

SAARA SALOMAA

Mediakasvatus osana varhaiskasvatuksen opettajien työtä ja koulutusta

Tulkintakehyksenä mediakasvatustietoisuus

Tampereen yliopiston väitöskirjat 836

SAARA SALOMAA

Mediakasvatus osana varhaiskasvatuksen
opettajien työtä ja koulutusta
Tulkintakehyksenä mediakasvatustietoisuus

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Esitetään Tampereen yliopiston
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi
Tampereen yliopiston Linna-rakennuksen
salissa K103, Kalevantie 5,
Tampere, 29.9.2023, klo 12

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

*Vastuuohjaaja
ja kustos*

Professori emerita
Kirsti Karila
Tampereen yliopisto
Suomi

Ohjaajat

Apulaisprofessori
Pekka Mertala
Jyväskylän yliopisto
Suomi

Professori
Sirku Kotilainen
Tampereen yliopisto
Suomi

Esitarkastajat

Professori
Kristiina Kumpulainen
Helsingin yliopisto
Suomi

Yliopistonlehtori, dosentti
Merja Koivula
Jyväskylän yliopisto
Suomi

Vastaväittäjä

Professori
Päivi Rasi-Heikkinen
Lapin yliopisto
Suomi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

Copyright ©2023 tekijä

Kannen suunnittelu: Roihu Inc.

ISBN 978-952-03-2991-4 (painettu)
ISBN 978-952-03-2992-1 (verkkojulkaisu)
ISSN 2489-9860 (painettu)
ISSN 2490-0028 (verkkojulkaisu)
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2992-1>



Tampereen yliopiston painetuissa väitöskirjoissa on kompensoitu painatuksesta aiheutuneet hiilidioksidipäästöt.

PunaMusta Oy – Yliopistopaino
Joensuu 2023

ESIPUHE

Joskus on hyväksi, että elämää suunnitellessaan ei tiedä, mihin on ryhtymässä. Jos minulle olisi 11 vuotta sitten kerrottu, kuinka pitkä ja mutkikas tie väitöstutkimuksellani on edessään, koko hanke olisi tuntunut järjettömältä. Matkan varrella kävi moneen kertaan ilmi, että työn ja perheen ohella tehty väitöstutkimus on vaativa harrastus. Samalla tutkimus kuitenkin tarjoaa mahdollisuuden lisätä omaa ymmärrystä. Väitöskirjan tekeminen on antanut aikaa työstää mieltäni vuosia vaivannutta kysymystä: miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset oikein käsittävät mediakasvatuksen ja miksi? Ehkä ymmärrän siitä nyt hieman enemmän kuin aloittaessani.

Vaikka väitöstutkimusta tekisi yliopiston tutkimusryhmien ja työyhteisön ulkopuolella, sen rakentuminen ideasta valmiiksi väitöskirjaksi ei olisi mahdollista ilman lukuisten ihmisten viisautta, asiantuntemusta ja tukea. Haluankin osoittaa ensin kiitokseni ohjaajilleni. Ensimmäistä ohjaajaani, professori Sirkku Kotilaista, kiitän erityisesti innostamisesta mediakasvatuksen väitöstutkimusprosessin pariin. Ilman rohkaisuasi tätä hanketta ei olisi ehkä aloitettukaan. Tutkimukseni loppuvaiheen vastuuohjaajaa, professori emerita Kirsti Karilaa on kiittäminen monesta. Jo varhaiskasvatuksen opettajaopinnoista alkaen näytit meille opiskelijoille esimerkkiä siitä, mitä on akateemisesti kunnianhimoinen varhaiskasvatustutkimus ja -työ. Asiantuntevammissa käsissä ei väitöstutkimukseni ohjaus olisi varhaiskasvatuksen osalta voinut olla. Vaikeinta on muotoilla kiitoksia toiselle ohjaajalleni, apulaisprofessori Pekka Mertalalle: Niin paljon olen saanut osakseni kannustusta, tukea ja loputonta kärsivällisyyttä näiden vuosien aikana, että kiitollisuuttani avustasi on turha yrittääkään mahduttaa yksin kiitossanoihin. Ilman sinua tämä hanke ei olisi luultavasti koskaan valmistunut.

Pitkä prosessi on tiivistynyt loppua kohti. Kiitän tutkimuksen esitarkastajia, professori Kristiina Kumpulaista ja yliopistonlehtori, dosentti Merja Koivulaa rakentavista huomioista, jotka auttoivat viimeistelemään käsikirjoitukseni aiempaa paremmaksi. Yliopistonlehtori Reijo Kupiaiselle osoitan kiitokseni kehittävästä kommentista. Kuitenkin suurimmat kiitokseni Reijolle kuuluvat jo lähes kahden vuosikymmenen taakse, sillä ilman mukaansatempaavia mediakasvatuksen luentoja urani asiantuntijana ja tutkijana olisi luultavasti saanut aivan toisenlaisen suunnan.

Kiitän työnantajaani Kansallista audiovisuaalista instituuttia KAVIa ja työyhteisöäni siellä. Oman mediakasvatustietoisuuteni ja -osaamiseni kehittymisen kannalta on

ollut korvaamatonta, että tutkimusprosessin rinnalla olen saanut työskennellä media-
kasvatuksen parissa ja niiden ystävällisten, taitavien ja reflektiivisten huippuammatti-
laisten kanssa, jotka ovat muodostaneet mediakasvatustiimimme. Nykyisistä ja enti-
sistä kavilaisista haluan erityisesti kiittää Lauri Palsaa lukemattomista mediakasvatus-
ja medialukutaitokeskusteluista sekä vertaistuesta väitöstutkimuksen ja työn yhdistä-
misessä, Johanna Sommers-Piiroista varhaiskasvatuksen mediakasvatusajattelun yh-
teisestä kehittämisestä ja yksikkömme päällikköä Leo Pekkalaä kannustavasta suh-
tautumisesta tutkimuksen tekemiseen. KAVIn ulkopuolisesta työkaveruudesta, yh-
teisestä kirjoittamisesta ja mediakasvatustietoisuuden idean jalostamisesta haluan
kiittää – jälleen – Pekka Mertalaa. Kun yhdet kiitossanat eivät riitä, voi yrittää kahteen
kertaan yhdessä tekstissä: kiitos kaikesta, Pekka!

Väitöstutkimusprosessi ei tapahdu muusta elämästä erillään, ja tutkimuksen tekemi-
seen tarvitaan muutakin kuin vain akateemista asiantuntijuutta. Kiitän vanhempiani
Markkua ja Evaa lämpimästi siitä tinkimättömästä luottamuksesta sekä henkisestä ja
materiaalisesta tuesta, jolla olette pyrkineet mahdollistamaan minun ja sisarusteni jat-
kuvaa opiskelua ja ammatillista kehittymistä aina lapsuudesta keski-ään ruuhkavuosiin
saakka. Appivanhemmilleni Virvelle ja Jarkolle kuuluvat kiitokset tutkimuksen vii-
meistelyn kannalta välttämättömästä lastenhoitoavusta.

Ei tarvitse tehdä edes tutkimusta tiedostaakseen, kuinka onnellinen saan olla per-
heestäni. Puolisoani Juha-Pekkaa kiitän rakkaudesta ja onnellisesta kodista. Jos tutki-
musprosessi onkin välillä tuntunut olevan jumissa, niin ei koskaan siksi, että koto-
namme olisi ollut kurjaa. Lapsilleni Jooselle, Veikolle ja Otsolle: Olen valtavan on-
nellinen siitä, että saan olla juuri teidän äitinne. Kiitollisuuteni olemassaolostanne ei
ole millään tavalla riippuvainen oppiarvostani sen enempää kuin siitä, mitä te elämä-
sänne teette tai jätätte tekemättä. Voin kuitenkin vilpittömästi todeta, että kun on
saanut läheltä seurata lasten kasvua ja kehitystä mediakulttuurissa, ei ole juuri tarvin-
nut kyseenalaistaa sitä, onko mediakasvatus mielekäs työn ja tutkimuksen alue.

Lieksassa, kesäkuussa 2023

Saara Salomaa

TIIVISTELMÄ

Tämä tutkimus tarkastelee mediakasvatusta osana varhaiskasvatuksen opettajien työtä ja koulutusta, erityisesti mediakasvatustietoisuuden käsitettä hyödyntäen. Tavoitteena on jäsentää mediakasvatuksen ja varhaiskasvatuksen välisiä suhteita sekä selvittää, millaisena osana varhaiskasvatusta mediakasvatus rakentuu Suomessa. Tutkimuksessa myös esitellään mediakasvatustietoisuuden käsite varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessa.

Varhaiskasvatuksen mediakasvatuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sellaista tavoitteellista varhaiskasvatusta, jonka osapuolina ovat kasvattajat, kasvatettavat ja mediakulttuuri ja jonka tavoitteena on medialukutaidon edistämisen myötä tukea varhaiskasvatuksen yleisiä tavoitteita (Mertala & Salomaa, 2016; ks. myös Kupiainen & Sintonen, 2009). Mediakasvatustietoisuus (Salomaa, 2016) taas ammentaa Hirsjärven (1980) kasvatustietoisuuden mallista ja koostuu mediaan, lasten kasvuun, varhaiskasvatuksen mediakasvatukseen ja mediakasvattajuuteen sekä medialukutaitoon liittyvistä käsitysryhmistä. Keskeistä on ymmärrys toimimisesta mediakasvattajan roolissa sekä siihen liittyvistä oikeuksista ja velvollisuuksista. Mediakasvatustietoisuuden jäsenystä hyödynnetään lisäksi tutkimuksen empiristen tulosten tarkastelussa. Mediakasvatustietoisuuden valitseminen kehykseksi, jonka kautta mediakasvatusta tarkastellaan, korostaa varhaiskasvatuksen henkilöstön, erityisesti opettajien, ammatillista tietoisuutta. Tietoisuus korostuu menetelmäosaamisen sijaan, sillä mediakasvatusta voi käytännössä toteuttaa lukemattomin eri tavoin. Myös median, mediakasvatuksen ja medialukutaidon käsitteiden monitulkintaisuus haastaa opettajien ammatillista tietoisuutta.

Kun tutkimusta lähestytään sosiaalisen konstruktionismin kautta, kiinnostuksen kohteena ovat vuorovaikutukselliset prosessit, joiden myötä ihmiset rakentavat ja soveltavat tietoa ja ilmiöitä (Burr, 2015). Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen mediakasvatus ymmärretään tietyssä ajassa ja paikassa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa merkityksellistyväksi ilmiöksi. Tutkimuksessa varhaiskasvatuksen mediakasvatus rakentuu sellaisena kuin se näyttäytyy neljästä eri näkökulmasta tarkasteltuna:

1) kasvatustietoisuuden, erityisesti mediakasvatustietoisuuden, 2) suomalaisten yliopistojen opettajankoulutuksen kirjoitettujen opetussuunnitelmien, 3) varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten sekä 4) tutkimus- ja selvitystiedon ja varhaiskasvatusta ohjaavien linjausasiakirjojen näkökulmista. Kaikkien näiden tekijöiden voidaan nähdä olevan dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään.

Tutkimuksen kontekstina on suomalainen ammatillinen varhaiskasvatus, jonka piirissä mediakasvatusta on 2000-luvun kuluessa kehitetty aktiivisesti kansallisin ja paikallisin tukitoimin (esim. Palsa ym., 2014; Rantala, 2011). Toimista huolimatta mediakasvatus ja siihen läheisesti kytkeytyvät sisältöalueet, kuten monilukutaito ja digitaalinen osaaminen, on koettu alalla monin paikoin haastavina, ja niiden toteutumisessa on ollut puutteita (esim. Juutinen ym., 2021; Kupiainen ym., 2006; Repo ym., 2019; Sommers-Piironen & Hemilä, 2016). Tutkimustietoa siis tarvitaan paitsi vahvistamaan mediakasvatuksen tietoperustaa myös mediakasvatuksen käytäntöjen kehittämiseksi.

Väitöstutkimus koostuu kolmesta vertaisarvioituissa julkaisuissa julkaistusta osatutkimuksesta sekä niitä integroivasta yhteenveto-osuudesta. Ensimmäisessä osatutkimuksessa (Salomaa, 2016) hahmotettiin mediakasvatusta osana varhaiskasvatusta sekä tuotettiin Hirsjärven (1980) kasvatustietoisuuden käsitteeseen pohjautuen mediakasvatustietoisuuden jäsenitys varhaiskasvatukseen hyödyntäen mediakasvatuksen ja varhaiskasvatuksen alojen tutkimuksia ja varhaiskasvatusta ohjaavia säädös- ja linjaustekstejä. Toinen osatutkimus (Salomaa & Mertala, 2022) tarkasteli laadullisen sisällönanalyysin keinoin mediakasvatuksen asemaa osana suomalaisten yliopistojen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia lukuvuonna 2014–2015. Lisäksi tutkittiin, millaisia osaamistavoitteita mediakasvatuksellisten kurssien opetussuunnitelmateksteihin oli kirjattu. Kolmannessa osatutkimuksessa (Salomaa ym., 2021) selvitettiin varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta. Aineisto kerättiin haastatteleamalla yhdeksää varhaiskasvatuksen opettajana työskentelevää henkilöä, ja analyysi toteutettiin fenomenografisella tutkimusotteella.

Tulokset osoittavat, että kansallisten linjausten, opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien ja opettajien itsensä mukaan mediakasvatus kuuluu osaksi varhaiskasvatusta. Mediakasvatuksen rooli opettajankoulutuksen kirjallisissa opetussuunnitelmissa on kuitenkin ollut pieni, ja sen asema on vaihdellut eri yliopistojen välillä. Koulutuksen

osaamistavoitteissa painottuvat konteksti- ja pedagoginen osaaminen. Opettajat itse käsittävät mediakasvatuksen laajasti, sekä toiminnaksi että ammatilliseksi osaamiseksi ja toimialan laajemmaksi kehittämishaasteeksi. Toimintana mediakasvatus käsitetään monipuoliseksi, ja mediakasvatukseksi ymmärretään kaikenlainen toiminta median parissa. Pedagogiseksi ideaaliksi tuotettiin eheytetty, varhaiskasvatuksen arkeen nivoutunut mediakasvatus. Sekä opettajien haastatteluissa että opetussuunnitelmateksteissä digitaalisilla medioilla on selvästi hallitseva rooli ei-digitaalisten medioiden ja sosiokulttuuristen mediakasvatuskäytäntöjen jäädessä paitsioon. Mediakasvatuksen sekä tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen tai digitaalisen osaamisen väliset suhteet ja medialukutaitoon liittyvät tavoitteet näyttäytyvät epäselvinä kautta aineiston ja kaipaavat selkeyttämistä yhteisen ymmärryksen ja toiminnan kehittämiseksi. Mediakasvatustietoisuuden käsitettä voidaan hyödyntää mediakasvatuksen monipuolisessa tarkastelussa, sillä mediakasvatustietoisuus voi laajeta yksilön ominaisuudesta myös kattavammin varhaiskasvatuksen toimialan, koulutusten ja yhteisöjen kehittämisen käyttökelpoiseksi työkaluksi.

Monimenetelmäisenä ja -näkökulmaisena tutkimus osallistuu keskusteluihin siitä, mitä varhaiskasvatuksen mediakasvatuksella tavoitellaan ja millainen osa varhaiskasvatusta sen tulisi olla, mediakasvatustietoisuuden roolista mediakasvatuksessa, opettajankoulutuksen tavoitteista ja sisällöistä sekä mediakasvatusta ohjaavien asiakirjojen sisällöistä. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen mediakasvatusta sekä henkilöstön mediakasvatusosaamista ja -tietoisuutta kehitettäessä.

Asiasanat: mediakasvatus, varhaiskasvatus, mediakasvatustietoisuus, varhaiskasvatuksen opettaja, opettajankoulutus

ABSTRACT

This study examines media education as part of the work and pre-service education of early childhood education and care (ECEC) teachers by using the concept of educational consciousness. The aim is to model the relationship between media education and ECEC and to explore how media education is constructed as part of ECEC in Finland. The study also introduces the concept of media educational consciousness in the context of media education in ECEC.

Media education in ECEC refers to “goal-oriented ECEC involving educators, children and media culture. The aim is to promote ECEC’s general educational goals by enhancing media literacy” (Mertala & Salomaa, 2016; see also Kupiainen & Sintonen, 2009). Media educational consciousness (Salomaa, 2016), in turn, is based on Hirsjärvi’s (1980) model of educational consciousness. It consists of groups of concepts related to media, children’s growth, media education in ECEC, and media literacy goals. Central to this is one’s understanding of being in the role of media educator and the rights and responsibilities associated with this role. Media educational consciousness is also used as an interpretative tool to examine the other findings of the study. Choosing media educational consciousness as the framework through which media education is examined highlights the professional awareness of ECEC personnel, especially teachers. The emphasis is on consciousness rather than practical methods, as media education can be put into practice in a myriad of ways. The ambiguity of concepts connected to media, media education, and media literacy also challenges the professional awareness of teachers.

When approaching research through social constructionism, the focus of interest is on the interactive processes through which people construct and apply knowledge and phenomena (Burr, 2015). Hence, meaning-making related to media education in ECEC is understood as a process of human interaction taking place in specific cultural and historical settings. In this study, media education in ECEC is constructed from four perspectives: 1) educational consciousness, especially media educational consciousness, 2) written curricula of ECEC teacher education in Finnish

universities, 3) conceptions of ECEC teachers, and 4) research and survey data and ECEC policies. All these aspects of ECEC can be seen to interact dynamically.

The context of the study is Finnish professional ECEC, in which media education has been actively promoted through national and local development measures since the 2000s (e.g. Palsa et al., 2014; Rantala, 2011). Despite these efforts, media education and its closely related content areas, such as multiliteracies and digital literacy, have been perceived as challenging and their implementation has been lacking (e.g. Juutinen et al., 2021; Kupiainen et al., 2006; Repo et al., 2019; Sommers-Piironen & Hemilä, 2016). Thus, research is needed not only to strengthen the knowledge base of media education, but also to develop its practices.

The dissertation consists of three sub-studies published in peer-reviewed publications and a synthesis. The first sub-study (Salomaa, 2016) outlined media education as part of early childhood education and, based on Hirsjärvi's (1980) concept of educational consciousness, produced a model for media educational consciousness in ECEC, drawing on research in the fields of media education and ECEC, as well as on policies that guide ECEC. The second sub-study (Salomaa & Mertala, 2022) used qualitative content analysis to examine the role of media education as part of the curricula of ECEC teacher education in Finnish universities during the academic year 2014–2015. In addition, the study investigated the competence objectives included in media education course materials. The third sub-study (Salomaa et al., 2021) investigated ECEC teacher conceptions of media education. The data was collected through interviews with nine ECEC teachers, and the analysis was conducted using a phenomenographic research approach.

The results show that national guidelines, teacher education curricula, and teachers themselves consider media education part of ECEC. However, the role of media education in teacher education's written curricula has been small, and its position has varied between universities. Contextual and pedagogical competencies were emphasised in the competence objectives of the curricula. Teachers themselves perceive media education in broad terms, both as an activity and as a professional competence as well as a challenge for wider development of the sector. As an activity, media education was understood as multifaceted; all kinds of activities involving the media were understood as media education. Holistic media education integrated into the

everyday practices of ECEC appeared as a pedagogical ideal. Both in the teacher interviews and in the curriculum materials, digital media clearly play a dominant role, while non-digital media and socio-cultural media education practices receive less attention. The relationship between media education and ICT or digital literacy and the objectives of media literacy appear unclear throughout the data, and this relationship should be clarified in order to improve shared understanding and practice. The concept of media educational consciousness can be utilised for versatile exploration of media education, as media educational consciousness can extend from an individual's characteristic to a more comprehensive conceptual tool for the development of the ECEC sector, ECEC training, and pedagogical communities.

This multi-method and multi-perspective study contributes to discussions on what media education in ECEC is and should be, the role of media educational consciousness in media education, the objectives and content of teacher education, and the content of education policies. The results of the study can be used to develop media education in ECEC as well as the media education competences and awareness of personnel.

Keywords: media education, early childhood education and care, media educational consciousness, early childhood education and care teacher, teacher education

SISÄLLYS

1	Johdanto.....	17
1.1	Tutkimuskohteena varhaiskasvatuksen mediakasvatus	17
1.1.1	Muuttuva yhteiskunta ja varhaiskasvatus mediakasvatuksen konteksteina	20
1.1.2	Tutkimustietoa varhaiskasvatuksen mediakasvatuksesta tarvitaan opettajien tietoisuuden kehittämiseksi.....	22
1.2	Tutkimustehtävä, tutkimuksen asemoiminen ja osatutkimusten esittely	27
1.2.1	Tutkimuksen asemoituminen kasvatustieteen kentälle	30
1.2.2	Osatutkimusten esittely	33
2	Tutkimuksen käsitteellinen tausta.....	34
2.1	Mediakasvatus osana varhaiskasvatusta	34
2.1.1	Mediakulttuuri kasvun ja kasvatuksen kontekstina.....	34
2.1.2	Mitä on varhaiskasvatuksen mediakasvatus?	37
2.1.3	Medialukutaito kehittyvänä taitona	45
2.2	Kasvatustietoisuus kasvatusta ohjaavana elementtinä varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessa	47
3	Tutkimuskontekstina suomalainen varhaiskasvatus	54
3.1	Mediakasvatus suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavissa normi- ja linjausasiakirjoissa	54
3.2	Mediakasvatuksen sijoittuminen osaksi varhaiskasvatuksen opettajien työtä ja koulutusta.....	58
3.3	Mediakasvatuksen edistäminen ja toteutuminen suomalaisessa varhaiskasvatuksessa.....	66
4	Tutkimuksen toteuttaminen ja taustasitoumukset.....	71
4.1	Mediakasvatuksen ymmärtäminen sosiaalisesti konstruoiduksi ilmiöksi.....	71
4.2	Aineisto ja analyysi osatutkimuksissa.....	75
5	Osatutkimusten päätulokset	78
5.1	Osatutkimus I: Mediakasvatustietoisuuden jäsentyminen varhaiskasvatuksessa.....	79

5.2	Osatutkimus II: Mediakasvatus suomalaisessa varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa – opetussuunnitelma-analyysi	83
5.3	Osatutkimus III: Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta	85
6	Synteesi empiirisistä tuloksista mediakasvatustietoisuuden tulkintakehyksessä	88
6.1	Opettajankoulutus – mediakasvatustietoisuuden herättelijä?.....	88
6.2	Varhaiskasvatuksen opettajat ja mediakasvatustietoisuus	93
7	Pohdinta	97
7.1	Mediakasvatustietoisuus mielekkään, muutoksessa kestävän mediakasvatuksen lähtökohtana	98
7.2	Digitaaliset mediat hallitsevat ja haastavat mediakasvatuksessa	105
7.3	Kehittämisehdotuksia ja jatkotutkimuksen aiheita	107
7.3.1	Mediakasvatuksen kehittäminen kaipaa käsitteellistä selkeyttä.....	107
7.3.2	Kehittämisehdotuksia opettajankoulutukseen	109
7.3.3	Kehittämisehdotuksia varhaiskasvatuksen työyhteisöille.....	111
7.3.4	Jatkotutkimuksen aiheita	113
7.4	Tutkimuksen arviointi ja eettiset kysymykset	114
7.4.1	Tutkimuksen arviointi.....	114
7.4.2	Tutkimusprosessin eettinen tarkastelu.....	118
8	Lähteet.....	121
	Alkuperäiset julkaisut.....	147

Kuvioluettelo

Kuvio 1. Tutkimuksen asemoituminen osaksi varhaiskasvatuksen ja mediakasvatuksen tutkimusta.....	32
Kuvio 2. VASUn (OPH, 2022b) mukaisen mediakasvatuksen jäsentyminen osaksi hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta.....	55
Kuvio 3. Mediakasvatuksen hahmottaminen osana varhaiskasvatusta (Salomaa, 2016).....	80
Kuvio 4. Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta (Salomaa ym., 2021, s. 251).....	87

Taulukkoluetelo

Taulukko 1. Tutkimuskysymys ja siihen vastaaminen väitöstutkimuksessa	29
Taulukko 2. Osatutkimusten keskeiset sisällöt	78
Taulukko 3. Mediakasvatustietoisuuden malli varhaiskasvatuksessa Hirsjärven (1980) kasvatustietoisuusmallin pohjalta (Salomaa, 2016).....	81

ALKUPERÄISTEN JULKAISUJEN LISTA

Väitöskirja perustuu seuraaviin julkaisuihin, joihin tekstissä viitataan roomalaisilla numeroilla (I–III). Kirjoittajien tekijyys yhteisjulkaisuissa on eritelty alaviitteessä¹:

I: Salomaa, S. (2016). Mediakasvatustietoisuuden jäsentäminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), 136–161.

II: Salomaa, S. & Mertala, P. (2022). Media education in Finnish early childhood teacher education: A curricular analysis. Teoksessa H. Harju-Luukkainen, J. Kangas & S. Garvis (toim.), *Finnish Early Childhood Education and Care: From Research to Policy and Practice* (s. 69–83). Springer Nature.

III: Salomaa, S., Mertala, P. & Karila, K. (2021). Varhaiskasvatuksen opettajien käsitteitä mediakasvatuksesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 240–268.

¹ Osatutkimus II:

Salomaa: tutkimuksen ideointi ja tutkimusasetelman luominen, aineiston keruu ja järjestäminen, aineiston tulkinta ja artikkelin kirjoittaminen; Mertala: tutkimuksen ideointiin ja tutkimusasetelman suunnitteluun osallistuminen, aineiston keruuseen osallistuminen, aineiston tulkintaan osallistuminen ja artikkelin kirjoittaminen, kriittinen tarkastelu ja kommentointi

Osatutkimus III:

Salomaa: tutkimuksen ideointi ja tutkimusasetelman luominen, aineiston keruu, aineiston tulkinta ja artikkelin kirjoittaminen; Mertala: tutkimuksen ideointiin ja tutkimusasetelman suunnitteluun osallistuminen, aineiston yhteiseen tulkintaan osallistuminen ja artikkelin kirjoittaminen, kriittinen tarkastelu ja kommentointi; Karila: tutkimuksen ideointiin ja tutkimusasetelman suunnitteluun osallistuminen, aineiston yhteiseen tulkintaan osallistuminen ja artikkelin kriittinen tarkastelu ja kommentointi

1 JOHDANTO

Tämän väitöstutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä mediakasvatuksesta osana varhaiskasvatuksen opettajien työtä ja koulutusta. Erityisenä kiinnostuksen kohteena on mediakasvatustietoisuus varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessa. Mediakasvatustietoisuus toimii tutkimuksessa myös laajemmin käsitteellisenä kehyksenä, jonka avulla mediakasvatusta varhaiskasvatuksessa voi tarkastella ja kehittää.

1.1 Tutkimuskohteena varhaiskasvatuksen mediakasvatus

Varhaiskasvatuskäisten lasten lapsuus on nykypäivänä vahvasti medioitunut. Esimerkiksi lasten huoltajille Suomessa tehdyn kyselytutkimuksen (Kanerva ym., 2020) mukaan yli 90 %:lla lapsista on käytössään televisio ja 1–6-vuotiaista lapsista lähes 80 % katselee Youtubea tai vastaavia videonjakopalveluita verkossa. Lasten suhde mediaan on kuitenkin huomattavasti monipuolisempi kuin vain sisältöjen kuluttamista: lähes 60 % 4–6-vuotiaista lapsista leikkii vähintään viikoittain leikkejä, joissa esiintyy mediahahmoja, ja kaikista lapsista liki puolet on saanut vähintään viikoittain mediasta kimmokkeita omaehtoiseen toimintaan, esimerkiksi piirtämiseen, laulamiseen tai omien videoiden tekemiseen (emt., 2020). Vastaavanlaisia, lasten arjen monipuolisesti medioituneena kuvaavia tuloksia on saatu useista kansainvälisistä tutkimuksista (esim. Barlev ym., 2022; Chaudron ym., 2018; Kumpulainen ym., 2020; Marsh ym., 2021). Lapset yhdistelevät joustavasti tekemisissään ja leikeissään sekä digitaalisia että ei-digitaalisia käytänteitä ja muokkaavat toimintaansa, esimerkiksi perinteisiä leikkejä, mediakulttuurista saamiensa tarjoumien innoittamina (esim. Marsh, 2014; Mertala & Salomaa, 2021; Scott, 2019). Median kautta lasten elämään välittyy esimerkiksi tietoa, arvoja, asenteita ja kaupallisia vaikutusyrityksiä (esim. Buckingham & Willet, 2022; Joanou, 2017; Kervin ym., 2012; Lehtikangas & Mulari, 2016; Lemish, 2022; Ward & Grower, 2020), ja lapset myös neuvottelevat median sisällöistä ja merkityksistä tehden näin ”identiteettityötä” esimerkiksi vertaisryhmissä (Buckingham, 2009). Mediaa voidaankin perustellusti pitää paitsi viestiminä ja niillä

välitettävänä sisältöinä myös yhtenä pienten lasten keskeisistä kasvu- ja toimintaympäristöistä.

Sosiaaliset, kulttuuriset ja yhteiskunnalliset tekijät määrittävät varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa, jolloin myös kulttuuriset muutokset heijastuvat siihen, mitä varhaiskasvatukselta odotetaan (esim. Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018; Karila, 2013; Urban ym., 2012). Median kasvanut rooli yhteiskunnassa ja lasten elämässä haastaa institutionaalista varhaiskasvatusta huomioimaan sen osana pienten lasten kasvatusta. Lapset tarvitsevat mediakasvatusta ja sen myötä vahvistettavaa medialukutaitoa voidakseen olla aktiivisia toimijoita sekä median tulkitsijoita ja tuottajia median läpäisemässä kulttuurissamme (esim. Buckingham, 2003; Hobbs ym., 2022; Kupiainen & Sintonen, 2009; Marsh, 2006). Myös kasvatuksellisen ja koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmista on tärkeää, että mediakasvatusta ei jätetä vain yksilöiden, esimerkiksi lasten kotikasvattajien, vastuulle (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2013a). Laaja medialukutaidon edistäminen edellyttää systemaattista mediakasvatuksen opetussuunnitelmaa kaikille lapsille (Buckingham, 2019, s. 103). Suomessa varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen tärkeydestä onkin puhuttu pitkään sekä valtion ja eri sektoreilla toimivien mediakasvatuksen asiantuntijoiden (esim. OKM, 2013a; 2013b; 2022a Opetusministeriö [OPM], 2004; Stakes, 2007) että tutkijoiden (esim. Kotilainen & Sintonen, 2005; Kupiainen ym., 2006; Niinistö & Ruhala, 2007) tahoilta. Mediakasvatus kuuluu nykyään osaksi varhaiskasvatuksen järjestäjiä velvoittavia varhaiskasvatussuunnitelman perusteita [VASU] (Opetushallitus [OPH], 2022b, s. 42). Mediakasvatusta tulisi siis toteuttaa kaikissa varhaiskasvatusta tarjoavissa yksiköissä.

Mediakasvatuksen sisältyminen osaksi varhaiskasvatusta ei kuitenkaan käytännössä ole ollut näin suoraviivaista. Vaikka varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen toteutumisesta Suomessa ei ole koskaan tehty kattavaa tutkimusta, selvitysten ja tutkimusten pohjalta on pääteltävissä, ettei mediakasvatus ole juurtunut kattavasti tai tasalaatuisesti osaksi varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria (esim. Juutinen ym., 2021; OKM, 2013b; Pihlaja & Kangas, 2023; Repo ym., 2019) tai opettajien koulutusta (Karila ym., 2013; Salomaa ym., 2017). Aiempi tutkimus on myös antanut viitteitä siitä, että osassa varhaiskasvatuksen yksiköistä lasten mediasuhteisiin suhtaudutaan torjuvasti, jopa kielletään media-aiheisia leikkejä (esim. Lehtikangas & Mulari, 2016; Ylönen, 2012; ks. myös Friedrichs-Liesenkötter, 2015). Toisaalta mediakasvatusta tiedetään Suomessa toteutetun monipuolisesti ja varhaiskasvatuksen henkilöstön sisällyttävän

toimintaansa lapsia motivoivia mediateemoja (esim. Kupiainen ym., 2006; Lehtikangas & Mulari, 2016; Salomaa & Sommers-Piiroinen, 2017; Valkonen, 2016). Varhaiskasvatuksen ammattilaisten keskuudessa itse koetut valmiudet mediakasvatukseen ovat vaihtelevia. Epätietoisuus mediakasvatuksen sisällöistä ja tavoitteista saatetaan kokea työyhteisöissä haastavana tai jopa pelottavana, ja tavallisena ”kipukohtana” on vaikuttanut olevan mediateknologioiden rooli mediakasvatuksessa (esim. Kupiainen ym., 2006; Sommers-Piiroinen & Hemilä, 2016). Toisaalta kehittämistoiminnan myötä on havaittu myös, että mediakasvatustoimintaa on toteutettu varhaiskasvatuksessa ennenkin, eikä kyse ole välttämättä vaikeasta tai vieraasta asiasta (esim. Kupiainen ym., 2006; Sommers-Piiroinen & Hemilä, 2016). On huomionarvoista, että edellä viitatuissa, laajoissa kehittämishankkeissa on saatu keskenään hyvin samantyyppisiä tuloksia, vaikka vuosien 2006 ja 2016 välillä pienten lasten mediakasvatukseen tuotettiin varsin runsaasti tukiaineistoja, koulutuksia ja kehittämishankkeita (esim. Palsa ym., 2014; Savolainen, 2011).

Kuitenkin on hyvin ymmärrettävää, ettei mediakasvatuksen ymmärtäminen ja toteuttaminen ole varhaiskasvatuksessa ollut yhdenmukaista tai kattavaa. Vaikka Suomea on pitkään pidetty monin tavoin mediakasvatuksen suhteen esimerkillisenä maana (esim. Celot, 2009; Centre for Media Pluralism and Media Freedom, 2022; Tomljenović, 2019), pienten lasten mediakasvatus on kuitenkin vielä velvoitteen tasolla uutta varhaiskasvatuksessa. Siinä missä mediakasvatus – tuolloin joukkotiedotuskasvatuksen nimellä – sisältyi ensimmäisen kerran perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin jo 1970-luvulla (Kupiainen, 2019), VASU laadittiin ensimmäisen kerran vasta 2000-luvulla, ja vasta vuonna 2016 sisällöllisesti koulutuksen tarjoajia velvoittavana (Kinos ym., 2021). Mediakasvatusta on siis velvoitettu tarjoamaan osana varhaiskasvatuksen sisältöjä vasta alle kymmenen vuoden ajan, ja varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa sen rooli on ollut pieni – vaikkakin kasvusuuntainen – verrattuna aiempiin vuosikymmeniin (esim. Salomaa ym., 2017; Suoninen, 2008).

1.1.1 Muuttuva yhteiskunta ja varhaiskasvatus mediakasvatuksen konteksteina

Ilmiön, esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajien mediakasvatustietoisuuden, ymmärtäminen edellyttää asian liittämistä sosiaaliseen kontekstiinsa (Hirsjärvi, 1980, s. 69). Tässä tutkimuksessa kontekstina on suomalainen varhaiskasvatus, joka on suunnitelmallinen ja tavoitteellinen lapsen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen muodostama kokonaisuus, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka (L 540/2018, § 2). Varhaiskasvatuksen käsittäminen holistiseksi kokonaisuudeksi on tyypillistä pohjoismaisille varhaiskasvatusjärjestelmille, vaikka myös maakohtaisia toteutuksen ja painotuksen eroja esiintyy (esim. Broström, 2006; Jensen, 2009; Vallberg Roth, 2014). Tätä mallia kuvaamaan on käytetty myös lyhennettä ”educare” (esim. OPH, 2022a; Vallberg Roth, 2014), ja käytän termiä tässä tekstissä paikoin sujuvuuden vuoksi. Suomessa lapsen oikeus varhaiskasvatukseen alkaa vanhempainrahakauden päätyttyä (L 540/2018, § 12) eli lapsen ollessa noin yhdeksän kuukauden ikäinen, ja pääsääntöisesti varhaiskasvatusta saavat lapset, jotka eivät ole vielä oppivelvollisuusikäisiä (emt., § 1). Myös esiopetus on osa varhaiskasvatusta (OPH, 2016a, s. 12), vaikkakin sitä säädellään osana perusopetuksen lainsäädäntöä ja sitä ohjaa oma opetussuunnitelma, esiopetussuunnitelman perusteet [EOPS].

Mediakasvatus ei ole ainoa uusi asia suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Viimeisen kymmenen vuoden aikana varhaiskasvatusjärjestelmä kokonaisuutena on ollut voimakkaassa muutoksessa. Varhaiskasvatus instituutiona muuttui hallinnollisesti sosiaalipalvelusta osaksi kasvatuksia ja koulutusta, kun varhaiskasvatuksen lainsäädäntö ja ohjaus siirtyivät vuonna 2013 sosiaali- ja terveystieteiden ministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalle ja kehittämisestä vastuulliseksi asiantuntijaviranomaiseksi tuli Opetushallitus (esim. Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018; Ukkonen-Mikkola ym., 2020). Ohjaavasta velvoittavaksi muuttunut VASU (OPH, 2022b) sisältää joitakin aiheita, joista on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa puhuttu huomattavasti mediakasvatustakin lyhyemmän ajan, esimerkiksi monilukutaidon laaja-alaisen osaamisalueen (esim. Kupiainen ym., 2015; Palsa & Ruokamo, 2015). Uusi varhaiskasvatuslaki astui voimaan vuonna 2018, ja se korostaa pedagogiikkaa ja suunnitelmallisuutta toiminnan eri tasoilla (L 540/2018, § 2; § 21–23) sekä opettajan roolia toiminnan suunnittelusta vastaavana henkilönä (emt., § 23). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka itsessään ei kuitenkaan ole yksiselitteinen ilmiö, vaan se voidaan ymmärtää useista

erilaisista näkökulmista ja erilaisin painotuksin (esim. Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018; Alila ym., 2022; Kangas ym., 2021; Stephen, 2010). Eeva-Leena Onnismaa ym. (2014) ovat nostaneet esiin, että vaikka varhaiskasvatuksesta keskusteltiin lakimuu-
toksen yhteydessä runsaasti, vähälle huomiolle jäivät kysymykset siitä, mitä varhais-
kasvatuksen pitäisi sisällöllisesti olla. Jarmo Kinos ym. (2021, s. 23) ovat puolestaan
muistuttaneet, että siirryttäessä suosituksista velvoittavaan asiakirjaohjaukseen tulisi
yhtä aikaa kasvatustyön autonomian huomioimisen kanssa huomioida myös toimin-
tanormien yksiselitteisyys. Kuitenkin varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat ovat jo
1990-luvulta alkaen kehittyneet suuntaan, jossa työtapoja kuvaavat ilmaukset ovat
vähemmän selkeitä ja yksityiskohtaisia kuin aiempina vuosikymmeninä lastentarha-
pedagogiikkaa ohjanneissa dokumenteissa (emt., 2021). Tällaisen monikerroksisen
monitulkintaisuuden voidaankin nähdä korostavan sekä opettajan henkilökohtaisen
reflektiivisyyden että yhteisen, pedagogiikkaa ja toiminnan sisältöjä sekä toimintata-
poja koskevan ymmärryksen merkitystä varhaiskasvatuksen työyhteisöissä.

Jos varhaiskasvatuksessa on kyse monimuotoisesta, opettajan ammatillista tietoi-
suutta haastavasta alueesta, tilanne mediakasvatuksen osalta on vähintään yhtä mo-
ninainen. Media, mediakasvatus ja medialukutaito ovat kaikki käsitteitä, joista ei ole
ollut selkeitä eikä yhdenmukaisia tulkintoja edes alan tutkijoiden keskuudessa (esim.
Masterman, 1985/1989; Meyrowitz, 1999; Palsa & Ruokamo, 2015; Potter, 2022;
Seppänen & Väliaverron, 2012; Vesterinen, 2011). Media ja median käyttö myös
muuttuvat jatkuvasti, joten mediakasvatuksen sisällöt ovat jatkuvassa liikkeessä. Mer-
kittäviin viime aikojen kehityskulkuihin mediassa kuuluvat esimerkiksi mobiilitekno-
logian yleistyminen sekä yhä useampien lasten ja perheiden käyttämien teknologioi-
den varustaminen internetyhteyksillä. Aloitellessani väitöstutkimukseni suunnittelua
vuosikymmen sitten vain alle puolella 16–60-vuotiaista suomalaisista oli älypuhelin
(Taloussanomien, 2012). Nykyään taas lähes kaikilla työikäisillä suomalaisilla on käy-
tössään älypuhelin (Suomen virallinen tilasto, 2021). Vuonna 2022 tehdyn selvityksen
mukaan jopa enemmistöllä 5–6-vuotiaista lapsista olisi käytössään oma älypuhelin ja
ennen sen hankintaa valtaosalla lapsista on ollut käytössään tabletti, joko perheen
yhteinen tai lapsen oma (DNA & Nepa, 2022). Älylaitteiden myötä lasten elämään
kytkeytyvät myös esimerkiksi tekoälyn ja käyttäjätietojen keräämisen kaltaiset ilmiöt,
jotka haastavat niin lasten kuin kasvattajienkin ymmärrystä teknologian toimintape-
riaatteista (Kotilainen ym., 2020). Kun lasten elinpiirissä on varsinaisten viestintävä-
lineiden lisäksi yhä enemmän internetiin yhteydessä olevia ohjelmoituja teknologioita

(ns. esineiden internet, Internet of Things [IoT]), kuten kodinkoneita ja leluja, on myös ohjelmointi- ja IoT-teemojen käsittelyä varhaiskasvatuksessa peräänkuulutettu useilta tahoilta (esim. Chaudron ym., 2018; Mertala, 2020c; OKM, 2022a). Samalla on kuitenkin tärkeä muistaa, että uusien mediamuotojen kehittyessä perinteisemmät mediat pitävät edelleen pintansa osana lasten elämää (Hasebrink & Paus-Hasebrink, 2022). Yksikään merkittävä mediamuoto ei ole hävinnyt käytöstä, vaikka uusia on tullut niiden rinnalle (Seppänen & Väliverronen, 2012). Suomessa esimerkiksi valtaosa vanhemmista lukee pienelle lapselleen satuja (Lerkkanen ym., 2018), ja radio tavoittaa vähintään viikkotasolla noin 90 % yli 9-vuotiaista suomalaisista (Finnpanel, 2022). Tämä tarkoittaa, että lasten mediaympäristöt – ja siten lasten elämästä ammentavan mediakasvatuksen sisällöt – eivät ainoastaan muutu vaan myös laajenevat ja monipuolistuvat. Jos varhaiskasvatuskeskustelusta on puuttunut keskustelua konkreettisista sisällöistä (ks. Onnismaa ym., 2014), osa tutkijoista on havainnut mediakasvatuskeskustelussa jopa ylitarjontaa siitä, mitä kaikkea mediakasvatus voisi olla ja mihin sitä on tarjottu ratkaisuksi. Julian McDougall kumppaneineen (2017, s. 131) on huomauttanut, että liian lavealle venytetty ajatus medialukutaidon edistämisestä ”yleislääkkeenä” kaikkiin ongelmiin voi tehdä siitä opettajille mahdottoman toteutettavaksi. Olisikin kohtuutonta odottaa, että yhdellä opettajalla voisi olla osaamista kaikkiin mahdollisiin mediakasvatuksen sisältöalueisiin (Mertala & Salomaa, 2016).

1.1.2 Tutkimustietoa varhaiskasvatuksen mediakasvatuksesta tarvitaan opettajien tietoisuuden kehittämiseksi

Mediakasvatuksen ja medialukutaidon kirjavien tulkintojen taustalla ovat paitsi mediakulttuurin laajuus ja muutos myös moninainen tutkimuskenttä sekä media-aiheita käsittelevä julkinen keskustelu. Lapsiin ja mediaan sekä medialukutaitoon liittyvä tutkimustieto on ollut niin moninäkökulmaista, -tieteistä ja -menetelmäistä, että siitä on muodostunut jo itsessään eräänlainen ”mikrokosmos”, jossa eri näkökulmien törmäyksiltä ei ole välttytty (Lemish, 2019, s. 2–4). Aiemman tutkimuksen piirissä keskustelua lapsista ja mediasta on käyty aktiivisesti varsinkin median mahdollisten (haitallisten) vaikutusten näkökulmasta (esim. House, 2012; Spitzer, 2022; ks. myös Laidlaw ym., 2019; Marsh, 2014) sekä digitaaliseen oppimiseen liittyvistä näkökulmista (esim. Kontovourki ym., 2017; Zomer & Kay, 2018). Myös media on ollut kärkeä tarttumaan edellä mainittuihin aiheisiin (Poveda, 2020). Tyypillistä erityisesti

julkisessa keskustelussa on vuosikymmenten ajan ollut, että ilmiön monisyisyys häivytetään ja median vaikutukset lapsiin ja lapsuuteen esitetään väijäämättöminä ja yksioikoisesti hyvinä tai pahoina (esim. Drotner, 2022; Laidlaw ym., 2019; Selwyn, 2003; 2009). Media siis paitsi välittää tietoa myös tuottaa kulttuurisia tulkintoja lapsista ja lapsuudesta (Drotner, 2022). Kasvatusta korostava tutkimustieto, mediakasvatustutkimus, on ollut huomattavasti vaikutuskeskustelua pienemmässä roolissa. Tällöin kasvatukseen liittyvät teoreettiset ja käytännölliset näkökulmat jäävät paitsioon, kun keskiössä ovat mediaan liittyvät haaveet tai uhat. Keskenään ristiriitaisten lapsiin ja (digitaaliseen) mediaan liittyvien suositusten on kuvattu aiheuttavan varhaiskasvatuksen opettajissa hämmennystä, huolta ja epävarmuutta (Palaiologou, 2016, s. 314). Suomessa esimerkiksi Reijo Kupiainen (2009) on todennut, ettei kiistely siitä, pitäisikö lapsia rajoittaa vai kannustaa suhteessa mediaan, anna välineitä pedagogiseen aiheeseen tarttumiseen. Vuonna 2015 suomalaiset mediakasvatuksen asiantuntijat nostivatkin ”kasvatustieteellisen mediakasvatuksen” yhdeksi tutkimuksen keskeisistä tulevaisuuden painopisteistä (Vilmilä, 2015, s. 33).

Juuri varhaiskasvatuksen mediakasvatustutkimusta on viime vuosiin saakka ollut niukasti saatavilla. Valtaosa lapsiin ja mediaan liittyvistä tutkimuksista on keskittynyt varhaiskasvatusikäisiä selvästi vanhempiin ikäluokkiin (esim. Chaudron, 2015; Sef-ton-Green ym., 2016), ja varhaiskasvatusikäisiä koskevassa tutkimuksessa painotus on ollut yli 5-vuotiaissa lapsissa (Burnett, 2010). Myös Suomessa mediakasvatustutkimus on, etenkin aiemmin, painottunut institutionaalisessa kasvatuksessa muualle kuin varhaiskasvatukseen (Pekkala ym., 2013). Kuitenkin 2010- ja 2020-lukujen kuluessa niin Suomessa kuin kansainvälisestikin on alettu julkaista myös varhaiskasvatustutkimukseen tiukasti liittyvää mediakasvatuksen tutkimusta (esim. Friedrichs-Liesenkötter, 2015; Hautaviita, 2012; Leinonen & Sintonen, 2014; Mertala, 2015; Mertala & Salomaa, 2020; Souto-Manning & Price-Dennis, 2012; Wohlwend, 2016). Erityisesti digitaalisiin medioihin liittyvä käytön ja opetuksen tutkimus on ollut aktiivista (ks. esim. Mertala, 2019b; Mertala & Koivula, 2020). Tutkimusta on tuotettu runsaasti esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologian (TVT) käytöstä ja käyttämättömyydestä varhaiskasvatuksessa sekä digitaalisista käytännöistä osana lasten elämää (esim. Erstad ym., 2020; Kontovourki ym., 2017; Kumpulainen & Gillen, 2017; Marsh & Kontovourki ym., 2017; Marsh & Mascheroni ym., 2017). Kasvatusinstituutioiden tasoa tutkittaessa median avulla opettaminen vaikuttaa olevan se osa mediakasvatusta, joka on ollut tutkimuksen kohteena, muiden näkökulmien jäätyä siihen

verrattuna paitsioon (Tiede ym., 2015). Perinteisiin medioihin keskittyvä tai laajasti ymmärrettyä, mediakulttuuria painottavaa mediakasvatusta korostava tutkimus on ollut yleisesti tutkimuskohteena selvästi harvinaisempi (ks. kuitenkin esim. Bazalgette, 2019; Flores-Koulis & Smith-D'Arezzo, 2016; Souto-Manning & Price-Dennis, 2012). Digitaaliseen mediaan liittyvä tutkimus on mediakasvatuksen näkökulmasta erittäin arvokasta, onhan suurin osa nykypäivän mediavälineistä ja -sisällöistä digitaalisia. Kuitenkin silloin, kun tarjolla on lähinnä digitaalisuuden² kautta merkityksellistettyä tutkimustietoa, on mahdollista, että mediaan liittyvä kasvatusta hahmotetaan yksipuolisesti digitaalisen tieto- ja viestintäteknologian käyttönä. Tällöin saatetaan ohittaa lapsille itselleen merkityksellinen mediakulttuuri (Mertala, 2018), joka voi olla digitaalista, ei-digitaalista tai joustavasti molempia yhdistelevää (ks. Lehtikangas & Mulari, 2016; Marsh, 2014; Valkonen, 2016). Näin ollen laaja-alaisesti mediakasvatuksen käsittävälle ja erityisesti kasvatukseen kohdistuvalle tutkimukselle on selkeä tutkimustarve, jotta mediakasvatusta voitaisiin kehittää, toteuttaa ja opettaa tutkimusperustaisesti (ks. esim. Karila ym., 2013; Vilmilä, 2015).

Varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittämisen kannalta on tärkeää, että eri sisältöalueita tarkastellaan ja tutkitaan juuri varhaispedagogisesta näkökulmasta sen sijaan, että käytäntöjä siirrettäisiin suoraan tai ”helpotettuina” esimerkiksi perusopetuksesta. Aiemmin varhaiskasvatuksen oman tutkimusperinteen ja tutkimusperustaisten käytäntöjen vähäisyys on nostettu esiin ainakin tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen

² ”Digitaalisuus” on haastava käsite, sillä sitä käytetään monin eri tavoin eri yhteyksissä. Vaikka digitalisaatiota käytetään varhaiskasvatuksessa usein synonyyminä digitaalisen tieto- ja viestintäteknologian eli TVT:n (opetus)käytölle, se on vain osa laajempaa varhaiskasvatuksen digitalisaatiota käsittelevää keskustelua. Varhaiskasvatuksen digitalisaatio ei liity pelkästään pedagogiseen toimintaan vaan myös järjestelmätasolle varhaiskasvatuksessa. Tällöin digitaalisuus liittyy muun muassa datafikaatioon, eli digitaalisesti kerätyn datan määrän ja merkityksen kasvuun, sekä rakennusten varustamiseen ja ohjaamiseen ”älyteknologioilla” (Mertala, 2021a). Vaikka varhaiskasvatuksen digitalisoitumisesta puhutaan parhaillaan paljon, jo koko 2000-luvun ajan on toisaalta käyty keskustelua siitä, onko ”digitaalinen” enää relevantti termi vai onko käsite alkanut menettää käyttökelpoisuuttaan (Jandrić ym., 2018). Lapsilla ei välttämättä ole edes käsitystä siitä, onko jokin digitaalista vai ei (Mertala, 2020c), ja median yhteydessä sillä tuskin on aina merkitystään: esimerkiksi elokuvan sisältö pysyy samana, katsoi sen sitten filminä tai digikopiona. Kaikki digitaalinen ei edes ole elektronista, vaikka ”digitaalisella” useimmiten tarkoitetaan binääristä elektroniikkaa (Cramer, 2015). Tässä tutkimuksessa käytän ”digitaalista” niin ikään hieman vaihtelevissa merkityksissä, sillä eri lähteissä sille on annettu erilaisia merkityksiä. Useimmiten ”digitaalisen” merkitys tässä tekstissä kuitenkin vastaa TVT:n käyttöä. Käytän lisäksi yleisnimitystä ”mediat” viitaten digitaalisia käytänteitä ja TVT-laitteita käsittelevään tutkimukseen silloin, kun tutkimuksessa on tarkasteltu viestintävälineiden käyttöä.

(Mertala, 2020a) sekä käsityö- ja teknologiakasvatuksen (Karila & Leikkola, 2022) yhteydessä. Mediakasvatuksen tilanne ei siis ole ainutlaatuinen, mutta alan tutkimusta tarvitaan lisää opettajankoulutusten kehittämiseksi (Karila ym., 2013). Tutkintokoulutuksen lisäksi täydennyskoulutusten ja työssä oppimisen käytäntöjen on tarpeen olla tutkimusperustaisia, sillä kasvatustieteiden tiedostaminen vain arkiajatteluun perustuen on hyvin rajoittunutta (Hirsjärvi, 1980, s. 15). Kaikki työhön liittyvä tarpeellinen tieto ja osaaminen ei tule näkyväksi tai ymmärretyksi vain arjen käytännöissä, ja siten yksinomaan tekemällä oppimalla voi oppia myös tarpeettomia tai haitallisia käytäntöjä (Billett, 2011, s. 36). Esimerkiksi Walesissa tehdyssä havainnointitutkimuksessa (Morgan, 2010) kävi ilmi, että interaktiivisen valkotaulun (”älytaulu”) käyttö 3–7-vuotiaiden lasten opetuksessa oli ollut valtaosin opettajajohtoisia: lasten roolina oli enimmäkseen katsoa ja kuunnella opettajaa tai odottaa vuoroaan päästäkseen tekemään toisteisia, yksinkertaisia tehtäviä taululla – huolimatta siitä, että haastattelussa opettajat sekä korostivat leikkillisyyttä ja vuorovaikutteisuutta opetuksessa että suhtautuivat positiivisesti älytauluihin opetuksessa. Esimerkki havainnollistaa sitä, kuinka tietynlaiset mediateknologiat tuottavat kulttuurisia merkityksiä ja voivat organisoida sosiaalista vuorovaikutusta (Kupiainen, 2005). Eri mediateknologioita käytetään varhaiskasvatuksessa eri tavalla, esimerkiksi yksin, pienryhmissä tai suuremman ryhmän kesken (Dore & Dynia, 2020). Myös opettajaopiskelijoiden käsityksissä (Dong & Mertala, 2019) sekä lasten tuottamissa aineistoissa (Mertala, 2016) ilmenee erilaisia merkityksiä ja toivottuja käyttötapoja eri mediavälineille. Tutkimusperustaisista varhaiskasvatuksen mediakasvatusosaamista tarvitaan siis muodostamaan vahvoja yhteyksiä yleisten varhaiskasvatuksen hyvien pedagogisten käytäntöjen ja mediakasvatuskäytäntöjen välille, jotta opetus ei toteudu vain teknologioiden tuottamien intuitiivisten tarjontien varassa.

Tutkimustietoa tarvitaan myös siksi, että vailla ajankohtaista tutkimustietoa tai vahvaa mediakasvatukseen liittyvää tietoisuutta ja kokemusta on myös mahdollista, että opettajat tekevät merkittävästikin kasvatuskäytäntöihin vaikuttavia johtopäätöksiä ennakko-oletusten tai julkisen keskustelun välittämien yleistysten perusteella. Uuden ja vieraan ilmiön ollessa kyseessä kasvatustyötä suuntaavat käsitykset saatetaan luoda hyvin rajalliseen kokemukseen perustuen (esim. Ertmer, 1999; Howard, 2013). Esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden on havaittu suhtautuvan negatiivisesti vanhempien kykyihin huolehtia lastensa mediankäytöstä (Mertala, 2019c) ja työssä olevan henkilöstön oletettavan mediakasvatuksessa tarvittavan ulkopuolisten

mediakasvatusspesialistien apua (esim. Kupiainen ym., 2006; Mertala & Salomaa, 2016). Usein mediakasvatuksen yhteydessä esiin nostettu haaste on kasvattajien perusteeton usko niin sanottuun ”diginatiivimyyttiin”, jonka mukaan digitaaliseen kulttuuriin syntyneet lapset hallitsisivat kuin itsestään uusien medioiden käytön siinä, missä vanhemmat ikäluokat olisi vääjäämättä tuomittu ymmärtämään niitä vaillinaisesti (esim. Buckingham, 2011; Selwyn, 2009). Myös suomalaisissa tutkimuksissa on havaittu opettajien ja opettajaopiskelijoiden toisintavan tätä uskomusta (esim. Kupiainen, 2013; Mertala, 2020b; Mertala & Salomaa, 2021; 2016). Tilannetta voidaan pitää ongelmallisena muun muassa siksi, että uskomus käsittelee lapsia yksilöiden sijasta ikäluokkaansa kuuluvana massana (esim. Buckingham, 2011; Hietajarvi, 2021a; Kupiainen, 2013) ja häivyttää sekä aikuisten oppimiskyvyn että kasvatusvastuun suhteessa uusiin medioihin (esim. Mertala & Salomaa, 2016; 2021; Selwyn, 2009).

Mediakasvatuksen hahmottaminen, suunnittelu ja toteutus edellyttävät siis varhaiskasvatuksen opettajilta tiedostavaa otetta monella eri tasolla. Tässä tutkimuksessa keskeiseksi teoreettiseksi käsitteeksi onkin valikoitunut kasvatustietoisuus. Sirkka Hirsjärvi (1980, s. 19) on määritellyt kasvatustietoisuuden suppeasti ymmärrettyinä viittaavan ”--- siihen kasvattajan tajunnan tilaan, jolle on tyypillistä tietoisuus toimimisesta kasvattajan tehtävässä ja tietoisuus tähän liittyvistä velvollisuuksista ja oikeuksista”. Kasvatustietoisuus muodostuu käsityksistä, jotka koskevat 1) kasvatuksen tavoitteita ja arvopäämääriä, 2) kasvatuksellisen vuorovaikutuksen ja kasvuvirikkeiden merkitystä inhimilliselle kasvulle sekä 3) kasvu- ja kehitystapahtuman yleisiä lainmukaisuuksia ja ihmisen olemusta (emt., 1980, s. 19–20). Vahvasti yksinkertaistaen asia voidaan ilmaista myös kysymällä, ”miksi”, ”miten” ja ”kenelle” (media)kasvatusta varhaiskasvatuksessa toteutetaan (Salomaa & Mertala, 2019). Mediakasvatuksessa neljänneksi osa-alueeksi muotoutuu luontevasti ”suhteessa mihin” eli käsitykset mediasta. Katseen kääntäminen opettajien käsityksiin on tärkeää, sillä – kuten Synnøve Amdam (2017, s. 93–94) on todennut – mikäli mediakasvatuksessa ei kiinnitetä huomiota opettajien tapoihin ymmärtää työnsä, on vaarana, että käytännön toimintaa määrittävät linjausten ja opetussuunnitelmien sijasta opettajien henkilökohtaiset taustat ja paikalliset työskulttuurit.

Vaikka varhaiskasvatuksessa toimitaan useimmiten moniammatillisissa tiimeissä (esim. Karila ym., 2017; Ukkonen-Mikkola ym., 2020), tässä tutkimuksessa tarkastelu rajautuu opettajiin, sillä kokonaisvastuu toiminnan suunnittelusta sekä

suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta, arvioinnista ja kehittämisestä kuuluu heille (OPH, 2022b, s. 18). Mediakasvatusta osana varhaiskasvatuksen opettajien työtä ja koulutusta ei Suomessa ole aikaisemmin väitöskirjatasolla tutkittu, vaan lapsiin ja mediaan liittyviä kysymyksiä on selvitetty ainoastaan pienten lasten kotikasvatuksen, mediataitojen tai kouluopetuksen osalta (esim. Hautaviita, 2012; Koivusalo-Kuusivaara, 2007; Kotilainen, 2001; Valkonen, 2012; Vesterinen, 2011). Varhaiskasvatuksen tutkimuksissa huomio on kohdistunut useimmiten opettajaopiskelijoihin (esim. Friedrichs-Liesenkötter, 2015; Mertala & Salomaa, 2021; Souto-Manning & Price-Dennis, 2012). Onkin tärkeää, että mediakasvatusta tarkastellaan juuri varhaiskasvatuksen opettajien työn ja koulutuksen näkökulmasta, jotta tutkimustieto voi tuoda näkyviksi ja huomioida varhaiskasvatuksen ominaispiirteet suhteessa mediakasvatukseen.

1.2 Tutkimustehtävä, tutkimuksen asemoiminen ja osatutkimusten esittely

Tässä tutkimuksessa tarkastelen varhaiskasvatuksen mediakasvatusta. Väitöstutkimuksen tutkimustehtävänä on tuottaa tietoa siitä, millaisena mediakasvatus rakentuu erityisesti suomalaisen institutionaalisen varhaiskasvatuksen kontekstissa (artikkeli I) sekä osana varhaiskasvatuksen opettajien työtä (artikkeli III) ja koulutusta (artikkeli II). Kasvatustietoisuuden käsitteen pohjalta (Hirsjärvi, 1980) muodostettu mediakasvatustietoisuuden käsite (artikkeli I) toimii tulkintakehyksenä, jonka avulla tuloksia tarkastellaan. Vastaan tutkimustehtävään vastaamalla seuraavaan, kokoavaan tutkimuskysymykseen:

Millaisena osana varhaiskasvatuksen opettajan työtä ja koulutusta mediakasvatus rakentuu, kun sitä tarkastellaan

- kasvatustietoisuuden, erityisesti mediakasvatustietoisuuden, näkökulmasta
- opettajankoulutuksen kirjallisten opetussuunnitelmien näkökulmasta
- opettajien mediakasvatuskäsitysten näkökulmasta
- aiemman tutkimuksen ja ohjaavien asiakirjojen näkökulmista?

Tutkimuskysymykseen vastataan osatutkimuksissa sekä tutkimuksen yhteenveto-osuudessa (taulukko 1). Lisäksi kussakin osatutkimuksessa on omat, erilliset tutkimuskysymyksensä, joihin vastaamalla on tuotettu tietoa vastaamaan tutkimuksen koikoavan kysymyksen tarpeisiin. Osatutkimukset vastasivat seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

Osatutkimus I: Kuinka mediakasvatustietoisuus jäsentyy varhaiskasvatuksessa, ja miten mediakasvatusta voi hahmottaa osana suomalaista varhaiskasvatusta?

Osatutkimus II: 1) Millainen positio mediakasvatuksella oli varhaiskasvatuksen opettajankoulutusten opetusohjelmissa lukuvuoden 2014–2015 aikana? 2) Miten opetussuunnitelmissa ilmaistut mediakasvatukseen liittyvät kompetenssit sijoittuivat suhteessa yleisiin varhaiskasvatuksen osaamisalueisiin?

Osatutkimus III: Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on mediakasvatuksesta?

Taulukko 1. Tutkimuskysymys ja siihen vastaaminen väitöstutkimuksessa

Millaisena osana varhaiskasvatuksen opettajan työtä ja koulutusta mediakasvatus rakentuu, kun sitä tarkastellaan	Tutkimuksen osa, joka vastaa kysymykseen
kasvatustietoisuuden, erityisesti mediakasvatustietoisuuden, näkökulmasta	osatutkimus I ja yhteenveto
opettajankoulutuksen kirjallisten opetussuunnitelmien näkökulmasta	osatutkimus II
opettajien käsitysten näkökulmasta	osatutkimus III
aiemman tutkimuksen ja ohjaavien asiakirjojen näkökulmista	osatutkimus I ja yhteenveto

Tutkimuksella on tavoitteita teoreettisella, yhteiskunnallisella sekä konkreettisten kasvatuskäytäntöjen tasoilla. Teoreettisen tason tavoitteena on selvittää, miten mediakasvatusta voidaan hahmottaa nimenomaan osana varhaiskasvatusta ja sille tyypillisiä toiminnan tapoja. Lisäksi esittelen uuden, kasvatustietoisuuden käsitteestä (Hirsjärvi, 1980) johdetun ja varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen kontekstiin jäsennetyn mediakasvatustietoisuuden³ käsitteen. Yhteiskunnallisen tason tavoitteena on tukea mediakasvatuksen kehittämistä sekä tuottamalla tutkimustietoa siitä, millaisena osana varhaiskasvatuksen opettajien työtä ja koulutusta mediakasvatus on tähän saakka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa näyttäytynyt, että kiinnittämällä huomiota mediakasvatuksen ymmärtämiseen laajaksi ja tavoitteelliseksi varhaiskasvatuksen alueeksi. Konkreettisten kasvatuskäytäntöjen tasolla tavoitteena on auttaa varhaiskasvatuksen opettajia, opettajankouluttajia ja työyhteisöjä hahmottamaan mediakasvatusta systemaattisemmin osana työtään sekä tarjota mediakasvatustietoisuuden jäsennyksestä käsitteellinen työkalu varhaiskasvatustoiminnan suunnitteluun ja arviointiin.

³ Mediakasvatustietoisuuden käsitettä on jo aiemmin käyttänyt Juulia Andersson (2013) pro gradu -tutkielmassaan, mutta ko. opinnäytteessä selvitettiin kouluikäisten lasten vanhempien kasvatuskäsityksiä erityisesti suhteessa kodin mediankäytön sääntöihin, joten sisällöllisesti kyseessä on hyvin erilainen jäsennyys.

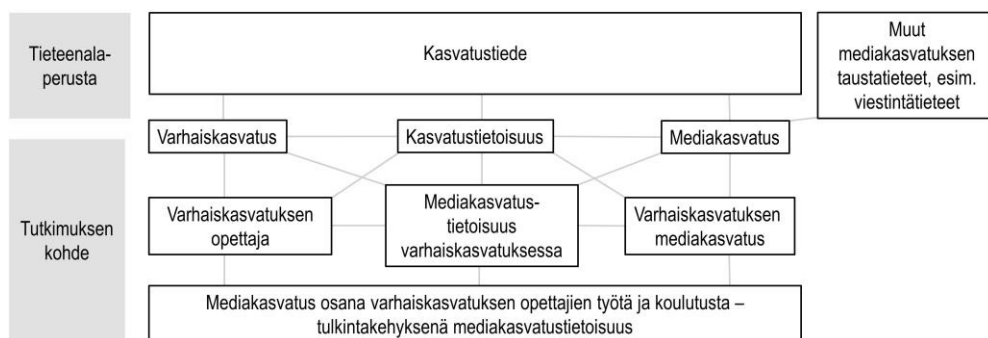
1.2.1 Tutkimuksen aseoituminen kasvatustieteen kentälle

Tutkimukseni on kasvatustieteellinen tutkimus, jossa yhdistyvät mediakasvatuksen ja varhaiskasvatuksen tutkimusalueet (kuvio 1). Mediakasvatustutkimus on jo lähtökohtaisesti moninaista ammentaessaan useilta tutkimuskentiltä. Reijo Kupiainen ja Daniel Schofield (2021, s. 261–262) kuvaavat pohjoismaista mediakasvatustutkimusta alueeksi, joka ei ole vain monitieteistä vaan tieteidenvälistä ja yhteistieteistä. Tutkimuskiinnostus kumpuaa usein arjen tai yhteiskunnan monimuotoisista ilmiöistä eikä rajaudu tieteenalojen mukaan (emt., 2021, s. 262). Omaa lähestymistapaani mediakasvatukseen voi pitää kasvatustieteellisenä (ks. Vilmilä, 2015), eli kiinnostuksen kohteena on nimenomaan mediaan liittyvä kasvatustieteellinen ajattelutapa, erotuksena esimerkiksi tiettyihin medioihin, kuten elokuvaan tai digitaalisiin peleihin, keskittyvästä mediakasvatustutkimuksesta (esim. Bazalgette, 2019; Meriläinen, 2020). Yhteistieteisen tutkimuksen tavoitteet ovat usein toimintaan orientoituneita, ja pohjoismaisessa mediakasvatustutkimuksessa linkit tutkimuksen ja käytännön kehittämisen välillä ovat olleet vahvoja (Kupiainen & Schofield, 2021, s. 262). Myös tässä tutkimuksessa tavoitteena on tuottaa sellaista tietoa, joka olisi edelleen hyödynnettävissä varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen kehittämisessä sekä kansallisilla tasoilla, käytännön kasvatustyöskentelössä että opettajankoulutuksessa.

Varhaiskasvatuksen tutkimus voi niin ikään olla monitieteistä, ja kasvatustieteen ohella erityisesti kehityspsykologian rooli on ollut varhaiskasvatustieteen alalla merkittävä (Raittila ym., 2017). Tavallisimmin varhaiskasvatustutkimusta Suomessa on silti, käsillä olevan tutkimuksen tapaan, tehty kasvatustieteiden tiedekunnissa (Alasuutari & Raittila, 2017). Raija Raittila ym. (2017, s. 64–66) ovat hahmotelleet varhaiskasvatustieteen kokonaisuutta kolmen keskeisen osa-alueen kautta: Tavoitteelliseen kasvatustieteeseen ja vuorovaikutustapahtumaan liittyvää tutkimusta pidetään varhaiskasvatustieteen keskeisimpänä ytimenä, ja tähän osa-alueeseen sisältyvät myös ammattilaisten ammatillisuuden ja osaamisen kysymykset. Lisäksi varhaiskasvatustutkimuksen kohteena ovat sellaiset yhteiskunnalliset rakenteet ja prosessit, joissa määritellään varhaiskasvatuksen periaatteita ja käytäntöjä, sekä lasten lapsuuteen kohdistuva tutkimus, jossa osallisuus ja toimijuus ovat keskeisiä teemoja (emt., 2017, s. 65–66). Tämä tutkimus sijoittuu ensisijaisesti ensiksi mainittuun osa-alueeseen mutta sisältää elementtejä myös varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisten prosessien tutkimuksesta. Kolmas keskeinen alue, lasten näkökulma, rajautuu tutkimustehtävän

ulkopuolelle, vaikkakin opettajien käsityksissä mediakasvatuksesta työssään välittyä tietoa myös lasten osallisuudesta ja toimijuudesta mediakasvatuksessa. Yhteiskunnallinen varhaiskasvatustoiminta on ollut Suomessa varhaiskasvatustieteen keskeisin tutkimuskohde (Alasuutari & Raittila, 2017; Raittila ym., 2017), ja myös tässä tutkimuksessa tutkimuksen kontekstina on erityisesti suomalainen, institutionaalinen varhaiskasvatus. Kaikki tutkimukseen haastatellut opettajat työskentelivät päiväkodeissa, jotka ovat varhaiskasvatusympäristöistä olleet yleisimmin tutkimusten kohteina (Alasuutari & Raittila, 2017) ja ovat myös yleisimmin käytettyjä varhaiskasvatuspalveluja (Vipunen, 2022). Aiempi tutkimustieto lasten mediankäytöstä ja mediasta lapsen kasvuympäristönä rakentaa tutkimuksessa laajempaa mediakulttuurista kontekstia varhaiskasvatuksen mediakasvatukselle.

Tutkimuksen keskeisenä kasvatustieteellisenä käsitteenä toimii kasvatustietoisuus (Hirsjärvi, 1980). Tässä tutkimuksessa kasvatustietoisuuden käsitteellä on kaksoisrooli. Ensin osatutkimuksessa I jäsennetään mediakasvatustietoisuutta varhaiskasvatuksessa Hirsjärven (1980) kasvatustietoisuuden mallin pohjalta. Lopuksi osatutkimusten tulosten synteessissä mediakasvatustietoisuuden jäsenitys toimii vielä toisella tasolla: tulkinnallisena kehyksenä, jonka avulla voidaan löytää uusia näkökulmia opettajankoulutuksen opetussuunnitelmateksteistä, työssä olevien opettajien mediakasvatuskäsityksistä sekä mediakasvatusta ohjaavista asiakirjoista.



Kuvio 1. Tutkimuksen aseoituminen osaksi varhaiskasvatuksen ja mediakasvatuksen tutkimusta

Hirsjärven (1980, s. 30) käsitys kasvatustietoisuudesta oli henkilökohtainen, sillä se perustuu ajatukseen tajunnasta, joka on sisällöllisesti jokaisella ihmisellä yksilöllisellä tavalla jäsentynyt. Tuskin onkaan kahta varhaiskasvatuksen opettajaa, joiden käsitykset mediakasvatuksesta olisivat keskenään identtiset. Tämän tutkimuksen lähtökohdista on kuitenkin ajatus ilmiöiden sosiaalisesti rakentuvasta eli konstruoidusta luonteesta (esim. Berger & Luckmann, 1966/2017; Burr, 2015; Gergen, 2015). Näin ollen mediakasvatusta varhaiskasvatuksessa voidaan ilmiönä ymmärtää vain tarkastelemalla sen rakentumista varhaiskasvatuksen sosiaalisissa konteksteissa. Sosiaalisen konstruktionismin lähtökohdista varhaiskasvatusta ja mediakasvatusta ohjaavat normit ja linjaukset sekä opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat ymmärretään sosiaalisiksi toiminnaksi, joka rakentaa ja muokkaa todellisuutta, esimerkiksi opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta varhaiskasvatuksessa. Tässä tutkimuksessa empirisen tarkastelun kohteeksi ovat valikoituneet opettajien työtä ja koulutusta kuvaavat aineistot, sillä työtä ja koulutusta voidaan pitää opettajien ammatillisen kasvun kannalta merkittävinä sosiokulttuurisina tiloina (Leivo, 2010, s. 4).

1.2.2 Osatutkimusten esittely

Tutkimuskysymyksiin on vastattu kolmella toisiaan täydentävällä osatutkimuksella. Kaikki osatutkimukset on julkaistu vertaisarvioituissa tieteellisissä julkaisuissa. Osatutkimukset lähestyivät tutkimuskysymyksiä kukin hieman eri näkökulmasta. Ensimmäisessä tutkimuksessa, ”Mediakasvatustietoisuuden jäsentäminen varhaiskasvatuksessa” (Salomaa, 2016), tarkasteltiin varhaiskasvatuksen mediakasvatusta aiemman tutkimuskirjallisuuden ja suomalaisen varhaiskasvatuksen viitekehyksissä sekä tuotettiin Hirsjärven (1980) kasvatustietoisuuskäsitteen pohjalta kasvattajan mediakasvatustietoisuuden jäsenys varhaiskasvatukseen. Toinen ja kolmas osatutkimus ovat empiirisiä tutkimuksia ja tuottavat kaksi näkökulmaa mediakasvatukseen osana varhaiskasvatuksen opettajien koulutusta ja työtä. Toisessa osatutkimuksessa, ”Media education in Finnish early childhood teacher education: A curricular analysis” (Salomaa & Mertala, 2022), analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin suomalaisen yliopistollisen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen kirjallisia opetussuunnitelmia ja selvitettiin mediakasvatuksen positiota osana opetussuunnitelmien pakollisia sisältöjä. Lisäksi tarkasteltiin mediakasvatuksen yhteydessä mainittuja osaamistavoitteita suhteessa varhaiskasvatuksen yleisiin osaamisalueisiin (Karila & Nummenmaa, 2001; Karila ym., 2017). Kolmannessa osatutkimuksessa, ”Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta” (Salomaa ym., 2021), selvitettiin sitä, millaisia käsityksiä työssä olevilla varhaiskasvatuksen opettajilla on mediakasvatuksesta. Käsityksiä tutkittiin fenomenografisella otteella. Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat ja opettajien käsitykset ovat kumpikin kiinnostavia tutkimuskohteita kasvatustietoisuuden näkökulmasta. Kasvatustietoisuuden ajatellaan rakentuvan refleksiivisen ajattelun kautta kasvatukseen liittyvistä käsityksistä (Hirsjärvi, 1980; Poikolainen, 2002), kasvatustietoisuus taas ilmenee edelleen kasvatusteoisissa ja -toiminnassa (Brotherus ym., 2002; Hirsjärvi, 1980). Mediakasvatuskäsitysten ja mediakasvatustietoisuuden voidaan siis tulkita olevan kytköksissä toisiinsa. Opetussuunnitelmia taas pidetään virallisina kannanottoina siitä, mitä opiskelijoiden oletetaan tietävän ja taitavan (Levin, 2008, s. 8). Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien voidaan nähdä myös tuottavan mielikuvia siitä, millainen on ihanteellinen opettaja ja millaisia tämän keskeiset tavoitteet ovat (Krzywacki, 2009, s. 102). Ensimmäisen osatutkimuksen tulokset toimivatkin tutkimuksessa myös tulkintakehyksenä, jonka avulla tarkastelen empiiristen osatutkimusten tuloksia.

2 TUTKIMUKSEN KÄSITTEELLINEN TAUSTA

Tämä tutkimus osallistuu käsitteellisiin keskusteluihin mediakasvatuksesta varhaiskasvatuksessa, erityisesti opettajien työssä ja koulutuksessa, sekä mediakasvatustietoisuudesta varhaiskasvatuksen opettajan mediakasvatustoimintaa ohjaavana elementtinä. Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen aiempaa aiheista käytyä tutkimuskeskustelua.

