

**VARHAISKASVATUKSEN AMMATTILAISTEN
KÄSITYKSIÄ MEDIAKASVATUKSESTA
VARHAISKASVATUKSESSA**

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Varhaiskasvatuksen yksikkö

Anu Ruhala

Kasvatustieteen,

erityisesti varhaiskasvatuksen

Pro gradu-tutkielma

Tammikuu 2010

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Varhaiskasvatuksen yksikkö

RUHALA, ANU

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksiä mediakasvatuksesta varhaiskasvatuksessa

Pro gradu-tutkielma, 71 s., 9 liitesivua

Kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus

Tammikuu 2010

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksiä mediakasvatuksesta. Tutkimuskysymykset käsittelevät varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksiä mediakasvatuksesta sekä mediakasvatuksen ja varhaiskasvatuksen suhteesta. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksiä mediakasvatuksesta tarkastellaan osana kasvattajien kasvatustietoisuutta.

Tutkimuksessa tiedonhankintamenetelmänä käytettiin fenomenografista haastattelua. Tutkimuksessa haastateltiin neljää päiväkodin työntekijää keväällä 2007. Aineistoa analysoitiin fenomenografisella neljän vaiheen analyysimallilla. Aineiston analyysissä etsittiin, lajiteltiin ja ryhmiteltiin merkityksellisiä ilmauksia ryhmiin. Saaduista ryhmistä muodostettiin ylä- ja alatasen kategorioita. Analysoinnissa saadut kategoriat ovat horisontaalisessa kuvauskategoriasysteemissä, jolloin luokat ovat samanarvoisia ja tasavertaisia joka suhteessa.

Tutkimustulosten mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaiset käsittivät median viestintänä ja välineinä. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset käsittivät mediakasvatuksen toimintana, suojeluna, lasten oppimisprosessina ja osana varhaiskasvatuksen arkea.

Tutkimustulosten perusteella varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsitykset mediakasvatuksesta ilmensivät heidän kasvatustietoisuuttaan. Mediakasvatus on varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuvaa toimintaa esimerkiksi leikkiä, keskustelua, elokuvissa käyntiä tai valokuvaamista. Lasten mediakulttuurista tulevia ideoita ja ajatuksia sekä huomioitiin että jätettiin tietoisesti huomioimatta varhaiskasvatuksen arjessa. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten mediakasvatuskäsityksissä kasvatuskumppanuus tuli esille lähinnä suojelunäkökulmasta. Mediakasvatus käsitettiin lasten suojelemisena medialta ja liialta tiedolta. Mediakasvatus nähtiin edistävän lapsen oppimista muun muassa faktan ja fiktion eron ymmärtämisenä. Tutkimustuloksena voidaan todeta, että mediakasvatus antaa jatkuvan haasteen varhaiskasvatuksen ammattilaisten kasvatustietoisuudelle.

Avainsanat: media, mediakasvatus, mediakulttuuri, varhaiskasvatus, kasvatustietoisuus, fenomenografia

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 MEDIA JA MEDIAKULTTUURI OSANA LAPSUUDEN MAAILMAA.....	9
2.1 Median käsitteestä	9
2.2 Mediakulttuurin käsitteestä	10
3 MEDIAKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA.....	12
3.1 Mediakasvatuksen käsitteestä ja toiminnasta	12
3.2 Mediakulttuuri ja mediakasvatus varhaiskasvatuksessa	15
3.3 Mediakasvatuksen ja varhaiskasvatuksen suhteesta	16
4 KÄSITYKSET OSANA KASVATTAJAN KASVATUSTIETOISUUTTA	22
4.1 Kasvatustietoisuus	22
4.2 Erilaisia pedagogisia lähestymistapoja	24
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA – KYSYMYKSET.....	29
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	30
6.1 Tutkimusmenetelmänä fenomenografinen tutkimus	30
6.2 Tutkimuksen kohdejoukko	33
6.3 Fenomenografinen haastattelu tiedonhankintamenetelmänä	34
6.4 Tutkimusaineiston analyysi	35
6.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi.....	37
7 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA	39
7.1 Varhaiskasvatushenkilöstön käsitykset mediasta	39
7.2 Varhaiskasvatushenkilöstön käsitykset mediakasvatuksesta.....	42

8 TUTKIMUKSEN YHTEENVETO JA POHDINTA	57
8.1 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisten näkökulmien pohdintaa.....	57
8.2 Varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsitykset mediakasvatuksesta kasvatustietoisuuden kuvaajina.....	59
8.3 Tutkimustulosten pohdintaa varhaiskasvatuksen ja mediakasvatuksen näkökulmasta.....	61
9 LÄHTEET	64

LIITTEET (2 kpl)

1 JOHDANTO

Tänä päivänä länsimaissa lapset kuuntelevat romppusatuja, pelaavat nettipelejä ja lukevat postin tuomia lelulehtiä. Medialaitteet ja median sisällöt muodostavat entistä suuremman osan lasten elämää; todellisuutta, leikkejä, pelkoja, unelmia ja yhdessäoloa. Voidaan puhua medioituneesta lapsuudesta tai medialapsuudesta (Buckingham 2003, 5-32). Mediaa käytetään yhä enemmän multimodaalisesti eli median monet muodot yhdistyvät monin eri tavoin toisiinsa lasten mediakulttuurisessa toiminnassa. Esimerkiksi tietokonepeleissä yhdistyvät niin kuvat, äänet kuin animaatiotkin. (Kupiainen & Sintonen 2009, 69-70.) Lapset keskustelevat toisten lasten kanssa mielellään mediamaailmassa koetuista tarinoista ja kokemuksista. Lapset leikkivät televisiosta katsomiaan seikkailuja. Näin he rakentavat kuvaa maailmasta näiden kokemustensa kautta.

Aikuiset havainnoivat lasten leikkejä ja keskusteluja, eivätkä he aina pysy lapsen tahdissa ja keskusteluissa mukana. Kasvattajat kohtaavat uusia haasteita, jotka liittyvät lasten mediakulttuuriin ja median käyttöön. Oma lapsuus median parissa on suurella osalla kasvattajia ollut merkittävästi erilainen kuin tämän päivän lapsilla. Lapsen elämänpiiriin kuuluvilla ihmisillä on merkittävä rooli olla vaikuttamassa siihen, millainen maailmankuva sekä arvo- ja todellisuuskäsitys lapselle rakentuu. Kasvattajan on hyvä pohtia, millainen rooli medialla on juuri arvojen välittäjänä ja maailmankuvan rakentajana.

Media tuo myös haasteita pienten lasten kasvatukseen. Lasten ja nuorten kykyyn tulkita mediamaailmaa vaikuttavat tunne-elämän, sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen kehitystaso, kokemukset, kasvatustapa sekä maailmankuva. Median tulkintataitoihin varhaislapsuudessa vaikuttaa lapsen kypsyminen eri kehityksen osa-alueilla. (Salokoski & Mustonen 2007, 18.) Pienillä lapsilla kyky ymmärtää median moninaisuutta ja tulkita sen tarjoamia sisältöjä on vielä hyvin rajallinen. Lapset tulkitsevat mediasisältöjä eri tavalla kuin aikuiset, sillä heille ei ole vielä kehittynyt kykyä irtautua omasta näkökulmastaan. (Salokoski & Mustonen 2007, 47.)

Media vaikuttaa monella tavoin lapsen kehitykseen. Mediasisällöt vaikuttavat laajasti lasten ja nuorten tiedolliseen, tunne-elämän ja identiteetin kehitykseen sekä fyysiseen ja sosiaaliseen

kehitykseen. Median vaikutustutkimusten ongelmana on se, että median erityistä vaikutusta eli omavaikutusta on hyvin vaikea eristää muista elinympäristön vaikutuksista. (Salokoski & Mustonen 2007, 16.)

Media tarjoaa lapsille mukavaa viihdettä ja paljon erilaisia oppimiskokemuksia. Kun mediasisällöt on suunniteltu tietoja ja taitoja kehittäviksi, mediaa voidaan käyttää motivoivana ja elämysvoimaisena ympäristönä kasvatuksen ja kehityksen tukemisessa. Median avulla voidaan harjaannuttaa moraalista ajattelua, empatiaa, tiedollisia taitoja ja kielitaitoja. Ikätasolle sopivat mediasisällöt tarjoavat lapselle tärkeitä tunnekokemuksia, mahdollisuuden harjoitella tunteiden hallintaa ja roolinottotaitoja. Tämän lisäksi sopivat mediasisällöt voivat tarjota identiteetin rakennusaineita, roolimalleja, sisältöjä leikkeihin sekä sosiaalisen verkottumisen ja viestinnän välineitä. (Salokoski & Mustonen 2007, 8.)

Suomessa varhaiskasvatuksen sisällöllistä toteuttamista ohjaavat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mediakasvatus-sanaa ei ole mainittu. Aidossa vuorovaikutustilanteessa lasten kanssa varhaiskasvatuksen henkilöstö kohtaa väistämättä lasten mediakokemuksia. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kohdassa leikki –lapselle ominainen tapa toimia on tuotu esille kasvattajayhteisön toimintana lasten leikin havainnointi.

Kasvattajat tutustuvat myös siihen todellisuuteen, jota lasten leikit heijastavat. Kasvattajat seuraavat esimerkiksi lasten populaarikulttuuria, johon media kuuluu nykypäivänä oleellisena osana. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 21.)

Tässä omassa pro gradu-työssäni tavoitteenani on selvittää, mitä mediakasvatus on varhaiskasvatuksen ammattilaisten määrittämänä. Aiheen valintaan vaikutti oma kiinnostukseni varhaiskasvatuksen mediakasvatukseen. Työskennellessäni päiväkodissa 1990-luvun puolenvälin jälkeen havahtuin siihen, että lasten leikeissä, puheissa ja sosiaalisissa suhteissa kuului median vaikutus yhä enemmän. Tämä aiheutti hämmennystä ammattikasvattajissa sen suhteen, miten kasvattajien tulisi suhtautua lasten mediakokemuksiin. Kiinnostuksen kohteena tutkimuksessani on, miten muut varhaiskasvatuksen ammattilaiset käsittävät mediakasvatuksen.

Omaa tutkimustani sivuavia opinnäytetöitä on tehty Suomessa muutamia. Esimerkiksi Niina Behm ja Anu Ojala (2002) ovat tutkineet esiopetusryhmien lastentarhanopettajien mediakasvatuskäsityksiä ja Sanna Pääjärvi (2009) vastaavasti päiväkodin johtajien näkemyksiä mediakasvatuksesta. Marttinen ja Pölkki (2005) ovat omassa pro gradu-tutkimuksessaan tutkineet luokanopettajien käsityksiä mediakasvatuksesta. Ritva Rouvinen (2007) on tutkinut lastentarhanopettajien käsityksiä päiväkotitoiminnasta. Rouvisen väitöstutkimuksessa käy ilmi lastentarhanopettajien käsityksiä lapsista ja lasten suhteesta mediaan. Kansainvälisestikin löytyy omaa tutkimustani sivuavia tutkimuksia. Esimerkiksi Arthur Leonie (2004) on tutkinut vanhempien ja kasvattajien näkemyksiä populaarikulttuurista. Tässä tutkimuksessa tulee ilmi kasvattajien käsityksiä populaarikulttuurin vaikutuksista muun muassa pienten lasten lukutaidon kehitykseen.

Tutkimukseni kohdistuu käsitysten tutkimukseen ja tätä kautta varhaiskasvatushenkilöstön kasvatustietoisuuteen. Kasvatustietoisuuden ja käsitysten tutkiminen on tärkeää, koska ne ovat osa kasvattajan kasvatustietoisuutta ja ohjaavat kasvatusta ja pedagogista toimintaa. Medioiden ja median tarjoamien sisältöjen kasvu lasten maailmassa kuvaa myös suomalaisessa yhteiskunnassa tapahtunutta lapsuuden muutosta. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten mediakasvatuksesta antamien käsitysten kautta heijastuu lapsuuden muutos. Lapsuudentutkimus (Karila 2009, 258) ei tuota haasteita vain lasta koskevalle osaamiselle, vaan se haastaa myös varhaispedagogisen osaamisen sisältöjä. Ammattilaisten on kehitettävä uutta pedagogista osaamista, jossa on ratkaistu lasten ja aikuisten väliset suhteet uudella tavalla. Tätä kautta paikantuu tutkimukseni modernin lapsuustutkimuksen kentällä.

Tutkimukseni luvussa 2 esittelen median ja mediakulttuurin määritelmiä. Luvussa 3 tuon esille mediakasvatuksen käsitettä yhdistettynä varhaiskasvatuksen määritelmään ja tavoitteisiin. Mediakasvatusta tarkastelen muun muassa lähestymistavalla, jossa mediakasvatusta määritellään median ja kasvatuksen kautta (Vesterinen, Vahtivuori-Hänninen, Oksanen, Uusitalo & Kynäslahti 2005, 148). Neljännessä luvussa käsittelen varhaiskasvattajien kasvatustietoisuutta. Avaan käsitteitä, jotka määrittävät kasvatustietoisuutta. Näistä kolmen kappaleen kokonaisuudesta muodostuu käsitteellinen viitekehys tutkimukselleni.

Luvussa 5 esittelen tutkimustehtävän sekä tutkimuskysymykset. Kuudennessa luvussa kuvaan käyttämäni tutkimusmenetelmää, tutkimukseni kohdejoukkoa ja tiedonhankintamenetelmäni. Tutkimustulokseni sijoittuvat kappaleeseen 7. Lopuksi esittelen tutkimukseni johtopäätökset ja pohdin tutkimukseni luotettavuutta sekä mahdollisia vaikutuksia varhaiskasvatukselle.

2 MEDIA JA MEDIAKULTTUURI OSANA LAPSUUDEN MAAILMAA

2.1 Median käsitteestä

Länsimainen lapsuus, suomalainen lapsuus mukaan luettuna, on muuttunut viimeisten vuosikymmenten aikana (Koivusalo-Kuusivaara 2007, 29). Median parissa käytetty aika lasten arkielämässä on lisääntynyt ja medioiden tarjoamat sisällöt ovat muuttuneet. 1970-luvulla lapsille keskeisiä mediavälineitä olivat televisio, kirjat ja lehdet. Aku Ankan ilmestymispäivää odotettiin innolla, kuten nykyäänkin. Lauantai-iltaisain perheet kokoontuivat yhdessä katsomaan Naapurilähiötä ja Lauantaitansseja. Perjantai-iltapäivisin lapset kiirehtivät koulusta kotiin katsomaan televisiosta Lassieta ja Mustaa Oria. Tänä päivänä pienten lasten elämä täytyy aamusta iltaan eri medioiden tarjonnasta ja he ovat miltei jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa eri medioiden kanssa.

Media sanana tarkoittaa jotakin, joka sijoittuu väliin, toimii välittäjänä. Tästä juontuu sen vakiintunein merkitys viestintä- ja tiedotusvälineiden kuvaajana yleisellä tasolla. (Herkman 2002, 13.) Median käsitteellä tarkoitetaan juuri kaikkia niitä teknisiä välineitä eli viestimiä, joiden avulla voi välittää merkityksiä. Mediaan kuuluvat niin televisio, radio, puhelin, internet, sanoma- ja aikakauslehdet, valokuva, kirjallisuus, elokuva kuin videot ja DVD:kin. (Herkman 2002, 13–14.) Edellä mainittujen lisäksi mediaan kuuluvat kirjat ja muu painettu sana, kuvat, valokuvat, elektroniset pelit (tietokonepelit, konsolipelit, nettipelit) sekä mainokset (Salokoski & Mustonen 2007, 15).

Media käsitetään tieto- ja viestintäteknisinä välineinä, mutta median käsitteeseen voidaan katsoa kuuluvan myös sen sisällöt, joiden kautta se edustuu (Vesterinen ym. 2006, 152).

Mediaan liittyy myös kaupallisuus. Media on kaupiteltava tuote, joka toimii lisäksi mainonnan välineenä. (Herkman 2002, 13–14.)

2.2 Mediakulttuurin käsitteestä

Media on ollut mukana tämän päivän lasten kasvattajien elämässä jo silloin, kun he itse ovat olleet lapsia. Suomalaisen mediakasvatuksen lähtökohtana voidaan pitää jo 1950-luvun joukkoviestintää. Tuolloin keskeisiä medioita olivat sanomalehti, elokuva, radio. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 5-23.) Median määrän ja sisällön muutos ovat tuoneet tullessaan paljon mahdollisuuksia, mutta nämä muutokset myös hämmentävät ja aiheuttavat monenlaisia pelkoja ja uhkia. Kasvattajia hämmentää juuri median muuttuminen kirjallisesta yhä visuaalisempaan ja printtimestä yhä digitaalisempaan suuntaan. (Kupiainen 2007, 17.) Visuaaliset digitaaliset mediat, jotka ovat lapselle tuttuja ja jokapäiväisessä käytössä, saattavat olla vieraita ja sisällöltään tuntemattomia kasvattajalle. Marc Prensky (2001) puhuu nuoresta sukupolvesta digitaalisina alkuasukkaina (digital natives) ja vanhemmista digitaalisina siirtolaisina (digital immigrants). Digitaaliset alkuasukkaat ovat syntyneet digitaalisella aikakaudella. He puhuvat luonnostaan tietokoneiden, videopelien ja internetin kieltä. Digitaaliset siirtolaiset eivät syntyneet digitaaliseen maailmaan, vaan tutustuivat ja omaksuivat sen toimintatapoja ja kieltä vähitellen. Tämän päivän lapset ovat digitaalisia natiiveja ja kasvattajat puolestaan immigrantteja. (Niinistö & Ruhala 2007, 125.)

Kulttuuri on ihmisen toiminnan tulosta ja välittyy kokemuksen ja oppimisen kautta ihmiseltä toiselle ja sukupolvelta toiselle. Ihminen elää ja kehittyy vuorovaikutussuhteissa, ja kulttuuri välittyy tässä ihmisten keskeisessä vuorovaikutuksessa. (Luoma, Mäntymaa, Puura & Tamminen 2008, 87.) Mediakulttuurin käsitteellä tarkoitetaan lähes kaikkea sitä modernin ajan kulttuuria, joka tulvii median erilaisia viestejä tai joka tavalla tai toisella on liitoksissa mediaan (Suoranta, Kauppila, Rekola, Salo & Vanhalakka-Ruoho 2008, 218-219). Elämme medioiden ympäröimänä ja käytämme mediaa erilaisiin tarkoituksiimme joko tiedostetusti tai tiedostamattamme, joten suomalaisessa kulttuurissa on tapahtunut kulttuurin medioituminen. Medioituminen tarkoittaa median läsnäoloa niin arjessa, huvissa, työssä kuin vapaa-ajassakin. (Herkman 2002, 18.) Mediakulttuurissa on mahdollista kokea, nähdä, ostaa ja kuluttaa lähes mitä tahansa. Mediakulttuurissa suuri osa päivittäisistä havainnoista tulee jonkin median välittämänä. Saamamme informaatio on peräisin jostakin muualta kuin omista välittömistä kokemuksista tai havainnoista. Välittömän kokemuksen tai havainnon sijaan sisällöt tulevat

joistakin välineistä, useimmiten televisiosta tai tietoverkosta. Ihmisten havaintojen ja kohteen välissä on jokin väline. (Suoranta ym. 2008, 220.) Näin opimme todellisuutta välittyneesti (Suoranta 2001, 18).

Lasten mediakulttuurisessa arjessa median parissa viihdytään, mediasta ja mediassa opitaan sekä median välityksellä hoidetaan sosiaalisia suhteita. Mediakulttuuri viihdyttää, opettaa, kasvattaa ja sosiaalistaa. Se tarjoaa aiheita leikkiin, keskusteluun ja yhteiseen tekemiseen. Median rooli lapsen sosiaalisen verkoston ja sosiaalisten suhteiden ja sisältöjen muodostajana voi olla merkittävä. Sosiaalisen ympäristön lapsen elämässä muodostavat toisiinsa kietoutuneina esimerkiksi ystävät, perhe, päivähoito, koulu, kulttuuri ja media. Niiden merkitystä lapsen sosiaalistumisprosessissa on vaikea ja jopa mahdoton erottaa. Parhaimmillaan eri osatekijät tukevat toinen toisiaan ja media on väline lapsen sosiaalisen pääoman kehittymiselle. (Koivusalo-Kuusivaara 2006, 222.)

3 MEDIAKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA

3.1 Mediakasvatuksen käsitteestä ja toiminnasta

Mediakasvatus on toimintaa, jonka tavoitteena on tuottaa osallistuvia, itseään sujuvasti ilmaisevia ja kriittisiä kansalaisia, jotka päivittävät jatkuvasti viestintäteknologista osaamistaan (Mustonen 2006a, 237). Mediakasvatuksen tavoitteena voidaan pitää kriittistä medialukutaitoa. Pienten lasten mediakasvatuksessa tapaillaan ensiaskeleita kohti kriittistä medialukutaitoa. (Niinistö & Ruhala 2007, 126.) Kriittisyydellä tarkoitetaan tässä kykyä nähdä pintaa syvemmälle, vallitsevien uskomusten ja tietojen taakse, siten maailmaa voi tutkailla uusin silmin (Niinistö & Ruhala 2007, 127). Mediataitoja on hyvä harjoitella median vastaanottajana, käyttäjänä ja tuottajana (Mustonen 2006a, 237). Toiminnan tehtävänä on turvallisesti edistää median käyttötaitojen kehittymistä ja kykyä hyötyä ja nauttia mediasta ja sen luomista mahdollisuuksista. Mediakasvatuksen tavoitteena on lapsen tasapainoinen mediasuhde. (Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa – julkaisu 2008, 7.)

