

KRISTIINA SAKS

Laste elumaailma meediastumine



DISSERTATIONES DE MEDIIS ET COMMUNICATIONIBUS
UNIVERSITATIS TARTUENSIS

43

DISSERTATIONES DE MEDIIS ET COMMUNICATIONIBUS
UNIVERSITATIS TARTUENSIS

43

KRISTIINA SAKS

Laste elumaailma meediastumine



TARTU ÜLIKOOL
kirjastus

Ühiskonnateaduste instituut, Tartu Ülikool

Väitekirja on lubanud filosoofiadoktori (meedia ja kommunikatsioon) kraadi taotlemiseks kaitsmisele Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituudi nõukogu 13. septembril 2022.

Juhendajad: professor Veronika Kalmus, Tartu Ülikool
professor Andra Siibak, Tartu Ülikool

Eelretsensent: professor Pille Pruulmann-Vengerfeldt, Malmö Ülikool, Rootsi

Oponent: professor Pille Pruulmann-Vengerfeldt, Malmö Ülikool, Rootsi

Kaitsmise aeg: 31. oktoober 2022 kell 10.00, TÜ ajaloomuuseumi valge saal

Väitekirja trükkimist toetas TÜ ühiskonnateaduste instituut.

ISSN 1406-2313 (trükis)
ISBN 978-9916-27-029-5 (trükis)
ISSN 2806-2167 (pdf)
ISBN 978-9916-27-030-1 (pdf)

Autoriõigus: Kristiina Saks, 2022

Tartu Ülikooli Kirjastus
www.tyk.ee

SISUKORD

AVALDATUD ARTIKLID	6
TÄNUSÕNAD	7
SISSEJUHATUS.....	8
1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD	12
1.1. Meediastuv elumaailm	12
1.2. Lapse areng ja meediastuv keskkond	16
1.3. Laste meediatarbimine meediastunud elumaailmas	19
1.4. Meedia mõjud	20
1.4.1. Meedia ohud	20
1.4.2. Meedia võimalused	22
1.4.3. Meedia sotsiaalne vahendamine	23
1.5. Laste lemmikasjad kui elumaailma peegeldus	25
2. METODOLOOGIA JA REFLEKSIION METODOLOOGIA ÜLE.....	28
2.1. Kvalitatiivne uuring	30
2.1.1. Intervjuud lastega.....	30
2.1.2. Intervjuud õpetajatega.....	35
2.1.3. Intervjuude analüüs.....	35
2.2. Kvantitatiivne uuring	36
2.3. Lapse elumaailma uurimise eetika	39
3. TULEMUSED.....	41
3.1. Laste elumaailma meediastumine	41
3.2. Meedia sotsiaalne kontekst ja vanemlik vahendamine lapse vaates ..	44
4. ARUTELU	47
4.1. Kuidas avaldub eel- ja põhikooliealiste laste elumaailma meediastumine nende kasvukeskkonnas?	47
4.2. Milliseid meedia vanemliku vahendamise praktikaid lapsed meediastunud kasvukeskkonnas tajuvad?	52
4.3. Soovitused.....	57
4.4. Edasised uurimisvõimalused.....	59
KOKKUVÕTE.....	62
KASUTATUD KIRJANDUS	64
SUMMARY	73
PUBLIKATSIOONID.....	79
ELULOOKIRJELDUS.....	134
CURRICULUM VITAE	135

AVALDATUD ARTIKLID

Doktoritöö aluseks on eelretsenseeritud teadusajakirjades ilmunud artiklid, millele edaspidises tekstis viitan Rooma numbritega.

- I Kruuse, K., Kalmus, V., Runnel, P. & Siibak, A. (2020). Mapping Children's Lifeworld: A Content-Analytical Study of Drawings of Favourite Gifts. *Journal of Ethnology and Folkloristics*
<https://doi.org/10.2478/jef-2020-0019>.
- II Kruuse, K. & Kalmus, V. (2017). Supernatural Creatures, Accidents and War: Young Children's Television-related Fears and Coping Strategies. *Television and New Media*, 18 (3), 252–268.
- III Kruuse, K. & Kalmus, V. (2014). When the villain remains unpunished: Unintended effects of the social mediation of young children's TV viewing. *International Journal of Media and Cultural Politics*, 10 (3), 355–363.

Autori panus artiklitesse

Artikli I jaoks koostas in kodeerimisjuhendi, mida testisime koos kaasautorite ja uurimisrühma liikmetega. Pärast ühist proovikodeerimist ja kodeerimisjuhendi täiendamist kodeerisin ülejäänud joonistused üksinda ja analüüsisin tulemusi SPSSis. Tulemuste põhjal tegin artikli esmase versiooni ja joonised, mille põhjal jätkasime artikli täiendamist ja edasi kirjutamist koos kaasautoritega.

Artiklite II ja III aluseks olnud uuringu teostas in ise kõigis etappides (intervjuukavade koostamine, projektiivtehnika ettevalmistus, osalevate lasteaiarühmade värbamine, empiiria kogumine lasteaedades, intervjuude transkribeerimine ja kvalitatiivne sisuanalüüs). Artiklite II ja III tarbeks analüüsis in kodeeritud tulemusi veel edasi, lähtuvalt kummagi artikli täpsemast fookusest. Selle põhjal kirjutas in artikli esmase versiooni, mida arendasime ja kirjutasime edasi koos kaasautoriga.

Täiendavad doktoritööga seotud publikatsioonid

- I Vinter, K. & Kruuse, K. (2012). „Television and Education“. Ainsworth, J. & Golson, J. G. (ed.) (2012). *Sociology of Education*. Sage Publications: Thousand Oaks, CA.
- II Vinter, K., Siibak, A. & Kruuse, K. (2010). Medienerziehung und Förderung von Medienkompetenz bei Vorschulkindern. Die Perspektive von Erzieherinnen in Estland. *Merz. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 54 (6), 50–58.
- III Vinter, K., Siibak, A. & Kruuse, K. (2010). Meedia mõjud ja meediakasvatus eelkoolieas. *Haridus*, 4, 11–17.

TÄNUSÕNAD

Doktoritöö alusartiklite ja katusteksti kirjutamine on olnud pikk teekond. Olen väga tänulik oma juhendajatele prof Veronika Kalmusele ja prof Andra Siibakule, kes on kogu selle aja innustanud, olnud toetavad, nõudlikud ja aidanud kirjutamisel fookust ning sihti silme ees hoida. Südamest aitäh teile selle väsimatu pühendumise eest!

Aitäh ka kõigile minu doktoritöö alusartiklite kaasautoritele: Veronika Kalmus, Andra Siibak ja Pille Runnel. Eriti suur tänu prof Veronika Kalmusele, kes on kõigi kolme artikli kaasautor ja kellelt ma õppisin artiklite kirjutamise käigus väga palju nii akadeemiliselt kui ka isiklikult, alates töö- ja ajaplaneerimisest ning lõpetades keelestiiliga.

Samuti aitäh Eesti Rahva Muuseumile, eesotsas teadusdirektor Pille Runneliga, kes pakkus välja ERMi joonistusvõistlusele laekunud tööde analüüsi idee ning kes mõtles kaasa ja panustas uuringu täpsemasse disaini, hilisemasse analüüsi ja artikli kirjutamisse. Olen tänulik ka toonastele kaasdoktorantidele Anni Tammele ja Kairi Talvesele, kes aitasid joonistuste kodeerimisjuhendit testida.

Akadeemilist uudishimu on hoidnud ja toetanud veel erinevad konverentsid ja doktorikoolid, kus mul on olnud võimalus tänu ETFi grantidele osaleda. Need akadeemilised üritused on pakkunud sisukaid kohtumisi ja vestlusi mitmete minu doktoritöös tsiteeritud teadlastega (nt Kirsten Drotner, Sonia Livingstone, David Buckingham jt). Samuti hindan väga käitumis-, sotsiaal- ja terviseteaduste doktorikooli panust. Just tänu valdkondadeülesele doktorikoolile sain meediauurijana olulisi mõjutusi arengu- ja hariduspsühholoogide töödest.

Taustal on olnud veel palju inimesi, kellega mõttevahetused on olnud just õigel ajal õiges kohas. Lõpetuseks on mul hea meel, et doktoritöö kirjutamise aega on mahtunud võimalus kõike kirjutatut ka enda laste põhjal praktikas kogeda.

SISSEJUHATUS

21. sajandi esimest poolt iseloomustavad mitu suurt suundumust (inglise k *mega-trends*): 1) digitaliseerumine ning info- ja kommunikatsioonitehnoloogiate kiire areng; 2) ressursside (nt toit, energia) puudus ja sellega toimetulek; 3) kliimamuutustega seotud katsumused ja 4) linnastumine (Malik & Janowska, 2018). Kõik need suundumused on iseloomulikud ka Eestile (vt nt Kalmus jt, 2022a; Eesti Koostöö Kogu, 2022; Arenguseire Keskus, 2022). Mina tegelen oma doktoritöös neist teemadest esimesega: meediat ja tehnoloogiast tingitud muutustega ühiskonnas ning nende mõjuga lastele.

Tänapäeva läänelikes ühiskondades kasvavad lapsed kulutavad päevas rohkem aega meediale kui näiteks sõpradega koos olemisele, õues mängimisele või kodutöödele, mis teeb meediakasutusest laste elus ajaliselt ühe kõige domineerivama tegevuse (vt riikide kaupa ülevaadet Orde & Durner, 2021). Eestis kasutavad samuti peaaegu kõik lapsed igapäevaselt erinevaid meediatehnoloogia vahendeid, nagu televiisor, nutitelefon, tahvelarvuti, arvuti ja mängukonsoolid (Sukk & Soo, 2018). Keskmise Eesti laps vanuses 9–17 veedab internetis päevas 2–3 tundi, mis on veidi üle keskmise teiste Euroopa riikidega võrreldes (Sukk & Soo, 2018). Sealjuures ligi kümnendik (8%) lastest ja noortest vanuses 9–17 kasutab interneti kuus või rohkem tundi päevas ehk see tähendab peaaegu täiskohaga tööaega (*ibid*). Meediakasutus algab juba väga noorelt: Eesti lapsevanemate seas tehtud uuringus andsid ligi pooled vanemad oma 0–3aastasele lapsele kasutada nutiseadmeid peamiselt videote ja multifilmide vaatamiseks (Nevski, 2019).

Meediauuringute üheks aluseks on huvi, mida laps teeb meediaga ja mida teeb meediakasutus lapsega ehk milline on meedia arvatav mõju. Meedia mõju lastele on uurijatele huvi pakkunud juba aastakümneid ja see on ühtlasi üks kõige suuremaid vaidlusi ning erimeelsusi põhjustanud teemasid kommunikatsiooni valdkonnas (O'Neill, 2015). Vaatenurkade paljususes on ühel pool optimistlik tehnoloogiakeskne suhtumine, mille järgi lapse pädevust ja oskusi ei tohi alahinnata ning tehnoloogiakasutus on võimalus õppimiseks ja hädavajalik oskus tänapäevases läänelikus ühiskonnas (Messenger Davies, 2013; Drotner, 2018). Ouliselt suurema kõlapinna on varem saavutanud proteksionistlik vaade (O'Neill, 2015), mille järgi lapsed on kergesti mõjutatavad ja usaldavalt vastuvõtlikud meedia negatiivsetele mõjudele ning vajavad seetõttu kaitset meedia eest (Postman, 1994; Patzlaff, 2003). Üksnes murelik paradigma, mis keskendub meedia negatiivsele mõjule ja sellele, kuidas meedia õhutab vägivalda, on jäänud ennekoike 1960ndatesse ja on tänapäeval asendunud avatud vaatega, kus lapse suhe meediaga ei ole niisama lihtsalt ühesuunaline, enamasti negatiivne, vaid kõikehõlmav osa nende **sotsiaalsest, kultuurilisest, kognitiivsest ja emotsionaalsest arengust** (Messenger Davies, 2013: XXIV).

Oma doktoritöös uurin ma lapse ja meedia suhet lapse elumaailma kaudu. **Elumaailma** võib defineerida kui lapse subjektiivset tajutava ümbritsevast maailmast, mille aluseks on kõik, mida ta iga päev kogeb: sündmused, suhted ja muud igapäevapraktikad (vrd Lauristin jt, 2017). Elumaailm on miski, mida inimene

võtab iseenesestmõistetavalt, see on tema loomulik aegruumiline reaalsus (Husserl, 1963). Mind huvitab täpsemalt, milline roll on **medial** lapse elumaailma kujunemises. Mõiste „media“ tähenduses lähtun määratlusest, mille järgi media on laiemalt kõik tehnoloogilised seadmed ja keskkonnad, mis vahendavad kommunikatsiooni ehk lihtsustatult öeldes infot ja suhtlust (Kõuts-Klemm & Seppel, 2018).

Medial on potentsiaal mõjutada last mitmeti. Arvukad uuringud on veenvalt tõestanud, et meediakasutuse mõju sõltub ennekõike sellest, kuidas mediat kasutatakse (Lemish, 2015). Media võib avardada laste teadmisi uutest nähtustest ja kaugetest paikadest, õpetada sallivust, viisakust, lahkust ja teistsuguse mõistmist (Valkenburg & Peter, 2013), toetada laste sõnavara arengut, lugemist, matemaatikaoskusi, kooliks valmisolekut ja üleüldiselt mitteformaalset õpet (Anderson jt, 2001; Siibak & Vinter, 2014b; Anderson & Subrahmanyam, 2017). Teisalt seostub liigse või eale ebasobiva meediakasutusega ka hulk ohte: media võib häirida lapse und (Feiss & Hoges, 2010), tekitada temas hirme ja ebakindlust (Riddle jt, 2012), normaliseerida vägivalda ja võitluslikkust (McCormick & Scherer, 2018), pärssida lapse keskendumisvõimet (Wu jt, 2017) ning sisustada aja, mida laps oleks muidu kulutanud arendavamatele tegevustele või sõprade ja perega suhtlemisele (Anderson & Subrahmanyam, 2017). Kriitikud ütlevad ka, et media muudab laste loova mõtlemise laisaks, sest media on valmis meelelahutus, millest laps saab oma „tasu“ kätte ilma ise midagi loomata (Linn, 2009).

Ma ei astu oma doktoritöös diskussiooni selle üle, kas media on hea või halb, millest mediauuringud on aastakümneid huvitunud (Lemish, 2015). Selle asemel küsin, milline on tänapäeva meediarikas keskkonnas kasvavate **laste elumaailm** ehk sisekaemus neid ümbritsevast maailmast tervikuna (Schütz & Luckmann, 1973). Seda tehes tuginen **mediastumise** kontseptsioonile, mida võib defineerida kui igapäevaelu, ühiskonna ja kultuuri sotsiaalset konstrueerimist ükskõik millise meediumi vahendusel (Couldry, 2012: 136). Läänelikes ühiskondades on media end põiminud meie kõigi igapäevastesse tegutsemisviisidesse ehk igapäevapraktikatesse (Certeau, 1988) nii kõikehõlmavalt, et me räägime kogu elu ja ühiskonna, sealhulgas ka lapsepõlve mediastumisest või isegi süvamediastumisest (Hasebrink & Hepp, 2017; Lundby, 2014; Livingstone, 2011). Me ei ela mediaga, vaid media sees (Deuze, 2014). Koroonakriis on mediastumist vaid süvendanud (Hepp jt, 2021). Mitmed autorid (Hepp jt, 2015; Couldry & Hepp, 2016) peavad mediastumist uueks võtmeteooriaks mitte ainult mediauuringutes, vaid kogu ühiskonna muutuste uurimises tulenevalt media kõikjale ulatumisest ühiskonna protsessides. Teisalt leidub ka kriitikuid (vt Deacon & Stanyer, 2014), kes ütlevad, et mediastumine on teooriana veel liiga toores ja üksnes moemõiste.

On selge, et mediastumise kontseptsioon ei ole valmis ja suletud suur teooria, vaid alles arenev, avatud ja laialdast akadeemilist diskussiooni võimaldav teoreetiline käsitlus, nagu soovitab ECREA (Euroopa kommunikatsiooniuringute ja -hariduse assotsiatsioon) mediastumise uuringute tööühm mediastumist vaadelda (ECREA, 2022). Sestap ei ole ka mediastumise uurimiseks valmis meetodeid ja iga uuring, nagu ka minu doktoritöö, eeldab uurijalt paindlikkust, meetodilist loominguilisust ja distsipliini sidumist. Nõustun Livingstone'iga

(2011), kes ütleb, et ühes meediastumisega tuleb meedia- ja kommunikatsiooni-uurijatel oma roll ja vastutus ümber mõtestada. Kui tehnoloogia vahendatud kommunikatsioon ulatub kõikjale, ei saa vaadelda ainult muutusi meedias ja kommunikatsioonis, vaid laiemalt ühiskonna ja kultuuri muutust, mis tähendab, et uurijatena kujuneb meie töö tõeline väärtus distsipliinide ristumisel (Livingstone, 2011; Hepp, 2018).

Eestis ei ole teadaolevalt uuritud laste elumaailma meediastumist ühtse teemana, vaid kitsamalt eri aspekte meediastumisest ja meediume. Näiteks on varem käsitlust leidnud telemeedia mõju lastele (Kruuse, 2010; artikkel II), laste ekraanimeedia kasutus ja meedialemmikud (Vinter, 2013; Siibak & Vinter, 2014a), laste internetikasutus (osana EU Kids Online'i uurimisvõrgustiku tööst, nt Sukk & Soo, 2018), laste digimäng (Nevski, 2019) ja muud teemad. Minu uus panus on anda laiem meediastumise teooriale tuginev ning eri uurimisdistsipliine siduv vaade laste ja meedia suhete paremaks mõistmiseks. Täpsemalt seadsin **doktoritöö eesmärgiks** uurida Eesti laste kasvukeskkonna meediastumist ja meedia sotsiaalse vahendamise praktikaid ennekõike laste endi taju põhjal. Vahendamise tähenduses olen doktoritöös vaadelnud laste **meediakasutuse sotsiaalset vahendamist**, mis on üldine raamistik hoomamaks eri laadi sotsiaalseid suhteid lapse ja sotsialiseerijate vahel eesmärgiga ennetada ja maandada meedia võimalikku negatiivset mõju ning kasutada ära meedia positiivseid võimalusi (Kalmus jt, 2022b; Kirwil jt, 2009; Chakroff & Nathanson, 2011). Sotsiaalse vahendaja rollis olen oma töös kajastanud ennekõike lapsevanemaid, aga puudutan lühidalt ka eakaaslaste ja õdede-vendade tegevust.

Doktoritöö eesmärgist lähtudes püstitasin järgmised uurimisküsimused:

1. **Kuidas avaldub eel- ja põhikoolialiste laste elumaailma meediastumine nende kasvukeskkonnas (artiklid I–III)?**

Täpsemalt käsitlen teemasid nagu laste meediakasutus ja meediarepertuaar ehk nende regulaarselt jälgitav meediasisu (Hasebrink & Domeyer, 2012) ning meediastumise ilmingud laste materiaalses (asjad), sotsiaalses (suhted) ja sümbolilises (mängud, looming jm) kasvukeskkonnas.

2. **Milliseid meedia vanemliku vahendamise praktikaid lapsed meedias-tunud kasvukeskkonnas tajuvad (artikkel III)?**

Keskendun sellele, milliseid vahendamise praktikaid kasutavad lapsevanemad laste tähelepanekul ning millised on kirjeldatud vanemliku vahendamise praktikate soovitud ja soovimatud tulemused.

Täiendav eesmärk on refleksioon metoodika üle, arutledes, kuidas uurida laste elumaailma meediastumist.

Õiguslikus määratluses (Lapse Õiguste Konventsioon, 1989) on lapsed kõik alla 18aastased ühiskonnaliikmed. Mina keskendun täpsemalt oma töös lastele ja noortele vanuses 4–12, kes inimese elukaare teooria järgi on vastavalt mudilase

(3–7) ja kainiku (7–12/14) eas (Tall, 2012). Mõlemad on väga kiire arengu ja suurte muutuste perioodid (*ibid*). Ma ei kasuta siiski läbivalt üksnes neid elukaare termineid, vaid mudilasi olen töös nimetanud ka väikelapseks, lasteaialapseks või lapseks; kainiku sünonüümideks on tekstis enamasti koolilaps või laps. Ma suhtun oma töös lapsesse kui võrdväärsesse partnerisse ja ühiskonnaliikmesse, kel on anda edasi väärtuslikke kogemusi, tõlgendusi ja arvamusi, vastavalt meie kaas-aegsele käsitlusele „laps siin ja praegu“ lapsepõlvesotsioloogias (Kutsar & Raid, 2019).

Doktoritöö artiklite aluseks on kaks suuremat uuringut. Esimeses neist uurisin kvalitatiivseid meetodeid kasutades 4–7aastaste laste meediatarbimist üldisemalt, sealhulgas keskendusin rohkem telemeediale, mis oli 2019. aasta seisuga lasteaialaste vanuserühmas endiselt ajaliselt kõige domineerivam meedium lääne-riikides, vaatamata uute meediumide lisandumisele (Ciboci & Osmančević, 2019). Selle uurimuse põhjal kirjutasime **artikli II** laste telemeediaga seotud hirmudest ja nendega toimetulekust ning **artikli III** meedia vanemlikust vahendamisest ja selle soovimatutest tagajärgedest. Teises suuremas uuringus analüüsisin Eesti Rahva Muuseumi joonistusvõistlusele „Minu kingitus“ laekunud joonistusi laste lemmickingitustest nooremas vanusrühmas (1.–4. klass, vanuses 7–12). Ligi tuhande joonistuse standardiseeritud kontentanalüüs võimaldas **artiklis I** teha järeldusi selle kohta, mida lapsed hindavad, mida soovivad ja milline on meedia roll nende kasvukeskkonnas. Lapse meelisasjade uurimine ei tähenda ainult materiaalseste objektide uurimist, vaid ennekõike me saame asjade kaudu teada, kuidas need asjad on seotud tema kasvukeskkonna ning kultuuriliste ja sotsiaalsete kogemustega (Buckingham, 2011).

Kõik minu doktoritöö aluseks olevad artiklid on sündinud eri distsipliinide ristumisel: **artikkel I** on kirjutatud etnograafia, muuseumikommunikatsiooni, tarbimiskultuuri ja meediauuringute kokkupuutepunktis, **artikkel II** meediaga seotud hirmudest on valminud meedia ja arengupsühholoogia ühisalal ja **artikkel III** meedia vanemlikust vahendamisest on sündinud meediateooria ja kasvatus-teaduste ühisväljal. Niisamuti on katuspeatüki metodoloogiline refleksioon kantud küsimusest, kuidas uurida laste elumaailma meediastumist mitte kitsalt meediateooriatest lähtudes, vaid laiemalt, eri distsipliinide üleselt ja koostöös.

Katuspeatükk koosneb neljast osast. Esmalt annan teoreetilise ülevaate laste ja meedia uuringutest ning laste elumaailma meediastumisest. Teises osas kirjeldan enda uuringute metodoloogiat, mille seon refleksiooniga metodoloogia üle. Kolmandas peatükis teen ülevaate uuringu tulemustest, lähtudes peamistest uurimisküsimustest. Doktoritöö katuspeatüki lõpetan arutelu, soovitude ja kokkuvõttega.

1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD

1.1. Meediastuv elumaailm

Fenomenoloogilise sotsioloogia järgi konstrueerivad meie igapäevakogemused (kokkupuuted erinevate objektide, inimeste, olukordade, emotsioonidega jne) meie reaalsuse ehk kogetud ajalisruumilise maailma, teisisõnu **elumaailma** (Husserl, 1936). Elumaailma (saksa k *Lebenswelt*, inglise k *lifeworld*) võib nimetada ka kogemuste korduvuseks (Schütz ja Luckmann, 1973: 8). Selleks, et igapäevaselt toime tulla, kujuneb inimesel lapsest peale teadmiste kogum (*stock of knowledge*), mis sisaldab minevikus läbi proovitud ja toimunud mõtteskeeme maailmast aru saamiseks. Inimene püüab tüpiseerimise abil mahutada kõike kogetavat oma maailmapilti. Tekkiv mõttekorrastatus on iseenesestmõistetav ja selle varal kujuneb inimese loomulik reaalsus (*natural reality*) (Schütz ja Luckmann, 1973). See on midagi püsivat ja turvalisena tunduvat, millele inimene vaikumisi toetub: tavaliselt me isegi ei mõtle oma aegruumi normidele, vaid võtame neid loomulikuna (Husserl, 1936: 35). Mõisteid *lifeworld* ja *Lebenswelt* on inglise ja saksa keelest eesti keelde tõlgitud ka kujul „eluilm“ (Raud, 2013) ja „elavik“ (Lauristin jt, 2017). Eluilm on olnud kasutusel rohkem sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika valdkonda jäävates uuringutes (Strömpl, 2015; Selg, 2015), mõiste elavik aga meedia- ja ühiskonnauuringutes (Kalmus jt, 2004; Vihalemm jt, 2017). Autorite sõnul on mõiste elavik semantilise tausta poolest mahukam ja mitmetahulisem kui elumaailm: elavik on kui mineviku, oleviku ja tuleviku, ajaliku ja igavikulise, isikliku ja üldise, välise ja sisemise dünaamiline ühendus (Lauristin jt, 2017: 5). Niisiis on *lifeworld* ja *Lebenswelt* eestindatud kolmel viisil: elumaailm, elavik ja eluilm. Käesolevas töös olen läbivalt kasutanud mõistet elumaailm, nagu seda on eestindatud Habermasi (2001) tõlkes. Seda valikut tehes kaalusin ennekõike mõistete elavik ja elumaailm vahel, mis mõlemad on kasutusel meedia- ja kommunikatsiooniuuringutes. Eelistasin lõpuks terminit elumaailm, sest see võiks anda mõiste sisu sõnaga paremini edasi neile, kes ei pruugi olla termini teoreetilise taustaga kursis, kuid kellele minu töö tulemused võivad pakkuda praktilist huvi (näiteks lapsevanemad, lasteaiaõpetajad).

Nii Husserli (1936) kui ka Schützi ja Luckmanni (1973) järgi on **elumaailm** inimese üksikute kogemuste universaalseks aluseks, kuid erinevalt Husserlist rõhutavad Schütz ja Luckmann (1973) inimese situatiivsust elumaailmas ehk inimese ruumilisi, ajalisi ja sotsiaalseid struktuure. Elumaailm on intersubjektiivne: me jagame reaalsust kõigi inimestega enda ümber (Schütz ja Luckmann, 1973: 6). See, millisesse aega me sünnime ning millist ajadimensiooni ja kõike sellest tulenevat (kultuur, kokkulepped, normid, looduses seisund jne) me kogeme, on isesugune meil, meie eelnevatel ja tulevastel põlvadel (Schütz ja Luckmann, 1973: 50). Elumaailma teoreetiline käsitus haakub sotsioloogilise põlvkonnateooria (nt Mannheim, 1952) või arengupsühholoogilise kohordi efektiga (McCormick & Scherer, 2018): see tähendab, et samal ajal sündinud lapsed kogevad sarnast keskkonda, mis mõjutab nende arengut. Praegu kasvavad lapsed üles

kõikvõimalikest nutikatest uutest tehnoloogiatest küllastunud keskkonnas, millest sarnast ükski varem sündinud inimrühm ei ole kogenud (McCormick & Scherer, 2018: 7). Teaduses annab see alust arvukatele uuringutele, milles küsitakse (sarnaselt minu doktoritöö **artiklitega I, II, III, IV**), kuidas meediarikas keskkond mõjutab laste igapäevaelu, väärtusi ja käitumist (Livingstone, 2011), teisisõnu elumaailmale omast *loomulikku reaalsust*, nagu on defineerinud Schütz ja Luckmann (1973).

Üks viis, kuidas uurida meedia rolli laste elumaailmas, on tugineda laste oma-loomingule ja eneseväljendusele, sealhulgas **narratiividele**, nagu oleme teinud doktoritöö alusartiklites (**I, II, III**). Narratiiv võib olla nii jutustus minevikusündmustest kui ka -kogemustest (Linno & Strömpl, 2012). Mina uurin narratiivina ennekõike sisemaailma **kogemuslugusid**, nagu on kirjeldanud Squire (2008). Narratiivid on Habermasi (1987) meelest paljulubav lähenemisviis mõistmaks elumaailma, sest narratiivides me näeme, kuidas inimesed kirjeldavad ja selgitavad elumaailma sündmusi ja kogemusi ning loovad seoseid. Inimene tugineb kirjeldustes oma elumaailmale kui tunnetuslikule (mineviku)kogemuste kontekstile ja võrdlusele. Just seepärast on doktoritöö alusartiklites esmaseks infoallikaks **laps ise**, sest täiskasvanu ei suuda edasi anda lapse subjektiivset sisekaemust.

Klassikalisele fenomenoloogilisele käsitlusele elumaailmast on meedia- ja kommunikatsiooniteoreetilisele vaatenurga lisanud Couldry ja Hepp (2016), kelle sõnul meedia vahendatud kommunikatsiooni osatähtsuse suurenemise tõttu ei ole enam võimalik inimest ja ühiskonda seletada ilma meediateooriata. Autorid ütlevad, et meie reaalsus kujuneb läbi sotsiaalsete protsesside, kuid kuna sotsiaalsed protsessid ise on paljuski tehnoloogia ja meedia vahendatud, siis see muudab meie teadmiste kogumit ja mõtteskeeme (Couldry & Hepp, 2016: 1). Teisisõnu: **meedia ja elumaailm muutuvad vastastikusel toimes** ja meedia vahendatud kommunikatsioon mõjutab meie sisekaemust. Couldry ja Heppi (2016) sõnul asendavad meedia vahendatud kogemused hulga vahetuid kogemusi ja suhtlust, mistõttu on elumaailm suuresti meedia vahendatud. Seetõttu ei ole sotsiaalteadus Couldry ja Heppi (2016: 3) sõnul enam seletamisvõimeline, kui see ei kätke endas meediateooriat ühiskonna mõistmiseks. Ka Eesti teadlased (Kalmus jt, 2022a) on mahukas ja pikaajalises uuringus „Mina. Maailm. Meedia“ (lühendina MeeMa) selgitanud muutusi Eesti ühiskonnas just paljuski läbi meedia ja elumaailma seoste prisma. Kogu uuringu aluseks on Eesti inimeste elumaailma mõõtmine (nende meediakasutus ja -elistused, käitumispraktikad, taju ühiskonnast, identiteet jne). Uuringu pealkirja järgi MeeMa nimeks saanud uurimisrühma on nimetatud ka Eesti sotsioloogia üheks rahvusvaheliselt tuntuimaks koolkonnaks (Norkus, 2022). Minu laste ja meedia uuringud on samuti seotud MeeMa uurimisrühmaga.

Elumaailma, mille aluseks on **meedia** laiemalt – selle igas vormis –, nimetatakse **meediastunud elumaailmaks** (Lundby, 2014: 5). Meediastumine on igapäevaelu, ühiskonna ja kultuuri sotsiaalne konstrueerimine ükskõik millise meediumi vahendusel (Couldry, 2012: 136). Meediastumise (inglise k *mediatization*, saksa k *Mediatisierung*) mõistet on eri tähenduses kasutatud 19. sajandist peale, kuid alles 2000ndatest on sellest saanud elavat akadeemilist diskussiooni

pakkuv teoreetiline raamistik. Algselt vaadeldi meediastumist ennekõike kindlates valdkondades: näiteks poliitikas (Ampuja jt, 2014; Strömbäck, 2008). Tänapäeval on meediastumise mõiste väljunud üksikute distsipliinide piiridest ning meediastumise kaudu püüavad uurijad vaadelda meedia kõikehõlmavust meie igapäevaelu eri tahkudes: poliitikas, religioonis, hariduses, kultuuris ja ühiskonnas laiemalt. Järjest üldlevinum on väide, et kõik – sealhulgas lapsepõlv – on meediastunud (Livingstone, 2011). Hjarvardi (2013) sõnul on meediastumine nüüdisaegse ühiskonna tunnus: mida enam on ühiskond moderniseerunud, seda enam on ühiskond meediastunud.

Teisalt, kriitikute nagu Deacon ja Stanyer (2014) sõnul on oht, et meediastumise vaatenurgast uuritakse üksnes seda osa ühiskonnast, mis on meediast mõjutatud, ja jäetakse kõrvale mitte-meediastunud osa, seega ülehinnatakse meedia mõju muutustele. Nad peavad meediastumist tugeva teoreetilise vundamendita moemõisteks (*ibid*). Ka Krotz (2009) ei nimeta meediastumist teooriaks, vaid tema sõnul on meediastumine pikaajaline metaprotsess (nagu seda on ka näiteks globaliseerumine, moderniseerumine, individualiseerimine), mille abil saab analüüsida meedia mõjul toimunud muutusi ühiskonnas ja kultuuris. Teised autorid (Couldry & Hepp, 2016, Hepp jt, 2015, Livingstone & Lunt, 2014, Lundby, 2014) jällegi nimetavad meediastumist teoreetiliseks kontseptsiooniks, mis veel ei ole n-ö suur teooria, aga mis on paljulubav ja kiirelt arenev teoreetiline käsitlus, mille abil seletada meedia kasvavast rollist tulenevaid muutusi ühiskonnas.

