

Martina Pajarre ja Sofia Kaitera

**MEDIAKASVATUS JA MONILUKUTAITO
VALTAKUNNALLISISSA
OHJAUSASIAKIRJOISSA
VARHAISKASVATUKSESTA
ALKUOPETUKSEEN**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Huhtikuu 2026

TIIVISTELMÄ

Martina Pajarre & Sofia Kaitera: Mediakasvatus ja monilukutaito valtakunnallisissa ohjausasiakirjoissa varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Huhtikuu 2026

Mediakasvatus ja monilukutaito ovat keskeisiä taitoja nyky-yhteiskunnassa. Teknologia ja media kehittyvät jatkuvasti, joten ymmärrys mediakasvatuksesta ja monilukutaidosta on jatkuvassa muutoksessa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten mediakasvatusta ja monilukutaitoa määritellään valtakunnallisissa ohjausasiakirjoissa. Tämän lisäksi on tarkoituksena selvittää, löytyykö ohjausasiakirjojen välillä eroavaisuuksia mediakasvatuksen ja monilukutaidon sisältöjen osalta.

Tutkimuksemme aineistona on varhaiskasvatussuunnitelma, esiopetuksen opetussuunnitelma sekä perusopetuksen opetussuunnitelman alkuopetuksen osuus. Aineisto analysoitiin käyttämällä aineistopohjaista sisältöanalyysia. Analysoitavat alkuperäisilmaisut etsimme neljän hakusanan avulla. Analyysin tulokset jaoimme kuuteen pääkategoriaan.

Tutkimustuloksista ilmeni, että monilukutaito ja mediakasvatus ovat keskeisiä taitoja yhteiskunnassa toimimisessa ja edistävät osallisuutta, sekä lasten keskinäistä tasa-arvoa. Näiden taitojen kehittymistä tukee lapsen kielen kehitys sekä sen käyttötaito. Aineistossa monilukutaito määritellään viestien tuottamisen, tulkinnan ja arvottamisen taitona. Mediakasvatusta ei määritellä yhtä selkeästi, mutta opetussuunnitelmissa keskitytään mediakasvatuksen osalta laitteiden käytön turvallisuuteen sekä median rooliin monilukutaidon kehittämisessä ja monimuotoisen kulttuurin ymmärtämisessä. Leikin ja luovuuden hyödyntäminen nähdään myös yhtenä keskeisenä osana mediakasvatustoimintaa. Erot opetussuunnitelmien välillä ovat pääasiassa sidoksissa siihen, että ne ovat suunnattu eri ikäisille lapsille. Tämän myötä joissain asioissa perusopetuksen opetussuunnitelmassa lapselta vaaditaan enemmän kuin varhaiskasvatussuunnitelmassa.

Avainsanat: Mediakasvatus, monilukutaito, medialukutaito, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, digitaalisuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

TEKOÄLYN KÄYTTÖ OPINNÄYTTEESSÄ

Opinnäytteessäni on käytetty tekoälysovelluksia:

- Ei
 Kyllä

Ilmoitukseni mukaan olen käyttänyt opinnäytteessäni tutkielmaprosessin aikana seuraavia tekoälysovelluksia:

Tekoälysovellusten nimet ja versiot: [Listaa tähän kaikki tekoälysovellukset ja niiden versiot, joita olet käyttänyt tutkielmaprosessin aikana.]

Käyttötarkoitus: [Kuvaa tähän yksityiskohtaisesti, mihin tarkoitukseen ja miten tekoälyä on sovellettu opinnäytteeseen tutkielmaprosessin aikana.]

Osiot, joissa tekoälyä on käytetty: [Luettele tähän kaikki opinnäytteen vaiheet ja osiot, joissa tekoälyä on tutkielmaprosessin aikana käytetty.]

Olen tietoinen siitä, että olen täysin vastuussa koko opinnäytteeni sisällöstä, mukaan lukien osat, joissa on hyödynnetty tekoälyä, ja hyväksyn vastuun mahdollisista eettisten ohjeiden rikkomuksista.

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	5
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	6
2.1	Mediakasvatus ja medialukutaito	6
2.2	Monilukutaito	7
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	9
3.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	9
3.2	Tutkimusaineisto.....	10
3.3	Aineiston analyysi.....	11
4	TULOKSET	14
4.1	Monilukutaidon määritelmä	16
4.2	Media ja mediakasvatus yhteiskunnallisena kysymyksenä	16
4.3	Kielen kehitys ja oppiminen mediakasvatuksen sekä monilukutaidon tukena	17
4.4	Vastuullisuuden ja turvallisuuden näkökulma.....	18
4.5	Luovuuden ja leikin hyödyntäminen	19
4.6	Valtakunnallisten ohjausasiakirjojen väliset erot mediakasvatuksen sekä monilukutaidon suhteen	20
5	POHDINTA	22
5.1	Luotettavuus ja eettisyys	22
5.2	Johtopäätökset ja pohdinta	23
	LÄHTEET	26

1 JOHDANTO

Yhteiskuntamme on jatkuvassa myllerryksessä kehittyvän teknologian ja muuttuvan median myötä. Kasvatustieteilijöiltä ja tulevilta opettajilta ei vaadita ainoastaan kykyä ymmärtää ja pysyä mukana muuttuvassa maailmassa, vaan myös taitoa opettaa oppilaita navigoimaan siinä. Opettajat saavat työhönsä tukea valtakunnallisista sekä paikallisista opetussuunnitelmista. Ne kuvaavat siinä hetkessä vallalla olevia trendejä, ajattelua ja ihanteita. Opetussuunnitelmat ovat myös keino varmistaa koulutuksellinen tasa-arvo kasvattajien työtä ohjaamalla. (Vitikka, 2012) Olemme luokanopettaja varhaiskasvatuksen opettaja –pari, ja lähdimme pohtimaan kandidaatintutkielmamme aihetta molemmille tuttujen ohjausasiakirjojen aiheiden kautta. Tunnettiin molemmat omien alojemme opetussuunnitelmat hyvin, mutta halusimme tutkia tarkemmin niitä lapsen näkökulmasta, joka oppipolunsa aikana on varhaiskasvatussuunnitelman, esiopetuksen opetussuunnitelman sekä perusopetuksen opetussuunnitelman ohjauksen alaisena.

Mediakasvatus ja monilukutaito muodostui tutkimuksemme tarkastelun kohteeksi, koska se on aiheena hyvin ajankohtainen. Mediakasvatukselle ja monilukutaidolle ei löydy yhteneviä ja yksiselitteisiä määritelmiä, vaan niitä kuvataan tutkimuskirjallisuudessa monin tavoin (Palsa, 2016; Salomaa ym., 2021; Kupiainen ym., 2015). Halusimme tutkia miten monilukutaitoa ja mediakasvatusta määritellään valtakunnallisissa ohjausasiakirjoissa sekä muodostavatko ne johdonmukaisen kokonaisuuden lapselle eri oppipolun vaiheilla.

Suoritimme tutkimuksemme induktiivisen sisältöanalyysin keinoin etsimällä aineistoista hakusanojen avulla mainintoja mediakasvatukseen ja monilukutaitoon liittyvistä aiheista. Alkuperäisyksikköjä analysoimalla etsimme vastauksia siihen, miten mediakasvatus ja monilukutaito näkyvät tällä hetkellä voimassa olevissa opetusta ohjaavissa valtakunnallisissa asiakirjoissa.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat mediakasvatus, medialukutaito ja monilukutaito. Kandidaatintutkielmamme keskeisten käsitteiden määrittelyssä toistuu sama lähtökohta – käsitteet voidaan määrittellä hyvin monella eri tavalla. Palsan (2016) mukaan yksi syy sille on mediakasvatuksen kehittyminen eri maanosissa ja maissa (katso myös Kupiainen ym., 2007). Tämän luvun ensimmäisessä osassa määritellään mediakasvatusta ja medialukutaitoa, niiden välistä suhdetta sekä näkyvyyttä tarkastelemissamme kasvatusta ohjaavissa valtakunnallisissa asiakirjoissa. Toisessa osassa määritellään monilukutaidon käsitettä ja sen näkyvyyttä valtakunnallisissa asiakirjoissa.

