1997, p. 13). Hence, it can be claimed that teachers generally used technology as a “benign addition” (Cuban, 2001, p. 67) which did not help to shape either media literacy or the digital competence of the child.

Our findings clearly point out the need to include media education in pre-school teacher training courses. Pre-school teachers in our sample were not only hesitant about their own computer skills and related knowledge, but their answers also demonstrated a relative lack of awareness of the importance of media literacy and digital literacy skills in general. Even though various programs (e.g. Tiger Leap) have been instituted to establish Internet connection in every elementary school, high school and university in Estonia, as well as to develop the technology skills of the teachers in these institutions (Partners in Learning Progress, 2007), these initiatives have not yet focused on pre-school settings. Thus, the relative lack of ICT in Estonian pre-schools and the uneven computer knowledge of teachers may have been the reasons why the teachers were not accustomed to and were hesitant about making use of the few technologies their classrooms offered. Special pre-school teacher training courses which focus on making use of ICTs to fulfill communicative and creative tasks in the classroom, which started in June 2010 (Koolitus Lasteaegade õpetajatele, 2010), will hopefully help to improve both the skills and the self-confidence of teachers.

Considering these new courses, a follow-up study should be carried out in a few years to see if and how pre-school teacher perceptions have changed. In addition, future research should also consider examining in greater detail the expectations parents have about the role of teachers in shaping the media literacy of the child.

Finally, there are two notable limitations to this research. The focus-group method allowed us to study the self-reported perceptions of teachers, but we were unable to evaluate the actual practices of teachers and the actual use of new technologies by young children. Hence, we acknowledge that the discourse provided by the teachers might not match the lived experience. Furthermore, our relatively small and homogeneous sample did not allow us to differentiate between teachers based on their socio-demographic background. In addition, although we acknowledge that neither children nor parents should be seen as homogeneous, no socio-demographic information was provided by the teachers to make the distinctions between these groups.

Despite these limitations, the study has contributed to the existing research by combining the pre-school teachers’ perceptions regarding aspects influencing young children’s computer and Internet use with their reflections on the teacher’s role in shaping the

media literacy of children. This study on teachers' perceptions is also important in that it has been suggested that teachers' perceptions also guide their classroom practices (Hollins, 1999, p. 12-13). The grounded theory approach has helped us to capture the points in the interviews where the participants started to negotiate and focus on the meaning and content of the terms they were asked to elaborate upon, thus creating new visions and understandings of their own role in shaping the media literacy of children. The approach also helped to highlight the importance of the teachers' perception change when discussing their own role in educating children about the possible uses of new media, as well as broadening their own pedagogical perspectives.

Conclusion

This study has provided the first overview of teacher perceptions regarding young children's Internet use and media education in Estonian pre-schools. Pre-school teachers' experiences and opinions of factors that influence pre-school children's computer and Internet use, as well as their role in shaping children's media literacy, were examined.

The focus-group interviews with pre-school teachers indicated that teachers considered the role of the family in children's computer use to be more significant than their own role. According to the perceptions of teachers, different processes in family dynamics (e.g. the impact of older siblings, and the personal example set by parents) and family values (e.g. using the computer as a motivator, as a reward or a means of babysitting, the ignorance and helplessness of parents, and parents' admiration of the child's computer skills) tended to increase children's use of the computer and the Internet.

The teachers considered the mediational role of parents to be most influential in terms of media literacy development, as they not only regulate children's time on the computer and suitable media content, but also interpret and explain these media messages. However, the importance of their own role in shaping the media literacy of children was acknowledged only as the interviews progressed. The teachers became aware of two roles they should start to fulfill: the teacher as children's supervisor and the teacher as parents' mentor. The latter role includes a variety of tasks, for example, suggesting educational and age appropriate computer games, web pages or informative reading materials to parents, educating parents about suitable time limits or about the possible media impact on the child, and suggesting similar rules and requirements in both the pre-school and at home. Preventive and informative work was also seen as part of media education.

Although teachers agreed to share responsibility in supervising children's computer and Internet use with families and parents, no curriculum-based media literacy shaping was being done in the classrooms. Rather than developing children's awareness of the media, teachers had been making use of technical resources and various media content as "enrichment", in order to support and illustrate other subjects, e.g. language or natural science activities. However, significantly fewer activities that would actually help to shape children's media literacy were mentioned by the teachers. Nevertheless, even though the teachers started by describing only one narrow facet of media education; they later acknowledged the need to move beyond the idea of using media as "enrichment" into discussing, analyzing and interpreting media messages with children. Thus, by the end of the focus-group interviews, the teachers were able to distinguish three aspects of media education: making use of technical equipment (but not teaching how to use it), introducing and analyzing media content, and doing preventive or informative work.

Acknowledgements

The preparation of this article was supported by the research grants ESF Program EDUKO sub-project No. 30.2-10.2/1276 and No. 6968 by Estonian Science Foundation. Andra Siibak is also thankful for the support of the target financed projects No. 0180017s07 and No. 0180002s7.

Bibliography

- Alch, M. L. (2000). The Echo-Boom generation: A Growing Force in American Society. *The Futurist*, 34(5), 42-46.
- Bayhan, P., Olgun, P., & Yelland, N. J. (2002). A Study of Pre-school Teachers' Thoughts about Computer-assisted Instruction. *Contemporary Issues in Early Childhood* 3(2), 298-303.
- Borg, M. (2004). The Apprenticeship of Observation. *ELT Journal* 58(3), 274-276. Retrieved from: <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/reprint/58/3/274.pdf>
- Buckingham, D., Banaji, S., Carr, D., Cranmer, S., & Willett, R. (2005). *The Media Literacy of Children and Young People: a Review of the Research Literature*. Ofcom: London. Retrieved from: <http://www.ofcom.org.uk>.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Dhingra, R. & Sharma, N. & Kour, M. (2009). Relationship between Parental Perception and Young Childrens' Usage of Computers. *Journal of Human Ecology*, 28(3), 167-170.
- Downes, T. (2002). Blending Play, Practice and Performance: Children's use of the Computer at Home. *Journal of Educational Enquiry* 3(2), 21-34.
- Edwards-Groves, C., & Langley, M. (2009, July). *i-Kindy: Responding to Home Technoliteracies in the Kindergarten Classroom*. National Conference for Teachers of English and Literacy, Tasmania. Retrieved from: <http://www.englishliteracyconference.com.au/files/documents/hobart/conferencePapers/refereed/Edwards-Groves%20complete.pdf>
- Estonian Ministry of Education and Research. (2010). Retrieved from: <http://www.hm.ee/index.php?048055>
- Feller, B. (2005, June 5). *More Nursery School Children are Going Online*. Associated Press. Retrieved from: <http://earlychildhoodmichigan.org/articles/6-05/AP6-5-05.htm>
- Finantsteadlikkus ja rahaline kirjaoskus 5-7 aastaste ja 8-9aastaste Eesti laste seas (2010). Uurimuse viis Sampo Panga tellimusel läbi YouGov Zapera. Retrieved from: www.sampopank.ee/public/Laste_finantsteadlikkuse_uuring_Sampo_Pank_YouGov_Zapera.pdf
- Findhal, O. (2009, June). *Preschoolers and the Internet. Will Children Start to Use the Internet When They Start Walking?* Presented at the EU-kids online conference, London.

Retrieved from:

<http://www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I/Conference%20Papers%20and%20abstracts/Emerging%20Issues/Findahl.pdf>

Flash Eurobarometer 248 (2008). *Towards a Safer Use of the Internet for Children in the EU: Draft Analytical Report*. The Gallup Organisation upon request of European Commission

Flores-Koulish, S. A. (2005). U.S. Preservice Teachers and Their Media Worlds. *Journal of School Leadership*, 15(3), 241-261. Retrieved from:
<http://pdfs.scarecroweducation.com/SC/TJS/SCTJSLMay2005.pdf>

He, M., Irwin, J., Sangster Bouck, L., Tucker, P., Pollett, G. (2005). Screen-Viewing Behaviors Among Preschoolers: Parents' Perceptions. *American Journal of Preventive Medicine*, 29(2), 120-125.

Hobbs, R. (2006). Non-optimal Uses of Video in the Classroom. *Learning, Media and Technology*, 31(1), 35-50

Hobbs, R. (1999). *The Uses (and Misuses) of Mass Media Resources in Secondary Schools*. Retrieved from:
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/21/42.pdf

Hollins, E. R. (1999), "Becoming a Reflective Practitioner," in *Pathways to Success in School: Culturally Responsive Teaching*, eds. E. R. Hollins and E. I. Oliver, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kalmus, V., Roosalu, T. (in press). Parental mediation of EU kids' Internet use revisited: Looking for a complex model of cross-national differences, *International Journal of Media and Cultural Politics*, 6(3), xx-xx.

Kalmus, V., Keller, M., Pruulmann-Vengerfeldt, P. (2009). Lapsed ja noored tarbimis- ja infoühiskonnas. M. Lauristin (Ed.), *Eesti Inimarengu Aruanne 2008*. Eesti Koostöö Kogu: Tallinn, 115-122.

Kerr, M., & Stattin, H. (2000). What parents Know, How they Know it, and Several Forms of Adolescent Adjustment: Further Support for a Reinterpretation of Monitoring. *Developmental Psychology*, 36 (3), 366-380.

Kirwil, L., Garmendia, M., Garitaonandia, C., & Fernández, G. M. (2009), 'Parental Mediation'. In S. Livingstone. & L. Haddon (Eds.), *Kids Online: Opportunities and Risks for Children*, 99-215, Bristol: Policy Press.

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008), RTI, 23, 152.

- Koolitus lasteaegade õpetajatele* (2010). Retrieved from:
<http://www.tiigrihype.ee/?op=body&id=281>
- Kumtempe, A. T. (2006). The Effects of Computers on Kindergarten Children's Social Skills. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJE*, 5(4). Retrieved from:
<http://www.tojet.net/articles/547.pdf>
- Labbo, L. D. (2000). 12 Things Young Children Can Do with a Talking Book in a Classroom Computer Center. *The Reading Teacher* 53(7), 542-546.
- Laffey, J. M. & Espinosa, L. M. (2003, July). Appropriation, Mastery and Resistance to Technology in Early Childhood Preservice Teacher Education: Case Studies. Presented at the IFIP Working Group 3.5 Conference: *Young Children and Learning Technologies*, held at UWS Parramatta. Retrieved from:
<http://bham10.myweb.uga.edu/portfolio/techarticle.pdf>
- Lastekas*. Retrieved from: www.lastekas.ee
- Livingstone, S., Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final Report*. EC Safer Internet Plus Programme, Deliverable D6.5. EU Kids Online, London, UK. Retrieved from:
<http://www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/>
- Livingstone, S. & Helsper, E. J. (2008), Parental Mediation of Children's Internet Use, *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 52(4), 581-599
- Livingstone, S. (2007) Strategies of Parental Regulation in the Media-Rich Home. *Computers in human behavior*, 23(3), 920-941.
- Livingstone, S., & Bober, M. (2005). *UK Children Go Online: Emerging Opportunities and Dangers*. London: London School of Economics and Political Science. Retrieved from
<http://www.lse.ac.uk/collections/children-go-online/UKCGOfinalReport.pdf>
- Livingstone, S. (2003). *The Changing Nature and Uses of Media Literacy*. Retrieved from:
<http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse>
- Livingstone, S., Bovill, M. (2001). Preface. *Children and Their Changing Media Environment: A European Comparative Study*. Eds. Livingstone, S., Bovill, M. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lortie, D. C. (1975). *School Teacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Richie, L., Roberts, S., & Wright, K. (2005). *Digital Beginnings: Young Children's Use of Popular Culture, Media and New Technologies*. Retrieved from:

Vinter, K., Siibak, A. & Kruuse, K. (2010). Meedia mõjud ja meediakasvatus eelkoolieas. *Haridus*, 4, 11 – 17.



Kristi Vinter

MA, Tallinna pedagoogilise seminari
eelkoolipedagoogika lektor



Andra Siibak

PhD, Tartu ülikooli ajakirjanduse ja
kommunikatsiooni instituudi teadur



Kristiina Kruuse

Tartu ülikooli ajakirjanduse ja
kommunikatsiooni instituudi magistrant

Meedia mõjud ja meediakasvatus eelkoolieas

RESÜMEE

Eelkooliealiste laste meediatarbimise võimalikud mõjud ja meediakasvatuse võimalused nende suunamisel: Eesti lasteaia- õpetajate arusaam

Artikli eesmärk on Eesti lasteaiaõpetajate tähelepanekute toetudes selgitada välja meedia võimalikud mõjud eelkooliealistele lastele ning õpetajate tegevuspraktikad nende mõjude suunamisel. Samuti vaadelda, mida õpetajad mõistavad meediakasvatuse all. Lasteaiaõpetajate tähelepanekute väljaselgitamiseks läbi viidud kaks fookusgrupp-intervjuud keskendusid ekraanimeediale (arvuti ja televisioon), mis on eelkooliealiste laste jaoks eakohaselt kõige mõistetavam ja leiab ka enim kasutust. Uurimusest selgus, et õpetajad märkavad laste juures mitmeid võimalikke positiivseid ja negatiivseid meedia mõjutusi ning

jagavad oma ettekujutuses meedia kasutamise suunamisel ning meedia sisu selgitamisel vastutust perekonna ja lapsevanematega. Süstemaatilist meediakasvatust Eesti lasteaedades siiski ei toimu ning meedia võimalike mõjudega toimetulek on lasteaiaõpetajate jaoks problemaatiline. IKT-vahendeid lasteaedades kuigivõrd kasutatakse, kuid pigem teiste õppe-kasvatustegevuste valdkondade mitmekesistamiseks kui meediakirjaoskuse kujundamiseks.

Märksõnad: eelkooliealine laps, meedia võimalikud mõjud, meediakirjaoskus, meediakasvatus, lasteaiaõpetaja, ekraanimeedia.

Sissejuhatus

Uue sajandi ühiskonnas on meedia omandanud laste elus varasemast olulisema rolli. See omakorda on tõstatanud küsimuse, kas ja kuidas meedia lapsi mõjutab, ning andnud alust arvukatele uuringutele. Neis on saanud üheks keskseks huviks küsimus, kuidas muuta meediat tulenevaid võimalikke negatiivseid mõjusid meediakasvatuse kaudu laste arengut soodustavateks.

Tänapäeva Eestis tuntakse küll mure laste liigse meediatarbimise pärast, kuid vähem on pööratud tähelepanu meediakasvatuse fookuses olevatele küsimustele. Hoolimata tõsisast, et juba Grunwaldi deklaratsioonis (1982) rõhutati meediakasvatuse vajadust lasteaiast alates, ei valmista Eesti lasteaiadepetajate koolitus õpetajaid senini ette meediakasvatuse läbiviimiseks ning meediat tulenevate ohtude ja võimaluste probleematikat pole õpetajad suuresti teadvustanud. Samuti puudub koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008, edaspidi riiklik õppekava) meediakasvatuse. Sätestatud on vaid üldine temaatika, mida õppetegevustes käsitleda.

Teema vajab siiski tähelepanu, kuna lasteaiadepetajad märkavad laste käitumises üha enam muutusi ja tõlgendavad neid paljuski meediast tulenevaks. Samas tunnistavad õpetajad oma oskamatus rakendada meediasisu lapse arengu teenistusse ning veel vähem õppekasvatustöösse kriitilise meediakasutaja kujundamiseks. Seega on Eestis jäetud kriitilise meediakasutaja kujundamine vaikimisi kodude õlule.

Infotehnoloogia kasutamiseist tulenevate riskide vähendamise eesmärgil on mitmed autorid toonitanud kohaste vanemlike juhendamistrateegiate rakendamise vajadust (Kirwil 2009, 394; Livingstone ja Helsper 2008, 581) ning vanemaid ärgitatakse kehtestama laste jaoks reegleid meediumide, eelkõige televisiooni, aga ka arvuti tarbimisel. Samas nähtub Flash Eurobaromeetri 248 (2008, viidatud Livingstone ja Haddon 2009, 18 kaudu) tulemustest, et lapsevanemate teadlikkus ja hoiakud juhendamisel paigutavad üleuroopaliselt pinge reas Eesti kindlalt viimaste hulka. Lisaks käib Eesti 3–6-aastastest lastest 91% igapäevaselt lasteaias (Statistikaamet 2009), mistõttu võib eeldada, et ka laste-

aedadel lasub oluline roll laste meediakirjaoskuse kujundamisel ja võimalike negatiivsete mõjude minimeerimisel.

Käesoleva artikli eesmärk on Eesti lasteaiadepetajate näitel uurida ekraanimeedia (televisioon ja arvuti) võimalikke mõjusid eelkooliealistele lastele ning õpetajate tegevuspraktikaid nende mõjude suunamiseks. Samuti vaadeldakse lasteaiadepetajad mõistavad meediakasvatuse all.

Meedia töönaolised mõjud

Meediatarbimisest tulenevate mõjude kohta on avaldatud mitmeid, kohati vastukäivaid arvamusi.

Osa autoreid (Singer ja Singer 2001) on leidnud, et hariva sisuga ja mõdukas meedia tarbimine toetab laste arengut. Näiteks õpetlike lastesaadete vaatamist on seostatud laste sõnavara arendamisega (Jordan ja Jamieson 1998), suurenenud uudishimu ja loovusega (Walters ja Zwaga 2001, 19) ning parema õppeedukuse, suurema ambitsioonikuse ja raamatuhuviga (Anderson jt 2001). Samaseid positiivseid muutusi on täheldatud ka arvutit kasutavate laste intellektuaalses arengus (Haugland 1992, 1–2).

Seevastu liiga aktiivse ja vanusele sobimatu meedia tarbimisega seostatakse negatiivseid mõjutusi, muuhulgas laste vähenenud füüsilist aktiivsust ja ülekaalulisust (Rapp jt 2004, 649), piiratud sotsiaalseid oskusi ning ebamoraalse ja agressiivse käitumise soodustamist (Flemish 2007; Vanderwater jt 2007, 1007). Lisaks on täheldatud meedia negatiivseid mõjutusi laste väärtushinnangute kujunemisele ning käitumismudelite õppimisele (Villani 2001, 400).

Meedia mõjusid uurinud David Buckinghami (2003, 18) arvates tuleks aga mustvalgetest seisukohavõttudest ja mõjude positiivseks-negatiivseks lahterdamisest hoiduda ning analüüsida meedia rolli ja mõjusid mitmekülgsemalt: nii tehnoloogia arengut, majanduslikku heaolu, sotsiaalseid suhteid kui ka meediatekstide sisu silmas pidades. Ehk teisisõnu tuleks televisiooni ja arvuti mõjudest rääkides pöörata tähelepanu ennekõike ekraanimeedia tarbimise kontekstile (milliseid saateid/veebilehti, kui kaua ja kellega koos laps vaatab), kuna sellest sõltub paljuski nähtu potentsiaalne mõju.

Meediakirjaoskus ja meediakasvatus

Mitmed autorid (Buckingham jt 2005, 3; Livingstone 2004, 5) on defineerinud meediakirjaoskust (ka meediapädevust, meediakompetentsust) kui võimet kasutada, analüüsida, luua ja edastada meediasõnumeid eri vormis ja kontekstis. Seega tuleks meediakirjaoskust vaadelda peamiselt kriitilise mõtlemise võimena ja mitte niivõrd tehniliste vahendite käsitlemise oskuseks (Calvani jt 2009, 154). Meediakirjaoskuse kujundamisel muutub keskseks õpetaja roll meedianähtuste tutvustaja, meediakasvatuse planeerija ja läbiviijana. Meediakasvatuse kujundatakse meediakirjaoskust. Näiteks Soomes on võetud eesmärgiks arendada eelkooliealiste laste meediakirjaoskust süsteemse meediakasvatuse toel, mis hõlmab koos lastega meediasõnumite tõlgendamist, loomist, enese väljendamisest meediavahendite abil ning tutvumist tehniliste vahenditega (Mediakasvatus... 2008, 11).

Meediakasvatust on lasteaias otstarbekas läbi viia pigem valdkondadeüle-sena, nagu seda on riiklikus õppekavas valdkond „Mina ja keskkond“, kui eraldi valdkonnana (Mediakasvatus... 2008, 17; Vinter 2010, 10). Meediakasvatust loimub õppekava kõikide valdkondadega ning aitab riikliku õppekava eesmärgi ellu viia. Õpetaja ülesanne on seejuures meediavahendite kasutamise kõrval mõelda ka laste meediateadlikkuse kujundamise võimalustele, mille üks viis on näiteks piltide, helide, tekstide tähenduse üle arutlemine, meediatekstide tõlgendamine jms (Vinter 2010, 7). Kõige otsesemalt on meediakasvatuse eesmärgid seotud riikliku õppekava üldoskustega (ptk 4), mis peavad koos teiste valdkondadega looma eeldused edukaks edasijõudmiseks igapäevaelus ja koolis (Koolieelse lasteasutuse seadus 1999), kuhu kuulub ka meid ümbritsev meediakeskkond.

Info- ja kommunikatsioonitehnoloogia (IKT) arengust tingituna ei saa nüüdisaegne kirjaoskus piirduda vaid kirjalike tekstidega. Kuna audiovisuaalse ja digitaalse meedia kasutamise osatähtsus on oluliselt tõusnud, on hakatud ka terminites eristama „traditsioonilist“ ja „uut“ ehk digitaalset kirjaoskust (Livingstone 2004, 4; Plowman ja Stephen 2003, 155).

Et vastata infotehnoloogiaajastust tingitud muutustele, tuleb läbi viia ka muudatusi kasvatussegevuses. Hoolimata sellest, et meediakasvatust käsitletakse UNESCO meediahariduse arendamise strateegias kui fundamentaalset inimõigust (Buckingham 2001, 4), on eelkooliealiste laste meediakasvatuse olulisust hakatud rõhutama alles viimastel aastatel (Livingstone ja Haddon 2009, 27; Marsh 2006, 123). Meediakasvatuse uueks suunaks on kujunemas mitte niivõrd laste kaitsmine meedia halbade mõjude eest, kuivõrd ettevalmistus meediakirjaoskuse ja aktiivse meediatarbija ning -looja kujundamiseks (Europa 2009).

Siiski tuleb tunnistada, et hoolimata soovitud pedagoogilist tegevust ja õppimisvõimalusi infotehnoloogiaajastul üles kasvanud õppijate jaoks muuta, on koolieelsed õppekavad endiselt orienteeritud pigem trükimeedia tekstidele ja traditsioonilise kirjaoskuse kujundamisele ning tehnoloogia vahendusel õppimist on alahinnatud (Marsh 2006, 125). Uut tüüpi kirjaoskust ja seetõttu ka laste meediakirjaoskuse kujundamise võimalusi on empiirilisel endiselt väga vähe uuritud (Livingstone 2004, 4). Peamiselt on uuringute põhjal kinnitust leidnud argument, et inimesed õpivad meediat kõige paremini tundma siis, kui nad seda ise loovad (Livingstone 2004, 7). Ameerika lastearstide ühenduse (1999, 342) andmetel on siiski piisavalt empiirilisi näiteid meediakasvatuse sellistest programmist, mis on muutnud lapsi meedia negatiivsete mõjude suhtes vähem haavatavaks, suurendanud oskust kriitiliselt hinnata teleprogrammi ja reklaamide sisu ning vähendanud agressiivset käitumist.