Teadlased on välja pakkunud erinevaid vaatenurki selle kohta, milline on meediastumise ulatus ühiskonnas ja kuidas teha vahet eri tüüpi meediastumisel. Lundby (2014: 5) kõneleb kultuurilisest, materiaalsest ja institutsionaalsest meediastumisest. Bolin (2014) kirjeldab institutsionaalset, tehnoloogilist ja „meedia kui maailm“ meediastumist. Livingstone ja Lunt (2014) möönavad, et praktilises elus ei ole ükski jaotus nii ideaalne kui teoreetiliselt, kuid kui rääkida meediastumise ideaalilähedasest jagunemisest, on meediastumise eri vaatenurkadel kolm peamist alust: 1) pikaajaline kultuuriline evolutsioon, 2) viimaste sajandite kiirest moderniseerumisest tulenev institutsionaalne tõukejõud ja 3) kiired sotsiaaltehnoloogilised muutused.

Kõik need vaatenurgad on olemuslikult erinevad ja iga vaatenurk võimaldab teadlastel küsida eri laadi küsimusi. See, millisele lähenemisele teoreetiliselt toetuda, sõltub Bolini (2014) sõnul sellest, milline on eesmärk – mida meediastumine peaks aitama seletada. **Institutsionaalse** lähenemise juured ulatuvad meedia loogikasse (Altheide & Snow, 1979), mille järgi meedia toimimise spetsiifika hakkab mõjutama kõigi teiste elusfääride toimimist. Tänapäeva teoreetikute on institutsionaalse vaatenurga üks peamisi esindajaid Hjarvard (2008), kelle sõnul on meediast saanud iseseisev institutsioon omaette toimumisloogikaga, millega ülejäänud sotsiaalsed ja kultuurilised institutsioonid peavad kohanduma. Hjarvard (2008: 106) ütleb: „Meedia on ühtaegu „kiht“ ühiskonnast ja kultuurist, kuid ka täielikult eraldiseisev institutsioon, mis seisab kultuuriliste ja ühiskondlike institutsioonide vahel ning seob neid eri institutsioone vastastikku.“ Kriitikud

jällegi ütlevad institutsionaalse traditsiooni kohta, et ei ole olemas ühte eraldi-seisvat meedialoogikat, mis ei sõltuks kultuurist, ühiskonnast ja ajaloolisest kontekstist (Krotz, 2009; Couldry, 2012).

Tehnoloogiline vaatenurk meediastumisele on institutsionaalse lähenemisega sama meelt selles osas, et meedialoogika mõjutab pea kõiki elusfääre ja nende toimimist, kuid meediat ei vaadelda meedia organiseerumise järgi institutsioonis, vaid meedia tehnoloogiliste omaduste kaudu (Lash, 2007). Tehnoloogilise lähenemise juured ulatuvad McLuhanile ja Baudrillard'ile tuginedes meediami-teooriasse (Bolin, 2014). McLuhan (1964) ei kasutanud küll meediastumise mõistet, kuid tema kuulus tsitaat „medium on sõnum“ viitab selgelt tehnoloogia-kesksusele. Tehnoloogilisest vaatenurgast meediastumisele arutletakse enne-kõike meedia tehnoloogilise mõju üle ühiskonnas ja kultuuris (Bolin, 2014: 179). Vaatenurka esindavad uurijatena teiste hulgas Finnemann, Fornäs, Schäfer ja Ess, kelle käsitlust meediastumisest saab lugeda näiteks Lundby (2014) teoreetilisest kogumikust.

„Meedia kui maailm“ vaatenurk meediastumisele, millele oma töös toetun, on võrreldes institutsionaalse ja tehnoloogilise vaatenurgaga üldisem ja vähem selgepiiriline. Sellest käsitlusest lähtudes vaatlevad uurijad laiemalt meedia rolli tänapäeva ühiskonnas ja kultuuris (Bolin, 2014) ning seda, kuidas elumaailm tugineb meediakommunikatsioonile (Lundby, 2014: 5). „Meedia kui maailm“ perspektiivi järgi on meedia(tehnoloogia) roll ühiskonnas kasvanud seda-võrd suureks, et see kujundab meie vaimset, kultuurilist ja materiaalselt maailma. Just „meedia kui maailm“ vaatenurk meediastumisele on teoreetiliselt kõige lähed-
dasem sellele, kuidas olen oma doktoritöös meediastumist vaadelnud. Ma käsitlen **meediastumist** kui üht alust ja konteksti sellele, kuidas laps aktiivselt loob oma elumaailma tänapäevases ühiskonnas. Sarnaselt on meediastumist defi-neerinud Rootsi meediauurija Kjell Nowak (1999: 68, tsitaadi tõlkinud Bolin, 2014: 186), kes ütleb, et „meedia on lahutamatu alus sotsiaalsetele ja kultuuri-listele protsessidele ning inimestele tervikuna nüüdisühiskonnas“. Nowaki järgi eksisteerivad meie ühiskond ja kultuur meedia kaudu, meedia sees ja koos meediaga (*ibid*). „Meedia kui maailm“ vaatenurgal meediastumisele on suur ühisosa ka Deuze'i (2014) käsitlusega meediaelust, mille järgi nüüdisühiskonnas elavale inimesele on meedia nagu vesi kaladele: meedia „elab“ meie identiteedis, igapäevapraktikates ja kogu meie ühiskonna vundamendis iseenesestmõistetavalt. Meediat ei ole võimalik vaadelda eraldiseisvalt süsteemi üksiku osana, sest me ei ela meediaga, vaid meedia sees, ütleb Deuze (2014: 3). Seega on tänapäevases ühiskonnas kasvava lapse elumaailm lahutamatult seotud ja mõjutatud sellest, milline on meedia roll meie kaasaja ühiskonnas ja kultuuris, mida teoreetikud on vaadelnud „meedia kui maailm“ käsitluses meediastumisest (Bolin, 2014).

1.2. Lapse areng ja meediastuv keskkond

Eri arenguteooriad kirjeldavad lapse arengut isemoodi, lähtuvalt sellest, kas lapsele ja keskkonnale omistatakse aktiivne või passiivne roll. Kuni 1960ndate alguseni vaadeldi arengut ennekõike kui (passiivselt) mööda bioloogiliselt ette määratud ajajoont kulgevat vaimset ja füüsilist küpsemist. Edasine akadeemiline diskussioon tõi järk-järgult esiplaanile sotsiaalse, kultuurilise ja ajalise konteksti tähtsuse (Lerner jt, 2012). Tänapäeval vaadeldakse arengut kui aktiivset pidevalt muutuvat vastastikmõjus protsessi inimese ja teda ümbritseva keskkonna vahel (*ibid*). Laps on oma mõtete ja soovidega noor inimene „siin ja praegu“ (Kutsar & Raid, 2019).

Olen oma töös viidanud lapse elumaailma meediastumise seletamisel peamiselt kolmele arenguteooriale Piaget’st (1963), Vögtskist (1978) ja Bronfenbrennerist (1979) lähtuvalt. **Jean Piaget’** (1963) kognitiivse arengu teooria järgi on laps aktiivne avastaja, kes otsib tasakaalu enda ja oma keskkonna vahel ning loob teadmisi keskkonnaga suhestudes. Sealjuures on kaks olulist mõtetegevust assimilatsioon ja akommodatsioon: assimilatsioon e sulandamine on protsess, mille käigus inimene sobitab kogemusi oma olemasolevate mõtteskeemidega, ning akommodatsioon e kohanemine tekitab vajaduse vanu mõtteskeeme muuta, et uus info saaks sellesse sobituda. Protsess on seega sarnane sellega, kuidas inimene pidevalt (taas)loob oma elumaailma (Schütz & Luckmann, 1973), sobitades ja korrastades oma mõttemustreid varasematele ja uutele kogemustele tuginedes. Piaget’ klassikaline teooria tugineb arengu ja õppimise seletamisel ennekõike inimestele kui olulistele sotsiaalsetele vahendajatele, kuid tänapäevases ühiskonnas on lisaks olulistele teistele (vanemad, õed-vennad, eakaaslased, õpetajad jne) tõusnud meedia lapse elus tähtsaks sotsialiseerijaks, mõjutades märgatavalt seda, millised teadmised ja kogemused ning mis ajal on lastele kättesaadavad. Meedias-tunud maailmas on märkimisväärne osa laste teadmistest ja kogemustest meedia vahendatud ning lapsel on võimalus hankida teadmisi ilma otsese sotsiaalse vahendajata (Lemish, 2015).

Arenguteoreetilisi lähtekohti laste meedias-tunud elumaailma uurijatele pakub veel **Lev Vögtski** (1978), kes rõhutas keele ja kultuuri (selle kõige laiemas tähenduses) mõju lapse arengule ning kasvukeskkonna tegurite (nagu minu töös vaatluse all olev meediarikas keskkond) soodustavat või pärssivat mõju. Lapse sise-maailm kujuneb Vögtski (1978) selgitusel suhtluses välise maailmaga ja seetõttu ei saa uurida lapse meelt (vaadeldav ka kui osa elumaailmast) eraldiseisvana ühiskonna protsessidest. Sealjuures rääkis Vögtski (1978) makro- ja mikro-sotsiaalsetest teguritest: neist esimene on lapse sotsiaallajalooline kontekst, milles ta kasvab (sh näiteks haridussüsteem, meediasüsteem); mikrotasand on lapse vahetu suhe talle oluliste inimestega. Vögtski seda küll nii ei määratlenud, kuid tänapäeval võiks lugeda mikrotasandi mõjutajate hulka ka lapse meedia-kogemused, kuivõrd lapsel võib olla meediaseadmete ja -sisuga väga isiklik suhe (Arnott jt, 2018). Veel üks tähtis mõiste Vögtski (1987) teoorias on lähima arengu tsoon, mis tähendab, et laps õpib ja areneb läbi selle, et kogenumad täiskasvanud – õpetajad, vanemad, õed-vennad – juhendavad ja suunavad teda. Lähima arengu

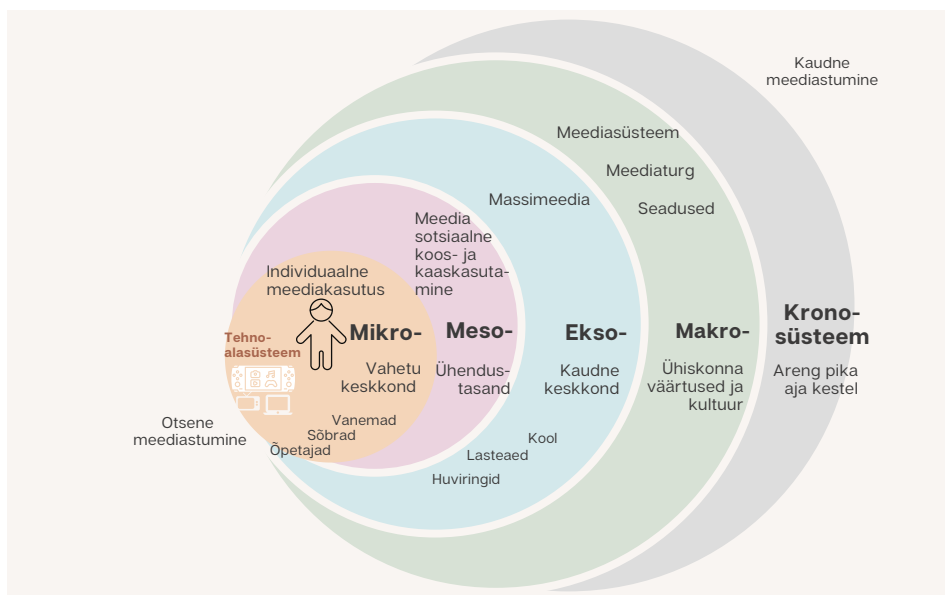
tsoon on kui lõhe selle vahel, mida laps ei suuda praegu veel üksinda teha, kuid mida ta suudab kogenumate juhendamisel. Ka meedia võib toimida kui tööriist ja vahend lapse lähima arengu tsoonis, et toetada tema teadmiste ja oskuste arengut (Wartella jt, 2016). Lapsevanemad, õed-vennad, õpetajad ja eakaaslased on laste kui alles kujunevate meediatarbivate jaoks olulised vahendajad nende praeguste ja tulevaste meediateadmiste vahel (Kirwil jt, 2009; Kalmus, 2013).

Lapse agentsuse esiplaanile seadmine ja tema aktiivne roll „siin ja praegu“, mis on alus tänapäevasele lapsepõlvesotsioloogiale (Kutsar & Raid, 2019), on tähtis ka lapse (meediastunud) elumaailma uurimisel ja mõistmisel. Teoreetilise raami selleks annab **Bronfenbrenneri** (1979) sotsiaälökoloogilise süsteemi teooria, mis on üks lähtekohti minu doktoritöö **artiklites II ja III**. Bronfenbrenner (1979: 3) defineerib arengut kui kestvat muutust, mis tugineb inimese suhtele teda ümbritseva keskkonnaga läbi üksteise sees asetsevate mõjukihtide. Tuginedes Piaget’le ütleb Bronfenbrenner (1979), et areng ei saa toimuda isolatsioonis, vaid üksnes lapse suhtes keskkonnaga. Kõige esmane, lähedasem ja otsene arengut toetav mõjuring on Bronfenbrenneri (1979) järgi **mikrosüsteem** – need on inimesed, kellega laps otseselt kokku puutub ja pidevalt suhtleb: perekond, sõbrad, õpetajad, huviringide juhendajad jne. Järgmine tasand – **mesosüsteem** – on kahe või enama mikrotasandi mõjutaja (nt perekonna ja kooli) omavaheline suhestumine. Näiteks on teada, et lapse kõne arengule aitab kaasa see, kui vanem temaga palju ja osavõtlikult räägib, mis on mikrotasandi suhtlus; vanema kohalolu ja pühendumust omakorda mõjutab see, milline on lapsevanema suhe tööga (stressirohke ja ajanõudliku töö kõrvalt jääb lapsevanemal ka vähem jaksu ja aega lapse jaoks). Teisisõnu, vanema suhe tööga (mesotasand) mõjutab ka lapse ja vanema suhet mikrotasandil. Kolmanda tasandi – **eksosüsteemi** – moodustavad valitsus, meedia, sotsiaalteenused jm olulised ühiskondlikud institutsioonid. Laps ei puutu Bronfenbrenneri (1979) järgi eksosüsteemiga lähedalt kokku, kuid teda mõjutab **eksosüsteemis** toimuv – seda näiteks hariduspoliitika kaudu (McCormick & Scherer, 2018: 8). Kõige laiema ja kõiki eelnevaid hõlmava süsteemikihi moodustab **makrosüsteem**, milleks on ühiskonna üldised väärtused, hoiakud ja kultuur (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenneri (1979) süsteemiteooria võtab küll arvesse, et eri tasandi kihid mõjutavad üksteist, kuid sellest ei piisa selgitamaks lapse kasvukeskkonda, kus kõik on meediastunud ega ole enam selgeid piire meedia ja mittemeedia vahel, sest meediastumise teooria järgi me elame täielikult meedia sees (Deuze, 2014). Ka Plowmann (2015: 190) ütleb, et (süsteemi)ökoloogia ning viimase erinevad tuletused Bronfenbrennerist lähtuvalt ei võimalda päris adekvaatselt selgitada mõju ja muutusi tänapäevases väga meediastunud keskkonnas, kus tehnoloogia on meiega märkamatu, liikuvalt ja kõikehõlmavalt igal pool kaasas ja meie ümber. Võiks ka öelda, et meediat on võimatu lahutada esmatasandist, kuhu Bronfenbrenner (1979) oma algses mudelis meediat ei paiguta. Bronfenbrenner (1979: 242) pidas meediat, täpsemini televisiooni, teisejärguliseks mõjutajaks, mis toimib ökoloogiliste piiride üleselt ennekõike kui eksosüsteemi nähtus. Ometi teame tänapäeval, et lapsel võib olla meediastunud maailmas väga isikustatud ja ilma otsese sotsiaalse vahendajata suhe tehnoloogiaseadmega (Arnott jt,

2018), mida Bronfenbrenner (1979) oma mudelis jällegi ei arvestanud. See on ka mõisteta, sest ajal, mil Bronfenbrenner (1979) eri mõjutasandeid kirjeldas, oli telerivaatamine ennekõike sotsiaalne tegevus, seevastu kui individualism meediatarbimises on kasvanud alles viimastel kümnenditel (Lemish, 2015).

Seega on Bronfenbrenneri (1979) sotsiaalökoloogiline süsteemiteooria küll hea lähtekoht uurimaks lapse elumaailma vastastikmõjus tema kasvukeskkonnaga, kuid selleks, et süsteemiökoloogia seletaks ka meediatunud elumaailma, vajaks Bronfenbrenneri algses mudelis ülevaatamist meedia roll ja ulatus eri mõjukihtides. Olulise meediateoreetilise täienduse Bronfenbrenneri (1979) algsesse mudelisse tegid Johnston & Puplampu (2008), kes lisasid mikrotasandile veel ühe mõjumõõtme **tehnoalasüsteemiga**, kuhu kuuluvad erinevad nüüdisaegsed tehnoloogiaseadmed. Tehnoalasüsteem väljendab tehnoloogia mõjukat rolli laste arengus ja arvestab ka seda, et lapsel võib olla juba mikrotasandil isiklik suhe meediaga. Selle vastuolu, et Bronfenbrenneri algses käsitluses ei paikne meedia lapsele kõige lähemal tasandil, on hästi lahendanud ka EU Kids Online'i uurimisvõrgustik (vt eukidsonline.net). Nemad on kaudselt Bronfenbrennerile (1979) tuginedes loonud kolmetasandilise mudeli, kus uuritakse nii lapse **individuaalset** mikrotasandi suhet meediaga, täpsemini internetikasutust, aga ka internetikasutuse **sotsiaalset** tasandit suhtluses sõprade, kooli jt oluliste mõjutajatega, ning viimaks riiklikku tasandit, kus uurimishuvi all on erinevad **ühiskonda** iseloomustavad tunnused, süsteemid ja väärtused (Hasebrink jt, 2011: 18). Mina tuginen oma töös just neile Bronfenbrenneri (1979) mudeli täiendustele (Johnston & Puplampu, 2008; Hasebrink jt, 2011; Nevski, 2019; O'Neill, 2015), mis on toonud meedia mikrotasandi mõjuringi lisaks sellele, et meedia on ka kõigis teistes kaugemates mõjukihtides (vt joonis 1).



Joonis 1. Bronfenbrenneri (1979) sotsiaalökoloogiline arenguteooria. Autori täiendus Johnstoni ja Puplampu põhjal (2008).

Joonisel 1 olen täiendanud Bronfenbrenneri (1979) sotsiaalökoloogilise süsteemiteooria joonist meedia rolliga kõigil mõjutasanditel, võttes aluseks Johnstoni ja Puplampu (2008) edasiarenduse, milles nad lisasid mikrotasandile tehnola-süsteemi (kõik tehnoloogiaseadmed, millega inimene kokku puutub). **Mikro-tasandil** on lapse suhe meediaga individuaalne ja isiklik (nt Playstationi mängud, multifilmide vaatamine, arvutimängud, nutitelefoni kasutamine jne). **Meso-süsteem** väljendab eri mikrotasandi mõjutajate omavahelist suhet, sealhulgas meedia kaas- ja kooskasutamist (kooskasutamise korral jagab laps teadlikult üle-jäänud perega meediarepertuaari, mängib koos arvutimänge vms; kaaskasutamise korral satub laps juhuslikult ülejäänud pereliikmete meediavalikute kaasvaatajaks). **Eksosüsteem** peegeldab üldiselt kogu massimeediat ja n-ö meediafooni (erinevad meediakanalid, rakendused, videomängud jne, mis on lapsele kättesaadavad ja mida ta kasutab keskendunult või mis on tema jaoks taustmeedia, mida Bronfenbrenner (1979) nimetas kasvavaks kaoseks laste elus). **Makrosüsteem** on kõige laiem, üldisi väärtusi ja kultuuri kujundav tasand – seda meediaregulatsiooni, -seaduste ja -turu (millised meediaplatvormid ja millistel õiguslikel alustel on ühiskonnas kättesaadavad) kaudu. Kokkuvõttes: mida lähem mõjuring lapsele, seda individuaalsem on meediakasutuse iseloom ja otsesem meediastumine; mida kaugem ring, seda üldisem ja laialdasem on meedia roll.

1.3. Laste meediatarbimine meediastunud elumaailmas

Lapsed hakkavad ekraanidele tähelepanu pöörama juba beebieas, keskmiselt 6 kuu vanuselt, ning umbes 5. eluaastaks on nende tähelepanu meediatarbijana juba üsna püsiv ja nad on võimelised aru saama väga eri laadi sisust (Anderson & Subrahmanyam, 2017). Meediale kulutatud või teisisõnu ka meediaga koos veedetud aeg on märkimisväärselt kasvanud kõikjal maailmas. Kuigi kõige nooremale vanuserühmale (0–2) ei soovita paljud riiklikud nõuanded (nt AAP Council on Communications and Media, 2016) peaaegu üldse meediat, on näiteks USAs väikelaste ekraanimeedia (teler, nutitelefoni, tahvelarvuti, arvuti) aeg vahemikus 1997–2014 kahekordistunud, jõudes keskmiselt kolme tunnini päevas (lapsevanemate täidetud meediapäevikute põhjal; Chen & Adler, 2019). Ka Eestis tehtud uuringus andsid ligi pooled (49,5%) lapsevanemad (n=400) oma 0–3aastasele lapsele kasutada nutiseadmeid peamiselt multifilmide, videote ja teiste telesaadete vaatamiseks (Nevski, 2019).

Ajaga on märgatavalt mitmekesistunud seegi, mis tüüpi ekraane lapsed kasutavad: 1997. aastal olid peamiseks meediumideks televiisor, videomängud ja arvuti; ligi 15–20 aastat hiljem, mil on kogutud ka selle doktoritöö empiiria, kasutasid lapsed endiselt televiisorit, videomänge ja arvutit, aga ka tahvelarvutit, nutitelefoni, elektroonilist lugerit ja muid elektroonilisi vahendeid (Chen ja Adler, 2019). Koolieelses eas on domineerivaim meedium laste jaoks televisioon (eriti animafilmid ja -sarjad) ning YouTube (Ciboci ja Osmančević, 2019), vanemaks saades kasvab interneti ja videomängude osatähtsus (Ofcom, 2021; EU Kids Online, vt nt Smahel jt, 2020).

Euroopas on erinevused laste meediatarbimises riigiti üsna suured: EU Kids Online'i andmeil kasutavad 9–11aastased lapsed näiteks Šveitsis internetti päevas 74 minutit, seevastu Norras peaaegu kolm tundi; Eesti 9–11aastaste laste keskmine internetikasutus on päevas 125 minutit (Smahel jt, 2020). Vanuse kasvades suureneb ka internetikasutus: 12–14aastased Eesti lapsed kasutavad internetti keskmiselt 206 minutit päevas ning 15–16aastased 212 minutit ehk 3,5 tundi päevas (*ibid*). Projekti ySKILLS 2021. aasta küsitluses hindasid 12–17aastased Eesti õpilased oma päevast internetikasutuse aega veelgi suuremaks: tüdrukud veedavad tavalisel koolipäeval internetis 4,9 tundi ja poisid 4,5 tundi (Kalmus jt, 2022c). Internetti kasutavad nad peamiselt sõpradega suhtlemiseks, muusika kuulamiseks või videote vaatamiseks, *online*-mängudeks ja vanemate või hooldajatega suhtlemiseks (*ibid*). Televisorit vaatavad 4–12aastased Eesti lapsed päevas keskmiselt veidi üle kahe tunni talvekuudel ja ligikaudu poolteist tundi suvisel ajal (Kantar Emor, 2022).

1.4. Meedia mõjud

Oma doktoritöös lähtun vaatest, et meedia ei ole hea ega halb, nagu meediat on läbi aja tihti väga polariseerivalt esitatud (vt nt O'Neill, 2015), vaid meedia mõju on dünaamiline ja sõltub sellest, kuidas ja milleks meediat kasutatakse (Buckingham, 2015; Lemish, 2013), nagu järeldati juba väga varastes meedia mõjude uuringutes, milles leiti, et isegi täpselt sama (tele)meediasisu mõjub erinevatele lastele erinevalt (Schramm jt, 1961). Mõju on terviklik ühendkogemus, mis tuleb eri teguritest, sealhulgas lapse vanus, vaatamise sotsiaalne kontekst ja vahendajad, meedia sisu (hariduslik vs. juhuslik, eakohane vs. täiskasvanulik) (Anderson & Subrahmanyam, 2017) ehk meediarepertuaar, mida Hasebrink ja Domeyer (2012) defineerivad kui kogu meediat, mida inimene regulaarselt tarbib. Järgmises kahes alapeatükis kirjeldan meedia mõjude eri aspekte – esmalt ohte ja siis võimalusi –, näitamaks meediastunud kasvukeskkonna mitmetahulisust ja vastandlikkust.

1.4.1. Meedia ohud

Esmakordselt 1980ndatel ilmunud teoses „The Disappearance of Childhood“ („Lapsepõlve kaotsimine“) ütleb Neil Postman (1994: 85), et moodne meedia on ära kaotanud lapsepõlve sellisena, nagu me seda tundsi minevikus: tänapäeval ei ole lapsel vaja lugemisoskust, et ligi pääseda meediasisule, milleni ta varem ei oleks ilma lugemisoskuse või sotsiaalsete vahendajateta (vanemad, õed-vennad jne) jõudnud. Lemish (2007: 38) lisab, et meedia ei ava lapsele maailma enam järk-järgult, vaid n-ö tõmbab kardina eest ära korraga kõigelt: olgu selleks siis katastroofid, vägivald, mõrvad, seks, surm, õnnetused. Visuaalse meedia eripäraks on tempokus ja kaadrite kiire vaheldumine, mis kriitikute sõnul justkui naelutab lapsed tardunult ekraani ette ega jäta neile ruumi süvenemiseks,

tõlgendamiseks ja refleksiooniks (Patzlaff, 2003; Harris, 2004). **Tunnete virgutamise teooria** järgi pakub ekraan lastele nii tugevaid emotsioone ja elevust, et selleks, et edaspidi samal moel meelt lahutada ja emotsioone kogeda, peab stiimul olema järjest tugevam, mis omakorda muudab lapsed ka tundetumaks ekraanil nähtava suhtes (Arnett, 2007: 505).

Asendamisteooria (Anderson & Subrahmanyam, 2017; Gentile, 2017; Patzlaff, 2003) järgi heidetakse meediale ette, et meedia hõivab laste elus aja, mida nad muidu oleksid kulutanud arendavamatele tegevustele (lugemine, loovmäng, sport jne), see omakorda avaldab negatiivset mõju laste sooritusvõimele koolis või lasteaias. Samale ohule viitas juba Bronfenbrenner (1979: 242), öeldes, et meedia, täpsemini televisioon, ei ole lapse arengule ohtlik mitte niivõrd selle pärast, mida televisioon teeb, vaid ennekõike selle pärast, mida laps teleri vaatamise tõttu tegemata jätab (suhtlus pere ja sõpradega, aktiivne mängimine ja muu mikrotasandi suhtlus, mis kõik on tema arenguks hädavajalik). Eriti ohustatud on liigsest meediakasutusest ja selle pärast arendavamatele tegevustele kuluva aja kahanemise tõttu lapsed, kel on niigi käitumisprobleeme või areng mingis aspektis hilistunud (Hill jt, 2020). Linn (2009) ütleb, et lapsed, kellel on piiramatu ligipääs meediale ja keda teatud olukordades isegi innustatakse meediaga aega veetma (nt restoranis antakse lapsele nutitelefon või tahvelarvuti, et ta õhtusööki ei segaks), jäävad ilma võimalusest parimas mõttes igavleda, mis laseks nende enda loovusel sisukat tegevust otsida, ning pärsitud on ka sotsiaalne suhtlus olukorras, kus ülejäänud pere suhtleb, kuid kõige pisem vaatab multikaid või mängib ekraanil mängu. Ka Eestis tehtud uuring näitas, et üks põhjus, miks vanemad annavad juba väga noortele lastele (vanuses 0–3) kasutada nutiseadmeid, on soov pakkuda meelelahutust ja hoida laps tegevuses olukordades, mis muidu oleksid temaga keerulised, nagu näiteks lennureis (Nevski & Siibak, 2016). Meedia pakub kriitikute (Linn, 2009) sõnul aga liiga lihtsat ajaviidet, millest laps saab meelelahutusena kergelt kätte oma „tasu“ ning ta ei pea loovmängu ja ise aja sisustamisega vaeva nägema, mille tulemuseks on lapsed, kes ei oska ise aktiivselt mängida. Kinnitust on leidnud ka seos liigse meediatarbimise ning keskendumisraskuste ja hüperaktiivsuse vahel (Wu jt, 2017; Landhuis jt, 2007). Samuti on koolieelses vanuses lastel, kes kulutavad ekraanidele päevas üle kahe tunni, rohkem raskusi oma emotsioonide reguleerimisega ja nad näitavad üles vähem sotsiaalselt osavõtlikku käitumist (Stiglic & Viner, 2019).

Tuginedes Albert Bandura (Bandura & Huston, 1961) **sotsiaalse õppimise teooriale**, on paljudes uuringutes vaatluse all olnud meedia mõju vägivaldse käitumise modelleerimisel (McCormick & Scherer, 2018). Kui lapsed vaatavad palju saateid, kus agressiivsus ja vägivald on tüüpilised lahendused probleemide korral, võivad nad hakata ka oma elus sarnaseid strateegiaid kasutama (Strasburger & Wilson, 2002: 113; Arnett, 2007). Niisamuti võib pidev vägivalda nägemine meedias muuta lapsed ükskõiksemaks ja tundetumaks vägivalda suhtes, sest nad on harjunud vägivalda nägema (Arnett, 2007). Vägivaldse meediasisu nägemine järjepidevalt normaliseerib laste silmis vägivaldset käitumist ja võib õhutada ka laste endi agressiivset käitumist (Gentile, 2017).

Meedia negatiivse mõju esile pääsemine sõltub ka lapsevanemate praktikatest. Näiteks vanemad, kes on ise aktiivsed meediakasutajad, suhtlevad lastega ajaliselt vähem ja väheneb ka suhtluse sisukus (Anderson jt, 2017; Radesky jt, 2014). Lapsega suhtlemisele pühendatud aeg ja selle suhtluse kvaliteet on aga otseses seoses paljude teiste oskuste kujunemisega, nagu lapse keele areng, tunnetega toimetulek jne (*ibid*). Samuti võivad vanemad oskamatu vahendamisega jätta lapse meediakogemused poolikuks (näiteks laps näeb vaid krimisarja algust, aga lõpplahendus jääb nägemata) ning seeläbi hoopis soodustada lapses meediasisuga seotud hirmude kujunemist (**artikkel III**).

Valkenburg jt (2000) toovad välja nelja tüüpi meedia põhjustatud hirme laste seas: 1) kartus vägivalla ees, 2) sõda ja kannatused, 3) tulekahju ja muud õnnetused ning 4) fantaasiategelased. Sarnase hirmude tüpoloogia tööme välja **artiklis II**. Eriti murelikuks teeb mitmeid autoreid (Last, 2006; Knox, 2004) uudistesaadete mõju lastele, sest laps ei mõista veel uudistesaadete žanri ning uudised võivad luua lastele õnnetuste, konfliktide ja erandlike sündmuste suunas kaldu petliku pildi maailmast, sest uudised näitavad tavalised seda, mis maailmas on erakordne, mitte seda, mis on stabiilselt „paigas“ ja turvaline. Ka **artiklis II** kirjeldatud hirmud olid ennekõike pärit kas uudistesaadetest, täiskasvanute sarjadest ja filmidest või fantaasiasisust. Uudistes nähtud kaadrid (nagu liiklusõnnetused, tulekahju, hukkunud loomad) jäid lapsi selgelt häirima ja nad väljendasid nii kurbust, segadust kui kartust nähtu suhtes (**artikkel II**). Uudistest saadud info võib hakata lapse elu sedavõrd mõjutama, et ta hakkab näiteks kartma lennukiga lendamist või temas tekivad isiklikud tõsised ja täiskasvanulikud hirmud (nt kartus sõja puhkemise, rasketesse haigustesse haigestumise ees) (Riddle jt, 2012; Last, 2006: 7).

Uuringutes on vaadeldud ka meedia mõju laste unele ning on leitud, et rohke meediakasutus mõjub une kestusele ja kvaliteedile halvasti: laste ööpäevane magamisaeg on lühem ja kvaliteet kehvem, sealhulgas on ka unepaanikat seostatud meediasisus nähtuga (Feiss & Hoges, 2010). **Artiklis II** kirjeldasime, kuidas lapsed on näinud ehmatavaid teletegelasi unes ja nad on seetõttu nutuga üles ärganud. Peamiseks põhjuseks, miks meedia segab laste und nii kvantitatiivselt kui kvalitatiivselt, peetakse ekraanide helesinist valgust, mis segab loomulikke bioloogilisi mehhanisme uneks vajalike hormoonide tootmisel, ning seda, et meedias nähtud vaatepildid „inspireerivad“ halbu unenägusid (Gentile, 2017), nagu kirjeldasime ka **artiklis II**. Samuti kardetakse, et meediaga seotud riskide amplituuda kasvab meediastunud maailmas nii kiiresti, et ühiskonna sotsiaalsed ja eetilised normid ning oluliste vahendajate oskus riske maandada ei jõua muutustega sammu pidada (Livingstone, 2015).