2.1 Mediakasvatus ja medialukutaito

Mediakasvatusta kuvaava termi on elänyt historian muutosten mukana ja yksinkertaistettuna kehittynyt mediateknologioiden kehitysaskelten kanssa samaan tahtiin. Hyvin usein nimitykset ovat olleet konkreettisia kuvauksia ajalle tyypillisestä mediasta. Esimerkiksi 1950-luvulla puhuttiin audiovisuaalisesta kansansivistystyöstä sekä sanomalehtikasvatuksesta. Mediakasvatus-termi vakiintui 2000-luvulla. Siitä huolimatta esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmissa puhuttiin medialukutaidosta. (Kupiainen ym., 2007)

Medialukutaitoa on käsitteenä määritelty tutkimuskirjallisuudessa hyvin monella tavalla, monesti myös varsin laajasti (Salomaa ym., 2021). Lipposen (2007) mukaan yleisin tapa määrittelylle on kuvaus siitä, minkälainen henkilö on medialukutaitoinen. Hänen määrittelynsä mukaan medialukutaitoinen henkilö kykenee paitsi analysoimaan ja hankkimaan tietoa, myös ilmaisemaan itseään median välityksellä (Lipponen, 2007). Mediakasvatuksen tavoitteena on medialukutaidon saavuttaminen ja se on luonteeltaan tavoitteellista (Kupiainen ja Sintonen, 2009, viitattu teoksessa Palsa, 2016). Palsa (2016) pitää medialukutaidon käsitteen moninaisuutta sen heikkoutena, mutta myös yhtä lailla vahvuutena. Medialukutaitoa voidaan pitää kattokäsitteenä, jonka alle kuuluu erilaisia lukutaitoja, näkökulmia, teorioita, tavoitteita ja muita osa-alueita. Medialukutaidolle voidaan antaa myös tarkempia määrittelyitä tavoitteesta ja kontekstista riippuen. (Palsa, 2016) Medialukutaidolle ei ole kuitenkaan annettavissa mitään selkeää, kaikenkattavaa määritelmää, joka pystyisi huomioimaan sen moninaisuuden ja moniulotteisuuden. Toisaalta medialukutaidon eri määritelmät tukevat toisiaan ja avartavat käsitystä medialukutaidosta. (Potter, 2013)

Syy terminologian moninaisuudelle ja sekavuudelle on osittain kansainvälisen keskustelun ja eri kulttuureiden. Yhdysvaltalaisessa kontekstissa suosittu termi on medialukutaito, kun taas eurooppalaisessa kontekstissa se on mediakasvatus. Suomessa on otettu vaikutteita erityisesti Englannista, mutta Yhdysvaltojen medialukutaidon käsitteellä on myös merkittävä asema Suomessa. (Kupiainen ym., 2007)

Nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa termi medialukutaito mainitaan kahdesti – yhtenä 3–6 luokkien uskonnon oppiaineen tehtävänä sekä 7–9 luokkien laaja-alaisen osaamisen tavoitteena osana monilukutaitoa. Varhaiskasvatussuunnitelmassa medialukutaito mainitaan kerran ja esiopetuksen opetussuunnitelmassa kahdesti, molemmissa yhtenä monilukutaidon osa-alueena. Mediakasvatus-termi puolestaan mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelmassa neljä kertaa, varhaiskasvatussuunnitelmassa kerran ja esiopetuksen opetussuunnitelmassa ei kertaakaan. (VASU, 2022; EOPS, 2014; POPS 2014)

2.2 Monilukutaito

Monilukutaito tulee englannin kielen sanasta multiliteracy. Suomessa monilukutaito-käsitteen taustalla oli tarve löytää kokoava käsite laajalle joukolle erilaisia lukutaitoja määrittelevistä käsitteistä. Monilukutaito termin käyttöönottamisen taustalla on myös historiallisia muutoksia luku ja kirjoitustaidon moninaisuuden ymmärtämisessä. (Kupiainen ym., 2015) Kupiainen ja kumppanit (2015) listaavat artikkelissaan lukemisen, kirjoittamisen ja tuottamisen lisäksi monilukutaidon alle liitettäväksi: “kulttuurin lukutaito, teknologinen lukutaito, informaatiolukutaito, verkkolukutaito, kuvanlukutaito, visuaalinen lukutaito, globaali lukutaito, tietokonelukutaito, mainonnan lukutaito ja medialukutaito” käsitteet (Kupiainen ym., 2015, s. 14). Monilukutaidossa ymmärretty lukutaito on siis hyvin monitahoista. Saman yhteisön ja kulttuurin sisällä voi olla useita eri lukutapahtumia ja tekstikäytänteitä. (Kupiainen, 2021) Kupiainen (2021) nimeää yhdeksi erimerkiksi iltasadun ja tenttikirjan lukemiset, joita molempia toki luetaan, mutta se miten luetaan, on erilaista. Sulkunen ja Luukka (2014) täsmentävät artikkelissaan, että monilukutaitoiset tekstit eivät ole ainoastaan kirjoitettuja tai pohjaudu kirjoitettuun kieleen, vaan ne esiintyvät monissa eri ympäristöissä sekä monissa eri muodoissa.

Nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa termi monilukutaito mainitaan tekstissä tai otsikkona yhteensä 66 kertaa. On toki huomattava, että eri luokkatasojen välillä on toistoa. Meidän tutkimuksemme koskettaa ainoastaan luokkia 1–2, joiden opetussuunnitelman osiossa monilukutaito mainitaan 28 kertaa. Esiopetuksen

opetussuunnitelmassa monilukutaito mainitaan 14 kertaa ja varhaiskasvatussuunnitelmassa 15 kertaa. (VASU, 2022; EOPS, 2014; POPS 2014)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää millä tavoin mediakasvatus, monilukutaito ja niihin liittyvät teemat esiintyvät valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa eri ikätasoilla. Aiheesta kirjoitetut tieteelliset artikkelit antavat mediakasvatuksesta, monilukutaidosta ja niihin liitettävistä teemoista hyvin monenlaisia määritelmiä, jotka eivät ole tarkkoja eikä laajasti hyväksytyjä. Tutkimuksemme tavoitteena on tarkastella, miten mediakasvatusta ja monilukutaitoa määritellään opetusta ohjaavissa valtakunnallisissa asiakirjoissa.

Lapset ovat oppipolkunsa aikana päiväkodista lähtien useiden eri opetussuunnitelmien antamien ohjausten vaikutusten alaisina. Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää minkälaisia mahdollisia eroavaisuuksia sekä samankaltaisuuksia opetussuunnitelmien välillä on juuri mediakasvatuksen ja monilukutaidon kontekstissa.

Olemme varhaiskasvatuksen opettaja-luokanopettaja –pari ja työelämässä ymmärrys sekä tieto myös aikaisempien ja myöhempien koulutuspolun vaiheiden sisällöstä on tärkeää, sillä lapsen koulutuspolku muodostaa jatkumon. Etenkin esiopetus asettuu nivelvaiheena varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen väliin toimien kunnasta ja kaupungista riippuen joko koulun tai varhaiskasvatuksen yhteydessä. Erityisesti esiopetuksessa vaaditaan siis myös kasvattajilta tiivistä yhteistyötä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun välillä, jotta lapsen siirtyminen varhaiskasvatuksesta kouluun olisi mahdollisimman sujuva.