Pienten lasten kasvatuksessa medialukutaito on merkityksellistä, koska pienet lapset havainnoidessaan ympäristöään huomaavat erilaisia kuvia, symboleja ja tarinoita. Kupiainen ja Sintonen määrittävät medialukutaidon visuaalisten ja audiovisuaalisten tekstien lukutaitona ja lukutaito on monisuuntainen ja –ulotteinen tapahtuma. Lukeminen liittyy siis muuhunkin kuin tekstin lukemiseen. Vaikka pienillä lapsilla ei ole vielä tekstin lukutaitoa, he tekevät erilaisia tulkintoja kuvista, televisio-ohjelmista, elokuvista tai muista mediaesityksistä. (Kupiainen & Sintonen 2009, 31.) Medialukutaitoinen henkilö ymmärtää ja hyödyntää mediakulttuurisia ilmiöitä medialukutaidotonta laajemmin, syvemmin, yhteisöllisemmin ja eettisemmin. Heidän mukaansa mediakasvatus on tavoitteellista vuorovaikutusta, ja sen osapuolina ovat kasvattaja, kasvatettava ja mediakulttuuri. (Kupiainen & Sintonen 2009, 31.)

Tänä päivänä mediakasvatus onkin koko elämän pituinen prosessi. Osatakseen käyttää mediaa tiedon hankintaan, viihtymiseen ja asioiden hoitamiseen täytyy jokaisen seurata teknologista

kehitystä, opetella uusien ilmaisukanavien käyttöä ja ennen kaikkea ylläpitää itsenäistä ja kriittistä suhdetta median sisältöihin. (Mustonen 2006a, 237.)

Tavoitteellisella ja suunnitelmallisella mediakasvatuksella kehitetään mediakulttuurissa elämisen perusvalmiuksia. Mediataito on kykyä hankkia tietoa medialla ja mediasta, viestiä ja ilmaista itseään eri mediavälinein, arvioida ja analysoida erilaisia mediatekstejä. Lisäksi se on kykyä olla vuorovaikutuksessa median avulla ja toimia aktiivisesti omissa yhteisöissä. Mediasta keskusteleminen, omien mediasisältöjen tuottaminen ja mediasta nauttiminen edistävät mediataitojen kehittymistä. (Herkman 2007, 48.)

Pienimmät lapset tarvitsevat suojaa ja rajoituksia säästyäkseen kehitykselle vahingollisilta mediasisällöiltä. Kohti kouluikää tultaessa, tunteiden hallinnan ja ymmärryksen lisääntyessä, yhä tärkeämmäksi tulee mediakasvatus, joka vahvistaa ja voimauttaa median käyttäjää suojaten riskivaikutuksilta. (Mustonen 2006a, 237.)

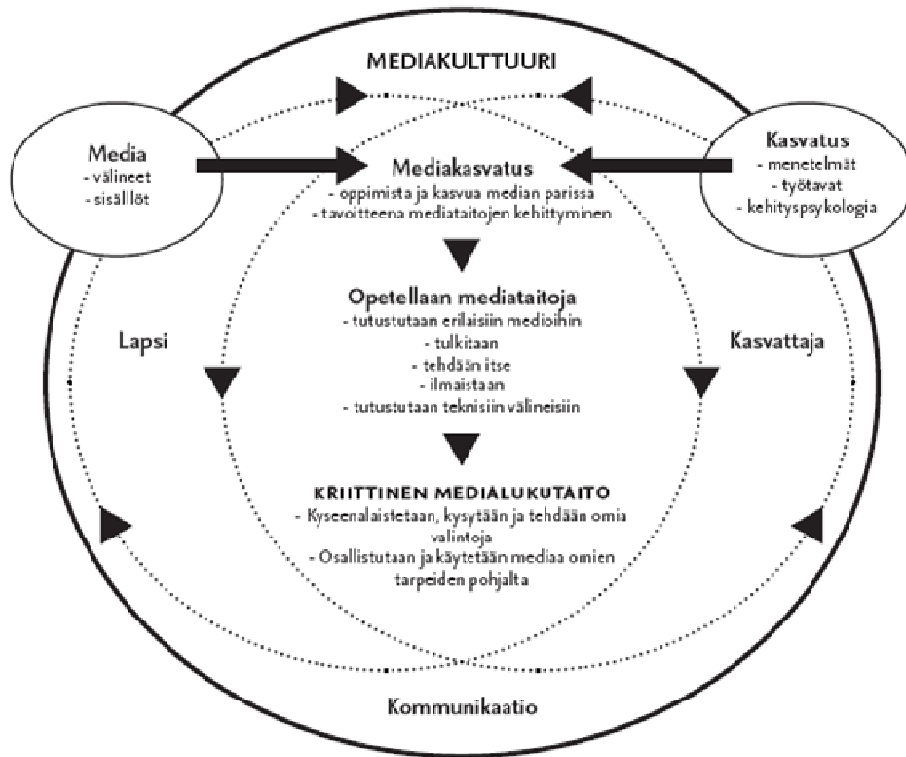
Teknisten valmiuksien ja oppimisen taitojen ohessa myös median ilmaisumuotojen esteettinen ja taiteellinen analyysi kuuluvat mediataitoihin. Lisäksi tarpeellisiin kansalaistaitoihin kuuluvat esimerkiksi median esityksiin kytkeytyvien arvojen ja asenteiden erittelyn ja tulkinnan taidot. Lisäksi myös sosiaaliset taidot kuuluvat mediataitamiseen. Mediataitoinen mediankäyttäjä osaa kyseenalaistaa mediatodellisuutta ja samalla suojella itseään esimerkiksi pelottavalta ja väkivaltaiselta medialta. (Kotilainen 1999, 43.)

Mediakasvatuksessa ei ole kyse pirstävästä puuhastelusta viestimien parissa, vaan tavoitteena on tukea yksilöiden identiteettien rakentumista mediakulttuurissa sekä kriittisten ja osallistuvien kansalaisten kasvua (Kotilainen 2001, 13). Samoin Kupiainen ja Sintonen kirjoittavat, että mediakasvatuksena ei voida pitää pelkkää mediavälineiden ja –sisältöjen käyttöä opetuksessa (Kupiainen & Sintonen 2009, 30-31). Buckingham (2007) puolestaan korostaa, että mediavälineiden ja –sisältöjen käyttö opetuksessa muuttuu mediakasvatukseksi vasta, jos esitetyt sisällöt mediateknologioineen otetaan analyttisen tarkastelun kohteeksi tai oman tuotannon materiaksi.

Mediakasvatusta ei voida erottaa muista, laajemmista yhteiskunnallisista ja kulttuurisista rakenteista. Onnistunut kasvatusta voi rakentua vain riittävälle nuoremman ja vanhemman sukupolven keskinäiselle vuorovaikutukselle ja yhdessäololle, jolle on oltava aikaa ja tilaisuuksia. (Lahikainen, Hietala, Inkinen, Kangassalo, Kivimäki & Mäyrä 2005, 206.) Tällä käsitetään aikuisen ja lapsen vuorovaikutusta lapsen elämänpiiriin kuuluvissa tilanteissa.

Sivulla 15 oleva kuvio havainnollistaa mediakasvatuksen käsitteitä ja kokonaisuutta sekä mediakulttuurin ja mediakasvatuksen suhdetta. Kaaviossa on nostettu esiin lapsi ja kasvattaja sekä heidän välinen kommunikaationsa. Myös hyvin oleellista on lasten keskinäinen vuorovaikutus. Mediakasvatuksen keskeinen lähtökohta on lapsen mediasuhde ja mediakokemukset, jotka ovat syntyneet mediakulttuurissa. Lapsilähtöisessä mediakasvatuksessa ne ovat aineksia mediakasvatustoiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen. Tällöin mediakulttuuri nähdään kasvatuksellisenä resurssina institutionaalisessa kasvuympäristössä, mutta samanaikaisesti ei-institutionaalisena kasvuympäristönä (Pahl & Rowsell 2005, 66.)

Kuvion tausta-ajatuksena on kuvata mediakasvatusta median ja kasvatuksen väliin jäävänä alueena. Ensinnäkin mediakasvatusta voi lähtökohdiltaan painottua termin 'mediakasvatusta' alkuosaan, jolloin lähtökohdina ovat muun muassa joukkoviestintä ja mediatiede. Toiseksi mediakasvatusta voi painottua termin loppuosaan, jolloin lähtökohdat ovat muun muassa kasvatustieteessä ja institutionaalisessa koulutuksessa. (Vesterinen ym. 2006, 148.) Mediakasvatusta toteutumista voidaan lähestyä mitä- ja miten- kysymysten kautta. Mitä - kysymys lähestyy mediaa, kun media edustuu sisältöinä ja teknologioina. Teknologialla tarkoitetaan nyky Suomessa yksittäisiä teknisiä välineitä. Viestintään tarvittava teknologia liittyy kiinteästi mediaan. Media ja tieto- ja viestintätekniset välineet ovat tällöin opetuksen kohde. Miten -kysymys lähestyy vastaavasti kasvatusta, kun kasvatusta ymmärretään opetuksen ja opiskelun muotoihin ja ilmaisukeinoihin kiinnittyvänä asiana. (Vesterinen ym. 2006, 153.) Mediakasvatusta voidaan nähdä tavoitteellisena kasvatuksellisenä toimintana medioiden parissa ja välityksellä (Vesterinen ym. 2006, 150).



Kuvio 1. Mediakasvatuksen kokonaisuus (Niinistö, H. & Ruhala, A. 2007, 127. Teoksessa H. Kynäslahti, R. Kupiainen & M. Lehtonen (toim.))

3.2 Mediakulttuuri ja mediakasvatus varhaiskasvatuksessa

Lasten mediakulttuuri on kasvatuksellinen resurssi, joka on hyödynnettävissä toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Keskeisimpänä keinona on tähdennetty lasten ja nuorten maailman, heidän kulttuurisen tietotaitonsa ottamista opetuksen tärkeäksi resurssiksi. (Suoranta 2003, 61.)

Kasvatustoiminnan kannalta on oleellista löytää lasten mediakulttuurin ja varhaiskasvatuksen yhdistäviä mielekkäitä ja pedagogisia toimintamuotoja ja vahvistaa lasten medialukutaitoa (Kupiainen 2007, 22). Mediakasvatuksessa tulee hyödyntää lapsen kotona, vapaa-ajalla ja mediakulttuurissa oppimaa pedagogisesti ja suunnitelmallisesti. Pedagogisessa kielenkäytössä olennaista on mediakulttuurin uudelleen kontekstualisointi. Tämä tarkoittaa esimerkiksi lapselle merkityksellisten mediakokemusten, -välineiden ja -sisältöjen tuomista

uuteen tilanteeseen, mediakulttuurista varhaiskasvatukseen. (Kupiainen 2007, 21.) Tästä institutionaalisen ja ei-institutionaalisen, tässä tapauksessa mediakulttuurin, yhtymäkohdasta käytetään nimitystä kolmas tila. Tästä samasta alueesta australialainen Denise Williams-Kennedy käyttää nimitystä jaetun alueen merkitys (area of shared meaning) (Moje ym. 2004; Williams-Kennedy, 2004, 81).

Lapsilähtöisen pedagogiikan peruseriaatteisiin kuuluu ympäristösuuntautuneisuus, johon kuuluu formaalin ja informaalin oppimisympäristön vuorovaikutus, vaikuttavuus ja osuus, jossa päiväkodin ulkopuolisen elämän asiat ja ilmiöt heijastuvat pedagogiseen toimintaan (Kinos 2002, 130). Koska elämme ja havainnoimme maailmaa mediakulttuurissa, kasvatustoiminta ei voi tapahtua irrallisessa ympäristössä. Tavoitteellinen mediakasvatus tapahtuu sinä kulttuurissa, jossa elämme. Media rakentaa tulkintaympäristönä yhteisesti jaettavia merkityksiä. Näitä merkityksiä lapset tulkitsevat välillisesti omien kokemusten ja symbolien, erityisesti kielen, avulla ja muodostavat kuvaa todellisuudesta. Näin media osaltaan osallistuu ”merkityksellisinä toisena” lapsen symbolisen pääoman rakentamiseen ja rakentamiseen. Lasten taito tulkita yhteistä todellisuutta ja sen sisältämiä koodeja, toimii myös keinona kiinnittää ja sosiaalistaa lapsi osaksi yhteisöä, yhteiskuntaa ja kulttuuria. (Koivusalo-Kuusivaara 2007, 252.) Kasvattajan tehtävä on toimia välittäjänä, muuntajana, uudistajana ja suodattajana lapsen ja kulttuurin kehittyvässä suhteessa (Luoma ym. 2008, 85). Leonie Arthur tuo esille, että kasvattajien on oltava tietoisempia lasten kiinnostuksen kohteista populaarimediakulttuurissa. Tämän lisäksi vuorovaikutusta lasten, perheiden ja kasvattajien kesken tulisi lisätä lasten kiinnostuksen kohteista ja asiantuntijuudesta populaarikulttuurissa. (Arthur 2005, 178-180.)

3.3 Mediakasvatuksen ja varhaiskasvatuksen suhteesta

Varhaiskasvatuksen ja siihen kuuluvan esiopetuksen tavoitteena on edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Varhaiskasvatuksessa tehtävänä on edistää lapsen hyvinvointia huolehtimalla hänen perustarpeistaan ja terveydestä. Lapsen tulee saada kokea, että häntä arvostetaan ja hänet hyväksytään omana itsenään. Lapsen tulee saada tulla kuulluksi ja

nähdyksi ja hän saa vahvistusta terveelle itsetunnolle. Merkityksellistä on, että lapsella olisi varhaislapsuudessa mahdollisimman pysyvät ja turvalliset ihmissuhteet. Lapsen suhteita vanhempiin ja muihin lapsiin vaalitaan. On tärkeää, että hän kokee kuuluvansa vertaisryhmään. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 13.)

Varhaiskasvatus on kaikkea sitä toimintaa, jonka pyrkimyksenä on vaikuttaa kasvuolosuhteisiin ja edistää lapsen mahdollisimman suotuisaa kehitystä. Toiminnasta on erotettavissa tavoitteellisen kasvatuksen lisäksi muu sosiaalinen vuorovaikutus, jolla on kasvatuksellisia seurauksia ja kasvatuksen tukitoimet. (Karila, Kinos & Virtanen 2001, 13.)

Työskentelyn suunnittelun sekä sisällön ja tavoitteiden asettamisen lähtökohtana ovat viralliset toimintaa ohjaavat asiakirjat. Suomalainen varhaiskasvatus perustuu Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimukseen, perusoikeussäännöksiin sekä muuhun kansalliseen lainsäädäntöön. Suomalaista varhaiskasvatusta on linjattu Stakesin julkaisemassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa.

Varhaiskasvatus toteutuu kokonaisuutena, jossa hoito, kasvatus ja opetus nivoutuvat toisiinsa. Nämä ulottuvuudet painottuvat eri ikäisillä lapsilla eri tavalla. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15.) Varhaiskasvatus kattaa ikävuodet syntymästä kahdeksan vuoden ikään (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 1). Sen toteuttamisympäristöksi nähdään sekä institutionaalinen että ei-institutionaalinen kasvatus. (Niinistö & Ruhala 2007, 124; Kinos 2002) Instituutioita edustavat muun muassa päiväkotit ja erilasten kerhojen ja järjestöjen antama kasvatus. Ei-institutionaalinen kasvatus koostuu perheestä ja lapsen lähiympäristöstä. Niiden vaikutus lapsen kasvuun ja kehitykseen nähdään keskeisenä. Varhaiskasvatus on vuorovaikutuksellista luonnetta aikuisten ja lasten välillä (Karila ym. 2001, 13). Mutta myös lasten keskinäinen vuorovaikutus on merkityksellistä. Varhaiskasvatuksessa tärkeää on vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, kasvatus perustuu siis vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kiinteään yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Kasvatus ei ole kuitenkaan pelkästään kasvattajan ja kasvavan keskinäistä vuorovaikutusta, vaan kasvatus on rakennettu välillisesti yhteisön sisäisiin sosiaalisiin rakenteisiin – kasvatusyhteisöön ja sen kasvatuskultuuriin (Nummenmaa 2006, 23).

Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa pyritään lapsilähtöisyyteen korostamalla lapsen subjektiivutta ja yksilöllisyyttä sekä vertaisryhmää lapsen kasvuprosessissa. Tärkeässä asemassa on vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö päivähoidon ja kasvatuksen arkea koskevissa päätöksissä. (Rautio 2005, 15.) Lapsen asema on nykypäivänä muuttunut, jossa aikuisen tehtävä ei ole enää suojella ja hoivata lasta, vaan aikuisen tehtävä on tarjota lapselle kasvuympäristö, jossa voi olla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Kalliala 1999, 32-33).

Mediakasvatus voidaan nähdä osana ajanmukaista varhaiskasvatustoimintaa. Mediakasvatuksella tuetaan varhaiskasvatuksen arvopohjan toteutumista. Varhaiskasvatuksen mediakasvatuksella kehitetään juuri varhaisia valmiuksia mediakulttuurissa elämiseen ja oman mediasuhteen ymmärtämiseen sekä edistetään lapsen hyvinvointia ja osallisuutta. (Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa 2008, 10.)

Mediakasvatuksessa lähtökohtana ovat lapsen mediasuhde ja mediakokemukset, jotka syntyvät mediakulttuurissa. Kinokseen (2002) viitaten, kun lapsi on aktiivinen ja sosiaalinen yksilö, jonka kiinnostuksen kohteet määrittävät kasvatuksen tavoitteita, niin myös mediakulttuurista nousevat lapsen kiinnostuksen kohteet määrittävät kasvatustoiminnan tavoitteita.

Varhaiskasvatuksessa mediaa on tärkeä kokea, työstää ja pohtia vaihtelevin työtavoin. Toiminnallisuus on lapselle luonteva tapa oppia asioita. Mediakasvatuksen toimintatavaksi sopii kokemuksellinen ja aktiivinen lähestymistapa ja yhteistoiminnallisuus. (Kotilainen 1999, 43; Kupiainen 2002, 74-76.)

Mielekkäällä tavalla toimiessaan lapsi ilmentää ajatteluaan ja tunteitaan. Lapselle ominaisia tapoja toimia ovat leikkiminen, liikkuminen, taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen sekä tutkiminen. Niiden avulla on mahdollista vahvistaa lapsen hyvinvointia ja käsitystä itsestä sekä lisätä hänen osallistumismahdollisuuksiaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20.)

Media vaikuttaa tunteisiin ja herättää tunteita. Televisio-ohjelmien ja elokuvien sekä kuvien herättämiä tunteita voidaan käsitellä yhdessä aikuisen kanssa. Tunnetilojen työstäminen, niistä keskustelu ja niiden tunnistaminen sekä nimeäminen on tärkeää pienelle lapselle. (Mustonen

2006b, 18.) Ennen kaikkea lapset muodostavat ja tulkitsevat sosiaalisia suhteita ja rakentavat identiteettejään median avulla (Buckingham 2003, 5). Lapset ovat persoonallisuksia ja myös heidän mediakokemuksensa ovat hyvin yksilöllisiä. Tavoitteena on tasapainoinen mediasuhde. Pienten lasten toimintaa suunniteltaessa on huomioitava lasten ikä- ja kehityskausi (Salokoski & Mustonen 2007, 18-22).

Mediaesitysten avulla lapsi pääsee itse vaikuttamaan ja osallistumaan mediakulttuuriin. Kun löytyy keinoja ja välineitä itsensä ilmaisuun, kyvyt ja halukkuus aktiivisena kansalaisena toimimiseen lisääntyvät (Sintonen 2005, 150.) Tällainen lasten omaan tekemiseen ja vastavuoroisuuteen perustuva toiminta on tehokkainta niin mediakasvatuksessa kuin kasvatuksessa yleensäkin. Itse kokeilemalla, tutkimalla ja pohtimalla yhdessä muiden kanssa, ymmärrys syvenee ja muuttuu tiedoksi ja toiminnaksi. (Karlsson 2007, 32.)

Mediavälineitä on pienten lasten käytössä monenmonia virtuaalilemmikkileluja, PlayStation-pelejä ja DVD-elokuvia. Etenkään lapsi ei pysty ilman kasvattajan apua havainnoimaan ja pohtimaan mediaympäristöään ja sen tuottamia tarinoita. Kotilaisen mukaan kasvattajan tehtävänä on olla kasvatettavalle kiinnostusta suuntaava tukija ja mediaympäristön tulkki. (Kotilainen 2002, 34.)

Lahikaisen ym. tutkimustuloksissa tulee ilmi, että koulut ja päiväkodit tekevät kuitenkin tärkeää työtä tutustuttaessaan lapset tietoteknisiin hyötyohjelmistoihin, joille on myöhemmin käyttöä opiskelu- ja työelämässä. Ohjelmistojen tulee tietysti olla ”lasten mittaisia” ja huolellisesti valittuja. Heidän mukaansa jo päiväkotikäiset pystyvät ottamaan ennakkoluulottomasti haltuunsa esimerkiksi ryhmätyötä tukevia tietoteknisiä välineitä ja oppimaan niiden avulla, jos ryhmäprosessia ohjaa oivaltava aikuinen. (Lahikainen ym. 2005, 203.)

Mediataidot suojaavat lasta haitalliselta medialta. Lapsen aktiivisuutta voidaan tarkastella myös psyykkisten hallintakeinojen eli niin sanottujen coping-keinojen näkökulmasta. Näitä käytetään silloin, kun valittu ohjelma uhkaa lapsen turvallisuuden kokemusta. Lapsi pyrkii säätämään hallintakeinojen avulla reaktioitaan televisiosta nähtyyn, erityisesti silloin kun hän

näkee jotain pelottavaa. Psykkisten hallintakeinojen tehtävä on palauttaa lapsen turvallisuudentunne ja poistaa paha olo. Se, miten hyvin lapsi voi säädellä omia emotionaalisia reaktioitaan, on yhteydessä lapsen kehitystasoon ja hänen mediataitoihinsa eli keinoihin, joita hän kuvien tulkinnassa käyttää. Mediataidoilla liittyvät muun muassa mediasisältöjen kriittiseen tulkintaan sekä omien reaktioiden ymmärtämiseen. (Valkonen, Pennonen & Lahikainen 2005, 68.)

Mediakasvatukseen kuuluu turvallisen kasvu ympäristön rakentaminen ja välittävien aikuisten läsnäolo. Kasvattajan tehtävä on huomioida lapsen persoona ja kehitysvaihe turvallista toimintaympäristöä ja mielekkäitä sisältöjä suunniteltaessa. (Herkman 2007, 12.)