2.1 Mediakasvatus osana varhaiskasvatusta

2.1.1 Mediakulttuuri kasvun ja kasvatuksen kontekstina

Mediasta puhutaan paljon ja varsinkin erilaisissa asiayhteyksissä. Arkikielessä medialla voidaan tarkoittaa niin mediavälineitä (esim. älypuhelimia, kirjoja ja televisiota), välineillä välitettäviä mediasisältöjä (kuten uutista tai kuvaa), erilaisia viestintäympäristöjä (kuten internetsivustoja tai sosiaalisen median palveluita) kuin median toimialaakin (esim. lehdistöä tai toimittajia). Näin ymmärrettynä mediaa on helppo havainnoida varhaiskasvatuksen arjessa: media on läsnä paitsi medialaitteina ja -sisäلتöinä myös fyysisinä mediateemaisina objekteina, kuten leluina ja päiväkodin sisustuselementteinä (esim. Lehtikangas & Mulari, 2016; Sommers-Piironen & Hemilä, 2016). Mediaa käytetään varhaiskasvatuksessa moninaisiin tarkoituksiin: opetuksen ja oppimisen lisäksi muun muassa viihteenä, palkkiona hyvästä käytöksestä tai ajankuluna siirtymätilanteissa (Dore & Dynia, 2020).

Tutkimuskentällä median tarkan määrittelyn haastavuus on kuitenkin tunnistettu jo vuosikymmeniä sitten (Masterman, 1985/1989). Eva Horn (2007, s. 7) on todennut mediatutkimuksen olevan tutkimusala, jolla ei ole yhteistä käsitystä tutkimuksen kentästä tai kohteesta. Laajasti ajateltuna media voidaan käsittää lähes miksi tahansa välittäväksi elementiksi, ja mediatutkimuksen kohteina ovat olleet hyvin monenlaiset ilmiöt: tietokoneista ja sanomalehdistä ääneen, peileihin, veteen, ilmaan ja

informaatioon (emt., 2007, s. 7). Onkin todettu, että media on yhtä aikaa sekä kanava, kieli että ihmisten vuorovaikutuksen ympäristö (Meyrowitz, 1999). Silloinkin, kun median käsite rajataan viittaamaan ennen kaikkea teknologian avulla tapahtuvaan viestintään, eksaktista median määrittelystä on tullut jopa mahdotonta, kun teknologiat ja sisällöt sulautuvat toisiinsa (Seppänen & Väliverronen, 2012, s. 23). Samalla käyttäjän roolit sekoittuvat ja muuttuvat tilanteen, tarpeen ja käyttötavan mukaan (Lemish, 2022): esimerkiksi tablettitietokonetta käyttävä lapsi voi olla paitsi valmiin elokuvan katsoja myös oman elokuvan tekijä. Vaikka medioita on mahdollista käyttää yksityisesti, mediaan liittyy olennaisesti julkisuuden elementti (McQuail, 2000), ja nykyiset mediaympäristöt mahdollistavat lapsille myös julkisen toimimisen ja tuottamisen mediassa (esim. Thestrup, 2019; Zhao & Li, 2015). Erityisesti lasten toimiminen verkkoympäristöissä onkin viime vuosikymmeninä havahduttanut päättäjiä linjauksiin ja toimenpiteisiin, jotka pyrkivät turvaamaan lasten oikeuksia mediassa, ja mediakasvatusta on pidetty yhtenä keskeisistä keinoista tavoitteiden saavuttamiseksi (esim. Euroopan komissio, 2022; O’Neill, 2022).

Nykyään medioiden kenttä on lyhyesti sanottuna moniulotteinen, ja sitä kuvaavia ominaisuuksia ovat multimodaalinen, monikerroksinen, kaikkialla läsnä oleva, mobiili ja immerstiivinen (Poyntz ym., 2020). Mediakasvatuksen tutkimuksessa mediaa ei nykyään tyypillisesti hahmoteta yksittäisinä asioina vaan laajana ja kompleksisena ”panoraamana”, joka koskettaa ja läpäisee elämän eri osa-alueita, ja tutkimuskiinnostuksen kohteena ovat monimuotoiset suhteet ihmisten ja median välillä (emt., 2020). Mediakasvatuksessa toiminta kohdistuuakin tavallisesti kasvatettavan ja median väliseen suhteeseen (Kupiainen, 2009, s. 175). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö mediakasvatuksessa huomiota voitaisi kiinnittää myös tiettyihin medioihin, vaikkapa kuvakirjoihin (Flores-Koulish & Smith-D’Arezzo, 2016), digitaalisiin peleihin (Mertala & Meriläinen, 2019) tai elokuvaan (Souto-Manning & Price-Dennis, 2012).

Tässä tutkimuksessa ymmärrän median sekä teknologian (uuden ja perinteisen, digitaalisen ja analogisen) avulla tapahtuvaksi viestinnäksi (Seppänen & Väliverronen, 2012, s. 23) että kulttuuriseksi ilmiöksi, jossa keskeistä on median rooli merkitysten vaihdossa ja tuottamisessa (Kotilainen, 2009, s. 7; Kupiainen, 2005, s. 72). Media on myös sosiaalinen teknologia, joten ymmärrän sen ”osana inhimillistä toimintaa, historiallista merkityksenantoa, sosiaalisia ja kulttuurisia instituutioita”, kuten Kupiainen (2005, s. 75) on mediaa kuvannut. Tämän tutkimuksen puitteissa ei ole tarpeen

erotella sitä, mikä on tarkalleen ottaen mediaa ja mitkä mediaan liittyviä ilmiöitä, sillä ensi sijassa tarkastelen mediakasvatusta laajassa mediakulttuurin kontekstissa: kasvatuksena mediakulttuurissa ja mediakulttuurin jäseneksi. Mediakulttuurin käsitteellä viitataan sellaiseen yhteiskunnalliseen tilanteeseen, jossa mediateknologiat ja niillä välitetyt sisällöt ovat kulttuurin keskiössä ja jossa suuri osa ihmisten havainnoista ja arjen toiminnoista on mediavälitteisiä (esim. Kellner, 1998; Seppänen & Väliverronen, 2012). Media siis voidaan ymmärtää, ja on jo pitkään ymmärretty, kulttuuriseksi oppimisympäristöksi, joka kasvattaa, sosiaalistaa sekä muokkaa kuvaa maailmasta (esim. Buckingham, 2003; Kellner, 1998; Kupiainen, 2005; Suoranta, 2003). Kun mediaa tarkastellaan mediakulttuurisesta viitekehystä, käyttäjien toimijuus ja osallisuus korostuvat ja mediakasvatus kytkeytyy laajoihin yhteiskunnallisiin teemoihin, kuten ilmaisunvapauteen, demokratiaan ja ihmisoikeuksiin (Carlsson, 2021). Varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessa on luontevaa tarkastella mediaa laajasti mediakulttuurina, sillä medialla on suuri merkitys lasten elämässä silloinkin, kun lapset eivät varsinaisesti ole medioiden äärellä. Vaikka lasten kulttuuri ja leikit varhaiskasvatuksessa sisältävät erittäin paljon muutakin kuin mediaa (esim. Lehtikangas & Mulari, 2016; Valkonen, 2016), medialla on keskeinen rooli lasten leikki- ja vertaiskulttuureissa sekä muussa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, kuten media-aiheisissa keskusteluissa, mediaan liittyvissä säännöissä tai fyysisen hoivan hetkissä (esim. Lehtikangas & Mulari, 2016; Marsh, 2014; Scott, 2019). Lisäksi mediakulttuuri aivan kirjaimellisesti kietoutuu lasten ympärille esimerkiksi mediahahmoilla kuvitettujen vaatteiden myötä.

David Buckingham ja Julian Sefton-Green (2003) ovat havainnollistaneet oivallisesti (lasten) mediakulttuurin monia ulottuvuuksia Pokémon-ilmion kautta: Pokémon oli, ja on yhä 20 vuotta myöhemmin, japanilaisen Nintendo-yhtiön luoma globaali media-ilmio, joka on koettavissa monimedialaisesti, esimerkiksi televisio-ohjelmana, digitaalisenä pelinä, korttipelinä ja verkkosisältöinä. Kuitenkin sen ytimessä on lasten universaaleja kehitystehtäviä ja tarpeita puhutteleva tarina päähenkilön kasvusta, itsenäistymisestä ja vastusten voittamisesta – tarina, joka sisältää elementtejä sekä kamppailusta että hoivaamisesta. Lisäksi tarinaan sisältyy keräilyelementti. Ilmion ”veto- ja pitovoimaa” luo sen mahdollistama ja jopa edellyttämä toimijuus, joka tarjoaa ilmiöön osallistuville huomattavasti aktiivisemmän roolin kuin pelkkä katsojuus, keräilyisyys tai edes kuluttajuus, vaikka Pokémoniin kytkeytyvätkin massiiviset tuote- ja oheistuotemarkkinat. Olennainen osa houkutusta ja toimijuutta on ilmiöön

perehtymisen myötä karttuva tieto, joka liittyy esimerkiksi eri Pokémon-hahmoihin ja niiden ominaisuuksiin. Tämä tieto toimii edelleen sosiaalisen kanssakäymisen moottorina ja sisältönä eri ryhmien välillä ja eri yhteyksissä, ei vain medialaitteiden ääressä vaan myös keskusteluissa, peleissä ja leikeissä. Mediakulttuurin voidaankin ajatella yhtä aikaa sekä tuovan lapsia yhteen yhteisten kokemusten, tuotteiden ja leikkien äärelle että tuottavan eroja lasten välille, sillä lasten mediaan liittyvät kiinnostuksen kohteet ja mahdollisuudet osallistua mediakulttuuriin eivät ole keskenään yhdenmukaisia (Lehtikangas & Mulari, 2016, s. 28). Lasten mediakulttuuri ei muodostu vain lapsille suunnatuista medioista, vaan monet lapset ovat kiinnostuneita myös ensisijaisesti vanhemmille kohderyhmille suunnatuista sisällöistä, esimerkiksi uutisista tai aikuisille suunnatuista mainoksista, tai kohtaavat näitä sisältöjä muun perheen median käytön myötä (esim. Constandinidou-Semoglou, 2007; Riddle ym., 2012). On ilmeistä, että lapset oppivat monella tavalla mediakulttuurin parissa toimiessaan, mutta se, millaiseksi tämä kasvu, oppiminen ja sosiaalistuminen kasvattajien parissa ymmärretään, on lasten oppimien asioiden ja toimintamallien lisäksi riippuvaista aikuisten arvostuksista sekä oppimis- ja lapsikäsitteistä (Buckingham & Sefton-Green, 2003). Nämä arvostukset ja käsitykset lapsista, mediasta ja mediakasvatuksen merkityksistä ovat kulttuuri- ja aikasidonnaisia. Esimerkiksi suomalaisen mediakasvatustyön historiassa on tunnistettu erilaisia painotuksia ja arvopäämääriä suhteessa lasten kasvuun mediakulttuurissa (Kupiainen ym., 2007). Heta Mulari (2016, s. 14) onkin huomauttanut, että lasten mediakulttuuriin kuuluu myös yhteiskunnallinen ulottuvuus, ja kannustanut pohtimaan, miten lasten näkemykset mediasta näkyvät varhaiskasvatuksessa.

2.1.2 Mitä on varhaiskasvatuksen mediakasvatus?

Medioiden ja mediakulttuurin vahvan roolin ihmisten elämässä on nähty tekevän mediakasvatuksesta yhä tärkeämpää (esim. Gretter & Yadav, 2018; Kupiainen & Sintonen, 2009; Marsh & Kontovourki ym., 2017). Mediakasvatus voidaan vahvasti yksinkertaistettuna ymmärtää yleisnimitykseksi sellaiselle kasvatukselle tai opetukselle, joka pyrkii edistämään medialukutaitoja (Uusitalo, 2015, s. 19). Käytännössä tilanne on monisyisempi, sillä mediakasvatukselle on runsaasti erilaisia määritelmiä (esim. Buckingham, 2003; Hobbs & Jensen, 2009; Kotilainen, 2001; Kupiainen & Sintonen, 2009; Potter, 2013; Vesterinen, 2011). Yhtenä syynä yhteisen ymmärryksen

puuttumiseen on se, ettei mediakasvatuksella ole vakiintuneen tieteenalan statusta ja eri tieteenalojen, esimerkiksi kasvatustieteiden ja viestintätieteiden, lähtökohdat tarkastella mediakasvatusta ovat erilaisia (Kupiainen, 2018, s. 105). Tilannetta ei kuitenkaan tule käsittää yksinomaan puutteeksi, sillä mediakasvatuksen monitieteisyys ja tieteidenvälisyys ovat myös tarpeellinen vastaus siihen kaikkiallisuuteen, jolla mediakulttuuri elämässä vaikuttaa (Poyntz ym., 2020, s. 3). Mediakasvatusta myös määritellään uudelleen mediakulttuurin muuttuessa (esim. Carlsson, 2021; Kupiainen, 2018). Mediakasvatuksesta onkin puhuttu muun muassa dynaamisena käsitteenä (Christensen & Tufte, 2010, s. 112) ja eloisana kenttänä (Poyntz ym., 2020, s. 1). Toisaalta käsitteelliset sekavuudet ovat heijastuneet pitkään myös mediakasvatuksen toteuttamiseen (esim. Carlsson, 2021; Deal ym., 2010; Kupiainen, 2005; Potter, 2022). Epäselvyyttä esimerkiksi mediakasvatuksen ja tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön (TVI) välisistä suhteista on pidetty merkittävänä esteenä medialukutaidon edistämiseksi (McDougall ym., 2017, s. 132). Esimerkiksi varhaiskasvatuksen kontekstissa, kun mediaa on hahmotettu yksipuolisesti, mediakasvatukseen ylipäänsä on saatettu suhtautua torjuvasti digitaalisiin ”ruutumedioihin” liittyvän epäluuloisuuden myötä (esim. Friedrichs-Liesenkötter, 2015; ks. myös Salomaa & Sommers-Piironen, 2017, s. 7; Salomaa ym., 2017, s. 28).

Mediakasvatusta määriteltäessä on käyty paljon keskustelua siitä, kuuluuko mediakasvatukseen opetus median avulla vai rajataanko se vain opetuksiksi mediasta (esim. Kupiainen ym., 2007; Michael & Okkonen, 2021; Six & Gimmler, 2007). Mediakasvatuksen keskeisimpiin tutkijoihin kuuluva David Buckingham (2003, s. 4–5) on määritellyt mediakasvatuksen nimenomaan sellaiseksi mediasta opettamisen ja oppimisen prosessiksi, jossa päämääränä on medialukutaito. Prosessissa huomio on ”sekä luku- että kirjoitustaidoissa” eli niin median analyttisessä tarkastelussa kuin omassa aktiivisessa osallistumisessa. Buckinghamin (2003) määritelmään mediakasvatuksesta ei kuulu tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttö. Mediasta opettaminen ei sinällään sulje pois medialla opettamista, kunhan median rooli ei ole ainoastaan välineellinen. Pohjoismaisessa ja suomalaisessa mediakasvatuksen tutkimuksessa mediakasvatuksen piiriin on kuitenkin yleensä luettu myös opettaminen median avulla (ks. esim. Kotilainen, 2001; Michael & Okkonen, 2021; Pekkala ym., 2013). Esimerkiksi Olli Vesterinen (2011) on perusopetuksen yhteydessä määritellyt median avulla opettamisen kuuluvan mediakasvatukseen ja kutsunut sitä mediakasvatuksen ainedidaktiseksi ulottuvuudeksi. Buckinghamin mediakasvatuksen määritelmää on myös

kritisoitu sen yksiulotteisuudesta (Kupiainen, 2018). Reijo Kupiainen ja Sara Sintonen (2009, s. 31) ovatkin kehittäneet Buckinghamin määrittelyä edelleen kuvaamalla mediakasvatusta ja sen osapuolia seuraavasti: ”Mediakasvatus on tavoitteellista vuorovaikutusta, ja sen osapuolina ovat kasvattaja, kasvatettava ja mediakulttuuri. Tavoitteena on medialukutaito.”

Erityisesti varhaiskasvatuksen tutkimuskontekstissa mediakasvatusta on harvemmin määritelty, sillä tutkimusta varhaiskasvatuksen mediakasvatuksesta on huomattavan vähän esimerkiksi nuorten mediakasvatustutkimukseen verrattuna (Chaudron, 2015; Pekkala ym., 2013). Varhaiskasvatukselle ominaisen mediakasvatuksen määrittelemisen on kuitenkin tärkeää paitsi tutkimuksen itsensä myös käytäntöjen kehittämisen kannalta (ks. Potter, 2022). Varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen tekevät erityiseksi suhteessa muihin kasvatuksen konteksteihin ainakin kolme seikkaa: ensimmäinen niistä on varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten nuori ikä, toinen varhaiskasvatuksen hahmottaminen educare-mallin mukaisesti ja kolmas varhaiskasvatuksen pedagogiikan kokonaisvaltainen, eheytetty luonne.

Ikäkysymys on luonut erityisiä jännitteitä mediakasvatuksen hahmottamiselle ja toteuttamiselle varhaiskasvatuksessa. Osa tutkijoista ja asiantuntijoista on pitänyt pienten lasten median, erityisesti ”ruutumedian” eli esimerkiksi television tai tietokoneiden, käyttöä tarpeettomana tai suorastaan kehitykselle vahingollisena ja sen vuoksi joko täysin kiellettävänä tai ainakin tiukasti rajoitettavana (esim. Hill ym., 2016; House, 2012; Spitzer, 2022). Yksimielisyyttä siitä, kuinka lasten kanssa median suhteen pitäisi toimia, ei kuitenkaan ole. Mediatutkimuksen alalla on tunnistettu ”mediapaniikkien”, eli julkisen huolipuheen uusista medioista ja niiden vaikutuksista, ilmenevän mediassa säännönmukaisesti uusien medioiden yhteydessä (Drotner, 2022, ks. myös moraalipaniikin käsitteellä Berriman, 2022). Media on yhtä aikaa paniikkipuheen moottori, areena ja kohde, ja paniikin anatomia pysyy vuosikymmenestä ja -sadasta toiseen hyvin samanlaisena – ainoastaan huolen kohteena oleva media vaihtuu (Berriman, 2022; Drotner, 2022). Tällöin huolipuhe näyttäytyy ensisijaisesti kulttuurisena käytäntönä, vaikka yksittäisten mediahaittoja selvittävien tutkimusten tuloksia ei kiistettäisikään. Erityisesti lasten median käyttöä ajallisesti rajoittamaan kannustavia, tiukkoja ruutuaikasuosituksia kohtaan on esitetty myös runsaasti kritiikkiä (esim. Hietajarvi, 2021b; Livingstone, 2021; Przybylski & Weinstein, 2019). Kuitenkin todennäköisesti juuri mediahaittakeskustelun myötä osa varhaiskasvatuksen

opettajista ja työyhteisöistä on omaksunut asenteita, joiden mukaan varhaiskasvatuksesta olisi pyrittävä rajaamaan mediasta ”vapaa” alue lasten elämässä (ks. esim. Blackwell ym., 2014; Friedrichs-Liesenkötter, 2015; Lehtikangas & Mulari, 2016; Trültzsch-Wijnen ym., 2020; myös Salomaa ym., 2017, s. 25, 28).

Varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat ilmaisseet huoliaan esimerkiksi siitä, että digitaalisen median käyttö voi vaarantaa lasten hyvinvointia sekä fyysisesti, esimerkiksi vähentämällä mahdollisuuksia motoriikan harjoittamiseen ja houkuttelemalla epäedullisiin laitteiden käyttöasentoihin, että henkisesti, esimerkiksi lapsille sopimattomien sisältöjen välityksellä tai vähentämällä lasten vuorovaikutusta muiden kanssa (Palaiologou, 2016, s. 314). Lasten mediataitojen edistämisen puolesta argumentoivat tahot taas ovat korostaneet sitä, että media kaikessa moninaisuudessaan on läsnä lasten elämässä joka tapauksessa eikä kasvatuksessa suljeta sitä pois, vaan tehtävänä on huomioida lasten kokemusmaailma ja auttaa lapsia harjoittelemaan medioituneessa yhteiskunnassa toimimista ja siinä tarvittavia taitoja (esim. Kupiainen, 2009; Plowman ym., 2012; Sommers-Piironen & Hemilä, 2016). Kupiainen (2009) on nimittänyt näistä lähtökohdista kumpuavia, usein keskenään vastakkaisina pidettyjä mediakasvatuksen orientaatioita sääteleväksi ja mediataitoihin keskittyväksi mediakasvatukseksi. Osittain eri orientaatioiden taustalla voidaan nähdä vaikuttavan erilaisten tulkintojen lapsista ja lapsuudesta: siinä missä varsinkin ennen 1990-lukua lapsia oli totuttu ajattelemaan tarvitsevinä, keskeneräisinä ja suojeltavina, itsessään passiivisena ryhmänä, on viime vuosikymmeninä erityisesti ”uuden” sosiokulttuurisen lapsuudentutkimuksen myötä vahvistunut käsitys siitä, että lapsikin voi olla kompetentti subjekti, yhteisönsä jäsen ja kulttuurinsa edustaja (esim. Berriman, 2022; Karlsson, 2012; Livingstone, 2009; Prout & James, 1997). Mediataitoihin keskittyvän mediakasvatuksen piirissä lapset siis nähdään säätelevää mediakasvatusta vahvemmin kompetentteina oman elämänsä subjekteina ja toimijoina, jotka kykenevät joltakin osin itsekin säätelemään suhdettaan mediaan (Kupiainen, 2009). Varhaiskasvatuksen yhteydessä on todettu, että ”lapsen mediatodellisuuden huomioiva ja lasta kuunteleva ja osallistava mediakasvatus on mahdollisuus, ei uhka lapsuudelle” (Niinistö & Ruhala, 2007, s. 127). Havainnollistava ero lähestymistavoissa voidaan tunnistaa myös eri vuosikymmenillä käynnistetyissä suomalaisissa kehittämisohjelmissa: toimintaohjelman Mediaväkivalta. Lapset ja media (OPM, 2004, s. 7) lähtökohtana oli ”lasten ja nuorten mediaturvallisuuden maksimoiminen”, Uudet lukutaidot -kehittämisohjelman

taustalla taas vaikutti ajatus lasten yhdenvertaisesta oikeudesta oppia digitaalisissa ympäristöissä tarvittavia taitoja (OKM, 2022b).

Lasten oikeus tarvitsemaansa huolenpitoon ja suojeluun on joka tapauksessa keskeinen osa varhaiskasvatuksen arvoperustaa (OPH, 2022b, s. 20), ja suojelemisella ja säätellyllä onkin nähty olevan paikkansa myös osana mediakasvatusta (esim. Buckingham, 2009; Mertala, 2015; Paolo, 1999; Whitaker, 2019), vaikka ensisijaisena tavoitteena olisikin mediataitojen edistäminen. Samoin kuin muutkin varhaiskasvatuksen sisältöalueista mediakasvatus tulee sovittaa toiminnoiltaan ja tavoitteiltaan lasten tarpeita vastaavaksi, lasten kehitysvaiheeseen, kokemuksiin ja osaamiseen sopivaksi, mutta uudet kokemukset ja oppimisen mahdollistaen (Six & Gimmler, 2007, s. 24). Meryl Alper (2013) on tiivistänyt, että varhaiskasvatuksen mediapedagoginen toiminta sovitetaan yhteen sen kanssa, mitä henkilöstö tietää lasten kehityksestä ja oppimisesta, lapsista yksilöinä sekä niistä sosiaalisista ja kulttuurisista konteksteista, joissa lapset elävät. Toiminnan tulee huomioida varhaiskasvatusikäisille lapsille ominaiset sosioemotionaaliset, fyysiset, kulttuuriset ja kognitiiviset tarpeet (emt., 2013).

Kun varhaiskasvatuksessa kyseessä on educare-mallin mukainen hoidon, opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuus, ei mediakasvatukseenkaan ole syytä suhtautua vain opetuksena (vrt. Buckingham, 2003). Hoito varhaiskasvatuksessa on perushoidon lisäksi terveyttä ja kasvua edistävää huolenpitoa (Hännikäinen, 2013, s. 35–36). Tämä huolenpito voi varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessa kytkeytyä esimerkiksi tietoon eri medioiden fyysisistä ja psyykkisistä vaikutuksista sekä ymmärrykseen terveyttä ja hyvinvointia edistävästä tai haittaavasta median käytön tavoista. Lisäksi hoito on psyykkistä ja tunnepohjaista välittämistä ja eettistä asennoitumista lapseen, mikä mahdollistaa lapselle kokemuksen siitä, että tämä on rakastettu, arvostettu, ymmärretty ja yhteydessä toisiin (Hännikäinen, 2013, s. 36; OPH, 2022b, s. 23). Mediakasvatuksessa tähän välittämisen kokemukseen, jossa yhdistyvät huolenpito ja kasvatus, viittaa osaltaan Pekka Mertala (2015, s. 46; ks. myös Rintakorpi, 2007) huomauttaessaan, että kasvattajan suhde lapsille tärkeisiin mediailmiöihin kytkeytyy lapsen ja kasvattajan kokonaisuuteeseen ja kohdistuu siten edelleen myös lapsen kokemuksiin ja identiteettiin. Kupiainen (2009, s. 175) onkin todennut, että vaikka aikuisten asettamat säännöt ovat lasten elämässä tuttu asia, ongelmalliseksi säätelevä mediakasvatus muuttuu erityisesti silloin, jos tavoitteena on pyrkiä muokkaamaan lasten

mediankäyttöä aikuisten oman mediamaun mukaiseksi ja lasten mediasuosikit leimataan roskaviihtheeksi (ks. myös Buckingham & Sefton-Green, 2003).

Kasvatusta varhaiskasvatuksessa ajatellaan opetusta ajallisesti laajempänä ilmiönä, ja kasvatuksella tuetaan prosesseja, joiden kautta kehittyvät luonteen, moraalien, käyttäytymisen ja tietoisuuden kaltaiset perustavaa laatua olevat henkilökohtaiset ominaisuudet (Broström, 2006, s. 396). Esimerkiksi Veli-Matti Värri (2004, s. 21, 29) on todennut kasvatuksen yleensä olevan arvokkaan välittämistä kasvatettavalle ja sen ideaalina olevan kasvatettavan itsekseen tuleminen. Värri (emt., 2004, s. 30) ajatus kasvatuksesta kasvun auttajana noudattelee suomalaisen kasvatustutkimukseen vahvasti vaikuttaneen J. A. Hollon (1952, s. 22) näkemystä kasvatuksesta inhimillisen kasvun toteutumisen edistämisenä, kasvamaan saattamisena. Mediakasvatusta elinikäisenä prosessina kuvaavat Seija Liukko ja Marjatta Kangassalo (1998, s. 11) ovat tässä hengessä todenneet, että ”--- lapsen on helpompi valita oma tiensä, jos hän on saanut matkalleen eväitä”. VASUn (OPH, 2022b, s. 23) mukaan kasvatuksen alueelle kuuluvat muun muassa kulttuurisia arvoja, tapoja ja normeja välittävä, muovaava ja uudistava toiminta (sosialisaatio, ks. esim. Siljander, 2014, 2.5) sekä lasten ohjaaminen omaan mielipiteenmuodostukseen ja kriittiseen ajatteluun. Kasvatuksella on myös sivistystehtävänä ohjata lasten yksilöllisen identiteetin muotoutumista, ja lapsia tuetaan siinä, että he oppivat huomioimaan toimintansa vaikutuksia muihin ja ympäristöönsä sekä toimimaan myös toisten hyväksi (OPH, 2022b, s. 23). Sirkku Kotilainen (2001, s. 13) onkin kuvannut mediakasvatuksen tavoitteeksi tukea sekä yksilöiden identiteettien rakentumista mediakulttuurissa että kriittisten ja osallistuvien kansalaisten kasvua. Kasvatusta ei siis tule ajatella ensisijaisesti negatiivisten elementtien poistamisena lapsen elämästä vaan sen, mitä pidetään arvokkaana, kehittämisenä.

Opetuksen tarkoituksena on edistää lasten oppimista suhteessa sekä uusiin opittaviin asioihin ja merkitysten luomiseen että oppimisen tapoihin (OPH, 2022b, s. 23). Tavoitteet varhaiskasvatuksessa asetetaan kuitenkin pedagogiselle toiminnalle (OPH, 2022b, s. 6), ei lasten oppimistuloksille. Ammatillinen (varhais)kasvatus on kokonaisuudessaan tavoitteellista toimintaa (esim. Broström, 2006; Hännikäinen, 2013; L 540/2018, § 2; Siljander, 2014). VASUn mukaan (OPH, 2022b, s. 39) pedagogisen toiminnan suunnittelun lähtökohtina ovat lasten tarpeet, mielenkiinnon kohteet, lasten kasvuympäristöön liittyvät merkitykselliset asiat sekä sisällölliset ”oppimisen alueet”, joista yhteen mediakasvatus sisältyy. Varhaiskasvatuksessa ”mediapedagogista

viisautta” onkin huomioida ja pedagogisesti uudelleenkontekstualisoida lasten mediakulttuurille antamat merkitykset, mediakokemukset ja -leikit sekä niihin liittyvät moninaiset lukutaidot (Kupiainen ym., 2007, s. 21). Pedagogisessa toiminnassa ei ole tarkoitus toteuttaa sisältöjä erillisinä vaan toimia kokonaisvaltaisesti ja eri aihepiirejä yhdistellen (OPH, 2022b, s. 38, 42). Kokonaisvaltaisuuteen viitataan myös eheyttämisen käsitteellä. Eheyttäminen voidaan ymmärtää joko laajasti koko varhaiskasvatuspäivän eheyttämiseksi toimintaa kehityksen ja oppimisen näkökulmista tarkastellen tai suppeammin erilaisten sisällöllisen alueiden eheyttämiseksi, usein ilmiö- tai teemalähtöiseksi opetuksiksi (Ruokonen, 2017, s. 314). Näin ollen mediakasvatustakaan ei tule varhaiskasvatuksessa ymmärtää omaksi ”oppiaineekseen”, jota toteutettaisiin muusta toiminnasta irrallaan. Pedagogiikan ja toimintakulttuurin keinoin varhaiskasvatuksessa pyritään vahvistamaan lasten osallisuutta (OPH, 2022b, s. 27–32) sekä mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin (L 540/2018, § 3), ja pedagogiikan tulee tukea kasvatuksen lapsilähtöisyyttä (OPH, 2022b). Myös mediakasvatuksessa on painotettu lapsilähtöisyyttä (Niinistö & Ruhala, 2007; OKM, 2013b) ja osallisuuden vahvistamista (esim. von Feilitzen, 1999; Kupiainen & Sintonen, 2009; Leinonen & Sintonen, 2014).

Käytännössä mediakasvatusta voidaan toteuttaa lukemattomin eri tavoin, joten on mahdotonta kuvata kattavasti, mitä varhaiskasvatuksen mediakasvatus toimintana tarkoittaa. Ulrike Six ja Roland Gimmler (2007, s. 28–29) ovat esimerkinomaisesti jaotelleet varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen menetelmiä viiteen eri osa-alueeseen, joista kolme ensimmäistä eivät edellytä mediavälineiden käyttöä: 1) tiedonvälitykseen ja keskusteluihin, esimerkiksi keskustelut mediankäytöstä ja mediakokemuksista, 2) leikkeihin ja havainnollistamiseen, esimerkiksi media-aiheiset roolileikit ja piirtäminen, 3) tutustumiskäynteihin, esimerkiksi vierailu sanomalehden toimitukseen, 4) mediasisältöjen tutkimiseen, esimerkiksi mediarepresentaatioiden vertailu todellisuuteen ja mainonnan käsittely, sekä 5) mediatuottamiseen, esimerkiksi kuvaaminen ja elokuvan teko. Onkin tärkeää huomata, että mediakasvatuksen käsittämistä varhaiskasvatuksessa ei rajoiteta toimintaan mediavälineiden tai -sisältöjen parissa, olivat ne sitten digitaalisia tai analogisia. Medialukutaitoa edistävät käytännöt ovat usein ajattelun taitojen kehittämistä, ja Kupiainen (2022) onkin peräänkuuluttanut sitä, että pienten lasten mediakasvatuksessa kiinnitettäisiin nykyistä enemmän huomiota kriittiseen medialukutaitoon, päättelyyn ja episteemisen kognition taitoihin sekä niitä tukeviin käytäntöihin.

Kuten kasvatus yleensä, myös ymmärrys mediakasvatuksesta on osittain paikallista ja kulttuurisidonnaista (Tiede ym., 2015). Kontekstualisointi voi parantaa käsitteiden ymmärrettävyyttä ja käytettävyyttä (Palsa & Ruokamo, 2015), ja varhaiskasvatus on yksi mediakasvatuksen konteksteista. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen mediakasvatus määritellään lähtökohtaisesti seuraavasti:

--- [mediakasvatus on] tavoitteellista varhaiskasvatusta, jonka osapuolina ovat kasvatajat, kasvatettavat ja mediakulttuuri. Päämääränä on medialukutaidon edistämisen myötä tukea varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisia tavoitteita. (Mertala & Salomaa, 2016, s. 159.)

Kyseessä on Kupiaisen ja Sintosen (2009) määritelmän pohjalta varhaiskasvatukseen, erityisesti suomalaiseen varhaiskasvatukseen, tuotettu mukautus. Tämän määritelmän termin ”tavoitteellinen varhaiskasvatus” voi nähdä vastaavan paremmin varhaiskasvatuksen tarpeita kuin termin ”tavoitteellinen vuorovaikutus” (Kupiaisen & Sintonen, 2009) tai usein mediakasvatuksen määritelmiin sisältyvän sanaparin ”opettaminen ja oppiminen” (esim. Buckingham, 2003; Christensen & Tufte, 2010), sillä suomalainen varhaiskasvatus on hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus, jossa painottuu pedagogiikka (L 540/2018, § 2). Kyse ei siis ole mistä tahansa vuorovaikutuksesta tai yksinomaan opettamiseen ja oppimiseen liittyvistä prosesseista. Puhumalla kasvattajista ja kasvatettavista monikossa korostetaan sekä varhaiskasvatusta ryhmätoimintana ja tiimityönä että sitä, kuinka mediakasvatuksessa ei tarvitse olla kyse vain yksilöiden taitojen edistämisestä vaan huomio voi olla niissä sosiaalisissa käytänteissä, joissa mediakasvatuksessa toimitaan ja opitaan (ks. Buckingham, 2003; 2009). Medialukutaitoa ei määritelmässä nähdä varhaiskasvatuksessa itseisarvona, vaan sen edistämisen tulee edelleen tukea varhaiskasvatuksen laajempia tavoitteita, jotka Suomessa määrittelee varhaiskasvatuslaki (L 540/2018, 3 §). Kasvatustoimintaa korostava sanavalinta ”medialukutaidon edistämisen myötä” (Mertala & Salomaa, 2016, s. 159) korostaa sitä, että tavoitteet asetetaan pedagogiselle toiminnalle (OPH, 2022b, s. 6). Mediakasvatus toimintana nähdään itsessään arvokkaana vuorovaikutuksena ja kasvatussuhteena kasvattajan ja kasvatettavan välillä, eikä mediakasvatusta ajatella yksinomaan välineenä taitojen saavuttamiseksi. Varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen yhteydessä onkin korostettu esimerkiksi jaettujen mediakokemusten merkitystä ja sitä, kuinka mediakasvatus voi tukea lasta kasvuun omana ainutlaatuisena itsenään (Niinistö & Ruhala, 2007, s. 128–129). Medialukutaidon sisällyttäminen mediakasvatuksen määritelmään tarkoittaa kuitenkin sitä, että ollakseen

mediakasvatusta pedagoginen toiminta tulisi ainakin osittain suunnitella medialukutaitoa tukevaksi – ei ainoastaan muuta oppimista silmällä pitäen tai suojelemalla lasta medioilta.

2.1.3 Medialukutaito kehittyvänä taitona

Mediakasvatuksen käsitteen tavoin myös medialukutaidon määritelmiä on tutkimuskirjallisuudessa esitetty erittäin runsaasti ja käsitettä käytetään vaihtelevasti (esim. Livingstone & van der Graaf, 2010; Martens, 2010; Palsa & Ruokamo, 2015; Potter, 2022). Olen aiemmin tiivistänyt eri määritelmien yhteenvetona (Salomaa, 2016, s. 140), että ”medialukutaito voidaan käsittää ainakin i) kykyä saavuttaa, analysoida, arvioida ja tuottaa monimuotoista viestintää, ii) mediaan liittyvänä tietona ja kykyä soveltaa sitä todellisen elämän tilanteissa, iii) osallisuuden, itseilmaisun ja eettiset aspektit kattavana taitona sekä iv) edelleen laajempaan elämänhallinnallisiin taitoihin, asenteisiin ja hyvinvoinnin kysymyksiin kytkeytyneenä kokonaisuutena”. Kaikki nämä medialukutaidon ulottuvuudet voivat olla relevantteja myös varhaiskasvatuksessa, vaikka kaikki ulottuvuudet eivät ole läsnä kaikissa käytetyissä määritelmissä. Kupiainen ja Schofieldin (2021, s. 262) mukaan Pohjoismaissa medialukutaito tavaan hahmottaa laaja-alaisena elämänhallinnan kykyä medioituneessa ympäristössä, ja myös OKM:n kansallisessa mediakasvatustalitiikassa medialukutaitojen ymmärtää kattavan ”kaikenlaiset median parissa toimimisen taidot ja mediaan liittyvän ymmärryksen sekä oman mediatuottamisen taidot” (Salomaa & Palsa, 2019, s. 10).

Medialukutaidon ja sen myötä edelleen koko mediakasvatuksen käsitteellistä selkeyttä haastaa myös se, että englanninkielisessä, erityisesti yhdysvaltalaisessa, keskustelussa medialukutaidolla (media literacy) viitataan usein myös pedagogiikkaan eli suomalaisittain mediakasvatukseen (Kupiainen ym., 2007, s. 5). Silloinkin kun medialukutaito nähdään kasvatuksen tuloksena, siihen kytkeytyy laaja kirjo osittain päällekkäisiä lähikäsitteitä (Wuyckens ym., 2022). Usein esimerkiksi digitaalisten (luku)taitojen, informaatiolukutaitojen, visuaalisten lukutaitojen ja monilukutaidon käsitteiden alla tehtävä tutkimus kytkeytyy mediakasvatukseen (esim. Erstad & Amdam, 2013; Wuyckens ym., 2022) tai niissä kuvattu toiminta on sellaista, että se voitaisiin toisin kehystettynä esittää myös mediakasvatuksen tutkimuksena (esim. Friedman, 2016; Marsh, 2016; Valkonen ym., 2020). Esimerkiksi Kupiainen ym. (2020,

s. 427) ovat todenneet, että monilukutaidon pedagogiikka saattaa yhteen sellaisia kasvatukseen linkittyviä tutkimusaloja, jotka perinteisesti ovat olleet erillisiä, kuten mediakasvatuksen, digitaalisen oppimisen, lukutaitotutkimuksen ja taiteet. Sefton-Greenin ym. (2016, s. 15) tiivistämä määritelmä digitaalisista lukutaidoista lukemista, kirjoittamista ja multimodaalisia merkityksenantoja sisältävinä sosiaalisina käytänteinä, jotka toteutuvat erilaisten digitaalisten teknologioiden välityksellä, osuu sekin hyvin lähelle medialukutaidon määrittelyä silloin, kun kontekstina on digitaalinen media. Itse asiassa jopa digitaaliseen lukutaitoon voi edellä mainitun määritelmän mukaan kuulua ei-digitaalisia käytänteitä (emt., 2016, s. 15). Tällaisenaan digitaalisen lukutaidon määritelmä on varsin yhteensopiva sen kanssa, mitä UNESCO on määritellyt media- ja informaatiolukutaidon olevan (Trültzsch-Wijnen ym., 2020, s. 172). Itse kuitenkin ymmärrän Trültzsch-Wijnenin ym. tavoin (emt., 2020, s. 172), että medialukutaito kattaa digitaalista lukutaitoa paremmin koko digitaalisen ja ei-digitaalisen mediaspektrin. Näin ollen varhaiskasvatuksen digitaalista lukutaitoa tai pedagogiikkaa koskeva tutkimus on mediakasvatuksen kannalta erittäin relevanttia mutta ei riittävää. Oman lisänsä käsitteelliseen sekavuuteen tuo se, että varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteteksteissä käytetty monilukutaidon määritelmä muistuttaa paljon perinteistä Aufderheiden (1993) kuvaamaa medialukutaidon määritelmää (Palsa & Ruokamo, 2015, s. 102), kun taas medialukutaitoa ei perusteteksteissä avata käsitteellisesti lainkaan.

Käsitteellinen sekavuus ei ole vain teoreettinen ongelma, vaan se koskettaa käytännön työn tekijöitä (esim. Deal ym., 2010; Potter, 2022; Six & Gimmler, 2007). Erilaisten määritelmien taustalla on nimittäin perustavanlaatuisesti erilaisia käsityksiä medialukutaitojen edistämisen tavoitteista, ja tavoitteiden pohjalta tavataan määrittellä niiden saavuttamiseksi tarvittavat resurssit (Livingstone, 2010, s. 42). Medialukutaito-termiin liittyy lisäksi suomessa keskeinen virhetulkinnan mahdollisuus. Termin kantasana ”lukutaito” konnotoi suomeksi vahvasti tekstin vastaanottoon ja lukemisen käytäntöihin eikä englanninkielisen vastineensa (literacy) tavoin välitä laaja-alaiseen sivistysperustaan liittyviä merkityksiä, minkä on nähty vaikeuttaneen termin juurtumista opetukseen Suomessa (Kupiainen ym., 2015, s. 14). Esimerkiksi on mahdollista, että medialukutaito kuulostaa asialta, jota lasten kanssa ei ole mielekästä harjoitella vielä varhaiskasvatusikäisenä (ks. Paavonen ym., 2011, s. 1567) – eihän varhaiskasvatuksessa lasten muutenkaan oleteta osaavan lukea (vrt. OPH, 2016a, s. 33; 2022b, s. 37–39). Käsitteiden kirjo ja monitulkintaisuus asettavat erityisen

ammattillisen haasteen varhaiskasvatuksen opettajien mediakasvatukselliselle ymmärrykselle ja kasvatustietoisuudelle.

Varhaiskasvatuksen yhteydessä ymmärrän itse medialukutaidon väljästi kaikkina niinä mediaan liittyvinä olemassa olevina ja kehittyvinä tietoina ja valmiuksina, joita lapsi tarvitsee toimiakseen ja kasvaakseen mediakulttuurissa ja mediakulttuurin jäsenenä: sekä omana jo olevana ja tulevana itsenään että sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten ja (media)ympäristönsä kanssa. Olennaista on ensinnäkin muistaa, että varhaiskasvatuksessa huomioidaan lasten kehittyviä taitoja ja valmiuksia sekä ymmärretään oppimisen perustuvan aiempaan osaamiseen (OPH, 2022b, s. 21–23). Lapsena otettuja ”ensimmäisiä askeleita” mediaan ja sen parissa toimimiseen voi siis pitää alkuna vähitellen kehittyvän medialukutaidon elämänmittaiselle opettelulle (Niinistö & Ruhala, 2007, s. 126). Toiseksi lukutaito tulee pienten lasten medialukutaidon yhteydessä käsittää enemmänkin sosiaalisiksi käytänteiksi ja niihin osallistumiseksi (esim. Aarsand & Melander, 2016; Burn & Durran, 2007; Leinonen & Sintonen, 2014) kuin sellaisiksi taidoiksi, jotka joko hallitaan tai ei hallita. Mediakasvatuksen yhteydessä medialukutaidon oppiminen tapahtuu, kun yhteisessä toiminnassa lapsia ohjataan yhä täydempään osallistumiseen (Aarsand & Melander, 2016, s. 21). Esimerkiksi analysoivia ja arvioivia medialukutaitoja tukevan mediakasvatuksen alku voi olla se, että vauva- tai taaperoikäisen kanssa tutkitaan tarkasti kuvakirjan kuvia ja sanoitetaan lapselle kuvattuja tapahtumia. Kun kasvun myötä lapsen ajattelun ja kommunikaation taidot kehittyvät, paneutuvan tarkastelun käytäntöön yhdistetään abstraktimpia keskusteluja, esimerkiksi pohdintaa siitä, voivatko kuvatut tapahtumat olla totta, tai vaihtoehtoisten juonenkulkujen kokeilua leikin keinoin.

2.2 Kasvatustietoisuus kasvatusta ohjaavana elementtinä varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessa

Sekä ulkoiset että sisäiset tekijät vaikuttavat siihen, kuinka opettajat toimivat työssään suhteessa mediaan (esim. Blackwell ym., 2014; Deal ym., 2010; Ertmer, 1999; Hobbs ym., 2022; Palaiologou, 2016). Ulkoisia tekijöitä ovat esimerkiksi saatavilla olevat koulutukset ja käytössä olevat välineet (Palaiologou, 2016, s. 308), kehittämiseen tarjottu aika ja tuki (Ertmer, 1999, s. 50) sekä opetussuunnitelmien vaatimukset (Burnett, 2011; Deal ym., 2010). Opettajiin itseensä liittyviä, sisäisiä tekijöitä on lähestytty

aiemmassa mediakasvatuksellisesti relevantissa tutkimuksessa monesta eri näkökulmasta. Tutkimuskohteina ovat olleet esimerkiksi opettajien digitaaliseen mediaan liittyvät asenteet ja tieto (Casillas Martín ym., 2020), asenteet ja kyvykkyys (Palaiologou, 2016) tai uskomukset (Mertala, 2019b; 2019c) sekä minäkuva (Amdam, 2017) ja habitus (Friedrichs-Liesenkötter, 2015) suhteessa mediakasvatukseen. Opettajien ammatillista ajattelua yleisemmin on niin ikään jäsennetty monin eri tavoin, esimerkiksi pedagogisen ajattelun (Kansanen, 1991) ja pedagogisen tietämyksen (Shulman, 1987) käsitteiden avulla. Näistä jälkimmäistä on Punya Mishran ja Matthew J. Koehlerin (2006) edelleen kehittämän TPCK (Technological Pedagogical Content Knowledge) -mallin myötä käytetty paljon erityisesti opetusteknologisessa tutkimuskeskustelussa (ks. Kyllönen, 2020), myös varhaiskasvatuksen yhteydessä (esim. Park & Hargis, 2018; Tokmak, 2015), sekä monilukutaitotutkimuksessa (Kupiainen ym., 2016). Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen mediakasvatusta tarkastellaan ensimmäisen kerran Hirsjärven (1980) määrittelemän kasvatustietoisuuden käsitteen kautta.

Tietoisuutta on pitkään pidetty tieteen suurena kysymyksenä, johon liittyy jopa ratkaisemattoman vaikeina pidettyjä haasteita (esim. Chalmers, 1996; Revonsuo & Arstila, 2011). Tietoisuuden tutkimus itsessäänkin on laaja ja monimuotoinen tutkimusalue (Niikawa, 2020). Kasvatustietoisuutta Hirsjärven määritelmän pohjalta edelleen tutkineen Jaana Poikolaisen (2002) mukaan tietoisuutta on tutkimuksissa lähestytty eri tavoin ja eri tieteenaloilta, esimerkiksi biologis-psykologisista tai sosiokulttuurisista lähtökohdista. Tietoisuuden tutkimus on viimeisten vuosikymmenten aikana lisääntynyt merkittävästi, ja siihen liittyen on esitetty runsaasti sekä luonnontieteellisiä että filosofisia teorioita (Niikawa, 2020). Näistä ensiksi mainitussa, esimerkiksi neuro- ja kognitiotieteiden, tutkimuksessa tarkastelun kohteina ovat yksilön kognitiiviset ja biologiset prosessit (esim. Morin, 2006; Revonsuo & Arstila, 2011). Sosiokulttuuriset lähestymistavat taas korostavat tietoisuuden rakentumisessa kielen ja kulttuurin merkitystä sekä sosiaalista vuorovaikutusta (esim. Järvillehto, 1994; Van Lier, 1998; Vygotsky, 1978). Käsillä oleva tutkimus asemoituu osaksi jälkimmäistä tutkimussuuntausta, sillä kasvatustietoisuuteen liittyvänä kiinnostuksen kohteena on se, miten mediakasvatustietoisuus ilmiönä jäsenyy osaksi varhaiskasvatuksen opettajien työtä eli varhaiskasvatusta. Sosiokulttuurinen lähestymistapa ei kuitenkaan sulje pois sitä, että ymmärrän tietoisuuden edellyttävän yksilön tasolla biologis-psykologisia prosesseja eli aivotoimintaa.

Tietoisuutta koskevat tutkimuskysymykset voi jaotella määritelmällisiin, fenomenologisiin, epistemologisiin, ontologisiin ja aksiologisiin kysymyksiin, jotka usein ovat toisiinsa lomittuneita ja joihin kaikkiin liittyy erilaisia tutkimuksellisia näkökulmia (Niikawa, 2020, s. 2). Koska tämän tutkimuksen osatutkimus käsittelee mediakasvatusta koskevan tietoisuuden jäsentymistä eli ilmiön rakennetta, mediakasvatustietoisuutta koskeva tutkimuskysymys asemoituu luonteeltaan fenomenologisten kysymysten joukkoon. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ensisijaisesti ole tuottaa uutta tietoa tietoisuudesta sinällään, vaan tutkimuksella on erityisesti mediakasvatuksen kasvatustietoisuuteen liittyviä tavoitteita. Mediakasvatustietoisuutta myös käytetään ensisijaisesti tulkinnallisena kehyksenä, ei yksilön ajattelun yksityiskohtaiseen tarkasteluun. Näin ollen tässä ei ole tarpeen referoida laajasti yksilön tietoisuudesta tuotettuja eri tulkintoja, vaan tukeudun erityisesti Hirsjärven (1980) sekä Poikolaisen (2002) ajatuksiin kasvatustietoisuuden rakentumisesta.

Hirsjärven (1980) mukaan ihmisen kyvyt eritellä omaa toimintaansa, tarkastella omaa ajatteluaan ja tavoittaa kognitiivisten prosessiensa avulla ilmiöiden yleisiä lainmukaisuuksia ovat sellaisia kehittyneen tason inhimillisen tiedostamisen ominaisuuksia, jotka kuvaavat tietoisuutta. Tietoisuus siis ymmärretään tässä yhteydessä laajemmin kuin valveilla oloksi, itsetuntemukseksi, huomion suuntaamiseksi, toiminnan kontrolliksi tai tiedoksi jostakin asiasta: tietoisuus on jonakin (kasvatustietoisuudessa kasvattajana) olemista (ks. Chalmers, 1996, s. 6) – vaikkakin tietoisuus Hirsjärven kuvaamassa muodossa aivan ilmeisesti edellyttää kaikkia edellä mainituista. Poikolainen (2002, s. 10) on työstänyt eri tietoisuuskäsitysten pohjalta jäsennyksen siitä, kuinka refleksiivinen ajattelu toimii tietoisuuden perustana. Uskomukset, käsitykset ja kokemukset muodostavat pohjan paitsi havainnoille myös sekä tietoiselle ja reflektiiviselle että ei-tietoisellekin ajattelulle. Kielellä on suuri merkitys tietoisessa ajattelussa, sillä informaatio jää tiedostamattomalle tasolle, jos sitä ei ole käsitelty kielellisesti. Kielellä on myös aktiivinen rooli todellisuuden rakentumisessa, sillä esimerkiksi käytettäviksi valittavat käsitteet vaikuttavat todellisuuden kokemiseen. Ajattelu taas on edelleen perustana toiminnalle, joka on luonteeltaan erilaista riippuen siitä, perustuuko se tietoiseen vai tiedostamattomaan ajatteluun. Kasvatustietoisuuteen kuuluvat eli kasvatusta koskevat sisällöt prosessoidaan samaan tapaan kuin muutkin sisällöt, ja kasvatustajattelu rakentuu kasvatusta koskevista käsityksistä (Poikolainen, 2002, s. 10). Myös kulttuuri sekä sosiaalinen vuorovaikutus vaikuttavat tietoisuuden rakentumiseen. Käsitykset muodostuvat aina yhteisöissä, vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ja

kunkin viiteryhmän normit vaikuttavat siihen, kuinka tietoa ryhmässä käsitysten pohjaksi omaksutaan (Hirsjärvi, 1980, s. 62–63). Hirsjärven (1980, s. 63) mukaan käytännön tai mielipiteen muuttaminen on silti mahdollista myös viiteryhmän ulkopuolelta, esimerkiksi normiohjauksella, ja toiminnan muuttuessa sitä koskevat käsitykset voivat hiljalleen muuttua. Huomio on kiinnostava varhaiskasvatuksessa, jonka pakolliseksi sisällöksi mediakasvatus on kuulunut vasta lyhyen ajan.

Hirsjärvi (1980, s. 19–20) on sisällöllisesti jakanut kasvatustietoisuuden edelleen kolmeen käsityksistä koostuvaan pääalueeseen, jotka kuvaavat tietoisuutta kasvatuksen tavoitteista, keinoista ja tuloksista sekä käsityksiä ihmisluonnon peruspiirteistä eli ihmiskäsitystä. Käsityksiä voidaan kuvata myös tiettyyn objektiin liittyvinä merkityssuhteina (emt., 1980, s. 31). Merkityssuhteet ovat siis kasvatustietoisuudessa suhteessa kasvatukseen, mediakasvatustietoisuudessa taas mediakasvatukseen. Käsitykset ymmärretään kasvatustietoisuuden määrittelyssä mielipiteitä, asenteita tai uskomuksia laajemmaksi kokonaisuudeksi: kaikki edellä mainitut voivat ilmaista käsityksiä, mutta käsitykset taas eivät rajoitu niiden määritelmiin (emt., 1980, s. 39–42). Hie-man tiivistäen kasvatustietoisuuden alueet on jäsennetty seuraavasti kolmeen käsitysten ryhmään (emt., 1980, s. 19):

1. Käsitykset kasvatuksen tavoitteista ja arvopäämääristä
2. Käsitykset kasvatuksellisen vuorovaikutuksen ja kasvuvirikkeiden merkityksestä inhimilliselle kasvulle
 - a. Käsitykset kasvatuksellisen vuorovaikutuksen laadun merkityksestä: kontrollitekniikat ja vuorovaikutuksen emotionaaliset piirteet
 - b. Käsitykset ympäristön kasvuvirikkeiden laadusta ja merkityksestä
3. Käsitykset kasvu- ja kehitystapahtuman yleisistä lainmukaisuuksista ja ihmisen olemuksesta (ihmiskäsitys)
 - a. Käsitykset niistä konkreettisista yksilöistä, jotka ovat kasvatuksen kohteina
 - b. Käsitykset ihmisen kasvun ja kehityksen yleisistä lainmukaisuuksista
 - c. Käsitykset ihmisen, erityisesti lapsen, perusluonteisista, inhimillisyttä kuvaavista piirteistä.

Käsitysten pääalueista Hirsjärvi (emt., 1980, s. 19, 58) pitää ihmiskäsitystä tavoite- ja menetelmävalintojen perustana, sillä keskeisimmät, esimerkiksi ihmisen olemusta

koskevat, käsitykset luovat pysyvyyttä käsitysjärjestelmään vaikka eivät välttämättä olekaan täysin muuttumattomia. Pääalueeseen 2 kuuluvat kasvattajan itsetiedostus, käsitykset oman toiminnan merkityksestä sekä kaikki käsitykset siitä, miten erilaiset teot, tilanteet, sisällöt, materiaalit ja ympäristöt vaikuttavat kasvuun (emt., 1980, s. 20).

Kasvatustietoisuus on tiedostamisen prosessin tulos, eikä se ole koskaan täydellinen tai valmis (Hirsjärvi, 1980). Kasvatustietoisuuden laatu ilmenee edelleen kasvatuste-oissa ja -toiminnassa (emt., 1980, s. 19; ks. myös Brotherus ym., 2002). Tietoiset kasvatusteot ovat luonteeltaan intentionaalisia (Hirsjärvi, 1980, s. 19; myös Siljander, 2014, 2.2), ja tietoiset teot perustuvat tietoiseen ajatteluun (Poikolainen, 2002, s. 10). Kasvatustietoisuuden välityksellä myös laajemman yhteiskunnan piirteet vaikuttavat kasvatus- ja opetustoimintaan (Brotherus ym., 2002, s. 124). Yksi näistä vaikuttajista on media, sillä medialähteet ovat osa sitä tiedon virtaa, jonka perusteella käsityksiä kasvatuksesta muodostetaan (Poikolainen, 2002, s. 133). Mediakasvatustietoisuuteen vaikuttaneekin myös se kuva, joka lapsista ja mediasta välittyy julkisessa keskustelussa (ks. Laidlaw ym., 2019; Selwyn, 2003; 2009).

On useita syitä, miksi mediakasvatustietoisuuden malli on hedelmällinen varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen kannalta. Ensinnäkin se kiinnittää huomiota siihen, mitä (millaisia käsityksiä) on toiminnan taustalla, sillä toiminta muodostaa vain osan varhaiskasvatuksen pedagogisesta prosessista (Alila ym., 2022). On tärkeää, että käsitysyryhmät kattavat laajemman alueen kuin mediakasvatuksen itsessään, esimerkiksi lapsiin liittyvät käsitykset. Teknologiaintegraatiota tutkittaessa on nimittäin havaittu, että opettajien perustavanlaatuiset uskomukset oppimisesta ovat merkittävässä roolissa teknologian käyttöönotossa, eikä kyse ole ainoastaan teknologian parissa oppimiseen liittyvistä uskomuksista (Kim ym., 2013). Esimerkki korostaa sitä, että kapea-alainen keskittyminen ainoastaan tutkimuksen kohteena olevaan teemaan jättäisi huomiotta paljon opettajuuden moniulotteisuudesta (Mertala, 2019b) ja niistä käsityksistä, jotka ovat opettajien toiminnan taustalla (Alila ym., 2022, s. 265). Kun mediakasvatusta voi pelkkiä toimintoja tarkastelemalla olla mahdotonta erottaa esimerkiksi monilukutaidon pedagogiikasta tai TVT:n opetuskäytöstä, mediakasvatuksen tunnistaminen itseksensä edellyttää siihen liittyvää kasvattajan itsetiedostusta ja tavoitteellisuutta. Keskiöön nousee varhaiskasvatuksen opettajien kyky tiedostaa toimivansa mediakasvatattajana sekä eritellä toimintansa taustalla olevia periaatteita, tavoitteita ja

arvopäämääriä. Kuten Maritta Hännikäinen (2013, s. 51) on tiivistänyt, tavoitteellisen ja tarkoituksellisen institutionaalisen varhaiskasvatuksen vaatimus edellyttää, että ”kasvattajan on oltava tietoinen omista käytännöistään, sekä siitä, mitä tekee ja miksi”. Refleksiivisyyttä ja kriittistä reflektiivistä ajattelua on yleisemminkin pidetty varhaiskasvatuksen kehittämisen ja uudistamisen avaintekijöinä (Jensen & Iannone, 2018). Toiseksi, ja suoraan edelliseen liittyen, Hirsjärven (1980, s. 19) mukaan kasvatustietoisuus suppeasti ymmärrettynä ”--- viittaa siihen kasvattajan tajunnan tilaan, jolle on tyypillistä tietoisuus toimimisesta kasvattajan tehtävässä ja tietoisuus tähän liittyvistä velvollisuuksista ja oikeuksista”. Kun tiedetään, ettei toimiminen mediakasvattajana ole ollut aina itsestään selvää varhaiskasvatuksen opettajille tai edes opettajankouluttajille (Mertala & Salomaa, 2016; Salomaa ym., 2017), jo tämä perustavaa laatua oleva tietoisuus toimimisesta mediakasvattajan tehtävässä saattaa osoittautua haastavaksi. Lisäksi useat aiemmat opettajien ajattelua kuvaavat mallit (esim. Kansanen, 1991; Mishra & Koehler, 2006; Shulman, 1987) on laadittu nimenomaan opetuskontekstiin, ei suomalaista *educare*-mallin varhaiskasvatusta ajatellen. Suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogiikan tulisi kuitenkin huomioida lapsen ja kasvatuksen kokonaisvaltaisuus, ei yksin oppimista (Mertala, 2020a, s. 7). Hirsjärvi (1980) kehitti alun perin kasvatustietoisuusmallinsa vanhemmuustutkimukseen, mutta mallia on aiemminkin hyödynnetty opettajien kasvatustietoisuuden tarkastelussa (Happo, 2006; Tahvanainen, 2001).

Päädyin hyödyntämään mediakasvatustietoisuuden jäsenystä laajempaan tulkinnalliseen kehykseen sen sijaan, että olisin pyrkinyt tekemään johtopäätöksiä yksittäisten opettajien mediakasvatustietoisuuden laadusta. Tähän on kaksi syytä: Ensinnäkin Hirsjärvi (1980, s. 69) on todennut, että yksilön kasvatustietoisuuden empiirinen tutkiminen on vaikeaa, sillä on mahdotonta saada varmuutta siitä, ovatko tutkittavat kyenneet sanallistamaan käsityksiään luotettavasti. Aiemman tutkimuksen perusteella varhaiskasvatuksen ammattilaisille voi olla vaikeaa kielellistää abstrakteja ja monimuotoisia ilmiöitä, kuten pedagogiikkaa (Karila & Kupila, 2010, s. 39). Median monitulkintaisuus olisi tuottanut vielä lisähaastetta ilmiön selvittämiseen. Vaikka Hirsjärvi (emt., 2010, s. 70) ehdotti aiheen tutkimista esimerkiksi teemahaastattelulla ja kasvatustietoisuutta on tutkittu empiirisesti haastattelulla aiemminkin (esim. Poikolainen, 2002; Tahvanainen, 2001), koin tämän tutkimuksen tavoitteiden puitteissa antoisampana selvittää opettajien käsityksiä mediakasvatusaiheesta yleisemmin kuin ainoastaan kasvatustietoisuuden näkökulmasta. Lisäksi, kun tutkimuksen tavoitteena

on auttaa kehittämään mediakasvatusta laajemmin, koen mielekkäämpänä kääntää tutkimuksellisen katseen yksilöstä laajempiin kokonaisuuksiin. Käsitusten tutkimista käytetään usein pohjana pedagogisten käytäntöjen kehittämiseksi (Paloniemi & Huusko, 2016, s. 120), ja myös tässä tutkimuksessa on tavoitteena tuottaa käytännössä hyödynnettävää tietoa. Hirsjärvin (1980, s. 67) on todennut, että vaikka kasvatustietoisuuden kuvailu on lähtökohtaisesti tehty yksilötasolle, on käsityksiin vaikuttavilla viitekehyksillä yksilöpsykologisten yhteyksien lisäksi myös institutionaalisia yhteyksiä.

3 TUTKIMUSKONTEKSTINA SUOMALAINEN VARHAISKASVATUS

Tämän tutkimuksen kontekstina on suomalainen varhaiskasvatus erityisesti opettajien työn ja koulutuksen näkökulmista, edelleen mediakasvatukseen tarkentuen. Seuraavissa alaluvuissa käsittelen varhaiskasvatuksen opettajien työtä ohjaavia asiakirjoja ja yliopistollista opettajankoulutusta mediakasvatuksen ja mediakasvatustietoisuuden kannalta keskeisiltä osin sekä mediakasvatuksen toteutumista ja edistämistä varhaiskasvatuksessa.

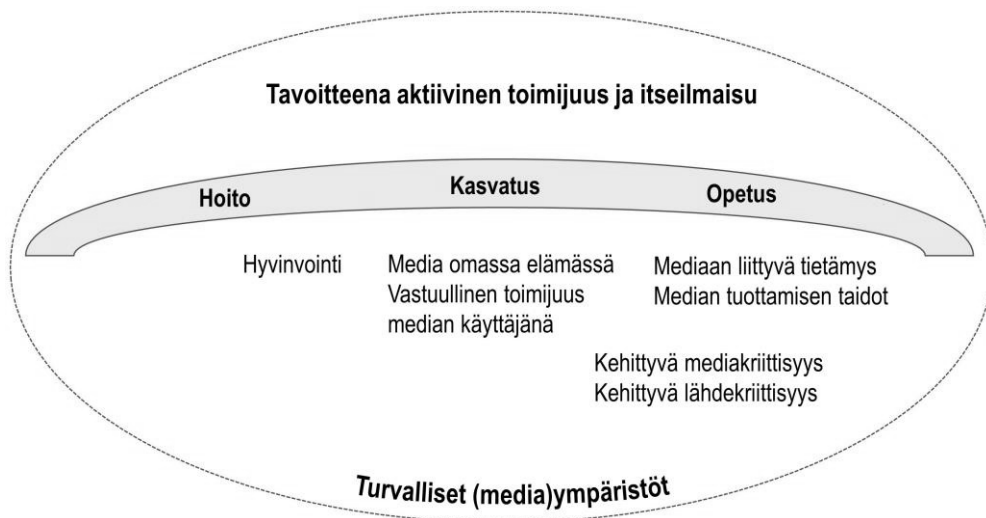
3.1 Mediakasvatus suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavissa normi- ja linjausasiakirjoissa

Institutionaalisen varhaiskasvatuksen kannalta merkittäviä mediakasvatuksen tulkin-toja tuotetaan varhaiskasvatusta ohjaavissa linjaus- ja normiasiakirjoissa. Niistä tärkeimmän mediakasvatusta määrittävät dokumentit Suomessa ovat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet eli VASU (OPH, 2022b) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet eli EOPS (OPH, 2016a). Mediakasvatus kuuluu VASUun osana Minä ja meidän yhteisömmme -nimistä oppimisen aluetta, jossa mediakasvatuksen tavoitteeksi määritellään ”tukea lasten mahdollisuuksia toimia aktiivisesti ja ilmaista itseään yhteisössään” (OPH, 2022b, s. 48). Mediakasvatuksen toteuttamista kuvataan seuraavasti:

Lasten kanssa tutustutaan eri medioihin ja kokeillaan median tuottamista leikinomaisesti turvallisissa ympäristöissä. Lasten elämään liittyvää mediasisältöä ja sen todennukaisuutta pohditaan yhdessä lasten kanssa. Samalla harjoitellaan kehittyvää lähdettä ja mediakriittisyyttä. Lapsia ohjataan käyttämään mediaa vastuullisesti ottaen huomioon oma ja toisten hyvinvointi. Mediassa esiintyviä teemoja voidaan käsitellä lasten kanssa esimerkiksi liikunnallisissa leikeissä, piirtämällä tai draaman keinoin. (OPH, 2022b, s. 48.)

Suoraan mediakasvatukseen kytkeytyviä toimintoja ovat siis mediaan tutustuminen ja sen pohtiminen, median tuottaminen ja arviointi sekä sen vastuullisen käytön

opettelu. Median tuottamista kuvataan ”leikinomaiseksi”, minkä tarkoitus lienee korostaa sekä leikin merkitystä varhaiskasvatuksen keskeisenä toimintatapana (OPH, 2022b, s. 35) että sitä, ettei tuotantoprosessien tarvitse teknisesti olla vaativia tai kunnianhimoisia. Toimintatapojen yhteisöllisyyttä ja dialogisuutta korostaa ilmaus ”pohditaan yhdessä lasten kanssa”. Lisäksi lasten yhteinen hyvinvointi suhteessa mediaan korostuu, sillä VASU on opetussuunnitelmaperusteteksteistä ainoa, jossa median käytössä ohjataan huomioimaan oman hyvinvoinnin lisäksi toisten hyvinvointi (vrt. OPH, 2014b; 2016a). Jo varhaiskasvatuslaki (L 540/2018, § 3) velvoittaa toteuttamaan varhaiskasvatusta turvallisissa ympäristöissä, mutta mediakasvatuksen yhteydessä tätä on vielä erikseen korostettu. VASUn mukaisen mediakasvatuksen tavoitteinen voi siis nähdä sisältävän laajemman varhaiskasvatuksen tavoin elementtejä hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta (kuvio 2). Kuten varhaiskasvatuksessa yleensä, nämä ulottuvuudet nivoutuvat käytännössä yhteen, vaikka käsitteellisesti niitä voidaan tarkastella erillisinä (OPH, 2022b, s. 18).



Kuvio 2. VASUn (OPH, 2022b) mukaisen mediakasvatuksen jäsentyminen osaksi hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta

Varsinaisen mediakasvatusta koskevan kappaleen lisäksi mediakasvatukseen liittyvää sisältöä on VASUssa enemmänkin. Keskeisimpinä mediakasvatukseen liittyvinä osa-alueina voi pitää monilukutaitoa ja digitaalista osaamista, jotka kuuluvat laaja-alaisen osaamisen osaamisalueisiin. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet tulee ottaa huomioon

niin kasvatuksessa, opetuksessa ja hoidossa kuin toimintakulttuurin ja oppimisympäristöjen kehittämisessä (OPH, 2022b, s. 24).

Monilukutaitoa kuvataan tarvittavan arjessa, vuorovaikutuksessa ja yhteiskunnallisessa osallistumisessa, ja sen mainitaan edistävän lasten kasvatuksellista ja koulutuksellista tasa-arvoa (OPH, 2022b, s. 26). VASUn mukaan laajaan tekstikäsitteeseen perustuva monilukutaito on viestien ja maailman ymmärtämisen sekä vuorovaikutuksen kannalta keskeinen perustaito, mikä tarkoittaa erilaisten viestien tulkinnan ja tuottamisen taitoja ja kattaa useita erilaisia lukutaitoja, myös medialukutaidon (OPH, 2022b, s. 26). Toimintana VASU määrittelee monilukutaidon edistämisen seuraavasti:

Lasten kanssa nimetään asioita ja esineitä sekä opetellaan erilaisia käsitteitä. Lapsia innostetaan tutkimaan, käyttämään ja tuottamaan viestejä erilaisissa, myös digitaalisissa, ympäristöissä. Monilukutaitoisiksi kehittyäkseen lapset tarvitsevat aikuisen mallia sekä rikasta tekstiympäristöä, lasten tuottamaa kulttuuria sekä lapsille soveltuvia kulttuuripalveluja. (OPH, 2022b, s. 26.)

Digitaalisen osaamisen taas määritellään olevan tarpeen vuorovaikutuksessa, yhteiskunnassa toimimisessa ja oppimisessa, ja osaamisen edistämisen todetaan vahvistavan lasten koulutuksellista tasa-arvoa (OPH, 2022b, s. 26). Digitaalista osaamista tukeva toiminta määritellään VASUssa seuraavasti:

Lasten kanssa tutkitaan ja havainnoidaan digitaalisuuden roolia arkielämässä. Digitaalisia välineitä, sovelluksia ja ympäristöjä hyödynnetään dokumentoinnissa, leikeissä, vuorovaikutuksessa, peleissä, tutkimisessa, liikkumisessa sekä taiteellisessa kokemisessa ja tuottamisessa. Mahdollisuudet harjoitella, kokeilla ja tuottaa sisältöjä itse ja yhdessä muiden lasten kanssa käyttäen apuna digitaalisia välineitä edistävät lasten luovan ajattelun ja yhteistoiminnan taitoja sekä monilukutaitoa. Henkilöstö ohjaa lapsia digitaalisten ympäristöjen monipuoliseen, vastuulliseen ja turvalliseen käyttöön. (OPH, 2022b, s. 26.)

Mediakasvatuksellista sisältöä kuuluu VASUun myös hajanaisempina mainintoina. Lapsille suunnatun median tuntemisen todetaan auttavan henkilöstöä ymmärtämään lasten leikkejä (OPH, 2022b, s. 42). Mediaesitysten tekeminen ja havainnoiminen taas mainitaan kuvallista ilmaisua tukevinä menetelminä (OPH, 2022b, s. 46). Yhdeksi varhaiskasvatuksen tehtäväksi määritellään lasten valmiuksien kehittäminen ymmärtämään lähiyhteisön monimuotoisuutta ja harjoittelemaan siinä toimimista, ja näitä tehtäviä tulee lähestyä myös median näkökulmista (OPH, 2022b, s. 46).

Esiopetus on osa varhaiskasvatusta, ja sitä tulee toteuttaa varhaiskasvatuksen pedagogiikan mukaisesti (OPH, 2022b, s. 6–8) EOPSin kuvaamalla tavalla (OPH, 2016a). Mediakasvatuksen näkökulmasta VASU ja EOPS sisältävät sekä keskinäisiä yhtäläisyyksiä että joitakin ristiriitaisuuksia. Myös EOPSSissa (OPH, 2016a) medialukutaito esitetään osana monilukutaidon laaja-alaista osaamisaluetta, mutta perusteisiin ei sisälly digitaalisen osaamisen osa-alueita vaan tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen osaamisalue⁴. EOPS (OPH, 2016a) ei mainitse mediakasvatusta terminä lainkaan, mutta asiakirjasta on löydettävissä mediakasvatuksellisia sisältöjä. Mediaan tutustuminen, sen arvioiminen ja oma tuottaminen mainitaan kuvallisen ajattelun ja kuvailmaisun tukemiseen, yhteiskunnallisiin asioihin tutustumiseen sekä eettiseen kasvatukseen liittyvinä menetelminä (emt., 2016a, s. 32–35).

Vaikka VASU ja EOPS sisältävät konkreettista mediakasvatuksellisten kasvatuskäytäntöjen kuvausta, niitä voi pitää käsitteellisesti haastavina. Kumpikaan perusteista ei määrittele, mitä medialukutaidolla tarkoitetaan, eikä mediakasvatusta ja medialukutaitoa kytketä VASUssa toisiinsa vaan niitä käsitellään erillään. Näin ollen termien välinen suhde jää avoimeksi. Lisäksi monilukutaidon määritelmä poikkeaa kansainvälisestä tutkimuskirjallisuudesta, jossa monilukutaito tavataan ymmärtää pedagogiikaksi, ei oppijan taidoksi (Kupiainen ym., 2015; Palsa & Ruokamo, 2015, s. 110). Perusteteksteissä käytetty monilukutaidon määritelmä vastaa myös melko pitkälti perinteistä medialukutaidon määritelmää (emt., 2015, s. 102). Tämä tuottaa oman ongelmansa näiden keskenään läheisten käsitteiden välisten suhteiden hahmottamiseen.

Kansallisen tason suunnitelmaperusteet toimivat pohjana paikallisten suunnitelmaperusteiden laatimiseen (L 540/2018, § 22). Paikallisen kontekstoinnin myötä paikalliset suunnitelmaperusteet voivat olla sisällöltään erilaisia, vaikka kansalliset perusteet asettavat niille yhteiset raamit (Palsa, 2021). Paikallisilla suunnitelmissa on suuri merkitys, sillä varhaiskasvatuksen ammatillaiset vaikuttavat tutustuvan useammin niihin kuin kansallisiin suunnitelmaperusteisiin (Repo ym., 2019, s. 54). Nimenomaan mediakasvatusta koskevia suunnitelmaperusteiden kontekstointeja ei toistaiseksi ole selvitetty, mutta tieto- ja viestintäteknologista osaamista sekä digitaalista

⁴ Myös VASUssa käytettiin aiemmin termiä tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, ja laaja-alainen osaamisalue oli nimeltään Monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (OPH, 2016b; 2018). Vuonna 2022 julkaistussa, päivitettyssä VASUssa asiasisällöt on jaettu erillisiin monilukutaidon ja digitaalisen osaamisen osaamisalueisiin.

osaamista koskevia tekstejä tarkastelleet Päivi Pihlaja ja Marjaana Kangas (2023) havaitsivat, että kontekstoinnin taso vaihteli runsaasti kuntien välillä: noin neljänneksessä tarkastelluista paikallisista VASUista ei ollut muokattu aihetta koskevia kansallisen tason tekstejä lainkaan, ja lopuissa kontekstoinnin laajuus vaihteli vähäisistä sanajärjestyksen muutoksista useiden virkkeiden mittaisiin paikallisiin lisäyksiin. Tämän tutkimuksen kannalta huomattavaa on, että useimmiten tieto- ja viestintäteknologioiden käyttötapoja koskevat kontekstoinnit ohjasivat niiden mediakasvatukselliseen käyttöön, esimerkiksi omien mediasisältöjen tekemiseen, tai vastuulliseen, turvalliseen ja kriittiseen median käyttöön (Pihlaja & Kangas, 2023, s. 18).

Varhaiskasvatustalaki ei mainitse erikseen mediakasvatusta tai muita pedagogisia sisältöalueita, mutta useat laissa (L 540/2018, § 3) määritellyistä tavoitekohdista ovat merkityksellisiä mediakasvatuksen kannalta. Tällaisia ovat erityisesti kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen, terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen, elinikäisen oppimisen ja koulutuksellisen tasa-arvon tukemisen, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen, osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien varmistamisen sekä eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan ja yhteiskunnan jäsenyyteen ohjaamisen tavoitteet. Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista (vuodelta 1989) on yksi kansainvälisistä sopimuksista, joiden velvoitteet on huomioitava varhaiskasvatusta järjestettäessä (OPH, 2022b, s. 15). Sopimuksen artikkelit 13 ja 17 käsittelevät lapsen oikeutta ilmaista mielipiteensä, ja ne liittyvät vahvasti mediakasvatukseen (von Feilitzen, 1999; Paolo, 1999). Tämä sisältää oikeuden hakea, vastaanottaa ja levittää tietoja ja ajatuksia lapsen valitsemassa muodossa. Lapsella on oikeus saada tietoa monenlaisista kansallisista ja kansainvälisistä lähteistä, mutta häntä on samaan aikaan suojeltava lapsen hyvinvoinnille vahingolliselta tiedolta (Paolo, 1999). Käytännössä siis tarvitaan mediakasvatusta, jotta lapsen oikeudet suhteessa mediaan voivat toteutua.

