

Jenna Eriksson

**MEDIAKULTTUURI PEDAGOGISENA
RESURSSINA ALLE 3-VUOTIAIDEN
RYHMISSÄ**

Toiminnan teorian näkökulma

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu- tutkielma
Huhtikuu 2023

TIIVISTELMÄ

Jenna Eriksson: Mediakulttuuri pedagogisena resurssina alle 3-vuotiaiden ryhmissä –Toiminnan teorian näkökulma
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, Varhaiskasvatus
Huhtikuu 2023

Tässä laadullisessa tutkielmassa tarkastellaan mediakulttuurin ilmentymistä sekä sen käyttöä pedagogisena resurssina varhaiskasvatuksessa alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Pedagogiikkaa tässä tutkielmassa määritellään sosiokulttuurisesta näkökulmasta käsin, jossa oppiminen ja opettaminen nähdään sosiaalisena prosessina. Tarkastelun näkökulmana on eri toimintajärjestelmät Engeströmin (1987) toiminnan teoriaan pohjautuen. Toimintajärjestelmien rajapinnoille voidaan nähdä rakentuvan kolmas tila. Tässä tutkielmassa pyritään tunnistamaan mediakulttuurin roolia tämän kolmannen tilan rakentamisen mahdollistamisessa.

Tutkimukseen osallistui kuusi varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävissä toimivaa henkilöä. Tutkimusaineisto kerättiin hyödyntämällä haastattelua ympäristön havainnoinnin ohella. Osallistujat esittelivät ryhmiensä tiloja samalla kun toteutettiin teemahaastattelu mediakulttuurin näkökulmasta. Aineiston analyysi toteutettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksen tulosten mukaan mediakulttuuri ilmentyi useimmiten lapsen ja hänen perheensä kautta, esimerkiksi lapsen omien tavaroiden tai kiinnostuksenkohteiden suhteen. Mediakulttuuria hyödynnettiin useimmiten ohjauksellisiin tavoitteisiin, esimerkiksi toimintaan motivointiin. Myös yhteisölliset tavoitteet nousivat esiin mediakulttuurin hyödyntämisen suhteen ja mediakulttuuri näyttäytyi merkittävässä roolissa lapsen aloittaessa päiväkodissa. Kolmannen tilan suhteen merkittävimpiä tekijöitä sen synnyn mahdollistumiselle olivat opettajien asenteet ja kiinnostus mediaa ja mediakulttuuria kohtaan sekä työyhteisön säännöt. Mikäli työyhteisössä sallittiin lasten omien tavaroiden tuominen päiväkotiin, oli yhteistyön mahdollista olla laadukkaampaa.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat mediakulttuurin olevan kiinteä osa pienen lapsen kokemusmaailmaa myös varhaiskasvatuksessa. Tutkimustulokset kannustavat kasvattajia pohtimaan mediakulttuurin mahdollisuuksia pedagogisessa toiminnassa laajemmin kuin vain mediakasvatusta ja laitteiden käytön opettelua laajemmin.

Avainsanat: mediakulttuuri, varhaiskasvatus, alle 3-vuotiaat, toimintateoria, kolmas tila, pedagogiikka, pedagoginen resurssi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Jenna Eriksson: Mediaculture as Pedagogical Resource in Under 3-year-old's Early Childhood Education – Activity Theoretical Perspective

Master's thesis

Tampere University

Faculty of Education and Culture

April 2023

This qualitative thesis examines the emergence of media culture and its use as a pedagogical resource in early childhood education in the groups of under-3-year-olds. Pedagogy in this thesis is defined from a socio-cultural perspective, where learning and teaching are seen as a social process. Engeströms' (1987) activity theory is used as basis of analysis. The thesis also seeks to identify the potential of forming the third space between activity systems from media culture standpoint.

Six early childhood education teachers participated in this study. Interviews and observations of the day care environment were used as research data. The participants introduced their classrooms and any references to media culture in it during thematic interviews. The analysis of the data was carried out using theory-based content analysis.

The results of the study showed that media culture mostly emerged through the child's personal activity systems, for example, the child's own belongings or interests. Media culture was most often used for instructional purposes, for example, to motivate a child. Media culture appeared to play an important role when the child started at the kindergarten. It appeared that it was easier for the child to be a part of early childhood education when there was some familiar objects or characters. The most important factors in enabling emergence of third space, i.e., fruitful interaction between family's and early childhood education centre's activity systems, were teachers' attitudes and interest towards media, media culture, and the rules of the work community. If the work community allowed children to bring their personal belongings, such as toys into the kindergarten, media culture could be used to enable the development of a third space.

The results of this study show that media culture is an integral part of a young child's experience, also in early childhood education. The findings encourage educators to consider the potential of media culture in pedagogy beyond media education and device focused approaches.

Keywords: media culture, early childhood education, toddler, activity theory, third space, pedagogy, pedagogical resource

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	LASTEN MEDIAKULTTUURI	4
2.1	Mediakulttuuri ilmiönä	4
2.2	Media varhaiskasvatuksessa	6
3	PEDAGOGIIKKA	11
3.1	Pedagogiikka ja toiminnan teoria käsitteinä.....	11
3.2	Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka	13
3.3	Kolmas tila.....	15
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	19
5.1	Aineiston kuvaus ja -keruu.....	19
5.2	Aineiston analyysi	23
6	TULOKSET	25
6.1	Mediakulttuurin ilmentyminen varhaiskasvatuksessa	25
6.2	Mediakulttuuri pedagogisena resurssina	31
6.3	Kolmas tila.....	39
7	POHDINTA	44
7.1	Johtopäätökset.....	44
7.2	Eettinen pohdinta ja tutkimuksen luotettavuus	48
LÄHTEET	52	
	Liite 1. Haastattelurunko	58
	Liite 2. Tutkimustiedote	59
	Liite 3. Tietosuojailmoitus.....	60
KUVIOT		
KUVIO 1.	TOIMINTAJÄRJESTELMÄ	12
KUVIO 2.	TOIMINTAJÄRJESTELMIEN MUODOSTAMA KOLMAS TILA	15
KUVIO 3.	KOLMAS TILA	16
KUVIO 4.	MEDIAKULTTUURI PEDAGOGISENA RESURSSINA TOIMINTAJÄRJESTELMÄSSÄ.	31

1 JOHDANTO

Tässä tutkielmassa tarkastellaan mediakulttuurin ilmentymistä alle 3-vuotiaiden lasten arjessa varhaiskasvatuksessa ja sen mahdollisuuksia pedagogisena resurssina. Mediaosaamisen ja digitaalisen osaamisen on nähty olevan kiinteä osa tulevaisuuden kansalaisuutta ja sen tärkeys on korostunut viime vuosina (Mertala, 2020), mistä kertoo maininnat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa [VASU] (Opetushallitus, 2022), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa [EOPS] (Opetushallitus, 2014b), sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa [POPS] (Opetushallitus, 2014a). Osana nykyaikaa on myös puhe diginatiiviudesta, jossa lasten nähdään syntyneen digitalisoituneeseen yhteiskuntaan valmiina omaksuma digitaalista osaamista synnynnäisesti paremmin kuin aiemmat sukupolvet. (Buckingham, 2011). Tämä näkemys on kuitenkin saanut tutkijoiden keskuudessa kritiikkiä sen oletuksesta nähdä lapset automaattisesti mediaosaajina. Todellisuudessa lasten medialukutaidot ja -tiedot ovat hyvinkin pinnallisia ja vaativat harjaantumista yhtä lailla kuin aiempien sukupolvien kohdalla (Kupiainen, 2013). Tästä syystä mediakasvatus ja digitaalinen osaaminen ovat ajankohtaisia asioita varhaiskasvatuksessakin, jotta lapset saavat tarvittavaa tukea kasvaessaan digitalisaation keskellä (Palaiologou, 2016).

Jo pienet lapset ovat aktiivisia median kuluttajia päivittäisessä elämässään (Suoninen, 2014). Tutkimus osoittaa perheillä olevan aiempaa enemmän medialaitteita kotona saatavilla ja niiden käytön monipuolistuneen (Suoninen, 2014). Media on ottanut osansa lasten elämässä ja näkyy niin lasten toiminnassa kuin myös tavaroissa. Esimerkiksi mediasta tuotetut lelut, vaatteet, kirjat ja pelit ovat kiinteä osa nykylapsuutta. Lasten mediabarometrin 2013 mukaan 0–2-vuotiaiden suosikkiohjelmiä olivat esimerkiksi Pikku kakkonen, jossa ohjelmasisällöt vaihtelevat (Suoninen, 2014). Suosikkeja olivat myös Muumit, Teletapit, Kaapo, Puuha-Pete, TiTi-Nalle ja Fröbelin palikat. Tänä päivänä lasten

suosikkihahmoja tai -ilmiöitä ovat edellä mainittujen lisäksi Pipsa Possu, Frozen, sekä Ryhmä Hau, jotka esiintyvät esimerkiksi leluissa, vaatteissa tai asusteissa. VASU (2022) ohjaa kasvattajia tukemaan lasten mielenkiinnon kohteita osana pedagogista toimintaa ja korostaa leikin merkitystä oppimisen ja kehityksen tukemisessa. Lapset ovat luontaisia tutkijoita ja mielikuvitus toimiikin toiminnan ohjaajana ja motivoijana (Siren-Tiusanen, 2001). Median tarjoaman mediakulttuurin on tunnistettu olevan osa lasten kiinnostuksen kohteita ja sen on nähty tulevan ilmi leikissä ja muussa vapaassa toiminnassa (Mertala, 2015). Tästä syystä on merkittävää tutkia mediakulttuurin mahdollisuuksia pedagogisesta näkökulmasta käsin.

Tutkimusta mediakasvatuksen käytännöistä ja mediakasvatuksesta ilmiönä on tehty runsaasti esiopetusikäisistä sekä koululaisista, mutta varhaiskasvatuksen kontekstissa tutkimus on rajallista. Varsinkin alle 3-vuotiaiden osalta tutkimustieto on hyvin niukkaa. Lasten mediankäyttö on puhututtanut tutkimuskentällä sekä yhteiskunnallisessa keskustelussa kuitenkin jo pitkään ja keskiössä ovat olleet erityisesti mediankäytön negatiiviset vaikutukset (Palaiologou, 2016). Lähivuosina kotimaassa on kuitenkin kiinnostuttu median tarjoamista mahdollisuuksista oppimisen tukemisessa esimerkiksi Mediamuffinssi (2006), Innoplay (2018–2022) ja Uudet lukutaidot (2020–2022) hankkeiden kautta.

Tutkimus on myös todennut opettajankoulutuksen olevan riittämätön vastaamaan nykypäivän vaatimuksiin mediakasvatusosaamisen suhteen (Karila & Leikkola, 2022). Käsitykset omasta osaamisesta ja mediakasvatuksen sisällöistä on tutkittu olevan vaihtelevia riippuen koulutuspaikasta sekä -ajankohdasta. Iäkkäämmät, pitkään alalla toimineet opettajat ovat saaneet suppeampaa tai jopa olematonta mediakasvatuskoulutusta tutkintokoulutuksessaan, mikä on varsin loogista, kun tarkastellaan median nopeaa kehityskaarta viime vuosikymmeninä. Osaaminen on ollut paljolti riippuvainen täydennyskoulutuksista ja omaehtoisesta työssäoppimisesta, mikä saattaa vaikuttaa median käyttöön varhaiskasvatuksessa.

Tässä tutkielmassa ollaan kiinnostuneita siitä, miten mediakulttuuri näyttäytyy osana pedagogista suunnittelua ja toimintaa alle 3-vuotiaiden ryhmissä varhaiskasvatuksessa. Tässä tutkielmassa mediakulttuurista puhuttaessa tarkoitetaan lapsille suunnattuja digitaalisia sisältöjä, esimerkiksi

televisio-ohjelmia, musiikkiohjelmia tai muita digitaalisia sisältöjä (Hodkinson, 2017). Mediakulttuuri käsittää myös näistä sisällöistä johdetut kaupalliset tuotteet, esimerkiksi lelut, vaatteet, kirjat, pedagogiset materiaalit tai muut digitaalisiin sisältöihin liittyvät asiat varhaiskasvatuksen oppimisympäristössä tai pedagogisessa toiminnassa. Nykyään varhaiskasvatuksessa korostetaan kokopäiväpedagogiikan merkitystä, jolloin mediakulttuurin osuutta tutkitaan koko päivän toimintojen kontekstissa. Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka on myös ominaispiirteinen poikkeava vanhempiin lapsiin nähden, sillä hoivan osuus on korostunut verrattain vanhempien lasten ryhmiin. Varsinkin medialaitteiden käyttö on todettu olevan alle 3-vuotiaiden osalta rajallista (Suoninen, 2014).

Aluksi tutkielmassa käsitellään lasten mediakulttuurin ja mediakasvatuksen ominaislaatua varhaiskasvatuksessa aiempien tutkimustulosten valossa. Tämän jälkeen siirrytään tarkastelemaan pedagogiikan käsitteen jäsentymistä tässä tutkielmassa. Tässä tutkielmassa pedagogiikkaa tarkastellaan sosiokulttuurisesta näkökulmasta käsin. Tämä tarkoittaa sitä, että sosiaalisten ja kulttuuristen vaikutusten ymmärretään kietoutuvan osaksi oppimista ja opettamista. Pedagogista toimintaa kuvataan toimintajärjestelmän (Engeström 1987) kautta. Sen jälkeen esittelen tutkielmalle keskeisen kolmannen tilan käsitteen. Kolmannen tilan voidaan nähdä rakentuvan esimerkiksi institutionaalisen ja ei-institutionaalisen ympäristön rajapinnalle, jolloin eri ympäristöjen toimintatavat voivat sekoittua ja luoda uutta toimintakulttuuria. Tutkielmassa pohditaan mediakulttuurin roolia kolmannen tilan rakentumisessa varhaiskasvatuksen institutionaalisen ympäristön ja kodin välillä.

2 LASTEN MEDIAKULTTUURI

2.1 Mediakulttuuri ilmiönä

Media on merkittävässä roolissa lasten elämässä nykypäivänä. Median ominaislaatu on kuitenkin muuttunut vuosien saatossa. Alun perin median käsite pohjautuu latinan kielen sanasta *medium*, joka tarkoittaa ”välissä olemista” (Buckingham, 2003). Tällä viitataan median tietoa ja sisältöä siirtävään ulottuvuuteen. Nyky-ymmärryksessä suomennettu käsite *media* on määritelty koskevan modernin viestinnän eri kanavia. Esimerkiksi televisio, radio, kuvat, videot, sanomalehdet, kirjat, mainokset, internet ja sosiaalinen media voidaan kaikki nähdä olevan osa mediaa. Media on luonteeltaan viihteellistä, mutta siihen liittyy myös kasvattava ja opettava ulottuvuus (Koivusalo-Kuusivaara, 2007).

Lasten median kulutusta on tutkittu esimerkiksi mediabarometrien avulla. Mediabarometrissa voitiin nähdä iän olevan merkittävä tekijä median kulutuksen määrässä (Suoninen, 2014). 0–2-vuotiaat lapset käyttivät pääsääntöisesti valvotusti mediaa ja yleisin väline oli televisio, josta katseltiin kuvaohjelmia. Pelejä 0–2-vuotiaat pelasivat vähän, mutta yli 2-vuotiaista pelejä pelasi päivittäin jo kolmasosa vastaajista. 0–1-vuotiaat vauvat käyttivät mediaa pääsääntöisesti kuuntelemalla esimerkiksi musiikkia tai satuja äänikirjoina. Pienet lapset kuluttivat mediabarometrin mukaan laitteita ja sisältöjä aikuisen valvonnassa. On myös huomioitava lasten osallisuuden rajallisuus median kulutuksen suhteen. 0–2-vuotiailla oli harvoin vapaa pääsy median pariin, jolloin omaehtoisuus ja vapaavalintaisuus ei välttämättä toteudu. Vanhemmat vaikuttavat suurelta osin lasten kuluttamaan mediaan ja valikoivat tietynlaisia sisältöjä, jotka kokevat sopivaksi omille lapsilleen heidän ikätasoonsa nähden.

Aiemmin media on näyttäytynyt yksisuuntaisena viestintänä, jossa yksilöt ovat olleet vastaanottavassa roolissa (Hodkinson, 2017). Esimerkiksi pienten lasten useimmiten käyttämä televisio on tämänkaltaisen yksisuuntaisen viestinnän kanava, jossa vastaanottavalla osapuolella ei ole tyyppisesti

mahdollisuutta ja agenda vaikuttaa sisältöihin, joita hänelle tarjotaan. Media ja sitä kautta myös mediakulttuuri, on kuitenkin myös sosiaalista toimintaa (Hodkinson, 2017; Kupiainen, 2002b). Median monipuolistuessa ja tullessa osaksi arkea esimerkiksi puhelimiin, on median interaktiivisuuden nähty yleistyneen ja normalisoituneen. Viestintä voidaan nähdä yhä useammin vuorovaikutteisena ja kaksisuuntaisena, jolloin molemmat osapuolet, sisällön tuottaja sekä kuluttaja, vaikuttavat toisiinsa.

Mediakulttuurin teoreettinen tarkastelu on moniulotteista ja haastavaa sen monimutkaisen luonteen vuoksi. Mediakulttuuri koostuu yhteiskunnan rakenteiden, ideologioiden, representaation, tuotteistamisen ja teknologisen ulottuvuuden rakentamasta kokonaisuudesta sosiaalisessa kontekstissa (Kellner, 1998). Se on myös ajassa muovautuvaa, mikä tekee ilmiön tutkimisesta lyhytjänteistä ja haastaa tutkijoiden teoreettisen tarkastelun.

Mediakulttuurin on nähty jo ennen 2000-lukua olevan pysyvä ja yhteiskunnassamme nouseva ilmiö, joka ohjaa havaintojamme sekä toimintojamme. Mediakulttuurin on nähty syntyvän mediateollisuuden, median kuluttajien, sisältöjen ja eri teknologioiden yhteisvaikutuksessa (Hodkinson, 2017). Mediakulttuuriin voidaan liittää esimerkiksi radion, television, sanoma- ja aikakauslehtien, musiikin ja elokuvien toistamia ilmiöitä, arvoja ja normeja. Mediakulttuuriset ilmiöt liittyvät yleensä ajankohtaisiin teemoihin ja tapahtumiin. Tässä hyödynnetään visuaalisia sekä audiitiivisia kuvia, joilla pyritään vetoamaan kuluttajan tunteisiin ja ajatuksiin. Osa ilmiöistä on hyvinkin aikasidonnaisia, mikä on yleismaailmalliselle mediakulttuurille tyypillistä. Pinnalla olevat asiat tulevat ja menevät ja täten kiinnostuksen kohteet vaihtelevat ajan mukaan. Osa mediakulttuurin ilmiöistä on kuitenkin vakiinnuttanut paikkansa esimerkiksi lasten elämismaailmassa riippumatta sukupolvien välisistä eroista (Mertala, 2015). Esimerkkinä tästä vakiintumisesta voidaan pitää Disney-hahmoja ja -prinsessoja, jotka ovat olleet osana lasten mediakulttuuria jo 1950-luvulta lähtien, vaikka niiden näkyvyys 2020-luvulla on pienentynyt. Prinsessoja on tullut lisää ja perinteisemmät tarinat ovat väistyneet uusien tieltä. On myös tutkittu, että esimerkiksi ikä ja sukupuoli määrittävät osaksi lasten kiinnostuksenkohteita (Buckingham & Sefton-Green, 2003; Coyne ym., 2016).

Mediaan liittyy tiedonsiirron ohella myös leikillinen ja viihteellinen ulottuvuus (Kupiainen, 2002b). Mediakulttuuri on utopistista ja leikinomaista. Varsinkin

nuorten populaarikulttuuriset ilmiöt ovat kiinteä osa sosiaalisia suhteita ja yhteisöllisyyden kokemusta (Nyyssölä, 2008). Median ja siihen liittyvien sosiokulttuuristen ja teknologisten ilmiöiden on nähty olevan olennaisessa roolissa sosiaalistumista ja kulttuurista tietoisuutta tänä päivänä. Median kuluttaminen tuottaa mielihyvää, mutta samanaikaisesti se tuottaa myös opetuksellista sisältöä esimerkiksi lapsille. Erilaiset oppimispelit tai opetukselliset lastenohjelmat ovat olennainen osa Ylen sisältöjä, sekä myös osa YouTuben sisältöä.