Yhteiset leikit kavereiden kanssa ja yhdessä maailman tutkiminen ovat lapselle tärkeitä yhteisiä kokemuksia. Tärkeää on, että lapsi suhtautuu myönteisesti itseensä, oppii ottamaan muita huomioon ja välittämään toisista ihmisistä. Toisilla lapsilla on merkitystä lapsen kehitykselle (Piaget 1962, 4.) Lapsille tulee tarjota tilaisuuksia oppia toinen toisiltaan. Davydov (1995) mukaan kasvattajan tehtävänä on ohjata, kasvattaa ja opettaa lapsia olemaan vuorovaikutuksessa toistensa ja heidän sosiaalisen ympäristönsä kanssa, mutta kuitenkin vain sen verran, kuin lapset toivovat ja mihin he ovat valmiita.

Julkisuudessa on puhuttu paljon median passivoivan lasten toimintaa. Vastakkainen näkemys on tuotu esiin Matikkalan & Lahikaisen tutkimuksessa (2005), jonka mukaan media ei passivoi pieniä lapsia. Monipuolisesti mediaa käyttävät lapset käyttävät mediaa muita lapsia sosiaalisemmin ja ylläpitävät yhtä monia liikuntaharrastuksia kuin ikätoverinsa. Paljon mediaa käyttävillä lapsilla ei ole muita vähemmän myöskään sosiaalisia ja kulttuurisia harrastuksia. Tutkimuksen mukaan lasten aktiivinen harrastaminen ei vähentynyt mediavälineiden erityisesti sähköisten pelien kulutuksen lisääntymisen myötä. (Matikkala & Lahikainen 2005, 107-108.)

Varhaiskasvatuksen toimintaa lastentarhanopettajien käsitysten kautta tutkinut Ritva Rouvinen tuo esille, että lastentarhanopettajien käsityksissä lasten toiminta on kytkeytynyt tiivisti erilaisiin mediateknikoihin, jotka ovat lasten käytettävissään sekä päiväkodissa että kotona. Lasten kiinnostus erilaisten viestinten käyttöön on lisääntynyt ja viestimet ovat tulleet osaksi

lasten arkipäivää. Koska niin lapset kuin vanhemmatkin käyttävät vapaa-aikanaan teknisiä välineitä, muuttaa se lasten kasvun ympäristöä tänä päivänä. Lastentarhanopettajat kokevat, että lapset ovat tänä päivänä irtautuneet leikistä ja siirtyvät mieluummin katselemaan televisiota tai videota, josta tulee valmista ohjelmaa, jolloin toimintaa ei tarvitse luoda tai rakentaa itse. Lastentarhanopettajat kokevat, että lasten toiminta on jo liikaa kytköksissä sähköisiin viestimiin. (Rouvinen 2007, 107.)

4 KÄSITYKSET OSANA KASVATTAJAN KASVATUSTIETOISUUTTA

4.1 Kasvatustietoisuus

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten vahvaan kasvatustietoisuuteen kuuluu tietoisuus varhaiskasvatuksen tavoitteista ja päämääristä, vuorovaikutuksen merkityksestä kasvatustapahtumassa sekä omista lapsuus-, lapsi- ja oppimiskäsityksistä. Hirsjärvi määrittelee kasvatustietoisuuden kasvattajan tajunnan tilana, jolle on tyypillistä tietoisuus toimimisesta kasvattajan tehtävässä ja tietoisuus tähän liittyvistä velvollisuuksista ja oikeuksista. Kasvatustietoisuus on aina henkinen muodoste, ja sen laatu ilmenee muun muassa kasvatusteoissa ja kasvatustoiminnassa. (Hirsjärvi 1997, 60.) Kun tiedostaminen on jatkuvasti kehittyvä prosessi eikä siis johda mihinkään lopulliseen ja pysyvään tilaan, kenenkään kasvatustietoisuus ei koskaan ole täydellinen tai valmis (Hirsjärvi 1997, 62).

Kasvatustietoisuus on karkeasti jaettavissa tietoisuuteen kasvatuksen tavoitteista, keinoista ja tuloksista. Tästä rakentuu viitekehys tarkastellessani varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä mediakasvatuksesta. Tarkoitus on tarkastella kasvatusajattelua varhaiskasvatuksen toiminnan takana.

Hirsjärvi esittää kasvatustietoisuuden alueena, joka sisältää näkemykset ihmisluonnon peruspiirteistä. Tämä tietoisuus toimii muun muassa tavoite- ja menetelmävalintojen perustana. Kasvatustietoisuuden pääalueet voidaan jakaa käsityksiin kasvatuksen tavoitteista ja arvopäämääristä sekä käsityksiin kasvatuksellisen vuorovaikutuksen ja kasvuvirikkeiden merkityksestä inhimilliselle kasvulle. (Hirsjärvi 1997, 62.)

Varhaiskasvatuksessa kasvattajan kasvatustietoisuuteen liittyy oleellisesti ihmis-, oppimis- ja tietokäsitys (Hirsjärvi 1997, 62). Nostan nämä käsitykset esille tässä työssäni, koska ne ilmentävät myös kasvattajan suhtautumista mediaan, mediakulttuuriin ja mediakasvatukseen sekä aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen. Kasvatustietoisuuteen kuuluu myös käsitykset kasvu- ja kehitystapahtuman yleisistä lainmukaisuuksista ja ihmisen olemuksesta

(ihmiskäsitys) (Hirsjärvi 1997, 62). Yleiskielessä ihmiskäsityksellä tarkoitetaan yleistä perusasennoitumistamme ihmiseen, mikä sävyttää yksilöllistä suhtatumistamme toisiin ihmisiin (Haring 2003, 24). Ihmiskäsitykseen kulminoituu lopulta kaikki ihmisen toiminta (Patrikainen, 1997, 48). Ihmiskäsitys ilmaisee ontologisesti sen, mitä tutkimuskohde ihminen on perusominaisuuksiltaan. Olennaista on vastausten etsiminen kysymyksiin, mikä on ihminen, mikä ihmisessä on olennaista, mihin ihmisellä on mahdollisuuksia ja niin edelleen. Eri aatesuuntauksilla on omat ihmiskäsityksensä. Kasvatuksen alueella ihmiskäsitys kytkeytyy olennaisesti käsityksiin kasvatuksen päämääristä sekä ihmisen kasvatettavuudesta ja koulutettavuudesta. (Hirsjärvi 1990, 62.)

Ihmiskäsityksestä puhuttaessa lasten kohdalla käytetään käsitettä lapsikäsitys. Lapsikäsityksissä lapsen olemusta määritellään ja luokitellaan erilaisin kriteerein suhteessa esimerkiksi ikään, kehitysnormeihin, sukupuoleen ja sosiaaliseen taustaan. Lapsikäsitykset voivat sisältää myös kannanottoja siihen, mikä lapsen olemuksessa on hyvää, mikä pahaa ja mikä mahdollista. Kasvatuksen lapsikäsitys osoittaa kasvattajalle lapsessa olevat tai oleviksi oletetut kasvatus työn edellytykset. (Rautio 2005, 9-10.) Perinteisessä lapsuuskäsityksessä lasta tarkastellaan ennen kaikkea suhteessa aikuiseen, aikuisen huolenpidon ja hoivan kohteena objektinäkökulmasta. Uudemmassa lapsikäsityksessä korostetaan lapsuuden asemaa itsenäisenä elämänvaiheena, joka on tärkeä sinänsä, eikä vain kasvamista aikuisuuteen. (Strandell 1995, 8-9; Rautio 2005, 10.) Aikaamme liittyvän humanistisen lapsikäsityksen mukaan lapsia tulee kunnioittaa ja arvostaa lapsina (Rautio 2005, 10).

Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan abstraktilla tasolla olevaa kuvausta siitä, mitä oppiminen ja opettaminen on. Käsitys luo eräänlaisen toimintaa ohjaavan kehyksen, jonka rajoihin ajattelun konkreettisemmat ratkaisut sijoittuvat. (Valtonen, Kukkonen, Puruskainen & Hatakka 2007, 445.) Oppimiskäsitys kertoo oppimisen luonteen eli sen, kuinka oppimisen ajatellaan tapahtuvan sekä ilmentää aina suoraan tai epäsuorasti käsityksen tiedosta ja oppijasta. Lisäksi oppimiskäsitys heijastelee käsitystä opettamisesta, siitä mikä on opetuksen tehtävä ja opettajan toiminnan osuus oppijan oppimisessa. Oppimiskäsitys ottaa myös kantaa kontekstuaalisten tekijöiden ja oppimisympäristön merkitykseen oppimisessa. Omana

oppimiskäsityssuuntautuksena voidaan pitää lapsikeskeistä kasvatusteoriaa. (Brotherus ym. 1999, 42-45.)

Tietokäsityksellä tarkoitetaan erityisesti ihmiselle ominaista tietämisen toimintaa: tiedon hankkimista, järjestämistä ja käyttöä (Haring 2003, 25). Tietokäsite ilmenee ihmisen tietoiseksi tavaksi jäsentää todellisuutta. Lapsen näkökulmasta tarkasteltuna konstruktivisessa tiedonrakennusprosessissa tietoa rakennetaan arkielämän piiristä omien kokemusten ja tekemisten kautta. Syntyvä tieto on riippuvainen kaikista mielen rakenteista, jotka muodostuvat lapsen tavasta oivaltaa, tulkita, ymmärtää sekä myös lapsen asenteista, taipumuksista ja hänen muilta saamistaan vaikutteista ja uusien ratkaisumallien löytämisestä. Henkilökohtaisista kokemuksista syntynyttä tietoa ja käsityksiä yhdistetään omissa prosesseissa ja niistä muodostetaan omat tietämysrakenteet. Pienten lasten kohdalla tieto on monimutkaisen prosessin tuotos, joka kuitenkin vaatii aikuisen panosta ja hyvän opiskeluympäristön. (Haring 2003, 41.)

Yleisesti käsitys tai käsittäminen tarkoittaa perustavaa laatua olevaa ymmärtämistä tai näkemystä jostakin. Se tarkoittaa kokemusta jostakin. Käsittäminen sisältää merkityksen antamisen. Ihmisen käyttäytyminen syntyy siitä, mitä he ajattelevat asioista ja millaisia käsityksiä heillä on asioiden ja ilmiöiden välisistä suhteista. (Niikko 2003, 28.) Tähän määritelmään nojautuen käsitykset kuvaavat kasvattajan pedagogista ajattelua. Samoin oppimisen ja tiedon käsitykset kuvaavat kasvattajan kasvatusajattelua ja millaista pedagogiikkaa ne saavat aikaan. (Niikko 2003, 28.)

Omassa tutkimuksessani minua kiinnostaa juuri se, miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset käsittävät mediakasvatuksen ja millaista kasvatusajattelua nämä käsitykset edustavat.

4.2 Erilaisia pedagogisia lähestymistapoja

Erilaisissa kasvatusinstituutioissa kuten päiväkodeissa, esiopetusryhmissä tai kouluissa muodostuu toimintakäytäntöjä, jotka luovat puitteet niin aikuisten kuin lasten väliselle, kasvatuksen ammattilaisten keskinäiselle sekä ammattilaisten ja vanhempien väliselle

vuorovaikutukselle. Kasvattajien yhteisön kasvatukseen liittyvät ajattelutavat ja niiden perusteella rakentuneet kasvatuskäytännöt heijastuvat siihen, mitä lasten ja aikuisten välisessä kasvatustapahtumassa todella tapahtuu; millaiset arvot sekä lasta, lapsuutta ja kehitystä koskevat käsitykset ohjaavat kasvatusta ja edelleen millaiset menettelytavat ovat kasvatuksessa sallittuja ja suotavia. (Karila & Nummenmaa 2006, 34.)

Pedagogiikka voidaan määrittää ajatteluksi ja toiminnaksi, jonka pyrkimyksenä on toisen oppimisprosessin edistäminen, jolloin se muodostuu kahdesta kiinteästi toisiinsa sidoksissa olevasta osasta, pedagogisesta ajattelusta ja pedagogisesta toiminnasta (Haring 2003, 9).

Pedagoginen ajattelu voidaan nähdä myös päätöksentekona. Kasvattajan toiminnassa pedagogista ajattelua tapahtuu kokoajan, tilanteet vaihtuvat alituisen. Pedagogisella ajattelulla tarkoitetaan yleensä rutiiniajattelun vastakohtaa. Sitä voi myös nykytermein kutsua reflektioksi. Toimintaan kohdistuvaa ajattelua voidaan kuvata pohtivana eli reflektiivana sellaisessa tilanteessa, jossa ratkaisut eivät vaadi välitöntä toteuttamista. Tällöin on aikaa miettiä ja punnita vaihtoehtoja, ajattelu voi olla varsin deskriptiivistä ja tietoperusteista. Kasvattajan pedagoginen ajattelu perustuu hänen henkilökohtaiseen uskomusjärjestelmäänsä. Se on tietoista tai tiedostamatonta. Riippuu siis uskomusjärjestelmästä, kuinka opettajat perustelevat päätöksiään. Se on opettajan ammattitaidon peruspilari. (Kansanen 1996, 46.)

Tässä omassa tutkimuksessani pitäydyn käsittämään pedagogisen ajattelun synonyymina kasvatustapahtumalle.

Taulukossa sivulla 26 kuvataan kolmea varhaiskasvatuksen pedagogista lähestymistapaa aikuislähtöisyyttä, lapsikeskeisyyttä ja lapsilähtöisyyttä (Kinos 2002, 123). Kukin lähestymistapa sisältää kasvatustapauksia, jotka voidaan liittää kasvattajan tapaan toimia, myös lapsen ja aikuisen väliseen suhteeseen, vuorovaikutukseen sekä aikuisen ja lapsen asemaan tai paikkaan tässä vuorovaikutuksessa.

TAULUKKO 1. Varhaiskasvatuksen pedagogisten lähestymistapojen sisällöllinen erittely (Kinos 2002, 124)

	Aikuislähtöisyys	Lapsikeskeisyys	Lapsilähtöisyys
Pedagoginen rakenne	lehrplan	curriculum	praktikum
Tieteellinen kehys	behavioristinen psykologia	Kephartin kehitysteoria, kognitiivinen konstruktivismi	sosiokonstruktivismi, lapsuuden sosiologia
Tiedonkäsitys	staattinen	dynaaminen	dynaaminen
Oppimiskäsitys	behavioristinen	konstruktivistinen	humanis-kokemuksellinen
Lapsikäsitys	lapsi ohjauksen ja huolenpidon kohde, lapsuus ”aikuisuuden vajaatila”	lapsuus aikuisuuteen valmistautumista, lapsi aktiivinen ja sosiaalinen	Aikuinen ja lapsi tasa-arvoisia toimijoita, lapsi aktiivinen ja sosiaalinen, lapsi kansalaisena
Aikuisen rooli ja asema	tiedon välittäjä, etukäteen suunnitellun opetussuunnitelman toimeenpanija ja toteuttaja	oppimisen ohjaaja	oppimisen tukija, tutkijakollega, lähikehityksen vyöhyke määrittää aikuisen tehtäviä
Lapsen rooli ja asema	toiminnan objekti, passiivinen palvelun käyttäjä	ohjauksen alainen subjekti; toimija, jonka intressit ovat etusijalla	toiminnan subjekti; toimija joka osallistuu ja tekee päätöksiä
Tavoitteiden lähtökohta ja asettaminen	hallinnollis-hierarkinen tavoitejohtaminen	lasten elämänpiiri paljolti aikuisten määrittämänä, tavoitteet määritellään aikuisten ja lasten intressien ”kompromissina”	lasten intressit ja kiinnostuksen kohteet määrittäjinä
Työ- ja toimintatavat	ainejakoiset opetustuokit, opettajajohtoiset ja esittävät työtavat	Lastentarhatraditiosta juontuvat työtavat, keskusaihetöskentely	teema- ja projektityöskentely, yhteistoiminnallinen oppiminen, tutkiva oppiminen, leikki, sadutus
Ilmeneminen	1970-luvulta periytyvä päiväkotipedagogiikka	1990-luvun esiopetuksen valtavirta	vaihtoehtopedagogiset suuntaukset, erityisesti Reggio-Emilia, osin 1990- lukulainen päiväkotipedagogiikka

Tässä tutkimuksessani otan myös huomioon Kinoksen (2002) esittämät aikuislähtöisen ja lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen pedagogisen lähestymistavat. Avaan seuraavaksi näitä kahta lähestymistapaa.

Aikuislähtöisyyttä voidaan verrata tekniseen suoritukseen, jossa didaktinen ”vinkkitieto” tuottaa oikean tavan kasvatuksen ja opetuksen järjestelyihin (Kinos 2002, 122). Perinteisesti koulu- ja päivähoitotoimintaa on järjestetty siten, että ammattilainen suunnittelee toiminnan. Aikuinen motivoi ja antaa virikkeitä lapsille sekä opettaa lapsia. Lasten tehtäväksi jää harjoitteleminen ja suunnitelman toteuttaminen. Lopuksi arvioidaan lasten työtä aikuisen asettamien kriteereiden pohjalta. Oleellista on, että lapset toimivat aikuisten odottamalla tavalla. (Kinos 2002, 122.) Aikuisen opettaessa tai kasvattaessa lasta aikuisen oppi siirtyy lapseen. Aikuinen käsitetään aktiivisena, tiettyjä tavoitteita toteuttavana ja lapsi passiivisena tiedon vastaanottajana. Päätöksenteko ja toimeenpano ovat valittujen edusmiesten vastuutehtäviä. Lasten näkökulmat ja intressit jäävät näkymättömiin. Kasvatuksen näyttämöllä aikuinen on ohjaaja ja lapsi statisti. (Kinos 2002, 125.)

Lapsilähtöisen kasvatuksen taustalla voidaan katsoa olevan Piaget`n konstrukttiivinen näkökulma, jossa korostetaan lapsen aktiivisuutta sekä kypsymistä. Lapsi nähdään itsenäisenä tutkijana, joka oppii toimiessaan erityisesti fyysisen ympäristönsä kanssa. (Hännikäinen & Rausku-Puttonen 2001, 162.) Lapsilähtöinen varhaiskasvatus tarkastelee varhaiskasvatusta lapsen kautta lapsen kasvuprosessina. Lapsen todellinen oppiminen ja oivaltaminen – ei ulkoa oppimisen –ehto on oma tutkiminen ja kokeilu. Oppiminen on prosessi, jossa lapsi on aktiivinen toimija. Lapsi oppii kokemalla, asettamalla kysymyksiä ja etsimällä niihin vastauksia. Lapsen aloitteesta tapahtuva toiminta lisää myös oppimismotivaatiota. (Kinos 2002, 130.) Lapsilähtöisyyteen liittyy selkeä ajatus lasten ja aikuisten maailmojen tasa-arvoisuudesta. Lasten luoma kulttuuri ei ole alisteista aikuisten luomille työkaluille ja –käytännöille. Se kulttuuri on arvo sinänsä ja se myös muovaa heidän kehitystään. (Kinos 2002, 131.)

Lapsilähtöisen kasvatuksen näkökulmasta tärkeää on kysyä, miten lasten intressit saadaan näkyviksi. Leikin havainnointi, Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen käsite, teematyöskentely

ja reggiolaisten lapsihavainnointiin eli dokumentaatioon pohjaava projektityöskentely antavat tähän mahdollisuuden. Samalla ne määrittävät aikuisten tehtäviä ja merkitystä. Sadutus ja portfoliot ovat niinkään esimerkkejä lasten kuulemisesta ja heidän maailmansa näkyväksi tekemisestä. Lapsilähtöisessä ajattelussa lapsi tulee kuulluksi itsenään, ei vain opetussuunnitelman mukaisten asioiden rajaamissa kehyksissä. Näin myös oppimisesta muodostuu opetussuunnitelman sisältöjä laajempi kokonaisvaltainen prosessi. (Kinos 2002, 123.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA –KYSYMYKSET

Tutkimustehtävänä on kuvata varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä mediakasvatuksesta. Tarkastelen varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä mediakasvatuksesta kasvattajan kasvatusajattelun kautta osana kasvattajan kasvatustietoisuutta.

Tutkimuksessa etsin vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on mediakasvatuksesta?
2. Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on mediakasvatuksen ja varhaiskasvatuksen suhteesta?

Koska tutkimukseni kohteena ovat varhaiskasvatuksen henkilöstön käsitykset, olen valinnut fenomenografisen tutkimusmenetelmän. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimustehtävän muodostamisen jälkeen laaditaan tutkimushenkilöille annettavat tehtävät, joka tässä tutkimuksessa tarkoittavat keskeisiä haastattelukysymyksiä.

Seuraavassa kappaleessa kuvailen tarkemmin fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtia, esittelen tutkimuksen kohdejoukkoa, käyttämiäni tiedonhankinta – ja analyysimenetelmiä sekä tutkimuksen luotettavuuden arviointia. Aineiston hankinnassa olen käyttänyt fenomenografista haastattelua.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimusmenetelmänä fenomenografinen tutkimus

Fenomenografia on yksi laadullisen tutkimuksen keskeisistä lähestymistavoista (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 7). Fenomenografia ei ole fenomenologiasta poiketen filosofinen tutkimussuuntaus, vaan käytännössä kehitetty menetelmä tehdä kvalitatiivista tutkimusta (Simoila 2003, 21). Fenomenografinen lähestymistapa on kiinnittynyt käyttämiensä käsitteiden kautta ontologisesti ja epistemologisesti fenomenologiseen tieteenfilosofiaan. Fenomenografia ei ole filosofisen metodin soveltamista tutkimukseen. Fenomenografia on tutkimusmetodi, jolla pyritään kuvaamaan laadullisesti erilaisia tapoja, joilla todellisuuden, ilmiön eri ulottuvuudet koetaan ja käsitteellistetään. (Niikko 2003, 22.)

Fenomenografia on melko nuori, kasvatustieteen piirissä syntynyt tutkimusote. Se kehitettiin 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa, jossa Ference Marton tutkimusryhmineen alkoi tutkia opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. (Niikko 2003, 15.) Termiä fenomenografia on käytetty 1980-luvun alusta alkaen (Valkonen 2006, 20). Fenomenografiassa tarkoituksena on kuvata todellisuutta, maailmaa sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen ymmärtää ja käsittää (Niikko 2003, 15).