1.4.2. Meedia võimalused

Kõigest paarisaja aastaga on toimunud väga suured muutused selles, millised vahendajad on lapsele õppimiseks kättesaadavad: varem toetus laps oma teadmistes ja õppimises kas otsesele nägemisele ja jäljendamisele või täiskasvanute

vahendatud juttudele ja teadmiste; meedia jõudmisega laste igapäevaellu avanes aga täiesti uus võimalus, mille kaudu õppida (Singer & Singer, 2012). Meedia on tõusnud õpetajate, vanemate ja teiste oluliste täiskasvanute kõrval tähtsaks sotsialiseerijaks, mistõttu meedia toetab ka laste **mitteformaalset** õpet ja on hea täiendav viis teadmiste omandamiseks kooliväliselt (Anderson & Subrahmanyam, 2017). Uuringud on näidanud, et hariduslikud programmid, nagu näiteks Sesame Street, toetavad lapse **sõnavara, lugemist, matemaatikaoskusi** ja kooliks valmisolekut (Anderson jt, 2001; Anderson & Subrahmanyam, 2017). Mõju on pikaajaline: väiksena Sesame Streeti vaadanud lapsed said ka gümnaasiumis paremaid hindeid, huvitused enam raamatute lugemisest ja olid oma tuleviku suhtes ambitsioonikamad (Anderson jt, 2001). Õpetlikud, spetsiaalselt selle eesmärgiga kirjutatud meediastenaariumid pakuvad lapsele **moraalseid õppetunde** õiglusest, aususest, lahkusest, tänulikkusest, reeglitest kinni pidamisest, sõpradega arvestamisest ja üleüldiselt eeskujulikust sotsiaalsest käitumisest (Hardy & Claborne, 2007: 811). Need moraalsed õppetunnid suudavad mõõdukalt mõjutada laste suhtumist ja käitumist, kuigi positiivse mõju avaldumine sõltub palju ka mitmetest muudest teguritest (mis keskkonnas laps meediasisu vaatab ja olukorrast, milles moraalne õppetund saates esineb) (*ibid*). Meedias nähakse ka võimalust õpetada lapsele **sallivust** erinevuste suhtes ja teistsuguse mõistmist (Valkenburg & Peter, 2013). Kasutades õppetöös laste poolt armastatud sisu, saavad lapsevanemad ja õpetajad motiveerida lapsi õppima ning arutleda nendega eri teemadel, sealhulgas sugupoolte, väärtuste ja eetikaga seonduva üle (Siibak & Vinter, 2014b).

Uuringutes on vaadeldud sedagi, kuidas tehnoloogia muudab laste **mängu** olemust, ja rõhutatud, et meedia(tehnoloogia) lisab täiesti uutmoodi viise **mängimiseks ja õppimiseks** (Arnott jt, 2018). Näiteks Crompton jt (2018) on ühed esimesed, kes on uurinud, kuidas humanoidrobotid võiksid toetada väikelaste sotsiaalset ja emotsionaalset arengut. Kuigi arenguteooriad rõhutavad (Võgotski, 1978; Piaget, 1963), et eriti väikelapsed õpivad ennekõike vahetu inimkontakti kaudu, näitas Cromptoni jt (2018) eksperimenteeriv uuring, et humanoidrobotid tekitasid lastes elevust, huvi ja soovi nendega suhelda ning arendasid rühmas laste omavahelise koostöö oskust ja oma järje ootamist. Siiski ei ole robotid midagi, millega lapsi üksinda jätta ja loota, et need pakuvad seltsi ja suhtlemisvõimalusi, vaid Cromptoni jt (2018) sõnul on humanoidrobotid üks viis, kuidas õppetööd rühma- ja klassiruumis mitmekesistada.

1.4.3. Meedia sotsiaalne vahendamine

Meediaga seotud võimaluste kasutamine ja võimalike ohtude avaldumine on olulisel määral seotud sellega, millist tuge laps meediakasutajana saab, ehk meedia sotsiaalse vahendamisega (Kalmus jt, 2012; Kalmus, 2013; Nevski ja Siibak, 2016). Mõiste **vahendamine** (inglise k *mediation*) on tähenduselt väga lai, viidates igasugusele vahendamisele meediumide, ruumi, inimeste jne vahel. Sealhulgas on inglise keeles kasutatud terminit *mediation* väga sarnases tähenduses mõistega *mediatization* (meediastumine), mille tähendust avasin alapeatükis 1.1. Eesti

keeles ei ole *vahendamine* ja *meediastumine* samal moel keeleliselt lähenenud nagu inglise keeles. Vahendamise tähenduses olen doktoritöös vaadeldud enne- kõike laste meediakasutuse sotsiaalset vahendamist, mis on üldine raamistik hoomamaks eri laadi sotsiaalseid suhteid lapse ja sotsialiseerijate (vanemad, õed- vennad, sugulased, õpetajad, sõbrad) vahel ning konkreetseid kasvatustlike prak- tikaid, mida pered kasutavad (Kirwil jt, 2009; Chakroff & Nathanson, 2011; Kalmus, 2012). Vahendamise eesmärk on võimendada meedia positiivseid oma- dusi ja minimeerida võimalikke negatiivseid tagajärgi (Livingstone ja Helsper, 2008; Kalmus, 2012). Enamik vahendamise uuringuid on protektsionistlikus paradigmas ehk last nähakse kui (täiskasvanust kergemini) haavatavat ja alles areneva pädevusega meediatarbijat, kes vajab kogenud täiskasvanu vahendamist, selgitusi ja piiranguid (Messenger Davies, 2010; Kalmus, 2012).

Sotsiaalset vahendamist suunavad vanemate hoiakud ja väärtused, vanemate enda haridus ja digipädevus (Kirwil jt, 2009; Vinter, 2013) ning strateegia valikut lapse vanus, sugu, lapse huvi meedia vastu ning senised kokkupuuted ja digi- oskused (Kirwil jt 2009; Nikken & Jansz, 2014; Nevski, 2019; Nevski & Siibak, 2016). Üldistavalt kogu meediat puudutavana on Livingstone ja Helsper (2008) toonud välja kolm vahendamise strateegiat: *aktiivne* vahendamine (rääkimine, selgitamine), *piirav* vahendamine (piirangud ajale ja sisule) ning *kooskasutamine* (juures olemine ilma aktiivse sekkumiseta) (Livingstone & Helsper, 2008). Feilitzeni (2007: 805) sõnul on aktiivne vahendamine tõhusam meedia positiivse sisu võimendamiseks ja võimalike riskide maandamiseks võrreldes piirava vahendamise (reeglite seadmine) ja niisama meedia kooskasutamisega. Kalmus (2013: 143) on pakkunud välja detailsema tüpoloogia, mille järgi sotsiaalne vahendaja käitub kui: 1) *väravavaht*, kes valib laste jaoks välja eelistatavad meediakogemused ja jätab tahtlikult või ebateadlikult kõrvale teised (väravavahi roll on üks tüüpilisemaid vahendaja rolle ja seda rolli täidavad peamiselt lapse- vanemad); 2) *treener* (ehk teejuht), kes näitab meediamaaistikul teed, pakub tuge ja aitab aru saada sellest, mis on raskesti mõisteta- v või millega on raske toime tulla; 3) *aken*, kes avardab laste vaatevälja ja teadmisi meediamailmast ning selle positiivseid kasutusvõimalusi (selles rollis on valdavalt eakaaslased); 4) *nõustaja* või usaldusisik, kelle poole lapsed pöörduvad pärast negatiivset internetikoge- must ehk tegemist on retroaktiivse vahendamisega (selles rollis on tavaliselt ea- kaaslased ja lapsevanemad). See tüpoloogia on algselt esitatud interneti vahen- damise kohta, kuid on kergesti laiendatav kogu meediale ja sobib hästi ka minu doktoritöös keskseks mõisteks olevas „kõik on meediastunud“ keskkonnas vahendaja erinevate rollide mõistmiseks.

Varasemate uuringute põhjal rakendavad vanemad tüüpiliselt pigem piiravat- keelavat kui toetavat-selgitavat vahendamist (Sukk & Soo, 2018; Nevski & Siibak, 2016, Siibak & Vinter, 2014). Samas ei ole vanematel enamasti selgeid ja konkreetseid juhendamisstrateegiaid, vaid nad kasutavad elemente eri vahenda- misviisidest korraga ja ka samal ajal (Nevski & Vinter, 2015). Valdavalt nähakse vahendamises küll positiivset viisi lapse meediakogemuste juhtimiseks, kuid

vahendamisel olla ka soovimatuid tagajärgi, sest soovides teha head piiride seadmisega, võib vanem jätta lapse meediakogemuse tõlgendamisvõimaluse pooli-kuks (**artikkel III**).

1.5. Laste lemmikasjad kui elumaailma peegeldus

Meie asjad peegeldavad meie identiteeti (Belk, 1988), eriti tugevalt seostuvad identiteedi ja mina-tundega meie lemmikasjad (Csikszentmihalyi & Halton, 1981). Lapsel on emotsionaalne kiindumussuhe asjaga, kui selle kaotamine või sellele ligipääsu piiramine kurvastab teda südamest (Richins & Chaplin, 2021). Lapsepõlvesotsioloogias on lapse asjad lapse omand, mida ta kas jagab või ei jaga teistega, ning omandi väärtus on muu hulgas seotud „õige“ asja omamisega, mis on laste omavahelises kultuuris hinnatud (Corsaro, 2003). Schultz Kleine jt (1995: 327) ütlevad, et asjad, millega meil on tugev emotsionaalne seos, jutustavad justkui meie elulugu. Ka fotograaf Gabriela Galimberti (2014), kes pildistas 58 riigis lapsi nende lemmikasjadega, järeldas, et laste kõige armsamad asjad näitasid väga ilmekalt nende kasvukeskkonda, kultuuri ja sotsiaalseid norme. Sama on rõhutanud David Buckingham (2011), öeldes, et lapse tarbimisharjumuste või meelis-asjade uurimine ei tähenda ainult materiaalsete objektide uurimist, vaid enne-koike me saame asjade kaudu teada, kuidas need asjad on seotud tema kasvu-keskkonna ning kultuuriliste ja sotsiaalsete kogemustega. Seega võib **lemmik-asju vaadelda elumaailma peegeldusena**, nagu teen oma doktoritöös (**artikkel I**).

Lapse kiindumusobjektid võivad olla nii asjad (mängukaru, tekk, nutitelefoni) kui ka inimesed (teismelistel näiteks kuulsused). Asjadesse võib laps kiinduda kas seetõttu, et asi tekitab temas turvatunnet ja seost turvaliste inimestega (beebidel ja väikelastel näiteks pehme mänguloom loob seose ema või isaga), või seetõttu, et lapsele meeldib väga selle eseme funktsionaalsus (näiteks mängukonsool, mobiiltelefon) (Richins & Chaplin, 2021). Kokkuvõttes täidavad lemmikasjad iga lapse jaoks erinevaid funktsioone: 1) toetavad lapse identiteedi kujunemist, sellega eksperimenteerimist ja selle väljendamist; 2) pakuvad rõõmu, lohutust ja naudingut; 3) loovad turvatunnet ja aitavad hakkama saada ebakindlust tekitavate olukordade ja inimestega (*ibid*).

Lemmikasjad on seotud laste väärtustega ja aitavad mõista, mida nad tähtsaks peavad ja väärtustavad, ning asjad omakorda ka kujundavad seda, mida lapsed väärtustavad. Juhul, kui laps vahetab oma kiindumusobjekti väga kiirelt (korra on üks asi lemmik, järgmisel hetkel juba uus ja „parem“), nähakse sellist kiindumust materialismile iseloomuliku käitumisviisina (Richins & Chaplin, 2021). Csikszentmihalyi ja Rochberg-Halton (1981) eristavad kahte tüüpi materialismi lähtuvalt sellest, milline on materiaalsete asjade eesmärk. **Instrumentaalne materialism** on n-ö neutraalne materialism, kus asjad on tarbeesemed ehk vahendid oma muude eluliste eesmärkide täitmiseks. **Lõplik materialism** (*terminal materialism*) aga viitab tarbimisele, mille eesmärk on lihtsalt soov asju omada, asjade väärtustamisele omaette, ilma et inimesel oleks neid funktsionaalselt vaja. Laste ja noorte puhul muretsetakse, et kuna nende identiteet ja väärtused on alles

kujunemises, mõjutab materialism neid negatiivselt, õhutades hindama asju kui väärtust omaette, mis on omane lõplikule materialismile (Chia, 2010). Laste materialistlikkus kasvab tavaliselt alates keskmisest lapseeas (vanuses 6–8) kuni varase teismeeani (10–14). Meediale (eriti reklaamidele) tuginev materialism mõjutab lapsi enim varases ja keskmises lapseeas (Chaplin & John, 2007). Vanuses 7–11 hakkavad lapsed mõistma asjade väärtust lähtuvalt nende sotsiaalsest tähendusest ja olulisusest ning nende arusaam kaubandusest, tootemarkidest ja reklaamidest muutub järjest küpsemaks (John, 1999). Richinsi & Chaplini (2021) selgitusel on negatiivse mõjuga materialismi (olukorra, kus laps kiindub asjadesse vaid lühiajaliselt ja lemmikasjad vahelduvad kiiresti) tagapõhi sageli lapse eri laadi ebakindlused ning tunne, et olulised inimesed nagu perekond ja/või sõbrad ei paku piisavalt turvatunnet. Seetõttu otsib laps asjadest seda, millest ta puudust tunneb, ja loodab asjadest omal moel kompensatsiooni enda keerulistele tunnetele (*ibid*).

Tänapäeva keerukas ja omavahel tihedalt põimunud meedia ja turunduse keskkonnas ei ole ükski telesaade enam lihtsalt telesaade ega mänguasi üksnes mänguasi, nagu viitas juba kaheksakümnendatel McCollum-Spielman (1985). Läänelikes ühiskondades kasvavate laste lemmikasjad on seotud tihedalt meediaga: kolmandiku laste lemmikasjadest moodustavad tehnoloogilised vahendid, nagu teler, mobiiltelefon, mängukonsoolid (Wiseman jt, 2019; Marshall & Aitken, 2006), ning nende mänguasjad, rõivad ja muud tarbeesemed on sageli meediategelastest inspireeritud, nagu kirjeldasime **artiklites I–III**.

Kui laps vaimustub mõnest ekraanimeedia tegelasest, hakkab meediasisu üsna kiiresti elama oma elu väljaspool ekraani. Meediategelase ümber ehitatakse üles terve sümboliline maailm ja materiaalne tööstus, alates mängudest, nukkudest, pehmetest loomadest, klepsudest ja märkidest ning lõpetades hommikusöögihelveste, riiete ja tarbeesemetega (McCollum & Spielman, 1985). Ekraanimeedia loob sisu, mida mänguasjatööstus ja kaubandus rakendavad ärilise kasu saamiseks. Disney hakkas juba 1920ndate lõpus müüma Miki Hiire tegelaskujuga mänguasju ning 1960ndatel loodi filme teadlikult selle eesmärgiga, et neist kasvaks välja kaubandus (Hardy, 2010: 86). Tänapäeval moodustab suurema osa ärikasumist just meediasisuga kaasnevate asjade müük, mitte otseselt kassahitt ise (*ibid*). Tegemist on **ristmeediastumisega** (*cross-media*), mille all mõistetakse laiemalt nähtust, kus meediasisu tootjad kavandavad oma tooteid strateegiliselt selliselt, et ühe meediatoote avaldumisvormi jagub rohkem kui ühele meediaplatvormile: veebisaitidele, mobiilirakendustele, arvutimängudele, lauamängudele, koomiksitele, järjejuttudele ja nõnda edasi. Mõiste on tähenduselt sarnane terminiga transmeedia (*transmedia*), mis on mõistena pisut uuem, levinud rohkem USAs ning seda kasutatakse ennekõike filmikesksete audiovisuaalsete toodete puhul (Ibrus, 2010). Eelistan oma töös mõistet ristmeedia, kuna see on eesti keele ruumis levinum, laiem ja hõlmab erinevaid meedieid.

Mänguasjatööstus ja tehnoloogia idufirmad teevad suuri panuseid sellele, et tuleviku mänguasjatööstus on täielikult meediastunud: mänguasjad on tehnoloogilised, ühendatud internetiga ning mänguasjad suhtlevad nii lapsega kui ka omavahel, moodustades n-ö mänguasjade veebivõrgustiku (*Internet of Toys*)

(Holloway & Green, 2016). Niisiis on meediastumine ja materialiseerumine omavahel tihedalt seotud ning kriitikute, nagu Kannengießeri ja McCurdy (2020) sõnul on murettekitav, et koos järjest suurema meediastumisega kasvab ka materialiseerumine: tööstuse, sealhulgas mänguasjade ja tehnoloogia tootmis-tsüklid on kiiremad kui kunagi varem ja tehnoloogiavahendid tarbijate jaoks odavamad/kättesaadavamad, mis kõik omakorda seab suure koormuse keskkonnale ja esitab tulevikus suuri väljakutseid. See kahandab ka nende asjade väärtust, mis on kiiresti ja kergesti kättesaadavad, sest inimesed väärtustavad rohkem seda, mis nende jaoks on defitsiit (Inglehart, 1997), nagu näitas ka meie **artikkel I**, kus väga meediarikkas keskkonnas kasvavad lapsed igatsesid väga lemmiklooma, mida ei võeta perre üldjuhul kiirelt ja kergekäeliselt, nagu mõnd uut mänguasja või muud tarbeeset.

2. METODOLOOGIA JA REFLEKSIION

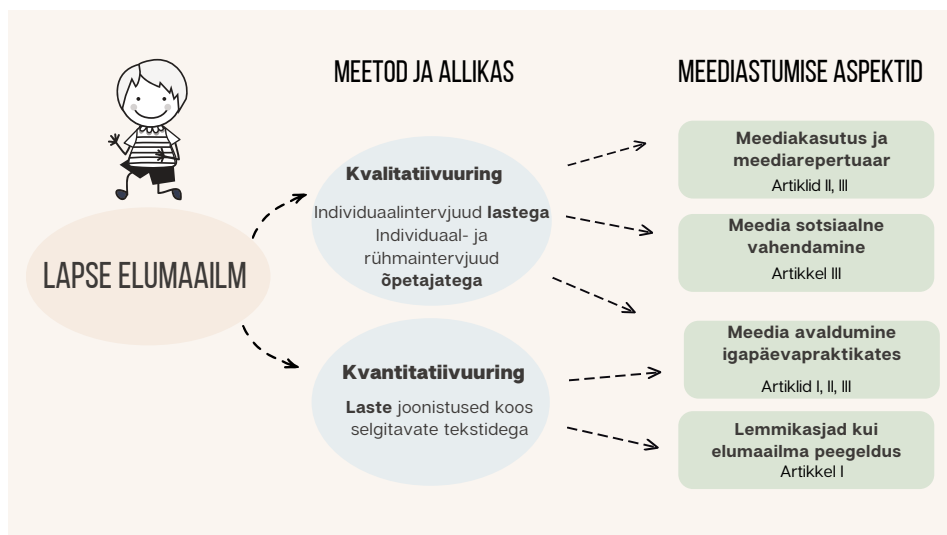
METODOLOOGIA ÜLE

Elumaailma tähenduses uurin oma töös lapse subjektiivset taju teda ümbritsevast maailmast, kuhu kuuluvad kõik tema igapäevakogemused, -sündmused ja -tegevused, millele tuginedes inimene loob oma kogetud maailma ehk loomuliku reaalsuse (vrd Husserl, 1936). Toetun peamiselt Habermasile (1987), kes on täiendanud elumaailma käsitlust meedia- ja kommunikatsiooniteoreetilisest vaatenurgast. Habermas (1987) rõhutas vastastikuse kommunikatsiooni olulisust elumaailma loomise protsessis ja tundis muret, et struktureeritud süsteem (sh meedia) domineerib vaba sisekaemusliku elumaailma üle, mida võib käsitleda ka murena elumaailma meediastumise pärast. Habermasi (1987) käsitlus elumaailmast haakub väga lähedalt ka Bronfenbrenneri (1973) süsteemiökoloogiaga, mille järgi inimese areng toimub vastastikuses suhtluses ümbritseva keskkonnaga.

Uurimaks seda, kuidas lapsed oma elumaailma sündmusi kirjeldavad ja seoseid loovad, ehk laste elumaailma narratiive, nagu ütleb Habermas (1987), on vaja tugineda ennekõike **lapsele** endale. Ainult laps ise saab oma tajutud maailma vahetult edasi anda. Seetõttu olen kõigis doktoritöö osa-uurimustes lähtunud lapsekesksest uuringutraditsioonist (Banister & Booth, 2005) ning seisukohast, et laps on esmane infoallikas (vt joonis 2) – nii nagu lapse rolli kirjeldab tänapäeva lapsepõlvesotsioloogia, mis näeb last kui noort inimest oma mõtete ja soovidega „siin ja praegu“ (Kutsar & Raid, 2019). See erineb traditsioonilisest lähenemisest, milles peamine infoallikas lapse kohta on täiskasvanu (nt ema-isa, õpetaja). Kvalitatiivuuringus intervjuueerisin küll ka lasteaiaõpetajaid, kuid õpetajad on minu uuringus teisene infoallikas. Õpetajad toovad uuringusse pikemaajalise perspektiivi, sest nende vaates kohtuvad nii kogemus praeguse aiarühma ja lastega kui ka kogu varasem praktika töös lastega (enamik **artiklite II ja III** alusuuringus intervjuueeritud õpetajaid oli lasteaias töötanud üle viie aasta). Samuti lisab õpetajate intervjuueerimine täiendava sisulise mõõtmise, sest nad näevad järjepidevalt kõrvalt väga erinevate laste igapäevapraktikaid ja sealhulgas ka seda, kuidas toimib laste koosloome ehk tekivad lastekultuurid (Corsaro, 1990) rühmaruumis.

Elumaailma meediastumise uurimine eeldab metodoloogilist mitmekülsust ja meetodite kombineerimist, sest ühelt poolt on elumaailm subjektiivne taju, mille avamiseks on traditsiooniliselt kasutatud pigem kvalitatiivseid uuringumeetodeid (Dahlberg & Dahlberg, 2020). Teisalt kujuneb elumaailm vastastikkommunikatsioonis (Habermas, 1987) ja suhtes mitmetasandilise keskkonnaga (Bronfenbrenner, 1979). Mikrotasandist kaugemate mõjutasandite uurimiseks on kvantitatiivne lähenemine laiema ulatusega. Mahukas ja pikaajalises Eesti elanikkonna uuringus „Mina. Maailm. Meedia“, lühendatult MeeMa (vt Kalmus jt, 2004; Vihalemm jt, 2017), on elavikku uuritud valdavalt just kvantitatiivselt, kombineerides kvantitatiivuuringut vajadusel kvalitatiivsete meetoditega (Vihalemm & Masso, 2017). Kahe lähenemise – kvalitatiivse ja kvantitatiivse – kombineerimine, nagu olen seda teinud ka oma doktoritöö alusuuringutes, annab kokku-

võttes elumaailmast terviklikuma vaate eri aspektidest ja võimaldab küsida eri laadi küsimusi. Joonisel 2 näitan kokkuvõtlikult, mis aspekte lapse elumaailmast ja selle meediastumisest ma uurisin ning milliseid meetodeid ja allikaid selleks kasutasin.



Joonis 2. Lapse elumaailma meediastumise uurimine minu doktoritöö alusuuringutes.

Tabel 1. Artiklid ja nende aluseks olnud uurimustes kasutatud meetodid ja valim.

Artikli teema	Artikkel	Ilmumisaasta	Meetod	Valim ja osalejad
Laste lemmikkingitused kui elumaailma peegeldus	I	2020	Laste joonistuste kontentanalüüs	N=969, 1.–4. klassi lapsed
Laste telesaadetega seotud hirmud ja strateegiad nende hirmudega toimetulekuks	II	2017	Individaalintervjuud Fookusgrupp	N=18, lasteaialapsed vanuses 4–7; N=2, mõlema uuritud lasteaiarühma õpetajad; N=24, lasteaiadõpetajad üle Eesti
Meedia sotsiaalne vahendamine ja selle soovimatud tulemused	III	2014	Individaalintervjuud Fookusgrupp	N=18, lasteaialapsed vanuses 4–7; N=2, mõlema uuritud lasteaiarühma õpetajad; N=24, lasteaiadõpetajad üle Eesti

2.1. Kvalitatiivne uuring

Kvalitatiivuuringus, mis oli aluseks **artiklitele II ja III**, tegin 18 projektiiv-tehnikaga täiendatud semistruktureeritud intervjuud nelja- kuni seitsmeaastaste lastega Kuressaarest ja Tallinnast. Uuringus osalenud rühmade leidmiseks saatsin kahe sihipäraselt valitud lasteaia direktorile kirja kutsega uuringus osaleda. Kutses tutvustasin ennast, kirjeldasin uuringu eesmärki ja käsitletavaid teemasid ning uuringu edasist kasutamist teadustöös. Rõhutasin, et nii lasteaia kui ka uuringus osalevad õpetajad ja lapsed jäävad anonüümseks. Samuti pakkusin õpetajatele võimalust hiljem tutvuda töö tulemustega. Mõlemad lasteaia, mille direktorile kirjutasin, olid uuringus osalemisega nõus, ning vahendasid mulle õpetaja kontakti edasiseks suhtluseks. Lasteaedade valikul eelistasin kahte võimalikult erinevat lasteaeda: üks neist oli Tallinna kesklinna suur munitsipaallasteaed ja teine Kuressaare väike eralasteaed. Erinevad lasteaia valisin lähtuvalt soovist näha, kas suur- ja väikelinna laste vahel on märgatavaid erinevusi. Mõlemas lasteaias eelistasin liitühmi, et uuringusse kaasata eri vanuses lasteaialapsi, sest meediatarbimine muutub ja meediast arusaamine areneb lasteaiaaas väga kiiresti.

2.1.1. Intervjuud lastega

Lastega intervjuude aluseks oli semistruktureeritud intervjuukava, kuid arvestades, et lapsi ei saa intervjuuerida kindla struktuuri järgi formaalses õhkkonnas (Bernard & Ryan, 2010: 30), oli see intervjuukava pigem vabas vormis loend teemadest, mida võiks intervjuu jooksul käsitleda. Tulenevalt sellest, et laste tähelepanu on piiratud ja eri vanuses lasteaialaste keskendumisvõime erinev, koosnes kava põhiosast, mida kindlasti igalt lapselt küsida, ja täiendavast osast, mida küsida siis, kui on näha, et lapse tähelepanu püsib ja jääb aega lisaküsimusteks. Intervjuukava eesmärk oli läheneda võimalikult avatult teemale laps ja (tele)meedia, seadmata esialgu selgeid kitsendavaid piire. Täpsemad fookused (nagu näiteks **artiklis II** meedia ja hirmud ning **artiklis III** telemeedia sisu vanemlik vahendamine ja selle soovimatud tagajärjed) kujunesid välja hiljem, kui asusin intervjuusid avatult kodeerima ning oli näha, et need teemad tõusevad esile kui analüütiliselt olulised ja huvitavad. Intervjuudes küsisin lastelt esialgu üldiselt teemade kohta, mis puudutavad nende telerivaatamist ja sellega seotud olukordi (mida nad teevad pärast lasteaia koju jõudmist; kui nad vaatavad siis ka telerit, milliseid saateid nad vaatavad; millised saated neile meeldivad, millised saated ei meeldi ja miks; millised on nende lemmikteletegelased, millised teletegelased neile ei meeldi; kellega koos nad vaatavad telerit, kas ja milliseid piiranguid on neil teleri vaatamisele, kes neid piiranguid seab jne). Kuigi intervjuu aluseks oli intervjuukava, püüdsin lapsele jätta võimalikult tavalise vabas vormis vestluse mulje. Selleks töötasin intervjuukava teemad eelnevalt põhjalikult läbi ja jätsin meelde, et mul poleks vajadust hakata lapse ees pidevalt kava vaatama ja selles järke pidama. Sain keskenduda lapsele, hoida temaga silmsidet

ja juhtida vestlust sellises teemajärjestuses, nagu see lapsega vestluses loomulikult kulges. Võiks isegi öelda, et laps ise juhtis vestlust ning mina sidusin oma küsimused „märkamatu“ tema jutu sisse.

Selleks, et tuua intervjuudesse vaheldust ja samas aidata lastel meelde tuletada saateid, mida nad on näinud, kasutasin projektiivtehnika kollaaži, mis on üks levinud meetod lapsekeskses uurimisparadigmas (Banister & Booth, 2010). Kogusin kokku 44 intervjuueelsel ajal eetris olnud telesaate tunnusfotot, millest moodustasin 6–7 pildiga kollaažid, et pildid oleksid lapsele paremini hoomatavad. Eelistasin kollaaže, sest ükshaaval 44 pilti ma ei oleks jõudnud näidata ning kõiki pilte üheaegselt näidates oluks infot korraga liiga palju. Ükshaaval kollaaže näidates küsisin lastelt, kas nad on mõnda neist varem näinud. Meetodi peamiseks nõrkuseks on oht, et laps näitab lihtsalt ilusaid pilte, mis talle meeldivad, olemata saadet ise näinud. Selle ohu vähendamiseks küsisin iga pildi kohta, mida laps näitas, täpsustavaid küsimusi (Mis selle tegelase nimi on? Mis seal juhtus? vms). Projektiivtehnika töötas hästi ja täitis kahte eesmärki. Esiteks tuletas see lastele meelde saateid, mida nad olid näinud, kuid millest nad ei olnud veel rääkinud. See andis uusi vaatenurki ja täiendavat kõneainet. Teiseks tõi projektiivtehnika intervjuusse lõbusat vaheldust ja aitas laste tähelepanu hoida. Ilmselt just tänu kollaažile õnnestus teha väikelastega suhteliselt pikad intervjuud (keskmiselt 20–30 minutit) nii, et laps töötas veel kaasa.

Väikelaste (minu uuringus 4–7aastaste) intervjuerimine eeldab uurijalt suurt empaatiavõimet, mängulisust ja intuiitivset oskust tulla lapse tasemele (Bernard & Ryan, 2010). Selleks, et lastega enne intervjuusid esmane kontakt luua, läksin rühma kohale kohe hommikul, kui lastel oli söögi- ja hommikuringi aeg. See aitas lastel maandada elevust ja ka võimalikku pelglikkust või ärevust, mida uue võõra inimese olek lastearühmas võib tekitada. Õpetaja tutvustas mind lastele nimepidi ja ütles, et mulle pakub huvi, mida lapsed lasteaias ja kodus teevad. Jutukamate ja julgemate laste eestvedamisel sai n-ö jää murtud üsna kiiresti: lapsed tulid minult küsimusi küsima ja kutsusid oma mängu vaatama. Ma ei sekkunud ise laste tegevustesse aktiivselt, vaid jälgisin kõrvalt seda, mida nad tegid ja rääkisid. Rühmas kogetu andis mulle kui uurijale hea sissejuhatava tunnetuse lastest ja nende igapäevaelust lasteaias. Vaatluspäevikut ma seejuures ei pidanud ja vaatlus ei olnud metoodiliselt ka eesmärk, kuna see meetod oleks eeldanud pikaajalist kohalolu rühmas, et jõuda süsteemsete tähelepanekuteni meedia avaldumise kohta laste elus. Individuaalsete intervjuude eeliseks võrreldes vaatlusega on võimalikult lühiajaline sekkumine rühma tavapärasesse päevarütmi. Intervjuud võimaldasid ajatõhusamalt jõuda uuringuteemani.

Uuringu osalemine oli uuringueetikale omaselt vabatahtlik. Õpetaja küsis lastelt, kes sooviks minuga rääkida oma tegemistest, ning soovi avaldanute seast hakkasin ükshaaval lapsi kutsuma kõrvalruumi, et nendega individuaalselt vestelda. Kuivõrd väikelastelt ei ole võimalik küsida tavapäraselt informeeritud nõusolekut, olin eelnevalt küsinud nõusoleku lapsevanematelt, kes on lapse jaoks n-ö vāravavahi rollis. Selleks jagas õpetaja lapsevanematega e-kirja, milles tutvustasin ennast, uuringu eesmärki ja teemasid ning andmete edasist kasutamist teadustöös.

Rõhutasin ka seda, et kõik uuringus osalenud lapsed jäävad anonüümseks. Lapsevanemad, kes ei ole intervjuuga nõus, pidid õpetajale teatama juhul, kui nad ei soovi, et nende laps uuringus osaleks, ehk kasutasin n-ö *opt-out*-meetodit nõusoleku küsimiseks. Ükski lapsevanem ei olnud intervjuu vastu. Seega ei tekkinud vastuolulist olukorda, kus laps ise soovib minuga vestelda, kuid tal puudub selleks vanema nõusolek.

Algul kavatsesin intervjuuerida mõlemas rühmas igast vanusest kahte last, kuid rühmas kohal olles see plaan muutus, sest soovijaid oli mõnes vanuserühmas rohkem ja ma ei tahtnud ühelegi lapsele ära öelda. Võtsin eesmärgiks, et kõik lapsed, kes soovivad, saavad minuga vestelda. Sel viisil kujunes kahe rühma peale lõplikuks valimiks 18 last. Tallinnast ja Kuressaarest oli lapsi võrdselt. Intervjueritud lastest kaheksa olid 4aastased, neli 5aastased, neli 6aastased ja kaks 7aastased; nende hulgas oli 11 poissi ja seitse tüdrukut. Intervjuud kestsid 15 minutist (4aastane laps) kuni 45 minutini (7aastane laps); enamik intervjuusid jäi vahemikku 20–30 minutit. Intervjuusid tegin Kuressaare rühmas kaks päeva ning Tallinna rühmas ühe päeva.