Aikuisten rooli lasten mediakulttuurin synnyssä ja kehittämisessä on merkittävä, sillä aikuiset säätelevät pienten lasten mediankäyttöä (Suoninen, 2014). Aikuiset, usein vanhemmat, mahdollistavat sekä rajaavat lelujen, vaatteiden tai muiden kaupallisten tuotteiden saatavuutta, samalla tavalla kuin myös medialaitteiden ja -sisältöjen käyttöä (Suoninen, 2014). Lasten mediakulttuurin voidaankin tulkita olevan loppupeleissä hyvinkin aikuislähtöistä. Siinä missä mediateollisuus, yhteiskunta ja sosiaalinen media määrittää aikuisten mediakulttuuria, on esimerkiksi lasten vanhemmilla, opettajilla ja muilla läheisillä aikuisilla suuri rooli lasten mielenkiinnonkohteiden suhteen. Koska pienten lasten mediankäyttö on rajoittunutta ja rajoitettua, ei media muovaa lasta välttämättä samalla tavoin kuin aikuista.

Tässä tutkielmassa mediakulttuurin määritellään tarkoittavan televisiosta tai muista digitaalisista sisällöistä tuttuja hahmoja tai elämismaailmoja. Mediakulttuuriksi luetaan myös näistä sisällöistä tuotettuja leluja, vaatteita, kuvia tai lapsen esiintuomia kiinnostuksenkohteita. Mediakulttuurin sisällöt voivat olla viihteellisiä tai opetuksellisia.

2.2 Media varhaiskasvatuksessa

Tyypillisesti mediakulttuuri varhaiskasvatuksessa on liitetty osaksi mediakasvatusta. Tässä tutkielmassa on tarkoitus käsittää mediakulttuuri omana osanaan ja nähdä sen mahdollisuuksia pedagogisena resurssina myös ilman mediakasvatuksen kontekstia. Mediakulttuuri on kuitenkin vahvasti liitoksissa mediakasvatukseen ja merkittävä osa sitä, joten mediakasvatuksen määrittely on tämän tutkielman kannalta olennaista.

Mediakasvatus voidaan nähdä vakiintuneempana käytäntönä päiväkodissa, kuin esimerkiksi mediakulttuurin uudelleen kontekstualisointi osaksi toimintaa (Kupiainen, 2007). Tämä tarkoittaa käytännössä mediakulttuurin hyödyntämistä pedagogisesti, esimerkiksi voidaan toteuttaa merirosvoaiheisia ratoja tai askarteluprojekteja (Kupiainen, 2007). Vaikka uudelleen kontekstualisointi on jossain määrin nähtävissä päiväkotien toiminnassa, on mediakasvatuksen roolin nähty olevan merkittävämpi (Kupiainen, 2007). Tästä syystä myös mediakasvatuksen käsitettä ja roolia mediakulttuurin ilmentymisessä tarkastellaan tässä luvussa. Mediakasvatus käsitteenä ei kuitenkaan ole määritelmältään yksiselitteinen.

Mediakasvatus on käsitteenä laaja ja sitä on määritelty monin eri tavoin tutkimuskentällä. Mediakasvatus nyky-ymmärryksessä pitää sisällään oppimista mediasta ja median avulla vuorovaikutuksessa (Kupiainen & Sintonen, 2009). Tässä kontekstissa vuorovaikutus tapahtuu aikuisen ja lapsen välillä, taustalla vaikuttaen sekä lapsen, että aikuisen kokemuskulttuuri ja mediakulttuuri (Buckingham, 2003).

Tässä tutkielmassa mediakasvatusta määritellään laaja-alaisen tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen mallin kautta (Mertala, 2017). Malliin kerrotaan sisältyvän kolme eri osa-aluetta: teknologiatuettu oppiminen, mediakasvatus sekä teknologiakasvatus. Nämä kolme osa-aluetta eivät sulje toisiaan pois, vaan toimivat yhdessä osittain päällekkäin. Mertala (2017) määrittelee teknologiatuetun oppimisen tarkoittavan tieto- ja viestintäteknologian toimimista kognitiivisina työkaluina. Media- ja teknologiakasvatus puolestaan ovat oppimisen kohteita (Mertala, 2017). Teknologiakasvatuksen nähdään pitävän sisällään laitteiden käytön ja teknologian tarkastelun prosessinomaisesta näkökulmasta. Mediakasvatus on mallin laajin osa-alue, mikä pitää sisällään esimerkiksi median tuottamaa representaatiota, lasten mediakulttuuria ja monilukutaitoa (Mertala, 2017). Tämä kolmijako on tehty selkiyttämään mediakasvatuksen käsitteen monialaisuutta, mutta jaottelu ei tosiasiaassa ole näin rajattu vaan osa-alueet sekoittuvat keskenään. Käytännön tasolla mediakasvatus on aktiivista ja kokemuksellista toimintaa median parissa (Niinistö & Ruhala, 2007). Mediakasvatuksen tutkimus on koskenut pitkälti koulu- ja esiopetusikäisiä lapsia, ja varhaiskasvatuksen osuus tutkimuskentällä on verrattain pieni.

Kuitenkin tutkimusta lasten käyttämistä medialaitteista ja mediasisällöistä on tehty niin varhaiskasvatukseen kuin kodin konteksteissa.

Vaikka mediakasvatuksen todettiin olevan mediakulttuurin pedagogista hyödyntämistä vakiintuneempi käytäntö, on mediakasvatuksella todettu kuitenkin yleisesti olevan heikko asema varhaiskasvatuksessa, vaikka opetussuunnitelmat tuovat sitä aktiivisesti esiin (Palaiologou, 2016). Vaikka digitaalinen osaaminen ja monilukutaito on osa varhaiskasvatusta ohjaavia asiakirjoja, ei sen ole nähty silti toteutuvan toivotulla tavalla käytännössä. Tutkimus onkin kartoittanut estäviä ja edistäviä tekijöitä mediakasvatuksen toteutukselle (Blackwell ym., 2014; Kerckaert ym., 2015; Nikolopoulou ja Gialamas, 2015). Estäviä tekijöitä on nähty olevan esimerkiksi opettajan asenne, taidot ja tiedot sekä laitteiden saatavuus. Kokemus puutteellisesta osaamisesta tai laitteistosta on luonnollisesti vähentänyt motivaatiota toteuttaa mediakasvatusta.

Tämänkaltaiset edellä kuvatut tutkimukset ovat painottuneet määrittämään mediakasvatuksen kritiikkiäkin saaneen opetusteknologian käytön määrän ja laadun suhteen, jolloin mediakasvatuksen kulttuurinen ja sosiaalinen ulottuvuus on jäänyt huomioitta tai korkeintaan maininnaksi. Mediakulttuurin ollessa sosiaalisesti tuotettua, on sen tutkimus näin ollen myös melko niukkaa.

Tutkimusta, jossa media on myös nähty toiminnan välineenä, on tehty esimerkiksi digitaalisen leikin kontekstissa (Edwards, 2013; Edwards & Bird, 2017). Näissä tutkimuksissa leikki ja laitteiden käyttö on opetussuunnitelmissa nähty erillisinä toisistaan. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, ettei leikin ja laitteiden käytön ole nähty olevan mahdollista yhdistyä käytännössä. Tällöin digitaalisen leikin mahdollisuus on jäänyt niukaksi ja toteutus on ollut opettajan vastuulla. Tämä vahvistaa aiemmin esiin tullutta ajatusta mediakasvatuksen olevan vakiintunein käytäntö varhaiskasvatuksessa median suhteen, vaikka senkin määrä ja laatu on todettu olevan heikkoa.

Yksi nähtävissä oleva tutkimussuuntaus on kasvatushenkilöstön käsitykset mediakasvatuksen luonteesta ja vaatimuksista. Opettajien käsitykset mediakasvatuksen tavoitteista on nähty liittyvän osaamiseen digitaalisten medioiden suhteen (Salomaa ym., 2021). Mediakasvatus nähtiin ennen kaikkea tavoitteellisena toimintana, jossa päämäärä on VASUssakin mainittu digitaalinen osaaminen. Käsitykset mediakasvatuksen sisällöistä, toimintaperiaatteista ja tavoitteista vaikuttavat merkittävästi siihen, miten mediakasvatusta toteutetaan

varhaiskasvatuksessa (Mertala, 2017). Mediakulttuurin ollessa kiinteä osa myös mediakasvatusta, opettajien käsitykset yleisesti mediasta ja mediakulttuurista voidaan mahdollisesti nähdä vaikuttavan sen ilmentymiseen varhaiskasvatuksessa.

Median rooli ei siis varhaiskasvatuksen kontekstissa ole siis täysin vakiintunut (Mertala & Salomaa, 2016). Teknologiakasvatuksen on tyypillisesti nähty olevan helpompi ja selkeämpi väline mediakasvatuksen suhteen, kuin esimerkiksi mediakulttuuristen ilmiöiden hyödyntäminen pedagogisessa toiminnassa (Mertala & Salomaa, 2016). Tämän ilmiön myötä mediakasvatus on näyttäytynyt ainoastaan pitkälti erilaisten laitteiden käyttönä. Mediakasvatuksen tavoitteena on kuitenkin tutkiva ote ja ihmettely, sekä lasten aktiivinen toimijuus tuottajina (Mertala & Salomaa, 2016).

Mediakulttuurin tarkastelu pedagogisesta näkökulmasta tarjoaa vaihtoehtoisen näkökulman perinteisen uhkakuvia tarkastelevan näkökulman sijaan (Buckingham & Sefton-Green, 2003). Tyypillinen ajatusmalli kasvattajien keskuudessa on nähty olevan suojeleva suhtautuminen mediaan ja lapsiin (Niinistö & Ruhala, 2007). Median kulutuksen saatetaan nähdä olevan riittävää tai jopa liiallista kotioissa, joten sitä ei välttämättä koeta tarpeelliseksi varhaiskasvatuksen kontekstissa. Media nähdään ja koetaan lasta mahdollisesti turmelevana ja vaarallisena ilmiönä pienen lapsen elämässä. Tämän suojelevan ajatusmallin voi nähdä korostuvan mitä pienemmistä lapsista on kyse.

Kasvattajat saattavat kokea epävarmuutta tai olevansa osaamattomia lasten mediakulttuurin suhteen (Niinistö & Ruhala, 2007). Kasvattajan harjaantuneisuuden sekä kaikkiruokaisuuden mediakulttuurin ilmiöitä kohtaan onkin nähty tukevan mediakasvatuksen monipuolisuutta (Suoranta, 2003). Mediakasvatus voidaan nähdä puuduttavana ilmiönä, jonka käytäntöön otto tuntuu haastavalta (Mertala & Salomaa, 2016). Mediakasvatus yleisesti voi olla kasvattajille vierasta eikä sitä välttämättä tunnisteta merkittäväksi osaksi kasvun ja kehityksen tukemisessa. Median ja mediakasvatuksen on kuitenkin tarkoitus kietoutua holistisesti osaksi arkea varhaiskasvatukselle tyypilliseen tapaan. Haasteena kasvattajalle onkin tunnistaa kasvatuskontekstinsa, eli olla tietoinen vallitsevista mediakulttuurisista ilmiöistä (Salomaa, 2016). Tarkoituksena on nähdä mahdollisuus uudelleen kontekstualisoida mediakulttuuri osaksi pedagogista toimintaa ja tunnistaa sen käytön mahdollisuudet pedagogisena

resurssina kaikessa toiminnassa (Kupiainen, 2007). Tämä näkökulma ei rajaa mediakulttuurin pedagogista hyödyntämistä koskemaan vain mediakasvatusta vaan sen voi nähdä mahdollisuutena tukea kaikkea toimintaa. Olennaista on nähdä lapsen kotona ja mediakulttuurissa oppima merkityksellisenä ja tuoda se osaksi suunniteltua toimintaa (Niinistö & Ruhala, 2017). Vaikka mediakasvatus ja media osana varhaiskasvatusta on koettu haastavaksi, on lasten mediakulttuurin ilmiöt joiltain osin löytäneet tiensä pedagogiseen suunnitteluun ja toimintaan (Mertala, 2015). Mediakulttuuri näkyy esimerkiksi käsitöiden, askartelun, värityskuvien, lelujen ja kirjojen joukossa erilaisina hahmoina ja fantasiamaailmoina.

Olennaista mediakasvatuksessa, samoin kuin muussakin pedagogisessa toiminnassa, on lasten osallisuus (Suoranta, 2003). Tässä kontekstissa osallisuutta tarkastellaan mediakulttuurin hyödyntämisen näkökulmasta. Lapsista lähtöisin oleva toiminta ja kiinnostuksenkohteiden tukeminen lisäävät esimerkiksi motivaatiota ja kiinnittymistä toimintaan, yhteisöllisyyttä sekä kokemusta kompetenssista ja itsetunnosta (Niinistö & Ruhala, 2007). Subjektiviset kokemukset tuntuvat merkityksellisiltä ja niissä on tarttumapintaa (Suoranta, 2003). Esimerkiksi tutut hahmot vieraassa ympäristössä voivat luoda tuttuuden ja turvallisuuden tunnetta. Lapset samaistuvat heille tuttuihin kokemuksiin, jotka usein liittyvät arkielämän ilmiöihin.

Mediakulttuuria on aiemmissa tutkimuksissa käsitelty lähinnä mediakasvatuksen kontekstissa. Nämä tutkimukset painottuvat lähinnä kouluikäisiin sekä yli 3-vuotiaisiin varhaiskasvatuksen kontekstissa, mikä on jättänyt alle 3-vuotiaat vähälle huomiolle. Tässä tutkielmassa ollaan kiinnostuneita myös mediakulttuurin laajemmasta ulottuvuudesta ja mahdollisuuksista osana pedagogiikkaa ilman mediakasvatuksen tavoitteita ja toimintaperiaatteita. Tarkoitus tunnistaa mediakulttuuri kiinteänä osana jo pienen lapsen elämää ja nähdä se mahdollisena välineenä toteuttaa varhaiskasvatuksen tavoitteita. Mediakulttuurin ilmentymistä on tutkittu aiemmissa tutkimuksissa esimerkiksi luovan kirjoittamisen kontekstissa (Mertala, 2015). Se, miten mediaa hyödynnetään pedagogisena resurssina varhaiskasvatuksessa, on niukasti tutkittu ilmiö. Tässä tutkielmassa pyritään vastaamaan tähän tutkimusaukkoon.

3 PEDAGOGIIKKA

3.1 Pedagogiikka ja toiminnan teoria käsitteinä

Tässä tutkielmassa pedagogiikka ymmärretään sosiokulttuurisena ilmiönä. Sosiokulttuurisen pedagogiikan alku pohjautuu Vygotskyn (1978) sosiokulttuurisen oppimisen teoriaan, jossa oppiminen nähdään sosiaalisena prosessina, jota määrittävät aiemmat kokemukset ja tiedot (Edwards, 2001).

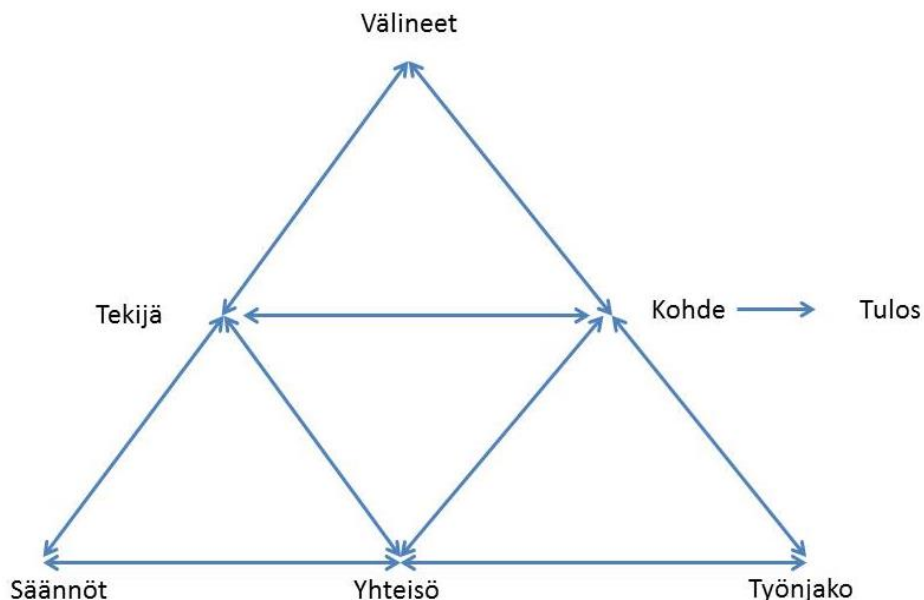
Sosiokulttuurinen pedagogiikan määritelmä käsittää tiedon rakentuvan konstruktivistisesti sosiaalisessa ja kulttuurisessa vaikutuksessa (Edwards, 2001). Olennaista on huomioida oppijan toimijuus suhteessa toimintaan. Tietoa ei siirretä yksilöltä toiselle sellaisenaan, vaan oppimisprosessin on tarkoitus olla vastavuoroinen ja tasavertainen, jossa molemmilla osallistujilla on roolinsa. Tällöin opettajan rooli on toiminnan mahdollistajana ja ohjaajana, mutta oppiminen tapahtuu lapsen toimijuudesta käsin (Alexander, 2001). Tähän vaikuttaa taustalla muuttuvat kontekstit, esim. historian vaikutukset. Sosiokulttuurisen pedagogiikan ja oppimisen kannalta olennaisessa osassa on sosiaalistuminen eli yhteisön normien ja arvojen omaksuminen (Edwards 2001). Täten varhaiskasvatus- ja koulukontekstissa siihen, mitä omaksutaan vaikuttaa vahvasti opettajien subjektiiviset arvot ja asenteet. Opetussuunnitelmat vaikuttavat toiminnan taustalla ja antavat kontekstin oppisisällöille, mutta sitä värittää vahvasti se mitä opettajat kokevat ammatillisesti relevantteina omien arvojen ja tietojensa pohjalta (Edwards, 2001).

Huomioitavaa on, että pedagogiikka ja opettaminen eivät ole toistensa synonyymit, vaan opettaminen on osa pedagogiikkaa (Alexander, 2001). Pedagogiikan taustalla vaikuttaa yhteiskunnan diskurssit, uskomukset, toimintatavat ja olemassa olevat ristiriidat esimerkiksi liittyen lapsuuskäsitykseen. Esimerkiksi menneinä vuosikymmeninä tapahtunut muutos lapsuuden itseisarvoisen aseman kehittyessä myös pedagogiikassa on painotus muuttunut

sivistyksen tavoitteista kohti leikkiä ja muuta lapselle ominaista toimintaa (Alanen 2009).

Pedagogisen toiminnan taustalla voidaan nähdä olevan erilaisia toimintajärjestelmiä. Toimintajärjestelmän idean on alun perin luonut Vygotsky (1978; viitattu artikkelissa Engeström, 2010, s. 134). Vygotsky esitteli mallin, jossa toiminnalla on aina tekijä, kohde ja väline, jolla toimintaa ohjataan. Esimerkiksi tämän tutkielman kontekstissa toiminnan tekijänä nähdään opettaja, tai muu varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsen. Toiminnan kohteena on lapsi tai lapsiryhmä. Välineenä tässä tutkielmassa toimii mediakulttuuri ja media.

Tätä mallia on edelleen jalostettu ja Engeström (1987; viitattu artikkelissa Engeström, 2010 s. 132) on tuonut malliin useampia elementtejä. Nämä elementit on havainnollistettu kuviossa 1 (s. 12). Uusia ulottuvuuksia toimintajärjestelmässä ovat säännöt, yhteisö sekä työnjako. Näiden ulottuvuuksien nähdään vaikuttavan myös toiminnan tulokseen alkuperäisten elementtien lisäksi (Engeström, 2010). Sääntöihin voidaan lukea mukaan esimerkiksi opetussuunnitelmat, ohjaavat asiakirjat, lait ja muut säädökset. Yhteisö voi olla työyhteisö tai vertaisyhteisö, tässä kontekstissa esimerkiksi muu lapsiryhmä. Työnjako liittyy työnjakoon suhteessa tekijään.



KUVIO 1. Toimintajärjestelmä (Engeström, 1987)

Oleennaista tässä teoriassa on huomata eri tekijöiden vaikutus toimintaan (Engeström, 2010). Esimerkiksi varhaiskasvatuksen kontekstissa toiminta pohjautuu VASUn asettamiin velvoitteisiin, sekä erilaisiin lakeihin ja säädöksiin, joissa määritellään esimerkiksi lapsiryhmien kokoa. Näin ollen sääntöjen voidaan nähdä vaikuttavan toimintaan varsinkin niiden muuttuessa. Sääntöjen muuttuessa voi esimerkiksi toiminnan välineet tai työnjako muuttua, mikä näkyy toiminnan tuloksessa tai tavoitteissa. Varhaiskasvatuksessa toimitaan moniammatillisissa tiimeissä, jolloin kasvatusvastuu jakautuu monelle osapuolelle. Tämänkaltainen monitekijäisyys muodostaa varhaiskasvatukselle poikkeuksellisen olotilan suhteessa toimintateoreettiseen malliin verrattain esimerkiksi yhden opettajan luokkahuoneympäristöön.