Arvestades eelkooliealise lapse õppimise eripärasid, rõhutavad uurijad meediakasvatuse läbiviimisel koolieelses eas laste aktiivsust ning täiskasvanu rolli pigem juhendajana (Park ja Kwon 2008, 733). Viimatinimetatu toetab samuti riiklikus õppekavas välja toodud õpikäsitus (§ 5) (Koolieelse... 2008). Samas näitas Inglismaal lasteaiaõpetajate hulgas läbi viidud vaatlus, et õpetegevuses tehnoloogilisi vahendeid kasutades on õpetamine vähem sotsiaalkonstruktivistlik, kui õpetajad seda ise kirjeldavad. Põhjust nähakse siin muuhulgas õpetajate vähestes oskustes ja eba-

kindluses IKT-d kasutada (Marsh 2009, 38–40; Morgan 2010, 100). Plowman ja Stephen (2003, 149) soovivad välja, et IKT-vahenditest on saanud lasteaedades küll kasulik täiendus olemasolevatele õpiressurssidele, kuid need ei jõua kuigi sageli õpetajate tegevuspraktikasse: õpetajad kipuvad kasutama pigem kinnistunud töömeetodeid. Teisisõnu, eri meediate vahel on lasteaedades vahelisel määral õpetegevuses küll rakendatud, kuid pigem kasutatakse neid vahendina teiste oskuste ja teadmiste kujundamiseks (kirjutamine, lugemine, arvutamine, käe ja silma koostöö jms) (Lee ja O'Rourke 2006, 55). Suurem osa uurimisülesannet keskendub tehniliste vahendite kasutamise võimaluste efektiivsuse väljaselgitamisele laste arendamisel õpetamisel, seevastu eelkooliealiste laste meediakasvatuse küsimustele pööratakse märgatavalt vähem tähelepanu.

Metoodika

Novembris 2009 viisime Eesti lasteaiaõpetajate hulgas läbi kaks fookusgrupp-intervjuud uunimaks, millisesena tajuvad lasteaiaõpetajad enda ja lapsevanemate rolli laste meediatarbimise suunamisel ja nende meediakirjaoskuse arendamisel.

Uuringu üldkogum olid kõik Eesti lasteaia, mille põhjal moodustati valim kihilise juhuvalimi põhimõttel. Igast maakonnast valimisse sattunud lasteaed otustas ise, kes lasteaiaõpetajatest uurin- gus osaleb. Lõpliku valimi moodustasid 24 lasteaiaõpetajat vanuses 22–50. Suuremal osal lasteaiaõpetajatest oli pikk erialane staaž: rohkem kui pooled olid ametis olnud üle 20 aasta, pisut vähem kui neljandiku fookusgrupis osalejate tööstaaž jäi vahemikku 6–19 aastat ning üksikud olid lasteaia töötanud alla viie aasta.

Fookusgrupp kui kvalitatiivne meetod võimaldas kokku tuua väga erineva taustaga lasteaiaõpetajate arvamused ja kogemused üle Eesti ning tagas hea ülevaate uuritavast temaatikast. Valitud meetodi eeliseks võib pidada ka osalejate koostöös toimuvat spontaanset sisu loomise protsessi, mis väljendub selles, et ühtede õpetajate näited ja kogemused tulenevad ka teistele meelde sarnaseid või hoopis vastandlikke juhtumeid. Kolleegide stiimul ja vastastikune mõtete ärgitamine rikastab kogutavat

materjali ning võimaldab välja tuua uuri- ja jaoks uudeid aspekte (Krueger ja Casey 2000).

Fookusgrupi intervjuud viidi läbi semi-struktureeritud intervjuukava alusel, milles küsimused olid planeeritud põhitheemade ja nende alaküsimuste kaupa. Küsimuste täpne järjekord ja sõnastus võisid seejuures põhitheemade siseselt varieeruda, säilitamaks fookusgrupile iseloomulikku paindlikkust. Lähtuvalt uuringu eesmärgist jagunes intervjuukava temaatiliselt kaheks peamiseks küsimusteplokkiks: 1) meedia võimalikud mõjud lapsele, 2) õpetajate praktikad, strateegiad, meetodid, hoiakud ja arusaamad meediakasvatusest. Mõlemad intervjuud kestsid kaks tundi ja need helisalvestati.

Intervjuude analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset põhistatud teooria lähenemist (Strauss ja Corbin, 1998). Intervjuud transkribeeriti ning kirjalik tekst kodeeriti mitmel tasandil. Esialgu toimus avatud tekstilähedane rida-realt kodeerimine, millega toodi andmetest esile eraldi ideed ja mõttekäigud. Seejärel ideed suhestati ning telgkodeerimise abil koon- dati sarnased ilmingud kategooriatesse ja alakategooriatesse. Lõpuks toodi teoreetilise kodeerimise abil välja seosed kategooriate vahel. Sel viisil loodud koodide ja kategooriate süsteem käsikäes teoreetilise kirjanduse ülevaatega saigi aluseks uurimismaterjali tõlgendamisele ja järelduste tegemisele. Alljärgnevalt anname ülevaate peamistest uuringutulemustest.

Meedia oletatavad mõjud lastele

Fookusgrupis osalenud lasteaiaõpetajad märkisid üksmeelselt, et lapsed on aktiivsed meediatarbijad ning lasteaia argitegemistes võib igapäevaselt märgata mõjutusi, mis lasteaiaõpetajate arvates on meediast tingitud.

Positiivseks pidasid õpetajad meedia õpetlikku ja teadmisi avardavat potentsiaali. Näiteks vaatab osa lapsi loodus- saateid ning on uhked, et teavad fakte looduse kohta. Sarnaseid arendavaid võimalusi pakub lasteaiaõpetajate arvates ka internet, kus on reaaltajas võimalik jälgida nii loomade elu kui ka loodusnähtusi või õppida tähti virtuaalse aabitsa „Virbits“ abil.

Õpetajate meelest innustab meedia lapsi loovust arendavat tegevust järele proovima. Näitena toodi lastesaatest „Saame kokku Tomi juures“ ajendatud meisterdamissoov või lastesaatest „Tweenie põngerjad“ kuulnud mängude ja laulude vastastikune õpetamine.

Veel märgiti meediat keeleõpetajana nii eesti- kui ka võõrkeelsete väljendite omandamisel. Kasulikuks peeti, et meedia suurendab lastes huvi võõrkeelte vastu ning motiveerib lapsi keelt õppima.

Seega nähti ekraanimedia positiivsete aspektidena laste silmaringi avarustumist ja õppimisvõimalusi, samuti õhutust loovtegevustele ning võõrkeelte vastu huvi tekitamist.

Keeleõppe juures töid aga õpetajad näited ka lastest, kes kasutavad ingliskeelseid väljendeid, kuid ei tea sõnade ja väljendite eestikeelset tähendust. Õpetajad nentisid seejuures, et meedia keeleõpetuse mõju sõltub sellest, mida laps vaatab ja tarbib, sest lapsele jääb külge nii positiivne kui ka negatiivne sõnavara.

Õ1: „... ükspäev võtavad riidest lahti mägama minemiseks ja laulavad „Sita, sita, sitapea.“ ... panin teleka käima ja nägin, et Jan Uuspõld reklaamis oma etendust.“

Täiendavalt meedia negatiivsetest mõjudest rääkides märkisid mitmed lasteaiaõpetajad, et meedia toob lastele käte ebaeakohased teemad. Seejuures ei mainitud üksnes vägivaldseid märuli- ja õudusfilme, vaid pornofilme, mis õpetajate tähelepanekute järgi osale lastele kättesaadavad on olnud. Vähemalt neli lasteaiaõpetajat olid täheldanud laste mängus seksuaalsete stseenide jäljendamist. Nenditi, et isegi 2–3-aastaste rühmas on neid, kes mänguasjadega seksstseene jäljendavad ning mõned nelja-aastased räägivad lasteaia pornofilmidest ja „pepukatest“.

Õ2: „Meie lasteaia 2–3-aastaste rühmas oli laps, kes mängiski nukkudega ainult nii, et naine või mees oli peal, ja ainult mängud, et nad seksivad. ... ja siis, kui olid suuremad mänguasjad, siis ta läks ise peale, tegi neid koogutavaid liigutusi...“

Lisaks seksistseenide jäljendamisele mänguasjadega olid õpetajad märganud laste omavahelisi seksuaalse sisuga kontakte.

Õ3: „Meil oli päris suur probleem eelmisel aastal, et poisid võtsid üksteisel suhu.“

Õ4: „Meil sama lugu.“

Samuti kippuvad lapsed oma mängudes jäljendama vägivaldseid stseene, eelkõige tulistamist ja rüülemist. Eriti poiste hulgas on lasteaiaõpetajate tähelepanekul populaarsed politseisarjadest inspireeritud mängud. Vägivaldseid arvutimängud on ajendanud lapsi lasteaiaõpetajate arvates ka vägivallale. Näiteks rääkis üks õpetaja poisist, kes jäljendas arvutimängust nähtud robotiteid ning astus väiklassi kompostikastist võetud putuka laiaks.

Õ3: „Teised kõik ehmatasid ja väiksemad küsisid, mis sa tegid. Tema siis ütles, et ta on robot ja ta kaitses, et need on ohlikud putukad ja ta pidi ta ära tapma.“

Murelikuks tegi lasteaiaõpetajaid see, et sõltuvus televisiorist või arvutist tekitab mõnes eriti ekraanilembes lapses lausa füüsilise reaktsiooni – käed hakkavad värisema või muutub toonus lõdvaks, kui teda arvuti tagant eemale sundida. Lasteaiaõpetajate arvates on lapsed üldiselt jäänud füüsiliselt nõrgemaks ja paljudel on probleeme silmadega.

Lisaks nähti liigeses arvuti- või telerilembuses ohtu lapse sotsiaalsetele oskustele, laps võib sulguda endasse. Näiteks oli üks õpetaja puutunud kokku lapsega, kes tegutses enamjaolt ükski ja kellel oli kõik robotitega seotud.

Õ2: „Täiesti sellises maailmas elab, ... ehitab klotsidest ja kõigest roboteid ja räägib kogu aeg robotitest, tema iga liigutus on robotitega seotud.“

Üks õpetaja rääkis lapsest, kes teadis sõna-sõnalt peast Jussikese multifilme. Samas olid nii lapse vanemad kui ka õpetaja mures – laps elaski ainult ekraanimailmas ning tema sotsiaalsed oskused olid kesised.

Meedia ohuna toodi välja ka tõdemus, et televisiorist vaadates või arvutiga mängides on lapse vaim võrdlemisi passiivne ning see võib pärssida loovust ja loovmängu.

Õ1: „Lapsed ei oska mängida lihtsalt. Nad ootavad valmis meelelahutust.“

Õpetajad nimetasid sagenevat vajadust laste mängu suunata, sest arvutimängu mängimise või televisiori vaatamise võimaluse puudumisel ei oska mõned lapsed iseseisvalt tegutseda.

Kokkuvõtvalt leidsid õpetajad, et liigne meediatarbimine avaldab halba mõju lapse füüsilisele, piirab tema lemmiktegevuste valikuid tehnoloogia eelistamise

tõttu ning pärsib loovust ja sotsiaalseid oskusi. Samuti toob meedia lapsele käte mitteeakohased teemad, mis väljenduvad näiteks agressiivsetes ja seksmängudes ning kohatu sõnavara õppimises.

Üldistavalt leiti, et meedia mõjusid võib küll lahterdada negatiivseteks ja positiivseteks, kuid mõju konkreetsele lapsele sõltub ikkagi lapse meediatarbimise keskkonnast. Näiteks sellest, millist tuge ta saab täiskasvanutelt, kui palju ja milliseid saateid vaatab, kas ta teeb seda üksinda või kellegagi koos jne. Õpetajad leidsid, et kui lasta lapsel valimatult meediat tarbida ja täiskasvanu ei toeta lapse meediamailmas hakkamasaamist, siis pääsevad mõjule meedia ohud ja halvad mõjutused. Kui aga meediat juhendatult ja mõõdukalt kasutada, võib see toetada laste arengut ja õppimist.

Mainitud üldistused seostuvad täiskasvanu rolli teadvustamisega meediaskasvatases.

Täiskasvanute rollist laste meediakirjaooskuse kujundajana

Fookusgrupp-intervjuu alguses tajusid lasteaiaõpetajad laste meedia tarbimise juhendajatena ja meediasvatajatena lapsevanemaid ning distantseerisid end juhendaja rollist. Lapsevanemaid peeti laste silmis autoriteetsemateks kui õpetajaid.

Fookusgrupi vältel ilmnis selgesti õpetajate teadlikkuse muutus – ühise teadmuse tekkides ja probleemi üle arutledes teadvustus üha õpetajate osatähtsus. Tõdeti, et kuna õpetajad on lastega samuti tihedalt seotud ning omavad väikese lapse arengut puudutavaid teadmisi, on ka pedagoogide roll meediakirjaooskuse suunajatena oluline.

Arutluse käigus kirjeldati õpetajate kahetist rolli meediasvatajatena. Ühelt poolt nähti end laste juhendajana ja teisalt lapsevanemate nõustajana. Juhendamise puhul töid õpetajad välja lastega terviseriskidest ja internetiturvalisusest rääkimist, meedia sisu üle arutlemist ning valikute tegemise suunamist, samuti meedia sisu kasutamist õppetegevuste impulsina (*multifilmi lavastamine pärast vaatamist*), meedia sisu loomist (*filmi tegemine koos lastega*), meediaga seotud elukutsete tutvusta-

mist ning meediavahendite kasutamist mängudes ja õppe-tegevustes (*ehitame televiisori, mikrofoni kasutamine jms*). Nimetati ka meedia sisu üle arutlemist ning võimalust meedia abil väärtushinnanguid kujundada.

Õ1: „Kui ma vaatan, et rollimängudes on tulnud tänu meediale mingisugused teemad, siis me oleme alati arutanud ja vestelnud ... ja seal saad õpetajana ka hoiakuid suunata või öelda õige väärtuse või hoiaku sinna juurde.“

Samas kirjeldati pigem võimalikke tegevusi, mida saaks lastega läbi viia, kui neid, mida õpetajad enda praktikas juba kasutanud olid.

Lapsevanemate nõustajana pidasid õpetajad enda ülesandeks vanemate informeerimist harivatest ja eakohastest arvutimängudest ja internetikeskkondadest, teabe jagamist arvuti ja televiisori kasutamise ajapiirangute osas, lapsevanema informeerimist rühmas väljenduvatest meedia võimalikest mõjudest, teavitavate informaterjalide ja artiklite pakkumist, aga ka vanemate koolitamist ja „kasvatamist“. Õpetajat abistava võimalusena nähti vestlusringe lapsevanematega, kus tajutakse teiste lapsevanemate tuge õpetajate tõstatatud probleemküsimustes, ning kogemuste vahetamist. Suuremate probleemide puhul, nagu arvuti- või televiisorisõltuvus, rõhutati samaste reeglite ja nõudmiste olemasolu nii kodus kui ka lasteaias. On võimalik, et käesolevat tulemust on mõjutanud ka lasteaeda puudutav seadusandlik retoorika, kuna lasteaiaõpetajatel on seadusaktidele toetudes kohustus olla pere toetaja ja nõustaja.

Lasteaiaõpetajate arusaamad meediakasvatusest

Fookusgruppide alguses leidis õpetajaid, kes ütlesid, et jätaaksid meedia lasteaiast üldse välja. Arutelu käik viis aga vastupidise seisukohani.

Järgnevad näited iseloomustavad õpetajate rühmaintervjuus valdavalt esile kerkinud arusaama meediakasvatusest.

Õ1: „... vahel on last ikka kasu ka. Näiteks meil ei ole võimalust minna kohapeale vaatama, kuidas tehakse leiba. Vaatasime seda DVD pealt.“

Õ2: „Meie vaatasime veebikaamerast must-loonekure elu.“

Õ3: „... tahtsime matkama minna, aga ilm kippus kehvaks. Siis me otsisime

internetist ilmavaatiuse lehekülje ja vaatasime, kuidas pilved liiguvad sellel ajal, kui meil matk hakkab.“

Meediakirjaoskuse kujundamise võimalustena toodi valdavalt välja õppefilmide kasutamist ja PowerPointi slaidiseansside näitamist teemade illustreerimiseks. Tehnilistes vahendites ja meedia sisus näevad õpetajad pigem vahendit teiste õppe-kasvatustegevuse valdkondade, nagu keel ja kõne või loodusõpetus, rikastamiseks ja toetamiseks, mis aga ei kujunda laste teadlikkust meediast endast.

Arvestades, et meediakasvatuse osaline meediasõnumite tõlgendamine ja enese väljendamine meediavahendite kaudu, kirjeldasid fookusgruppis osalenud õpetajad vaid meediakasvatuse kitsast taha. Samuti olid õpetajate näited pigem juhuslikud ja isegi vastuolulised – kord rõhutati meedia mõistmist kujundavate tegevusi, seejärel aga nähti meediakasvatuse pigem meediavahendite kasutamist teistes õppe-kasvatustegevustes. Samas on tulemus igati ootuspärane, kuna õpetajaid meediakasvatuse sisust, eesmärkidest ja meediakirjaoskuse tähendusest fookusgrupi eel ei teavitatud.

Ühe osana meediakasvatusest nägid õpetajad ennetus- ja teavitussööd internetis valitsevatest ohtudest ning televiisooni kahjulikest mõjudest.

Vajadustest rääkides jõudsid õpetajad üha enam arusaamisele, et meediakasvatuse lasteaias on enam kui arvuti, televiisori ja õppefilmide kasutamine teistes õppe-kasvatustegevustes. Üha enam teadvustati juhendamise ja meedias toimuva selgitamise olulisust ka lasteaia kontekstis.

Õ1: „Ta on ikkagi üks osa meie elust ja igas valdkonnas peab lapsi harima. Kodu on ta nagunii olemas ja ega meilgi ei saa sellest üle ega ümber.“

Õ2: „Ja kuna ta tekitab ikkagi probleeme, peab last rääkima ja tuleb lapsed teadlikumaks muuta.“

Seega, kui esialgu omistati meedia juhendaja roll pigem perekonnale ja ennast meediakasvatusest distantseeriti, siis fookusgrupi lõpus oma vajadusi sõnastades olid õpetajad teadvustanud meediakasvatuse uue tähenduse. Enam ei nähtud meediakasvatuse vaid tehniliste vahendite kasutamist, vaid toodi sisse arutlemise, selgitamise ja analüüsimise vajadus. Samas tõdesid

õpetajad, et teadvustatud ja süstemaatiline meediakasvatuse Eesti lasteaedades puudub.

Uuringu tulemustele toetudes saame teha mitu olulist järeldust lasteaiaõpetajakoolituse õppekavade täiustamiseks. Ühelt poolt vajab õpetaja meediakasvatuse didaktikat puudutavaid kursusi, samas tunnetatakse isikliku meediakirjaoskuse ning tehniliste teadmiste suurendamise vajadust. Viimasega neist on seotud õpetajate kõige suuremad kahtlused ja mured meediakasvatuse läbiviimiseks, sest selles valdkonnas tunnevad end eriti ebakindlalt vanema generatsiooni õpetajad.

Arutelu

Hoolimata sellest, et koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2008) ei ole nähtud süsteemse meediakasvatuse vajadust, näitavad lasteaiaõpetajatega läbi viidud fookusgrupi intervjuud nii teema olulisust kui ka õpetajate valmidust valdkonnaga intensiivsemalt tegelda.

Fookusgruppides osalenud lasteaiaõpetajate kogemused ja tähelepanekud andsid tunnustust tõsiasi, et laste aktiivne meediatarbimine on toonud kaasa nii positiivseid kui ka negatiivseid arenguid. Näiteks sarnaselt varasemate uuringutega (Jordan ja Jamieson 1998; Labbo jt 2000, 1) nägid käesolevasse uuringusse kaasatud õpetajad positiivseid seoseid laste aktiivse meediatarbimise ja üldiste teadmiste ning sõnavara suurenemise vahel. Liigset arvuti- ja televiisorikasutust soovitati seostada pärsitud loovuse, nõrgema käelise ja füüsilise tegevuse, puudulike sotsiaalsete oskuste ning piiratud vaba aja sisustamisoskusega. Meedia mõjutustest tingitult peeti ka sagenenud mitteamakohaste ja vägivaldsete mängude mängimist.

Kuna mitmed autorid on jaganud seisukohta, et nii televiisioon kui ka arvuti ei ole lapse arengule iseenesest halvad, vaid võimalik negatiivne mõju on tingitud vaadatava sisust ja formaadist (Kruuse 2008, 78; Murray jt 2007) ning puudulikust juhendamisest (Gentile ja Walsh 2002, 164), võeti käesoleva uuringu eesmärgiks vaadelda, millises lajuvud lasteaiaõpetajad oma rolli laste meediatarbimise suunajana. Kõikumine on äärmiselt oluline ka varasemate uuringute kontekstis, kuna on täheldatud, et las-

leiaõpetajad tagandavad ennast hea meelega laste meediakasvataja rollist, omistades kogu vastutuse perekonnale ning vanematele (Flores-Koulish 2005).

Käesolev uuring kinnitas, et kuigi laste meediakirjastuse juhendamisel jagavad õpetajad oma ettekujutuses vastutust perekonna ja lapsevanematega, süstemaatilisel kujul meediakirjastuskultuuri Eesti laste vanemates ei kujundata ning võimalike mõjudega toimetulek on lasteaiasõpetajate jaoks endiselt probleemiline. Erinevalt Labbost (2000, 8), kelle kujutluses peakisid meediakirjastuskultuuri suunavad õpetajad olema üheaegselt nii lastele eeskujuks, juhendajaks kui mentoriks; tajusid fookusgruppides osalenud endal eelkõige kahetist rolli. Samaselt Flores-Koulishi (2005) uuringutulemustega pidas ka intervjueritud õpetajad laste juhendamise kõrval meediahariduse üheks osaks ja seeläbi enda kohuseks lapsevanemate teavituse- ja ennetustööd. Samas ei ole fookusgruppides välja toodud juhendavad ja toetavad tegevused veel korralduslikult praktikasse rakendunud.

Peamiseks probleemiks on siinjuures, et õpetajad näevad tehnilistes vahendites ja meedia sisus endiselt pigem vahendit õppe-kasvatustegevuse teiste valdkondade, nagu keel ja kõne või loodusõpetus, rikastamiseks ja toetamiseks, kuid selline rakendus ei kujunda laste teadlikkust meediast endast. Sama probleemi on täheldatud ka mujal maailmas korraldatud uuringutes (Lee ja O'Rourke 2006, 55; Plowman ja Stephen 2003, 149), mis kinnitavad, et IKT-vahendeid kasutatakse lasteaias pigem tegevuse mitmekesistamiseks kui meediasõnumite ühise analüüsi ja tõlgendamise kontekstis. Et tegelda meediakasvatusega selle sõna sisulises tähenduses, tunnetavad õpetajad nii isikliku meediakirjastuse kui tehniliste teadmiste suurendamise kui ka meediadidaktiliste kursuste ning abistavate õppematerjalide vajadust. Seega tuleks õpetajate esile toodud probleemidele õpetajakoolituses senisest suuremat tähelepanu pöörata ning kogu meediahariduse temaatikat põhjalikumalt käsitleda. Käesoleva uuringu tulemused võiksid muuhulgas olla heaks aluseks lasteaiasõpetajatele orienteeritud meediakasvatuse kursuste täiustamiseks.