Fenomenografian taustalla on Piagetin teoria lapsen ajattelun tutkimuksesta. Piaget kuvasi laadullisesti erilaisia tapoja, joilla lapset hahmottivat ympäröivää maailmaa, jolloin Piaget pyrki kuvaamaan maailmaa sellaisena, miltä se lasten näkökulmasta näytti. Fenomenografian tausta-ajatuksena on, että eri ihmiset antavat erilaisia sisältöjä ilmiöille ja he kokevat ja käsittävät sekä ymmärtävät samoja asioita eri tavoin. (Niikko 2003, 27.) Fenomenografia tutkii sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Fenomenografiassa kuvataan sitä, miten jokin ilmiö ilmenee jollekin. Samaa ilmiötä koskevat käsitykset vaihtelevat henkilöstä toiseen. Tiedämme, miten yleistä on, etteivät henkilöt puhu samasta asiasta, koska heidän käsityksensä asiasta eroavat toisistaan. (Syrjälä ym. 1994, 114.)

Fenomenografiassa keskeinen käsite on käsitys. Tavoitteena on löytää laadullisesti erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Yhtenä näkökulmana käsitys on nähty yksilön ja ympäröivän maailman välisenä suhteena. Lähtökohtana on arki ajattelu, tässä yksilön arkikokemukset ovat kiinnostavia ja merkityksellisiä. (Simoila 1993, 22.)

Fenomenografinen tutkimus luokitellaan tutkimusotteisiin, joiden intressinä on säännönmukaisuuksien ja niiden rakenteiden löytäminen. Fenomenografia suuntautuu ympäröivästä maailmasta kuvattujen käsitteiden tutkimiseen, jolloin tutkimuskohteena ovat ihmisten käsitykset. Mielenkiinnon kohteina ovat käsitteiden rakenteiden etsiminen yhtäläisyyksien näkökulmasta sekä se, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. (Uljens 1991, 85.)

Fenomenografiseen tutkimusotteeseen kuuluu Martonin mukaan eri asteita (Marton 1981, 177-200). Ensimmäisen asteen tutkimusnäkökulma pyrkii ymmärtämään ympäristön ilmiöitä. Ensimmäisen asteen näkökulmassa orientoidutaan ympäröivään maailmaan ja siitä tehdään päätelmiä. Tästä näkökulmasta ihmisen käsityksiä voidaan tarkastella siltä kannalta, kuinka oikeita tai vääriä ne ovat. (Niikko 2003, 24.) Toisen asteen näkökulmassa on kysymys siitä, että tutkija pyrkii tarkastelemaan ihmisten käsityksiä näistä ilmiöistä (Marton 1981, 177-200). Tämä toisen asteen näkökulma on se, josta fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ja mitä tavoitellaan. Tämä toisen asteen näkökulma painottaa toisten ihmisten tapaa kokea jotakin. Tässä orientoidutaan ihmisten ajatuksiin ympäröivästä maailmasta tai heidän kokemuksiinsa siitä. Toisen asteen näkökulmassa pyritään kuvaamaan jonkun ilmiön merkityssisältöä, mikä tarkoittaa ihmisten erilaisia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön. Nämä näkökulmat voivat olla kokemuksia tai käsityksiä eli tutkija kuvaa jotakin todellisuuden ilmiötä siitä näkökulmasta, josta tietty ryhmä ihmisiä kokee ja käsittää sen. (Niikko 2003, 25.) Kiinnostavaa onkin löytää ihmisten erilaiset tavat kokea, tulkita, ymmärtää, käsittää ja havaita todellisuuden eri ilmiöitä (Simoila 1993, 23).

Fenomenografisen tutkimuksen runko etenee karkeasti ottaen seuraavien vaiheiden kautta. Fenomenografisen tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa huomio kiinnitetään asiaan tai käsitteeseen, josta näyttää esiintyvän erilaisia käsityksiä. Tämän jälkeen perehdytään asiaan tai

käsitteeseen teoreettisesti ja jäsennetään alustavasti siihen liittyvät näkökohdat. Fenomenografiassa pohjana on useimmiten haastatteleamalla koottu empiirinen aineisto. (Simoila 1993, 23.) Haastattelukysymysten laadintaan liittyy fenomenografisissa tutkimuksissa erityispiirteitä. Kysymysten muotoilua ohjaa tutkijan valitsema tietty näkökulma, mistä käsin tutkimusongelma on rajattu. Haastattelurunko saattaa näyttää vapaamuotoiselta, mutta pinnan alta se on hyvin strukturoitu. Seuraavaksi tutkija haastattelee henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiään asiasta. Viimeisessä vaiheessa hän luokittelee käsitykset niiden merkitysten perusteella. Selittääkseen käsityksien erilaisuuden hän kokoaa ne vielä ylemmän tason merkitysluokiksi. (Syrjälä ym. 1994, 115.)

Fenomenografi eli fenomenograafinen tutkija näkee ihmisen rationaalisena olentona, joka liittää mielessä oliot ja tapahtumat selittäviin yhteyksiin. Näin hän muodostaa koetuista ilmiöistä käsityksiä. (Syrjälä ym. 1994, 116.) Ilmiö ja käsitys ovat fenomenografille saman asian kaksi puolta. Ilmiö on ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saama kokemus, josta hän aktiivisesti rakentaa käsityksen. Ilmiö ja käsitys ovat samanaikaisia ja siksi erottamattomia. (Syrjälä ym. 1994, 116.)

Käsitysten tutkimisessa tutkittavien kuvauksia kyseessä olevasta ilmiöstä ei voida pitää absoluuttisina totuuksina. Tutkittua tietoa voi verrata siihen, kuinka paljon se vastaa ihmisen kokemusta ja ymmärrystä, mutta ei voi kysyä, kuinka totta se on. (Uljens & Myrskog 1994, 43-46.) Tutkimuksen kohteena on se, millaisena ilmiöt näyttäytyvät ihmiselle, ei se, millainen joku oikeastaan on (Simoila 1993, 23).

Ymmärrys ei ala tyhjästä, vaan perustana on se, miten kohde ymmärretään ennestään eli esiymmärrys. Kyse on tutkijan luontaisista tavoista ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaiseksi jo ennen tutkimusta. (Laine 2001, 29-30.) Tavoitteena tässä tutkimuksessani on ymmärryksen lisääminen varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksestä mediakasvatuksesta kasvattajien kasvatustajusten valossa. Yhden ainoan totuuden etsiminen ei ole mahdollista tai mielekäästä (Häkkinen 1996, 30-32). Varhaiskasvatushenkilöstön käsitysten erilaisuus saattaa johtua muun muassa heidän iästään, koulutustaustastaan, kokemuksistaan ja sukupuolestaan

(Metsämuuronen 2001, 22-24). Käsitukset ovat sisällöllisesti eli laadullisesti erilaisia, koska niiden viitetausta vaihtelee yksilöstä toiseen (Syrjälä ym. 1994, 114).

6.2 Tutkimuksen kohdejoukko

Fenomenografisessa tutkimuksessa on tutkimusalueen kulttuurintuntemuksesta apua ongelman asettelu kannalta löytää haastateltavaksi sopivia ryhmiä, jotka tuottavat erilaisia käsityksiä. Tutkimushenkilöiden määrää on syytä rajoittaa, koska pitkien haastattelujen tuoma aineisto saattaa kasvaa hallitsemattoman suureksi. (Simoila 1993, 23.)

Fenomenografinen tutkimus on kiinnostunut ilmiöistä, yksilöistä tai yhteisöistä. Kohteena ei kuitenkaan ole kasvatustieteelliselle tutkimukselle tyypillinen käyttäytyminen, vaan intentiot ja ajattelun merkitysisällöt. Tutkimusaineisto on subjektiivista, sisäistä, kokonaisvaltaista, kvalitatiivista, tulkinnallista tai ymmärrettävää. Fenomenografisessa tutkimuksessa huomio suuntautuu yksilön minään, subjektiin; mikä tarkoittaa havaintoja, tunteita, mielikuvia, ajattelua. Huomio kiinnittyy myös tietämisen ehtoihin ja rajoihin. Tietäminen on sidottu subjektiin eli minään, koska minä eli subjekti kokee osallisuutta tietämiseen. (Niikko 2003, 12.)

Haastatteluprosessin aloitin tutkimusluvan hankkimisella. Päivähoidon johtajalta saamani tutkimusluvan jälkeen hankin tutkimuspaikat. Sain kunnan päivähoidon johtajalta päiväkotien nimet, missä tutkimuksen voisi suorittaa. Fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti haastateltavien lukumäärä riippuu lopulta tutkimuksen tarkoituksesta. Laadullisessa tutkimuksessa on tarpeen haastatella niin montaa henkilöä, että halutun tiedon saaminen varmistuu. Haastateltaviksi ryhmiksi valikoitui neljä 3-6 -vuotiaiden lasten päiväkotiryhmien työtiimiä. Kussakin ryhmässä oli vaihdellen kolme tai neljä haastateltavaa. Haastateltavat olivat ammatilliselta koulutukseltaan lastentarhanopettajia, lastenhoitajia, päivähoitajia tai sosionomeja. Varhaiskasvatusryhmien henkilöt olivat työskennelleet hyvin eri mittaisia ajanjaksoja toistensa kanssa vaihdellen alle yhdestä vuodesta kolmeen vuoteen. Tässä tutkimuksessa näillä tiedolla ei ole merkitystä.

6.3 Fenomenografinen haastattelu tiedonhankintamenetelmänä

Fenomenografiassa yleisin ja tyypillisin tiedonhankintamenetelmä on yksilöllinen, avoin haastattelu, joskin muutakin materiaalia kuten julkaistuja dokumentteja, filmejä ja jopa erilaisia näytteitä voidaan käyttää. Haastattelukysymykset ovat avoimia, väljiä ja etukäteen laadittuja, jotka välttämättä eivät ole tarkkarajaisia. Haastatteluprosessi on dialoginen ja reflektiivinen ja siinä korostetaan tutkijan roolin herkkyyttä. (Niikko 2003, 31.) Fenomenografinen haastattelu on hyvin keskustelullinen haastattelu.

Tähän kuuluu, että haastattelija tiedostaa omat lähtökohtansa sekä että hän ensisijaisesti kuuntelee, mitä haastateltava sanoo. Intersubjektiivisyyteen kuuluu myös, että haastateltava luottaa haastattelijaan. Tiedonkeruun tulee olla ennen kaikkea keskustelua, ei kuulustelua. (Syrjälä ym.1994, 136.)

Tutkimukseni aineiston keruun suoritin keväällä 2007. Tutkimukseni aineiston hankin haastattelulla, joka toteutettiin kunkin päivähoitoryhmän omassa tilassa. Haastattelutila oli rauhoitettu muulta päiväkodin toiminnalta. Haastattelua varten laadin haastattelurungon, jonka sisältämät haastattelukysymykset löytyvät liitteestä 1. Haastateltavilla oli mahdollisuus kertoa vapaasti ajatuksiaan esitettyihin kysymyksiin. Puheenvuoroja ei jaeltu. Haastattelun aluksi haastateltavat lähinnä vastasivat vuorotellen, mutta haastattelujen edetessä haastattelutilanteet muuttuivat enemmän keskusteleviksi.

Oma lastentarhanopettajan koulutukseni ja työkokemukseni antoivat esiyymmärrystä mediakasvatuksen ja varhaiskasvatuksen tuntemukseen. Haastateltavat kertoivat avoimesti käsityksiään mediasta ja mediakasvatuksesta. Aineiston riittävyttä mittasi se, että haastattelut ja aineisto alkoivat toistaa itseään. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta. Tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin sen teoreettisen peruskuvion, mikä tutkimukohteesta on mahdollisuus saada. Lisäaineiston kerääminen ei näytä tuottavan kohteesta uutta informaatiota ja aineiston tietty peruslogiikka alkaa toistua. (Eskola & Suoranta 1998, 62-63.)

Haastattelut nauhoitettiin ja yksi haastattelu kesti noin 60 minuuttia. Haastattelun jälkeen kuuntelin ja litteroin haastattelut kirjalliseen muotoon sanatarkasti. Litteroinnin jouduin tekemään kahteen kertaan, koska ensimmäisessä vaiheessa en ollut käyttänyt oikeaa litterointitekniikkaa, jolloin haastattelujen puhtaaksikirjoitus sai jo tulkinnan piirteitä. Toinen litterointikerta onnistui oikean tekniikan ansiosta.

6.4 Tutkimusaineiston analysointi

Fenomenografiseen tutkimukseen erityispiirre on käsitysten laadullisten erojen kuvaaminen. Analyysin tarkoituksena on löytää laadullisesti erilaiset tavat ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Tämä tarkoittaa kuvauskategorioiden muodostamista eli merkitysten yhdistämistä. (Simoila 1993, 24.) Tulkintayksiköistä löytyy yhteisiä ajatuslementtejä. Kategoriat selittävät tutkittavien ilmaisuista löydettyjä merkityksiä. Tehtävänä on yhdistää kategoriat vielä ylemmän tason kategorioiksi, jolloin ne selittävät käsityksiä vielä yleisemmällä tasolla. (Syrjälä 1994, 145-146.) Kategorioita ei voida määritellä etukäteen esimerkiksi aikaisemman tutkimustiedon pohjalta, vaan tulkinta tapahtuu aina aineistolähtöisesti. (Simoila 1993, 24.)

Noudatin Niikon (2003) esittelemää neljän vaiheen analyysimallia. *Ensimmäisessä analyysivaiheessa* luin aineistoa läpi. Tarkoituksena oli löytää tekstistä tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta tärkeitä ilmauksia. Etsin sanoja, lauseita, puheenvuoroja. Fenomenografiassa kielelliset yksiköt ovat merkityksellisiä vain siitä näkökulmasta, miten ne ilmaisevat yksilön suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Tässä ensimmäisessä vaiheessa pyrin kuvaamaan tutkittavien kokemuksia tai käsityksiä. Tutkittavat ilmaisevat kahden tasoista ymmärtämistä, joilla viitataan tutkittavien sisäisiin ja ulkoisiin horisontteihin. Sisäinen horisontti käsittää suunnitellut ilmiön ominaispiirteet ja ne ovat sekä selviä että hyväksytyjä ja rajoittuvat suhteessa käsitteen suhteutuneisiin osiin. Ulkoinen horisontti on ymmärryksen ulkoinen rajoite, jossa selitys ja ajatukset eivät ole niin selviä. Tällä tasolla ymmärtäminen ja kokemus voivat olla esireflektiivisiä. Tässä kohtaa on tarkoitus painottaa käsityksiä ilmiöstä, jollaisena tutkittavat sen kokevat ja käsittävät. (Niikko 2003, 34.)

Analyysin toisessa vaiheessa tutkimusongelmien suunnassa etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi tai teemoiksi. Analyysin tämän vaiheen ytimenä on etsiä merkitysten joukosta samanlaisuuksia ja erilaisuuksia, mutta myös harvinaisuuksia ja rajatapauksia. (Niikko 2003, 34.) Tässä vaiheessa yritin ottaa tutkittavien paikan yrittäen nähdä ilmiön ja tilanteen heidän silmillään ja yritän elää heidän kokemuksensa epäsuorasti. Fenomenografisen tutkimuksen analyysivaiheessa tutkijan täytyy astua tietoisesti ulos omista kokemuksistaan ja omasta esiymmärryksestä ja käyttää niitä vain valaisemaan tapoja, joilla toiset kokevat tai käsittävät ilmiön, maailman, sekä puhuvat ja ymmärtävät sen (Niikko 2003, 35). Tässä tapauksessa ne olivat omat käsitykseni mediakasvatuksesta sekä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurista.

Analyysin kolmannessa vaiheessa keskitytään kategorioiden ja kategoriarajojen määrittämiseen vertailemalla mikrokontekstista irrotettuja merkityksyksiköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. Analyysin tuloksena saamani erilaiset merkitysryhmät käänsin eli transformoin kategorioiksi. Fenomenografiassa kategorioita ei määritetä etukäteen, vaan ne syntyvät analyysiprosessin kuluessa. (Niikko 2003, 36.) Tässä vaiheessa muodostin alataason kategorioiden joukon. Tämän jälkeen jatkoin neljänteen analyysin vaiheeseen.

Neljännessä analyysivaiheessa yhdistin teoreettisista lähtökohdista käsin edelleen laaja-alaisemmiksi ylempään tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi, jotka muodostavat ylätaason kategorijoukon. Kuvauskategoriat ovat ns. muodollisia yhteenvetoja kuvauksista ja ovat tutkimustoiminnan päätulos. (Niikko 2003, 37.)

Fenomenografista analyysia voidaan aloittaa jo aineistonkeruun aikana (Niikko 2003, 32). Aloitin analysoinnin aineistonkeruun aikana sekä muokkasin teoreettista tausta-aineistoani.

Omassa tutkimuksessani kuvauskategoriat ovat horisontaalisessa kuvauskategoriasysteemissä, jolloin luokat ovat samanarvoisia ja tasavertaisia joka suhteessa niin tärkeyden kuin tason suhteen. Erot ovat vain eroja sisällön suhteen. Fenomenografisessa tutkimuksessa lopullisten tulosten kuvaaminen pyritään pitäytymään arkikielessä, jotta kuvaukset pysyisivät sensitiivisinä kokemusten ja käsitysten semanttiselle sisällölle. Tulokset sisältävät siis suoria

lainauksia, autenttisia ilmauksia, jotka liitetään kuvauskategorioiden yhteyteen. (Niikko 2003, 39.)

6.5 Tutkimuksen luottavuuden arviointi

Fenomenografiassa ei pyritä absoluuttiseen totuuteen. Fenomenografiassa sovelletaan totuuden koherenssikriteeriä, kun tehtyjä ratkaisuja perustellaan ja arvioidaan. (Niikko 2003, 39.)

Laadullisen aineiston ja siitä tulkinnan avulla löydettyjen merkitysten ja merkityskategorioiden luotettavuus riippuu kahdesta asiasta: siitä, miten ne vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisussaan tarkoittamia merkityksiä ja toiseksi, missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia. Laadullisen tiedon luotettavuudessa on siten kysymys tulkintojen validiteetista.

Aineiston kohdalla validius tarkoittaa sitä, että aineisto on aitoa, kun tutkimushenkilöt puhuivat samasta asiasta kuin tutkija oletti. Toiseksi aineiston tulee olla relevanttia ongelmanasettelun taustalla olevien teoreettisten käsitteiden suhteen. (Syrjälä ym. 1994, 129.)

Johtopäätökset eli tutkitut merkitykset ja merkityskategoriat ovat puolestaan valideja silloin, kun ne vastaavat sitä, mitä tutkittava tarkoitti eli ettei tutkija ole ylitulkinnut aineiston ilmaisuja. Fenomenografisessa tutkimuksessa joudutaan pohtimaan myös tuotettujen kategorioiden ja kuvauskategorioiden toistettavuutta. Fenomenografisessa tutkimuksessa lähdetään siitä, että luokat ovat tutkijan konstruktioita, ja siten on aina mahdollista, että toinen tutkija voi päätyä toisiin kategorioihin. (Niikko, 2003, 40.) Se, miten tutkija työstää keräämäänsä materiaalia, on periaatteessa vuorovaikutukseen perustuvaa. Kyse on intiimistä menettelytavasta siinä mielessä, että tutkijan ymmärretään olevan teoreettisesti kietoutuneena samaan prosessiin, jota on tutkimassa. Kyse on myös sillä tavalla intiimistä menettelytavasta, että tiedon keruu- ja analysointitapoja ei voi erottaa toisistaan. Fenomenografiassa tutkimus nähdään oppimisprosessiksi. Tutkija on etsimässä ja oppimassa tutkittavasta ilmiöstä jotakin sekä mitä ja kuinka toiset kokevat, käsittävät, ymmärtävät kiinnostavan ilmiön tietyssä tutkimustilanteessa. Tutkijan pyrkimys ymmärtää tekstiä on aina projektiivistä ja heijastavaa. (Niikko 2003, 40.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voi tarkastaa tutkimusta toistamalla. Tämä johtuu siitä, että tutkija itse on ”tutkimusmittari” ensinnäkin teoreettisen perehtyneisyytensä ja toiseksi projektin intersubjektiivisuuden perusteella. Haastattelussa tutkijan ja tutkittavien intersubjektiivinen luottamus ja vuorovaikutus ei myöskään voi toteutua samoilla ehdoilla eri tutkijan ollessa kyseessä. (Syrjälä ym. 1994, 130.)

Lukija voi arvioida tutkimusprosessin luotettavuutta, jos hän saa tarpeeksi seikkaperäisen kuvauksen prosessista. Kuvauksesta tulee löytyä teoreettiset lähtökohdat, niiden liittyminen tutkimuongelmiin, tutkimushenkilöt ja –tilanne, aineiston keruun ja tulkintaprosessin periaatteet ja kulku. Lisäksi merkitysten tulkinta tulee todentaa esimerkein, jotta lukija voi arvioida merkityksiä, joita ilmaisuille on annettu. (Syrjälä ym. 1994, 131.) Tutkimusraportissa olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen kulkua avoimesti sen, miten olen aineiston kerännyt kuin sen, miten olen aineiston analysoinut.

7 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA

7.1 Varhaiskasvatushenkilöstön käsitykset mediasta

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä mediakasvatuksesta sekä mediakasvatuksen ja varhaiskasvatuksen välisestä suhteesta. Käsitys mediakasvatuksesta on tutkimukseni pääasia, mutta lähdin liikkeelle median käsitteen määrittämisestä ja sitä kautta lähestyin mediakasvatusta. Ennakko-olettamukseni oli, että määrittämällä ensin median käsitteen varhaiskasvatuksen ammattilaisten on helpompi lähestyä mediakasvatuksen käsitettä. Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksistä mediasta muodostui kaksi yläkategoriaa. Nämä yläkategoriat ovat viestintä ja välineet. Yläkategoriat taas muodostuivat alakategorioista, joita avaan kummassakin kohdassa.

A1 Varhaiskasvatushenkilöstön käsitys mediasta viestintänä.

Käsitys mediasta viestintänä muodostui kolmesta alakategoriasta. Alakategoriat ovat viestin viemistä muille, viestimistä eri keinoin sekä tiedon siirtoa.