Lähtudes põhimõttest, et uuringus saavad osaleda need lapsed, kes ise soovi avaldavad, on mõningane oht, et omal algatusel tahavad uurijaga rääkida vaid kõige julgemad ja jutukamad lapsed. Seda ohtu aitas maandada lastega eelnevalt tutvumine. Tänu sellele, et läksin piisava ajavaruga rühma kohale, jäi aega, et enne individuaalset intervjuud lastega grupis suhelda. Ka lapsed ise aitasid omal moel „värbamisele“ kaasa seeläbi, et need, kes olid juba intervjuul käinud, jagasid oma kogemusi teistega. Rühmas levis jutt *à la* „seal oli väga lahe, sai pilte vaadata ja sai masina peale rääkida“ jne. See julgustas ja tekitas huvi ka teistes. Lastega intervjuud helisalvestasin diktofonile. Arusaadavalt tekitab diktofon lastes suurt huvi, sest nad pole seda varem näinud. Selleks, et huvile vastata ja laps saaks edaspidi keskenduda ka muule kui diktofonile, lubasin neil kohe alguses diktofoni katsetada, sinna peale rääkida ja oma häält kuulata. See toimis hästi soojendava tegevusena kohe intervjuu alguses ning eetilisest vaatenurgast olid lapsed seeläbi teadlikud, et ma vestlust salvestan, isegi kui põhilise otsuse, kas uuringus osaleda või mitte, olid nende eest teinud lapsevanemad.

Täiskasvanud uurija ei saa kunagi olla täielikult lapse tasandil, sest lapse silmis jääb uurija ikkagi täiskasvanuks, kuid uurijana saame püüda mängulisuse toel olla lapsele võimalikult lähedal, et mitte uurida *last*, vaid last puudutavat teemat *lapsega koos*, nagu on levinud suund lapsekesksetes uuringutes (Lemish, 2010; Sandberg & Gillen, 2021). Laste intervjuerimisel olin valmis mängulisuseks, mis spontaanselt tekib. Näiteks ühel juhul soovis laps olla intervjuu ajal laua all ja seega viisimegi intervjuu läbi laua all. Intervjuerimisel pidi arvestama ka väikelapse ealiste eripäradega, nagu näiteks poolloogiline mõtlemine või mõtlemise sugereeritavus, mis tähendab, et lapsed võivad küsimustele, millele nad detailselt vastata ei oska, loovalt vastuseid välja mõelda ja neid tõe pähe esitada (Kail & Cavanaugh, 2010). Seetõttu tuli jälgida, et küsida lapselt piisavalt täpsustavaid kontrollküsimusi (nt mis oli ühe või teise tegelase nimi, kus see tegevus toimus, mis seal juhtus vms) selleks, et olla kindel, et kirjeldatu ei ole fantaasia vili, vaid lapse reaalne telekogemus. Lihtsam oli seda teha üldtuntud sarjade ja

filmide puhul, keerulisem väga muutliku sisuga saadete, näiteks uudiste puhul. Kuid ka sel juhul oli täpsustavatest küsimustest abi: võib eeldada, et väljamõeldud sisu kirjeldamisel jääb laps detailidega hätta või hakkab naljatama, mis viitab sellele, et jutt võis olla kantud rohkem fantaasiast kui päris kogemusest. Juhul, kui abistavate küsimustega ilmnes, et tegemist oli liialdusega või kaheldava infoga, jätsin selle osa vastusest kodeerimata (nt väitis laps, et ta on näinud kõiki kollaažidel näidatud saateid, kuid saadete üle vesteldes ilmnes, et see siiski ei ole nii). Sedavõrd selge ebakõla lapse jutus ilmnes üksikjuhtudel ja üldiselt lähtusin põhimõttest, et see, mida laps räägib, on lapse kogemus.

Täpsustavate küsimuste esitamisel lasub intervjuerijal vastutus selle ees, et kui laps räägib hirmutavatest telekogemustest (nt õnnetustest, avariidest, koolitulistamisest), ei tohi uurija võimendada või taastada oma küsimustega lapses hirme, mida nähtu on temas tekitanud. Samuti olin olukorras, kus laps räägib teda häirinud telesisust, valiku ees, kas jääda uurijale kohaselt neutraalseks kõrvaltaatajaks või võtta aktiivse vahendaja roll. Jäin siiski uurija rolli ja kõik täpsustavad küsimused olid neutraalsed jätkuväljendid (nt ah soo, ah nii, mmm...), mis toetasid seda, et laps oma kogemusi jagaks ja neist rääkida saaks, kuid ma ei sekkunud võimalike selgituste andmisega nii seepärast, et intervjuu lühike aeg ei oleks seda võimaldanud, kui ka seetõttu, et olin selles olukorras uurijana ja uurija ei tohiks mõjutada seda, mida intervjueritav räägib. Vastutustundlik lapse suhtes oleks sellisel juhul, kus on näha, et laps kindlasti vajab räägitu edasist täiskasvanu-poolset peegeldamist, öelda seda õpetajale või vanemale pärast intervjuud. Mina oma töös seda ei teinud, sest peaaegu kõik lapsed rääkisid nende jaoks hirmutavaid ja häirivaid juhtumeid, aga samas ma ei tundnud, et ükski neist oleks sedavõrd häiriv ja lapse heaolu ohustav, et sellest peaks kindlasti vanematele või õpetajale rääkima.

Kuigi tavapäraselt ei soovitata kvalitatiivsetes intervjuudes kasutada kas-küsimusi, on väikeste lastega kas-küsimused asjakohased (Elliot & Shankar, 2005) ja ma kasutasin neid sissejuhatuseks või soojenduseks. Kui laps avatud küsimusele vastas „ei tea“ või takerdus, siis oli hea kas-küsimuste kaudu järkjärgult edasi jõuda ja alles siis küsida (uuesti) keerulisemaid miks-, kuidas- jne avatud küsimusi. Kogesin ka seda, et ei tasu karta lastelt küsida esmapilgul raskeid küsimusi (nt meediaohtude ja -hirmudega toimetulemise viisid, nende eneseteadlikkus meediatarbijana jne), sest laps püüab vastata ja tema arutluskäigud on informatiivsed (isegi kui need on vanusele omaselt veel poolloogilised; Kail & Cavanaugh, 2010).

Uurijale on väikelaste intervjuerimisel kahtlemata veel katsumuseks teemas püsimine. Lapsed kalduvad kergesti teemast kõrvale ja võivad hakata detailselt rääkima täiesti kõrvalisest (nt kelle sünnipäeval ta viimati käis). See info on samuti väärtuslik, kui vaatleme lapse elumaailma tervikuna, aga intervjuuaeg on väga piiratud ja jutujuhina oli oluline, et jõuaks käsitleda ka intervjuukavas olevaid teemasid selle napi ajaga, mil laste tähelepanu intervjuus püsib. Lähtusin põhimõttest, et ma ei katkesta last poole mõtte pealt, et tal ei tekiks tunnet, et osa tema jutust on kuidagi rohkem oodatud kui teine, kuid kohe, kui ta oli esmase

lause/mõtte lõpetanud, sekkusin suunavalt. Esmalt ütlesin „ahhaa“ vms neutraalse väljendi, mis kinnitas, et ma tema eelmist juttu kuulasin ka huviga, ja seejärel viisin vestluse tagasi põhiteemade juurde (nt ma tahtsin veel küsida sinult, kuidas...).

Tabelis 2 olen kokkuvõtvalt esitanud aspektid, mida pean valitud meetodi – individuaalsed intervjuud lastega – peamisteks eelisteks ja nõrkusteks.

Tabel 2. Individuaalsed intervjuud lastega: meetodi eelised ja piirangud

Meetodi eelised	Meetodi piirangud
• Rikkalikud olukordade ja kogemuste kirjeldused lapse enda sõnade läbi. • Täiskasvanu ei ole filtriks ega räägi lapse eest. Lapsekeskne uurimismeetod. Lapse „häält“ kuulatakse ja ta ise on oma elumaailma kirjeldamise ekspert. • Palju spontaansust, avatust, paindlikkust intervjuus. • Laps saab vestlust juhtida. • Võimalus kaardistada uuringu teemat laiemalt ja n-ö avastada, mis on oluline. Sealhulgas tuli intervjuudes esile aspekte, mida tulevastel uuringutes võiks edasi uurida ja millele enne uuringu algust ei oleks osanud kohe tähelepanu pöörata. • Võimaldab uurida ka väga noori lapsi, sobib hästi väikelaste meediarepertuaari uurimiseks, sest nad ei tea paljude saadete pealkirju, kuid oskavad kirjeldada tegelasi ja sündmusi ning vahel nimetada isegi saate eetriaega ja kanalit, mille põhjal täiskasvanu saab üldjuhul aru, mis saatega on tegemist, ning küsida täpsustavaid küsimusi. See eeldab, et uurija viib end enne intervjuud hästi kurssi teleprogrammiga. • Pisipiltide (kollaaž) nägemine viimaste nädalate teleprogrammist töötas projektiivtehnikana hästi: see aitas lapsel meelde tuletada saateid, mida ta oli näinud, ja pakkus edasist kõneainet vestluses.	• Ei võimalda öelda, kui palju mingeid nähtusi ja olukordi esines. • Ei anna täpset ajalist statistikat eri meediumide kasutamise kohta ega ka täpset ülevaadet meediarepertuaarist. • Ei ole üks ühele lihtsalt korratav nagu ankeetküsitlus. Isegi sama intervjuukavaga oli iga intervjuu erinev, sest laps juhtis oma lugudega intervjuu kulgu. • Väike valim. • Ajakulukas meetod. • Eriti mudilaseas (3–7aastased) lapsed võivad intervjuus liialdada ja fantaseerida. Saab küll küsida hulga täpsustavaid küsimusi, kuid ei saa välistada, et osa lapse räägitust oli liialdatud või välja mõeldud. • Osa teemasid, millest lapsed räägivad (nt meedia kooskasutamine, piirangud, vanemlik vahendamine jms), puudutab teisi olulisi inimesi nende elus ning tervikliku vaate saamiseks võiks uurida ka neid (vanemad, sõbrad, õed-vennad). Uuringu mahtu arvestades on seda aga keeruline teha ühe uuringu raames. Sel juhul võiks uuringut planeerida mitmes etapis ja kaasata rohkem uurijaid.

2.1.2. Intervjuud õpetajatega

Selleks, et laste räägitut paremini kontekstualiseerida ja uurida ka õpetajate pikaajalist kogemust seoses meediailmingutega lasteaias, intervjuueerisin lisaks lastele mõlema rühma õpetajaid. Samuti oli mul võimalus kasutada analüüsiks Kristi Vinteri juhitud kvalitatiivse uuringu andmeid, mille kogumiseks intervjuueerisime koos kahes fookusgrupis 23 väga erineva taustaga lasteaiaõpetajat üle Eesti. Selle uuringu tulemusi on põhjalikult analüüsinud oma doktoritöös Kristi Vinter (2013), kelle vaatenurk laste meediakasutuse sotsiaalsele vahendamisele oli meedia-pedagoogiline. Minu analüüsi fookuses oli lapse ja meedia suhe üldisemalt (millised on õpetajate tähelepanekud meedia avaldumisest laste elus). Fookusgruppide üldkogumi moodustasid kõik Eesti lasteaiad, mille põhjal koostööpartner Kristi Vinter moodustas valimi kihilise juhuvalimi põhimõttel, vaadates lasteade nimekirja läbi astmeliselt ning jälgides, et esindatud oleks erineva suuruse ja omandivormi ning linna- ja maalasteaiad. Valimist jäid välja venekeelsed lasteaiad, sest eesmärk ei olnud otsida erinevusi rahvuste vahel ja jutujuhtijate endi vene keele oskus ei olnud piisav intervjuude tegemiseks vene keeles. Valimisse kuulus kuus üle kuuerühmalist lasteaeda, 13 alla kuuerühmalist lasteaeda ning kaks eralasteaeda kahest suuremast linnast. Valimisse sattunud lasteaiad otsustasid ise selle üle, kes vastava lasteaia õpetajatest uuringus osaleb (Vinter, 2013). Tavapäraselt on fookusgruppide valimi üheks miinuseks piirdumine ühe kindla piirkonnaga, kuna silmast silma gruppi saab teha vaid ühes asukohas. Oma uuringus tegime fookusgrupid küll Tallinnas, kuid saavutasime väga variatiivse valimi tänu sellele, et fookusgrupid toimusid osana õpetajate täiendkoolituspäevast, kuhu olid kokku tulnud õpetajad üle Eesti.

Fookusgruppide intervjuukava oli kindla struktuuriga, kuid kvalitatiivsele intervjuule omaselt intervjuueerijale paindlikkust võimaldav lähtuvalt vestluse kulgemisest. Peamised teemad puudutasid õpetajate tähelepanekuid sellest, kuidas avaldub meedia lasteaiaste elus ning millist tuge õpetajad vajaksid laste meediaoskuste arengu toetamiseks. Meetodi eeliseks oli võimalus suhteliselt ajaefektiivselt intervjuuerida üle paarikümne õpetaja ning hea grupidünaamika, mis tekkis tänu sellele, et osa õpetajate kogemused ja lood tuletasid ka teistele õpetajatele sarnaseid või vastupidiseid juhtumeid meelde ja see toetas hoogsat arutelu.

2.1.3. Intervjuude analüüs

Individuaalintervjuud ja fookusgrupid transkribeerisin ning kasutasin nende analüüsimiseks kvalitatiivset sisuanalüüsi, mis on loominguiline, tundlik ja tekstilähedane analüüsimeetod (Kalmus jt, 2015; Laherand, 2010). Laste ja õpetajate anonüümsuse tagamiseks asendasin transkriptsioonides kõikide nimed pseudo-nüümidega. Kvalitatiivne sisuanalüüs sobis intervjuude analüüsimiseks hästi, sest see andis selge metoodilise raamistiku, kuid jättis ruumi paindlikkuseks. Paindlik lähenemine oli vajalik, sest laste vastused on tihtilugu poolloogilised ja hüplikud: nad kanduvad ühe teema juurest teise juurde ning jätkavad hiljem mõtteid, mis

neil varem pooleli jäid. Seetõttu muutsin veel analüüsi käigus korduvalt teemakategoriaid ja lisasin alateemasid.

Analüüs oli seega induktiivne ja empiirilisest materjalist lähtuv. Kvalitatiivsele sisuanalüüsile iseloomulikult ei kasutanud ma kindlalt paigas analüüsiühikut, vaid lähtusin tekstist, ning analüüsiühikuks võis olla tähenduslik sõnapaar, lause või ka pikem mõttekäik (Kalmus jt, 2015). Kodeerisin esialgu kõik uuringu seisukohalt tähendust omavad tekstiosad, et hoiduda välistuste tegemisest juba varajases uuringu faasis, nagu on üks kvalitatiivse sisuanalüüsi ohte (Kalmus jt, 2015). Otsisin tekstist ennekõike korduvaid mustreid juhtumiüleselt ehk horisontaalselt ning erandlikke kõnekaid juhtumeid, mis üksikjuhtudel vajasid juhtumipõhist analüüsi. Alles pärast kõigi uuringu seisukohast tähenduslike teemade kodeerimist valisin välja kitsama fookuse, millele **artiklites II ja III** keskenduda.

2.2. Kvantitatiivne uuring

Artikli I aluseks on Eesti Rahva Muuseumi 2012. aastal korraldatud joonistusvõistlusele „Minu kingitus“ laekunud joonistuste kontentanalüüs. Tegemist on läbi aegade kõige populaarsema joonistusvõistlusega, mida ERM on korraldanud: võistlusele laekus 3225 joonistust 174 koolist üle Eesti. Joonistusvõistluse kutses anti lastele ülesanne joonistada pilt mõnest oma lemmickingitusest või hoopis pettumuse valmistanud kingitusest ning lühidalt juurde kirjutada, miks nad just selle kingituse joonistasid. Kingitus võis olla juba saadud või midagi, millest laps alles unistab. Joonistusvõistluse kutset levitas ERM otse koolides ja meedias laiemalt. Võistlusele laekus töid kõikjalt üle Eesti ja tegemist oli mitmekülgse valimiga: esindatud olid nii suurlinnade, väikelinnade kui ka maapiirkondade koolid, eesti ja vene koolid.

Uurijatele oli see väga unikaalne empiiriline materjal, mida analüüsida, sest joonistused koos selgitavate tekstidega annavad ilma täiskasvanu sekkumiseta sissevaate laste elumaailma – subjektiivselt tajutud reaalsusesse – ning võimaldavad vastata uurimisküsimusele, kuidas meedia avaldub laste elumaailmas. Selle küsimuse olen püstitanud ka oma doktoritöös. Joonistuste ja neid kirjeldavate tekstide analüüsimiseks saab kasutada väga erinevaid kvalitatiivseid ja kvantitatiivseid analüüsimeetodeid (nt joonistuste kompositsiooni ja värvivaliku analüüs, tekstide kvalitatiivne sisuanalüüs). Meie valik standardiseeritud kontentanalüüsi kasuks tulenes empiirilise materjali erilisusest: suur üle-eestiline variatiivne valim, mis võimaldas laiapõhjaliselt uurida Eesti laste kingisoove ja nende soovide mõjutatust meediast. Eestis ei ole teadaolevalt tehtud viimasel kümnendil ühtegi kvantitatiivset suure valimiga uuringut, mis analüüsiks laste kingisoovide mõjutatust meediast või, veelgi enam, laste elumaailma meediastumist, nagu teen seda doktoritöös. Metoodiliselt on oht, et standardiseeritud kontentanalüüsis läheb kaotsi joonistuste rikkus. Selleks, et siiski joonistustes kajastuvat maksimaalselt analüüsida, koostasime põhjaliku ja detailse kodeerimisjuhendi, mis lisaks kingituse objektile võimaldas kodeerida ka hulga muid tähenduslikke tegureid.

Kodeerimisjuhend koosnes 16 põhikategooriast ja 233 alamkategooriast. Põhikategooriate teemad olid järgmised: kingituse objekt; põhjused, miks kingitus lapsele meeldis või ei meeldinud (erinevad emotsionaalsed, materiaalsed ja sotsiaalsed tegurid, sh nt „sõbral on see“); kes selle kinkis; kas ja mis margitooteid lapsed joonistasid; millise riigi/kultuuriruumi toodang oli kingitus; kas tegemist oli tuleviku unistuse või juba täitunud kingisooviga. Enne kõigi joonistuste kodeerimise asumist teostasime uurimisrühmaga (**artikkel I** autorid ning kaasdoktorandid Anni Tamm ja Kairi Talves, kokku kuus inimest) 20 joonistuse proovikodeerimise, milles saime kodeerijatevaheliseks reliaabluseks 0,89. Proovikodeerimise järel vaatasime üle ja muutsime kõige probleemsemaid alamkategooriaid ning edasise kodeerimise viisin läbi üksinda. Piirdusime nii kodeerimisjuhendi testimisel kui hiljem kõigi joonistuste kodeerimisel vaid manifestse sisu analüüsiga, vähendamaks võimalikku uurija subjektiivsust.

Kontentanalüüsis keskendusin joonistusvõistluse nooremale vanuserühmale (1.–4. klassi õpilased vanuses 6–11), kes moodustasid *ca* 2/3 kõigist joonistusvõistlusel osalenud lastest. See on vanus, mil lastes kujuneb materialistlikkus ning arusaam asjade väärtusest ja omadustest, sealhulgas tootemarkidest ja kaubandusest, saavutab järjest suurema küpsuse (John, 1999). Juhul, kui ühest klassist osalesid joonistusvõistlusel kõik õpilased, kitsendasin valimit 10 joonistuseni ühe klassi kohta (valides juhuslikult analüüsiks iga teise joonistuse), et vähendada võimalikku eakaaslaste üksteise jälgendamise ohtu. Sel viisil jäi valimi lõplikuks suuruseks 969 kingitust. Kodeerimise käigus kogusin kokku ka kõige värvikamad tekstikatkendid laste endi põhjendustest, mida eraldi kvalitatiivselt ei analüüsinud, vaid kasutasime neid **artiklis I** tulemuste illustreerimiseks laste endi sõnadega.

„Joonista ja kirjuta“ meetod on sageli kasutuses lastekesksetes uuringutes kui laste vaba eneseväljendust toetav lähenemine (Tatlow-Goldren & Guerin, 2010) ning ka minu uuringus täitis see meetod hästi oma eesmärgi jätta lapsele ilma igasuguse uurija sekkumiseta võimalus anda edasi seda, mis on temale tähtis ja väärtuslik. Lapsed joonistasid pilte oma tavapärase koolikeskkonnas ning täiskasvanutest oli kohal vaid õpetaja, kellega nad on juba harjunud. Seega oli see ülesanne laste jaoks nagu iga teine töö, mida nad koolis teevad. Küll aga võis laste loomingut mõjutada asjaolu, et tegemist oli joonistusvõistlusega. Seetõttu võis mõni laps joonistada seda, mida ta kõige paremini oskab, soovist võistlusel võita, mitte seda, mida ta päriselt parimaks kingituseks peab. Samas hindan seda riski väikseks: isegi kui mõni laps joonistas pildi lähtuvalt sellest, mida ta arvab, et ta oskab kõige paremini joonistada, oli valim piisavalt suur selliste üksikjuhtumite mõju minimeerimiseks. Samuti pidid lapsed selgitama, miks nad just selle kingituse joonistasid, ja enda jaoks motiivid lahti mõtestama.

Uuringu empiiriline materjal oli eriline veel sellegi poolest, et see ei olnud kogutud otseselt ja ainult uuringu eesmärgil. Muuseumi jaoks täitis joonistusvõistluse korraldamine mitut eesmärki, alates laste ja noorte kaasamisest ning lõpetades etnograafilise sissevaatega lastele tähenduslikesse asjadesse. Ühest küljest on see metoodiline tugevus, et uurija ei sekkunud ega saanud mõjutada empiiria kogumist. Teisalt on see nõrkus, sest uurijatel puudus vahetu kontakt

uuringus osalejatega; vahendaja rolli täitsid nii muuseum ülesande püstitajana kui ka õpetajad laste loomingu edastajate ja tõlgendajatena. Õpetajad võisid joonistusvõistluse kutsest rääkides lastega arutleda kingituste väärtuse üle ja luua neis oma väärtustest lähtuvalt eelhäälestatuse selle kohta, millised on head kingitused (materiaalsed vs. mittemateriaalsed, elamused vs. asjad jne). Võimalik, et selliseid juhtumeid oli, kus õpetajad omal initsiatiivil arutlesid lastega kingituste väärtuse üle ja seetõttu tekkis lastes tunne, et nad peavad joonistama „õige“ kingituse. Selliste võimalike üksikjuhtude mõju aitab minimeerida uuringu suur valim ja ühest klassist mitte rohkem kui kümne joonistuse kodeerimine. Samuti tuleb arvestada, et joonistused valmisid sotsiaalses kontekstis, mitte üksinda kodus olles. See tähendab, et pinginaabrid ja sõpruskonnad võisid joonistada samu asju, mis olid nende meelest eakaaslaste kultuuris populaarsed. Samas on see samuti osa lapse elumaailmast, kui ta sotsiaalses kontekstis peab oluliseks sobitumist rühmakultuuriga.

Tabelis 3 olen kokku võtnud aspektid, mis olid teise minu valitud meetodi – laste joonistuste kontentanalüüsi – peamised eelised ja piirangud.

Tabel 3. Joonistuste kontentanalüüs: meetodi eelised ja piirangud.

Meetodi eelised	Meetodi piirangud
- Joonistamine on universaalne lapsekeskne meetod, mis sobib ka tagasihoidlikele lastele, kes ei pruugi end suulises vestluses nii vabalt tunda kui omaette joonistades. - Lapse omalooming ja vaba eneseväljendus - Võimaldab teha suure valimiga uuringuid, eriti siis, kui kaasata rohkem kodeerijaid uurimisrühma. - Suurem valim aitab märgata võimalikke kõnekaid ilminguid ja muutusi teadmisega, et need ei ole üksikjuhtumid. - Analüüs on standardiseeritud. Uuringut on võimalik korrata samadel alustel ja seega koguda võrreldavaid andmeid teistes aja- ja ruumikontekstides.	- Joonistuse tõlgendamine on väga subjektiivne ja seetõttu on üksnes joonistuste kodeerimine keeruline. Palju abi oli kodeerimisel sellest, et lapsed olid oma joonistuse juurde kirjutanud ka lühikese selgitava teksti. - Suure hulga joonistuste kodeerimine on väga ajamahukas. Seda võiks teha väiksemas uurimisrühmas mitme kodeerijaga. - Urija ise kontrollib andmekogumist väga vähe (ei saanud kaasa rääkida lähteülesande püstitamises ega näinud, mil moel õpetajad ülesande edasi andsid ning valimi kujunemist mõjutasid).

2.3. Lapse elumaailma uurimise eetika

Eetilisest vaatenurgast on väikelapsed üks keerulisemaid sihtrühmi, keda uurida, erinevatel põhjustel: neilt ei saa küsida tavapäraselt informeeritud nõusolekut uuringus osalemiseks; nende eneseväljendusoskus, keskendumisvõime, loogika, ajataju ning muud sotsiaalsed ja kognitiivsed võimed on arenguetapile iseloomulikult teistsugused kui täiskasvanutel. Minevikus on last peetud koguni liialt ebaküpseks, et üldse ise uuringutes osaleda (Smith, 2011). Tänapäeva lapsepõlvesotsioloogias, kus laps on oma kogemuste, mõtete ja arvamustega täisväärtuslik ühiskonna liige (Kutsar & Raid, 2019), on siiski esiplaanil lapsekeskne uuringutraditsioon, milles laps on võimalusel alati esmane infoallikas (Banister & Booth, 2005). Selle kõrval on mõistagi endiselt teemasid, kus täiskasvanute antud info on asjakohane ja vajalik (näiteks meditsiiniuuringud, terviseandmed, aegruumilised andmed jms). Kuid kui me räägime teemadest, mis puudutavad lapse taju temast ja teda ümbritsevast maailmast, peaks seda küsima ennekõike lastelt endilt (Sandberg & Gillen, 2021). Iseäranis lapse elumaailma uurimist ei kujutaks ma ette ilma lasteta, sest laps ise on oma **elumaailma ekspert**, kelle kogemuslood, tõlgendused, arutluskäigud ja selgitused on oluline osa tema elumaailmast.

Lapse uurimise eetika üldised põhimõtted on sõnastanud hästi Unicef koostöös teadlastega projektis Ethical Research Involving Children (vt ERIC, 2022). Sarnastest põhimõtetest lähtusin oma töös ka mina. Projekti ERIC juhendis on neli eetilist teemat, mida lapsi uurides kaaluda.

1) **Kahju vs. kasu** ehk kuidas vältida lastele kahju tegemist uuringuga ning kuidas olla kindel, kas uuringut on üldse vaja. Teisisõnu, kas uuringust saadav kasu kaalub üles võimaliku kahju. See on oluline mõttekoht igale uurijale. Suhtluses koolidega seoses teiste uuringutega on koolijuhid ja õpetajad rääkinud, et uuringukutsete hulk, mida nad saavad, on väga suur, samas kui õpetajate ja õpilaste aeg on piiratud. Seega on uurijatel kohustus kasutada seda aega vastutustundlikult. Samuti võiks kaaluda, kas kool või lasteaed on just see keskkond, kus lastega suhelda. Kui eesmärk on leida uuringusse üksnes lapsi, siis võiks värvata otse lapsevanemate kaudu. Ka mina kaalusin enne oma uuringu algust näiteks lumepallivalimit lapsevanemate seas, kuid kuna uuringu seisukohalt oli vajalik ka õpetajate ulatuslikum ajaline ja sisuline vaade laste ja meedia suhetele, otsustasin uuringu teha siiski lasteaedades.

2) **Informeeritud nõusoleku küsimine.** Lapsi uurides on informeeritud nõusoleku küsimise esimeseks sammuks üldjuhul lapsevanemad, eriti väikelapse jaoks on nad kui filtrid, kes otsustavad, milliseid kogemusi nad oma lapsele lubavad ja milliseid mitte. Varem on ka arutatud, et see on probleemne, sest keeruliste teemade puhul (nt vägivald) võivad valimist välja jääda need lapsed, keda just oleks vaja uurida, seega on vanematelt informeeritud nõusoleku küsimisel ka oma piirangud (ERIC, 2022). Minu uuringus ei tekkinud olukorda, kus vanem oleks keelanud lapsel uuringus osaleda. Ilmselt tänu sellele, et teema on igapäevane osa

laste elust, intervjuu toimus osana lasteaiapäevast ehk lapsevanemad ei pidanud selleks eraldi aega võtma ning ma rõhutasin kõigi uuringuosaliste anonüümsust.

3) **Privaatsuse ja konfidentsiaalsuse tagamine.** Lapsed ei tohi olla uuringus äratuntavad ning neil peab olema õigus privaatsusele ehk jagada uurijaga just nii palju, kui nad soovivad, ja jätta ka osa infot jagamata. Oma uuringus asendasin juba transkriptsioonis kõigi laste ja õpetajate nimed pseudonüümidega ning pärast intervjuude transkribeerimist kustutasin helifailid. Mul ei tekkinud intervjuudes olukordi, kus laps ei oleks tahtnud rääkida mingist teemast, küll aga oli vastuseks mõnikord „ma ei tea“. Kuivõrd väikelapse vastus „ma ei tea“ võib ka viidata sellele, et ta ei saanud küsimusest aru, proovisin intervjuus sama teema kohta küsida ka teises sõnastuses või lisada täpsustavaid küsimusi, kuid seda kindla piirini. Esiteks, lapsel on õigus mitte vastata, ja teiseks, kui minna täpsustavate küsimustega liiale, võib see tekitada lapses ebameeldiva tunde, et tema vastused ei ole piisavad või ta ei oska „õigesti“ vastata, uurimiseetikat järgides tuleb seda aga vältida.

4) **Hüvitised ja tasu.** Rahalise motivatsiooni pakkumine uuringus osalejatele on eetiliselt küsitav, küll aga peaks uurija hüvitama võimaliku kulu, mida ta uuritavale tekitab (näiteks transpordikulu). Mina oma uuringuga otsest materiaalselt kulu ei tekitanud lastele ega õpetajatele. Seega ma materiaalselt hüvitist ka ei pakkunud. Selle asemel eelistasin mittemateriaalselt tunnustamist, mida ERICu (2022) juhend toob välja tänu ühe alaliigina. Ma tänasin kõiki uuringus osalejaid südamest ja rõhutasin, kui väärtuslik on nende panus uuringusse. Samuti pakkusin kõigile huvilistele võimalust hiljem uuringu tulemustega tutvuda.

3. TULEMUSED

Tulemuste peatükk jaguneb kaheks alateemaks, lähtudes peamistest uurimisküsimustest. Esimeses alapeatükis kirjeldan, millised on peamised meediastumise ilmingud Eesti laste elumaailmas. Teises alapeatükis avan laste meediakasutuse sotsiaalset konteksti ja vanemliku vahendamise praktikaid.

3.1. Laste elumaailma meediastumine

Laste elumaailm on minu uuringute põhjal meediastunud nii otseselt kui ka kaudselt. Otsene meediastumine väljendub meediarikkas kasvukeskkonnas: 1.–4. klassi laste lemmikkingituste pingereas olid esindatud kõik enam levinud meediumid, nagu lauaarvutid, tahvelarvutid, mobiiltelefonid, mängukonsoolid ja muusikamängijad (nt iPod) (**artikkel I**). Soov saada ja kasutada erinevaid meediatehnoloogiaid oli ka väga universaalne: üleüldiselt ilmnes laste lemmikkingituste pingereas selge soostereotüüpsus, kuid tehnoloogiaseadmeid hindasid nii poisid kui ka tüdrukud (**artikkel I**). Erinevus seisnes vaid pingerea täpsemas järjestuses: poistel olid mängukonsoolid ja arvutid eespool kui tüdrukutel ehk tüdrukud ei ole sedavõrd innukad (video)mängijad kui poisid (**artikkel I**). Nooremad lapsed (minu uuringus 4–7aastased) kasutasid samuti arvutit ja mängukonsoole sarnaselt vanemate lastega, kuid populaarseim oli nende seas klassikaline televisioonimeedium (**artikkel II**). Lapsed, kellel ei lubata üldse meediat kasutada või kel ei olegi peres telerit ega arvutit, olid **artiklite II ja III** alusuuringus intervjueritud lasteaiadõpetajate sõnul väga harukordsed (õpetajad kasutasid väljendit „ökopered“) ja uuritud rühmades selliseid lapsi ei olnud.