Hoolimata tõsiasiast, et kvalitatiivsele uurimismeetodile omane väike valim ei anna meile võimalusi võrrelda eri sotsioloogilise taustaga õpetajate või eri piirkondadest pärit õpetajate kogemusi, annab uuring siiski hea ülevaate õpetajate teemaga seonduvatest tähelepanekutest ja arvamustest. Kuigi fookusgrupi meetodil ei olnud meil võimalik uurida õpikeskkonnas läbi viidavaid praktilisi ja tegevusi, võib oletada, et nii ülesandepüstitusest kui ka teema uudsusest tingituna ei olnud uuringus osalenud õpetajad ajendatud soovist uurijatele sotsiaalselt oodatud ja seeläbi kallutatud vastuseid jagada. Teadvustades ühise arutelu käigus meedia võimalikke kahjulikke mõjusid, loodi ühtlasi sisend nende mõjude suunamiseks ning arendavate võimaluste väljaarendamiseks.

Edasistes uuringutes võiks veelgi spetsiifilisemalt keskenduda meedia võimalike mõjude uurimisele. Seejuures tuleks uuringuprotsessi kaasata nii lapsed kui ka lapsevanemad.

Kirjandus

- American Academy of Pediatrics.** (1999) Media education. *Pediatrics* 104, 341–343.
- Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linebarger, D. L., Wright, J. C. ja Larson, R.** (2001). Early Childhood Television Viewing and Adolescent Behavior: The Recontact Study. Monographs of the Society for Research in Child Development, Vol. 66, No. 1.
- Attewell, P., Suazo-Garcia, B. ja Battle, J.** (2003) Computers and Young Children: Social Benefit or Social Problem. *Social Forces* 82(1), 277–296.
- Bruns, A.** (2007a, April) Prodisage. Generation C, and their effects on the democratic process. Paper presented at MIT 5 (Media in Transition) conference, MIT, Boston. <http://produsage.org/files/Produsage,%20Generation%20C,%20and%20Their%20Effects%20on%20the%20Democratic%20Process.pdf>, külastatud 31. oktoober 2008.
- Buckingham, D.** (2001) Media Education: A Global Strategy for Development. A Policy Paper. UNESCO. http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=5681jaURL_DO=DO_TOPICjaURL_SECTION=201.html, külastatud 30. september 2009.
- Buckingham, D.** (2003). *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Camebridge, Maltin, Polity.

- Buckingham, D., Banaji, S., Carr, D., Cranmer, S. ja Willett, R.** (2005) *The media literacy of children and young people: a review of the research literature*. Ofcom, London. http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrrss/ml_children.pdf, külastatud 15. aprill 2010.
- Calvani, A., Fini, A. ja Ranieri, M.** (2009) Assessing Digital Competence in Secondary Education – Issues, Models and Instruments. *Issues in Information and Media Literacy: Education, Practice and Pedagogy*. Toim Leaning, M. Santa Rosa, California: Informing Science Press, 153–172.
- Chirico, D. M.** (1997) Building on Shifting Sand The Impact of Computer Use on Neural ja Cognitive Development. http://www.waldorflibrary.org/journal_articles/rb2103.pdf, külastatud 1. mai 2010.
- Europa** (2009) *Commission sets new information society challenge: Becoming literate in new media*, IP/09/1244, 20/08/2009. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/09/4jaformat=HTMLjaaged=0jalanguage=ENjauiLanguage=en>, külastatud 15. aprill 2010.
- Flemish, D.** (2007) *Children and Television*. Blackwell Publishing.
- Flores-Koulish, S. A.** (2005). U.S. Preservice Teachers and Their Media Worlds. *Journal of School Leadership* 15(3), 241–261.
- Gentile, D. A. ja Walsh, D. A.** (2002) A normative study of family media habits. *Applied Developmental Psychology* 23, 157–178.
- Grunwald declaration on Media Education** (1982) UNESCO. www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF, külastatud 15. aprill 2010.
- Haugland, S. W.** (1992) *Computers and Young Children*. <http://ceep.crc.uiuc.edu/eearchive/digests/2000/haugland00.pdf>, külastatud 1. mai 2010.
- Jordan, A. B. ja Jamieson, K. H.** (1998) *Children and Television. The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. Thousand Oaks, CA [etc.]: Sage Periodicals Press.
- Kirwil, L.** (2009) Parental Mediation of Children's Internet Use in Different European Countries, *Journal of Children and Media* 3(4), 394–409.
- Koolielse lasteasutuse riiklik õppekava** (2008) RTI, 23, 152.
- Koolielse lasteasutuse seadus**, (1999) RTL, 27, 387.
- Krueger, R. ja Casey, M.** (2000) *Focus groups. A Practical Guide for Applied*

Research. Thousand Oaks:
Sage Publication.

Kruuse, K. (2008) *Telesaadete
representatsioon lasteaialaste hulgas.*
Bakalaureusetöö. TÜ ajakirjanduse ja
kommunikatsiooni instituut.

**Labbo, L. D., Sprague, L., Montero,
M. K. ja Font. G.** (2000) Connecting a
Computer Center to Themes, Literature,
and Kindergarten's Literacy Needs.
[http://www.readingonline.org/electronic/
labbo/](http://www.readingonline.org/electronic/labbo/), külastatud 11. aprill 2010.

Lee, L. ja O'Rourke, M. (2006)
Information and communication
technologies: transforming views of
literacies in early childhood settings.
Early Years Vol. 26, No. 1, March, 49–62.

Livingstone, S. (2004) Media Literacy
and the Challenge of New Information and
Communication Technologies.
The Communication Review 7, 3–14.

Livingstone, S. ja Helsper, E. J.
(2008) Parental Mediation of Children's
Internet Use, *Journal of Broadcasting and
Electronic Media* 52 (4), 581–599.

Livingstone, S. ja Haddon, L. (2009)
EU Kids Online: Final Report. LSE,
London: EU Kids Online. (EC Safer
Internet Plus Programme Deliverable
D6.5.)

Marsh, J. (2006) Digital animation in
the early years: ITC and media education.
ITC in the early years. Toim Hayes, M.,
Whitebread, D. Open University Press,
McGraw-Hill Education, England, 123–
135.

Marsh, J. (2009) Digital Beginnings:
Young Children's Use of Popular Culture,
Media and New Technologies in Homes
and Early Years Settings. *Multimedia
and literacy development: Improving
Achievement for Young Learners.* Toim
Bus, A. G., Neuman, S. B. Routledge,
Taylor and Francis, 28–43.

Mediakasvatus varhaiskasvatuseks
(2008) Painotolo Seiska Oy: Iisalmi.

**Mioduser, D., Tur-Kaspa, H. ja
Leitner, I.** (2000) The learning value of
computer-based instruction of early reading
skills. *Journal of Computer Assisted
Learning* 16 (1), 54–63.

Morgan, A. (2010). Interactive white-
boards, interactivity and play in the
classroom with children aged three to
seven years. *European Early Childhood
Education Research Journal* 18, 1,
93–104.

**Murray, J. B., Pecora, N. ja
Wartela, E. A.** (toim) (2007). *Children
and Television: Fifty Years of Research.*
Lawrence Erlbaum Associates, Inc.,
Publishers.

Park, S.-H. ja Kwon, S.-H. (2008)

Development of a media literacy education
programme for children based on activity
theory. *British Journal of Educational
Technology* Vol 39, No 4, 732–733.

Plowman, L. ja Stephen, C. (2003)
A 'benign addition'? Research on ICT and
pre-school children. *Journal of Computer
Assisted Learning* 19, 149–164.

**Rapp, K., Schick, K. H., Bode, H. ja
Weiland, S. K.** (2004). Type of kindergarten
and other potential determinants of
overweight in pre-school children. *Public
Health Nutrition* 8(6), 642–649.

Singer, D. ja Singer, J. (toim) (2001).
Handbook of Children and the media.
London: Sage Publications.

Statistikaamet (2009) URL:
<http://www.stat.ee/?lang=en>.

Strauss, A. ja Corbin, J. (1998) *Basics
of Qualitative Research. Techniques and
Procedures for Developing Grounded
Theory.* Thousand Oaks, London,
New Dehli: Sage Publications.

**Vandewater, E., Rideout, V.,
Wartella, E., Huang, X., Lee, J. ja
Shim, M.** (2007). Digital Childhood:
Electronic Media and Technology
Use Among Infants, Toddlers, and
Preschoolers. *Official Journal of the
American Academy of Pediatrics* 119,
1006–1015.

Villani, S. (2001) Impact of Media on
Children and Adolescents:
A 10-Year Review of the Research.
*Journal of the American Academy of
Child and Adolescent Psychiatry* 40, 4,
392–400.

Vinter, K. (2010) *Meediamängud
lasteaias: Abimaterjal õpetajatele ja
õpetajakoolituse üliõpilastele meedia-
kasvatuse läbiviimiseks koolieelses
lasteasutuses.* Tallinn: ILO.

Walters, R. ja Zwaga W. (2001)
*The Younger Audience. Children and
Broadcasting in New Zealand.*
New Zealand, Palmerston North:
Dunmore Press.

*
Artikkel valmis EDUKO analüüsigran-
di nr 30.2-10.2/1276 ja ETF grandi nr
6968 toel.

Andra Siibak on tänulik projektide
SF0180002s07 ja SF0180017s07 toe-
tuse eest.

III

Vinter, K., Siibak, A. & Kruuse, K. (2010). Medienerziehung und Förderung von Medienkompetenz bei Vorschulkindern. Die Perspektive von Erzieherinnen in Estland. *merz Wissenschaft*, 54(6), 50 – 58.

Wie sehen estnische Erzieherinnen ihre eigene als auch die Rolle der Eltern bei der Entwicklung von Medienkompetenz und bei der Begleitung der Mediennutzung von Vorschulkindern? Anhand von Interviews wird gezeigt, was Erzieherinnen unter Medienerziehung verstehen, und es wird untersucht, welche Hilfe sie bei der Förderung der Medienkompetenz der Kinder brauchen. Die Kindergärten betreffende Gesetzgebung berücksichtigt Medienerziehung nicht und in der Erzieherinnenausbildung wird das Thema nur am Rande behandelt. Obgleich die Erzieherinnen ihre Doppelrolle als Betreuerinnen der Kinder und als Beraterinnen der Eltern hinsichtlich der Medienkompetenzförderung der Kinder erkennen, wird Medienkompetenzförderung in estnischen Kindergärten noch nicht umgesetzt.

Two focus-group interviews with 24 Estonian pre-school teachers were carried out to investigate teacher perceptions about media education and the role of parents and teachers in shaping young children's media literacy and media consumption habits. The findings indicate that teachers consider the role of the family on children's computer use to be more significant compared to their own role. Although the teachers started to acknowledge their own role as supervisors and parents' counselors as the interviews progressed, no curriculum-based media literacy shaping is done in the classrooms. Furthermore, rather than developing children's awareness of the media, various new media devices had been used as "enrichment" and significantly fewer activities that would actually help to shape children's media literacy were mentioned.

Medienerziehung und Förderung von Medienkompetenz bei Vorschulkindern

Die Perspektive von Erzieherinnen in Estland

Kristi Vinter, Andra Siibak und Kristiina Kruuse

1 Einleitung

Medien spielen im Leben von Vorschulkindern bereits eine wichtige Rolle, was sich zum Beispiel an der Zeit, die sie mit Fernsehen und Computer verbringen, festmachen lässt.

In Estland hat man bis jetzt noch keine umfassende Forschung der Mediennutzung der Kinder durchgeführt. Nach Aussagen von Eltern kann man jedoch sagen, dass 57 Prozent aller fünf- bis siebenjährigen Kinder in Estland wöchentlich mehr als sieben Stunden vor dem Fernseher

verbringen, 23 Prozent sogar mehr als zehn Stunden pro Woche (Finantsteadlikkus ja rahaline kirjaoskus 2010). Verhältnismäßig viele der Fünf- bis Siebenjährigen (23 Prozent) beschäftigen sich laut Aussagen der Eltern wöchentlich mehr als sieben Stunden mit Computerspielen im Internet (ibid.). Da die Mediennutzung der Vorschulkinder durch den leichten Zugang zu Bildschirmmedien begünstigt wird (bei 31 Prozent der fünf- bis siebenjährigen Kinder steht der Fernseher in ihrem Zimmer und 30 Prozent der Kinder haben ihren eigenen Computer (ibid.)), kann man voraussetzen, dass die oben angeführten Zahlen in der Realität noch größer sein dürften.

Über die Einflüsse der Mediennutzung findet man in der Literatur verschiedene, gelegentlich gegensätzliche Meinungen. Ein Teil der Autorinnen und Autoren (Singer/Singer 2001) hat herausgearbeitet, dass eine mäßige Mediennutzung und bildende Inhalte die Entwicklung der Kinder unterstützen. So hat man Kindersendungen mit lehrenden Inhalten mit der Wortschatzentwicklung der Kinder (Jordan/Jamieson, 1998), mit ihren höheren Ansprüchen und ihrem wachsenden Interesse für Bücher in Beziehung gebracht (Anderson et al. 2001). Mit einer übermäßigen und nicht altersgemäßen Mediennutzung werden dagegen verschiedene negative Einflüsse in Beziehung gebracht, unter anderem die verminderte körperliche Aktivität und Übergewicht bei Kindern (Rapp et al. 2004, S. 649), beschränkte soziale Fertigkeiten und die Begünstigung unmoralischen und aggressiven Verhaltens (Lemish, 2007; Vanderwater et al. 2007, S. 1007). Angeregt von solchen Forschungsergebnissen ist in der Forschung zur Mediennutzung bei Kindern die Frage ins Zentrum gerückt, wie man durch Medienerziehung zur Minderung möglicher negativer Einflüsse der Medien beitragen und die Entwicklung der Kinder positiv fördern könnte.

Hinsichtlich der Minimierung der mit der Nutzung von modernen Informationstechnologien verbundenen Risiken haben mehrere Autorinnen und Autoren die Notwendigkeit der Anwendung von geeigneten Strategien seitens der Eltern

betont (Kirwil 2009; Livingstone/Helsper 2008). Eltern sollen angeregt werden, für Kinder Regeln bezüglich der Nutzung von verschiedenen Medien, vor allem von Fernsehen, aber auch von Computer, aufzustellen. Forschungsergebnisse zeigen, dass Eltern in Estland im europäischen Vergleich nur wenig Bewusstsein für solche Strategien haben. (Flash Eurobarometer 2008, S. 248, nach Livingstone/Haddon 2009). Obgleich die Entscheidung der Eltern für eine konkrete Strategie stark vom Alter des Kindes und von seinem Geschlecht, aber auch von der Aktivität der Internetnutzung der Eltern selbst sowie von den allgemeinen kulturellen Wertschätzungen abhängt (Livingstone/Haddon 2009), werden Unterschiede in den Vermittlungsstrategien zwischen den einzelnen europäischen Ländern auch durch die gesellschaftliche Rolle, die den einzelnen gesellschaftlichen Institutionen wie zum Beispiel den Kindergärten, beigemessen wird, erklärt (Kalmus/Roosalu, im Erscheinen). Der Befund ist gerade im estnischen Kontext wichtig, wo 91 Prozent aller drei- bis sechsjährigen Kinder jeden Tag den Kindergarten besuchen (Statistikaamet 2009). Vor diesem Hintergrund könnte man annehmen, dass estnische Kindergärten eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung der Medienkompetenz der Kinder spielen. Das Anliegen des vorliegenden Beitrages ist es, am Beispiel von estnischen Kindergartenerzieherinnen¹ zu erforschen, wie sie sowohl ihre eigene Rolle als auch die der Eltern bei der Förderung der Medienkompetenz der Kinder und bei der gezielten Begleitung ihrer Medienutzung sehen. Im Mittelpunkt des Beitrages stehen die Einstellungen und die Meinungen der Erzieherinnen in Bezug auf die Nutzung von Bildschirmmedien, vor allem von Computer und Fernsehen durch Vorschulkinder. Anhand von Ergebnissen aus Fokusgruppeninterviews wird veranschaulicht, was Erzieherinnen im Kindergarten unter Medienerziehung verstehen und es wird untersucht, welche Art von Unterstützung sie bei der Förderung der Medienkompetenz der Kinder brauchen.

2 Medienkompetenz und Medienerziehung

Mehrere Autorinnen und Autoren (Livingstone 2004, Buckingham u. a. 2005) haben Medienkompetenz als Fähigkeit definiert, Medien in verschiedener Form und in unterschiedlichen Kontexten gebrauchen, analysieren, erstellen und vermitteln zu können. Dementsprechend wird Medienkompetenz hauptsächlich als Fähigkeit zur kritischen Reflexion verstanden, nicht als Fertigkeit im Umgang mit Technik (Calvani/Fini/Ranieri 2009).

Infolge der Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) kann sich die Lese- und Schreibfähigkeit heute nicht mehr nur auf geschriebene Texte beschränken. Da die Nutzung von audiovisuellen und digitalen Medien wesentlich gewachsen ist, hat man begonnen, die „traditionelle“ und die „neue“ bzw. digitale Lese- und Schreibfähigkeit begrifflich voneinander abzugrenzen (Livingstone 2004).

Um mit Veränderungen, bedingt durch die Informationstechnologien, Schritt zu halten, muss es auch in der Medienerziehung zu Veränderungen kommen. Obgleich in der Strategie für die Entwicklung der Medienbildung der UNESCO Medienerziehung als ein fundamentales Menschenrecht (Buckingham 2001) dargestellt wird, wurde die Bedeutung der Medienerziehung bei Vorschulkindern erst in den letzten Jahren verstärkt betont (Livingstone/Haddon 2009). Medienerziehung wird nicht mehr nur als Schutz der Kinder vor negativen Folgen der Mediennutzung gesehen, sondern als Mittel, um Medienkompetenz zu entwickeln und Kinder zu aktiven Mediennutzenden und Medienschöpferinnen und -schöpfern zu erziehen (Europa 2009).

Dennoch muss man eingestehen, dass – trotz der Empfehlungen, die pädagogische Tätigkeit und die Bildungsmöglichkeiten für die im Zeitalter der Informationstechnologien aufgewachsenen Lernenden zu ändern – die Lehrpläne für vorschulische Bildungseinrichtungen nach wie vor an gedruckten Medien und an der Herausbildung der traditionellen Lese- und Schreibfähigkeit orientiert sind. Das Lernen mithilfe der Technologie wird unterschätzt (Marsh 2006).

Unter Berücksichtigung der Lernbesonderheiten von Vorschulkindern betonen Forscher die Notwendigkeit, bei der Durchführung der Medienerziehung im Vorschulalter Kinder aktiv werden zu lassen; Erwachsene sollen eher in einer Beraterrolle auftreten (Park/Kwon 2008). Zugleich zeigte jedoch eine bei Erzieherinnen in England durchgeführte Untersuchung, dass in einem Lernprozess, bei dem technologische Mittel eingesetzt werden, der Unterricht eher lehrerzentriert abläuft und weniger aus der Aktivität der Kinder lebt. Der Grund hierfür wird in den mangelnden Fähigkeiten der Lehrenden sowie in ihrer Unsicherheit im Umgang mit IKT gesehen (Morgan 2010; Marsh 2009). Plowman und Stephen (2003) konstatieren, dass die IKT die vorhandenen Lernressourcen in Kindergärten zwar bereichern, doch oft nicht in die Unterrichtspraxis der Lehrerinnen und Lehrer gelangen. Anders ausgedrückt, verschiedene Medien werden zwar in Kindergärten in geringem Umfang eingesetzt, doch sie werden eher als Mittel zur Entwicklung anderer Fähigkeiten verwendet (Lee/O'Rourke 2006).

Der größte Teil von Untersuchungen befasst sich mit den Fragen, wie man technische Mittel im Unterricht möglichst effektiv einsetzen kann. Wesentlich weniger Aufmerksamkeit schenkt man den Fragen der Medienaneignung bei Vorschulkindern.

3 Zur Vorschulbildung und Medienerziehung in Estland

In Estland gehören die Kindergärten zum allgemeinen Bildungssystem, der Besuch von Kindergärten ist jedoch nicht verpflichtend. Dennoch hat die Zahl der Kinder, die einen Kindergarten besuchen, von Jahr zu Jahr zugenommen (Eurydice 2009). 99,7 Prozent aller Erzieherinnen und Erzieher sind weiblich. In den Kindergärten werden Kinder im Alter von 18 Monaten bis sieben Jahren einer sich auf den staatlichen Lehrplan für Kindereinrichtungen stützenden zielgerichteten Lehr- und Erziehungstätigkeit unterzogen.

Die Lehrpläne der Kindergärten gründen sich auf den 2008 erneuerten staatlichen Lehrplan für vorschulische Einrichtungen, in dem Ziele und Prinzipien der Lehr- und Erziehungstätigkeit und die zu erwartenden allgemeinen Fähigkeiten und Resultate der Entwicklung der Kinder in sieben Bereichen der Lehr- und Erziehungstätigkeit festgelegt worden sind. Den Vorrang genießen folgende Bereiche: *Ich und meine Umwelt* (legt den Inhalt für Lehr- und Erziehungstätigkeit fest), *Die Sprache und die Rede, Estnisch als Zweitsprache, Bewegung, Musik, Kunst und Mathematik* (Eurydice 2009; Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava 2008²). Die Medienerziehung, ihre Ziele, Inhalte und Grundsätze für Planung und Durchführung fehlen dagegen im staatlichen Lehrplan. Festgelegt ist lediglich die allgemeine Thematik, die man im Unterricht behandeln könnte – die mit der Medienerziehung zusammenhängende Thematik findet man sehr allgemein formuliert bei den Inhalten des Bereiches *Ich und meine Umwelt*, womit die unmittelbaren Beziehungen des Lehrplans zum Bereich Medien erschöpft sind.

Ungeachtet dessen, dass bereits in der Grunwald-Deklaration (1982) die Notwendigkeit von Medienerziehung schon im Kindergarten unterstrichen wurde, werden die künftigen Erzieherinnen in ihrer Ausbildung nicht auf die Unterstützung der Medienaneignung vorbereitet und die Fragen von medialen Gefahren und Möglichkeiten sind den Lehrkräften noch vorwiegend unbekannt. Erzieherinnen werden in Estland an Hochschulen ausgebildet (im Diplom-, Bachelor- und Masterstudium), doch von der Medienerziehung wird in der Ausbildung nicht gesprochen. Das Thema ist jedoch höchst aktuell, da Erzieherinnen immer öfter Änderungen im Verhalten von Kindern wahrnehmen, die sie auf den Einfluss von Medien zurückführen (Vinter, Siibak, Kruuse, im Erscheinen). Zugleich geben die Erzieherinnen ihre Unfähigkeit zu, Medieninhalte in den Dienst der Lehr- und Erziehungsarbeit zu stellen, geschweige denn in den Dienst der Medienerziehung, um Kinder zu aufgeklärten und kritischen Mediennutzenden zu erziehen. So hat man in Estland die Erziehung von Kindern zu kritischen Mediennutzerinnen und -nutzern stillschweigend den Eltern überlassen.