Varhaiskasvatusta, esiopetusta sekä perusopetusta ohjaavat asiakirjat ovat kuitenkin luonteeltaan hyvin erilaisia esimerkiksi tavoitteen asettelussa ja sisällöissään. Esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmassa ja esiopetuksen opetussuunnitelmassa tavoitteet asetetaan henkilöstölle, kun taas perusopetussuunnitelmassa oppimistavoitteet asetetaan oppilaille.

Tässä tutkielmassa tutkimuskysymyksiksemme muotoutui:

1. Miten mediakasvatus ja monilukutaito nousevat esiin varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa?
2. Millaisia eroja eri-ikäisten lasten valtakunnallisissa ohjausasiakirjoissa on mediakasvatuksen ja monilukutaidon sisältöjen suhteen?

Näiden kysymysten avulla tarkoituksenamme on selvittää, miten mediakasvatus ja monilukutaito näkyvät valtakunnallisissa ohjausasiakirjoissa, sekä tarkastella eri kasvatus- ja koulujärjestelmän asteilla asiakirjoissa ilmeneviä eroja.

3.2 Tutkimusaineisto

Aineistonaamme tässä tutkielmassa toimii kolme Opetushallituksen laatimaa valtakunnallista kasvatuksen ja koulutuksen ohjausasiakirjaa: Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (VASU), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (EOPS) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). Tekstin sujuvoittamiseksi maininnat yleisesti opetussuunnitelmista tai ohjausasiakirjoista koskettavat esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien lisäksi myös varhaiskasvatussuunnitelmaa.

Opetussuunnitelmien keskeisin tehtävä on ohjata opetus ja kasvatustyötä siten, että kaikille voidaan taata koulutuksellinen tasa-arvo (Vitikka, 2012). Opetussuunnitelmat eivät ole muuttumattomia, vaan suomalaisen kasvatuksen ja koulutuksen historiassa ne ovat läpikäyneet useita muutoksia johtuen poliittisista suuntauksista tai opettajaan ja lapseen sekä lapsuuteen liittyvistä muuttuvista käsityksistä. Samalla myös pedagogiikan ja kasvatuksellisuuden merkitys ja rooli on vaihdellut erityisesti varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmissa. (Chydenius ym., 2023) Opetussuunnitelmat ovat kuvaus sen hetkisistä arvoista, oppimiskäsityksestä, tiedosta ja ihanteista. Opetussuunnitelmat voivat kuitenkin myös muuttaa edellä listattujen asioita ja luoda uusia trendejä. Valtakunnallisia opetussuunnitelmia tarkennetaan kuntien paikallisissa opetussuunnitelmissa täsmentämällä ja konkretisoimalla valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteita. (Vitikka, 2012) Tutkimuksessamme keskitytään nimenomaan valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa määritellään keskeiset tavoitteet ja sisällöt varhaiskasvatuksen toteuttamiselle. Varhaiskasvatussuunnitelmassa kuvataan myös paitsi toimintakulttuuria myös lapsen tukeen sekä toiminnan pedagogiseen suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä sen arviointiin ja kehittämiseen liittyviä teemoja. Tutkimuksemme kannalta mielenkiintoisimmat kokonaisuudet löytyvät varhaiskasvatuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet osion alta, jossa eritellään laaja-alaisia osaamisen tavoitteita. Laaja-alaisen osaamisen alla on omat osiot monilukutaidolle sekä digitaaliselle osaamiselle. Mediakasvatusta käsitellään yhtenä oppimisen alueena osana minä ja meidän yhteisöme - aihetta. (VASU, 2022)

Esiopetuksen opetussuunnitelmassa määritellään varhaiskasvatuksen tavoin esiopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa kerrotaan

myös kasvua ja oppimista tukevasta toimintakulttuurista, esiopetuksen toteuttamisen periaatteista, lapsen kasvun ja oppimisen tuesta, oppilashuollosta sekä erityiseen maailmankatsomukseen tai kasvatuserityyppiseen järjestelmään perustuvasta opetuksesta. Tutkimuksemme kannalta mielenkiintoisimmat kokonaisuudet löytyvät esiopetuksen laaja-alaisen osaamisen teemoista, jossa on omat osiot monilukutaidolle sekä tieto- ja viestintäteknologiselle osaamiselle. Mediakasvatusta ei sillä termillä mainita esiopetuksen opetussuunnitelmassa lainkaan. (EOPS, 2014)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritellään pitkälti samoista asioista kuin varhaiskasvatussuunnitelmassa sekä esiopetuksen opetussuunnitelmassa. Suurimpana poikkeuksena ohjeet oppimisen arvioinnista sekä vuosiluokkakohtaisesti opettavien aineiden tehtävästä ja tavoitteista. Tutkimuksemme kannalta mielenkiintoisimmat kokonaisuudet löytyvät laaja-alaisen osaamisen tavoitteista, joissa on omat osiot monilukutaidolle sekä tieto- ja viestintäteknologiselle osaamiselle. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet on asetettu perusopetuksen opetussuunnitelmassa yleisesti koko peruskoulun ajalle, mutta myös 1–2, 3–6 sekä 7–9 luokille erikseen. Kaikkien ikäryhmien laaja-alaisen osaamisen tavoitteista löytyvät omat osuudet monilukutaidolle sekä tieto- ja viestintäteknologiselle osaamiselle. Mediakasvatusta mainitaan kappaleessa kieleen ja kulttuuriin liittyvistä erityiskysymyksistä sekä osana jokaisen vuosiluokan äidinkielen ja kirjallisuuden tehtävää. (POPS, 2014) Tutkimuksessamme keskityimme nimenomaan oppipolun nivelvaiheisiin varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja esiopetuksesta perusopetukseen. Tämän takia olemme ottaneet tutkimukseen mukaan ainoastaan havainnot perusopetuksen opetussuunnitelman alusta 3–6 luokkien osion alkuun saakka ja täten jättänyt pois havainnot ja hakutulokset, jotka koskettavat 3–6 sekä 7–9 luokkia.

3.3 Aineiston analyysi

Tarkoituksenamme on tässä tutkimuksessa tarkastella opetussuunnitelmia aineistopohjaisen eli induktiivisen sisällönanalyysin keinoin. Menetelmä lähestyy tutkimusta ja johtopäätösten tekemistä aineistosta käsin eikä sen taustalla välttämättä ole mitään erillistä teoriaa, vaan aineisto ohjaa analyysia ja siitä tehtäviä tulkintoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Juuti & Puusa, 2020; Holopainen ym., 2020). Juutin ja Puusan (2020) mukaan laadullisessa tutkimuksessa intressi on tyypillisesti jonkin asian tai ilmiön ymmärtämisestä jonkun henkilön näkökulmasta, mikä ei suoraan meidän tutkielmassamme toteudu, sillä aineistoinamme tässä tutkimuksessa toimivat kasvatusta ja koulutustoimintaa valtakunnallisesti ohjaavat asiakirjat. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan tarkastella yksittäistapauksia, meidän tutkimuksemme tapauksessa tarkastelemme kolmea opetussuunnitelmaa. Laadullinen tutkimusmenetelmä ei myöskään

vaadi hypoteesia, vaan se antaa enemmän tilaa aineistolle – tutkimus muokkautuu ja muovautuu aineiston mukaan. (Puusa & Juuti, 2020)

Laadullisen tutkimuksen prosessi etenee vaiheittain. Ensimmäisessä vaiheessa aloitimme keräämällä aineistona toimivista ohjausasiakirjoista eri hakusanojen avulla alkuperäisilmaisuja tarkempaa analyysia varten. (Puusa, 2020) Käyttämämme hakusanoja olivat *medi*, *moniluku*, *digi* ja *teknologi*. ”Teknologi” ja ”digi” valikoituivat hakusanoiksi sen vuoksi, että yritimme niiden avulla löytää aineistosta sellaisia mediakasvatuksen kenttään liittyviä asiasisältöjä, jotka eivät välttämättä nousseet esiin muiden käyttämiemme hakusanojen aikana. Pyrimme käyttämään hakusanoina sanavartaloita ja sanakatkaisuja, jolloin hakutuloksissamme olisivat mukana myös kyseisten sanojen mahdolliset taivutusmuodot. Osa hakusanoista antoi osumia myös ruotsin kielellä, mutta valitsimme analysoitavaksi ainoastaan suomenkieliset osumat. Osana hakua kirjassimme ylös myös kunkin hakusanan tuottamien osumien määrän (taulukko 1.).