Laste meediarepertuaar

Kanalite ja saadete valik, mida lapsed regulaarselt jälgivad, ehk nende (tele)-meediarepertuaar (Hasebrink & Domeyer, 2012) oli lai: sinna kuulusid eakohased multifilmid ja lastesaated, aga ka draamasarjad, krimisarjad, seiklusfilmid, loodusaated, uudised jpm; kõige markantsemal näitel isegi pornograafiline sisu, nagu rääkisid rühmaõpetajad (**artikkel II**). Mida noorem oli laps (minu uuringus olid kõige nooremad 4aastased), seda tõenäolisemalt olid tema meediarepertuaaris ainult lastesaated ja animafilmid. Mida vanem oli laps, seda mitmekesisemad olid ka tema meediaeelistused. Koolieelikud vaatasid lisaks lastesaadetele juba palju muid täiskasvanute ja koguperesaadeteid (nt „Kariibi mere piraadid“, „CSI kriminalistid“, „Kirgede torm“, „Eesti otsib superstaari“ jm), mis olid nende meediarepertuaari sattunud ennekõike teiste pereliikmetega koos telerit vaadates (**artikkel III**). Siiski ilmnes ka samaealiste laste vahel märkimisväärsed erinevusi: mõni 4aastane nimetas oma meediarepertuaari osana üksikuid lastesaateid, mõne teise meediarepertuaar oli aga juba 4aastaselt väga lai.

Laste meediarepertuaarist ilmnes ka Eesti laste meediavälja suur mõjutatus USA ja Lääne-Euroopa meediatoodangust. Nende telelemmikute seas domineerisid üleilmselt populaarsed lastesaated ja multifilmid, nagu näiteks „Autod“, „Tuletõrjuja Sam“, „Käsna-Kalle“, „Tegus Timmu“, „Simpsonid“, „Spiderman“, „Batman“, „Rapuntsel“, „Tuhkatriinu“ jpm, mis lisaks globaalsele levikule on ristmeediastunud ja kommertsialiseerunud (**artiklite II ja III** alusuuring). Sama kinnitas laste joonistuste analüüs (**artikkel I**): lapsed joonistasid margitooteid vähe, kuid neist, mida nad joonistasid, olid populaarsete tootemarkide pingereas kõrgel kohal Disney filmide tegelased ja nende asjad, globaalsed mänguasjamargid (nt Lego, Barbie) ja tehnoloogiamargid (nt Apple, Samsung). Eesti oma tootemarkidest jõudis laste lemmikkingituste pingeritta vaid Lotte, kuid mitte esimesse poolde (**artikkel I**).

Peamine Eesti kultuuriruumi omatoodangu programm laste meediarepertuaaris oli rahvusringhäälingu lastesaade, mis uuringu ajal kandis pealkirja „Saame kokku Tomi juures“, aastal 2022 aga pealkirja „Lastetuba“ (**artiklite II ja III** alusuuring). Seda vaatasid lapsed tavaliselt pärast lasteaiast koju jõudmist ehk see oli nende argiõhtutesse kuuluv igapäevane tegutsemisviis, vaadeldav ka kui igapäevapraktika (Certa, 1988). Veel meeldisid Eesti saadetest lastele Jänku-Jussi multifilmid. Viimaseid olid õpetajad kasutanud lasteaias ka õppe-eesmärgil, sest need on lühikesed ja annavad lastele praktilisi argielu teadmisi Eesti kultuurist ja kombestikust lähtuvalt (**artiklite II ja III** alusuuring). Lisaks tänapäevastele saadetele vaatasid lapsed hea meelega vanu Eesti lastesaateid ja -filme, mida rahvusringhääling kordab aeg-ajalt ja mis on kättesaadavad nii DVDdel kui ka Lastekraani veebis (näiteks „Hunt Kriimsilm“, „Nõiakivi“, „Hei, põialpoisid“ ja „Nukitsamees“). Need saated on eri põlvkondade vahel jagatud meediakogemus, sest praeguste laste vanemad on omal ajal vaadanud neidsamu lastesaateid. Vanade lastesaadete visuaalne keel erineb siiski märgatavalt tänapäevaste lastesaadete ja animafilmide omast, mistõttu pole üllatav, et lapsed pidasid üheks kõige hirmsamaks telerist nähtud tegelaseks Kivi Ropkat lastelavastusest „Nõiakivi“ (**artikkel II**).

Kaudne meediastumine

Minu uuringute tulemused kinnitasid ka, et laste elumaailm on lisaks otsesele meediastumisele **kaudselt meediastunud**. See tähendab, et ajal, mil lapsed otseselt meediat ei kasuta, on nende sümboliline, materiaalne ja sotsiaalne kasvukeskkond endiselt mõjutatud meediast. Lapsed tõid näiteid, kuidas neile meeldib päriselu mängudes jäljendada samu olukordi ja tegevusi, mida nad on näinud mõnes saates või filmis (**artiklite II ja III** alusuuring). Ka intervjuueritud õpetajate sõnul on lasteaias väga tavaline vaatepilt, kus lapsed jäljendavad teleris nähtud stseene või panevad end oma lemmikmeediategelaste rollidesse, kasutades meediast pärit lauseid, sõnavara, kokkuleppelisi märke ja muid mängulisi elemente. Mäng võis olla realistlik (nt lapsed mängivad, et nad on detektiivid sarjast „Kättemaksukontor“) või meediafantaasia ainetel (nt laps mängib, et ta on Kellakolli-poiss multifilmist) (**artiklite II ja III** alusuuring). „Järgmisel päeval kohe on

näha, kas on keegi maha löödud või on keegi kuskil seal päästetud, kuskilt keegi alla kukkunud. Täiesti järgmisel päeval poiste mängus sees,, rääkis rühmaõpetaja. Poiste mängudesse tuleb õpetajate tähelepanekul meediast rohkem võitluslikkust ja n-ö päti ja politsei mängu. Tüdrukud soovivad jälgendavad rohkem inimsuhteid, näiteks mängivad nukkudega läbi samu stsenaariume, mida nad on näinud nn seebikates, või siis kujutavad end mõne seriaali peategelase rollis ette. „Nende seriaalidega seoses oli ju siin veel aeg, kus tüdrukud hakkasid kõik rühmas sünnitama. Üks sünnitas ja siis sünnitas teine,,“ kirjeldas õpetaja (**artiklite II ja III** alusuuring). Selline meediast inspireeritud rollimäng on vaadeldav osana lapse identiteeditööst (Giddens, 1991) ehk pidevast tööst iseendaga, et küsida, kes ta on suhtes ümbritseva maailmaga (Bronfenbrenner, 1979). Niisamuti on meediast inspireeritud mängud osa laste omakultuurist (Corsaro, 1990): see, mil moel nad meediategelasi oma mängudesse põimivad, eri rolle proovivad ja ekraanil nähtud stsenaariume lasteaias mängivad, on laste omalooming, mis sünnib meedia mõjutusel laste omakultuuris.

Laste kehastumist meediamaaailma tegelasteks toetas minu uuringute põhjal selgelt ka meediapõhine kaubandus ja ristmeediatoodang ehk mängud, mänguasjad, riided, tarbeesemed ja muu kaubandus, mis on loodud meediasisu põhjal (Hardy, 2010). Lapsed töid intervjuudes näiteid, kuidas neil on samasuguseid esemeid, mis nende lemmiktegelastel ekraanil, ning neile meeldib kanda oma lemmiktegelaste piltidega rõivaid ja jalanõusid. Ka intervjuude ajal olid osal lastel meediategelaste piltidega riided seljas ning küsimise peale teadis laps täpselt, mis on selle tegelase nimi, kelle pildiga pluss tal seljas on (**artiklite II ja III** alusuuring).

Õpetajad väljendasid ka muret, et mõnikord võib laps meediamaaailma sedavõrd sisse elada, et piir ekraanil nähtu ja päriselt võimaliku vahel muutub raskesti tajutavaks. Õpetajad rääkisid, et on lapsi, kes kipuvad loovmänge mängima enamjaolt vaid ühe ja sama meediategelase rollis ning suur osa tema tegemisi lasteaias on mõjutatud sellest tegelasest (nt laps räägib pidevalt robotitest, robotite viisil ja jälgendab oma käitumises robotit). Kui lapses tekib meediategelasega tugev samastumistunne ja sellele tundele aitavad kaasa ristmeediatooted, võib see tekitada potentsiaalselt ohtlikke olukordi. Näiteks meenutas üks õpetaja, kuidas 5aastane laps tõstis sõidutee ääres käe sooviga liiklus peatada ja üle tee minna, sest ta arvas, et tal on multifilmitegelasega sarnane võime liiklus käeviipega seisma jätta (**artiklite II ja III** alusuuring). Isegi siis, kui lapsele kingitakse n-ö klassikalisi, meediaväliseid mänguasju, millelapsed on läbi aegade mänginud, nagu autod, nukud, konstruktorid, kaisuloomad ja muud asjad, mis olid kingituste pingereas esindatud (**artikkel I**), on nende traditsioonilistes mängudes siiski ilmne kaudne meediastumine. Tavaline punane mudelauto on kujuteldavalt Pikne McQueen laste ühest lemmikmultifilmist „Autod“ või Barbie nukk on mängult tegelane draamasarjast, mida ta oli koos ema või vanaemaga vaadanud (**artiklite II ja III** alusuuring).

Minu uuringute tulemused kinnitavad küll, et laste elumaailm on meedias-
tunud nii otseselt kui ka kaudselt, aga see ei tähenda veel, et meedia domineeriks
laste elumaailma üle täielikult. Meediatehnoloogia moodustas kokku tõepoolest

suurima osa laste lemmickingituste pingereast, kuid üksikkategooriates tõusis selgelt esile hoopis lemmikloomade populaarsus. Tüdrukute lemmickingituste pingereas olid lemmikloomad esikohal ning poistel olid need samuti pingerea esimeses pooles (**artikkel I**). Lemmiklooma soovi põhjendasid lapsed sellega, et lemmikloom on elus, tema eest saab hoolitseda ja temaga mängida ehk lemmikloomaga suhtlus on vastastikune. Lapsed omistasid lemmikloomadele inimlikke omadusi ja rääkisid neist kui oma parimatest sõpradest. See viitab, et meedias-
tunud maailmas hindavad lapsed vahetut suhtlust ning osa ootusi, mis neil on pereliikmetele või sõpradele, seavad nad ka lemmikloomadele (näiteks igavuse ja üksinduse leevendamine, seltsi pakkumine, mängimine) (**artikkel I**). Huvitav aspekt oli seegi, et enamik lastest, kes joonistasid lemmiklooma parima kingituse-
na, oli lemmiklooma juba saanud, ning ka pärast uudsuse võlu kadumist hin-
dasid nad endiselt lemmiklooma parimaks kingituseks.

3.2. Meedia sotsiaalne kontekst ja vanemlik vahendamine lapse vaates

Laste meediakasutus on nii individuaalne kui ka sotsiaalne tegevus, kinnitavad **artiklite II ja III** alusuuringu tulemused. Üksinda vaatavad lapsed tavaliselt lastesaateid, sest laste sõnul on nende saated täiskasvanutele liiga igavad. Koos ema-isa või vanemate õdede-vendadega vaatavad nad üldjuhul kogupere- või täiskasvanute saateid, olles vanemate pereliikmete meediarepertuaari (Hasebrink & Domeyer, 2012) kaasvaatajad. Seega jagab laps ülejäänud pereliikmete meedia-
repertuaari koosvaatamise kaudu, kuid teised pereliikmed lapse meediavalikuid enamasti ei jaga. Lapsed rääkisid täiskasvanute saadete vaatamisest ka meie-
vormis („Me vaatame..., meile meeldib...“) ehk lastes tekitab teiste pereliikme-
tega koos telerivaatamine omal moel sotsiaalset kuuluvust. Osal lastest olid välja
kujunenud ka saated, mida nad vaatasid koos kindla pereliikme („*Me issiga
vaatame alati spordi uudiseid*“) või kogu perega (nt „Eesti otsib superstaari“)
(**artikkel III**).

Minu uurimuse põhjal (**artiklid II ja III**) lasteaialapsed ise ei tajunud, et vanemad oleksid seadnud nende meediakasutusele erilisi piiranguid, kui küsisin seda neilt otse. Küll aga rääkisid nad piirangutest muu vestluse käigus ja selgus, et **piirav vanemlik vahendamine** (nii ajaline kui ka sisuline) oli siiski väga levinud (**artikkel III**). Sisuline piirang kehtis laste sõnul tavaliselt „liiga hirmsatele saadetele“ või lihtsalt „emme-issi filmile“ ehk mitte eakohasele sisule. Aja-
line piirang oli seotud enamasti lapse päevakava jälgimisega, näiteks vajadusega hakata lasteaeda minema hommikul või uneaja saabumisega õhtul, aga ka vane-
mate tunnetusega, et laps on juba liiga palju meediat tarbinud. Siiski olid piiran-
gud pigem leebed nii laste endi arvates kui ka arvestades seda, et õpetajate sõnul oli tavapärane olukord, kus laps on lasteaias väsinud, sest ta oli õhtul liiga kaua telekat vaadanud ja rääkis näiteks filmidest, mis algasid alles siis, kui õpetaja
hinnangul oleks pidanud laps juba magama. Samuti ilmnes laste kirjeldatud

meediarepertuaarist väga variatiivne ja osalt ka mitteeakohane meediasisu (**artiklite II ja III** alusuuring).

Uuringust selgus ka, et piirav vahendamine, mida vanemad võivad näha kui positiivset viisi laste meediakogemuste juhtimiseks, ei anna laste endi taju põhjal alati soovitud tulemust ja võib osutada probleemseks (**artikkel III**). Näiteks oli osa lapsi vaadanud laste seas populaarset krimisarja „Kättemaksukontor“, kuid nad said seda teha ainult poolikult, kuna uneaeg jõudis kätte. Vanema kavatsus oli kahtlemata positiivne: ta hoidis kinni kindlast uneajast ja jälgis, et laps ei oleks telerivaatamise tõttu liiga kaua üleval. Teisalt lõi see lapse jaoks pooliku kogemuse meediažanris, mille sisu mõistmiseks on oluline just selle terviklikkus, sest krimisarja narratiivile iseloomulikult saabub lahendus alles lõpus. Kui lapsel jäi sarja vaatamine pooleli, nägi ta iga kord, kuidas keegi oli mõrvatud, kuid ei kogenud, et halb sai ka alati karistada. Nagu me **artiklis III** soovitasime: osaliselt piirav vahendamine võib oodatud kasu asemel teha rohkem kahju, kuna võtab ära lapselt võimaluse tõlgendada meediasisu tervikuna. Lapse seisukohast on parem üldse mitte lubada krimisarja vaadata või siis võimaldada seda vaadata lõpuni, et laps näeks ära ka süžee kulminatsiooni. Veelgi parem on täiendada vanemlike selgitustega seda väikelapsele potentsiaalselt häirivat sisu, milleks mõrv ja kriminaaluurimine kahtlemata on (**artikkel III**).

Aktiivset koosvaatamist kirjeldasid lapsed vähe, kuid siiski tõid nad üksikuid näiteid ka sellest meedia vanemliku vahendamise praktikast. Näiteks oli osa lapsi vaadanud loodusfilme koos vanema või vanavanemaga ja täiskasvanu oli lapsele nimetanud loomi ja nähtusi, mida filmis näidati (**artikkel III**). Ehkki otseseid aktiivse vahendamise näiteid tõid lapsed üksikuid, oli siiski ilmne, et täiskasvanud on neile rääkinud meedia ohtudest (**artikkel II**). Lapsed teadsid hästi, et neil ei ole hea vaadata liiga hirmsaid filme, sest siis võivad nad näha halbu unenägusid, nagu oli ka juhtunud. Samuti olid lapsed hästi teadlikud meedia ühest kergemini tajutavast mõjust: ohust silmadele, sest silmade väsimust olid nad ise kogenud. Seega märkavad lasteaialapsed ennekõike neid meedia ohte, mis on otseselt (füüsiliselt) tajutavad (**artikkel II**).

Peredes oli väga levinud ka meedia **passiivne koostarbimine**, mille korral laps vaatas vanemaga koos telerit, kuid mingit arutelu või selgitusi koosvaatamisega ei kaasnunud. Passiivseks kaasvaatajaks sattus laps ennekõike seetõttu, et ta mängis elutoas ajal, mil teised pereliikmed vaatasid telerit, ning jäi aeg-ajalt telerit jälgima. Seeläbi oli laste meediarepertuaari sattunud ka eakohatuid saateid, nagu märulifilmid, krimi- ja draamasarjad, sõja- ja katastroofifilmid ning muu tõsise sisuga programm. Võib arvata, et vanemale tundub, et laps tegeleb muude asjadega ega vaata telekat, kuid taustmeedia püüab siiski lapse tähelepanu (**artikkel III**).

Telerivaatamisel ja üldse kodus meedia kasutamisel saavad kokku, lõimuvad ja põrkuvad eri pereliikmete soovid (**artiklid II ja III**). Kui kodus on üks peamine teler ja ühisruum – elutuba –, siis teleprogrammi valik on kompromiss eri soovide vahel või ka dikteeritud vanemate pereliikmete eelistustest (**artikkel II**). Uuringust ilmnes, et lapsevanemates tekitab erimeelsusi see, kuidas lahendada olukord, kus üks vanem soovib vaadata oma saateid ja teine vanem ei taha,

et laps oleks kaasvaataja. „Ma vaatan neid [püstolifilme] telekast, aga tegelikult emme ei luba vaadata. Aga ma ikkagi vaatan. Issi vaatab kogu aeg ja siis ma hakkan ka vaatama. Emme käsib issil ära panna, aga issi ei pane ikkagi,“ kirjeldas üks 4aastane tüdruk (**artikkel III**). Üheks viisiks, kuidas vanem otsis kompromissi oma meediarepertuaari ja lapse huvide vahel, oli lapsele muu meedia, näiteks mängukonsooli pakkumine ajal, mil ta ise vaatab oma saadet.

Üks põhjus, miks lapsed vaatavad telerit peamiselt üksinda või teiste pere-liikmetega koos passiivse kaasvaatajana, on seotud sellega, et meedia täidab vanemate jaoks moodsa lapsehoidja rolli ning vanemal ei ole võimalik olla samal ajal meedia aktiivne vahendaja (**artikkel III**). Meedia on vanemale käepärane võimalus võita juurde aega, et täita argikohustusi või puhata nii, et ka lapse aeg oleks samal ajal sisustatud (**artikkel III**). Laste selgituste põhjal võib järeldada, et osa vanemaid kasutab meediat teadlikult ka kasvatusabilisena lapse distsipli-neerimiseks ja motiveerimiseks. Näiteks karistasid vanemad last sellega, et keelasid tal telerit vaadata või arvutit kasutada, sealjuures ei olnud piirang kuidagi seotud meedia sisuga, vaid lapse muu käitumisega (**artikkel III**). Ilmselt tajuvad vanemad, et meediakeeld või sellega ähvardamine on lastele mõjuv distsipli-neerimisviis. Samuti ilmnes lastega intervjuudest praktika, kus vanem kasutas meediategelast lapse ähvardamiseks: kui laps ei korista mänguasju ära, kutsu-b ema hirmutava multifilmitegelase Urri („Muumiorulood“), kes külmutab ta mänguasjad (**artikkel III**).

Lisaks emale ja isale on **õed-vennad** olulised sotsiaalsed vahendajad, olles peamiselt „akna“ rollis, võib lastega intervjuude põhjal järeldada: nad näitasid noorematele õdedele-vendadele oma meediamaaailma ja avardasid seeläbi nii positiivselt kui ka negatiivselt nooremate meediakogemusi. Vanematele õdedele-vendadele ei saa siiski seada täiskasvanulikke ootusi ja teadlikkust vahendajana, nagu kirjeldasime **artiklis III**, sest õed ja vennad käitusid ennekõike võimalda-jatena: nad lubasid väiksemal õel-vennal endaga koos telerit ja/või arvutit vaadata ega teadnud laste sõnul, kas vanemad on keelde seadnud ja kui on, siis milliseid. Veelgi enam, ajal, mil vanem on jätnud lapsed üksinda koju, võib teismeline suunata oma väiksemat õde või venda telerit vaatama selleks, et hoida teda eemal enda tegemistest, ehk ka vanemad õed-vennad kasutavad meediat lapsehoidjana sarnaselt täiskasvanutega (**artikkel III**). Niisamuti olid „akna“ rollis rühma-kaaslased: õpetajate tähelepanekul on rühma hommikustes vestlusringides tava-pärane, et lapsed küsivad üksteiselt, kas nad vaatasid üht või teist saadet eelmisel õhtul, ning arutavad, mis neile meeldis või ei meeldinud. Näiteks „Eesti otsib superstaari“ on üks selline saade, mis põhjustab hommikuringides õpetajate sõnul alati elavat arutelu, kuna lastel on välja kujunenud oma lemmikud, kelle innukad fännid nad on. Samuti arutlevad lapsed õpetajate sõnul arvutimängude üle.

4. ARUTELU

Tuginedes autoritele (Hepp jt, 2021; Couldry & Hepp, 2016; Livingstone, 2011; Lundby, 2009), kes peavad meedia osatähtsuse kasvu tõttu ühiskonnas meediasustumise kontseptsiooni üheks võtmetähtsusega teooriaks nii tänapäeva meediauuringutes kui ka kogu ühiskonna muutuste uurimises, küsisin enda doktoritöös, **kuidas meediasumine avaldub Eesti laste elumaailmas** ehk nende subjektiivses tajus maailmast (Schütz & Luckmann, 1973). Doktoritöö arutelu ja järel-dused olen esitanud peamiste uurimisküsimuste järgi. Peatüki lõpetan soovitude ja aruteluga edasiste uuringuvõimaluste üle.

4.1. Kuidas avaldub eel- ja põhikooliealiste laste elumaailma meediasumine nende kasvukeskkonnas?

Doktoritöö alusuuringud Eesti laste hulgas kinnitasid, et meedia on igapäevane ja iseenesestmõistetav osa laste elust: ka kõige nooremad lapsed (minu uuringus 4aastased) vaatasid telerit, mängisid arvutimänge ja kasutasid mängukonsoole (**artiklite II ja III** alusuuring), mis ei üllatanud, kui arvestada, et lapsed hakkavad ekraanidest huvituma keskmiselt kuue kuu vanuselt (Comstock & Scharrer, 2011) ning osa lapsi on aastaseks saades ja sealt edasi juba regulaarsed meediakasutajad (Haughton jt, 2015; Nevski, 2019). Laste kasvukeskkonna meediasumist kinnitas ka **artiklis I** analüüsitud laste lemmikkingituste pingerida, millest moodustasid kaaluka osa erinevad tehnoloogiaseadmed, nagu mobiiltelefonid, arvutid, tahvelarvutid, mängukonsoolid ja muusikamängijad. Seega Eesti laste kasvukeskkond on mitmekülgsest meediarikas, mida Heinli (2021) sõnul võib pidada tänapäeva lapsi ümbritseva keskkonna „standardvarustuseks“.

Oma uuringus lasteaiastega (**artiklid II, III**) keskendusin täpsemalt telemeediale, mis on läbi aja olnud levinuim meedium laste seas (Lemish, 2015). Üks põhjusi on selle kasutamise lihtsus ja ligipääsetavus: teleri vaatamiseks ei pea laps oskama kirjutada, lugeda, klaviatuuri kasutada ega isegi mitte veel rääkida, teisisõnu, televisiooni vaatamise barjäär on väga madal (*ibid*) ning n-ö lihtne meedia (tempokas, värviline, vähe verbaalset sisu) haarab laste tähelepanu kergesti (Siibak & Vinter, 2014a). Vaatamata erinevate meediatehnoloogiate paljususele laste kasvukeskkonnas ja nutiseadmete populaarsusele juba ka kõige nooremate laste seas (Nevski, 2019), oli klassikaline lineaarne ehk programmi järgiv televisioon minu uuringus endiselt (**artiklid II ja III**) üks levinuim meedium. Lapsed vaatasid kas lihtsalt seda, mis telerist parasjagu jooksis, või siis oskasid vanematelt küsida oma lemmiksaateid algusaja järgi (näiteks nad teadsid, et ETV lastesaade algab siis, kui nad on lasteaiast koju jõudnud). Lisaks vaatasid lapsed multifilme, õppevideoid, laule ja muud YouTube’ist ning DVDdelt, mis võimaldasid lemmikmultifilmide üha uuesti vaatamist ja sisu sihipärast valikut. Seega oli soov *video-on-demand*’i ehk nõudevideote vaatamise järele, mis on kasvav trend (Statista, 2022), selgelt olemas ka minu uuringus, kuigi sel ajal ei

olnud Eesti turul veel paljusid platvorme, mis on 2022. aastal (nt Telia Lastenurk, Netflix, Disney+).

Eesti laste **meediarepertuaarist** ehk nende regulaarselt jälgitavast meediasisust (Hasebrink & Domeyer, 2012) ilmnes USA ja Lääne-Euroopa meediatootjate suur mõju. Näiteks leidsime laste lemmikute hulgast multifilmid „Autod“, „Simpsonid“, „Tegus Timmu“, „Tuletõrjuja Sam“, „Käsna-Kalle“ jm, mis lisaks globaalsele levikule on ristmeediastunud ja aluseks meediapõhisele kaubandusele (**artiklite II ja III** alusuuring). Välismaiste saadete domineerimist nooremas sihtrühmas kinnitavad ka Kantar Emori telemöödiku andmed (Kantar Emor, 2022). Eesti omatoodangu saateid nimetasid minu uuringutes osalenud lapsed oma meediarepertuaari osana harva (projektiivtehnika abil rohkem) (**artiklite II ja III** alusuuring). See tõstatab küsimused, mis on välismaise meedia domineerimise põhjused ja kas me peaksime selle pärast muretsema. Kahtlemata on lääneriikide suurstuudiote toodang laste silmis atraktiivne, aga neile tegelikult meeldisid väga ka Eesti algupäraseid saated. ETV2 lasteprogramm (praegune „Lastetuba“) oli laste igaõhtuse argirutiini osa, vaadeldav ka kui igapäevapraktika (Certeau, 1988). Peale lasteekraani kuulusid nende meediarepertuaari Eesti omatoodangust veel „Jänku-Juss“ ja vanema aja lastesaated, nagu näiteks „Hunt Kriimsilm“, „Hei, põialpoisid“, „Nukitsamees“. Niisiis ei ole välismaise meediatoodangu domineerimise põhjus selles, et lapsed ei tahaks vaadata Eesti saateid – tahavad ja vaatavad. Pigem näib üks põhjus olevat selles, et Eesti omatoodangust ei piisa: lapsed vaatavad telerit/ekraane rohkem kui kanalitel jagub omatoodangut. Rahvusringhääling on ainus, mis pakub lastele iga päev Eesti algupäraseid lastesaateid. Erakanalite programm on enamjaolt välismaiste saadete dubleering, selles leidub ka üksikuid Eesti saateid. Tänapäeval on väikeriikide meedial kanalitel odavam osta meediasisu sisse kui seda ise luua ja paljud riigid arutlevad vajaduse üle kaitsta rahvuslikku toodangut (Buckingham, 2015).

Küsimus omatoodangu püsimisest globaalses konkurentsisis on väga asjakohane ka seoses *video-on-demand*’i ehk nõudevideote kasutajaskonna kasvuga lääneriikides (Statista, 2022). Ühest küljest avavad nõudevideokeskkonnad nagu ERRi Lastekraan või Telia Lastenurk võimaluse vaadata meelepärast eestikeelset originaalprogrammi endale sobival ajal ning just nii palju, kui laps seda soovib (ja vanemlikud piirangud võimaldavad). Teisalt teevad voogedastusplatvormid, nagu näiteks Netflix, Amazon Prime, Apple TV+ ja Disney+, globaalse levikuga meedia- ja filmitoodangu veelgi kättesaadavamaks, kuid neil platvormidel on selges ülekaalus USA toodang ja puudub võimalus vaadata sisu eesti keeles. Euroopa Liit on seadnud kvoodi, mille järgi 30 protsenti voogedastuspakkuja programmist peab olema Euroopa toodang, aga see ei puuduta eraldi lasteprogrammi ning on teenusepakkuja enda otsustada, milliseid programme lisades või välja jättes ta selle piiri saavutab (vt European Parliament, 2018). Arvestades, et laste meediarepertuaar on niigi väga rahvusvaheline ja USA meediatoodangu keskne (**artiklid II, III**), vajaksid nõudevideopakujate lasteprogrammid enam reguleerimist. Näiteks võiks Euroopa riikides tegevusloa saamiseks olla kohustus näidata ka valikut kohalikke lastesaateid selleks, et

lihtsalt öeldes oleks „Käpapatrull“ kõrvuti „Sipsikuga“. See looks lapsele valiku- võimaluse, mitte ei seaks teda iseenesestmõistetavalt üksnes võõrasse, selgelt USA toodangu ülekaaluga kultuuriruumi. Veelgi enam, see looks võimaluse n-ö ristikasutuseks, kui näiteks Netflixist näeks erinevate väikeriikide toodangut, tänu millele oleks Eesti lastel võimalik vaadata ka Soome, Rootsi, Taani, Hollandi jne lastesaateid. Võimalik, et see lasteprogrammi reguleerimise soovitus on liialt idealistlik, sest Netflix jt sarnased teenusepakkujad on ennekõike äriettevõtted, kellele ei saa panna globaalse lõimija ja kultuurilise mitmekesisuse looja ootusi, nagu on ka kriitikud öelnud (Banks, 2016). Teisalt ei tohiks me globaalses kontekstis olla ükskõikse suhtumisega, sest rahvusvahelise meediarepertuaari kõrval vajab laps võimalust vaadata ka kohalikku toodangut, mis tutvustab ja kinnistab talle tema enda kultuuriruumi. Laste meedialemmikutel on potentsiaalselt suur mõju ning neid saab kasutada näiteks ümbritseva keskkonna ja eetilise käitumise mõistmise kujundamiseks (Siibak & Vinter, 2014b). Tajus sellest, mis on oma ja mis võõras, on äärmiselt vajalik, sest see võimaldab inimesel tunnetada end tähenduslikuna omas kohas (Bourdieu, 2003).

Omaette küsimus on see, kas kohalik sisu suudab rahvusvahelise meediarepertuaariga harjunud lapsi kõnetada. Kui panna omavahel võrdlusse näiteks „Nõiakivi“ ja „Pikne McQueen“, siis esimene on küll oma, kuid tekitab tänapäeval lastes hirmu ja võõristust (**artikkel II**). Selleks, et Eesti omatoodang püsiks globaalse meediarepertuaariga laste silmis huvipakkuv ja kaasahaarav, on vaja dũaamiliselt kohaneda tehnoloogiliste muutuste ja rahvusvahelistuva keskkonnaga (Lauristin, 2020: 48). Seni on Eesti oma meediategelastest rahvusvahelistele Disney jt tootemarkidele konkurentsi pakkumine õnnestunud enim Lottel – seda võime järeldada laste joonistuste analüüsi põhjal (**artikkel I**), kus Lotte ei olnud küll joonistustel kujutatud margitoodete pingerea esimeses pooles, kuid oli siiski laste lemmikute hulgas. Lotte on üks väheseid Eesti filmitegelasi, kes on ristmeediatunud. Tema ümber on materiaalne n-ö minimaailm (nt Lottemaa, Lotte mänguasjad, pusled, lauamängud, riided, mobiiltelefon, toidukaubad jm), mis võimaldab lastel kogeda Lottet osana oma elumaailmast. Kriitikud (nt Giroux, 1994) ütlesid, et Lotte on disnistunud, sest mudel (teemapark, asjad, tegelaskujud) on sarnane Disney ärimudeliga. Teisalt võib ka öelda, et Lotte suudab lapsi kõnetada selles sümboolses ja materiaalses keeles, millega nad on rahvusvahelistuvas ja meediatunud maailmas juba harjunud.

Tuginedes Benko ja Strohmayeri (1995) teooriale sotsiaalse ruumi jaotusest kolmeks – füüsiliseks, kognitiivseks ja kindluse-ebakindluse ruumiks –, võime väita, et lapsed saavad rahvusvahelise meediarepertuaari kaudu isegi siis, kui nad füüsiliselt ei reisi veel maailmas ringi, tunnetuslikult osa kaugetest ruumidest, kus nad pole kunagi käinud. Võib koguni arutleda, et lapsed tajuvad näiteks Pikne McQueeni ühest oma lemmikmultifilmist „Autod“ tunnetuslikult lähedasemana kui Eesti kultuuriruumi meediategelasi, arvestades Disney tegelaste populaarsust Eesti laste seas (**artiklite I, II, III** uuringud). Osa autoreid näeks selles Disney ja USA kultuurilist domineerimist väiksemate kultuuride üle ning kultuuri materialiseerumist negatiivses tähenduses, nagu kirjutasid juba aastakümnete eest Horkheimer ja Adorno (2006 [1947]). Ka McLuhani (1964) mõte üleilmsest külast,

kus maailm ühtaegu laieneb meediatehnoloogiate abil ühtseks kogukonnaks, aga teisalt aheneb ja kaotab kultuurilist variatiivsust, on meediastumise kontekstis tabav. Positiivsemas vaates aga avardeb globaliseeruv ja meediastuv maailm laste võimalusi olla maailmakodanik, kogeda ühist sümbolilist ja materiaalist ruumi lastega üle maailma, nagu on arutlenud Livingstone ja Drotner (2011) ning Buckingham (2015).