3.2 Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka

Varhaiskasvatus eroaa kasvatustavoitteiltaan perinteisestä koulukontekstista, sillä varhaiskasvatuksen tavoitteet eivät koske tiettyjä oppisisältöjä, toisin kuin esimerkiksi perusopetuksessa (Opetushallitus, 2014a). Varhaiskasvatuksen toimintajärjestelmä siis poikkeaa peruskoulun toimintajärjestelmästä. Varhaiskasvatuksen toiminta perustuu hoivan (care), kasvatuksen (upbringing) ja opetuksen (education) kolmijakoon, jotka yhdessä muodostavat varhaiskasvatuksen perimmäisen toimintaperiaatteen (Broström, 2006; Mertala, 2017). Hoivan suhde varhaiskasvatuksessa verrattuna muihin osa-alueisiin on korostunut (Hännikäinen 2013). Varsinkin mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä enemmän hoiva korostuu ylitse muiden. Varhaiskasvatus keskittyy lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja oppimisen tukemiseen erilaisiin välineisiin nojaten. Näitä välineitä ovat esimerkiksi rikas ja kehitystä tukeva oppimisympäristö sekä lapsilähtöinen, itseohjautuva toiminta kuten leikki.

Lapsi käsitetään aktiivisena toimijana opettajan rinnalla, eikä opetuksen ja oppimisen välistä suhdetta nähdä vain tietoa siirtävänä, vaan vuorovaikutteisena dynaamisena prosessina (Broström, 2006). Opetus varhaiskasvatuksessa nähdään pedagogisena toimintana, joka on läsnä arjen joka hetkessä – ei vain ennalta suunnitellussa toiminnassa. Luova ja kriittinen ajattelu sekä sosiaaliset taidot ja tiedot ovat avainasemassa (Mertala, 2020).

Pedagogiikan käsitteen voidaan nähdä muovautuvan ajan ja tulkintojen mukaan ja sen on määritelty tarkoittavan tavoitteellista, perusteltua toimintaa tukien lapsen kehitystä ja kasvua (Karila, 2017). Tavoitteena voidaan pitää lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemista yhteiskuntaa uudistavalla tavalla keskittyen luovuuden ja kriittisen ajattelun periaatteisiin. (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018).

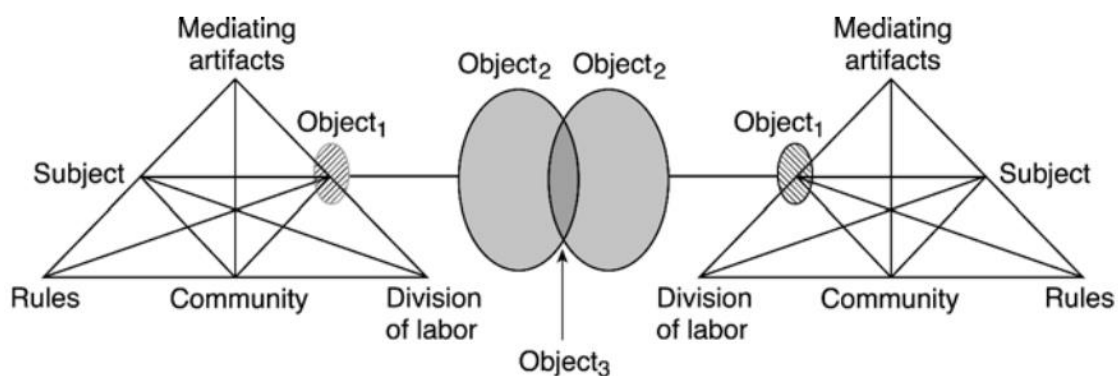
Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa korostetaan pedagogisen toiminnan monialaisuutta. Kokopäiväpedagogiikka on vakiinnuttanut paikkaansa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uusiuduttua 2010-luvulla, jolloin tuokiokeskeisestä pedagogiikasta siirryttiin kohti kokonaisvaltaista pedagogista toimintaa (Karila, 2017). Pedagogiikan ei nähty enää rajoittuvan pelkästään erikseen suunniteltuihin toimintahetkiin, vaan alettiin puhua kokopäiväpedagogiikasta. Pedagogisen toiminnan nähdään pitävän sisällään kaikki arjen hetket, esimerkiksi siirtymätilanteet, lepoaika, hygienia- ja ruokailut (Lämsä, 2021). Alle 3-vuotiailla toiminnassa korostuu leikki, liikunta, uusien asioiden kokeilu sekä jatkuva uteliaisuus (Siren-Tiusanen, 2001). Näihin vaikuttaa kuitenkin tyypillinen pienten lasten nopea mielenkiinnon suunnan vaihtelu, tarve päivittäiselle lepoaika, läheisyyden kaipuu ja yhdessäolo.

Kodin ja päiväkodin yhteistyö on avainasemassa varhaiskasvatuksen pedagogiikasta puhuttaessa. Vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön jaetut tavoitteet tukevat lapsen kehitystä ja oppimista (Siren-Tiusanen 2001). Pedagogiikan käsitteen ymmärtäminen ja pedagogisen toiminnan tarkastelu toimintajärjestelmäteorian kautta pyrkii ymmärtämään toiminnan monitahoista olemusta. Siihen vaikuttavat monet tekijät ja se konteksti, jossa toimitaan. Esimerkiksi pienten lasten kanssa toimiminen poikkeaa merkittävästi koulumaailmasta.

Pedagogiikan käsitteen määrittely, sekä toimintajärjestelmien kuvailu on tämän tutkielman kannalta oleellisia, jotta voidaan ymmärtää mistä lähtökohdista käsin mediakulttuurin roolia pedagogisena resurssina tutkitaan. Olennaista on ymmärtää alle 3-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen ominaislaatuja ja pedagogisia lähtökohtia, jotta pystytään tuomaan esiin mediakulttuurin mahdollisuuksia pedagogisena resurssina.

3.3 Kolmas tila

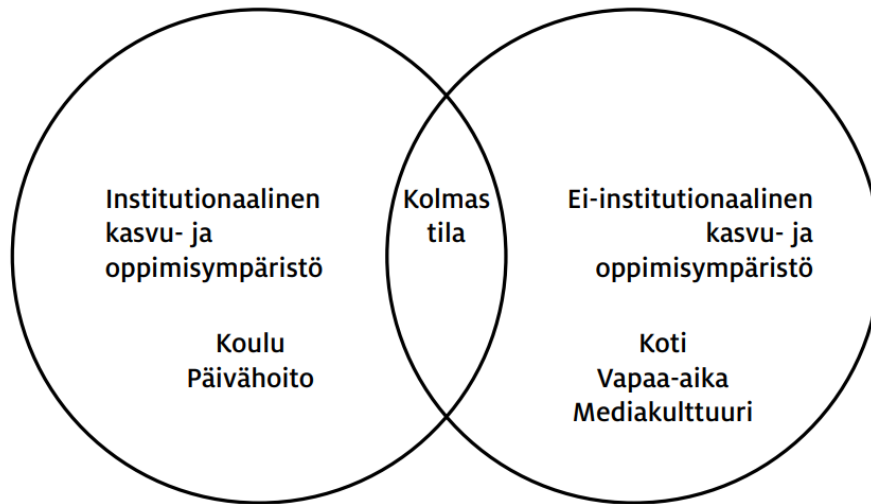
Mediakulttuurin uudelleen kontekstualisointi, eli tuominen kotiympäristöstä varhaiskasvatukseen luo ns. "kolmannen tilan" näiden kahden ympäristön välille (Kupiainen, 2007). Koti ja varhaiskasvatus ovat kumpikin omia toimintajärjestelmiään ja näiden kahden järjestelmän rajapinnalle muodostuu kolmas tila. Tätä on havainnollistettu kuviossa 2 (s.15). Kolmas tila siis muodostuu kahden toimintajärjestelmän välille, johon vaikuttaa kummankin järjestelmän eri tekijät, esimerkiksi säännöt.



KUVIO 2. Toimintajärjestelmien muodostama kolmas tila (Engeström 2010, s. 136)

Kolmatta tilaa on luonnehdittu Suomen kontekstissa erilaisista näkökulmista käsin, esimerkiksi tekstin tuoton ja eri kasvu ympäristöjen konteksteissa (Mertala, 2015; Kupiainen, 2007; Niinistö & Ruhala, 2007). Eri kasvu ympäristöjen näkökulmasta kolmannen tilan on nähty syntyvän institutionaalisen ja ei-institutionaalisen ympäristön yhtymäkohtaan (Pahl & Rowsell, 2005; Kupiainen, 2007). Aiempi tutkimus on pohtinut kolmatta tilaa lukutaitojen ja kirjoittamisen konteksteissa (Pahl & Rowsell, 2005). Tässä tutkimuksessa on tunnistettu median olevan suuressa roolissa kotikontekstissa, mutta olevan pienessä osassa koulukontekstissa. Tässä tapauksessa tarkastelussa on ollut esimerkiksi kirjoituksen multimodaalisuus kotona verrattain kouluun. Multimodaalisuudella tarkoitetaan moninaista ilmaisua, esimerkiksi leikin, laulun, videon, piirtämisen tai eleiden kautta (Kupiainen, 2007). Kolmannen tilan kaltainen yhtymäkohta on tunnistettu myös kahden institutionaalisen ympäristön, esimerkiksi esiopetuksen ja koulun, välisissä jännitteissä (Rantavuori, 2019). Tämän tutkielman

kontekstissa kolmatta tilaa käsitellään kodin ja varhaiskasvatuksen yhtymäkohdasta. Tätä institutionaalisen ja ei-institutionaalisen kasvu- ja oppimisympäristön välistä kolmatta tilaa on havainnollistettu kuviossa 3 (s.16).



KUVIO 3. Kolmas tila (Niinistö & Ruhala, 2007, s. 124)

Kolmatta tilaa on aiemmassa tutkimuksessa määritelty esimerkiksi diskurssiivisten ristiriitojen yhtymäkohtana, jossa kaksi eri toimintajärjestelmää kohtaa (Gutiérrez ym. 1999). Tämä yhtymäkohta on kuvattu kuviossa 3 (s.16). Kolmas tila nähdään tässäkin tapauksessa muodostuvan institutionaalisen ja ei-institutionaalisen ympäristön välille. Voidaan puhua ns. ”normatiivisesta tilasta”, jossa on opettaja ja opetussuunnitelma, joka ohjaa toimintaa (Gutiérrez ym 1999). Tässä määritelmässä tunnustetaan diskurssien olevan sidonnaisia kontekstiin. Esimerkiksi opettajan ja oppilaan puhetyylit ja sanavalinnat vaihtelevat. Näiden yhdistyessä ja muodostaessa uuden ”tyylin”, voidaan puhua toimivamme kolmannessa tilassa. Tässä tutkielmassa kolmatta tilaa käsitellään juurikin tämänkaltaisena kahden toimintajärjestelmän välisenä yhtymäkohtana, mutta mediakulttuurin ollessa toiminnan välineenä. Tutkielma keskittyy pääsääntöisesti varhaiskasvatuksen toimintajärjestelmän tekijöihin, jotka mahdollistavat tai rajaavat kolmannen tilan syntymistä. Ei-institutionaalisen ympäristön toimintajärjestelmän tekijät eivät ole keskiössä tässä tutkielmassa.

Niin kuin todettu, lapset tuovat mediakulttuuriaan mukanaan kouluun ja varhaiskasvatukseen (Niinistö & Ruhala, 2007). Mikäli institutionaalinen ympäristö torjuu täysin tämän ulottuvuuden, syntyy jännitteitä näiden kahden

ympäristön välille (Mertala, 2015). Nämä jännitteet voivat johtaa kahden kulttuurin välisiin ristiriitoihin, sekä motivaation puutteeseen lapsilla (Kupiainen, 2007). Kolmannen tilan jännitteisiin vaikuttaa olennaisesti toimintaympäristön ilmapiiri (Mertala, 2015). Esimerkiksi mediayönteinen konteksti, jossa nähdään median olevan osa lasten elämää ja nähdään sen mahdollisuudet uhkakuvien sijaan, luo enemmän harmoniaa kahden ympäristön välille. Suojelu- ja uhkakonteksti taas luo jännitteitä, jossa kulttuurit eivät kohta.

Myös opettajan subjektiiviset näkemykset tulevat osaksi kolmatta tilaa (Mertala, 2015). Onkin tärkeää tarkastella kasvattajana omia asenteitaan ja lähtökohtiaan esimerkiksi median suhteen ja tunnistaa mahdolliset haasteet. Opettajan merkityksenanto lapsen kiinnostuksenkohteille esimerkiksi liittyen mediakulttuuriin, voi joko vahvistaa tai heikentää lapsen identiteettikokemusta (Mertala, 2015). Kokemus kuulluksi ja arvostetuksi tulemisesta vahvistaa lapsen positiivista minäkuvaa (Siren-Tiusanen, 2001).

Kolmas tila ei ole pysyvä, vaan se muovautuu tekijöidensä vaikutuksessa (Mertala, 2015). Kolmannen tilan jännitteet eivät näin myöskään ole pysyviä. Olemassa olevien rajojen ylitys on edellytys uuden tiedon synnylle ja mahdollisten jännitteiden purkamiselle (Rantavuori, 2019). Esimerkkejä tämänkaltaisesta rajanylityksestä on em. tutkimuksessa esitetty olevan ammatillisten, kulttuuristen ja institutionaalisten rajojen ylitys. Säännöllinen yhteistyö ja avoin keskustelu ovat avainasemassa, jotta voidaan purkaa jännitteitä ja saavuttaa toimivampaa yhteistyötä. Kolmannessa tilassa toimiminen mahdollistaakin oppimisen laajentumisen (Gutiérrez ym. 1999).

Tässä tutkielmassa kolmannen tilan rakentumista tarkastellaan lapsen kodin sekä päiväkodin mediakulttuurien välillä. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on yksi merkittävä pedagoginen ulottuvuus varhaiskasvatuksen toiminnassa. Aina vanhempien ja kasvattajien ymmärrys ei kuitenkaan kohta ja kolmannen tilan rakentuminen estyy. Tutkielman analyysissä keskitytäänkin tuomaan esiin mahdollisia jännitteitä, sekä myös harmoniaa kodin ja päiväkodin välillä mediakulttuurin ja median suhteen. Keskiössä on myös ne tekijät, joiden avulla kolmas tila rakentuu.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkielmassa tarkastellaan mediakulttuurin ilmentymistä osana varhaiskasvatusta alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Ilmiötä tarkastellaan toiminnan teorian avulla. Tarkoitus on pyrkiä laajentamaan mediakasvatuksen perinteistä, ja osin pinnallista tulkintatapaa, jossa keskiössä on teknologia sekä digitaaliset laitteet. Mediakasvatus nykyään käsittää myös kulttuurisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia, esimerkiksi median laajentumista osaksi arkielämää. Tässä tutkielmassa se tarkoittaa esimerkiksi leluja, vaatteita tai leikkiä. Tutkielma keskittyy mediakulttuurin rooliin pedagogisena välineenä ja resurssina, eli pyritään ymmärtämään, kuinka mediakulttuuri näyttäytyy pienten lasten arjessa varhaiskasvatuksessa, ja kuinka sitä hyödynnetään pedagogisessa toiminnassa. Tutkielman keskiössä on myös kolmannen tilan käsite, jossa tarkastellaan kahden eri toimintajärjestelmän välisen tilan rakentumisen mahdollisuutta. Näihin kysymyksiin pyritään vastaamaan tutkimuskysymysten kautta. Tutkielma pyrkii myös tunnistamaan alle 3-vuotiaiden lasten toiminnan pedagogisesti relevantiksi sekä kokopäiväpedagogiikan merkityksen lapsen kasvun ja kehityksen tukijana. Tutkielman oppimiskäsitys on konstruktivistinen eli se ymmärtää oppimisen tapahtuvan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten sekä ympäristön kanssa.

Tutkimuskysymykset, joihin tutkimus pyrkii vastaamaan ovat:

1. Miten mediakulttuuri ilmenee päiväkodin toimintajärjestelmässä alle 3-vuotiaiden ryhmissä?
2. Miten mediakulttuuria hyödynnetään resurssina pedagogisessa suunnittelussa ja toiminnassa?
3. Millainen rooli mediakulttuurilla on kolmannen tilan rakentumisessa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Aineiston kuvaus ja -keruu

Tämä tutkielma on kvalitatiivinen ja se toteutettiin keskustelunomaisen haastattelun sekä haastattelua tukevan havainnoinnin avulla. Laadullinen tutkimus ei pyri yleistämään tuloksia, vaan olennaista on keskittyä aineiston käsitteellistämiseen ja teoreettiseen laadukkuuteen (Eskola & Suoranta, 1998).

Havainnoinnin kohteena oli Etelä-Suomalaisen kunnan kuuden alle 3-vuotiaiden ryhmän fyysiset tilat sekä materiaalit, lelut ja lasten tavarat. Haastattelun kohteina toimivat näissä ryhmissä työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat, joita toimi jokaisessa ryhmässä yksi. Haastateltaviksi valikoitui ryhmien opettajat, sillä heillä on ryhmän pedagoginen vastuu ja tieto ryhmän pedagogisista käytännöistä sekä suunnittelusta. Ennen haastateltavien rekrytointia haettiin tutkimuslupa kunnalta, jossa tutkimus toteutettiin. Luvan saamisen jälkeen haastateltavat valikoituivat tutkijan harkinnan varassa kunnan internet-sivuille tehdyn listan kautta, jossa oli lueteltu kaikki kunnan alueen päiväkodit. Valintaprosessiin vaikuttivat esimerkiksi päiväkodin sijainti, sekä yhteystietojen saatavuus. Rekrytointi tapahtui puhelimitse suoraan opettajille. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja osallistumisen sai perua missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Tutkimukseen osallistuvat antoivat suostumuksensa suullisesti ja sopimalla haastatteluajan. Puhelun jälkeen kiinnostuneille osallistujille lähetettiin sähköpostitse saatekirje, tietosuojailmoitus, sekä haastattelurunko (Liite 1). Haastattelukysymyksiin etukäteen tutustuminen mahdollistaa parhaan mahdollisen tiedon saannin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelut toteutettiin päiväkodeissa, ryhmien tiloissa joulukuun 2022 ja tammikuun 2023 aikana. Haastattelut tallennettiin ja niiden kesto vaihteli 30 minuutista 50 minuuttiin. Tyypillisin haastattelun kesto oli n. 40 minuuttia. Haastattelutallenteita oli yhteensä 230 minuuttia. Tärkeintä ei ole aineiston koko vaan siitä johdetut tulokset. Aineiston kokoon vaikuttaa sen

saturoituminen eli kylläntyminen (Eskola & Suoranta, 1998). Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että haastattelut eivät tuota tietyn pisteen jälkeen enempää uutta tietoa tutkijalle. Tässä tutkimuksessa toteutettiin kuusi haastattelua eri päiväkodeissa ja haastatteluista tuli esiin hyvin samankaltaisia asioita verrattain toisiinsa. Tästä syystä kuusi haastattelua koettiin sopivaksi määräksi tämän tutkimusaiheen kannalta.

Tutkittavat toimivat tällä hetkellä varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävissä alle 3-vuotiaiden ryhmissä. Tutkittavista kaksi olivat yliopistotasoisien koulutuksen käyneitä ja kahdella oli taustalla AMK-tason sosionomin tutkinto. Yksi tutkittavista oli opistotasoisien lastentarhanopettajan koulutuksen käynyt ja yksi oli koulutukseltaan lähihoitaja. Tutkittavien työkokemus varhaiskasvatuksen parissa vaihteli 5–20 vuoden välillä.

Tyypillisesti laadullisessa tutkimuksessa käsitellään tekstiaineistoa, joka on tuotettu tutkijan toimesta tai jokin valmis aineisto (Eskola & Suoranta, 1998). Tässä tutkielmassa käytettiin haastattelua ja havainnointia aineistonkeruumenetelmänä. Perinteisen erotellun havainnoinnin ja haastattelun sijaan tässä tutkielmassa haluttiin kokeilla toisenlaista lähestymistapaa. Tutkimuksen metodologia on saanut inspiraation Noora Pyyryn (2015) väitöskirjassaan toteuttamasta kävelyhaastattelusta, jossa nuoria haastateltiin samalla kun käveltiin kaupungilla ja valokuvattiin nuoria kiinnostavia kohteita. Nuoret saivat tuoda esiin merkitykselliseksi kokemiaan asioita ympäristöstä valokuvauksen ja kertomusten kautta. Tässä tutkielmassa havainnointi toteutettiin haastattelun ohella yhdessä opettajien kanssa käyden läpi ryhmän tiloja. Jatkossa aineistonkeruumenetelmästä käytetään käsitettä kävelyhaastattelu.