A1 Varhaiskasvatushenkilöstön käsitys mediasta viestintänä

Ylätason kategoria	Alatason kategoriat
Viestintä	Viestin viemistä muille
	Viestimistä eri keinoilla
	Tiedon siirtoa

Tutkimusaineistosta nousi esille, että varhaiskasvatushenkilöstö käsitti mediat viestintänä. Viestintään liittyi viestin vieminen muille. Tällöin viestintätapahtumaan liittyi vuorovaikutus.

V4: Et sä viet sitä viestiä muille. Niinku viestittämistä molemminpuolista sitä lukemista tai kuulemista tai sitä että sä viet viestiä muille(.) jotain tommosta.

Varhaiskasvatus henkilöstö käsitti viestinnän eri keinoilla tapahtuvaksi, niin joukkotiedotusvälineiden kautta tapahtuvana viestintänä kuin sanallisenakin viestintänä. Media käsitettiin monitahoisena, sillä yksi varhaiskasvattaja kertoi medially ymmärtävänsä eri formaateista saatua tietoa. Eri formaateilla viitattiin erilaisiin välineisiin, muotoihin, tekniikkaan ja vuorovaikutukseen, kuten Suoranta (2001) toteaa, että tämän päivän mediakulttuurissa suuri osa päivittäisistä havainnoistamme tulee jonkin median välittämänä.

Median käsittäminen viestintänä viittaa viestimiin. Viestimiä ei tänä päivänä enään ymmärretä pelkästään tiedottamisen tai viestien välittämisen, vaan laajemmin mediakulttuurin ja merkitysten rakentumisen näkökulmasta. Viestintäteorioissa alaa on vallannut ymmärrys viestinnästä kulttuurisena vuorovaikutuksena ja merkitysten muodostumisen prosessina. Viestintä ei ole ainostaan siirtoa, vaan ennen kaikkea merkitysten tuottamista, vaihtoa ja vastaanottamista. (Kupiainen ym. 2007, 23.) Merkitykset rakentuvat niin tekstistä, kuvista kuin äänistä ja niiden yhdistelmistä.

Varhaiskasvattajat puhuivat tiedon siirrosta. Varhaiskasvatuksen henkilöstön käsitykset mediasta voi katsoa viittaavan tiedon käsitykseen. Tiedonkäsityksellä tarkoitetaan erityisesti ihmiselle ominaista tietämisen toimintaa: tiedon hankkimista, järjestämistä ja käyttöä (Haring 2003, 25). Viestintä käsitetään tiedonkulkuna. Varhaiskasvatushenkilöstö kertoi, että eräässä päiväkodissa heillä oli käytössä digitaalinen kasvunkansio, mutta vanhempien on myös mahdollista saada kuukausitiedote paperiversiona niin halutessaan. Tällä tarkoitetaan tiedon siirtoa varhaiskasvatuksen ja vanhempien välillä. Tässä tulee esille viestinnän monikanavaisuus varhaiskasvatushenkilöstön työssä.

A2 Varhaiskasvatushenkilöstön käsitys mediasta välineinä

Välineet muodostivat toisen yläkategorian varhaiskasvatushenkilöstön käsityksistä mediasta. Tämä yläkategoria muodotui neljästä alakategoriasta, jotka ovat välineet, joilla viestitään, viestittäminen joukkotiedotusvälineillä, oheistuotteet sekä mediavälineellä tehty esitys.

A2 Varhaiskasvatushenkilöstön käsitys mediasta välineinä

Ylätason kategoria	Alatason kategoriat
Välineet	Välineitä, joilla viestitetään: internet, kamera, puhelin, kirja, lehdet, tietokone, kynä, radio, televisio, kuvat, musiikki, CD-soittimet, videokamera, digikamera, piirustusohjelma, tv-ohjelmat, elokuvat, videot, DVD, kirjaston elokuvat
	Joukkotiedotusvälineet
	Oheistuotteet
	Mediavälineellä tehty esitys

Tutkimusaineistosta ilmeni, että varhaiskasvatuksen henkilökunta käsitti median erilaisina välineinä. Näitä välineitä olivat internet, kamera, puhelin, kirja, lehdet, tietokone, kynä, radio, televisio, kuvat, musiikki, CD-soittimet, videokamera, digikamera, piirustusohjelma, tv-ohjelmat, elokuvat, videot ja DVD. Herkmanin (2001) mukaan median käsitteellä tarkoitetaan juuri kaikkia niitä teknisiä välineitä eli viestimiä, joiden avulla voi välittää merkityksiä. Media käsitetään tieto- ja viestintäteknisinä välineinä, mutta median käsitteeseen voidaan katsoa kuuluvan myös sen sisällöt, joiden kautta se edustuu (Vesterinen ym. 2006, 152). Varhaiskasvatushenkilöstö käsitti siis median välineinä, ei siis mediakasvatusta välineinä. Tämä tukee Buckinghamin (2007) näkemystä, jolloin mediavälineiden ja –sisältöjen käyttö muuttuu mediakasvatukseksi vasta, jos esitetyt sisällöt mediateknologioineen otetaan analyttisen tarkastelun kohteeksi tai oman tuotannon materiaksi.

Tutkimuksessani varhaiskasvatushenkilöstö puhui mediasta joukkotiedotusvälineinä. He mainitsevat joukkotiedotusvälineinä radion ja television. Yksi nykyisen mediakasvatuksen lähtökohdista on 1950-luvun käytetty joukkoviestintä. Tämän päivän suomalaisen mediakasvatuksen esivaiheita on 1960- ja 1970-luvun joukkotiedotuskasvatus. (Kupiainen ym. 2007, 5-23.) Tämä käsitteistö tulee aineistossa toistuvasti esille.

Varhaiskasvatyüksiköissä käytössä olevasta digitaalisesta kasvunkansiosta varhaiskasvattajat olivat epävarmoja, onko kyseinen kasvunkansio mediaa.

V3: En mä tiedä, onks se sitte mediaa, ku meillähän nyt menee tämä kuukausitiedote vanhemmille sähköisest.

Teatteriesitys katsottiin kuuluvan mediaan silloin, kun se on tallennettu. Mediaa oli myös mediavälineillä tehty esitys, kuten elokuvaprojektin tuotoksena syntynyt näytelmä tai lasten tekemä haastattelu.

Varhaiskasvattajat käsittivät kirjan keskeiseksi mediaksi varhaiskasvatuksessa. Kirjoja lainattiin päiväkotiin kirjastosta, lapset saivat tuoda kirjoja kotoa ja niitä luettiin yhdessä. Kuvakirjat, leposatukirjat, erilaiset eläinkirjat ja tietosanakirjat kuuluivat varhaiskasvatuksen toimintaan haastateltujen mielestä niin itsestään selvästi, ettei niitä tullut helposti ajatelleeksi mediana.

7.2 Varhaiskasvatushenkilöstön käsitykset mediakasvatuksesta

Tutkimuskysymykseni on, miten varhaiskasvatushenkilöstö käsittää mediakasvatuksen. Tähän tutkimuskysymykseen tutkimuksessani muodostui neljä yläkategoriaa. Nämä ovat toiminta, osa varhaiskasvatuksen arkea, suojele ja lasten oppimisprosessi.

B1 Varhaiskasvatushenkilöstön käsitys mediakasvatuksesta toimintana

Yläkategoria toiminta muodostui kolmestatoista alakategoriasta. Nämä kolmetoista alakategoriaa ovat itse kokemalla ja kokeilemalla elämyksen kautta, leikki, kuvaaminen, sanomalehtiweekko, elokuvissa käynti, katsominen ja analysointi, mobiilitekniikan käyttö, internetin käyttö, kirjan lukeminen ja tietosanakirjojen käyttö, tietokoneen käyttö, CD-levyjen käyttö, kuvan tarkastelu, keskustelu ja saduttaminen.

B1 Varhaiskasvatushenkilöstön käsitys mediakasvatuksesta toimintana

Ylätason kategoria	Alatason kategoriat
Toiminta	Itse kokemalla ja kokeilemalla elämyksen kautta
	Leikki
	Kuvaaminen: valokuvaaminen, videoiminen
	Sanomalehtiviikko
	Elokuviissa käynti, katsominen ja analysointi
	Mobiilitekniikan käyttö
	Internetin käyttö
	Kirjan lukeminen ja tietosanakirjojen käyttö
	CD-levyjen käyttö
	Tietokoneen käyttö
	Kuvan tarkastelu
	Keskustelu
	Saduttaminen

Tutkimuksessani tuli esille, että varhaiskasvatuksen henkilöstö käsittää mediakasvatuksen toimintana. Toiminnassa lähtökohtana on itse kokeminen, tekeminen, toiminnallisuus ja elämyksellisyys. Mediakasvatus tapahtui oman tekemisen kautta. Tämä tukee Sintosen (2005) tulkintaa, jonka mukaan omien mediaesitysten avulla lapsi pääsee itse vaikuttamaan ja osallistumaan mediakulttuuriin.

V4: Tehään joku näytelmä ja kuvataan se ja katotaan sitte.

Lapselle ominainen tapa toimia on leikki (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20). Varhaiskasvatushenkilöstö kertoi lasten leikkivän medialeikkejä. Esimerkiksi varhaiskasvatushenkilöstö mainitsi lasten leikkineen Transformereita, Idolsia, Villivarsaa tai Monstereita. Aikaisempi tutkimus on osoittanut, että lapset leikkivät päiväkodissa monia erilaisia medialeikkejä. Aihioita medialeikkeihin lapset ottavat erityisesti näkemistään lastenohjelmista. Toiseksi eniten medialeikkeihin aihioita lapset löysivät erilaisista tietokone- ja konsolipeleistä ja mediateknologiasta kuten tietokoneista, kännyköistä ja internetistä. Medialeikkien aihoina toimivat myös aikuisten ohjelmat kuten Idols, Euroviisut tai Salatut elämät. Aihioina olivat myös erilaiset mediassa näkyvyyttä saaneet maailmantapahtumat sekä yksittäiset onnettomuudet tai luonnon katastrofit. (Pennanen 2009, 187.) Lasten medialeikkien näkyminen varhaiskasvatuksessa tukee Herkmanin näkemys, että elämme medioiden

ympäröimänä ja käytämme mediaa erilaisiin tarkoituksiimme joko tiedostetusti tai tiedostamattamme. Suomalaisessa kulttuurissa käynnissä laaja muutos, kulttuurin medioituminen. Medioituminen tarkoittaa median läsnäoloa niin arjessa, huvissa, työssä kuin vapaa-ajassakin. (Herkman 2002, 18.) Näin myös pienten lasten toiminnassa varhaiskasvatuksen arjessa.

Havainnoidessaan lapsia varhaiskasvatuksen henkilöstö huomasi sisällön lasten niin leikkeihin, toimintaan kuin sosiaaliseen vuorovakutukseen tulevan mediasta.

V11: No noissa tappeluissa tuolla pihalla ne välillä. Ne otteet on ollu semmosia rankempia.

Et sitte on joutunut sanomaan et voi noin, et se sattuu.

V10: Ja kylhää ne elää niinku lasten leikeissä nää niinku tosi paljon nehän leikkii näitä(..) pojat leikkii (..) sano nyt näitä mitä ne katsoo televisiosta, kylhän se mediaa on ku tehdään niitä pikku-ukkeleita ja kortteja. Sehän on kaikki mediaa.

ne tuo tänne niitä kortteja, ne tuo niitä pikku-ukkeleita. Ne ihan elää niitten leikeissä.

V11: Ja piirustuksissa.

V9: Ja piirustuksissa. Ne piirtää kyllä, joo.

V9: Sit ku ne tekee niitä omia kirjoja, satuja. Sitä on toistettu sitä tiettyy niitä jotakin Pokemon satuja.

V10: Ja sitte on tehty HPK:n tilastoja, pelaajaluettelot ja.

V11: Ja noi pelitilastot jaa.

V10: Toiset teki semmosia satuja oikee, että tässä kaksi hiirtä ja sitte näin. Mutta sitten joku teki Pokemon-kirjan.

V11: Kun sitä alkaa miettii sitä huomaa että kauheen paljon sitä tulee mediasta, että se on läsnä täällä.

Yllä kuvattu autenttinen aineistokatkkelma tukee Pennasen näkemystä, jossa lapsilähtöisen mediakasvatuksen tärkeimpänä tehtävänä tulisikin olla yksilöllinen lasten kuunteleminen ja lasten medialeikkien ja -toimijuuden arvostaminen (Pennanen 2009, 205). Varhaiskasvatuksen ammattilaiset toivat tuekumusaineistossa esille, että lapsista itsestään lähtevä toiminta on hyvää.

Tutkimuksessa tuli esille kuvaaminen eri muodoissa. Haastateltavat kertoivat valokuvaamisesta ja videoimisesta. Eräs haastateltava kertoi kameran olevan läsnä koko ajan. Lapset ovat käyttäneet digikameraa kuvatessaan esimerkiksi rakenteluleikkejään. Videoimista on käytetty niin lasten omien esitysten ja näytelmien kuvaamiseen kuin erilaisten kameratemppeujen tekemiseen.

V1: Sitte sillä kertaa sittehän me roudattiin tonne (ryhmään) toi telkkari ja sit meillä oli tää tämmönen et kameraa käänneltiin ympäriämpäri ja sit se miltä se sitten näytti telkkarissa, just näitä et seisot katossa ja istut katossa ja tai sivuseinällä. Ja ne oli siinä itse sillee ne oli jokainen lapsi oli kameran takana itte katsomassa et miltä se näyttää kamerassa.

Sanomalehtien liiton vuosittain järjestämän Sanomalehtiviikon mainittiin muodostuneen vakiintuneeksi käytännöksi useammassa varhaiskasvatusryhmässä.

V5: No ihan siis tota (.) sanomalehtiviikko on tullut jo oikeastaan ihan silleen tavaks. Se on aina siellä helmikuussa.

V4: Joo se sanomalehtiviikko joo ollaan tilattu ne sanomalehdet ja niitä on käytetty tehty se.

Mediakasvatusta oli elokuvissa käyminen, niiden katsominen ja analysointi. Varhaiskasvatuksen henkilökunta piti päiväkodin lähikirjastossa elokuvien katsomista erilaisena kokemuksena päiväkodissa elokuvien katsomiseen verrattuna, koska lähikirjastolle oikein mennään. Elokuvakokemuksista oltiin keskusteltu ja jonkin verran analysoitu. Kupiaisen ja Sintosen määritelmän mukaan tämä elokuvissa käynti on mediakasvatusta, koska mediavälineiden ja –sisältöjen käyttö opetuksessa muuttuu mediakasvatukseksi vasta, jos esitetyt sisällöt mediateknologioineen otetaan analyttisen tarkastelun kohteeksi tai oman tuotannon materiaaksi (Kupiainen & Sintonen 2009, 30-31). Tosin haastateltavat mainitsivat, että olivat katsoneet elokuvia lasten kanssa harvoin. Sitä pidettiin päivystysajan ja paukkupakkasten toimintana. Varhaiskasvatushenkilökunta kertoi, että lasten omia näytelmiä on videoitu ja niitä on näytetty lapsille. Lapset ovat pitäneet kovasti siitä ja henkilökunnan mielestä olikin perustellumpaa toimintaa näyttää lasten omatekemiä videoita päiväkodissa kuin valmiita kaupallisia videoita.

Varhaiskasvatushenkilöstö käsitti mediakasvatuksen olevan mobiilitekniikan käyttöä. Kännyköitä ei varhaiskasvatusikäisillä lapsilla ollut vielä kovinkaan paljoa. Varhaiskasvatuksessa lapset tutuivat myös kännykän käyttöön huomaamattaan, kun aikuisilla oli käytössä kännyköitä.

Tietotekniikan käytön tutkittavat käsittivät kuuluvan varhaiskasvatuksen mediakasvatukseen. Tietokoneella pelattiin tietokonepelejä, käytettiin piirustusohjelmaa ja internetistä etsittiin tietoa esimerkiksi eläimistä Pikku Kakkosen internetsivuilta tai jääkiekko- tai salibandyjoukkueista joukkueiden kotisivuilta. Yhdessä lapsiryhmässä tietokoneella oli laulettu Staraoke-laulupeliä. Haastateltavat kertoivat heidän päiväkodeissaan olevan digitaalinen kasvunkansio, jonne lapset ovat saaneet käydä itse lisäämässä valokuvia ja lapset ovat sanoittaneet digitaaliseen kasvunkansioon, mitä kuvassa tapahtuu tai mitä tilanteeseen liittyy. Kuvan tarkastelu itsessään oli mediakasvatustoimintaa varhaiskasvatuksessa. Kuvia löytyi niin lehdistä kuin kirjoista, joita sitten lasten kanssa tarkasteltiin.

Kirjoja luettiin, katseltiin kuvia ja niistä etsittiin tietoa. Lukemiseen liittyvä vuorovaikutus ja fyysinen läheisyys kuuluivat haastateltujen mielestä mediakasvatukseen.

CD:ltä enimmäkseen kuunneltiin musiikkia. Päiväkodissa oli järjestetty Levyraati, jota varten lapset olivat saaneet tuoda kotoa CD-levyjä. Lapset olivat tuoneet päiväkotiin kuunneltavaksi Smuffien, Bratzien, Lordin ja Rasmuksen musiikkia. Kirjastosta lainattiin myös kasettisatuja.

Mediakasvatuksellista toimintaa varhaiskasvatuksessa olivat keskustelut. Kun lapsi puhui esimerkiksi tietokonepeleistä, niin varhaiskasvattajat kertoivat, että silloin tartutaan keskustelun aiheeseen. Eräs haastateltavista kertoi, että keskustelua käydään niistä aiheista, missä lapsen mielenkiinto on. Tutkimuksessa tuli ilmi, että varhaiskasvattajat kuuntelivat, mitä lapset kertoivat ja kommentoivat, jos kokivat tarvetta kommentoida. Tutkimuksessa tuli esille toisaalta myös, että varhaiskasvatuksen henkilökunta ei ollut ottanut lasten keskusteluja lähtökohdaksi varhaiskasvatuksen toiminnalle.

V4: Mut ei me olla lähetty niinku eteenpäin viemää varsinkin jos ne on niinku kotona ollu eikä paljo näist mitä me ollaan tehty.

Tämä käsitys viittaa Pennasen näkemykseen, että kasvattajalle tuntematon saattaa muuttua helposti pelottavaksi. Koska lapsuus on medioitumisen myötä muuttunut kasvattajien lapsuudesta tähän päivään, voi kasvattajasta tuntua pelottavalta se, että lapsilla on hallussaan sellaista mediakulttuurista tietämystä ja kokemusta, jota aikuisella ei ole (Pennanen 2009, 202).

Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksistä tuli esille, että lasten populaarikulttuurista tulleita ideoita ja ajatuksia ei huomioida, jos kokemukset ovat tulleet kotoa eivätkä päiväkodin toiminnasta. Tämä käsitys ei tue aikaamme liittyvää humanistista lapsikäsitystä, jonka mukaan lapsia tulee kunnioittaa ja arvostaa lapsina (Rautio 2005, 10). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) todetaan myös, että lapsen perustarpeista tulee huolehtia ja hänen terveyttä ja toimintakykyä vaalia hänen hyvinvoinnin edistämiseksi. Lapsen tulee kokea, että häntä arvostetaan, hänet hyväksytään omana itsenään, hän tulee kuulluksi ja nähdyksi ja hän saa vahvistusta terveelle itsetunnolle. Haastatteluaineisto toi esille ajatuksen päiväkodin ja perheiden kasvatusreviireista suhteessa mediakasvatukseen.

Yhdeksi alakategoriaksi muodostui saduttaminen. Mediakasvatuksessa saduttamista pidettiin keskeisenä menetelmänä, koska sitä kautta saatiin lapsen omaa ajattelua ja ääntä esille. Saduttaminen voi olla menetelmä ja lähtökohta omalle mediatuottamiselle kuten omalle elokuvalle tai kirjalle. Sadutus on juuri keino lapsen kuulemiselle ja heidän oman maailmansa näkyväksi tekemisestä (Kinos 2002, 123).

Mediakasvatuskäsityksiin kuului toiminnallisuus. Mediakasvatuksen toimintatavaksi sopii kokemuksellinen ja aktiivinen lähestymistapa ja yhteistoiminnallisuus (Kotilainen 1999, 43; Kupiainen 2002, 74-76). Oikeiden keinojen ja välineiden löytymisen myötä itsensä ilmaisu, kyyvyt ja halukkuus aktiivisena kansalaisena toimimiseen lisääntyvät (Sintonen 2005, 150).

Varhaiskasvattajien käsitys mediakasvatuksesta toimintana kuvasi hyvin paljon aikuisen suunnittelemaa ja toteuttamaa toimintaa varhaiskasvatuksessa. Esille tuli myös lasten oma toimijuus, mutta vähemmässä määrin. Oppimiskäsitys, jossa lapsi nähdään oman elämänsä aktiivisena toimijana, ei tullut tässä esille. Lapset tulisi kuitenkin nähdä omista lähtökohdista käsin toimivina osallistujasubjekteina, yhteisön toimintaan vaikuttajina, joilla on mahdollisuus heitä koskevan toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen (Lehtinen 2009, 112). Haastatteluaineistossa oli kuitenkin jonkin verran viitteitä tästä.

B2 Varhaiskasvatushenkilöstön käsitykset mediakasvatuksesta osana varhaiskasvatuksen arkea

Toiseksi yläkategoriaksi muodostui mediakasvatus osana varhaiskasvatuksen arkena. Tämä yläkategoria muodostui kuudesta alakategoriasta, jotka ovat luonnollinen osa, mediakasvatus alkaa jo varhaiskasvatuksessa, tietoista toimintaa, monipuolistaa, rikastuttaa ja elävöittää, kasvattajan asenne vaikuttaa sekä kasvatuskumppanuuden väline.