3.2 Mediakasvatuksen sijoittuminen osaksi varhaiskasvatuksen opettajien työtä ja koulutusta

Varhaiskasvatustyössä tarvittava osaaminen on laaja-alaista ja ajassa muuttuvaa (esim. Karila & Nummenmaa, 2001; Karila ym., 2017; Urban ym., 2012), ja mediakasvatuksen sisällyttäminen kansallisesti varhaiskasvatustyötä ohjaaviin

suunnitelmaerusteisiin on kuvaava esimerkki kulttuurisesta muutoksesta ja sen mukanaan tuomista osaamisvaatimuksista. Varhaiskasvatuksen opettajan työhön Suomessa kuuluu kuitenkin runsaasti erilaisia tehtäviä: välittömän kasvatusvuorovaikutuksen lisäksi muun muassa lasten kehityksen ja taitojen havainnointi, oppimisympäristöjen suunnittelu ja kehittäminen, oppimismahdollisuuksien ja opetuksen suunnittelu, pedagoginen dokumentointi, arviointi ja kehittäminen, varhaiskasvatussuunnitelmien laatiminen ja päivittäminen, yhteistyö perheiden ja muiden ammattilaisten kanssa sekä varhainen puuttuminen mahdollisiin oppimisvaikeuksiin (esim. Kangas & Ukkonen-Mikkola, 2019, s. 3; OPH, 2022b). Opettaja on kokonaisvastuussa toiminnan suunnitelmallisuudesta, suunnittelusta, tavoitteellisuuden toteutumisesta ja arvioinnista sekä kehittämisestä, mutta toimintaa suunnitellaan ja toteutetaan käytännön tasolla yhdessä muun henkilöstön kanssa (OPH, 2022b, s. 14), sillä varhaiskasvatus on tavallisesti moniammatillista tiimityötä (esim. Kangas & Ukkonen-Mikkola, 2019; Karila & Nummenmaa, 2001). Opettajan työtä yleisellä tasolla kuvaavien luonnehdintojen lisäksi VASU määrittelee tarkemmin työn sisältöjä. VASUssa on määriteltä viisi laajaa oppimisen aluetta, jotka kuvaavat pedagogisen toiminnan keskeisiä sisältöjä ja tavoitteita. Oppimisen alueiden puitteissa mainitaan useita erilaisia sisältöalueita, joita mediakasvatuksen lisäksi ovat esimerkiksi ympäristö-, katsomus-, liikunta-, taide- ja teknologiakasvatus (OPH, 2022b). Kaiken toiminnan myötä on tarkoitus rakentaa pohjaa lasten laaja-alaiselle osaamiselle, jolla tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon kokonaisuutta – kykyä käyttää tietoja ja taitoja sekä toimia tilanteen edellyttämällä tavalla (OPH, 2022b, s. 19).

Mediakasvatus osana varhaiskasvatuksen opettajan työtä tulee siis ymmärtää suhteessa kokonaisuuteen, yhdeksi sisällöksi monien muiden joukossa. Tällöin olisi kohtuutonta odottaa, että opettajat hallitsisivat mediakasvatusspesialistin tavoin kattavasti mediakasvatuksen eri osa-alueet ja mahdolliset menetelmät (Mertala & Salomaa, 2016). Tähän ei ole tarvettakaan, sillä varhaiskasvatuksen opettaja on generalisti, yleiskasvattaja (Rusanen, 2007), joka tästä positiosta käsin toteuttaa myös mediakasvatusta. Toisaalta, kun mediakasvatukselle on väistämättä vain rajallisesti resursseja, sitä tärkeämpänä voi pitää opettajan tietoisuutta siitä, millainen mediakasvatus on lapsille mielekäästä ja mitä sillä tavoitellaan. Muuten on mahdollista, että mediakasvatuksen toteuttaminen koetaan tavoitteellisen pedagogiikan sijaan irrallisena lisänä, ”ylimääräisenä työnä” suhteessa perustehtävään (ks. Mertala & Salomaa, 2016, s. 163–166). Kun kaikkea tarjolla olevaa ei ole mahdollista tai järkevää toteuttaa, hyvä

lähtökohta on keskittyä ensi sijassa lasten kulttuurisiin kokemuksiin ja ohittaa ne ilmiöt, jotka eivät kiinnity lasten kokemusmaailmaan (Kalliala & Ruokonen, 2009, s. 67). Lisäksi on tärkeää osata nivoa yksittäinen sisältöalue mielekkääksi osaksi laajempia osaamisalueita ja kasvatuksen tavoitteita (ks. Karila & Leikkola, 2022) osana eheytettyä varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa sekä tunnistaa arjessa mielekkäitä, spontaanisti ilmeneviä mediakasvatuksen mahdollisuuksia. Varhaiskasvatuksessa oppimista ei ajatella tapahtuvan vain erillisissä opetustuokioissa, vaan kaikki vuorovaikutuksen tilanteet, myös esimerkiksi hoitotilanteet, ovat samanaikaisesti kasvatus- ja oppimistilanteita (esim. OPH, 2022b, s. 19; Venninen ym., 2012). Koska mediakasvatus voi käytännössä toteutua lukemattomin eri tavoin, on menetelmäosaamisen määrittämisen sijaan korostettu kasvattajan tietoista, reflektiivistä otetta kasvatus-työhön (esim. Kupiainen, 2009; Mertala & Salomaa, 2016; ks. reflektiivisyydestä myös esim. Bove ym., 2018; Jensen & Iannone, 2018; Sharmahd ym., 2018). Tämä ei tarkoita, etteikö myös mediakasvatuksen menetelmille olisi tarvetta opettajan työssä. Epävarmuus menetelmäosaamisesta on nimittäin tunnistettu esteeksi mediakasvatuksen toteuttamiselle (esim. Kilpelä, 2011; Kupiainen ym., 2006; Marsh & Kontovourki ym., 2017), eikä pelkkä mediaan liittyvien seikkojen tiedostaminen oppimisympäristöstä vielä riitä mediakasvatukseksi (Mertala & Salomaa, 2016).

Pätevä, osaava ja hyvin koulutettu henkilöstö on yleisesti tunnustettu keskeiseksi varhaiskasvatuksen laatutekijäksi (esim. Peleman & Jensen ym., 2018; Sharmahd ym., 2018). Suomessa kelpoisuusvaatimuksena varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (L 540/2018, § 26), joten tässä tutkimuksessa opettajan (tutkinto)koulutuksella viitataan yliopistolliseen varhaiskasvatuksen opettajankoulutukseen, vaikka varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä toimiikin runsaasti henkilöstöä, jonka koulutus on aiemman kelpoisuusvaatimuksista annetun lain (L 272/2005, § 7) mukainen, esimerkiksi sosionomi. Opintojen rakenne on pääpiirteittäin samanlainen kaikissa koulutusta järjestävissä yliopistoissa (Karila ym., 2013): Kandidaatin tutkinnon laajuus on 180 opintopistettä (op). Useimmiten pääaineena (75 op) on kasvatustiede, yhdessä yliopistossa varhaiskasvatustiede, ja pääaine sisältää kaikille kasvatustieteen opiskelijoille yhteiset perusopinnot sekä varhaiskasvatukseen tarkentuvat aineopinnot, joihin kuuluvat myös kandidaattityö (10 op) ja tavallisesti varhaiskasvatuksen yksiköissä toteutettavat opintoharjoittelut (15 op). Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot (60 op) sisältävät yksinomaan varhaiskasvatuksen substanssiopintoja, joiden

sisällöt vaihtelevat yliopistoittain mutta joiden yleisiä teemoja ovat muun muassa lasten kehitys ja oppiminen, varhaiskasvatuksen sisältöalueet ja varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Lisäksi tutkintoihin kuuluvat 25 op:n laajuiset sivuaineopinnot sekä 20 op:n laajuiset kieli- ja viestintäopinnot.

Opettajankoulutusta on pidetty erittäin tärkeänä tuloksellisen mediakasvatuksen kannalta (esim. Buckingham, 2019, s. 108; Gretter & Yadav, 2018, s. 105; McDougall ym., 2017, s. 156), ja kaikkien opettajaopiskelijoiden on ajateltu tarvitsevan mediakasvatuksen osaamista (Tiede ym., 2015, s. 14). Opettajankoulutuksen aikana rakentunut kuva mediakasvatuksesta on tärkeä tulevan työn kannalta, sillä tavat käsittää mediakasvatus heijastuvat sen toteuttamiseen. Debby Deal ym. (2010) havaitsivat, että mikäli mediakasvatuskurssille osallistuneiden opettajien ymmärrys mediakasvatuksesta jää pinnalliseksi, se käsitetään helposti synonyymiksi mediateknologian käytölle tai pelkäksi mediasisältöjen katseluksi. Pinnallisesti mediakasvatuksen ymmärtäneet opettajat arvottivat medioita henkilökohtaisten mieltymystensä mukaan, käyttivät mediaa lähinnä motivoivana elementtinä muiden sisältöjen opettamiseen ja jättivät herkästi mediakasvatuksen kokonaan pois opetuksestaan ulkoisiin syihin vedoten (Deal ym., 2010, s. 126–129; ks. myös Sommers-Piironen & Hemilä, 2016). Sen sijaan mediakasvatusta syvällisemmin ymmärtäneet opettajat kuvasivat asenteensa muuttuneen avoimemmaksi lasten mediakulttuurisia kiinnostuksen kohteita kohtaan sekä oppineensa hyödyntämään mediaa monipuolisesti opetuksen resurssina ja oppimisen kohteena (Deal ym., 2010, s. 129).

Mediakasvatuksen lisäämistä varhaiskasvatuksen ammattilaisten koulutuksiin on esitetty toistuvasti sekä kansainvälisissä tutkimuksissa (esim. Gillen ym., 2018; Marsh & Kontovourki ym., 2017) että kansallisissa selvityksissä (esim. Alasuutari ym., 2014; Juutinen ym., 2021). Tarvetta on perusteltu erityisesti kulttuurin ja yhteiskunnan muutoksilla ja median kasvaneella roolilla pienten lasten elämässä (esim. Gillen ym., 2018; Lempiäinen & Jokimies, 2017; Marsh & Kontovourki ym., 2017; OPM, 2004; Ruokamo, 2017). Vuonna 2013 varhaiskasvatuksen koulutusten arviointi nostikin mediakasvatuksen yhdeksi koulutusten kehittämiskohteista (Karila ym., 2013). Neljä vuotta myöhemmin kaikissa suomalaisissa varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinto-ohjelmissa oli löydettävissä joitakin mediakasvatuksellisia sisältöjä (Salomaa ym., 2017), mikä oli enemmän kuin aiemmilla vuosikymmenillä (Suoninen, 2008, s. 14). Opiskelijat itse pitivät silti mediakasvatusopetuksen määrää yleisimmin

riittämättömänä, ja noin puolet varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevista vastaa-
jista joko oli siinä käsityksessä, että mediakasvatusta ei kuulu pakollisiin opintoihin
lainkaan, tai ei osannut sanoa, sisältyykö opintoihin sitä vai ei (Salomaa ym., 2017,
s. 17, 24). Mediakasvatuksen positio ei siis ollut näyttäytynyt opiskelijoille tunnistet-
tavana. Lisäksi mediakasvatusta sisältävien kurssien teemat olivat selvästi useammin
olleet teknis-välineellisiä kuin sosiokulttuurisia, vaikka opiskelijat itse olisivat pitäneet
tärkeimpinä sisältöinä informaation haku- ja lukutaitoja, kriittistä ja tutkivaa asen-
netta mediaan sekä turvallista median käyttöä ja mediakulttuurin riskejä käsitteleviä
sisältöjä (emt., 2017, s. 30–31). Mediakasvatuksen niukkaa näkyvyyttä kursseilla selit-
tänevät osaltaan kasvatuksen moninaistuvat sisällöt: kun tutkintokoulutuksen koko-
naislaajuus pysyy ennallaan, yhä useampi aihe kilpailee keskenään asemasta opetus-
suunnitelmissa (esim. Karila & Leikkola, 2022, s. 29; Korhonen & Rantala, 2007,
s. 457–458). Mediakasvatuksen osuus opinnoissa vaihteli eri yliopistojen välillä, ja
yliopistojen väliset erot mediakasvatustopintojen määrässä näkyivät eroina opiskeli-
joiden tyytyväisyydessä koulutustensa mediakasvatussisältöihin (Salomaa ym., 2017).
Tyytymättömyys ei kuitenkaan kanavoitunut mediakasvatuksen opiskeluun: vaikka
kaikissa yliopistoissa oli mahdollisuus opiskella mediakasvatusta tai sitä tukevia opin-
toja, mediakasvatuksen opiskeleminen valinnaisena sisältönä oli melko harvinaista
(emt., 2017, s. 21–22). Vaikuttaa siis siltä, että mikäli opettajien oletetaan hallitsevan
mediakasvatusta, sen tulisi sisältyä pakollisena tutkintoon (ks. myös Tiede ym., 2015,
s. 14).

Vaikka VASU (OPH, 2022b) velvoittaa samansisältöisenä varhaiskasvatuksen järjes-
täjiä ympäri Suomen, on eri yliopistoissa siis tuotettu oletettavasti erilaista ja -tasoista
osaamista mediakasvatuksesta. Valtiollisilla mediakasvatustai medialukutaitolin-
jauksilla näyttää harvoin olevan yhteyttä opettajankoulutukseen (McDougall ym.,
2017, s. 136, 156; Tiede ym., 2015, s. 14), ja Suomi kuuluu niiden maiden joukkoon,
joissa ei ole yhteistä linjausta mediakasvatuksesta opettajankoulutuksessa (McDou-
gall ym., 2017, s. 136, 156). Tutkijat ovatkin peräänkuuluttaneet aiempaa systemaattisempaa
otetta opettajankoulutusten kehittämiseen (emt., 2017, s. 156). Suomessa
ainakin professori Kristiina Kumpulainen (2017) on ehdottanut, että opettajankou-
lutuslaitokset voisivat yhdessä määrittellä, mitä mediakasvatukseen liittyvä osaaminen
tarkoittaa varhaiskasvatuksen opettajan työssä. Toistaiseksi tällaista määrittelytyötä ei
kuitenkaan laajemmin ole tehty.

Tutkintokoulutus ei voi tuottaa kaikkea työssä tarvittavaa osaamista, vaan muuttuvassa yhteiskunnassa jatkuva oppiminen on välttämätöntä (esim. Karila & Kupila, 2010, s. 15; Karila & Leikkola, 2022; Urban ym., 2012). Täydennyskoulutus ja työssä oppiminen ovatkin tärkeitä ammatillisen oppimisen ja kehittymisen väyliä (esim. Billett, 2011; Sharmahd ym., 2018; Urban ym., 2012). Suomessa varhaiskasvatuksen mediakasvatukseen on 2000-luvun aikana ollut periaatteessa tarjolla monipuolisesti täydennyskoulutusta (esim. Palsa ym., 2014; Savolainen, 2011). Kouluttautumisessa on kuitenkin ollut runsaasti alueellista vaihtelua (OKM, 2013b), mikä epäilemättä johtuu vähintään osin mediakasvatuksen koulutustarjonnan epätasa-arvoisesta alueellisesta jakautumisesta (Salomaa & Palsa, 2019, s. 28). Lisäksi koulutusmahdollisuuksien tarjoamisessa on vaihtelua eri työnantajien välillä (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 30–34). Vaikka varhaiskasvatuksen järjestäjän ja tuottajan on huolehdittava siitä, että henkilöstö osallistuu riittävästi täydennyskoulutukseen (L 540/2018, § 39), suurimmalla osalla opettajista koulutusta oli ollut korkeintaan kaksi päivää vuodessa ja useampi kuin joka kymmenes oli kokonaan ilman vuosittaista täydennyskoulutusta (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 34). Näin ollen on ilmeistä, että yksittäisen sisältöalueen koulutuksiin on voinut olla vain hyvin rajallisesti aikaa.

Mediakasvatuksen täydennyskoulutukselle vaikuttaa olevan tilausta varhaiskasvatuksen henkilöstön keskuudessa: 5-vuotiaiden pedagogiikan sekä taito- ja taidekasvatuksen arviointitutkimuksessa taide- ja mediakasvatuksen yhdistäminen valittiin tarpeelliseksi lisäkoulutuksen aiheeksi kysytyistä vaihtoehtoista selvästi useimmin (Juutinen ym., 2021, s. 112). Toisaalta kiinnostusta täydennyskoulutukseen ei kaikilla ole silloinkaan, kun toiminta näyttäytyy puutteellisena (emt., 2021) tai kyseessä on aivan uusi sisältöalue varhaiskasvatuksessa (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 34). Opettajien henkilökohtainen kiinnostus, motivaatio ja tahto vaikuttavat olevan ratkaisevassa asemassa kouluttautumisen, mediakasvatuksen toteutumisen sekä tukimateriaalien hyödyntämisen kannalta silloin, kun mediakasvatusta on pyritty lisäämään opettajien koulutukseen ja arjen käytäntöihin (Trültzsch-Wijnen ym., 2020, s. 175). Vaikka opettajien oma halukkuus kehittyä on tunnistettu yhdeksi ratkaisevista elementeistä mediakasvatuksen opettajankoulutuksen kehittämisessä, useimmissa EU-maissa ei kuitenkaan ole ollut strategiaa siihen, kuinka kehittymishalukkuuteen voitaisiin vaikuttaa (McDougall ym., 2017, s. 133). Niin työssä kuin koulutuksissa tarjoutuvat oppimisen mahdollisuudet ovat parhaimmillaankin vain ”kutsuja muutokseen”, ja oppijasta itsestään on lopulta kiinni, miten tämä tarttuu tilaisuuteen (Billett, 2011, s. 33).

Myös tästä näkökulmasta mediakasvatustietoisuus voi olla merkittävässä roolissa mediakasvatuksen kannalta. Kasvatustietoisuuteen kuuluva ymmärrys mediakasvattajan roolista voisi motivoida mediakasvatuksen valinnaiskurskien valitsemiseen, täydennyskoulutukseen osallistumiseen tai oman työn kehittämiseen. Tietoisuuden keskeisenä herättäjänä voi pitää opettajien tutkintokoulutusta, sillä koulutuksen myötä opettajaopiskelijoille rakentuu tulkintoja työelämässä tarvittavasta osaamisesta ja ammatillisesta identiteetistä (esim. Karila & Kupila, 2010, s. 21; Kotilainen, 2001; Krzywacki, 2009, s. 102).

Millaista mediakasvatuksen opettajankoulutuksessa tulisi olla, jotta se antaisi parhaat valmiudet työhön? Aiemman tutkimuksen perusteella opintojen mediakasvatuskurskien tulisi ideaalisti olla sekä opiskelijan omia mediataitoja kehittäviä että varsinkin mediakasvatuksen opettamiseen valmistavia. Vaikka erityisesti opettajien digitaalisesta osaamisesta on kannettu huolta (esim. Euroopan unionin neuvosto, 2019; Koi-vula & Mustola, 2017; Marsh & Kontovourki ym., 2017), opettajaopiskelijoillakaan ei aina ole vahvoja kriittisiä lukutaitoja, vaan opinnoissa voidaan joutua herättelemään opiskelijoiden kykyjä tarkastella kriittisesti mediaa ja sen välittämiä viestejä (esim. Dominguez, 2019; Joanou, 2017; Souto-Manning & Price-Dennis, 2012). Pelkkä digitaalisen median käyttö opiskelijan omassa arjessa, opetusteknologiakursseille osallistuminen tai tietämys digitaalisten laitteiden käytöstä eivät vielä johda opetuskäytäntöjen kehittämiseen tai luottamukseen omasta opetusosaamisesta (esim. Gretter & Yadav, 2018; Lee & Lee, 2014, s. 125; Nelson ym., 2019, s. 331–332). Suomessa opettajaopiskelijat ovat kokeneet, että digitaalisten oppimisympäristöjen käyttäminen yliopisto-opiskelussa, yleiset viestinnän opinnot tai TVT-laitteiden käyttökokeilut eivät itsessään tuota mediakasvatuksen opetusosaamista (Salomaa ym., 2017). Se, että opettajat käyttävät aktiivisesti digitaalisia laitteita yksityiselämässään, ei myöskään tarkoita, että he käyttäisivät niitä samalla tavalla työssään (Burnett, 2011; Palaiologou, 2016). Onkin todettu, että opettajankoulutuksessa tulisi käsitellä medialukutaidon opetusta eksplisiittisesti – ei ainoastaan käsitteellisellä tasolla, vaan myös tuottaa ymmärrystä siitä, kuinka mediakasvatus sisällytetään omaan opetukseen ja millaiset seikat voivat tukea tai estää mediakasvatuksen toteuttamista käytännössä (Gretter & Yadav, 2018, s. 116–117). Pedagogiset harjoittelut olisivat tärkeitä opiskelijoiden oppimisen ja ammatillisen kehittymisen, erityisesti teoriaperustaisten käytäntöjen syntyminen, kannalta (esim. Mykkänen ym., 2022; Määttä ym., 2017, s. 46). Mediakasvatus ja medialukutaito eivät ole yksinkertaisia ilmiöitä, joten

opettajankoulutukselle on suuri haaste tuottaa riittävän syvällistä ymmärrystä opiskelijaille, kun aikaa on väistämättä käytössä rajallisesti (Deal ym., 2010, s. 129). Myös täydennyskoulutuksessa tulisi olla aikaa ja mahdollisuuksia kokeilla uusia asioita työn käytännöissä ja reflektoida kokemuksia ja pedagogisia käytäntöjä (esim. Jensen & Iannone, 2018; Sharmahd ym., 2018). Kehittyminen ”uusissa” ammatin sisältöalueissa ei tarkoita vain täysin uusien asioiden oppimista, vaan se voi olla myös olemassa olevan osaamisen tunnistamista ja soveltamista uusiin sisältöihin (Mertala, 2020a).

Tiedot ja taidot itsessäänkin ovat vain osa mediakasvatuksen toteuttamiseen vaikuttavista seikoista, sillä omat ja muiden asenteet ja toiminnan käytännöt vaikuttavat siihen, aikovatko opettajaopiskelijat myöhemmin toteuttaa mediakasvatusta opetuksessaan (Kourti & Androssou, 2013). Opettajaopiskelijoilla on jo koulutuksiin tullessaan aiempiin kokemuksiin perustuvia käsityksiä aiheesta (Kotilainen, 2001; Niikko, 2022; vrt. Hirsjärvi, 1980, s. 35). Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden on Suomessa havaittu esimerkiksi suhtautuvan negatiivisesti vanhempien kykyyn huolehtia lastensa median käytöstä (Mertala, 2019c) sekä toistavan julkisesta keskustelusta tuttuja yleistyksiä lapsista joko haavoittuvina median ”uhreina” tai mediankäytön kuin itsestään hallitsevina ”diginatiiveina” siinä missä aikuiset olisivat varhaiskasvatusikäisiä lapsia taitamattomampia mediankäyttäjiä (Mertala, 2020b). Onkin esitetty, että torjuva suhtautuminen erityisesti uusia digitaalisia medioita kohtaan saattaisi olla ensisijaisesti opettajaprofessioon liittyvä habitus, joka rakentuu kulttuurisesti ja siirtyy opettajasukupolvelta toiselle (Trültzsch-Wijnen ym., 2020, s. 180). Lisäksi opettajaidentiteetti voi jättää varjoonsa paljonkin ihmisen henkilökohtaista digitaalista osaamista (Burnett, 2011). On syytä pohtia, välittyvätkö asenteet ja roolit tuleville opettajille osaltaan koulutuksen piilo-opetussuunnitelmana (ks. Kentli, 2009, s. 83), joka sosiaalistaa opiskelijat tietynlaisiksi opettajahahmoiksi suhteessa mediaan. Opettajakoulutuksen mediakasvatusta tarvitaankin paitsi tuottamaan mediakasvatukseen liittyvää tietoa ja osaamista myös purkamaan tutkimuserustaisesti sellaisia perusteettomia ennakkokäsityksiä, joita opettajaopiskelijoilla tai täydennyskoulutukseen tulevilla opettajilla voi olla (Mertala & Salomaa, 2021).

3.3 Mediakasvatuksen edistäminen ja toteutuminen suomalaisessa varhaiskasvatuksessa

Mediakasvatuksen vaatimus ja toisaalta mediakasvatusvalmiuksien tukeminen eivät ole uusia ilmiöitä pienten lasten kasvatuksessa ja opetuksessa: jo 1930-luvulla Ranskassa kehitetyssä freinetpedagogiikassa korostettiin lasten omaa viestien tuottamista, kuten itse tehtyjä lehtiä, ja pitkin 1900-lukua uusia mediainnovaatioita seurasivat myös niiden käyttökokeilut lasten kanssa (Kalaš, 2010). Tämän rinnalla uusia medioita ovat seuranneet myös huolet niiden vaikutuksista lapsiin sekä ajatus siitä, että kasvattajilla on velvollisuus pyrkiä vähentämään negatiivisia ja tukemaan positiivisia vaikutuksia (esim. Drotner, 2022; Kupiainen ym., 2007; ks. myös Liukko & Kangasalo, 1998, s. 9–15). Esimerkiksi lasten elokuva- ja sanomalehtikasvatuksella on Suomessa jo useiden vuosikymmenten mittainen historia (Kupiainen ym., 2007), ja ainakin 1990-luvulta alkaen erilaiset mediakasvatusprojektit ovat olleet monin paikoin osa varhaiskasvatusikäisten kasvatusta ja opetusta niin Suomessa kuin kansainvälisestikin (esim. Hobbs, 2004; Kupiainen ym., 2006, s. 3; Marsh & Millard, 2000). Kuitenkin varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen tarpeisiin soveltuvaa kirjallisuutta ja tukimateriaaleja oli Suomessa saatavilla ennen vuosituhannen vaihdetta vain vähän, eikä toiminta ollut kansallisesti tarkastellen järjestelmällistä (Kupiainen ym., 2006, s. 3).

2000-luvulle tultaessa mediakasvatuksen tarve varhaiskasvatuksessa alettiin Suomessa tiedostaa yhä laajemmin, ja mediakulttuurin muutoksiin ja niistä seuraaviin ammatillisiin vaatimuksiin on pyritty lähes koko 2000-luvun ajan vastaamaan kehittämisohjelmin sekä täydennyskoulutushankkeiden ja tukimateriaalien avulla (Palsa ym., 2014; Rantala, 2011; Salomaa & Palsa, 2019). Nykyään eurooppalaisella tasolla verraten Suomi kuuluu maihin, joissa opettajille on tarjolla erittäin runsaasti mediakasvatuksen tukimateriaaleja (McDougall ym., 2017, s. 145). Opetus- ja kulttuuriministeriössä varhaiskasvatuksen mediakasvatusta on edistetty systemaattisesti 2000-luvun alkupuolelta saakka. Vuonna 2004 opetusministeriö valmisti Mediaväkivalta. Lapset ja media -toimintaohjelman, jossa todettiin, että pienten lasten mediataitojen kehittäminen olisi luontevaa sisällyttää päivähoitojärjestelmän yhteyteen ja että lastentarhanopettajien koulutuksessa tulisi ottaa huomioon mediakasvatuksessa tarvittavat taidot (OPM, 2004, s. 19). Tästä ohjelmasta rahoitettiin vuosien 2005–2010 aikana noin 70 kehittämishanketta, joiden keskeisiä toteuttajia olivat kansalaisjärjestöt

ja kirjastoalan toimijat, ja hankkeiden teemat kattoivat laajasti muutakin kuin lapsille haitalliselta aineistolta suojautumista (Savolainen, 2011).

Yksi askel pienten lasten mediakasvatuksen kansallisen tason systematisoimiseksi oli Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa -linjaus (Stakes, 2007). Sidosryhmäyhteistyössä tuotetun julkaisun tavoitteena oli tukea tuolloisen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Heikkilä ym., 2005) arvoja, kasvatuspäämääriä, tavoitteita ja sisällöllisiä orientaatioita mediakasvatuksen näkökulmasta, edistää mediakasvatusta paikallistamalla sekä tukea sen suunnittelua. Asiakirjassa linjattiin mediakasvattajan ammatillisesta tietoisuudesta seuraavasti: ”Varhaiskasvatuksessa kasvattajan työssä on tärkeää tiedostaa oma kasvattajan rooli, siihen liittyvät periaatteet ja toimimiselle asetettavat vaatimukset. Oman työn pohtiminen ja arviointi ovat edellytyksiä mediakasvattajan toiminnalle” (Stakes, 2007, s. 14). Varhaiskasvatussyhteisöjen tasolla korostettiin mediakasvatuksen tavoitteiden ja arvopäämäärien yhteistä pohtimista lasten mediataitojen ammattimaisen tukemisen pohjaksi (emt., 2007, s. 3, 11, 14). Vuonna 2013 OKM laati niin ikään laajassa sidosryhmäyhteistyössä kulttuuripoliittiset suuntaviivat hyvän medialukutaidon edistämiseksi (OKM, 2013a). Suuntaviivoissa varhaiskasvatuksen systemaattisella ja suunnitelmallisella mediakasvatuksella nähtiin merkitystä lasten kotitaustoista johtuvan eriarvoisuuden tasaamisessa, leikin ja vanhemmuuden tukemisessa sekä lasten omaehtoisen oppimisen ja toimimisen vahvistamisessa median parissa (emt., 2013a, s. 20, 27). Rakenteellisina toimenpiteinä varhaiskasvatukseen ehdotettiin mediakasvatuksen lisäämistä peruskoulutuksiin ja täydennyskoulutusmahdollisuuksista huolehtimista, medialukutaidon edistämisen huomioimista varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen perusteiden uudistamisen prosesseissa sekä mediakasvatuksen huomioimista kunta- ja yksikkötason sekä lapsikohtaisissa suunnitelmissa (emt., 2013a, s. 6).

Kuitenkaan tehdyt linjaukset ja toteutetut toimet eivät ole saavuttaneet täysin tavoitteitaan. Lapset ja media -ohjelman arvioinnissa havaittiin, että vaikka kohderyhmänä oli ollut tarkoitus olla varhaiskasvatus, toiminta oli tyypillisesti laajentunut yleisemmäksi lasten mediakasvatustyöksi ja hankkeiden keskeisin yhteistyökumppani oli ollut koulu (Savolainen, 2011, s. 65). Myös muualla Euroopassa on tunnustettu mediakasvatuksen kehittämisen ja arvioinnin painottuvan kouluikäisiin (Trültzsch-Wijnen ym., 2020, s. 175). Tämä on ongelmallista varhaiskasvatuksen kannalta. Ensinnäkin vanhemmille ikäluokille suunnatut materiaalit voivat olla käyttökelvottomia pienten

lasten opetuksessa (Deal ym., 2010). Toiseksi rajallisten resurssien käyttäminen kouluihin on väistämättä pois varhaiskasvatukseen suunnatusta työstä. Myöhemmin kävikin ilmi, että kuntien varhaiskasvatuksen vastaavat viranhaltijat tunsivat varhaiskasvatukseen suunnatut mediakasvatuslinjaukset ja tukimateriaalit tyypillisimmin huonosti tai eivät lainkaan ja alueellinen vaihtelu mediakasvatuksen suunnittelussa ja koulutustarjonnassa oli suurta (OKM, 2013b, s. 30).

Kansallisten varhaiskasvatuksen kehittämisohjelmien tasolla laajasti ajateltu mediakasvatus ei viimeisen kymmenen vuoden aikana ole ollut yhtä näkyvää kuin 2000-luvun alkupuolella. Lapset ja media -ohjelmasta alkunsa saanut erityisavustus laajeni kattamaan kaikki ikäluokat, jolloin pienten lasten mediakasvatuksen osuus hankkeissa väheni, ja myös haettavissa oleva kokonaisrahoitus on vähentynyt huippuvuosien lähes miljoonasta eurosta alle 200 000 euroon vuodessa (OKM, 2022a; Palsa ym., 2014). Osana laajempia lukutaidon kehittämisohjelmia mediakasvatusta huomioitiin pienessä roolissa, yleensä monilukutaidon sateenvarjokäsitteen alla (esim. Kumpulainen ym., 2018; OPH, 2021a). OKM:n hallinnonalalla varhaiskasvatuksen mediakasvatushankkeita on kuitenkin rahoitettu ja toteutettu säännöllisesti, esimerkiksi Opetushallituksen myöntämästä yleisestä opetustoimen henkilöstökoulutusten erityisavustuksesta, vaikkakin mediakasvatuksen osuus koko hankkeiden joukossa on pieni. Lisäksi opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalla toimiva Kansallinen audiovisuaalinen instituutti [KAVI] on tukenut mediakasvatuksen kehittämistä tuottamalla säännöllisesti maksuttomia tukimateriaaleja myös varhaiskasvatukseen (KAVI, 2022). Kansallinen lukutaitostrategia 2030 nostaa esiin medialukutaidon osana monilukutaitoa ja korostaa varhaiskasvatuksen roolia lukutaitojen perustan luomisessa (OPH, 2021a). Medialukutaito huomioitiin jälleen laajemmin kuluvan vuosikymmenen alussa osana monivuotista Uudet lukutaidot -kehittämisohjelmaa, jossa määriteltiin VASUun perustuvat kuvaukset hyvästä pedagogisesta toiminnasta medialukutaidon edistämiseksi ja rahoitettiin kuntien varhaiskasvatuksen kehittämishankkeita yhteensä noin viidellä miljoonalla eurolla (OKM, 2022b). Kuitenkin myös Uudet lukutaidot painotti nimenomaan digitaalista osaamista, ja medialukutaidon edistäminen oli kehittämisohjelmassa vain yksi osa-alue TVT-taitojen ja ohjelmointiosaamisen opetuksen rinnalla (OKM, 2022a).

Mediakasvatuksen toteutumisen tilasta tai kehittämisestä osana päivittäistä varhaiskasvatuksen työtä ei luotettavasti tiedetä, sillä kattavasti tätä aihetta ei ole koskaan

tutkittu. Viimeisin selvitys mediakasvatuksesta varhaiskasvatuksen kuntatasolla on jo kymmenen vuotta vanha (OKM, 2013b). Tuolloin vastaajina olleista kuntien varhaiskasvatuksen vastaavista viranhaltijoista suurin osa arvioi, että henkilöstöstä vain vähemmistö tuntee mediakasvatusta, ja ainoastaan 4 % vastaajista arvioi kunnassaan tehdyn riittävästi toimenpiteitä mediakasvatuksen edistämiseksi (OKM, 2013b, s. 16, 30). Noin kymmenessä vuodessa varhaiskasvatuksen toimintaympäristö on kuitenkin muuttunut merkittävästi (ks. s. 18–19). Mediakasvatuksen kattavassa toteutumisessa vaikuttaa silti olevan jatkuvia haasteita. Varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin yhteydessä (Repo ym., 2019) kävi ilmi, että monilukutaitoa edistävässä toiminnassa oli paikoin pahoja puutteita. Vastaajista liki kolmannes ilmoitti tutkimista ja toimimista koskevan osa-alueen yhteydessä, että monilukutaitoa edistävää toimintaa oli toteutettu korkeintaan yksittäisiä kertoja, ja joka kymmenes, ettei sitä ollut lainkaan (emt., 2019, s. 99). Tällöin medialukutaitokin lienee jäänyt huomiotta. Arvioijat ehdottivatkin monilukutaitoa tukevan toiminnan konkretisoimista käytännön tasolle paikallistason suunnitelmissa (emt., 2019, s. 164). Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien käyttöönoton arvioinnissa (Saarinen ym., 2021) taas esiopetuksen järjestäjistä hieman yli puolet arvioi digitalisaation tulleen huomioiduksi korkeintaan kohtalaisesti opetusta kehitettäessä. Niin ikään 5-vuotiaiden pedagogiikan sekä taito- ja taidekasvatuksen nykytilan arviointitutkimuksessa (Juutinen ym., 2021) kävi ilmi, että vain hieman yli puolet vastaajista vastasi lasten käytössä olevan medialaitteita, ja valo- ja videokuvaamisen hyödyntäminen osana ilmaisua vaikutti olevan vähäistä. Näyttääkin siltä, että ainakin digitaalisen median hyödyntämisessä on ollut haasteita.

Mediakasvatuksen toteutumisen tilaa varhaiskasvatuksessa voi olla vaikeaa saada selville kyselyillä myös siksi, että henkilöstö ei aina tiedosta omaa toimintaansa: usein hankkeiden myötä on selvinnyt, että monenlaista mediakasvatukseen kuuluvaa toimintaa onkin jo tehty, vaikka sitä ei ole osattu nimetä mediakasvatukseksi (esim. Kupiainen ym., 2006; Salomaa & Sommers-Piironen, 2017; Sommers-Piironen & Hemilä, 2016). Olisi kuitenkin ylioptimistista olettaa, että haasteet mediakasvatuksen toteutumisessa olisivat vain kyselytekniikasta johtuvia virhetulkintoja. Huomaamatta arjessa toteutettu mediakasvatus rajoittuu funktionaaliseksi kasvatusteeoiksi, joilla on mahdollisesti kasvatuksellisia vaikutuksia, mutta ne eivät ole intentionaalisesti kasvatuksellisia tekoja (ks. Siljander, 2014, 2.2). Tällainen toiminta ei täytä ammatillisen kasvatuksen tietoisuuden ja tavoitteellisuuden vaatimuksia. Haasteet mediakasvatuksen kattavassa toteutumisessa eivät kuitenkaan tarkoita, etteikö sitä paikoin olisi jo

kauan toteutettu monipuolisesti, suunnitelmallisesti ja säännöllisesti (esim. OKM, 2013b, s. 41–43; Rintakorpi, 2007). Lisäksi varhaiskasvatuksen arkeen jo kuuluvia, vaikka funktionaalsiakin, mediakasvatustekoja on pidetty hyvänä lähtökohtana mediakasvatuksen kehittämiseen, sillä tiedostavan kehittämisotteen myötä niiden pohjalta voidaan lähteä rakentamaan systemaattista ja tavoitteellista mediapedagogiikkaa (esim. Mertala & Salomaa, 2016; Salomaa & Sommers-Piiroinen, 2017; Sommers-Piiroinen & Hemilä, 2016).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA TAUSTASITOUUMUKSET

Tämä laadullinen tutkimus koostuu kolmesta osatutkimuksesta, joka kukin tarkastelee mediakasvatusta eri näkökulmasta. Kun samassa tutkimuksessa käytetään useita erityyppisiä aineistoja ja menetelmiä, on tärkeää perustella, mitä tarkoitusta varten ratkaisuihin on päädytty (Seppänen-Järvelä ym., 2019). Laadukkaasti tutkimuksen tekeminen edellyttää, että tutkija on tietoinen tutkimusta koskevista taustaoletuksistaan sekä niiden merkityksellisyydestä tutkimuksen käytäntöihin (Crotty, 1998, s. 17). Seuraavissa kappaleissa käsitellään tutkimuksen taustasitouumuksia sekä tutkimusprosessin aikana tehtyjä valintoja.

4.1 Mediakasvatuksen ymmärtäminen sosiaalisesti konstruoiduksi ilmiöksi

Kantavana ajatuksena tutkimusta tehtäessä on ollut se, että varhaiskasvatuksen mediakasvatusta voidaan parhaiten ymmärtää eri näkökulmista rakentuvana ilmiönä. Ajattelu pohjautuu sosiaaliseen konstruktionismiin, jonka mukaan tietämys ilmiöistä ei ole suoraa todellisuuden kuvausta, vaan tiedon maailmasta nähdään syntyvän sosiaalisissa prosesseissa (esim. Berger & Luckmann, 1966/2017; Burr, 2015, s. 5–11). Kyseessä on niin sanottu ”maltillinen” sosiaalinen konstruktionismi, jossa ei kytketä maailman olemassaoloa kaikkiaan ihmisten käsityksiin siitä, vaan sosiaalisesti konstruoiduksi käsitetään nimenomaan sosiaalinen maailma ja tieto maailmasta (Cromby & Nightingale, 1999). Sosiaalisena prosessina mediakasvatusta toimii esimerkkinä ilmiön sosiaalisesti rakentuvasta luonteesta. Itse teko, kuten aikuisen ja lapsen yhdessä toteuttama sanomalehden selailu, faktisesti tapahtuu riippumatta siitä, miten ihmiset

sen käsittävät⁵. Kuitenkin mediakasvatuksen toteutuminen edellyttää, että on olemassa sosiaalisesti rakentunut käsitys sanomalehtimediasta – erotuksena mihin tahansa paperinippuun – ja siihen liittyvän opettamisen mielekkyydestä, sillä mediakasvatus ei ole kulttuurisesta ja sosiaalisesta maailmasta riippumattomasti esiintyvä objekti (Hacking, 1999/2009, s. 40–41). Jos sama lehti käsitettäisiin kasvatusvuorovai-
kutuksessa miksi tahansa sanoja sisältäväksi paperiksi, jota käytetään vain kirjainten tunnistamiseen, tai värikkääksi materiaaliksi kollaasiaskarteluun, kyse olisi todennäköisesti lukemaan opettamisesta tai taidekasvatuksesta erotuksena mediakasvatukseen.

Tutkimuksessa tehdyt valinnat vaikuttavat siihen, millaista tietoa tutkimus tuottaa (Carter & Little, 2007). Valitsemalla osatutkimuksiksi mediakasvatustietoisuuden jäsentämisen aiemman tutkimuksen valossa, opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien tarkastelemisen ja opettajien käsityksiä tutkivat haastattelut sekä täydentämällä tarkastelua varhaiskasvatusta normittavilla linjauksilla ja alan tutkimuksilla rajasin samalla sitä, millaista tietoa varhaiskasvatuksen mediakasvatuksesta oli mahdollista saada. Tämän tutkimuksen myötä voidaankin sanoa rakentuvan uutta tietoa mediakasvatuksen ”ideasta” (ks. Hacking, 1999/2009, s. 40–41) opettajien työssä ja koulutuksessa, kun taas esimerkiksi opettajien työtä ja opettajankoulutusta havainnoimalla olisi voinut tuottaa erilaista tietoa – tietoa mediakasvatuksesta toteutuneena toimintana.

Sosiaalisen konstruktionismin mukaan kiinnostuksen kohteena ovat vuorovaikutukselliset prosessit, joiden myötä ihmiset rakentavat ja soveltavat tietoa ja ilmiöitä (Burr, 2015, s. 11–12). Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen mediakasvatus rakentuu sellaisena kuin se näyttäytyy mediakasvatustietoisuuden, opettajien käsitysten, suomalaisten yliopistojen opetussuunnitelmien sekä tutkimus- ja selvitystiedon ja kansallisten linjausten näkökulmista. Kaikkien näiden voidaan nähdä olevan dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Opettajankoulutus on tutkimusperustaista (Karila ym., 2013; Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi, 2021), ja myös tutkimuksen kohde. Varhaiskasvatusta ohjaavia linjauksia laadittaessa pyritään

⁵ Toki lapsuus, aikuisuus, sanomalehti ja ”seläileminen” lukemisen käytäntönä voidaan kaikki sosiaalisen konstruktionismin lähtökohdista käsittää sosiaalisesti rakentuneiksi, mutta mediakasvatukseen liittyvän esimerkin luettavuuden kannalta pitäydyn purkamasta näitä termejä materiaalisemmalle tasolle.

huomioimaan alan tutkimus- ja selvitystietoa, ja yliopistojen opettajankoulutuslaitokset ovat olleet edustettuina perustetekstejä valmisteltaessa (OPH, 2015a; 2015b). Linjaukset ohjaavat edelleen tutkimuskiinnostusta (Kontkanen ym., 2023) sekä myös opettajankoulutusta, joka pyrkii tuottamaan työn sisältöjä vastaavaa osaamista (Karila ym., 2013; Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi, 2021).

Kaikki edellä mainitut tekijät tuottavat aineksia, jotka vaikuttavat niihin opettajien työtään koskeviin käsityksiin, joista muodostuu mediakasvatustietoisuus. Vastavuoroisesti opettajien käsityksillä on merkitystä linjausten, tutkimuksen ja opettajankoulutuksen kannalta. Esimerkiksi VASU-prosesseissa kommenttinsa ovat voineet antaa yksittäisetkin henkilöt, mutta lausuntoja on erikseen pyydetty varhaiskasvatuksen järjestäjiltä ja tuottajilta sekä opettajien ammattijärjestöiltä (OPH, 2021b). Opettajien käsitykset sekä ovat tutkimuksen kohteita että voivat toimia kimmokkeena uusille tutkimusaiheille. Opettajankoulutuksen kehittämisessä ja arvioimisessa taas huomioidaan myös koulutuksen järjestäjät ja opettajien edustajat (Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi, 2021). Eri tahojen mediakasvatukseen liittyvästä vuorovaikutuksesta voidaan nähdä rakentuvan edelleen laajempi varhaiskasvatukseen liittyvä mediakasvatustietoisuus – yleisellä tasolla jaettu, vuorovaikutteinen käsitys varhaiskasvatuksesta mediakasvatuksessa.

Sosiaalisen konstruktionismin perspektiivistä tieto ja sosiaalinen toiminta kytkeytyvät toisiinsa ja tieto muuttaa sosiaalisia toimintoja (Burr, 2015). Samoin kuin kasvatustietoisuus ohjaa kasvattajan toimintaa (esim. Hirsjärvi, 1980; Poikolainen, 2002), mediakasvatustietoisuus varhaiskasvatuksen alalla vaikuttaa myös tutkimukseen, linjauksiin, opettajankoulutukseen ja opettajien yhteisöihin. Esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama Uudet lukutaidot -kehittämisohjelma perustui medialukutaidon osalta tietoisuuteen lasten tasa-arvoisten medialukutaidon oppimismahdollisuuksien tärkeydestä (OKM, 2022a). Ohjelman avulla toteutettiin kuntiin suuntautuvaa resurssi- ja informaatio-ohjausta, minkä seurauksena kymmenissä kunnissa on toteutettu medialukutaitoa edistäviä varhaiskasvatuksen kehittämishankkeita (OKM, 2022b; Pihlaja & Kangas, 2023). Lisäksi kehittämisohjelman antia on jo hyödynnetty ainakin varhaiskasvatuksen tutkimuksessa (Pihlaja & Kangas, 2023) ja opettajien täydennyskoulutuksen työkaluna (Paatero, 2022).

Sosiaalisen konstruktionismin piirissä käsityksiä totuudesta pidetään paitsi sosiaalisesti rakentuneina myös historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneina (Burr, 2015, s. 4). Käsitykset ilmiöistä rakentuvat siis ajassa ja paikassa. Tämä tutkimus paikantuu muuttuvan suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstiin, osaksi sen 2000-luvun rakenteellisia ja pedagogisia kehityskulkuja (esim. Karila, 2016; Onnismaa ym., 2014). Niin ikään suomalaisessa mediakasvatuksessa on tunnistettu vuosikymmenten varrella erilaisia painotuksia (Kupiainen ym., 2007). Vaikka tämän tutkimuksen osatutkimukset onkin toteutettu ajallisesti alle kymmenen vuoden sisällä toisistaan, nekin antavat perspektiivisiä mediakasvatuksen hahmottamiseen sijoittumalla eri tilanteisiin varhaiskasvatuksen kehitysvaiheissa.

Osatutkimus II tarkastelee ajallisesti varhaisinta tilannetta, lukuvuotta 2014–2015. Ajankohta oli suomalaisen varhaiskasvatuksen kannalta merkityksellinen, sillä tuolloin käynnissä oli ensimmäisen velvoittavan EOPSin valmisteluprosessi. Tässä prosessissa olivat mukana vähintään pyydettyinä lausunnonantajina kaikki varhaiskasvatuksen opettajia kouluttavat yliopistot (OPH, 2014a). Ensimmäinen velvoittava varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2016b) valmistui sinä aikana, kun pääosa tarkasteluajanjaksolla opintonsa aloittaneista opiskelijoista valmistui opettajiksi. Lisäksi varhaiskasvatuslain valmistelu oli käynnissä OKM:ssä (Alasuutari ym., 2014). Tämän osatutkimuksen avulla pyrittiin selvittämään, millaisia mediakasvatukseen liittyviä asioita opettajankoulutuksessa on tuona tiettyinä ajankohtana pidetty niin merkityksellisinä, että ne on nähty tarpeelliseksi sisällyttää pakollisiin opintoihin. Osatutkimus I taas tarkasteli mediakasvatusta alkuvuodesta 2016 – tilanteessa, jossa EOPS oli jo valmis ja tulossa velvoittavana käyttöön. VASUa oltiin valmistelemassa EOPSin pohjalta. Oli jo tiedossa, että esiopetukseen ja todennäköisesti myös koko varhaiskasvatukseen tulisi sisällyttämään velvoittavina mediakasvatuksellisia sisältöjä (Koi-vula & Mustola, 2017). Myös varhaiskasvatuslain valmistelu oli edennyt OKM:ssä, ja valmistelun tiedettiin painottavan aiempaa vahvemmin pedagogiikan merkitystä varhaiskasvatuksessa (Onnismaa ym., 2014). Osatutkimus III:n aineistonkeruu toteutettiin syksyllä 2020 – vaiheessa, jossa VASU oli sisältänyt velvoittavana mediakasvatusta jo kolmen vuoden ajan. Oli siis syytä olettaa, että opettajilla oli ollut aikaa omak-sua suunnitelmaperusteet sisältöineen. Toisaalta VASUn toteutumista mittaavan arviointitutkimuksen perusteella oli jo tunnistettu monilukutaitoa, eli myös medialuku-taitoa, edistävän toiminnan olevan yksi VASUn toteutumisen heikoista kohdista (Repo ym., 2019).

4.2 Aineisto ja analyysi osatutkimuksissa

Sosiaalisen konstruktionismin piirissä vuorovaikutuksella, erityisesti kielellä, on keskeinen rooli tiedon rakentumisessa (esim. Berger & Luckmann, 1966/2017; Burr, 2015; Gergen, 2015). Kaikki tämän tutkimuksen osatutkimusten aineistot perustuvatkin tekstiaineistoihin: aiempaan tutkimuskirjallisuuteen, asiakirja-aineistoihin ja haastatteluäänitteiden sanatarkkoihin litteraatteihin.

Ymmärrän mediakasvatuksen sosiaalisesti rakentuvana ilmiönä olevan osittain kontekstisidonnaista ja kytkeytyvän niihin tapoihin, joilla paikallisessa tutkimuskeskustelussa ja normiasiakirjoissa kasvatusta käsitteellistetään (ks. Tiede ym., 2015). Osatutkimus I on teoreettinen artikkeli, lähtökohdiltaan ”ongelmanratkaisuessee” (ks. Rosenberg, 1984, s. 84), jossa mallinnettiin, miten mediakasvatusta voi hahmottaa osana suomalaista varhaiskasvatusta sekä sitä, kuinka ammattilaisten mediakasvatustietoisuus varhaiskasvatuksessa jäsentyy. Tutkimus kontekstoidaan suomalaiseen varhaiskasvatukseen tarkastelemalla kansallisia ohjausasiakirjoja sekä muita varhaiskasvatukseen vaikuttavia linjauksia. Artikkelin ja sen tiedontuotanto perustuivat kansallisiin ja kansainvälisiin varhaiskasvatuksen sekä mediakasvatuksen ja mediakulttuurin tutkimuksiin ja selvityksiin: artikkelin kirjoittamista taustoittanut työ oli katsaus mediakasvatuksen, erityisesti pienten lasten mediakasvatuksen, tutkimukseen sekä varhaiskasvatuksen tutkimukseen. Näistä tutkimuksista tunnistin piirteitä, jotka auttoivat edelleen määrittelemään varhaiskasvatuksen mediakasvatukselle ominaisia piirteitä. Artikkelin keskeisenä kasvatustieteellisenä käsitteenä on kasvatustietoisuus (Hirsjärvi, 1980), jonka pohjalta mediakasvatustietoisuuden malli on tuotettu käsiteltyyn aineistoon perustuen ja sitä kasvatustietoisuuden käsitteeseen peilaten.

Toisen osatutkimuksen aineisto koostuu seitsemän suomalaisen yliopiston varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmateksteistä. Tarkastelu rajattiin kandidaatintutkintoon, sillä se tuottaa pätevyiden toimia varhaiskasvatuksen opettajana (L 540/2018, § 26). Ainoastaan pakolliset kurssit (N = 301) sisällytettiin analyysiin, sillä haluttiin tietää, millaisia sisältöjä opetussuunnitelmia laadittaessa oli pidetty niin merkityksellisinä, että kaikkien tulisi ne opiskella. Tutkimusaineisto kerättiin yliopistojen verkkosivuilta syksyllä 2014. Juuri tämän ajanjakson aikana opintojaan suorittaneet opiskelijat olivat ensimmäinen vastavalmistuneiden joukko, joka ammatissa aloittaessaan joutui vastaamaan uusien suunnitelmaperusteiden vaatimuksiin.

Aineiston rajaukset perustuivat ajatukseen siitä, että tieto ja käsitykset ilmiöistä, tässä tapauksessa mediakasvatuksesta varhaiskasvatuksessa, rakentuvat historiallisesti ja kulttuurisesti vuorovaikutuksellisissa prosesseissa (esim. Berger & Luckmann, 1966/2017; Burr, 2015). Opetussuunnitelmatekstiä tarkasteltiin virallisena kannanottona siitä, mitä tuolloin suomalaisissa yliopistoissa oletettiin opettajaopiskelijoiden tietävän ja taitavan (ks. Levin 2008, s. 8), sekä tekstinä, joka tuottaa mielikuvia opettajasta ja opettajan työstä (Krzywacki, 2009, s. 102). Aineiston analyysi toteutettiin teoriaohjaavan laadullisen sisällönanalyysin keinoin (Elo & Kyngäs, 2008). Sisällönanalyysia on kuvattu laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmäksi, johon voi soveltaa melko vapaasti erilaisia epistemologisia ja teoreettisia lähtökohtia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sitä onkin käytetty sosiaalisen konstruktionismin viitekehysessä toteutetuissa tutkimuksissa analysoitaessa erilaisten teemojen yleisyyttä aineistoissa, niin kasvatusta kuin mediaakin tutkittaessa (esim. Ek, 2022; Welch ym., 1997). Tämän tutkimuksen tapauksessa aineiston muodostaneet pakolliset kurssit analysoitiin ensin sen selvittämiseksi, sisältyikö opetussuunnitelmateksteihin mediakasvatusta joko eksplisiittisesti (mediakasvatusta mainittu) tai implisiittisesti (esim. medialukutaito tai TVT mainittu). Kun mediakasvatukselliset kurssit oli tunnistettu, analysoitiin, millaisia osaamistavoitteita kurssien kuvausten yhteydessä oli ilmaistu sekä määriteltiin yliopistokohtainen mediakasvatuksellisten sisältöjen opetussuunnitelmapositio. Opetussuunnitelmaposition määrittelyssä hyödynnettiin Korhosen ja Rantalan (2007) aiemmin käyttämää jaottelua mediakasvatuksen näkyvään, löydettävään ja jäljitettävään positioon. Karilan ja Nummenmaan (2001, ks. myös Karila ym., 2017) määrittelyä päiväkotityön keskeisistä osaamisalueista ja niihin sisältyvistä ydinalueista taas hyödynnettiin analysoitaessa niitä osaamistavoitteita, jotka mainittiin opetussuunnitelmateksteissä mediakasvatuksellisten kurssikuvausten yhteydessä.

Kolmannen osatutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta, joten tutkimus ja aineiston analyysi toteutettiin fenomenografisella otteella. Fenomenografinen tutkimus jakaa sosiaalisen konstruktionismin näkemyksen tiedosta sosiaalisesti rakentuvana: esimerkiksi tutkimustulosten ajatellaan kuvaavan ihmisten käsityksiä ilmiöstä, ei ilmiötä itsessään (Marton, 1988/2005, s. 143–144). Aineisto koostui yhdeksän mediakasvatuksesta kiinnostuneen varhaiskasvatuksen opettajan haastatteluista. Fenomenografisessa tutkimuksessa suositaan avointa kysymyksenasettelua, mikä yleensä tarkoittaa joko avointa tai teemojen mukaan jäsentynyttä haastattelua (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163). Menetelmäksi valittiin

teemahaastattelu, joten teemarunko ohjasi haastattelun toteuttamista mutta haastateltavilla oli mahdollisuus puhua laajasti ja käsitellä eri teemoja haluamassaan järjestyksessä. Haastattelut toteutettiin etäyhteyksin. Haastatteluissa käsiteltyjä teemoja olivat median näkyminen varhaiskasvatuksen arjessa, työssä toteutettu mediakasvatus ja mediakasvatuksen päämäärät, haastateltavan kuvaus itsestään mediakasvattajana sekä omaan mediakasvatustyöhön liittyvät kehittymistoiveet. Haastattelut kestivät keskimäärin noin 50 minuuttia, ja sanatarkkuudella litteroidun aineiston laajuus oli 131 sivua. Aineiston analyysiprosessi eteni ilmiötä koskevien lausumien tunnistamisesta kuvauskategorioiden kuvaamiseen abstraktimmalla tasolla (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168). Näistä kategorioista muodostui analyysin perusteella neliosainen kuvauskategoriajärjestelmä varhaiskasvatuksen opettajien mediakasvatusta koskevista käsityksistä. Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtana on oletus, että tietyssä yhteisössä tai kulttuurissa on rajallinen määrä laadullisesti erilaisia tapoja kokea tietty ilmiö (esim. Huusko & Paloniemi, 2006, s. 170; Marton, 1988/2005, s. 148). Tavoitteena oli löytää ja tuottaa sellainen rakenteellinen kehys (kategoriajärjestelmä), jonka puitteissa ilmiötä koskevat käsitykset esiintyvät, ja huomio oli yksittäisten informanttien käsitysten kuvaamisen sijaan siinä käsitysten joukossa ja variaatiossa, jota aineistossa esiintyi (Marton, 1988/2005, s. 146, 154).

5 OSATUTKIMUSTEN PÄÄTULOKSET

Väitöstutkimus koostuu yhteenveto-osuuden lisäksi kolmesta vertaisarvioidusta tutkimusartikkelista, joiden keskeiset sisällöt on esitetty taulukossa 2. Seuraavissa kappaleissa tiivistetään kunkin osatutkimuksen keskeiset tulokset. Tutkimusprosessien yksityiskohtaiset tulokset, analyysiprosessien tarkemmat kuvaukset ja johtopäätösten perustelut ovat luettavissa alkuperäisistä julkaisuista.

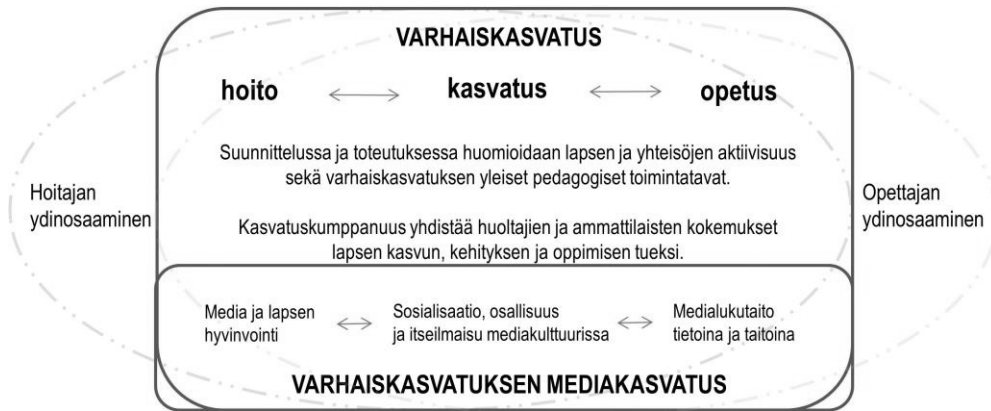
Taulukko 2. Osatutkimusten keskeiset sisällöt

Osatutkimus	Keskeiset sisällöt
I	mediakasvatus osana (suomalaista) varhaiskasvatusta tutkimustiedon sekä varhaiskasvatusta ohjaavien linjausten perusteella mediakasvatustietoisuuden jäsentyminen varhaiskasvatuksessa
II	mediakasvatuksen asema suomalaisten varhaiskasvatuksen opettajankoulutusten kirjallisissa opetussuunnitelmissa mediakasvatusta sisältävien kurssien osaamistavoitteiden suhde varhaiskasvatustyön yleisiin osaamisalueisiin
III	varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta

5.1 Osatutkimus I: Mediakasvatustietoisuuden jäsentyminen varhaiskasvatuksessa

Ensimmäisessä osatutkimuksessa (Salomaa, 2016) hahmottelin mediakasvatusta media-, mediakasvatus- ja varhaiskasvatustutkimuksen sekä suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavien linjausten ja normien avulla. Artikkelissa argumentoin tutkimusesimerkkejä hyödyntäen, kuinka lasten kasvu mediakulttuurissa haastaa varhaiskasvatuksen ammattilaisia mediakasvatuksen kehittämiseen. Lapsuudentutkimuksessa keskeinen näkökulma lapsesta aktiivisena toimijana (esim. Karila, 2009; Karlsson, 2012) sekä kasvatuksen hahmottaminen kasvamaan saattamisena (Hollo, 1952) korostavat sitä, kuinka tarpeellista on pelkän medialta suojelemisen sijasta painottaa mediakasvatusta, jonka tavoitteena on medialukutaidon vahvistaminen.

Mediakasvatusta käsittelevä tutkimus on harvemmin suuntautunut juuri varhaiskasvatukseen (esim. Chaudron, 2015; Pekkala ym., 2013). Esitinkin, että varhaiskasvatukseen eksplisiittisesti kytkeytyvä mediakasvatuksen ja mediakasvatustietoisuuden jäsentäminen helpottaisi aiheen omaksumista varhaiskasvatuksen kentällä. Artikkelissa mallinsin sitä, kuinka mediakasvatus asemoituu osaksi suomalaista varhaiskasvatusta. Siinä missä varhaiskasvatus on hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus (L 540/2018, § 2; OPH, 2022b), myös mediakasvatus varhaiskasvatuksessa koostuu samankaltaisista elementeistä. Media ja lapsen hyvinvointi, sosialisatio, osallisuus ja itseilmaisuus mediakulttuurissa sekä medialukutaito tietoina ja taitoina ovat kaikki tärkeitä sisältöalueita varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessa (kuvio 3). Huoltajien ja ammattilaisten kokemuksia hyödynnetään yhdessä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tueksi mediakulttuurissa, ja mediakasvatuksen suunnittelussa huomioidaan lapsen ja yhteisöjen aktiivisuus sekä varhaiskasvatuksen yleiset pedagogiset toimintatavat.



Kuvio 3. Mediakasvatuksen hahmottaminen osana varhaiskasvatusta (Salomaa, 2016)

Kasvatustietoisuus valikoitui keskeiseksi käsitteeksi mediakasvatusta tarkasteltaessa, sillä kasvatustietoisuutta on pidetty merkittävänä kasvatustekojä ja -toimintaa ohjaavana elementtinä (Brotherus ym., 2002; Happo, 2006; Hirsjärvi, 1980; Poikolainen, 2002). Artikkelin keskeinen teoreettinen tulos on mediakasvatustietoisuuden jäsenyys varhaiskasvatukseen (taulukko 3), joka on tuotettu Hirsjärven (1980) mallin pohjalta mediakasvatuksen ja varhaiskasvatuksen alojen tutkimustiedolla täydentäen.

Taulukko 3. Mediakasvatustietoisuuden malli varhaiskasvatuksessa Hirsjärven (1980) kasvatustietoisuusmallin pohjalta (Salomaa, 2016)

Mediakasvatustietoisuuden pääalueet varhaiskasvatuksessa	Pääalueisiin kuuluvat sisällöt
<p>1. Käsitykset varhaiskasvatuksen tavoitteista ja arvopäämääristä suhteessa medialukutaitoon</p>	<p>a. Kasvattajan henkilökohtaiset käsitykset tavoitteista ja arvopäämääristä</p> <p>b. Käsitykset toisten ammattilaisten kesken jaetuista tai neuvotelluista tavoitteista ja päämääristä</p> <p>c. Käsitykset kasvatuskumppanuuden myötä jaetuista tai neuvotelluista tavoitteista ja päämääristä</p> <p>d. Käsitykset työtä normittavista raameista</p>
<p>2. Käsitykset lasten kasvu- ja kehitystapahtuman sekä oppimisen yleisistä lainmukaisuuksista ja ihmisen olemuksesta</p>	<p>a. Käsitykset niistä yksilöistä, jotka ovat varhaiskasvatuksen kohteina</p> <p style="padding-left: 20px;">i. siitä ryhmästä, jonka yksilöt muodostavat</p> <p>b. Käsitykset ihmisen kasvun, kehityksen ja oppimisen yleisistä lainmukaisuuksista</p> <p style="padding-left: 20px;">ii. yksilöinä ja yhteisöinä</p> <p>c. Käsitykset ihmisen, erityisesti lapsen, perusluonteista, inhimillisyyttä kuvaavista piirteistä</p>
<p>3. Käsitykset mediasta</p>	<p>a. Käsitykset mediasta kanavana</p> <p>b. Käsitykset mediasta kielenä</p> <p>c. Käsitykset mediasta vuorovaikutuksen ympäristönä</p> <p>Käsitykset mediasta kolmen sisällön muodostamana kulttuurisena elin- ja toimintaympäristönä, mediakulttuurina</p>
<p>4. Käsitykset itsestä mediakasvattajana sekä varhaiskasvatuksellisen vuorovaikutuksen ja kasvuvirikkeiden merkityksestä inhimilliselle kasvulle mediakulttuurissa</p> <p>Tähän alueeseen sisältyvät käsitykset siitä, kuinka erilaiset ympäristöt, teot, tilanteet, sisällöt ja materiaalit vaikuttavat kasvua ja kehitystä ohjaavina tekijöinä</p>	<p>a. Käsitykset itsestä mediakasvattajana sekä kehittymisen mahdollisuuksista tässä roolissa</p> <p>b. Käsitykset varhaiskasvattajan ja kasvatettavien vuoropuhelua koskevan vuorovaikutuksen merkityksestä mediakulttuurin piirissä: neuvottelu- ja kontrollitekniikat sekä emotionaaliset piirteet</p> <p>c. Käsitykset ympäristöjen kasvuvirikkeiden laadusta ja merkityksestä sekä eri ympäristöjen välisen vuorovaikutuksen merkityksestä (materiaaliset, sosiaaliset, kulttuuriset mediaympäristöt)</p>

Koska kasvatus on tavoitteellista toimintaa (esim. Broström, 2006; Siljander, 2014), mediakasvatustietoisuuden kannalta keskeistä on, millaisia ovat kasvattajan käsitykset

medialukutaitoon liittyvistä tavoitteista ja päämääristä. Hirsjärvi (1980) suunnitteli kasvatustietoisuuden mallin yksilöitä silmällä pitäen, mutta varhaiskasvatus on tiimityötä (esim. Kangas & Ukkonen-Mikkola, 2019; Karila & Nummenmaa, 2001) ja yhteistyö perheiden kanssa on tärkeä osa varhaiskasvatusta (OPH, 2022b, s. 35), joten malliin on lisätty muiden ammattilaisten ja huoltajien taso. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksiä työstä raamittavat tutkimus ja julkinen keskustelu sekä työtä linjaavat ohjausasiakirjat. Käsitykset lasten kasvu- ja kehitystapahtuman sekä oppimisen yleisistä lainmukaisuuksista ja ihmisen olemuksesta liittyvät mediakasvatuksessa käsityksiin sekä lasten mediasuhteista (esim. Kupiainen, 2009; Pennanen, 2009) että lapsista (esim. Karila, 2009; Karlsson, 2012). Koska ammatillisessa varhaiskasvatuksessa kyse on ryhmätoiminnasta, lisäksi malliin lapsiryhmiä koskevat käsitykset.

”Käsitykset mediasta” -käsitysryhmä on uusi verrattuna Hirsjärven (1980) malliin. Media muodostaa kontekstin mediakasvatukselle. Käsitykset mediasta suuntaavat kasvattajien toimintaa – esimerkiksi kapea käsitys siitä, mitä mediaan kuuluu, voi rajoittaa mediakasvatuksen toteuttamista (esim. Kupiainen ym., 2006; Sommers-Piironen & Hemilä, 2016). Mediakasvatuksen tulisi toteutua suhteessa mediakulttuuriin (Kupiainen & Sintonen, 2009), joka käsittää median eri ulottuvuuksia laitteita tai sisältöjä laajemmin (Meyrowitz, 1999) muodostaen siten yhden lasten kasvu-, oppimista ja toimintaympäristöistä (esim. Buckingham, 2003; Kellner, 1998; Kupiainen, 2005; Suoranta, 2003). Hirsjärven (1980) mukaan kasvatustietoisuuteen kuuluu kasvattajan itsetiedostus, ja käsitykset ammatillisesta pystyvyydestä vaikuttavat toteutettuun pedagogiikkaan (Garvis & Pendergast, 2011) myös mediakasvatuksessa (esim. Kilpelä, 2011; Kupiainen ym., 2006). Näiden elementtien korostamiseksi lisäksi mediakasvatustietoisuuden jäsenyykseen käsitykset itsestä mediakasvattajana sekä siihen liittyvät kehittymisen mahdollisuudet. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsitykset lapsista, mediasta sekä mediakasvatuksen toteuttamisesta ja merkityksestä vaikuttavat siihen, miten lapset mediakulttuurisine suhteineen varhaiskasvatuksessa kohdataan (esim. Lehtikangas & Mulari, 2016; Pennanen, 2009; Ruckenstein, 2010). Kaiken kasvatuksen tavoin mediakasvatus toteutuu materiaalisissa, sosiaalisissa ja kulttuurisissa ympäristöissä, joten mediakasvatustietoisuus sisältää myös käsitykset erilaisista media-ympäristöistä ja niiden merkityksestä. Jäsenyys korostaa sitä, että vaikka keskustelu mediakasvatuksesta kiinnittyy usein laitteisiin ja menetelmiin (Mertala & Salomaa, 2016), käsitykset käytännön teoista ja sisällöistä muodostavat vain osan mediakasvatustietoisuuden kokonaisuudesta.

Kasvatustietoisuus on muuttuva tiedostamisprosessin tulos – tietoisuus ei koskaan ole valmis tai täydellinen (Hirsjärvi, 1980). Kasvattajan käsitykset mediakasvatukseen liittyvistä aiheista ja ilmiöistä voivat olla myös tiedostamattomia, prosessoimattomia tai ristiriitaisia. Julkilausutut käsitykset eivät nekään välttämättä siirry sellaisinaan todelliseksi kasvatustoiminnaksi (Poikolainen, 2002; Weniger, 1929, viitattu lähteessä Karjalainen & Siljander, 1997). Mediakasvatustietoisuuden jäsenitys onkin tarkoitettu ensisijaisesti työkaluksi varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen tarkasteluun, hahmotamiseen ja kehittämiseen. Kuviossa 3 ja taulukossa 3 esitetyt mediakasvatuksen ja mediakasvatustietoisuuden jäsenyykset korostavat sitä, että varhaiskasvatuksessa toteutuva – tai toteutumatta jäävä – mediakasvatus on laaja, monia elementtejä koskeviin käsityksiin ulottuva kokonaisuus. Ennen kaikkea varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen tulisi olla varhaiskasvatuksen pedagogista ja systeemistä erityisyyttä kunnioittavaa.

5.2 Osatutkimus II: Mediakasvatus suomalaisessa varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa – opetussuunnitelma-analyysi

Toisessa osatutkimuksessa (Salomaa & Mertala, 2022) selvitimme, millainen asema mediakasvatuksella oli osana suomalaisia varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia lukuvuonna 2014–2015. Lisäksi tutkimme, kuinka mediakasvatuksellisten kurssien yhteydessä ilmaistut oppimistavoitteet asemoituivat osaksi yleisiä varhaiskasvatustyön osaamisalueita (Karila & Nummenmaa, 2001; Karila ym., 2017). Tavoitteena oli ymmärtää, millaisia osaamisalueita mediakasvatuksen yhteydessä pidettiin tavoiteltavina ja kuinka hyvin ne vastaisivat varhaiskasvatustyön yleistä osaamista.

Tutkimusaineisto koostui seitsemän suomalaisen yliopiston varhaiskasvatuksen kandidaatintutkinto-ohjelmien pakollisten kurssien opetussuunnitelmakuvauksista. Yhteensä aineistoon kuului 301 kurssia, joista analyysissä 22 tunnistettiin mediakasvatukseen liittyviksi. Tulosten perusteella kaikkiin tutkintoihin kuului mediakasvatuksellisia sisältöjä, mutta mediakasvatuksen rooli oli marginaalinen ja vaihteli yliopistojen välillä. Koko opetussuunnitelmajoukosta oli löydettävissä ainoastaan kaksi yksinomaan mediakasvatukselle omistettua kurssia. Tyypillisimmin, eli neljässä

opetussuunnitelmassa, mediakasvatuksen asema oli tunnistettava, mikä tutkimuksen rajausten mukaan tarkoitti joko yhtä mediakasvatusta pääteemanaan käsittelevää kurssia tai aiheen huomioimista yhtenä osana vähintään kahta kurssia. Kahdessa opetussuunnitelmassa mediakasvatuksen rooli oli jäljitettävä, mikä tarkoittaa, että aihetta oli käsitelty vain yhdellä kurssilla muiden teemojen joukossa. Ainoastaan yhden yliopiston opetussuunnitelmassa mediakasvatuksella oli näkyvä eli tunnistettavaa kattavampi rooli.

Tutkimuksen keskeisiin tuloksiin kuului mediakasvatuksen ja TVT-taitojen opetuksen erillisuus. Vaikka tutkimusta suunniteltaessa tarkoituksena oli ollut nykyisen median vahvaa digitaalisuutta kunnioittaen sisällyttää TVT-kurssit osaksi mediakasvatusta, analyysin edetessä kävi selväksi, että opetussuunnitelmateksteissä TVT-kurssilla ei yleensä käytetty mediakasvatukseen liittyvää terminologiaa, käsitelty TVT:tä sosiokulttuurisena ilmiönä tai pyritty tuottamaan osaamista mediasta opettamisesta. Kurseista ainoastaan viidellä huomioitiin sekä TVT että mediakasvatus. Mediakasvatuksen ja TVT:n käsitteellinen erillisuus on tunnistettu aiemminkin suomalaisessa tutkimuksessa (Pekkala ym., 2013). Näin ollen mediakasvatus- ja TVT-kurssit päädyttiin raportoimaan osin erillään, ja käytimme termiä ”mediakasvatukselliset kurssit” silloin, kun tarkasteluun sisällytettiin sekä mediakasvatus- että TVT-kurssit. TVT-kurssien asema opetussuunnitelmissa oli selkeästi mediakasvatuskurseja vahvempi. Yleisin TVT:n positio, neljässä opetussuunnitelmassa, oli näkyvä, ja kolmessa muussa se oli tunnistettava. Yksinomaan TVT-aiheisiin keskittyviä kurseja oli seitsemän, joskin osa niistä oli tietoteknisiä perustaitoja tarjoavia kurseja, joilla keskityttiin opiskelijan omiin taitoihin eikä opetusosaamiseen. Mediakasvatuksellista kirjallisuutta oli kurssien lukemistossa vähän: pakolliseen kurssikirjallisuuteen kuului yhteensä vain neljä sellaista teosta, jotka käsittelivät mediakasvatusta edes yhtenä teemana muiden joukossa. Näistä neljästä mediakasvatuksen kurssikirjasta kaksi oli 1990-luvulta. TVT-kurssilla ei ollut lainkaan yksilöityä, pakollista lukemistoa. Opetussuunnitelma-analyysin perusteella ei siis voinut jäljittää, millaiseen teoreettiseen taustaan mediakasvatus- ja TVT-opinnot perustuivat.

Varhaiskasvatustyössä keskeiset osaamisalueet voidaan jakaa kahdeksaan ydinosaamisalueeseen, jotka ovat kontekstiosaaminen, kasvatusosaaminen, hoito-osaaminen, pedagoginen osaaminen, vuorovaikutusosaaminen, yhteistyöosaaminen, reflektio-osaaminen ja tiedonhallintaosaaminen (Karila & Nummenmaa, 2001, ks. myös Karila

ym., 2017). Mediakasvatuksellisten kurssien opetussuunnitelmateksteissä ilmaistut osaamistavoitteet noudattivat tätä jakoa varsin hyvin – kaikki mainitut tavoitteet olivat luontevasti sijoitettavissa joihinkin ydinosaamisalueista. Erityisesti korostuivat kontekstuaaliset (mainittu 22 kurssilla) ja pedagogiset osaamisalueet (20 kurssilla). Hoito-osaaminen oli alueista ainoa, johon liittyviä tavoitteita, esimerkiksi lapsen hyvinvointiin ja mediaan liittyvää osaamista, ei mainittu yhdessäkään kurssikuvauksessa. Huomattavaa oli myös kasvatusosaamiseen liittyvien tavoitteiden vähäisyys (2 kurssilla). Mediakasvatuksellisten kurssikuvausten yhteydessä mainitut osaamistavoitteet olivat lisäksi yleensä hyvin yleisellä tasolla, eivätkä ne aina kytkeytyneet mediakasvatukseen.

Ilmaisltaan suppeat kirjoitetut opetussuunnitelmatekstit eivät kerro kaikkea siitä, mitä opiskelijoille on opetettu, ja vielä vähemmän ne kertovat siitä, mitä koulutuksen myötä on opittu (Luoto & Lappalainen, 2006). Kuitenkin mediakasvatuksen aseman ja mediakasvatustietoisuuden näkökulmista opettajankoulutuksen kirjalliset opetussuunnitelmat ovat erittäin kiinnostavia dokumentteja. Opetussuunnitelmat ovat osaltaan rakentamassa käsityksiä ja tietoisuutta siitä, kuuluuko mediakasvatusta varhaiskasvatukseen, ja jos kuuluu, millaisena.