4 Methodik

Im November 2009 haben wir unter Erzieherinnen zwei Fokusgruppen-Interviews durchgeführt, um zu analysieren, wie sie ihre eigene Rolle, aber auch die Rolle anderer Erwachsener, vor allem die der Familie, bei der Ausbildung der Medienkompetenz und bei der Begleitung der Mediennutzung von Kindern wahrnehmen.

Die Grundlage der Untersuchung bildete die Gesamtheit aller estnischen Kindergärten, aus denen eine Zufallsstichprobe gezogen wurde. Der Kindergarten eines jeden Landkreises, der in die Stichprobe einbezogen war, entschied selbst, welche seiner Lehrkräfte an der Untersuchung teilnehmen.

Die endgültige Stichprobe bildeten 24 Erzieherinnen im Alter von 22 bis 50 Jahren. Die Mehrheit von ihnen war eine längere Zeit in ihrem Beruf tätig gewesen: Mehr als die Hälfte hatte länger als 20 Jahre im Beruf gearbeitet, etwas weniger als ein Viertel der Beteiligten der Fokusgruppe sechs bis 19 Jahre und nur die wenigsten Lehrkräfte waren weniger als fünf Jahre im Kindergarten.

Das Fokusgruppen-Interview als qualitative Erhebungsmethode ermöglichte es, Meinungen und Erfahrungen von Erzieherinnen aus ganz Estland und mit sehr unterschiedlichem Hintergrund zusammenzuführen und gewährleistete einen guten Überblick über die behandelte Problematik. Im Kontext der Studie wurde bei dieser Methode eine gewisse Spontaneität und Offenheit im Erhebungsprozess als Vorteil gesehen, da Inhalte gemeinsam erarbeitet wurden. Dies äußert sich beispielsweise darin, dass die Beispiele und Erfahrungen einer Teilnehmerin die anderen an ähnliche oder gegensätzliche Fälle aus ihrer eigenen Praxis erinnern. Der Stimulus von Kolleginnen und gedankliche Anregungen der anderen bereichern das zu sammelnde Material und ermöglichen es auch den Forschenden, auf neue, unerwartete Aspekte zu stoßen (Krueger/Casey 2000).

Beide Interviews der Fokusgruppen wurden anhand eines teilstrukturierten Interviewplans, bei dem Fragen thematisch und nach Schlüsselfragen

geordnet waren, durchgeführt; die genaue Reihenfolge der Fragen sowie ihr Wortlaut konnten variiert werden. Beide Interviews dauerten zwei Stunden und wurden aufgezeichnet.

Für die Analyse der Interviews wurde die qualitative Herangehensweise der „grounded theory“ (Corbin/Strauss 1998) angewendet. Die Interviews wurden transkribiert und der verschriftete Text wurde auf mehreren Ebenen kodiert. Zuerst erfolgte die offene textnahe Zeile-für-Zeile-Kodierung, bei der einzelne Ideen und Gedankengänge besonders hervorgehoben werden konnten. Danach wurden diese Themen zueinander in Beziehung gesetzt und mittels der Achsenkodierung wurden ähnliche Äußerungen in Kategorien und Unterkategorien zusammengefasst. Schließlich wurden mit Hilfe der theoretischen Kodierung die Beziehungen zwischen den Kategorien dargelegt. Das auf diese Weise geschaffene System von Kodes und Kategorien bildete zusammen mit der einschlägigen Literatur eine gute Basis für die Interpretation des Forschungsmaterials und für die Formulierung von Schlussfolgerungen. Im Folgenden geben wir einen Überblick über die zentralen Ergebnisse.

5 Die Perspektive der Erzieherinnen auf die Rolle der Eltern bei der Entwicklung von Medienkompetenz der Kinder

Bei der Frage nach der Entwicklung von Medienkompetenz der Kinder betonten die Erzieherinnen, dass Kinder bei der Mediennutzung Anleitung brauchen, und dass Eltern ein wichtiges Vorbild für die Kinder sind. Den Eltern wurde dabei eine doppelte Rolle zugeschrieben: Erstens sollten sie den Kindern verschiedene mediale Inhalte vorstellen und zweitens sollten sie den Kindern diese Inhalte auch erklären. Die Erzieherinnen meinten, dass die Eltern den Kindern oft solche medialen Inhalte zugänglich machen, die ihren eigenen Interessen oder denen der Kinder entsprechen und dadurch zielgerichtet oder auch zufällig bei den Kindern die Herausbildung von Interessen und Ein-

stellungen lenken. Es wurde auch festgestellt, dass die Gewohnheiten der Fernseh- und der Computernutzung von einzelnen Familienmitgliedern als Modell für Vorschulkinder dienen. Ebenfalls wurde die Bedeutung der Rolle der Eltern bei der Regulierung der von den Kindern für Medien verwendeten Zeit als auch der von ihnen konsumierten medialen Inhalte betont. Nach der Vorstellung der Erzieherinnen sollten Eltern als Medienerzieher vor allem die Mediennutzung ihrer Kinder begrenzen und lenken. Weniger sehen die Erzieherinnen eine aktive Rolle der Eltern bei der gemeinsamen Auseinandersetzung mit den Medieninhalten der Kinder. Das heißt, dass laut Erzieherinnen Eltern mediale Inhalte mit ihren Kindern selten besprechen und den Kindern die Medienphänomene selten erklären. Diese inhaltliche Auseinandersetzung halten die Erzieherinnen zwar für wichtig, doch sie zweifeln am Bewusstsein und an den Fähigkeiten der Eltern, das auch zu tun.

Wesentlich entschiedener wurden die Probleme diskutiert, die aus dem Unwissen der Eltern resultieren, zum Beispiel dass Kinder unbegrenzt lange fernsehen bzw. vor dem Computer sitzen dürfen oder dass sie Zugang zu nicht altersgemäßen Medien wie Filmen oder Internetseiten haben, die Gewalt und Pornografie beinhalten. Die Erzieherinnen stellen fest, dass die Eltern von Vorschulkindern sich viel zu wenig Sorgen um die mit Computer- und Internetnutzung verbundenen Risiken machen, und wenn, dann hauptsächlich unter zeitlichen und nicht unter inhaltlichen Aspekten.

L 1: Die Eltern schätzen ihre Kinder etwas älter ein, als sie tatsächlich sind. Sie lassen sie zu häufig Inhalte sehen, die eigentlich nicht altersgemäß sind.

Obgleich die Erzieherinnen bei der Begrenzung des Mediengebrauchs und beim Aufstellen von Regeln den Eltern eine zentrale Rolle zuweisen, gaben sie zugleich auch eine gewisse Hilfslosigkeit der Eltern zu. Die Erzieherinnen haben mehrfach betont, dass sie den Kindergarten als eine Möglichkeit für jene Eltern sehen, die die Mediennutzung ihrer Kinder zuhause nicht reglementieren, um deren Kinder vor einer

übermäßigen Mediennutzung zu bewahren. Hier müssen sie sich nichtmedialen Beschäftigungen zuwenden, da im Kindergarten Fernseher und Computer wenig eingesetzt werden.

L1: Ein Teil der Eltern sieht die Beschränkung darin, dass wenn sie dem Kind schon sehr früh überall den Zugang zum Internet erlaubt haben, das Kind eines Tages dann nicht mehr auf seine Eltern hört; und die Eltern sehen den Kindergarten als Lösung [...] denn sonst würde das Kind den ganzen Tag im Internet oder am Computer verbringen, hier kann es aber mit Freunden zusammenkommen.

Zudem wurde die Meinung vertreten, dass die Eltern für eine bewusstere Erziehung im Hinblick auf den Mediengebrauch Hilfe und Unterstützung durch Medien, Schulungen und durch die Erzieherinnen selbst bräuchten.

L 3: Vielleicht könnte es zum Beispiel im Fernsehen Sendungen geben, die die Eltern in diesen Fragen belehren würden. Die Eltern sehen die Kinder nicht so, wie wir sie jeden Tag sehen. Die Eltern können diese Gefahren nicht richtig einschätzen.

6 Zur Vorstellung der Erzieherinnen von ihrer Rolle bei der Medien-erziehung von Kindern

Zu Beginn des Fokusgruppen-Interviews sahen die Erzieherinnen die Eltern in der Rolle derer, die die Kinder bei der Mediennutzung betreuen. Sie selbst distanzieren sich von dieser Rolle. Sie waren der Meinung, dass Kinder mehr Respekt vor ihren Eltern haben als vor Fachkräften.

Doch im Laufe der Fokusgruppen-Gespräche änderte sich das Bewusstsein der Erzieherinnen – sie erkannten immer mehr ihre eigene aktive Rolle bei der Medienerziehung. Es wurde festgestellt, dass auch die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen bei der Entwicklung der Medienkompetenz der Kinder wichtig ist, weil sie mit den Kindern eng verbunden sind und über professionelle Kenntnisse zur Entwicklung von kleinen Kindern verfügen.

Im Laufe der Diskussionen gelangte man zu der Erkenntnis, dass die Erzieherinnen zwei Aufgaben haben – die Betreuung der Kinder und die

Beratung der Eltern. Bei der Betreuung hielten die Erzieherinnen Folgendes für wichtig:

- mit Kindern über Gesundheitsrisiken und Gefahren der Internetnutzung zu sprechen;
- über mediale Inhalte zu diskutieren und
- Kinder beim Auswählen im breiten Angebot zu unterstützen;
- Nutzung von medialen Inhalten als Impuls für Lerntätigkeit (Inszenierung von Zeichentrickfilmen nach dem Ansehen);
- Erstellung von medialen Inhalten (z. B. Erstellung eines Films zusammen mit Kindern);
- Vorstellung von verschiedenen Berufen um Medien herum und Nutzung von verschiedenen medialen Mitteln in Spielen und bei der Lerntätigkeit (ein Fernsehgerät bauen, das Mikrofon benutzen u. a.).

Darüber hinaus wurde betont, dass man bei Kindern durch Diskussionen über die medialen Inhalte auch die Herausbildung von Werteorientierungen forcieren kann. Auffällig war dabei, dass vor allem die Möglichkeiten der Medienerziehung und weniger die praktischen Umsetzungen bzw. bisherigen Erfahrungen in den Fokusgruppen diskutiert wurden. Bei der Beratung von Eltern hielten die Erzieherinnen folgende Aspekte für relevant:

- Eltern über bildende und altersgemäße Computerspiele und Internetseiten informieren;
- Informationen über Zeitbegrenzungen bei der Fernseh- und Computernutzung geben;
- die Eltern über die möglichen Medieneinflüsse, die in der Gruppe in Erscheinung treten, informieren;
- informierende und aufklärende Materialien und Artikel zum Lesen anbieten; und auch die Schulung und ‚Erziehung‘ von Eltern.

Als eine mögliche Hilfe für Lehrkräfte wurden Gesprächskreise mit Eltern gesehen, die neben dem Erfahrungsaustausch auch dazu beitragen könnten, dass man zu einem gemeinsamen Problemverständnis gelangt. Es wurde betont, dass es bei größeren Problemen wie etwa bei Computer- bzw. Fernsehabhängigkeit wichtig ist, dass sowohl zu Hause als auch im Kindergarten einheitliche Regeln und Forderungen gelten. Es ist möglich, dass das vorliegende Ergebnis auch

durch die Rhetorik der gesetzlichen Vorgaben beeinflusst wurde, denn Erzieherinnen haben laut Gesetz die Pflicht, Familien zu unterstützen und zu beraten.

7 Zur Auffassung der Erzieherinnen von Medienerziehung

Die Erzieherinnen stellten in Bezug auf die gegenwärtige Situation in Kindergärten fest, dass in den estnischen Kindergärten eine bewusste und systematische Medienerziehung fehlt. Zu Beginn der Fokusgruppen-Diskussionen vertraten einige Erzieherinnen sogar die Ansicht, dass das Thema Medien nicht in den Kindergarten gehört. Im Laufe der Diskussionen gelangten sie aber zu einem entgegengesetzten Standpunkt.

L 1: Manchmal sind sie [die Medien] ganz hilfreich. So haben wir zum Beispiel nicht die Möglichkeit, vor Ort zuzusehen, wie ein Brot gebacken wird. Wir haben das mit Hilfe einer DVD gesehen. Im Kindergarten kann man bewusst selektieren, was man sich ansieht und wie lange man das tut.

Das angeführte Beispiel charakterisiert treffend die vorherrschende Auffassung der Erzieherinnen von der Medienerziehung. Man begreift technische Mittel und mediale Inhalte eher als Möglichkeit, die Lehr- und Erziehungsarbeit in anderen Bereichen wie etwa Sprache und Rede oder Naturkunde zu bereichern und zu unterstützen. Bei Kindern wird dadurch aber ein bewusster Umgang mit Medien nicht befördert. Diese Beobachtungen decken sich auch mit älteren Untersuchungen aus anderen Ländern (vgl. z. B. Plowman/Stephen 2003; Lee/O'Rourke 2006).

Als weiteres Beispiel für den Einsatz von Medien wurden zu Beginn der Interviews vorwiegend der Einsatz von Lehrfilmen und PowerPoint-Vorführungen (Slideshows) genannt. Zur Entwicklung der Medienkompetenz zählten die Erzieherinnen auch vorbeugende und aufklärende Arbeit über die im Internet steckenden Gefahren und negative Folgen des Fernsehens.

In Anbetracht der Tatsache, dass in der Medienerziehung die Interpretation von Medien-

inhalten und die Selbstdarstellung mithilfe der Medien eine wichtige Stellung einnehmen, beschrieben die am Fokusgruppen-Interview teilnehmenden Erzieherinnen nur einen engen Bereich der Medienerziehung. Auch waren die von den Erzieherinnen angeführten Beispiele eher zufällig und sogar widersprüchlich – einmal unterstrich man die Tätigkeiten, die das Medienverständnis fördern, dann wieder verstand man unter Medienerziehung den Einsatz von medialen Mitteln zur Erledigung von anderen Lehr- und Erziehungsaufgaben. Diese Ergebnisse entsprechen aber auch der These, dass die Erzieherinnen der Fokusgruppe weder über Inhalte und Ziele der Medienerziehung noch über die Bedeutung von Medienkompetenz informiert wurden.

Im Laufe der Diskussion kamen die Erzieherinnen immer mehr zu der Überzeugung, dass die Medienerziehung im Kindergarten viel mehr bedeutet als nur den Einsatz von Computer, Fernsehen und Lehrfilmen zur Erfüllung von Lehr- und Erziehungsaufgaben in anderen Bereichen.

Zunehmend wurde den Erzieherinnen die Notwendigkeit der Begleitung des Mediengebrauchs und der Erklärung dessen, was in Medien und um Medien herum passiert, auch für den Kontext des Kindergartens bewusst.

L 1: Sie [Medien] sind immerhin ein Teil unseres Lebens, und man sollte Kinder in allen Bereichen bilden. Zu Hause sind sie sowieso da, und auch wir kommen nicht darum herum, sie zu verwenden.

L 2: Und da sie Probleme verursachen, muss man doch darüber sprechen, damit Kinder besser Bescheid wissen.

Während man also anfangs die Aufgabe der Betreuung eher der Familie zugesprochen und sich von der Medienerziehung distanziert hatte, war man sich zum Ende der Fokusgruppen-Gespräche der erweiterten Bedeutung von Medienerziehung bewusst geworden. Nun verstand man unter Medienerziehung nicht nur den Einsatz von medialen Mitteln, sondern auch die Notwendigkeit von Diskussionen, Erklärungen und Analysen.

L 1: Damit das Kind es lernt, Medien für sich zu selektieren.

L 2: Es reicht nicht nur, dass du diese Sendung nicht sehen sollst, sie ist schlecht.

Ausgehend von den Forschungsergebnissen können wir mehrere wesentliche Schlussfolgerungen ziehen, die bei der Ergänzung der Lehrpläne für die Ausbildung von Erzieherinnen hilfreich sein können: Die Erzieherinnen brauchen zum einen Didaktikkurse für Medienerziehung, zum anderen wurde aber auch erkannt, dass die eigene Medienkompetenz und die eigenen technischen Kenntnisse verbessert werden müssen. Mit Letzterem verbinden sich die größten Zweifel und Sorgen der Erzieherinnen um die erfolgreiche Durchführung der Medienerziehung. In diesem Bereich fühlen sich besonders die Erzieherinnen der älteren Generation unsicher.

Neben Schulungsbedarf wurde die Bedeutung der Weiterentwicklung von methodischen Materialien und der Durchführung von gemeinsamen Gesprächskreisen betont. Auch wurde die Idee geboren, für die breite Öffentlichkeit einen Blog zu Fragen der Medienerziehung einzurichten bzw. ein Forum zum gleichen Thema zu initiieren.

8 Zusammenfassung

Ungeachtet dessen, dass der staatliche Lehrplan für vorschulische Kindereinrichtungen (2008) dem Bedürfnis nach systematischer Medienerziehung nicht gerecht wird, zeigen die mit den Erzieherinnen durchgeführten Fokusgruppen-Interviews sowohl die Bedeutung des Themas als auch die Bereitschaft der Erzieherinnen, sich intensiver mit dem Bereich zu beschäftigen.

Bei der Begleitung der Entwicklung der Medienkompetenz der Kinder teilen die Erzieherinnen aus ihrer Sicht die Verantwortung mit den Eltern, wobei sie den Eltern eine zentrale Rolle bei der Vorstellung und Erklärung von medialen Inhalten zusprechen. Obgleich die Erzieherinnen ihre Doppelrolle als Betreuende der Kinder und als Beratende der Eltern wahrnehmen, sind die in der Fokusgruppe genannten betreuenden

und beratenden Tätigkeiten nicht in die Praxis gelangt und eine derart umfassende Form der Förderung von Medienkompetenz findet in den estnischen Kindergärten noch nicht statt. Die IKT-Mittel werden eher eingesetzt, um andere Tätigkeiten abwechslungsreicher zu gestalten und nicht, um mediale Inhalte gemeinsam mit Kindern zu analysieren und zu interpretieren. Um sich mit der Medienerziehung im ganzheitlichen Sinne zu befassen, müssen Erzieherinnen ihre Medienkompetenz verbessern und ihre technischen Kenntnisse erweitern; sie brauchen dazu auch mediendidaktische Kurse und unterstützende Lehrmaterialien.

Anmerkungen

¹ In Estland lautet die offizielle Bezeichnung für Erzieherinnen und Erzieher im Kindergarten "Kindergartenlehrerinnen". 99,7 Prozent von ihnen sind weiblich. Nachfolgend wird deshalb der Begriff „Erzieherinnen“ verwendet.

² Staatlicher Lehrplan für vorschulische Einrichtungen.

Literatur

Anderson, Daniel R./Huston, Aletha C./L. Schmitt, Kelly/L. Linebarger, Deborah/Wright, John C./Reed Larson. (2001). Early Childhood Television Viewing and Adolescent Behavior: The Recontact Study. Monographs of the Society for Research in Child Development, 66. Jg., Nr. 1, S. 1-154.

Buckingham, David (2001). Media Education: A Global Strategy for Development. A Policy Paper. UNESCO. http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=5681&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [Zugriff: 30.09.2009].

Buckingham, David/Banaji, Shakuntala/Carr, Diane/Cranmer, Susan/Willett, Rebekah (2005). The media literacy of children and young people: a review of the research literature. London: Ofcom. www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_children.pdf [Zugriff: 15.04.2010]

Calvani, Antonio/Fini, Antonio/Ranieri, Maria (2009). Assessing digital competence in Secondary Education – Issues, Models, Instruments. In: Issues in Information and Media Literacy: Education, Practice and Pedagogy. Santa Monica (CA): Informing Science, S. 153-172.

Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (1998). Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications.

Estnisches Ministerium für Bildung und Wissenschaft (2010). www.hm.ee/index.php7048055 [Zugriff: 09.11.2010]

- Eurydice (2009). Structures of Education and Training Systems in Europe, Estonia, 2009/10 Edition. European Commission. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_EE_EN.pdf [Zugriff: 24.05.2010]
- Europa (2009). Commission sets new information society challenge: Becoming literate in new media, IP/09/1244, 20/08/2009. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/09/1244&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en> [Zugriff: 15. 04. 2010]
- Finantsteadlikkus ja rahaline kirjaoskus 5-7 ja 8-9aastaste Eesti laste seas (2010). Die Studie wurde im Auftrag von Sampo Pank von YoiGov Zaperä durchgeführt. www.sampo-pank.ee/public/Laste_finantsteadlikkuse_uuring_Sampo_Pank_YoiGov_Zapera.pdf [Zugriff: 17.09.2010]
- Jordan, Amy B./Jamieson, Kathleen Hall (1998). Children and Television. The Annals of the American Academy of Political and Social Science. Thousand Oaks, CA: Sage Periodicals Press.
- Kalmus, Veronika/Roosalu, Triin (in press). Parental Mediation of EU Kids' Internet Use Revisited: Looking for a Complex Model of Cross-National Differences. International Journal of Media and Cultural Politics. Jg., 6, Nr. 3.
- Kirwil, Lucyna (2009). Parental Mediation of Children's Internet Use in Different European Countries, Journal of Children and Media 3(4), S. 394-409.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). RTI, 23, S. 152.
- Koolieelse lasteasutuse seadus (1999). RT I, 27, S. 387.
- Krueger, Richard A/Casey, Mary Ann (2000). Focus groups. A Practical Guide for Applied Research. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Lee, Libby/O'Rourke, Maureen (2006). Information and communication technologies: transforming views of literacies in early childhood settings. Early Years, 26. Jg., Nr. 1 March, S. 49-62.
- Lemish, Dafna (2007). Children and Television. Malden: Blackwell Publishing.
- Livingstone, Sonia (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. The Communication Review, 7, S. 3-14.
- Livingstone, Sonia/Helsper, Ellen J. (2008). Parental Mediation of Children's Internet Use, Journal of Broadcasting and Electronic Media, 52. Jg., Nr.4, S. 581-599.
- Livingstone, Sonia/Haddon, Leslie (2009). EU Kids Online: Final Report. LSE, London: EU Kids Online. (EC Safer Internet Plus Programme Deliverable D6.5).
- Marsh, Jackie (2006). Digital animation in the early years: ICT and media education. In: Hayes, Mary/Whitebread, David (Eds.), ICT in the early years. Berkshire, England: Open University Press, S. 123-135.
- Marsh, Jackie (2009). Digital Beginnings: Young Children's Use of Popular Culture, Media and New Technologies in Homes and Early Years Settings. www.digitalbeginnings.shed.ac.uk [Zugriff: 09.11.2010]
- Morgan, Alex (2010). Interactive whiteboards, interactivity and play in the classroom with children aged three to seven years. European Early Childhood Education Research Journal, 18. Jg., Nr. 1, S. 93-104.
- Park, Sun-Hee/Kwon, Sung-ho (2008). Development of a media literacy education programme for children based on activity theory. British Journal of Educational Technology, 39. Jg., Nr. 4, S. 732-733.
- Plowman, Lydia/Stephen, Christine (2003). A 'benign addition'? Research on ICT and pre-school children. Journal of Computer Assisted Learning, 19. Jg., Nr. 2, S. 149-164.
- Rapp, Kilian/Schick, Karl-Heinz/Bode, Harald/Weiland, Stephan K. (2004). Type of kindergarten and other potential determinants of overweight in pre-school children. Public Health Nutrition, 8. Jg., Nr. 6, S. 642-649. <http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=631752&jid=PHN&volumeld=8&issuelid=06&aid=582488> [Zugriff: 09.11.2010]
- Singer, Dorothy/Singer, Jerome (eds.) (2001). Handbook of Children and the Media. London: Sage Publications.
- Statistikaamet (2009). www.stat.ee/?lang=en [Zugriff: 09.11.2010]
- UNESCO (1982). Grunwald declaration on Media Education www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF [Zugriff: 15. 04. 2010]
- Vandewater, Elizabeth A./Rideout, Victoria J./Wartella, Ellen A./Huang, Xuan/Lee, June H./Shim, Mi-suk (2007). Digital Childhood: Electronic Media and Technology Use Among Infants, Toddlers, and Preschoolers. Official Journal of the American Academy of Pediatrics. 119, e1006-e1015.
- Vinter, Kristi/Siibak, Andra/Kruuse, Kristiina (in press). Eelkooliealiste laste meediatarbimise võimalikud mõjud ja meediakasvatuse võimalused nende suunamisel: Eesti lasteaiapäetajate nägemus. Haridus.