B2 Varhaiskasvatushenkilöstön käsitykset mediakasvatuksesta osana varhaiskasvatuksen arkea

Ylätason kategoria	Alatason kategoria
Osa varhaiskasvatuksen arkea	Luonnollinen osa
	Mediakasvatus alkaa jo varhaiskasvatuksessa
	Tietoista toimintaa
	Monipuolistaa, rikastuttaa ja elävöittää
	Kasvattajan asenne
	Kasvatuskumppanuuden väline

Tutkimuksessa kävi ilmi, että mediakasvatusta pidettiin luonnollisena osana varhaiskasvatuksen arkea. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset kuvasivat, että mediat ovat tänä päivänä arkea. Tutkimuksessa varhaiskasvatuksen henkilöstö oli havahtunut, että elämme medioituneessa yhteiskunnassa. Tästä syystä kasvattajan tehtävä on tukea lasten kasvua, kehitystä ja oppimista medioiden parissa. Varhaiskasvatuksen rooli mediakasvatuksessa nähtiin mediakasvatuksen alkuna.

V7: Mä ymmärsin sen ku media on arkee tänää niin se alkaa jo täältä

Tätä näkemystä voi verrata Lahikaisen ym. (2005) näkemykseen, että mediakasvatusta ei voida erottaa muista, laajemmista yhteiskunnallisista ja kulttuurisista rakenteista. Onnistunut kasvatus rakentuu riittävälle nuoremman ja vanhemman sukupolven keskinäiselle vuorovaikutukselle ja yhdessäololle.

Varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessa oli nähtävissä muutos viimeisten vuosien aikana.

Eräs haastatelluista kuvasi tilannetta näin:

V2: Eikä se oo sellainen mörkö tai sellainen karvoja ylös nostattava, mikä se oli silloin alkuun, oli todella monelle sellainen ihan et älä ees puhu. Apua, ei kuulu, ei kuulu tänne mejän päiväkotiin.

Viimeisten vuosien aikana mediakasvatusta oli toteutettu varhaiskasvatuksessa tiedostetummin.

V1: Musta se on nyt kääntynyt sillaipäin et niin ku ennen kun täst ruvettiin puhuun niin ku mediasta ja mediakasvatuksesta päivähoitossa, niin ku se oli niin ku sellaista tehtyä(.) Et no nyt meillä on tässä tätä mediaisuus on tämä ja tämä ja laitetaan paperille. Mut mun mielestä se on nyt kääntynyt niin et sitä jälkeenpäin vasta et rupeet kattoo et ai niin et toikin oli sitä ja toikin oli ja itseasiassa toikin oli, et se on niin ku tullu sisälle sinne, sisälle sinne varhaiskasvatukseen.

V1: Nii, sitä ei enää mieti sillee et nyt niinku tehdään ja tää on nyt sitte tää osio ja vaan se tulee siellä et sä pystyt tavallaan tälle toukokuussa poimii niin et toikin oli sitä ja toikin. Et se on niinku tullu sinne sisälle. Se ei oo enää sellainen tehty juttu.

Aiemmin mediakasvatus oli nähty toimintana, joka ei kuulu varhaiskasvatukseen. Muutokseen kuului, että nyt mediakasvatus oli tiedostettua toimintaa ja luonnollinen osa varhaiskasvatusta. Kinoksen mukaan aikuisen rooli aikuislähtöisessä pedagogiikassa on tiedon välittäjä, etukäteen suunnitellun opetussuunnitelman toimeenpanija ja toteuttaja (Kinos 2002, 124).

Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksessä mediakasvatusta ei toteutettu etukäteen suunnitellun varhaiskasvatussuunnitelman mukaan. Valtakunnallisissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) ei mainita mediakasvatusta, jolloin mediakasvatuksen toteuttaminen on kiinni varhaiskasvatuksen ammattilaisten omista kasvatustavoitteista ja päämääristä. Haastatteluaineistossa mediakasvatuksen tarve tulevaisuudessakin varhaiskasvatuksessa tulee kuitenkin voimakkaasti esille. Tutkimuksessani varhaiskasvatuksen henkilöstö koki, että mediakasvatus sopii parhaiten vanhemmille varhaiskasvatusikäisistä lapsista. Tämän he näkivät sitä kautta, että lapsilla pitää olla tekstin lukutaitoa. Tämä on hieman eriävä näkemys Kupiaisen ja Sintosen (2009) määritelmästä, jossa mediakasvatuksen tavoitteena on medialukutaito, joka ei tarkoita pelkästään perinteistä lukutaitoa, vaan medialukutaito on myös

muun muassa visuaalisten ja audiovisuaalisten tekstien lukutaitoa ja lukeminen on monisuuntainen ja –ulotteinen tapahtuma.

V6: Ja varsinkin viis kuus vuotiaille. Ja varsinkin tollasille eskarilaisille jolla jo alkaa olla toi lukeminenkin kirjottaminenkin ni niil alkaa olla enemmän mahdollisuuksi tehä sit omaa lehtee tai lukea omia uutisia tietysti pienmmillekin on sitte kuvat kuvan kanssa voi kuvaa tutkia ja kertoa siitä(...)

Varhaiskasvatuksen henkilökunta koki mediakasvatuksen rikastuttavan ja elävöittävän varhaiskasvatuksen toimintamenetelmiä.

V4: Se on mun mielestä siellä monipuolistamassa ja rikastuttamassa niitä menetelmiä sillee se on niin kun osana. Se on niinkö, se antaa sen oman panoksensa. Siitä hyödytään, pystytään elävöittämään ja rikastuttamaan tätä.

Kasvattajan oma asenne vaikutti siihen, miten mediakasvatus käsitetään ja miten sitä toteutetaan. Varhaiskasvatuksen yksiköiden sisällä eri lapsiryhmien välillä saattoi esiintyä erilaisia näkemyksiä median käytöstä esimerkiksi elokuvien katselemisesta. Haastatellut kertoivat suhtautumisen mediaa kohtaan olevan ”alitajuista”. Samoin esille tuli se, että varhaiskasvatuksen henkilökunta suhtautui mediaan erilailla vapaa-ajalla kuin työssä. He katsoivat kasvattajan oman iän vaikuttavan tiukempaan suhtautumiseen mediaa kohtaan.

Rautio (2005) korostaa vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä päivähoidon ja kasvatuksen arkea koskevissa päätöksissä. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksissä tuli esille vanhempien vastuu mediakasvatuksesta. Varhaiskasvattajat käsittävät vanhempien vastuun mediakasvatuksessa olevan suurempi kuin ammattikasvattajien. Lasten median käyttöön liittyviä asioita oli otettu mukaan vanhempien kanssa käytyihin kasvatuskeskusteluihin. Keskusteluissa oli otettu esille, kuinka paljon lapsi katsoo televisiota tai videoita. Lasten tietokoneen käyttö ja pelien ikäraajat oli myös nostettu keskustelun aiheiksi.

V6: Kyllä ainakinsillei ku ite ainakin käy ni henkilökohtaisesti kysyy et kattooko laps kuinka paljon televisioo ja mihin aikaan. Ni tämmösissähän ne niinku tulee esille.

Kasvatuskumppanuuden näkökulma ei tullut esille varhaiskasvattajien käsityksissä mediakasvatuksesta. Kasvatuskumppanuus määritellään Varhaiskasvatussuunnitelman

perusteissa (2005) vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön tietoisena sitoutumisena toimimaan yhdessä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessien tukemisessa. Yhteistyö perheiden kanssa tuli tutkimuksessani esille ennen kaikkea mediakasvatuksen näkemisenä vanhempien valistamisena ja lasten suojeluna, eikä esimerkiksi lasten kasvun ja oppimisen kautta eikä yhteisinä kasvatustavoitteina.

B3 Varhaiskasvatushenkilöstön käsitys mediakasvatuksesta suojeluna

Kolmanneksi yläkategoriaksi muodostui mediakasvatus suojeluna. Tämä yläkategoria muodostui viidestä alakategoriasta, jotka ovat lasta tulee suojella liialta tiedolta, lasta tulee suojella liialta medialta, mediasisällöt liian pelottavia pienelle lapselle, huoletonta lapsuutta tulisi enemmän korostaa sekä aikuinen rooli valvojana.

B3 Varhaiskasvatushenkilöstön käsitys mediakasvatuksesta suojeluna

Ylätason kategoria	Alatason kategoria
Suojelu	Lasta tulee suojella liialta tiedolta
	Lasta tulee suojella medialta
	Turvalliset mediasisällöt
	Huoletonta lapsuutta tulisi enemmän korostaa
	Aikuisen rooli valvojana

Varhaiskasvatuksen henkilöstö käsitti mediakasvatuksen suojeluna. Suojeluun kuului lapsen suojeleminen liialta tiedolta. Eräs haastateltava toi esille lasten hukkumisen tietotulvaan.

V6: Sit jos ajattelet jossain päivähoidossa kyllä mun mielestä meidän tehtävä on kuitenkin sillai suojella sitä lasta niinku siltä yltiöpäiseltä kauheelta tiedonvallalta mitä kuitenkin koko ajan niinku tulee.

Tutkimuksessa tuli toistuvasti esille varhaiskasvatushenkilöstön käsitys siitä, että tänä päivänä yhä nuoremmat ja nuoremmat lapset saavat liikaa tietoa.

V6: Jotenkin niinku karsia paljon uutisia siel on paljon mitä niitten ei tarvitsis vielä tietää. Jotenkin niinku karsia sitä mikä on lapselle sopivaa tietoo.

Toisaalta varhaiskasvattajat toivat esille sen, että lapset saavat mediasta tietoa ja tietoa etsittiin yhdessä mediasta varhaiskasvatuksen arjessa. Haringin (2003) mukaan tietoa rakennetaan arkielämän piiristä omien kokemusten ja tekemisten kautta. Syntyvä tieto on riippuvainen kaikista mielen rakenteista, jotka muodostuvat lapsen tavasta oivaltaa, tulkita, ymmärtää sekä myös lapsen asenteista, taipumuksista ja hänen muilta saamistaan vaikutteista ja uusien ratkaisumallien löytämisestä. Henkilökohtaisista kokemuksista syntynyttä tietoa ja käsityksiä yhdistetään omissa prosesseissa ja niistä muodostetaan omat tietämysrakenteet. Se, miten varhaiskasvattajat suhtautuvat tiedon hankintaan, kuvaa samalla myös kasvattajien ihmiskäsitystä ja oppimiskäsitystä.

Mediakasvatusta varhaiskasvatuksessa oli lasten suojeleminen liialta medialta. Television ja videoiden käyttöä lasten toiminnassa oli jätetty vähemmälle. Samoin tietokoneen käyttöön oli varhaiskasvatuksen yksiköissä asetettu rajoituksia siten, että tietokoneen käyttöä oli rajoitettu yhteen päivään viikossa. Haastateltujen käsityksistä nousi esille se, että varhaiskasvatukseen kuuluu lasten suojeleminen.

V11: No kyl siihen varhaiskasvatukseen tai niinku kuuluu ni mediakasvatus ja tota nii niin ja tavallaan ja varmaan niinku mä aloin heti miettii et niinku oikeestaan lapsen niinku suojeleminenkin.

Suojelua on lapsille sopivista mediasisällöistä huolehtiminen. Varhaiskasvatushenkilöstö koki, että esimerkiksi uutiset tai tietyt elokuvat olivat joskus sisällöltään liian pelottavia varhaiskasvatusikäisille lapsille. Tutkimuksessani varhaiskasvatuksen henkilöstö kertoi elokuvien ikärajojen tarkastamisesta, kun lapsi tuo videon mukana päiväkotiin. Tämä kuvaa päiväkotia turvallisenä kasvuympäristönä, kun huolehditaan toiminnassa esittävien mediasisältöjen sopivuudesta lapsiryhmälle. Herkman (2007) muistuttaa, että mediakasvatusta on turvallisen kasvuympäristön rakentaminen ja välittävien aikuisten läsnäolo. Kasvattajan tehtävä on huomioida lapsen persoona ja kehitysvaihe turvallista toimintaympäristöä ja mielekkäitä sisältöjä suunniteltaessa. Samoin Salokoski ja Mustonen (2007) muistuttavat, että

turvallisen mediaympäristön rakentamista ohjaavat lait ja asetukset, joita ovat esimerkiksi juuri elokuvien ikäraajat.

Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksissä paljastui aikuisen rooli toimia lasten valvojana ja ohjaajana. Kinoksen (2002) mukaan aikuislähtöiseen pedagogiseen lähestymistavassa lapsi nähdään ohjauksen ja huolenpidon kohteena, jossa lasta tulee suojella ja hoivata. Mediakasvatuksen käsittäminen suojeluna ilmenee seuraavista aineistokohdista:

V8: Kuinka paljon sitte, et annetaanko lapsen sit elää sitä lapsuutta, mut mielestä siinä on se, että liikaakin, jotenkin sitä niinku suojella lasta semmoselta liialta medialta. Ei oo hyvä jos menee tosi pitkälle. Mä ainakin suojeleisin turhalta medialta.

V6: Nii-ii parhaitenhan mun mielestä lapset oppii et ne itse kokee sen ja tekee asian, mutta täytyyhän siinä olla aikuinen vahtimassa. Mistä sen oppii ja. Jos ajattelee median puolelta sitä asiaa, niin mun mielestä siinä aikuisen rooli on niin merkittävä, just siinä et se aikuinen valvoo et mistä se oppii ja.

Valkonen ym. (2005) tuovat esille lapsen mediataitojen kehittymisen, jolloin lapsi pystyy itse suojautumaan haitalliselta medialta. Yksi haastatelluista viittaa lasten itsesuojelutaitoihin kertoessaan, että lapsi oli oppinut tunnistamaan elokuvan takakannessa olevia ikärajamerkintöjä.

Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksissä mediakasvatuksen näkeminen lasten suojeluna viittasi suomalaisen mediakasvatuksen kehitykseen. Mediakasvatuksen suomalaisia vuosikymmeniä on leimannut halukkuus varjelemiseen, suojelemiseen ja torjuntaan (Kupiainen ym. 2007, 22). Mediapsykologisessa tutkimuksessa on tuotu esille median pitkän ja lyhyen aikavälin haitallisia vaikutuksia lapsen kehitykselle (Pennanen 2009, 185). Mediakasvatuksella itsellään voidaan kuitenkin tukea mediataitoja, ehkäistä riskejä ja tukea nykyaikaisten kansalaistaitojen kehittymistä (Salokoski & Mustonen 2007, 8).

B4 Varhaiskasvatushenkilöstön käsitys mediakasvatuksesta lasten oppimisprosessina

Neljänneksi yläkategoriaksi muodostui mediakasvatus lasten oppimisprosessina. Tämä yläkategoria muodostui neljästä alakategoriasta, jotka ovat ajatteluprosessin käynnistäminen, ymmärryksen lisääminen, tiedon lisääminen ja median toiminnan ymmärtäminen.

B4 Varhaiskasvatushenkilöstön käsitys mediakasvatuksesta lasten oppimisprosessina

Ylätason kategoria	Alatason kategoriat
Lasten oppimisprosessi	Ajatteluprosessin käynnistäminen
	Ymmärryksen lisääminen
	Tiedon lisääminen
	Median toiminnan ymmärtäminen

Varhaiskasvatuksen henkilöstö näki mediakasvatuksen lasten oppimisprosessina. Tähän oppimisprosessiin yhtenä osana kuului lasten ajatteluprosessin käynnistäminen. Yksi haastateltava toi esille lapsen ajatteluprosessin, joka liittyi päiväkodissa tehtyihin kameratemppeihin eli trikkikuvausharjoituksiin. Lapset eivät olleet ymmärtäneet ennen toimintaa, eivätkä vielä toiminnan aikana, mistä oli kyse, mutta vasta valmiin tuotoksen nähtyään he olivat ymmärtäneet trikkikuvauksen idean. Heidän ajattelunsa oli kehittynyt toiminnan aikana, jolloin mediakasvatusprojektilla on tärkeä merkitys, ei vain pelkällä tuoksella. Lasten oppimista tukeva mediakasvatus tulee nähdä lapsen kokonaisvaltaisena tapahtumana. Lapsen tulee saada harjoitella ja oppia erilaisia taitoja ja oppiessaan uusia asioita lapsen tulee saada käyttää kaikkia aistejaan oppimisen apuna. Toimiessaan vuorovaikutuksessa ympäristön ja ihmisten kanssa lapset liittävätkin asioita ja tilanteita omiin kokemuksiinsa, tuntemuksiinsa ja käsiterakenteisiinsa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18.) Varhaiskasvatushenkilöstön kuvaamassa trikkikuvausharjoituksessa lasten oppimisprosessia kuvaa seuraava varhaiskasvattajan vastaus:

V2: Et laps sais siit semmoista vahvistuta et oikeesti ei oo totta kaikki mitä näkee telkkarista... pistäis ajattelee.

Varhaiskasvatuksessa kasvatettavien vuorovaikutus keskenään on hyvin merkityksellinen asia. Lapset oppivat toinen toisiltaan. Tässä media voi toimia myös oppimisen välineenä.

V2: Se oli kans ihana mejän poika, kuka ei paljon suomea puhu, kun hän katteli kun muut kuvas. Hän äkkiä lähti rakentaa omaa ja sitte näyttää öh...öh... hän kanssa, hän haluaa, että hän näki, että muut kuvas, niin hän kanssa että.

Lasten vertaissuhteet olivat tärkeitä myös mediakasvatuksen näkökulmasta. Toimiminen ikätovereiden kanssa ei ole lapselle merkittävää vain tulevaisuudessa tarvittavien taitojen oppimisen kannalta, vaan sillä on merkitystä lapselle itselleen (Lehtinen 2009, 139).

Mediakasvatus lasten oppimisprosessina tuli ilmi siinä, että varhaiskasvatushenkilöstö käsitti mediakasvatuksen ymmärryksen lisäämisenä. Päiväkodin henkilökunta kertoi havahtuneet siihen, että ryhmän pikkuautot olivat menneet melkein kaikki rikki. Lapset olivat ajaneet pikkuautoja päin seinää, jolloin ne olivat rikkoutuneet. Keskustelussa oli selvinnyt, että mallina lapsille oli ollut video, jossa autot olivat törmäilleet seinään. Lapset eivät olleet ymmärtäneet, että pikkuautot oikeasti menevät rikki, jos niillä törmää päin seinää. Mediakasvatusta varhaiskasvatushenkilökunnan käsityksen mukaan oli lasten ymmärryksen lisääminen oppimalla erottamaan median tapahtumat todellisista tapahtumista. Mediakasvatuksen tavoitteisiin kuuluu lasten medialukutaitojen kehittäminen. Pienten lasten medialukutaitoihin kuuluu kyky tulkita median sisältöjä, kuten faktan ja fiktion erottaminen. Tähän vaikuttaa lapsen kognitiivinen kypsyminen ja ajattelun kehittyminen. (Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa 2008,12.)

Lasten oppimiseen kuului varhaiskasvattajien mukaan tiedon lisääminen. Päiväkotiryhmään lainattiin kirjoja, joista lapset saivat hakea tietoa. Mediakasvatus oli sitä, että oppii etsimää tietoa. Tietoa etsittiin kirjojen lisäksi lehdistä tai internetistä.

V9: Tossakin oli just verenimijäperhosesta. Mäkin sanoin yhelle pojalle että sanoppa äidille että näyttää sulle lehdestä sen jutun ni.

V11: Nii sitte kun meillä on ollu jotakin eläinprojekteja ja sellasia, ni ku ei ollu vielä. Kirjoja ni haettiin tuolta mistä ku ne halus nähdä et minkä näkönen joku on. Sitte tuolta Googlesta.

Medialukutaito saavutetaan vähitellen. Lapsena otetut ensimmäiset askeleet ovat alku elinikäiselle harjoittelulle. Näissä ensimmäisissä askeleissa voidaan harjoitella esimerkiksi faktan ja fiktion erottamista lempielokuvasta tai mainoksen tunnistamista uutisen sisällöstä.

V2: Tulee ihan mieleen just toi totta vai tarua, tai sitä mitä just paljon käydään, et sitä, sen avulla on aika helppo, onko kaikki sitä miltä ne näyttää.

V1: (..) ehkä eniten tulee nyt se totta vai tarua. Niinko just se että, niinku että saada vähän ymmärrystä, että(..) oikeesti jos.

Toiminnan kautta tapahtuvassa mediakasvatuksessa lapselle kehittyi varhaiskasvattajien käsitysten mukaan uusia näkökulmia tarkastella asioita.

Lisäksi varhaiskasvattajat toivat esille, että lapset nauttivat katsoa yhä uudelleen mediaesityksiä esimerkiksi yhdessä kuvattuja videoita. Katsoessaan uudelleen ja uudelleen lapset löysivät aina uusia näkökulmia ja uusia yksityiskohtia esityksestä.

Varhaiskasvatuksen henkilöstö näki mediakasvatuksen oman toiminnan kautta tapahtuvana oppimisena, jossa lapselle avautuu median toiminnan rakenteet. Tekemällä itse oman sanomalehden lapsi oppii, millaisia vaiheita lehden tekemiseen sisältyy tai mitä eri ammattiryhmiä kuuluu lehden toimitukseen.

V5: Ja sit oma tekeminen. Pääsee ite tekee sitte ymmärtää että se ei oookkaan miltä näyttää. Ja jos pääsee tekee oman elokuvan tai valokuvaus oma valokuva tai oma sanomalehti.

V4: Tekemään jotain sellaista(..) Ymmärtää miten tälläisiä juttuja tulee tehdään.

Mediakasvatus käsitettiin lasten oppimisprosessina luovuuden esille tuomisen kautta. Media mahdollistaa lasten oman tuottamisen. Lasten oma mediatuottaminen on keino saada lasten omaa ajattelua ja sanomaa esille.

Varhaiskasvattajat käsittävät mediakasvatuksen olevan oppimisen prosessi, jossa lapsi on aktiivinen toimija. Lapsi nähdään itsenäisenä tutkijana, joka oppii toimiessaan erityisesti fyysisen ympäristönsä kanssa. (Hännikäinen & Rausku-Puttonen 2001, 162.) Fyysisenä ympäristönä tämän päivän lapsille toimii hyvin suuressa määrin media.