5.3 Osatutkimus III: Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta

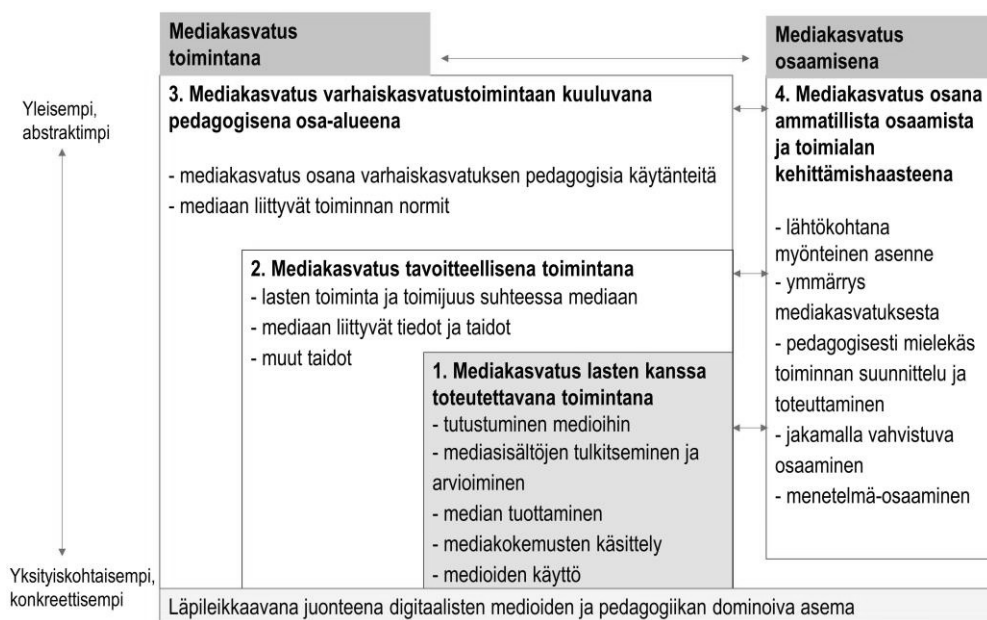
Kolmannessa osatutkimuksessa (Salomaa ym., 2021) selvitettiin, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on mediakasvatuksesta varhaiskasvatuksessa. Tutkimus toteutettiin fenomenografisella otteella, sillä tutkimuskiinnostuksemme koski laadullisesti erilaisia tapoja käsittää sama ilmiö (Marton, 1988/2005). Mediakasvatustietoisuuden ja myös mediakasvatuksen toteuttamisen kannalta siihen liittyvät käsitykset ovat keskeisiä, sillä käsitykset kasvatuksesta ovat osaltaan kasvatustietoisuuden perusta (Hirsjärvi, 1980; Poikolainen, 2002). Kasvatustietoisuuden taas nähdään ilmenevän edelleen kasvatusteoissa ja -toiminnassa (esim. Brotherus ym., 2002; Hirsjärvi, 1980).

Tutkimusaineisto koostui yhdeksästä varhaiskasvatuksen opettajan teemahaastattelusta, jotka toteutettiin etähaastatteluina syksyllä 2020. Haastateltavat olivat

kiinnostuneita mediakasvatuksesta, mutta heiltä ei odotettu mediakasvatukseen liittyvää osaamista. Haastatteluteemat käsittelivät mediaa ja mediakasvatusta varhaiskasvatuksen arjessa, haastateltujen käsitystä itsestään mediakasvattajina, mediakasvatuksen päämääriä sekä kehittämistoiveita. Tulosten perusteella opettajat sisällyttävät mediakasvatuksen piiriin monipuolisesti eri medioita, mutta mediaan liittyviä oheistuotteita ei yksikään haastateltava maininnut.

Tulosten perusteella (kuvio 4) mediakasvatus käsitetään ensinnäkin toiminnaksi; i) toiminnaksi, jota toteutetaan välittömästi lasten kanssa, ii) tavoitteelliseksi toiminnaksi sekä iii) pedagogiseksi osa-alueeksi, joka kuuluu osaksi varhaiskasvatustoimintaa. Lasten kanssa toteutettu mediakasvatustoiminta käsitettiin hyvin lavasti: se kattoi muun muassa valmiiden mediatekstien tarkastelun, omien sisältöjen tuottamisen, mediateemaiset keskustelut ja kaikenlaisen viestintävälineistön käytön lasten kanssa. Yksittäisen opettajan kohdalla käsitykset saattoivat kuitenkin olla huomattavasti koko käsitysten variaatiota suppeampia. Tavoitteellisena toimintana mediakasvatuksella nähtiin olevan lasten toimintaan ja toimijuuteen, mediaan liittyviin tietoihin ja taitoihin sekä muuhun oppimiseen liittyviä tavoitteita. Mediakasvatuksen piiriin käsitettiin siis kuuluviksi myös sellaisia toimintoja median parissa, joihin ei kytkeytynyt mediaan liittyviä tavoitteita. Mediakasvatuksen käsitettiin vertautuvan muihin varhaiskasvatuksen sisällöllisiin osa-alueisiin, ja sen toteuttamista pidettiin välttämättömänä myös perusteasiakirjojen (OPH, 2016a; 2022b) velvoittavuuteen vedoten. Ideaaliksi toteuttamisen tavaksi tuotettiin eheytetty pedagogikka, jossa mediakasvatus nivoutuu osaksi muuta toimintaa.

Toiseksi mediakasvatus käsitetään osaamiseksi. Mediakasvatus käsitetään osaksi ammatillista osaamista, ja siihen liittyvää osaamista tarkasteltiin nimenomaan varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään kuuluvana osaamisena, ei ulkopuolisen ”spesialistin” osaamisena (ks. Rusanen, 2007). Lisäksi mediakasvatus käsitetään laajemmaksi toimialan osaamisen kehittämishaasteeksi. Vaikka haastatteluteemoihin ei kuulunut muiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten osaamisen arviointi, lähes kaikki nostivat esiin sen, että mediakasvatuksen osaaminen alalla on vaihtelevaa eikä kaikilta osin riittävää.



Kuvio 4. Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta (Salomaa ym., 2021, s. 251)

Digitaalisilla medioilla ja niitä hyödyntävällä pedagogiikalla oli selvästi hallitseva rooli aineistossa. Digitaalisiin medioihin liittyi myös jännitteisiä käsityksiä, kun taas perinteisiin medioihin liitettiin ainoastaan myönteisiä käsityksiä. Jännitteet ilmenivät esimerkiksi huolena lasten liiallisesta digitaalisten medioiden käytöstä sekä ristiriitaisena suhtautumisena siihen, että varhaiskasvatuksessa käytetään digitaalisia medioita ilman suunnitelmallisia kasvatustavoitteita. Osa haastateltavista myös toi ilmi huolensa siitä, että mediakasvatus käsitetään ja toteutuu liiaksi vain suhteessa digitaalisiin medioihin.

Huolimatta siitä, että mediakasvatuksella käsitettiin olevan runsaasti tavoitteita, yksikään opettajista ei eksplisiittisesti maininnut medialukutaitoa mediakasvatuksen tavoitteena tai muuten haastatteluaineistossa. Mediakasvatus siis vaikuttaa opettajien keskuudessa käsitteellistettävän eri tavalla kuin tutkimuksessa (vrt. esim. Buckingham 2003; Kupiainen & Sintonen, 2009, Mertala & Salomaa, 2016). Mediakasvatukseksi myös käsitettiin niin laaja kirjo erilaisia toimintoja, että käsitysten laajuus itsessään voi muodostua haasteeksi yhteisen ymmärryksen luomiselle työyhteisöissä sekä edelleen toiminnan kehittämiseksi.

6 SYNTEESI EMPIIRISISTÄ TULOKSISTA MEDIKASVATUSTIETOISUUDEN TULKINTAKEHYKSESSÄ

Tässä luvussa hyödynnän osatutkimuksessa I tuotettua mediakasvatustietoisuuden jäsenystä uutena tulkintakehyksenä empiirisille tuloksille osatutkimuksista II ja III. Lisäksi keskustelutan tuloksia aiemman tutkimuksen ja varhaiskasvatusta ohjaavien linjausten kanssa.

6.1 Opettajankoulutus – mediakasvatustietoisuuden herättelijä?

Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien osalta kysyn, millaisia suuntia tulevien varhaiskasvatuksen opettajien mediakasvatustietoisuuden herättelyyn tuloksista oli tulkittavissa. Opettajankoulutuksella on merkittävä rooli siinä, millaiseksi mediakasvattajaksi kehitytään (Deal ym., 2010; Kotilainen, 2001, s. 47), ja tutkimusperustaista mediakasvatuksen opetusta on peräänkuulutettu varhaiskasvatuksen koulutuksiin (Karila ym., 2013). Otan tässä yhteydessä ensisijaisesti huomioon osatutkimuksessa II mediakasvatuskursseiksi määritellyt kurssit. Lopuksi tarkastelen vielä TVT-kurssien sisältöä, sillä pidän niitä potentiaalisina mediakasvatustietoisuutta kehittävinä kursseina, vaikka opetussuunnitelmatekstien perusteella niissä ei ollut eksplisiittistä kytköstä mediakasvatukseen.

Niin varhaiskasvatuksen opettajilla kuin opettajaopiskelijoillakin on vaihtelevia käsityksiä lapsista ja mediasta sekä lasten oppimisesta suhteessa mediaan (esim. Friedrichs-Liesenkötter, 2015; Mertala, 2018; Palaiologou, 2016). Aina nämä käsitykset eivät vastaa tutkittua tietoa, mitä voidaan pitää olennaisena kasvatustietoisuuden laatua arvioitaessa (Hirsjärvi, 1980, s. 47). Mediakasvatukseen liittyvistä pakollisista kursseista voidaan kuitenkin päätellä vain vähän siitä, millaista **käsitystä lasten kasvu- ja kehitystapahtuman sekä oppimisen yleisistä lainmukaisuuksista ja ihmisen olemuksesta** suhteessa mediaan koulutus on rakentanut, sillä kuvaustekstit

olivat niukkoja ja pakollista mediakasvatuskirjallisuutta oli erittäin vähän. Kuitenkin kurssit, joiden tavoitteet liittyivät joko kasvatus-, pedagogiseen tai kontekstiosaamiseen, ovat todennäköisesti tuottaneet opiskelijoille sellaisia merkityssuhteita, jotka ovat luoneet tutkimusperustaista pohjaa lasten kasvun ja kehityksen sekä oppimisen hahmottamiseksi suhteessa mediaan. Esimerkkinä toimii mediakulttuuria käsitellyt kurssi, jonka tavoitteisiin kuului ”oppia suhtautumaan entistä analyyttisemmin lapsuuden ja lapsuuskäsitysten aika- ja kulttuurisidonnaisuuteen”.

Käsitykset varhaiskasvatuksen tavoitteista ja arvopäämääristä suhteessa medialukutaitoon jäävät implisiittisten vihjeiden tulkitsemiseksi, sillä ainoastaan kahdessa kurssikuvauksessa mainittiin medialukutaito. Tulkitsemisen kaikkien mediakasvatuskurssien kontribuoivan medialukutaitoon liittyviin tavoitekäsityksiin, sillä medialukutaitoa pidetään yleisesti mediakasvatuksen tuloksena (esim. Buckingham, 2003; Kupiainen & Sintonen, 2009). Kuitenkaan ei voi sulkea pois sitäkään tulkintaa, että tietoisia merkityssuhteita ei synny suhteessa medialukutaitoon, mikäli kurseilla ei käsitellä medialukutaidon ja mediakasvatuksen suhteita eikä opiskelijoilla ole niistä ennalta tietoa. Joskus varhaiskasvatuksen henkilöstön on nimittäin voinut olla vaikea hahmottaa mediakasvatustoimintansa tavoitteita silloinkin, kun erilaisia mediapedagogisia menetelmiä käytännössä toteutetaan (Mertala & Salomaa, 2016, s. 162).

Kaikki mediakasvatuskurssilla ilmaistut osaamistavoitteet olivat helposti sijoitettavissa yleisempiin varhaiskasvatustyön osaamisalueisiin (Karila & Nummenmaa, 2001; Karila ym., 2017), mikä korostaa mediakasvatuksen käsittämistä osaksi varhaiskasvatuksen opettajan työtä yleiskasvattajana, ei erikoistuneena ”spesialistina” (ks. Rusanen, 2007). Kurseilla tavoitteita ilmaistiin kahdella tasolla. Jokaisella 11 mediakasvatuskurssista opiskelijoiden osaamiselle oli asetettu tavoitteita, vaikkakin vain osassa tavoitteet kytkettiin mediakasvatukseen. Ainoastaan kaksi kurseista asetti toiminnan ylittäviä tavoitteita varsinaisesti varhaiskasvatukselle eli siihen, millaisiin tavoitteisiin pyrkivää kasvatusta opiskelija kurssin käytyään osaisi toteuttaa. Silti ainakin lasten oppimisen edistäminen lienee ollut tavoitteena lähes aina, sillä yhdeksällä kurssilla asetetut tavoitteet sijoittuivat pedagogisen osaamisen alueelle. Sen sijaan ainoastaan kahdella kurssilla tavoitteet kuuluivat kasvatusosaamisen alueelle eli alueelle, jonka määrittelimme kattamaan opettamista ja oppimista laajemman ja pitkäkestoisemmän kasvun edistämisen tavoitteita sekä arvoihin, normeihin ja tapoihin liittyviä kysymyksiä varhaiskasvatuksessa. Näin ollen useimmissa tapauksissa jäi epäselväksi,

millaisia arvopäämääriä mediakasvatukseen liitettiin. Yhtäältä mainintojen puuttumisen voidaan edelleen tulkita vahvistavan käsitystä generalistin osaamisesta (Rusanen, 2007): kun mediakasvatus ei ole erillinen osa varhaiskasvatusta, ei sille tarvita myöskään erillisiä arvopäämääriä tai tavoitteita (vrt. Mertala & Salomaa, 2016, s. 159). Toisaalta juuri mediakasvatuksen yhteydessä tavoite- ja arvokeskustelut olisivat perusteltuja, sillä mediakulttuurissa on kyse niin vahvasti arvoihin liittyvästä kasvuympäristöstä (esim. Joanou, 2017; Kervin ym., 2012; Lehtikangas & Mulari, 2016). Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden keskuudessa on havaittu jopa vahvasti negatiivista suhtautumista mediaan (esim. Friedrichs-Liesenkötter, 2015; Salomaa ym., 2017) sekä mediakasvatuksen hyväksymistä vain erittäin rajatusta näkökulmasta (esim. Friedrichs-Liesenkötter, 2015; Mertala, 2019a). Sellaisia käsityksiä, joissa on tiedollisen lisäksi vahva arvostava ja emotionaalinen osa, on vaikea muuttaa ulkoapäin (Hirsjärvi, 1980, s. 63). Osana opettajankoulutusta käsityksiin voitaisiin kuitenkin pyrkiä vaikuttamaan, sillä suhtautumisen mediaan on tulkittu kytkeytyvän opettajien ammatilliseen habitukseen (Trültzsch-Wijnen ym., 2020, s. 181).

Kun kymmenellä kurssilla yhdestätoista osaamistavoitteisiin kuului kontekstiosaaminen, on todennäköistä, että opinnoissa on laajasti rakennettu **käsityksiä mediasta**. Kurseilla kuului opetussuunnitelmatekstien mukaan käsitellä mediakulttuuria eri näkökulmista, eri medioiden sisältöjä ja mediaa pedagogisena ympäristönä sekä yksilön erilaisia rooleja suhteessa medioihin. Kurssikuvauksissa ei kuitenkaan tavallisesti eksplikoitu sitä, mihin medioihin viitataan. Poikkeuksen muodostavat kaksi kurssia, jotka keskittyvät digitaalisiin medioihin. Mediakäsitysten kannalta haasteellista on, että kurssikirjallisuus oli osin vanhaa, jolloin siinä kuvattu mediaympäristö oli auttamatta vanhentunut. Monipuolista käsitystä mediasta tarvittaisiin mediakasvatustietoisuuden vahvistamiseksi: kun tiedetään, että mediavälineiden puute on varhaiskasvatuksessa yleinen ongelma (Juutinen ym., 2021), opettajien tulisi osata hahmottaa mediaa laajemmin kuin yksittäisinä teknologioina. Tarkastelu herätti myös kysymään, hahmotetaanko mediaa eri tavoin eri opettajankoulutuslaitoksilla. Osassa opetussuunnitelmia lastenkirjallisuutta ja kuvataidekasvatusta käsittelevät kurssit rajautuivat analyysin ulkopuolelle, sillä kurssikuvauksissa ei käytetty lainkaan mediakasvatukseen viittaavaa terminologiaa. Näiden kurssien kehystäminen osaksi mediakulttuuria laajentaisi todennäköisesti merkittävästi käsityksiä mediasta.

Käsitykset itsestä mediakasvattajana edellyttävät tietoisuutta siitä, että varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään kuuluu myös mediakasvatusta. Mediakasvatus olikin osa koulutusten pakollisia kursseja kaikissa suomalaisissa varhaiskasvatuksen opettajia kouluttavissa yliopistoissa lukuvuonna 2014–2015. Opettajankoulutuksen voi siis todeta rakentaneen käsitystä siitä, että opettaja toimii myös mediakasvattajan tehtävässä osana työtään – mikäli mediakasvatussisältö on tullut huomatuksi. Mediakasvatuksen osuus opinnoissa oli tavallisimmin hyvin pieni, ja useimmiten mediakasvatussisällöt esiintyivät vain osana laajempia kursseja. Tämä on yhtäältä linjassa sen kanssa, että varhaiskasvatuksen pedagogiikka on eheytettyä (esim. OPH, 2022b; Ruokonen, 2017). Toisaalta, mikäli mediakasvatuksella ei ole – eikä yleensä ollutkaan – omaa selkeää asemaansa koulutuksessa, on mahdollista, että käsitys mediakasvatuksesta työn sisältönä on jäänyt muodostumatta, jos opiskelijoilla ei ole ollut ennalta omaa kiinnostusta aiheeseen ja sen oppimiseen (Korhonen & Rantala, 2007, s. 462; ks. myös Salomaa ym., 2017). Koska positiot vaihtelivat yliopistojen välillä, eri yliopistoissa lienee tuotettu vaihtelevaa tietoisuutta siitä, mikä on mediakasvatuksen asema osana työtä ja millaisia velvollisuuksia ja oikeuksia mediakasvatukseen liittyy.

Mediakasvatuksen sisällyttämistä opetusharjoitteluihin on pidetty tärkeänä opettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen kannalta (esim. Friedrichs-Liesenkötter, 2015, s. 31; Ruokamo, 2017, s. 334). Useimmilla mediakasvatuskursseilla ei kuitenkaan ollut yhteyksiä harjoitteluihin tai toimintaan lasten kanssa. Mahdollisuuksia omien mediakasvattajuuskäsitysten rakentamiseen käytännössä lienee ollut niukasti. **Tällöin myös käsitykset varhaiskasvatuksellisen vuorovaikutuksen ja kasvuvirikkeiden merkityksestä inhimilliselle kasvulle mediakulttuurissa** jäävät vaille käytännön kokemuserusteita. Koska näiden käsitysten joukkoon kuuluvat kaikki käsitykset siitä, kuinka erilaiset ympäristöt, teot, tilanteet, sisällöt ja materiaalit vaikuttavat kasvua ja kehitystä ohjaavina tekijöinä, tähän käsitysryhmään voidaan katsoa käytännön harjoittelun lisäksi kontribuoivan kaikkien sellaisten kurssien, joilla käsitellään mediakasvatuksen pedagogiikkaa, menetelmiä ja oppimateriaaleja varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Suurin osa kursseista olikin keskittynyt varhaiskasvatukseen, mutta oli myös laajemmalle opiskelijajoukolle suunnattuja kursseja, joiden yhteydessä käytetty terminologia, esimerkiksi ”luokkahuoneteknologia”, implikoi, ettei kurssia oltu suunniteltu varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Hyvien pedagogisten periaatteiden, menetelmien ja sisältöjen lisäksi opettajankoulutuksessa olisi mahdollista käsitellä niitä lasten fyysiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin kytkeytyviä, mediaan

liittyviä huolia, joita opettajilla ja opettajaopiskelijoilla on tunnistettu olevan (esim. Mertala, 2019a; Palaiologou, 2016). Tällöin huoli lapsista voisi kanavoitua tietoisuudeksi siitä, miten mediakasvatuksella edistetään lasten hyvinvointia. Tähän aineistoon kuuluvien kurssien joukossa ei kuitenkaan ollut tunnistettavissa lainkaan kursseja, jotka olisivat lähestyneet mediaa hoivan näkökulmasta.

TVT-kursseja oli aineistossa 16, siis selvästi enemmän kuin mediakasvatuskursseja, ja ne sisälsivät sekä opetusosaamiseen keskittyviä kursseja että tietoteknisten taitojen peruskursseja. Teknisten perustaitojen oppiminen onkin välttämätöntä, sillä operationaaliset taidot ovat osa digitaalisia lukutaitoja (Marsh, 2017, s. 9) ja opettajien käsitys omista puutteellisista käyttötaidoistaan on tunnistettu haasteeksi varhaiskasvatuksessa (Marsh & Kontovourki ym., 2017). Selvästi tavallisimmin kurssien oppimistavoitteet liittyivät kuitenkin pedagogisen osaamisen kehittämiseen (12 kurssilla), ja tulkitsen tavoitteidenasettelun korostavan TVT:n käsittämistä opetuksen ja oppimisen välineeksi varhaiskasvatuksessa. Tämä on aiemmassa tutkimuksessa havaittu opettajille ja opettajaopiskelijoille tyypilliseksi tavaksi hahmottaa digitaalista mediaa varhaiskasvatuksessa (Mertala, 2018, s. 70). Aikuisten käsitykset taas poikkeavat siitä, mitä lapset ajattelevat asiasta, sillä lapset haluaisivat käyttää laitteita erityisesti suosikkipeliensä pelaamiseen (Mertala, 2018, s. 70). Mediakasvatuksen ja TVT-sisältöjen opettaminen valtaosin toisistaan erikseen herättää kysymyksen siitä, opitaanko koulutuksessa ymmärtämään näiden alueiden välisiä yhteyksiä ja asettamaan mediakasvatuksellisia tavoitteita TVT:n käytölle. Buckingham (2015, s. 21) on huomauttanut, että TVT-laitteita ei tulisi käsitellä vain neutraaleina tiedonvälittäjinä tai opetusvälineinä, vaan ne pitäisi ymmärtää mediakulttuurisiksi teknologioiksi, jolloin opetuksen medioista tulisi olla ennakoehdo opetukselle medioiden välityksellä. Mediakasvatuksen professorit Heli Ruokamo ja Sirkku Kotilainen (2017; ks. myös Ruokamo, 2017) ovat ehdottaneet mediakasvatus- ja TVT-opintoja järjestettäväksi yhteisopintoina opettajankoulutuksessa. Tämä oletettavasti toisi mediakasvatukselle laajemman näkyvyyden opetussuunnitelmissa. Toisaalta järjestelyn riskinä olisi se, että mediakasvatuksen ei-digitaaliset ulottuvuudet voisivat jäädä nykyistäkin vähemmälle huomiolle.

6.2 Varhaiskasvatuksen opettajat ja mediakasvatustietoisuus

Koska haastatteluaineisto kerättiin mediakasvatuksesta kiinnostuneilta opettajilta, jo lähtökohtana oli opettajien ymmärrys toimimisesta mediakasvattajan tehtävässä. Kaikki haastateltavat käsittivätkin itsensä mediakasvattajina eli tiedostivat mediakasvatuksen kuuluvan varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään. Aineiston perusteella opettajat käsittivät mediakasvatuksen kahdella rinnakkaisella tasolla. Runsain joukko ilmauksia aineistossa kohdistui mediakasvatukseen toimintana. Mediakasvatus käsitettiin sekä lasten kanssa toteutettavaksi toiminnaksi, tavoitteelliseksi toiminnaksi että osaksi varhaiskasvatustoimintaa kuuluvaksi pedagogiseksi osa-alueeksi. Toiseksi mediakasvatus käsitettiin osaksi ammatillista osaamista sekä varhaiskasvatuksen alan kehittämishaasteeksi. Erityisesti jälkimmäinen tapa ymmärtää mediakasvatus laajenee Hirsjärven (1980) alkuperäisen kasvatustietoisuusmallin ulkopuolelle. Samalla se kannustaa mediakasvatustietoisuuden hyödyntämiseen yksilötason tarkastelua laajempaan työyhteisöjen ja osaamisen kehittämisen välineenä.

Opettajat käsittivät mediakasvatuksen kuuluvan velvoittavaksi osaksi työtään, sillä VASU (OPH, 2022b) ja EOPS (OPH, 2016a) sisältävät mediakasvatukseen liittyviä sisältöjä. Mediakasvatus rinnastettiin muita varhaiskasvatuksen sisältöjä vastaavaksi työn osa-alueeksi, jonka toivottiin saavan asiaankuuluvaa huomiota. Käsitteet ja tietoisuus mediakasvatuksesta näyttäytyvät tässä yhteydessä sekä sosiaalisesti rakentuneina että historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneina (Burr, 2015, s. 4), sillä suomalaisiin ohjausasiakirjoihin vetoaminen näyttäytyy mielekkäänä juuri suomalaisen varhaiskasvatuksen ammattilaisuuden kontekstissa ja vain sellaisena ajankohtana, jona mediakasvatus sisältyi normitason asiakirjaan. Näin ulkoisella normiohjauksella lienee saatu aikaan muutoksia ammattikunnan käsitysten tasolla (Hirsjärvi, 1980, s. 63). Toisaalta mediakasvatuksen merkitystä perusteltiin median roolilla lasten elämässä. **Käsitteet varhaiskasvatuksen tavoitteista ja arvopäämääristä suhteessa medialukutaitoon** kumpusivat siis sekä sisäistetystä työn normiperustasta että tiedostetuista ja havainnoiduista lasten tarpeista. Mediakasvatukseksi käsitettiin erittäin laajasti toimintaa, jossa oli mukana medioita tai käsiteltiin niihin liittyviä teemoja. Mediakasvatuksella nähtiin olevan monia eri tavoitteita, joista osa kohdistui lasten toimintaan ja toimijuuteen suhteessa mediaan, osa mediaan liittyviin tietoihin ja taitoihin ja loput mediaan liittymättömiin taitoihin, esimerkiksi vieraan kielen oppimiseen. Mediakasvatuksen ei siis käsitetty rajautuvan vain sellaiseen toimintaan,

joka edistäisi mediaan liittyviä taitoja (vrt. Buckingham, 2003). Lasten toimijuuteen ja toimintaan suhteessa mediaan kohdistuvat tavoitteet, esimerkiksi minäpystyvyyden vahvistaminen ja ”lasten äänen” tukeminen, kytkeytyvät suoraan VASUssa (OPH, 2022b) määriteltyyn mediakasvatuksen tavoitteeseen.

Mediakasvatuksella käsitettiin olevan runsaasti sellaisia tavoitteita, jotka liittyvät implisiittisesti mutta selvästi medialukutaitoon, esimerkiksi medioiden todenperäisyyden arvioimisen ja mediasisältöjen tuottamisen harjoittelu yhdessä lasten kanssa. Kuitenkaan yksikään opettajista ei käyttänyt medialukutaito-sanaa aineistossa. Vaikuttaakin siltä, että opettajat eivät käsitteellistä mediakasvatusta medialukutaitoa edistävänä toimintana, vaikka se tavataan tutkimuksessa niin määritellä (esim. Buckingham, 2003; Kupiainen & Sintonen, 2009; Uusitalo, 2015). Myöskään VASUssa (OPH, 2022b) mediakasvatuksen tavoitteeksi ei nimetä medialukutaidon edistämistä, joten opettajien tietoisuus ei näyttäytynyt ristiriitaisena suhteessa normiohjaukseen. Opettajien lausumiin sisältyi opetuksellisten tavoitteiden lisäksi runsaasti laajempia kasvatuksellisia tavoitteita, jotka kohdistuivat lapsen ja median suhteeseen, mitä onkin usein pidetty mediakasvatuksen keskeisenä toiminta-alueena (esim. Kupiainen, 2009; Poyntz ym., 2020). Tällaisia olivat esimerkiksi pyrkimykset edistää kohtuullisia elämäntapoja kuluttamisen ja median käyttömäärien suhteen. Lisäksi opettajat kantoivat huolta lasten psyykkisestä ja fyysisestä hyvinvoinnista esimerkiksi liialliseen ”ruutu aikaan”, liian vähäiseen liikkumiseen tai sisältönsä vuoksi varhaiskasvatusikäisiltä kiellettyihin aineistoihin viittaamalla. Opettajien mediakasvatustietoisuus näyttää siis tulosten mukaan jäsentyneen educare-mallin mukaisesti.

Käsitykset lasten kasvu- ja kehitystapahtuman sekä oppimisen yleisistä lainmukaisuuksista ja ihmisen olemuksesta suhteessa mediaan ilmenivät kuvauksissa siitä, kuinka mediakasvatusta oli toteutettu. Mediakasvatus pyrittiin kytkemään saumattomaksi osaksi pedagogiikkaa sekä samalla hyödyntämään varhaiskasvatukselle tyypillisiä toiminnan tapoja, kuten yhdessä toimimista, leikkiä ja luovaa ilmaisua. Lasten ikä- ja kehitystason huomioiminen nousi erityisesti esiin nuorimpien kanssa työskentelevien haastatteluissa. Sini Kontkanen ym. (2023, s. 9) ovatkin nostaneet VASUn puutteena esiin sen, ettei perusteteksti tarjoa evästystä eri-ikäisten lasten taitojen kehittämiseen, vaikka on havaittu, että opettajat ja opettajaopiskelijat painottavat nuorempien lasten kasvatuksessa enemmän hoivaa ja vanhempien taas opetusta (esim. Mertala, 2019a; Ylitapio-Mäntylä, 2009, s. 200–201). Opettajat eivät juuri

tuottaneet tässä aineistossa ns. diginatiivipuhetavan toisintoja, vaan lasten käsitettiin tarvitsevan aikuisen apua median parissa ja aineistossa korostui aikuisen vastuu lasten ohjaamisessa, tukemisessa ja opettamisessa (ks. myös Aarsand & Melander, 2016). Lapsia ei kuitenkaan käsitetty ainoastaan passiivisiksi ja suojeltaviksi suhteessaan mediaan, vaan lapsia pidettiin tarvitsevien lisäksi taitavina. Myös lasten kokemusta omasta kyvykkyydestään suhteessa mediaan pyrittiin vahvistamaan.

Käsityksiä mediasta leimasi digitaalisen median hallitseva rooli, vaikka jokainen opettajista sisällyttikin median piiriin kuuluviksi myös ei-digitaalisia medioita, kuten kirjoja, sanomalehtiä ja kuvia. Oheistuotteita yksikään opettajista ei kuitenkaan laskenut median piiriin kuuluviksi, vaikka lapsilla Suomessa tiedetään olevan niitä paljon (esim. Noppari, 2014, s. 27–31; Paju, 2016, s. 119). Kaikki eivät myöskään ottaneet kantaa median yhteiskunnallisiin ulottuvuuksiin. Tietoisuus mediasta laajasti yhteiskunnassa ja lasten elämässä vaikuttavana mediakulttuurina ilmeni siis vaihtelevana opettajien keskuudessa.

Koska haastateltavina oli mediakasvatuksesta kiinnostuneita opettajia ja kaikilla oli myös kokemusta mediakasvatuksen toteuttamisesta, aineistossa ilmeni runsaasti **käsityksiä varhaiskasvatuksellisen vuorovaikutuksen ja kasvuvirikkeiden merkityksestä inhimilliselle kasvulle mediakulttuurissa**. Mediakasvatusta kuvattiin toteutetun monipuolisesti suhteessa eri medioihin ja käsiteltäviin teemoihin, ja mediakasvatuksella tiedostettiin olevan mahdollisuuksia eri kasvatustavoitteiden saavuttamiseen. Ideaaliksi mediakasvatuksen toteuttamisen tavaksi tuotettiin eheytetty pedagogiikka (ks. Ruokonen, 2017). Lasten aloitteiden ja kiinnostuksenkohteiden hyödyntäminen käsitettiin yleisesti hedelmälliseksi toiminnan lähtökohdaksi, mutta lapsilähtöisyys ei ulottunut kaikkeen toimintaan. Erityisesti aikuisten keskinäisen neuvottelun alueeksi tuotettiin mediaan liittyvät säännöt ja toiminnan normit. Lasten onkin varhaiskasvatuksessa ollut helpompi saada vaikuttaa toimintaan muun muassa leikkejä, luovaa toimintaa tai retkiä koskevista asioista kuin esimerkiksi arjen käytännöissä (Turja, 2020).

Mediakasvatus käsitettiin toiminnan lisäksi osaksi varhaiskasvatuksen ammatillista osaamista. Omaa ja muiden mediakasvattajuutta tarkasteltiin tästä roolista käsin, eli osaamista verrattiin muihin varhaiskasvatuksen ammattilaisiin – ei muissa työkonteksteissa toimiviin mediakasvattajiin. Vaikka haastateltavien

koulutustaustat olivat kirjavia, yhteistä kaikille oli, ettei tutkintokoulutuksesta koettu saadun riittävästi valmiuksia mediakasvatukseen ja täydennyskoulutusta kaivattiin lisää. Opettajat tiedostivat mediakasvatuksen taidot kehittyväksi osaamiseksi, jonka hallitsemisessa lähtökohtana olisivat avoimuus ja myönteinen asenne oppimiseen. Asenne on ennenkin tunnistettu merkittäväksi tekijäksi mediakasvatuksen kannalta (Trültzsch-Wijnen ym., 2020), ja erityisesti digitaalisen pedagogiikan yhteydessä opettajien asenteita on myös tutkittu paljon (esim. Blackwell ym., 2014; Casillas Martín ym., 2020). Mediakasvatuksen toteuttamista ei tuotettu menetelmällisesti vaativaksi osaamisen alueeksi, vaikka menetelmienkin käsitettiin kuuluvan osaksi osaamista ja uusien menetelmien haltuunottoa pidettiin toivottavana. Osaamishaasteeksi tiedostettiin enemmänkin ymmärrys mediakasvatuksen merkityksestä sekä pedagogisesti mielekäs mediakasvatuksen suunnittelu ja toteutus. Kasvatustietoisuus onkin tiedostamisprosessin tulos, ja se on alati muuttuva eikä koskaan valmis (Hirsjärvi, 1980). Mediakasvatusta ei tarkasteltu ainoastaan välittömän vuorovaikutuksen tilanteiden kannalta vaan myös organisaation näkökulmasta. Varhaiskasvatus on tiimityötä (esim. Kangas & Ukkonen-Mikkola, 2019; Karila & Nummenmaa, 2001), ja työyhteisöllä nähtiin tässäkin tutkimuksessa merkitystä: ilmapiiri suhteessa yhteiseen oppimiseen ja mediakasvatukseen saattoi olla mediakasvatustyötä tukeva tai vaikeuttava, ja myös työnantajan tuki tunnistettiin vaihtelevaksi. Opettajat tiedostivat, että mediakasvatuksen toteuttamisen puitteet ovat vaihtelevia erilaisissa työyhteisöissä, esimerkiksi eri tiimeissä, eri päiväkodeissa tai kunnallisessa tai yksityisessä varhaiskasvatuksessa. Suurin osa haastateltavista jakoi asiantuntijoiden näkemyksen (esim. Gillen ym., 2018; Marsh & Kontovourki ym., 2017) siitä, että varhaiskasvatuksen henkilöstön digitaalinen osaaminen tai muu mediakasvatukseen liittyvä osaaminen ei yleisesti ole riittävällä tasolla. Tulosten perusteella varhaiskasvatuksen opettajien mediakasvatustietoisuus voikin näyttäytyä henkilökohtaista kasvatustoimintaa laajemmin (vrt. Hirsjärvi, 1980; myös Salomaa, 2016) myös tietoisuutena työyhteisön ja toimialan mediakasvatusosaamisesta ja -toiminnasta sekä niiden merkityksestä lasten kasvulle ja kehitykselle mediakulttuurissa.

7 POHDINTA

Tässä väitöstutkimuksessa tarkastelin mediakasvatusta osana varhaiskasvatuksen opettajien työtä ja koulutusta suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Erityisenä kiinnostuksen kohteena oli kasvatustietoisuuden (Hirsjärvi, 1980) anti mediakasvatukselle, ja tutkimuksessa jäsenin ja esittelin uuden mediakasvatustietoisuuden käsitteen varhaiskasvatukseen. Käsitän mediakasvatuksen sosiaalisesti konstruoiduksi ilmiöksi, jonka ymmärtäminen edellyttää mediakasvatuksen tarkastelua eri näkökulmista sekä näiden näkökulmien välisen vuorovaikutuksen hahmottamista. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisena osana mediakasvatus rakentuu, kun sitä tarkastelee kasvatustietoisuuden – erityisesti mediakasvatustietoisuuden –, yliopistollisten opettajankoulutusten kirjallisten opetussuunnitelmien, mediakasvatuksesta kiinnostuneiden opettajien mediakasvatuskäsitysten sekä aiemman tutkimuksen ja ohjaavien asiakirjojen näkökulmista. Lopuksi opetussuunnitelmiin ja opettajien käsityksiin liittyvistä tuloksista tuotettiin synteesi mediakasvatustietoisuuden tulkintakehyksessä.

Käsillä oleva tutkimus on ensimmäinen mediakasvatusta varhaiskasvatuksen opettajien työn ja koulutuksen näkökulmista tarkastellut suomalainen väitöstutkimus. Tulokset osoittavat, että niin haastateltujen opettajien, opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien, tutkimuskirjallisuuden kuin varhaiskasvatusta normittavien linjausten mukaan mediakasvatus kuuluu osaksi varhaiskasvatusta, yhtenä työn ja koulutuksen sisältönä muiden sisältöalueiden joukossa. Koska varhaiskasvatus on hoidon, kasvatuksen ja opetuksen muodostama kokonaisuus (L 540/2018, § 2; OPH, 2022b), myös mediakasvatuksessa tulisi huomioida kokonaisvaltainen *educare*-lähestymistapa sekä varhaiskasvatuksen yleiset pedagogiset periaatteet. Tällöin lapsen hyvinvointi suhteessa mediaan, socialisaatio, osallisuus ja itseilmaisuus mediakulttuurissa sekä mediaan liittyvät tiedot ja taidot ovat kaikki tärkeitä osia varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessa. Haastatellut opettajat käsittivät mediakasvatuksen kahdella rinnakkaisella tavalla. Ensinnäkin se käsitettiin toiminnaksi, sekä lasten kanssa toteutettavaksi kasvatusvuorovaikutukseksi että varhaiskasvatustoimintaan kuuluvaksi pedagogiseksi osa-alueeksi. Toiminnaksi käsitettävän mediakasvatuksen yhteydessä

tuotettiin runsaasti kuvauksia tavoitteellisesta kasvatusvuorovaikutuksesta, ja kuvaukset sisälsivät laajasti sekä erilaisia medioita että tavoitteita, jotka kattoivat niin hoivan, kasvatuksen kuin opetuksenkin ulottuvuuksia. Vaikka aiemmat tutkimukset (esim. OKM, 2013b; Repo ym., 2019; Sommers-Piironen & Hemilä, 2016) ovat tuottaneet vahvoja viitteitä mediakasvatuksen toteutumisen puutteellisuudesta, tämän aineiston myötä rakentuu kuva mediakasvatuksesta pedagogisena osa-alueena, jota ainakin paikoin toteutetaan monipuolisesti, suunnitelmallisesti ja kokonaisvaltaisesti VASUn (OPH, 2022b) periaatteiden mukaisesti. Toiseksi mediakasvatus käsitettiin osaamiseksi ja sellaisenaan toimialan kehittämishaasteeksi. Tutkintokoulutuksen opetussuunnitelmissa mediakasvatuksellisten kurssien yhteydessä ilmaistu tavoiteltu osaaminen vastasi pääosin varhaiskasvatuksen yleisiä osaamisalueita (Karila & Nummenmaa, 2001; Karila ym., 2017). Myös haastatellut opettajat käsittivät työhönsä liittyvän mediakasvatusosaamisen vahvasti varhaiskasvatuksen kehyksessä. Mediakasvatus rakentui siis osana varhaiskasvatuksen opettajan osaamista yleiskasvattajana, ei spesialistin osaamisena (ks. Rusanen, 2007), vaikka aiemmin on tunnistettu myös niitä henkilöstön näkemyksiä, joiden mukaan mediakasvatukseen tarvittaisiin ulkopuolista apua (esim. Kupiainen ym., 2006; Mertala & Salomaa, 2016) tai se olisi ”liian hienoa” tavallisille työntekijöille (Sommers-Piironen & Hemilä, 2016). Mediakasvatuksen rooli opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa oli kuitenkin marginaalinen: yhteensä seitsemän yliopiston opetussuunnitelmista oli löydettävissä ainoastaan kaksi mediakasvatukselle omistettua pakollista kurssia. Mediakasvatuksen positio opetussuunnitelmassa myös vaihteli yliopistojen välillä, joten eri yliopistoista valmistuneille opettajille lienee syntynyt eritasoista tietoisuutta mediakasvatuksesta.

7.1 Mediakasvatustietoisuus mielekkään, muutoksessa kestävän mediakasvatuksen lähtökohtana

Tutkimuksen tulosten mukaan mediakasvatus rakentuu suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa juonteina, joita ”pilkahtelee” esiin niin VASUssa (OPH, 2022b), opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa kuin opettajien työssäkkin. Kuten yksi haastatelluista opettajista työn toteuttamisen ideaaliaan kuvasi: ”joka jutussa saattaa olla pieni, pieni osa-alue siitä”. Kaikissa opetussuunnitelmissa oli tulosten mukaan ainakin hieman mediakasvatuksellisia sisältöjä, jotka useimmiten kuuluivat osaksi useita eri aiheita käsittelevää kurssia. VASUn mediakasvatuskappale (OPH, 2022b,

s. 48) näyttäytyy poikkeuksena linjasta eksplikoimalla mediakasvatusotsikon alla mediakasvatuksen menetelmiä, tavoitteita ja sisältöjä. Kyseinen kappale onkin tulosten mukaan tärkeä mediakasvatuksen toteutumisen kannalta, sillä haastatellut opettajat vetosivat VASUn velvoittavuuteen mediakasvatuksen toteuttamisessa.

Juonteisuutta ei tule tulkita yksinomaan ongelmaksi, sillä se heijastaa tapaa, jolla media läpäisee elämää nykyään (Poyntz ym., 2020) ja näyttäytyy lasten arjessa (Lehtikangas & Mulari, 2016). Varhaiskasvatuksen monimuotoisessa työssä tai koulutuksessa yksittäisellä sisältöalueella voi olla vain pienehkö osa. Lisäksi varhaiskasvatuksen pedagogiikan kokonaisvaltainen luonne kannustaa eheyttämiseen, ei erillisten sisältöjen käsittelyyn (OPH, 2022b; Ruokonen, 2017). On kuitenkin syytä tunnustaa ja huomioida se haaste, jonka tällainen sisältöjen käsittely- ja esitystapa asettaa opettajien ja opettajaopiskelijoiden mediakasvatustietoisuudelle. Mikäli mediakasvatus on löydettävissä ainoastaan pieninä ”tärppeinä” runsaan muun sisällön joukosta, sen tunnistaminen voi edellyttää omaa aiempaa kiinnostusta aihetta kohtaan (Korhonen & Rantala, 2007). Erityinen haaste tämä on tutkintokoulutukselle, sillä opettajankoulutus on opettajan ammatillisen kasvun kannalta merkittävä sosiokulttuurisen kasvun tila (Leivo, 2010, s. 4), joka tuottaa mielikuvia siitä, millainen opettaja on ja mitä tämän työhön kuuluu (Krzywacki, 2009, s. 102). Kun tulosten mukaan koulutuksen mediakasvatussisällöt ovat olleet niukkoja ja usein implisiittisiä, on mahdollista, ettei tuleville opettajille ole muodostunut käsitystä mediakasvatuksesta työhön liittyvänä alueena (ks. Gretter & Yadav, 2018).

Tutkimuksen keskeisin teoreettinen kontribuutio on mediakasvatustietoisuuden jäsenitys varhaiskasvatukseen. Jäsenitys pohjautuu Hirsjärven (1980) määrittelemään kasvatustietoisuuden käsitteeseen, ja täydentämällä sitä varhaiskasvatuksen ja mediakasvatuksen kontekstissa on kehitetty uusi mediakasvatustietoisuuden jäsenitys. Tämä jäsenitys ei ole uusi ainoastaan siksi, että se suuntaa kasvatuserittelyä kohti medialukutaidon tavoitteita. Tässä tutkimuksessa inhimillinen tieto käsitetään sosiaalisesti konstruoiduksi (esim. Berger & Luckmann, 1966/2017; Burr, 2015, s. 5–11), ja mediakasvatus kuuluu osaksi tätä sosiaalista maailmaa. Mediakasvatustietoisuuden jäsenitys ohjaakin kiinnittämään huomiota myös varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen yhteisöllisiin ja kulttuurisiin ulottuvuuksiin (vrt. yksilöllisesti jäsentynyt kasvatustietoisuus, Hirsjärvi, 1980). Samalla mediakasvatustietoisuuden käyttäminen tulkin-takehyksenä auttaa kiinnittämään huomiota mediakasvatustoiminnan taustalla

vaikuttaviin käsityksiin, ja se korostaa tietoisuutta toimimisesta kasvattajan tehtävässä sekä siihen liittyvistä velvollisuuksista ja oikeuksista (Hirsjärvi, 1980, s. 19). Tutkimuksessa tuotettu mediakasvatustietoisuuden jäsenitys sisältää neljä käsitysryhmää: 1) käsitykset varhaiskasvatuksen tavoitteista ja arvopäämääristä suhteessa medialukutaitoon, 2) käsitykset lasten kasvu- ja kehitystapahtuman sekä oppimisen yleisistä lainmukaisuuksista ja ihmisen olemuksesta, 3) käsitykset mediasta ja 4) käsitykset itsestä mediakasvattajana sekä varhaiskasvatuksellisen vuorovaikutuksen ja kasvuvirikkeiden merkityksestä inhimilliselle kasvulle mediakulttuurissa. On tärkeää pyrkiä ymmärtämään mediakasvatuksen toteuttamiseen vaikuttavia käsityksiä, sillä vaikka varhaiskasvatuksen mediakasvatusta on pyritty tukemaan jo lähes 20 vuoden ajan (esim. Kupiainen ym., 2006; OKM, 2013b; Palsa ym., 2014; Rantala, 2011), on puutteita suunnitelmallisen ja tavoitteellisen mediakasvatuksen toteutumisessa havaittu toistuvasti (esim. Juutinen ym., 2021; OKM, 2013b; Sommers-Piiroinen & Hemilä, 2016). Kasvatustietoisuuden ajatellaan ilmenevän edelleen kasvatusteoisissa ja -toiminnassa (Brotherus ym., 2002; Happo, 2006; Hirsjärvi, 1980), joten mediakasvatustietoisuuden kehittämällä voitaisiin pyrkiä vaikuttamaan mediakasvatuksen käytäntöihin. Yksin mediakasvatustietoisuudella varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen toteutumisen ongelmia ei kuitenkaan ratkaista. Tätä tutkimusta tehtäessä varhaiskasvatusjärjestelmää voi kuvata kriisiytyneeksi, sillä ala kärsii muun muassa merkittävästä pätevän henkilöstön vajeesta, työssä olevan henkilöstön kuormittuneisuudesta sekä puutteellisista työoloista, esimerkiksi riittämättömistä mahdollisuuksista suunnitella ja kehittää omaa työtään (esim. Havisalmi & Reunamo, 2023; Kangas ym., 2022). Mikäli lapsiryhmän toiminta on ”kaaoksen” tilassa⁶ (Havisalmi & Reunamo, 2023) tai ryhmässä ei ole pätevää opettajaa, on todennäköistä, että mediakasvatustoimintaa ohjaavat muut tekijät kuin opettajan mediakasvatustietoisuus, sikäli kuin mediakasvatusta lainkaan toteutetaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö mediakasvatustietoisuudella olisi merkitystä niin kauan kuin tilanne varhaiskasvatuksessa on vaikea. Päinvastoin voidaan ajatella, että haastavissa olosuhteissa (media)kasvatustietoisuuden merkitys korostuu, sillä se auttaa suuntaamaan toimintaa olennaiseen.

⁶ Havisalmi ja Reunamo (2023) tosin huomauttavat, että korkeaksi arvioitua kaaosta esiintyi henkilöstön vastauksissa vähemmän kuin julkisesta keskustelusta voisi päätellä: esimerkiksi harvempi kuin viidennes vastaajista koki väittämän ”Työ ja ryhmän toiminta on usein hajanaista, epä tietoista ja kaootista” kuvaavan ryhmänsä tilannetta edes ”jonkin verran”.

Osatutkimusten II ja III tuloksia mediakasvatustietoisuuden tulkintakehyksessä tarkasteltaessa vahvistui aiempien tutkimusten tuottama käsitys siitä, että käsitteellinen epäselvyys haastaa mediakasvatusta (esim. McDougall ym., 2017; Palsa & Ruokamo, 2015; Potter, 2022). Vaikka tutkimuksessa medialukutaito tavataan ymmärtää mediakasvatuksen tavoitteeksi (esim. Buckingham, 2003; Kupiainen & Sintonen, 2009; Mertala & Salomaa, 2016), ei yhteys varhaiskasvatuksen kontekstissa ollutkaan selkeä. Opetussuunnitelmateksteissä medialukutaito-termiä käytettiin ainoastaan kahdella aineiston 22 mediakasvatuksellisesta kurssista. Myöskään VASUssa (OPH, 2022b, s. 48) mediakasvatuksen ja medialukutaidon välisiä suhteita ei avata, vaan mediakasvatuksen tavoitteet suhteessa medialukutaitoon jäävät implisiittisiksi. Yksikään opettajista ei käyttänyt medialukutaito-sanaa haastattelussa, vaikka mediakasvatuksella käsitettiin olevan runsaasti erilaisia tavoitteita. Tavoitteista moni aivan ilmeisesti liittyi medialukutaitoon, mutta toisaalta opettajat käsittivät lasten kanssa toteutettavan mediakasvatuksen erittäin laajasti erilaisiin medioihin liittyvänä toimintana, vaikka toimintaan ei olisi kytkeytynyt mitään medialukutaidon tavoitteita.

Opettajat itse eivät kuitenkaan problematisoineet esimerkkiensä laveutta tai niiden relevanssia suhteessa mediakasvatukseen. W. James Potter (2022, s. 39) onkin todennut medialukutaidon käsitteellisen epäselvyyden johtavan siihen, että aiheesta tietoa etsivät kohtaavat niin moninaisia tulkintoja toiminnan tavoitteista, että päällimmäiseksi mielikuvaksi voi jäädä ”anything goes” (’kaikki käy’). Lauri Palsa ja Heli Ruokamo (2015) ovat hyödyntäneet medialukutaidon määrittelyä koskevassa tutkimuksessaan Giovanni Sartorin (1970) ajatusta käsitteiden eri abstraktiotasoista kannustaessaan kontekstualisoimaan medialukutaitoa käsitteellisesti tarkemmaksi eri yhteyksissä. Liian yleistasoiseksi lavennettu käsite menettää ”kaikkea” tarkoittaessaan kykynsä tarkoittaa ”mitään” (Sartori, 1970, s. 1040), ja mediakasvatuksen suhteen riski vaikuttaa ilmeiseltä. Jos kaikki mihin tahansa mediaan kytkeytynyt toiminta käsitetään mediakasvatukseksi, siihen kuuluu läpeensä medioituneessa ja toiminnoiltaan digitalisoituvassa yhteiskunnassa niin valtava kirjo keskenään erilaisia toimintoja, että käsitteen käyttökelpoisuus menetetään. Tällöin myös työyhteisöissä suunnittelu ja kehittäminen vaikeutuvat, sillä epäselvyys vaikeuttaa käsitteiden operationalisointia käytännön tasolle (Palsa & Ruokamo, 2015, s. 102). Ei olekaan ihme, että jopa kokee neet, monipuolisesti mediakasvatusta toteuttaneet opettajat kaipasivat vielä ”punaista lankaa” mediakasvatukseen sekä vahvistusta ymmärrykseen siitä, mitä mediakasvatusta on ja mihin sillä pyritään.

Mediakasvatustietoisuutta suhteessa kasvatuksen tavoitteeseen, medialukutaitoon, olisi tärkeää vahvistaa myös siksi, että voitaisiin kehittää sellaista mediakasvatuksen kasvatustajatteluja ja pedagogisia perusteluita, jotka kestävät mediakulttuurin nopeassa muutoksessa. Tämä edellyttäisi sellaista keskeisimpien mediakasvatuksen tavoitteiden määrittelyä, joka ylittää pelkän toiminnan eli tiettyjen menetelmien tai välineiden käytön. Peruste kumpuaa medialukutaidon moninaisuudesta, lasten tarpeista ja varhaiskasvatuksen rajallisista resursseista. Ensinnäkin medialukutaitoon liittyy niin monia ulottuvuuksia ja nyansseja, että niistä kaikkia ei ole varhaiskasvatuksen puitteissa mahdollista huomioida (Mertala & Salomaa, 2016). Toiseksi jotkin lasten kasvuun liittyvät kysymykset, kuten oman identiteetin rakentaminen mediakulttuurissa tai kriittisen ajattelun vähittäinen kehittyminen, ovat tarpeita, joihin opettajien pitäisi kyetä vastaamaan riippumatta siitä, mitä medioita lasten mediaympäristöön kulloinkin kuuluu. Kolmanneksi muuttuvassa mediaympäristössä on niin monenlaisia tapoja toteuttaa mediakasvatusta, että kaikkia niistä ei ole mahdollista tai mielekästä säännöllisesti käyttää tai välttämättä edes opetella. Esimerkiksi Sofie Lindeman ym. (2021, s. 4893) ovat ruotsalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa tunnistaneeet käänteiseksi domestikaatioksi kutsumansa ilmiön, jossa mediavälineet ja -sovellukset, esimerkiksi ohjelmointirobotit ja QR-koodit, jäävät lähes käyttämättä huolimatta siitä, että niitä on ensin opittu käyttämään. Yhdysvalloissa taas huomattiin, että ne varhaiskasvatuksen ammattilaiset, joilla oli käytössään älytaulu, käyttivät sitä keskimäärin vain kerran kuukaudessa (Blackwell ym., 2014). Myös Suomessa varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat mediakasvatuksen kehittämishankkeessa tuoneet esiin kokemukseensa siitä, kuinka nopeasti hiipuvat ”muoti-ilmiöt” ovat tyypillisiä varhaiskasvatukselle (Mertala & Salomaa, 2016). On ymmärrettävää, että tällaiset kokemukset vaikuttavat lannistavasti kehittämisorientaatioon. Laajempien kasvatustavoitteiden kautta jäsentynyt mediakasvatustietoisuus taas saattaisi tuottaa sellaista osaamista, joka ei menettäisi merkitystään käytettävien mediateknologioiden muuttuessa.

Se, millaiseksi ihmisryhmäksi lapset käsitetään suhteessa mediaan, on pitkään aiheuttanut jännitteitä mediakasvatuksessa (esim. Buckingham & Sefton-Green, 2003; Kupiainen, 2009; Selwyn, 2009). Tulosten mukaan niin opettajien, opetussuunnitelmatekstien kuin VASUn lähestymistapa mediakasvatukseen on ollut selvästi enemmän mediataitoja painottava kuin säätelevä ja suojeleva. Tässä suhteessa tulokset poikkeavat aiemmista suomalaisista selvityksistä, joiden mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön lähtökohdat mediakasvatukselle ovat olleet suojelupainotteisia (OKM, 2013b;

Suoninen, 2008). Opettajien käsityksissä säätely ja suojeleminen kulkivat kuitenkin media-taitojen edistämisen rinnalla. Lasten ei oletettu hallitsevan media-asioita omatoimisesti, vaan lasten mediasuhdetta pyrittiin kasvatuksen keinoin muokkaamaan ja aikuiset asettivat sääntöjä median käytölle. Erityisesti kuvaohjelmien lastensuojelullisista ikärajoista kerrottiin usein käydyn keskustelua sekä lasten että huoltajien kanssa. Opettajien voikin todeta käsittäneen lapset yhtä aikaa sekä taitaviksi että tarvitseviksi suhteessa mediaan, ja lasten oman toimijuuden vahvistaminen on käsitetty tärkeäksi mediakasvatuksessa. VASUn välittämä käsitys lapsista ja mediasta vaikutti yhdenmukaiselta opettajien käsitysten kanssa, sillä VASU (OPH, 2022b, s. 48) huomioi mediataitojen lisäksi mediakasvatuksen suojelelliset ulottuvuudet. Sen sijaan opettajakoulutuksen opetussuunnitelmateksteihin suojelevia tai sääteleviä mediakasvatuksen ulottuvuuksia ei sisällynyt lainkaan, joskin suoraan mediakasvatukseen liittyviä taitoja mainittiin ilmaisultaan niukoissa teksteissä muutenkin vähän.

Mediakasvatuksen ja medialukutaidon tapaan median käsite on laaja ja vaikeasti määriteltävä (esim. Horn, 2007; Masterman, 1985/1989; Seppänen & Väliaverron, 2012). Aiemmat tutkimukset ja selvitykset, joiden mukaan mediakasvatusta on pidetty tietoteknisesti vaativana tai tekniikkaa edellyttävänä (esim. Kupiainen ym., 2006; Sommers-Piironen & Hemilä, 2016), viittaavat siihen, että ainakin toisinaan varhaiskasvatuksen henkilöstön mielikuvat mediasta ovat olleet vahvasti digitaalisiin teknologioihin kytkeytyneitä. Mediakasvatuksesta kiinnostuneet opettajat käsittivät tulosten mukaan median erityisesti erilaisiksi välineiksi ja sisällöiksi, ja useimmat haastateltavista myös ymmärsivät median abstraktiksi, laajemmaksi yhteiskunnalliseksi ilmiöksi. Kaikki opettajat sisällyttivät mediakäsitykseensä myös perinteiset mediat, vaikka digitaalisilla medioilla olikin selvästi suurin rooli aineistossa. Tulosten mukaan median käsite jää tarkemmin määrittelemättä sekä opettajakoulutuksen opetussuunnitelmateksteissä että VASUssa (OPH, 2022b), joten varhaiskasvatuksen kentällä tulkinnat mediasta lienevät laajasti vaihtelevia. Osatutkimuksen II tulokset implikoivat myös, että eri yliopistojen opetussuunnitelmissa on käsitetty media keskenään eri tavoin.

Tulosten mukaan opettajat käsittivät mediakasvatuksen kuuluvan osaksi työtään varhaiskasvatuksessa. Tulos ei yllättänyt, sillä haastattelut oli suunnattu mediakasvatuksesta kiinnostuneille opettajille, kun taas satunnaisesti valikoituneessa opettajien joukossa ymmärrys olisi voinut olla vaihtelevampaa (ks. Mertala & Salomaa, 2016).

Varhaiskasvatuksen henkilöstön asenteita mediaa kohtaan on pidetty merkittävänä tekijänä toteutuneen kasvatuksen kannalta (esim. Blackwell ym., 2014; Casillas Martín ym., 2020; Palaiologou, 2016), ja myös tämän tutkimuksen mukaan opettajat pitivät myönteistä asennetta mediakasvatuksen ennakkoehtona. Opettajien tietoisuus mediakasvatuksesta vaikutti tulosten mukaan sisältävän elementtejä niin kasvatuksesta, opetuksesta kuin hoivastakin. Myös VASUn sisällöissä on tunnistettavissa educare-mallin mukaan jäsentynyt orientaatio, kun taas opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa tavoitellun osaamisen painotus oli pedagogisessa osaamisessa ja kontekstiosaamisessa. Laaja-alaisempaan kasvatusosaamiseen liittyviä tavoitteita mainittiin opetussuunnitelmateksteissä hyvin vähän, hoito-osaamisen tavoitteita ei ollenkaan. Mediakasvatusta ei juuri kytketty opetusharjoitteluihin, minkä seurauksena kokemusperäinen tietoisuus mediakasvatuksesta voi jäädä rakentumatta. Käytännön mediakasvatuskokemuksen puuttumisen on aiemmin havaittu johtavan opiskelijoiden epävarmuuteen mediakasvatuksen toteuttamisesta (Friedrichs-Liesenkötter, 2015; Gretter & Yadav, 2018). Opettajat tuottivat tulosten mukaan useimmiten ideaaliksi mediakasvatuksen toteuttamisen tavaksi arkea läpäisevän, eheytetyn pedagogisen otteen yksittäisten toimintatuokioiden sijasta. Näiden käsitysten voi nähdä heijastavan VASUn (OPH, 2022b, s. 22) oppimiskäsitystä, jonka mukaan oppiminen on kokonaisvaltaista, sitä tapahtuu jatkuvasti ja kaikki vuorovaikutustilanteet ymmärretään pedagogisesti arvokkaiksi mahdollisuuksiksi. Itse toiminnan kuvauksissa olivat kuitenkin läsnä monipuoliset mediakasvatuksen tavat yksittäisistä spontaaneista keskusteluista pitkäkestoisiin projekteihin. Kyky hyödyntää lasten mediakulttuuria ja lasten mielenkiinnon kohteita pedagogisesti käsitettiin innostavaksi ja motivoivaksi tavaksi suunnitella opetusta, ja tätä mediakasvatuksen tutkijat ja asiantuntijat ovatkin jo pitkään suositelleet (Kupiainen ym., 2007; Niinistö & Ruhala, 2007). Kuitenkin median käyttöön liittyvät normit tuotettiin aikuisten, henkilöstön ja vanhempien, toiminnan alueeksi, eikä niistä kuvattu neuvotellun lasten kanssa, vaikka VASUssa (OPH, 2022b, s. 34) säännöt kuvataan ”yhteisesti sovittuina”. Lapsilähtöisyys mediakasvatuksessa käsitettiin siis aikuisten asettamissa raameissa toteutuvaksi.

Vaikka mediakasvatusta tässä tutkimuksessa tarkasteltiin juuri suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa, voi mediakasvatustietoisuuden jäsennyttä hyödyntää myös kansainvälisessä tutkimuksessa ja kehittämisessä, esimerkiksi samaan tapaan kuin luvun 6 synteesissä. Mediakasvatukseen liittyvät haasteet esimerkiksi opettajien osaamisessa ja mediaan liittyvissä asenteissa vaikuttavat olevan ainakin eurooppalaisella

tasolla yhteisiä (esim. Gillen ym., 2018; Marsh & Kontovourki ym., 2017; Trültzsch-Wijnen ym., 2020).

7.2 Digitaaliset mediat hallitsevat ja haastavat mediakasvatuksessa

Sosiaalisen konstruktionismin mukaan käsitykset ovat sosiaalisesti ja historiallisesti muotoutuneita (Burr, 2015, s. 4). Käsitykset mediakasvatuksesta elävät siis ajassa (ks. Kupiainen ym., 2007), ja tämän tutkimuksen tuloksissa se näkyi erityisesti siinä, kuinka digitaaliset mediat dominoivat aineistossa. Mediakasvatus rakentui jännitteisenä suhteessa digitaalisiin medioihin, mikä ilmeni erityisesti opettajien tuottamissa käsityksissä. Yhtäältä haastatteluissa ilmeni aiemmista tutkimuksista (esim. Mertala, 2019c; Palaiologou, 2016) tuttuja huolia lasten liiallisesta median käytöstä tai lapsille sopimattomista mediasisällöistä. Nämä huolet eivät koskeneet erityisesti varhaiskasvatusta vaan lasten elämää kokonaisuudessaan. Toisaalta tuotiin esiin nimenomaan työyhteisöissä kyteviä jännitteitä. Äärimmillään kollegoiden oli koettu vastustavan kaikenlaista ”ruutujen” käyttöä varhaiskasvatuksessa. Jännitteisyyttä ei voi kuitenkaan paikantaa vain mediakasvatuksesta kiinnostuneiden ja ruutumedioita vastustavien ammattilaisten väliseksi, sillä myös mediakasvatuksesta kiinnostuneiden opettajien kesken ilmeni eriäviä käsityksiä siitä, onko digitaalisen median käyttö hyväksyttävää ilman aiheen tavoitteellista pedagogista käsittelyä. Tuloksissa korostuu ero perinteisten ja uusien digitaalisten medioiden välillä, sillä esimerkiksi kuvien katseluun ja sanomalehtien käyttöön liitettiin ainoastaan myönteisiä käsityksiä.

Viime vuosina on korostettu sitä, ettei varhaiskasvatuksen henkilöstöllä ole riittäviä digitaalisia taitoja ja että digiosaamista tulisi tukea (esim. Euroopan unionin neuvosto, 2019; Gillen ym., 2018; Koivula & Mustola, 2017; Marsh & Kontovourki ym., 2017; Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi, 2021). Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat osaltaan havaintoa, sillä opettajien haastatteluissa nousivat mediakasvatusta estävinä tekijöinä esiin henkilöstön osaamisen heikkous sekä riittämätön laitekanta. Kuitenkin tuloksista käy ilmi myös toinen, rinnakkainen, kehityskulku. Digitaalisen median koettiin dominoivan liikaakin ajattelua mediakasvatuksesta sekä kodeissa että varhaiskasvatuksessa. Osa opettajista pyrki itse vähentämään laitteiden merkitystä omassa mediakasvatustyössään tai valistamaan myös muita siitä,

ettei mediakasvatus tarkoita vain ”laitekasvatusta”. Tämä kehityskulku ei ole ollut koulutuspoliittisessa keskustelussa esillä samaan tapaan kuin digitaalisuuden vahvistamista vaativa puhetapa. Silti jo aiemmin on tunnistettu haasteeksi se, että mediakasvatus mielletään lähinnä laitteiden kautta tapahtuvaksi (Sommers-Piironen & Hemilä, 2016), vaikka sitä voitaisiin toteuttaa monipuolisin menetelmin (OPH, 2022b, s. 48; Six & Gimmler, 2007). Rebecca Dore ja Facelyn Dynia (2020) ovat Yhdysvalloissa toteutetun tutkimuksen johtopäätöksenä huomauttaneet, että varhaiskasvatuksessa käytetään jo niin paljon digitaalisia medioita, että lasten mediankäytön määriä tutkittaessa vain koteihin suunnattu tiedonkeruu ei ole riittävää.

Tulosten mukaan myös opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa TVT:n osuus oli selvästi sosiokulttuurista mediakasvatusta vankempi, mikä vastaa kansainvälisistä tutkimuksista saatuja havaintoja (Gretter & Yadav, 2018; Tiede ym., 2015). Mediakasvatus- ja TVT-kurssit näyttäytyivät erillisinä, vaikka pohjoismaisessa mediakasvatus-tutkimuksessa TVT on tavattu sisällyttää osaksi mediakasvatusta (esim. Kupiainen, 2018; Michael & Okkonen, 2021; Pekkala ym., 2013; Vesterinen, 2011). Kurssien vahvan erillisyyden ja mediakasvatuksen marginaalisen aseman voi nähdä tuottavan ainakin kahdenlaisia mahdollisuuksia piilo-opetussuunnitelmaan (ks. Kentli, 2009). Ensimmäinen vaihtoehto on, että tulevat opettajat sosiaalistuvat ajattelemaan, ettei mediakasvatuksella ja TVT:llä olisi merkittäviä yhteyksiä. Tätä voidaan pitää ongelmallisena mediakasvatustietoisuuden kannalta, sillä valtaosa nykypäivän mediakulttuurista on kytköksissä digitaalisiin teknologioihin ja opettajat tarvitsevat niihin liittyvää osaamista työssään (esim. Gillen ym., 2018; Marsh & Kontovourki ym., 2017). Lisäksi mediakasvatuksellinen lähestymistapa TVT:n käyttöön voisi tuottaa opettaja-opiskelijoille arvokasta ymmärrystä ja kykyä tarkastella kriittisesti näitä välineitä sen sijaan, että niihin suhtauduttaisiin vain neutraaleina ja arvovapaina tiedonvälittäjinä (Buckingham, 2015, s. 21). Toinen ongelmallinen vaihtoehto taas on, että muunlaisen mediakasvatuksen puuttuessa opiskelijoiden käsityksissä lasten mediakasvatus kytkeytyy yksinomaan digitaalisiin laitteisiin eikä mediakasvatuksen mahdollisuuksia tiedosteta laaja-alaisesti mediakulttuurisesta näkökulmasta.

7.3 Kehittämisehdotuksia ja jatkotutkimuksen aiheita

7.3.1 Mediakasvatuksen kehittäminen kaipaa käsitteellistä selkeyttä

Tämän tutkimuksen tuloksista käy ilmi tarve mediakasvatuksen ja medialukutaidon selkeyttävälle määrittelylle varhaiskasvatuksen opetuksessa, kehittämisessä ja normiohjauksessa: mediakasvatuksen ja medialukutaidon väliset suhteet näyttäytyivät epäselvinä kautta aineiston. Epäselvyys johtaa edelleen käsitteiden käyttökelpoisuuden heikkenemiseen (Sartori, 1970). Olisikin syytä kirkastaa sitä, että mediakasvatus rakentuu medialukutaidon edistämisen puitteissa ja mediakulttuurisessa kontekstissa (esim. Buckingham, 2015; Kupiainen & Sintonen, 2009; Mertala & Salomaa, 2016), ja näiden raamien ulkopuolella toiminta on muuta varhaiskasvatusta, vaikka siihen jollakin tavoin kytkeytyisikin mediaa tai viestintää. Nykyisessä läpeensä medioituneessa ja digitalisoituneessa yhteiskunnassa medioita ei voi välttää edes halutessaan, mutta kaikkea varhaiskasvatusta ei silti ole mielekäästä pitää mediakasvatuksena. Esimerkiksi voidaan ajatella, että lepohetken taustamusiikkina kuultu musiikki on ”vain” musiikkia, vaikka sitä soitettaisiin vaikkapa tablettitietokoneelta. En tarkoita, että musiikin kuuntelu pedagogisena käytäntönä, hoivaan kytkeytyvänä rentoutumisena tai taide-elämyksenä olisi vähemmän arvokasta – sitä vain ei aina ole tarkoituksenmukaista merkityksellistää mediakasvatukseksi. Tämä auttaisi myös selkiyttämään mediakasvatuksen ja TVT:n (opetus)käytön suhdetta, sillä siihen liittyvän epäselvyyden on nähty olevan este medialukutaidon edistämiselle (McDougall ym., 2017). Toisaalta varhaiskasvatuksen eri orientaatioiden tarkkarajainen erottelu olisi vastoin sekä varhaiskasvatuksen pedagogiikan eheytyneisyyttä että nykyaikaisen mediakulttuurin su-lautunutta ja yhdentynyttä luonnetta (Mertala, 2020a, s. 14–15).

Ehdotankin, että varhaiskasvatuksessa toiminnan mediakasvatuksellisuutta on mielekkäämpää hahmottaa mediakasvatuksellisen intensiteetin liukumana kuin erotte-luna, jossa toiminta yksiselitteisesti on tai ei ole mediakasvatusta. Mediakasvatuksen intensiteetti kussakin toiminnossa voidaan paikantaa parhaiten tavoitteen, medialu-kutaidon, kautta. Mitä selkeämmin toimintoon sisältyy medialukutaitoon liittyviä ta-voitteita, sitä mediakasvatuksellisempaa se on. Miksi varhaiskasvatuksen yhteydessä sitten on väliä sillä, kuinka läheisesti tavoitteet keskittyvät mediakasvatukseen? Syynä on varhaiskasvatuksen pedagogiikan eheytetty luonne, jolloin pedagogiikassa on

tyypillistä, että eri sisältöjä integroidaan keskenään (OPH, 2022b; Ruokonen, 2017, s. 314). Integroiminen voi kuitenkin tapahtua eri sisältöalueiden välillä paitsi tasaveroisesti yhdistäen myös alisteisesti, jolloin integroitava sisältö on ainoastaan ”mausteena” suhteessa varsinaiseen käsiteltävään asiaan (Bresler, 1995).

Mediakasvatuksessa alisteista integraatiota edustaisi esimerkiksi eläinteemainen projekti, jossa toimintaa elävöitetään leikkaamalla lehdistä lapsia kiinnostavien eläinten kuvia tai katsomalla eläimiin liittyvä ohjelma mutta toimintaa ei suunnitella mediaan liittyvää oppimista tukevaksi. Mikäli mediakasvatuksen tavoitteenasetteluun ei kiinnitetä huomiota, on riskinä, että mediakasvatus jää jatkuvasti alisteiseen rooliin eikä mediaan liittyvää oppimista ja kasvua tavoitteellisesti tueta. Mediakasvatustietoisuuden kehittämisen myötä, erityisesti mediakasvatukseen liittyviä tavoitteita (medialukutaitoa) kirkastamalla, voitaisiin kuitenkin helpottaa tasaveroisempaa integraatiota. Tällöin projektissa voitaisiin vaikkapa itse tuottaa eläimiin liittyvää mediasisältöä (käyttötaidot ja itseilmaisu) tai kiinnittää huomiota lasten aiempiin mediakokemuksiin aiheesta (mediakokemusten käsittely) tai eläimen representaation eroihin eri medioissa (medioiden tulkinta ja arviointi). Roolissaan yleiskasvattajana opettajan ei ole tarpeen tavoitella määrällisesti mahdollisimman paljon sellaisia toimia, jotka voidaan edes löyhästi kytkeä mediakasvatukseksi, mutta valitut toiminnan tavat tulisi pystyä perustelemaan pedagogisesti (OPH, 2022b; myös Hännikäinen, 2013, s. 51). Kasvatustietoisuuden laatu ilmenee kasvatusteoisissa ja -toiminnassa (Brotherus ym., 2002; Happo, 2006; Hirsjärvi, 1980), ja erityisesti osana varhaiskasvatusta sen on havaittu ilmenevän muun muassa päämäärätietoisuutena ja tarkoituksenmukaisten kasvatusten menetelmien tiedostamisena (Happo, 2006, s. 147–148). Mediakasvatustietoisuuden laadun voi siis nähdä ilmenevän myös opettajan kykyinä jäsentää toimintaansa suhteessa medialukutaitoon.

Mediakasvatusta varhaiskasvatuksessa ei tulisi, edes implisiittisesti, ohjata käsittämään ja kehittämään vain synonyymiksi digitaalisen lukutaidon edistämiseksi. Medialukutaito kattaa digitaalista lukutaitoa laajemmin median digitaaliset ja ei-digitaaliset ulottuvuudet (Trültzsch-Wijnen ym., 2020, s. 172), ja mediakasvatuksella pyritään tukemaan laaja-alaisesti kasvua, kehitystä ja oppimista mediakulttuurissa (esim. Buckingham, 2003; Kotilainen, 2001; Suoranta, 2003; Trültzsch-Wijnen ym., 2020). Toistaiseksi kuitenkin vaikuttaa siltä, että opettajankoulutus on tuottanut enimmäkseen digitaalisia taitoja painottavaa osaamista (ks. myös Salomaa ym., 2017).

Kuvaavaa on, että tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista ainoastaan yksi oli käynyt nimenomaan mediakasvatustäydennyskoulutuksen, kun taas muiden täydennyskoulutus oli liittynyt digipedagogiikkaan.

Jos mediakasvatusta ei ymmärretä laajasti, riskinä on, että mediakasvatustietoisuus kehittyy yksipuolisesti vain suhteessa digitaaliseen tieto- ja viestintäteknologiaan. Vaikka viime aikoina on – perustellusti – korostettu henkilöstön digitaalisen osaamisen kehittämistä (esim. Marsh & Kontovourki ym., 2017; Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi, 2021), ei ole syytä olettaa, että mediakasvatuksen muutkaan ulottuvuudet toteutuisivat jo hyvin (esim. OKM, 2013b; Repo ym., 2019). Tämänkin tutkimuksen yhteydessä nousi jälleen esiin lastenmedioihin liittyvien mielikuvitusleikkien kieltäminen varhaiskasvatuksessa, vaikka käytännön ongelmallisuuteen on kiinnitetty huomiota jo ainakin kahdella vuosikymmenellä (Lehtikangas & Mulari, 2016; Pennanen, 2009). Osa opettajista myös piti ongelmana sitä, että mediaksi ymmärretään lähinnä digitaaliset laitteet. Tällöin kaiken mediakasvatuksen toteutumista varjostavat lasten digitaalisten medioiden käyttöön liittyvät jännitteet ja huolet (ks. myös Sommers-Piironen & Hemilä, 2016). Esimerkiksi kirjojen lukemisen taas katsotaan kuuluvan jokapäiväiseksi toiminnaksi laadukkaassa varhaiskasvatuksessa (Repo ym., 2019, s. 164), joten ei-digitaalisten medioiden käytön yhteydessä olisi runsaasti mahdollisuuksia mediakasvatukseen. Vaikka digitaalisilla laitteilla, sisällöillä ja pedagogiikalla on paikkansa varhaiskasvatuksessa, huomiota olisi syytä kiinnittää laaja-alaisesti mediakasvatuksen ei-digitaalisiin mahdollisuuksiin ja myös digitaalisten ilmiöiden käsittelyyn muillakin kuin vain digitaalisten laitteiden käyttöä edellyttävillä tavoilla (esim. Flores-Koulis & Smith-D’Arezzo, 2016; Mertala & Meriläinen, 2019; Salomaa & Mertala, 2019). Tällöin opettajien mediakasvatustietoisuus ja -osaaminen voisivat kehittyä monipuolisesti tavoilla, jotka huomioivat lasten mediakulttuurin monet ulottuvuudet.