Dank

Der Artikel wurde mit Hilfe des Analysegrants von EDUKO Nr. 30.2-10.2/1276 und des Grants von ETF Nr. 6968 angefertigt. Andra Siibak ist dankbar für die Unterstützung seitens der Projekte SF0180002s07 und SF0180017s07.

Vinter, K. & Siibak, A. (2012). The Role of Parents in Guiding Pre-School Children's Use of Computers and the Internet: Analyzing Perceptions of Estonian Children and Parents. In J. Mikk, M. Veisson & P. Luik. (Eds.). *Estonian Studies in Education, Vol 4.: Lifelong Learning and Teacher Development*. Peter Lang, 78-94.

The Role of Parents in Guiding Pre-School Children's Use of Computers and the Internet: Analyzing Perceptions of Estonian Children and Parents

Kristi Vinter^{a,1}, Andra Siibak^b
^aTallinn University, ^bUniversity of Tartu

Abstract

Focus group interviews with pre-school children (N=61) and parents (N=20) were carried out to study their perceptions of young children's computer use and parental mediation strategies. Our results indicate that young children make active use of computers mainly for entertainment and less so for educational reasons. However, rather than enhancing children's digital literacy development with active mediation, parents either delegate their role as mediators to older siblings or enforce restrictions. The findings may help parents and educators to critically assess their own mediation practices, choose appropriate activities for children and strive to integrate developmentally appropriate uses of computers and the Internet at home and in pre-school settings.

Keywords: *pre-school children, computer and Internet usage, the role of parents as guides, pre-school*

Introduction

Due to rapid changes in the technological environment, parents of the children in the digital generation (Tapscott, 1998) have been challenged to gain new knowledge about the opportunities and risks involved in the use of ICT. Although the knowledge gap between children and their parents is gradually decreasing (Livingstone & Haddon, 2009), research indicates (Valcke, Bonte, Wever, & Rots, 2010; Kirwil, Garmendia, Garitaonandia, & Martínez-Fernández 2009; Livingstone & Helsper, 2008) that adults still often struggle in their roles as supervisors and mediators of children's online activities.

Although parents in many countries are faced with the need to work out strategies to mediate their children's Internet use, empirical studies reveal that parental mediation strategies may vary greatly in different countries (Kalmus & Roosalu, 2011, p.4). These differences are not just based on individual-level

¹ Address for correspondence: kristi.vinter@tlu.ee

variations, but orientations in terms of individualistic or collectivistic values (Kirwil et al., 2009), the types of welfare arrangements and the underlying gender regimes in different countries (Kalmus & Roosalu, 2011). All of these have impacts on the formation of the predominant parental approaches to mediating children's Internet use. In fact, as welfare regimes have been found to "foster the outsourcing of socializing tasks to public childcare", authors have highlighted the growing need to include media education in the curricula of pre-schools and primary-schools (Kalmus & Roosalu, 2011, p.13).

In the context of Estonia, it is important to note that, although the Estonian Pre-school Child Care Institutions Act (1999) declares that both the home and pre-school should share responsibility in supporting the growth and development of the child, presently the teacher education system does not support awareness-raising among teachers on the topic (Loit & Harro-Loit, 2010), and media education is not included as a subject in the National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions (2008). At the same time, research suggests that Estonian pre-school teachers are reluctantly starting to acknowledge the need to mentor parents on this theme (Siibak & Vinter, 2010).

Considering the above, this paper proceeds from the assumption that, through the different nature of their social relationships with children, parents and teachers play distinct roles in guiding children's use of computers and the Internet, and by doing so have an impact on their digital literacy development. As young children's computer use has been met by polarized opinions – computers being detrimental to health and learning vs. computers being a tool which facilitates children's social and intellectual development (Plowman & Stephen, 2003) – we argue that it is crucial for practitioners to be aware of children's practices in the home environment so as to support the traditional aspects of education in the pre-school setting, as well as "to increase young children's familiarity with contemporary social practices" (McPake & Plowman, 2010).

We believe that by providing an overview of young children's computer and Internet use and parental mediation practices from the perspective of two related parties (i.e. children and parents), we are able to reveal important elements of young children's everyday lives which may be used to make an important contribution to the teaching practices.

Young Children's Computer Use

In recent years, the hype surrounding the new, technology-savvy generation has also led to discussions about the role of ICT in the lives of pre-school children (Plowman, Stevenson, McPake, Stephen & Adey, 2011; McKenny & Voogt, 2010; O'Hara, 2011; Dhingra, Sharma, & Kour, 2009; Zevenbergen & Logan, 2008). In fact, as present-day young children have access to a wide range of technologies, Plowman, McPake and Stephen (2010, p.72) declare that we are witnessing "a technologization of childhood".

Studies reveal that, although two- to five-year-olds usually use the Internet under the supervision of an adult (Findhal, 2009), a significant number of four- to six-year-olds are capable of using computers without any parental assistance (Rideout, Vandewater & Wartella, 2003). Furthermore, studies (Zevenbergen & Logan, 2008; Calvert, Rideout, Woolard, Barr, & Strouse, 2005; Rideout et al., 2003) indicate that pre-school children have developed a high number of skills through their use of computers (c.f. Plowman et al., 2011).

The Influence of Home and Parental Mediation Strategies on Children's Computer Use

By mediation strategies, we refer to the parental management of the relationship between children and computers and the Internet. Therefore, in many respects, the concept of mediation is closely connected to Vygotsky's (1978) pedagogical term "scaffolding", which marks a situation where a child accomplishes more through the assistance and encouragement of siblings or adults than by doing a task alone.

Livingstone, Haddon, Görzig and Ólafsson (2011) differentiate between four main parental mediation categories: monitoring, active, restrictive and technical mediation. Research suggests that restrictive mediation or setting rules that restrict Internet use (e.g. of particular applications or activities), is often practised through setting concrete time restrictions on a child's computer use (Dhingra et al., 2009; Rideout et al., 2003). Active mediation or encouraging or sharing and discussing a child's online activities and being present or nearby when a child is online, is also quite often practised when supervising the computer use of preschoolers (Findhal, 2009). By contrast, technical mediation, when a parent uses software or parental controls to filter, restrict and monitor a child's computer use, and monitoring, when a parent checks the available records of a child's Internet use, tend to be more actively practised by parents of tweens and teens (Rideout, 2007; Mitchell, Finkelhor & Wolak, 2005).

Another theoretical framework connected to mediation practices through an emphasis on the role of offering examples for children is Bandura's (1997) Social Cognitive Theory. Significant others not only act as mediators of young children's computer use but through observational learning (Bandura, 2001) can also be regarded as important role models. Researchers following the eco-cultural approach, which suggests that a child's learning cannot be separated from the environment it takes place in, argue that "learning at home is a co-constructed outcome of the activities and cultural practices children engage in with others and consists of the intergenerational, informal practices that suffuse family activities" (Plowman et al. 2011, p. 366). In other words, as "the family habitus (practices and culture)" has an impact on the child's engagement with ICT (Stephen, McPake, Plowman, & Berch-Heyman, 2008, p. 24), children's

technological competence and digital literacy skills may vary considerably when children enter pre-schools (McPake & Plowman, 2010).

In addition to parents, researchers have also noted the significant role of older siblings in acquainting younger ones with new technology and also helping them to overcome the difficulties and technological problems they may face in online settings (Plowman et al., 2011). Although older siblings have sometimes been known to introduce activities that are not favored by parents (Plowman, MCPake, & Stephen, 2008), they have also been found to act as gatekeepers who restrict, ration and block younger children's access to technology (O'Hara, 2011).

Research design

In order to analyze young children's computer use and parental mediation practices, focus group interviews with preschoolers and parents were carried out. We were interested in finding out (1) how preschoolers make use of computers and the Internet in their everyday lives; and (2) what kind of parental mediation strategies they have noticed being undertaken by their parents. We were also interested in finding out (3) how parents perceive children's computer use and (4) what kinds of strategies they employ as mediators.

We decided to rely on the qualitative approach, and focus group interviews in particular, mainly for two reasons. First of all, as the topics under discussion were relatively new for both parties, direct contact with the respondents not only allowed us to ask specific questions, but also supported in-group content creation, thereby enriching the data. Secondly, we relied on the fact that pre-school children are familiar with discussing issues in groups from pre-school (Darbishire, MacDougall, & Schiller, 2005).

Participants

The data in these two studies were collected from a sample of 61 pre-school children and 20 parents. The participants were not related to each other, as our aim was not to analyze different perceptions of parental mediation practices within one family, but to get a more general understanding of the interpretations on this topic. When selecting pre-schools, we decided that they should be municipal and located in geographically different regions of Estonia (a large city, a small town and a rural area). Pre-schools were informed of the aims of the study and those willing to participate formed the basis of our sample.

Children

After receiving consent from the pre-schools, the leading author met with the parents of all the children in the sample to introduce the research aims and pro-

cedures, as well as to offer parents an opportunity to ask specific questions. All the parents attending the meeting also received a special consent form to allow their children to participate. The sample of children ($N=61$; 31 from the city, 18 from the town and 12 from rural areas) was comprised of only those children whose parents had signed consent forms.

In order to minimize possible peer pressure, the focus groups with children were comprised of preschoolers from two different groups. There were approximately equal numbers of boys ($n=31$) and girls ($n=30$) in the final sample. It is important to note that childcare institutions in Estonia are crèches – for children up to 3 years of age and pre-schools – for children up to 7 years of age. All of the children in our sample were pre-school children between the ages of 5.5 and 7.

This particular age group was selected as children at this age are quite capable of expressing themselves verbally (Darbishire et al., 2005), and could therefore purposefully reflect on their experiences. Furthermore, our choice was also influenced by the claims that research from an adult perspective tends to assess children through a filtering process, diminishing the weight of the children's own insights (Lansdown, 2004), and the fact that children have been considered to be "more reliable than adults in answering questions about the degree of parental mediation practised at home" because parents tend to over-report their mediation and typically face normative pressure (Lwin, Stanaland, & Miyazaki, 2008, p. 208).

Parents

Mailing lists from an additional three additional randomly selected pre-schools were used to find participants for the focus groups with parents. Parents were informed of the general aims, form, date and approximate duration of the focus groups via e-mails.

As participation in the study was voluntary, our final sample ($N=20$; seven from the city, seven from the town and six from the rural area) was comprised of parents whose children attended nine different pre-school groups. Over all, there were eight fathers and twelve mothers between the ages of 24–52. More than half ($N=12$) of the parents had at least two children and nine of them had children older than eight years of age in their family.

Method and procedure

Focus Groups with Children

The leading author of this paper, who is also a former pre-school teacher, conducted all 25 focus groups with the children, which took place from September to December 2010. The majority of the focus groups were mixed-gender, with

three to six members (usually five or six) in each because three pilot focus groups which were conducted to refine and improve the interview questions showed that children felt more at ease in bigger groups with an unknown adult moderator. Generally, two focus groups per day were carried out.

When conducting focus group interviews with children, we relied on the experiences of Darbishire et al. (2005). The focus groups included 30 predetermined open-ended questions in total (e.g. What do you like to do on the computer? With whom do you usually do things on the computer? Who usually helps you with the computer? What are your favorite activities? What do you want to know more about on the computer?) However, the exact wording of the questions was flexible and depended on the responses given by the respondents. The interview questions were listed in three themed blocks: children's favorites on the screen (nine focus groups, N=42); preferences and emotional responses to the screen (nine focus groups, N=44); and children's observations about media content and parental mediation (seven focus groups, N=35). Most children participated in two different themed focus groups, but not more. Despite our initial aim of covering just one topic per focus group, analysis of the data collected indicated that the children had described their observations about parental mediation in every focus group. Hence, material from all of the focus groups was used to compile this article.

Each focus group lasted approximately 15–30 minutes. All interviews were audio-recorded and transcribed. Themes were explicated and analyzed from the recorded interviews until data saturation began to emerge. For example, as no significant differences emerged in the answers given by the children, fewer focus groups were conducted on the one theme of children's observations (nine instead of seven).

Focus Groups with Parents

After studying the children's opinions, the leading author of the paper conducted three focus group interviews with parents of pre-school children (N=20), in January and February 2011. The groups consisted of parents from three or four different pre-school groups within one pre-school. All of the focus groups with parents were mixed-gender, with six or seven members in each.

Open interview questions from the children's interviews as well as questions from the pre-school teachers' focus groups (Siibak & Vinter, 2010) were used to prepare the predetermined interview questionnaire. The interview questions were pilot-tested in one focus group so as to clarify and reformulate questions before the main study.

During 45-minute to two-hour interviews, parents were asked to reflect upon their mediation practices, their children's overall media consumption habits and the possible influences of their practices. All of the interviews were recorded

and transcribed. The themes were explicated and analyzed from the recorded interviews until data saturation began to emerge.

Data Analysis

Analysis of the empirical data was performed in two phases. After transcribing the interviews, the researchers were ready for the formal process of analysis, and thus the verbatim transcripts were read to get an overall sense of the data.

In the first phase, two independent researchers analyzed the interviews from both of the studies separately. The format was organized around categories that emerged from the data and based on the research questions. The data interpretation was cyclical, starting with line-by-line coding, which was then established in an organized structure. In coding, we considered only those statements that concerned the computer and Internet usage of children, and the adults' roles as mediators. After open coding, we selected the categories that were most crucial to the research questions and searched for evidence from as many different text sections as possible, as well as structuring the relationships between categories.

The lead author of the article used the NVivo program to analyze the data, while the other author made use of the procedures of the grounded theory approach. This approach was selected for the analysis as it made it possible to move between data collection and analysis in terms of coding and creating models. However, relying on the analysis of Hutchinson, Johnston and Breckon (2010), who claim that NVivo data analysis software can be used to encourage good quality, grounded theoretical research by facilitating many of the iterative characteristics associated with this technique, we decided to combine these two different approaches to ensure reliability in interpretation, including triangulation across authors and approaches.

In the second phase of the analysis, coded categories were compared and consensus was reached in terms of the major categories, all of which were supported by specific examples from the interview transcripts. However, relying on the arguments by Udo Kelle (2005), who suggests that "empirically grounded theory building starts by making a careful choice among a variety of concepts with diverging theoretical backgrounds", we made use of our own previous theoretical knowledge to identify theoretically relevant phenomena in the data and to clarify the concepts used in our own analysis.

Results

Children's Understanding of the Need for and Use of Computers

Most of the children in our sample used computers. Only two of the 61 children interviewed said that they were not active computer users.

Our findings suggest that children usually associate computers with their parents' work. In fact, the children often talked about parental computer use as a negative factor, associated with the ability to spend less quality time with their parents.

Girl (five-year-old): I don't like it when my mum writes on the computer and doesn't come and play.

Based on the children's observations of their parents' computer-related activities, the main opportunity our respondents associated with computers was the ability to search for information (buying a car, choosing an apartment, searching for a recipe, looking at weather forecasts and timetables, etc.), but the children were also familiar with the opportunities connected to entertainment, fun, games and communication. For example, the most common computer activities mentioned by the children had to do with playing computer games, visiting children's websites, listening to music and watching videos on YouTube or reruns of TV shows. Some children also appreciated the chance to socialize via Skype or e-mail. All of the above show that children acquire knowledge about different ways of using computers by observing their parents.

Our interviews indicate that the children associated computer use with four keywords: computer viruses, eye health, the existence of pay-to-play online games and technical knowledge (e.g. downloading programs, connecting the computer to the TV and developing an understanding that computers can replace other media). Still, although the children were aware of the health-related and material threats associated with computers, they were not able to perceive these threats from a social or cognitive point of view.

Girl (six-year-old): You'll have to get glasses or you'll get an eye infection if you use the computer too much!

The results presented in this section represent all of the main themes related to computer use that the parents had emphasized and explained to their children.

Parental Observations of Children's Computer Use

Visiting educational children's websites (e.g. www.lastekas.ee) and playing informative computer games were considered the most positive things young children could do online. A discrepancy in parents' opinions and children's

experience lies in the fact that parents mostly described “edutainment” and adventure games and only rarely mentioned the games children considered most appealing (e.g. racing and action games). However parents did acknowledge children’s interest in YouTube videos and photos.

Mother of a six-year-old girl: ... my daughter likes educational games. Her favorite is Leo the Lion, who helps children on the police website.

Mother of a five-year-old boy: He usually asks to see accidents involving trains and planes on YouTube, and I don’t like that at all.

Advertisements on children’s websites and frightening web content (e.g. accidents and deaths) were named as the key negative aspects related to children’s computer use.

Parental Mediation Strategies: Children’s Observations and Parents’ Opinions

On the basis of the research material, it is possible to point out five different activities related to parental mediation practices: observing the child’s use of computers, setting time restrictions, setting content restrictions, giving instructions/teaching a child and prohibiting the child’s computer use as a punishment. In other words, our focus groups indicate that Estonian parents mainly use restrictive, active and technical mediation practices in order to guide and supervise their children’s computer and Internet use. Monitoring practices were not mentioned by either the parents or the children participating in our study.

Restrictive Mediation

Our interviews with children suggest that parents quite often employ restrictive mediation. Although children mentioned time restrictions much less frequently than did parents, some children did mention having specific time limits when using the Internet.

Boy (seven-year-old): [unhappily] I’d like to play online more, but my mum and dad won’t let me.

The interviews with the parents, however, indicate that the time limits set differed greatly and were in fact rather vague. For instance, there were families where children were allowed to use the computer only every other day or a couple of days a week, whereas in other families children could spend around 15 minutes a day using the computer. The average time restriction was one hour.

Mother of a six-year-old boy: Yeah, I've told him more than once that he can't sit there all night – we've made a deal as to how much time he can spend on it: half an hour, say...

Compared to the time restrictions, the interviewed children did not perceive that they had many restrictions regarding accessing specific web content. In fact, only one child mentioned that she was not allowed to look at “pictures for adults”. The focus group with parents, on the other hand, highlighted a wider variety of content that parents tried to prevent their children from accessing. For instance, some had prohibited their children from playing action games or watching violent content.

Our interviews also revealed that access to computers was often also used as a means of discipline. On such occasions, the computer use was forbidden if a child misbehaved.

Mother of a six-year-old boy: ...sometimes I've warned him that if he acts up he won't be allowed to use the computer.

The data obtained shows that the parents of boys tend to talk about restrictions more, and highlights that boys are more interested in computers than girls at an early age.

Active Mediation

Although the children in our study did not mention the practice, some of the parents revealed that they tried to be in the room when their children were using the Internet.

Mother of a five-year-old boy: I always sit at the desk next to him, reading or something.

Furthermore, parents also talked about taking an active role in mediating their children's online safety. It appears that most of the parents had taken the time to initiate questions and discussion about what their children had seen online. By doing so, the parents had also tried to provide explanations about web content, for instance by helping their children distinguish between “real” and “virtual” life, and warning them about Internet-related dangers.

Mother of a six-year-old boy: I've told him that computer games and computer life aren't real life.

All in all, we were able to distinguish three different kinds of warnings parents usually gave their children.

The first group of warnings was related to the physical wellbeing of children. Such warnings were most often concerned with potential health problems (e.g. eye problems) related to using the computer for too long.

Father of a seven-year-old boy: We've also said that you shouldn't be on the computer for too long as it's not good for your eyes to be too close to the screen.

The second group of warnings relate to the technical aspects of computer use. Although children named computer viruses as the most common threat their parents had informed them about, parents also notified children about advertisements and pay-sites.

Father of a seven-year-old girl: We've helped her register for some sites. But we've talked about viruses and advertisements, too.

The third group of warnings was concerned with risks related to unwanted online contact; parents had asked their children to be cautious when communicating with strangers.

Father of a six-year-old girl: My dad also said that you shouldn't talk to strangers on the Internet.

Our study revealed three controversial aspects worth further research. Parents in our sample said that they tried to help and teach their children how to do things online (e.g. how to play games, how to register as a user on websites etc.), and actively mediated their children's computer use. However, the children in our study did not describe their computer activities as joint activities involving their parents. In addition, our findings indicate that siblings, especially older brothers and sisters, play a major role in guiding and supervising young children's Internet and computer use. In fact, both interviews with parents and children highlight the fact that rather than engaging in active mediation of their children's online activities themselves, they relied on older siblings to take up this task.

Mother of a six-year-old boy: We don't monitor his computer use – his brother's right next to him most of the time.

Furthermore, the parents fully trusted their older children to make the right choices in terms of both selecting the web content accessed by their younger children and teaching them the necessary computer skills (e.g. in games).

Father of a six-year-old boy: He goes onto the Internet with his sister. Then he's allowed... he can play a game she picks for him.

Mother of a six-year-old girl: It's his older brother that gives him information about the computer and the Internet, not me or my husband.

Technical Mediation

Among the parents participating in our study, technical mediation was less frequently used – and only employed to limit their children's Internet use.

Mother of a five-year-old boy: Each of my kids has their own user name, and they're usually limited to 20 minutes – so they log in with their names, and after 20 minutes the computer shuts itself down and that's that.

None of the children participating in our study mentioned aspects related to any technical mediation practised by their parents. However, we acknowledge that the children may simply have been unaware of this.

Discussion

This study has provided insights into young children's computer and Internet use and parental mediation practices. Our study has three main findings.

Firstly, similar to the findings of others (e.g. Dhingra et al., 2009; Zevenbergen & Logan, 2008), children in our sample reported making active use of computers mostly for entertainment and fun, and less for self-expression and learning. Children's perceptions of adult computer usage was that it was mainly work-related. Therefore, on the basis of Bandura's (2001, 1997) theoretical framework, these findings provide an opportunity to motivate children to make use of additional activities. Moreover, as children often considered computer work to be the main reason why their parents had less quality time to spend with them, we encourage parents from time to time to engage in joint computer activities with their children. Active mediation by parents would enable children to not only expand their understanding of online opportunities but would also support their digital literacy skills.

Secondly, although parents participating in our study engaged in restrictive, active and technical mediation (Livingstone et al., 2011), their practices were mainly driven by setting time and content restrictions and giving warnings rather than active guidance and support. At the same time, our analysis suggests that rather than focusing on possible social and cognitive risks which, due to their abstract and mental nature, are hard for children in this age bracket to understand,

parents most frequently inform their children of possible health problems and the specific risks associated with computer use. As parental mediation is known to be dependent on the age and gender of a child (Livingstone & Helsper, 2008), and restrictions on computer use have been seen to be practised more by parents of younger children (Nikken & Jansz, 2011; Livingstone & Helsper, 2008), such an active focus on restrictions was expected. Nevertheless, since mediation at home seems to be rather restrictive, active mediation should be a part of pre-school teachers' pedagogical repertoire so as to better capture the inherent potential of the medium for their students' development.