TAULUKKO 1. Hakusanojen tuottamat osumamäärät eri opetussuunnitelmissa

	medi	moniluku	teknologi	digi
VASU	13	15	9	19
EOPS	9	14	20	2
POPS (s.1–152)	50	29	64	5

Päädyimme rajaamaan analyysimme perusopetuksen opetussuunnitelman osalta pelkästään alkuopetukseen, eli luokka-asteille 1–2, sillä se on omat opintosuuntauksemme huomioiden kiinnostavinta ja esiopetuksessa tehdään tiivistä yhteistyötä myös alkuopetuksen kanssa. Halusimme myös keskittyä nimenomaan samankaltaisuuksiin ja eroihin eri opetussuunnitelmien välillä. Myöhemmin perusopetuksen opetussuunnitelmassa nousevat enemmän esiin ikätasoiset erot, eikä 9. luokkalaiselle kohdistetun opetussuunnitelman vertaaminen varhaiskasvatuksessa olevan lapsen opetussuunnitelmaan ole tutkimuksemme tavoitteen mukaista. Yllä olevassa taulukko 1. perusopetuksen opetussuunnitelmasta löytyneet osumat ovat ainoastaan 1–2 luokkalaisten osion loppuun mennessä löytyneet osumat.

Aineiston läpikäynti toteutettiin hakutoiminnon avulla, joten lopputuloksena oli lista kaikista aineistossa esiintyvistä maininnoista, joissa hakusanamme ilmeni. Nämä kaikki maininnat eivät kuitenkaan käsitelleet tutkielmamme aihetta, mediakasvatusta ja monilukutaitoa. Toisessa vaiheessa karsimme alkuperäisilmaisuja joukosta pois ne, jotka

eivät liittyneet meidän tutkimuksemme aiheeseen. Tällaisia olivat esimerkiksi tukitoimiin liittyvät ilmaisut.

”Lapsen tukeen kuuluvat muun muassa sensitiiviset ja saavutettavat vuorovaikutus- ja kommunikointitavat. Näitä voivat olla puhetta korvaavat kommunikaatiomenetelmät, kuten viittomat, kuvat tai erilaiset teknologiset ratkaisut.” (VASU, s. 64)

Karsimme analyysiyksiköiden joukosta myös ne ilmaukset, jotka nousivat samassa aineistosta esiin useammalla eri hakusanalla. Tällä pyrimme siihen, että jokainen analyysiyksikkö esiintyy analyysissa vain kerran. Säilytimme analyysiprosessissamme koko ajan analyysiyksiköiden osana tiedon siitä, mistä opetussuunnitelmasta kyseinen ilmaus oli peräisin, jotta voisimme osana analyysiamme vertailla opetussuunnitelmien eroja.

Kun aineistosta oli karsittu pois ne ilmaisut, jotka eivät liittyneet tutkimuksemme aiheeseen tai vastanneet tutkimuskysymykseemme, analyysimme siirtyi prosessin seuraavaan vaiheeseen. Kolmannessa vaiheessa opetussuunnitelmista poimitut ilmaukset pelkistettiin ja abstrahoitettiin (Puusa, 2020). Pelkistetyt analyysiyksiköt siirsimme Microsoftin Whiteboard-sovellukseen, jonka avulla aloimme luokitella abstrahoituja analyysiyksiköitä edelleen kategorioihin tutkimuskysymyksiin vastataksemme. Myös tässä luokitteluvaiheessa säilytimme tiedon siitä, mistä opetussuunnitelmasta analyysiyksikkö on peräisin värikoodaamalla jokaisen yksikön omalla värillään opetussuunnitelman mukaan. Varhaiskasvatussuunnitelma sai vihreän värin, esiopetussuunnitelma oranssin ja perusopetuksen opetussuunnitelma punaisen. Analyysiyksiköiden luokittelu tapahtui järjestelemällä yksiköitä teemoittain kategorioihin siten, että samaan aiheeseen ja teemaan liittyvät yksiköt asettuivat saman yläkäsitteen alle.

4 TULOKSET

Aineiston analyysissä haimme vastauksia tutkimuskysymyksiin, joita ovat:

1. Miten mediakasvatus ja monilukutaito nousevat esiin varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa?
2. Millaisia eroja eri-ikäisten lasten valtakunnallisissa ohjausasiakirjoissa on mediakasvatuksen ja monilukutaidon sisältöjen suhteen?

Aineistosta muodostui ensimmäiseen kysymykseen vastaamiseksi viisi yläluokkaa: monilukutaidon määritelmä, media ja mediakasvatus yhteiskunnallisena kysymyksenä, kielen kehitys ja oppiminen mediakasvatuksen sekä monilukutaidon tukena, vastuullisuuden ja turvallisuuden näkökulma sekä luovuuden ja leikin hyödyntäminen. Alla olevassa taulukko 2. on kuvattuna jokaisen yläluokan muodostaneiden analyysiyksiköiden määrä. Taulukko 2. on eriteltyinä analyysiyksiköiden määrä opetussuunnitelma-kohtaisesti sekä analyysiyksiköiden määrä yhteensä yhdessä yläluokassa.

TAULUKKO 2. Analyysiyksiköiden määrä yläluokittain

	Varhaiskasvatus	Esiopetus	Perusopetus	Kaikki yhteensä
Monilukutaidon määritelmä	5	9	4	18
Media ja mediakasvatus yhteiskunnallisena kysymyksenä	13	6	17	36
Kielen kehitys ja oppiminen mediakasvatuksen sekä monilukutaidon tukena	2	7	16	25
Vastuullisuuden ja turvallisuuden näkökulma	8	5	10	23
Luovuuden ja leikin hyödyntäminen	2	5	9	16

Yläluokat muodostuivat etsimällä yhtäläisyyksiä analyysiyksiköiden välillä. Esimerkiksi yläluokka luovuuden ja leikin hyödyntämisestä mediakasvatuksessa muodostui, kun analyysiyksiköistä löytyi useampia ilmauksia, jotka nostivat esiin luovien menetelmien käytön osana varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa tai perusopetuksessa tapahtuvaa mediakasvatusta. Nämä menetelmät saattoivat olla suoria mainintoja, esimerkiksi mediaan tutustumisesta leikin kautta, mutta myös epäsuorempia, kuten visuaalisuuden hyödyntämisestä monilukutaidon kehittämisessä, tai tieto- ja viestintäteknologian tai median hyödyntämisestä osana jonkin taito- ja taideaineen opetusta. Toisaalta myös mielikuvituksen käyttö osana mediakasvatusta sekä kekseliäisyyden kehittäminen päättyi tämän yläluokan alle analyysiprosessissa.

Alla olevassa taulukko 3. on koostetusti kaikkien yläluokkien alle muodostuneet teemat. Ylimmällä rivillä on kaikkien yläluokkien otsikot. Niiden alla sarakkeissa on keskeisimmät yläluokan alle muodostuneet teemat.