Kävelyhaastattelu sijoittuu usein ulkotiloihin, mutta tässä tapauksessa sitä sovellettiin päiväkotien ryhmien tiloissa (Evans & Jones, 2011). Haastateltavat esittelivät ryhmien fyysisiä tiloja, oppimateriaaleja, leluja, kirjoja, pelejä ja lasten tavaroita keskittyen mediakulttuurin ilmenemiseen. Vaikka kävelyhaastattelu mahdollistaa myös kvantitatiivisen aineistonkeruun, esimerkiksi kerronnan ja siihen sijoittuvan lokaation suhteen, ei tätä tässä tutkielmassa koettu olennaiseksi (Evans & Jones, 2011).

Haastattelu valikoitui aineistonkeruun menetelmäksi sen joustavan luonteen vuoksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelu kasvotusten mahdollistaa

tarketavien kysymysten esittämisen ja varmistaa, että ymmärryksemme on samalla tasolla ja puhumme samasta asiasta. Mediakasvatuksen ja mediakulttuurin määrittely on moniulotteista, niin kuin aiemmissa luvuissa on esitetty. Haastattelua tehdessä onkin huomioitava näkökulmien eroavaisuudet. Eri osapuolet edustavat yleensä erilaisia perspektiivejä ja nämä eivät aina täysin kohtaa, vaikka keskustelussa pyrittäisiin yhteiseen näkökulmaan. Käsitteen määrittelyn haastavuus perusteli haastattelun valintaa osaksi aineistonkeruuta. Haastattelun aikana oli mahdollista puolin ja toisin tarkentaa kysymyksiä tai vastauksia.

Kävelyhaastattelu on tehokas aineistonkeruumenetelmä tutkittaessa subjektiivisia merkityksiä ja kokemuksia (Robson, 2007). Tutkielman tarkoitus on selvittää, miten ja missä määrin mediakulttuuri ilmenee alle 3-vuotiaiden ryhmissä päiväkodissa ja miten sitä hyödynnetään pedagogisena resurssina. Pedagogiset ratkaisut ja suunniteltu toiminta nojaa hyvin paljon varhaiskasvatuksen opettajaan, sekä ryhmän muuhun henkilöstöön ja siihen mitä merkityksiä he antavat toiminnalle. Tässä tutkielmassa ei ole tarkoitus yleistää tuloksia koskemaan alle 3-vuotiaiden ryhmien toimintaa, vaan tarkoitus on kartoittaa tämän otoksen puitteissa ilmiön nykytilaa. Samalla pyritään ymmärtämään ja käsitteellistämään ilmiötä, niin kuin usein laadullisessa tutkimuksessa on tapana (Eskola & Suoranta, 1998).

Myös havainnointi on aina subjektiivista toimintaa (Eskola & Suoranta, 1998). Subjektiiviset merkitykset määrittävät mihin kiinnitämme huomiomme ja minkä koemme tärkeäksi. Kävelyhaastatteluissa sen kulkua voi määritellä joko haastattelija tai haastateltava (Evans & Jones, 2011). Tässä tapauksessa haastateltavat määrittivät havainnoinnin kulkua ohjaamalla tutkijaa ryhmien tiloissa haluamassaan järjestyksessä. Tutkija oli kuitenkin määrittänyt kontekstin tutkimukselle, jolloin fokus oli mediakulttuurin ilmentymisessä.

Tämä tiedon saamisen tavoite erottaa haastattelutilanteen normaalista keskustelusta, vaikka keskustelunomaisia piirteitä olikin nähtävissä (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Haastattelijalla on usein enemmän teoreettista tietoa tutkittavasta ilmiöstä, mikä vaikuttaa keskustelun rooleihin ja sosiaalisiin asetelmiin (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Myös kysyjän mahdollinen auktoriteettiasema suhteessa vastaajaan voi vaikuttaa tilanteen vuorovaikutukseen.

Haastatteluissa ilmeni usein aiheen haastavuus, jolloin auktoriteettisuhde mahdollisesti vaikutti haastatteluihin. Kokemus osaamisen puutteesta voi vaikuttaa esimerkiksi tunnelmaan tai luottamukseen, mitkä ovat kuitenkin onnistuneen haastattelun kannalta olennaisia asioita. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ollut tarkoituksenmukaista löytää asiantuntevia vastaajia, vaan jokainen osallistuja osallistui sillä tietotaidolla mikä sillä hetkellä oli käytössä. Tällä tavalla tavoite selvittää mediakulttuurin ilmentymistä tutkielman näkökulmasta käsin oli mahdollista saavuttaa, kun vastaajien tiedot, taidot ja asenteet olivat vaihtelevia. Näin saadaan todenmukaisempi kuva ilmiön nykytilasta, sillä asiantuntijoiden painottuminen vastaajien joukossa saattaisi luoda vääristymiä aineistoon.

Kävelyhaastattelu muistutti teemahaastattelua, jossa oli ennakkoon kirjattu haastattelurunko. Teemahaastattelusta on käytetty myös ilmausta puolistrukturoitu haastattelu (Robson, 2007). Puolistrukturoidun haastattelun etu on, että haastattelukysymykset ja -teemat ovat kaikille osallistujille samat, mutta niiden muoto tai esittämistäjärjestys voi vaihdella. Tämä tapa sopi tähän tutkimustarkoitukseen hyvin, sillä haastattelu ja keskustelu eteni osin havainnoinnin ohjaamana. Teemoja haastatteluissa olivat taustatiedot, tilojen esittely ja tarkastelu, pedagogiikka ja mediakasvatus (Liite 1). Kävelyhaastattelun aikana yhtä haastattelua lukuun ottamatta, lapsiryhmä oli päivälevolla tai ulkoilemassa.

Tutkijan roolissa havainnot kohdistuvat tutkimuksen aiheen määrittämään kontekstiin – tässä tapauksessa median ja mediakulttuurin ilmiöihin. Tässä tutkimuksessa tutkittavat saivat itse nostaa esiin merkitykselliseksi kokemiaan asioita sen kautta, miten mediakulttuurin käsitteen määrittivät. Haastattelun aluksi jokaisessa haastattelussa käytiin läpi käsitteen määrittely tämän tutkimuksen näkökulmasta, mutta koska haastateltavat olivat saaneet kysymykset etukäteen, olivat he orientoituneet haastatteluun jo tietystä käsitteenmäärittelystä käsin. Kasvokkainen haastattelu ja havainnointi mahdollistivat tutkijan tarkemman perehtymisen toimintaympäristön ominaisuuksiin ja havainnot pystyttiin tekemään ilman tutkittavan aloitettakin. Myös lisäkysymyksiä pystyttiin esittämään tiloihin tutustumisen lomassa. Pyyryn (2015) käyttämässä menetelmässä käytettiin kävelyhaastattelun tukena valokuvia, joita nuoret saivat ottaa omasta perspektiivistään käsin. Tässä

tutkimuksessa valokuvia ei otettu, vaan muistiinpanoja tehtiin käsin. Muistiinpanot kirjattiin paperille usein heti haastattelun jälkeen. Muistiinpanoihin merkittiin havaintoja mediakulttuurin fyysisestä ilmentymisestä toimintaympäristössä.

5.2 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin sisällönanalyysilla. Sisällönanalyysin on määritelty olevan systemaattista ja objektiivista tekstianalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tarkoituksena on saada tiivis ja laaja kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, sekä muodostaa kuvaavia käsitteitä (Elo & Kyngäs, 2008). Tyypillisesti sisällönanalyysi voi olla aineistolähtöistä, teoriaohjaavaa tai teorialähtöistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysissa edetään induktiivisen tai deduktiivisen päättelyn mukaisesti (Elo & Kyngäs, 2008). Tämä tarkoittaa päättelyä joko yksittäisten tapausten yleistämisen kautta tai yleisen teorian soveltamista yksittäisiin tapauksiin. Tässä tutkielmassa käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia ja induktiivista päättelyä. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineistolähtöisesti, mutta analyysin loppuvaiheilla löydettyjä kuvauksia jaotellaan teoreettisiin viitekehyksiin nojaten (Tuomi & Sarajärvi 2018). Induktiivinen sisällönanalyysi ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, sillä ajattelun taustalla vaikuttaa lähes aina jokin teoreettinen lähtökohta (Elo & Kyngäs 2008). Tässä tutkielmassa teoreettinen viitekehys oli myös määritelty etukäteen, joten ei voida puhua täysin induktiivisesta analyysistä.

Analyysi alkaa aineiston valmistelulla (Elo & Kyngäs 2008). Analyysiprosessi alkoi aineiston litteroimisella ja koodaamisella. Litteroitua aineistoa oli yhteensä 100 sivua. Litteroinnin jälkeen aineisto pseudonymisoitiin, eli siitä poistettiin suorat tunnistetiedot. Haastattelut koodattiin numeroin H1-H6. Tämän jälkeen aineistoa luettiin useaan kertaan, jotta siitä pystyttiin muodostamaan kokonaiskuva. Sen jälkeen analyysi aloitettiin tutkimuskysymyksittäin aloittaen ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä. Tutkimuskysymysten analyysiprosessi on kuvattu seuraavaksi.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysi aloitettiin pelkistämällä litteroitu aineisto. Tämä on aineiston redusointia, eli poimitaan

tutkimustehtävän kannalta olennainen tieto ja listataan se (Tuomi & Sarajärvi 2018). Jotta olennainen tieto voidaan löytää, määritellään analyysiyksikkö. Analyysiyksikkö voi olla yksittäinen sana tai koostua useammasta lauseesta tai ajatuskokonaisuudesta (Elo & Kyngäs 2008). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysiyksiköksi määriteltiin ne konkreettiset esineet, asiat, toiminnot ja ilmaukset, joissa kuvattiin mediakulttuurin olemassaoloa. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysi keskittyi mediakulttuurin ilmentymisen muotoihin toiminnan välineenä toimintajärjestelmässä. Nämä tulokset on kuvattu luvussa 6.1.

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla hyödynnettiin myös teoriaohjaavaa analyysia toimintajärjestelmän näkökulmasta. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysiyksiköksi määriteltiin kuvaukset tilanteista, jossa mediakulttuuri näyttäytyi pedagogisena välineenä tai resurssina opettajan toiminnassa. Tämän jälkeen tilanteita käytiin läpi analysoiden toimintateorian eri osien roolia tilanteissa, jossa media on toiminnan välineenä. Analyysissa keskityttiin aluksi toimintajärjestelmän eri osiin yksi kerrallaan ja pyrittiin löytämään aineistosta samankaltaisuuksia. Tämän jälkeen näiden tekijöiden merkitystä ja suhdetta toisiinsa pohdittiin aineistoesimerkkien avulla. Nämä tulokset on kuvattu luvussa 6.2.

Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla aineistoa analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin pohjaten toimintajärjestelmien luomaan kolmanteen tilaan (Kuvio 2, s. 15). Pyrkimyksenä oli tunnistaa missä tilanteissa kolmas tila on mahdollista syntyä ja mitkä tekijät rakentavat kolmatta tilaa. Analyysi lähti jälleen liikkeelle redusoimisesta, eli aineiston karsimisesta sekä pelkistämisestä. Aineistosta etsittiin kohdat, joissa tunnistettiin kolmannen tilan mahdollisuuden rakentua. Analyysiyksikkö ei ollut siis pelkkä ilmaus vaan kyseessä oli ajatuskokonaisuus, jossa kolmas tila tuli esiin. Näitä tilanteita oli esimerkiksi maininnat kodin merkityksestä median suhteen lapsen aloittaessa päiväkodissa. Aineistosta pyrittiin löytämään myös kolmannen tilan rakentumisen mahdollisuutta estäviä tekijöitä. Huomioitavaa on, että haastateltavien puheista ei aina suoraan pystytty tekemään johtopäätöksiä kolmannen tilan suhteen, vaan toisinaan oli tehtävä tulkintoja. Nämä tilanteet on pyritty avaamaan tulosluvussa mahdollisimman tarkasti käyttäen suoria aineistolainauksia. Näitä tuloksia on esitetty luvussa 6.3.

6 TULOKSET

6.1 *Mediakulttuurin ilmentyminen varhaiskasvatuksessa*

Mediakulttuurin ilmentymistä päiväkodissa jaettiin analyysissa materiaaliseen ympäristöön, sekä aineelliseen ympäristöön. Tätä jaottelua on esitelty tässä luvussa.

Materiaalinen ympäristö

Opettajien kuvaamat tilanteet ja asiat, joissa mediakulttuuri näyttäytyy, liittyivät usein konkreettisiin esineisiin. Useimmiten mainittiin lasten henkilökohtaisia tavaroita ja esineitä. Näitä olivat esimerkiksi lasten henkilökohtaiset vaatteet, hygienia- ja lelut. Tyypillisin vastaus mediakulttuurin näkymisestä oli lasten henkilökohtaiset vaatteet. Useimmiten esiintyviksi hahmoiksi mainittiin Pipsa Possu, Ryhmä Hau, Muumit ja Kaapo. Kasvattajat tunnistivat mediakulttuuristen esineiden olevan yleensä peräisin lapsen kotoa:

”Joo että ne on ehkä tommoisista just mitkä sitten tullut sieltä omasta kodista, vaatteet ja ehkä ne omat unilelut ja muut.” H3

”No onhan sitä ihan vaipoista lähtien (osoittaa muumivaippoja)” H2

Lelumaininnoissa oli vaihtelua haastattelujen välillä. Jokaisessa haastattelussa tuli ilmi lasten omien lelujen olevan sallittuja päiväkodissa. Omat lelut olivat usein unikavereita. Osa haastatteluista korosti unikaverikulttuurissa mediahahmojen näkymistä, mutta osa ei tunnistanut lasten leluissa mediahahmojen olemassaoloa vahvasti. Vaihtelua oli lapsi- ja päiväkotikohtaisesti:

”Ja usein sitten lapsilla on joku unikaveri mukana ja joillain saattaa olla Pipsa Possu tai Ryhmä Haun mut joillain sitten on ihan joku pupu.” H5

Lelut nousivat esiin myös turvallisuudentunteen näkökulmasta, jossa kuvattiin lasten tuovan päiväkotiin omia leluja, jotta päiväkodissa olisi jotain tuttua:

”Tuossa esimerkiksi hyllyn päällä tuolla on noita Pipsa Possu -figuureita niin ne on just tän yhden lapsen. Hän kuljettaa niitä joka päivä mukana ja leikkii niillä joka päivä. Niin on tosi tärkeitä semmoiset turva lelut.” H6

Leikkiympäristöä oli myös rikastettu mediakulttuurisilla viitteillä:

”Ja sitten tosiaan tää (Muumitalomaalaus ikkunassa ja pahiset Muumihahmojen kuvat). Meillä on tämmöinen taiteellinen lastenhoitaja. Niin hänellä on tämmöinen sitten kolmiulotteinen kuvitus - - tai lastenhoitaja sanoinkin, että hän halusi siihen toiminnallisuutta, että se on myöskin niinku lasten sormien ja mielikuvituksen alla ja käsillä siinä koko ajan, että se ei ole missään että sitä vaan katsotaan.” H1

Ryhmien fyysisessä ympäristössä olevissa esineissä oli havaittavissa mediakulttuurisia piirteitä kaikissa haastattelukohteissa. Niiden määrä ja laatu kuitenkin vaihteli. Mediakulttuurin hahmoja esiintyi leluissa, peleissä, lautapeleissä tai kirjoissa jonkin verran. Useimmiten hahmot näkyivät kirjoissa, joita oli lainattu kirjastosta.

Osassa päiväkodeista oli tietoisesti ja harkitusti valittu esimerkiksi lasten lokeromerkeiksi median hahmoja ja osassa kuvia oli ripoteltu seinille viihteellisestä näkökulmasta. Useimmiten mediakulttuuri näyttäytyikin konkreettisina kuvina esimerkiksi seinillä, lokeroissa, lasten omilla paikoilla, värityskuvina tai vessoissa kuvatauluina:

”Vessassa on semmoiset niinku vessakirjat ja sit on laminoitu A4-paperi et siellä on Pipsa Possu ja Ryhmä Haun kuvat ja sitten siellä on Muumien kuvia. Sitten meillä on tuossa Postimies Pate. (kuva seinällä) Jos näet niin niitä on vähän siroteltu sinne tänne.” H4

Kuvat oli usein sijoitettu lasten tasolle matalalle, jotta niitä pystyttiin katselemaan. Kuvia oli valittu esimerkiksi vessaan tai ruokapöytään katseltaviksi:

”Tosiaan meillä kun lapset istuu potalla niin sitten siellä vessassa on Isä Possun kuvia seinällä, että siinä paljon lasten kanssa käydään keskustelua, että mitä tässä kuvassa tapahtuu ja mikä sieltä löytyy samalla kun hoidetaan se potalla käyminen.” H4

Kuvia hyödynnettiin usein myös ohjaamaan lasta:

”No sitten toi Nalle Puh -teema liikkuu tuossa meidän unijonossa, että kun lähdetään unille niin mennään sitten siihen, mutta että se voisi olla ihan mikä muu kuva vaan. Mutta tää teema muuten ei paljon nouse. No ruokamerkki meillä on kun isot tulee hakemaan ruokaa itse niin siinä on sitten just semmoinen ruokakuva että kun Nasu Possu siinä sitten on lautasen kanssa.

Se on siksi valikoitunut siihen se. Että tää ei niinku muutenkaan juurikaan ei kuulu heidän ehkä semmoiseen niin kun kokemusmaailmaan vielä joo.” H1

Vaikka Nalle Puh -teema ei ollut lasten kiinnostuksenkohteissa esillä oli se silti näkyvässä ruokakuvana ja unijonon merkinä. Mediakulttuuria siis saatettiin hyödyntää myös satunnaisesti valikoimalla kuvia. Ne eivät siis aina nousseet lasten kiinnostuksenkohteista. Myös aiemmassa katkelmassa esiin nousut Postimies Pate ei ollut mainittuna kuin vain yhden kerran. Kaikilla mediakulttuurin hahmojen kuvilla ei siis ollut tarkkaa funktiota esim. pedagogisesti. Välillä niitä käytettiin ”huvin vuoksi”.

Tarkka harkinta oli myös nähtävissä aineistosta, sillä osassa ryhmistä esimerkiksi lasten paikkamerkit oli valittu median hahmoista. Yhdessä ryhmässä paikkamerkkeinä toimi Muumi-hahmot, jotka olivat samat lapsen lokerossa, ruokapöydän tuolissa, potassa ja eteisen naulakossa:

”Ja muumeja käytetään muutenkin. Jokaisella lapsella on oma semmoinen mumi-hahmo noissa ruokapöydän tuoleissa ja potissa. Ja sitten idea on, että he oppii tuntemaan sen oman hahmon ja sitä kautta sen oman paikkansa. Se on toiminut tosi hyvin.” H5

Muumien valikoituminen paikkamerkeiksi kerrottiin olevan lähtöisin lasten kiinnostuksenkohteista. Tässä katkelmassa esiin tuli myös tavoite hahmon tunnistamisesta, mitä tuotiin esiin harvoissa haastatteluissa.

Pedagogisen toiminnan ja opetusmateriaalien suhteen mediakulttuuri nousi esiin jokaisessa haastattelussa. Vaikka mediakulttuuri ei tullut välttämättä esiin tiettyjen hahmojen hyödyntämisenä suunnitellussa toiminnassa, jokaisessa haastattelussa tuli ilmi satunnainen videoiden ja -ohjelmien katselu tai erilaiset mediakulttuuriset opetusmateriaalit. Näitä materiaaleja olivat esimerkiksi Yle Areenan sisällöt, YouTuben sisällöt, Siinan Taikaradio, Kielinuppu ja Pikkuli. Nämä eivät kuitenkaan olleet aktiivisessa käytössä, vaan ne kuvattiin olevan harvoin ”spesiaaleina hetkinä” käytössä.

Toiminnan välineinä kerrottiin olevan medialaitteet ja -sisällöt, videot ja kuvat. Medialaitteita kerrottiin käytettävän harvoin alle 3-vuotiaiden ryhmissä. Jokaisessa haastattelussa kuitenkin kerrottiin ryhmässä olevan esimerkiksi tabletit olemassa, mutta niiden käyttö oli vähäistä tai aikuispainotteista. Tabletteja käytettiin pääsääntöisesti lasten kuvaamiseen ja videointiin.

Yhdessä ryhmässä oli käytössään aistihuoneeksi nimetty tila, jossa oli valkokangas ja vedellä täytetty putki, jonka sai kuplimaan ja johon pystyttiin vaihtelevaan värejä. Aistihuoneetta kerrottiin käytettävän usein elävöittämään oppimisympäristöä:

”Sitten meillä on tää aistihuone. Tätä käytetään noin kerran viikossa. Riippuen, mitä ollaan suunniteltu niin täällä hyödynnetään kuplaputkea ja värejä ja saattaa olla satuhierontaa tähtitaivaan alla. Sitten on ihan näitä eläimiä, hedelmiä, tanssituokioita ja sitten tohon ruudulle saadaan semmoisia höyheniä ja niitä saippuakuplia mitä näytinkin sulle niin niitä saa sitten ottaa kiinni. Tuosta lapset tykkää tosi paljon.” H5

Aistihuone toimi siis pedagogisen toiminnan monipuolistajana ja sen kerrottiin olevan lasten suosiossa. Aistihuoneen toiminta ei ollut vain passiivista katselemista vaan siihen liittyi myös aktiivinen, tuottajana toimiminen ja käytännön tekeminen, esimerkiksi valkokankaalle heijastettujen saippuakuplien kiinni ottaminen.