Thirdly, similar to the findings of Plowman et al. (2008), parents in our study tended to delegate their roles as supervisors and guides of their children's computer use to older siblings. In a context where older children are often reported to teach adult family members how to use different applications and so on (Lenhart, Rainie, & Lewis, 2001), older siblings, as genuine representatives of the digital generation, can be regarded as a convenient source of help in the eyes of parents. At the same time, although siblings can be suitable tutors when explaining rules, suggesting websites and games or offering technical support as they have functional expertise in using the Internet, they often may lack critical literacy skills and the experience required to interpret, critique and manage that information (Buckingham et al., 2005). Therefore, we believe the trust that parents have in older siblings' ability to act as full mediators is questionable. Furthermore, by delegating their role to older siblings and not scaffolding (Vygotsky, 1978) children's computer use themselves, parents often fail to make their children's computer use more educational. In fact, computers have proven to have great potential in the context of intergenerational learning by encouraging the mutual exploration of knowledge and interactivity among adults and children (Kenner, Ruby, Gregory, Jessel, & Tahera, 2007). Therefore, we encourage parents to involve older siblings in active mediation through engaging them in joint activities, and offering instruction and support. Since Estonian pre-school teachers acknowledge the need for teachers to act as mentors for parents (Siibak & Vinter, 2010), pre-schools could be a good resource in supporting lifelong learning in the context of family life experiences by spreading know-how and supporting parents in child-rearing in a technology-saturated environment. However, in order to take up this role, teachers need to not only be aware of children's practices in the home environment but the didactics of media education need to be included in teacher training programs and in the national curriculum.

This research has three notable limitations. Firstly, our relatively small sample did not allow us to differentiate parents on the basis of socio-demographic background. As this might have an impact on the overall family habitus, future research should consider broadening the scope of participants in the study. Secondly, considering that all of the focus groups were comprised of parents

whose children attended the same pre-schools we acknowledge the risk of having received socially desirable answers from the parents. Finally, we also acknowledge that the self-reported perceptions of parents and children do not allow us to evaluate parents' actual practices.

Acknowledgements

The preparation of this article was supported by research grant no. 8527 of the Estonian Science Foundation. Andra Siibak is also grateful for the support of the target financed project SF0180017s07.

References

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media psychology*, No. 3, 265–299. doi: 10.1207/S1532785XMEP0303_03
- Buckingham, D., Banaji, S., Burn, A., Carr, D., Cranmer, S. & Willett, R. (2005). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature*. London: OFCOM.
- Calvert, S.L., Rideout, V.J., Woolard, J.L., Barr, R.F. & Strouse, G.A. (2005). Age, ethnicity, and socioeconomic patterns in early computer use. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 590–607. doi: 10.1177/0002764204271508
- Darbishire, P., MacDougall, C.J. & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more? *Qualitative Research*, Vol 5(4), 417–436. doi: 10.1177/1468794105056921
- Dhingra, R., Sharma, N. & Kour, M. (2009). Relationship between parental perception and young children's usage of computers. *Journal of Human Ecology*, 28(3), 167–170.
- Estonian Pre-school Child Care Institutions Act [*Koolieelse lasteasutuse seadus*] (1999). RTI 27, 387. Retrieved on 1 February 2012 from <https://www.riigiteataja.ee/akt/754369?leiaKehtiv>
- Findhal, O. (2009, June). *Preschoolers and the Internet. Will children start to use the Internet when they start walking?* Presented at the EU-kids online conference, London. Retrieved on 29 January 2012 from <http://www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I/Conference%20Papers%20and%20abstracts/Emerging%20Issues/Findahl.pdf>
- Hutchinson, A.J., Johnston H.L. & Breckon J.D. (2010). Using QSR NVivo to facilitate the development of a grounded theory project: an account of a worked example. *International Journal of Social Research Methodology* 13(4), 283–302. doi: 10.1080/13645570902996301

- Kalmus, V. & Roosalu, T. (2011). Institutional filters on children's Internet use. An additional explanation of cross-national differences in parental mediation. In Walrave, M. et al. (eds.) *e-youth: balancing between opportunities and risks*, PIE: Peter Lang.
- Kelle, U. (2005). "Emergence" vs. "forcing" of empirical data? A crucial problem of "grounded theory" reconsidered. *Forum: Qualitative Social Research* 6(2), Retrieved on 26 March, from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/467/1000>
- Kenner, C., Ruby, M., Gregory, E., Jessel, J. & Tahera, A. (2007). Intergenerational learning between children and grandparents in East London. *Journal of Early Childhood Research* 5(3), 219–243. doi: 10.1177/1476718X07080471
- Kirwil, L., Garmendia, M., Garitaonandia, C. & Martínez-Fernández, G. (2009). Parental mediation, in S. Livingstone & L. Haddon (eds.), *Kids online: Opportunities and risks for children*. Bristol: Policy Press, 199–215.
- Lansdown, G. (2004). Participation and young children. *Early Childhood Matters*, 103, 4–14.
- Lenhart, A., Rainie, L. & Lewis, O. (2001) *Teenage life online: The rise of the instant-message generation and the Internet's impact on friendships and family relationships*. Washington, DC: Pew Internet and American Life Project. Retrieved on 11 January 2012 from <http://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/PEW/P010620L.pdf>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children. Full findings*. LSE, London: EU Kids Online.
- Livingstone, S. & Haddon, L. (2009). EU Kids Online: Final Report. LSE London: EU Kids Online. (EC Safer Internet Plus Programme Deliverable D6.5). Retrieved on 12 January 2011, from <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20%282006%29/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf>
- Livingstone, S. & Helsper, E.J. (2008). Parental mediation of children's Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, Vol. 52, No. 4, 581–599. doi: 10.1080/08838150802437396
- Loit, U. & Harro-Loit, H. (2010). The case of Estonia. Background information report. *Media policies and regulatory practices in a selected set of European countries, the EU and the Council of Europe*. Mediadem. European Commission, 132–161.
- Lwin, M.O., Stanaland, A.J., S. & Miyazaki, A.D. (2008). Protecting children's privacy online: How parental mediation strategies affect website safeguard effectiveness. *Journal of Retailing* Vol. 84, No. 2, 205–217. doi: 10.1016/j.jretai.2008.04.004
- National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions [*Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava*] (2008). RTI, 23, 152. Retrieved on 1 February 2012 from <https://riigiteataja.ee/akt/12970917?leiaKehtiv>
- McKenney, S. & Voogt, J. (2010). Technology and young children: How 4–7 year olds perceive their own use of computers. *Computers in Human Behavior* 26(4), 656–664. doi: 10.1016/j.chb.2010.01.002

- McPake, J. & Plowman, L. (2010). At home with the future: influences on young children's early experiences with digital technologies. In Yelland, N. (Ed.) *Contemporary Issues in Early Childhood Education*. Open University Press, 210–226.
- Mitchell, K.J., Finkelhor, D. & Wolak, J. (2005). Protecting youth online: Family use of filtering and blocking software. *Child Abuse & Neglect Vol. 29*, 753–765. doi: 10.1016/j.chiabu.2004.05.008
- Nikken, P. & Jansz, J. (2011). Parental mediation of young children's Internet use. Retrieved on 4 February 2012 from <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Conference%202011/Nikken.pdf>
- O'Hara, M. (2011). Young children's ICT experiences in the home: Some parental perspectives. *Journal of Early Childhood Research* 9(3), 220–231. doi: 10.1177/1476718X10389145
- Plowman, L., Stevenson, O., McPake, J., Stephen, C. & Adey, C. (2011). Parents, pre-schoolers and learning with technology at home: Some implications for policy. *Journal of Computer Assisted Learning* 27, 361–371. doi: 10.1111/j.1365-2729.2011.00432.x
- Plowman, L., McPake, J. & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technologies at home. *Children and Society* 24(1), 63–74. doi: 10.1111/j.1099-0860.2008.00180.x
- Plowman, L., McPake, J. & Stephen, C. (2008). Just picking it up? Young children learning with technology at home. *Cambridge Journal of Education, Vol. 38, No. 3*, 303–319. doi: 10.1080/03057640802287564
- Plowman, L. & Stephen, C. (2003). A 'benign addition'? Research on ICT and pre-school children. *Journal of Computer Assisted Learning No. 19*, 149–164. doi: 10.1046/j.0266-4909.2003.00016.x
- Rideout, V.J., Vandewater, E.A. & Wartella, E.A. (2003). *Zero to six: Electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers*. Retrieved on 25 January 2012 from http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/d7/78.pdf
- Rideout, V.J. (2007). Parents, children & media. *A Kaiser Family Foundation survey*. Retrieved on 25 January 2012 from <http://www.kff.org/entmedia/upload/7638.pdf>
- Siibak, A. & Vinter, K. (2010). Making sense of the virtual world for young children: Estonian pre-school teachers' experiences and perceptions. *Journal of Virtual Worlds Research. Virtual Worlds for Kids. Vol. 3, No. 2*, 3–27.
- Stephen, C., McPake, J., Plowman, L. & Berch-Heyman, S. (2008). Learning from the children: Exploring preschool children's encounters with ICT at home. *Journal of Early Childhood Research*, 6 (2), 99–117. doi: 10.1177/1476718X08088673
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.
- Valcke, M., Bonte, S., Wever, B.De. & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education, Vol. 55, No. 2*, 454–464. doi: 10.1016/j.compedu.2010.02.009

- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zevenbergen, R. & Logan, H. (2008). Computer use by preschool children: Rethinking practice as digital natives come to preschool. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(1), 37–44.



Vinter, K. (2012). The Formation of New Media Preferences Among Pre-School Children in the Context of Peer Culture and Home Interaction: a Pedagogical Perspective. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 6(2), (Article 2), DOI: 10.5817/CP2012-2-2.

The formation of new media preferences among pre-school children in the context of peer culture and home interaction: A pedagogical perspective

Kristi Vinter

Department of Educational Sciences, Tallinn University

Abstract

This study examines connections between two main growth environments – home and pre-school – in the formation of young children's new media preferences in the context of the ecological techno-microsystem and peer culture. The study assembles the results of three focus group based sub-studies with pre-school teachers (N=24), parents (N=20) and children between the ages of 5 and 7 (N=61). Samples were formed in pre-school childcare institutions, which in Estonia is for children aged 1,5 to 7. Research shows that other members of the pre-school group influence children's preferences in their use of new media. Parents consider the shaping of their children's preferences to be less connected to the children's relations with their peers. Teachers, on the other hand, ascribe the children's preferences to different aspects of the influence that their peers, siblings and parents can have on them.

Keywords: pre-school children, peer culture, new media preferences, siblings, parents

doi: [10.5817/CP2012-2-2](https://doi.org/10.5817/CP2012-2-2)

Introduction

The basis of this article is the ecological systems theory of Urie Bronfenbrenner (1979), which states that the surrounding environment influences a child's growth and development by placing the child within a system of relationships. According to Bronfenbrenner (1979; 1986), the processes in the mesosystem, i.e. different settings around the child, are not independent of one another and operate in both directions (from home to pre-school and vice versa); therefore, they affect children's lives. In today's society, this also means new media-related environments and connections between people.

Within the scope of this article, the term 'new media' is primarily used to refer to infrastructure consisting of "three components: artefacts or devices used to communicate or convey information; the activities and practices in which people engage to communicate or share information; and the social arrangements or organizational forms that develop around those devices and practices" (Lievrouw & Livingstone, 2006, p. 2).

The empirical study which resulted in this article was driven by the results of research conducted with pre-school teachers in autumn 2009 (Siibak & Vinter, 2010). According to the perceptions of pre-school teachers in our sample, children tend to "form their overall attitudes and interests regarding computers within groups" and values and opinions about new media usage depend on peer culture

(Siibak & Vinter, 2010, p. 11), which made it necessary to study the phenomenon in pre-school groups involving other related parties, i.e. children and parents.

Based on the results of focus group interviews conducted from 2009-2011, the main goals of this article were to investigate:

1. possible influences of the home and pre-school on children's consumption and formation of new media preferences; and
2. the directions of these influences between different settings around the child, based on the three sets of opinions expressed in the focus groups by children between the ages of 5 and 7, pre-school teachers and parents.

Summarising the results of a variety of studies, Eynon & Malmberg (2011) highlight the fact that in addition to the positive conditions of use of the Internet at home, parents and siblings have an impact on children's new media use (see also Siibak & Vinter, 2010). Alongside a child's home and family, the pre-school is another key learning environment: it is where the media culture of different families comes together and where, through social learning, children gain understandings and adopt attitudes from one another; it is also where role models are encountered and preferences take shape, not only in terms of media but in all things (Corsaro, 1997). The influence a group of peers can have on a child is thought to be the same as that of the child's parents and other social factors (Muuss, 2006).

Hadley & Nenga (2004) underscore the fact that children today integrate media resources and content into their peer culture. However, studies of media influences have rarely focussed on their physical and social context, in which children come into contact with and are directly affected by different forms of media. This context incorporates a child's family, pre-school and network of friendships, the socio-economic status of their neighbourhood and group norms (Oakes, 2004) – in other words, interaction with the various parts of the microsystem. Also, there are fewer studies on how children influence one another's preferences in terms of their new media usage and on the impact the home has on pre-school culture.

Literature overview

The role of the home in the formation of children's preferences

The experience of being a child has changed fundamentally because of rapid changes in the growth environment and access to technology. Bronfenbrenner's theory emerged in the era of television, before the Internet revolution. Therefore, Johnson and Puplampu (2008) modernised Bronfenbrenner's theory by adding the ecological techno-subsystem (quoted from Johnson, 2010a).

The ecological techno-subsystem includes child interaction with both living (e.g., peers) and nonliving (e.g., hardware) elements of communication, information, and recreation technologies in immediate or direct environments (Johnson, 2010b, p. 176).

Johnson (2010a) notes that the techno-subsystem has, among other things, the capacity to “coordinate children’s learning experiences across home, school, and childcare environments” (p. 35). Though researchers (Downes, 2002; Johnson, 2010a; Barron et al., 2009) usually describe emerging differences in terms of access and available resources (e.g. hardware) when creating computing experiences for children, Buckingham (2006) emphasises that physical access to technology and levels of use are not necessarily connected.

This article focuses on the living (e.g. peers, parents and siblings) factor in the techno-subsystem, which makes the other aspects – such as parental discourse, rules, parental and sibling expertise and patterns in which the family use new media (Downes, 2002; Rideout & Hamel, 2006; Siibak & Vinter, 2010) – an important part of experience formation in interaction with people. Alongside the expertise of older siblings, researchers have also found that they often introduce activities and online content to younger siblings that are not favoured by their parents (e.g. Plowman et al., 2008), thereby providing the ingredients for the formation of unwanted preferences.

Plowman and Stephen (2007) emphasise that the interests and aptitude of pre-school teachers and family members towards ICT (information and communication technology) make them models, and point out the core aspect of guiding interaction, which leads to support learning and the formation of preferences. In addition to direct role models, parents’ own experiences of using technology also influence the opportunities that they extend to their children (Plowman, McPake, & Stephen, 2010; Livingstone, 2007a). Furthermore, the Internet is used more by those who are surrounded by people who use it more and skilfully (Eynon & Malmberg, 2011) and “parent use of the Internet at work, an element of the exosystem, may indirectly affect children’s home Internet access” (Johnson, 2010a, p. 34).

In early childhood, learning and social experiences at pre-school and home are complementary (Johnson, 2010c). Based on the paradigm of social learning, it can be claimed that the following models in real life can bring about changes in a child’s behaviour, way of thinking, and formation of habits. In this case, the models can be the child’s parents, peers or any other role models (Murray, 2008). However, children’s experiences at home influence what they bring with them to pre-school and share with their peers.

Peer-culture and the formation of preferences

Forming good preferences in early years is important for several reasons. Firstly, a number of studies have examined and highlighted the positive and negative aspects of new media usage. Positive aspects emerge with adult as well as competent peer or sibling intervention (Clements & Sarama, 2003; Plowman & Stephen, 2003; Grieshaber, 2010). Secondly, since daily Internet use among young people and children in Estonia is especially high, reaching 82% of 9-11 year olds (Livingstone, Haddon, Görzig, & Olafsson, 2011), the formation of good, educative habits in early childhood is essential. Furthermore, researchers from the

EU Kids Online network suggest that as “children are going online at ever younger ages, a new policy focus must be on awareness-raising and on developing support for much younger Internet users” (O’Neill, Livingstone, & McLaughlin, 2011, p. 17).”

Pre-school, with its peer culture, is one key learning environment in which children gain understandings, adopt attitudes and shape preferences. Peer culture, which includes “a stable set of activities or routines, artefacts, values and concerns that children produce and share in interaction with peers” (Corsaro, 1997, p. 95), offers shared knowledge about status, identity and power roles (Löfdahl, 2006; Skånfors, Löfdahl, & Hägglund, 2009).

Corsaro (2000) emphasises that one important phenomenon in sharing knowledge and experiences is sociodramatic play, which also influences young children’s peer culture. In the framework of Bandura’s Social Learning Theory (1977), it can be assumed that sociodramatic play is based on three components that determine observational learning from models around children (e.g. parents and siblings): attention; interests or prior beliefs; and behavioural actions, as choices to look at certain things and environmental events take place. Re-playing of the scenes they see in the surrounding environment helps to maintain a particular script in their memory which makes it possible to apply it in future situations (Huessman, 1988) so that observational learning may be later expressed in the demonstrations of behaviour and expression of thoughts, emotions or attitudes.

Thus, sociodramatic play forms “part of the process of interpretive reproduction in children’s lives” where children use communicative skills, participate collectively and extend peer culture (Corsaro, 2000, p. 96), but also bring along their everyday experiences from home, understandings of the world and – through imitation of parents and siblings – introduce them to other children in the group. All of these components are likewise connected to the choices and preferences a child makes and experiences they bring with them from home to pre-school.

Children’s computer use and peer influence

Internet and computer use among young children has increased in recent years (Livingstone et al. 2011; Johnson, 2010c; Findhal, 2009; Feller, 2005). Children use computers for various activities. For example, 7-year-olds perceive the computer as a tool: a source of information and fun (Hayes, 2006). However, Zevenbergen and Logan (2008) claim that the majority of children use computers to play games, and Holloway and Valentine (2003) conclude that children view ICT as a social and leisure means rather than an educational tool. Therefore, children’s experiences of computer use and the forming of their preferences may not be as educational as they could be. Historically, in comparison to girls, computer use among boys is greater (Buckingham, 2006; Subrahmanyam, Greenfield, Kraut, & Gross, 2001) and therefore may need more adult attention.

However, children spend much of the time on computers alone (Subrahmanyam et al. 2001). Plowman and Stephen (2003) note that in contrast to adult technologies, which are designed for individual users, pre-school children learn and play

collaboratively with their peers, siblings and adults. In summarizing studies, Barron and co. (2009) emphasise that access to knowledgeable peers influences children's new media usage. However, in learning to use new media, children tend to learn from their peers instead of teachers or parents (Hamlen, 2011). According to Robertson & Howells (2008), scaffolding of a more capable peer makes teacher intervention unnecessary.

According to studies, peers have another influential role alongside tutoring: children gain social status among peers through computer expertise, which enhances their self-esteem (Heim, Brandtzæg, Hertzberg Kaare, Endestad, Torgersen, 2007). Comments from peers are an important generator of enthusiasm and motivation to learn to use tools or play games (Robertson & Howells, 2008). Therefore, peers can afford emotional and motivational empowerment and in turn influence the formation of new media preferences, but they need adult assistance in this.

To conclude this theoretical overview, it can be stated that children view ICT as a social and leisure means rather than an educational tool, which influence their experiences of computer use and the forming of their preferences. Taking into account that sociodramatic play has an important role in sharing knowledge and experience, it can be assumed that new media preferences are similar within a group of children and that peers have an impact on their preferences. Parents, siblings and teachers are mainly seen as models whose interests, aptitude and experience influence a child's preferences and attitudes towards ICT. Through imitation and interpretive reproduction in sociodramatic play and other interaction with peers, children bring along their everyday experiences from home and the surrounding environment and introduce them to other children within the group.

Method and sample

This article is based on three empirical focus group-based sub-studies with pre-school teachers ($N=24$), parents ($N=20$) and children ($N=61$) to describe possible influences on the formation of children's new media preferences in the context of peer culture and home interaction and the directions of these influences between the two main growth environments. All parties to the study mapped the children's consumption and preferences of new media at home and their manifestations in pre-school.

This study has four research questions:

1. Do peers in pre-schools have an impact on children's preferences in new media usage?
2. Are these preferences the same or different within groups of children in the pre-school setting?
3. What importance do parents attribute to pre-school peers in influencing the manner in which their children use new media?
4. What kind of influences do pre-school teachers perceive in the formation of children's new media consumption preferences that they attribute to the home?

Summarising the research questions and taking into account the goals of the study, triangulation of data made it possible to provide a more advanced and complex overview. All of the parties studied have their own expertise and standpoints: pre-school teachers have the most direct associations with the pre-school environment and prevailing peer culture; the influences of peer culture reach parents through their children; and the children reflect their personal viewpoints in both environments.

It is also important to note that there are two main types of pre-school childcare institutions in Estonia: day nurseries for children up to 3 years of age; and nursery schools for children up to 7 years of age (Estonian Ministry of Education and Research, 2012). The target group of this study was children between the ages of 5 and 7, as well as parents and teachers who are exposed to children in this age group.

The children and parents were not related; nor were the children and teachers from the same pre-school groups, because the data was derived from three different studies with similar blocks of themes, including children's media favourites, preferences, new media usage habits and parental mediation. Since the aim was not to analyse phenomenon within a small community but to provide an initial and more general understanding of the topic involving the sample people from different locations, the selected approach was the most suitable.

Therefore, the analysis in this article describes general trends and gives an initial broader overview for further study, but it cannot explain micro-sociological influences within related parties and directly shared experiences.

I considered the focus-group method to be the best suited in respect of the aims of the study, because it helped to capture the opinions and experiences of pre-school teachers and parents from different backgrounds in Estonia. Furthermore, as the discussed topics were relatively new in early childhood settings, the focus group method supported in-group content creation and encouraged the participants to highlight examples of similar or even dissimilar cases in their own practice, thereby enriching the data. The interviews for all the focus groups were based on a prepared interview schedule with open-ended questions, which involved a flexible outline of the topics and similar blocks of themes among all related parties.

Focus groups with pre-school teachers

The first sub-study, two focus group interviews with pre-school teachers ($N=24$), which provided primary indicators about the topic, was conducted in November 2009. To cover diverse groups (different pre-school educational establishments that vary according to region, size and form of ownership), we selected a broad range of participants from throughout Estonia's pre-schools and compiled random sampling to make the final selection.

The sample comprised 24 female teachers whose ages ranged from 22 to 50 years; more than half were older than 35. Most had been working in pre-schools for more

than six years and were therefore experienced.

The aim of the study conducted with the teachers was to explore how they perceived factors that influence the use of computers and the Internet by children aged 5 to 7 (Siibak & Vinter, 2010). Research with teachers brought about a need to study the children's media favourites, preferences and new media usage habits within and among pre-school groups involving other related parties – children and parents.