Tehnoloogiavahendite igapäevane kasutamine ja meediarikas kasvukeskkond on meediastumise üks kõige selgem ja otsesem vorm. Selle kõrval on meediastumisel ka teiseseid vorme (Hjarvard, 2013), nagu kirjeldasin enda doktoritöös: näiteks meediasisu põhjal toodetud mänguasjad, rõivad ja muud tarbeesemed, mida lapsed iga päev kasutavad (**artiklid I, II, III**). Tulemus oli ootuspärane, kuivõrd meedial põhinev kaubandus moodustab juba ammu suurema ärikasumi kui algne film või multifilm, millele see kaubandus rajaneb (Hardy, 2010). Laste elumaailm oli ka sümboliliselt meediastunud (Hjarvard, 2013). See tähendab, et laste mängude stsenaariumid, omavaheline suhtlusmaneer, sõnavara, kokkuleppelised märgid ja muud tegevused olid mõjutatud meedias nähtust (**artiklid II ja III**). Näiteks pealtnäha tagaajamist mängivad lapsed olid endi selgitusel detektiivid sarjast „Kättemaksukontor“, dramaatiliselt kodu mängivad lapsed olid kehastunud tegelasteks sarjast „Kirgede torm“ – need on vaid üksikud näited **artiklite II ja III** alusuuringu leidudes sellest, kuidas klassikalistes mängudes, nagu seda on kodumängimine või tagaajamine, on tänapäeval ilmne meedia mõju. Sellega seostub ka globaalse meedia lokaliseerimine (Buckingham, 2015), mis tähendab, et lapsed võtavad kaugetest kultuuridest pärit meediategelased ja n-ö kodustavad nad mängu kaudu, asetavad nad Eesti konteksti ja oludesse kultuurilise koosloome kaudu (Corsaro, 1990), nagu nad tegid seda **artiklite II ja III** alusuuringus.

Kaudse meediastumise kaudu jõuab meedia ka nende lasteni, kelle endi otsene kokkupuude meediaga on napp. Isegi kui laps ei ole kunagi näinud näiteks Lotte multifilme, toimetab ta lasteaias siiski meediastunud keskkonnas, kus sõpradel on kaasas Lotte kaisuloomad, mänguasjariiulilt leiab Lotte pusled ja õpetaja loeb lastele ette Lotte raamatut (**artiklite II ja III** alusuuring). Eakaaslaste kultuuri kaudu (Corsaro, 1990) saab ka vähese vahetu meediakogemusega laps teada, millised on viimase aja kõige populaarsemad meediategelased ning neile tuginev laste sümboliline ja materiaalne ruum, mille loomises ta ka ise kaudselt osaleb. Sama on järeldanud Vinter (2013: 51): lapsed osalevad eakaaslaste kultuuri kaudu ja meediakultuuri vahendusel sotsiaalses ja intellektuaalses kogemusloomes. Pole kahtlust, et sotsialiseerumine tänapäeval on meediastunud sotsialiseerumine (Couldry & Hepp, 2016: 151). Niisiis ei tähenda meediastumine üksnes meediatehnoloogiavahendite kasutamist, vaid meediastumisel on ka kaudsem vorm kultuuri, kõnekeele, populaarsete tegelaste, mängustsenaariumide jne kujundamise kaudu (**artiklid II, III, IV**).

Meediategelased on lastele eeskujuks ja inspiratsiooniallikaks rollimängudes (**artiklite II ja III** alusuuring), mis on vaadeldav eneseloometööna (Giddens, 1991) ehk osana lapse pidevast tööst iseendaga küsimaks, kes ta on suhtes ümbritseva maailmaga. Laste lemmiktegelasi on kirjeldatud ka kui omamoodi sõpru:

kui laps tunneb usaldust oma meedialemmiku suhtes ja tegelane näitab talle eeskujut (nt tervislik toitumine, sallivus erinevuste suhtes vm), on laps avatud õppimisele (Schlesinger jt, 2016). Ka Siibak & Vinter (2014b) on rõhutanud, et armastatud meediasisu kaudu on võimalik innustada lapsi õppima ning artuleda nendega väärtuste ja eetikaga seonduva üle, mis on muu hulgas üks Eesti riiklikus õppekavas sisalduv valdkond (Siibak & Vinter, 2014b).

Teisalt leidus õpetajate praktikas lapsi, kelle jaoks lemmiktegelaSte imetlemine ja matkimine oli õpetajate hinnangul muutunud liiga kõikehõlmavaks. MeediategelaSe fänlus hakkas piirama lapse rollimänge, sest laps elas justkui oma lemmikmeediategelaSe maailmas: tal oli palju meediategelaSe pildiga asju ja lapse tegemised olid suuresti mõjutatud sellest, mida üks ja sama lemmiktegelaSe teeks (**artiklite II ja III** alusuuring). Selline ainiti matkimine on probleemne mitmel põhjusel. *Esiteks*, identiteeditöö eeldab eri rollide proovimist ja katsetamist, et kujundada arusaam sellest, mis on oma ja mis mitte, ning rollimängud õpetavad lapsele representatiivset mõtlemist (Rogers & Evans, 2008). Kui lapse identiteeditöö aluseks on pikemat aega peamiselt üks meediategelaSe, on ka tema eneseloometöö, eri vaatenurkade tajumine ja rollide proovimine piiratud. Viimane on aga identiteedi kujunemises äärmiselt oluline protsess (Grusec & Hastings, 2014). On leitud, et teismelised, kes on ühe meediategelaSe väga andunud fännid, on oma identiteedis vähem selgusele jõudnud kui eakaaslased, keda ei iseloomusta mõne tegelaSe ainitine fänlus (Dajches, 2021). *Teiseks*, laps alles õpib vahet tegema päris- ja fantaasiamaailma vahel (van Evra, 1990). Fantaasiarikas meediasisu raskendab päris- ja fantaasiamaailma piiride tundmaõppimist (Rhodes jt, 2020). Muu hulgas unehäiretel ja hirmsate unenägude kartusel, mida täheldasin **artiklite II ja III** alusuuringus, on seos reaalsuse ja fantaasia mõistmisega: lapsed, kes suudavad reaalsust ja fantaasiat paremini eristada, kogevad vähem õiseid hirme (Zisenwine jt, 2013). Murettekitavamal juhul võib meediafantaasia ja päriselt võimaliku sassi ajamine ka last ohustada, nagu ilmnes õpetajate toodud näites, kus laps arvas, et tal on multifilmitegelaSe sarnaselt võluvõime käeviipega liiklus seisma jätta ja üle tee minna (**artiklite II ja III** alusuuring). Teisalt loovad ka sarnased kogemused võimaluse õpetada lastele, kas üks või teine meedias nähtud käitumisviis on ohtlik või sotsiaalselt sobilik (Siibak & Vinter, 2014b).

Võttes appi Bourdieu' (1985) välja ja kapitali mõisted, võib järeldada, et meediastunud maailmas kasvavad lapsed koguvad kõigi oma meediakogemustega kultuurilist kapitali, olgu selleks siis meedia abil kaugete kultuuride tundmaõppimine, uute teadmiste ja sõnavara omandamine, positiivne eeskujut (**artiklite II ja III** alusuuring) või hoopis meedia soovimatud mõjud, mida nimetan negatiivseks kapitaliks või antikapitaliks, nagu seda on agressiivne-võitluslik eeskujut, roppsõnad, nn madal stiil ja tonaalsus keelekasutuses, ebaviisaka käitumise matkimine (**artiklid II, IV**). Meediaga seotud riskid ja võimalused jaotuvad väga ebavõrdselt tulenedes lapse sotsiokultuurilisest keskkonnast (Heinl, 2021), mis seab lapsevanematele, õpetajatele ja teistele olulistele täiskasvanutele tähtsa rolli lapse meediakogemuste sotsiaalsel vahendamisel. See, millised on lapse meediakogemused ja -pädevus, annab talle tulevikus kas eelise või töötab tema vastu –

see on võrreldav kultuurilise kihistumisega, mis avaldub kultuuritarbimise erinevas kvaliteedis, millest on kirjutanud Lauristin (2020). Kihistumisest – täpsemalt digitaalsest kihistumisest – räägib ka EU Kids Online'i uuringu internetivõimaluste redel, mille alumisel astmel on lihtsamad tegevused, nagu meelelahutus ja infootsing internetis, ning kõrgeimal astmel loomingulised ja digiosalusega seotud tegevused (vt Kalmus & Siibak, 2020). Neist esimesel tasemel on peaaegu kõik lapsed, kõrgeimale tasemele jõuab väike osa lastest (*ibid*). Seega on meediatarbimisel meediastunud maailmas erinev kvaliteet, mis on üks mõjukas tegur selles, kuidas meediastunud kasvukeskkond täpsemalt lapse elumaailma kujundab (**artiklid I, II, III, IV**).

4.2. Milliseid meedia vanemliku vahendamise praktikaid lapsed meediastunud kasvukeskkonnas tajuvad?

Väga üldistatult on vanemliku vahendamise eesmärk kasutada ära meedia positiivseid võimalusi ja vähendada võimalikke ohte (Kirwil jt, 2009; Kalmus, 2013; vt joonis 3). Minu uuringute põhjal, kus esmaseks infoallikaks oli laps ise (**artiklid II ja III**), oli vanemate peamine tähelepanu vahendajana suunatud riskide vähendamisele ajalise ja sisulise piirava vahendamise abil ning vähem meedia positiivsete võimaluste kasutamisele (**artikkel III**). Sama on täheldatud ka teistes uuringutes (Nevski & Vinter, 2015). See on ootuspärane, sest läbi aja on uurijate huvi olnud esmajärjekorras meediaga seotud riskidel (Messenger Davies, 2010). Last nähakse enamasti kui (täiskasvanust kergemini) haavatavat ja alles areneva pädevusega meediatarbijat, kes vajab kogenud täiskasvanu selgitusi ja piiranguid (vt Kalmus, 2013). Seega võib üks põhjus, miks piirav vahendamine domineeris aktiivse vahendamise üle, olla ootustes, mida vanem endal tajub. Teisalt, tuginedes üksnes laste vaatenurgale, võib tulemus peegeldada ka lihtsalt seda, et lapsed märkavad ennekõike piiravat vahendamist ja keelde ega pane tähele vanema tegevust võimaluste avardajana, sest see ei ole nii otseselt tajutav. Osa piirava vahendamise domineerimise põhjuseid on siiski nähtavasti seotud ka vanema enda võimalusega olla aktiivne vahendaja. Rääkides lapse elumaailma meediastumisest ja vanemlikust vahendamisest, tuleb arvestada, et lapsevanema elumaailm on samamoodi meediastunud. Vanemal on oma vajadused (töö, argikohustused, soov vaadata oma meediarepertuaari jne), nagu ilmnes ka lastega vestlustest (**artikkel III**) – see kõik mõjutab seda, milline on täiskasvanu kohalolu, tahe ja võimalus vahendajana panustada (Johnston jt, 2018; Nevski, 2019). **Artiklis III** tõdesime, et ekraanimedia on vanematele tihti käepärane lapsehoidja ajal, mil nad ise on hõivatud muude tegemistega ning seega kättesaamatu meedia aktiivse vahendajana. Sarnastele järeldustele on jõutud ka varasemates uuringutes Eestis (Siibak & Nevski, 2016). Sealjuures ei ole meedia lapsehoidjana kasutusel alati üksnes vanema töö ja argitoimetuste ajal, vaid ka puhkehetkedel, nagu ilmnes lapse kirjeldatud praktikast, kus vanem annab lapsele mängukonsooli või suunab teda arvutit kasutama selleks, et ta saaks ise televiisorit vaadata (**artiklite II ja III** alusuuring).

Koroonakriis on seadnud veelgi suurema ajasurve vanematele (Eales jt, 2021). Lapsevanematele on pandeemia muu hulgas tähendanud seda, et senised abilised nagu formaalse (alus)hariduse süsteem ja vanavanemad ei ole alati kättesaadavad olnud. Võib küsida, et kui harjumuspärane „küla“ kaob ootamatult, nagu juhtus koroonakriisis, siis kas meedia omandab veelgi suurema rolli „külast“ jäänud tühimiku täitmisel. Senised uuringud mujalt maailmast (Eales jt, 2021) ja Eestist (Sahk, 2021) viitavad, et nii see tõepoolest on: laste meediakasutus kasvas pandeemia ajal ning vanemad tunnistavad, et nad kasutasid piiravat vahendamist tunduvalt vähem pandeemia ajal kui enne seda (Eales jt, 2021). Uuringus Eesti lapsevanematega pikenes väikelaste ekraaniaeg iseäranis neis peredes, kus vanemad töötasid kodukontoris või vanem laps jäi distantsõppele (Sahk, 2021). Uuringud näitavad sedagi, et eriti emad on olnud pandeemia ajal äärmiselt ülekoormatud ja emade ajakulu kodustele töödele on kasvanud rohkem kui isadel (Craig & Churchill, 2021) – seda isegi neis riikides, kus enne olid soolised erinevused koduga seotud kohustuste jagamisel väikesed (Hjálmsdóttir & Bjarnadóttir, 2021). Arvestades, et ka vanemliku vahendamise praktikad on varasemate uuringute põhjal soostereotüüpsed – emad võtavad endale tavaliselt rohkem aktiivse vahendaja rolli kui isad (Duek & Moguillansky, 2020) –, paneb see küsima, kuidas on pandeemia ajal muutunud emade ja isade vanemliku vahendamise praktikad täpsemalt. Sealhulgas on üks aktuaalne küsimus edasistes uuringutes, kas emad on võtnud endale veelgi suurema rolli lapse meediakogemuste vahendajana või on ka emade ülekoormus jõudnud selle piirini, et nad ei ole vahendajana lastele kättesaadavad ja kasutavad maksimaalselt meedia abi ära lapsehoidmisel, isegi kui nad tunnevad endal seetõttu süüd, nagu leidsid Eales jt (2021). Võimalik, et koroonakriis on pidurdanud ka EU Kids Online'i 2010. ja 2018. aasta uuringute võrdlusest ilmnenu suundumust, mille järgi Euroopa ja Eesti lapsevanemad kasutavad järjest rohkem aktiivset toetavat vahendamist ja vähenenud on piirava vahendamise osatähtsus (Kalmus jt, 2022).

Jiow jt (2017) on arutlenud teoreetilises ülevaates, et meediastunud kasvukeskkonnas vajab meedia mõjude ja televisiooni uuringute traditsioonist alguse saanud vanemliku vahendamise käsitlus ümberhindamist ja ajakohastamist. Minu doktoritöö alusuuringud annavad mitu vaatenurka selleks, kuidas vanemliku vahendamise tüpoloogiat võiks täiendada (vt joonis 3). *Esiteks*, üks roll, mida vanemlike vahendajarollide tüpoloogia (*väravavaht, teejuht, aken, nõustaja*; Kalmus, 2013) eraldi ei rõhuta, kuid mille minu soovitusel võiks lapsevanema kui teejuhi rolli üheks alaliigiks lisada, on **meedia kultuuriline vahendamine**. Vajadus meedia kultuurilise vahendamise järele tõusis selgelt esile, sest Eesti laste meediarepertuaaris oli ülekaalus USA ja Lääne-Euroopa suurstuudiote meediatoodang (**artiklite II ja III** alusuuring), mis tähendab, et laps kogeb päevast päeva ekraani vahendusel kaugeid kultuure ja kombestikke. Meedia kultuuriline vahendamine võiks hõlmata praktikaid, mis aitavad lastel mõista, kuidas nähtu suhestub eesti kultuuri ja tavadega. Näiteks võiks lastega rääkida, kuidas meedias nähtud pühi ja tähtpäevi (sünnipäevad, lihavõttepühad, jõulud jm) Eestis tähistatakse, samuti võiks pöörata tähelepanu igapäevapraktikatele ja vajadusel selgitada, mil moel toimitakse Eestis (nt liiklusreeglid, avalikus ruumis käitumine

tavad, viisakusreeglid vms, mis kultuuriti võivad mõnevõrra erineda). Huvitavat arutelu võivad pakkuda ka ekraanimeedia tegelased (näiteks filmides kohatud haldjate, härjapõlvlaste, trollide vms kõrval võiks lapsega arutada, milliseid müütilisi tegelasi leidub eesti folklooris). Võõraste kultuuride nägemine meedia vahendusel on võimalus refleksiivsuseks ja eri maades elavate laste elumaailma tutvustamiseks ning vanemad peaksid selle võimaluse ära kasutama. Tuginedes Bourdieule (2003: 26): selleks, et inimene tunneks end tähenduslikuna ruumi ühes punktis, on tal vaja mõista, mis on tema eristumise aluseks, ja meedia kultuuriline vahendamine võiks olla üks viis, kuidas saab täiskasvanu aidata lapsel meedia vahendatud kultuuriruumides orienteeruda.

Teiseks, enamik vanemliku vahendamise praktikaid keskendub sellele, mida vanem teeb kohe (nt koosvaatamine, nähtu selgitamine, piiramine). **Artiklite II ja III** aga kirjeldasime, kuidas laste meediaga seotud hirmud ilmnesid ennekõike tagantjärele ja osa sellest meediasisust, mis hirme põhjustas, oli lasteni jõudnud nii, et vanem arvatavasti ei olnud sellest teadlik (kui laps kasutas meediat vanemate õdede-vendadega koos või sõbra juures). See on ootuspärane, sest meediatunud maailma tunnus on meedia kõikjaleulatavus (Deuze, 2014), mistõttu vanemal puudub ülevaade ja kontroll kõige üle, mis jõuab meedia vahendusel lapseni kas otseselt või eakaaslaste vahendusel. Seetõttu soovitan lisada lapsevanema kui nõustaja rolli (vt joonis 3) üheks alaliigiks **retrospektiivse** ehk **tagasivaatava vahendamise**, mida saab käsitleda kui aktiivse vahendamise rakendamist tagantjärele. Meedia ohtude maandamist tagantjärele on nimetatud ka retroaktiivseks vahendamiseks (Kalmus jt, 2012; Kalmus, 2013; Rasmussen, 2014), kuid mõisted ei kattu täielikult: retroaktiivne vahendamine on kitsam ja see viitab konkreetse juba tekkinud meediakahjuga tegelemisele ja selle maandamisele (Kalmus jt, 2012). Tagasivaatav vahendamine, mida enda töös soovitan, on laiem mõiste: see võib olla nii konkreetse häiriva sisuga tegelemine tagantjärele, aga ka lihtsalt reflekteeriv vestlus aeg-ajalt eesmärgiga mõista, kas lapse meediakogemused on jätnud temasse keerulisi tundeid, hirme ja segadust või hoopis uudishimu ja vastamata küsimusi, mis vajaksid vanema tuge ja selgitusi. Lapsed olid **artiklite II ja III** uuringu intervjuudes väga aldis tugevaid emotsioone tekitanud meediasisu nagu tulistamine, õnnetused jm üle arutlema ning küsisid ka uurija peegeldust räägitule. Seega oluks tagasivaatav vahendamine asjakohane osa vestlusest, kuid uurijana ei olnud võimalik astuda aktiivse vahendaja rolli intervjuu ajal (vt refleksiooni metoodika üle ptk 2.1.). Ka EU Kids Online'i 2020. aasta uuringu tulemustes paistavad Eesti lapsed Euroopas silma selle poolest, et nad ei räägi vanematele oma häirivatest meediakogemustest: näiteks Prantsusmaal ei rääkinud 4% lastest, Eestis aga tervelt 30% lastest vanematele oma negatiivsetest kogemustest internetis (Smahel jt, 2020). Seega on tagasivaatav vahendamine vanema algatusel kahtlemata vajalik, et pakkuda lapsele tuge. Tagasivaatava vahendamise järele tekib suur vajadus eriti ühiskondlikult keerulistel aegadel, nagu seda on sõjauudiste kontekst, kus vanemad jälgivad aktiivselt uudiseid ja ka laps saab passiivse taustavaatajana neist osa. Isegi kui vanem arvab, et väikelaps ei pööra taustmeediale tähelepanu, ei ole see nii, ja nähtu võib jätta lapsesse keerulisi tundeid ja arutamist vajavaid küsimusi

(artiklid II ja III). Sõda ja selle ise kogemine on üks neljast peamisest hirmust, mis võib lastes teleuudiste põhjal tekkida (Valkenburg jt, 2000). Iseäranis väike- lastele on vajalik ja mõjus igasugune aktiivne vahendamine, olgu see ennetavalt või tagantjärele, ning oluline on mitte jätta last üksinda oma meediakogemustega (Rasmussen, 2014).



Joonis 3. Meedia vanemliku vahendamise tüübid. Autori täiendus Kalmuse (2013) põhjal.

Joonisel 3 olen näidanud kokkuvõtlikult lapsevanema mitmesuguseid rolle meedia sotsiaalse vahendajana. Ühelt poolt on vanem kui **väravavaht**, kes ennetab võimalikku kahju seeläbi, et ta teeb lapse eest teadliku kaalutletud otsuse, milline meedia ja millised tehnoloogiaseadmed on lapsele kättesaadavad. Selle vahendamise tüübi vastand on maandav vahendamine ehk **nõustav** vahendamine olukorras, kus laps siiski on kogenud häirivat meediasisu ja vanem aitab tal selgituste, nõuannete ja peegeldamise kaudu sellega toime tulla. Maandava vahendamise alaliik on **tagasivaatav** vahendamine ehk üldine peegeldav tagasivaade lapse meediakogemustele eesmärgiga märgata, kas ta vajab tuge. Piirava ja maandava rolli vahepeale jääb vanema tegevus võimaldaja ja julgustajana ehk vanem kui **teejuht** meediamaaistikul orienteerumises ning vanem kui **aken**, kes avardab lapse teadmisi meediamailmast ja selle võimalustest. Neid kõiki rolle võivad peale lapsevanemate täita ka teised olulised inimesed lapse elus (nt õpetajad, vanavanemad, eakaaslased, õed-vennad).

Vanemlikku vahendamist nähakse ennekõike kui viisi vähendamaks meedia ohte ja võimendamaks meedia positiivseid võimalusi (Kalmus, 2013). Ometi võivad mõned vanemliku vahendamise praktikad soovitud kasu asemel töötada vastu lapse meediapädevuse kujunemisele, nagu leidsime artiklis III. Üks probleemne praktika, mis intervjuudest lastega ilmnas, oli katkestatud meediakogemuse tekitamine lapsele. Vanemad lubasid lapsel vaadata öhtul telekat, sealhulgas näiteks krimisarju („Kättemaksukontor“, „CSI kriminalistid“), kuid

uneaja saabudes katkestasid nad saate vaatamise. See tähendas, et lapsel puudus võimalus tõlgendada kogu saate narratiivi, mis on eriti oluline krimisarja puhul, kus lahendus saabub žanrile omaselt alles lõpus. Poolikult krimisarja vaadates nägi laps üksnes seda, kuidas keegi oli mõrvatud, kuid ei kogenud narratiivi seda osa, kus halb sai ka karistuse. Varasemad uuringud on näidanud, et vägivaldse sisu nägemisel on oluline kontekst: ohtlikum on vägivald, mis ei saa karistatud ja mida esitatakse kangelaslikus võtmes (Bushman & Huesmann, 2001: 249). Meediakogemuse katkestamine poole pealt ei ole probleemne üksnes täiskasvanute saadete, vaid ka multifilmide ja kõigi teiste saadete puhul. Kui laps on hommikul üles äratatud lubadusega, et ta saab multifilmi vaadata, kuid lasteaeda mineku tõttu katkestab vanem multifilmi poole pealt, tekitab see lapses pahameelt, mis õpetajate sõnul avaldab mõju sellele, kuidas laps elab sisse lasteaia päevarütmi. Seega ei too iga piirav vahendamine ilmtingimata soovitud kasu, kui seda praktiseerida viisil, mis katkestab lapse võimalusi mõista meediat tervikuna (**artikkel III**). Probleemsena kirjeldasime **artiklis III** ka lastega intervjuudest ilmnenu praktikat kasutada meediat distsiplineerimise vahendina: näiteks ähvardas vanem, et hirmutav multifilmitegelane tuleb lapse juurde, kui ta oma tuba ära ei korista. Väikelaps alles õpib tundma fantaasia ja reaalsuse piire (van Evra, 1990) ning sellise praktika kaudu loob ja võimendab vanem lapses segadust ekraanil nähtu ja päriselt võimaliku vahel (**artikkel III**).

Paljudes riikides (nt USA, Kanada, Austraalia, Uus-Meremaa) on riiklikud soovitused ja nõuanded lapsevanematele, millist tuge saab vanem lapsele pakkuda meediastunud maailmas. Soovituste sisuks on enamasti võimalike mõjude kirjeldus, sealhulgas toonitatakse, et mustvalgeid ega polariseerivaid tõdesid laste ja meedia uuringutes ei ole. Eestis on küll soovitusi meediumide kaupa (nt targalt-internetis.ee), kuid mitte terviklikku vaadet, mis hõlmaks lapse meediakogemusi „kõik on meediastunud“ keskkonnas (Lundby, 2014). See on oluline tühimik, sest meediastunud maailmas ei räägi me enam ühe või teise meediumi sotsiaalsest vahendamisest, vaid meediakeskkonnast kui tervikust, kus vanem ja laps on pidevalt meedia sees, nagu on meedia rolli käsitlenud Deuze (2014). Seetõttu nõustun ühelt poolt Livingstone'iga (2011), et olukorras, kus vanemad on väga hõivatud ja meedia on sedavõrd kõikjaleulatuv, et vanemal endalgi on raske oma elumaailma meediastumisega toime tulla, on lapsevanemal lihtsam olla vahendaja rollis, kui tal on võimalik saada selgeid standardiseeritud nõuandeid. Teisalt on väga selgepiiriliste nõuannete andmine keeruline meediastunud maailmas, kui-võrd ka teadlastel endil on väga erinevad seisukohad tulenevalt nende uurimisdistsipliinidest. Näiteks, ainult aju-uurija seisukohast võib soovitada vanematele hoida last meediast eemal võimalikult kaua, et laps näeks vaeva loovmängu ja ise oma aja sisustamisega, mitte ei ootaks kiiret „tasu“, mida meedia pakub (Linn, 2009). Ühiskonnauurija vaatenurgast näeme aga, et soovitusi hoida isegi väike-last (rääkimata teismelistest) meediast eemal oleks liialt idealistlik ja võimatu praktiliselt rakendada, sest meediastunud maailmas täidab meedia väga paljusid funktsioone nii eakaaslastega sotsialiseerumisel (Couldry & Hepp, 2017) kui ka pere igapäevaelus (Ponte jt, 2019), sealhulgas on meedia tihtilugu kõige käe-pärasem (ja mõnikord ka ainus) lapsehoidja, aga ka jagatud meelelahutus ja pere

ühistegevus (**artikkel III**). Seega on selleks, et anda lapsevanematele soovitusi, kuidas oma last toetada meediastunud maailmas, vaja distsipliinideülest koostööd, mis võtaks aluseks meedia otseseid mõjusid ajule ja kognitiivsele võimekusele, aga teisalt arvestaks ka ühiskondlikku konteksti ning seda, millised on vanemate vajadused ja võimalused meediastunud maailmas.

4.3. Soovitused

Doktoritöö empiiriliste uuringute põhjal toon esile järgmised soovitused.

Üldised soovitused

- ➔ Eesti kultuuri kestlikkuseks rahvusvahelistuvas ja meediastunud maailmas on vaja, et ka Eesti omatoodang suudaks paindlikult kohaneda sellega, milline on globaalse meedia keel ja millega laps on harjunud (sh ristmeedia, meediaga seotud kaubandus, meelelahutus, teemaüritused jne) – nii nagu seda on tehtud näiteks Lottega (**artikkel I**). Seda võib ühelt poolt pidada kriitiliselt Lotte kommertsialiseerumiseks; teisalt soovitan selles näha kohandumist meediastunud maailmaga. Kui laste igapäevaellu kuulub nagunii hulk globaalseid meediategelaste tootemarke (**artikkel I**), siis lihtsustatult öeldes tasakaalustab Lotte vaid Pikne McQueeni ja Elsat, et Eesti laste elumaailma osaks oleks kaugete tegelaste kõrval ka oma kultuuri-ruumi tegelasi, kelle puslesid kokku panna, kelle teemaparki külastada jne.
- ➔ Rahvusringhäälingu programm on küll riigi rahastatud, kuid avalik arutelu lasteprogrammi eesmärgi ja funktsioonide üle on olnud napp. Soovitan suhtuda ERRi lasteprogrammi kui riiklikult tähtsasse „kultuuriobjekti“, arvestades, et see on üks peamine Eesti omatoodangu programm, millel on oluline roll Eesti laste elumaailmas ja kultuurilises (taas)loomes (**artiklite II ja III** alusuuring). See ei ole ainult meelelahutus, vaid võimalus ja vastutus kujundada lapse infovälja. Pikne McQueen või Käsna-Kalle ei näita Eesti lastele, kuidas tähistavad eestlased tähtpäevi ja pühi, milline on meie riigisüsteem, ajalugu, loodus ja loomad – seda saab teha vaid Eesti omaprogramm.
- ➔ Kasutamata on võimalus kõnetada Eestis toodetud venekeelse originaallastesaate abil (nt venekeelne „Lastetuba“) vene lapsi ja tuua neid seeläbi eesti lastega ühisesse informuumi. Meediatarbimise harjumused hakkavad kujunema väga noores eas ja kui vene lapsed harjuks ETV+ kanalilt igal õhtul lastesaadet vaatama ehk kui nad omandaks selle igapäevapraktikana (Certeau, 1988), oleks nad vanemaks saades eeldatavasti avatumad ka muude ETV+ saadete, sealhulgas Eesti informuumi uudiste suhtes.
- ➔ Euroopa Liit on küll seadnud kvoodi, mis määrab, et 30 protsenti voogedastusteenuse pakkuja programmist peab olema Euroopa toodang, aga see ei puuduta eraldi lasteprogrammi. Sarnast regulatsiooni oleks vaja ka lasteprogrammile, et lastel oleks võimalus USA meediatoodangu kõrval vaadata populaarsetel platvormidel nagu Netflix jt ka erinevate Euroopa riikide ja kohalikku lasteprogrammi.

Soovitused lapsevanematele

- ➔ Laps vajab meediastunud maailmas täiskasvanu tuge ja piire, aga piiravat vahendamist praktiseerides soovitan jälgida, et see ei võtaks lapselt ära võimalust tõlgendada meediasisu ühe tervikuna. Katkestades meediakogemuse poole pealt, pärsime lapse võimalusi õppida meediažanre mõistma, sealhulgas seda, et pingelistes lugudes (näiteks krimižanris) saabub lõpus alati lahendus (**artikkel III**).
- ➔ Ka lastesaadete vaatamist ei tohiks katkestada poole pealt, sest see tekitab lapses pahameelt ja lapsel jääb saate narratiiv pooleli. Kui vanem lubab lapsel ekraanimeediat vaadata, siis võiks ta valida kohe sellise pikkusega saate, mida lapsel on võimalik lõpuni vaadata, ilma et näiteks uneaja või lasteaeda mineku tõttu peaks laps saate vaatamise pooleli jätma (**artikkel III**).
- ➔ Eesti laste meediarepertuaaris domineerib globaalne meedia, mille vahendusel kogeb laps võõraid kultuure ja kombestikke. Soovitan vanematel kasutada kultuurilist vanemlikku vahendamist, et tutvustada lapsele teiste laste elumaailmu ning samas selgitada, kuidas välismaistes saadetes nähtud kombed ja igapäevapraktikad suhestuvad eesti kultuuri ja tavadega (kas meie toimime ja tegutseme samal moel või kuidagi teisiti).
- ➔ Kuivõrd vanemal ei ole võimalik olla kogu aeg kohal aktiivse vahendajana ja osa meediat tarbib laps vanema teadmata õdede-vendade või eakaaslastega koos (**artiklid II ja III**), siis soovitan vanematel praktiseerida aktiivset selgitavat vahendamist ka tagantjärele. Meedia retrospektiivne vahendamine on võimalus märgata, kas last on jäänud miski häirima, põhjustanud hirme või tekitanud küsimusi, millele vanem saaks aidata peegeldava vestlusega vastuseid leida.
- ➔ Soovitan vanematel mitte eeldada õdedelt-vendadelt teadlikkust ja tahet olla nooremale õele-vennale meedia aktiivseks vahendajaks. Õed-vennad olid rohkem võimaldaja või „akna“ rollis ning vanemate õdede-vendade kaudu oli lapse meediarepertuaari jõudnud ka saateid, mida vanemad tavaliselt ei luba lapsel vaadata (**artiklid II ja III**).
- ➔ Meediat ei tohiks kasutada lapse distsiplineerimiseks viisil, mis tekitab lapses segadust päriselt võimaliku ja fantaasia vahel (nt ähvardamine, et hirmutav meediategelane saab päriselt lapse juurde tulla, kui laps ei käitu soovitud viisil) (**artiklid II ja III**).
- ➔ Kui vanem valib meedia lapsehoidjaks (**artikkel III**), siis nii nagu teist inimest lapsehoidjaks valides, on vanem ka siis valiku ees, mis tüüpi (meedia)lapsehoidjat ta eelistab: on võimalik panna multifilmikanal mängima, süvenemata, millist sisu see pakub, aga selle asemel ma soovitan olla filtriks ja valida saated, mis on eakohased, vastavad lapse huvidele ja avardavad potentsiaalselt tema teadmisi (loodusest, loomadest, keskkonnast, kultuurist, tervisest jne) ehk võimaldaks lapsel koguda positiivset meediakapitali. ETV2 kanalil ja Lastekraani veebis on mitmeid neile tingimustele vastavaid saateid.