Lastenohjelmia tai musiikkivideoita kerrottiin käytettävän toimintaan motivoijana tai viihdykkeenä odottelutilanteissa. Muita mainittuja mediasisältöjä pedagogisina välineinä olivat esimerkiksi oppimispelit, joita ei käytetty aktiivisesti.

Aineeton ympäristö

Yksi aineettoman ympäristön alaluokista oli lapsilähtöinen toiminta, joka kuvattiin lapsen omaehtoisena toimintana, jossa mediakulttuurin ilmiöitä tuli esiin. Näitä olivat esimerkiksi lastenohjelmien tunnusmusiikkien hyräily ja laulaminen, piirrosten nimeäminen sekä lapsen omaehtoinen leikki. Tunnuksmusiikkien hyräily liitettiin usein puhetaitoon, mikä vaihtelee alle 3-vuotiaiden lasten piirissä runsaasti. Kuitenkin tunnistettiin se, että välillä lapset hyräilivät lauluja, mitkä olivat kasvattajille vieraita ja niiden tunnistettiin olevan johdettu mediakulttuurista:

”Kyllä heidän leikeistä sitten kun on puhe kehittynyt ja noin, niillä alkaa niitä telkkariohjelmien lauluja kuulua ja muuta että tunnusmusiikkia ja näitä.” H6

”Huomaa sen, että lapset paljon kotona käyttää mediaa, niin kun enemmän kuin aikaisemmin. Saattaa tulla semmoisia lauluja ja mä mietin että no tää on kyllä nyt sellainen laulu mikä ei ole välttämättä edes lastenlaulu ollutkaan.” H4

Omaehtoisen leikin suhteen tuli esiin lapsen iän vaikutus. Taaperoikäisille lapsille on tyypillistä sitouttaa leikki niihin välineisiin, joita on saatavilla. Täten mielikuvitusleikin osuus jäi aineistossakin pieneksi:

”En ole kyllä huomannut, että näillä on vielä tosi vähän kumminkin semmoista niinku roolileikkiä, että enemmän se on varmaan niinku sitä, että sulla on ne jotkut välineet ja sitten se liittyy suoraan siihen se leikki.” H6

Niissä ryhmissä, joissa mediakulttuuriin viittaavia leluja oli saatavilla, lasten leikit saattoivat sisältää mainintoja mediakulttuurin ilmiöistä. Jos välineitä ei ollut saatavilla, lapsen omaehtoinen leikki liittyi mediakulttuuriin harvoin. Päiväkodin lelut olivat harvoin mediakulttuuriin viittaavia. Tästä kerrotaan lisää luvussa 7.2. Mediakulttuuri ilmeni myös lasten valinnoissa esimerkiksi lelujen tai kirjojen suhteen. Lasten tunnistettiin löytävän esimerkiksi kirjastosta heitä kiinnostavat kirjat, joissa tutut hahmot esiintyivät. Näitä kirjoja olivat esimerkiksi Muumi- ja Pipsa Possu- kirjat:

”Esimerkiksi on yks joka tykkää Muumi-kirjoista ihan valtavasti, että kyllähän se muumikirjat sieltä kirjastostakin vaan löytää, että kyllä he niinku niitä tuttuja juttuja selvästi sieltä niinku osaa kyllä hakea.” H6

Myös leluvalinnoissa kerrottiin lapsia kiinnostavan usein mediahahmoin liittyvät lelut. Nämä lelut olivat usein lasten itse päiväkotiin tuomia. Lasten kiinnostuksenkohteiden kerrottiin myös liittyvän mediahahmoin vaihtelevasti. Lapsista itsestään kumpuava kiinnostus nähtiin olevan aikuisen tulkinnan varassa ja nojautuvan pitkälti havainnointiin, mikäli puhetaitoa ei vielä ollut. Jo puhuvien lasten kanssa kiinnostuksenkohteiden havaitseminen oli luonnollisesti helpompaa lapsen voidessa sanoittaa mieltymyksiään. Puhumattomat lapset pystyivät kuitenkin ilmaisemaan kiinnostuksenkohteitaan non-verbaalisin keinoin:

”Joo siis kyllä he osaa niitä pyytää ja ihan sormella osoittamalla ihan nää pienetkin pystyy. Ja sitten kyllähän me sitten opitaan nopeasti, että tää lapsi tykkää tästä ja näistä hahmoista.” H3

Mediakulttuuria kuvattiin myös osana pedagogista suunniteltua toimintaa. Näitä oli esimerkiksi projektien teemoissa, askarteluaiheissa tai mielikuvana liikuntaradoissa. Myös piirihetkillä saatettiin laulaa tai kuunnella mediasta peräisin olevia lauluja:

”Meillä on saattanut olla joku tietty teema, vaikka Pipsa Possu -teema. Siinä on niitä Pipsa Possu leluja ollut ja sitten on värityskuvia. Sitten ollaan viety vielä eteenpäin sitä leikkiä että ollaan Pipsa Possuille joku koti rakennettu vaikka kotileikkihuoneessa ja sitten niille annettu ruokaa siellä. Ja että koko aika viety sitä samaa teemaa eteenpäin.” H5

Mielikuvien luomiseen käytettiin esimerkiksi tulostettuja kuvia. Mielikuvia luotiin myös puheissa ja keskusteluissa vedoten esimerkiksi lasten vaatteista löytyviin kuviin:

”Joku Ryhmä Hau ehkä tulee mieleen. Tai että osaako se sujahtaa sinne haalariin niin nopeasti kun joku Vainu vaikka. Niinku tän tyyppisiä kielikuvia, että tuodaan vähän siihenkin sitä tärkeätä hahmoa mukaan.” H6

Usein mielikuvat liittyivät johonkin konkreettiseen asiaan ympäristössä, esimerkiksi kuvaan vaatteessa. Tässä on otettava huomioon myös aiemmin mainittu lasten ikä, sillä alle 3-vuotiailla ei tyypillisesti vielä ole mielikuvitusleikkejä (Mustonen 2006). Täten konkreettinen tarttumapinta on usein edellytys mielikuvien synnylle.

Leikin suhteen mediakulttuurin todettiin jo liittyneen usein konkreettisiin esineisiin. Mielikuvitusleikki tuli kuitenkin esiin aikuisjohtoisessa leikissä:

”No Ryhmä Hau on meillä semmoinen, että kun on semmoinen vahtitorni siinä niin he leikkii vaikka että legopalikoista tulee semmoinen iso vahtitorni ja sitten he laittaa niitä hahmoja sinne, että meillä ei tässä päiväkodissa ole varsinaisesti niitä Ryhmä Haun hahmoja, että aikuisen avulla luodaan se mielikuva.” H5

Mediakulttuuri liitettiin haastatteluissa usein myös mediavälitteiseen toimintaan, jossa oli käytössä erilaisia teknologisia laitteita. Vaikka teknologian käyttö tuli esiin jokaisessa haastattelussa, laitteita käytettiin ryhmissä vain harvoin. Teknologiavälitteistä toimintaa voitiin nähdä olevan passiivista eli kuluttavaa sekä aktiivista, tuottavaa toimintaa. Aktiivinen laitteiden käyttö ei ollut alle 3-vuotiaiden ryhmissä suuressakaan roolissa:

”Jotakin elokuvan pätkää niin sanotaan, että ne on ollut semmoisia hyvin, hyvin harvoja hetkiä, että on ollut sitten oikein kova pakkonen tai hirveä rankkasade, että sitten on kerta kaikkiaan niinku päätetty että no nyt on semmoinen hetki, että nyt me kokoonnutaan vähän herkuttelemaan.” H1

Mut hyvin harvoin tässä pienten ryhmässä on tabletit käytössä, mut jos on niin sitten siellä on semmoisia opettavaisia pelejä mitä me valvotusti heidän kanssa sitten pelataan, että ne saattaa olla semmoisia yhdistely tehtäviä, että pitää yhdistää sama väri johonkin toiseen saman näköiseen väriin ja.

semmoisia pienimuotoisia opetuspelejä. - - että ehkä noin pari kertaa kuussa.” H5

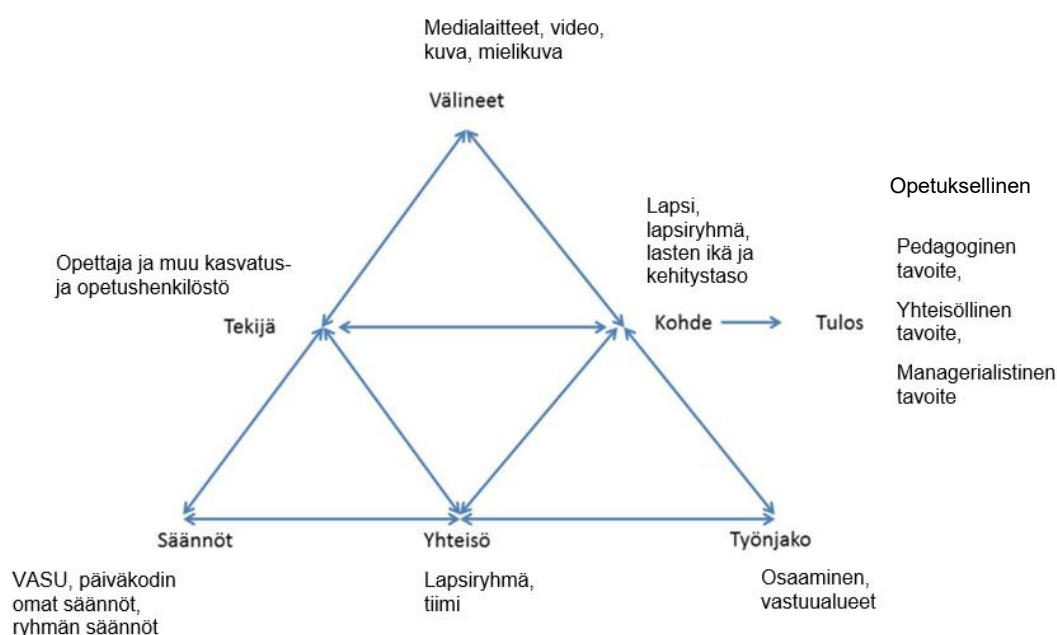
Passiivista laitteiden käyttöä kerrottiin olevan useammin kuin aktiivista. Tähän lukeutui esimerkiksi videoiden tai kuvien katselu. Osa haastateltavista kertoi käyttävänsä lastenohjelmia tai lauluvideoita motivoititarkoituksessa:

”Niin siis esimerkkinä se voisi olla, että sitten kun sä oot pukeutunut niin sitten kuunnellaan se (mielilaulu).” H3

Lapset olivat harvoin tuottajan roolissa laitteiden käytön suhteen. Usein kerrottiin aikuisten ottavan lapsista kuvia tai videoita, joita saatettiin yhdessä katsella.

6.2 Mediakulttuuri pedagogisena resurssina

Tässä luvussa tarkastellaan mediakulttuurin roolia pedagogisena resurssina Engeströmin (1978) toimintajärjestelmämallin kautta. Analyysissa on käsitelty aineistoa keskittyen toimintajärjestelmän eri osien ominaislaadun merkitykseen toiminnan tavoitteen ja toteutuksen määrittäjinä. Tämän analyysin keskeisiä tuloksia on tiivistetty kuvioon 4 (s.31). Tässä analyysissa keskitytään vain niihin toimintoihin, joissa oli nähtävissä mediaan tai mediakulttuuriin liittyviä välineitä resurssina.



KUVIO 4. Mediakulttuuri pedagogisena resurssina toimintajärjestelmässä

Tekijä ja kohde

Tekijänä haastatteluiden kuvauksissa oli poikkeuksetta opettaja itse tai muu kasvatus- ja opetushenkilöstö – tässä kontekstissa lähiaikuiset eli ryhmän tiimi, johon kuvattiin kuuluvan opettaja, lastenhoitajia sekä mahdollisesti avustajia. Usein haastateltavat kuvasivat luonnollisesti toimintaa, jossa he olivat tekijän roolissa. Tekijä ei siis kuvauksissa vaihdellut ja näin ollen tällä osa-alueella ei ollut merkitystä toiminnan kannalta.

Toiminnan kohteena kerrottiin olevan lapsi tai lapsiryhmä. Useimmiten kuvattiin yksittäisen lapsen kanssa tehtävää toimintaa, mutta myös ryhmän yhteisiä toimintoja. Olennaista on huomioida lasten ikä ja kehitystaso määrittävänä tekijänä esimerkiksi välineiden valinnassa. Tämä tuli esiin useammassa haastattelussa esimerkiksi laitteiden käytön vähyytenä perustellen sitä lasten iällä:

”On siellä jotakin sellaisia pieniä oppimislejkejä, mutta näin pienillä on kyllä aika vähäisesti käytetty.” H3

Pienten lasten kanssa mediavälineet olivat harvoin käytössä.

Säännöt ja yhteisö

Säännöt eivät tulleet usein haastatteluissa esiin suorina mainintoina, mutta niiden olemassaolon pystyi näkemään toiminnan kuvauksien taustavaikuttajana. Selkein toimintaa säätelevä osa oli varhaiskasvatussuunnitelman perusteet [VASU] (2022). VASU ei kuitenkaan nimellisesti ollut mainittuna usein. Kuitenkin vastaajat toivat ilmi esimerkiksi tavoitteita liittyen lasten kielen kehitykseen, motorisiin taitoihin tai digitaaliseen osaamiseen, jotka ovat mainittuina VASUssa. VASUn rooli toiminnan ohjaajana saatettiin kokea oletusarvoisena, jolloin sitä ei puheessa tuotu vahvasti esiin.

Organisaation sääntöjen merkitys tuli esiin esimerkiksi ryhmien materiaalihankintojen muodossa:

”Yleensä kerran kaudessa on, että saadaan hankkia jotain tai toivoa just jotain leluu tai peliä. Siinä koitetaan vähän huomioida, että mistä lapset olisi kiinnostuneita, mutta sitten ne vaihtelee taas tosi paljon niinku kauden mukaan (lasten kiinnostuksenkohteet)” H6

Materiaalihankintoja oli rajoitettu tehtäväksi kerran kaudessa. Aiemmin tuli jo ilmi myös tämänkaltaisten hankintojen liittyvän mediakulttuurisiin sisältöihin harvoin. Myös lapsiryhmien vaihtuvuus asetti tiettyjä rajoituksia ja haasteita materiaalihankintoihin.

Sääntöihin toiminnan ohjaajana voitiin nähdä myös institutionaalisen ympäristön merkitys. Puheissa nousi toistuvasti esiin opetukselliset ja opetukselliset tavoitteet, sekä päiväkodin tavat ja rutiinit. Varhaiskasvatuksen institutionaalinen luonne tuli esiin, kun kuvailtiin esimerkiksi siirtymätilanteita, ruokailua tai muita arjen toimintoja. Näissä hetkissä painottui yleensä lapsen suoriutuminen tietyistä toiminnoista, jotta päästään eteenpäin päivän toiminnoissa, esimerkiksi siirtymätilanteissa. Perustarpeiden täyttäminen oli myös usein toiminnan tavoitteena:

”Tommoisena motivaattorina toimii myöskin silloin kun välillä tuntuu, että joku juomakin on niin hankala juoda loppuun, että kun masu on täynnä sitä ruokaa ja sitä nestettäkin pitäisi saada niin sitten me juotiin välillä hörppy muumipeikolle ja sitten se meni.” H1

Sääntöjä oli myös asetettuna ryhmän sisällä, jotka mahdollistivat mediakulttuurin näkymisen päiväkodissa. Esimerkiksi omien lelujen tuominen päiväkotiin oli jossain määrin sallittua. Usein lelut olivat unikavereina päivälevolla, mutta osassa haastatteluissa kerrottiin myös muiden ”turvalelujen” olevan sallittuja. Myös unikavereilla sai usein leikkiä päivälevon ulkopuolella.

Yhteisön osalta esiin tuli lapsiryhmän vaikutus mediakulttuurin hyödyntämiseen. Usein jos mediakulttuuri näkyi esimerkiksi leikkiympäristössä, oli toive siihen tullut lapsiryhmältä. Haastatteluissa tuli kuitenkin ilmi, että toive ei välttämättä ollut aina kollektiivinen, vaan se saattoi olla vain muutaman lapsen aloitteesta:

”Jos miettii että, kuinka monen lapsen taholta niin siinä riittää muutama. Tavallaan muutkin kyllä elää siitä, mutta heille se nimenomainen hahmo ei välttämättä, että se voi olla tuttu, mutta ei tule sillä lailla esille kotona.” H1

Alle 3-vuotiaiden ryhmissä lasten vaihtuvuus on usein tiheää, sillä lapset aloittavat varhaiskasvatuksessa eri ikäisinä. Näin ollen myös lasten kiinnostuksen kohteet vaihtelevat. Niinpä myös osa ilmiöistä oli ”jäänyt elämään” vaikka välttämättä tällä hetkellä ryhmässä olevat lapset eivät olisi tuoneet tätä ilmiötä esiin. Tämän kaltainen yhteisön vaikutus esimerkiksi mediakulttuurisen

sisällön käyttöön pedagogisesti näkyi yleensä ryhmän yhteisessä toiminnassa, kuten liikunnassa tai ryhmän yhteisessä leikkiympäristössä. Esimerkiksi leikkiympäristöön oli rakennettu yhdessä ryhmässä Muumitalo kotileikin rikastuttajaksi. Yksilön kohdalla mediakulttuurin käyttö välineenä kuvattiin sopeutettavan lapsikohtaisesti, esimerkiksi pukemistilanteissa tai ruokailussa. Näissä hetkissä toiminta kohdistui opettajan ja lapsen keskinäiseen vuorovaikutukseen. Yksi aineistoesimerkki kertoo kuitenkin yksittäisen lapsen kiinnostuksenkohteen hyödyntämisestä koko ryhmän yhteiseksi toiminnaksi, keskittyen kuitenkin yhden lapsen päiväkotiin sopeutumiseen:

”Nyt me aiotaan askarrella lasten kanssa yksi semmoinen Pipsa Possun talo ja siihen niitä hahmoja. - - Kun varsinkin tää yks lapsi jolle ne on niin tärkeitä ja hänellä on tosi vaikeaa nyt päiväkodissa tällä hetkellä niin ajateltiin varsinkin häntä silleen, että jos se olisi hänelle semmoinen nostattava kiva juttu että olisi mukavampi tulla päiväkotiin ja olla täällä.” H6

Vaikka Pipsa Possun kerrottiin kiinnostavan myös osaa muitakin lapsia, oli teema määritelty silti yhtä lasta silmällä pitäen. Tavoitteena ei ollut oppia esimerkiksi hienomotorisia taitoja askartelun kautta, vaan nimenomaa kiinnittää lapsi osaksi yhteisöä ja saada hänelle rakennettua tunne kuuluvuudesta.

Yhteisön osalta voitiin nähdä myös työyhteisöön liittyviä tekijöitä mediakulttuurin hyödyntämisessä. Työyhteisön ilmapiirin tulkittiin olevan mediamyönteinen, jos mediakulttuurisia viitteitä mainittiin toiminnan kuvauksissa sekä jos niitä oli nähtävissä havainnoidussa ympäristössä. Jos mediasta ja mediakulttuurista puhuttiin lasta suojelemaan tai kriittiseen sävyyn, oli mediakulttuurisia viitteitä nähtävissä useammin lasten henkilökohtaisen toimintajärjestelmän kautta. Tällöin mediakulttuurisia viitteitä kerrottiin näkyvän lähinnä lasten puheissa tai mielenkiinnonkohteissa sekä henkilökohtaisissa tavaroissa, joita pystyi myös havainnoinnin kautta tunnistamaan. Havainnoinnin tulokset eivät siis aina suoraan kertoneet ilmapiiristä, vaan tulkinta vahvistui haastateltavien kerronnan kautta.