7.3.2 Kehittämisehdotuksia opettajankoulutukseen

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että mediakasvatuksella oli erilaisia positioita eri yliopistojen varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa luvuvuonna 2014–2015. Voidaankin olettaa, että opiskelupaikasta riippuen vastavalmistuneille opettajille on rakentunut erilaisia käsityksiä mediakasvatuksesta osana

opettajan työtä sekä erisisältöistä osaamista mediakasvatuksesta. Kuitenkin vuodesta 2017 alkaen VASU on velvoittanut yhtäläisesti kaikkia varhaiskasvatuksen järjestäjiä mediakasvatukseen. Yliopistoilla on vapaus päättää opetuksestaan (L 558/2009, § 3, § 6), mutta toisaalta varhaiskasvatuslain (L 540/2018, § 3, § 21) ja VASUn (OPH, 2022b) tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista ja lasten yhdenvertaisuutta Suomessa. Mahdollisuudet yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen toteutumiseen mediakasvatuksessa olisivat paremmat, mikäli erot eri yliopistojen välillä olisivat pienemmät. Tutkimuksen tulokset antavat vahvistusta sille, että opettajankoulutuslaitosten johdolla olisi syytä yhteisesti määritellä mediakasvatukseen liittyvä osaaminen varhaiskasvatuksen opettajan työssä (Kumpulainen, 2017). Lisäksi tulokset osoittavat, että jopa vastikään valmistuneet opettajat tarvitsevat todennäköisesti täydennyskoulutusta, eivät vain jatkuvan ammatillisen kehittymisensä tueksi vaan myös mediakasvatuksen perusteiden hallitsemiseksi (ks. Buckingham, 2019, s. 108).

Opettajankoulutuksen suunnittelua haastaa se, että suuri määrä erilaisia sisältöjä kamppailee tilasta tutkintokoulutuksen rajallisissa puitteissa (esim. Karila & Leikkola, 2022; Luoto & Lappalainen, 2006). Onkin ymmärrettävää, että mediakasvatukseen ei voida keskittyä laajasti. Tulosten perusteella olisi kuitenkin mahdollista vahvistaa mediakasvatuksen osuutta ja opiskelijoiden mediakasvatustietoisuutta esimerkiksi ohjaamalla tarkastelemaan myös kuvataidetta ja kirjallisuutta mediakulttuurin viitekehyksessä, kuten osassa yliopistoja jo tehtiinkin, sekä huolehtimalla mediakasvatuksen kurssikirjallisuuden ajantasaisuudesta ja kattavuudesta. Mediakasvatuksen näkökulmia olisi myös mahdollista yhdistää TVT-kursseihin (ks. Ruokamo, 2017; Ruokamo & Kotilainen, 2017), mikä mahdollistaisi sen, että lapsille itselleen merkitykselliset mediasisällöt, lasten mediakulttuuri, opittaisiin huomioimaan mediakasvatuksen lähtökohtana paremmin. Mediakasvatuksen laaja-alaisempi integraatio opetussuunnitelmaan kuitenkin edellyttää, että opettajankoulutuksen suunnittelijat ja toteuttajat itse hahmottavat mediakasvatusta ja -kulttuuria laajasti, ja, kuten Kumpulainen (2017) on todennut, olisi syytä kiinnittää huomiota myös opettajankouluttajien osaamiseen mediakasvatuksesta. Merkittävä osa opiskelijoista ei tunnista opintoihinsa sisältyvää mediakasvatusta (Salomaa ym., 2017), ja tämän tutkimuksen tulosten mukaan oli tyypillistä, että mediakasvatuksellisillakaan kursseilla ei opetussuunnitelmassa mainittu mediakasvatukseen liittyviä oppimistavoitteita. Opiskelijoiden mediakasvatustietoisuutta voitaisiinkin yksinkertaisimmillaan tukea huolehtimalla siitä, että

kaikilla mediakasvatuskursseilla olisi selkeästi kirjatut mediakasvatukseen liittyvät tavoitteet.

Opetussuunnitelmia tutkittaessa on suunnitelmiin kuuluvien aiheiden lisäksi merkityksellistä huomioida, mitä suunnitelmiin ei sisälly (Laine, 2019, s. 37). Tulosten mukaan opetussuunnitelmissa korostuivat pedagoginen osaaminen ja kontekstiosaaminen, jotka kumpikin ovat keskeisiä opettajan mediakasvatustyölle. Sen sijaan kasvatustieteen vähyys ja hoito-osaamisen puuttumiseen on syytä kiinnittää huomiota. Hoito varhaiskasvatuksessa ei ole pelkkää perushoitoa vaan myös terveyttä ja kasvua edistävää huolenpitoa, välittämistä ja eettistä asennoitumista lapseen (Hännikäinen, 2013, s. 35–36; OPH, 2022b, s. 23). Varhaiskasvatuksen henkilöstön ja opettajaopiskelijoiden tiedetään kantavan huolta median vaikutuksista lasten hyvinvointiin (esim. Friedrichs-Liesenkötter, 2015; Mertala, 2019c; Palaiologou, 2016), ja huoliin olisi mahdollista vastata tutkimusperustaisella koulutuksella sen sijaan, että käsitykset median merkityksestä lasten hyvinvoinnille jäävät julkisen keskustelun varaan. Koulutuksella voisi myös pyrkiä vaikuttamaan opettajien asennoitumiseen mediaa kohtaan. Mediakulttuurilla on osansa lasten identiteetin rakentumisessa (esim. Buckingham, 2009; Lehtikangas & Mulari, 2016), ja mediakasvatuksella tulisi tukea identiteettien kehittymistä mediakulttuurissa (Kotilainen, 2001). Tämänkaltaisten kasvatustavoitteiden ymmärtäminen työhön kuuluviksi voi olla vaikeaa, mikäli opettajankoulutuksessa ei ole käsitelty mediakasvatuksen mahdollisuuksia laajemmassa kasvatuksellisessa kehyksessä. Kasvatustieteen liittyvien osaamistavoitteiden vähäisyys oli yllättävä havainto kasvatustieteellisessä koulutuksessa. On lisäksi syytä kysyä, oppivatko opettajaopiskelijat edistämään lasten kriittistä ajattelua suhteessa mediaan (ks. Kupiainen, 2022) tai suhtautumaan sensitiivisesti ja kasvatuksen kannalta myös lapsille tärkeisiin mediasisältöihin – kuten ohjelmien hahmoihin ja tarinoihin – merkityksellisinä elementteinä (ks. Mertala, 2021b), jos opettajankoulutuksessa huomioidaan lähinnä TVT:n käyttö opetuksen välineenä.

7.3.3 Kehittämisehdotuksia varhaiskasvatuksen työyhteisöille

Tämän tutkimuksen tulokset korostavat varhaiskasvatuksen työyhteisöjen ja rakenteiden merkitystä sille, millaista mediakasvatusta lapset saavat. Ensinnäkin tulokset osoittivat, että vastavalmistuneiden opettajien ei voi olettaa kehittäneen koulutuksen

aikana vahvaa mediakasvatustietoisuutta, sillä mediakasvatuksen rooli koulutuksessa on edelleen ollut pieni (vrt. kuitenkin Suoninen, 2008). Työssä oppiminen ja täydennyskouluttautuminen ovat siis edellytyksiä asiantuntijuuden kehittymiselle ja ylläpitämiselle (ks. myös Jensen & Iannone, 2018; Karila & Leikkola, 2022). Työssä oppimisen merkitys korostuu myös siksi, että mediakasvatus ja medialukutaito eivät ole yksinkertaisia ilmiöitä. Lyhyet kurssit eivät todennäköisesti tuota kaikille riittävää ymmärrystä laadukkaan mediakasvatuksen toteuttamiseksi (Deal ym., 2010, s. 129). Tutkintokoulutuksessa TVT:n rooli on ollut vahvempi kuin mediakasvatuksen, mikä on hyvä ottaa huomioon kehittämistarpeita arvioitaessa. Toiseksi huomiota on syytä kiinnittää siihen, miten työyhteisön ilmapiiri, käytänteet ja rakenteet tukevat tai estävät ammatillista kehittymistä, sillä näiden tekijöiden on ennenkin (Hobbs ym., 2022) havaittu vaikuttavan mediakasvatuksen toteuttamiseen. Opettajien asiantuntemus mediakasvatuksessa on usein ollut riippuvaista yksilöiden kiinnostuksesta etsiä itse kehittymismahdollisuuksia (McDougall ym., 2017), mutta pätevyden työssä ei tulisi olla vain opettajan vastuulla vaan tarvitaan päteviä varhaiskasvatusjärjestelmiä, joissa osaaminen kehittyy vastavuoroisissa suhteissa järjestelmän eri tasojen ja toimijoiden välillä (Peleman & Jensen ym., 2018, s. 4). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajat käsittävät osaamisen mediakasvatuksesta jakamalla vahvistuvaksi, jolloin ideaaliksi tuotettiin yhteinen oppiminen. Kehittymistä estäviksi ilmiöiksi taas käsitettiin työntekijöiden keskinäinen kilpailu, työnantajan haluttomuus tarjota riittävää täydennyskoulutusta sekä vertaismentorointitoiminnan puuttuminen yksityisestä varhaiskasvatuksesta.

Mediakasvatus on terminologisesti vakiintumatonta (esim. Palsa & Ruokamo, 2015; Potter, 2022), eikä VASU (OPH, 2022b) toistaiseksi tarjoa vastauksia mediakasvatuksen ja medialukutaidon välisiin suhteisiin tai median käsitteen määrittelyyn. Kyvyttömyys käyttää selkeästi yhteisiä käsitteitä vaikeuttaa ymmärryksen kehittymistä, koska ei ole yhteistä tietopohjaa, jolle rakentaa (Potter, 2022, s. 39). Tulosten mukaan jopa mediakasvatuksesta kiinnostuneet opettajat kaipaavat vielä mediakasvatuksen idean kirkastamista käsitteellisesti ja teoreettisesti, eivät vain menetelmällistä osaamista. Mediakasvatuksen suunnittelu ja toteuttaminen laadukkaasti edellyttävätkin, että työyhteisöissä ja esimerkiksi kuntatasolla VASUa laadittaessa käydään tietopuolustaisia keskusteluja ja linjataan, mitä medialla omassa työssä tarkoitetaan, mihin mediakasvatuksella pyritään ja miten mediakasvatus liittyy muihin VASUn osa-alueisiin. Johtamisen merkitys korostuu mediakasvatuksen kehittämisessä, sillä tulosten

mukaan työyhteisöissä voi esiintyä mediakasvatukseen liittyviä jännitteitä sekä ristiriitaista asennoitumista. Lisäksi jo aiemmin on havaittu, että varhaiskasvatuksen henkilöstön voi olla vaikea sanallistaa abstrakteja työn ulottuvuuksia, kuten pedagogiikkaa (Karila & Kupila, 2010), tai hahmottaa mediakasvatustoimintansa tavoitteita (Mertala & Salomaa, 2016).

Pelkkä mediakasvatuksen käytännön menetelmiin liittyvä keskustelu tai kouluttautuminen ei ole riittävää, sillä käsitykset käytännön teoista ja toiminnasta ovat vain osa mediakasvatuksen toteuttamiseen vaikuttavaa mediakasvatustietoisuutta. Lisäksi varhaiskasvatuksen pedagogisessa suunnittelussa kysymysten ”miksi” (tavoitekäsitteet) ja ”kenelle” (käsitteet lapsista) tulisi edeltää pohdintaa siitä, millä keinoin ja millä välineillä toimintaa toteutetaan (Mertala & Salomaa, 2016; ks. myös Lindeberg-Piironen & Ruokonen, 2017, s. 360–361). Tässä tutkimuksessa opettajat nostivat osaan liittyvänä kehittämiskohtena esiin pedagogisesti mielekkään mediakasvatuksen suunnittelun ja toteuttamisen. Myös mediakulttuurin nopea muutos haastaa suuntaamaan kehittämistä kohti laajempaa ja adaptiivisempaa mediakasvatustietoisuutta, sillä uusia mediavälineitä ja -sisältöjä syntyy väistämättä nopeammin kuin henkilöstöä voidaan kouluttaa.

7.3.4 Jatkotutkimuksen aiheita

Koska varhaiskasvatuksen mediakasvatusta on toistaiseksi tutkittu akateemisesti erittäin vähän, tutkimuksesta aukeaa useita selvittämättömiä polkuja jatkotutkimuksen aiheiksi. Tässä tutkimuksessa rakentui eri näkökulmista tulkinta varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen ideasta, mutta varhaiskasvatuksen mediakasvatus toteutuvana toimintana jää edelleen tutkimukselliseen varjoon. Olisi tärkeää selvittää paitsi paikallisesti myös kansallisella ja kansainvälisellä tasolla vertaillen mediakasvatuksen toteutumista varhaiskasvatuksessa. Kun otetaan huomioon, kuinka pitkään ja kuinka paljon mediakasvatusta on Suomessa tuettu (esim. Palsa ym., 2014; Savolainen, 2011), on jopa yllättävää, ettei sen toteutumista juuri ole selvitetty. Tutkimusta olisi tarpeen tehdä sekä toiminnan kattavuuden että kasvatuskäytäntöjen näkökulmista, ja myös lasten näkökulmia huomioiden. Opettajien, opettajankouluttajien ja työyhteisöjen mediakasvatustietoisuuden muotoutumisen selvittäminen esimerkiksi toimintatutkimuksen keinoin tukisi koulutusten ja osaamisen kehittämistä.

Tutkintokoulutuksen lisäksi tulisi tutkia täydennyskoulutusten ja opettajille suunnattujen ammatillisten tukimateriaalien välittämää käsitystä mediakasvatuksesta sekä sen suhdetta esimerkiksi digitaalisiin taitoihin ja monilukutaitoon, jotta voitaisiin paremmin ymmärtää opettajien mediakasvatuskäsitysten rakentumista. Jatkotutkimuksen aiheena voisi olla myös selvittää mediakasvatusta osana muiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten kuin opettajien työtä ja koulutusta. Vaikka opettaja onkin päävastuussa toiminnan suunnitelmallisuudesta, työtiimit suunnittelevat ja toteuttavat toimintaa yhdessä (OPH, 2022b). Työtiimien yhteinen kouluttautuminen on tärkeää, sillä se antaa tiimille ”yhteisen kielen” sekä kannustaa yhteiseen reflektioon ja osaamisen jakamiseen (Peleman & Lazzari ym., 2018, s. 17–18). Aiemman tutkimuksen perusteella tiedetään myös, että ääneen lausutut kasvatuskäsitykset eivät välttämättä siirry kasvatustoiminnaksi (esim. Poikolainen, 2002; Weniger, 1929, viitattu lähteessä Karjalainen & Siljander, 1997). Mediakasvatustietoisuuden käsitteen käyttökelpoisuutta toiminnan jäsentämisessä olisi siksi syytä pyrkiä ymmärtämään myös tutkimusasetelmilla, joissa havainnoidaan opettajien kasvatusvuorovaikutusta lasten kanssa.

7.4 Tutkimuksen arviointi ja eettiset kysymykset

Tieteellisen tutkimuksen luotettavuuden, uskottavuuden ja eettisen hyväksyttävyyden edellytyksenä on, että tutkimus on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla (TENK, 2012, s. 6). Seuraavissa kappaleissa arvioin tutkimusta sekä käsittelen sen luotettavuutta ja eettisyyttä ja niihin liittyviä ratkaisuja.

7.4.1 Tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen arvioinnin yhteydessä on sekä käytetty määrällisestä tutkimuksesta tuttuja validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä laadulliseen tutkimukseen soveltaen (ks. esim. Aaltio & Puusa, 2020; Anderson, 2010) että luotu nimenomaan laadulliseen tutkimukseen tarkoitettuja arvioinnin käsitteitä ja kriteeristöjä (esim. Lincoln & Guba, 1985; Stenfors ym., 2020; Tracy, 2010). Keskeisenä teemana on tavallisesti tutkimuksen luotettavuuden arviointi esimerkiksi uskottavuuden, toistettavuuden, vahvistettavuuden ja siirrettävyyden käsitteiden kautta (ks. Stenfors ym., 2020, s. 597). Lisäksi Terese Stenfors ym. (2020) ovat korostaneet refleksiivisyyttä eli tutkijan aseman ja tutkimuskontekstin läpivalaisua. Laadullisen tutkimuksen

luotettavuutta tarkastellaan kulloisenkin tutkimuksen kehyksissä, ja tarkasteluun vaikuttavat ne menetelmät, joita tutkimuksessa on käytetty (Aaltio & Puusa, 2020).

Tutkimuksen lukijan tulee voida ymmärtää tutkijan tekemiä ratkaisuja (Aaltio & Puusa, 2020). Vaikka kvalitatiivisessa tutkimuksessa toistettavuudella tai vahvistettavuudella ei tarkoiteta mahdollisen toistamisen johtavan täysin samoihin lopputuloksiin, toisen tutkijan tulisi halutessaan kyetä noudattamaan samoja menettelytapoja, ja tutkimuksen aineiston ja tulosten välillä on osoitettava selkeä yhteys (Stenfors ym., 2020). Tässä tutkimuksessa osatutkimusten prosessit ja niihin liittyvät päättelyketjut on eritelty kunkin tutkimuksen julkaisussa. Empiiristen aineistojen ja tulosten välistä yhteyttä on havainnollistettu aineisto-otteilla ja analyysiprosessia selkiyttävillä kuvioidilla. Lisäksi yhteenvedon luvussa 4 esitellään kokoavasti tutkimusprosessissa tehtyjä valintoja. Koska kaikki osatutkimukset on julkaistu vertaisarvioituissa julkaisuissa, niissä tehtyjä ratkaisuja on selkeytetty myös arviointiprosessien aikana. Käytäntö on auttanut havaitsemaan niitä kohtia tutkimusprosesseissa, jotka ovat kaivanneet täsmennystä. Triangulaatio on tyypillinen tapa pyrkiä lisäämään tutkimuksen luotettavuutta (Denzin & Lincoln, 2005), ja tässä tutkimuksessa on hyödynnetty tutkijatriangulaatiota osatutkimuksissa II ja III. Yhteisartikkeleiden analyysi- ja kirjoitusprosessissa kanssakirjoittajat ovat toimineet ensimmäisinä ”vertaisarvioijina”, joille tutkimuksessa tehtyjä ratkaisuja ja analyysiprosesseja on perusteltu.

Tätä tutkimusta arvioitaessa on olennaista ymmärtää mediakasvatuksen ilmiön moninaisuutta, monitulkintaisuutta ja toisaalta vakiintumattomuutta varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa on selvitetty, millaisena osana varhaiskasvatuksen opettajien työtä ja koulutusta mediakasvatus rakentuu, kun sitä tarkastellaan eri näkökulmista. Samalla tutkimus on tarkentanut varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen ilmiötä, lisännyt ymmärrystä ilmiön luonteesta ja tehnyt näkyviksi sen erityispiirteitä (ks. Aaltio & Puusa, 2020). Tutkimus perustuu käsitykseen ilmiöiden sosiaalisesta rakentumisesta (Burr, 2015), joten mediakasvatus ymmärretään eri tahojen välisessä vuorovaikutuksessa rakentuvaksi. Tätä moninaisuutta on korostettu tutkimuksessa tehdyillä valinnoilla eli tarkastelemalla mediakasvatusta eri näkökulmista ja monimenetelmällisesti. Empiirisesti aihetta lähestyttiin yliopistollisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmatekstejä analysoimalla sekä työssä olevia varhaiskasvatuksen opettajia haastatteleamalla. Teoreettisena ilmiönä mediakasvatusta on tarkasteltu tutkimuskirjallisuuden ja asiakirja-aineistojen avulla sekä erityisesti mediakasvatustietoisuuden

kehyksessä. Kasvatustietoisuus (Hirsjärvi, 1980) keskeisenä teoreettisena käsitteenä korostaa mediakasvatuksen ymmärtämistä ilmiöksi, joka merkityksellistyy mediakulttuurisessa kontekstissa ja työssä paitsi käytännön toiminnan myös tavoitteellisuuden sekä ihmis- ja oppimiskäsitysten kautta.

Osatutkimus I tuotti teoreettisena artikkelina tietoa siitä, miten mediakasvatusta voi hahmottaa osana varhaiskasvatusta ja kuinka mediakasvatustietoisuus varhaiskasvatuksessa jäsentyy. Mediakasvatuksen monitulkintaisuus vaikeuttaa aiheen rajaamista, mutta toisaalta käsitettä kontekstualisoimalla voidaan parantaa sen käytettävyyttä ja ymmärrettävyyttä (Palsa & Ruokamo, 2015). Kontekstualisoin mediakasvatuksen ammatilliseen varhaiskasvatukseen, erityisesti suomalaisen varhaiskasvatuksen opettajien työhön ja koulutukseen. Tällaisen tutkimuksen arvioinnissa olennaista on, että käytetyt lähteet ovat relevantteja ja niitä on käytetty uskottavasti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). ”Esseetyyppisen” lähestymistavan mahdollisena heikkoutena on, esimerkiksi systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen verrattuna, korostunut tutkijan subjektiiivisuus sen suhteen, mitä aineistolähteitä nostetaan tiedonmuodostuksen perustaksi. Toisaalta se helpottaa varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen kaltaisella monitieteisellä ja vähän tutkitulla alalla uusien teoreettisten avausten tekemistä. Subjektiviteettia ei myöskään itsessään laadullisessa tutkimuksessa pidetä heikkoutena vaan tutkimuksen lähtökohtana, joka edellyttää tutkijalta reflektiivisyyttä (Ratner, 2002). Olen pyrkinyt tuomaan artikkelissa esille monipuolisesti mediakasvatuksen ja varhaiskasvatuksen sekä mediakasvatustietoisuuden ymmärtämisen kannalta relevanttia tutkimus- ja selvitystietoa sekä varhaiskasvatukseen vaikuttavaa linjauserustaa. Artikkelin vertaisarviointiprosessin myötä tehdyt muokkaukset auttoivat vielä kohentamaan osatutkimuksen lähteistön monipuolisuutta ja kattavuutta. Koko väitöstutkimusta ajatellen – suomalaisen varhaiskasvatuksen ripeästi muuttuvassa kontekstissa – tämän osatutkimuksen haasteeksi osoittautui, että VASU on muuttunut jo useamman kerran vuoden 2016 jälkeen (ks. OPH, 2016b; 2018; 2022b). Linjauserusteita on siksi tarkasteltu ajantasaisesti uudelleen tämän yhteenvedon luvussa 3.1.

Tutkimuksen empiiriset osat eli osatutkimukset II ja III valottavat mediakasvatusta yhtäältä osana opettajien koulutusta ja toisaalta osana työtä varhaiskasvatuksessa, sillä opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta selvitettiin heidän työtään koskevilla haastatteluilla. Leivo (2010, s. 4) on todennut, että ”opettajan työ ja opettajankoulutus muodostavat saman oppimiskentän kaksi erilaista, mutta opettajan ammatillisen

kasvun kannalta välttämätöntä sosio-kulttuurista oppimisen tilaa”. Näin empiriset osatutkimukset täydentävät toisiaan väitöstutkimuksen kokoavaan tutkimuskysymykseen vastaamisessa.

Osatutkimuksessa II opetussuunnitelmatekstiaineisto analysoitiin käyttäen sisällyksenanalyysiä. Mediakasvatuksen käsitteellisen moninaisuuden vuoksi huomioimme analyysissa eksplisiittisten mainintojen lisäksi implisiittiset viittaukset ja jouduimme käyttämään harkintaa siitä, millainen sisältö tulkittiin mediakasvatukselliseksi. Esimerkiksi vaikka olimmekin sitä mieltä, että kirjat ovat mediaa, emme sisällyttäneet kaikkia lastenkirjallisuuden kursseja mediakasvatuksellisten kurssien joukkoon. Tekstien merkitykset ovat suhteessa konteksteihin, diskursseihin ja tarkoituksiin, ja eri lukijat antavat niille erilaisia merkityksiä (Krippendorff, 2019, s. 28–29). Koska ei ole todennäköistä, että kaikki lukijat merkityksellistäisivät kirjat medioina, päädyimme sisällyttämään aineistoon vain ne lastenkirjallisuutta käsittelevät kurssit, joiden kuvaustekstissä kontekstoidtiin kurssi mediakulttuuriin tai mediakasvatukseen. Vastavaa harkintaa käytimme kompetenssitavoitteiden yhteydessä, sillä niitä tulkittiin usein implisiittisistä viitteistä. Analyysin luotettavuutta kohensimme siten, että kumpikin tutkija luokitteli aineiston tahollaan ja jos luokittelussa havaittiin eroavaisuuksia, tulkinnoista keskusteltiin yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi. Pääosin tulkintamme aineistosta olivat yhteneväisiä. Osatutkimuksen II keskeinen rajoite on, että kirjalliset opetussuunnitelmat eivät kerro siitä, mitä opettajankoulutuksessa on todellisuudessa tapahtunut (Luoto & Lappalainen, 2006). Yhdistämällä asiakirja-aineistoon esimerkiksi yliopiston opetushenkilöstön haastatteluja olisi epäilemättä ollut mahdollista tavoittaa rikkaampi kuva toteutuneesta mediakasvatuksen opetuksesta. Meillä tutkijoilla olikin tiedossamme esimerkki mediakasvatuksellisista sisällöistä, jotka eivät käyttämällämme menetelmällä tulleet näkyviksi, sillä kyse oli yksittäisen aiheesta kiinnostuneen opettajan valinnoista, ei opetussuunnitelman velvoittavuudesta. Opetussuunnitelmatekstejä onkin tarkasteltu ensisijaisesti yliopistojen virallisena kannanottona siitä, mitä opiskelijoiden tulisi tietää ja taitaa (Levin, 2008).

Osatutkimus III toteutettiin fenomenografisella otteella, joka on usein käytetty lähestymistapa kasvatusta ja opetusta koskevien käsitysten selvittämiseksi (esim. Nüčko & Ugaste, 2012; 2019; Pajari & Harmoinen, 2019). Erityisenä kiinnostuksen kohteena olivat laadullisesti erilaiset tavat ajatella ja kokea sama ilmiö (Marton, 1988/2005, s. 143–144). Tutkimuksen tuloksena tuotettiin neljä kuvauskategoriaa

opettajien mediakasvatusta koskevista käsityksistä (ks. s.85). Osatutkimuksen III olennaisin rajoite liittyy siirrettävyyteen, sillä kaikki haastatellut olivat kiinnostuneita mediakasvatuksesta. Kun fenomenografisessa analyysissä ajatellaan, että on mahdollista muodostaa oletamus yleisestä käsitysten joukosta esimerkiksi tietyssä kulttuurissa tai yhteisössä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165), ovat tässä kyseessä siis mediakasvatuksesta kiinnostuneiden varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset. Kaikkien opettajien joukosta olisi todennäköisesti ollut löydettävissä vielä enemmän käsitysten variaatioita. Koska haastatteluihin osallistuminen oli vapaaehtoista, arvioin kuitenkin, että mediakasvatukseen piittaamattomasti suhtautuvia opettajia olisi ollut hyvin haastavaa saada osallistumaan tutkimukseen. Nytkin jouduin toteuttamaan vielä ensisijaisen haastattelupyynnön lisäksi täydentävän kyselyn saadakseni aineistoon yhdeksän opettajan haastattelut. Jatkotutkimuksen aiheena mediakasvatuksesta piittaamattomien opettajien käsitykset olisivat kiinnostava – ja kehittämistä ajatellen myös tarpeellinen – tutkimuskohde.

7.4.2 Tutkimusprosessin eettinen tarkastelu

Tutkimusprosessien eettisyyden tueksi on kehitetty runsaasti erilaisia periaatteita ja linjauksia, ja Spicker (2007, s. 101–102) on esittänyt useiden eri linjausten yhteenvetona, että tutkimuksen eettisen tarkastelun voi jakaa neljään osa-alueeseen: tutkimuksen vaikutuksiin, osallistujien kohteluun, tieteenalakohtaisiin näkökohtiin sekä yhteyksiin tutkimuksen ja siihen kytkeytyvien eri tahojen välillä. Tarkastelen seuraavaksi näiden neljän osa-alueen mukaisesti niitä tutkimuseettisiä ratkaisuja ja periaatteita, joita olen tehnyt ja toteuttanut tutkimusprosessin kuluessa. Jotta tutkimuksen tekeminen jatkuvana käytäntönä olisi eettistä, tutkimuseettiä ei tule ajatella vain yksittäisinä hyvinä tekoina tai kriteeristöjen vaateisiin vastaamisena (Carpenter, 2018) vaan jatkuvana refleksiivisenä otteena (Lahman ym., 2011) sekä prosessina, jossa eettisiin kysymyksiin kiinnitetään huomiota tutkimuksen kaikissa vaiheissa ja toimintaa suunnataan tarvittaessa uudelleen tehtyjen havaintojen perusteella (Macfarlane, 2009, s. 38–41).

Tutkimuksella voi olla vaikutusta paitsi tutkimuksen osallistujiin myös muihin ihmisiin, ja vaikutusta tarkasteltaessa tulee huomioida tutkimuksen mahdolliset käyttötarkoitukset (Spicker, 2007, s. 101). Tutkimuksen suorita osallistujia olivat

osatutkimus III:ssa haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat. Sekä heidän että muiden ihmisten kohdalla olen arvioinut, että mediakasvatusta käsittelevään tutkimukseen osallistumisella tai sen tulosten käyttötavoilla ei ole realistista riskiä negatiivisesta vaikutuksesta. Päinvastoin tutkimusta voidaan yhteiskunnallisella tasolla käyttää hyödyksi varhaiskasvatusta kehitettäessä. Teoreettisesti tutkimukseni selkeyttää mediakasvatusta juuri varhaiskasvatuksen kontekstissa sekä tarjoaa mediakasvatustietoisuudesta työkalun mediakasvatuksen hahmottamiseen. Näitä myönteisiä käyttötarkoituksia edistääkseni olen kirjoittanut väitöskirjan yhteenvedon sekä kaksi kolmesta osatutkimuksesta suomeksi ja avoimesti saatavilla oleviksi.

Kun haastatteluaineistoja kerättiin ja käsiteltiin, toimittiin TENKin (2019) ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita käsittelevän ohjeen mukaan. Mahdollisten tutkimuksesta aiheutuvien haittojen minimoimisen lisäksi pyrin siihen, että osallistumisesta olisi haastateltavalle hyötyä: suurin osa haastateltavista oli täydennyskoulutukseen osallistuvia opettajia, ja haastattelulla oli mahdollista korvata koulutuksen kirjallinen ennakkotehtävä. Ne haastateltavat, jotka eivät olleet osallistumassa koulutukseen, saivat kiitokseksi osallistumisestaan valita itselleen työtään tukevan pienen kirjalahjan. Tavoitteena oli välttää lisäämästä opettajien kuormitusta, sillä useat selvitykset osoittavat suuren osan varhaiskasvatuksen opettajista kokevan kuormittuneisuutta (esim. Kalland ym., 2019; OAJ, 2018; 2021).

Tieteenalakohtaiset eettiset näkökulmat liittyvät esimerkiksi tutkimuksen toteuttamisen laatuun, vastuullisuuteen suhteessa muihin tutkijoihin sekä tieteenalan kehittämiseen (Spicker, 2007, s. 102). Kaikki väitöstutkimuksen osatutkimukset on julkaistu tieteellisissä julkaisuissa, ja ne ovat läpäisseet anonyymien vertaisarvioinnin. Tutkimuksia toteutettaessa laatuun on kiinnitetty huomiota jo suunnitteluvaiheessa keskustelemalla tehdyistä ratkaisuista ohjaajien ja kanssakirjoittajien kanssa. Tutkijatriangulaatiota on hyödynnetty, jotta tutkittavasta ilmiöstä saataisiin eri näkökulmia hyödyntäen syvällistä ymmärrystä (Denzin & Lincoln, 2005, s. 5–6). Vaikka kaikki osatutkimukset onkin julkaistu kasvatustieteen alan julkaisuissa, varhaiskasvatuksen mediakasvatusta käsittelevä tutkimus on luonteeltaan moni-, poikki- ja yhteistieteistä (Kupiainen & Schofield, 2021, s. 261–262). Yhtenä tutkimuksen tavoitteena onkin ollut kehittää sekä varhaiskasvatusta että mediakasvatusta tuottamalla uutta tietoa näiden tutkimusalueiden yhteiseen rajapintaan. Tutkimus vastaa selkeään tiedontarpeeseen, sillä mediakasvatusta ei aiemmin Suomessa ole väitöskirjatasolla tutkittu

kasvatustietoisuuden näkökulmasta eikä osana varhaiskasvatuksen opettajien työtä ja koulutusta.

Tutkimusta tehdään aina yhteydessä muihin, ja tutkijan on tärkeää tiedostaa relationaalisuutensa eli tapansa olla suhteessa paitsi tutkittaviin myös muihin yksilöihin ja yhteisöihin, jotka liittyvät tutkimukseen (Lahman ym., 2011). Eettisten koodistojen näkökulmasta keskeisiä suhteita ovat tutkijan suhde omaan organisaatioonsa ja toisiin tutkijoihin sekä tutkimuksen integriteetti suhteessa siihen kytköksissä oleviin tahoihin (Spicker, 2007, s. 102). Käsillä olevaa tutkimusta tehdessäni olen huomionnut toisten tutkijoiden työn asianmukaisesti ja viitannut aiempaan tutkimukseen noudattaen hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK, 2012). Osatutkimuksista kaksi on yhteisjulkaisuja. Kunkin tutkijan kontribuutiot osatutkimuksiin on eritelty tarkemmin sivulla xiv. Tätä tutkimusta tehdessäni olen toiminut paitsi Tampereen yliopiston väitöskirjatutkijana myös Kansallisen audiovisuaalisen instituutin KAVIn mediakasvatuksen asiantuntijatehtävissä. Affiliaationi on ilmoitettu osatutkimusten julkaisujen yhteydessä. Virkaroolissa olen osallistunut monella tavalla varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen kansalliseen edistämiseen ja määrittelyyn, muun muassa EOPSin (OPH, 2016a), VASUn (OPH, 2016b) ja Kansallisen lukutaitostrategian 2030 (OPH, 2021a) valmisteluprosesseihin, kansallisten mediakasvatuslinjausten laatimiseen (Salomaa & Palsa, 2019) sekä useisiin kansallisiin mediakasvatuksen edistämishankkeisiin. Olen myös saanut tutkimuksen tekoon KAVI:ltä arvokasta tukea. Kolmannen osatutkimuksen aineisto litteroitiin KAVI:ssa, sillä osatutkimuksessa käytetty aineisto kuuluu osaksi laajempaa kokonaisuutta, joka kerättiin KAVIn toteuttamassa kehittämishankkeessa. Ennen kaikkea osana työtäni minun on ollut mahdollista osallistua tutkijayhteisön toimintaan ja esitellä osatutkimusteni tuloksia tutkimuskonferensseissa. Näin itse tutkimuksen lisäksi virkatyöni on auttanut minua ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä eri rooleissa ja näkökulmista. Laadullisen tutkimuksen uskottavuutta voidaanakin perustella myös tutkittavan ilmiön syvällisellä ymmärtämisellä (Puusa & Julkunen, 2020). Kuitenkin varsinaisen tutkimuksen – eli tutkimuskysymysten asettelun, aineiston analysoinnin ja tutkimuksen johtopäätökset – olen tehnyt KAVI:sta riippumattomana tutkijana. Tutkijan ja virkahenkilön roolien erottaminen on ollut tärkeä tutkimukseni tekoa ohjannut periaate, ja sitä ovat tukeneet myös tutkimuksen tekoa varten käyttämäni opintovapaajaksot.

8 LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- Aarsand, P. & Melander, H. (2016). Appropriation through guided participation: Media literacy in children's everyday lives. *Discourse, Context & Media*, 12, 20–31. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2016.03.002>
- Alasuutari, M., Karila, K., Alila, K. & Eskelinen, M. (2014). *Vaikuta varhaiskasvatukseen: lasten ja vanhempien kuuleminen osana varhaiskasvatuksen lainsäädäntöprosessia*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. (Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:13). <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75257>
- Alasuutari, M. & Raittila, R. (2017). Varhaiskasvatustutkimuksen kaksi vuosikymmentä: tieteenalat, kysymyksenasettelut ja metodit. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 51–59. <https://journal.fi/kasvatusja aika/article/view/68723/30162>
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus*, 49(1), 75–81.
- Alila, K., Ukkonen-Mikkola, T. & Kangas, J. (2022). Elements of the pedagogical process in Finnish early childhood education. Teoksessa H. Harju-Luukkainen, J. Kangas & S. Garvis (toim.), *Finnish Early Childhood Education and Care: From Research to Policy and Practice* (s. 257–274). Springer Nature.
- Alper, M. (2013). Developmentally appropriate new media literacies: Supporting cultural competencies and social skills in early childhood education. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(2), 175–196. <https://doi.org/10.1177/1468798411430101>
- Amdam, S. (2017). Media education goes professional? Media teachers' self-image, positioning and educational focus. *Nordicom Review*, 38(1), 81–95. <https://doi.org/10.1515/nor-2016-0019>
- Andersson, J. (2013). Perheiden mediankäytön säännöt sekä vanhempien mediakasvatustietoisuus. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. <https://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-23940>
- Aufderheide, P. (toim.). (1993). *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Aspen Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED365294>
- Barlev, Y., Elias, N. & Lemish, D. (2022). Early socialization of media users: An ethnographic exploration of the first two years of life. *Media Education Research Journal*, 11(1). <https://microsites.bournemouth.ac.uk/merj/files/2022/07/11.1-Barlev-et-al.pdf>

- Bazalgette, C. (2019). Embodied movie-watching: Two-year-olds and big warm silky screens. *Media Education Research Journal*, 8(2), 74–82.
- Berger, L. P. & Luckmann, T. (2017). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen* (suom. V. Raiskila) (6. painos). Gaudeamus. (Alkuperäisteos julkaistu 1966).
- Berriman, L. (2022). Childhood studies approaches to the study of children and media. Teoksessa D. Lemish (toim.), *The Routledge Handbook of Children, Adolescents, and Media* (2. painos) (s. 73–80). Routledge.
- Billett, S. (2011). Learning in the circumstances of work: The didactics of practice. *Éducation et didactique*, 5(2), 125–146. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1251>
- Blackwell, C. K., Lauricella, A. R. & Wartella, E. (2014). Factors influencing digital technology use in early childhood education. *Computers & Education*, 77, 82–90. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.013>
- Bove, C., Jensen, B., Wyslowska, O., Iannone, R. L., Mantovani, S. & Karwowska-Struczyk, M. (2018). How does innovative continuous professional development (CPD) operate in the ECEC sector? Insights from a cross-analysis of cases in Denmark, Italy and Poland. *European Journal of Education*, 53(1), 34–45. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12262>
- Bresler, L. (1995). The Subservient, Co-Equal, Affective, and Social Integration Styles and their Implications for the Arts. *Arts Education Policy Review*, 96(5), 31–37. <https://doi.org/10.1080/10632913.1995.9934564>
- Broström, S. (2006). Care and education: Towards a new paradigm in early childhood education. *Child and Youth Care Forum*, 35(5–6), 391–409. <https://doi.org/10.1007/S10566-006-9024-9>
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. WSOY.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity Press.
- Buckingham, D. (2009). Beyond the competent consumer: The role of media literacy in the making of regulatory policy on children and food advertising in the UK. *International Journal of Cultural Policy*, 15(2), 217–230. <https://doi.org/10.1080/10286630802651602>
- Buckingham, D. (2011). Foreword. Teoksessa M. Thomas (toim.), *Deconstructing Digital Natives: Young People, Technology and the New Literacies* (s. ix–xi). Routledge.
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(5), 21–34. <https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-03>
- Buckingham, D. (2019). *The Media Education Manifesto*. Polity.
- Buckingham, D. & Sefton-Green, J. (2003). Gotta catch 'em all: Structure, agency and pedagogy in children's media culture. *Media, Culture and Society*, 25(3), 379–399. <https://doi.org/10.1177/0163443703025003005>

- Buckingham, D. & Willet, R. (2022). Constructing children as consumers. Teoksessa D. Lemish (toim.), *The Routledge Handbook of Children, Adolescents, and Media* (2. painos) (s. 49–57). Routledge.
- Burn, A. & Durran, J. (2007). *Media Literacy in Schools: Practice, Production, Progression*. Paul Chapman Publishing.
- Burnett, C. (2010). Technology and literacy in early childhood educational settings: A review of research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(3), 247–270. <https://doi.org/10.1177/1468798410372154>
- Burnett, C. (2011). Pre-service teachers' digital literacy practices: Exploring contingency in identity and digital literacy in and out of educational contexts. *Language & Education*, 25(5), 433–449. <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.584347>
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism* (3. painos). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315715421>
- Carlsson, U. (2021). Foreword. Teoksessa D. Frau-Meigs, S. Kotilainen, M. Pathak-Shelat, M. Hoehsmann & S. R. Poyntz (toim.), *The Handbook on Media Education Research* (s. xi–xviii). John Wiley & Sons. <https://www.wiley.com/en-us/The+Handbook+of+Media+Education+Research-p-9781119166924>
- Carpenter, D. (2018). Ethics, reflexivity and virtue. Teoksessa R. Iphofen & M. Tolich (toim.), *The Sage Handbook of Qualitative Research Ethics* (Chapter 2). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526435446>
- Carter, S. M. & Little, M. (2007). Justifying knowledge, justifying method, taking action: Epistemologies, methodologies, and methods in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1316–1328. <https://doi.org/10.1177/1049732307306927>
- Casillas Martín, S., Cabezas González, M. & García Peñalvo, F. J. (2020). Digital competence of early childhood education teachers: Attitude, knowledge and use of ICT. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 210–223. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681393>
- Celot, P. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels: A Comprehensive View of the Concept of Media Literacy and an Understanding of How Media Literacy Levels in Europe Should Be Assessed*. EAVI. https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf
- Centre for Media Pluralism and Media Freedom. (2022). *Monitoring Media Pluralism in the Digital Era: Application of the Media Pluralism Monitor in the European Union, Albania, Montenegro, the Republic of North Macedonia, Serbia and Turkey in the Year 2021*. European University Institute. <https://cadmus.eui.eu/handle/1814/74712>
- Chalmers, D. J. (1996). *The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory*. Oxford University Press.
- Chaudron, S. (2015). *Young Children (0-8) and Digital Technology: A Qualitative Exploratory Study Across Seven Countries*. Joint Research Centre. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC93239>

- Chaudron, S., Di Gioia, R. & Gemo, M. (2018). *Young Children (0-8) and Digital Technology: A Qualitative Study Across Europe*. Joint Research Centre. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/294383>
- Christensen, O. & Tufte, B. (2010). Media education: Between theory and practice. Teoksessa S. Kotilainen & S.-B. Arnolds-Granlund (toim.), *Media Literacy Education: Nordic Perspectives* (s. 109–120). Nordicom. <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1534772/FULLTEXT01.pdf>
- Constandinidou-Semoglou, O. (2007). Early childhood education and adult-oriented advertising discourse. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(3), 329–341. <https://doi.org/10.1080/13502930701679288>
- Cramer, F. (2015). What is ‘post-digital’? Teoksessa D. M. Berry & M. Dieter (toim.), *Postdigital Aesthetics: Art, Computation and Design* (s. 12–26). Palgrave Macmillan. https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137437204_2
- Cromby, J. & Nightingale, D. J. (1999). What’s wrong with social constructionism? Teoksessa D. J. Nightingale & J. Cromby (toim.), *Social Constructionist Psychology: A Critical Analysis of Theory and Practice* (s. 1–20).
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. Sage.
- Deal, D., Flores-Koulish, S. & Sears, J. (2010). Media literacy teacher talk: Interpretation, value, and implementation. *Journal of Media Literacy Education*, 1(2), 121–131. <https://doi.org/10.23860/jmle-1-2-4>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3. painos) (s. 1–32). Sage.
- DNA & Nepa. (2022). *DNA Koululaistutkimus 2022*. <https://corporate.dna.fi/documents/753910/11433306/DNA+Koululaistutkimus+2022.pdf/45cbcfcd-0308-be26-d7c5-a6f32a6a02d8?t=1649764482372>
- Dominguez, C. (2019). Critical awareness of media and teacher education: An experience with Colombian ELT pre-service teachers. *Journal of Media Literacy Education*, 11(1), 32–51. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-1-2>
- Dong, C. & Mertala, P. (2019). It is a tool, but not a ‘must’: Early childhood preservice teachers’ perceptions of ICT and its affordances. *Early Years*, 41(5), 540–555. <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1627293>
- Dore, R. A. & Dynia, J. M. (2020). Technology and media use in preschool classrooms: Prevalence, purposes, and contexts. *Frontiers in Education*, 5, artikkeli 600305. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.600305>
- Drotner, K. (2022). The co-construction of media and childhood. Teoksessa D. Lemish (toim.), *The Routledge Handbook of Children, Adolescents, and Media* (2. painos) (s. 17–24). Routledge.

- Ek, T. (2022). *Eettisestä osaamisesta yhteiskunnalliseen ymmärrykseen: varhaiskasvatuksen arjen hiljainen tieto ja hiljaisen tiedon siirtäminen* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9014-5>
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Erstad, O. & Amdam, S. (2013). From protection to public participation: A review of research literature on media literacy. *Journal of the European Institute for Communication and Culture*, 20(2), 83–98. <https://doi.org/10.1080/13183222.2013.11009115>
- Erstad, O., Flewitt, R., Kümmerling-Meibauer, B. & Pereira, I. S. (toim.). (2020). *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood*. Routledge.
- Ertmer, P. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development* 47(4), 47–61. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02299597>
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen: valtakunnallinen selvitys 2017*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-505-1>
- Euroopan komissio. (2022). *Komission tiedonanto Euroopan parlamentille, neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle: Lasten ja nuorten digitaalinen vuosikymmen: uusi eurooppalainen Parempi internet lapsille -strategia (BIK+)*. (COM(2022) 212 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/?uri=CELEX:52022AE2804>
- Euroopan unionin neuvosto. (2019). Neuvoston suositus laadukkaista varhaiskasvatusjärjestelmistä. (2019/C 189/02). *Euroopan unionin virallinen lehti*, C189, 4–14. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=GA)
- von Feilitzen, C. (1999). Media education, children's participation and democracy. Teoksessa C. von Feilitzen & U. Carlsson (toim.), *Children and Media: Image, Education, Participation: Children and Media Violence* (s. 15–30). The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438894.pdf>
- Finnpanel. (2022). *Kansallisen radiotutkimuksen tuloksia: tavoittavuudet ja kuunteluun käytetty aika kesäkuu–elokuu 2022*. <https://www.finnpanel.fi/tulokset/radio/krt/2022/35/tavoittavuus.html>
- Flores-Koulish, S. A. & Smith-D'Arezzo, W. M. (2016). The three pigs: Can they blow us into critical media literacy old school style? *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3), 349–360. <http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2016.1178673>
- Friedman, A. (2016). Three-year-old photographers: Educational mediation as a basis for visual literacy via digital photography in early childhood. *Journal of Media Literacy Education*, 8(1), 15–31. <https://doi.org/10.23860/jmle-8-1-2>
- Friedrichs-Liesenkötter, H. (2015). Media-educational habitus of future educators in the context of education in day-care centers. *Journal of Media Literacy Education*, 7(1), 18–34.

- Garvis, S. & Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education & the Arts*, 12(9), 1–16.
- Gergen, K. (2015). *An Invitation to Social Construction* (3. painos). Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781473921276>
- Gillen, J., Arnott, L., Marsh, J., Bus, A., Castro, T., Dardanou, M., Duncan, P., Enriquez-Gibson, J., Flewitt, R., Gray, C., Holloway, D., Jernes, M., Kontovourki, S., Kucirkova, N., Kumpulainen, K., March-Boehnck, G., Mascheroni, G., Nagy, K., O'Connor, J., ... Tafa, E. (2018). *Digital Literacy and Young Children: Towards Better Understandings of the Benefits and Challenges of Digital Technologies in Homes and Early Years Settings*. COST. <https://strathprints.strath.ac.uk/65712/>
- Gretter, S., & Yadav, A. (2018). What do preservice teachers think about teaching media literacy? An exploratory study using the theory of planned behavior. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 104–123. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2018-10-1-6>
- Hacking, I. (2009). *Mitä sosiaalinen konstruktionismi on?* (Suom. I. Koskinen). Vastapaino. (Alkuperäisteos julkaistu 1999).
- Happo, I. (2006). *Varhaiskasvattajan asiantuntijuus: asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä*. (Acta Universitatis Lapponiensis 98). Lapin yliopisto.
- Hasebrink, U. & Paus-Hasebrink, I. (2022). Long-term trends in children's consumption of media. Teoksessa D. Lemish (toim.), *The Routledge Handbook of Children, Adolescents, and Media* (2. painos) (s. 41–48). Routledge.
- Hautaviita, J. (2012). *Toimintatutkimus 6–9-vuotiaiden lasten mediavalmiuksista ja mediataidoista* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4870-2>
- Havisalmi, J. & Reunamo, J. (2023). Mistä varhaiskasvatuksen kaaoksessa on kysymys? *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(2), 51–70. <https://doi.org/10.58955/jecer.v12i2.120383>
- Heikkilä, M., Välimäki, A.-M. & Ihalainen, S.-L. (2005). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2., tarkistettu painos). (Oppaita 56). Stakes. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201210089363>
- Hietajarvi, L. (2021a). Diginatiiveja ei ole. Teoksessa Tiedeneuvonnan kehittämishanke Sofi (toim.), *Ilmiökartta: digitaalisen median vaikutukset lapsiin, nuoriin ja ikäihmisiin* (s. 24–28). https://acadsci.fi/sofi/wp-content/uploads/Diginatiiveja_ei_ole_Ilmiokartta_Sofi_2021_Hietajarvi.pdf
- Hietajarvi, L. (2021b). Ruutuajasta puhuminen tulisi lopettaa. Teoksessa Tiedeneuvonnan kehittämishanke Sofi (toim.), *Ilmiökartta: digitaalisen median vaikutukset lapsiin, nuoriin ja ikäihmisiin* (s. 36–41). https://acadsci.fi/sofi/wp-content/uploads/Ruutuajasta_puhuminen-tulisi_lopettaa_Ilmiokartta_Sofi_2021_Hietajarvi.pdf
- Hill, D., Ameenuddin, N., Chassiakos, Y. R., Cross, C., Hutchinson, J., Levine, A., Boyd, R., Mendelson, R., Moreno, M. & Swanson, W. S. (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), 2016–2591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>

- Hirsjärvi, S. (1980). Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitteet. Teoreettinen tarkastelu. (Research reports 88/1980). University of Jyväskylä Department of Education.
- Hobbs, R. (2004). A review of school-based initiatives in media literacy education. *American Behavioral Scientist* 48(1), 42–59. <https://doi.org/10.1177/0002764204267250>
- Hobbs, R. & Jensen, A. (2009). The past, present, and future of media literacy education. *Journal of Media Literacy Education* 1(1), 1–11. <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol1/iss1/1/>
- Hobbs, R., Moen, M., Tang, R. & Steager, P. (2022). Measuring the implementation of media literacy instructional practices in schools: Community stakeholder perspectives. *Learning, Media and Technology*. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2151621>
- Hollo, J. A. (1952). *Kasvatuksen maailma*. WSOY.
- Horn, E. (2007). Editor's introduction: "There are no media." *Grey Room*, 29, 7–13. <https://www.jstor.org/stable/20442772>
- House, R. (2012). The inappropriateness of ICT in early childhood education: Arguments from philosophy, pedagogy and developmental psychology. Teoksessa S. Suggate & E. Reese (toim.), *Contemporary Debates in Childhood Education and Development* (s. 105–121). Routledge.
- Howard, S. (2013). Risk-aversion: Understanding teachers' resistance to technology integration. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(3), 357–372. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.802995>
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*, (s. 30–52). Vastapaino.
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J. & Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893–899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>
- Jensen, B. (2009). A Nordic approach to early childhood education (ECE) and socially endangered children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 7–21.
- Jensen, B. & Iannone, R. L. (2018). Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in early childhood education and care (ECEC) in Europe: Findings from a comparative review. *European Journal of Education*, 53(1), 23–33. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ejed.12253>
- Joanou, J. P. (2017). Examining the world around us: Critical media literacy in teacher education. *Multicultural Perspectives*, 19(1), 40–46. <https://doi.org/10.1080/15210960.2017.1267514>

- Juutinen, J., Siippainen, A., Marjanen, J., Sarkkinen, T., Lundkvist, M., Mykkänen, A., Raitala, M., Rissanen, M.-J. & Ruokonen, I. (2021). *Pedagogisia jatkuoita ja ilmaisu iloa! Viisivuotiaiden pedagogiikka ja taito- ja taidekasvatuksen nykytila varhaiskasvatuksessa*. (Julkaisu 9:2021). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/05/KARVI_9_2021.pdf
- Järvillehto, T. (1994). *Ihminen ja ihmisen ympäristö: systeemisen psykologian perusteet*. Pohjoinen.
- Kalaš, I. (2010). *Recognizing the Potential of ICT in Early Childhood Education*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. <https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214673.pdf>
- Kalland, M., Heilala, C., Lundkvist, M. & Forsius, M. (2019). *Nauti työssäsi! Kohdi saumatonta moniammatillista tiimityötä varhaiskasvatuksessa*. Helsingin yliopisto. https://www.superliitto.fi/site/assets/files/114893/20190215_liite_nauti-tyossasi-varhaiskasvatus.pdf
- Kalliala, M. & Ruokonen, I. (2009). Kulttuurisen linssin läpi. Teoksessa I. Ruokonen, S. Ruusanen & A.-L. Välimäki (toim.), *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: iloa, ihmettelyä ja tekemistä* (s. 66–70). (Opas 3/2009). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201205085414>
- Kanerva, A., Niimiahio, A. K. & Piriä, L. (2020). *Selvitys kuvaohjelmien ikärajoituksesta*. (Cuporen verkkojulkaisu 64). Cupore. https://kavi.fi/wp-content/uploads/2020/09/Cupore_ik%C3%A4raijat_savutettava.pdf
- Kangas, J. & Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Multi-voiced development in Finnish early childhood education practices. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(11), 1–17. <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/1758/pdf>
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Harju-Luukkainen, H., Ranta, S., Chydenius, H., Lahdenperä, J., Neitola, M., Kinon, J., Sajaniemi, N. & Ruokonen, I. (2021). Understanding different approaches to ECE pedagogy through tensions. *Education Sciences*, 11(12), 790. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci11120790>
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H. & Fonsén, E. (2022). ”Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä”: Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työn haasteista ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 72–89. <https://doi.org/10.33350/ka.109089>
- Kansanen, P. (1991). Pedagogical thinking: The basic problem of teacher education. *European Journal of Education* 26(3), 251–260.
- Karila, K. (2009). Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 249–262). Vastapaino.
- Karila, K. (2013). Ammatillaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 9–29). Vastapaino.
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus: tilannekatsaus toukokuu 2016*. (Raportit ja selvitykset 2016:6). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf

- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Sirén-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A.-S. (2013). *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa: arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista*. (Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013).
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030: suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30). <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työntekijöiden muotoutuminen eri ammattilais sukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa*. Tampereen yliopisto. <https://www.finna.fi/Record/jykdoc.1446165>
- Karila, K. & Leikkola, S. (2022). Varhaisvuosien opettajat käsityö- ja teknologiakasvatuksen osaamistaan arvioimassa ja kehittämässä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(2), 25–47. <https://journal.fi/jecer/article/view/115164/67994>
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen: kuvauskohteena päiväkotit*. WSOY.
- Karjalainen, A. & Siljander, P. (1997). Pedagogisen tietoisuuden paradoksi. Teoksessa P. Siljander (toim.), *Kasvatus ja sosiaalisuus* (s. 66–76). Gaudeamus.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s. 17–63). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- KAVI. (2022). *Mediakasvatus*. Kansallinen audiovisuaalinen instituutti. <https://kavi.fi/mediakasvatus/>
- Kellner, D. (1998). *Mediakulttuuri*. Vastapaino.
- Kentli, F. D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies* 1(2), 83–88.
- Kervin, L., Jones, S. C. & Mantei, J. (2012). Online advertising: Examining the content and messages within websites targeted at children. *E-Learning and Digital Media*, 9(1), 69–82. <https://doi.org/10.2304/elea.2012.9.1.69>
- Kilpelä, K. (2011). Miksi amisope ei koe olevansa mediakasvattaja? Teoksessa S. Kotilainen, U. Kovala & E. Vainikkala (toim.), *Media, kasvatus ja kulttuurin kierto* (s. 131–150). Jyväskylän yliopisto.
- Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M. & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, 76–85. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.005>
- Kinos, J., Rosqvist, L., Alho-Kivi, H. & Korhonen, R. (2021). Suomalaisen varhaiskasvatuksen työ- ja toimintatavat opetussuunnitelmissa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 22–42. <https://doi.org/10.33350/ka.99664>

- Koivula, M. & Mustola, M. (2017). Varhaiskasvatuksen digiloikka ja muuttuva sukupolvijärjestys? Jännitteitä lastentarhanopettajien ja lasten kohtaamisissa digitaalisen teknologian äärellä. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 37–50. <https://journal.fi/kasvatusja aika/article/view/68722/30160>
- Koivusalo-Kuusivaara, R. (2007). *Lapset, media ja symbolinen vuorovaikutus: suomalaisten, englantilaisten ja saksalaisten lasten mediasubteen tarkastelua* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda-julkaisuarkisto. <http://hdl.handle.net/10138/23421>
- Kontkanen, S., Pöntinen, S., Kewalramani, S., Veresov, N. & Havu-Nuutinen, S. (2023). Children's digital competence in early childhood education: A comparative analysis of curricula. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(1), artikeli em2215. <https://doi.org/10.29333/ejmste/12798>
- Kontovourki, S., Garoufallou, E., Ivarsson, L., Klein, M., Korkeamäki, R.-L., Koutso-miha, D., Marci-Boehncke, G., Tafa, E. & Virkus, S. (2017). *Digital literacy in the early years: Practices in formal settings, teacher education, and the role of informal learning spaces: A review of the literature*. COST. <https://repository.afs.edu.gr/handle/6000/367>
- Korhonen, V. & Rantala, L. (2007). Opettajankoulutus – mediakasvatuksen autiomaa? Mediakasvatus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmateksteissä. *Kasvatus*, 38(5), 454–467.
- Kotilainen, S. (2001). *Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle* [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5072-8>
- Kotilainen, S. (2009). Johdanto: suhteet mediaan – avainkokemuksia nykykulttuurissa. Teoksessa S. Kotilainen (toim.), *Subteissa mediaan* (s. 7–20). (Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 99). Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37842/978-951-39-4750-7.pdf?sequence=1>
- Kotilainen, S., Okkonen, J., Vuorio, J. & Leisti, K. (2020). Youth media education in the age of algorithm-driven social media. Teoksessa D. Frau-Meigs, S. Kotilainen, M. Pathak-Shelat, M. Hoechsmann & S. R. Poyntz (toim.), *The Handbook on Media Education Research* (s. 131–140). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119166900>
- Kotilainen, S. & Sintonen, S. (toim.). (2005). *Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet*. (Oikeusministeriön julkaisuja 2005:5). <http://urn.fi/URN:ISBN:952-466-291-4>
- Kourti, E. & Androssou, A. (2013). Promoting critical awareness in the initial training of preschool teachers in Greece: Resistance and perspectives. *International Journal of Early Years Education*, 21(2–3), 192–206, <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2013.832946>
- Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (4. painos). Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781071878781>
- Krzywacki, H. (2009). *Becoming a Teacher: Emerging Teacher Identity in Mathematics Teacher Education* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda-julkaisuarkisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20029/becoming.pdf?se>

- Kumpulainen, K. (2017). Mistä on pienten lasten mediakasvatusta antavat opettajat tehty? Teoksessa S. Salomaa, L. Palsa & V. Malinen (toim.), *Opettajaopiskelijat ja mediakasvatusta 2017* (s. 42–43). (Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1/2017). <http://www.mediataitokoulu.fi/opettajaopiskelijat.pdf>
- Kumpulainen, K. & Gillen, J. (2017). *Young Children's Digital Literacy Practices in the Home: A Review of the Literature*. COST. https://digilitemethodscorner.files.wordpress.com/2018/10/wg1-kumpulainen_gillen_lit-review-2017.pdf
- Kumpulainen, K., Sairanen, H. & Nordström, A. (2020). Young children's digital literacy practices in the sociocultural contexts of their homes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(3). <https://doi.org/10.1177/1468798420925116>
- Kumpulainen, K., Sintonen, S., Vartiainen, J., Sairanen, H., Nordström, A., Byman, J. & Renlund, J. (2018). *Kurittomat palaset: monilukutaitoa opitaan ilolla*. Helsingin yliopisto. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/264091/Kurittomat_palaset_www.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Kupiainen, R. (2005). *Mediakasvatuksen eetos: fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta*. (Acta Universitatis Lapponiensis 86). Lapin yliopisto.
- Kupiainen, R. (2009). Lasten mediasuhteet mediakasvatuksen kysymyksenä. Teoksessa S. Kotilainen (toim.), *Subteissa mediaan* (s. 167–184). (Nykykulttuurin tutkimuskeskusten julkaisuja 99). Jyväskylän yliopisto.
- Kupiainen, R. (2013). Diginatiivit ja käyttäjälähtöinen kulttuuri. *WiderScreen* 16(1). <http://widerscreen.fi/numerot/2013-1/diginatiivit/>
- Kupiainen, R. (2018). Mediepedagogiske teorier for framtiden? Teoksessa V. Frantzen & D. Schofield (toim.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse: danning og læring i en ny mediekultur* (s. 105–119). Fagbokforlaget.
- Kupiainen, R. (2019). Media literacy in Finland. Teoksessa R. Hobbs & P. Mihailidis (toim.), *The International Encyclopedia of Media Literacy*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0147>
- Kupiainen, R. (2022). Young children and the need for critical literacy and epistemic cognition skills in the post-truth era. *Media Education Research Journal* 11(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.6772848>
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. (2015). Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa* (s. 13–24). Tampereen yliopiston normaali-koulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201510082343>
- Kupiainen, R., Kulju, P., Mäkinen, M., Wiseman, A., Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K.-L. (2020). Future pedagogical approaches to digital and multimodal practice in early childhood education. Teoksessa O. Erstad, R. Flewitt, B. Kümmerling-Meibauer & I. S. Pereira (toim.), *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood* (s. 419–429). Routledge. <https://www.routledge.com/The-Routledge-Handbook-of-Digital-Literacies-in-Early-Childhood/Erstad-Flewitt-Kummerling-Meibauer-Pereira/p/book/9781138303881>

- Kupiainen, R., Leinonen, H., Mäkinen, M. & Wiseman, A. (2016). A digital book project with primary education teachers in Finland. Teoksessa M. Knobel & J. Kalman (toim.), *New Literacies and Teacher Learning: Professional Development and the Digital Turn* (s. 109–129). Peter Lang.
- Kupiainen, R., Niinistö, H., Pohjola, K. & Kotilainen, S. (2006). *Mediakasvatusta alle 8-vuotiaille: keväällä 2006 toteutetun Mediamuffinssi-kokeilun arviointia*. Tampereen yliopisto. <https://research.tuni.fi/uploads/2020/01/8b47bd13-muffinssi-verkkoon-1.pdf>
- Kupiainen, R. & Schofield, D. (2021). Nordic perspectives on the history and future of media education. Teoksessa D. Frau-Meigs, S. Kotilainen, M. Pathak-Shelat, M. Hoehsmann & S. R. Poyntz (toim.), *The Handbook of Media Education Research* (s. 259–265). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119166900>
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. (2009). *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki University Press.
- Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta, J. (2007). Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa H. Kynäslähti, R. Kupiainen & M. Lehtonen (toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen* (s. 3–26). (Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007). <http://www.mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2018/06/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>
- Kyllönen, M. (2020). *Teknologian pedagoginen käyttö ja hyväksyminen: opettajien digipedagoginen osaaminen* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8057-3>
- L 272/2005. *Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/2005/20050272>
- L 540/2018. *Varhaiskasvatustalaki*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- L 558/2009. *Yliopistolaki*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>
- Lahman, M. K. E., Geist, M. R., Rodriguez, K. L., Graglia, P. & DeRoche, K. K. (2011). Culturally responsive relational reflexive ethics in research: The three Rs. *Quality & Quantity*, 45(6), 1397–1414. <https://doi.org/10.1007/s11135-010-9347-3>
- Laidlaw, L., O'Mara, J. & Wong, S. S. H. (2019). 'This is your brain on devices': Media accounts of young children's use of digital technologies and implications for parents and teachers. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(3), 268–281. <https://doi.org/10.1177/1463949119867400>
- Laine, M. (2019). *Kobti kulttuurisesti kestävää kasvatusta: kulttuurisesti kestävä kasvatuksen määrittäminen ja siihen liittyvät tulevaisuuden tarpeet* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5689-1>
- Lee, Y. & Lee, J. (2014). Enhancing pre-service teachers' self-efficacy beliefs for technology integration through lesson planning practice. *Computers & Education*, 73, 121–128. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.001>

- Lehtikangas, A. & Mulari, H. (2016). ”Mä en oo kattonut mut mä vaan tiän ne”: havainnointi, medialeikit ja eronteot päiväkodissa. Teoksessa H. Mulari (toim.), *Solmukohtia: näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen* (s. 21–44). (Verkkojulkaisu 103). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>
- Leinonen, J. & Sintonen, S. (2014). Productive participation: Children as active media producers in kindergarten. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(3), 216–237. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-03-04>
- Leivo, M. (2010). *Aikuisena opettajaksi: aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3975-5>
- Lemish, D. (2019). Children and media as a discipline. Teoksessa R. Hobbs & P. Mihailidis (toim.), *The International Encyclopedia of Media Literacy*. John Wiley & Sons. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118978238.ieml0018>
- Lemish, D. (2022). Introduction to the second edition: Children, adolescents, and media: Creating a shared scholarly arena. Teoksessa D. Lemish (toim.), *The Routledge Handbook of Children, Adolescents, and Media* (2. painos) (s. 1–12). Routledge.
- Lempiäinen, J. & Jokimies, S. (2017). Herätys opettajankoulutus: ei kouluteta opettajia eilisään! Teoksessa S. Salomaa, L. Palsa & V. Malinen (toim.) *Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus 2017* (s. 36–37). Kansallinen audiovisuaalinen instituutti KAVI. <http://www.mediataitokoulu.fi/opettajaopiskelijat.pdf>
- Lerkkanen, M.-K., Salminen, J., & Pakarinen, E. (2018). Varhaislapsuuden lukuhetket tukevat lukutaitoa. *Onnimanni*, 1–2, 20–26.
- Levin, B. (2008). Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools. Teoksessa F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (toim.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (s. 7–24). Sage.
- Lincoln, Y. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Lindeberg-Piironen, A. & Ruokonen, I. (2017). Musiikkitoiminnan suunnittelu. Teoksessa A. Lindeberg-Piironen & I. Ruokonen (toim.), *Musiikki varhaiskasvatuksessa: käsikirja* (s. 339–378). Classicus.
- Lindeman, S., Svensson, M. & Enochsson, A.-B. (2021). Digitalisation in early childhood education: a domestication theoretical perspective on teachers’ experiences. *Education and Information Technologies*, 26, 4879–4903. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10501-7>
- Liukko, S. & Kangassalo, M. (1998). Mediaa muruille. Kirjayhtymä.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet*. Polity.
- Livingstone, S. (2010). Media literacy and media policy. Teoksessa B. Bachmair (toim.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen: Die deutschsprachige und britische Diskussion* (s. 33–44). VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).

- Livingstone, S. (2021). The rise and fall of screen time. Teoksessa V. C. Strasburger (toim.), *Masters of Media: Controversies and Solutions: Controversies and Solutions* (Volume 1) (s. 89–104). Rowman & Littlefield. <http://eprints.lse.ac.uk/id/eprint/111915>
- Livingstone, S. & van der Graaf, S. (2010). Media literacy. Teoksessa W. Donsbach (toim.), *The International Encyclopedia of Communication*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbiecm039>
- Luoto, L. & Lappalainen, M. (2006). *Opetussuunnitelmaprosessit yliopistoissa*. (Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 10).
- Macfarlane, B. (2009). *Researching with Integrity: The Ethics of Academic Enquiry*. Routledge.
- Marsh, J. (2006). Emergent media literacy: Digital animation in early childhood. *Language & Education*, 20(6), 493–506. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2167/1e660.0>
- Marsh, J. (2014). Media, popular culture and play. Teoksessa L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (toim.), *Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (s. 403–414). Sage Publications.
- Marsh, J. (2016). The digital literacy skills and competences of children of pre-school age. *Media Education*, 7(2), 197–214. <https://core.ac.uk/download/pdf/74236398.pdf>
- Marsh, J. (2017). Introduction. Teoksessa J. Marsh, K. Kumpulainen, B. Nisha, A. Velicu, A. Blum-Ross, D. Hyatt, S. R. Jónsdóttir, R. Levy, S. Little, G. Marusteru, M. E. Ólafsdóttir, K. Sandvik, F. Scott, K. Thestrup, H. C. Arnseth, K. Dýrfjörð, A. Jornet, S. H. Kjartansdóttir, K. Pahl, ... G. Thorsteinsson (toim.), *Makerspaces in the Early Years: A Literature Review* (s. 6–11). University of Sheffield. <https://www.informalscience.org/makerspaces-early-years-literature-review>
- Marsh, J., Kontovourki, S., Tafa, E. & Salomaa, S. (2017). *Developing digital literacy in early years settings: Professional development needs for practitioners*. COST. https://drive.google.com/file/d/1fc-4ewLEUPIPnu6feE8R_yaLA4Ah2PVu/view
- Marsh, J., Lahmar, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J. & Scott, F. (2021). Under threes' play with tablets. *Journal of Early Childhood Research*, 19(3), 283–297. <https://doi.org/10.1177/1476718X20966688>
- Marsh, J., Mascheroni, G., Carrington, V., Árnadóttir, H., Brito, R., Dias, P., Kupiainen, R. & Trültzsch-Wijnen, C. (2017). *The online and offline digital literacy practices of young children: A review of the literature*. COST. https://www.researchgate.net/publication/318094743_The_Online_and_Offline_Digital_Literacy_Practices_of_Young_Children/link/5958d825a6fdcc2beca94305/download
- Marsh, J. & Millard, E. (2000). *Literacy and Popular Culture: Using Children's Culture in the Classroom*. Paul Chapman.
- Martens, H. (2010). Evaluating media literacy education: Concepts, theories and future directions. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 1–22. <https://doi.org/10.23860/jmle-2-1-1>

- Marton, F. (2005). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.), *Qualitative research in education: focus and methods* (s. 140–161). (Alkuperäisteos julkaistu 1988). Routledge-Falmer.
- Masterman, L. (1989). *Medioita oppimassa: mediakasvatuksen perusteet* (suom. T. Nevanlinna). Kansan sivistystyön liitto. (Alkuperäisteos julkaistu 1985).
- McDougall, J., Türkoglu, N. & Kanizaj, I. (2017). Training and capacity-building in media and information literacy. Teoksessa D. Frau-Meigs, I. Velez & J. Flores Michel (toim.), *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe: Cross-Country Comparisons* (s. 130–158). Routledge.
- McQuail, D. (2000). *McQuail's Mass Communication Theory* (4. painos). Sage Publications.
- Meriläinen, M. (2020). *Kohhti pelisivistystä: nuorten digitaalinen pelaaminen ja pelibaitat kotien kasvatuskyyymyksenä* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda-julkaisuarkisto. <http://hdl.handle.net/10138/309143>
- Mertala, P. (2015). Kolmas tila suhteisuuden näyttämönä: mediaviitteet ja läheisten nimet yhteisöllisyyden osoittajina esiopetusikäisten lasten luovassa kirjoittamisessa. *Media & Viestintä* 38(1), 40–56. <https://doi.org/10.23983/mv.62109>
- Mertala, P. (2016). Fun and games: Finnish children's ideas for the use of digital media in preschool. *Nordic Journal of Digital Literacy* 11(4), 207–226. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1891-943x-2016-04-01>
- Mertala, P. (2018). *Two worlds collide? Mapping the third space of ICT integration in early childhood education* [väitöskirja, Oulun yliopisto]. SocArXiv Papers. <https://doi.org/10.31235/osf.io/tf4rk>
- Mertala, P. (2019a). Digital technologies in early childhood education: A frame analysis of preservice teachers' perceptions. *Early Child Development and Care*, 189(8), 1228–1241. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1372756>
- Mertala, P. (2019b). Teachers' beliefs about technology integration in early childhood education: A meta-ethnographical synthesis of qualitative research. *Computers in Human Behavior*, 101, 334–349. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.003>
- Mertala, P. (2019c). Wonder children and victimizing parents: Preservice early childhood teachers' beliefs about children and technology at home. *Early Child Development and Care*, 189(3), 392–404. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1324434>
- Mertala, P. (2020a). Laaja-alaisen tieto- ja viestintäteknologiaosaamisen tukeminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(1), 6–31. <https://journal.fi/jecer/article/view/114121>
- Mertala, P. (2020b). Misunderstanding child-centeredness: The case of “child 2.0” and media education. *Journal of Media Literacy Education*, 12(1), 26–41. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2020-12-1-3>
- Mertala, P. (2020c). Young children's perceptions of ubiquitous computing and the Internet of Things. *British Journal of Educational Technology*, 51(1), 84–102. <https://doi.org/10.1111/bjet.12821>

- Mertala, P. (2021a). Koulutuksen digitaalinen datafik(s)aatio. *Kasvatus & Aika*, 15(1), 43–61. <https://doi.org/10.33350/ka.100161>
- Mertala, P. (2021b). Monilukutaito ja pedagogisen toiminnan arviointi varhaiskasvatuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(3). <https://www.kieliverkosto.fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2021/monilukutaito-ja-pedagogisen-toiminnan-arviointi-varhaiskasvatuksessa>
- Mertala, P. & Koivula, M. (2020). Digital technologies and early childhood: Guest editorial. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(1), 1–5. <https://journal.fi/jecer/article/view/114120>
- Mertala, P. & Meriläinen, M. (2019). The best game in the world: Exploring young children’s digital game-related meaning-making via design activity. *Global Studies of Childhood*, 9(4), 275–289. <https://doi.org/10.1177/2043610619867701>
- Mertala, P. & Salomaa, S. (2016). Kasvatuskeskeinen näkökulma varhaisvuosien mediakasvatukseen. Teoksessa L. Pekkala, S. Salomaa & S. Spišák (toim.), *Monimuotoinen mediakasvatus* (s. 154–184). (Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1/2016). https://www.mediataitokoulu.fi/monimuotoinen_mediakasvatus.pdf
- Mertala, P. & Salomaa, S. (2020). Media educational consciousness of early childhood student teachers: A critical case-description and a suggestion for a cross-curricular framework. Teoksessa I. Jones & M. Lyn (toim.), *Critical Issues in Early Childhood Teacher Education* (Volume 2). IAP.
- Mertala, P. & Salomaa, S. (2021). Looking for digital (alter)natives: Why teachers’ beliefs about children matter in media education. Teoksessa D. Frau-Meigs, S. Kotilainen, M. Pathak-Shelat, M. Hoehsmann & S. R. Poyntz (toim.), *The Handbook on Media Education Research* (s. 183–188). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119166900>
- Meyrowitz, J. (1999). Understandings of media. *Et Cetera*, 56(1), 44–53.
- Michael, V. & Okkonen, J. (2021). Towards a conceptual model of media education: A Finnish perspective. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 16(3–4), 144–157. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-943X-2021-03-04-05>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Morgan, A. (2010). Interactive whiteboards, interactivity and play in the classroom with children aged three to seven years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(1), 93–104. <https://doi.org/10.1080/13502930903520082>
- Morin, A. (2006). Levels of consciousness and self-awareness: A comparison and integration of various neurocognitive views. *Consciousness and Cognition*, 15(2), 358–371. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2005.09.006>

- Mulari, H. (2016). Johdanto. Teoksessa H. Mulari (toim.), *Solmukohtia: näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen* (s. 9–20). (Verkkojulkaisuja 103). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>
- Mykkänen, A., Kupila, P. & Pekkarinen, A. (2022). Impact of students' prior work experiences on their perceptions of practicums as support for their professional development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(5), 653–805. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2021.1992464>
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M.-L. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa*. (Raportit ja selvitykset, 17/2017). Opetushallitus. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/56487>
- Nelson, M. J., Voithofer, R. & Cheng, S.-L. (2019). Mediating factors that influence the technology integration practices of teacher educators. *Computers & Education*, 128, 330–344. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.023>
- Niikawa, T. (2020). A map of consciousness studies: Questions and approaches. *Frontiers in Psychology*, 11, artikkeli 530152. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.530152>
- Niikko, A. (2022). Metaphors of early childhood education student teachers at the beginning of the university studies. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(3), 82–112. <https://journal.fi/jecer/article/view/125822>
- Niikko, A. & Ugaste, A. (2012). Conceptions of Finnish and Estonian pre-school teachers' goals in their pedagogical work. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(5), 481–495. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.599424>
- Niikko, A. & Ugaste, A. (2019). Estonian and Finnish preschool teachers' conceptions of learning. *European Early Childhood Education Research Journal*. 27(1), 40–52. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1556533>
- Niinistö, H. & Ruhala, A. (2007). Pienten lasten mediakasvatus. Teoksessa H. Kynälahti, R. Kupiainen & M. Lehtonen (toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen* (s. 123–136). (Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007). <http://mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2018/06/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>
- Noppari, E. (2014). *Mobiilimukset: lasten ja nuorten mediaympäristön muutos* (osa 3). Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9483-3>
- OAJ. (2018). *Opetusalan työolobarometri 2017*. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2018/opetusalan-tyoolobarometri/>
- OAJ. (2021). *Dramaattinen muutos: jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa*. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>
- OKM. (2013a). *Hyvä medialukutaito: suuntaviivat 2013–2016*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:11). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-218-0>
- OKM. (2013b). *Mediakasvatus kuntien varhaiskasvatuksessa*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:10). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-216-6>

- OKM. (2022a). *Erityisavustus digitaalisiin taitoihin ja osaamiseen liittyvän pedagogisen toiminnan kehittämiseen varhaiskasvatuksessa (Undet luketaidot -kehittämishjelma)*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://okm.fi/-/valtion-erityisavustus-digitaalisiin-taitoihin-ja-osaamiseen-liittyvan-hyvan-pedagogisen-toiminnan-kehittamiseen-varhaiskasvatuksessa-osana-uudet-luketaidot-kehittamisohjelmaa-vuosille-2022-2023>
- OKM. (2022b). *Lasten ja nuorten digitaalisten taitojen kehittämiseen 9 miljoonaa*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://okm.fi/-/lasten-ja-nuorten-digitaalisten-taitojen-kehittamiseen-9-miljoonaa>
- O'Neill, B. (2022). Policies for the digital environment: Online safety and empowerment in a global context. Teoksessa D. Lemish (toim.), *The Routledge Handbook of Children, Adolescents, and Media* (2. painos) (s. 450–458). Routledge.
- Onnismaa, E.-L., Paananen, M. & Lipponen, L. (2014). Varhaiskasvatusjärjestelmän polku-riippuvuuksien jäljillä. *Kasvatus & Aika* 8(2), 6–21.
- OPH. (2014a). *Lausuntopyyntö esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista* (dnro 35/041/2021). Opetushallitus.
- OPH. (2014b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. (Määräykset ja ohjeet 2014:96). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- OPH. (2015a). *Varhaiskasvatussuunnitelma 2017 -perustetyön teematyöpajat, kutsu 7.10.2015* (dnro 29/041/2015). Opetushallitus.
- OPH. (2015b). *Varhaiskasvatussuunnitelma 2017 -perustetyön teematyöpajat, kutsu 18.12.2015* (dnro 29/041/2015). Opetushallitus.
- OPH. (2016a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (3. muutettu painos). (Määräykset ja ohjeet 2016:1). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- OPH. (2016b). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. (Määräykset ja ohjeet 2016:17). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- OPH. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. (Määräykset ja ohjeet 2018:3a). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- OPH. (2021a). *Kansallinen lukutaitostrategia 2030*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Kansallinen_lukutaitostrategia_2030.pdf
- OPH. (2021b). *Lausuntopyyntö varhaiskasvatussuunnitelman perusteista*. Opetushallitus.
- OPH. (2022a). *Early Childhood Education and Care*. <https://www.oph.fi/en/education-system/early-childhood-education-and-care-finland>
- OPH. (2022b). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. (Määräykset ja ohjeet 2022:2a). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf

- OPM. (2004). *Mediaväkivalta: lapset ja media: luonnos toimintaohjelmaksi 2005–2007*. (Opetusministeriön monisteita 2004:10). <https://docplayer.fi/8589859-Mediavakivalta-lapset-ja-media.html>
- Paatero, S. (2022). Vantaalla lapset ja aikuiset oppivat yhdessä. Teoksessa *Työyhteisöpolkuja uusiin lukutaitoihin: kuinka osaamisen kuvaukset tukevat työyhteisölähtöistä kasvatuksen ja opetuksen kehittämistä?* (S. 11–13). (Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 16/2022). <https://mediataitokoulu.fi/tyoyhteisot.pdf>
- Paavonen, J., Roine, M., Korhonen, P., Valkonen, S., Pennonen, M., Partanen, J. & Lahikainen, A. R. (2011). Media ja lasten hyvinvointi. *Duodecim*, 127(15), 1563–1570.
- Pajari, K. & Harmoinen, S. (2019). Teachers’ perceptions of consumer education in primary schools in Finland. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(2), 72–88. <https://doi.org/10.2478/dcse-2019-0019>
- Paju, E. (2016). Tavarat, välineet ja affektit: tiedon tuottaminen lasten kotiympäristöissä. Teoksessa H. Mulari (toim.), *Solmukohtia: näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen* (s. 111–136). (Verkkojulkaisuja 103). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>
- Palaiologou, I. (2016). Teachers’ dispositions towards the role of digital devices in play-based pedagogy in early childhood education. *Early Years*, 36(3), 305–321. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1174816>
- Paloniemi, S. & Huusko, M. (2016). Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 36 (2), 119–121. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/88486>
- Palsa, L. (2021). *Developing a Theory of Conceptual Contextualisation of Competence-Based Education: A Qualitative Study of Multiliteracy in the Finnish Curriculum Framework* [väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-263-4>
- Palsa, L., Pääjärvi, S., Tossavainen, T. & Pekkala, L. (2014). *Mediakasvatushankkeet 2009–2014: selvitys opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalla rahoitetuista hankehankemuksista*. Kansallinen audiovisuaalinen instituutti KAVI. https://kavi.fi/sites/default/files/documents/kavi_selvitys_mediakasvatushankkeet_2009-2013.pdf
- Palsa, L. & Ruokamo, H. (2015). Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer-reviewed research. *Seminar.net*, 11(2). <https://doi.org/10.7577/seminar.2354>
- Paolo, D. (1999). Children’s rights and media: Conciliating protection and participation. Teoksessa C. von Feilitzen & U. Carlsson (toim.), *Children and Media: Image, Education, Participation: Children and Media Violence* (s. 30–36). The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438894.pdf>
- Park, E. K. & Hargis, J. (2018). New perspective on TPACK framework in the context of early childhood education: The “A” stands for affective. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), artikkeli 17. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2018.120217>

- Pekkala, L., Pääjärvi, S., Palsa, L., Korva, S. & Löfgren, A. (2013). *Katsaus suomalaisen media-
kasvatustutkimuksen kenttään: selvitys kotimaisesta mediakasvatukseen liittyvästä tutkimuksesta
erityisesti opinnäytteiden ja joulaliartikkeleiden osalta pääosin vuosien 2009–2012 ajalta.*
MEKU & Cupore. <https://kavi.fi/sites/default/files/documents/kirjallisuuskatsaus.pdf>
- Peleman, B., Jensen, B. & Peeters, J. (2018). Innovative approaches to continuous profes-
sional development in early childhood education and care: A European perspective.
European Journal of Education, 53(1), 3–8. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ejed.12260>
- Peleman, B., Lazzari, A., Budginaitė, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J. & Cameron, C.
(2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a
European systematic literature review. *European Journal of Education*, 53(1), 9–22.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12257>
- Pennanen, S. (2009). Lasten medialeikit päiväkodeissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila
(toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 182–206). Vastapaino.
- Pihlaja, P. & Kangas, M. (2023). Varhaiskasvatussuunnitelma osana ohjausjärjestelmää: tieto-
ja viestintäteknologian käytön ja digitaalisen osaamisen kontekstointi. *Journal of Early
Childhood Education Research* 12(2), 1–33. <https://journal.fi/jecer/article/view/119663>
- Plowman, L., McPake, J. & Stephen, C. (2012). Extending opportunities for learning: The
role of digital media in early education. Teoksessa S. Suggate & E. Reese (toim.), *Con-
temporary Debates in Childhood Education and Development* (s. 95–104). Routledge.
- Poikolainen, J. (2002). *Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia: vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja
vanhemmuudesta* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda-julkaisuarkisto.
<http://hdl.handle.net/10138/19798>
- Potter, W. J. (2013). Review of literature on media literacy. *Sociology Compass* 7(6), 417–435.
<https://doi.org/10.1111/soc4.12041>
- Potter, W. J. (2022). Analysis of definitions of media literacy. *Journal of Media Literacy Educa-
tion*, 14(2), 27–43. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-2-3>
- Poveda, D. (2020). Researching digital literacy practices in early childhood: Challenges, com-
plexities and imperatives. Teoksessa O. Erstad, R. Flewitt, B. Kümmerling-Meibauer
& I. S. Pereira (toim.), *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood*
(s. 45–63). Routledge. <https://www.routledge.com/The-Routledge-Handbook-of-Digital-Literacies-in-Early-Childhood/Erstad-Flewitt-Kummerling-Meibauer-Pereira/p/book/9781138303881>
- Poyntz, S. R., Frau-Meigs, D., Hoechsmann, M., Kotilainen, S. & Pathak-Shelat, M. (2020).
Introduction: Media education research in a rapidly changing media environment. Te-
oksessa D. Frau-Meigs, S. Kotilainen, M. Pathak-Shelat, M. Hoechsmann &
S. R. Poyntz (toim.), *The Handbook of Media Education Research* (s. 1–16). John Wiley &
Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119166900>
- Prout, J. & James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Teoksessa
A. James & J. Prout (toim.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues
in the Sociological Study of Childhood* (2. painos) (s. 7–33). Falmer Press.