8 TUTKIMUKSEN YHTEENVETO JA POHDINTAA

8.1 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisten näkökulmien pohdintaa

Tutkimuksen arvioinnin lähtökohtana on se, että tutkija avoimesti myöntää subjektiivisuutensa (Eskola & Suoranta 1998, 209-211). Tässä tutkimuksessa subjektiivisuus tulee esille aiheen valinnassa, johon vaikutti oma kiinnostukseni tutkittavaan aiheeseen. Subjektiivisuus tulee esille fenomenografisessa tutkimuksessa myös siinä, miten tutkija työstää keräämäänsä materiaalia. Kyse on intiimistä menettelytavasta siinä mielessä, että tutkijan ymmärretään olevan teoreettisesti kietoutuneena samaan prosessiin, jota on tutkimassa.

Tärkeä osa tutkimuksen luotettavuuden arviointia on tutkimuksen metodologisten ratkaisujen arviointi, miten tutkimusmenetelmä toimi tutkimuksessa ja miten se soveltui tutkimuksen tavoitteisiin (Viskari 2009, 37). Fenomenografisessa tutkimusmenetelmässä tutkimuksen kohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset ympäröivästä maailmasta. Fenomenografisen tutkimusmenetelmän periaatteisiin kuuluu toisen asteen näkökulma, miltä ympäröivä maailma näyttää ihmisistä. Toisena periaatteena se, että tutkimus pohjautuu empiiriseen haastatteluaineistoon. Kolmas keskeinen periaate on sen keskeisin käsite *käsitys*. Käsityksen kautta tavoitteena on löytää laadullisesti erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Löydetyt kuvauskategoriat ovat sidottuja kuvauksen kohteena olevaan sisältöön ja edustavat erilaisia tapoja käsittää tutkittava ilmiö. (Simoila 1993, 22.) Menetelmä on soveltuva juuri varhaiskasvatuksen ammattilaisten mediakasvatuskäsitysten tutkimiseen.

Laadullisen aineiston ja siitä tulkinnan avulla löydettyjen merkitysten ja merkityskategorioiden luotettavuus riippuu kahdesta asiasta: siitä, miten ne vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisussaan tarkoittamia merkityksiä ja toiseksi, missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia. Laadullisen tiedon luotettavuudessa on siten ennen muuta kysymys tulkintojen validiteetista. Omassa tutkimuksessani olen tarkastanut, että suorittamani fenomenografisen haastattelun kysymykset ovat olleet suhteessa teoreettiseen taustaan. Teoreettinen taustani olisi

voinut olla laajempi. Tutkimuksen alkuvaiheessa teoreettisen viitekehyksen hahmottaminen paremmin olisi auttanut siinä, etten olisi tutkimusaineiston keräämisvaiheessa joutunut vaihtamaan osaa teoreettisesta tausta-aineistostani.

Aineiston kohdalla luotettavuus tarkoittaa sitä, että aineisto on aitoa, kun tutkimushenkilöt puhuivat samasta asiasta kuin tutkija oletti. Toiseksi aineiston tulee olla relevanttia ongelmanasettelun taustalla olevien teoreettisten käsitteiden suhteen. (Syrjälä ym. 1994, 129.) Omassa tutkimuksessani haastattelukysymysten ja ongelman asettelun suhde toisiinsa oli looginen.

Tutkimusaineiston riittävyden koin sopivaksi siinä kohtaa aineiston keräämistä, kun aloin tuntea, että aineisto toistaa itseään (Eskola & Suoranta 1998, 62-63). Fenomenografinen haastattelun periaate on olla keskusteleva haastattelu, ei kuulustelu. Haastattelujen alkuvaiheessa haastatteluihin oli vaikea saada keskustelunomaista vuorovaikutusta. Haastattelujen edetessä haastateltavat vapautuivat kommunikoimaan enemmän toisten kanssa.

Tutkimusaineiston analysoimiseen käytin neljän analyysivaiheen mallia (Niikko 2003, 33-38).

Johtopäätökset eli tutkitut merkitykset ja merkityskategoriat ovat puolestaan valideja silloin, kun ne vastaavat sitä, mitä tutkittava tarkoitti eli etten ole ylitulkinnut aineiston ilmaisuja.

Omassa tutkimuksessani aineiston validiteettiä huomioin tutkimuksessani siten, että poimin haastatteluista autenttisia sanoja, lauseita ja puheenpätkiä.

Tutkimusraportissa olen kuvannut kaikki tutkimuksen toteuttamisen vaiheet mahdollisimman tarkasti ja todenmukaisesti, jotta lukija voi arvioida tutkimusprosessin luotettavuutta. Tutkimuksessani olen tuonut esille tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat, niiden liittyminen tutkimusongelmiin, tutkimushenkilöt, -paikka ja -tilanne, haastattelukysymykset (liite 1), aineiston keruun, analyysiprosessin periaatteet ja kulku sekä kuvauskategoriot. Merkitysten tulkinta tulee todentaa esimerkein, jotta lukija voi arvioida merkityksiä, joita ilmaisuille on annettu. (Syrjälä ym. 1994, 131.) Tutkimuksessani olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen kulkua avoimesti, niin sen miten olen aineiston kerännyt kuin miten olen aineiston

analysoinnut. Aineistoa useaan kertaan lukemalla ja merkityksiä etsimällä valikoituivat saamani kuvauskategoriat. Tutkija on itse oma ”tutkimusmittari” omalle tutkimukselleen. Tutkimusraporttiin olen kirjannut tutkimusaineistosta paljon haastateltavien autenttisia ilmauksia. Samalla esimerkit tarjoavat lukijalle mahdollisuuden muodostaa ilmiöstä omia tulkintoja ja arvioida tutkimuksen luotettavuutta (Niikko 2003, 40; Eskola & Suoranta 1998, 217-218). Liitteessä 2 on esitetty laajempi kuvaus aineistoni alakategorioista.

Luottamuksellisuus haastateltavia kohtaan omassa tutkimuksessani tarkoittaa sitä, että kerroin haastateltaville totuudenmukaisesti haastattelun tarkoituksen sekä sen, että olen käsitellyt saamiani tietoja luottamuksellisesti ja pitänyt ne salassa sekä olen varjellut haastateltavien anonymiteettiä kirjoittaessani tutkimustani. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 17.) Tässä suhteessa olen ottanut huomioon tutkimuseettiset näkökulmat kuten tutkittavien kunnioittamisen ja intymiteettisuojaan.

8.2 Varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsitykset mediakasvatuksesta kasvatustietoisuuden kuvaajina

Tutkimukseni tehtävänä on ollut tarkastella varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä mediakasvatuksesta. Lähtökohtana on ollut se, että käsitykset mediasta toimivat avauksena ja alkusysäyksenä mediakasvatuksen käsitteille. Tätä aihetta lähestyttiin kahden tutkimuskysymyksen kautta. Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on mediakasvatuksesta ja toinen puolestaan, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on mediakasvatuksen ja varhaiskasvatuksen suhteesta. Varhaiskasvatushenkilöstö käsitti median sekä välineinä että viestintänä. Käsitykset mediakasvatuksesta taas liittyivät toimintaan, suojeluun, varhaiskasvatuksen arkeen ja lasten oppimiseen.

Mediakasvatuksen käsittäminen toimintana, osana varhaiskasvatuksen arkea, suojeluna ja lasten oppimisprosessina ilmentää kasvattajan tietoisuutta kasvatuksen tavoitteista, keinoista ja tuloksista. Kasvatustietoisuus on aina henkinen muodoste ja sen laatu ilmenee muun muassa

kasvatusteoissa ja kasvatustoiminnassa. Varhaiskasvatuksen henkilöstö kuvasikin käsityksissään hyvin paljon varhaiskasvatuksen toimintaa kuten leikkiä, elokuvaprojektia tai Metsämörri-retkellä tehtyä kameratempua. Keskustelut lasten kanssa esimerkiksi elokuvien ikärajoista, kirjoista tai pelien sisällöistä kertovat kasvattajien kasvatusteoista.

Kun varhaiskasvatushenkilöstö käsitti median välineinä, käsityksissä tuli esille joukkotiedotusvälineet. Kupiainen, Sintonen ja Suoranta ovat kuvanneet suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmeniä. 1960-luvulla käytettiin termiä audiovisuaalinen kasvatus ja joukkotiedotuskasvatus. 1970-luvulla joukkotiedotuskasvatuksen rinnalla alettiin käyttää viestintäkasvatuksen termiä. (Kupiainen ym. 2007, 23.) Osa tutkimukseni kohdejoukosta oli elänyt tai käynyt koulua näiden vuosikymmenien aikana, josta voi päätellä käsitteen joukkotiedotusvälineet periytyneen kieleen. Käsitteistä muodostuu kasvatustietoisuus (Niikko 2003, 28). Näiden käsitysten kautta kasvattaja tarkastelee omaa toimintaansa, jolloin oma toiminta varhaiskasvatuksen mediakasvatuksesta näyttäytyy yhä 1960-1970-lukujen joukkotiedotuskasvatuksena.

Mediakasvatus ilmenee varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksissä toimintana. Varhaiskasvattajien puhuessa mediakasvatustoiminnasta nousee esille lasten mediakulttuurin läsnäolo varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa. Lapset piirtävät televisiosarjojen pikkuukkeleita, etsivät internetistä jääkiekkjoukkueen kotisivuja tai laulavat pihakeinussa keinuessaan populäärimusiikin uusimpia hittejä. Varhaiskasvattajien käsityksistä nousee esille, että lasten ajatuksia ja puhetta kuunnellaan, sitä kommentoidaan, jos henkilökunta kokee tarvetta kommentoida. Lasten ajatuksia ei kuitenkaan huomioida varhaiskasvatuksen toiminnassa, jos lasten kokemukset ovat tulleet kotoa eivätkä varhaiskasvatuksen omasta toiminnasta. Tämä kuvastaa kasvatuskäsitysten lapsikeskeisyyttä.

Edellä esitetty kuvaus on ristiriidassa *lapsilähtöisen mediakasvatuksen* kanssa. Lapsilähtöisen mediakasvatuksen perusajatuksena on se, että mediakasvatuksen keskiössä on lapsi ja hänen mediakokemus. Aikuisen tehtävä on kuunnella lasta. Lapsilähtöisessä lähestymistavassa lapsi nähdään toiminnan subjektina, ei siis objektina. (Pennanen 2009, 203.) Strandell myös esittää merkittävänä sen, miten aikuiset kohtaavat lasten maailman. Kohtaaminen rakentuu

kanssakäymisestä, kokemusten, näkemysten, mieltymysten, tietojen ja arvojen vaihtamisesta. (Strandell 1995, 186.) Varhaiskasvatushenkilöstön mediakasvatuskäsityksissä kohtasi kaksi erilaista maailmaa: lasten maailma ja aikuisten maailma. Kasvattajat näkevät lasten mediakokemukset uhkana, koska heillä ei ole tietoa ja kokemusta lasten mediakulttuurista (Pennanen 2009, 202). Varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessa tarvitaan siis tulevaisuudessa enemmän lasten ja kasvattajien kanssakäymistä. Tämä edellyttää varhaiskasvatuksen henkilöstöltä kasvatusajattelun muutosta.

8.3 Tutkimustulosten pohdintaa varhaiskasvatuksen ja mediakasvatuksen näkökulmista

Tutkimuksessani varhaiskasvatuksen henkilöstö näkee mediakasvatuksen kuuluvan luonnollisena osana varhaiskasvatuksen arkea. Tämä näkemys on saman suuntainen kuin Euroopan yhteisöjen komission suositus medialukutaidosta digitaalisessa ympäristössä.

Tapa, jolla käytämme eri medioita, on muuttumassa. Informaatiota on tarjolla valtavia määriä, mikä edellyttää meiltä enemmän kuin pelkkää luku- ja kirjoitustaitoa tai taitoa käyttää tietokonetta. Euroopan komissio muistutti tänään, että niin nuoret kuin ikääntyneemmätkin eurooppalaiset saattavat jäädä paitsi tämän päivän huipputeknisen tietoyhteiskunnan hyödyistä, ellei heidän medialukutaitonsa riittävyteen kiinnitetä enemmän huomiota: heidän olisi pystyttävä käyttämään, analysoimaan ja arvioimaan kuvaa, ääntä ja tekstiä sekä hyödyntämään viestinnässään ja mediasisällön luomisessa sekä perinteisiä että uusia medioita. Komission mukaan EU-maiden ja media-alan on lisättävä ihmisten tietoisuutta mediaviesteistä, olipa kyse sitten mainonnasta, elokuvista tai verkkosisällöstä.

(Saatavissa: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/09/1244&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en> (viitattu 10.1.2010))

Stakesin vuonna 2005 julkaisema Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ei mainitse mediakasvatusta, joka on laadittu linjaamaan valtakunnallisesti varhaiskasvatuksen toimintaa. Oman tutkimukseni valossa varhaiskasvatussuunnitelman päivittämisen yhteydessä näen tilaisuuden mediakasvatuksen sisällyttämisestä varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin.

Tulevaisuudessa tarvitaan niin alan opiskelijoiden peruskoulutuksessa kuin varhaiskasvatushenkilöstön täydennyskoulutuksessa sellaisia näkökulmia, jotka huomioivat mediakasvatuksen sisällöllisiä ja toiminnallisia аспектеja. Koska varhaiskasvatuksen

ammattilaisten käsitteissä ilmeni viittauksia joukkotiedotuskasvatukseen, on niin perus- kuin täydennyskoulutuksessa paikallaan mediakasvatuskäsitteiden ajanmukaistaminen.

Tiivistettyinä havaintoina aineiston pohjalta voi esittää, että osaksi varhaiskasvatukseen on omaksunut joukkoviestintäkasvatuksen omasta kokemuksestaan ja on liittänyt siihen suojelunäkökulmaa. Osa haastatteluaineistosta viittaa taas siihen, että lapsilähtöiset varhaiskasvatuksen lähestymistavat ovat alkaneet vaikuttaa varhaiskasvatustoimintaan ja tämä on asettanut kyseenalaiseksi aiemmat käsitykset mediakasvatuksesta joukkoviestintävälineiden esittelyä. Karila tuo kuitenkin esille, että suojelunäkökulma saattaa esiintyä myös lapsilähtöisyydessä joissakin sen yhteyksissä. Tällöin huomion kohteena on lasten suojeleminen haitallisilta ympäristön vaikutuksilta. Tällaisessa lapsilähtöisyydessä korostuu lapsen oikeus olla lapsi maailmassa, joka vastaa aikuisten tulkintaa hyvästä ja turvallisesta maailmasta. Lapsen omat intressit tai lasten todelliset kyvyt eivät tässä näkemyksessä ole niinkään keskeisessä asemassa. (Karila 2009, 261.)

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsitykset mediakasvatuksesta ilmentävät heidän kasvatustietoisuuttaan. Suunnitellessaan ja toteuttaessaan mediakasvatusta varhaiskasvatuksen henkilöstö joutuu pohtimaan toimintaansa kasvattajana. Muun muassa kehittyvän teknologian myötä mediakasvatus varhaiskasvatuksessa tulee saamaan yhä uusia tavoitteita. Tämä haastaa varhaiskasvatuksen ammattilaiset jatkuvasti pohtimaan omaa kasvatustietoisuuttaan. Tämän tutkimuksen tuloksena varhaiskasvattajat kokevat, että mediakasvatus on luonnollinen osa varhaiskasvatusta. Käsitustutkimus jatkossakin tuntuu kiinnostavalle, samoin varhaiskasvattajien kasvatusajattelun tutkiminen. Miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset käsittävät varhaiskasvatuksen? Kuuluuko varhaiskasvatuskäsityksiin mediakasvatus?

Koska oma tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymysten kautta paikantuu modernin lapsuustutkimuksen alalle, tutkimukseni havaintona voi esittää myös, että varhaiskasvatuksessa on nähtävissä uusia haasteita kasvattajien kasvatustietoisuuden suhteen, miten kasvattaja näkee lapsen toimijana omassa mediakulttuurisessa elämässään ja miten kasvattaja ottaa tämän huomioon omassa toiminnassaan. Tämän voisi nähdä myös mahdollisena jatkotutkimusaiheena.

LÄHTEET

- Arthur, L. 2005. Popular culture, Views of parents and educators. Teoksessa J. Marsh (ed.). Popular Culture, New Media and Digital Literacy in Early Childhood. New York: RoutledgeFalmer, 165-182.
- Behm, N. & Ojala, A. 2002. Esiopetusryhmien lastentarhanopettajat mediakasvatuskäsitysten viidakossa. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Opinnäytetyö.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Porvoo: WSOY, 42-45.
- Buckingham, D. 2003. Media education, literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Policy Press, 5-32.
- Buckingham, D. 2007. Beyond Tecnology. Children's Learning in the Age of Digital Culture. Cambridge: Polity Press.
- Davydov, V. V. 1995. The influence of L.S: Vygotsky on education theory, research and practice. Educational Researcher 24(3), 12-21.
- Eskola, J. & Suoranta, J., 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan Yhteisöjen Komission lausunto
<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/09/1244&format=HTML&age.d=0&language=EN&guiLanguage=en> (Viitattu 10.1.2010).
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 93 Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Herkman, J. 2002. Audiovisuaalinen mediakulttuuri. Tampere: Vastapaino.

- Herkman, J. 2007. Kriittinen mediakasvatus. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. (toim.). 1990. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. ja Huttunen, J. 1997. Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hännikäinen, M. & Rausku-Puttonen, H., 2001. Piaget`n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-Kustannus.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Tampere: Tammer-Paino Oy, 32-33.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa S. Ojanen (toim.). Tutkiva opettaja. Tampere: Tammer-Paino.
- Karila, K. 2009. Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.). Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.

- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus.
- Karila, K. & Nummenmaa, A R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A R. Nummenmaa & H. Rauskuputtunen. (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Karlsson, L. 2007. Lapsi- ja yhteisönäkökulma mediakasvatuksessa. Kohti vastavuoroista ja osallistavaa toimintakulttuuria. Teoksessa L. Pentikäinen, A. Ruhala & H. Niinistö. Mediametkaa! Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan. Jyväskylä: Gummerus, 31-39.
- Kinos, J. 2002. Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. Kasvatus 2/2002, 119-132.
- Koivusalo-Kuusivaara, R. (2006). Lapset, media ja symbolinen vuorovaikutus. Suomalaisten, englantilaisten ja saksalaisten lasten mediasuhteen tarkastelua. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Viestinnän laitos. Väitöskirja, 29-252.
- Kotilainen, S. 2001. Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.
- Kotilainen, S. 1999. Mediakasvatuksen monet määritelmät. Teoksessa Kotilainen, S., Hankala, M. & Kivikuru, U. (toim.). Mediakasvatus. Helsinki: Edita, 31-42.
- Kotilainen, S. 2002. Kasvattaja lapsen tulkkina mediaympäristössä. Teoksessa Sintonen, S. (toim.). 2002. Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Tampere: TammerPaino Oy.
- Kotilainen, S., Hankala, M. & Kivikuru, U. (toim.). 1999. Mediakasvatus. Helsinki: Edita.

- Kupiainen, R. 2002. Mediakokemuksia viihteeseen, mielihyvään ja nautinnon labyrinteissa. Teoksessa Sintonen, S. Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 74-76.
- Kupiainen, R. 2007. Pienten lasten medialukutaito. Teoksessa Pentikäinen, L., Ruhala, A. & Niinistö, H. Mediametkaa! Osa 2 Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan. Jyväskylä: Gummerus, 16-22.
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press, 31-70.
- Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta, J. 2007. Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa Kynäslähti, Heikki, Kupiainen, Reijo & Lehtonen, Miika. Näkökulmia mediakasvatukseen. Helsinki: Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007, 5-23.
- Lahikainen, A. R., Hietala, P., Inkinen, T., Kangassalo, M., Kivimäki, R. & Mäyrä, F. 2005. Tulevaisuus ja lasten mediamaailma. Teoksessa Lahikainen, A. R., Hietala, P., Inkinen, T., Kangassalo, M., Kivimäki, R. & Mäyrä, F. Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Helsinki: Gaudeamus, 203-206.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29-30.
- Lehtinen, A-R. 2009. Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.
- Luoma, I., Mäntymaa, M., Puura, K. & Tamminen, T. 2008. Geenit ja kulttuuri lapsen kasvun lähtökohtina. Teoksessa Lahikainen Anja Riitta, Punamäki Raija-Leena & Tamminen Tuula. 2008. Kulttuuri lapsen kasvattajana. Vantaa: WSOY, 85-87.

- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional science*, 177-200.
- Marttinen, H. & Pölkki, L. 2005. “Kuka sanoo, miksi, millä tavalla?” Fenomenografinen tutkielma luokanopettajien käsityksistä mediakasvatuksesta. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Mediakasvatuspainotteinen luokanopettajakoulutus. Pro gradu-tutkielma.
- Matikkala, U. & Lahikainen, A. R. 2005. Pelit, tietokone ja kännykkä lasten sosiaalisissa suhteissa. Teoksessa Lahikainen, A. R., Hietala, P., Inkinen, T., Kangassalo, M., Kivimäki, R. & Mäyrä, F. (2005). *Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan.* Helsinki: Gaudeamus, 92-109.
- Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa. 2008. Stakes ja Opetusministeriön Mediamuffinssi-hanke 2008. Iisalmi: Painotalo Seiska Oy.
- Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Viro: International Methelp, 22-24.
- Mustonen, A. 2001. *Mediapsykologia.* Porvoo. WSOY.
- Mustonen, A. 2006a. Mediakasvatusta kaikenikäisille. *Aikuiskasvatus. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 3/2006, Vol. 26, 236-240.
- Mustonen, A. 2006b. Mediasta se pienikin ponnistaa. Teoksessa Niinistö, H., Ruhala, A., Henriksson, A. & Pentikäinen, L. 2006. *Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla.* Jyväskylä: Gummerus.
- Moje, E. 2004. Working towards third space in content area literacy. An examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly* 39:1.

- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Niinistö, H. & Ruhala, A. 2007. Pienten lasten mediakasvatus. Teoksessa Kynäslähti, H., Kupiainen, R. & Lehtonen, M. (toim.). Näkökulmia mediakasvatukseen. Helsinki: Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007, 125-127.
- Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa Karila K., Alasuutari M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rausku-Puttonen H. (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Pahl, K. & Rowsell, J. 2005. Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom. London: Paul Chapman Publishing.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Pennanen, S. 2009. Lasten medialeikit päiväkodissa. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. 2009. Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.
- Piaget, J., 1962. Play, dreams and imitation in childhood. New York: Norton.
- Prensky, M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants.
On the Horizon. NCB University Press 9 (5). Noudettu 10.1.2010
osoitteesta: [URL:http://www.twitchspeed.com/site/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.htm](http://www.twitchspeed.com/site/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.htm)

- Pääjärvi, S. 2009. ”Kyllä siinä perässä vaan täytyy pysyä” – Päiväkodinjohtajien näkemyksiä mediakasvatuksesta ja sen toteutumisesta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Pro gradu-tutkielma.
- Rautio, P. 2005. Lapsidiskurssit varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisusarja 18. Oulun kaupungin painatuskeskus, 9-10.
- Rouvinen, R. 2007. ”Tässä työssä yhdistyy kaikki”. Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Salokoski, T. & Mustonen, A. 2007. Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin – katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja -sääntelyn käytäntöihin. Helsinki: Mediakasvatusseuran julkaisuja 2/2007, 8-47.
- Simoila, R., 1993. Fenomenografia laadullisena tutkimusotteena. *Hoitotiede* 1/1993, 21-24.
- Sintonen, S. (toim.). 2002. Median sylissä. Tampere: Finn Lectura.
- Sintonen, S. 2005. Mediataidoista kulttuurista voimaa. Teoksessa Karppinen, S., Ruokonen, I. & Uusikylä, K. (toim.) Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9-12 vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Suoranta, J. 2001. Cyberkids: lapset mediakulttuurin toimijoina. Teoksessa Kangassalo, M. & Suoranta, J. (toim.). 2001. Lasten tietoyhteiskunta. Tampere University Press.

- Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Jyväskylä: Gummerus.
- Suoranta, J. 2006. Aikuisten mediatajun jäljillä. Aikuiskasvatus. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti, 3/2006, Vol. 26.
- Suoranta, J., Kauppila, J., Rekola, H., Salo, P. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2008. Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. (2.korjattu ja uudistettu painos). Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja N:o 25. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 218-220.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino Oy West Point, 116-131.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography - A Qualitative Approach in Educational Research. Teoksessa Merenheimo, J. & Syrjälä, L. (toim.). Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopisto. Opetusmonisteita ja selosteita 39/1991.
- Uljens, M. & Myrskog, G. 1994. Contextrelated differences in conceptions of learning – toward a solution of contextual problems in phenomenography. M Uljens (ed.) Studier i läring, undervisning och utvärdering. Åbo Akademi. Institutionen för lärarutbildning, publikationer från Pedagogiska fakulteten 9, 43-46.
- Valkonen, L., 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylä studies in education., psychology and social research 286.
- Valkonen, S., Pennonen, M. & Lahikainen A. R. 2005. Media luo mahdollisuuksia ja uhkia. Teoksessa Lahikainen A R, Hietala P., Inkinen , T., Kangassalo, M., Kivimäki, R. & Mäyrä, F. (toim.). Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Tampere: Gaudeamus.

Valtonen, T., Kukkonen, J., Puruskainen, T. & Hatakka, O. 2007. Verkko-oppimisympäristöt opettajien oppimiskäsitysten haastajina. *Kasvatus* 5/2007, 444-453.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.

Vesterinen, O., Vahtivuori-Hänninen, S., Oksanen, U., Uusitalo, A. & Kynäslahti, H. 2006. Mediakasvatus median ja kasvatuksen alueena – deskriptiivisen mediakasvatuksen ja didaktiikan näkökulmia. *Kasvatus* 2/2006, 148-161.

Williams-Kennedy, D., 2004. Building bridges between literacies. Teoksessa Anning, A., Cullen, J. and Flear, M. Early childhood education – society and culture. London: SAGE Publications.

Viskari, S. 2009. Tieteellisen kirjoittamisen perusteet. Opas kirjoittamiseen ja seminaarityöskentelyyn. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

LIITE 1

HAASTATTELUKYSYMYKSET

Taustakysymykset

Nimi

Ikä

Sukupuoli

Koulutus

Alalla työskentelyaika

Aiempaa koulutusta mediakasvatuksen alalta

Kauan olette työskennelleet yhdessä?

Fenomenografiset haastattelukysymykset

1. Mitä ymmärrätte medialla?
Mitä välineitä katsotte kuuluvan mediaan?
2. Mitä ajattelette varhaiskasvatuksesta?
Mitä varhaiskasvatus on?
3. Millaisia käsityksiä teillä liittyy median ja varhaiskasvatuksen väliseen ajatukseen?
4. Mitä käsitätte, mitä mediakasvatuksella tavoitellaan?
5. Millainen käsitys teillä on, miten mediakasvatus soveltuu varhaiskasvatukseen?
6. Miten mediat liittyvät varhaiskasvatukseen?
7. Mitkä mediat ovat läsnä varhaiskasvatuksessa?

8. Mitä asioita mediakasvatuksessa tulisi painottaa varhaiskasvatuksessa?
9. Mikä on mielestänne paras tapa toteuttaa tavoitteellista mediakasvatusta varhaiskasvatuksessa?
10. Jos ajattelette omaa työtänne, millaisia mediaan liittyviä tilanteita olette kohdanneet lasten ja perheiden kanssa?
11. Kun mietitte kahta viimeistä työviikkoa, mitä mediakasvatukseen liittyviä asioita siinä on ollut?
12. Samoin kun mietitte kulunutta toimintakautta, onko tullut vanhempien kanssa esille mediakasvatukseen liittyviä asioita?
13. Millainen käsitys teillä on, mikä rooli vanhemmilla on lastensa mediakasvattajina?
14. Miten huomioitte lapsilta esiin nousevat mediaan liittyvät asiat?
15. Miten oma asenteenne mediaa kohtaan vaikuttaa työskentelyyn pienten lasten kanssa?
16. Miten päiväkotinne varhaiskasvatussuunnitelmassa on tuotu mediakasvatus esille?
17. Kun mietitte viimeisen kauden vasu-keskusteluja, tuliko niissä esille mediakasvatukseen liittyviä asioita? Jos tuli, niin millaisia?
18. Oletteko aiemmin tiimissänne keskustelleet mediakasvatuksesta?
19. Tuleeko vielä jotain mieleen?

LIITE 2

AINEISTON KATEGORIOINTIA

VIESTINTÄ

- Viestintää
- Eri keinoja viestiä
- Tiedon siirtoa
- Molemmin puolista viestimistä
- Viestin viemistä muille
- Sanallinen viestintä
- Eri formaateista saatua tietoa

VÄLINEET

- Joukkoviestintävälineet
- Välineitä, joilla viestitellään
- Internet
- Kamera
- Puhelin
- Kirja
 - Leposatukirja
 - Kuvakirja
 - Lintukirjat
 - Kalakirjat
 - Perhoskirjat
 - Ötökkäkirjat
 - Eläinkirjat
- Lehdet
- Laitteita, joilla voi viestittää
- Tietokoneet
- Kynä
- Radio
- Televisio
- Oheistuotteet (välineet, joilla voi viestittää jotakin)
- Kuvat
- Musiikki
- CD-soittimet
- Mediavälineellä tehty esitys
- Videokamera
- Digikamera
- Piirustusohjelma

- Tv-ohjelmat
- Elokuvat
- Videot
- DVD:t
- X kirjaston elokuvat
- Teatteriesitykset ovat mediaa, kun ne tallennetaan videoimalla
- Lapset toivovat eskariin XBOXia
- Lapsilla ei kännyköitä kovinkaan paljon
- Mobiilitekniikka kuuluu tähän päivään

TOIMINTA

- Valokuvaamalla
- Videoimalla
- Lapset itse kuvasivat trikkikuvauksia
- Lasten tekemä haastattelu videoitiin
- Sanomalehtiviikko
- Sanomalehtiviikko muodostunut tavaksi
- Kamera läsnä koko ajan
- Elokuviissa käynnit
- Kännykät tulee lapsille tutuiksi, kun henkilökunta käyttää
- Etsitään netistä jotakin
- Kirjan lukeminen lapsille
- Leikataan lehtiä
- Kuunnellaan CD:itä musiikkia
- Elokuvia analysoidaan
- Elokuviissa käynti järjestettyä toimintaa
- Videoidaan lasten omia näytelmiä
- Lasten omien tuotosten katsominen sopivaa toimintaa
- Omien tuotosten katsominen
- Mediasankarit näkyy lasten leikeissä
- Pojat leikkivät mitä katsovat televisiosta
- Leikitään mitä katsotaan televisiosta
- Lapset leikkii telkkariohjelmia
- Valokuvaaminen aikuiselle vaikeaa työn lomassa
- Sanomalehden käyttö jumpassa
- Saduttaminen
- Kuvan ja tekstin yhdistämistä
- Oman näytelmän tekeminen, kuvaaminen ja katsominen
- Elokuvaprosjekti
- Tiedon hakemista
- Kirjasta etsittiin tietoa
- Lapset valokuvanneet oman lempipaikan

- Aikuiset valokuvanneet lapsia
- Digikuvien lisäämistä digitaaliseen kasvunkansioon
- Internetissä käyty katsomassa eläintenhoidosta
- Tutkittu digitaalista kasvunkansiota
- Tietokoneella pelien pelaamista
- Laulupeli Staraoke suosittu
- Kuvantarkastelua
- Lapsista tehty haastattelu-juttu digitaaliseen kasvunkansioon
- Lehtien tutkimista monella eri tavalla
- Lapset saavat käydä internetissä heitä kiinnostavilla sivuilla
- Mediakasvatus on tietokoneen oikeaa käyttöä
- Lapset toivat päiväkotiin omia CD-levyjä
- Käydään hakemassa kirjoja kirjastosta
- Äiti tuonut kameran päiväkotiin ja lapsi ottanut valokuvia kavereista
- Lapset ovat tuoneet kirjan kotoa
- Lapset esittelivät kirjan toisille lapsille
- Tietosanakirjoja käytetään paljon
- Elokuvia katsotaan joskus
- Aikuinen tarkastaa faktatiedot kirjasta
- Päivystyksessä ja paukkupakkasilla katsotaan elokuvia
- Tiedon hakemista internetistä
- Lapset saavat käydä internetissä heitä kiinnostavilla sivuilla
- Keskustellaan lasten kanssa pelottavista elokuvista
- Päiväkodissa on tietokone, jolla voi pelata lasten pelejä
- Sanomalehdestä tehty miekkoja ja palloja
- Mediaa hyödynnetty jumpassa
- Videoita ei käytetä paljon varhaiskasvatuksessa
- Käydään mediaan liittyviä asioita läpi lasten kanssa
- Tehty Hauskat kotivideot
- Kasvunkansiot täynnä kuvia
- Tietokonetta lapset voivat käyttää yhtenä päivänä viikossa
- Netistä lapset saa hyvää tietoa hankittua
- Lapset ovat sanoittaneet kasvunkansion kuvat
- Keskustelua eskaripoikien kanssa, miksi elokuvissa on ikäraja merkinnät
- Keskustelua kenelle elokuva on tarkoitettu
- Keskustelua oliko elokuva pelottava
- Keskustelua, näkikö lapsi pahija unia, kun oli katsonut sellaista elokuvaa, joka oli tarkoitettu vanhemmille lapsille
- Päiväkodissa tempaus tarkastaa pelien ja videoiden ikäraajat
- Joskus yritetty nostaa mediakasvatus vanhempien kanssa käytävään keskusteluun
- Lähden aina mukaan, kun lapsi puhuu peleistä
- Kun en itse tiedä, pyydän lasta kertomaan millainen peli
- Oma tekeminen
- Itse kokemalla ja kokeilemalla

- Itse saa tuottaa jotain
- Tekemällä
- Elämyksen kautta
- Toiminnallisuus
- Ollaan läheellä ja luetaan
- Vuorovaikutuksessa lapsen kanssa siinä
- Lapsesta itsestä lähtevä toiminta hyvää
- Lapset tykkää katsoa samaa elokuvaa moneen kertaan
- Lapset huomaa eri juttuja ja näkökulmia
- Elokuvista voisi keskustella ja analysoida enemmän lapsiryhmässä
- Lapsen oman kiinnostuksen huomioiminen ja hyödyntäminen
- Riippuu lasten iästä ja kiinnostuksesta
- Ei lapselle sanota, että nyt tehdään mediakasvatusta
- Kasvattajan rooli kuunnella ja keskustella, kun lapsi kertoo mediakokemuksiaan
- Osallistuminen
- Alle kolme vuotiaat lukee lelulehtiä
- Pienemmille kuvan tutkiminen tärkeää
- Mediakasvatuksellista toimintaa paljon päiväkodissa
- Päiväkodin lapsia näkyi paikallismediassa
- Televisio-ohjelmassa vilahti päiväkotiryhmän lapsia
- Päiväkotiryhmän lapsia esiintynyt sanamolehtikuvassa
- Vanhemmilta kysytty lupa lapsen esiintymiseen uutisissa
- Kerrottu vanhemmille, että lapsi esiintyy mediavälaineessä

MEDIKASVATUS LUONNOLLINEN OSA VARHAISKASVATUKSEN ARKEA

- Lapset lukee lelulehtiä
- Lasten puheissa kuuluu media, median tarinat
- Lasten tappeluissa näkee, mistä vaikutus tulee
- Lapset piirtävät/askartelevat mediasankareita, tapahtumia, kokemuksia
- Lapset tuovat mukana kortteja päiväkotiin
- Lapset tuovat pikku-ukkeleita päiväkotiin
- Lapset puhuvat mediahahmojen vieraskielisistä nimistä
- Lapset tekee omia kirjoja ja satuja
- Lapset toistaa omista tuotoksista median tarinoita
- Lapset tehnyt Pokemon ja HPK-kirjoja
- Peleistä lapset puhuu
- Media vähemmällä varhaiskasvatuksen arjessa
- Aikaisempina vuosina tekemällä tehtyä
- Alussa mediakasvatus vastenmielistä
- Mediakasvatus ei ole ollut tietoista toimintaa

- Kun lapsi puhuu uutisista, aikuisien tehtävä puuttua, mistä lapsi saanut tiedon
- Lapset eläytyy ja elää elokuvassa
- Lasten kotona saamia mediakokemuksia ei työstetä päiväkodissa
- Media on läsnä varhaiskasvatuksessa
- Mediat on arkea
- Mediat on arkipäivää jokapäivä
- Mediakasvatus kuuluu sisälle varhaiskasvatukseen
- Mediakasvatus soveltuu varhaiskasvatukseen
- Kukaan ei ole ilman mediakasvatusta
- Mediakasvatuksessa on sovellettavia kohtia varhaiskasvatukseen
- Mediakasvatus luonnollinen osa
- Jälkeenpäin huomaa mitä mediakasvatuksellista toimintaa on ollut lapsiryhmässä
- Se ei oo tehty juttu
- Mediakasvatus alkaa jo täällä varhaiskasvatuksessa
- Hienoa, kun lapsilla mediaan liittyviä juttuja
- Suhtautuminen mediakasvatukseen on tullut tiedostetumpaa
- Mediakasvatusta ei voi sulkea pois
- Varhaiskasvatuksessa tehdään mediakasvatusta
- Aikuiset joutuivat puuttumaan poikien toimintaan ja se teki mediakasvatuksen tietoisemmaksi
- Kasvatus kuuluu mediaan
- Mediakasvatus ei sulje pois muuta toimintaa varhaiskasvatuksesta
- Monipuolistaa ja rikastuttaa
- Mediakasvatuksesta hyödytään
- Elävöittää
- Varhaiskasvatuksen tehtävä ohjata sitä mediakasvatusta
- Kasvattajan oma asenne mediaa kohtaan vaikuttaa omaan työskentelyyn alitajuisesti
- Päiväkotiryhmän aikuisilla erilaiset asenteet mediaa kohtaan
- Työssä kasvattaja käyttää maalaisjärkeä
- Kasvattajalla erilainen rooli työssä ja vapaa-ajalla
- Ryhmän vanhin työntekijä puritaanisin mediaa kohtaan
- Kasvattaja itse ei katso Salattuja elämiä televisiosta, vaikka omat lapset katsovat
- Mediaa voi olla enemmänkin neljä-viisi vuotiailla
- Viis-kuusvuotiaille mediakasvatus tärkeää
- Eskareille mediakasvatus sopii
- Isommille lapsille mediakasvatus suositeltavaa
- Eskareilla enemmän mahdollisuuksia tehdä omaa lehteä tai lukea uutisia, koska heillä alkaa olla lukutaitoa
- Vanhemmille suunnattua mediakasvatustietoa digitaalisessa kasvunkansiossa
- Tiedottamista vanhemmille
- Vanhemmat huomanneet lasten suosikkimusiikin olevan aikuisten musiikkia
- Kotien mediankäytöstä tullut tietoa päiväkotiin Kisu Pikkutähden kautta
- Henkilökunta saa tietoa, mitä lapsi tekee iltaisin ja mitä ajattelee

- Keskusteluissa tullut esille, että lapsi ei saa käyttää tietokonetta ja videoita
- Varhaiskasvatuskeskusteluissa vanhempien kanssa puhutaan usein lapsen illasta ja television katselusta
- Kotona katsotaan paljon televisiota
- Päiväkotilapset saavat katsoa myöhään hurjia juttuja
- Keskusteluissa kysytään vanhemmilta, kuinka paljon lapsi katsoo televisiota
- Vanhemmat käyttää mediaa välineenä kasvatukseen
- Vanhemmilla rajojen asettajan rooli mediankäytössä
- Vanhemmilla tärkeä rooli mediakasvattajina
- Vanhemmat pystyvät asettamaan rajoja lasten median käytölle
- Vanhemmilla kai tärkeämpi rooli kuin ammattikasvattajilla mediakasvattajina
- Vanhemmat näkee lasten teatteriesityksen DVD:ltä
- Tuotoksen jakaminen toisten kanssa, perheen, läheisten kanssa
- Vanhempien herättäminen ikärajiatietoisuudesta ja kehoitetaan katsomaan televisiota yhdessä lasten kanssa
- Vanhemmat pitäisi olla vieressä netin käytössä
- Vanhemmat olisi tietoisia, että kaikki sarjat ja uutiset ei sovellu lapsille
- Vanhemmat ei tiedä aina lasten pelaamisesta
- Keskustelua mediakasvatuksesta nyt enemmän
- Työryhmässä puhutaan mediakasvatuksesta
- Työryhmässä puhutaan, kuinka kiva oli videoita
- Työryhmässä puhuttu kuinka innoissaan lapset oli
- Varhaiskasvatussuunnitelmassa on jonkin verran kirjattuna mediakasvatuksesta
- Varhaiskasvatuksen henkilökunta ei tiedä onko päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattu mediakasvatuksesta jotakin
- Työyhteisössä ei keskustella mediakasvatuksesta ja sen sisällöistä, tavoitteista
- Työyhteisössä puhutaan mediakasvatuksesta hyvin vähän
- Mediassa puhutaan päivähoidosta

LASTEN OPPIMISPROSESSI

- Lapsi ymmärtää ettei prosessi ja tuotos olekaan sama
- Lapsi oppii ymmärtämään median toimintatavoista
- Matemaattisten valmiusten harjoittelua tietokonepelillä
- Lapset oppivat etsimään tietoa
- Tiedon hakemista internetistä
- Tulisi hyviä kuvakulmia ja tilannekuvia, kun lapset itse kuvaisivat
- Lisää lasten ymmärrystä
- Lapset pienestä pitäen oppisivat käyttämään tietokonetta
- Koko prosessi lapsille tärkeä, lisää ymmärrystä, mitä tapahtuu tehdessä ja millainen valmis tuotos on
- Kriittisyyttä
- Lapset tietää K-16 ikärajan

- Media kommunikaation välineenä maahanmuuttajalapsella
- Media voi olla oman luovuuden esille tuomisen keino
- Saduttaminen oman ajatuksen viestittämistä
- Totta vai tarua
- Lapset ei ymmärrä yhteyttä faktan ja fiktion välillä
- Lehdissä paljon manipuloituja kuvia, joita lapset ei pysty ymmärtämään
- Lapsille tulisi lisää ymmärrystä, että kaikki mitä näkevät televisiosta ei ole totta
- Pistäisi ajattelemaan
- Lasten kanssa puhuttu, että videopelissä pikkuautot ei mene rikki, mutta todellisuudessa päiväkodissa menee
- Lapset taitavia internetin käyttäjiä
- Tuotoksen katsominen lapselle tärkeää
- Ahaa-elämys lapselle

SUOJELU

- Varhaiskasvatuksen tehtävä suojella lasta tiedonvallalta
- Lasta pitää suojella liialta medialta
- Ehkäistävä, että lapset ei katso liian hurjia elokuvia
- Ei oo hyvä jos menee liian pitkälle
- Karsia sitä, mikä on sopivaa tietoo
- Lapset hukkuu tietotulvaan
- Varhaiskasvatukseen kuuluu lasten suojeleminen
- Kun lapsi väsynyt päiväkodissa, niin henkilökunta on kysynyt lapselta, että oletko katsonut televisiota myöhään
- Lapsi katsonut Harry Potter-elokuvaa kymmenen aikaan illalla
- Lapset ovat katsoneet Tarua sormusten herrasta ja Harry Potteria
- Uutiset pienelle lapselle pelottava
- Tuntuu, ettei pysty vaikuttamaan lasten median käyttöön
- Televisio tietoisesti pois varhaiskasvatuksen toiminnasta
- Internet ei pienille lapsille
- Netti on yksi pahimmista, missä voi eksyä väärille sivuille
- Netistä voi tulla huonoakin tietoa
- Aikuinen valvoo lasten internetin käyttöä
- Varhaiskasvatuksen rooli enemmän toiminnallinen, tuottaminen (vrt. Vanhempien rooli)
- Henkilökunta tarkkana, ei näytä sellaisia elokuvia, jotka ei sovellu ikärajaltaan
- Huoletonta lapsuutta tulee korostaa enemmän
- Miten media voi vaikuttaa vahingollisesti
- Tietoista toimintaa (mediakasvatusta) on se, että ei katsella ryhmässä videoita
- Aikuisten maailma tulee liian aikaisin lapsille
- Aikuinen valvoo lasten toimintaa