Työnjaon osalta ilmi tuli vaihtelua liittyen osaamiseen sekä vastuualueisiin. Useissa haastatteluissa tuli esiin tieto- ja viestintäteknologinen (TVT) vastaava joko ryhmässä, päiväkotiyksikössä tai useamman yksikön kesken. Tämä vastuu tuotiin puheissa esiin, esimerkiksi konsultoinnin suhteen. Mahdollisuus kysyä tarvittaessa apua koettiin mediakasvatusta edistäväksi tekijäksi:

”Meillä on yksi henkilö (toisessa yksikössä), joka sitten osallistuu kaikkiin koulutuksiin, ja on tosi paljon tietoa näistä TVT-asioista, niin hän ainakin on semmoinen, että jos itsellä heräisi semmoinen kiinnostus, että haluaisin enemmän tietää, niin ainakin matalalla kynnyksellä tiedän, että on ihminen, jonka puoleen voisin kääntyä ja pyytää vinkkejä.” H6

Haastatteluissa ei kuitenkaan tullut ilmi TVT-vastaavan roolia käytännössä mediakulttuurin pedagogisena resurssina käytön suhteen, vaan vastaavan olemassaolo vain mainittiin. Ei siis tarkkaan voida tietää miten vastaavan olemassaoloa on hyödynnetty. TVT-vastaavan olemassaolo osittain vastuutti hänelle medialaitteiden käyttöön liittyviä asioita, jotka olivat irrallisia ryhmän pedagogisista toiminnoista. Vaikka TVT-vastaavan koettiin olevan apuna mediakasvatuksen osalta, ei vastaavan roolia tuotu esiin muun toiminnan kannalta, jossa mediakulttuuri saattoi olla osana.

Osaamisen suhteen mainintoja oli useampia. Ryhmässä saattoi työskennellä ihmisiä, jotka olivat kiinnostuneita esimerkiksi mediasta, jolloin vastuu mediakasvatuksesta oli heillä. Oma osaaminen koettiin usein riittämättömäksi. Median käyttö osana toimintaa koettiin usein haastavaksi ja osittain tarpeettomaksi alle 3-vuotiaiden kohdalla. Näissä tapauksissa puhe oli nimenomaa mediakasvatuksesta ja laitteiden käytöstä, ei niinkään mediakulttuuristen viitteiden käytöstä muussa toiminnassa:

”No meillä nää taitavammat tekniikan käyttäjät tekivät joulukortit. Otettiin siitä (lapsesta) kuva. Mikä se nyt on? Green screenin edessä. Joulupallon päälle tai joulupaketin päälle istumaan se tehtiin siitä ja sitten oli tota QR-koodina oli joku laulu ja sen sai kotona sitten tavallaan aukaista” H4

Aineistosta tuli esiin myös esimerkkejä siitä, ettei mediakulttuurin mahdollisuutta olla toiminnan välineenä oltu tunnistettu:

”Siis hahmojen osalta näillä pienillä en ole käyttänyt. Mutta nyt kun tätä mietin niin miksipä en käyttäisi. Sitä, ei vaan käynyt sillä tavalla mielessä.” H3

Myös edellä mainittu esimerkki koko ryhmän yhteisestä Pipsa Possun talo - askarteluprojektista oli tullut vasta haastattelupyynnön jälkeen. Usein näissä tilanteissa tuotiin esiin jälleen lapsiryhmän ikä:

”Juu en ole tämmöistä niinku hyödyntänyt. Mä sanoisin et isommilla ois helpompi.” H3

Toiminnan tavoitteet

Kuvatun toiminnan tavoitteet pystyttiin jakamaan kolmeen kategoriaan: ohjaukselliset tavoitteet, opetukselliset tavoitteet ja yhteisölliset tavoitteet. Tavoitteet rakennettiin edellä kuvattujen eri osa-alueiden määrittelemänä.

Useimmiten, mikäli toiminnan välineenä nähtiin mediaan tai mediakulttuuriin liittyviä viitteitä, kuvattiin tavoitteen olevan manageriaalinen. Lasta pyrittiin ohjaamaan toivottuun toimintaan, pääsääntöisesti suoriutumaan perustoiminnoista:

”Jossain tilanteessa vaikka voi kuunnella sen (Palomies Samin) tunnarin et vaikka puhelimesta laittaa soimaan siinä pukemistilanteessa että pueppa sillä aikaa kun tää laulu tulee. Niinku tän tyyppisissä voisi hyödyntää” H6

Perustoiminnoista suoriutuminen voidaan nähdä suurilta osin institutionaalisen ympäristön luomana tavoitteena. Kasvatus- ja opetushenkilöstön on lain ja VASUn puitteissa tarjottava lapselle tietyt perushoivaan liittyvät asiat päivän aikana, esimerkiksi ravintoa ja lepoa. Osalle lapsista nämä eivät ole kaikista mieluisinta tekemistä vaan niissä saattaa olla haasteita. Usein haastateltavat kertoivat mediakulttuurin avulla yrittävänsä tehdä epämieluisasta tilanteesta mieluisamman lapselle:

”Varsinkin vessatuksessa lauleskellaan niitä, niinku mä itse lauleskelen sitä *ei muumitaloa lukita yöksi* tai sitten Ryhmä Haun on tunnusmusiikkia että tekee sen tilanteen lapselle semmoiseksi mukavammaksi” H4

Myös lasten määrä ryhmässä vaikuttaa tämän tavoitteen rakentumiseen, sillä henkilöstön on hallittava isoja lapsiryhmiä ja taattava nämä perustarpeet kaikilta ryhmän lapsilta. Jotta päivä etenisi sujuvasti, voi tämänkaltaiselle miellyttävyyden lisäämiselle olla paikkansa. Mediakulttuurisia viitteitä kuvattiinkin usein toiminnan motivaattorina:

Ja sitten lapsilla kun monesti on vaikka sukissa joku hahmo niin sitten on kiva kannustaa pukemaan, että kohta se hahmo kurkistaa sieltä housun lahkeesta niin tämmöisissä asioissa voi olla kannustin”. H2

Mediakulttuurin hahmo kuvattiin usein myös rauhoittavana elementtinä perustoiminnan äärellä:

”On tää Ryhmä Hau -alusta että tän ideana on se, että jos lapsi tarvitsee vaikka vähän rauhoittumista, niin se voi sitten katsoa tätä aikuisen kanssa ja

sitten käydään näitä hahmoja läpi - - Tää on samalla myöskin tämmöinen pöytäkoriste tässä laminoituna. Se jotenkin on sitten paljon houkuttelevampaa ja kivempaa kun tullaan syömään ja tässä on nää hahmot jo odottelemassa” H5

Tässä ryhmässä oli laminoitu kuvia Ryhmä Haun hahmoista ruokapöytien ääreen, jota lapset voivat ruokailun ohessa katsella. Lapsi pyrittiin rauhoittamaan kuvan äärelle, jotta ruokailu etenisi sujuvasti ja ruokarauha säilyisi.

Ohjauksellinen tavoite oli nähtävissä myös oppimisympäristön järjestelyissä. Kaikissa ryhmissä oli käytössä paikkamerkit, josta lapsi tunnisti esimerkiksi oman lokeronsa ja osassa ryhmistä paikkamerkit oli valittu mediahahmoista kiinnostuksenkohteiden mukaan. Yhdessä ryhmässä mediahahmojen kuvat ohjasivat lasta ruokailun ja päivälevon suhteen. Lattiaan oli kiinnitetty Nalle Puhin kuva sekä Nasun kuva, jotka kertoivat lapselle mistä ottaa ruokaa, ja missä odottaa jonossa ennen lepoa siirtymistä:

”No sitten toi Nalle Puh -teema liikkuu tuossa meidän unijonossa että sitten kun lähdetään unille niin mennään sitten siihen, mutta että se voisi olla ihan mikä muu vaan. Että tää teema muuten ei paljon nouse. No ruokamerkki meillä on kun kärryt tulee niin siihen tulee isot hakemaan ruokaa itse niin siinä on sitten just semmoinen ruokakuva missä on Nasupossu on lautasen kanssa. Se on siksi valikoitunut sitten se.” H1

Nalle Puh -teema ei ollut tässä lapsiryhmässä noussut esiin lasten kiinnostuksenkohteissa, mutta kuvat olivat valikoituneet niiden sisällön vuoksi kuvaamaan toimintaa. Haastateltava toi esiin kuvan satunnaisen valikoitumisen, eli hahmot eivät olleet harkitusti valikoituneet.

Opetuksellisia tavoitteita ei tullut esiin kovin usein haastatteluissa verrattain ohjauksellisiin ja yhteisöllisiin tavoitteisiin. Opetuksellisia tavoitteita, joita mainittiin, oli esimerkiksi motorisiin taitoihin tai kielen kehitykseen liittyvät tavoitteet:

”Niin liikunnassa jonkun verran ollaan käytetty tämmöistä mielikuvahahmoa, että välillä on ollut Pipsa Possun rata tuolla pihalla ja sitten on ollut kyltti niin kun sitä mielikuvaa tuomassa. Kuitenkin se jumpparata on rakennettu sitten ihan niiden tarvittavien taitojen harjoitteluun. Että se mielenkiinto herää ehkä paremmin kun on joku tämmöinen tai sitten muumi rata oli tässä kanssa” H1

”Viime vuonna oli nimenomaan muumipeikon tunnekuvia oli toisella puolella (vessakopissa) ja siinä oli taas sitten semmoinen tunteiden opettelu paikka niin sitten siinä kun odoteltiin niin oli ihan kiva nimetä, että mitähän se siinä murehtii tuon Nuuskamuikkunen ja miksi sillä on käsi näin.” H1

Toiminnan kuvattiin pohjautuvan perustaitojen harjoitteluun, tunnekasvatukseen, kuvan tulkintaan tai nimeämisen harjoitteluun. Harvoin tuotiin esiin tavoitetta liittyen esimerkiksi mediahahmojen tunnistamiseen tai nimeämiseen. Mediahahmoja siis käytettiin usein väylänä toteuttaa pedagogista toimintaa lasta motivoiden.

Yhteisölliset tavoitteet liittyivät usein emotionaaliseen tukeen ja lapsen sopeutumiseen päiväkotiympäristöön. Alle 3-vuotiaan siirtymä institutionaaliseen ympäristöön tapahtuu usein suoraan kotihoidosta. Tästä syystä päiväkodin aloitus voi olla pienelle haastavaa. Median hahmoja käytettiin usein apuna tällaisissa tilanteissa, jossa lapsi ikävöi kotiin tai koki muita haastavia hetkiä:

”Ihan sillä tavalla ihan hyvä, että niiden kautta saa ehkä sitä yhteyttä lapseen, jos on vaikka joku hankala hetki, niin sitten vaan että hei muistatko tai mennään katsomaan vaikka siitä kirjasta että täällä on tää sun lempihahmo”
H3

Pysyvyyden ja tuttuuden kuvattiin lisäävän turvallisuuden tunnetta:

”Onhan se sillä lailla, että lapselle ehkä tulee semmoinen tunne, että me tunnetaankin häntä jo vähän tai tiedetään mikä hänelle on tärkeitä, kun osataan palata näihin asioihin, siihen hahmoon. Mikä tukee sitä hänen sopeutumista, että voidaan vaikka värittää niitä tiettyjä värityskuvia” H2

”Näissä on ideana myös se, että lapsella on jotain omaa tässä. Kun päiväkodissa muuten saattaa olla semmoista vaihtuvuutta niin sitten on edes jotain omaa, että on se oma muumikuva, oma potta, oma tuoli, oma sänky oma lokero. Ja tää oma kuva niinku siitä muumihahmosta, niin tuo semmoista turvaa selkeästi.” H5

Turvallisuus, pysyvyys ja sopeutuminen ovatkin avainkysymyksiä lapsen aloittaessa päiväkodissa. Varsinkin mitä pienemmästä lapsesta on kyse, on hankalampi hahmottaa eron hetkeä ja ymmärtää sen tilapäisyys. Siksi onkin tärkeää, että lapsella on jotain omaa ja tuttua myös päiväkodissa, mikä muistuttaa kodista ja omasta elinympäristöstä. Kiinnostavaa oli myös huomata, että osa haastateltavista kuvasi viihteellisen ulottuvuuden olevan myös osa päiväkodin toimintakulttuuria:

”On joskus tällaista, että voidaan kanssa odotteluhetkellä katsoo joku tämmöinen pieni pätkä jostain. Vaikka muumilaulua tai niitä Arne Alligaattori lauluja.” H4

Vaikka toiminnan odotettiin olevan aina pedagogisesti tavoitteellista, mahtui mukaan myös hetkiä, jolloin mediaa käytettiin viihteellisiin tarkoituksiin.

6.3 Kolmas tila

Kolmannen tilan voidaan nähdä syntyvän kodin ja varhaiskasvatuksen toimintajärjestelmien välille, kun nämä kaksi toimintajärjestelmää kohtaavat (Kuvio 2, s.15). Tässä luvussa on esitetty tuloksia analyysistä, jossa pyrittiin löytämään niitä tilanteita ja asioita, joita haastateltavat nimesivät heidän kuvatessaan kolmannen tilan rakentumista. Luvun alussa käsitellään kahden toimintajärjestelmän välisiä jännitteitä.

Ensinnäkin median osuus lapsen arjessa nähtiin merkittävänä osana sitä jokaisessa haastattelussa. Mediakulttuurin tunnistettiin olevan helpottava tekijä lapsen päiväkotiin sopeutumisen kannalta sekä myöhemmin lisäävän viihtyvyyttä. Pysyvän arjen ja turvallisuudentunteen kuvattiin olevan lapsen hyvinvoinnin kannalta merkittäviä tekijöitä ja tähän koettiin liittyvän vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö.

Jokainen haastateltava koki median näkyvän lasten arjessa varsinkin kotona. Usein tästä kerrottaessa kuvattiin lasten median kulutusta esimerkiksi ruutuajan näkökulmasta. Osan kohdalla ruutuajan täytyminen oli pääasiallinen syy sille, miksei laitteita ollut ryhmässä säännöllisesti käytössä:

”Joo mutta että ei kauhean runsaasti kumminkaan käytetä tuota meidänkään mediatykkiä, että jotenkin itsellä kun on se tietoisuus siitä että kuinka paljon sitä käytetään lasten vapaa aikana, niin sitten minimi täällä.” H4

Edellä olevassa katkelmassa voidaan nähdä jännite toimintajärjestelmien välillä. Katkelmassa kotiympäristössä lasten koettiin kuluttavan mediaa jo tarpeeksi ikätasoon nähden, joten oli tehty tietoinen päätös olla käyttämättä mediaa päiväkodissa. Samassa haastattelussa tuli kuitenkin ilmi ryhmän lasten olevan kiinnostuneita mediasta, esimerkiksi puhelimesta tai älykelloista, joita henkilöstöllä oli käytössä. Kolmannen tilan mahdollisuus rakentua perustuu kahden toimintajärjestelmän välisen harmonian löytämiselle.

Kahden eri toimintajärjestelmän eroja tunnistettiin haastateltavien kerronnassa. Erot liittyivät usein toiminnan tavoitteisiin mediakulttuurin suhteen. Jännite syntyi kerronnassa haastateltavien kuvatessa esimerkiksi päiväkodin

institutionaalista luonnetta. Varhaiskasvatuksen institutionaalisuus näkyi esimerkiksi mediakulttuurin käyttötavoissa ja vanhempien toiveissa toiminnan suhteen:

”Sitten osa toivo, että niistä on jotain hyötyä lapsille. On opettavaisia pelejä just esimerkiksi tai sitten ne Kielinupun videot on ollut semmoisia, mistä moni vanhempi on tykännyt.” H5

Varhaiskasvatukselle asetetut odotukset median ja mediakulttuurin opetuksellisista tavoitteista tuli esiin useammassa haastattelussa. Usein kuvattiin pedagogisten tavoitteiden olevan osa varhaiskasvatusta ja kotona media taas nähtiin enemmän viihteellisenä osana lapsen arkea:

”Varmasti on siellä kotonakin vähän semmoista niin kun ajanvietettä ja semmoista. Kun siirrytään paikasta toiseen, niin lapsi saattaa käyttää sitä ruutuaikaa sitten siinä odotellessa.” H4

Nämä edellä esitetyt esimerkit kertovat toimintajärjestelmien tavoitteiden eroista varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. Opettajat kuitenkin kuvasivat vanhempien toivovan opetuksellisia sisältöjä, mikäli mediaa käytetään päiväkodissa. Haastatteluista ei voida päätellä mitkä ovat vanhempien tavoitteet esimerkiksi mediaa käytettäessä kotona. Tässä tapauksessa, kun vanhemmat toivovat päiväkodilta pedagogisesti tavoitteellista toimintaa, voidaan nähdä kolmannen tilan rakentumisen mahdollistuvan, mikäli varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee toiveet relevanteiksi. Haastatteluissa tuli esiin henkilöstön usein kunnioittavan perheiden toiveita median suhteen:

”Kaikki vastasi sillä tavalla, että saa käyttää ja osa toivoi, että valvotusti niinku meillä sitten on ollutkin.” H5

Vaikka toiveita kerrottiin kunnioitettavan, ei tämä yksinään vielä mahdollista toimimista kolmannessa tilassa. Toiminnan tulisi olla laajempaa ja vuorovaikutteisempaa.

Haastateltavien kerronnasta oli havaittavissa osin torjuvaa asennetta mediakulttuuria kohtaan. Tämä usein liittyi aiemmin esille nostettuun ajatukseen vapaa-ajan mediankäytöstä. Median ja mediakulttuurin ei välttämättä koettu olevan tarkoituksenmukainen väline esimerkiksi oppimisen suhteen, vaan perinteisiä menetelmiä korostettiin enemmän:

”En nyt ehkä sanois et oon vanhan kansan opettaja, mut kumminkin mä tykkään lukemisesta ja loruttelusta ja sitten semmoisista, että ollaan siinä hetkessä läsnä.” H4

Merkittävä tekijä median merkityksen vähyyteen oppimisen suhteen oli lasten nuori ikä. Usein tuli ilmi median roolin olevan vanhempien lasten kohdalla suurempi päiväkodissa sekä kotona:

”Juu, että kyllä musta sitten tuolla isojen puolella niin siellä tiedän, että on käytössä kumminkin näitä oppimispelejä. Ne on ihan hyviä.” H6

”Muistan silloin kun olin itse isommilla, niin siellä oli kyllä keskustelua enemmän ruutuajoista ja sitten just ikärajoista ja tämmöisistä vanhempien kanssa kyllä. Se on ehkä oletus, että täällä pienillä ei niitä olekaan niin.” H6

Päiväkodin henkilökunnan kerrottiin useimmissa haastattelussa harvemmin itse tilaavansa mediakulttuuriin liitoksissa olevia materiaaleja. Lelut oli usein saatu perheiltä lahjoituksena:

”Kyllä siis pienet tykkää vielä ihan perinteisistä kirjoista ja niitä tosiaan voi olla eri hahmoista ja niitä yleensä on perheet lahjoittanut, että me ei tarvita näitä.” H3

”Joo pääsääntöisesti että ne mitä me itse tilataan niin ei ne juurikaan sitten perustu näihin (mediahahmoin).” H2

Tämän voidaan nähdä rikkovan instituution ja kodin välistä tarkkaa rajaa mediakulttuurin ilmentymisen näkökulmasta, sillä perheet näin tuovat mediakulttuuria osaksi päiväkodin toimintaympäristöä. Vanhempien vaikutus tuli esiin myös lapsen mielenkiinnonkohteiden esiintuomisessa:

”Vanhempien kautta tullaan valinneeksi esimerkiksi noita kuvia lokeroihin tai miten päästään jostain tilanteesta eteenpäin, niin käytetään sitten ehkä jotain tämmöistä lempihahmoa tai tarroja kannustimena.” H2

Mediakulttuurin kerrottiin vanhempien maininnoissa kuitenkin vaihtelevan. Osassa haastatteluista korostettiin mediakulttuurin hahmon tulevan esiin useimmiten vanhempien toimesta, mutta osa taas kertoi niiden olevan pienessä roolissa. Tähän vaikutti olennaisesti opettajan kysymyksen esittämistapa vanhempia haastatellessa. Osa kertoi kysyvänsä suoraan esimerkiksi lempisatuhahmoa tai lastenohjelmaa ja osa keskitti kysymyksen koskemaan yleisesti lempileikkejä tai -asioita:

”Mä kysyn vanhemmilta, että onko joku tietty satuhahmo mikä on lapsen suosikki niin sitten vanhemmat saattaa siitä kertoa, että se on usein just ollut Pipsa Possu tai Kaapo, Palomies Sami tai Ryhmä Hau.” H5

”Ei voi sanoa, että usein mutta sitten jos esittää tarkentavia kysymyksiä, että onko joku hahmo niin sitten ehkä tulee sieltä. - - sitten jos se on tosi vahvana, niin kyllähän vanhemmat sen sitten mainitsee, että on niinku tosi tärkeä unikaveri tai tää ohjelma. Mutta pienillä ei niin vahvasti ole ehtinyt tulla vielä sitä semmoista suosittua niin, että se olisi ihan se brändi.” H3

Opettajan tarjoama mahdollisuus tuoda esiin mediakulttuuria lasten kiinnostuksenkohteissa edistävät kolmannen tilan rakentumisen mahdollisuutta. On huomioitava, että suora kysyminen ei kuitenkaan ole ainut tekijä kolmannen tilan mahdollistumiselle, vaan kiinnostuksenkohteet voi tulla ilmi muullakin tavalla. Niin kuin edellisissä luvuissa todettiin, lapset toivat aktiivisesti myös itse esiin kiinnostuksenkohteitaan liittyen mediakulttuuriin. Lasten asiantuntijuutta pystyttiin myös hyödyntämään:

”Juu he kertoo mistä tykkää ja he opettaakin vähän meitä siinä samalla.” H6

Moni haastateltavista kertoi olevansa vieraantunut osittain lasten mediakulttuurista ja koki sen haastavaksi:

”Mä just aloin miettiä, että milloinkohan mä itse putosin niin sanotusti kärryiltä” H2

”Ja mä sanoin justiinsa työkavereille kun omat lapset on yli kaksikymppisiä että on niin vieraantunut tuosta maailmasta. Mun pitäisi ihan vaikka viikonloppuisin avata telkkari aamulla ja katsoa vielä lastenohjelmia.” H4

Vaikka opettajien mielenkiinto ei ollut aina mediassa, tuotiin yhdessä haastattelussa kuitenkin ilmi median merkitys lapsen elämässä vanhemman näkökulmasta:

”Mut siis kolmen lapsen äitinä, niin kyllä niitä ainakin äitinä ruokkii niitä hahmoja että jos joku oli kiinnostava juttu niin sinne lähti itekin mukaan. Että kyllä mä just Autot-elokuvan hahmot kaikki tiesin ja olin hyvinkin perillä niistä silloin niin aikoinaan.” H3

Vanhemman roolissa mediakulttuurin osuus ja merkitys oli tunnistettu, mutta samassa haastattelussa kuvattiin nykyään olevan vieraantunut lasten mediakulttuurista. Tämä ero voi mahdollisesti liittyä eri toimintajärjestelmien ominaisuuksiin, sillä vanhemman roolissa ei toimita institutionaalisessa vaan vapaa-ajan toimintajärjestelmässä, jolloin tekijät vaikuttavat eri tavoin.