TAULUKKO 3. Teemat yläluokittain

Yläluokka	Monilukutaidon määritelmä	Media ja mediakasvatusta yhteiskunnallisena kysymyksenä	Kielen kehitys ja oppiminen mediakasvatuksen sekä monilukutaidon tukena	Vastuullisuuden ja turvallisuuden näkökulma	Luovuuden ja leikin hyödyntäminen
Teemat	Monilukutaidon merkitys	Digilaitteiden käyttö ja käytön tukeminen	Kielen kehitys ja sen käyttötaito monilukutaitoa ja mediakasvatusta edistävänä tekijänä	Mediakasvatuksen ja monilukutaidon merkitys lasten tasa-arvon edistäjänä	Mediaan tutustuminen leikkejä ja pelejä hyödyntäen
	Monilukutaidon keskeinen sisältö	Monimuotoisessa mediaympäristössä toimiminen	Medialukutaito ja monilukutaito osana lapsen kokonaisvaltaista oppimista	Erilaisten laitteiden turvallinen ja vastuullinen käyttö	Mediakasvatuksen toteuttaminen luovia menetelmiä hyödyntäen
		Kulttuuri osana mediaa ja mediakasvatusta		Kestävän kehityksen teemat	

Toiseen tutkimuskysymykseen vastataan tämän osion viimeisessä kappaleessa: valtakunnallisten ohjausasiakirjojen väliset erot mediakasvatuksen sekä monilukutaidon suhteen. Valtakunnallisten ohjausasiakirjojen välisissä eroissa tarkastelimme kaikkia ensimmäiseen kysymykseen muotoutuneita yläluokkia ja niiden sisällä olevia eroja opetussuunnitelmien välillä.

4.1 Monilukutaidon määritelmä

Aineistosta yhdeksi yläluokaksi muodostui monilukutaidon määritelmä. Tämä yläluokan sisällä keskeisiä teemoja ovat monilukutaidon merkitys sekä monilukutaidon keskeinen sisältö.

Aineistossa monilukutaito nähdään keskeisenä perustaitona, joka mahdollistaa vuorovaikutuksen, moninaisten viestien sekä ympäröivän maailman ymmärtämisen. Monilukutaidon kehittyminen jatkuu läpi elämän ja luo pohjaa oppimisen ja opiskelun taidoille sekä kriittiselle ajattelulle. Opetussuunnitelmat määrittelevät monilukutaitoa viestien tuottamisen ja tulkinnan taitona. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa monilukutaidon määritelmään liitetään myös viestien arvottamisen taito, joka perusopetuksen opetussuunnitelmassa on lisätty jo osaksi määritelmää.

”Monilukutaito merkitsee taitoa hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla.” (POPS, s. 22)

Opetussuunnitelmissa monilukutaidolla viitataan useisiin eri lukutaitoihin, joihin kuuluvat peruslukutaito, numeerinen lukutaito, kuvanlukutaito sekä medialukutaito. Perustana monilukutaidolle ovat monimuotoiset tekstit eri muodoissaan. Digitaalisuuden myötä tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen korostuu entistä enemmän myös monilukutaidossa oppimisen kohteena, mutta myös oppimisen välineenä.

4.2 Media ja mediakasvatus yhteiskunnallisena kysymyksenä

Digitaalisuus on tärkeä osa yhteiskuntaa, oppimisen, ihmisten välisen vuorovaikutuksen sekä yhteiskunnassa toimisen kannalta (VASU, 2022). Opetussuunnitelmissa korostuu varhaiskasvatuksen, esikoulun ja peruskoulun rooli digilaitteiden käytön harjoittelun tukemisessa. Myöhemmin tarkemmin avatun vastuullisuus ja turvallisuus -näkökulman lisäksi digivälineiden sekä tieto- ja viestintäteknologian osalta toinen tärkeä näkökulma on niiden monipuolinen, suunnitelmallinen ja tarkoituksenmukainen hyödyntäminen opetuksessa sekä lasten arjessa. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa linjataan, että:

”Monipuolinen ja tarkoituksenmukainen tieto- ja viestintäteknologian käyttö lisää oppilaiden mahdollisuuksia kehittää työskentelyään ja verkostoitumistaitojaan” (POPS, s.31)

Toiseksi teemaksi yläluokan alle muodostui monimuotoisessa mediaympäristössä toimiminen. Digivälineiden ja tieto- ja viestintäteknologian tavoin median osalta keskeisenä

nousee sen monipuolinen hyödyntäminen. Mediasta puhutaan mediaympäristön sekä mediasisältöjen näkökulmista. Muun muassa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa media nähdään yhtenä yhteisön monimuotoisuuden ymmärtämisen lähteenä:

”Varhaiskasvatuksen tehtävä on kehittää lasten valmiuksia ymmärtää lähiyhteisön monimuotoisuutta ja harjoitella siinä toimimista. Tehtävää lähestytään eettisen ajattelun, katsomusten, lähiyhteisön menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden sekä median näkökulmista. Toiminnassa voidaan käyttää monipuolisesti esimerkiksi satuja, musiikkia, kuvataidetta, leikkiä, draamaa, erilaisia mediasisältöjä sekä vierailijoita, vierailuja ja lähiympäristön tapahtumia.” (VASU, s.48)

Perusopetusopetuksen opetussuunnitelmassa suomen kielen ja kirjallisuuden toisessa sisältöalueessa puolestaan tuodaan esille monimuotoisten mediasisältöjen hyödyntäminen:

”Havainnoidaan ja tulkitaan monimuotoisia ympäristön tekstejä, niiden merkityksiä ja rakenteita sekä työskennellään muun muassa kuvien, lastenkirjallisuuden, yksinkertaisten tietotekstien ja mediatekstien parissa.” (POPS, s. 107)

Kolmanneksi teemaksi yläluokan alle muodostui kulttuuri osana mediaa ja mediakasvatusta. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa media nähdään kulttuurin muokkaajana sekä mediasisällöt kulttuurisena ilmiönä. Mediakasvatuksen näkökulmasta puolestaan, kulttuuri nähdään tärkeänä osana monilukutaidon vahvistamista sekä monimuotoisuuden ymmärtämistä.

4.3 Kielen kehitys ja oppiminen mediakasvatuksen sekä monilukutaidon tukena

Yhdeksi yläluokaksi aineistosta nousi myös mediakasvatuksen ja monilukutaidon yhteydet paitsi kielen kehityksen osana myös osana oppimista. Kielen kehitys ja käyttötaidot nähdään ohjaavissa asiakirjoissa monilukutaitoa ja mediakasvatusta edistävinä tekijöinä. Lapsen kehittyvä taito nimetä asioita ja laajentuva sanavarasto nähdään monilukutaitoa edistävänä tekijänä, ja toisaalta lapselle pyritään varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen asti tarjoamaan aikuisen mallia ja rikasta tekstiympäristöä tukemaan monilukutaidon kehitystä. Kielen kehityksen tukeminen itsessään nähdään myös vahvistavan lapsen kehittyvää monilukutaitoa. Aikuisen tuki nähdään tärkeänä osana lapsen monilukutaidon kehitystä. Aikuisen tuki voi olla esimerkiksi kokeilemaan innostamista ja erilaisiin teksteihin tutustuttamista, mutta myös erilaisia puheen rinnalla käytettäviä visuaalisia, auditiivisia tai audiovisuaalisia tekstejä.

Toisaalta mediakasvatus ja monilukutaidon kehitys kytkeytyvät opetussuunnitelmissa myös yleisemmin osaksi lapsen kokonaisvaltaista oppimista. Harjoittelu ja erilaisten tekstien tuottaminen nähdään keskeisenä monilukutaidon kehityksen osana, mutta samalla se liittyy myös monialaisesti erilaisiin oppimisen osa-alueisiin. Esimerkiksi alkuopetuksessa monilukutaidon kehittäminen liittyy kaikkiin koulussa opetettaviin oppiaineisiin.