Focus groups with pre-school children

The second sub-study, which consisted of 25 focus group interviews with children ($N=61$) between the ages of 5 years and 6 months and 7 years and 1 month, was carried out in autumn 2010. The sample consisted of an almost equal numbers of boys ($n=31$) and girls ($n=30$). The final sample included children from three municipal pre-schools in geographically different regions of Estonia – a large city with ca 420 000 inhabitants ($N=31$), a small town with ca 34 000 inhabitants ($N=18$) and a rural area with ca 250 inhabitants ($N=12$) and comprised only those children whose parents had signed a written consent form. The focus group interviews with the children lasted app. 15-30 minutes. Generally, two focus groups per day were carried out by author of this paper, who is also a former pre-school teacher.

This particular age group (5 to 7) was selected because children are quite capable of expressing themselves verbally at this age (Darbishire, MacDougall, & Schiller, 2005) and could therefore purposefully reflect on their experiences. The groups were formed on a random basis, and to lessen potential peer pressure and elicit more valid results, most of the groups comprised children from two different pre-school groups. The majority of the focus groups were mixed-gender, with three to six members (mainly five or six) in each, as the three pilot focus groups which were conducted to refine and improve the interview questions showed that the children felt more at ease in bigger groups with an unknown adult moderator. Children from different groups gave more examples than smaller groups and children who knew each other. However, despite the abundant discussion topics, the children demonstrated clearer preferences similar to their own group of children than the other.

The interview questions were listed in three blocks: the children's favourites on screen (nine focus groups, $N=42$); preferences and emotional responses to the screen (nine focus groups, $N=44$ participants); and the children's observations about media content and parental mediation (seven focus groups, $N=35$) with 30 pre-determined questions in total. Themes were explicated until data saturation began to emerge. As no significant differences emerged in the answers given by the children, fewer focus groups were conducted on the one theme of children's observations and parental mediation.

Though the initial aim was to cover just one topic per group, analysis indicated that the children described their preferences and new media usage habits in every focus group. Therefore, material from all of the focus groups was used to compile

this article.

Focus groups with parents

The third sub-study, three focus group interviews with parents of pre-school children ($N=20$), was conducted in January and February 2011. The final sample consisted of eight fathers and twelve mothers aged 24-52. All three focus groups were carried out in different pre-schools, two of which were urban and one rural. More than half ($N=12$) of the parents had at least two children, and nine of them had children older than 8 years of age in the family.

Open interview questions from the pre-school teachers' focus groups (Siibak & Vinter, 2010) as well as questions from the children's interviews were used to prepare the pre-determined interview questionnaire, which also covered the following themes: children's favourites, preferences, new media usage habits and parental mediation.

All of the focus groups were mixed-gender, with six or seven members in each. The interviews lasted from 45 minutes to two hours. All of the interviews were recorded and transcribed and continued until data saturation began to emerge.

Data analysis

Qualitative content analysis was selected to analyse the research material. Connecting three sets of qualitative data from three sub-studies provided a large quantity of text; content analysis reduced the data to a manageable and comprehensible proportion. The NVivo programme was used to analyse the data.

After transcribing the interviews, the verbatim transcripts were read to provide an overall sense of the data. Interpretation of the data was cyclical, starting with line-by-line coding. The coding only considered those remarks that concerned computer and Internet use among children and their preferences.

The data analysis was divided into three parts. At first, three sets of data from children, parents and pre-school teachers were analysed separately within cases. The analysis of the children's focus group responses showed great differences in the children's new media preferences among different pre-school groups. The second part of the analysis was conducted within six pre-school groups to identify peer influence on the formation of new media habits and preferences. The third part, which was cross-case analysis, allowed all of the related parties to be compared and patterns to be sought (Eisenhardt, 1989). The comparison was made against pre-defined categories seeking similarities and differences. Cross-case analysis proved useful and efficient, as it helped to compare different cases from the chosen perspectives and recurring patterns and themes across the different parties and groups.

Results

The aims of the study were to investigate the possible influences of the home and

pre-school on children's consumption and formation of new media preferences and the directions of these influences between different settings around the child, based on the opinions of children, pre-school teachers and parents.

The following abbreviations are used in this review: 'G' (girl) and 'B' (boy), with the number after the letter representing the child's age; 'gr' + number (distinguishing different pre-school groups); T (teacher), with the number after the letter distinguishing teachers; and MO (mother), FA (father) and I (interviewer).

Children's new media preferences and pre-school impact: the viewpoints of children, teachers and parents

The focus groups with children demonstrated that in all of the studied groups ($N=6$) the children mentioned playing as their favourite activity on computers, while preferences in online environments, content and specific activities within groups differed considerably when compared to other groups. Differences could be seen in gaming environments as well as preferred activities. For example, one group from the city and one from the small town often mentioned watching videos on YouTube as their favourite activity, especially pop music videos. None of the children in the remaining four groups mentioned music videos in association with using a computer. YouTube was mentioned as an environment used by the children in one rural pre-school group, but they use it to watch cartoons.

G6 (gr1): I love Justin Bieber and Shakira's 'Waka Waka'.

B5 (gr1): I like 'Waka Waka'.

B5 (gr3): You can watch cartoons on YouTube.

G6 (gr3): The best YouTube cartoons are the ones with the bear, aren't they?

Shooting games were very popular among boys in two of the six groups, and they said they mostly played them in the gaming environment Y8.com.

B6: I have war games. I'm alone and there's a lot of police, but I still kill them all with a gun on the computer.

B6: I've been to his place. He's got a game about crooks as well.

The girls in one pre-school group repeatedly mentioned the Y8.com gaming environment as one of their favourites. The children's preferences of foreign-language gaming environments were rather gender-specific – boys preferred racing, adventure and, in one group, action games, while girls described games where they could furnish rooms or change the clothes and accessories of dolls.

G6: I like going to Y8 and putting clothes and hair on the women there.

All six interviewed groups of children mentioned the local gaming environment www.lastekas.ee and described no gender-specific preferences in terms of the games they played. Also, the popularity of the local gaming environment is probably based on the fact that it is in the children's native language, and that they do not need to be able to read in order to use it (audio

instructions are given in addition to text).

The other common computer activity besides game-playing described by the children in the two groups was watching re-runs of popular TV shows, which girls liked more than boys. Boys preferred to play computer games.

G6: I like watching TV3 [Estonian TV channel – www.tv3.ee/content/]. When I watch it there, I can watch 'Kättemaksukontor' [Estonian TV series] all the time.

Based on the children's responses, it seems that even if they use the same online environments, for example YouTube or Y8.com, their content preferences within the group seem to be similar (in one case pop music videos and the other cartoons, but also different types of games) but differ between the groups, even if the focus groups were formed from mixed groups of children. The content children like most also differed between groups (e.g. shooting games in two groups, Y8.com in one pre-school setting group of girls and re-runs of popular TV shows in two groups), which allows us to assume that the children probably influence each other and, through peer culture, establish common preferences.

The similarities in preferences within groups of children were also illustrated with the answers the children gave to the question "What do you like doing most in your spare time?" The answers given by the three groups were largely connected with computer activities. In addition to games, they mentioned practising writing on the computer, watching re-runs of TV shows, using Skype, looking at family photos and listening to music. The children in the remaining three groups preferred activities that did not involve a computer even if the interview questions were previously directed at their computer use. As the groups of children that preferred computers were represented in the regional sub-group of each sample, the given sample allows us to say that there were no regional differences in this regard.

Very little interest in using a computer could be seen in one of the groups of six, where the children were mostly 6 years old and the pre-school was situated in a large city. The answers given to questions about computers were laconic. The children (especially the boys) were more enthusiastic when talking about outdoor activities and construction games and had very few comments about computer activities, while all of the children said that they have different experiences with computers. Their responses to the question "Which of the following activities would you prefer to do: read books; watch TV; play outside; play inside; or use a computer?" differed the most from other groups, where using a computer was a much more popular answer. However, the children in this group admitted that everyone needs a computer.

The boys in one group spoke most about computer games compared to other groups, but they still said that playing outside was their favourite activity.

B5: I like to be outdoors, skateboarding.

B5: I like playing football and cycling.

B6: I like doing tricks on my scooter.

Thus, the intensity of new media use and interest in computers of children from different pre-school groups seems to differ between groups, but all of the children conceded the need for computers in everyday life.

The teachers who took part in the focus groups emphasised in their interviews that the groups of children were very different in terms of their preferences and intensity of computer use, with some groups considerably more interested in computers than others. On the basis of prior analysis, this was also confirmed by the results of the children's focus groups. The teachers noted that the children's habits and preferences at home are brought by them to pre-school.

T1: I've noticed that it's different in different groups. The previous group was a lot more interested in computers and the like. But now I have a group that wants to play all the time and shows no interest in computers at all.

T2: I'd say that it probably depends on the parents.

However, the parents did point out that due to the impulses received in pre-school, children try to pressure them into buying technology (e.g. game consoles, smartphones and iPads) and letting them use the computer, rather than gaining access to certain content. This indicates that from the parents' point of view, the influence that pre-school and peers have on their children's preferred media use is more on the things that are used rather than on the content they peruse.

FA(B5): All the boys in pre-school have these PSP consoles, so how can you tell your son he can't have one? Those who had them were fine and those who didn't were crying. Some took their mobiles with them to pre-school.

It can be said that parents considered the role of their children's peers rather modest in influencing the content their children preferred consuming when using new media. The main thing noticed by parents regarding peers was the pressure to prefer certain brands, which is often transferred to preferred activities and preferring certain content on computers – for example, playing games related to certain brands, which is used to cement brand loyalty and pressurise people into buying other products within a brand.

MO (G6): Let's be honest, we parents make each other buy things, too – so if you buy something for your kids, then in some indirect way it might also influence my decision to buy something for my kids.

One of the reasons why parents do not believe that peers have much of an impact on the new media consumption habits of their children may be, as many of them admitted in the interviews, that they do not monitor the computer use of their pre-school age children much and that this is mainly done by older siblings.

MO (B6): I don't really know. I can check the browsing history on Mozilla, which saves the pages. It's mostly children's pages; that's what he does on there.

I: Do you stay with your son and guide him when he's using the computer?

MO (B6): Not really.

MO (B6): We don't either. His brother does that.

Thus, parents feel that peers in pre-school do not have a significant impact on children's new media content preferences, but try to pressure parents into buying certain devices, preferring certain brands and allowing more time on the computer.

The influence of home on children's preferences: the viewpoint of pre-school teachers compared to parents

The fourth research question was to determine the kind of influences pre-school teachers perceive in the formation of children's new media consumption preferences that they attribute to the home in order to map the directions of influences within important growth environments.

It should be noted that the teachers were asked about the influences of homes for two reasons. First, teachers' assumptions on the topic rely upon their observations and everyday conversations with parents and children, which make them an important party to this study, balancing the socially desirable responses of children and parents. Secondly, since Estonian pre-school teachers are required to carry out formal and pre-determined questionnaire-based development conversations with parents, one of the aims of which is to "explain the parents' viewpoints and expectations with respect to the development of the child" (*Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava*, 2008), the teachers are comparatively well informed of parents' attitudes and views.

In the words of teachers, new media consumption preferences are associated with the home environment and family culture. They highlight the following aspects: unlimited computer use by children resulting from parents' lack of time; accessibility of ICT equipment at home; and the existence or lack of siblings and friends at or near their home.

The focus groups of parents confirmed the opinions that the teachers had on the instructions children receive about computer use.

I: I understand you don't feel it's necessary to instruct your children about computer use.

FA B6: No, not at the moment...

MO B6: Maybe in the future.

FA G5: She's usually by herself when she's on the computer, or her brother keeps an eye on her.

The pre-school teachers did not link the interest children take in computers solely to the accessibility of technology at home, but they believe that it is primarily influenced by the activities and example of their parents – what they do when they use computers and how they guide their children.

Children with no siblings are more interested in new media according to teachers.

T3: ... children who are the only child in the family spend more time using a

computer. Those who have siblings or neighbours to play with are creative and find something to do.

T4: Children see their parents on the computer far too often.

Pre-school teachers see guiding parents in monitoring children's use of new media at home as a part of their role and mention the need to inform and instruct parents. This means that in their own words, the teachers also have some influence on the preferences of children regarding the use of new media at home through suggestions to parents.

Teachers and parents point out that the existence of elder siblings in a family is linked to the formation of children's preferences in several ways. On the one hand, teachers believe that children become interested in and enthusiastic about computers because of their elder siblings. On the other hand, they also believe that the existence of siblings restricts their access to a computer. The third important aspect is related to the formation of new media content preferences, because both children and their parents say that content is usually introduced to children by their siblings. Similar to teachers, parents also emphasise the role of elder siblings in the family in the formation of children's preferences of new media use. However, parents often trust elder siblings to oversee use of new media and also leave the selection of content and the shaping of preferences up to them. Examples of unsuitable and age-inappropriate new media content becoming accessible to children through their siblings and older friends were given in the focus groups of both teachers and children.

T5: Having elder siblings and friends also influences Internet use, as they spend more time on it if they're at home. My youngest doesn't even get a chance to get on the computer.

6B: I like playing all kinds of games. My brother downloaded a cool game for me and I play it almost every day.

7B: My brother shows me songs with swearing on the computer.

MO (B6): Ummmm... he goes on there with his sister. And then he ends up playing some game she's chosen.

Many teachers in the focus group emphasised that excessive computer use by children as a result of a lack of regulation in childhood could become a massive problem when they grow up, as parents will no longer be able to establish themselves and restrict computer use. Many teachers said that parents see pre-school as the place where their children can be weaned off computers.

T8: Some parents actually see this as a way of reducing it... that they only send their kids to pre-school because otherwise they'd spend the whole day online or on the computer. But here at least they're with their friends...

The reason teachers perceive computer use as problematic is that the National Curriculum for Pre-school Child Care Institutions (2008) does not contain media education as a subject field and, as a result, there is a lack of information in teacher training about the topic (Siibak & Vinter, 2010).

Discussion

Home, school and peers have major influences on children's development, but methods of investigating these influences "are equally complex, diverse and often contested" (Livingstone, 2007b, p. 7). Unfortunately, very little systematic empirical research exists in this area. Prompted by previous studies, the purpose of this article was to give an initial overview of the possible influences of the home and pre-school on children's consumption and formation of preferences of new media and to map the directions of these influences between the two environments that influence the development of children – home and pre-school (and especially peer culture) – on the basis of the responses given by three parties: children, teachers and parents.

By looking at the formation of new media preferences from different perspectives (i.e. children, parents and pre-school teachers) and in different contexts (home and pre-school), we can better understand the role of the developmental environment and influence the formation of developmental preferences. This is especially true given that the current Pre-School Child Care Institutions Act (1999) in Estonia highlights that the home and pre-school should share responsibility in supporting the growth and development of children. Therefore, well-informed adults have a good opportunity to influence children's new media preferences in pre-school groups.

The findings of this work are in accordance with those of previous studies (Eynon & Malmberg, 2011, Siibak & Vinter 2010), confirming that the home environment as well as that of pre-school peers have an important role to play in shaping children's preferences in new media usage.

The study, considering the research questions, has three main findings.

First, new media preferences – which generally mean the content most group members tend to like – seeming to be similar within pre-school groups and differ between groups was confirmed by the children and teachers. The sub-studies on which this article is based highlighted that the intensity of new media use and interest in computers among different pre-school groups also seems to differ between groups. This allows us to assume that children have an impact on one another and establish common preferences through peer culture. The findings of this study are in accordance with the reports of Corsaro (1997), who emphasised the influence of peer group shaping preferences. While the preferences in online environments, content and specific activities within groups differed considerably compared to other groups, playing was the favourite activity in all groups. Similar to the findings of Holloway and Valentine (2003), children in my sample preferred ICT as a social and leisure activity rather than an educational tool in all of the groups interviewed.

Secondly, from the parents' point of view, the greatest pressure applied by their children as a result of going to pre-school is to make them buy certain technology (e.g. smartphones and iPads), to allow them to use the computer and to prefer certain brands (e.g. Hello Kitty). Parents believe that the role of peers in shaping

content preferences is modest, although the focus groups with children in this and several earlier studies (Hamlen, 2011, Barron et al., 2009) suggest otherwise. However, the parents admitted that they were not particularly aware of what their children do on the computer.

Thirdly, in the opinion of teachers, the computer use preferences of children are influenced by unrestricted computer usage resulting from parents' lack of time, how well the home is equipped with technology, and the existence or lack of siblings and friends. In comparison to the main aspects that create computer experiences for children as highlighted by several researchers (e.g. Downes, 2002; Rideout & Hamel, 2006), the focus group with teachers in this study confirmed similar observations in terms of parental discourse, rules, parental and sibling expertise and patterns in which families use new media.

Teachers expressed a similar opinion to Buckingham (2006), who emphasised that physical access to technology is not necessarily connected to levels of use, but is primarily influenced by the activities and example of parents, siblings and teachers, as outlined in Plowman and Stephen (2007), Plowman, McPake and Stephen (2010), Livingstone (2007a) and Eynon and Malmberg (2011).

The teachers in my study emphasised that children's habits and preferences at home are brought with them to pre-school. According to Corsaro (2000), the sharing of knowledge and experience in early childhood takes place through imitation and interpretive reproduction in sociodramatic play, where children bring their everyday experiences from home and the surrounding environment and introduce them to other children within the group.

The different parties to the study believe that the existence of elder siblings in the family is linked to the formation of children's preferences in several ways. The emergence of interest in computers and the formation of new media content preferences (incl. those which are unsuitable and age-inappropriate) are associated with elder siblings and friends. Similar to this study, Plowman et al. (2008) draws attention to the fact that older siblings have also been found to be likely to introduce activities that are not favoured by parents. Children with no siblings were considered more interested in new media according to teachers.

Based on this study, the biggest influences on the preferences of children and the popularity of computers seem to be elder siblings in the home environment or parents, which mean activities and "the social arrangements or organizational forms that develop around /.../ devices and practices" rather than the devices themselves (Lievrouw & Livingstone, 2006, p. 2). Thus, according to this study, influences on the formation of preferences derive from the home and are amplified in peer culture, which raises several points that should be given a greater focus in future. Further research requires mechanisms that amplify or inhibit influences coming from homes, whose backgrounds are very different. We can assume that the formation of preferences is associated with the social status of children and the preferences of leaders in children's groups.

This research has two notable limitations. Firstly, the parties in the sample were

not associated with one another, which means that the study did not allow for the mapping of the microsystem as a whole or to directly link results among different parties. The second limitation was the relatively small size of the sample, which does not allow us to clearly differentiate between social and demographic backgrounds. However, the study did not ask about causes but rather the current situation and connections from the point of view of the different parties involved. Despite these methodical limitations, the results allowed us to map the primary links of the micro-environment on a more general scale on the basis of the explanations given by the parties. The results of the study highlight the need for more research to establish more thorough and complex level connections between the associated parties, and with a larger sample.

Acknowledgements

The preparation of this article was supported by the European Social Fund (project No. 1.2.0401.09-0070) and research grant No. 8527 by Estonian Science Foundation.

References

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barron, B., Martin, C. K., Takeuchi, L., & Fithian, R. (2009). Parents as learning partners in the development of technological fluency. *Internation Journal of Learning and Media*, 1(2), 55-77. Retrieved from <http://life-slc.org/docs/barron-parentsaslearningpartners.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-724.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buckingham, D. (2006). Children and new media. in L. A. Lievrouw & S. Livingstone (Eds.), *The handbook of new media: Updated student edition* (pp. 75-91). Sage Publications.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2003). Strip mining for gold: Research and policy in educational technology - A response to "fool's gold". *AACE Journal*, 11, 7-69. Norfolk, VA: AACE. Retrieved from <http://www.editlib.org/p/17793>
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. (2000). Early childhood education, children's peer cultures, and the future of childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8, 89-102.
- Darbishire, P., MacDougall, C. J., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in

qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative Research*, 5, 417-436.

Downes, T. (2002). Blending play, practice and performance: Children's use of the computer at home. *Journal of Educational Enquiry*, 3(2), 21-34.

Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *The Academy of Management Review*, 14, 532-550.

Estonian Ministry of Education and Research. (2012). *Preschool education*. Retrieved from <http://www.hm.ee/index.php?1510025>

Eynon, R., & Malmberg, L.-E. (2011). A typology of young people's Internet use: Implications for education. *Computers & Education*, 56, 585-595.

Feller, B. (2005). *More nursery school children are going online*. Associated Press. Retrieved from <http://earlychildhoodmichigan.org/articles/6-05/AP6-5-05.htm>

Findhal, O. (2009). *Preschoolers and the Internet. Will children start to use the Internet when they start walking?* Presented at the EU-kids online conference, London. Retrieved from <http://www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/.../Emerging%20Issues/Findahl.pdf>

Grieshaber, S. (2010). Beyond discovery: A case study of teacher interaction, young children and computer tasks. *Cambridge Journal of Education*, 40, 69 - 85.

Hadley, K.G., & Nenga, S. K. (2004). From Snow White to Digimon: Using popular culture to confront Confucian values in Taiwanese peer cultures. *Childhood*, 11, 515-536

Hayes, M. (2006). What do the children have to say? In: M. Hayes & D. Whitebread (Eds.), *ITC in the early years* (pp. 6-20). Open University Press.

Hamlen, K. R. (2011). Children's choices and strategies in video games. *Computers in Human Behavior*, 27, 532-539.

Heim, J., Brandtzæg, P. B., Hertzberg Kaare, B., Endestad, T., & Torgersen, L. (2007). Children's usage of media technologies and psychosocial factors. *New Media Society* 9, 425- 454.

Holloway, S. L., & Valentine, G. (2003). *Cyberkids: Children in the information age*. Routledge.

Huessmann, L. R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13-24.

Johnson, G. M. (2010a). Internet use and child development: The techno-

microsystem. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 32-43.

Johnson, G. M. (2010b). Internet use and child development: Validation of the ecological techno-subsystem. *Educational Technology & Society*, 13(1), 176-185.

Johnson, G. M. (2010c). Young children's Internet use at home and school: Patterns and profiles. *Journal of Early Childhood Research*, 8, 282-293.

Lievrouw, L. A., & Livingstone, S. (2006). Introduction to the updated student edition. In L. A. Lievrouw & S. Livingstone (Eds.), *The handbook of new media: Updated student edition* (pp. 1-14). London: Sage Publications.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children. Full findings*. LSE, London: EU Kids Online.

Livingstone, S. (2007a). Strategies of parental regulation in the media-rich home. *Computers in Human Behavior*, 23, 920-941.

Livingstone, S. (2007b). Do the media harm children?: Reflections on new approaches to an old problem. *Journal of Children and Media*, 1, 5-14.

Löfdahl, A. (2006). Grounds for values and attitudes: Children's play and peer-cultures in pre-school. *Journal of Early Childhood Research*, 4, 77-88.

Murray, J. P. (2008). Media violence: The effects are both real and strong. *American Behavioral Scientist*, 51, 1212-1230.

Muuss, R. E. (2006). *Theories of adolescence* (6th ed.). New York; McGraw-Hill Publishers.

National curriculum for pre-school child care institutions [*Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava*] (2008). *RTI*, 23, 152. Retrieved from <https://riigiteataja.ee/akt/12970917?leiaKehtiv>

Oakes, J. M. (2009). The effect of media on children: A methodological assessment from a social epidemiologist. *American Behavioral Scientist*, 52, 1136-1151.