Päiväkotiympäristössä henkilöstön roolissa tavoitteet ja muut tekijät voivat rajoittaa lähtemistä mediakulttuurin tuomiin mahdollisuuksiin, sillä lapsia ja täten myös kiinnostuksenkohteita on paljon.

Vanhempien neutraali suhtautuminen mediaan ja mediakulttuuriin päiväkodissa voitiin nähdä johtuvan siitä oletuksesta, ettei media ole suuressa roolissa päiväkodissa. Tämän voidaan nähdä liittyvän yhteisöllisiin tekijöihin toimintajärjestelmässä. Haastatteluissa myös todettiin, ettei median käyttö ole runsasta alle 3-vuotiaiden ryhmässä. Näissä tapauksissa median suhteen kolmannen tilan rakentumisen mahdollisuus oli heikompi. Mikäli mediaa ei koeta oleellisena asiana oppimisen kannalta tai aihetta ei koeta itselle merkitykselliseksi, ei sen parissa toiminen yhdessä kodin kanssa välttämättä toteudu.

Yksi oleellinen tekijä opettajien asenteiden lisäksi kolmannen tilan rakentumisen mahdollistamisessa oli instituution säännöt. Kaikki haastateltavat kuvasivat esimerkiksi omien lelujen olevan sallittuja päiväkotipäivän aikana. Usein lelut olivat unikavereita, mutta myös muita ”turvaleluja” sai tuoda päiväkotiin. Tämän kaltainen sallivuus oli suora väylä lasten oman toimintajärjestelmän sekoittumisen osaksi päiväkodin toimintajärjestelmää.

Kolmannen tilan rakentumisen mahdollisuuteen voidaan nähdä vaikuttavan molempien toimintajärjestelmien aktiivinen osallistuminen. Mikäli kuvattiin jommankumman osapuolen mielenkiinnon puutetta tai yhteistyön vähyyttä, kolmas tila ei näin ollen ole mahdollista syntyä.

7 POHDINTA

7.1 Johtopäätökset

Tutkielmassa oli tarkoitus tarkastella mediakulttuurin ilmentymistä varhaiskasvatuksessa ja sen mahdollisuuksia pedagogisena resurssina. Tutkimusjoukoksi valikoitui alle 3-vuotiaiden ryhmien opettajat, jotta saataisiin tietoa ryhmien pedagogisista ratkaisuista ja käytännöistä. Tutkimusta alle 3-vuotiaiden mediakasvatuksesta oli tarjolla vähän, jonka vuoksi tämä valikoitui tutkimuksen kohderyhmäksi. Alle 3-vuotiaiden on todettu kuluttavan mediaa kuitenkin lähes päivittäin (Suoninen, 2014), joten median ilmentymistä varhaiskasvatuksessa oli mielekästä tutkia. Tutkielma tarkasteli tätä ilmiötä toimintateorian näkökulmasta.

Aineiston analyysin kautta pystyttiin toteamaan mediakulttuurin ilmenevän pääasiassa päiväkodissa lapsen henkilökohtaisten tavaroiden ja omaehtoisen toiminnan kautta. Aiempi tutkimus (esim. Mertala, 2015) on huomannut mediakulttuurin esiintyvän samoilla osa-alueilla kuin tämänkin tutkielman tulokset osoittavat. Lapsen omia tavaroita olivat esimerkiksi lelut, vaatteet ja vaipat. Mediakulttuuria kuvattiin myös useimmiten lapsen kiinnostuksenkohteissa, omaehtoisena leikkinä tai laulujen hyräilyinä. Mediakulttuurin kerrottiin tulevan esiin myös lasten valinnoissa esimerkiksi leikkien, kirjojen tai värityskuvien suhteen. Lasten leikeissä on myös aiemmassa tutkimuksessa todettu olevan mediakulttuurisia viitteitä (Kupiainen, 2002b). Lasten kerrottiin mieluusti hakeutuvan mediakulttuurista tuttujen hahmojen äärelle ja tunnistavan niitä. Myös aiemmassa tutkimuksessa oli tunnistettu lasten suhtautuvan mediakulttuuriin arkisena ja kiinnostavana ilmiönä (Leinonen & Sintonen, 2014). Kiinnostava havainto oli myös mediasisältöjen aikasidonnaisuus. Lapsia kiinnostavat ja varhaiskasvatuksessa esiintyneet hahmot, esimerkiksi Pipsa Possu ja Ryhmä Hau ovat 2000- ja 2010-luvun tuotoksia ja vanhemmat klassikot, kuten Disneyn hahmot jäivät vain harvoihin mainintoihin. Aiemman tutkimuksen

maininta mediakulttuurien vakiintumisesta (Mertala, 2015) ei siis näkynyt tässä aineistossa lukuun ottamatta Muumeja, jotka ovat olleet suosiossa jo ennen 2000-lukua.

Pedagogista toimintaa kuvattiin median suhteen usein juuri teknologiakasvatuksen ja teknologia tuetun oppimisen näkökulmista (Mertala, 2015), mikä määrittää mediakasvatuksen suppeasti. Aineistossa ei kuvattu median sosiaalista ulottuvuutta kovinkaan usein ja esimerkiksi monilukutaidon osuus tuli esiin vain harvoin. Määritelmän ollessa suppea, koettiin usein, ettei alle 3-vuotiaiden ryhmissä toteutettu mediakasvatusta. Mediakulttuuri tuli kuitenkin esiin laajasti ja lasten kiinnostusta mediaan ruokittiin. Merkittävä tekijä mediakulttuurin ja median ilmentymisessä ja käytössä oli kuitenkin lasten nuori ikä. Alle 3-vuotiaiden ei koettu vielä tarvitsevan mediaa osaksi elämäänsä samoissa määrin kuin esimerkiksi isompien lasten koettiin. Pienten lasten kohdalla korostettiin kasvokkaista vuorovaikutusta ja ”oikean elämän” ilmiöiden ja asioiden tutkimista. Pieniin lapsiin ja mediaan on myös aiemmissa tutkimuksissa ollut suojeleva näkökanta, joka näkyi selkeästi myös tässä aineistossa (Niinistö & Ruhala, 2007).

Haastatteluissa nousi usein esiin kasvattajien kokema osaamattomuus tai vieraantuneisuus lasten mediakulttuurin suhteen. Joko koettiin, ettei omat taidot ja tiedot riitä mediakulttuurin uudelleen kontekstualisointiin, tai sen mahdollisuutta ei oltu tiedostettu ollenkaan. Opettajien asenteiden ja osaamisen on aiemmassa tutkimuksessa tunnistettu olevan merkittävässä roolissa mediakasvatuksen toteutumisessa varhaiskasvatuksessa (Salomaa ym., 2021; Mertala, 2017 Blackwell ym., 2014; Kerckaert ym., 2015; Nikolopoulou ja Gialamas, 2015). Tämä näkyi myös tämän tutkielman aineistossa. Osa opettajista myös kertoi tutkintokoulutuksessa olleen puutteita median suhteen, minkä koettiin vaikuttavan siihen, ettei mediaa välttämättä osattu nähdä irrallisena laitteiden käytöstä. On huomioitava, ettei voida kuitenkaan täysin vetää johtopäätöstä mediakasvatuksen toteutumisesta, sillä tässä aineistossa tarkastelussa oli opettajien kerronta, ei niinkään toiminnan toteutus itsessään esimerkiksi havainnoinnin avulla.

Mediakulttuurin käyttö pedagogisena resurssina voitiin tavoitteiltaan nähdä joko opetuksellisena, yhteisöllisenä tai ohjauksellisena. Näiden lisäksi myös viihteellistä mediankäyttöä oli havaittavissa päiväkodissa, vaikkakin se oli

vähäistä. Aiemmassa tutkimuksessa on noussut esiin tutkimussuuntauksia esimerkiksi koskien mediakasvatuksen tavoitteita, joiden on nähty koskevan medialukutaitoa tai muita opetuksellisia ulottuvuuksia (Mertala, 2017). Opetukselliset tavoitteet nousivat tässä aineistossa esiin jossain määrin, mutta niiden osuus ei korostunut. Opetukselliset tavoitteet liittyivät usein joko teknologiakasvatukseen tai muiden perustaitojen harjoitteluun, kuten kielen kehitykseen tai motorisiin taitoihin. Laitepainotteinen toiminta median suhteen onkin todettu jo aiemmin olevan yleensä keskiössä varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen suhteen (Mertala & Salomaa, 2016). Useimmiten tavoitteet liittyivät mediakulttuurin hyödyntämiseen yhteisöllisyyden luomisen näkökulmasta sekä ohjauksellisten tavoitteiden suhteen. Mediakulttuuria käytettiin usein lapsen kiinnittymisen ja sopeutumisen tukemiseen päiväkodin aloituksen yhteydessä. Mediakulttuuri koettiin turvallisuuden ja tuttuuden tunnetta lisäävänä, mieluisana tekijänä päiväkodissa, mikä muistutti myös kodista.

Ohjaukselliset tavoitteet tulivat esiin näistä kolmesta tavoitteesta eniten. Lasta pyrittiin yleensä motivoimaan toimintaan ja suoriutumaan esimerkiksi perustoiminnoista mediakulttuurisen viitteen siivittämänä. Nämä viitteet olivat esimerkiksi mielikuvia tai palkintoja, esimerkiksi videoita tai tarroja. Näitä kahta ulottuvuutta, yhteisöllistä ja ohjauksellista tavoitetta ei tästä näkökulmasta ole aiemmin tullut juurikaan esiin. On kuitenkin tutkittu, että lasta kiinnostavat aiheet ja teemat tukevat kiinnittymistä toimintaan (Niinistö & Ruhala, 2007). Ei siis ole tavatonta, että lasten koettiin motivoituvan tehokkaasti, kun toimintaan otettiin mukaan lasta kiinnostava hahmo tai muu mediakulttuurin viite.

Ohjauksellisten tavoitteiden painotus tuloksissa saattaa viitata alle 3-vuotiaiden pedagogiikan ominaispiirteisiin, jossa hoivan osuus korostuu kasvatuksen ja opetuksen suhteen (Hännikäinen, 2013). Vaikka toimintaa kuvattiin myös esimerkiksi liikunta- tai musiikkihetkissä, silti useimmiten maininnat sijoittuivat perustoimintoihin, kuten pukemis- tai ruokailutilanteisiin.

Varhaiskasvatuksen ja kodin yhteyttä median suhteen luonnehdittiin kolmannen tilan käsitteellä. Tarkoituksena oli löytää niitä tilanteita, joissa kolmannen tilan rakentuminen on mahdollista. Aiempi tutkimus on todennut esimerkiksi eriarvoisten valta-asetelmien vaikuttavan kolmannen tilan syntyyn (Rantavuori, 2019). Varhaiskasvatuksen institutionaalinen luonne tuli esiin monessa haastattelussa, jossa kuvattiin myös vanhempien arvostavan ja

odottavan opetuksellista mediankäyttöä päiväkodissa. Varhaiskasvatuksen puolelta taas nähtiin median käyttö kotioiloissa lähinnä viihteellisenä ja ”ajan kuluttamisena”. Tässä suhteessa kolmannen tilan kontekstissa voidaan nähdä jännitteitä.

Merkittävimpiä tekijöitä kolmannen tilan mahdollisuudelle rakentua oli kasvattajien asenne ja kiinnostus sekä yhteisön säännöt. Jokaisessa haastattelussa esimerkiksi sallivuus lasten omien tavaroiden ja lelujen suhteen loivat mahdollisuuksia kolmannen tilan rakentumiselle. Myös kasvattajien kiinnostus lapsen kiinnostuksenkohteisiin median suhteen mahdollisti tätä. Mikäli lasten kiinnostuksenkohteita ei kartoitettu tai niihin ei vastattu, ei kolmatta tilaa ollut mahdollista rakentaa.

Mediakulttuuriin liittyvät jännitteet päiväkodin ja kodin välillä on aiemmassa tutkimuksessa nähty vaikuttavan esimerkiksi lasten motivaation puutteeseen (Kupiainen, 2007). Tässä tutkielmassa motivaatio nousi merkittävässä roolissa esiin mediakulttuurin toimiessa pedagogisena resurssina eri tilanteissa. Myös kolmannen tilan rakentuminen mahdollistui, kun mediakulttuuri näyttäytyi hyväksyttynä osana lapsuutta sekä kotona, että päiväkodissa.

Aiemmassa tutkimuksessa on tarkasteltu mediakulttuuria osana mediakasvatusta, mutta tässä tutkielmassa se pyrittiin nähdä laajemmin mahdollisuutena muussa pedagogisessa toiminnassa. Tutkielma osoitti, että mediakulttuurilla on laajat mahdollisuudet esimerkiksi yhteisöllisyyden luojana ja toimintaan motivoijana. Alle 3-vuotiaiden osalta tutkimusta mediakasvatuksesta on niukasti. Tämä tutkielma vastasi tähän aukkoon osoittamalla, että myös pienten lasten kanssa käytetään mediakulttuuria pedagogisena resurssina. Sen käyttömahdollisuuksia on myös enemmän, mitä tässä tutkielmassa oli mahdollista osoittaa.

Tässä tutkielmassa kolmannen tilan mahdollisuudet rakentua jäivät varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulman tarkasteluun, jolloin esimerkiksi vanhempien toiminta suhteessa tähän jäi pimentoon. Jatkotutkimuksessa voitaisiinkin keskittyä kodin ja päiväkodin väliseen yhteistyöhön median ja mediakulttuurin suhteen ja tarkastella kodin toimintajärjestelmän osuutta kolmannen tilan rakentumiseen laajemmassa mittakaavassa. Myös mediakasvatuksen käytäntöjen toteutumista alle 3-vuotiaiden osalta on tutkittu niukasti. Tämä tutkielma valotti käytäntöjä diskursiivisella tasolla opettajien

kuvaamana, mutta esimerkiksi havainnoinnin avulla voisimme päästä lähemmäs mediakasvatuksen todellista, yksityiskohtaista tilaa. Mediakasvatus ja mediakulttuuri olivat käsitteinä haastavia ymmärtää ja niiden määrittely tutkijan sekä tutkittavan näkökulmasta saattoi poiketa osittain. Kasvattajien käsitykset esimerkiksi mediakasvatuksen käsitteestä ja sisällöistä on tutkimuksen mukaan merkittävässä roolissa mediakasvatuksen toteutumisen kannalta (Mertala, 2017). Tutkimusta mediakasvatuksen käsitteen jäsentämisestä on tehty ja silloin kasvattajat kuvasivat mediakasvatusta hyvin teknologiapainotteisesti (Salomaa ym., 2021). Laitteet eivät kuitenkaan olleet tämän tutkielman valossa merkittävässä roolissa alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa, joten jatkotutkimusta voisi tehdä myös siitä näkökulmasta käsin, miten alle 3-vuotiaiden mediakasvatus jäsentyy kasvattajien näkökulmasta ja millä keinoin käsityksiä voitaisiin laajentaa. Tästä syystä kasvattajien käsityksiä olisi syytä tutkia nimenomaa alle 3-vuotiaiden näkökulmasta.

Jatkotutkimuksen kannalta toimintaympäristön havainnoinnin lisäksi tehtävä toiminnan havainnointi saattaisi tuoda lisäelementtejä toimintateoreettiseen analyysiin. Haastatteluissa kerrotut asiat ovat subjektiivisia näkemyksiä, jolloin käytännön toteutus voikin poiketa haastateltavien kertomasta koskien esimerkiksi mediakulttuurin hyödyntämistä pedagogisessa toiminnassa. Koska käsitteen määrittely tuntui olevan toisinaan haastavaa, ei tutkittavat aina välttämättä tunnista niitä tilanteita, joissa mediakulttuuri ilmenee pedagogisena resurssina. Toiminnan havainnointi myös mediakasvatuksen toteutumisen osalta voisi olla hyödyllistä jatkotutkimuksessa.

7.2 Eettinen pohdinta ja tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen eettisiä lähtökohtia on luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (TENK, 2023). Nämä perusperiaatteet on pidettävä mielessä ja toiminnassa mukana koko tutkimusprosessin ajan. Guillemin & Gillam (2004) erottelevat tämänkaltaiset suuntaviivat käytännön etiikasta. Käytännön etiikka tarkoittaa suuntaviivoja käytännön tasolle ja määrittää niitä konkreettisia ratkaisuja, joita tutkija eettisen dilemman kohdatessaan tekee. Samankaltaista jaottelua ovat tehneet myös Johansen ja Frederikson (2021). Tässä luvussa on

pyrityt esittelemään käytännön etiikan ratkaisuja, joita tässä tutkielmassa on tehty.

Tässä tutkielmassa on pyritty esimerkiksi rehellisyyteen kuvaamalla tutkimuksen toteutuksen vaiheet tarkasti luvussa 5. Tämä lisää myös tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkimus on periaatteessa mahdollista toistaa. Laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin tutkimusjoukko vaikuttaa olennaisesti tuloksiin, eikä tutkimus näin ole täysin kopioitavissa, toisin kuin esimerkiksi määrällinen tutkimusasetelma joissain tapauksissa. Tutkielmassa pyrittiin noudattamaan tieteellisiä käytäntöjä ja perinteitä johdonmukaisesti läpi tutkimusprosessin lähtien aiheen valinnasta ja rajaamisesta aina tulosten pohdintaan saakka. Johdonmukaisuus tutkimuksen eettisten suuntaviivojen mukaisesti vahvistaa ja rakentaa hyvää tutkimuskäytäntöä (Johansen & Frederiksen, 2021). Tutkielma noudatti laadullista tutkimusperinnettä.

Eettisyyttä on syytä pohtia niin tiedon hankinnan kuin tiedon käytön näkökulmista (Eskola & Suoranta, 1998). Tässä tutkielmassa aineistonkeruu suoritettiin haastattelun ja havainnoinnin avulla. Tutkimuslupa pyydettiin kunnalta ja haastateltavien suostumus varmistettiin hyväksymällä tutkimuspyyntö ja sopimalla haastatteluaika. Tarvittavat luvat sekä suostumus ovat osa hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK, 2023). Suostumuksen suhteen on syytä tarkastella sitä läpi tutkimusprosessin, jolloin suostumus voidaan perua missä kohtaa tutkimuksen tekoa tahansa (Johansen & Frederiksen, 2021). Tutkimusta varten laadittiin myös tietosuojailmoitus ja sitä noudatettiin aineiston säilytyksen ja käytön suhteen. Tutkimuksen aikana suojattiin osallistujien yksityisyyttä pseudonymisoidulla litteroitu aineisto. Tietosuoja onkin jokaisen osallistujan oikeus ja yksi eettisen tutkimuksen kulmakivistä (Kuula, 2011). Tutkielman aihe ei ollut sensitiivinen tai käsitellyt arkoja, henkilökohtaisia aiheita, jolloin haastatteluiden suhteen ei tarvinnut miettiä esimerkiksi kysymystenasettelua sensitiivisesti. Kuitenkin kysymykset pyrittiin esittämään kunnioittavaan tapaan ja keskityttiin tutkielman kannalta merkityksellisiin aiheisiin.