- Przybylski, A. K. & Weinstein, N. (2019). Digital screen time limits and young children's psychological well-being: Evidence from a population-based study. *Child Development*, 90(1), e56–e65. <https://doi.org/10.1111/cdev.13007>
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Raittila, R., Liinamaa, T. & Tuominiemi, L. (2017). Tulevaisuuteen suuntaava varhaiskasvatustiede. *Kasvatus & Aika*, 11(3). <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68724>
- Rantala, L. (2011). Finnish media literacy education policies and best practices in early childhood education and care since 2004. *Journal of Media Literacy Education*, 3(2), 123–133. <https://doi.org/10.23860/jmle-3-2-7>
- Ratner, C. (2002). Subjectivity and objectivity in qualitative methodology. *Qualitative Social Research*, 3(3), artikkeli 16. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0203160>
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammela, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). Varhaiskasvatuksen laatu arjessa: varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. (Julkaisut 15:2019). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf
- Revonsuo, A. & Arstila, V. (2011). Voidaanko tietoisuutta mitata? *Duodecim*, 127(12), 1219–1225. <https://www.duodecimlehti.fi/duo99620>
- Riddle, K., Cantor, J., Byrne, S. & Moyer-Gusé, E. (2012). “People killing people on the news”: Young children's descriptions of frightening television news content. *Communication Quarterly*, 60(2), 278–294. <https://doi.org/10.1080/01463373.2012.669340>
- Rintakorpi, K. (2007). Mediamatkalla ilmaisupäiväkoti Illuusiassa. Teoksessa L. Pentikäinen, A. Ruhala & H. Niinistö (toim.), *Mediametkaa! Osa 2: kasvattajan matkaopas lasten media-maailmaan* (s. 106–115). Gummerus.
- Rosenberg, J. F. (1984). *The Practice of Philosophy: A Handbook for Beginners*. Prentice Hall.
- Ruckenstein, M. (2010). Toying with the world: Children, virtual pets and the value of mobility. *Childhood*, 17(4), 500–513.
- Ruokamo, H. (2017). Mediakasvatus tulevaisuuden opettajankoulutuksessa. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.), *Opettajankoulutus: lähibistoriaa ja tulevaisuutta* (s. 329–336). PS-kustannus.
- Ruokamo, H. & Kotilainen, S. (2017). Haloo opettajankoulutus: TVT ja medialukutaidot yhteisopinnoiksi! Teoksessa S. Salomaa, L. Palsa, & V. Malinen (toim.), *Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus 2017* (ss. 38–41). Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1. <http://www.mediataitokoulu.fi/opettajaopiskelijat.pdf>
- Ruokonen, I. (2017). Integraatio ja eheyttäminen. Teoksessa A. Lindeberg-Piironen & I. Ruokonen (toim.), *Musiikki varhaiskasvatuksessa: käsikirja* (s. 305–338). Classicus.

- Rusanen, S. (2007). *Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen: kuvataiteen opintojen kehittäminen lastentarhanopettajien koulutuksessa*. (Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A77). Gummerus.
- Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M. & Viitala, M. (2021). *OPS kehittämistyön kompassina: esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi*. (Julkaisut 1:2021). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/02/KARVI_0121.pdf
- Salomaa, S. (2016). Mediakasvatustietoisuuden jäsentäminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), 136–161. <https://journal.fi/jecer/article/view/114054>
- Salomaa, S. & Mertala, P. (2019). An education-centred approach to early-years digital ME. Teoksessa I. Palaiologou & C. Gray (toim.), *Early Learning in the Digital Age* (s. 151–164). Sage.
- Salomaa, S. & Mertala, P. (2022). Media education in Finnish early childhood teacher education: A curricular analysis. Teoksessa H. Harju-Luukkainen, J. Kangas & S. Garvis (toim.), *Finnish Early Childhood Education and Care: From Research to Policy and Practice* (s. 69–83). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-95512-0_6
- Salomaa, S., Mertala, P. & Karila, K. (2021). Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 240–268. <https://journal.fi/jecer/article/view/114178>
- Salomaa, S. & Palsa, L. (2019). *Medialukutaito Suomessa: kansalliset mediakasvatustavoitteet*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 37). <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161951>
- Salomaa, S., Palsa, L. & Malinen, V. (toim.). (2017). *Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus 2017*. (Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisu 1/2017). <http://www.mediataitokoulu.fi/opettajaopiskelijat.pdf>
- Salomaa, S. & Sommers-Piironen, J. (2017). *Mediakasvatus kuuluu kuvaan varhaiskasvatuksessa: kokemusten jakamista ja toimintamalleja varhaisen mediakasvatuksen yhteiseen kehittämiseen* (3. painos). Kansallinen audiovisuaalinen instituutti KAVI. <http://www.mediataitokoulu.fi/kuuluukuvaan.pdf>
- Sartori, G. (1970). Concept misinformation in comparative politics. *The American Political Science Review*, 64(4), 1033–1053.
- Savolainen, T. (2011). *Lapset ja media: kolmen bankekokonaisuuden arviointi*. (Cuporen verkkojulkaisu 7/2011). www.cupore.fi/documents/LapsetJaMedia.pdf
- Scott, F. (2019). ‘Knock, knock, it’s Freddy!’: Harnessing young children’s digital and media skills and interests to foster creativity and digital literacy in makerspaces. *Media Education Research Journal*, 8(2), 95–105.

- Sefton-Green, J., Marsh, J., Erstad, O. & Flewitt, R. (2016). *Establishing a Research Agenda for the Digital Literacy Practices of Young Children: A White Paper for COST Action IS1410*. <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/projects/p4df/COST-2016.pdf>
- Selwyn, N. (2003). 'Doing IT' for the kids': Re-examining children, computers and the 'information society'. *Media, Culture & Society*, 25(3), 351–378 <https://doi.org/10.1177/0163443703025003004>
- Selwyn, N. (2009). The digital native-myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364–379.
- Seppänen, J. & Väliverronen, E. (2012). *Mediayhteiskunta*. Vastapaino.
- Seppänen-Järvelä, R., Åkerblad, L. & Haapakoski, K. (2019). Monimenetelmällisen tutkimuksen integroivat strategiat. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(3), 332–339. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138276/YP1903_Seppanen-Jarvelaym.pdf?sequence=2
- Sharmahd, N., Peeters, J. & Bushati, M. (2018). Towards continuous professional development: Experiencing group reflection to analyse practice. *European Journal of Education*, 53(1), 58–65. <https://doi.org/10.1111/ejed.12261>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Vastapaino.
- Six, U. & Gimmler, R. (2007). *Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten: Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung*. Vistas. https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user_upload/lfm-nrw/Foerderung/Forschung/Dateien_Forschung/LfM-Band-57.pdf
- Sommers-Piironen, J. & Hemilä, H. (2016). Oivalluksia eskarista! Varhaispedagogiikan kehittämistä lasten mediasuhteiden näkökulmasta. Teoksessa H. Mulari (toim.), *Solmukohtia: näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen* (s. 45–54). (Verkkojulkaisu 103). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>
- Souto-Manning, M. & Price-Dennis, D. (2012). Critically redefining and repositioning media texts in early childhood teacher education: What if? And why? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(4), 304–321.
- Spicker, P. (2007). The ethics of policy research. *Evidence & Policy*, 3(1), 99–118. <https://doi.org/10.1332/17442640779702148>
- Spitzer, M. (2022). Digitalisierung in Kindergarten und Grundschule schadet der Entwicklung, Gesundheit und Bildung von Kindern. *Geist & Gehirn*, 41, 797–808. <https://www.foerderschule-siegen.de/i.php?n=Meinung.0223?action=download&cupname=0223-01.pdf>
- Stakes. (2007). *Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa*. Opetusministeriön Mediamuffinssi-hanke.

- Stenfors, T., Kajamaa, A. & Bennett, D. (2020). How to ... assess the quality of qualitative research. *The Clinical Teacher*, 17(6), 596–599. <https://doi.org/10.1111/tct.13242>
- Stephen, C. (2010). Pedagogy: The silent partner in early years learning. *Early Years*, 30(1), 15–28. <https://doi.org/10.1080/09575140903402881>
- Suomen virallinen tilasto. (2021). *Liitetaulukko 13: käytössä älypuhelin ja internetin käyttö televisiollla 2021, %-osuus väestöstä*. Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/sutivi/2021/sutivi_2021_2021-11-30_tau_013_fi.html
- Suoninen, A. (2008). *Mediakasvatus päiväkodissa ja esiopetuksessa: mediakasvatuksen tilan ja Mediamuffinssi-oppimateriaalien käyttöönoton arviointi syksyllä 2007*. Mediamuffinssi-hanke & Jyväskylän yliopisto. https://staff.jyu.fi/Members/kuilju/mediakasvatus_paivakodissa_raportti.pdf
- Suuranta, J. (2003). *Kasvatus mediakulttuurissa*. Vastapaino.
- Tahvanainen, I. (2001). Kasvatat kasvattajat. Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammattillisen opettajankoulutuksen aikana. Väitöstutkimus. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Hakapaino.
- Taloussanommat. (2012). Lähes joka toinen suomalainen käyttää älypuhelin. *Iltasanomat* 30.5.2012. <https://www.is.fi/taloussanommat/oma-raha/art-2000001755205.html>
- TENK. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- TENK. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019). https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Thestrup, K. (2019). Digital citizens: How preschool teachers and children communicate in a digital and global world. Teoksessa I. Palaiologou & C. Gray (toim.), *Early Learning in the Digital Age* (s. 136–148). Sage.
- Tiede, J., Grafe, S. & Hobbs, R. (2015). Pedagogical media competencies of preservice teachers in Germany and the United States: A comparative analysis of theory and practice. *Peabody Journal of Education* 90(4), 533–545. <https://www.jstor.org/stable/43909841>
- Tokmak, H. S. (2015). Pre-service teachers' perceptions on TPACK development after designing educational games. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(5), 392–410. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.939611>
- Tomljenović, R. (2019). *Regulatory Authorities for Electronic Media and Media Literacy: Comparative Analysis of the Best European Practices*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/regulatory-authorities-for-electronic-media/1680903a2a>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851.

- Trültzsch-Wijnen, C. W., Trültzsch-Wijnen, S. & Ólafsson, K. (2020). Digital and media literacy-related policies and teachers' attitudes. Teoksessa O. Erstad, R. Flewitt, B. Kümmerling-Meibauer, I. S. Pereira (toim.), *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood* (s. 171–186). Routledge.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uudistettu laitos).
- Turja, L. (2017). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 5., uudistettu painos. (s.38–55). PS-kustannus.
- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R. & Wallin, O. (2020). Varhaiskasvatuksen työ muuttuu: muuttuuko asiantuntijuus? *Työelämän tutkimus*, 18(4), 323–339 <https://doi.org/10.37455/tt.89217>
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K. & Peeters, J. (2012). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care: A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture*. University of East London, Cass School of Education & University of Ghent. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>
- Uusitalo, N. (2015). *Hallinnan tekemiset: mediakasvatustalouden diskursiivinen tuottaminen* [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9956-2>
- Valkonen, S. (2012). *Television merkitys lasten arjessa* [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8834-4>
- Valkonen, S. (2016). Lapset oman mediakulttuurinsa kuvaajina haastattelututkimuksessa. Teoksessa H. Mulari (toim.), *Solmukohtia: näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen* (s. 55–78). (Verkkojulkaisu 103). Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>
- Valkonen, S., Kupiainen, R. & Dezuanni, M. (2020). Constructing social participation around digital making: A case study of multiliteracy learning in a Finnish day care centre. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 477–497. <https://journal.fi/jecer/article/view/114143>
- Vallberg Roth, A.-C. (2014). Nordic comparative analysis of guidelines for quality and content in early childhood education. *Nordisk barnebagforskning*, 8. <https://doi.org/10.7577/nbf.693>
- Van Lier, L. (1998). The relationship between consciousness, interaction and language learning. *Language Awareness*, 7(2–3), 128–145. <https://doi.org/10.1080/09658419808667105>
- Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuunnitelma. (2021). *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuunnitelma 2021–2030*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162662/OKM_2021_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Venninen, T., Leinonen, J., Ojala, M. & Lipponen, L. (2012). Creating conditions for reflective practice in early childhood education. *International Journal of Child Care and Education Policy* 6(1), 1–15.

- Vesterinen, O. (2011). *Media Education in the Finnish School System: A Conceptual Analysis of the Subject Didactic Dimension of Media Education* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda-julkaisuarkisto. <http://hdl.handle.net/10138/26051>
- Vilmilä, F. (2015). *Media + lapsi + kasvatus: mediakasvatuksen tutkimuksellinen kehittäminen*. (Julkaisuja 157, verkkojulkaisuja 80). Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/mediakasvatuksen_tutkimuksellinen_kehittaminen.pdf
- Vipunen. (2022). *Varhaiskasvatuksessa olevat lapset*. Opetushallinnon tietopalvelu. <https://vipunen.fi/fi-fi/varhaiskasvatus/Sivut/Varhaiskasvatuksen-lapset.aspx>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Värri, V.-M. (2004). *Hyvä kasvatus: kasvatus hyvään* [väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Ward, L. M. & Grower, P. (2020). Media and the development of gender role stereotypes. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2(1), 177–199. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-051120-010630>
- Welch, M., Fenwick, M. & Roberts, M. (1997). Primary definitions of crime and moral panic: A content analysis of experts' quotes in feature newspaper articles on crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 34(4). <https://doi.org/10.1177/0022427897034004004>
- Whitaker, L. (2019). Vulnerable AND agentic? The failure of binary constructions of childhood in online games regulation. *Media Education Research Journal*, 8(2), 54–73.
- Wohlwend, K. (2016). Who gets to play? Access, popular media and participatory literacies. *Early Years*, 37(1), 62–76. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1219699>
- Wuyckens, G., Landry, N. & Fastrez, P. (2022). Untangling media literacy, information literacy, and digital literacy: A systematic meta-review of core concepts in media education. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1), 168–182. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-12>
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2009). Hoivaa, opettajuutta ja johtajuutta: lastentarhanopettajan liikettä päiväkodissa. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen. (toim.), *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* (s. 189–209). Vastapaino.
- Ylönen, S. (2012). Sallittua, salaista vai kiellettyä? Lasten medialeikkitalasta käydyt neuvottelut päiväkodissa. Teoksessa H. Strandell, L. Haikkola & K. Kullman (toim.), *Lapsuuden muuttuvat tilat* (s. 85–115). Vastapaino.
- Zhao, P. & Li, X. (2015). Arts teachers' media and digital literacy in kindergarten: A case study on Finnish and Chinese children using a shared blog in early childhood education. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 6(1), 1–17. <https://doi.org/10.4018/IJDLDC.2015010101>
- Zomer, N. R. & Kay, R. H. (2018). Technology use in early childhood education: A review of literature. *Journal of Educational Informatics*, 1(1). <https://doi.org/10.51357/jei.v1i1.45>

ALKUPERÄISET JULKAISUT

I: Salomaa, S. (2016). Mediakasvatustietoisuuden jäsentäminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), 136–161.

II: Salomaa, S. & Mertala, P. (2022). Media education in Finnish early childhood teacher education: A curricular analysis. Teoksessa H. Harju-Luukkainen, J. Kangas & S. Garvis (toim.), *Finnish Early Childhood Education and Care: From Research to Policy and Practice* (s. 69–83). Springer Nature.

III: Salomaa, S., Mertala, P. & Karila, K. (2021). Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 240–268.

JULKAISU I

Mediakasvatustietoisuuden jäsentäminen varhaiskasvatuksessa

Saara Salomaa

Journal of Early Childhood Education Research, 5(1), 2016, 136–161,
<https://journal.fi/jecer/article/view/114054>

Artikkelin käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa.

Mediakasvatustietoisuuden jäsentäminen varhaiskasvatuksessa

Saara Salomaa

*Kansallinen audiovisuaalinen instituutti
saara.salomaa@kavi.fi*

TIIVISTELMÄ: Vaikka media kuuluu kiinteästi suomalaislasten arkeen, mediakasvatusta ei toistaiseksi ole otettu systemaattisesti osaksi varhaiskasvatustyötä. Tarve vahvistaa varhaiskasvatuksen ammattilaisten mediakasvatukseen liittyvää osaamista on havaittu sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Tässä artikkelissa käsitellään mediakasvatusta varhaiskasvatuksen tavoitteiden ja pedagogiikan näkökulmasta. Kasvatustietoisuudella on nähty olevan merkittävä rooli kasvatustekojä ja -toimintaa ohjaavana elementtinä, joten tässä artikkelissa mediakasvatusta lähestytään Hirsjärven kasvatustietoisuuden mallin pohjalta. Artikkelissa esitellään mediakasvatuksen ja varhaiskasvatuksen tutkimukseen pohjalta tuotettu Hirsjärven kasvatustietoisuusmallia täydentävä mediakasvatustietoisuuden malli institutionaaliseen varhaiskasvatukseen. Lähtökohtana on, että mediakasvatuksessa tulee huomioida varhaiskasvatuksen ominaisluonne hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutena sekä toimia varhaiskasvatuksen pedagogiikan periaatteiden mukaisesti. Ehdotusta mediakasvatustietoisuuden malliksi on syytä testata empiirisesti. Tulevissa tutkimuksissa mallia voidaan hyödyntää tarkasteltaessa esimerkiksi sitä, millaista mediakasvatustietoisuutta varhaiskasvatuksen ammattilaiset puheessaan ilmentävät tai ohjaavat asiakirjat, opetusmateriaalit ja muut ammattikäyttöön tarkoitettut tekstit rakentavat.

Asiasanat: *mediakasvatus, varhaiskasvatus, kasvatustietoisuus, medialukutaito*

ABSTRACT: Various media are a part of children's, everyday lives in Finland. However, media education that promotes media literacy has not been systematically included in early childhood education and care (ECEC). The need to enhance ECEC professionals' media educational competences has been acknowledged both nationally and internationally. This article discusses media literacy orientated media education from the viewpoint of ECEC goals and pedagogy. The role of educational consciousness has been considered important in steering educators' educational actions. Hence, this article scrutinises media education drawing from aspects of educational consciousness constructed by Finnish educationist Hirsjärvi. The article presents a model for media educational consciousness in institutional ECEC that has been constructed from research in the fields of media education and ECEC and is complimentary for Hirsjärvi's general model of educational consciousness. The baseline for the construction is that early years media education needs to respect the ECEC's nature as a combination of education, pedagogy and care and follow the principles of ECEC pedagogies. The presented model for media educational con-

sciousness in ECEC should preferably be further examined in empirical studies. It could be utilized for example in scrutinising how ECEC professionals express their educational consciousness regarding media education or how professional texts, such as training materials or guiding curricular documents promote media educational consciousness.

Keywords: *Media Education, Early Childhood Education and Care, Educational Consciousness, Media Literacy*

Johdanto

Erilaiset mediat kuten mobiilipelit, YouTube-ohjelmat, nettipuhelut ja mediabrändit ovat osa nykypäivän lapsuutta, sillä kasvuympäristöt ovat varhaislapsuudesta saakka tulvillaan erilaisia medioita (Chaudron, 2015; Noppari, 2014; Suoninen, 2014). Ollakseen aktiivisia tulkitsijoita, tuottajia ja toimijoita median läpäisemässä kulttuurissamme, lapset tarvitsevat medialukutaitoa, jota edistetään mediakasvatuksella (esim. Buckingham, 2003; Kupiainen & Sintonen, 2009). Media siis haastaa kasvu- ja toimintaympäristönä varhaiskasvatusinstituutioita. Kuitenkaan mediakasvatus ei toistaiseksi näytä kuuluvan systemaattisesti osaksi varhaiskasvatuksen toteutusta tai paikallisia linjauksia (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2013). Ainakin kolmen tekijän voidaan nähdä selittävän tilannetta: Ensinnäkään mediakasvatusta tai medialukutaitoa ei aiemmin ole eksplisiittisesti mainittu varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes, 2005) tai esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus [OPH], 2010). Vaikka täydentäviä pedagogisia dokumentteja aiheesta on tuotettu, ne tunnetaan huonosti (OKM, 2013). Toiseksi vain pieni osa varhaiskasvatuksen henkilöstöstä on opiskellut mediakasvatusta (Suoninen, 2008) eikä selvityksen mukaan aiheen tuntemus kentällä ole vankkaa (OKM, 2013). Kolmanneksi keskustelua lasten ja median suhteesta on väinnyt mustavalkoinen kahtiajakoisuus. Pelkkä kiistely siitä, pitäisikö lapsia ensisijaisesti kannustaa vai rajoittaa suhteessa mediaan, ei vielä kehitä kasvattajien osaamista. (Kupiainen, 2009.)

Mediakasvatukseen liittyvät osaamisen haasteet on tunnistettu jo vuosia sitten (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2007) ja varhaiskasvatushenkilöstön osallistuminen täydennyskoulutuksiin on ollut viime vuosina verrattain aktiivista, vaikkakin alueelliset vaihtelut ovat suuria (OKM, 2013). Silti tarve kehittää varhaiskasvattajien mediakasvatuksellisia valmiuksia on noussut säännöllisesti esiin (Alasuutari, Karila, Alila & Eskelinen, 2014; Karila ym., 2013; Taguma, Litjens & Makowiecki, 2012). Varhaiskasvatuksellisen mediakasvatustutkimuksen puute on huomattava niin kansallisella kuin kansainväliselläkin

tasolla. Lapsiin ja mediaan liittyvä tutkimus on keskittynyt selvitysten mukaan varhaiskasvatusikäisiä vanhempiin kohderyhmiin (Chaudron, 2015; Pekkala ym., 2013). Arvioivaa akateemista tutkimusta mediakasvatuskoulutusten tai -opintojen merkityksestä varhaiskasvattajille on Suomessa tehty ainoastaan viime vuosikymmenellä (Kupiainen, Niinistö, Pohjola & Kotilainen, 2006; Suoninen, 2008). On kuitenkin havaittu, että perehtyminen mediakasvatukseen saa varhaiskasvattajat suhtautumaan siihen aiempaa positiivisemmin. Keskeistä vaikuttaa olevan se, kuinka merkityksellisenä ja helposti toteutettavana mediakasvatus saadaan kuvattua varhaiskasvatustyön kannalta. (Kupiainen ym., 2006; Pääjärvi & Sommers-Piironen, 2013.)

Nyt varhaiskasvattajat ovat uuden haasteen edessä. Ensimmäiset velvoittavat esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2014) tulevat käyttöön syksyllä 2016, ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2017. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältävät laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksia, joista laajaan tekstikäsitteeseen perustuva ”monilukutaito” sisältää muiden lukutaitojen ohella medialukutaidon ja ”tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen” (TVT) on asemoitu osaksi mediataitoja (OPH, 2014). Varhaiskasvatussuunnitelman uudistustyöhön on lähdetty esiopetussuunnitelman pohjalta, joten se tulee sisältämään vastaavanlaisia teemoja.

Artikkelissa osoitan mediakulttuurin tutkimuksen esimerkein, kuinka lasten kasvu mediakulttuurissa haastaa ammatillaiset varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen kehittämiseen. Lapsuudentutkimuksessa keskeinen näkökulma lapsesta aktiivisena toimijana (Karlsson, 2012; Karila, 2009) korostaa, kuinka tarpeellista on pelkän medialta suojelemisen sijasta painottaa mediakasvatusta, jonka tavoitteena on medialukutaidon vahvistaminen. Lähestyn varhaisvuosien mediakasvatusta erityisesti kasvatustietoisuuden käsitteen avulla, sillä kasvatustietoisuudella on usein nähty olevan merkittävä rooli kasvatustekojä ja -toimintaa ohjaavana elementtinä (Brotherus, Hytönen ja Krokfors, 2002; Hoppo, 2006; Hirsjärvi, 1980; Poikolainen, 2002). Pysin selkiyttämään sitä, miten mediakasvatus asemoituu osaksi varhaiskasvatusta ja millaisista elementeistä varhaiskasvattajan *mediakasvatustietoisuus* (vrt. Andersson, 2013) rakentuu. Hirsjärven kasvatustietoisuuden mallia täydentävä mediakasvatustietoisuuden malli on varhaiskasvatuksen tutkimuksen kentällä ensimmäinen, ja herättää kiinnostavia kysymyksiä jatko-tutkimuksen aiheiksi. Artikkelini on osa väitöstutkimustani¹ ja mallin toimivuutta tullaan testaamaan empiirisillä aineistoilla. Esitän, että varhaiskasvatukseen eksplisiittisesti kytkeytyvä mediakasvatuksen ja mediakasvatustietoisuuden jäsentäminen voisi helpottaa aiheen omaksumista varhaiskasvatuksen kentällä.

¹ Väitöstutkimus kuuluu Tampereen yliopiston Kasvatus ja yhteiskunta -tohtorikoulutusohjelmaan.

Kulttuuri haastaa mediakasvattamaan

Media on osa lasten kasvuympäristöä ensimmäisistä vuosista alkaen: lapsiperheissä on runsaasti mediavälineitä, jo vauvoille kohdennetaan erilaisia medialaitteita ja -sisältöjä ja lapset osallistuvat mediankäyttöön osana perhe-elämää (Chaudron, 2015; Noppari, 2014; Suoninen, 2014; Yamada-Rice, 2010). Medialla on merkitystä myös lasten leikkejä ja muuta yhteistoimintaa sekä kulutusikäytymistä muokkaavana elementtinä (Marsh, 2012). Varhaiskasvatuksessa lapsille merkitykselliset mediakulttuurin elementit olisi mahdollista nähdä pedagogisena resurssina, joka tavoitteellisesti uudelleenkontekstualisoidaan osaksi institutionaalista kasvatusta (Mertala, 2015). Medioiden oma tuottaminen ja tarkastelu voivat luoda puitteita muun muassa lasten osallisuuden vahvistamiseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen (Leinonen & Sintonen, 2014) tai kulttuurikasvatukseen ja sukupolvet ylittävään vuorovaikutukseen (Onnismaa, Rintakorpi & Rusanen, 2014). Mediakulttuurin kasvatushaasteeseen on kuitenkin sekä julkisessa keskustelussa että tutkimuksessa vastattu erityisesti huolen ja suojelun diskursseilla (Kupiainen, 2009; OKM, 2013; Pekkala ym., 2013; Suoranta, 2003). Lapset vaikuttavatkin tuotettavan päiväkodin ”mediavapaana” tilana, paikkana jossa mediankäyttö ei lasten toiveista huolimatta ole kotiympäristön tapaan mahdollista (Alasutari ym., 2014).

On ymmärrettävää, että mediakasvatukseen tarttuminen on tuottanut ammattikasvattajille päänvaivaa. Median haasteet käsitteelliselle selkeydelle on tunnustettu jo vuosikymmeniä sitten (Masterman, 1989). Yhä kiihtyvä teknologioiden ja sisältöjen yhteen-sulautuminen tekee eksaktista määrittelystä jopa mahdotonta (Seppänen & Väliiveronnen, 2012). Laajasti tarkasteltuna mikä tahansa välittävä elementti voidaan tulkita mediana, joten mediakasvatuksella ei ole selvärajaisesti hahmotettavaa kohdetta tai menetelmää. Saadakseen otetta median kentästä Seppänen ja Väliiveronnen (2012, s. 23) määrittelevät median viittaamaan *ennen kaikkea viestintään, joka tapahtuu teknologian avulla*. Kasvatuskontekstissa media voidaan kuitenkin nähdä laajempanakin, itsessään kasvattavana oppimisympäristönä, joka sosiaalistaa kulttuuriin sekä muokkaa kuvaa maailmasta (Kupiainen, 2002; Suoranta, 2003). Meyrowitzin (1999) mukaan analyytisissä erittelyissä mediaa tavataan käsitellä joko *kanavana, kielenä* tai *ihmisten vuorovaikutuksen ympäristönä*. Koska media kuitenkin on kaikkea kolmea yhtä aikaa, ainoastaan yhteen näkökulmaan keskittyminen tuottaa Meyrowitzin mukaan *”analyyttistä fiktiota”*. Tämä tuskin palvelisi käytännön kasvatustyötä. Kokonaisvaltaista näkemystä mediasta avaava mediasuhteen ja mediakulttuurin käsitteiden myötä.

Merkitysten välittäminen ja välittyminen kulttuurisena vuorovaikutuksena määrittelevät mediaa erityisesti tarkasteltaessa mediasuhteita (Kotilainen, 2009). Virkin (1994)

mukaan mediasuhde on vastaanottosuhdetta monitahoisempi kulttuurinen suhde. Vuorovaikutus suhteessa mediaan koostuu useista osatekijöistä, kuten mediankäytön tavasta tai muodosta, käyttäjän mediataidoista, käytettävästä teknologiasta ja ilmaisu-
muodoista. Mediasuhde on muuttuva ja pedagogisen vaikutuksen mahdollistava suhde, ja voi toteutua niin yksilöllisessä kuin yhteisöllisessäkin muodossa (Kotilainen, 2009, s. 9). Mediasuhde on myös tilannesidonnaisten sosiaalisten suhteiden määrittämä ja mediakasvatuksessa toiminta kohdistetaan tavallisesti juuri median ja sen käyttäjän väliseen suhteeseen (Kupiainen, 2009).

Mediakulttuurin käsitteellä viitataan yhteiskunnalliseen tilanteeseen, jossa suurin osa havainnoistamme ja toiminnoistamme on mediavälitteisiä ja mediaesitykset ja -teknologiat kulttuurin keskiössä (Kellner, 1998; Seppänen & Väliverronen, 2012). Yhä voimistuvaa mediakulttuuria, medioiden läsnäoloa ja niiden merkityksen kasvua ihmisten arkielämässä ja yhteiskunnassa kuvataan myös medioitumisen käsitteellä (Seppänen & Väliverronen, 2012, s. 41–43). Erityisesti lasten kohdalla medioitunut kulttuuri kietoutuu konkreettisesti iholle media-aiheisten vaatteiden ja muiden oheistuotteiden kautta (Buckingham, 2007; Kupiainen, 2002; Noppari, 2014).

Tässä artikkelissa määrittelen mediakasvatuksen laajasti kasvatuksena ja kasvuna sekä opetuksena ja oppimisena mediasta ja mediakulttuurisessa kontekstissa. Mediakasvatus on siis mediasta opettamisen ja oppimisen prosessi, ja medialukutaito on sen tulos (Buckingham, 2003). Erityisesti nojaudun Kupiainen ja Sintosen (2009, s. 31) määritelmään, jonka mukaan *”Mediakasvatus on tavoitteellista vuorovaikutusta, ja sen osapuolina ovat kasvattaja, kasvatettava ja mediakulttuuri. Tavoitteena on medialukutaito.”* Määritelmä huomioi kasvattajalähtöisen tavoitteellisuuden, mutta myös mediakulttuurin kasvattavan ulottuvuuden sekä ihmisten ja mediakulttuurin monimuotoisen vuorovaikutussuhteen. Kun kasvatuksen piiriin otetaan mediakulttuuri, vältetään takertuminen siihen, mitkä elementit määritelmällisesti ovat mediaa ja mitkä siihen löyhästi kytkeytyviä ilmiöitä. Tämä lähestymistapa on erityisen luonteva holistisessa varhaiskasvatuksessa.

Mediakasvatuksen tavoitteen, medialukutaidon, määritelmä on sekin jatkuvasti akateemisen keskustelun kohteena eikä medialukutaidolle ole yhtä vakiintunutta määritelmää (Livingstone, 2004; Martens, 2010; Palsa & Ruokamo, 2015; Potter, 2013). Medialukutaito on usein ajateltu kykyä saavuttaa, analysoida, arvioida ja tuottaa monimuotoista viestintää (Aufderheide, 1993). Vaikka määritelmää on arvosteltu laveudesta ja konkreettisuuden puutteesta (Martens, 2010), on medialukutaito toisaalta määritelty laajemminkin: edellämainittujen lisäksi myös muun muassa osallisuuden, itseilmaisun ja eettiset aspektit kattavana taitona (Buckingham, 2007; Varis, 2010). Samoin Martensin (2010)

mukaan useimmat medialukutaitoa käsittelevät tutkijat ovat yksimielisiä siitä, että lisäksi tarvitaan tiettyä tietopohjaa, erityisesti mediaan liittyvää tietoa, sekä kykyä yhdistää medialukutaidon ”taidot” näihin tietoihin todellisen elämän tilanteissa. Medialukutaidot ovat edelleen kytketty myös elämänhallinnallisiin taitoihin, asenteisiin ja hyvinvoinnin kysymyksiin (Kupiainen, 2009; Martens, 2010; Vesterinen, 2011). Potterin (2013, s. 417) mukaan medialukutaidon määritelmät voidaan eri näkökulmista huolimatta nähdä toisiaan täydentävinä. Medialukutaidon laajan käsitteen kontekstualisoinnilla mahdollistetaan sen parempi ymmärrettävyys ja käyttökelpoisuus niin tutkimuksessa kuin käytännön kasvatustyössäkin (Palsa & Ruokamo 2015, s. 144). Tässä tutkimuksessa medialukutaito ymmärretään laajasti, kattaen kokonaisvaltaisesti yllämainitut aspektit. Toisaalta sitä rajataan kontekstoinnilla ammatillisen, erityisesti suomalaisen, varhaiskasvatuksen kasvatuskäytäntöön ja -tavoitteisiin.

Opetussuunnitelmaudistuksen myötä esiopetukseen lanseeratut monilukutaito ja TVT kytkeytyvät selvästi medialukutaitoon ja -kasvatukseen. Monilukutaito esitetään kattokäsitteenä, joka sisältää useiden lukutaitojen joukossa medialukutaidon (OPH, 2014). Medialukutaidon asemoiminen osaksi monilukutaidon kokonaisuutta nostaa näin mediatekstit merkityksellisiksi tekstilajeiksi perinteisten tekstien rinnalle (Mertala, 2015). Monilukutaidon sisällyttämistä opetussuunnitelmaan voidaan pitää yrityksenä saada otetta nykypäivän lukutaitojen runsaudesta (Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 2015). On kuitenkin huomattava, että monilukutaidon määritelmä perusteissa, ”[m]onilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten viestien tulkinnan ja tuottamisen taitoja” (OPH 2014, s. 12) on hyvin lähellä useita medialukutaidon määrittelyjä (Palsa & Ruokamo, 2015). Lisäksi siinä missä suomalaisissa perusteissa monilukutaito esitetään osaamisena, kansainvälisessä tutkimuksessa se (*multiliteracies*) käsitetään yleisemmin pedagogiikkana (Palsa & Ruokamo 2015). Mediakasvatus voidaankin nähdä monilukutaidon ja TVT-taitojen osaamisalueita luontevasti yhteen nivovana kasvatuksellisenä prosessina. Perusteet ohjaavatkin mediakasvatukseen: hyödyntämään median kuvastoa ja käyttämään median omaa tuottamista menetelmänä esimerkiksi kuvallisen ilmaisun ja eettisen kasvun kehittämiseksi sekä yhteiskunnallisista asioista kiinnostumisen edistämiseksi. (OPH, 2014, s. 22–25.)

Mediakasvatuksessa on siis kyse hyvin laaja-alaisen kulttuuris-sosiaalisen osaamisen ja valmiuksien vahvistamisesta mediakulttuurissa. Nämä valmiudet tukevat edelleen varhaiskasvatuksen yleisten kasvatustavoitteiden toteutumista. Varhaiskasvatukseen kontekstoiden Kupiaisen ja Sintosen (2009, s. 31) määritelmää mediakasvatuksesta voidaan täydentää toteamalla sen olevan ”*tavoitteellista varhaiskasvatusta, jossa osapuolina ovat kasvattajat, kasvatettavat ja mediakulttuuri. Päämääränä on medialukutaidon edistämisen myötä tukea varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisia tavoitteita* (Mertala & Salomaa, 2016).” Medialukutaidon kehittämisen haaste, kuten kaikki kasvatus, on luonteeltaan

jatkuva: jokainen on jossain määrin medialukutaitoinen, mutta ei koskaan täysinoppi-
nut.

Suomalainen varhaiskasvatus yhdistää kasvatuksen, ope- tuksen ja hoidon

Tarkastelen artikkelissa suomalaista varhaiskasvatusta keskittyen päivähoidon ja esi-
opetuksen konteksteissa tapahtuvaan kasvatukseen. Institutionaalisen varhaiskasva-
tuksen arvopohjaa asettavat erityisesti Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimus lapsen
oikeuksista (1989), sekä kansalliset lait ja ohjaavat asiakirjat.

Varhaiskasvatuslaissa (36/1973, §2a) määritellään tavoitteita, joista useat ovat me-
diakasvatuksessa merkityksellisiä. Tällaisia ovat esimerkiksi lapsen kokonaisvaltaisen
kasvun, kehityksen, terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen, elinikäisen oppimisen ja
koulutuksellisen tasa-arvon tukeminen, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittämi-
nen, osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien varmistaminen sekä ohjaaminen eet-
tisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yh-
teiskunnan jäsenyyteen. Esiopetuksen järjestämistä ohjavan perusopetuslain
(628/1998, 2§) mukaan opetuksen tavoitteena on *”tukea oppilaiden kasvua ihmisyteen
ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeel-
lisia tietoja ja taitoja.”* Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa keskeisenä tehtä-
vänä esitetään lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen. Esiopetuk-
sessa tulee toimia varhaiskasvatuksen pedagogiikan mukaisesti sekä huomioida lasten
kiinnostuksen kohteet opetuksen järjestämisessä. (OPH, 2014, s. 6–8.)

Siitä, mitä varhaiskasvatus on ja mitä sen tulisi sisältää, ei ole yksimielisyyttä. Vaikka
keskustelua aiheesta on käyty vilkkaasti esimerkiksi varhaiskasvatuslain laatimisen yh-
teydessä (OKM, 2015; Onnismaa, Paananen & Lipponen, 2014), Onnismaa kumppanei-
neen huomauttaa, että keskustelusta näyttää puuttuvan sisältöihin liittyvät kysymykset
siitä, mitä varhaiskasvatuksen itse asiassa tulisi olla. Varhaiskasvatuslaki (36/1973, §1)
määrittelee kuitenkin varhaiskasvatuksen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodos-
tamaksi kokonaisuudeksi, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Myös varhaiskasva-
tussuunnitelman perusteet (Stakes, 2005) on laadittu kasvatuksen, opetuksen ja hoidon
kokonaisuuden pohjalta. Näistä elementeistä hoito pitää sisällään paitsi konkreettisia
hoitotoimenpiteitä, myös terveyden ja fyysiseen kasvuun liittyvää huolehtimista ja sekä
psykkistä että tunnepohjaista huolenpitoa eli välittämistä. Tutkimuksessa näitä ele-
menttejä nivotaan yhteen myös hoivan käsitteen alle (Happo, 2006; Hännikäinen, 2013).
Varhaiskasvattajan hoito-osaaminen liittyy Karilan ja Nummenmaan (2001, s. 31–32)

mukaan muun muassa laadukkaan ravinnon sekä aktiivisuuden ja levon tasapainon kysymyksiin tuottaen fyysisen hyvinvoinnin pohjaa perustaksi lasten kasvuille, kehitykselle ja oppimiselle. Hännikäisen (2013, s. 35–37) mukaan hoito on teoreettisesti erotettavissa kasvatuksen ja opetuksen käsitteistä, mutta käytännön tasolla hoito on kasvatusta ja opetusta läpäisevää. Myös Happo (2006, s. 142) havaitsi varhaiskasvattajien sisällyttävän pedagogiseen vastuuseensa kokonaisvaltaisesti niin hoivan, kasvatuksen kuin opetuksenkin. Broström (2006) korostaakin, että yksi varhaiskasvatuksellinen toiminto sisältää usein kaikki kolme ulottuvuutta.

Kasvatuksen ja opetuksen suhteessa kasvatusta on tavattu ymmärtää laaja-alaisena, pitkäkestoisena toimintana, jonka piiriin ajallisesti rajatumpi tietoihin ja taitoihin keskitetty opetus kuuluu (Broström, 2006; Hirsjärvi, 1985). Kuten Brotherus, Hytönen ja Krokfors (2002, s. 104) tiivistävät, *”opetuksen ja institutionaalisen kasvatuksen suhde on vastavuoroinen vaikkakaan ei symmetrinen. Kasvatukseen ei aina sisälly opettamista mutta opetukseen sisältyy aina kasvatusta.”* Broström (2006, s. 396) määrittelee varhaiskasvatuksessa sekä kasvatuksen että opetuksen *”sellaisien prosessien tietoiseksi ja systemaattiseksi organisoinniksi ja ohjaukseksi, jotka muodostavat pohjan lasten toiminnolle”*. Näistä opetuksen prosessit ovat sellaisia, joiden kautta lapset rakentavat ja käyttävät erilaisia tietoja, taitoja ja kompetensseja, kasvatuksen puolestaan sellaisia joiden kautta kehittyvät tahdon, luonteen, moraalien, käyttäytymisen ja tietoisuuden kaltaiset perustavaa laatua olevat henkilökohtaiset ominaisuudet. Kasvatukseen liittyy olennaisena osana eettinen aspekti, kasvatettavan hyväksi toiminen ja arvokkaana pidetyn kehittäminen (Nummenmaa, 2006). Tätä korostetaan myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes, 2005). Suomalaiseen kasvatustieteen ajatteluun vahvasti vaikuttanut Hollo (1952) piti kasvatusta tarkoituksena inhimillisen kasvun toteutumisen edistämistä. Tätä ajatusta implikoidaan varsinkin esiopetusta ohjaavassa perusopetuslaissa (628/1998). Kasvatusta ja opetusta määrittää lisäksi intentionaalisuus, joten kasvatustoimintaa ohjaavat sekä käsitykset oppimisesta että toivotusta lopputuloksesta (Hirsjärvi, 1985). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Stakes, 2005, s. 11) toteaa erityisesti yhteiskunnan järjestämän varhaiskasvatuksen olevan *”suunnitelmallista ja tavoitteellista”*.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen näkökulmasta tärkeimpiä oppimiskäsityksiä ovat olleet erityisesti 1970-luvulta lähtien päiväkotityöhön vaikuttanut behaviorismi sekä 1980-luvun jälkeen konstruktivistinen oppimiskäsitys (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala, 2007). Puroilan ja Karilan (2001) mukaan varsinkin varhaiskasvatuksen tutkimuksen ja suunnittelun näkökulmasta merkittäviin teorioihin kuuluu Bronfenbrennerin (1979) ekologinen teoria, jonka anti on ollut erityisesti siinä, että varhaiskasvatuksen prosessin tarkastelu on laajennettu mikrotason vuorovaikutuksen ulkopuolelle. Muita teorian

tärkeitä elementtejä ovat kehittyvän persoonan osallistuminen ympäristönsä rakentamiseen ja vuorovaikutukseen sekä näkemys siitä, että ainoastaan lähiympäristö ei ole kehityksen kannalta relevantti, vaan myös lähiympäristöjen väliset suhteet sekä laajemmat ympäristövaikutukset. Mediakasvatuksen näkökulmasta ekologinen teoria on hedelmällinen: yhtenä mediakasvatuksen tavoitteena nähdään olevan institutionaalisten ja informaalienvälisten kasvuympäristöjen vuoropuhelun vahvistaminen (Kupiainen & Sintonen, 2009; Suoranta, 2003).

Pedagogisesti varhaiskasvatuksen ytimessä tulisi olla holistisuus. Kasvatuksellisesti arvokkaina pidetään niin oppimateriaaleihin perustuvia tuokioita kuin päivittäisiä tilanteita ruokailusta pukemiseen, ja kasvattajan ja kasvatettavien suhde vaihtelee aikuislähtöisestä opettamisesta lasten aktiivisen oppimisen tukemiseen (Venninen, Leinonen, Lipponen & Ojala, 2014). Toimintaa ohjaavat yksittäisten kasvatus- tai sisältötavoitteiden sijaan eheytyvät, kokoavat kasvatuspäämäärät ja sisältö- ja oppimiskokonaisuudet (Stakes, 2005; OPH, 2010; OPH, 2014). Toimintojen suunnittelussa, toteutuksessa ja kasvattajayhteisön tavassa toimia lasten kanssa tulisi ottaa huomioon lapsille ominaiset toiminnan tavat, joiksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Stakes, 2005, s. 20) nimeää leikkimisen, liikkumisen, tutkimisen ja taiteeseen liittyvän ilmaisemisen. Lisäksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes, 2005) painotetaan kasvatuskumppanuutta, eli vanhempien ja ammattilaisten tasa-arvoista ja tietoista sitoutumista toimimaan yhteistyössä lapsen tukemisessa. Karilan ja Nummenmaan (2001, s. 31) mukaan kasvattajan pedagoginen osaaminen pitää sisällään muun muassa menetelmien tuntemusta ja kykyä soveltaa niitä tilannespesifisti. Holistinen varhaiskasvatusnäkemys edellyttää kasvattajilta laaja-alaista osaamista: päiväkotityön ydinosaamisalueita ovat varhaiskasvatukseen liittyvän kasvatus-, hoito- ja pedagogisen osaamisen lisäksi konteksti-, vuorovaikutus-, yhteistyö-, reflektio- sekä tiedonhallintaosaaminen (Karila ja Nummenmaa, 2001; kts. myös Karila, 2008). Alati muuttuvassa mediaympäristössä kaikkia yllämainittuja osaamisen alueita voidaan nähdä tarvittavan lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi ja kasvatuskumppanuuden toteuttamiseksi suhteessa mediaan. Pedagogisesti mediakasvatus ja institutionaalinen suomalainen varhaiskasvatus sopivat lähtökohdiltaan hyvin yhteen. Esimerkiksi eheyttäminen, leikillisuus ja kokemuksellisuus sekä lapsen eri elämänpiireissä tapahtuva oppiminen ovat elementtejä, joita mediakasvatuksen tutkijat painottavat keskeisinä nykypäivän ja tulevaisuuden taitoina (Buckingham, 2007; Jenkins, Clinton, Purushotma, Robinson & Weigel, 2006; Kupiainen & Sintonen, 2009).

Tutkimukset ja kehittämishankkeet ovat antaneet viitteitä siitä, että mediaan liittyvä kontekstiosaaminen on yksi keskeisimmistä syistä toteuttaa mediakasvatusta varhaiskasvatuksessa. Kontekstiosaaminen on näyttäytynyt lasten mediakulttuurin merkityk-

sellisyyden ymmärtämisestä kumpuavana tietoisuutena mediakasvatuksen tarpeesta. (Kupiainen ym., 2006; Mertala & Salomaa, 2016; OKM, 2013.) Laadukkaan varhaiskasvatuksen takaamiseksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes, 2005, s. 11) edellytetäänkin, että *”koko kasvatusyhteisöillä ja jokaisella yksittäisellä kasvattajalla on vahva ammatillinen osaaminen ja tietoisuus”*. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Stakes, 2005, s. 16–17) mukaan on lisäksi tärkeää *”tiedostaa oma kasvattajuus ja sen taustalla olevat arvot ja eettiset periaatteet. --- Näkemys hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta ohjaa kasvattajan toimintaa, ja kasvattaja tiedostaa lapsen kasvun ja oppimisen mahdollisuudet.”* Tulkitsem näiden tavoitteiden ja ihanteiden liittyvän läheisesti ilmiöön, jota esimerkiksi Hirsjärvi (1980), Tahvanainen (2001) ja Poikolainen (2002) nimittävät kasvatustietoisuudeksi. Hirsjärven mukaan kasvatustietoisuus suppeasti ymmärrettynä

viittaa siihen kasvattajan tajunnan tilaan, jolle on tyypillistä tietoisuus toimimisesta kasvattajan tehtävässä ja tietoisuus tähän liittyvistä velvollisuuksista ja oikeuksista. Kasvatustietoisuus on aina henkinen muodoste ja sen laatu ilmenee mm. kasvatus-
teoissa ja kasvatustoiminnassa.

(Hirsjärvi, 1980, s. 19.)

Varhaiskasvatus kohtaa mediakasvatuksen

Keskustelun lapsista, mediasta ja mediakasvatuksesta voidaan nähdä kytkeytyvän osaksi yleisempää, erityisesti lapsuudentutkimuksen piirissä käytyä keskustelua lapsuuden tulkinnoista. Keskenäisyyden, tarvitsevuuden ja passiivisen suojeltavuuden sijaan, tai ainakin näiden näkökulmien rinnalle, on viime vuosikymmeninä noussut käsitys lapsista kompetenttina subjektina, yhteisön jäsenenä ja kulttuurin edustajana (Karlsson, 2012; Karila, 2009; Livingstone, 2009). Tutkimuksellisen kiinnostuksen kohdistuessa yhä pienempiin lapsiin, jo vauvaikäisten on havaittu olevan aktiivisia toimijoita myös suhteessa mediaan (Courage & Howe, 2010; Wartella, Richert & Robb, 2010). Myös lasten itsensä kuuleminen tutkimuksessa on avannut uusia näkökulmia lasten ja median suhteeseen (Kupiainen, 2009; Valkonen, 2012). Mielenkiintoisesti kuitenkin jo vuosikymmenten ajan julkisessa keskustelussa suojeltavan ”uhrilapsen”, median turmeleman ”vaarallisen” lapsen ja kasvatuksesta riippuvaisen ”tarvitsevan” lapsen rinnalla ovat eläneet puhettavat lähes evolutiivisesti mediataitoisista lapsista, joita on usein kutsuttu ”diginatiiveiksi”. Aikuisista poiketen näiden puhetapojen kuvaamat lapset hallitsevat median ”luonnostaan”, nousevat median hallinnan kautta tavanomaisuudesta menestykseen ja jopa väliaikaiseen ”täysi-ikäisyyteen” ottaen media-asioissa suvereenisti kasvattajan, opettajan ja jopa ammatillisen asiantuntijan roolin suhteessa aikuisiin. (Bennet, Maton & Kervin, 2008; Selwyn, 2003; 2009.) Suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa etnografiset tutkimukset antavat silti viitteitä siitä, että lapsiin ja mediaan liittyvät

puhetavat ovat olleet valtaosin torjuvaan ja huolipuheeseen painottuneita (Pennanen, 2009; Ruckenstein, 2010).

Myös tilastollisten selvitysten valossa varhaiskasvattajien lähtökohdat mediakasvatukseen ovat olleet pääosin suojelupainotteisia (OKM, 2013; Suoninen, 2008). Kasvatus-tehtävässä suojelua painottava suhtautuminen ei ole ongelmatonta. Vaikka suoje-luorientoitunut kasvatustapa täyttäisikin kasvatettavan eduksi toimimisen ja intentionaali-sen toiminnan edellytykset, varhaiskasvatuksen tavoitteisiin peilaten suojelun ei pitäisi olla ensisijainen lähtökohta: varhaiskasvatuslain (36/973), varhaiskasvatussuunnitel-man perusteiden (Stakes, 2005) ja esiopetuksen perusteiden (OPH, 2010; 2014) ni-meämiä kasvatuspäämääriä ovat hyvinvoinnin, kasvun ja taitojen sekä niihin liittyvien valmiuksien edistäminen, ei uhkilta suojaautuminen. Näin ollen myös mediakasvatuksen tulisi lähteä medialukutaidon edistämisestä, valmiuksien tukemisesta mediakulttuuris-sa. Tämän ei kuitenkaan tarvitse sulkea pois sitä, että myös mediaympäristön turvaami-sella nähdään olevan paikkansa lasten mediakasvatuksessa (Kupiainen, 2009; Mertala, 2015).

On useita perusteita sille, miksi varhaiskasvattajien työhön tulisi kuulua mediakasva-tusta. Ensinnäkin Yhdistyneiden Kansakuntien Yleissopimus lapsen oikeuksista (1989) on yksi suomalaisen varhaiskasvatuksen arvopohjan perusasiakirjoista (Stakes, 2005). Sopimuksen artikkelit 13 ja 17 velvoittavat sallimaan lapselle oikeuden ilmaista mielipi-teensä. Oikeus sisältää oikeuden hakea, vastaanottaa ja levittää tietoja ja ajatuksia lap-sen valitsemassa muodossa. Lisäksi lapsen tulee saada tietoa monenlaisista kansallisista ja kansainvälisistä lähteistä. Jotta lapsen oikeudet sekä sanan- ja mielipiteenvapautteen, tiedonsaantiin että suojaan toteutuvat suhteessa mediaan, lapsilla on oltava mahdolli-suus harjaannuttaa medialukutaitoaan ikä- ja kehitystasolle sopivassa ympäristössä.

Toiseksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Stakes, 2005) edellyttää, että:

Kasvattajat tiedostavat teknologisen kehityksen uudet mahdollisuudet sekä ottavat harkiten huomioon tieto- ja viestintätekniiikan hyödyt ja mahdollisuudet työssään.

(Stakes, 2005, s. 3.)

Kasvattajat tutustuvat myös siihen todellisuuteen, jota lasten leikit heijastavat. Kas-vattajat seuraavat esimerkiksi lasten populaarikulttuuria, johon media kuuluu ny-kypäivänä oleellisena osana.

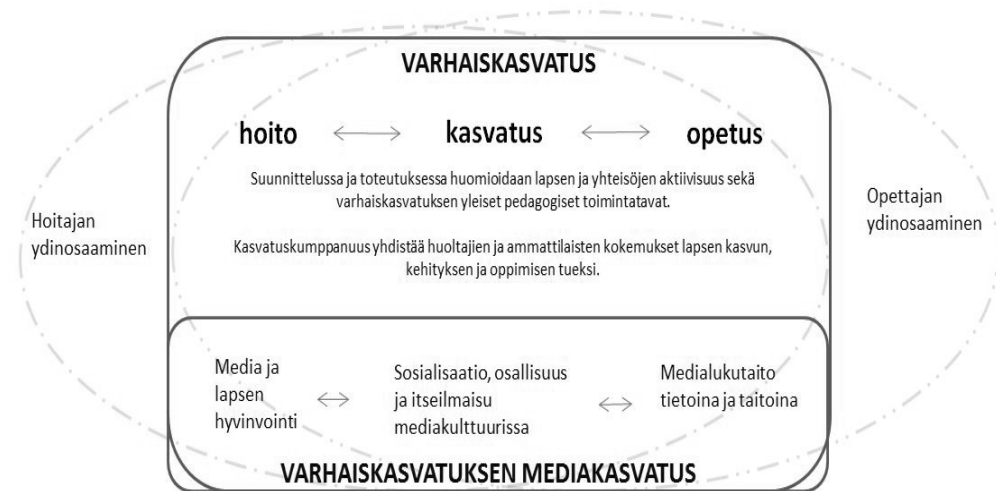
(Stakes, 2005, s. 21.)

Jo edellisessä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2010, s. 17) todettiin, että esiopetuksessa tulee tarjota tilaisuus tutustua viestintävälineisiin ja harjoitella nii-

den käyttöä, sekä tarkastellaan kuvia ja äänimaailmaa viestinnällisistä näkökulmista. Uusi esiopetus suunnitelman perusteet (OPH, 2014) velvoittaa huomioimaan mediakasvatuksen vielä huomattavasti aiempaa laajemmin.

Kolmas peruste mediakasvatuksen sisällyttämisestä varhaiskasvatukseen nousee kasvatuksen moraalisesti velvoittavasta luonteesta: ammatilliselta kannalta on vaikea nähdä kestävästä mediakulttuurissa kasvavien lasten jättämistä vaille tarvittavia ymmärryksen, elämänhallinnan, itseilmaisun, vuorovaikutuksen ja osallistumisen eväitä, sillä mediataidot ovat nykypäivän kansalaistaitoja (Livingstone, 2004; Varis, 2010). Tähän yhteiskunnalliseen noteerattuun tarpeeseen vastaavat uudet opetus suunnitelmien linjaukset (OPH, 2014). Kun huomioidaan median rooli lasten ja perheiden elämässä, on vaikeaa kohdata lapsi ”yksilöllisten tarpeiden, persoonallisuuden ja perhekulttuurin mukaisesti--” (Stakes, 2005, s. 15), jos mediakasvatukselliset tarpeet jätetään täyttämättä. On siis kyseenalaista, toteutuuko Hirsjärven (1980) kuvaama tietoisuus kasvattajan velvollisuuksista, mikäli mediakasvatusta ohitetaan, vaikka sitä puoltavat niin kansainväliset sopimukset, kansalliset asiakirjat kuin lasten elämismailmasta nousevat tarpeetkin. Värriin (2004, s. 29) toteamus kasvatusvastuusta osuu sellaisenaan myös varhaiskasvatuksen mediakasvatukseen ytimeen:

Maailman mysteerisyys ei eliminoi kasvatusvastuuta. Päinvastoin – se on velvoittava lähtökohta, joka perustelee, miksi kasvattajana ei ole eettistä eikä metafyyisistä oikeutta alistaa kasvatettavan kokemuksia oman maailmankuvansa mukaiseksi.



KUVIO 1 Mediakasvatuksen hahmottaminen osana varhaiskasvatusta.

Kuviossa 1 esitän artikkelissa käsittelemäni kirjallisuuden pohjalta työstetyn jäsenyyksen siitä, kuinka mediakasvatus voidaan hahmottaa osana varhaiskasvatusta. Tällöin huomioidaan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus, työyhteisö, kasvatuskumppanuus ja varhaiskasvatukselle tyypilliset toimintatavat. Kuten hoito, kasvatus ja opetus, myös mediakasvatuksen osa-alueet ovat toisiaan täydentäviä ja toteutuvat usein saman toiminnon yhteydessä. Lapsen hoivaan kytkeytyvä mediakasvatus ja median huomioiminen on hoitajan ammatillisen eetoksen ytimessä. Opetukselliset tiedot, taidot ja kompetenssit puolestaan ovat sitä lastentarhanopettajan ydinosaamista jonka kautta kasvatusta ja myös hoidollisia tilanteita lähestytään. Asettelua ei tule tulkita vastakainasetteluna, vaan päiväkodissa työtiimit ovat lähtökohtaisesti moniammatillisia. Tällöin samassa lapsiryhmässä toimivilla aikuisilla on koulutuksensa ja työkokemuksensa seurauksena keskenään erilaista eetosta ja osaamista kasvatukseen (Karila ym., 2013; Karila & Nummenmaa, 2001), myös mediakasvatukseen.

Mediakasvatustietoisuuden malli varhaiskasvatukseen

Rakennan artikkelissa esiteltujen varhaiskasvatuksen ja mediakasvatuksen lähteiden pohjalta mallia mediakasvatukseen, täydentämään Hirsjärven (1980) kasvatustietoisuuden jäsenyyttä. Kasvattajien ammatillista ajattelua on jäsennetty monin muinkin tavoin, muun muassa pedagogisen tietämyksen (Schulman, 1987) ja pedagogisen ajattelun (Kansanen, 1991) käsitteillä, mutta tyypillisesti jäsenyykset keskittyvät erityisesti opettajan työhön, mikä varhaiskasvatuksessa käsittäisi vain osan tehtäviä ja henkilöstöä. Vesterinen (2011, 35) on myös havainnut, ettei opettajienkaan ajattelu suhteessa mediakasvatukseen ollut helposti sovitettavissa tavanomaisiin opetuskontekstin jäsenyyksiin. Vaikka Hirsjärven (1980) kasvatustietoisuusmalli on kehitetty kotikasvatustutkimukseen, on sitä empiirisessä tutkimuksessa (Happo, 2006; Tahvanainen, 2001) hyödynnetty myös ammattikasvattajien kasvatustietoisuuden selvittämisessä. Mediakasvatuksen osalta kasvatustietoisuuden tutkimus on toistaiseksi rajoittunut pro gradu-tasolle, mutta Anderssonin (2013) ja Ruhalan (2010) opinnäytetyöt antavat tukea Hirsjärven kasvatustietoisuusajattelun hyödynnettävyydelle niin kotikasvatusta kuin ammatillista varhaiskasvatusta koskien.

Hirsjärvi (1980, s. 19–20) on jäsentänyt kasvatustietoisuuden kolmeen pääalueeseen, jotka ovat:

1. Käsitteet kasvatuksen tavoitteista ja arvopäämääristä
2. Käsitteet kasvatuksellisen vuorovaikutuksen ja kasvuvirikkeiden merkityksestä inhimilliselle kasvulle

- a. käsitykset kasvatuksellisen vuorovaikutuksen laadun merkityksestä: kontrollitekniikat ja vuorovaikutuksen emotionaaliset piirteet
 - b. käsitykset ympäristön kasvuvirikkeiden laadusta ja merkityksestä lapsen kehitykselle
3. Käsitykset kasvu- ja kehitystapahtuman yleisistä lainmukaisuuksista ja ihmisen olemuksesta
- a. Käsitykset niistä konkreettisista yksilöistä, jotka ovat kasvatuksen kohteena
 - b. Käsitykset ihmisen kasvun ja kehityksen yleisistä lainmukaisuuksista
 - c. Käsitykset ihmisen ja erityisesti lapsen perusluonteisista, inhimillisyyttä kuvaavista piirteistä

Hirsjärvi (1980) viittaa tietoisuudella inhimilliseen kehittyneen tason tiedostamiseen, jota kuvaavat kyky eritellä omaa toimintaa, tarkastella omaa ajattelua ja tavoittaa kognitiivisten prosessien avulla ilmiöiden yleisiä lainmukaisuuksia. Poikolaisen (2002) mukaan tietoisuutta voidaan lähestyä yksilön sisäisten, biologisten ja kognitiivisten prosessien kautta. Tällaisia biologis-psykologisia lähestymistapoja voivat olla esimerkiksi neurotieteet. Toisaalta sosiaalinen vuorovaikutus, kulttuurin vaikutus sekä kielen merkitys tietoisuuden rakentajana ovat muita usein esiin nostettuja näkökulmia. Poikolainen (2002) esittää erilaisten tietoisuuskäsitysten yhteenvedona, että refleksiivinen ajattelu on tietoisuuden edellytys. Uskomukset, käsitykset ja kokemukset toimivat pohjatielona niin havaintojen tekemiselle kuin refleksiiviselle ajattelullekin. Havainnoista ja kerätystä tiedosta puolestaan muotoutuu kasvatustietojen ajattelu: tiedon osia prosessoidaan ja käytetään toiminnan perustana joko tietoisesti tai tiedostamatta. (Poikolainen, 2002.) Uuden ja vieraan ilmiön kohdalla merkittävästikin kasvatustietojen suuntaavat käsitykset sisältöjen tai käytäntöjen mahdollisuuksista saatetaan luoda sängen rajoittuneiden kokemusten pohjalta (Ertmer, 1999; Howard, 2013).

Jotta kasvatustietoisuuden tarkastelua voitaisiin aiempaa kohdennetummin hyödyntää medakasvatuksen tutkimuksellisessa kehittämisessä, olen artikkelissa esitettyä varhaiskasvatuksen ja mediakasvatuksen lähteistöä yhteen nivoen muokannut Hirsjärven (1980) jäsenyyksen pohjalta kontekstoidun mallin varhaiskasvatuksen mediakasvatukseen taulukossa 1. Taulukossa esitetty malli täydentää aiempaa (Hirsjärvi, 1980) yleisellä tasolla kasvatustietoisuutta käsittelevää jäsenyyttä.

TAULUKKO 1 Mediakasvatustietoisuuden malli varhaiskasvatuksessa Hirsjärven (1980) kasvatustietoisuusjäsenyyksen pohjalta.

Mediakasvatustietoisuuden pääalueet varhaiskasvatuksessa	Pääalueisiin kuuluvat sisällöt
1. Käsitykset varhaiskasvatuksen tavoitteista ja arvopäämääristä suhteessa medialukutaitoon	<ul style="list-style-type: none"> a) kasvattajan henkilökohtaiset käsitykset tavoitteista ja arvopäämääristä b) käsitykset toisten ammattilaisten kesken jaetuista tai neuvotelluista tavoitteista ja päämääristä c) käsitykset kasvatuskumppanuuden myötä jaetuista tai neuvotelluista tavoitteista ja päämääristä d) käsitykset työtä normittavista raameista
2. Käsitykset lasten kasvu- ja kehitystapahtuman sekä oppimisen yleisistä lainmukaisuuksista ja ihmisen olemuksesta	<ul style="list-style-type: none"> a) Käsitykset niistä yksilöistä, jotka ovat varhaiskasvatuksen kohteena <ul style="list-style-type: none"> i. siitä ryhmästä, jonka yksilöt muodostavat b) Käsitykset ihmisen kasvun, kehityksen ja oppimisen yleisistä lainmukaisuuksista <ul style="list-style-type: none"> i. yksilöinä ja yhteisinä c) Käsitykset ihmisen ja erityisesti lapsen perusuonteista, inhimillisyyttä kuvaavista piirteistä
3. Käsitykset mediasta	<ul style="list-style-type: none"> a) kanavana b) kielenä c) vuorovaikutuksen ympäristönä
4. Käsitykset itsestä mediakasvattajana sekä varhaiskasvatuksellisen vuorovaikutuksen ja kasvuvirikkeiden merkityksestä inhimilliselle kasvulle mediakulttuurissa	<p data-bbox="682 1083 1180 1140">Kolmen sisällön muodostamana kulttuurisena elin- ja toimintaympäristönä, <i>mediakulttuurina</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) käsitykset itsestä mediakasvattajana sekä kehittymisen mahdollisuuksista tässä roolissa b) käsitykset varhaiskasvattajan ja kasvattavien vuoropuhelua koskevan vuorovaikutuksen merkityksestä mediakulttuurin piirissä: neuvottelu- ja kontrollitekniikat sekä emotionaaliset piirteet c) käsitykset ympäristöjen kasvuvirikkeiden laadusta ja merkityksestä sekä eri ympäristöjen välisen vuorovaikutuksen merkityksestä (materiaaliset, sosiaaliset, kulttuuriset mediaympäristöt).

Tähän alueeseen sisältyvät käsitykset siitä, kuinka erilaiset ympäristöt, teot, tilanteet, sisällöt ja materiaalit vaikuttavat kasvua ja kehitystä ohjaavina tekijöinä.

Koska kasvatusta on tavoitteellista toimintaa (Broström, 2006; Stakes, 2005) ovat käsitteet tavoitteista ja arvopäämääristä suhteessa medialukutaitoon mediakasvatustietoisuuden kannalta keskeisiä. Brotheruksen, Hytösen ja Krokforsin (2002, s. 124) mukaan kasvatustietoisuuden välityksellä laajemman yhteiskunnan piirteet pääsevät säätämään kasvatusta ja opetustoimintaa. Mediakulttuuri on monilla tavoin nykyistä yhteiskuntaa määrittelevä piirre, joten lasten mediakulttuuri asettaa haasteita kasvatustietoisuudensa tiedostavalle kasvattajalle. Yksilöä laajempi yhteiskunta kohdataan välittömästi myös perheiden ja kollegojen kautta, ja nämä neuvottelut ovat osa kasvatustyötä (Karila & Nummenmaa, 2011). Toimintaa ja tavoitteita koskevia käsityksiä linjaavat luonnollisesti varhaiskasvattajien työtä normittavat säädökset ja ohjaus sekä aihetta käsittelevä tutkimus ja julkinen keskustelu. Keskeisinä normeina voidaan pitää nimenomaan varhaiskasvatusta linjaavien asiakirjojen lisäksi esimerkiksi mediakasvatuksen käytäntöjä rajoittavaa lainsäädäntöä (esim. Tekijänoikeuslaki [404/1961], ks. myös Andersson, 2013).

Käsitykset lasten kasvu- ja kehitystapahtuman sekä oppimisen yleisistä lainmukaisuuksista ja ihmisen olemuksesta liittyvät mediakasvatuksessa paitsi yleisiin käsityksiin lapsista ja lapsuudesta (Karlsson, 2012; Karila, 2009; Nummenmaa, 2006) myös vahvasti käsityksiin lasten mediasuhteista (Kupiainen, 2009; Pennanen, 2009). Varhaiskasvatuksen organisaatiot ovat ammattilaisia sekä erilaisia lapsia ja perheitä yhdistäviä instituutioita ja yhteisöjä (Nummenmaa, 2006), joten niiden voidaan nähdä muovaavan myös jäsentensä toimintaa.

Koska mediakasvatuksen tavoitteena on medialukutaidon edistäminen, suuntaavat käsitykset mediasta kasvattajien toimintaa. Varhaiskasvatuksen kehittämistyö antaa viitteitä siitä, että kapea käsitys mediasta, sekä esimerkiksi negatiivisesti väritynyt kuva mediasta ilmiönä, ovat olleet varhaiskasvatuksessa kehittämistä estäviä tekijöitä. (Kupiainen ym., 2006; Mertala & Salomaa, 2016; Pääjärvi & Sommers-Piironen, 2013.) Mediakasvatuksessa vuorovaikutuksen osapuolena tulisi olla mediakulttuuri (Kupiainen & Sintonen, 2009), joka rakentuu useista median eri ulottuvuuksista (Meyrowitz, 1999) medioiden läpäisemässä yhteiskunnassa (Seppänen & Väliaverron, 2012). Tällöin esimerkiksi negatiivisen suhtautumisen joihinkin medialaitteisiin tai -sisältöihin ei pitäisi johtaa koko mediakasvatuksen sisältöalueen ohittamiseen.