Metodoloogilised soovitused

- Kuna elumaailm on subjektiivne sisekaemus (Schütz & Luckmann, 1973) ja meediastumine kõikjaleulatav (Deuze, 2014), on vaja nende kahe raskesti hoomatava teema uurimiseks ja omavahel sidumiseks metoodilist mitmekülsust ja distsipliinideülest koostööd. Me ei saa uurida meediastumist „otse“, vaid eri meediastumise aspektide ja iseloomulike tunnuste kaudu. Kui me uurime näiteks meediaga seotud hirme (**artikkel II**), ei saa me selektada neid ilma arengupsühholoogiata; kui uurime meedia sotsiaalset vanemlikku vahendamist (**artikkel III**), ei saa me ilma kasvatusteadusteta; kui me uurime laste asju kui kultuuri ja kasvukeskkonna peegeldust (**artikkel I**), ei saa me ilma tarbimiskultuuri ja etnograafiata. Kõik need erinevad võimalikud vaatenurgad laste elumaailma meediastumisele eeldavad tausta ja selgitusi eri distsipliinidest.
- Laste elumaailma meediastumise uurimiseks sobis hästi kvantitatiivse joonistuste kontentanalüüsi ja kvalitatiivsete intervjuude sisuanalüüsi kombineerimine. Kvantitatiivne uuring aitas hinnata meedia tähtsust laste elumaailmas suure valimi peal ja märgata võimalikke suuremaid mustreid, nagu näiteks lemmikloomade populaarsus meediatehnoloogiarikkuse kõrval (**artikkel I**). Kvalitatiivne uuring lisas mõistmist sellest, kuidas lapsed ise oma elumaailma ja meedia rolli selles täpsemalt kirjeldavad (**artiklid II ja III**). Ka kõige nooremad lapsed (minu intervjuueeritavatest olid noorimad 4aastased) olid heaks esmaseks allikaks oma elumaailma kirjeldamisel lapsekesksele uuringutraditsioonile omaselt (Banister & Booth, 2005).
- Meediastumine ei ole valmis teooria, vaid kiiresti arenev teoreetiline kontseptsioon (Lundby, 2014), ega paku seega ka valmiskujul metodoloogilisi lahendusi uuringute tegemiseks. Nõustun Livingstone'iga, kes ütleb (2015: 8): „Iga protsess ja muutus, mida vaatleme meediastumise raamistikus, mis aitab selgitada ühiskondlik-tehnoloogilisi muutusi digitaalsel ajastul, on ajalugu, mida me alles loome.“ Suure valimiga üle-eestiline Eesti Rahva Muuseumi korraldatud joonistusvõistlus on hea viis, kuidas seda alles loomises ajalugu vahepeatustes kaardistada ja analüüsida. Joonistused laste lemmikkingitustest kõnelevad oma ajast, ilma täiskasvanu aktiivse vahenduse ja sekkumiseta, mis on lapsekeskses uuringutraditsioonis eriti oluline. Seetõttu soovitan ERMil sedasama joonistusvõistlust korrata kindla aja tagant, et ERMi ja/või ülikooli(de) teadlastel oleks võimalik tulemusi ja trende analüüsida (vt 4.4.).

4.4. Edasised uurimisvõimalused

Doktoritöö uuringute põhjal ilmnes mitmeid võimalikke suundi edasisteks uuringuteks. Esiteks on Eesti Rahva Muuseumi joonistusvõistluse tööd väga unikaalne empiiriline materjal ning muuseum võiks kaaluda samateemalise joonistusvõistluse korraldamist kindla regulaarsusega, näiteks iga kümne aasta tagant.

Joonistuste analüüs on hea viis, kuidas avada, mõista ja dokumenteerida laste elumaailma kui ühiskonna ja aja peegeldust ning märgata kordusuuringutes võimalikke muutusi. Sellisel andmekogumise meetodil on ka nõrkusi, nagu arutlesin metoodika kirjelduses (ptk 2), kuid neist hoolimata on tegemist hea viisiga, kuidas minimaalse sekkumisega uurida laste subjektiivset taju maailmast, sealhulgas meedia rolli selles. Muuseumile on joonistusvõistlus ühtlasi võimalus ühendada uurimistegevus, muuseumikommunikatsioon ning laste kaasamine, nagu tõdesime **artikli I** sissejuhatuses.

Veel üks edasisi uuringuid vajav võimalik teemakäsitlus on seotud vanemate hõivatuse ja laste meediakasutusega kiirenevas ühiskonnas (vrd Lauristin jt, 2017) ja koroonapandeemia kontekstis. Minu uuringud kinnitasid, et meedia on käepärane abivahend lapse hoidmisel, kui vanem on ajasurve all või soovib puhata (**artikkel III**). Koroonakriisis on vanemate hõivatus ja stressitase veelgi kasvanud, mis loob soodsa pinnase meediastumise süvenemiseks (Eales jt, 2021). Me teame senini vähe, kuidas täpsemalt on pandeemia ajal muutunud vanemliku vahendamise praktikad ja pere toimimispraktikad (*doing family*; Ponte jt, 2019). Sealjuures võib huvitavaid erinevusi esile tulla rahvusvahelises võrdluses, kuivõrd riikide lähenemine koolide, huviringide ja ühiskonna avatuna hoidmisele on olnud erinev, mis omakorda võib tingida erinevusi meedia rollis. Eraldi tähelepanu vajaks kindlasti sooline võrdlus, kuidas on pandeemiaaeg mõjutanud emade ja isade vanemliku vahendamise praktikaid, kuna emad on olnud varem rohkem aktiivse vahendaja rollis ja senised uuringud viitavad soolise lõhe kasvule seoses koduste tööde jagamisega (Craig & Churchill, 2021).

Omaette uurimisteema on ka vanemate eneseteadlikkus lapse meediakogemuste sotsiaalse vahendajana. Minu uuringutest, kus esmaseks allikaks oli laps, ilmnes võimalik vastuolu vanemate kavatsuste ja selle vahel, kuidas valitud praktika lapsele mõjub (**artikkel III**). Kaardistades ja selgitades võimalikku lahknevust vanemate kavatsuste ja valitud praktika vastuvõtu/mõju üle laste seas, saab vanematele anda selgemaid juhiseid ja soovitusi lapse meediakogemuste vanemlikuks vahendamiseks meediastunud kasvukeskkonnas.

Lai teemadering edasisteks uuringuteks on seotud veel rahvusvahelistumise ja laste meediategelaste kommertsialiseerumisega. Minu uuringud kinnitasid, et Eesti laste meidiarepertuaar on globaalse meedia keskne (**artiklite II ja III** alusuuring). Kuivõrd domineerivad tegevused, sealhulgas meidiarepertuaar, mõjutavad lapse eneseloometööd (Giddens, 1991), oleks huvitav näha, milliseid meediategelasi tajuvad lapsed lähedase ja omana ning milliseid kaugena. Kas näiteks Lotte on Eesti lastele mingil viisil lähedasem kui Disney erinevad tegelased? Kas lapsed üldse tajuvad, et meediategelased on pärit erinevatest kultuuriruumidest? Kas multifilmitegelastel on laste arvates rahvus või on nad universaalsed tegelased, kellega lapsed maailma eri paigus samastuvad? Näiteks uurin-gus Taani laste seas tundus Piilupart Donald lastele taanlane (Drotner, 2001). Globaliseeruv maailm tekitab eriti väiksematele kultuuridele küsimusi, mis on oma ning kas rahvusvahelise meedia ja sellega seotud kaubanduse majandusliku domineerimisega kaasneb ka kultuuriline domineerimine (Buckingham, 2015).

Näiteks lastele näidatud kollaažides (**artiklid II ja III**), kuhu valisin kõik intervjuule eelnevatel päevadel põhikanalitel eetris olnud saated, olid 44 saatest vaid 16 Eestis toodetud ja ka neist enamik oli USA formaadi põhjal (nt „Rooside sõda“, „Eesti otsib superstaari“).

Minu töös kirjeldatud kaudne meediastumine (nt sarjadest ja filmidest inspireeritud loovmängud lasteaias, sõnavara) ja meediapõhised lemmikasjad (nt multilmitetegelasega riided, mänguasjad) on tihedalt seotud eakaaslaste kultuuriga, mida lapsed koos loovad ühiste tegevuste, hinnangute, väärtuste jne kaudu (Corsaro, 1990). Eakaaslaste kultuuri toel on võimalik, et laps, kes ise pole konkreetset saadet näinud, mängib sõpradega ometi just selle saate ainetel rollimängu (**artiklite II ja III** alusuuring). Mina lähenesin elumaailma meediastumise uurimisele lapse kui indiviidi tasandil suhtes kasvukeskkonnaga. Eraldi uuringuteema on, mil moel laste meediast inspireeritud koosloome lasteaias täpsemalt toimib. See eeldaks ka teistsuguseid, indiviidi asemel ennekõike lasterühmale kesken-duvaid uurimismeetodeid, nagu näiteks vaatlus ja rühmaintervjuud lastega.

Üks oluline tühimik kõigi jaoks, kes uurivad laste ja meedia teemat Eestis, on laste meediakasutuse alusandmete nappus, mis võimaldaks võrrelda Eesti laste meediakasutust teiste laste omaga maailmas ja seada oma uuringutulemusi paremini konteksti. Kuigi näiteks EU Kids Online (vt nt Smahel jt, 2020; eukidsonline.net; Sukk ja Soo, 2019) on väga mahukas, pikaajaline ja riikideülene allikas, et vaadelda Eesti laste meediakasutust ja selles toimunud muutusi Euroopa riikide võrdluskontekstis, puudutab EU Kids Online'i võrgustiku töö ennekõike internetikasutust. Kantar Emori telemõõdiku uuring kogub andmeid televaatamise kohta alates 4. eluaastast. Siiski ei ole kõikehõlmavat ülevaadet laste meediakasutusest meediumide kaupa riiklikus statistikas, ülikoolidel ega ka uuringufirmadel.

KOKKUVÕTE

Nüüdseks juba aastakümneid elavat akadeemilist arutelu põhjustanud küsimus meedia mõjudest lastele on jõudnud uude ajajärku, kus me räägime meedia ulatumisest kõigisse elusfääridesse ja sealhulgas lapsepõlve meediastumisest (Deuze, 2014; Livingstone, 2011). See tähendab, et uurijatena me ei saa enam küsida, mis on ühe konkreetse meediumi mõju auditooriumile (nt televisiooni mõju lastele), sest meedia mõju ei ole otsene ega vaadeldav eraldiseisva osana lapse muust elust (Livingstone & Drotner, 2011). Me ei ela meediaga, vaid meedia sees (Deuze, 2014: 3). Meediatehnoloogia on meie igapäevaelu püsiosa (Hasebrink & Hepp, 2017). Oma doktoritöös püstitasin eesmärgi uurida ühiskonna meediastumise avaldumist Eesti laste kasvukeskkonnas ja vanemliku vahendamise praktikaid laste endi vaatenurgast. Jõudsin järgmiste tulemusteni, mis on esitatud kokkuvõtlikult uurimisküsimuste kaupa.

Kuidas avaldub eel- ja põhikooliealiste laste elumaailma meediastumine nende kasvukeskkonnas?

- ➔ Lapsed kasutavad meediat juba noorest east peale (**artiklid II, III, IV**) ning nende kasvukeskkonda iseloomustab erinevate tehnoloogiaseadmete rohkus (nt arvutid, telefonid, tahvelarvutid, mängukonsoolid, muusikamängijad) (**artikkel I**). Vaatamata uute tehnoloogiate lisandumisele on väikelapse eas populaarseim meedium endiselt televisioon (**artiklid I, II, III, IV**).
- ➔ Meedia täidab erinevaid funktsioone ja on lastele vahend õppimiseks, meelelahutuseks, ajatäiteks, igavuse peletamiseks, üksinda olemise hirmu leevendamiseks, seltsiliseks, eeskujuks (**artiklid I, II, III, IV**).
- ➔ Lasteaialastele on väga iseloomulik oma lemmiktegelaste fänlus: nad soovivad endale meedialemmiku piltidega rõivaid, mänguasju ja tarbeesemeid, mis võimaldavad neil kogeda ekraanitegelasi osana oma elumaailmast (**artiklite II ja III** alusuuring).
- ➔ Formaalses haridussüsteemis osalevat last ei ole võimalik kasvatada meedia-vabalt kasvukeskkonna üldise meediastumise tõttu. Isegi kui mõne lapse vahetu kokkupuude meediaga on napp, viivad eakaaslased teda lasteaia kurssi viimase aja kõige populaarsemate filmide, saadete, ekraanitegelaste ja (meediastunud) mänguasjade trendidega (**artiklite II ja III** alusuuring).
- ➔ Eesti laste meediarepertuaaris domineerib USA ja Lääne-Euroopa meediatoodang. Põhjus ei seisne minu uuringu põhjal selles, et lastele ei meeldiks Eesti omatoodang (**artiklite II ja III** alusuuring), vaid selles, et omatoodangut ei jagu piisavalt. Kuna Eesti telekanalite lasteprogrammid koosnevad suuremas osas dubleeritud välismaistest saadetest, mille sekka pakutakse ka üksikuid eestimaiseid omatoodangu saateid, ei ole (uue) Eesti omatoodangu maht lihtsalt piisav laste ekraanimeediale kulutatava aja täitmiseks.
- ➔ Lisaks otseselt meediarikkale kasvukeskkonnale on laste elumaailm meediastunud ka kaudselt. Meedia on laste mängudes, sõnavaras, kokkuleppelistes märkides ja muudes tegemistes mõjukas inspiratsiooni allikas (**artikkel II**).

Milliseid vanemliku vahendamise praktikaid lapsed ise meediastunud kasvukeskkonnas tajuvad?

- Rääkides lapse elumaailma meediastumisest ja vanemlikust vahendamisest, tuleb arvestada, et lapsevanema elumaailm on samamoodi meediastunud: tal on oma meediarepertuaar ja vajadused, sh vajadus teha tööd ja muid argitoimetusi, ning see mõjutab vanema kohalolu ja võimalust panustada vahendajana (**artikkel III**).
- Levinud meedia vanemliku vahendamise taktika oli laste kogemuse põhjal piirav vahendamine: vanemad seadsid nii ajalisi kui ka sisulisi piiranguid meediale, kuid need piirangud näisid lastega vestluste põhjal pigem leebed (**artikkel III**). Väga levinud oli ka passiivne meedia koostarbimine: vanem ja laps vaatasid telerit koos, kuid sellega ei kaasnenud vanemlikke selgitusi.
- Lapse meediakasutust piirav vanemlik vahendamine ei too ilmtingimata soovitud kasu, kui seda praktiseerida viisil, mis katkestab lapse võimalusi mõista meediat tervikuna (nt vanem on lubanud lapsel saadet vaatama hakata, kuid katkestab vaatamisvõimaluse, sest uneaeg on käes). Eriti probleemne on osaliselt piirav vahendamine meediažanrite puhul, kus lahendus saabub enamasti alles lõpus, nt krimisarjas (**artikkel III**).
- Lapsevanemad kasutasid meediat moodsa kasvatusabilisena. Väga levinud praktika oli laste kirjelduste põhjal meediakeeluga ähvardamine karistusena. Samuti esines meediategelastega hirmutamist. Seeläbi võimendab vanem lapses meediaga seotud hirme ning raskendab fantaasia ja reaalsuse piiride tundmaõppimist (**artikkel III**).
- Arvestades, et lapsed viibivad samal ajal väga erinevates meediaruumides, kus domineerib USA ja Lääne-Euroopa riikide meediatoodang (**artiklite II ja III** alusuuring), vajab laps vanemlikku tuge, mis aitaks tal orienteeruda rahvusvahelistuvas ja meediastunud maailmas meedia vahendatud kultuurides: mis on oma ja mis võõras kombestik. Selleks soovitasin täiendada klassikalist vanemliku vahendamise tüpoloogiat ja lisada aktiivse vahendamise üheks alaliigiks kultuurilise vanemliku vahendamise.

KASUTATUD KIRJANDUS

- AAP COUNCIL ON COMMUNICATIONS AND MEDIA. (2016). Media and Young Minds. *Pediatrics*, 138(5), e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Altheide, D. & Snow, R. (1979). *Media Logic*. Michigan: Sage Publications.
- Ampuja, M., Koivisto, J. & Väliverronen, E. (2014). Strong and weak forms of mediation theory: A critical review. *Nordicom Review*. 35, 111–123.
- Anderson, D. R. & Subrahmanyam, K. (2017). Digital Screen Media and Cognitive Development. *Pediatrics*, 140, S57–S61. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1542/peds.2016-1758C>
- Anderson, D. R., Huston, A. C., L. Schmitt, K., Linebarger, D., Wright, J. C. & Reed, L. (2001). Early childhood television viewing and adolescent behavior: The Recontact Study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66, I–VIII, 1–147. 10.1111/1540-5834.00120.
- Arenguseire Keskus. (2022). *Arenguseire Keskuse uuringuraportid*. Kasutatud 16.08.2022 <https://arenguseire.ee/raportid/>
- Arnett, J. J. (toim). (2007). *Encyclopedia of Children, Adolescents and the Media*. California: SAGE Publications.
- Arnett, L., Palaiologou, I. & Gray, C. (2018). Digital devices, internet-enabled toys and digital games: The changing nature of young children's learning ecologies, experiences and pedagogies. *British Journal of Educational Technology*, 49: 803–806. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1111/bjet.12676>
- Bandura, A. & Huston, A. C. (1961). Identification as a process of incidental learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(2), 311–318.
- Banister, E. & Booth, G. (2005). Exploring innovative methodologies for child-centric consumer research. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 8(2), 157–175.
- Banks, M. (2016). *EU quotas for Netflix widely criticised*. Kasutatud 03.08.2022, <https://www.theparliamentmagazine.eu/news/article/eu-quotas-for-netflix-widely-criticised>
- Belk, R. W. (1988). Possessions and the Extended Self. *Journal of Consumer Research*, 15, 2: 139–168. <https://doi.org/10.1086/209154>
- Benko, G. & Strohmayr, U. (toim). (1995). *Geography, History and Social Sciences*. Kluwer Academic Publishers.
- Bernard, R. & Ryan, G. (2010). *Analyzing Qualitative Data: Systematic Approaches*. California etc: SAGE Publications.
- Bolin, G. (2014). Institution, technology, world: Relationships between the media, culture, and society. Lundby, K. (toim), *Mediatization of Communication* (pp. 3–38). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110272215.3>
- Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Social Science Information*, 24(2), 195–220.
- Bourdieu, P. (2003). *Praktilised põhjused*. Tallinn: Tänapäev.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buckingham, D. (2011). *The Material Child: Growing up in Consumer Culture*. Cambridge: Polity.
- Buckingham, D. (2015). Keynote Lecture: ‘Children’s Media: A Global Perspective’. *Comparing Children’s Media around the World: Policies, Texts and Audiences*, London, 4. sept. 2015. London: University of Westminster.

- Bushman, B. J. & Huesmann, L. R. (2001). Effects of Televised Violence on Aggression. Singer, D. & Singer, J. (toim). (2001). *Handbook of Children and the media*. London: Sage Publications, 223–254.
- Certeau, M. (1988). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Chakroff, J. L. & Nathanson, A. I. (2011). Parent and school interventions: Mediation and media literacy. Calvert, S. L. & Wilson B. J. (toim), *The handbook of children, media, and development* (pp. 552–576). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Chaplin, L. N. & John, D. R. (2007). Growing up in a material world: Age differences in materialism in children and adolescents. *Journal of Consumer Research*, 34(4), 480–493. <https://doi.org/10.1086/518546>
- Chen, W. & Adler, J. L. (2019). Assessment of Screen Exposure in Young Children, 1997 to 2014. *JAMA pediatrics*, 173(4), 391–393. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5546>
- Chia, S. C. (2010). How social influence mediates media effects on adolescents' materialism. *Communication Research*, 37(3), 400–419. <https://doi.org/10.1177/0093650210362463>
- Ciboci, L. & Osmančević, L. (2019). Preschool Children and Media. Hobbs, R. & Mihailidis, P. (toim), *The International Encyclopedia of Media Literacy*. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1002/9781118978238.ieml0189>
- Comstock, G. & Scharrer, E. (2011). The use of television and other film-related media. Singer, D. & Singer, J. (toim), *Handbook of children and the media* (lk 29–46). London: Sage Publishing.
- Corsaro, W. A. & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual review of sociology*, 16(1), 197–220.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right?: Inside kids' culture*. Joseph Henry Press.
- Couldry, N. (2012). *Media, society, world: Social theory and digital media practice*. Cambridge, England: Polity Press.
- Couldry, N. & Hepp, A. (2016). *The Mediated Construction of Reality*. Cambridge: Polity Press.
- Crompton, H., Gregory, K. & Burke, D. (2018). Humanoid robots supporting children's learning in an early childhood setting. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 911–927.
- Csikszentmihalyi, M. & Rochberg-Halton, E. (1981). *The Meaning of Things: Domestic Symbols and the Self*. New York, NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139167611>
- Dahlberg, H. & Dahlberg, K. (2020). Open and reflective lifeworld research: A third way. *Qualitative Inquiry*, 26(5), 458–464.
- Dajches, L. (2021). Finding the self through others: exploring fandom, identification, and self-concept clarity among US adolescents. *Journal of Children and Media*, 1–10.
- Deacon, D. & Stanyer, J. (2014). Mediatization: Key Concept or Conceptual Bandwagon? *Media, Culture and Society*, 36 (7): 1032–1044.
- Deuze, M. (2014). Media Life and the Mediatization of the Lifeworld. Hepp, A., Krotz, F. (toim), *Mediatized Worlds*. London: Palgrave Macmillan, https://doi.org/10.1057/9781137300355_12
- Drotner, K. (2001). Donald Seems So Danish: Disney and the formation of cultural identity. *Dazzled by Disney*, lk 102–120. Leicester UP.
- Drotner, K. (2018). Children and media. Napoli, P. M. (toim), *Mediated communication* (lk 379–394). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.

- Duek, C. & Moguillansky, M. (2020). Children, digital screens and family: parental mediation practices and gender. *Comunicacao e sociedade*, (37), 55–70.
- Eales, L., Gillespie, S., Alstat, R. A., Ferguson, G. M. & Carlson, S. M. (2021). Children's screen and problematic media use in the United States before and during the COVID-19 pandemic. *Child Development*, 92, e866–e882. <https://doi.org/10.1111/cdev.13652>
- ECREA (2022). *ECREA section Mediatization*. Kasutatud 17.02.2022, <http://mediatization.eu/>
- Eesti Koostöö Kogu. (2022). *Inimarengu aruanded läbi aastate*. Kasutatud 16.08.2022, <https://kogu.ee/eesti-inimarengu-aruanne/>
- Elliot, R. & Shankar, A. (2005). *Elliot, R., & Shankar, A. (2005). New paths to thick descriptions: innovativeness in data collection and interpretation (Vol. 8, No. 2). Emerald Group Publishing.*
- ERIC. (2022). *Ethical Research Involving Children*. Kasutatud 14.08.2022, <https://childethics.com>
- European Parliament. (2018). New rules for audiovisual media services approved by parliament. Kasutatud 02.08.2022, <https://www.europarl.europa.eu/news/en/press-room/20180925IPR14307/new-rules-for-audiovisual-media-services-approved-by-parliament>
- Feilitzen, C. (2007). Child Variables and Use of Television. Arnett, J. J. (toim). (2007). *Encyclopedia of Children, Adolescents and the Media*, 803–805. California etc: SAGE Publications.
- Feiss, P. & Huges, F. M. (2000). *Sweet dreams: A pediatrician's secrets for your child's good night sleep*. Lincolnwood, IL: Lowel House.
- Galimberti, G. (2014). *Toy Stories: Photos of Children from Around the World and Their Favorite Things*. New York, NY: Abrams Image.
- Gentile, D. A., Berch, O. N., Choo, H., Khoo, A. & Walsh, D. A. (2017). Bedroom media: One risk factor for development. *Developmental Psychology*, 53(12), 2340–2355. <https://doi.org/10.1037/dev0000399>
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford university press.
- Giroux, H. A. (1994). Animating youth: The Disneyfication of children's culture. *SOCIALIST REVIEW-SAN FRANCISCO-*, 24, 23-23.
- Grusec, J. E. & Hastings, P. D. (toim). (2014). *Handbook of socialization: Theory and research*. Guilford Publications.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action. Volume Two. The Critique of Functionalist Reason*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (2001). *Avalikkuse struktuurimuutus*. Tallinn: Kunst.
- Hardy, J. (2010). *Cross-media Promotion*. New York: Peter Lang Publishing.
- Harris, R. J. (2004). *A Cognitive Psychology of Mass Communication*, 4th edition. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hasebrink, U. & Domeyer, H. (2012). Media repertoires as patterns of behaviour and as meaningful practices: A multimethod approach to media use in converging media environments. *Participations. Journal of Audience and Reception Studies*, 9, 757–779.
- Hasebrink, U. & Hepp, A. (2017). How to research cross-media practices? Investigating media repertoires and media ensembles. *Convergence*, 23(4), 362–377. <https://doi.org/10.1177/1354856517700384>
- Hasebrink, U., Görzig, A., Haddon, L., Kalmus, V. & Livingstone, S. (2011). Patterns of risk and safety online: In-depth analyses from the EU Kids Online survey of 9-to 16-year-olds and their parents in 25 European countries. *London, UK: EU Kids Online*. URL: <http://eprints.lse.ac.uk/39356/>(accessed: 17.08. 2019)[In English].

- Haughton, C., Aiken, M. & Cheevers, C. (2015). Cyber babies: The impact of emerging technology on the developing Infant. *Psychology Research*, 5, 504–518.
- Heinl, A. (2021). Digital Natives: Media as a new challenge and opportunity of Early Childhood Education. *The Future of Childhood Studies*, 176.
- Hepp, A. (2018). *Meediakultuur: meediastunud maailmade kultuur*. Tallinn: TLÜ kirjastus.
- Hepp, A. & Putta, S. K. & Anderson, B. (2021). Deep Mediatization during COVID-19: An Interview with Professor Andreas Hepp. *Networking Knowledge: Journal of the MeCCSA Postgraduate Network*, 14.
- Hepp, A., Hjarvard S. & Lundby. K. (2015). Mediatization: Theorizing the Interplay between Media, Culture and Society. *Media, Culture & Society*, pp. 1–11.
- Hill, M. M., Gangi, D., Miller, M., Rafi, S. M. & Ozonoff, S. (2020). Screen time in 36-month-olds at increased likelihood for ASD and ADHD. *Infant Behavior and Development*, 61, 101484.
- Hjálmsdóttir, A. & Bjarnadóttir, V. S. (2021), „I have turned into a foreman here at home“: Families and work–life balance in times of COVID-19 in a gender equality paradise. *Gender Work Organ*, 28: 268–283. <https://doi.org/10.1111/gwao.12552>
- Hjarvard, S. (2008). The Mediatization of Society. *Nordicom Review*, 29.
- Hjarvard, S. (2013). *The Mediatization of Culture and Society*. London: Routledge.
- Holloway, D. & Green, L. (2008). Room to view: Family television use in the Australian context. *Television & New Media*, 9(1), 47–61.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (2006). The culture industry: Enlightenment as mass deception. *Media and cultural studies: Keywords*, 41–72. <https://doi.org/10.1111/comt.12109>
- Husserl, E. (1936). *The Crises of European Sciences and Transcendental Phenomenology*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Ibrus, I. (2010). Kõik räägivad ristmeediast. *Sirp*. Kasutatud juuni 2011, http://www.sirp.ee/index.php?option=com_content&view=article&id=11053:koik-raaeagivad-ristmeediast-&catid=9:sotsiaalia&Itemid=13&issue=3308
- Inglehart, R. (1997). Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jiow, H. J., Lim, S. S. & Lin, J. (2017). Level up! Refreshing parental mediation theory for our digital media landscape. *Communication Theory*, 27(3), 309–328.
- John, D. R. (1999). Consumer socialization of children: A retrospective look at twenty-five years of research. *Journal of consumer research*, 26(3), 183–213.
- Johnston, K., Highfield, K. & Hadley, F. (2018). Supporting young children as digital citizens: The importance of shared understandings of technology to support integration in play-based learning. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 896–910.
- Kail, V. R. & Cavanaugh, J. C. (2010). *Human Development: A Life-Span View, Fifth Edition*. Watsworth: Cengage Learning.
- Kalmus, V. & Siibak, A. (2020). Eesti noored virtuaalses arvamusruumis. Sooväli-Sepping, H. (toim). Eesti inimarengu aruanne 2019/2020 (220–229). Tallinn: Eesti Koostöö Kogu.
- Kalmus, V., von Feilitzen, C., Siibak, A. (2012). Effectiveness of teachers' and peer's mediation in supporting opportunities and reducing risks online. In: Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. (Ed.). Children, risk and safety on the internet: Research and policy challenges in comparative perspective (245–256). Bristol: The Policy Press.

- Kalmus, V. (2013). Making sense of the social mediation of children's internet use: Perspectives for interdisciplinary and cross-cultural research. Wijnen, C. W., Trültzsch, S., Ortner, C. (toim), *Medienwelten im Wandel*. VS, Wiesbaden: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19049-5_11
- Kalmus, V., Masso, A. & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia andmebaas*. Kasutatud 26.01.2022, <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kalmus, V., Lauristin, M., Masso, A., Opermann, S., Vihalemm, P. & Vihalemm, T. (2022a). Kust tulevad muutused ja kuhu kaob aeg: mõõtes ja mõtestades Eesti ühiskonda. Soomere, T. (vastutav), Jakobson, S., Tamm, K., Tuisk, T. (toim), *Eesti Vabariigi preemiad (199–221)*. Tallinn: Eesti Teaduste Akadeemia kirjastus.
<https://doi.org/10.3176/evp.2022.09>
- Kalmus, V., Sukk, M. & Soo, K. (2022b). Towards more active parenting: Trends in parental mediation of children's internet use in European countries. *Children & Society*, 36(5), 1026–1042. <https://doi.org/10.1111/chso.12553>
- Kalmus, V., Opermann, S. & Tikerperi, M.-L. (2022c). *Eesti õpilaste digipädevus: ülevaade ySKILLS'i küsitlusuuringu 1. laine tulemustest*. KU Leuven, Leuven: ySKILLS.
- Kannengießer, S. & Mccurdy, P. (2020). Mediatization and the Absence of the Environment. *Communication Theory*, 31. <https://doi.org/10.1093/ct/qtaa009>
- Kantar Emor. (2022). *Teleauditooriumi mõõdiku-uuringu andmed. Sihtrühm 4–12aastased Eesti elanikud*.
- Kirwil, L., Garmendia, M., Garitaonandia, C. & Martínez Fernández, G. (2009). Parental mediation. In: Livingstone, S. & Haddon, L. (toim), *Kids online: Opportunities and risks for children* (lk 199–215). Bristol: Policy Press.
- Knox, L.A. (2004). *Scary News: 12 Ways to Raise Joyful Children When the Headlines Are Full of Joy*. Nevada City: Crystal Clarity Publishers.
- Krcmar, M. (2007). Television and Language Learning. Arnett, J. J. (toim.) (2007). *Encyclopedia of Children, Adolescents and the Media*. California etc: SAGE Publications, 462–463.
- Krotz, F. (2009). Mediatization: a concept with which to grasp media and societal change. Lundby, K. (toim), *Mediatization: Concept, Changes, Consequences*. New York: Peter Lang.
- Kruuse, K. (2010). Telesaadete representatsioon lasteaiaste hulgas. *Magistritöö*, Tartu Ülikool.
- Kutsar, D. & Raid, K. (toim). (2019). Laste subjektiivne heaolu kohalikus ja rahvusvahelises vaates (e-väljaanne). Tallinn: Statistikaamet.
- Kõuts-Klemm, R. & Seppel, K. (2018). Juhatus meedia ja kommunikatsiooni teooriatesse. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Laherand, M.-L. (2010). Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: Sulesepp.
- Landhuis, C. E., Poulton, R., Welch, D. & Hancox, R. J. (2007). Does childhood television viewing lead to attention problems in adolescence? Results from a prospective longitudinal study. *Pediatrics*, 120(3), 532–537.
<https://doi.org/10.1542/peds.2007-0978>
- Lapse Õiguste Konventsioon. (1989). Eestikeelne täistekst. Kasutatud 12.08.2022, <https://www.riigiteataja.ee/akt/24016>
- Lash, S. (2007). Intensive Media: Modernity and Algorithm. M. Shamiyeh & DOM Research Laboratory (toim), *Organizing for Change: Integrating Architectural Thinking in Other Fields* (pp. 70–83). Berlin, Boston: Birkhäuser.
<https://doi.org/10.1515/9783764378103.70>

- Last, C. G. (2006). *Help for Worried Kids: How Your Child Can Conquer Anxiety and Fear*. NY: The Guilford Press.
- Lauristin, M. (2020). Kultuur ja meedia. Lauristin, M. (toim), *Taasiseseisvunud Eesti kolm aastakümnet inimarengu luubi all*, 46–53. Eesti Koostöö Kogu, https://www.kogu.ee/wp-content/uploads/2021/03/EIA25_tervik_kogumik.pdf
- Lauristin, M., Vihalemm, P., Kalmus, V., Keller, M., Kiisel, M., Masso, A., Opermann, S., Seppel, K. & Vihalemm, T. (2017). Teoreetiline hoovõtt: ühiskond ja elavik. Vihalemm, P., Lauristin, M., Kalmus, V., Vihalemm, T. (toim), *Eesti ühiskond kiirenevas ajas: elaviku muutumine Eestis 2002–2014 Mina. Maailm. Meedia tulemuste põhjal*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus, 1–29.
- Lemish, D. (2007). *Children and television: A global perspective*. Blackwell publishing.
- Lemish, D. (2013). Introduction: Children, adolescents, and media: Creating a shared scholarly arena. Lemish, D. (toim). *The Routledge international handbook of children, adolescents and media*, 1–10. London: Routledge.
- Lemish, D. (2015). *Children and media: A global perspective*. Malden, MA: Wiley.
- Lerner, R. M., Eaterbrooks, M. & Mistry, J. (2012). Developmental Science Across the Life Span. *Handbook of Psychology, Developmental Psychology*, 6, 1.
- Linn, S. (2009). Too much and too many: How commercialism and screen technology combine to rob children of creative play. *Exchange*, (186), 45.
- Linno, M. & Strömpl, J. (2012). Narratiivse maailma uurimine. Strömpl, J., Selg, M., Linno, M. (toim), *Narratiivne lähenemine sotsiaaltööuurimuses. Laste väärtuskohlemise lood* (48–61). Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Livingstone, S. & Drotner, K. (2011). Children's media cultures in comparative perspective. Nightingale, V. (toim), *Handbook of Media Audiences* (lk 405–424). Oxford: Blackwell.
- Livingstone, S. (2009). On the mediation of everything: ICA Presidential Address 2008. *Journal of Communication*, 59(1), 1–18.
- Livingstone, S. (2011). If Everything Is Mediated, What Is Distinctive About the Field of Communication? *International Journal of Communication*, 5, 1472–1475.
- Livingstone, S. & Lunt, P. (2014). Mediatization: an Emerging Paradigm for Media and Communication Research. Lundby, K. (toim), *Mediatization of Communication*. Berlin: De Gruyter Mouton, 703–723.
- Lundby, K. (toim). (2009). *Mediatization: Concept, changes, consequences*. Chicago: Peter Lang.
- Lundby, K. (2014). 1. Mediatization of Communication. Lundby, K. (toim), *Mediatization of Communication* (pp. 3–38). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110272215.3>
- Malik, R. & Janowska, A. A. (2018). Megatrends and their use in economic analyses of contemporary challenges in the world economy. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, (523), 209–220.
- Mannheim, K. (1952). The Problem of Generations. Kecskemeti, P. (toim), *Karl Mannheim: Essays on the Sociology of Knowledge* (lk 276–322). London: Routledge & Kegan Paul.
- Marshall, D. & Aitken, R. (2006). Putting Brands in the Picture: Children's Drawings of Their Favourite Things. Lees, M. G., Davis, T. & Gregory, G. (toim), *Asia-Pacific Advances in Consumer Research 7*, Association for Consumer Research: 268–276.
- McCollum-Spielman. (1985). *Star Power 2: Understanding Kids and Their Stars*. Topline 4 (2).