O'Neill, B., Livingstone, S., & McLaughlin, S. (2011). *Final recommendations for policy, methodology and research*. LSE, London: EU Kids Online.

Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2008). Just picking it up? Young children learning with technology at home. *Cambridge Journal of Education*, 38, 303-319.

Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children & Society*, Vol

24, 63-74.

Plowman, L., & Stephen, C. (2003). A 'benign addition'? Research on ICT and pre-school children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 149-164.

Plowman, L., & Stephen, C. (2007). Guided interaction in pre-school settings. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 14-21.

Rideout, V. J., & Hamel, E. (2006). *The media family: Electronic media in the lives of infants, toddlers, preschoolers, and their parents*. Menlo Park, Calif: Henry J. Kaiser Foundation.

Robertson, J., & Howells, C. (2008). Computer game design: Opportunities for successful learning. *Computers & Education*, 50, 559-578.

Siibak, A., & Vinter, K. (2010). Making sense of the virtual world for young children: Estonian pre-school teachers' experiences and perceptions. *Journal of Virtual Worlds Research. Virtual Worlds for Kids*, 3(2), 3-27.

Skånfors, L., Löfdahl, A., & Häggglund, S. (2009). Hidden spaces and places in the preschool: Withdrawal strategies in preschool children's peer cultures. *Journal of Early Childhood Research*, 7, 94-109.

Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R., & Gross, E. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents' development. *Applied Developmental Psychology*, 22, 7-30.

Zevenbergen, R., & Logan, H. (2008). Computer use by preschool children: Rethinking practice as digital natives come to preschool. *Australian Journal of Early Childhood*, 33, 37-44.

SUMMARY

This doctoral thesis focuses on three main topics: the social mediation of digital screen media; the digital screen media preferences of children of pre-school age; and the factors that can influence the formation of these preferences.

Rapid developments in the field of digital technology have transformed children's childhoods significantly compared to those of their parents and left parents as those responsible for raising children in a situation in which they never found themselves as children. Digital technology is more readily available to children today than it has ever been, and children are becoming active consumers of media from a very early age. Despite this, the awareness and attitudes of parents in Estonia in regard to guiding their children's use of media are modest compared to those of parents in other European countries. What makes this fact particularly noteworthy is that the use of new media can become problematic if parents are unable to strike a balance between the educational and social opportunities afforded by new media and the negative impact that some media content and the contact it mediates can have on the attitudes, behaviour and safety of their children.

The shaping of media literacy is not something that currently takes place in pre-schools either. It is not required by the National Curriculum for Pre-School Child Care Institutions (2008) or supported by the initial instruction of pre-school teachers at Estonian universities. Teachers in pre-schools around the country are not trained to deal with the subject, which in turn means that parents are not being advised appropriately.

The overall objective of the thesis was to analyse the role of adults and peers forming part of the microsystem influencing the new media consumption of children of pre-school age and shaping their media literacy.

The basis of the empirical research for the thesis was three qualitative part-studies. These studies were conducted with parties connected to the topics being researched: children aged 5-7; pre-school teachers; and the parents of children of pre-school age. Focus group interviews were conducted with all of the parties, which enabled a multi-layered overview to be obtained with the involvement of a limited number of participants of the consumption of digital screen media by children of pre-school age and of its social mediation, and on this basis to produce an initial overview of the pedagogical context of media education.

The results of the thesis indicate that children are starting to use digital technology at pre-school age and that all children have come into contact with digital technology in one way or another by the time they turn 5. The majority of the children who took part in the study, all aged between 5 and 7, were active computer users who, as a rule, used their computers more for entertainment purposes and less for self-expression or learning. They perceived the media convergence and movement of information on different media platforms arising from the

digitalisation of media, underscoring that computers could replace all other media resources. The boys in the study group used computers more often than the girls.

The results of the research revealed that teachers view overenthusiasm on the part of parents as dangerous, since in their view this may render the parents unwary and even careless in regard to negative effects, thereby increasing the risks associated with computers and their potential impact on their children. The teachers displayed greater awareness in terms of the children's well-being and development prospects, but an understanding of the potential influence of media alone is insufficient for media education.

From the results of the study it could be seen that the awareness of parents is limited and one-sided and that guidance is lacking, as reflected in their understanding and explanation of the dangers associated with health and material risks to welfare but their overlooking of the psychological, social and developmental aspects of welfare. In the case of digital screen media the parents did display a protective attitude, but in spite of this grant their children a high degree of independence when it comes to exploring the computer world. Active guidance was a little-practised and even little-known strategy among both teachers and parents. Limiting access was seen as a more effective strategy, but this does not boost children's media awareness.

Based on the research results it could be said that the teachers felt unsure of themselves when using digital media and conducting media studies classes, since the topic is not included in their training programmes. For this reason, they were happy to leave the role of media instructor to parents. Digital technology and media content tended to be seen as a means of enriching activities in other areas of teaching; technological resources and a variety of media content were used very rarely in pre-schools to develop media literacy. Media teaching in its most literal sense is not something that teachers are capable of providing in pre-schools without the necessary training or the curriculum-based obligation to do so.

The teachers were prepared to share responsibility with parents and families in guiding the children's use of computers and the Internet, but the shaping of media writing skills is not taking place in Estonian pre-schools in any systematic form and coping with potential effects is problematic for teachers.

Increasing the awareness of teachers in the course of focus groups gives reason to think that outlining relevant themes to teachers through training is important for the introduction of curriculum-based media education. Training would be favoured by media teaching being reflected in the National Curriculum for Pre-School Child Care Institutions as a subject to include in teaching activities. Although legislation governing pre-school child care institutions and training for pre-school teachers essentially leaves the shaping of critical users of media in Estonia up to families, such an approach is not justified, taking into consideration the results of the study, since the activities and experience of parents are limited.

The parties surveyed in the research placed a great deal of importance on the role of brothers and sisters in new media guidance. Adults surrounding children were not yet able to position themselves as new media instructors and advised their children to seek support from older siblings as representatives of the 'digital generation' (Papert, 1996).

It can be seen from the results of the research that families and parents shape children's habits in their use of new media through personal example and that brothers and sisters play an important part in this process alongside parents. People important to children are not only new media instructors but also significant role models in terms of the way they behave and in their content choices based on personal interests. Families in which there were older brothers and sisters were associated with an increase in interest in computers among the children as well as a (sometimes age- or otherwise generally inappropriate) rise in content preferences in new media.

The study of the children revealed that peers play an important role in shaping new media preferences, even though parents did not consider the role of peers and teachers to be important in the shaping of their children's preferences and media literacy. The results showed that new media preferences were similar within groups and differed between groups. The same can be said of the intensity of new media use and interest shown in computers. Children tend to form similar attitudes and interests within groups.

ELULOOKIRJELDUS

Nimi: Kristi Vinter
Sünniaeg ja -koht: 23. detsember 1978, Pärnu
Kodakondsus: Eesti

Haridus:
2003–2006 Tallinna Ülikool *magister artium*'i kraad kasvatusteaduste erialal (teadusmagister)
2001–2003 Tallinna Pedagoogikaülikool pedagoogika bakalaureuse kraad alushariduse pedagoogi erialal
1997–2000 Tallinna Pedagoogiline Seminar kutsekõrghariduse diplom lasteaiadõpetaja erialal

Teenistuskäik:
2013 – k.a Tallinna Ülikooli Pedagoogiline Seminar, direktor
2012 – k.a Tallinna Ülikool, Kommunikatsiooni Instituut, meediahariduskeskuse juhataja
2010–2012 Tallinna Ülikool, lepinguline õppejõud
2007–2012 Tallinna Pedagoogiline Seminar, lektor
2007 jaan–mai Tallinna Pedagoogiline Seminar, lepinguline lektor
2004–2008 Tallinna Linnupesa Lasteaed, juhataja asetäitja õppe- ja kasvatustöö alal
2002–2004 Tallinna Tihase Lasteaed, õpetaja
2000–2002 Tallinna Meelespea Lasteaed, õpetaja

Teadustegevus:
2011–2014 Projekti ETF8527 „Põlvkonnad ja põlvkondade vahelised suhted kujunevas infoühiskonnas” (Tartu Ülikool, sotsiaal- ja haridusteaduskond), põhitäitja
2011 – k.a COST Action „Transforming Audiences, Transforming Societies”, kolme töörühma liige
2012 – k.a „Thematic Network POSCON: Promoting Positive Online Experiences for Young Children”, võrgustiku rahvusvahelise meeskonna Eesti liige

CURRICULUM VITAE

Name: Kristi Vinter
Date and place of birth: 23 December 1978, Pärnu
Citizenship: Estonian

Education:
2003 – 2006 Tallinn University MA in Educational Science
2001 – 2003 Tallinn University of Educational Sciences BA in Educational Science majoring in pre-school education
1997 – 2000 Tallinn Pedagogical College Vocational higher education diploma in pre-school teaching

Professional career:
2013 – present Director, Tallinn University Pedagogical College
2012 – present Manager, Media Education Centre, Communications Institute, Tallinn University
2010 – 2012 Lecturer, Tallinn University
2007 – 2012 Lecturer, Tallinn Pedagogical College
2004 – 2008 Deputy Director responsible for teaching and education, 'Linnupesa' kindergarten, Tallinn
2002 – 2004 Teacher, 'Tihase' kindergarten, Tallinn
2000 – 2002 Teacher, 'Meelespea' kindergarten, Tallinn

Scientific work:
2011 – 2014 Primary researcher on the ETF8527 project 'Generations and relations between generations in an emerging information society' (School of Social and Educational Science, University of Tartu)
2011 – present Member of three working groups of the COST action 'Transforming audiences, transforming societies'
2012 – present Estonian member of international team of Thematic Network POSCON 'Promoting positive online experiences for young children'

TALLINNA ÜLIKOOL
SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID
TALLINN UNIVERSITY
DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES

1. MARE LEINO. *Sotsiaalsed probleemid koolis ja õpetaja toimetulek*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 1. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2002. 125 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-227-6.
2. MAARIS RAUDSEPP. *Loodussäästlikkus kui regulatiivne idee: sotsiaal-psühholoogiline analüüs*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 2. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2002. 162 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-231-4.
3. EDA HEINLA. *Lapse loova mõtlemise seosed sotsiaalsete ja käitumisteguritega*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 3. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2002. 150 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-240-3.
4. KURMO KONSA. *Eestikeelsete trükiste seisundi uuring*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 4. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2003. 122 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-245-2.
5. VELLO PAATSI. *Eesti talurahva loodusteadusliku maailmapildi kujunemine rahvakooli kaudu (1803–1918)*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 5. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2003. 206 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-247-0.
6. KATRIN PAADAM. *Constructing Residence as Home: Homeowners and Their Housing Histories*. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 6. Tallinn: TPU Press, 2003. 322 p. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-268-3.
7. HELI TOOMAN. *Teenindusühiskond, teeninduskultuur ja klienditeenindusõppe konseptuaalsed lähtekohad*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 7. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2003. 368 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-287-X.
8. KATRIN NIGLAS. *The Combined Use of Qualitative and Quantitative Methods in Educational Research*. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 8. Tallinn: TPU Press, 2004. 200 p. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-298-5.
9. INNA JÄRVA. *Põlvkondlikud muutused Eestimaa vene perekondade kasvatuses: sotsio-kultuuriline käsitlus*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 9. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 202 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-311-6.
10. MONIKA PULLERITS. *Muusikaline draama algõpetuses – kontseptsioon ja rakendusvõimalusi lähtuvalt C. Orffi süsteemist*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 10. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 156 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-309-4.
11. MARJU MEDAR. *Ida-Virumaa ja Pärnumaa elanike toimetulek: sotsiaalteaduste vajadus, kasutamine ja korraldus*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 11. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 218 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-320-5.
12. KRISTA LOOGMA. *Töökeskkonnas õppimise tähendus töötajate kohanemisel töötingimustega*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 12. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2004. 238 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-326-4.

13. МАЙЯ МУЛДМА. *Феномен музыки в формировании диалога культур (сопоставительный анализ мнений учителей музыки школ с эстонским и русским языком обучения)*. Таллиннский педагогический университет. Диссертации по социальным наукам, 13. Таллинн: Изд-во ТПУ, 2004. 209 с. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-330-2.
14. EHA RÜÜTEL. *Sociocultural Context of Body Dissatisfaction and Possibilities of Vibroacoustic Therapy in Diminishing Body Dissatisfaction*. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 14. Tallinn: TPU Press, 2004. 91 p. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-352-3.
15. ENDEL PÕDER. *Role of Attention in Visual Information Processing*. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences, 15. Tallinn: TPU Press, 2004. 88 p. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-356-6.
16. MARE MÜÜRSEPP. *Lapse tähendus eesti kultuuris 20. sajandil: kasvatusteadus ja lastekirjandus*. Tallinna Pedagoogikaülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 16. Tallinn: TPÜ kirjastus, 2005. 258 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-366-3.
17. АЛЕКСАНДР ВЕЙНГОЛЬД. *Прагматика диалектики шахматной игры: основные особенности соотношения формально- и информально-логических эвристик аргументационного дискурса в шахматах*. Таллиннский педагогический университет. Диссертации по социальным наукам, 17. Таллинн: Изд-во ТПУ 2005. 74 с. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-372-8.
18. OVE SANDER. *Jutlus kui argumentatiivne diskursus: informaal-loogiline aspekt*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 18. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2005. 110 lk. ISSN 1406-4405. ISBN 9985-58-377-9.
19. ANNE UUSEN. *Põhikooli I ja II astme õpilaste kirjutamisoskus*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 19. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 193 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 9985-58-423-6.
20. LEIF KALEV. *Multiple and European Union Citizenship as Challenges to Estonian Citizenship Policies*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 20. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 164 p. ISSN 1736-3632. ISBN-10 9985-58-436-8. ISBN-13 978-9985-58-436-1.
21. LAURI LEPPIK. *Transformation of the Estonian Pension System: Policy Choices and Policy Outcomes*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 21. Tallinn: Tallinn University Press, 2006. 155 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-440-8. ISBN 9985-58-440-6.
22. VERONIKA NAGEL. *Hariduspoliitika ja üldhariduskorraldus Eestis aastatel 1940–1991*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 22. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 205 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-448-4. ISBN 9985-58-448-1.
23. LIIVIA ANION. *Läbipõlemissümptomite ja politseikultuurielementide vastastikustest mõjudest*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 23. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 229 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-453-8. ISBN 9985-58-453-8.
24. INGA MUTSO. *Erikooliõpilaste võimalustest jätkuõppeks Eesti Vabariigi kutseõppeasutustes*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 24. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 179 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-451-4. ISBN 9985-58-451-1.
25. EVE EISENSCHMIDT. *Kutseaasta kui algaja õpetaja toetusprogrammi rakendamine Eestis*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 25. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2006. 185 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-462-0. ISBN 9985-58-462-7.

26. TUULI ODER. *Võõrkeeleõpetaja professionaalsuse kaasaegne mudel*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 26. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 194 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-465-1.
27. KRISTINA NUGIN. *3-6-aastaste laste intellektuaalne areng erinevates kasvukeskkondades WPPSI-r testi alusel*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 27. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 156 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-473-6.
28. TIINA SELKE. *Suundumusi eesti üldhariduskooli muusikakasvatuses 20. sajandi II poolel ja 20. sajandi alguses*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 28. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 198 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-486-6.
29. SIGNE DOBELNIECE. *Homelessness in Latvia: in the Search of Understanding*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 29. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 127 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-440-8.
30. BORISS BAZANOV. *Tehnika ja taktika integratiivne käsitus korvpalli õpi-treening-protsessis*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 30. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 95 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-496-5.
31. MARGE UNT. *Transition from School-to-work in Enlarged Europe*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 31. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 186 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-504-7.
32. MARI KARM. *Täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise võimalused*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 32. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 232 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-511-5.
33. KATRIN POOM-VALICKIS. *Novice Teachers' Professional Development Across Their Induction Year*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 33. Tallinn: Tallinn University Press, 2007. 203 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-535-1.
34. TARMO SALUMAA. *Representatsioonid oranisatsioonikultuuridest Eesti kooli pedagoogidel muutumisprotsessis*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 34. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2007. 155 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-533-7.
35. AGU UUDELEPP. *Propagandainstrumendid poliitilistes ja poliitikavälistes telereklaamid*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 35. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2008. 132 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-502-3.
36. PILVI KULA. *Õpilaste vasakukäelisusest tulenevad toimetuleku iseärasused koolis*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 36. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2008. 186 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-578-8.
37. LIINA VAHTER. *Subjective Complaints in Different Neurological Diseases – Correlations to the Neuropsychological Problems and Implications for the Everyday Life*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 37. Tallinn: Tallinn University Press, 2009. 100 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-660-0.
38. HELLE NOORVÄLI. *Praktika arendamine kutsehariduses*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 38. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2009. 232 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-664-8.
39. BIRGIT VILGATS. *Välise kvaliteedihindamise mõju ülikoolile: Eesti kogemuse analüüs*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 39. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2009. 131 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 987-9985-58-676-1.

40. TIJU TAMMEMÄE. *Kahe- ja kolmeaastaste eesti laste kõne arengu tase Reynelli ja HYKS testi põhjal ning selle seosed koduse kasvukeskkonna teguritega*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 40. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2009. 131 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-680-8.
41. KARIN LUKK. *Kodu ja kooli koostöö struktuuraalsest, funktsionaalsest ning sotsiaalsest aspektist*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 41. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2009. 93 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-681-5.
42. TANEL KERIKMÄE. *Estonia in the European Legal System: Protection of the Rule of Law Through Constitutional Dialogue*. Tallinn University. Dissertations on social sciences, 42. Tallinn: Tallinn University Press, 2009. 149 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-693-8.
43. JANNE PUKK. *Kõrghariduse kvaliteet ja üliõpilaste edasijõudmine kõrgkoolis*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 43. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2010. 124 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9985-58-664-8.
44. KATRIN AAVA. *Eesti haridusdiskursuse analüüs*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 44. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2010. 163 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-463-18-3.
45. AIRI KUKK. *Õppekava eesmärkide saavutamine üleminekul lasteasutusest kooli ning I kooliastmes õpetajate hinnanguil*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 45. Tallinn: Tallinn University, 2010. 175 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-463-35-0.
46. MARTIN KLESMET. *Fertility Development in Estonia During the Second Half of the XX Century: The Economic Context and its Implications*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 46. Tallinn: Tallinn University, 2010. 447 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-463-40-4.
47. MERIKE SISASK. *The social construction and subjective meaning of attempted suicide*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 47. Tallinn: Tallinn University, 2010. 181 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-463-61-9.
48. TIJA ÕUN. *Koolieelse lasteasutuse kvaliteet lapsekeskse kasvatuses aspektist*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 48. [ei ilmunud] Vt. Analüütiline ülevaade, 46. (online, PDF) Tallinn: Tallinna Ülikool, 2011. 60 lk. ISSN 1736-3675. ISBN 978-9949-463-67-1.
49. JANIKA BACHMANN. *Sustainability of the Japanese Retirement System in the Context of Pension age Population Labour Force Participation*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 49. Tallinn: Tallinn University, 2011. 100 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-463-77-0.
50. EVA-MARIA KANGRO. *Manifestation of impulsive behaviour: The role of contextual demands and reflective competence*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 50. Tallinn: Tallinn University, 2011. 100 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-463-85-5.
51. GERLI NIMMERFELDT. *Identificational Integration: Conceptualisation and Operationalisation on the Example of Second Generation Russians in Estonia*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 51. Tallinn: Tallinn University, 2011. 161 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-463-84-8.

52. JARKKO VILKKILÄ. *Curriculum, Capitalism, and Cognitive Science: a History of the Present*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 52. Tallinn: Tallinn University, 2011. 148 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-463-94-7
53. PEETER SELG. *An Outline for a Theory of Political Semiotics*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 53. Tallinn: Tallinn University, 2011. 200 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-463-96-1
54. MARGARITA KAZJULJA. *Social Network and Education as Resources for Agency Formation on the Estonian Post-Socialist Labour Market*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 54. Tallinn: Tallinn University, 2011. 172 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-004-8
55. TUIRE JANKKO. *Vuoden 2004 perusopetuksen tavoitteiden määrittäminen hallinnon tapahtumaketjussa Suomessa vuosina 1993–2004. Tavoitteiden arvoisäältö ja ymmärrettävyys*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 55. Tallinn: Tallinn University, 2011. 342 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-013-0
56. KARMEN TOROS. *Assessment of Child Well-Being: Child Protection Practice in Estonia*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 56. Tallinn: Tallinn University, 2011. 204 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-021-5
57. ANDRIY YUR'YEV. *Dimension-Specific Impact of Social Exclusion on Suicide Mortality in Europe*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 57. Tallinn: Tallinn University, 2012. 108 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-025-3.
58. TRIIN ROOSALU. *Taking Care of Children and Work in Estonian Society: Running Out of Post-Socialist Time?* Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 58. Tallinn: Tallinn University, 2012. 186 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-031-4.
59. KIRILL MASLOV. *Seeing the Blindness: Body and History in Dialogical Relation*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 59. Tallinn: Tallinn University, 2012. 209 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-064-2.
60. MARION PAJUMETS. *Post-Socialist Masculinities, IdentityWork, and Social Change: an Analysis of Discursive (Re)Constructions of Gender Identity in Novel Social Situations*. Tallinn University. Dissertations on Social Sciences, 60. Tallinn: Tallinn University, 2012. 176 p. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-073-4.
61. TIHU ERNITS. *Muusikaõppekirjandus ja laulmisõpetus saksa õppekeele koolides Eestis aastatel 1860–1914*. Tallinna Ülikool. Sotsiaalteaduste dissertatsioonid, 61. Tallinn: Tallinna Ülikool, 2013. 407 lk. ISSN 1736-3632. ISBN 978-9949-29-080-2.

DISSERTATSIOONINA KAITSTUD MONOGRAAFIAD, ARTIKLIVÄITEKIRJAD (ilmunud iseseisva väljaandena)

1. TIHU REIMO. *Raamatu kultuur Tallinnas 18. sajandi teisel poolel*. Monograafia. Tallinna Ülikool. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2001. 393 lk. ISBN 9985-58-284-5.
2. AILE MÖLDRE. *Kirjastustegevus ja raamatulevi Eestis*. Monograafia. Tallinna Ülikool. Tallinn: TLÜ kirjastus, 2005. 407 lk. ISBN 9985-58-201-2.

3. LINNAR PRIIMÄGI. *Klassitsism. Inimkeha retoorika klassitsistliku kujutavkunsti kaanonites. I-III*. Monograafia. Tallinna Ülikool Tallinn: TLÜ kirjastus, 2005. 1242 lk. ISBN 9985-58-398-1, ISBN 9985-58-405-8, ISBN 9985-58-406-6.
4. KATRIN KULLASEPP. *Dialogical Becoming. Professional Identity Construction of Psychology Students*. Tallinn: Tallinn University Press, 2008. 285 p. ISBN 978-9985-58-596-2
5. LIIS OJAMÄE. *Making choices in the housing market: social construction of housing value. The case of new suburban housing*. Tallinn: Tallinn University Press, 2009. 189 p. ISBN 978-9985-58-687-7