Kasvattajan käsityksillä ammatillisesta pystyvyydestään on nähty merkitystä toteutetulle pedagogiikalle (Garvis & Pendergast, 2011). Mediakasvatuksen osalta on viitteitä erityisesti siitä, että käsitys teknologisen osaamisen riittämättömyydestä on rajoittanut ammattikasvattajien mediakasvatukseen tarttumista (Kilpelä, 2011; Kupiainen ym., 2006). Samoin yleisesti varhaiskasvatuksessa haasteena on epäselvä työnjako, mikä vaikeuttaa oman kasvattajaroolin omaksumista (Karila & Nummenmaa, 2001; kts. myös

Kuvio 1.) Mediakasvatustietoisuuden mallissa käsitykset erilaisista teoista ja tilanteista sisältävät käsitykset niin hoidon, kasvatuksen ja opetuksenkin tilanteiden merkitsevyydestä (Taulukko 1). On myös hyvin merkityksellistä, millaisia mahdollisuuksia mediakasvatusteoilla ja -ympäristöillä nähdään olevan suhteessa lasten kasvuun. Lasten mediasuhteita käsiteltäessä varsinkin julkinen keskustelu tapaa olla mustavalkoista ja determinististä (Selwyn, 2009), ja on ongelmallista, jos ammattikasvattajat sitoutuvat näkemyksiin, joissa kasvatuksella tai lapsen henkilökohtaisilla ominaisuuksilla ei juuri nähdä merkitystä (Mertala & Salomaa, 2016). Kasvattajan suhde lapselle merkityksellisiin mediailmiöihin kuuluu sekin lapsen ja kasvattajan välisteen kokonaisuuteeseen ja suuntautuu siten osin lapsen identiteettiin (Mertala, 2015). Se, millaisessa vuorovaikutuksessa lapset mediakulttuurisine suhteineen varhaiskasvatuksessa kohdataan, voi tutkimusten perusteella leimata paitsi formaaleja kasvatustuokioita (Ruckenstein, 2010) myös lasten vapaata leikkiä (Pennanen, 2009). Kaiken kasvatuksen tavoin myös mediakasvatus toteutuu materiaalisissa, sosiaalisissa ja kulttuurisissa ympäristöissä. Lasten kuuleminen on nostanut esiin sen, että toistaiseksi varhaiskasvatus on näyttäytynyt lapsille ”oudon” mediavapaana ympäristönä (Alasuutari ym., 2015), huolimatta siitä, että hyviä pedagogisia esimerkkejä löytyy niin tutkimuksen kuin kehittämistyönkin sarjoilta (esim. Leinonen & Sintonen, 2014; Mertala, 2015; OKM 2013).

Kasvatustietoisuus näyttää siis yksin mediakasvatuksenkin osalta olevan laaja ja monisyinen ilmiö, mutta kuinka kasvatustietoisuus empiirisesti selvitetynä heijastuu ammattikasvattajien ajattelussa? Happo (2006, 147–148) havaitsi asiantuntijuustutkimuksessaan, että varhaiskasvattajien kasvatustietoisuus ilmeni kokonaisvaltaisina kasvatustietoisuuksina, päämäärätietoisuutena, tarkoituksenmukaisten kasvatustietoisuuksien tiedostamisena ja kuvauksina kasvatustapahtuman yleisestä olemuksesta. Varhaiskasvattajan (media)kasvatustietoisuutta jäseneltäessä tullaankin implisiittisesti lähestyneeksi hyvää kasvatustietoisuutta. Kuitenkaan yllä olevaa mallia ei tule tulkita siten, että kaikilla varhaiskasvattajilla olisi tietoisia ja prosessoituja käsityksiä mediakasvatukseen liittyvistä ilmiöistä. Käsitykset voivat olla prosessoimattomia tai ristiriitaisia eivätkä julkilausutut kasvattajan käsitykset aina siirry teoiksi (Poikolainen, 2002; Weniger 1929, viitattu lähteessä Karjalainen & Siljander, 1997). Esimerkiksi kehittymistään mediakasvattajana selvittänyt Niinistö (2009, 103) toteaa, etteivät kaikki omaa mediakasvatuksellista toimintaa koskeneet havainnot olleet mairittelevia. On kuitenkin mahdollista, että kasvattajien toimintaa tulkitaan toisinaan epäedullisilla tavoilla. Esimerkiksi Kytömäki (1999) nosti lasten televisionkatseluun liittyvää kasvatusta selvittäneessä väitöstutkimuksessaan esiin sen, kuinka vanhempien vähäiset interventiot lapsen mediankäyttöön on usein tulkittu välipitämättömyydeksi tai osaamattomuudeksi. Kytömäen mukaan havaitut kasvatuksen ”epätäydellisyydet” voivat kuitenkin osoittaa paitsi kasvattajan, myös tutkijan rajoittuneisuutta. On myös muistettava, että kasvatustietoi-

suus on alati muuttuva tiedostamisprosessin tulos. Siten kasvatustietoisuus ei koskaan ole täydellinen tai valmis. (Hirsjärvi, 1980.)

Johtopäätökset

Kuten Hirsjärvi (1980) on todennut, kasvatustietoisuudelle on ominaista tietoisuus toimimisesta kasvattajan roolissa siihen liittyvine oikeuksineen ja velvollisuuksineen. Mediakasvatuksessa tällaisina oikeuksina voidaan nähdä esimerkiksi oikeus kohdistaa kasvatettavaan ja tämän mediasuhteeseen kasvatuksellisia toimenpiteitä, velvollisuutena taas toimia siten, että lapsen etu ja itseksi kasvamisen ideaalit toteutuvat kasvatuksen myötä myös mediaan liittyvissä asioissa. Mediakulttuuri on kasvatuskontekstina paitsi haastava, myös monella tapaa mahdollistava, sillä kulttuurin oma kasvattavuus on vahvasti arjessa läsnä ja lasten suhteet mediaan ovat moniulotteisesti vuorovaikutteisia (Mertala, 2015; Kotilainen, 2009). Tämän kasvatuskontekstin hahmottaminen lieneekin yksi keskeisistä mediakasvatustietoisuuden edistämisen haasteista, sillä Karilan (2009) mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten koulutus sisältää selvästi enemmän yksilö-orientoitunutta, kehityspsykologisesti painottunutta osaamista kuin yhteiskunnallisesti painottunutta lapsuudensosiologista näkemystä tuottavia opintoja. Vaikka medialukutaitoa pidetään nykypäivän kansalaistaitona, suomalainen varhaiskasvatuksen kenttä ei toistaiseksi vaikuta ottaneen mediakasvatusta systemaattisesti omakseen. Kuitenkin viimeistään syksyllä 2016 esiopetuksen järjestäjien on vastattava opetussuunnitelman perusteiden asettamiin tehtäviin myös mediakasvatuksen keinoin.

Alle kouluikäisten lasten mediakasvatusta ja kasvattajien valmiuksia siihen on varhaiskasvatuksen pedagogiikan tai kasvatustietoisuuden näkökulmasta tutkittu huomattavan vähän niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Tutkimusta tarvitaan laadukkaan mediakasvatuksen pedagogiikan tukemisessa ja juurruttamisessa osaksi varhaiskasvattajien ammatillista osaamista (Karila ym., 2013). Tämä artikkeli on osa varhaiskasvatuksen ammattilaisten mediakasvatustietoisuutta ja -osaamista käsittelevää väitöstutkimustani. Tulen testaamaan jäsenyyksen käyttökelpoisuutta empiirisillä aineistoilla tarkastellen esimerkiksi sitä, millaista mediakasvatustietoisuutta ohjaavat asiakirjat, opetusmateriaalit ja muut ammattikäyttöön tarkoitetut tekstit rakentavat. Kiehtovaa olisi myös selvittää, millaisia muutoksia kasvattajan mediakasvatustietoisuudessa tapahtuu esimerkiksi aiheeseen liittyvien koulutusten ja työkokemuksen seurauksena. Teemaan kytkeytyy useita mahdollisia, monitieteisiäkin tutkimuksellisia polkuja. Miten varhaiskasvattajat hahmottavat lasten mediakulttuurisen kasvuympäristön? Miten lasten mediasuhteet huomioidaan yksilöiden ja kasvatusyhteisön tasolla ja kuinka lapset itse kokevat tulevansa varhaiskasvatuksessa kohdatuiksi mediakulttuurisine kokemuksineen?

Miten vaihtelevana henkilöstön mediakasvatustietoisuus näyttyy saman työyhteisön sisällä ja kuinka esimerkiksi päiväkotien mediakasvatukselliset linjaukset luodaan?

Varhaiskasvatuksen mediakasvatusta ja mediakasvatustietoisuutta tutkimusperustaisesti jäsentämällä olen tehnyt ehdotuksen siitä, kuinka mediakasvatusta voitaisiin varhaiskasvatuksen näkökulmasta tarkastella. Lisää tutkimusta aiheesta sekä ehdotuksen käyttökelpoisuuden testaamista tarvitaan edelleen. Jäsennysten avulla on kuitenkin mahdollista tehdä varhaiskasvatuksen pedagoginen ja systeeminen erityisyys tiedetyksi mediakasvatuksen alalla. Samalla tuodaan mediakasvatusta ja lasten mediakulttuurin tutkimusta lähemmäksi varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Mahdollisesti näin voidaan helpottaa monialaisen kentän ammattilaisten yhteistä keskustelua ja aiempaa laaja-alaisemman ja prosessoidumman tietoisuuden kehittämistä varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessa.

Kiitokset

Kiitos Kansalliselle audiovisuaaliselle instituutille tuesta tutkimuksen esittelemiseen tutkimuskonferensseissa.

Lähteet

- Alasuutari, M., Karila, K., Alila, K. & Eskelinen, M. (2014). *Vaikuta varhaiskasvatukseen*. Lasten ja vanhempien kuuleminen osana varhaiskasvatuksen lainsäädäntöproses- sia. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuisti- oita ja selvityksiä, 14.
- Andersson, J. (2013). *Perheiden mediankäytön säännöt sekä vanhempien mediakasva- tustietoisuus*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö.
- Aufderheide, P. (ed.) (1993). *Media Literacy. A report of the national leadership confer- ence on media literacy*. Washington, DC: Aspen Institute.
- Bennett, S. J., Maton, K. A. & Kervin, L. K. (2008). The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786.
- Broström, S. (2006). Care and Education: Towards a New Paradigm in Early Childhood Education. *Child Youth Care Forum* 35, 391–409.

- Brotherus, A., Hytönen, J., Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WSOY.
- Buckingham, D. (2003) *Media Education – Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology. Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Chaudron, S. (2015). *Young Children (0-8) and Digital Technology. A qualitative exploratory study across seven countries*. Joint Research Centre. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Courage, M.L. & Howe, M.L. (2010). To watch or not to watch: Infants and toddlers in a brave new electronic world. *Developmental Review* 30(2), 101–115.
- Ertmer, P. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47–61.
- Garvis, S. & Pendergast, D. (2011). An Investigation of Early Childhood Teacher Self-Efficacy Beliefs in the Teaching of Arts Education. *International Journal of Education & the Arts*, 12(9), 1–16.
- Happo, I. (2006) *Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä*. Acta Universitatis Lapponiensis 98. Lapin yliopisto.
- Hirsjärvi, S. (1980). *Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset. Teoreettinen tarkastelu*. University of Jyväskylä Department of Education. Research reports 88/1980.
- Hirsjärvi, S. (1985). *Johdatus kasvatustieteen filosofiaan*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hollo, J.A. (1952). *Kasvatuksen maailma*. Jyväskylä: WSOY.
- Howard, S. (2013). Risk-aversion: understanding teachers' resistance to technology integration. *Technoogy, Pedagogy and Education*, 22(3), 357–372.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. (2007). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino oy.
- Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 30–52). Tampere: Vastapaino.
- Jenkins, H., Clinton K., Purushotma, R., Robinson, A.J. & Weigel, M. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. The John D. and Cathrine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning. Saatavana www-osoitteessa

- http://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf Luettu 12.9 2015.
- Kansanen, P. (1991). Pedagogical thinking: *the* basic problem of teacher education. *European Journal of Education*, 26(3), 251–260.
- Karila, K. (2008). A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education, *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 210–223.
- Karila, K. (2009). Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 249–262). Tampere: Vastapaino.
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Sirén-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A-S. (2013). *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013. Saatavana [www-osoitteessa](http://www.kka.fi/files/1960/KKA_0713.pdf) http://www.kka.fi/files/1960/KKA_0713.pdf Luettu 12.9.2015.
- Karila, K. & Nummenmaa, A-R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Karjalainen, A. & Siljander, P. (1997). Pedagogisen tietoisuuden paradoksi. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sosiaalisuus* (s. 66–76). Tampere: Tammer-Paino oy.
- Karlsson, L. (2012.) Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa: Liisa Karlsson & Reeli Karimäki (toim.). *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kellner, D. (1998). *Mediakulttuuri*. Englanninkielinen alkuteos 1995. Tampere: Vastapaino.
- Kilpelä, K. (2011). Miksi amisope ei koe olevansa mediakasvattaja? Teoksessa S. Kotilainen, U. Kovala & E. Vainikkala (toim.) *Media, kasvatus ja kulttuurin kierto* (s. 131–150). Jyväskylän yliopisto.
- Kotilainen, S. (2009). Suhteet mediaan – avainkokemuksia nykykulttuurissa. Teoksessa S. Kotilainen (toim.) *Suhteissa mediaan* (s.7–20). Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 99. Jyväskylän yliopisto.
- Kupiainen R. (2002). Mediakokemuksia viihteen, mielihyvän ja nautinnon labyrinteissa. Teoksessa S. Sintonen (toim.) *Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta* (s. 70–81). Tampere: Finn lectura.
- Kupiainen, R. (2009) Lasten mediasuhteet mediakasvatuksen kysymyksenä. Teoksessa S. Kotilainen (toim.) *Suhteissa mediaan* (s. 167–184). Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 99. Jyväskylän yliopisto.

- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. (2015). Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaarti-
nen (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa* (s.13–24). Tampereen yliopiston
normaalikoulun julkaisuja.
- Kupiainen, R., Niinistö, H., Pohjola, K. & Kotilainen, S. (2006). *Mediakasvatusta alle
8-vuotiaille. Keväällä 2006 toteutetun Mediamuffinssi-kokeilun arviointia*. Raportti.
Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. (2009). *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki:
Helsinki University Press.
- Kytömäki, J. (1999). *Täytyy kattoo, jos saa kattoo - Sosiaalipsykologia näkökulmia var-
haisnuorten televisiokokemuksiin*. Helsinki: Helsingin yliopiston verkkojulkaisut.
Saatavana [www-osoitteessa
http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/sosps/vk/kytomaki/taytyyka.pdf](http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/sosps/vk/kytomaki/taytyyka.pdf) Luettu
12.9.2015.
- Leinonen, J. & Sintonen, S. (2014) Productive Participation – Children as Active Media
Producers in Kindergarten. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(3), 216–237.
- Livingstone, S. (2004). *Media Literacy and the Challenge of New Information and Commu-
nication Technologies*. London: LSE Research Online. Saatavana [www-osoitteessa
http://eprints.lse.ac.uk/1017](http://eprints.lse.ac.uk/1017) Luettu 12.9.2015.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet*. Cambridge: Polity.
- Marsh, J. (2012). Children as knowledge brokers of playground games and rhymes in the
new media age. *Childhood*, 19(3), 508–522.
- Martens, H. (2010). Evaluating media literacy education: Concepts, theories and future
directions. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 1–22.
- Masterman, L. (1989). *Medioita oppimassa –mediakasvatuksen perusteet*. (Englanninkie-
linen alkuteos 1985.) Helsinki: Kansansivistystyön liitto.
- Mertala, P. (2015) Kolmas tila suhteisuuden näyttämönä – mediaviitteet ja läheisten ni-
met yhteisöllisyyden osoittajina esiopetusikäisten lasten luovassa kirjoittamisessa.
Media & viestintä 38(1), 40–56.
- Mertala, P. & Salomaa, S. (2016). Kasvatuskeskeinen näkökulma varhaisvuosien me-
diakasvatukseen. Teoksessa: Pekkala, L., Salomaa, S. & Spisak, S. (toim.) *Moni-
muotoinen mediakasvatus* (s. 154–174). Kansallisen audiovisuaalisen instituutin
julkaisuja 1/2016.
- Meyrowitz, J. (1999). Understanding of Media. *ETC: A Review of General Semantics* ,56(1),
44–53.

- Niinistö, H. (2009) *Mediakasvattajan matkakertomus käytännöstä teoriaan ja takaisin*. Licensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto: kasvatustieteiden laitos.
- Noppiari, E. (2014). *Mobiilimuksut. Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 3*. Journalismin, viestinnän ja median tutkimuskeskus COMET. Saatavana [www-osoitteessa http://www.uta.fi/cmt/index/mobiilimuksut.pdf](http://www.uta.fi/cmt/index/mobiilimuksut.pdf). Luettu 12.09.2015.
- Nummenmaa, A.R. (2006) Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K.Karila, M.Alasuutari, M.Hännikäinen, A.R.Nummenmaa & H.Rasku-Puttoinen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 19–33). Tampere: Vastapaino.
- Opetushallitus. (2010). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus: Määräykset ja ohjeet 2010: 27.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus: Määräykset ja ohjeet 2014: 94.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2013). *Mediakasvatus kuntien varhaiskasvatuksessa*. Opetus- ja Kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:10. Saatavana [www-osoitteessa http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm10.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm10.pdf?lang=fi) Luettu 12.9.2015.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2015). *Yhteenvedo lausunnoista hallituksen esitysluonnoksesta varhaiskasvatuslaiksi ja arvonlisäverolain 38 §:n muuttamisesta*. Saatavana [www-osoitteessa http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/viireil-la_koulutus/varhaiskasvatus/liitteet/Lausuntoyhteenvedo_varhaiskasvatuslaki.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/viireil-la_koulutus/varhaiskasvatus/liitteet/Lausuntoyhteenvedo_varhaiskasvatuslaki.pdf) Luettu 6.5.2015.
- Onnismaa, E.-L., Paananen, M. & Lipponen, L. (2014) Varhaiskasvatusjärjestelmän polkuriippuvuuksien jäljillä. *Kasvatus & Aika*, 8(2), 6–21.
- Onnismaa, E.-L., Rintakorpi, K. & Rusanen, S. (2014). "Take a picture!" Children as photographers and co-constructors of culture in an early childhood education environment. teoksessa H. Ruismäki & I. Ruokonen (toim.) *Voices for Tomorrow. Sixth International Journal of Intercultural Arts Education*. Helsingin yliopisto: Research Report 352. Saatavana [www-osoitteessa http://hdl.handle.net/10138/44696](http://hdl.handle.net/10138/44696). Luettu 12.9.2015.
- Palsa, L. & Ruokamo, H. (2015). Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer-reviewed research. *Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning* 11(2), 1–19.

- Pekkala, L., Pääjärvi, S., Palsa, L., Korva, S. & Löfgren, A. (2013). *Katsaus suomalaisen mediakasvatustutkimuksen kenttään. Selvitys kotimaisesta mediakasvatukseen liittyvästä tutkimuksesta erityisesti opinnäytteiden ja journaliartikkeleiden osalta pääosin vuosien 2007–2012 ajalta*. Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus MEKU ja Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämisyhdistys. Saatavana www.osoitteessa <https://kavi.fi/sites/default/files/documents/kirjallisuuskatsaus.pdf> Luettu 16.5.2016.
- Pennanen, S. (2009). Lasten medialeikit päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s.182–206). Tampere: Vastapaino.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Poikolainen, J. (2002). *Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia. Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 182.
- Potter, W. J. (2013). Review of Literature on Media Literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417–435.
- Puroila, A-M. & Karila, K. (2001). Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K.Karila, J.Kinos & J.Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (s. 204–226). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pääjärvi, S. & Sommers-Piironen, J. (2013). *Mediakasvatus kuuluu kuvaan varhaiskasvatuksessa: Kokemusten jakamista ja toimintamalleja varhaisen mediakasvatuksen yhteiseen kehittämiseen*. Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus MEKU. Saatavana www.osoitteessa <http://www.mediataitokoulu.fi/kuuluukuvaan.pdf>. Luettu 16.5.2016.
- Ruckenstein, M. (2010). Toying with the world: Children, virtual pets and the value of mobility. *Childhood*, 17(4), 500–513.
- Ruhala, A. (2010). *Varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksiä mediakasvatuksesta varhaiskasvatuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Selwyn, N. (2003). Doing IT for Kids': re-examining children, computers and the 'information society'. *Media, Culture & Society*, 25, 351–378.
- Selwyn, N. (2009). The digital native-myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364–379.
- Salomaa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti* — *JECER* 5(1) 2016, 136–161
<http://jecer.org/fi>

- Seppänen, J. & Väliverronen, E. (2012). *Mediayhteiskunta*. Tampere: Vastapaino.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2007). *Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7. Saatavana [www-osoitteessa](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3507.pdf&title=Varhaiskasvatuksen_henkiloston_koulutus_ja_osaaminen__Nykytila_ja_kehittamistarpeet.fi.pdf) http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3507.pdf&title=Varhaiskasvatuksen_henkiloston_koulutus_ja_osaaminen__Nykytila_ja_kehittamistarpeet.fi.pdf Luettu 1.5.2015.
- Stakes (2005). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Stakes: Oppaita 56.
- Suoninen, A. (2008). *Mediakasvatus päiväkodissa ja esiopetuksessa. Mediakasvatuksen tilan ja Mediamuffinssi-oppimateriaalien käyttöönoton arviointi syksyllä 2007*. Mediamuffinssi-hanke ja Jyväskylän yliopiston nykykulttuurin tutkimuskeskus. Saatavana [www-osoitteessa](https://staff.jyu.fi/Members/kuilju/mediakasvatus_paivakodissa_raportti.pdf) https://staff.jyu.fi/Members/kuilju/mediakasvatus_paivakodissa_raportti.pdf Luettu 12.9.2015.
- Suoninen, A. (2014). *Lasten mediabarometri 2013. 0–8 -vuotiaiden mediankäyttö ja sen muutokset vuodesta 2010*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 75. Saatavana [www-osoitteessa](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/lastenmediabarometri2013.pdf) <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/lastenmediabarometri2013.pdf> Luettu 12.9.2015.
- Suuranta, J. (2003). *Kasvatus mediakulttuurissa*. Tampere: Vastapaino.
- Taguma, M., Litjens, I. & Makowiecki, K. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care Finland*. OECD. Saatavana [www-osoitteessa](http://www.oecd.org/edu/school/49985030.pdf) <http://www.oecd.org/edu/school/49985030.pdf> Luettu 12.9.2015.
- Tahvanainen, I. (2001). *Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana*. Väitöstutkimus. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Hakapaino.
- Tekijänoikeuslaki 404/1961.
- Valkonen, S. (2012) *Television merkitys lasten arjessa*. Väitöskirja. Tampere University Press: Tampere.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012.
- Varhaiskasvatuslaki 36/1973.
- Varis, T. (2010). 'Understanding media literacy', In Carlsson, U. (Ed.) *Children and Youth in the Digital Media Culture from a Nordic Horizon* (s. 75–85). Göteborg: The International Clearinghouse on Children Youth and Media.

- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L., & Ojala, M. (2014). Supporting children's participation in Finnish child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 211–218.
- Virkki, J. (1994). Mediasuhde. Teoksessa R. Eräsaari & E. Jokinen (toim.) *Näkymätön käsité. Raija julkusen juhlaKirja* (s. 78–91). Jyväskylän yliopisto, Yhteiskuntapolitiikan laitos.
- Värri, V-M. (2004). *Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään*. Akateeminen väitöskirja. Matemaattisten tieteiden laitos. (5. painos). Tampereen yliopistopaino oy - Juvenes Print.
- Wartella, E., Richert, A.R & Robb, M.B. (2010). Babies, television and videos: How did we get here? *Developmental Review*, 30(2), 116–127.
- Yamada-Rice, D. (2010). Beyond words: An enquiry into children's home visual communication practices. *Journal of Early Childhood Literacy* 10(3), 341–363.
- Yhdistyneet Kansakunnat. (1989). *Yleissopimus lapsen oikeuksista*.

JULKAISU II

Media education in Finnish early childhood teacher education: A curricular analysis

Saara Salomaa & Pekka Mertala

Teoksessa H. Harju-Luukkainen, J. Kangas & S. Garvis (toim.) (2022). *Finnish Early Childhood Education and Care: From Research to Policy and Practice* (s. 69–83). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-95512-0_6

Artikkelin käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa.

Media education in Finnish early childhood teacher education — A curricular analysis

Abstract

In this chapter, we discuss the results of the media education (ME) study focusing on Finnish early childhood teacher education curricula. The research interest evolved from a specific time in the history of Finnish early childhood education and care (ECEC): the first mandatory national core curriculum became effective in 2017 and it also included ME. How was the new teacher generation prepared for this new professional demand? We analysed the curricular texts and mandatory course literature of all seven Finnish university bachelor's degree programmes that provide teacher qualifications for ECEC, to answer the following research questions: 1) How was media education positioned in early childhood teacher education programmes' curricula during the academic year 2014–2015? 2) How did the media education related competencies articulated in the curricula fall into the common ECEC professional competence categories? The findings suggest that ME has been marginal topic in Finnish ECEC teacher education. Media education and information and communications technology (ICT) were mostly taught separately, which seems peculiar in today's media culture. Among the general ECEC professional competencies, contextual and pedagogical ones were emphasised, whereas care

competencies were neglected. Additionally, compulsory ME course literature was scarce and partly outdated. The findings raise the question of whether it is possible to expect high-quality media pedagogies from practitioners with little professional training on the topic. We conclude by providing implications for teacher education.

Key words: media education, information and communications technology, early childhood education, teacher education, curriculum

University-level ECEC teacher education and the National Core Curriculum Guidelines for ECEC in Finland

According to the Finnish Act on ECEC (540/2018, section 26) the basic qualification criterion for the ECEC teacher is at least a bachelor's degree in education, which includes studies that give professional skills for tasks in ECEC. ECEC teacher education, with bachelor's and master's degree programmes offered, exists in seven Finnish universities¹. At the bachelor's level, the education programmes consist of 180 European Transfer Credit System (ETCS) credits, including: 1) educational science as a major subject (75 credits), 2) studies providing professional skills for early childhood and preschool education (60 credits), 3) studies in minor subjects (25 credits) and 4) language and communication studies (20 credits). In addition, all the programmes' curriculum documents include descriptions of the educational objectives, the specific objectives, content, teaching methods and evaluation scale of the courses and the teaching material and literature used (Karila et al., 2013).

The contents of the studies vary from one university to another since universities have the academic freedom of choosing the contents and methods of teaching. Legally, according to the Universities Act (558/2009), all universities providing ECEC teacher qualification are under the remit of the Ministry of

¹ It is also possible to graduate for a teaching position in ECEC with a degree from a university of applied science, but this practitioner's title is, according to the Act on ECEC (540/2018, section 27), social pedagogue in ECEC. Additionally, since only university degrees provide qualifications to work as a teacher in whole ECEC (including pre-primary education), this study focuses on university-level teacher education.

Education and Culture (MoEC). Overall planning, steering and supervision of ECEC are also the responsibility of the MoEC (540/2018, section 51). This includes support for developing professionals' education. To provide an example, the MoEC has appointed a development forum of ECEC professional education programmes for the years 2019–2020 (MoEC, 2019). The national core curriculum guidelines are prepared by the Finnish Agency for Education (FNAFE), a governmental agency subordinate to the MoEC, in cooperative processes involving academia and other stakeholders. The national ECEC curricula have been, for the first time, normative in their nature: they have been in effect since 2016 in pre-primary education and since 2017 in all ECEC. ME has a clear position in the curricula. According to the core curriculum for ECEC, the objective of ME is to support children's opportunities to be active and to express themselves in their communities. ME pedagogy is discussed as such, and media literacy is also included as part of a cross-curricular transversal competence area of 'multiliteracy'. Children are to be familiarised with different types of media and they must have opportunities to experiment with and produce media in a playful manner in a safe environment. ICT and its importance in everyday life is observed with children. Media content related to children's lives and its veracity are reflected with children to support the emergent media criticism. Playing, drawing and drama are named as examples of child-centred methods for exploring media-related themes. Whereas the curricula are not setting any measurable learning objectives for children, they establish an obligatory framework for education providers (FNAFE, 2018).

Media education as a part of professional ECEC

ME has been conceptualised in several ways in the research literature (Palsa & Ruokamo, 2015). A rough division can be made between conceptions that consider teaching *with* media as ME and conceptions that consider teaching *about* media as ME (Buckingham, 2015). Our definition draws from the latter viewpoint, inspired by Kupiainen and Sintonen (2009), who described ME as a ‘goal-oriented interaction involving the educator, the learner, and media culture. The outcome of this process is media literacy’ (p. 31).

As the concept of media culture also includes values, cultures, tastes and relationships related to media, in this interpretation media are not approached only as devices and applications one should master. Accordingly, the use of the term ‘media literacy’ connotes a humanistic conception (Buckingham, 2015) that includes critical thinking as well as ethics, self-expression, and cultural and social dispositions in the context of media culture (Kupiainen & Sintonen, 2009), alongside operational skills and the ability to use media devices (Marsh, 2017).

The use of the term ‘media culture’ also emphasises that ME needs to acknowledge the context where it is being conducted. To draw on Palsa and Ruokamo (2015), contextualisation clarifies the meaning and purposes of multidimensional media literacy, thus allowing it to be meaningfully promoted in practice. Hence when developing early years’ ME, it is important to ensure that a strong connection is created between the common educational objectives and principles of ECEC and ME (Salomaa & Mertala, 2019). This applies also to the

core competencies required from teachers. Consequently, ECEC teachers' ME competencies refer to abilities to recognise how media culture intertwines with different dimensions of ECEC as well as to the practical capability to operationalise these notions into meaningful pedagogical activities in ECEC.

Karila and Nummenmaa (2001; see also Karila, 2008) have defined the central knowledge and competency areas and the core competencies for ECEC as follows: 1) *Contexts of ECEC*—this competence area includes awareness of the societal and cultural environment of ECEC, such as understanding families' everyday lives or the normative frameworks of institutional ECEC; 2) *ECEC, including educational, caring and pedagogical competencies*—here, education refers to a process through which an individual becomes both a functional member of society 'as is' and a unique subject who is able to criticise the prevalent societal structures and be an agent of change in his or her own right as he or she contributes to the development of a society that 'might be' (Biesta, et al., 2015, p. 634). Pedagogy, in turn, is about supporting children's learning of new knowledge and skills, and when approached as care, the task of ECEC is ensuring children's holistic wellbeing (Karila & Nummenmaa, 2001, pp. 31–32); 3) *Cooperation and interaction knowledge and competencies*—cooperation competencies are those that are needed for smooth collaboration between parents, other staff members and other key partners (Karila et al., 2017). Interaction competencies can be approached as sensitivity to children's efforts at interaction (Holkeri-Rinkinen, 2009, p. 228) as well as the ability to interact with children using various and multimodal forms of expression (i.e. verbal interaction or gestures; Ledin & Samuelsson, 2017); and 4) *Continuous development,*

including reflective competencies and knowledge management—reflective competencies refer to the ability to evaluate one’s own work, whereas knowledge management is about skills related to retrieving and processing knowledge in a critical manner (Karila et al., 2017).

When integrated with ME perspective, contextual competence could mean, for example, that a teacher understands media culture as one of the meaningful lifeworlds of children, whereas competencies in caring could refer to knowledge about audio-visual media’s age restrictions (psychological and emotional wellbeing) and ergonomic ways of using digital media (physical wellbeing), to provide some examples.

Based on a survey conducted in 2007, only a small minority of ECEC professionals had studied ME as a part of their pre-service education; however, ME had been a part of university studies more frequently in the 2000s than in the 1990s (Suoninen, 2008). Regardless of this development, the inadequacy of ME teaching in ECEC degree programmes has been recognised again in the 2010s via quality assessments (Karila et al., 2013) and a student survey (Salomaa, Palsa, & Malinen, 2017). However, there have been no previous studies into how ME has been positioned in Finnish ECEC teacher education curricula.

Research design

When conducting research on curriculum, it is essential to distinguish the written, intended curriculum from the implemented curriculum. Whereas written curriculum describes the intended and the desirable, the implemented curriculum is a result of teachers' interpretation of the written curriculum. The third aspect is the learnt curriculum—the knowledge and competences that students achieve via education (Luoto & Lappalainen, 2006, pp. 14–15). This study focused on official written curricular documents, whereas in the present chapter we adapt Levin's (2008, p. 8) definition of the written curriculum as 'an official statement of what students are expected to know and be able to do'. The official teacher education curriculum can be seen as providing a perspective on the central aims and the image of the ideal teacher (Krzywacki, 2009, p. 102).

When scrutinising the results, it is vital to remember that a study on concise curricular texts cannot reveal the implemented, actualised contents of teaching and it can reveal still less about what has been learnt. We are aware of such ME course design and teaching practises that have taken place (e.g., Mertala, 2020), but would remain invisible in curricular analysis. However, based on the findings reported in this study, such a course design would have been an outcome of an individual teacher's interest instead of curricular demands.

Data collection and analysis

The data consist of the curricular texts of seven Finnish early childhood teacher education bachelor's-level programmes. As our interest was to explore the education provided for the cohort entering the work field when the new core curriculum for ECEC became effective, the analysed curricula—collected from the universities' webpages—were chosen to be those effective during the academic year of 2014–2015. Even though teacher education curricula are subject to change every few years, students mainly study according to the curriculum they began their studies with.

We did not include master's degree curricula because it is not mandatory for qualification as an ECEC teacher. We only studied the mandatory courses to determine what all the teacher candidates were supposed to be studying². Altogether, 301 mandatory course descriptions were included in the data. Figure 1 summarises the data collection and analysis process of the study. A more detailed analysis description is offered below.

² It is also possible to study ME as minor subject or take individual voluntary courses on the topic. However, according to the survey conducted in 2017, only 7% of pre-service ECEC teachers had studied any non-mandatory ME courses (<https://www.mediataitokoulu.fi/liiteselvitykseen/#2>).

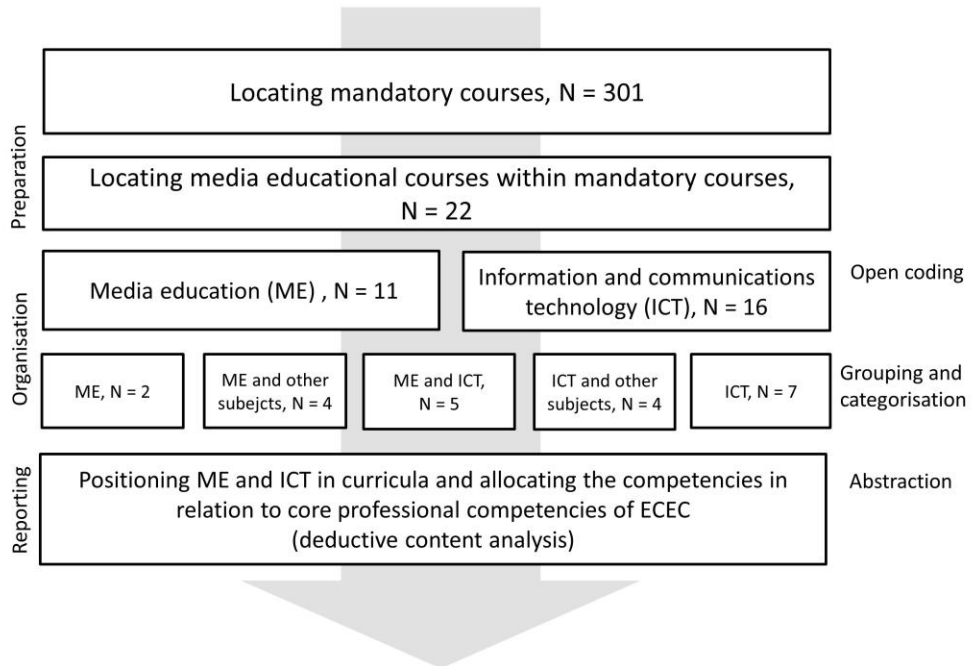


Figure 1. An overview of the data collection and analysis process³

The analysis followed the principles of qualitative content analysis (Elo & Kyngäs, 2008). In the *preparation* phase, the unit of analysis was defined to be the course description. Knowing that terminology within the field of ME is unsettled (Palsa & Ruokamo, 2015), we searched for terms explicitly or implicitly referring to ME. Examples of implicit references were ‘media literacy’, ‘digital media’, ‘media culture’ and ‘information and communication technology’. It was not necessary for the course to focus only on ME—any reference was enough to merit further

³The distinction between media education and ICT in the open coding phase was done with respect to the nature of the data. Further details are provided in the first paragraph of the ‘Findings and discussion’ section.

analysis. We found 22 courses containing ME headlines, goals and/or content. Some of these courses included mandatory reading that was also taken into consideration. To achieve a conceptual clarification through *organizing* the data, distinctions were made between observations.

In the *reporting* phase, we abstracted the categorisations to move further from the descriptive level of the organisation phase. The previous curricula analysis work conducted by Korhonen and Rantala (2007) was used as a categorisation matrix (Table 1) to describe the positions of ME and ICT in training programmes. The positioning described the depth and extent of the subject in the curricula.

Table 1: Categorisation matrix for curricular positions of ME and ICT (adapted from Korhonen & Rantala, 2007)

Position	Description
Visible	Subject is found in at least two different courses, either in the course name, or as goals or contents
Recognisable	Subject is the main topic of one specific course, or the subject is mentioned in at least two courses' goals and/or contents, among others
Traceable	Subject is mentioned only in one course's goals and/or contents among many other themes and/or included in the literature

Karila and Nummenmaa's (2001) description of central knowledge and competence areas, specifically the core competencies, provided the starting point for our analysis

of the ME competencies. This definition was chosen for its continuous relevance for Finnish ECEC policies. It has, with only minor modifications, been recently included as part of the roadmap for the development process of the Finnish early childhood education system (Karila et al., 2017); this, in turn, formed a basis for the current development forum of ECEC professional education programmes (MoEC, 2019, 2). Furthermore, a competence description provides a lens to scrutinise the data from the perspective of the different targeted competences expressed in curricular texts. We categorised and allocated the learning objectives explicated in the texts, answering the question, 'Is this core competence addressed in the text and how?' One course description could address several different competencies.

Findings and discussion

We present our findings in two subsections, the first of which focuses on how ME and ICT were positioned in the curricula. This distinction was made during the analysis phase since it became clear that course descriptions addressing ICT seldom mentioned media, considered ICT as a socio-cultural phenomenon or aimed to provide competencies to teach and learn about media. Instead, they focused on teaching other subjects with ICT or learning operational ICT skills. An illustrative example was a course on ICT in which attendance could be substituted with technical skills demonstrations. Given that the operational dimension is a fundamental part of media literacy (Marsh, 2017), we chose not to omit these courses from the analysis. Instead, we created two different categories—*ME* and

ICT. The second subsection concentrates on the distribution of competencies in the curricula.

When interpreting these results, it is worth highlighting that even though the units of analysis are called ‘ME/ICT courses’ for clarity’s sake, often the courses discussed the topics alongside several different subjects. As an example, in one course worth five ETCS credits, ‘media culture’ was mentioned alongside as many as 12 other content areas. Consequently, the targeted competencies were seldom connected only to ME/ICT content; they were more often presented as general learning objectives instead.

Positions of ME and ICT in curricula

Altogether, 22 of the 301 mandatory courses included ME/ICT themes. Eleven (11) courses included goals, content and/or literacy that paid specific attention to ME and 16 courses were focused on ICT. Usually ME and ICT were discussed separately since only five (5) of the 22 analysed course descriptions included both ME and ICT goals, content or literature. Previous research has implied that ME terminology is seldom included in Finnish studies scrutinising ICT in education (Pekkala et al., 2013); this seems to mutually apply to universities’ curricula.

Of the 16 ICT courses, seven (7) focused solely on ICT, whereas only two (2) of the 11 ME courses were solely devoted to media cultural issues. When integrated as a minor theme of the course, ME and ICT were parts of courses

discussing a variety of different subjects, such as arts education, literacy education, societal issues and the pedagogical or systemic planning of ECEC.

The 22 course descriptions contributing to ME and/or ICT mentioned 29 mandatory books or articles. The total number of reading materials was higher, but we only analysed the ones obligatory for all students. However, a closer look into the literature revealed that only four (4) of the 29 mandatory pieces of literature discussed media-related issues even as a subtheme. Additionally, two of the four books discussing children's media usage and ME were from the 1990s. It is worth mentioning that all analysed reading materials were from ME or ME/ICT courses. None of the courses focusing solely on ICT included any required, specified course literature. One possible reason for the scarcity of mandatory reading was that the lecturer had the academic freedom to choose the course literature. This, however, does not explain why, in some cases, students were required to read books in which the media cultural landscape was outdated. For example, one book from 1990s discussed pedagogical use of VHS tapes.

The position of ME and ICT in Finnish ECEC teacher training varied significantly between the curricula. The position of ME was recognisable in four curricula and traceable in two curricula. The visible position was found in one curriculum. The most common position for ICT was visible, in four curricula. In the three remaining curricula, ICT was in a recognised position. The difference between the positions is partly explained by our inclusion of three basic, operational ICT courses in the data.

Targeted competencies in ME and ICT courses

In order to study the targeted ME and ICT competencies of ECEC teacher candidates, we scrutinised the curricular texts of ME and ICT courses from the viewpoint of common categories of ECEC professional competencies (Karila & Nummenmaa, 2001; see also Karila, 2008). The objective was to investigate whether the curricula aimed to provide students with the same kind of competencies within ME/ICT courses that are considered important in ECEC in general. Table 2 summarises the distribution of the eight core competencies of ECEC. As can be seen, pedagogical and contextual competencies were strongly emphasised, whereas competencies in caring were not regarded in any of the course descriptions. A more detailed account of the course contents is provided below.

Table 2: Early childhood education competencies addressed in curricula texts of ME and ICT course descriptions

Central knowledge and competence areas	Core competencies	ME	ICT
Contexts of early childhood education	Contextual competencies	10	12
	Educational competencies	2	1
	Competencies in caring	-	-
Early childhood education	Pedagogical competencies	9	11
	Interaction competencies	1	2
Cooperation and interaction	Cooperation competencies	4	5
	Reflective competencies	4	6
Continuous development	Knowledge management	2	8

The competencies targeted most often in ME course descriptions were *contextual competencies*, addressed in 22 courses. An example of data addressing contextual competencies is: ‘the student will gain information about ... children’s own culture and the impacts of media on childhood’ (University1).

Competencies related to teaching and fostering learning, *pedagogy*, were addressed in a total of 20 course descriptions. The following learning goal was set in courses addressing pedagogical competencies: ‘students have gained knowledge of

how different media can be used to stimulate and promote children's learning' (University7).

Reflective competencies and *knowledge management* competencies were both targeted in ten course descriptions. Regarding reflective competencies, one course stated that the 'student is able to utilise ICT and reflect on one's own working and learning' (University2). As a knowledge management-related goal, one course description aimed that 'the student masters the basics of information retrieval' (University3).

Cooperation competencies were addressed in nine courses. In one course description, the cooperation-related learning goal was framed as teamwork: '[the student] can utilise ICT in individual work and community-based teamwork' (University4).

Competencies for *education* and *interaction* were both targeted in three course descriptions. An example of educational goal setting can be found in the following description: '... the student will gain understanding of ... art as a language of education and is able to apply art and cultural practices as producers of joy and prosperity and as a promoter of intellectual development' (University2). Interaction can be found in the following: '[the student] knows how to promote children's language development and to prevent linguistic problems with both the means of verbal and non-verbal interaction' (University6). The last two data excerpts also illustrate how ME competencies were often not specifically mentioned as learning goals in courses that included ME content; instead, only more general learning goals were set.

The strong emphasis on contextual and pedagogical competencies appears logical in teacher training; this, however, is not the case with the shortage of educational competencies. This competence area only appeared in two ME course descriptions and one ICT course, which was surprising for a programme providing a bachelor's degree in education. This might be partly explained by the structure of the curricula as only three of the analysed courses were offered as part of the education sciences (master's subject studies); of these three, two course descriptions targeted educational competencies. The rest of the courses were located either in professional skills studies or communication studies, and among these 19 course descriptions, only one targeted educational competency.

Another problematic notion was the absence of competencies in care (e.g., discussing and fostering children's wellbeing in relation to media). On the one hand, it can be argued that in multi-professional working communities of ECEC the competencies in care would be the responsibility of childminders instead of teachers. On the other hand, there is a body of research indicating that care is an indistinguishable part of being (and becoming) a teacher (Kemp & Reupert, 2012; O'Connor, 2008). Care—alongside teaching and education—is one of the cornerstones of the Nordic model of ECEC (Karila, 2012). Previous research also suggests that Finnish pre-service ECEC teachers' concerns regarding ICT use and ME are predominantly care-related; they believe that children's physical and mental health are endangered by media and technology. These anxieties are associated with beliefs about children's use of ICT at home being extensive and unregulated, and pre-service teachers have expressed mainly negative attitudes towards parents'

capabilities in child rearing in relation to digital technologies (Mertala, 2019a). As these exaggerated beliefs are not supported by empirical research on Finnish children's media and technology use (Chaudron, 2015; Suoninen, 2014), they form a rather uninformed and negative basis for ME. Thus, it can justifiably be argued that teacher education should aim to provide teacher candidates with research-based information about children's wellbeing and media as well as how to enhance critical self-reflection, in order to challenge their (negative) preconceptions. Botturi (2019), for example, has reported pre-service teachers' attitudes shifting from purely protective towards more comprehensive critical literacy after studying a digital and media literacy course. However as only a few of the analysed course descriptions in the present study included goals or content providing competencies for reflection, cooperation, and interaction, it is questionable whether these issues were at all addressed in relation to ME and ICT. This is also in contrast to the expectations of practising equal and respectful educational cooperation with parents (FNAfE, 2018; MoEC, 2013).

An additional interesting finding is that practising ME and ICT with children during the studies was seldom mentioned in the curricular texts. The analysed course descriptions did not include projects to be conducted with children, nor were these subjects explicitly included as part of the internship periods' descriptions. Three courses linked to internships were all courses in which ME/ICT held minor positions (e.g., were included only in pieces of course literature). Similarly, in Germany, Friedrichs-Liesenkötter (2015) identified a shortage of possibilities for students to develop their ME competencies with children and

considered it a problem for professional development. In contrast, in Norway the pre-school teacher education curriculum expected students to design working methods for using digital media in children's groups (Bølgan, 2012). The literature also identifies cases in which popular media culture and kindergarten projects were integrated in early years education courses (Mertala, 2020; Souto-Manning & Price-Dennis, 2012). We argue that these integrative approaches would align with the holistic nature of the pedagogy of ECEC.

Conclusions

This study used curricular analysis to explore how ME has been included in Finnish ECEC teacher education programmes during the academic year 2014–2015. An additional research interest was to study how these contents were aligned with the framework outlined by Karila and Nummenmaa (2001) for the general core competencies of ECEC professionals. This part of the study underlines the importance of a holistic approach in developing ME competencies for ECEC. Curriculum design is not only about *how much* but very much about *what* and *how*.

The analysis revealed that ME and ICT have been parts of all Finnish university-level ECEC teacher education curricula during the years just before the first mandatory ECEC curriculum. However, the position of ME and ICT as well as the competencies targeted in curricula, varied between universities. Hence, the

newly graduating ECEC professionals have potentially had very different levels and understanding of ME competencies when entering the work field in which they were, for the first time, equally obligated to carry out ME with children.

ICT and especially ME appeared as relatively marginal contents of studies. ME was in a visible position in only one curriculum. ICT was in a visible position in four curricula. Based on our analysis, pedagogical and contextual competencies were highly emphasised in course descriptions. Whilst they are both crucial in the teaching profession, more balanced and versatile perspectives could be beneficial in building ECEC professionalism and consciousness about the goals, value basis and prerequisites of education and educational cooperation. Based on both empirical research on children's everyday lives (e.g., Chaudron, 2015) and the Finnish ECEC curriculum, media literacy and ICT skills are not just entities to be taught about or with, but are ultimately related to 21st-century interaction, societal issues, everyday practices, and human growth.

The finding that no course description included practicing ME with children casts doubts on the level of concreteness of the pedagogical competence provided. This, combined with marginal positioning and merging with other subjects, can explain why only 51% of pre-service early childhood teachers have reported that ME (ICT included) appeared in their mandatory studies—even though it should have been provided for all (Salomaa et al., 2017). However, the findings of the present study also question the theoretical depth of ME and ICT courses: the reading materials were sparse, and the ICT courses contained no specified mandatory reading. The risk of such a superficial approach is that students

are learning quickly outdated technological tricks instead of adaptive competences. Whilst we recognise that low technological self-efficacy builds barriers to ME (Kupiainen, Niinistö, Pohjola, & Kotilainen 2006), operational competence is not a guarantee of pedagogically justified practices if the decisions of why and how to implement digital media in early childhood education are built on uninformed grounds.

Implications for teacher education

The present study indicates that while Finland is often used as a ‘showpiece country’ of ME in international comparisons (Tomljenović, 2019; Brogi et al., 2016), there is already a need to provide in-service training for those ECEC teachers’ cohorts that have graduated quite recently. Additionally, it is at least equally needed for previously graduated cohorts whose studies seem to have included even less ME. That said, we understand that the mere addition of ME content in pre-service teacher education curricula would be an oversimplified answer to a complex question. In a constantly changing media culture, professional ME competency building can be seen as a career-long endeavour.

One way to strengthen the role of ME within the existing framework of pre-service teacher education and also in in-service training would be to dispense with the dichotomic stance of providing ICT courses and ME courses separately. As Kotilainen and Ruokamo (2017, p. 39) argued, the conceptual boundaries between ICT and media literacy are artificial as, in the end, the core of both is a

pedagogical perspective on technology-mediated interaction between human beings. Also, Buckingham (2015) has argued that digital media can no longer be regarded simply as matters of ‘information’ or ‘technology’ but must be seen as cultural forms. Thus, any form of digital media should neither be regarded as a neutral means of delivering information nor used in a merely functional or instrumental way. Furthermore, ‘education *about* the media should be seen as an indispensable prerequisite for education *with* or *through* the media’ (Buckingham, 2015, p. 21 [italics original]).

Consequently, including ME perspectives in ICT courses (and vice versa) would, to paraphrase Buckingham (2015, p. 21), develop more effective connections between children’s/pre-service teachers’ experiences of technology outside of kindergarten/university and their experiences in the classroom. Such a symbiotic and inclusive approach is indeed much closer to how young children conceptualise ICT and media culture. Children, for example, do not approach computers as information technology or as a didactic tool, but as one way of carrying out media cultural interests and preferences (Mertala 2016). However, the potential sparks for child-initiated ME pedagogies may remain neglected if the teachers have not learned to carry out ME from a wider educational perspective or are not even aware of either their educational value or children’s digital media cultures and interests.

We, in turn, are aware that universities’ curricula can be seen as ‘dynamic force fields’ (Luoto & Lappalainen 2006, 14). In these fields, traditional and several new contents, such as ME, multiculturalism or sustainable development are

competing to gain visibility in space framed by degree programmes' limited boundaries. If the subject is not visibly and widely included in the curriculum, there is a risk each time that the subject can fade away when the contents of the curriculum are negotiated (Korhonen & Rantala, 2007, p. 457–458). Consequently, there is a recognised need for strengthening the position of ME in Finnish teacher education curricula.

It could also be beneficial to invest in course design. This could, in practice, mean ensuring that compulsory reading would be up-to-date and that all ME courses would also include explicit ME learning goals. Additionally, already existing ME content may need more visibility in teacher education. Our main concern is that ME as a cross-curricular subject can be invisible to pre-service teachers if the scattered incentives of developing ME competencies are not meaningfully explicated and connected as multi-dimensional learning paths.

It is also worth noticing when designing in-service courses, that while ECEC professionals' inadequate digital competencies are often discussed in public (e.g., Gillen et al. 2018), they still may have received significantly more initial education for operational ICT competencies than for culturally orientated ME or theoretical understanding of ICT pedagogies.

References

- Botturi, L. (2019) Digital and media literacy in pre-service teacher education. A case study from Switzerland. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14(3–4), 147–163. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-03-04-05>
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(5), 21–35. https://www.idunn.no/dk/2006/04/defining_digital_literacy_-_what_do_young_people_need_to_know_about_digital
- Celot, P. (2009). *Study on assessment criteria for media literacy*. EAVI. https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf
- Chaudron, S. (2015). *Young children (0–8) and digital technology. A qualitative exploratory study across seven countries*. Joint Research Centre. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC93239>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Finnish National Agency for Education (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. [The Core Curriculum for Pre-Primary Education 2014]. Opetushallitus: Määräykset ja ohjeet 1.
- Finnish National Agency for Education (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. [National core curriculum for early childhood education 2018]. Finnish National Agency for Education: Regulation and Guidelines 3a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Friedrichs-Liesenkötter, H. (2015). Media-educational habitus of future educators in the context of education in day-care centers. *Journal of Media Literacy Education*, 7(1), 18–34.
- Gillen, J., Arnott, L., Marsh, J. Bus, A., Castro, T., Dardanou, M., Duncan, P., EnriquezGibson, J., Flewitt, R., Gray, C., Holloway, D., Jernes, M., Kontovourki, S., Kucirkova, N., Kumpulainen, K., March-Boehnck, G., Mascheroni, G., Nagy, K., O'Connor, J., O'Neill, B., ... Tafa, E. (2018). *Digital literacy and young children: Towards better understandings of the benefits and challenges of digital technologies in homes and early years settings*. DigiLitEY COST Action IS1410 and the Digital Childhoods SIG of the European Early Childhood Research Association. <https://strathprints.strath.ac.uk/65712/>
- Holkeri-Rinkinen, L. (2009). *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa: Diskursiivianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta* [Adult and child construction interaction: A discourse analytical study on early childhood education]. Tampere, Finland: Tampereen Yliopistopaino.
- Karila, K. (2008). A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 210–223. <https://doi.org/10.1080/13502930802141634>
- Karila, K. (2012). A Nordic perspective on early childhood education and care policy. *European Journal of Education*, 47(4), 584–595. <https://doi.org/10.1111/ejed.12007>

- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Siren-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A.-S. (2013). *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista*. [Evaluation of the ECEC degree programmes in Finland]. https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0713.pdf
- Karila, K., Kosonen, T., & Järvinen, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030* [Roadmap for developing early childhood education 2017–2030]. Publications by the Ministry of Education and Culture: 30. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karila, K., & Nummenmaa, A. R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskobteena päiväkoti*. [Towards multiprofessionalism in early childhood education]. WSOY.
- Kemp, H. R., & Reupert, A. (2012). ‘There’s no big book on how to care’: Primary pre-service teachers’ experiences of caring. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(9), 114–127. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n9.5>
- Korhonen, V., & Rantala, L. (2007). Opettajankoulutus—mediakasvatuksen autiomaa? Mediakasvatus opettajankoulutuksen opetus suunnitelmateksteissä [Teacher training—a ME desert? ME in teacher training curricular texts]. *Kasvatus*, 38(5), 454–467.
- Kotilainen, S., & Ruokamo, H. (2017). Haloo opettajankoulutus: TVT ja medialukutaidot yhteisopinnoiksi [Hello teacher education: integrate ICT and media literacy]. In S. Salomaa, L. Palsa, and V. Malinen (Eds.), *Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus 2017*. [Teacher students and ME 2017] (pp. 38–41). Kansallinen audiovisuaalisen instituutin julkaisu 1.
- Krzywacki, H. (2009). *Becoming a teacher: Emerging teacher identity in mathematics teacher education*. University of Helsinki. Faculty of Behavioural Sciences. Department of Applied Sciences of Education. Research Report 308.
- Kupiainen, R., Niinistö, H., Pohjola, K., & Kotilainen, S. (2006). *Mediakasvatusta alle 8-vuotiaille. Keväällä 2006 toteutetun Mediamuffin-si-kokeilun arviointia*. [ME for under 8-year-olds. Evaluation of the Mediamuffin Initiative]. Tampere, Finland: Tampereen yliopisto.
- Kupiainen, R., & Sintonen, S. (2009). *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus* [Media literacies, participation, ME]. Helsinki University Press.
- Ledin, P., & Samuelsson, R. (2017). Play and imitation: Multimodal interaction and second-language development in preschool. *Mind, Culture, and Activity*, 24(1), 18–31. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1247868>
- Levin, B. (2008). Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 7–24). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Luoto, L., & Lappalainen, M. (2006). *Opetussuunnitelmaprosessit yliopistoissa*. [Curriculum processes in universities]. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 10. https://karvi.fi/app/uploads/2015/01/KKA_1006.pdf
- Marsh, J. (2017). Introduction. In J. Marsh, K. Kumpulainen, B. Nisha, A. Velicu, A. Blum-Ross, D. Hyatt, Jónsdóttir, S.R., Levy, R., Little, S., Marusteru, G., Ólafsdóttir, M.E., Sandvik, K., Scott, F., Thestrup, K., Arnseth, H.C., Dýrfjörð, K., Jornet, A., ... G. Thorsteinsson (Eds.), *Makerspaces in the early years: A literature review* (pp. 6–11). University of Sheffield. http://makeyproject.eu/wp-content/uploads/2017/02/Makey_Literature_Review.pdf

- Marsh, J., Kontovourki, S. Tafa, E., & Salomaa, S. (2017). *Developing digital literacy in early years settings: Professional development needs for practitioners*. COST Action IS1410. <http://digilitey.eu/wp-content/uploads/2017/01/WG2-LR-jan-2017.pdf>
- Mertala, P. (2016). Fun and games – Finnish children’s ideas for the use of digital media in preschool. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 11(04), 207–226.
- Mertala, P. (2019a). Wonder children and victimizing parents – preservice early childhood teachers’ beliefs about children and technology at home. *Early Child Development and Care*, 189(3), 392–404. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1324434>
- Mertala, P. (2019b). Teachers’ beliefs about technology integration in early childhood education: A meta-ethnographical synthesis of qualitative research. *Computers in Human Behavior*, 101, 334–349. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.003>
- Mertala, P. (2020). Misunderstanding child-centeredness: The case of “child 2.0” and media education. *Journal of Media Literacy Education*, 12(1), 26–41. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2020-12-1-3>
- Ministry of Education and Culture. (2013). *Mediakasvatus kuntien varhaiskasvatuksessa*. [ME in municipal early childhood education]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-216-6>
- Ministry of Education and Culture. (2019) Asettamis päätös [Appointment decision] OKM/69/040/2019.
- Morgan, H. (2014). Review of research: The education system in Finland: A success story other countries can emulate. *Childhood Education*, 90(6), 453–457. <https://doi.org/10.1080/00094056.2014.983013>
- O’Connor, K. E. (2008). “You choose to care”: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher education*, 24(1), 117–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Palsa, L., & Ruokamo, H. (2015). Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer-reviewed research. *International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 11(2), 1–19. <https://journals.hioa.no/index.php/seminar/article/view/2354>
- Pekkala, L., Pääjärvi, S., Palsa, L., Korva, S., & Löfgren, A. (2013). *ME research in Finland: A literature review*. Finnish Centre for ME and Audiovisual Media. https://kavi.fi/sites/default/files/documents/kirjallisuuskatsaus_en.pdf
- Potter, W. J. (2013). Review of literature on media literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417–435. <https://doi.org/10.1111/soc4.12041>
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019) Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. [*Every-day quality in ECECC - curriculum implementation at day-care centres and in family day-care*]. Finnish Education Evaluation Centre. https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf
- Salomaa, S., & Mertala, P. (2019). An education-centred approach to early-years digital ME. In I. Palaiologou and C. Gray (Eds.), *Early learning at digital age*. Sage.
- Salomaa, S., Palsa, L., & Malinen, V. (Eds.). (2017). *Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus 2017*. [Teacher students and ME 2017]. KAVI <http://www.mediataitokoulu.fi/opettajaopiskelijat.pdf>
- Souto-Manning, M., & Price-Dennis, D. (2012). Critically redefining and repositioning media texts in early childhood teacher education: What if? And why? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(4), 304–321. <https://doi.org/10.1080/10901027.2012.732669>

- Spencer, L., Ritchie, J., & O'Connor, W. (2003). Analysis: Practices, principles and processes. In J. Ritchie, J. Lewis, C. McNaughton Nicholls, and R. Ormston (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 199–18). London, UK: Sage.
- Suoninen, A. (2008). *Mediakasvatus päiväkodissa ja esiopetuksessa*. [ME in kindergarten and preschool]. Mediamuffinssi-hanke ja Jyväskylän yliopiston nykykulttuurin tutkimuskeskus. Retrieved from https://staff.jyu.fi/Members/kuilju/mediakasvatus_paivakodissa_raportti.pdf
- Suoninen, A. (2014). *Lasten mediabarometri 2013*. [Children's media barometer 2013]. Nuorisotutkimusseura. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/lastenmediabarometri2013.pdf>
- Tomljenović, R. (2019). *Regulatory authorities for electronic media and media literacy – Comparative analysis of the best European practices*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/regulatory-authorities-for-electronic-media/1680903a2a>

JULKAISU III

Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta

Saara Salomaa, Pekka Mertala & Kirsti Karila

Journal of Early Childhood Education Research, 10(3), 2021, 240–268.
<https://journal.fi/jecer/article/view/114178>

Artikkelin käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa.



Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta

Saara Salomaa^a, Pekka Mertala^b & Kirsti Karila^c

^a Kansallinen audiovisuaalinen instituutti, Tampereen yliopisto,
vastaava kirjoittaja: s-posti: saara.salomaa@kavi.fi, <https://orcid.org/0000-0003-1220-9533>

^b Jyväskylän yliopisto, <https://orcid.org/0000-0002-3835-0220>

^c Tampereen yliopisto, <https://orcid.org/0000-0001-6233-2615>

TIIVISTELMÄ: Tutkimuksessa selvitetään, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on mediakasvatuksesta. Tutkimusaineisto käsittää yhdeksän varhaiskasvatuksen opettajan teemahaastattelua, ja sen aineisto on analysoitu fenomenografista lähestymistapaa hyödyntäen. Tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen opettajat käsittävät mediakasvatuksen ensinnäkin toimintana: lasten kanssa toteutettavana toimintana, tavoitteellisena toimintana sekä varhaiskasvatustoimintaan kuuluvana pedagogisena osa-alueena. Mediakasvatuksella käsitetään olevan lasten toimintaan ja toimijuuteen, mediaan liittyviin tietoihin ja taitoihin sekä muuhun oppimiseen liittyviä tavoitteita. Yksikään haastateltavista ei kuitenkaan nimennyt medialukutaitoa mediakasvatuksen tavoitteeksi. Toiseksi mediakasvatus käsitetään osaamisena: osana varhaiskasvatuksen ammatillista osaamista sekä laajempaan toimialan osaamisen kehittämishaasteena. Digitaalisilla medioilla ja niitä hyödyntävällä pedagogiikalla oli hallitseva rooli aineistossa, mutta niihin liittyi myös jännitteitä. Perinteisiin medioihin liitettiin ainoastaan myönteisiä käsityksiä. Tuloksia voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen mediakasvatusta ja opettajankoulutusta kehitettäessä.

Asiasanat: mediakasvatus, varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen opettaja

ABSTRACT: This study examines early childhood education teachers' perceptions about media education. The research material includes thematic interviews with nine teachers. A phenomenographic approach was applied to analyze the data. The results suggest that early childhood education teachers understand media education in multiple ways. First, media education is understood broadly as an activity: as an activity conducted with children, as a goal-oriented activity, and as a part of the

pedagogical actions in early childhood education. Media education is understood to have goals related to children's agency, media-related knowledge and skills, and other learning. However, none of the interviewees named media literacy as the precise goal of media education. Secondly, media education is understood as competence: as part of the professional competence of early childhood education and as a broader developmental challenge of the early childhood education sector. Perceptions of digital media and its pedagogical use played a dominant role in the data. While perceptions about digital media were associated with tensions, only positive perceptions were associated with traditional media. The results can be utilized in the development of media education and preservice and in-service teacher training.

Keywords: *media education, early childhood education, teacher*

Johdanto

Varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen kehittämistä on kansallisesti ohjattu ja rahoitettu jo yli 15 vuoden ajan (esim. Opetusministeriö [OPM], 2004; Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2020; Rantala, 2011; Savolainen, 2011). Ohjauksesta huolimatta kehittämistavoitteet eivät ole aina toteutuneet, vaan varhaiskasvatuksen mediakasvatus vaatii edelleen kehittämistoimia (OKM, 2013; Salomaa, 2016; Savolainen, 2011). Tässä fenomenografisesti orientoituneessa tutkimuksessa pyrimme ymmärtämään mediakasvatuksen ilmiötä ja myös juurtumattomuutta tarkastelemalla sitä, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on mediakasvatuksesta.

Tutkimusintressimme kumpuaa median ja kasvatuksen käsitteiden monitulkintaisuudesta: Kansainvälisesti tarkastellen lapsiin ja mediaan sekä lasten medialukutaitoon liittyvä tutkimustieto on ollut moninäkökulmaisuuudessaan, -menetelmäisyydessään ja -tieteisyydessään todellinen ”mikrokosmos”, jossa erilaiset näkökulmat ovat ajoittain olleet myös törmäyskursseilla keskenään (Lemish, 2019, s. 2–4). Media, mediakasvatus ja medialukutaito ovat käsitteitä, joita käytetään vaihtelevin tavoin (Aufderheide, 1993; Buckingham, 2003; Potter, 2013; Vesterinen, 2011), ja joita määritellään aina uudestaan suhteessa mediakulttuurin muutoksiin (ks. esim. Valtonen ym., 2020). Lisäksi lähikäsitteiden kirjo on huomattava, ja esimerkiksi digitaalisten (luku)taitojen ja monilukutaidon käsitteiden alla tehtävä tutkimus liittyy usein läheisesti mediakasvatukseen (esim. Marsh, 2016; Valkonen ym., 2020).

Niin ikään varhaiskasvatuksen toteuttamista ohjaavissa varhaiskasvatussuunnitelman [jatkossa VASU] ja esiopetuksen opetussuunnitelman [jatkossa EOPS] perusteissa (Opetushallitus [OPH], 2018; 2014) mediakasvatus ja sen lähikäsitteet monilukutaito sekä tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen esitetään sanamuodoin, jotka haastavat käsitteiden sisällöllistä erottelevuutta (Mertala, 2018; 2020; Palsa & Ruokamo, 2015).

Salomaa, Mertala & Karila.

Käsitteiden ja toimintojen lomittaisuus asettaa haasteen varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatilliselle tietoisuudelle: Mikä tekee toiminnasta mediakasvatusta, ja mihin sillä pyritään? Tätä tietoisuutta Salomaa (2016) on Hirsjärven (1980) teoriaa soveltaen kutsunut mediakasvatustietoisuudeksi varhaiskasvatuksessa. Kasvatustietoisuus rakentuu kasvatukseen liittyvistä käsityksistä refleksiivisen ajattelun myötä (Hirsjärvi, 1980; Poikolainen, 2002), ja kasvatustietoisuus ilmenee edelleen kasvatusteoissa ja -toiminnassa (Brotherus ym., 2002; Hirsjärvi, 1980). Näin ollen mediakasvatuskäsitysten ja -tietoisuuden voidaan nähdä olevan kytköksissä toisiinsa. Mediakasvatustietoisuuden näkökulmasta on keskeistä tunnistaa niitä mediakasvatusta koskevia vaihtelevia käsityksiä, joita varhaiskasvatuksen ammatillisella kentällä esiintyy. Erilaisten käsitysten tunnistamisen avulla sekä yksittäisten ammattilaisten että kasvatusyhteisöjen on mahdollista reflektoida omia mediakasvatusta koskevia käsityksiään ja kehittää edelleen mediakasvatustietoisuuttaan.

Fenomenografinen käsitysten tutkimuksemme palvelee näitä tavoitteita ja luo osaltaan perustaa mediakasvatuksen aiempaa jäsenytyneemmille tulkinnoille. Samoin mediakasvatusta koskevien käsitysten vaihtelun ymmärtäminen luo pohjaa mediakasvatusosaamisen ja sitä tukevan koulutuksen sekä mediakasvatuksen käytäntöjen kehittämiseksi.

Mediakasvatuksen tulkinnat tutkimuskirjallisuudessa ja varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa

Mediakasvatusta on määritelty tutkimuskirjallisuudessa monin tavoin (esim. Buckingham, 2003; Potter, 2013; Vesterinen, 2011). Yksi paljon keskustelua herättänyt kysymys on, onko mediakasvatus vain opetusta mediasta vai kuuluuko siihen myös opetus median avulla (Kupiainen ym., 2007). Esimerkiksi Vesterinen (2011) on määritellyt median avulla opettamisen osaksi mediakasvatusta, mediakasvatuksen ainedidaktiseksi ulottuvuudeksi. Sen sijaan Buckingham (2003, s. 4–5) on varoittanut sekoittamasta mediakasvatusta ja opetusteknologian käyttöä keskenään. Buckingham (2003) määrittelee mediakasvatuksen nimenomaan mediasta opettamisen ja oppimisen prosessina, jossa huomio on sekä ”luku-, että kirjoitustaidoissa”, eli niin median analyttisessä tarkastelussa kuin omassa aktiivisessa osallistumisessakin. Päämääränä on medialukutaito. Toisin sanoen, mediasta opettaminen ei sulje pois medialla opettamista, mutta median rooli ei mediakasvatuksessa voi olla puhtaan välineellinen. Kupiainen ja Sintonen (2009, s. 31) ovat tarkentaneet Buckinghamin määrittelyä kuvaamalla mediakasvatusta ja sen osapuolia seuraavasti: *”Mediakasvatus on*

Salomaa, Mertala & Karila.

tavoitteellista vuorovaikutusta, ja sen osapuolina ovat kasvattaja, kasvatettava ja mediakulttuuri. Tavoitteena on medialukutaito.” Näinkin rajattuna medialukutaito on käsitteenä laaja. Koska yksi tapa parantaa käsitteiden ymmärrettävyyttä ja käytettävyyttä on niiden kontekstualisointi (Palsa & Ruokamo, 2015), varhaiskasvatuksen näkökulmasta mediakasvatuksen edellistä määritelmää on edelleen täsmennetty käsittämään tavoitteellisen varhaiskasvatuksen, jossa:

--- osapuolina ovat kasvattajat, kasvatettavat ja mediakulttuuri. Päämääränä on medialukutaidon edistämisen myötä tukea varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisia tavoitteita. (Mertala & Salomaa, 2016, s. 159)

Tutkimuskontekstin lisäksi mediakasvatuksen tulkintoja tuotetaan myös opetus suunnitelmissa. VASUssa mediakasvatus on sekä oma nimetty osa-alueensa että yksi asiakirjan läpileikkaavista teemoista. Mediakasvatus kuuluu osaamisen alueeseen ”Minä ja meidän yhteisömme”, jossa mediakasvatuksen tehtäväksi kuvataan ”*tukea lasten mahdollisuuksia toimia aktiivisesti ja ilmaista itseään yhteisössään*” (OPH, 2018, s. 45). Voidaan tulkita, että VASUn mukaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa mediakasvatuksen tulisi tarkoittaa ainakin mediasta oppimista, sillä toimintana sitä kuvataan seuraavasti:

Lasten kanssa tutustutaan eri medioihin ja kokeillaan median tuottamista leikinomaisesti turvallisissa ympäristöissä. Lasten elämään liittyvää mediasisältöä ja sen todenmukaisuutta pohditaan yhdessä lasten kanssa. Samalla harjoitellaan kehittyvää lähde- ja mediakriittisyyttä. Lapsia ohjataan käyttämään mediaa vastuullisesti ottaen huomioon oma ja toisten hyvinvointi. (OPH, 2018, s. 45)

Läpileikkaavana teemana mediakasvatuksellista sisältöä on tunnistettavissa useissa kohdin VASUa. Lapsille suunnatun median tuntemisen todetaan auttavan henkilöstöä ymmärtämään lasten leikkejä, ja mediaesitysten tekeminen ja havainnoiminen mainitaan kuvallista ilmaisua tukevin menetelminä (OPH, 2018, s. 39, 43). Mediassa esiintyvien teemojen käsittelyyn kannustetaan esimerkiksi liikunnallisissa leikeissä, piirtämällä tai draaman keinoin (OPH, 2018, s. 46). EOPSSsa mediakasvatusta ei mainita eksplisiittisesti. Medialukutaito on kuitenkin mainittu osana monilukutaitoa (OPH, 2014, s. 18) ja lisäksi mediaan tutustuminen, arvioiminen ja oma mediatuottaminen mainitaan menetelminä kuvallisen ajattelun ja kuvailmaisun tukemisessa, yhteiskunnallisiin asioihin tutustumisessa sekä eettisessä kasvatuksessa (OPH, 2014, s. 32–35).

Mediakasvatuksen päämäärää, medialukutaitoa, ei konkretisoida kummassakaan perusteasiakirjassa. Medialukutaitoa ja mediakasvatusta ei myöskään linkitetä toisiinsa VASUssa, joten niiden välisen yhteyden ymmärtäminen jää lukijan esiymmärryksen tai tulkinnan varaan. Tilanne on haastava, sillä mediakasvatuksen käsitteen tavoin myös medialukutaidon määritelmä on vakiintumaton ja kiistanalainen (esim. Livingstone & van

Salomaa, Mertala & Karila.

der Graaf, 2010; Martens, 2010; Palsa & Ruokamo, 2015; Potter, 2013). Salomaa (2016, s. 140) esittää eri määrittelyjen yhteenvedona, että medialukutaito voidaan käsittää ainakin i) kykyä saavuttaa, analysoida, arvioida ja tuottaa monimuotoista viestintää, ii) mediaan liittyvänä tietona ja kykyä soveltaa sitä todellisen elämän tilanteissa, iii) osallisuuden, itseilmaisun ja eettiset aspektit kattavana taitona sekä iv) edelleen laajempaan elämänhallinnallisiin taitoihin, asenteisiin ja hyvinvoinnin kysymyksiin kytkeytyneenä kokonaisuutena. Kaikki esitetyt näkökulmat voivat tulla kyseeseen myös varhaiskasvatuksessa. Kun kysymys on näin laajasta kokonaisuudesta, on oletettavaa, että varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset medialukutaidosta ovat hyvin kirjavina. Oman lisänsä käsitteelliseen haastavuuteen tuo se, että suunnitelmaperusteissa käytetty monilukutaidon määritelmä on hyvin lähellä perinteistä Aufderheidenin (1993) medialukutaidon määritelmää (Palsa & Ruokamo, 2015, s. 102).

Varhaiskasvatuksen opettajien mediakasvatusosaaminen ja -tietoisuus

Varhaiskasvatustyöhön kuuluu laajasti erilaisia tehtäviä, joten myös työssä tarvittava osaaminen on laaja-alaista ja kulttuurisesti muuttuvaa (Karila ym., 2017, s. 75; Karila & Nummenmaa, 2001). Mediakasvatuksen lisäksi varhaiskasvatuksen sisältöihin kuuluvat muun muassa taide-, ympäristö-, teknologia- ja liikuntakasvatus (OPH, 2018). Onkin ilmeistä, että mediakasvatusosaaminen voi olla vain rajallinen osa tarvittavaa laajempaa osaamisen kokonaisuutta ja olisi kohtuutonta edellyttää varhaiskasvatuksen opettajalta mediaan liittyvien osa-alueiden kattavaa hallintaa (Mertala & Salomaa, 2016). Rusanen (2007, s. 137–138) on pohtinut varhaiskasvatusta taidekasvatuksen näkökulmasta, ja kuvaa problematiikka osuvasti yleiskasvattajan (varhaiskasvatuksen opettaja) ja spesialistin (taidekasvattaja) käsitteiden avulla: vaikka varhaiskasvatuksen opettajat ovat yleiskasvattajina ensisijaisesti ”kasvatuksen maailman jäseniä”, varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen kannalta on kuitenkin olennaista, millaisena oma rooli ”taidekasvatuksen maailmaan osallistujina” mielletään. Sama pätee myös mediakasvatukseen: vaikka mediakasvatus ei ole muusta varhaiskasvatuksesta irrallinen osa, tarvitsee yleiskasvattaja kuitenkin siihen liittyvää tietoa ja osaamista, sekä näkemyksen siitä, kuinka mediakasvatusta osana varhaiskasvatustyötään toteuttaa.

Koska mediakasvatusta voi käytännössä toteuttaa lukemattomin eri tavoin, on yksityiskohtaisen menetelmäosaamisen sijaan korostettu tietoista otetta kasvatuustyöhön (esim. Kupiainen, 2009; Salomaa, 2016) sekä taitoa tarkastella mediakasvatusta osana tavoitteellista varhaiskasvatusta (Mertala & Salomaa, 2016). Mediakasvatusosaaminen

Salomaa, Mertala & Karila.

voidaan varhaiskasvatuksessa lyhyesti määritellä sekä kykynä tunnistaa mediakulttuurin linkittyminen varhaiskasvatukseen eri ulottuvuuksiin että taitona operationalisoida nämä huomiot merkitykselliseksi pedagogiseksi toiminnaksi (Mertala & Salomaa, 2016). Jo vuonna 2007 kansallisessa Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa -asiakirjassa linjattiin, että niin yksittäisen kasvattajan kuin varhaiskasvatusyhteisöjen tasolla on tärkeää tiedostaa oma (media)kasvattajan rooli sekä pohtia mediakasvatuksen tavoitteita ja arvopäämääriä (Stakes & Opetusministeriön Mediamuffinssi-hanke, 2007, s. 11, 14). Nykyisessä VASUssa (OPH 2018, s. 28) todetaan yleisesti, että työtavat on pystyttävä perustelemaan pedagogisesti, ja että henkilöstön on tiedostettava oma roolinsa ja toimintansa vaikutukset lapsiin. Mediakasvatusosaamisen asiakirjatason määrittelyssä näyttääkin painottuvan vaatimus ammatillisen osaamisen reflektiivisyydestä (ks. Mälkki, 2011, s. 1–4). Sen mukaisesti mediakasvatukseen liittyvät tiedot tai käytännön taidot eivät ole riittäviä osaamisen rakentumiseksi, vaan tarvitaan tietoisuutta koko mediakasvatuksen merkityksestä ja sen asemoitumisesta varhaiskasvatukseen. Tällaisten ammatillisen osaamisen vaatimusten voidaankin nähdä liittyvän vahvasti kasvatustietoisuuteen (Brotherus ym., 2002; Hirsjärvi, 1980) sekä edelleen kasvattajan käsityksiin omasta kasvatustehtävästään. Kuitenkin on viitteitä siitä, ettei mediakasvatuksen ymmärtäminen osaksi opettajan työtä ole ollut itsestään selvää sen paremmin varhaiskasvatuksen opettajien (Mertala & Salomaa, 2016, s. 160) kuin opettajankouluttajienkaan (Salomaa ym. 2017, s. 25) keskuudessa.