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä on sosiaalista kanssakäymistä, johon liittyy eettisiä kysymyksiä. Haastatteluun liittyy usein tiedollinen hierarkia, jossa haastattelijalla on enemmän teoreettista tietoa ilmiöstä, kuin haastateltavalla (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Tämä saattaa vaikuttaa haastateltavan kokemukseen tilanteen luonteesta. Pyrkimys olikin tehdä

haastattelutilanteesta mukava ja miellyttävä molemmille osapuolille. Tätä vahvistettiin esimerkiksi lähettämällä kysymykset etukäteen tutustuttaviksi, jolloin haastateltava sai itsevarmuutta osallistumiseen. Niin kuin kaikissa vuorovaikutustilanteissa pyrkimyksenä on kuuntelu ja toisen osapuolen kunnioitus.

Haastattelutilanteissa on huomioitava tilanteet kokonaisvaltaisesti eettisestä näkökulmasta (Guillemin & Gillam, 2004). Tämä tarkoittaa tutkijan kykyä sopeutua muuttuviin tilanteisiin tai haastattelun olosuhteisiin. Esimerkiksi yhdessä haastattelussa tilanteessa oli mukana muutamia lapsia, sillä opettajan ei ollut mahdollista irtautua ryhmästä henkilökuntamuutosten vuoksi. Tutkimuksen vuoksi ei ole tarpeellista tai eettisesti hyväksyttävää esimerkiksi vaikuttaa lasten turvallisuuteen varhaiskasvatuksen suhdelukupoikkeamien suhteen, jolloin tutkijan rooli on sopeutua ja keksiä ratkaisuja. Tässä tilanteessa haastattelu toteutettiin lasten läsnä ollessa leikin ohessa. Tällöin lapsia pystyttiin seuraamaan ja ohjaamaan tarvittaessa. Lasten puheosuudet jätettiin luonnollisesti litteroimatta, sillä ne eivät olleet tutkimuksen kannalta olennaisia, eivätkä kuuluneet tutkimuslupaun.

Tutkielman raportoinnissa on pyritty kattaviin ja oikeisiin viittauskäytänteisiin, mikä on myös merkittävä osa hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK, 2023). Aiempi tutkimus on pyritty huomioimaan mahdollisimman laajasti ja kattavasti, sillä se toimii osana oman tutkimusaiheen rajausta sekä tulosten peilipintana. Haasteena on ollut tietyiltä osin tutkimuksen laajuus, sekä niukkuus. Mediakasvatusta on tutkittu laajalti eri konteksteissa, mutta alle 3-vuotiaiden osalta osuus on ollut pientä.

Aineiston analyysivaiheessa käytettiin sisällönanalyysia, jolloin tutkijan omat tulkinnat ovat merkittävässä roolissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Vaikka sisällönanalyysi pohjautui teoreettiseen viitekehykseen, tutkijan omat käsitykset ja kokemukset vaikuttavat tulkintojen syntyyn. Mediakasvatus ja media eivät ole olleet kiinnostukseni keskiössä aiemmin, mutta silti siihen on liittynyt tietyt tausta-ajatukset, esimerkiksi median merkityksestä lapsen arjessa. Läpi tutkimusprosessin on pyritty tarkastelemaan näitä oletuksia, asenteita tai tulkintoja, jotka saattavat vaikuttaa tutkielman näkökulmiin. On kuitenkin tiedostettava, ettei näitä taustavaikuttajia pystytä täysin hiljentämään.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa merkittävästi tämän tutkielman aineiston koko, joka rajautui kuuteen haastatteluun. Tutkimuksen tuloksia ei voida täten yleistää, eikä se ole ollut myöskään päämääränä. Haastatteluaineiston luotettavuus ei kuitenkaan aina ole sen määrästä kiinni, vaan siihen vaikuttaa olennaisesti haastatteluaineiston laatu (Hirsjärvi & Hurme, 2022).

Toinen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava seikka oli mediakulttuurin käsitteen määrittelyn hankaluus haastatteluissa. Haastatteluissa tuli toistuvasti esiin joko näkökulma erot mediakulttuurin tarkastelussa tai käsitteen laajuuden ymmärtämisen hankaluus. Se, jos tutkijana en pystynyt määrittelemään käsitettä tarpeeksi tarkkaan ja ymmärrettävästi, voi vaikuttaa haastateltavien tulkintaan tutkittavasta ilmiöstä ja täten myös vastauksiin. Etuna oli kuitenkin havainnoinnin yhdistäminen osaksi haastattelua, jolloin pystyttiin esittämään tarkentavia kysymyksiä ja keskustella mediakulttuurista käsitteenä sekä ilmiönä. Tällöin koin myös yhteisymmärryksen parantuvan haastattelun edetessä, jolloin haastattelut olivat hedelmällisiä tutkimustehtävää ajatellen.

LÄHTEET

- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 9–30). Vastapaino.
- Alexander, R., (2001). *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksenpedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus* 49 (1), 75–81
- Blackwell, C., Lauricella, A., & Wartella, E. (2014). Factors influencing digital technology use in early childhood education. *Computers & Education*, 77, 82–90. <<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.013>>
- Broström, S. (2006). Care and Education: Towards a New Paradigm in Early Childhood Education. *Child Youth Care Forum* 35, 391–409.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education. Literacy, Learning and contemporary culture*. Polity Press. Cambridge.
- Buckingham, D. & Sefton-Green, J. (2003). Gotta catch 'em all: structure, agency and pedagogy in children's media culture. *Media, Culture & Society*. SAGE Publications. London. 379–399.
- Buckingham, D. (2011). Foreword. Teoksessa M. Thomas (ed.), *Deconstructing Digital Natives. Young People, Technology and the New Literacies*. New York, NY: Routledge, ix–xi.
- Coyne, S. M., Linder, J. R., Rasmussen, E. E., Nelson, D. A., & Birkbeck, V. (2016). Pretty as a princess: Longitudinal effects of engagement with Disney princesses on gender stereotypes, body esteem, and prosocial behavior in children. *Child Development*, 87(6), 1909-1925. <https://doi.org/10.1111/cdev.12569>
- Edwards, A. (2001). Researching pedagogy: a sociocultural agenda. *Pedagogy, Culture and Society*, 9:2, 161-186.
- Edwards, S. (2013). Digital play in the early years: a contextual response to the

- problem of integrating technologies and play-based pedagogies in the early childhood curriculum. *European Early Childhood Education Research Journal* 21(2), 199–212.
<http://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789190>
- Edwards, S. (2013). Digital Play in the Early Years: a Contextual Response to the Problem of Integrating Technologies and Play-Based Pedagogies in the Early Childhood Curriculum. *European early childhood education research journal* 21(2): 199–212.
- Edwards, S. & Bird, J. (2017). Observing and assessing young children’s digital play in the early years: Using the Digital Play Framework. *Journal of Early Childhood Research* 15(2), 158–173.
<https://doi.org/10.1177/1476718X15579746>
- Engeström, Y., (2010). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14 (1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2007). The Qualitative Content Analysis Process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
<https://doi.org/10.1111/13652648200704569>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Evans, J. & Jones, P. (2011). The walking interview: Methodology, mobility and place. *Applied geography*, 31(2), 849–858.
- Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative inquiry* 10(2), 261–280.
- Gutiérrez, K. D., Baquedano-López, P. & Tejeda, C. (1999). Rethinking Diversity: Hybridity and Hybrid Language Practices in the Third Space. *Mind Culture and Activity* 6(4), 286–303.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2022). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus.
- Hodkinson, P. (2017). Media culture and society: An introduction. Sage.
- Hännikäinen M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta ja/vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 30–52

- Johansen, M. & Frederiksen, J. (2021). Ethically important moments – a pragmatic-dualist research ethics. *Journal of Academic Ethics* 19: 279–289.
- Karila, K. (2017). Mitä on varhaiskasvatuksen pedagogiikka? *Nyt on pedagogiikan aika*, 9–14.
- Karila, K. & Leikkola, S. (2022). Varhaisvuosien opettajat käsityö- ja teknologiakasvatuksen osaamistaan arvioimassa ja kehittämässä. *Journal of Early Childhood Education Research* 11(2), 25–47.
- Kellner. (1998). *Mediakulttuuri*. Vastapaino.
- Kerckaert, S., Vanderlinde, R. & Van Braak, J. (2015). The role of ICT in early childhood education: Scale development and research on ICT use and influencing factors. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 183–199.
- Koivusalo-Kuusivaara, R. (2007). Lapset, media ja symbolinen vuorovaikutus. Suomalaisten, englantilaisten ja saksalaisten lasten mediasuhteen tarkastelua. Väitöstutkimus. Viestinnän laitos Helsingin yliopisto.
- Kupiainen, R. (2002a). Nalle Puhin kainalossa: lapset ja mediakulttuuri. Teoksessa S. Kotilainen (toim.) *Kohti viestintäkompetenssia. Tavoitteita ja käytäntöjä eri kouluasteilla*. Julkaisusarja A 2/02. 19–34.
- Kupiainen R. (2002b). Mediakokemuksia viihteen, mielihyvän ja nautinnon labyrinteissa. Teoksessa S. Sintonen (toim.) *Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta*, 70–81. Tampere: Finn lektura.
- Kupiainen, R. (2007). Pienten lasten medialukutaito. Teoksessa L. Pentikäinen, A. Ruhala & H. Niinistö, *Mediametkaa! Osa 2 Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan*. Jyväskylä: Gummerus, 16–22.
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. (2009). *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Kupiainen, R. (2013). Diginatiivit ja käyttäjälähtöinen kulttuuri. *Widescreen*, 1/2013 [www-lähde]. < <http://widerscreen.fi/numerot/2013-1/diginatiivit/> > (Luettu 25.9.2022).
- Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino. Tampere.

- Leinonen, J. & Sintonen, S. (2014). Productive Participation – Children as Active Media Producers in Kindergarten. *Nordic Journal of Digital Literacy* 9(3), 216–237.
- Lämsä, T. (2021). Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika* 15(2), 79–86.
- Mertala, P. (2015). Kolmas tila suhteisuuden näyttämönä – mediaviitteet ja läheisten nimet yhteisöllisyyden osoittajina esiopetusikäisten lasten luovassa kirjoittamisessa. *Media & viestintä* 38(1), 40–56.
- Mertala, P. (2016). Fun and games - Finnish children's ideas for the use of digital media in preschool. *Nordic journal of digital literacy*, 2016(4), 207–226. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2016-04-01>
- Mertala, P. & Salomaa, S. (2016). Kasvatuskeskeinen näkökulma varhaisvuosien mediakasvatukseen. Teoksessa: Pekkala, L., Salomaa, S. & Spisak, S. (toim.) *Monimuotoinen mediakasvatus* (s. 154–174). Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1/2016.
- Mertala, P. (2017). Digital technologies in early childhood education – a frame analysis of preservice teachers' perceptions. *Early Childhood Development and Care*, 189(8), 1228–1241.
- Mertala, P. (2020). Laaja-alaisen tieto- ja viestintäteknologiaosaamisen tukeminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti JECER* 9(1) 2020. 6–31.
- Mustonen, A. (2006). Mediasta se pienikin ponnistaa. Teoksessa *Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla*. Gummerus, Jyväskylä. 15–21.
- Nikolopoulou, K., & Gialamas, V. (2015). ICT and play in preschool: early childhood teachers' beliefs and confidence. *International Journal of Early Years Education*, 23(4), 409–425. <https://doi.org/10.1080/09669760.2015.1078727>
- Niinistö, H. & Ruhala, A. (2007). Pienten lasten mediakasvatus. Teoksessa H. Kynäslahti, R. Kupiainen & M. Lehtonen *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007, 123–135.
- Nyysölä, K. (2008). *Mediakulttuuri oppimisympäristönä*. Opetushallitus. Helsinki
- Opetushallitus (2014a). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki. Saatavilla

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf>

Opetushallitus (2014b). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

Määräykset ja ohjeet 2016:1. Tampere. Saatavilla

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf>

Opetushallitus (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022.

Määräykset ja ohjeet: 3a. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf>

Palaiologou, I. (2016). Children under five and digital technologies: implications for early years pedagogy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 5–24. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.929876>

Pyry, N. (2015). Hanging out with young people, urban spaces and ideas.

Openings to dwelling, participation and thinking. Väitöskirja, Helsinki.

Rantavuori, L. (2019). Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Tampereen yliopiston väitöskirjat 95.

Robson, C. (2007). *Real world research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-researchers*. Blackwell.

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

Siren-Tiusanen, H. (2001). Alle kolmivuotiaiden kehitys ja suotuisat varhaiskasvatuskäytännöt. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.), *Pienet päivähoidossa: Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita* (s. 15–34). Helsinki: WSOY.

Suoninen. (2014). Lasten mediabarometri 2013: 0–8-vuotiaiden mediankäyttö ja sen muutokset vuodesta 2010. Nuorisotutkimusverkosto.

Suoranta, J. (2003). *Kasvatus mediakulttuurissa*. Vastapaino: Tampere.

TENK. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023 Helsinki.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Tammi.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Annettu Helsingissä 13.7.2018. Saatavilla sähköisesti osoitteessa
<<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidm45949345167424>>

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

- Taustatiedot
 - Työkokemus
 - Koulutustausta

- Tilojen esittely ja tarkastelu
 - Missä esiintyy mediakulttuurin ilmiöitä? (lelut, värituskuvat, vaatteet...?)
 - Mitä ilmiöitä? (esim. hahmoja, Pipsa possu, ryhmä hau jne.)
 - Miten ne on valittu?
 - Miten lasten kiinnostuksen kohteita on löydetty? (haastattelu, havainnointi...?)
 - Onko muutosta mediakulttuuristen ilmiöiden roolissa lasten kiinnostuksenkohteissa/arjessa ajan myötä?

- Pedagogiikka
 - Miten mediakulttuuria hyödynnetään pedagogisessa toiminnassa?
 - Lasten osallisuus mediakulttuurin roolin suhteen?
 - Missä tilanteissa mediakulttuuri tulee esiin?
 - Omaehtoinen leikki?
 - Pedagoginen suunniteltu toiminta?
 - Kokopäiväpedagogiikka, esim. vessatukset, ruokailu yms.?

- Mediakasvatus
 - Millaista mediakasvatusta alle 3-vuotiaille?
 - Lasten laitteiden käyttö?
 - Kodin kanssa tehtävä yhteistyö



3.1.2023

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Hyvä varhaiskasvatuksen opettaja

Teidät on kutsuttu osallistumaan pro gradu -tutkimukseen, joka käsittelee mediakulttuuria osana alle 3-vuotiaiden ryhmän pedagogiikkaa. Tutkimuksen toteuttaa Jenna Eriksson, kasvatustieteiden maisteriohjelman opiskelija.

Tutkimusaineisto kerätään avoimen haastattelun kautta, jonka ohella tutustutaan ryhmänne tiloihin. Tutkimuksen tarkoitus on selvittää lasten mediakulttuurin näkyvyyttä ryhmän fyysisissä tiloissa, leluissa, kirjoissa, lasten vaatteissa sekä osana pedagogista toimintaa ja sen suunnittelua. Tutkimuksessa ei arvioida ryhmän pedagogisia käytäntöjä, vaan tarkoitus on tarkastella mediakulttuurin roolia alle 3-vuotiaiden arjessa päiväkodissa sekä pedagogisessa toiminnassa.

Haastattelut nauhoitetaan. Kerätty aineisto on luottamuksellista. Tutkimuksen raportoinnissa ei paljasteta suoria tunnistetietoja. Tutkielman valmistuttua aineisto tuhotaan, eikä sitä käytetä muihin tarkoituksiin. Tarkempi tietosuojailmoitus on tämän kirjeen liitteenä.

Haastattelut ja ryhmän tiloihin tutustuminen vie aikaa n. 1 tunnin ja ne voidaan toteuttaa mihin aikaan päivästä tahansa.

Tutkimuksen ohjaajana toimii apulaisprofessori

Vastaa mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin ja parhaiten minut tavoittaa sähköpostitse

Ystävällisin terveisin Jenna Eriksson

33014

Tampereen yliopisto

Puh. 0294 5211

Y-tunnus 2844561-8

tuni.fi

Liite 3. Tietosuojailmoitus

Rekisterin nimi	Mediakulttuuri alle 3-vuotiaiden ryhmissä [pro gradu -tutkielma]
Päiväys	03.11.2022
Rekisterinpitäjä(t)	Jenna Eriksson
Ohjaaja tai oppilaitoksen yhteyshenkilö	Maiju Paananen
Henkilötietojen käsittelytarkoitus ja käsittelyperuste	<p>Henkilötietojasi käsitellään mediakasvatukseen alle 3-vuotiaiden ryhmissä liittyvässä opinnäytetutkimuksessa. Tutkimus tarkastelee mediakulttuurin ilmentymistä alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä fyysisessä tilassa sekä pedagogisina käytänteinä. Tutkimus toteutetaan haastattelujen sekä havainnoinnin keinoin. Tutkimuksessa tutustutaan lapsiryhmän tiloihin ja keskustellaan tutkimuksen teemoista avoimen haastattelun avulla.</p> <p>Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Henkilötietojen käsittelyperusteena on:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> suostumus. EU:n yleinen tietosuoja-asetus 6 artikla 1.a-kohta. Suostumuksen voi peruuttaa milloin tahansa ilmoittamalla tästä rekisterinpitäjälle. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta ennen suostumuksen peruuttamista suoritetun käsittelyn lainmukaisuuteen.</p> <p><input type="checkbox"/> yleisen edun mukainen tieteellinen tutkimus. EU:n yleinen tietosuoja-asetus 6 artikla 1 e-kohta.</p>
Henkilötietojen säilytysaika	<p>Opinnäytteen valmistuttua aineisto ja henkilötiedot tuhoaan. Opinnäytteen arvioitu valmistumisaika on toukokuussa 2023.</p> <p>Siltä osin kuin ohjaajalla on pääsy aineistoon opinnäytetyön ohjaamista ja tarkastamista varten, ohjaajat ja tarkastajat käsittelevät henkilötietoja ainoastaan niin kauan kuin on tarpeellista työn hyväksymistä varten.</p>
Rekisterin tietosisältö ja tietolähteet	<p>Rekisterin tietosisältönä ovat haastattelujen tietosisältö, haastattelun äänitallenteet ja haastateltavien sähköpostiosoitteet ja/tai puhelinnumerot. Haastattelun teemoja ovat mediakulttuurin vaikutukset pedagogiseen suunnitteluun ja toimintaan, pedagogiset valinnat esimerkiksi lelujen ja kirjojen suhteen mediakulttuurin näkökulmasta sekä ryhmien tilojen tarkastelu. Rekisteri ei sisällä suoria henkilötietoja.</p> <p>Tiedot kerätään tutkittavilta itseltään. Haastatteluiden aineisto pseudonymisoidaan eli siitä poistetaan suorat tunnisteet.</p>

Henkilötietojen vastaanottajat	Henkilötietojasi ei luovuteta ulkopuolisille. Henkilötietoihisi on pääsy ainoastaan opinnäytetyön tekijällä Jenna Erikssonilla. Haastattelun tietosisällön osalta pääsy on tarvittaessa myös opinnäytetyön ohjaajilla ja arvioijilla.
Rekisterin suojauksen periaatteet	<p>Digitaalinen aineisto suojataan käyttäjätunnuksella ja salasanalla. Aineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot analyysia varten.</p> <p>Haastattelut tallennetaan nauhurilla, josta ne siirretään USB:llä tietokoneelle käyttäjätunnuksella ja salasanalla suojattuun tiedostoon heti haastattelun jälkeen. Äänitiedosto poistetaan nauhurista heti tietokoneelle tallentamisen jälkeen. Haastattelu litteroidaan tekstimuotoon ilman tunnistetietoja. Haastateltaville annetaan pseudonymisoidussa aineistossa numerokoodi. Pseudonymisoidun aineiston kooditietoja säilytetään erillisessä kansiossa.</p>
Rekisteröidyn oikeudet	Tietosuojalainsäädännön mukaisesti sinulle kuuluu oikeus saada pääsy tietoihin, oikaista tietoja, oikeus tietojen poistamiseen (oikeus tulla unohdetuksi), rajoittaa tietojen käsittelyä ja vastustaa henkilötietojen käsittelyä. Jos haluat käyttää jotain oikeuttasi, ota yhteys rekisterinpitäjään sähköpostitse.
Oikeus valittaa viranomaiselle	Sinulla on oikeus tehdä valitus henkilötietojen käsittelyä valvovalle viranomaiselle, jos epäilet henkilötietojasi käsiteltävän vastoin tietosuojalainsäädäntöä: tietosuoja.fi / sähköposti: tietosuoja@om.fi