4.4 Vastuullisuuden ja turvallisuuden näkökulma

Yhdeksi yläluokakseen analyysissa muodostui mediakasvatuksen vastuullisuuteen ja turvallisuuteen liittyvät näkökulmat. Tämän yläluokan sisällä keskeisiksi teemoiksi nousi mediakasvatuksen ja monilukutaidon merkitys lasten tasa-arvon edistäjänä, erilaisten laitteiden turvallinen ja vastuullinen käyttö sekä kestävän kehityksen teemat.

Opetussuunnitelmissa mediakasvatus ja lasten monilukutaito nähdään lasten keskinäistä tasa-arvoa ja osallisuutta edistävänä tekijänä. Opetussuunnitelmat korostavat, että mediataitoja ja monilukutaitoja tarvitaan nyky-yhteiskunnassa ja tavallisessa arjen osallisuudessa sekä yhteiskunnassa toimimisessa.

“Monilukutaitoa tarvitaan lasten ja perheiden arjessa, vuorovaikutuksessa sekä yhteiskunnallisessa osallistumisessa. Monilukutaito edistää lasten kasvatuksellista ja koulutuksellista tasa-arvoa.” (VASU, s. 28)

Monilukutaito nähdään tekijänä, joka toisaalta myös vahvistaa lapsen osallisuutta yhteiskunnassa ja samalla lisää myös lapsen lähde- ja mediakriittisiä taitoja, joiden harjoittelu nostetaan esille jo varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Toisaalta lähde- ja mediakriittisyys sekä laitteiden turvallinen käyttö nousevat myös keskeisesti esiin eri opetussuunnitelmissa mediakasvatuksen tavoitteena ja keskeisenä sisältönä.

“Varhaiskasvatuksessa mediakasvatuksen tehtävänä on tukea lasten mahdollisuuksia toimia aktiivisesti ja ilmaista itseään yhteisössään. Lasten kanssa tutustutaan eri medioihin ja kokeillaan median tuottamista leikinomaisesti turvallisissa ympäristöissä. Lasten elämään liittyvää mediasisältöä ja sen todenmukaisuutta pohditaan yhdessä lasten kanssa. Samalla harjoitellaan kehittyvää lähde- ja mediakriittisyyttä. Lapsia ohjataan käyttämään mediaa vastuullisesti ottaen huomioon oma ja toisten hyvinvointi.” (VASU, s. 50)

Toinen keskeinen teema turvallisuuteen ja vastuullisuuteen liittyen on erilaisten medialaitteiden turvallinen käyttö. Opetussuunnitelmat nostavat esiin, kuinka monilukutaidon kehittyminen vaatii mahdollisuuksia ja ohjausta käyttää erilaisia medialaitteita turvallisesti, mutta myös puhuvat suojaavan tuen merkityksestä. On lasten kanssa työskentelevien

aikuisten tehtävä suojata lasta ja mahdollistaa digitaalisiin ympäristöihin tutustuminen turvallisesti sekä itsensä että muiden osalta. Samalla opetussuunnitelmissa korostetaan mediavälineiden käytön monipuolisuutta.

Viimeisenä turvallisuuteen ja vastuullisuuteen liittyvänä kokonaisuutena voidaan nähdä kestävän kehityksen teemat, kuinka mediaa hyödynnetään niin, että se on kestävää paitsi ihmisille myös ympäristölle.

“Yhdessä pohditaan, miksi tieto- ja viestintäteknologiaa tarvitaan opiskelussa, työssä ja yhteiskunnassa ja miten näistä taidoista on tullut osa yleisiä työelämätaitoja. Tieto- ja viestintäteknologian vaikutusta opitaan arvioimaan kestävän kehityksen näkökulmasta ja toimimaan vastuullisina kuluttajina.” (POPS, s. 23)

Toisaalta myös arvokasvatus voidaan nähdä kuuluvan osaksi mediakasvatusta, etenkin kestävän kehityksen teemojen osalta. Sen avulla lapsi pystyy tekemään ympäristönsä kannalta kestäviä päätöksiä mediaan ja yleisemmin teknologiaan liittyen ja siten omalta osaltaan vaikuttamaan siihen, että omalla toiminnallaan varmistaa muiden ihmisten ja luonnon tulevaisuuden.

4.5 Luovuuden ja leikin hyödyntäminen

Omana yläluokkana aineistosta nousi esiin myös luovuuden ja leikin hyödyntäminen osana mediakasvatustoimintaa sekä riittävien mahdollisuuksien tarjoaminen leikkiin sekä tieto- ja viestintäteknologian käyttöön. Leikillisuus ja pelillisuus teemoina ja toimintana läpäisevät lapsen varhaisvuosien opetuksen ja kasvatuksen aina varhaiskasvatuksesta perusopetuksen alkuluokille saakka. Aineistossa nousee esiin mediaan tutustuminen leikin kautta sekä erilaisia leikkejä ja pelejä hyödyntäen. Mediakasvatus nähdään asiakirjoissa leikkiin perustuvana toimintana, jossa keskeisessä roolissa on leikinomaisuus ja kokeileminen.

“Mediassa esiintyviä teemoja voidaan käsitellä lasten kanssa esimerkiksi liikunnallisissa leikeissä, piirtämällä tai draaman keinoin.” (VASU, s. 50)

Toisaalta valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa nousee esiin myös mediakasvatuksen toteuttaminen erilaisia luovia menetelmiä hyödyntäen. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa mediaa hyödynnetään esimerkiksi kuvien ja tarinoiden tekemisessä, mutta alkuopetuksen puolella kuvataiteen lisäksi myös musiikissa ja muussa luovassa tekemisessä. Luovuuteen ja mielikuvituksen käyttöön rohkaistaan

ohjaavissa asiakirjoissa myös kannustamalla esimerkiksi sadutusmenetelmän käyttöön ja mahdollistamalla lapsille erilaisten satujen ja tarinoiden luominen itse.

4.6 Valtakunnallisten ohjausasiakirjojen väliset erot mediakasvatuksen sekä monilukutaidon suhteen

Toisena tutkimuksemme pääkohteena on eri-ikäisten lasten valtakunnallisten ohjausasiakirjojen väliset erot mediakasvatuksen sekä monilukutaidon suhteen. Alkuun on todettava, että eri opetussuunnitelmien välillä oli paljon yhtäläisyyksiä. Erityisesti varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmista löytyi jopa sanatarkkoja yhtäläisyyksiä.

”Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten viestien tulkinnan ja tuottamisen taitoja. Monilukutaidon perustana on laaja tekstikäsitys, jonka mukaan erilaiset tekstit voivat olla muun muassa kirjoitetussa, puhutussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa.” (VASU, s. 28)

”Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten viestien tulkinnan ja tuottamisen taitoja. [...] Monilukutaitoon liittyy laaja tekstikäsitys, jonka mukaan tekstit voivat olla muun muassa kirjoitettuja, puhuttuja, audiovisuaalisia tai digitaalisia.” (EOPS, s. 18)

Eri opetussuunnitelmien vaikutuksen kohteena ovat kuitenkin eri-ikäiset ja erilaisissa kehitysvaiheissa olevat lapset, joten on jopa oletettavaa, että opetussuunnitelmissa on ikätasoisia eroja. Yksi esimerkki tästä on jo aiemminkin mainittu tavoitteiden kohdistaminen varhaiskasvatussuunnitelmassa ja esiopetuksen opetussuunnitelmassa henkilöstölle, kun taas perusopetussuunnitelmassa oppimistavoitteet asetetaan oppilaille. Toinen kuvaava esimerkki on kuinka monilukutaidon määritelmä kasvaa asteittain opetussuunnitelmissa. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa puhutaan viestien tulkinnan ja tuottamisen taidoista. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa aiempaan liitetään tärkeänä osana muun muassa arvottamisen taito. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa arvottamisen taito on nimetty yhtä tärkeänä taitona tulkitsemisen ja tuottamisen rinnalla.

”Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten viestien tulkinnan ja tuottamisen taitoja. Se liittyy kiinteästi ajattelun ja viestinnän taitoihin ja kykyyn hankkia, muokata, tuottaa, esittää, arvioida ja arvottaa tietoa erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa.” (EOPS, s. 18)

”Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään.” (POPS, s. 22)

Opetussuunnitelmissa on myös kontekstisidonnaisia eroavaisuuksia. Opetussuunnitelmat ovat jäsennellyt eri tavoin riippuen oppilaiden iästä ja kasvatusinstituutiosta. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on laaja-alaisen oppimistavoitteiden lisäksi oppiainekohtaisia tavoitteita. Esimerkiksi media hakusanalla löytyi paljon osumia, jotka kohdistuivat ainoastaan tiettyyn oppiaineeseen, kuten suomen tai saamen kieleen.

Kontekstisidonnaisten erojen lisäksi opetussuunnitelmista löytyi eroja termien käytössä. Selkeä ero varhaiskasvatussuunnitelman sekä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien välillä on se, että varhaiskasvatussuunnitelmassa puhutaan digitaalisuudesta, digitaalisista välineistä sekä digitaalisesta osaamisesta. Muissa opetussuunnitelmissa puolestaan puhutaan tieto- ja viestintäteknologiasta.

”Varhaiskasvatuksen tehtävänä on yhteistyössä kotien kanssa tukea lapsen ymmärrystä digitaalisuudesta.” (VASU, s. 28)

”Esiopetuksen tehtävä on kotien rinnalla edistää lasten tieto- ja viestintäteknologista osaamista.” (ESIOPS, s. 18)

Erot termien käytön välillä on huomattavissa opetussuunnitelmissa myös otsikkotasolla; varhaiskasvatussuunnitelmassa yksi laaja-alaisen osaamisen väliotsikoista on digitaalinen osaaminen, kun taas esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa vastaavassa väliotsikossa käytetään termiä tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen.

5 POHDINTA

5.1 Luotettavuus ja eettisyys

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu olennaisesti tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009) nostavat esiin, kuinka osa tutkimuksen luotettavuutta on tutkimusmenetelmän valinta niin, että tarvittava tieto on mahdollista saada valitun tutkimusmenetelmän avulla. Lisäksi tutkimuksen luotettavuuteen kuuluu olennaisesti se, että analyysiprosessi kuvaillaan mahdollisimman tarkasti ja rehellisesti. Tutkimusprosessista on tehtävä mahdollisimman läpinäkyvä, jolloin lukijan on mahdollista ymmärtää, miten tutkimuksessa saatuihin tuloksiin on päästy. Toisaalta tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on huomioitava myös tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009)

Tutkimuksemme aihe on jatkuvan muutoksen alaisena. Uutta tutkimustietoa mediakasvatuksesta ja monilukutaidosta tulee jatkuvasti sekä aiheisiin haetaan uusia näkökulmia erityisesti teknologisoituvan maailman myötä. Tutkimustuloksemme eivät ole enää yhtä lailla ajankohtaisia, kun uudet opetussuunnitelmat astuvat voimaan. Toisaalta tutkimuksemme tavoitteena on tarkastella tilannetta tässä hetkessä voimassa olevien ohjausasiakirjojen osalta.

Tutkimuksessa on voinut jäädä joitakin mediakasvatukseen ja monilukutaitoon liittyviä ohjausasiakirjojen sisältöjä huomiotta, vaikka olemme yrittäneet käyttämiemme hakusanojen avulla saada mahdollisimman kattavan tuloksen. On silti täysin mahdollista, että joitain sisältöjä on jäänyt huomiotta puhtaasti sen vuoksi, että varsinainen alkuperäisilmausten keruu analyysia varten päätettiin toteuttaa nimenomaan hakutoiminnon avulla tutkijoiden ajan säästämiseksi. Jotakin on siis voinut jäädä huomiotta, mikäli emme ole onnistuneet määrittelemään sellaisia hakusanoja, joiden avulla löydämme kaiken tutkimuksemme kannalta olennaisen sisällön.

Varsinaisen analyysin tutkimuksessa toteutimme niin, että kävimme kumpikin aineiston tahoillamme läpi ilman, että keskustelimme aiheesta mitään. Tämän jälkeen molemmat kävimme kerätyt alkuperäisilmaukset edelleen tahoillamme ja toisistamme tietämättä läpi, merkiten ne, jotka vastasivat tutkimuskysymykseemme. Tutkimuksen kannalta olennaisiksi valitut alkuperäisilmaukset pelkistettiin kahdessa aallossa. Ensin toinen kävi ilmaukset läpi pelkistäen ne, minkä jälkeen toinen kävi ilmaukset uudelleen läpi täydennellen ja korjaillen ja ehdottaen muokkauksia. Tämän jälkeen teimme molemmat omat Microsoftin Whiteboard-

sivut, joilla jaottelimme analyysiyksiköitä suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Kävimme yhdessä läpi omat tulkintamme aineistosta, keskustelimme erilaisista näkemyksistä ja muodostimme sen pohjalta yhteisen Whiteboard-sivun, jolle muotoutui tutkimuskysymyksiin vastaavat yläluokat. Tämä prosessi lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä prosessi on käytännössä tapahtunut kahdesti samanaikaisesti ennen kuin aineistot on yhdistetty ja siirrytty eteenpäin analyysiprosessissa. Tutkimuksen validiteettia tämä toimintatapa lisää siinäkin mielessä, että tulkinnat olennaisesta ja epäolennaisesta voivat olla molemmilla hieman erilaisia ja herättää keskustelua.

5.2 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimuksemme tuloksia tarkastellessa on hyvä huomioida, että analysoimiamme asiakirjoja on päivitetty hyvin eri aikoihin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on asiakirjoista tuorein, sillä se on viimeksi päivitetty vuonna 2022. Esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmat puolestaan on viimeksi päivitetty vuonna 2014. Asiakirjojen tuoreudessa on siis lähes kymmenen vuoden ero, joten voidaan olettaa, että jo tämä voi vaikuttaa suoraan myös aineistojen sisältöön aiheuttaen niissä eroavaisuuksia. Toisaalta merkittäviä eroavaisuuksia asiasisältöjen osalta eri opetussuunnitelmissa ei meidän tutkimuksessamme noussut ilmi. Varhaiskasvatussuunnitelma oli sisällöltään pitkälti sama esiopetuksen opetussuunnitelman kanssa. Vuoden 2016 varhaiskasvatussuunnitelmaa tarkemmin analysoimatta on kuitenkin hyvä huomauttaa, että siinä otsikko on digitaalisuuden (VASU, 2022) sijaan monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (VASU, 2016). Digitaalisuus sekä tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen -käsitteiden käyttö oli yksi tutkimustuloksissa esiin nostettu ero varhaiskasvatussuunnitelman sekä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien välillä. Jatkotutkimuksen kannalta olisi hedelmällistä vertailla keskenään nykyisiä esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmia esimerkiksi vuoden 2016 varhaiskasvatussuunnitelman kanssa. Tai vaihtoehtoisesti vertailla 2016 ja 2022 vuosien varhaiskasvatussuunnitelmia keskenään ja tutkia millä tavoin mediakasvatuksen ja monilukutaidon sisällöt ovat kehittyneet. Tutkimuksessamme keskeistä on kuitenkin tarkastella nimenomaan niitä kasvatusta ohjaavia asiakirjoja, jotka tällä hetkellä ovat voimassa, siitäkin huolimatta, että ne ovat tulleet voimaan melkein kymmenen vuoden erolla toisistaan. On todennäköistä, että mediakasvatuksen, monilukutaidon ja teknologian kentällä on tapahtunut sellaisia muutoksia aineistojen julkaisemisen jälkeen, jotka vaikuttaisivat opetussuunnitelmien sisältöön. Esimerkiksi tekoäly ja sen merkitys on noussut voimakkaammin esiin vasta viime vuosien aikana ja voikin olla, että tulevaisuuden

opetussuunnitelmissa tekoälyllä ja tekoälylukutaidolla on oma merkityksensä osana mediakasvatusta ja monilukutaitoa.

Kasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa monilukutaito nähdään isompana kattokäsitteenä, jonka osaksi mediakasvatus asettuu. Asetelmana tämä voidaan nähdä olevan jossakin määrin päinvastainen verrattuna lähdekirjallisuuteen, jossa korostuu mediakasvatus. Esimerkiksi Kupiaisen ja Sintosen (2009, viitattu Palsa, 2016) määritelmän mukaan medialukutaito on tavoite, joka saavutetaan mediakasvatuksella. Palsan (2016) mukaan medialukutaitoa voidaan pitää kattokäsitteenä, jonka alle sijoittuu erilaisia lukutaitoja. Erilaiset medioiden tuottamis- ja tulkintataidot voitaisiin pitää esimerkkinä medialukutaidon alle sopivista lukutaidoista (Palsa, 2016). Kupiaisen ja kumppanien (2015) mukaan medialukutaito on kuitenkin yksi monilukutaidon alle liitettävistä lukutaidoista. Palsan (2016) mukaan medialukutaidon määritelmää voidaan tarkentaa esimerkiksi visuaalisen medialukutaidon tasolle, jolloin se koskettaa ainoastaan visuaalista mediaa. Kupiaisen ja kumppanien (2015) mukaan visuaalinen lukutaito voidaan puolestaan nähdä osana monilukutaitoa. Mediakasvatuksen, medialukutaidon ja monilukutaidon määritelmät voidaan toisaalta nähdä toisiaan tarkentavina, mutta ne voidaan nähdä olevan myös ristiriidassa keskenään.

Teoreettista viitekehystä luodessa meidän havaintojemme perusteella mediakasvatuksesta löytyi helpommin tutkimuksia. On toki mahdollista, ettei asia todellisuudessa ole niin, että mediakasvatusta tutkittaisiin enemmän, mutta meidän havaintojemme perusteella siitä löytyi helpommin ja enemmän lähdekirjallisuutta. Meidän valitsemissamme lähteissä kohteena tyypillisesti oli opettajat tai lapset, jotka asettuvat jonkun opetussuunnitelman vaikutuksen piiriin (katso Salomaa ym., 2021; Kupiainen ym. 2007). Opetussuunnitelmissa mediakasvatus termiä käytetään jopa yllättävän vähän siihen nähden minkälaisen kuvan tutkimukset ja artikkelit antavat. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mediakasvatus-termi mainitaan neljä kertaa, meidän tutkimassamme otteessa perusopetuksen opetussuunnitelmasta se mainitaan kahdesti. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa mediakasvatus mainitaan kerran ja esiopetuksen opetussuunnitelmassa ei kertaakaan.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemissamme valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa media ja edelleen mediakasvatus nähdään varsin laitekeskeisesti. Erilaiset medialaitteet ja niihin tutustuminen sekä niiden käyttö nousevat hyvin keskeiseen rooliin. Laitteiden käytön osalta merkittävänä tekijänä nousi ilmi niiden käyttö turvallisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Oli mielenkiintoista havaita, että kulttuuria ja sen merkitystä käsiteltiin ohjaavista asiakirjoista pääasiassa ainoastaan perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Kulttuuriin viittaavat ilmaukset liittyivät useimmiten juuri mediaan ja olivat siinä mielessä poikkeuksia muuten

laitekeskeisestä kuvauksesta median osalta. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa media nähtiin kulttuurin muokkaajana ja saman aikaisesti mediasisällöt tärkeänä kulttuurisena ilmiönä (POPS, 2014).

Monilukutaidon määritelmä perustui puolestaan pääasiassa varhaiskasvatussuunnitelmaan ja esiopetuksen opetussuunnitelmaan. Perusopetuksen opetussuunnitelmassakin kuvataan monilukutaitoa laajalti yhtenä laaja-alaisen osaamisen tavoitteena, mutta varhaiskasvatussuunnitelmassa ja esiopetuksen opetussuunnitelmassa monilukutaitoa kuvataan konkreettisemmalla tasolla.

On mielenkiintoista nähdä millä tavalla monilukutaito, mediakasvatus ja medialukutaito tulevat näkymään tulevissa kasvatuksen ohjausasiakirjoissa. Muuttuuko perus- ja esiopetuksen opetussuunnitelmiin tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen varhaiskasvatussuunnitelman tavoin digikasvatukseksi. Lisääntykö maininnat mediakasvatuksesta tai määritelläkö opetussuunnitelmissa tarkemmin mediakasvatuksen, medialukutaidon ja monilukutaidon välistä suhdetta. Kupiainen ja kumppanit (2015) nostavat artikkelissaan esille kysymyksen siitä onko monilukutaito terminä jo vanhentunut ja turhan rajaava. Uudeksi termiksi he ehdottavat Ranskassa käytettyä translukutaitoa, joka ottaisi paremmin huomioon eri lukutaitojen risteymät kuten esimerkiksi meemit ja emojiit (Kupiainen ym., 2015). On siis myös mahdollista, että tulevissa opetussuunnitelmissa luovutaan nyt tutuista termeistä kokonaan.

LÄHTEET

- Chydenius, H., Onnismaa, E-L., Kinos, J., Lahdenperä-Laine, J., Kuusisto, A. & Kangas, J. (2023). Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen varhaiskasvatuksen ja siihen sisältyvän esiopetuksen opetussuunnitelmissa vuosina 1972–2022. *Kasvatus & Aika*, 17(4), 23–44. <https://doi.org/10.33350/ka.129229>
- EOPS (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Holopainen, A., Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Grounded theory. Aineistolähtöinen tutkimustapa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Kupiainen, R. (2021). Monilukutaito muuttaa maailmaa: The New London Group. *Aikuiskasvatus: Rajat Ylittävä Tiedelehti*, 41(1), 73-76. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/218585>
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. (2015). Mikä monilukutaito?. Teoksessa T. Kaartinen (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa* (s. 13–24). Tampereen yliopiston normaalikoulu. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201509292320>
- Kupiainen, R., Sintonen S., & Suoranta, J. (2007). Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa R. Kupiainen, H. Kynäslähti & M. Lehtonen (toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen*, (s. 3–26). Mediakasvatusseuran julkaisuja. <http://www.mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2018/06/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>
- Lipponen, L. (2007). Yleisestä mediaosaamisesta paikalliseen ja yhteisölliseen mediaosaamisen. Teoksessa R. Kupiainen, H. Kynäslähti & M. Lehtonen (toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen*, (s. 51–60). Mediakasvatusseuran julkaisuja. <http://www.mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2018/06/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>
- Palsa, L. (2016). Käsitteellisestä hajanaisuudesta medialukutaitojen moninaisuuteen. Teoksessa L. Pekkala, S. Salomaa, S. Spišák (toim.), *Monimuotoinen mediakasvatus* (s. 36–52). Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja. https://www.mediataitokoulu.fi/monimuotoinen_mediakasvatus.pdf

- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Potter, W. J. (2013). Review of literature on media literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417–435. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1111/soc4.12041>
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Saaranen-Kauppi, A. & Puusniekka, A. (2009.) *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Salomaa, S., Mertala, P. & Karila, K. (2021). Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 240–268.
- Sulkunen, S. & Luukka, M.-R. (2014). Monilukutaito ja tiedonalakohtaiset tekstitaidot. *Kielikukko*, 33(4), 2–7. http://www.parnet.fi/~finra/Kielikukko/Kielikukko_2014-4_netiversio.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos) Tammi.
- VASU (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- VASU (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf
- Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. (2012). *Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa: Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa: tilannekatsaus - kesäkuu 2012*. Opetushallitus.