Tarve kehittää varhaiskasvatuksen ammattilaisten mediakasvatuksellista osaamista on noussut säännöllisesti esiin sekä kansallisissa arvioinneissa (Alasuutari ym., 2014; Karila ym., 2013) että kansainvälisessä tutkimuskeskustelussa (esim. Gillen ym., 2018; Marsh ym., 2017; Souto-Manning & Price-Dennis, 2012). Tarpeen tunnistamisen taustalla ovat osin kulttuuriset muutokset, erityisesti median merkittävä rooli varhaiskasvatusikäisten lasten elämässä (esim. Gillen ym., 2018; Marsh ym., 2017; OPM, 2004). Suomessa mediakasvatuksen valmiuksien lisäämistä varhaiskasvatuksen koulutuksiin on peräänkuulutettu toistuvasti eri tahoilta (esim. Karila ym., 2013; Lempiäinen & Jokimies, 2017; OPM, 2004). Kaikissa varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinto-ohjelmissa olikin 2010-luvun puoliväliin tultaessa mediakasvatuksellisia sisältöjä osana pakollisia opintoja (Salomaa & Mertala, painossa). Kuitenkin erityisesti sosiokulttuurisesti painottunut, esimerkiksi lasten mediakulttuurista ammentava, mediakasvatus saattoi olla niin vähäistä, että sen toteutumisesta ei välttämättä ole ollut takeita. Myös tieto- ja viestintäteknologinen (TVT)-osaaminen näyttäytyi osin enemmän yleisten digitaalisten taitojen tukemisena kuin opettajankoulutuksena. (Salomaa & Mertala, painossa.) Vaikka tilanne näyttää parantuneen verrattuna aikaisempiin vuosikymmeniin (Suoninen, 2008, s. 14), edelleen voidaan kysyä, onko opettajankoulutuksissa järjestynyt tilaa, jossa vastavalmistuneiden opettajien voitaisiin Rusasta (2007, s. 137–138) mukaillen todeta

Salomaa, Mertala & Karila.

oppineen mieltämään itsensä ”mediakasvatuksen maailmaan osallistujina”? Lisäksi myös käytännölliselle menetelmäosaamiselle on paikkansa varhaiskasvatuksen opettajan osaamisen kokonaisuudessa. Menetelmälliseen osaamiseen liittyvän epävarmuuden on havaittu rajoittaneen mediakasvatuksen toteuttamista käytännössä (esim. Kilpelä, 2011; Kupiainen ym., 2006), eikä pelkkä mediaan liittyvien seikkojen tiedostaminen riitä määritelmällisesti mediakasvatukseksi (Mertala & Salomaa, 2016).

Varhaiskasvatuksen opettajien mediakasvatukseen liittyvistä käsityksistä, tietoisuudesta tai osaamisesta ei ole saatavilla ajantasaista tutkimustietoa. Tutkimuksiin osallistujien osalta tutkimuskiinnostus on painottunut opettajaopiskelijoihin (esim. Mertala & Salomaa, painossa; Friedrichs-Liesenkötter, 2015; Souto-Manning & Price-Dennis, 2012). Sisällöllisesti taas digitaaliseen varhaispedagogiikkaan tai TVT-osaamiseen kiinnittyvää tutkimusta on tehty runsaasti (ks. esim. tutkimuskatsaus Marsh ym., 2017; Mertala & Koivula, 2020). Käsillä oleva tutkimus vastaa tähän puutteeseen tuomalla tutkimuskeskusteluun uutta tietoa varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä juuri mediakasvatuksen viitekehystä tarkasteltuna.

Tutkimuksen tavoite ja toteuttaminen

Tässä tutkimuksessa kysymme: *millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on mediakasvatuksesta varhaiskasvatuksessa?* Yksi käsitysten tutkimuksen vakiintuneista lähestymistavoista on fenomenografia. Fenomenografista otetta on käytetty usein opettajien kasvatusta ja opetusta koskevien käsitysten selvittämiseen (esim. Niikko & Ugaste, 2012; 2019; Pajari & Harmoinen, 2019). Fenomenografisesta näkökulmasta käsitysten ajatellaan tulevan näkyviksi ihmisen ja maailman välisessä suhteessa (Niikko & Ugaste, 2012, s. 485), ja ne ymmärretään merkityksenantoprosesseina, joilla on mielipidettä laajempi merkitys (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Tutkimuskiinnostuksen kohteena ovat laadullisesti erilaiset tavat ajatella ja kokea sama ilmiö, joten tulokset eivät kuvaa ilmiötä sellaisenaan, vaan ihmisten käsityksiä siitä (Marton, 1988/2005, s. 143–144).

Aineisto on kerätty syksyllä 2020 haastatteleamalla yhdeksää varhaiskasvatuksen opettajaa. Varhaiskasvatuksen opettajalla tarkoitamme henkilöä, joka työskentelee varhaiskasvatuksen opettajan tai esiopettajan tehtävässä. Rajauksen opettajiin perustelemme sillä, että kokonaisvastuu toiminnan suunnitelmallisuudesta, tavoitteellisuudesta, suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä on heillä (OPH, 2018, s. 18).

Salomaa, Mertala & Karila.

Vapaaehtoiset haastateltavat valikoituivat kahdella tavalla: 1) mediakasvatuksen etätäydennyskoulutuksen osallistujat osallistuivat haastatteluun ennen koulutusta 2) varhaiskasvatuksen ammattilaisten sosiaalisen median kanavassa jaettiin ilmoitusta, jossa etsittiin mediakasvatuksesta kiinnostuneita haastateltavia. Haastateltavia etsittäessä korostettiin, ettei heillä tarvitse olla erityistä mediakasvatukseen liittyvää osaamista.

Haastatellut opettajat työskentelevät monipuolisesti varhaiskasvatuksessa: Eri kokoisissa kunnissa, eri puolilla maata ja sekä yksityisellä että julkisella sektorilla. Haastateltavista kolme työskenteli kieli-, tiede- tai liikuntapainotteisissa päiväkodissa. Lasten ikä lapsiryhmissä vaihteli alle kolmevuotiaista esiopetusikäisiin. Opetuskokemusta haastateltavilla oli vähimmillään yksi ja enimmillään 36 vuotta. Useimmilla haastateltavilla oli lisäksi ollut muuta varhaiskasvatuksen työkokemusta ennen opettajaksi pätevöitymistään.

Haastateltujen opettajantehtävään pätevöittävät koulutustaustat olivat vaihtelevia¹. Yhteistä heille oli saadun mediakasvatusopetuksen vähäisyys: Perustutkintokoulutuksessa kurssisisällöissä ei yleisimmin ollut ollut lainkaan mediakasvatusta. Osalla sitä oli ollut hyvin vähän, tai opintoihin sisältynyt mediakasvatuskurssi ei ollut käsitellyt varhaiskasvatusta vaan esimerkiksi nuorten mediakasvatusta. Kolme haastateltavista oli kuitenkin jo opiskeluaikana vahvistanut osaamistaan tekemällä mediakasvatuksellisia aiheita sivuavan opinnäytetyön. Sen sijaan nimenomaan mediakasvatuksen täydennyskoulutuksen oli käynyt ainoastaan yksi haastateltavista. Viisi haastateltavaa oli käynyt muun koulutuksen, jonka käsitti relevanttina mediakasvatuksen näkökulmasta: esimerkiksi digitaalisen teknologiakasvatuksen, TVT-vertaismentorikoulutuksen, ohjelmoinnin tai mobiilioppimisen koulutuksen.

Fenomenografisella otteella toteutetulle tutkimushaastattelulle ominaista on kysymystenasettelun avoimuus (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164; Marton, 1988/2005, s. 153). Usein tämä tarkoittaa avoimia tai teemoittain eteneviä haastatteluja (Huusko &

¹ Neljän haastateltavan koulutus oli sosionomi. Kahdella oli lastentarhanopettajan koulutus yliopistosta. Yhdellä oli kasvatustieteen maisterin tutkinto ja vielä meneillään olevat varhaiskasvatuksen opettajan monimuoto-opinnot. Yksi haastateltava oli sosiaaliskasvattaja ja yksi opistotaustainen lastentarhanopettaja sekä Steiner-pedagoginen lastentarhanopettaja. Opettajan tehtävään pätevöittävä koulutus oli yhdellä suoritettu 80-luvulla, kahdella 90-luvulla ja neljällä 2010-luvulla.

Paloniemi, 2006, s. 163), ja tässä tutkimuksessa haastattelun menetelmäksi valittiin teemahaastattelu. Vaikka teemarunko ohjasi haastattelua, haastateltavilla oli mahdollisuus puhua laajasti ja haastattelijalla oli mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä. Haastatteluissa käsiteltyjä teemoja olivat median näkyminen varhaiskasvatuksen arjessa, työssä toteutettu mediakasvatus ja mediakasvatuksen päämäärät, haastateltavan kuvaus itsestään mediakasvattajana sekä omaan mediakasvatustyöhön liittyvät kehittämiskohteet. Haastattelut toteutettiin etäyhteyksin ja haastattelun kesto oli keskimäärin noin 50 minuuttia². Litteroidun aineiston laajuus on 131 sivua.

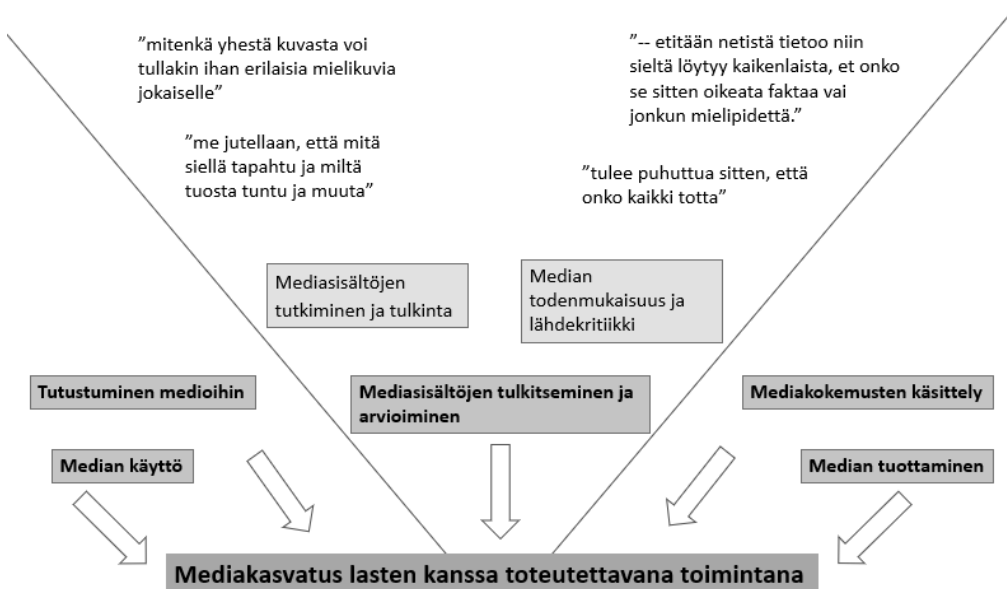
Aineistoa kerättäessä ja käsiteltäessä noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) ohjetta ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisistä periaatteista. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja haastateltavilta saatu kirjallinen suostumus oli edellytyksenä kerätyn aineiston käytölle. Ennen haastattelua haastateltavia informoitiin aineiston käyttötarkoituksista sekä aineiston käsittelystä, säilyttämisestä ja tietosuojasta. Anonymiteetin varmistamiseksi aineistosta on poistettu tunnistetiedot, ja haastatteluihin (H) viitataan tunnistenumeroilla (1-2, 4-10).

Aineiston analyysi

Vaikka haastattelut etenivät teemarungon ohjaamina, analyysivaiheessa käsityksiä rakennettiin koko aineistosta, ei vastauksista tiettyihin kysymyksiin. Niin ikään analyttinen fokus oli yksittäisten haastateltavien käsitysten hahmottamisen sijaan koko aineistosta löydettävissä käsitysten joukoissa (Marton, 1988/2005, s. 154). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa sanatarkasti litteroitu haastatteluaineisto luettiin useita kertoja kokonaiskäsityksen saavuttamiseksi. Toisessa vaiheessa aineistosta erotettiin lausumia, jotka ilmaisivat käsityksiä mediakasvatuksesta. Analyysiyksikkönä käsitys saattoi muodostua sanasta, lauseesta, kappaleesta tai laajemmasta kokonaisuudesta (Valkonen, 2006, s. 34). Käsitysten ilmenemisyhteydet ovat tärkeitä niiden välisten erojen ymmärtämiseksi (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165). Tästä syystä yksittäisiä lausumia verrattiin tarvittaessa koko haastatteluun sen varmistamiseksi, että ne oli ymmärretty oikein suhteessa kontekstiinsa. Tämän jälkeen lausumia verrattiin toisiinsa ja niitä lajiteltiin ja ryhmiteltiin temaattisesti yhteenkuuluvuuden perusteella. Fenomenografisen analyysin tavoitteena on löytää rakenteellinen kehys,

² Haastatteluaineisto on kerätty osana kansallista Uudet lukutaidot -kehittämisohjelmaa tukevaa tiedonkeruuta. Tässä tutkimuksessa analysoitavasta aineistosta on jätetty pois ne kysymykset, jotka vastasivat kehittämisohjelman erityisiin tiedontarpeisiin.

jonka puitteissa käsityskategoriat esiintyvät (Marton, 1988/2005, s. 146). Täten kolmannessa vaiheessa käsitysryhmistä muodostettiin abstraktimmilla tasolla (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168). Kuviossa 1 kuvataan esimerkinomaisesti analyysiprosessin etenemistä merkitysyksikköjen ryhmittelystä ja teemoittelusta sekä abstrahoinnista kohti kuvauskategorian muodostumista. Esimerkissä mediakasvatusta kuvaavia lausumia on ensin tunnistettu, ja niitä on ryhmitelty, tässä tapauksessa mediasisältöjen tutkimisen ja tunnistamisen sekä median todenmukaisuuden ja lähdekritiikin ryhmiin. Näistä ryhmistä on edelleen muodostunut mediasisältöjen tulkitsemisen ja arvioimisen käsitysryhmä, joka yhdessä neljän muun, vastaavalla tavalla muodostuneen käsitysryhmän kanssa, muodostaa kuvauskategorian mediakasvatuksesta lasten kanssa toteutettavana toimintana.



KUVIO 1 Esimerkki analyysiprosessista, jossa tuotettiin käsitysryhmiä ja edelleen kuvauskategoria osaksi kuvauskategoriajärjestelmää

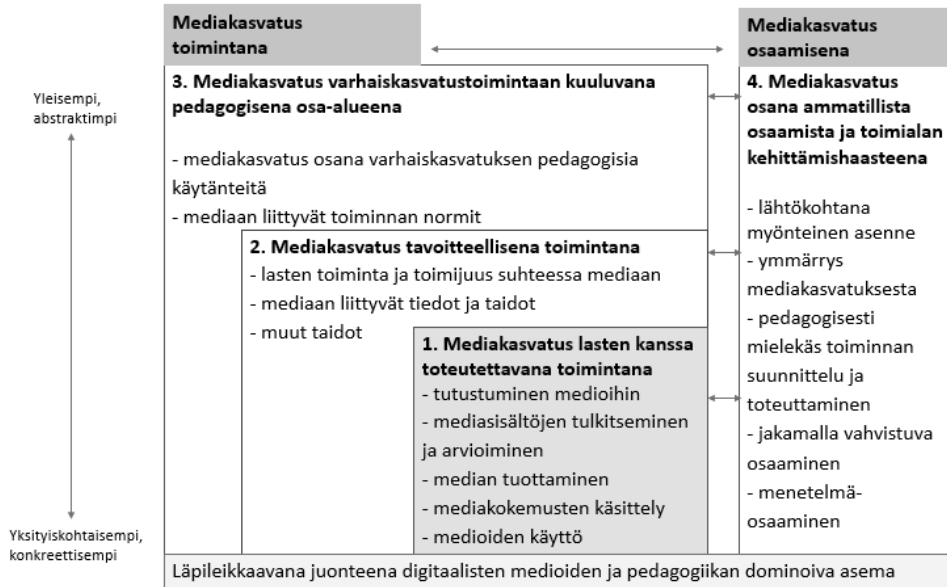
Salomaa, Mertala & Karila.

Tutkimuksen tulosten luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava, että fenomenografisessa tutkimuksessa käsitysryhmien ja kuvauskategorioiden luominen on aina subjektiivista toimintaa (Huusko & Paloniemi, 2006): Vaikka haastattelujen huolellisella lukemisella sekä aina tarvittaessa koko haastatteluun palaamisella on pyritty varmistamaan, että haastateltavien ilmaiset käsitykset on ymmärretty oikein, voisi eri tutkijan tekemänä aineistoa tulkita jossain määrin eri tavalla kuin nyt on tehty. Tässä tutkimuksessa on pyritty lisäämään tulosten luotettavuutta huolehtimalla siitä, että kaikki haastattelut sekä aineistossa ilmenneet käsitykset ovat sisällöllisesti sopineet johonkin käsitysryhmään ja -kategoriaan (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169). Luotettavuutta on kohentanut myös tutkijatriangulaation hyödyntäminen (Denzin & Lincoln, 2008). Kun tutkimuksen ensimmäinen kirjoittaja vastasi aineiston analyysistä, toinen ja kolmas kirjoittaja toimivat ensimmäisinä ”arvioitsijoina”, joille tehtyjä ratkaisuja on perusteltu (ks. Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168–170). Kategorioita kuvattaessa on nostettu esiin niihin kuuluvien käsitysten keskeisiä piirteitä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168), ja tulosluvun aineisto-otteilla on pyritty havainnollistamaan sitä, millaisista lausumista käsitysryhmät koostuvat. Fenomenografinen tutkimus lähtee oletuksesta, että tietyssä yhteisössä tai kulttuurissa on rajallinen määrä laadullisesti erilaisia tapoja kokea tietty ilmiö (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 170; Marton, 1988/2005, s. 148). Vaikka haastateltavien määrä oli pieni, aineistossa toistuivat tietyt tavat käsittää mediakasvatus. Tuloksia tulkittaessa ja sen luotettavuutta arvioitaessa on muistettava, että haastateltavat olivat *mediakasvatuksesta kiinnostuneita* opettajia. Täysin satunnaisesti valikoituneesta opettajien joukosta löytynyt käsitysten kirjo olisi saattanut olla tämän aineiston variaatiota suurempi.

Tulokset

Analyysin perusteella käsitykset on jaettu neljään kuvauskategoriaan. Ensiksi varhaiskasvatuksen opettajat käsittävät mediakasvatuksen toimintana: 1) lasten kanssa toteutettavana toimintana, 2) tavoitteellisena toimintana sekä 3) varhaiskasvatustoimintaan kuuluvana pedagogisena osa-alueena. Toiseksi, toimintana käsitettävän mediakasvatuksen rinnalla, mediakasvatus käsitetään 4) osana varhaiskasvatuksen ammatillista osaamista ja sellaisenaan toimialan kehittämishaasteena (Kuvio 2). Käsitysten laaja-alaisuus on hyvin ymmärrettävää: Vaikka kasvatus voidaan yleisellä tasolla käsittää käytännöllisenä toimintana (esim. Siljander, 2015), ammatillisen kasvatuksen kontekstissa se on myös työhön liittyvä osa- ja osaamisalue (Karila, ym., 2017; Karila & Nummenmaa, 2001). Esimerkiksi kasvatus-, opetus- ja pedagoginen osaaminen kuuluvat osaksi varhaiskasvatuksen henkilöstön ydinosaamista (Karila, ym., 2017; Karila & Nummenmaa, 2001).

Salomaa, Mertala & Karila.



KUVIO 2 Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta

Kuviossa 2 kuvauskategoriat on jäsenetty osittain sisäkkäisesti hahmottamaan käsitysten monikerroksisuutta ja toisiinsa nivoutumista. Kuvauskategoriaa lasten kanssa toteutettavasta mediakasvatuksesta ei kuitenkaan tule käsittää muille kategorioille alisteisena. Ennemmin se muodosti opettajien mediakasvatuskäsitysten ytimen, johon liittyen ilmeni selvästi eniten lausumia. Myös aiemmassa fenomenografisessa tutkimuksessa on havaittu, että lapsi on keskiössä (esi)opettajien kasvatukseen liittyvissä käsityksissä (Niikko & Ugaste, 2012). Mediakasvatustoiminnalla käsitetään olevan lasten toimintaan ja toimijuuteen, mediaan liittyviin tietoihin ja taitoihin sekä muuhun oppimiseen liittyviä tavoitteita. Kategorioiden sisällä käsitysryhmät on edelleen järjestetty vertikaalisesti: abstraktimmat ja yleisluontoisemmat ylimmäksi, konkreettisimmat ja yksityiskohtaisimmat alimmaksi. Kaikissa kuvauskategorioissa vahvana läpileikkaavana juonteena ilmenee digitaalisen medioiden ja niitä hyödyntävän pedagogiikan hallitseva rooli mediakasvatuksesta puhuttaessa. Kategorioiden ja käsitysryhmien sisältöjä käydään tarkemmin läpi seuraavissa tuloslukuissa.

Koska median käsite on monitulkintainen ja laaja (ks. esim. Masterman, 1989, Seppänen & Väliverronen, 2012), tulosten hahmottamiseksi on olennaista ymmärtää, mitä haastateltavat ajattelevat mediaan kuuluvaksi. Kaikki haastateltavat puhuivat erilaisista digitaalisista laitteista ja sisällöistä, ja niillä oli medioista selvästi keskeisin rooli aineistossa. Toisaalta jokainen ainakin mainitsi myös perinteisemmät mediat ja

Salomaa, Mertala & Karila.

käyttötavat, kuten televisio-ohjelmat, kuvat, sanomalehdet tai erilaiset tiedonhaun keinot. Viidessä haastattelussa mediaa kuvattiin laajempina yhteiskunnallisena ilmiönä, tai otettiin esiin se, että median merkitys on kasvanut tai jatkuvasti kasvamassa. Yksikään haastateltavista ei sisällyttänyt median piiriin oheistuotteita, kuten mediateemaisia leluja tai vaatteita, vaikka Suomessa varhaiskasvatusikäisillä lapsilla niitä tiedetään olevan paljon (Noppari, 2014, s. 27–31; Paju, 2016, s. 119).

Käsityksiä mediakasvatuksesta toimintana

Toimintana käsitettävä mediakasvatus jakautui edelleen kolmeen kategoriaan: mediakasvatukseen lasten kanssa toteutettavana toimintana, mediakasvatukseen varhaiskasvatustoimintaan kuuluvana pedagogisena osa-alueena sekä mediakasvatukseen tavoitteellisena toimintana.

Kuvauskategoria **mediakasvatus lasten kanssa toteutettavana toimintana** näyttäytyi hyvin konkreettisina, toiminnallisina aktiviteetteina, ja sisälsi edelleen viisi sisällöllistä ryhmää: 1) tutustuminen medioihin; 2) mediasisältöjen tulkitseminen ja arvioiminen; 3) median tuottaminen; 4) mediakokemusten käsittely ja 5) medioiden käyttö.

Medioihin tutustumisen käsitysryhmässä korostettiin, että lapsia opastetaan tietoisesti tutustumaan medioihin ja käyttämään niitä, *“--tutustuttais semmosen sanomalehtimedian maailmaan.”* (H9). Yleisimmin mainittu oli digitaalisiin laitteisiin ja ohjelmistoihin kohdistuva opetus, mutta myös monipuolista tutustumista medioihin pidettiin tärkeänä. Sanomalehteen tai uutiseen tutustuminen käsitettiin niin ikään mediakasvatuksena, kuten myös yksittäisessä haastattelussa kirjastopalvelujen käytön opetus. **Mediasisältöjen tulkitsemisen ja arvioimisen** ryhmässä keskeistä on mediasisältöihin paneutuminen ja niiden keskittynyt havainnointi sekä tulkintojen tekeminen, mikä tarkoitti esimerkiksi *“--kuvan lukemista ja siitä kertomista--”* (H7). Myös median arviointi esimerkiksi todenmukaisuuden tai lähteiden luotettavuuden näkökulmista sisältyi tähän käsitysryhmään. **Median tuottamisen** käsitysryhmässä mediakasvatus näyttäytyi monipuolisena median tuottamisena lasten kanssa: esimerkinomaisesti mainittiin muun muassa kuvaaminen ja videot, omat kirjat ja lehdet, blogit, äänitteet ja elokuvat, mutta myös yleisemmin *“oman materiaalin tuottaminen”* (H6). Median tuottaminen jakautui edelleen yhtäältä sellaiseen median tuottamiseen, jonka lopputuloksena esimerkiksi digitalinen kuva syntyy oikealla kameralla, ja toisaalta symboliseen tuottamiseen, jossa leikillisten käytäntöjen kautta syntyy esimerkiksi esitys televisiolähetyksestä: *“--on ollut semmonen pähvi--telkkari ja, ja siellä sit joku on saanut vuorollaan käydä esittämässä-- . Et harjotellaan tavallaan sitä esiintymistä ja sitä telkkarilähetystä --.”* (H7)

Salomaa, Mertala & Karila.

Mediakokemusten käsittelyn käsitysryhmässä mediakasvatus ilmeni erityisesti kasvatuksellisuina keskusteluina, mutta myös sellaisina leikkeinä ja tuottamisena, jotka liittyivät mediaan: *“[jos mediasta] lähtee tunteita tai ajatuksia liikkeelle, niin sit tehään omia kirjasia, tai omia lehtiä ollaan tehty”* (H5). Keskustelut saattoivat lähteä aikuisen aloitteesta tai niin, että opettaja kuvasi tarttuvansa pedagogisella otteella lapsilta nousseisiin aiheisiin, *“Kun ne pulpahtaa lapsilta joinain kysymyksinä--”* (H1). Erityisenä, toistuvana keskusteluteemana nostettiin useissa haastattelussa esiin kuvaohjelmien ikäraajat, aihe, joka usein laajeni lasten kanssa toimimisesta myös huoltajien kanssa käytäviin keskusteluihin. **Medioiden käytön** käsitysryhmässä käyttö näyttäytyi keinona saavuttaa joitain muita tavoitteita, esimerkiksi vieraan kielen oppimista. Medioiden käyttöä saatettiin myös kuvata esimerkinomaisesti osana mediakasvatusta: *“--tabletit myös käytössä ja nuo kannettavat tietokoneet, että, ja tietysti älykännykät, mitä käytetään musiikkiketkillä ja dokumentoinnissa ja monessa jutussa--”* (H9). Tämän ryhmän mediakasvatuskäsityksissä ei käyttöön suoraan kytketty mediaan liittyviä kasvatus- tai opetustavoitteita. Yleisimmin mainittuja käytön tapoja olivat digitaalisten laitteiden ja ohjelmistojen käyttö, media tiedonhankinnassa, pelaaminen ja oppimispelit sekä kirjojen, lehtien, satujen tai kuvien käyttö. Kuvien käyttö nostettiin kolmessa haastattelussa erityisesti esiin puheelle vaihtoehdokseksi viestintäkeinona sekä arjen apuvälineenä. Tässä käsitysryhmässä ilmeni sisäisiä eroja suhteessa media ”viihdekäyttöön”. Siinä missä yksi haastateltavista käsitti mediakasvatukseen kuuluvan sen, että lasten toiveiden täyttämiseksi katsottiin lastenohjelmia, esitettiin ”pelkän” katsomisen käytäntöjä kohtaan kritiikkiä kolmessa haastattelussa. Kuitenkin eräs haastateltava kyseenalaisti edelleen mediankäytön kritiikin, verraten toimintaa muuhun tekemiseen varhaiskasvatuksessa, *“--sitähän ei kukaan kyseenalaista et jos -- ne on pelannut koko iltapäivän Afrikan tähteä”* (H4). Medioiden käytön käsitysryhmän voidaankin tulkita sisältävän enemmän keskenään jännitteisiä käsityksiä kuin muiden käsitysryhmien.

Mediakasvatus tavoitteellisena toimintana -kategoriassa mediakasvatukseen liitetystä tavoitteesta rakentui aineistossa edelleen kolme käsitysryhmää: 1) lasten toiminta ja toimijuus suhteessa mediaan; 2) mediaan liittyvät tiedot ja taidot; 3) muut taidot. Ilmaistut tavoitteet kattoivat erittäin laajan joukon erilaisia kasvatustavoitteita.

Lasten toimijuuden vahvistamisen käsitysryhmään kuuluvia lausumia esiintyi viidessä haastattelussa. Keskeistä oli lasten aktiivisen roolin ja lasten saamien positiivisten kokemusten korostaminen, *“--että minä osaan tehdä ja oon taitava--”* (H5). Myönteisten kokemusten ja niiden myötä mediaan liittyvän minäpystyvyyden kehittyminen käsitettiin mediakasvatuksen tavoitteena neljässä haastattelussa, lasten aktiivisen tuottamisroolin vahvistaminen sekä oman äänen ja itseilmaisun tukeminen kumpikin kolmessa haastattelussa, ja lasten mediaan liittyvän itsemääräämisoikeuden herättely kahdessa.

Tämän käsitysryhmän voidaan nähdä selkeimmin vastaavan VASUn määrittelemää mediakasvatuksen tavoitetta (OPH, 2018, s. 5).

Useimmiten mediakasvatuksen tavoitteena käsitettiin kuitenkin **mediaan liittyvien tietojen ja taitojen** tukeminen. Tässä käsitysryhmässä oli edelleen löydettävissä viisi käsitysten ryhmää. **Kriittisen (media)lukutaidon** käsitysryhmä ilmeni yhtä lukuun ottamatta kaikissa haastatteluissa. Käsitysryhmään sisältyivät lausumat, jotka käsitelivät median todenmukaisuuden ja tiedon luotettavuuden arviointia, median tarkoituksien pohtimista tai laajemmin kriittistä ja tiedostavaa asennoitumista medioihin ja mediakulttuuriin; *“-- kaikki mitä sielt [internetistä] löytyy, kaikki mitä sanotaan, niin ei välttämättä oo totta. Et niin kun täytyy pikkuhiljaa oppii vähän suodattamaan sitä --”* (H2). **Käyttötaitojen** käsitysryhmässä kuvaillaan mediakasvatuksen tavoitteeksi sitä, että lapset hallitsevat joko tietyn median, yleensä laitteen tai ohjelmiston käyttöä: *“--että oppii käyttämään, vaikka nyt jotakin elokuvaohjelmaa.”* (H5). Käyttötaidot mainittiin myös yleisluonteisena tavoitteena tarkemmin erittelemättä. Kaikissa seitsemässä haastattelussa, jossa käyttötaidot nousivat esiin, käsitykset linkittyvät TVT-taitoihin. TVT-taitojen opettamisen on aiemmissa tutkimuksissa havaittu usein kytkeytyvän kouluvalmiuksien edistämiseen (Mertala, 2019). Myös tässä aineistossa kahdessa haastattelussa käyttötaidot kehystettiin nimenomaan osaksi opiskelunvalmiuksien kehittämistä; *“--teknistä osaamista, kun tietää, että koulumaailmassa joutuu paljonkin käyttää--”* (H2). Vaikka käyttötaidot olivat usein nimetty opetuksen tavoite, se oli ainoa tavoiteryhmä, jota kohtaan esitettiin myös varauksia. Yksi haastateltavista totesi, etteivät taidot olleet tavoite itsessään, *“--emmä niinkun koe, et niinkun niiden täytyy osata animoida tai kuvata videokuvaa.”* (H8).

Mediaan liittyvän tiedon ja ymmärryksen ryhmässä korostettiin eri medioiden tuntemuksen tärkeyttä, sekä sitä, että on tärkeä oppia käyttämään mediaa monipuolisesti, *“--käyttää monipuolisesti niitä tietopaikkoja”* (H10). Mainittuja esimerkkejä olivat myös tekijänoikeuksien tunteminen, ymmärrys verkkojulkisuuden pysyvistä luonteista sekä lasten mediakokemusten ja mediankäyttötapojen tietoinen laajentaminen. **Suojaavien mediataitojen** käsitysryhmässä keskeistä oli sellainen oppiminen, joka suojaisi lapsia mediassa mahdollisesti vastaan tulevilta uhkilta. Suojaaviin mediataitoihin sisältyivät halu opettaa *“tervettä varovaisuutta”* (H9) median käytössä, ikärajojen merkityksestä oppiminen sekä median fiktiivisyyden ymmärtäminen henkisenä suojamekanismina mediassa mahdollisesti nähtäviä pelottavia sisältöjä vastaan. Suojaavat mediataidot olivat aineistossa pienessä roolissa, mikä on varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen suojelulliseen perinteeseen nähden (esim. OKM, 2013; Salomaa, 2016) yllättävää. Toisaalta ilmeni runsaasti käsityksiä siitä, että vanhempien kanssa on tärkeää keskustella kotona käytettävistä medioista, sekä ajan, sisällön että käyttöseuran näkökulmista. Vaikuttaakin siltä, että mediasuojelu käsitettiin aikuisten velvollisuutena enemmän kuin

Salomaa, Mertala & Karila.

lasten harjaantuvana taitona. Vanhempien vastuullistaminen onkin ollut suomalaisessa mediakasvatuspolitiikassa vahvasti esiintyvä juonne (Uusitalo, 2015, s. 79–80).

Järkeväksi mediankäyttäjäksi kasvamisen käsitysryhmässä keskeistä oli median käytön sääntelyyn ja hallintaan opettelu. Yleisimmin mainittu tavoite oli kohtuullisen ajankäytön opettelu osana tasapainoisen arjen ja esimerkiksi liikunnan merkityksen painottamista. Kohtuullisuuden teema esiintyi myös suhteessa kuluttajuuteen, kun tavoitteeksi mainittiin rakentaa *”realismia siihen haluamiseen”* (H1). Käsitysryhmään sisältyivät myös tavoitteet vastuullisuudesta sekä hyöty- ja viihdekäytön tasapainosta, *”-hyödyntämistä sillä tavalla, et se ei oo niinku pelkkää viihdettä ja viihdykettä.”* (H9). Suomalaisessa mediakasvatuspolitiikassa onkin tunnistettavissa (Uusitalo, 2015, s. 105) tavoite subjektien voimaannuttamisesta hallinnoimaan omaa elämäänsä. Vaikka tavoitteen voidaan nähdä kytkeytyvän uusliberalistisen hallinnan pyrkimyksiin siirtää vastuu kasvatuksesta osin jopa lapsille itselleen, ei tässä aineistossa ollut tunnistettavissa lasten vastuuttamista. Haastateltavat painottivat lasten tukemista ja aikuisen vastuuta.

Kolmantena käsitysryhmänä oli **muiden taitojen** oppiminen. Tähän ryhmään kuuluvat kaikki ne mediakasvatuksen tavoitteina käsitetyt asiat, joita voidaan pitää yleisinä oppimistavoitteina. Tällaisia tavoitteita olivat esimerkiksi median avulla käsiteltävien sisältöjen oppiminen, jolloin käsitykset lähenivät mediakasvatuksen ainedidaktista ulottuvuutta (Vesterinen, 2011). Median avulla opettaminen onkin paljon myös kansainvälisesti varhaiskasvatuksen piirissä käsitelty ja tutkittu aihe (Mertala, 2019). Mainittuja taitoja olivat myös ryhmätyöskentely ja ryhmäytyminen, sekä ajattelun taidoissa ja monilukutaidossa kehittyminen. Myös mediahahmoihin liittyvän innostuksen ja sitoutumisen pedagoginen hyödyntäminen mainittiin osana mediakasvatuksen tavoitekeskustelua. Mediakasvatus nähtiin myös yhtenä mahdollisuutena opettaa muita arkisia yhdessä toimimisen taitoja; *”--’pelaat nyt ja haet seuraavan ja merkkat taululle’ ja tämmösiä, ’odotan vuoroani’. Niin niihin saa paljon kytkettyä tämmösiä hyviä arkitaitoja myös.”* (H7). Useisiin erityyppisiin tavoitteisiin pyrkimisen voidaan nähdä kuuluvan osaksi varhaiskasvatuksen eheyttävää pedagogista toimintaa (OPH, 2018, s. 40).

Vaikka aineistossa esiintyikin runsaasti erilaisia mediaan liittyviä tavoiteltuja tietoja ja taitoja, yksikään haastateltava ei maininnut medialukutaito-sanaa tai vastaavia ilmauksia (esimerkiksi *median lukutaito*) haastattelun aikana. Havainto on kiinnostava erityisesti verrattaessa tutkimuskirjallisuuteen, jossa mediakasvatus määritellään nimenomaan medialukutaitoa edistäväksi toiminnaksi (esim. Buckingham, 2003; Kupiainen & Sintonen, 2009). Lisäksi vain kolme haastateltavaa mainitsi monilukutaidon haastattelun aikana, heistäkin kaksi käsitteen epäselvyydestä puhuakseen. Ainoastaan yhden haastateltavan voidaan siis suoraan tulkita käsittäneen mediakasvatuksen toimintana, joka pyrkii edistämään monilukutaitoa.

Salomaa, Mertala & Karila.

Kuvauskategoria mediakasvatuksesta **varhaiskasvatustoimintaan kuuluvana pedagogisena osa-alueena** sijoittui toisin verrattuna kuvauskategoriaan välittömästi toiminnasta lasten kanssa: sen keskiössä olivat: 1) mediakasvatus osana varhaiskasvatuksen pedagogisia käytänteitä; 2) mediaan liittyvät toiminnan normit. Painotus oli edellistä kategoriaryhmää enemmän kasvatuksen kulttuurisissa seikoissa. Se piti sisällään myös lasten vanhemmat ja heidän toimintansa.

Käsitysryhmässä, joka ilmentää käsityksiä **mediakasvatuksesta osana varhaiskasvatuksen pedagogisia käytänteitä**, mediakasvatusta tarkastellaan erityisesti suhteessa varhaiskasvatuksen muuhun pedagogiikkaan ja toimintatapoihin. Tällaisia ovat esimerkiksi lausumat, joissa kuvataan mediakasvatustoiminnan suunnittelua ja toteutuksen tapoja muun muassa projektimaisen työskentelyn sekä pedagogisen dokumentoinnin yhteydessä. Usea haastateltavista ilmaisi ideaalia mediakasvatuksesta kasvatusarkea läpäisevänä pedagogisena otteena yksittäisten toimintatuokioiden sijasta, *”ei oo niinku et ’tänään tehdään mediakasvatusta’ vaan -- joka jutussa saattaa olla pieni, pieni osa-alue siitä.”* (H8). Tämän ideaalin voidaan nähdä heijastavan oppimiskäsitystä, jossa oppimista tapahtuu kaiken aikaa, ja arkisetkin kohtaamiset ja toimet ymmärretään pedagogisesti arvokkaina (OPH, 2018, s. 22; ks. myös Venninen ym., 2014). Vaikka haastateltavien käsitykset VASUn ja EOPSn (OPH, 2014; OPH, 2018) mediakasvatussisällöistä olivat varsin yleisluonteisia, kaikille oli selvää, että mediakasvatuksen tulisi linjausten mukaan kuulua varhaiskasvatukseen. Useat haastateltavat viittasivatkin linjausten velvoittavuuteen sekä siihen, että mediakasvatuksessa tulisi huomioida kaikki lapset, myös varhaiskasvatuksen nuorimmat kehitystasonsa mukaisesti. Lisäksi ryhmään sisältyvät käsitykset mediakasvatuksesta tasa-arvoisena varhaiskasvatuksen sisältöalueena muiden rinnalla. Useat haastateltavat ajattelivat, että mediakasvatusta tulisi huomioida yhtäläisesti kuten muitakin sisältöalueita, esimerkiksi liikunta- tai musiikkikasvatusta.

Mediaan liittyvien toiminnan normien käsitysryhmässä mediakasvatuksen nähtiin sisältävän varhaiskasvatusyhteisön säännöt ja käytännöt suhteessa lasten toimintaan median parissa. Sääntöjen kuvattiin koskevan sekä ohjattua toimintaa *”--[täytyy] kattoo se, että ne pysyy oikeilla peleillä -- ja et se aika pysyy siinä samana--”* (H7) että myös vapaata leikkiä. *”[E]t mitä sitten tehdään jos on nyt joku tällanen K18-peli -buumi siellä pojilla, että saako ne nyt sit ulkona leikkiä sitä -- niinkun toisethan kieltää ettei saa leikkiä Ninjago -*

leikkejä ulkona pojat, ees mielikuvituksessaan.” (H4)³. Normit käsitettiin aikuisten asettamina, eikä niistä käytävää neuvottelua kuvattu lasten kanssa tehtäväksi. Keskustelua kuvattiin käydyn sekä työyhteisössä että lasten huoltajien kanssa, mikä laajensi käsityksiä mediakasvatuksesta varsinaisen varhaiskasvatustyöyksikön ulkopuoliseen yhteistyöhön. Huoltajien kanssa käytävistä keskusteluista myös kysyttiin erikseen, sillä varhaiskasvatusta tulee toteuttaa yhteistyössä huoltajien kanssa (OPH, 2018, s.14). Yhteistyö huoltajien kanssa käsitettiin erityisesti keskusteluna mediaan liittyvien normien, kuten ikä- tai peliaikarajoitusten, asettamisesta ja noudattamisesta. Toisaalta yhteistyö käsitettiin myös pyrkimyksenä laajentaa kotien kasvatuskäytäntöjä pois pelkästä digitaaliseen mediaan liittyvästä rajoittamisesta yhdessä tekemisen ja monipuolisen mediakasvatuksen suuntaan, sekä lapsille sopivana pidettyjen pelien suosittelemisena. Esiin nousi myös toive yhteisestä linjasta lapsen mediakasvatuksessa kodin ja varhaiskasvatuksen välillä. Suomalaiselle mediakasvatuskäsitelmälle onkin ollut tyypillistä, että vanhempien katsotaan tarvitsevan ammattilaisten apua mediakasvatuksessa (Kupiainen ym., 2007; Uusitalo, 2015). Käsitelmät yhteistyöstä huoltajien kanssa eivät kuitenkaan olleet yksinomaan tiedonsiirtoa ammattilaisilta kodeille, vaan yksi haastateltavista toivoi kuulevansa vanhempien toiveita päiväkodin mediakasvatuksesta ja pystyvänsä hyödyntämään vanhempien mahdollista erityisosaamista.

Käsityksiä mediakasvatusosaamisesta

Käsitykset mediakasvatusosaamisesta näyttäytyivät vahvasti osana varhaiskasvatuksen opettajan työtä ja yleiskasvattajan osaamista, eivät erillisinä spesialistin taitoina (ks. Rusanen, 2007). Esimerkiksi omaa osaamista refleктоitiin suhteessa nykyisiin kollegoihin tai muihin varhaiskasvatuksen työyhteisöihin, ei mediakasvatukseen muissa kasvatuksen ja koulutuksen yhteyksissä. Osaaminen käsitettiin edelleen sekä kasvattajan ammatillisena osaamisena että laajemmin toimialan kehittämishaasteena: vaikka haastattelussa ei pyydetty arvioimaan muiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten osaamista, kaikkiin osaamisen käsitysryhmiin liittyi myös lausumia, joissa haastateltavat toivat ilmi käsityksensä osaamisen tason riittämättömyydestä tai ei-toivotuista käytännöistä varhaiskasvatuksessa. Kuvauskategoria mediakasvatusosaamisesta opettajan osaamisena sekä toimialan kehittämishaasteena sisälsi viisi käsitysryhmää: 1) lähtökohtana myönteinen asenne; 2) ymmärrys mediakasvatuksesta; 3) pedagogisesti

³ LEGO® NINJAGO® -tuotesarjaan liittyvien digitaalisten pelien ja elokuvien ikäraja on Suomessa 7 vuotta ja tv-sarjan jaksojen ikäraja joko 7 tai kaikenikäisille sallittu (tarkistettu 12.11.2021, <https://kavi.fi/ikarajat/haku/>).

mielekäs toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen; 4) jakamalla vahvistuva osaaminen; 5) menetelmäosaaminen.

Käsitysryhmässä **lähtökohtana myönteinen asenne** painotettiin asennoitumisen merkitystä mediakasvatusosaamisen ennakkoehtona. Haastateltavat kuvasivat osaamisen ja sen kehittämisen taustalla olevia asenteita muun muassa uskalluksena, rohkeutena, uteliaisuutena, innostuneisuutena, itsensä haastamisena ja mahdollisten virheiden suhteen sallivana. Virheiden pelkäämisen puolestaan nähtiin jarruttavan oppimista. Moni käsitti negatiivisen ajattelun estävän osaamisen kehittymistä; ”-- yks syy on [ajattelutapa] että mä en osaa ja mä en varmaan opikaan--” (H1). Asennetta korostavaan käsitysryhmään liittyivät myös käsitykset siitä, kuinka mediakasvatus osoittautuisi oletettua helpommaksi, mikäli siihen perehdyttäisiin. Mediakasvatus käsitettiin jatkuvan oppimisen alueena, jossa myös myönteinen suhtautuminen täydennyskoulutuksiin, niin työnantajan kuin työntekijänkin taholta, olisi tarpeen. Kun osaamiseen katsottiin sisältävän **ymmärryksen mediakasvatuksesta**, keskeistä oli mediakasvatuksen idean kirkastaminen käsitteellisesti, teoreettisesti tai menetelmien tasolla: ”--mitä mediakasvatus, monilukutaito, mitä se on --? Minkä takii sitä opetetaan, mihin sillä pyritään--?” (H2). Kolme haastateltavaa painotti erityisesti ymmärrystä siitä, että mediakasvatus ei liity vain digitaalisiin laitteisiin, sillä suppean ja laitekeskeisen ymmärryksen käsitettiin rajoittavan mediakasvatuksen toteuttamista varhaiskasvatuksessa.

Pedagogisesti mielekkään toiminnan suunnittelun ja toteuttamisen käsitysryhmään sisältyivät lausumat, joissa korostuivat mediakasvatuksen nivominen osaksi kasvatusarkea, taito eheyttää mediakasvatus muiden sisältöjen kanssa, toiminnan tavoitteellisuus sekä lasten mediakulttuurin tuntemus ja pedagoginen hyödyntäminen: ”--et se tulis sinne toimintaan silleen jotenkin sujuvasti--” (H5). Myös aiemmassa tutkimuksessa eheyttävä pedagogiikka on varhaiskasvatuksen ammattilaisten puheessa näyttäytynyt ideaalina mediakasvatuksen toteuttamisen tapana (Mertala & Salomaa, 2016). Lasten mediakulttuurin tuntemus ja kyky hyödyntää sitä pedagogisesti käsitettiin lapsia innostavana ja motivoivana tapana suunnitella opetusta. Toisaalta vastahakoinen suhde tai lasten mediakulttuurin näkeminen ainoastaan viihdykkeenä koettiin haastavana sekä kasvatuskäytäntöjen että lasten kohtaamisen näkökulmasta.

Osaaminen käsitettiin **jakamalla vahvistuvaksi**. Osa haastateltavista oli vertaiskouluttajia tai olisi halunnut kehittää itseään sellaiseksi. Lisäksi tuotiin esiin omaa oppimista edistyneemmän kollegan tukemana. Ideaalina käsitettiin työyhteisö, jossa opitaan yhdessä, ”--et sä voit niinku kysyä ja autetaan ja tehään sillee niinku yhdessä.” (H8). Jakaminen osaamista vahvistavana käytäntönä ilmeni sekä positiivisessa suhtautumisessa täydennyskoulutusten annin jakamiseen työyhteisössä että arjessa

Salomaa, Mertala & Karila.

tapahtuvaan ”vinkkaamiseen” ja yhteiseen oppimiseen. Kehittymistä estävänä ilmiönä taas nähtiin työyhteisön sisäinen kilpailu esimerkiksi lasten kanssa toteutettavista toimintaideoista, työnantajan haluttomuus tarjota laajasti riittävää täydennyskoulutusta sekä yksityisellä sektorilla kunnallisen vertaismentorointitoiminnan ulkopuolelle jääminen. **Menetelmäosaamisen** käsitysryhmässä korostui vahvasti TVT-osaaminen. Ainoa osaamisena kehystetty ei-digitaalinen menetelmä oli tavoitteellinen kirjastopalveluiden hyödyntäminen. Muuten menetelmäosaamisesta puhuttiin yleisellä tasolla, esimerkiksi omana kehittymistavoitteena oli *”--että mä löytäisin monipuoliset tavat tuoda sitä [mediakasvatusta]”* (H6).

Digitaalisten medioiden ja niitä hyödyntävän pedagogiikan hallitseva asema luo jännitteitä mediakasvatukseen

Tutkimusaineistoa läpileikkaavana piirteenä on digitaalisten medioiden ja niitä hyödyntävän pedagogiikan hallitseva ja toisaalta jännitteinen rooli mediakasvatuskäsityksissä. Digitaalisilla medioilla ja niitä hyödyntävällä pedagogiikalla oli selvästi runsain rooli aineistossa, vaikka kaikki haastateltavat sisällyttivät median käsityksiinsä myös perinteisempiä medioita. Osa opettajista tiedostikin käsitystensä digipainotteisuuden. Eräs haastateltava esimerkiksi huomasi haastattelun aikana, että *”-- hirveesti pyörii ajatukset nyt -- tämän teknisen median ympärillä”* (H9).

Toisaalta digitaalisiin medioihin liittyi jännitteisiä käsityksiä, kun taas perinteisiin medioihin ainoastaan myönteisiä lausumia. Jännitteiset käsitykset ilmenivät esimerkiksi huolena liiallisesta ”ruutuajasta”, myös niillä opettajilla, jotka itse käyttivät runsaasti digitaalista mediaa lasten kanssa. Aiemmassa tutkimuksessa onkin havaittu, että opettajien myönteiset teknologiauskomukset liittyvät yleisimmin teknologian opetuksellisuuteen, kun taas negatiiviset uskomukset lasten hyvinvoinnin kysymyksiin (Mertala, 2019). Myös työyhteisöissä oli koettu jännitteitä digitaalisiin medioihin liittyen: *”-- tosi paljon on niitä, joiden mielestä ei niinku kuuluis ollenkaan -- katsoa yhtään mitään [ruudulta].”* (H4)

Useat haastateltavat toivat esiin huolensa siitä, että mediakasvatusta ajatellaan liikaa digitaalisten laitteiden näkökulmasta, sekä kodeissa että varhaiskasvatuksessa. Toisaalta mediakasvatuksen kytkeytyminen juuri uudempiin digitaalisiin medioihin oli tulkittavissa myös joidenkin haastateltavien omissa käsityksissä. Käsitykset ilmenivät esimerkiksi lausumissa, joissa mediakasvatuksen kuvattiin olevan *”uusi juttu”* (H9) varhaiskasvatuksessa tai kollegan digitaalisilla taidoilla nähtiin suora yhteys mediakasvatukseen: *”-- ei oikeesti ees osannut kunnolla käyttää Wordia. -- Niin ei hän rupee mitään mediakasvatata.”* (H6).

Salomaa, Mertala & Karila.

Sekä tutkimusyhteisössä että koulutuspolitiikassa huomio on usein kiinnitetty siihen, että varhaiskasvatuksessa ammattilaisilla ei välttämättä ole riittävästi digitaalisia taitoja, ja osaamista tulisi tällä saralla tukea (esim. Gillen ym., 2018; Euroopan unionin neuvosto, 2019; Koivula & Mustola, 2017; Marsh ym., 2017; OKM, 2021). Kuitenkin tässä aineistossa opettajat käsittivät haasteena myös sen, että mediakasvatuksessa ei ymmärretä huomioida *muuta* kuin digitaalisia medioita: “-- se ei oo edelleenkaan vaan -- laitekasvatusta.” (H8). Opettajat kuvasivat itsekin tekevänsä tietoisesti työtä muistaakseen mediakasvatuksen monipuolisuuden. Yksi haastateltavista esimerkiksi nimesi kehittymistavoitteekseen päästä “--enemmän just niinku pois niistä laitteista vielä itekin --” (H7).

Digitaalisten medioiden hallitseva rooli aineistossa ei ole sinänsä yllättävä havainto. Ensinnäkin suuri osa mediasta on digitaalista. Sellaisetkin mediat, jotka ennen kulutettiin analogisina, ovat 2000-luvulla siirtyneet kokonaan tai osittain digitaaliseksi. Tällaisia medioita ovat esimerkiksi TV-ohjelmat ja sanomalehdet. Toiseksi mediakasvatuksen pedagogiikan mieltäminen laitepainotteisena ja teknisesti vaativana on ennenkin tunnistettu ilmiö varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessa (Kupiainen ym., 2006; Mertala & Salomaa, 2016). Lisäksi VASU (OPH, 2018) on kansallisista opetussuunnitelmaperusteista ainoa, jossa medialukutaidon sisältämä monilukutaito on yhdistetty TVT-osaamisen kanssa (Mertala, 2018). Tämä on mahdollisesti ohjannut ajattelemaan kaikkea varhaiskasvatuksen monilukutaitoa –ja sitä kautta mediakasvatusta– nimenomaisesti digitaalisuuden kautta (Mertala, 2020, s. 10).

Yhteenveto ja pohdinta

Tässä fenomenografisesti orientoituneessa tutkimuksessa olemme tarkastelleet varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta. Tavoitteenamme on ollut käsitysten tutkimisen kautta ymmärtää opettajien mediakasvatustietoisuutta, jota voidaan pitää merkittävänä tekijänä varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen toteutumisen kannalta (Salomaa, 2016): kasvatustietoisuus rakentuu kasvatukseen liittyvistä käsityksistä refleksiivisen ajattelun kautta (Hirsjärvi, 1980; Poikolainen, 2002) ja tulee edelleen näkyväksi (media)kasvatusteoissa ja -toiminnassa (Brotherus ym., 2002; Hirsjärvi, 1980; Poikolainen, 2002; Salomaa, 2016). Näin ollen käsitysten mediakasvatuksesta voidaan nähdä valottavan myös kasvattajan mediakasvatustietoisuutta. Opettajat käsittivät mediakasvatuksen ensinnäkin toimintana: lasten kanssa toteutettavana toimintana, tavoitteellisena toimintana sekä varhaiskasvatustoimintaan kuuluvana pedagogisena osa-alueena. Rinnakkaisena tämän

Salomaa, Mertala & Karila.

kanssa mediakasvatuksen osaaminen käsitettiin osana varhaiskasvatuksen ammatillista osaamista sekä laajempaan alan kehittämishaasteena.

Kaikki haastateltavat käsittivät mediakasvatuksen kuuluvan osaksi työtään lasten kanssa. Suurin joukko käsityksiä kuvaavia lausumia liittyikin konkreettiseen lasten kanssa toteutettavaan toimintaan. Mediakasvatustietoisuuden (ks. Salomaa, 2016) näkökulmasta voidaan todeta, että opettajat tiedostivat toimivansa mediakasvattajan roolissa sekä tähän rooliin liittyvät kasvatusvelvollisuuden ja -oikeuden. Velvollisuus hahmotettiin sekä normatiivisten linjauserusteiden (OPH, 2014; OPH, 2018) toteuttamisena että lasten tarpeisiin vastaamisena. Kasvattajan mediakasvatukseen liittyvien oikeuksien mieltäminen itselle kuuluviksi ilmeni esimerkiksi siten, että opettajalla käsitettiin olevan oikeus ohjata lasta opettajan näkökulmasta järkevään median käyttöön.

Mediakasvatus käsitettiin paitsi henkilökohtaiseen omaan työhön kuuluvana asiana, myös varhaiskasvatus toimintaan kuuluvana pedagogisena osa-alueena. Useissa haastatteluissa mediakasvatuksen ideaalina käsitettiin sujuvasti osaksi arkea nivottu kasvatuksellinen ote. Siinä mediakasvatus toteutuu yksittäisten tuokioiden sijasta osana varhaiskasvatuksen jatkuvaluonteisia pedagogisia käytäntöjä, kuten projektimaista työskentelyä, pedagogista dokumentointia tai lapsilta nousseisiin teemoihin vastaamista. Mediakasvatus käsitettiin osaksi VASUn (OPH, 2018) ja EOPSn (OPH, 2014) mukaista varhaiskasvatusta. Näin mediakasvatuskäsitykset ilmensivät opettajien tietoisuutta itsestään ensisijaisesti varhaiskasvatuksen ammattilaisina, ja omaa mediakasvattajuutta tarkasteltiin tästä roolista käsin. Tällaisenaan mediakasvatus käsitettiin myös varhaiskasvatuksen alan yleisenä ammatillisena osaamistarpeena ja -haasteena, ei spesialistien osaamisena (ks. Rusanen, 2007).

Ymmärrys mediakasvatuksesta käsitettiin sellaisena osaamisena, jota moni haastateltava edelleen toivoi itse kehittävänsä. Kasvatustietoisuus onkin tiedostamisprosessin tulos, ja sellaisenaan alati muuttuva eikä koskaan täydellinen (Hirsjärvi, 1980). Mediakasvatuksen osalta opettajien tiedostamisprosessia haastavat useat seikat. Ensinnäkin käsitteellinen epäselvyys mediakasvatuksessa sekä lapsiin ja mediaan liittyvien eri tutkimusnäkökulmien asettuminen törmäyskurssille keskenään ovat usein tunnistettuja haasteita (esim. Kupiainen, 2009; Lemish, 2019; Salomaa, 2016). Näistä jälkimmäinen heijastunee erityisesti digitaalisiin medioihin liittyvinä jännitteinä opettajien käsityksissä. Toiseksi varhaiskasvatusta kansallisella tasolla normittavat VASU (OPH, 2018) ja EOPS (OPH, 2014) eivät ole yhdenmukaisia mediakasvatukseen liittyvissä sisällöissään, joten niiden ohjausvaikutus voi olla osittain hämmentävä. Kolmanneksi aineisto ilmaisee vaihtelua käsityksissä mediakasvatuksesta sekä opettajien välillä että myös eri työyhteisöjen kesken. Suurin osa haastateltavista kantoja huolta

Salomaa, Mertala & Karila.

mediakasvatukseen liittyvästä osaamisesta varhaiskasvatuksessa, jakaen näin useiden kansallisten ja kansainvälisten asiantuntijoiden näkemyksen (esim. Gillen, ym., 2018; Marsh ym., 2017). Perustutkintokoulutuksen antamat valmiudet koettiin niukkoina tai olemattomina, ja täydennyskoulutusta kaivattiin laajasti. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnissa (Repo ym., 2019) onkin korostettu riittävän perus- ja täydennyskoulutuksen merkityksellisyyttä VASUn toteutumisen edistäjänä ja jopa edellytyksenä.

Tässä aineistossa opettajat käsittivät mediakasvatuksen erittäin laajasti medioihin liittyvänä tai niitä hyödyntävänä toimintana, silloinkin kun toimintaan ei kytkeytynyt mitään mediataitoihin liittyviä tavoitteita: mediakasvatukseksi käsitettiin itse tehdyn kuvanmuokkauksen analyttinen tarkastelu, mutta yhtä lailla myös kielen opiskelu musiikkivideoita katsomalla tai tukikuvien käyttö arjen kommunikoinnin apuna. Näin laava käsitys mediakasvatuksesta implikoi, että tietoisuuden kuuluva oman toiminnan erittelemine ja ajattelun tarkastelu voi olla haastavaa (ks. Hirsjärvi, 1980). Tämä voi esimerkiksi työyhteisöjen tasolla tehdä kasvatuksen toteuttamisen tai edes mediakasvatuksesta keskusteleminen vaikeaksi. Liian yleistasoiseksi lavennettuna käsite menettää lopulta kykynsä tarkoittaa käytännössä mitään (Sartori, 1970, s. 1040). Mikäli kaikki millään tavalla mihinkään mediaan kytkeytynyt toiminta käsitetään mediakasvatuksena, sen piiriin sisältyy medioituneessa yhteiskunnassa niin laaja alue, että käsitteen käytännöllinen määrittely- ja erottelukyky ollaan vaarassa menettää. Käsitteellinen selkeys olisi tärkeää, sillä epäselvyys vaikeuttaa käsitteiden operationalisointia käytännön tasolle sekä jaetun ymmärryksen luomista (Palsa & Ruokamo, 2015, s. 102). Yhteistä ymmärrystä taas voidaan pitää edellytyksenä yhteiselle toiminnan kehittämiselle.

Mediakasvatuksen tavoitteeksi käsitetyt asiat kattavat koko käsitysjoukkoa tarkasteltaessa laajasti VASUssa (OPH, 2018) esiintyvien mediakasvatustavoitteiden lisäksi lukuisia monilukutaidon ja TVT-osaamisen tavoitteita. Tavoitteet laajenevat edelleen muiden harjaantuvien valmiuksien alueelle, esimerkiksi kielellisiin taitoihin ja ryhmätyötaitoihin. On silti huomattavaa, että yksittäisen opettajan tasolla käsitykset saattoivat olla huomattavasti suppeampia sekä jäsentymättömiä ja osin ristiriitaisiakin. Tulosten perusteella ei kuitenkaan vaikuta siltä, että haastatellut olisivat käsittäneet mediakasvatuksen nimenomaan medialukutaidon edistämiseen tähtäävänä toimintana (vrt. Buckingham, 2003; Kupiainen & Sintonen, 2009). Näin ollen käsitykset varhaiskasvatuksen tavoitteista suhteessa medialukutaitoon näyttäytyivät jäsentymättöminä (ks. Salomaa, 2016). Samoin mediakasvatuksen ja monilukutaidon välinen yhteys näyttäytyi aineistossa heikkona. Voidaankin kysyä, onko VASUn (OPH, 2018) tapa esittää mediakasvatusta erillään medialukutaidosta ja monilukutaidosta vaikeuttanut niiden välisen yhteyden ymmärtämistä?

Salomaa, Mertala & Karila.

Pedagogisten käytäntöjen kehittäminen on fenomenografisesti orientoituneille kasvatustieteelliselle tutkimuksille ominainen tavoite (Huusko & Paloniemi, 2016, s. 120). Myös tässä tutkimuksessa nähdään implikaatioita opettajankoulutuksen kehittämiseen. Voidaankin esittää, että mediakasvatuksen selkiyttävälle määrittelylle olisi varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa paikkansa. Esimerkiksi kirkastamalla sitä, että mediakasvatus rakentuu medialukutaidon edistämisen tavoitteelle (esim. Buckingham, 2003; Kupiainen & Sintonen, 2009; Mertala & Salomaa, 2016), voitaisiin mediakasvatusta selkiyttää varhaiskasvatuksessa. Selkeyden hakeminen kasvatustavoitteiden kautta raamittamalla olisi perusteltua, sillä pelkkiä toimintoja tarkastelemalla mediakasvatusta voi olla vaikea erottaa muusta varhaiskasvatuksen pedagogiikasta. Esimerkiksi monilukutaitotutkimuksessa (Valkonen ym., 2020) on kuvattu toimintaa, joka voitaisiin toisin kehystäen esittää aivan VASUn (OPH, 2018) mukaisena mediakasvatuksena: elokuvan katsomista, keskustelua sekä omaa digitaalista tekemistä, askartelua ja mediakokemuksiin liittyvää leikkiä. Tavoitteiden kirkastamisen kautta mediakasvatuksen ja sille läheisten käsitteiden kuten TVTn, monilukutaidon tai teknologiakasvatuksen, välisiä suhteita on mahdollista selkeyttää.

Erityisesti mediakasvatuksen ja TVTn välisiä suhteita käsittelemällä voitaisiin vahvistaa myös mediakulttuurisesti painottuneen mediakasvatuksen roolia varhaiskasvatuksessa. Mediakasvatuksen ja TVTn yhteisopetukselle on kiistatta tarvetta (Ruokamo & Kotilainen, 2017). Kuitenkin opettajien perus- ja täydennyskoulutuksissa olisi tarpeen huomioida myös selkeästi mediakasvatuksen ei-digitaaliset ulottuvuudet, joita tämänkin tutkimuksen haastateltavat peräänkuuluttivat. Esimerkiksi mediaan liittyvät vapaat ja ohjatut leikit, kuvakirjat kurkistusluukkuineen sekä lähiympäristössä esillä olevat mainosjulisteet ovat kaikki osa mediakulttuuria, ja niihin liittyy runsaasti kasvatuksellisia mahdollisuuksia ja tarpeita. Mediakasvatuksen moninaisia toimintoja yhdistävää tavoitetta kirkastamalla voisi olla helpompaa *“saada se sellanen punanen lanka ja vahvistusta tälle”*, jota yksi haastateltavista kaipasi.

Lähteet

- Aufderheide, P. (Toim.) (1993). *Media Literacy. A report of the national leadership conference on media literacy*. Aspen Institute.
- Brotherus, A., Hytönen, J., & Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. WSOY.
- Buckingham, D. (2003). *Media education – Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Toim.), *Strategies of qualitative inquiry* (s. 1–43). Sage.

Salomaa, Mertala & Karila.

- Euroopan unionin neuvosto. (2019). Neuvoston suositus laadukkaista varhaiskasvatusjärjestelmistä (2019/C 189/02). *Euroopan Unionin virallinen lehti* C189, 4–14. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=GA)
- Friedrichs-Liesenkötter, H. (2015). Media-educational habitus of future educators in the context of education in day-care centers. *Journal of Media Literacy Education*, 7(1), 18–34. <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol7/iss1/3>
- Gillen, J., Arnott, L., Marsh, J., Bus, A., Castro, T., Dardanou, M., Duncan, P., EnriquezGibson, J., Flewitt, R., Gray, C., Holloway, D., Jernes, M., Kontovourki, S., Kucirkova, N., Kumpulainen, K., March-Boehnck, G., Mascheroni, G., Nagy, K., O'Connor, J., O'Neill, B., ... Tafa, E. (2018). *Digital literacy and young children: Towards better understandings of the benefits and challenges of digital technologies in homes and early years settings*. DigiLitEY COST Action IS1410 and the Digital Childhoods SIG of the European Early Childhood Research Association. <https://strathprints.strath.ac.uk/65712/>
- Hirsjärvi, S. (1980). *Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset. Teoreettinen tarkastelu* (Research reports 88). Jyväskylän yliopisto.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Siren-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A.-S. (2013). *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista*. https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0713.pdf
- Karila, K., Kosonen, T., & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 30). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karila, K., & Nummenmaa, A. R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot*. WSOY.
- Kilpelä, K. (2011). Miksi amisope ei koe olevansa mediakasvattaja? Teoksessa S. Kotilainen, U. Kovala & E. Vainikkala (Toim.), *Media, kasvatus ja kulttuurin kierto* (s. 131–150) Jyväskylän yliopisto.
- Koivula, M. & Mustola, M. (2017). Varhaiskasvatuksen digiloikka ja muuttuva sukupolvijärjestys? Jännitteitä lastentarhanopettajien ja lasten kohtaamisissa digitaalisen teknologian äärellä. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 37–50. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68722/30160>
- Kupiainen, R. (2009). Lasten mediasuhteet mediakasvatuksen kysymyksenä. Teoksessa S. Kotilainen (Toim.), *Suhteissa mediaan* (Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 99) (s. 167–184). Jyväskylän yliopisto.
- Kupiainen, R., Niinistö, H., Pohjola, K., & Kotilainen, S. (2006). *Mediakasvatusta alle 8-vuotiaille. Keväällä 2006 toteutetun Mediamuffinssi-kokeilun arviointia. Raportti*. Tampereen

Salomaa, Mertala & Karila.

- yliopisto. <https://research.tuni.fi/uploads/2020/01/8b47bd13-muffinssi-verkkoon-1.pdf>
- Kupiainen, R., & Sintonen, S. (2009). *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki University Press.
- Kupiainen, R., Sintonen S., & Suoranta, J. (2007). Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa H. Kynäslähti, R. Kupiainen & M. Lehtonen (Toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen* (Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007) (s. 3–26). <http://www.mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2018/06/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>
- Lemish, D. (2019). Childen and media as a discipline. Teoksessa R. Hobbs & P. Mihailidis (Toim.), *The international encyclopedia of media literacy*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0018>
- Livingstone, S., & van der Graaf, S. (2010). Media Literacy. Teoksessa W. Donsbach (Toim.), *The international encyclopedia of communication*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbiecm039>
- Lempiäinen, J., & Jokimies, S. (2017). Herätys opettajankoulutus: ei kouluteta opettajia eiliseen! Teoksessa S. Salomaa, L. Palsa & V. Malinen (Toim.), *Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus 2017* (s. 36–37). Kansallinen audiovisuaalinen instituutti KAVI. <http://www.mediataitokoulu.fi/opettajaopiskelijat.pdf>
- Marsh, J. (2016). The Digital Literacy skills and competences of children of pre-school age. *Media education*, 7(2), 178–195. <https://doi.org/10.14605/MED721603>
- Marsh, J., Kontovourki, S. Tafa, E., & Salomaa, S. (2017). *Developing digital literacy in early years settings: Professional development needs for practitioners. COST Action IS1410*. <http://digilitey.eu/wp-content/uploads/2017/01/WG2-LR-jan-2017.pdf>
- Marton, F. (1988/2005). Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (Toim.), *Qualitative research in education: focus and methods* (1. painos 1988, s. 140–161). Falmer Press. http://digilib.umpalopo.ac.id:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/298/%5BRobert_Sherman%5D_Qualitative_Research_In_Education%28BookZZ.org%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Masterman, L. (1989). *Medioita oppimassa – mediakasvatuksen perusteet*. (Englanninkielinen alkuteos 1985.) Kansansivistystyön liitto.
- Mertala, P. (2018). Lost in translation? – Huomioita suomalaisten opetussuunnitelmien monilukutaito-käsitteen tutkimuksellisista ja pedagogisista haasteista. *Media & Viestintä*, 41(1). <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/69921> 4.3.2021
- Mertala, P. (2019) Teachers' beliefs about technology integration in early childhood education: A meta-ethnographical synthesis of qualitative research. *Computers in Human Behaviour*. 101, 334–349. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.003>
- Mertala, P. (2020). Laaja-alaisen tieto- ja viestintäteknologiaosaamisen tukeminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 9(1), 6–31. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2020/02/Mertala-issue9-1.pdf>

Salomaa, Mertala & Karila.

Journal of Early Childhood Education Research 10(3) 2021, 240–268. <http://jecer.org>

- Mertala, P., & Koivula, M. (2020). Digital technologies and early childhood: Guest editorial. *Journal of Early Childhood Education Research* 9(1), 1–5. <https://jecer.org/wp-content/uploads/2020/02/Editorial-issue9-1.pdf>
- Mertala, P., & Salomaa, S. (2020). Media educational consciousness of early childhood student teachers: A critical case-description and a suggestion for a cross-curricular framework. Teoksessa I. Jones & M. Lyn (Toim.), *Critical issues in early childhood teacher education: Volume 2 – International Perspectives* (s. 207–226). IAP.
- Mälkki, K. (2011). *Theorizing the nature of reflection* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Institute of Behavioural Sciences, Studies in Educational Sciences 238. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6982-6>
- Niikko, A., & Ugaste, A. (2012). Conceptions of Finnish and Estonian pre-school teachers' goals in their pedagogical work. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(5), 481–495. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.599424>
- Niikko, A., & Ugaste, A. (2019). Estonian and Finnish preschool teachers' conceptions of learning *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(1), 40–52. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1556533>
- Noppiari, E. (2014). *Mobiilimuksut: Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 3*. Journalismin, median ja viestinnän tutkimuskeskus COMET, Tampereen yliopisto. <http://www.uta.fi/cmt/index/mobiilimuksut.pdf>
- Opetushallitus. (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus: Määräykset ja ohjeet 2016:1. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetusministeriö. (2004). *Mediaväkivalta. Lapset ja media. Luonnos toimintaohjelmaksi 2005–2007* (Opetusministeriön monisteita 2004:10). Opetusministeriö. <https://docplayer.fi/8589859-Mediavakivalta-lapset-ja-media.html>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020). *Uudet lukutaidot -kehittämishjelma*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://minedu.fi/uudet-lukutaidot>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuunnitelma 2021–2030* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3). Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162662/OKM_2021_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pajari, K., & Harmoinen, S. (2019) Teachers' perceptions of consumer education in primary schools in Finland. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(2), 72–88. <https://doi.org/10.2478/dcse-2019-0019>
- Paju, E. (2016). Tavarat, välineet ja affektit: tiedon tuottaminen lasten kotiympäristöissä. Teoksessa H. Mulari (Toim.), *Solmukohtia. Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen* (s. 111–136).

Salomaa, Mertala & Karila.

Journal of Early Childhood Education Research 10(3) 2021, 240–268. <http://jecer.org>

- Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 103.
<https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>
- Palsa, L., & Ruokamo, H. (2015). Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer-reviewed research. *Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning* 11(2), 1–19. <https://journals.oslomet.no/index.php/seminar/article/view/2354>
- Poikolainen, J. (2002). *Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia. Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 182. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-0768-0>
- Potter, W. J. (2013). Review of literature on media literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417–435.
- Rantala, L. (2011). Finnish Media literacy education policies and best practices in early childhood education and care since 2004. *Journal of Media Literacy Education*, 3(2), 12–133. <https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1074&context=jmle>
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A., & Hjelt, H. (2019) *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa* (Julkaisut 15:2019). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf
- Ruokamo, H., & Kotilainen, S. (2017). Haloo opettajankoulutus: TVT ja medialukutaidot yhteisopinnoiksi! Teoksessa S. Salomaa, L. Palsa & V. Malinen (Toim.), *Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus 2017* (s. 38–41). Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1. <http://www.mediataitokoulu.fi/opettajaopiskelijat.pdf>
- Rusanen, S. (2007). *Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen: kuvataiteen opintojen kehittäminen lastentarhanopettajien koulutuksessa*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A77. Taideteollinen korkeakoulu. <https://aaltodoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/11894/isbn9789526037595.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Salomaa, S. (2016). Mediakasvatustietoisuuden jäsentäminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), 136–161. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2016/06/Salomaa-issue5-1.pdf>
- Salomaa, S., & Mertala, P. (painossa). Media education in Finnish early childhood teacher education—A curricular analysis. Teoksessa H. Harju-Luukkainen, J. Kangas & S. Garvis (Toim.), *Finnish early childhood education and care - From research to policy and practice*. Springer Nature.
- Salomaa, S. & Mertala, P. (2019). An education-centred approach to early-years digital media education. Teoksessa C. Gray & I. Palaiologou (Toim.), *Early learning in the digital age*. (ss 151–164). Sage.
- Salomaa, S., Palsa, L., & Malinen, V. (Toim.). (2017). *Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus 2017*. Kansallinen audiovisuaalinen instituutti KAVI. <http://www.mediataitokoulu.fi/opettajaopiskelijat.pdf>
- Sartori, G. (1970). Concept misformation in comparative politics. *The American Political Science Review*, 64(4), 1033–1053.

Salomaa, Mertala & Karila.

Journal of Early Childhood Education Research 10(3) 2021, 240–268. <http://jecer.org>

- Savolainen, T. (2011). *Lapset ja media. Kolmen hankekokonaisuuden arviointi* (Cuporen verkkojulkaisuja 7/2011). Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö Cupore. <http://www.cupore.fi/documents/LapsetJaMedia.pdf>
- Siljander, P. (2015). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Osuuskunta Vastapaino.
- Seppänen, J., & Väliverronen, E. (2012). *Mediayhteiskunta*. Vastapaino.
- Souto-Manning, M., & Price-Dennis, D. (2012). Critically redefining and repositioning media texts in early childhood teacher education: What if? and why? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(4), 304–321.
- Stakes ja Opetusministeriön Mediamuffinssi-hanke. (2007). *Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa*. Stakes ja Opetusministeriön Mediamuffinssi hanke. https://thl.fi/documents/732587/741077/mediakasvatus_varhaiskasvatuksessa.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf
- Uusitalo, N. (2015). *Hallinnan tekemiset. Mediakasvatuspolitiikan diskursiivinen tuottaminen* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Acta Universitatis Tamperensis 2111. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9956-2>
- Valkonen, S., Kupiainen, R., & Dezuanni, M. (2020). Constructing social participation around digital making: A Case study of multiliteracy learning in a Finnish day care centre. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 477–497. <https://jecer.org/wp-content/uploads/2020/11/Valkonen-Kupiainen-Dezuanni-Issue9-2.pdf>
- Valtonen, T., Tedre, M., Mäkitalo, K., & Vartiainen, H. (2019). Media Literacy Education in the Age of Machine Learning. *Journal of Media Literacy Education*, 11(2), 20–36, <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-2>
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L., & Ojala, M. (2014). Supporting children's participation in Finnish child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 211–218. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0590-9>

Salomaa, Mertala & Karila.