- McCormick, C. B. & Scherer, D. G. (2018). Child and adolescent development for educators (2nd ed.). The Guilford Press.
- McLuhan, M. (1964). *Understandig Media: The Extension of Man*. New York: McGraw-Hill.
- Messenger Davies, M. (2010). *Children, media and culture*. Maidenhead: Open University Press.
- Messenger Davies, M. (2013). Foreword. Lemish, D. (toim), *The Routledge international handbook of children, adolescents and media* (p. XXIV–XXVa). New York, NY: Routledge.
- Nevski, E. (2019). *0–3-aastaste laste digimäng ning selle sotsiaalne vahendamine*. Dissertations on Social Sciences, Tallinna Ülikool.
- Nevski, E. & Siibak, A. (2016). The role of parents and parental mediation on 0–3-year olds' digital play with smart devices: Estonian parents' attitudes and practices. *Early years*, 36(3), 227–241.
- Nevski, E. & Vinter, K. (2015). Lapsevanemate hinnangud juhendamisstrateegiatele puutetundliku ekraani kasutamisel väikelapseas. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3 (2), 54–78.
- Nikken, P. & Jansz, J. (2014). Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. *Learning, Media and technology*, 39(2), 250–266.
- Norkus, Z. (2022). Kalmus, V., Lauristin, M., Opermann, S., Vihalemm, T. (eds.), Researching Estonian Transformation: Morphogenetic Reflections. *International Sociology*, 37(2), 240–243. <https://doi.org/10.1177/02685809221102697a>
- Ofcom. (2021). *Children and parents: media use and attitudes report 2020/21*. Kasutatud 01.03.2022, <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2021>
- Orde, H. & Durner, A. (2021). *International Data Youth and Media*. Kasutatud 11.02.2022, <https://www.br-online.de/jugend/izi/english/International%20Data%20on%20Youth%20and%20Media.pdf>
- Patzlaff, R. (2003). *Tardunud pilk (Der Gefrorene Blick)*. Tallinn: kirjastus PreMark.
- Piaget, J. (1963). *The origins of intelligence in children*. W W Norton & Co.
- Plowman, L. (2015). Researching young children's everyday uses of technology in the family home. *Interacting with Computers*, 27(1), 36–46. <https://doi.org/10.1093/iwc/iwu031>
- Ponte, C., Castro, T. S. & Pereira, S. (2019). Parenting young children in changing media environments with twenty years apart, 276–288.
- Postman, N. (1994). *The disappearance of childhood*. New York: Vintage Books.
- Radesky, J. S., Kistin, C. J., Zuckerman, B., Nitzberg, K., Gross, J., Kaplan-Sanoff, M. & Silverstein, M. (2014). Patterns of mobile device use by caregivers and children during meals in fast food restaurants. *Pediatrics*, 133(4), e843–e849.
- Rasmussen, E. E. (2014). Proactive vs. retroactive mediation: effects of mediation's timing on children's reactions to popular cartoon violence. *Human Communication Research*, 40(3), 396–413.
- Raud, R. (2013). *Mis on kultuur?: Sissejuhatus kultuuriteooriatesse*. Tallinn: Tallinn University Press / Tallinna Ülikooli kirjastus.
- Rhodes, S. M., Stewart, T. M. & Kanevski, M. (2020). Immediate impact of fantastical television content on children's executive functions. *British Journal of Developmental Psychology*, 38(2), 268–288.

- Richins, M. L. & Chaplin, L. N. (2021). Object attachment, transitory attachment, and materialism in childhood. *Current Opinion in Psychology*, 39, 20–25.
<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.07.020>
- Riddle, K. (2012). Young Adults' Autobiographical Memories of Frightening News Stories Seen During Childhood. *Communication Research*, 39(6), 738–756.
- Rogers, S. & Evans, J. (2007). *Inside Role-Play in Early Childhood Education*. New York, Oxon: Routledge.
- Sahk, P. (2021). Vanemate vaade 2–4-aastaste laste ekraanimeedia kasutamisharjumuste muutustele COVID-19 eriolukorra ajal ja selle järgselt. *Magistritöö*, Tartu Ülikool. Kasutatud 26.02.2022, <https://dspace.ut.ee/handle/10062/72535>
- Sandberg, H. & Gillen, J. (2021). Investigating the digital media engagements of very young children at home: Reflecting on methodology and ethics. *Communications*, 46(3), 332–351.
- Schlesinger, M. A., Flynn, R. M. & Richert, R. A. (2016). US preschoolers' trust of and learning from media characters. *Journal of Children and Media*, 10: 3, 321–340, DOI: 10.1080/17482798.2016.1162184
- Schramm, W. (1965). *Television in the lives of our children*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Schultz Kleine, S., Kleine, R. E. & Allen, C. T. (1995). How is a Possession „Me“ or „Not Me“? Characterizing Types and an Antecedent of Material Possession Attachment. *Journal of Consumer Research*, 22(3), 327–343.
<https://doi.org/10.1086/209454>
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1973). *The Structures of the Life-World*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Selg, M. (2015). Eluilmakeskus aitab mõista sotsiaaltöö väärtust. *Sotsiaaltöö*, 3, 55–60.
- Siibak, A. & Vinter, K. (2014a). „No Silly Girls' Films!“ Analysis of Estonian Preschool Children's Gender Specific Tastes in Media Favourites and their Possible Implications for Preschool Learning Practices. *International Journal of Early Childhood*, 46(3), 357–372.
- Siibak, A. & Vinter, K. (2014b). „Ma tahaks olla Pommimees!“ – lasteaiaste meedialemmikute analüüs ja nende võimalik kasutamine väärtuskasvatases ja sootundlikus hariduses. *Ariadne Lõng*, 85–100.
- Singer, D. & Singer, J. (2001). *Handbook of Children and the media*. London: Sage Publications.
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S. & Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. *EU Kids Online*. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01of0>
- Smith, A. B. (2011). Respecting children's rights and agency: Theoretical insights into ethical research procedures. In *Researching young children's perspectives* (pp. 11–25). Routledge.
- Squire, C. (2008). Experience-centred and culturally-oriented approaches to narrative. *Doing narrative research*, 1, 41–63.
- Statista. (2022). *Video on Demand Worldwide Statistics*. <https://www.statista.com/outlook/dmo/digital-media/video-on-demand/worldwide>
- Stiglic, N. & Viner, R. M. (2019). Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: a systematic review of reviews. *BMJ open*, 9(1), e023191.
- Strasburger, V. C. & Wilson, J. B. (2002). *Children, Adolescents and the Media*. London: Sage Publications.

- Strömbäck, J. (2008). Four phases of mediatization: An analysis of the mediatization of politics. *International Journal of Press/Politics*, 133: 228–246.
- Strömpl, J. (2015). Sotsiaaltöuurimus – sild teaduse ja praktika vahel ning suurepärase õppimismeetod. Tartu Ülikooli kogemus sotsiaaltöö õpetamisel. *Sotsiaaltöö*, 3, 9–16.
- Sukk, M. & Soo, K. (2018). EU Kids Online'i Eesti 2018. aasta uuringu esialgsed tulemused. Kalmus, V., Kurvits, R., Siibak, A. (toim). Tartu: Tartu Ülikool.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32549.55526>
- Zierold, M. (2012). Mass Media, Media Culture and Mediatisation. Neumann, B. & Nünning, A. (eds.). (2012). *Travelling concepts for the study of culture*. De Gruyter, Inc.
- Zisenwine, T., Kaplan, M., Kushnir, J. & Sadeh, A. (2013). Nighttime fears and fantasy – reality differentiation in preschool children. *Child Psychiatry & Human Development*, 44(1), 186–199.
- Tall, K. (2012). E-kursuse psühhosotsiaalne areng läbi elu materjalid. Kasutatud 02.08.2022, http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/25858/Psuhhosotsiaalne_areng_materjalid.pdf
- Tatlow-Golden, M. & Guerin, S. (2010). My Favourite Things to Do and My Favourite People: Exploring Salient Aspects of Children's Self-Concept. *Childhood: A Global Journal Of Child Research*, 17 (4), 545–562.
<https://doi.org/10.1177/0907568210364667>
- Valkenburg, P. & Peter, J. (2013). Five Challenges for the Future of Media-Effects Research. *International Journal of Communication*, 7, 197–215.
- Valkenburg, P. M., Cantor, J. & Peeters, A. L. (2000). Fright reactions to television: A child survey. *Communication Research*, 27(1), 82–99.
- Van Evra, J. P. (1990). *Television and Child Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vihalemm, P., Lauristin, M., Kalmus, V. & Vihalemm, T. (toim). (2017). *Eesti ühiskond kiirenevas ajas: uuringu „Mina. Maailm. Meedia“ 2002–2014 tulemused*. Tartu Ülikooli kirjastus.
- Vihalemm, P. & Masso, A. (2017). „Mina. Maailm. Meedia“ metoodikast. Vihalemm, P., Lauristin, M., Kalmus, V. & Vihalemm, T. (toim). (2017). *Eesti ühiskond kiirenevas ajas: uuringu „Mina. Maailm. Meedia“ 2002–2014 tulemused*. Tartu Ülikooli kirjastus, 96–106.
- Vinter, K. (2013). *Digitaalse ekraanimeedia tarbimine 5–7-aastaste laste seas ja selle sotsiaalne vahendamine Eestis. Pedagoogiline vaatekoht. Dissertations on Social Sciences*, Tallinna Ülikool.
- Vögtski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cole, M., John-Sieiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (toim). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wartella, E., Beaudoin-Ryan, L., Blackwell, C. K., Cingel, D. P., Hurwitz, L. B. & Lauricella, A. R. (2016). What kind of adults will our children become? The impact of growing up in a media-saturated world. *Journal of Children and Media*, 10(1), 13–20.
- Wiseman, N., Rossmann, C., Lee, J. & Harris, N. (2019). „It's Like You Are in the Jungle“: Using the Draw-and-Tell Method to Explore Preschool Children's Play Preferences and Factors That Shape Their Active Play. *Health Promotion Journal of Australia*, 30: 85–94. <https://doi.org/10.1002/hpja.209>
- Wu, X., Tao, S., Rutayisire, E., Chen, Y., Huang, K. & Tao, F. (2017). The relationship between screen time, nighttime sleep duration, and behavioural problems in preschool children in China. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(5), 541–548.
<https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1007/s00787-016-0912-8>

SUMMARY

Mediatisation of the Lifeworld of Children

Digitalisation and the rapid development of media and communication technologies is considered one of the main societal and economic megatrends shaping the 21st century (Malik & Janowska, 2018). This doctoral thesis focuses on the media-led changes from the perspective of children. In contemporary European societies, including Estonia, children are accustomed to engaging with the media for several hours a day (Smahel *et al.*, 2020). In fact, present-day children tend to spend more time engaging with the media than playing with friends, spending time outside or doing homework (Orde & Durner, 2021). Almost all children in Estonia also engage with different media technologies, such as smartphones, laptops, computers, tablets, game consoles or TV, on a daily basis. Furthermore, children become active (digital) media users practically from birth – nearly 50% of the Estonian parents in one study (n=400) reported enabling their 0–3 year-olds to engage with smartphones or touchscreen tablets (Nevski, 2019). Such trends have also led to the fact that, in comparison to children in other European countries who on average spend slightly less time on the internet on school days, a typical Estonian child aged 9–17 is using the internet for 2–3 hours (Sukk & Soo, 2018). Furthermore, for many Estonian children being online has become almost a “full time job”, as eight per cent of Estonian children are online six or more hours a day (*ibid*). Throughout this summary I will use the term ‘media’ as a broad term to refer to all channels of mass communication in contemporary society, including the traditional broadcast channels of television and radio, and print media, as well as the internet based streaming and social media platforms that are becoming increasingly ubiquitous. Where necessary I may also qualify what I mean by using terms like ‘media technology’, ‘media devices’, or some other similar phrase.

Since the emergence of studies of mass media, there has been no doubt in scholarly debates that the media has an influence on children. However, discussions about the scope and dimensions of this impact have created various controversies in the field of communication studies (O’Neill, 2015). While earlier research suggests the media has a straightforward, usually negative, impact on children, a widely accepted theoretical view nowadays sees media as an integral and complex part of children’s social, cultural and cognitive development (Messenger Davies, 2013). Similarly, this dissertation holds the view that media use is not good or bad in itself; rather, its influence depends on how media is used. This perspective is theoretically in line with Bronfenbrenner’s (1979) ecological systems theory, which emphasises the important role children’s social and cultural context has upon their development.

Previous research has indicated that the use of educational media can have a positive impact on children’s creative abilities, school-readiness and maths skills and ambitions (Anderson *et al.*, 2001; Anderson & Subrahmanyam, 2017), leading to a greater interest in books, wider vocabulary and language learning

(Krcmar, 2007), as well as enabling the creation of pro-social attitudes and positive moral lessons (Hardy & Claborne, 2007). In addition, the media is a good source for informal learning (Anderson & Subrahmanyam, 2017; Siibak & Vinter, 2014b). On the negative side, however, studies have linked the excessive use of media technology to sleeping disorders (Feiss & Hoges 2000), immorality, potential aggression and diminished social skills (Arett, 2007; Gentile, 2017). The media is often also blamed for wasting children's time that would have otherwise been spent in a more constructive manner (Anderson *et al.*, 2001) and for providing easy entertainment that does not support creative thinking (Linn, 2009).

Childhood in contemporary society, however, is permeated by the media so much so that the media is no longer even conceivable as a separate part of children's lives – the media is everywhere (Couldry & Hepp, 2013; Deuze, 2014). Many authors (Livingstone, 2011; Couldry & Hepp 2013; Deuze, 2014) have started to implement the concept of **mediatisation** to explore the role that the media plays in our lives. In my thesis, I will rely upon a definition provided by Lundby (2014: 4): “mediatisation is the social construction of everyday life, society and culture as a whole by any medium in human communication”. This concept helps me to explore how various forms of media influence children's everyday life, understandings and activities. The latter are brought together in my research under the term **lifeworld**, a concept that was initially developed within the phenomenological tradition of sociology as the lived experience (Husserl, 1970). In my thesis I will refer to lifeworld as a subjective perception of the world (Schütz & Luckmann 1973), expressed through values, attitudes, ideas and preferences (Lauristin *et al.*, 2017).

The **aim** of my thesis is to explore aspects related to the mediatisation of the lifeworld of children and practices of the social mediation of media use from the perspective of children. The thesis is based on the findings of two empirical studies. First, a qualitative study was carried out with children aged 4–7 (n=18) and their teachers (n=2) in two kindergartens in Estonia. I used a semi-structured interview guide that was complemented by a projective technique (photo collages) to study the role the media (in particular television) plays in children's everyday life and to understand how children use the media, which media characters they like, how they play media-inspired games, etc. In addition, I made use of the empirical data collected during two focus-group interviews with kindergarten teachers (n=23) from all over Estonia. The focus-group interviews with kindergarten teachers have been used as a secondary source of information in my study, first to enrich the findings with reflections on a longer period, but also to provide additional scope to the topic, as the kindergarten teachers have worked with various children for a number of years. All interviews were audio recorded and transcribed verbatim. I used qualitative content analysis, including both theory-driven and inductive approaches, to analyse the transcriptions.

The second empirical study in my thesis was a standardised content analysis of children's drawings that they sent to a national drawing competition organised by the Estonian National Museum. The contest called on school age children to draw and describe in writing either the best or the worst presents they had ever

received, or the presents they were dreaming about. In the analysis, I focused on elementary school children (aged 6–11) whose drawings formed about two thirds of the total corpus. This content-analytical study of a large sample (n=969) describing children's favourite presents provided a rich ethnographic and sociological perspective on the lifeworld of children.

Relying on these two main studies, three peer-reviewed journal articles were written with co-authors. **Article I** analyses children's favourite presents as a reflection of their mediatised environment. **Article II** focuses upon young children's television-related fears and coping strategies. **Article III** provides an overview of children's perceptions about parental mediation practices in a mediatised environment.

I have structured the main findings and discussion according to the research questions I set in my thesis.

RQ1: How does the mediatisation of the lifeworld of pre-school and school-age children appear in the context of their growing up?

- In line with previous studies (Anderson & Subrahmanyam, 2017; Chen & Adler, 2019; Nevski, 2019; Ofcom, 2021), the children forming my sample used the media from an early age (**Studies II, III**), as they grew up in a media-rich environment encompassing various media technologies such as computers, laptops, tablets, game consoles, etc. (**Study I**). Despite the growing popularity of various new digital technologies, television has remained the most popular medium among kindergarten children (**Studies II, III**).
- The media helps to fulfil various needs in the lives of children: it enables learning, provides entertainment, alleviates boredom or the fear of being alone, offers companionship and sets both positive and negative examples (**Studies II, III**).
- Children are dedicated fans of their favourite media characters: they desire to have toys, games, clothes and many other items depicting their favourites. Through a variety of such items, screen media characters become part of the lifeworld of children (**Study I, II**).
- Even if some children have minimal direct access to media at home, they become aware of current media trends through the childhood culture they experience and share in kindergarten. Corsaro (2003) defines childhood culture as a set of activities, routines, values and practices that children produce and share in common. The findings of my studies confirmed that the present-day childhood culture is mediatised: children use media-branded toys and games (**Study I**), they play media inspired games, their language use is influenced by popular media characters, etc. (**Studies II, III**). The latter is described as an indirect form of mediatisation.

- A large part of the programs that Estonian children follow are of foreign origin (produced in the USA or other Western countries). The most likely reason for the dominance of foreign programs lies in the lack of local programs. There are only a few original Estonian-language based programs in Estonia, such as the daily children's show ("Lastetuba") by Estonian National Broadcasting. The majority of the TV shows for children, however, are of foreign origin and dubbed into Estonian. The situation is likely to be the same in other nations with small language communities that do not have their own big media industry (Buckingham, 2015). In short, as voiced by Buckingham (2015), there is a growing need to protect local-language programming in smaller cultures, such as Estonia, as these communities experience similar problems and concerns.
- I suggested that the European Union should regulate children's programs of online video services more so that Netflix, Disney+, and others would be bound to offer more local European programs to children. The quota that the providers of on-demand video services currently have in the European Union (30% of the program must be of European origin; European Parliament, 2018) is a general norm and does not target children's programs specifically.

RQ2: How do children perceive parental mediation practices in their mediatised environment of growing up?

- Children perceived restrictive mediation to be the most commonly used parental mediation strategy. Children considered passive co-watching of media content also as part of their typical daily routine: children were used to watching the same program that their parents or siblings watched, without any further discussion or parental explanations about the program.
- Restrictive mediation is often seen in literature as a positive practice to prevent potential media harm (see Kalmus, 2013, for an overview). However, restrictive mediation may also lead to unintended outcomes (**Study III**) when parents apply interruptive restrictions in the middle of the program (e.g., when a child has started to watch a crime series, but is interrupted by the parent due to it being past the bedtime of the child). Such an interruption leads to the fact that children are unable to follow the genre-specific narrative and will lose out on the moral lesson of the villain being caught.
- Based on the interviews with children, parents take advantage of the media to motivate, discipline and punish their children (e.g., parents threaten with restricting media time when a child does not behave the expected way, or tends to scare their children by saying that a scary media character might come to their home, if the child did not tidy up their toys) (**Study III**). These practices are problematic, as young children are actively learning about media genres, including learning to distinguish between media fantasy and reality.

- Relying on my research findings, I suggested two additional perspectives to parental mediation practices in the context of mediatisation and globalisation. First, due to growing up amidst global media repertoires, children would profit from **cultural mediation**, which encompasses parental explanations about how global media content relates to their local culture and traditions (are local practices and values similar or different). Second, I indicate a need for **retrospective mediation**, as in a mediatised environment children use media not only with parents, but in various social contexts that parents are not fully aware of. Therefore, parents should have discussions with their children once in a while about their past media experiences so as to inquire whether they have any unanswered questions or whether anything has disturbed them, and encourage children to discuss either positive or negative things they have seen in the media.

From a methodological and ethical perspective, children form a unique and challenging group to study for various reasons: their memory, communication skills, self-expression, vocabulary, understanding of time and space, and many other social and cognitive skills are linked to their developmental stage and differ from adults. In the past, children have even been considered too immature to participate in research (Smith, 2011), whereas nowadays children are increasingly recognised as the first informants about their life (Sandberg & Gillen, 2021). I agree that some aspects of children's life do indeed profit from an adult's perspective (e.g., studies regarding children's health; Smith, 2011), but in the case of studies like those undertaken for this dissertation, it is inevitable to involve children, as they are the experts of their lifeworld. Although my interviews with young children (4–7 year-olds; **Study II, III**) were rich in descriptions, full of interesting narratives and spontaneous moments, interviewing children also has some limitations. For instance, a researcher cannot be sure that all they share is the children's real experience and not creative storytelling. Also, interpreting and coding children's responses is subjective to an extent. Researchers, nevertheless, can ask additional and supportive questions, as I did, to capture any controversy in the children's stories and to make sure the researcher understands the explanations. Still, researchers do need to accept the fact that in the case of every qualitative study – even those with adults as participants – the interviewees may make up some aspects of their narrative. Despite the limitations, I fully share the view that children are the most relevant source about their life (Sandberg & Gillen, 2021) and the qualitative approach I used in my thesis served the research aim to explore the children's lifeworld. My second empirical study – the quantitative content analysis of children's drawings – complimented my research purpose from another perspective. Analysing a large sample (n=969) of children's drawings provided a broader context about the presence of the media in children's everyday life and revealed compelling trends characteristic to a large group of children. One of the main strengths of this method is the universal “language” of drawings: even the shiest of children can draw. Therefore, asking participants to engage in creative research through drawings can be seen as a highly child-

centred method. Also, this study can be repeated at any time in the future to compare the findings both in time and space (e.g., by conducting cross-cultural comparative research). Therefore, I suggested the Estonian National Museum repeat the drawing competition on a regular basis and to analyse the results either within the museum or in collaboration with universities, as children's lifeworld is a reflection of their time and environment, which changes continually, and using drawings as a research method serves the purpose of grasping the dynamic realms of children's lifeworld.

PUBLIKATSIOONID

ELULOOKIRJELDUS

Nimi: Kristiina Saks
Sünniaeg: 12.02.1986, Kuressaare
Kodakondsus: Eesti
Telefon: +372 52 87 669
E- post: kristiina.kruuse@gmail.com

Haridustee

Alates 2011 Tartu Ülikool, sotsiaalteaduskond, ühiskonnateaduste instituut, meedia ja kommunikatsiooni doktoriõpe
2008–2011 Tartu Ülikool, sotsiaalteaduskond, ajakirjanduse ja kommunikatsiooni instituut, kommunikatsioonijuhtimine (MA, *cum laude*)
2010 University of Melbourne, School of Culture and Communication, Global Media and Communication Programme, vahetus-üliõpilane
2005–2008 Tartu Ülikool, ajakirjanduse ja kommunikatsiooni instituut, ajakirjandus ja suhtekorraldus (BA)
1993–2005 Kuressaare Gümnaasium, kuldmedal

Töökogemus

2019 –... AS Emor, uuringuekspert, strateegiakonsultant
2009–2016 Uuringufirma InCase OÜ kaasasutaja ja uuringukonsultant
2009–2012 AS Postimees, Tartu Postimehe majandusajakirjanik
Juuni-august OÜ Saaremaa Raadio, suverepoter
2007–2009

Uurimisvaldkonnad

Laste meediakasutus, meedia mõjud lastele, laste elumaailma meediastumine.

CURRICULUM VITAE

Name: Kristiina Saks
Date of birth: 12.02.1986, Kuressaare
Citizenship: Eesti
Phone: +372 52 87 669
E-mail: kristiina.kruuse@gmail.com

Education

Since 2011 University of Tartu, Institute of Social Studies, doctoral studies
of media and communication
2008–2011 University of Tartu, Communication Management (MA, *cum
laude*)
2010 University of Melbourne, School of Culture and Communication,
Global Media and Communication, exchange student
2005–2008 University of Tartu, Journalism and Public Relations (BA)
1993–2005 Kuressaare High School

Professional Experience

2019 –... AS Emor, senior research expert, strategical consultant
2009–2016 InCase OÜ, co-founder and research consultant
2009–2012 AS Postimees, journalist at Tartu Postimees
Summers of OÜ Saaremaa Raadio, journalist
2007–2009

Scientific Interests

Children's media use, media effects on children, mediatization of children's life-world.

**DISSERTATIONES
DE MEDIIS ET COMMUNICATIONIBUS
UNIVERSITATIS TARTUENSIS**

1. **Epp Lauk.** Historical and sociological perspectives on the development of Estonian journalism. Tartu, 1997, 184 p.
2. **Triin Vihalemm.** Formation of collective identity among Russophone population of Estonia. Tartu, 1999, 217 p.
3. **Margit Keller.** Representations of consumer culture in Post-Soviet Estonia. Tartu, 2004, 209 p.
4. **Pille Pruulmann-Vengerfeldt.** Information technology users and uses within the different layers of the information environment in Estonia. Tartu, 2006, 213 p.
5. **Anu Masso.** Constitution of personal social space in A transition society. Tartu, 2008, 212 p.
6. **Kristina Reinsalu.** The implementation of Internet democracy in Estonian local governments. Tartu, 2008, 176 p.
7. **Andra Siibak.** Self-presentation of the “Digital Generation” in Estonia. Tartu, 2009, 257 p.
8. **Pille Runnel.** The Transformation of the Internet Usage Practices in Estonia. Tartu, 2009, 223 p.
9. **Tõnu Tender.** Mitmekeelsus Eestis Euroopa Liidu mitmekeelsuse ideaali taustal. Tartu, 2010, 253 lk.
10. **Roosmarii Kurvits.** Eesti ajalehtede välimus 1806–2005. Tartu, 2010, 424 lk.
11. **Kadri Ugur.** Implementation of the concept of media education in the Estonian formal education system. Tartu, 2010, 153 p.
12. **Barbi Pilvre.** Naiste meediarepresentatsioon Eesti ajakirjanduskultuuri ja ühiskonna kontekstis. Tartu, 2011, 201 lk.
13. **Kertu Saks.** The formation of editing culture and practice in Estonian newspapers 1988–2005. Tartu, 2011, 161 p.
14. **Andres Jõesaar.** EU media policy and survival of public service broadcasting in Estonia 1994–2010. Tartu, 2011, 147 p.
15. **Tiiu Kreegipuu.** The ambivalent role of Estonian press in implementation of the Soviet totalitarian project. Tartu, 2011, 221 p.
16. **Indrek Treufeldt.** Ajakirjanduslik faktiloome erinevates ühiskondlikes tingimustes. Tartu, 2012, 290 lk.
17. **Maarja Siiner.** Towards a more flexible language policy: a comparative analysis of language policy design in Denmark and Estonia. Tartu, 2012, 231 p.
18. **Taavi Tatsi.** Transformations of museum-embedded cultural expertise. Tartu, 2013, 148 p.
19. **Krista Lepik.** Governmentality and cultural participation in Estonian public knowledge institutions. Tartu, 2013, 205 p.

20. **Lukas Blinka.** The “good” and the “bad” of the internet: Studying subjective well-being as an outcome of young people’s online practices. Tartu, 2013, 171 p.
21. **Ragne Kõuts-Klemm.** Media-connected society: the analysis of media content and usage patterns from a systems-theoretical perspective. Tartu, 2013, 286 p.
22. **Maie Kiisel.** Problems of critical analysis of communication of environmental issues and risks. Tartu, 2013, 208 p.
23. **Marek Miil.** Nõukogude propagandasüsteemi toimimine ajakirjanduse argipraktikate kaudu. Tartu, 2014, 269 lk.
24. **Katrin Kello.** The functions and contexts of general education history teaching: social and professional representations in Estonia and Latvia. Tartu, 2014, 230 p.
25. **Maie Soll.** The ethnic identity of russian-speaking students in estonia in the context of educational change. Tartu, 2015, 212 p.
26. **Linda Lotina.** Conceptualizing engagement modes: Understanding museum – audience relationships in Latvian museums. Tartu, 2015, 186 p.
27. **Andres Kõnno.** The Modelling of Communication and Its Applications in a Longitudinal Research: Examples of Estonian, Finnish and Russian Journalism in the 20th Century. Tartu, 2016, 250 p.
28. **Olga Einasto.** Academic Library E-service Quality and Working User: Conceptual Model. Tartu, 2016, 186 p.
29. **Maria Murumaa-Mengel.** Managing Imagined Audiences Online: Audience Awareness as a Part of Social Media Literacies. Tartu, 2017, 184 p.
30. **Jan Richard Bærug.** The Collapsing Wall. Hybrid Journalism. A Comparative Study of Newspapers and Magazines in Eight Countries in Europe. Tartu, 2017, 301 p.
31. **Agnese Karaseva.** Teacher Professional Agency in Relation to Digital Technology Integration in Teaching in Estonian and Latvian Schools. Tartu, 2017, 164 p.
32. **Kadi Lubi.** The role of information search and interpretation in living with chronic illness. The case of Estonian Parkinson’s disease patients. Tartu, 2017, 152 p.
33. **Marju Himma-Kadakas.** Skill performance of Estonian online journalists: assessment model for newsrooms and research. Tartu, 2018, 144 p.
34. **Johannes Saar.** Hegemooniadiskursused eesti kultuuris. Eesti Kunsti- muuseumi pressikommunikatsioon 2006–2015. Tartu, 2018, 179 lk.
35. **Alessandro Nani.** Cross-Media in Public Service Broadcasting: The Struggle Between Producers and Audiences. Tartu, 2018, 176 p.
36. **Signe Ivask.** The role of routines, demands and resources in work stress among Estonian journalists. Tartu, 2018, 138 p.
37. **Karmen Palts.** Lastevanemate ja õpetajate vaheline kommunikatsioon Eesti esimese kooliastme näitel. Tartu, 2019, 189 lk.
38. **Tiiu Männiste.** Elukestev õpe ühiskonna pöördeagadel. Tartu, 2019, 301 lk.

39. **Mari-Liisa Parder.** Communication of Alcohol Consumption Practices and Situational Abstinence as a Basis of Prevention: A Study of Estonian Adolescents. Tartu, 2020, 152 p.
40. **Marianne Leppik.** The segmented integration and mediated transnationalism of Estonian Russian-speaking populations. Tartu, 2020, 279 p.
41. **Olena Nedozhogina.** Identity construction of Russian-speaking Ukrainians after 2013–2014. Tartu, 2021, 168 p.
42. **Maris Männiste.** Big data imaginaries of data pioneers: changed data relations and challenges to agency. Tartu, 2022, 177 p.