

## **Vähitellen kohti medialukutaitoa**

Lastentarhanopettajien näkemyksiä mediakasvattajuudesta ja  
varhaiskasvatuksen mediakasvatuksesta

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Anne-Mari Erola  
Huhtikuu 2012

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

EROLA, ANNE-MARI: Vähitellen kohti medialukutaitoa – Lastentarhanopettajien näkemyksiä mediakasvattajuudesta ja varhaiskasvatuksen mediakasvatuksesta.

Pro gradu -tutkielma: 78 sivua, 2 liitesivua.

Kasvatustiede

Huhtikuu 2012

---

## TIIVISTELMÄ

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan mediakasvatusta päivähoito- ja esiopetusryhmien opetuksesta vastaavien lastentarhanopettajien kokemusten kautta. Mediakasvatus on löytänyt viime vuosikymmeninä vähitellen tiensä varhaiskasvatukseen päiväkodeissa toteutettujen mediakasvatushankkeiden muodossa. Ei ole kuitenkaan vielä paljon tietoa siitä, kuinka kasvattajat mieltävät oman roolinsa mediakasvatuksessa ja mitä mediakasvatus käytännössä sisältää. Tutkimuksessa käytettävän laadullisen tutkimusotteen tarkoituksena on kuvata kasvattajien näkemyksiä omasta mediakasvatustyöstään sekä laajemmin varhaiskasvatuksen roolista mediakasvatuksen toteuttajana. Tutkimuksessa tarkastellaan lisäksi mediakasvatukseen liittyviä käytännön tilanteita, toimintatapoja sekä yhteistyötä vanhempien ja kotien kanssa. Tutkimuksen viitekehyksenä on fenomenologinen kokemusten tutkimukseen perustuva menetelmä.

Tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelemalla kuutta kunnallisessa päiväkodissa tai esiopetusyksikössä toimivaa lastentarhanopettajaa. Osa haastateltavista on valittu päiväkodeista, joiden henkilökunta on osallistunut mediakasvatusprojekteihin sekä yhdestä päiväkodista, jossa mediakasvatus on erityisenä painotusalueena. Haastateltavien valinta näistä yksiköistä tukee tutkimuksen tarkoitusta lisätä tietoa mediakasvatuksen käytännöistä. Aineiston analyysi toteutettiin sisällönanalyysin ja teemoittelun periaatteita noudattaen.

Mediakasvatus näyttäytyy tulosten perusteella lasten oman toimijuuden tukemisena, kriittisten valmiuksien ja medialukutaidon opettamisena, kokemusten ja itseilmaisun mahdollistamisena median tuottamisen kautta, lasten suojeluna sekä välineiden käyttötaitojen opettamisena. Mediakasvatuksen ymmärretään myös kehittävän varhaisia valmiuksia lasten tulevaisuutta varten. Mediakasvatusta toteutetaan ryhmissä tilanteen mukaisesti ja tarvittaessa sekä aikuisten, että lasten aloitteesta. Mediakasvatuksen käytännöissä korostuu kaksi työmuotoa: projektit, joissa tuotetaan mediaesityksiä ja keskustelut, jotka syntyvät arjen tilanteista käsin. Tutkimus osoittaa, että mediakasvatus koetaan tärkeäksi ja ajankohtaiseksi kasvatustehtäväksi varhaiskasvatuksessa. Osa lastentarhanopettajista suhtautuu kuitenkin kriittisesti median roolin korostumiseen lasten elämässä ja varhaiskasvatuksen sisällöissä. Pienten lasten ollessa kyseessä, mediakasvatus voi herättää kasvattajissa ristiriitaisiakin tunteita. Mediakasvatustoimintaa voidaan tukea varhaiskasvatuksen alueella jatkossa lastentarhanopettajille suunnatun koulutuksen kautta sekä huomioimalla käytännön näkökulma ja ohjeistus mediakasvatusmateriaaleissa sekä koulutuksessa.

**Asiasanat:** varhaiskasvatus, mediakasvatus, medialukutaito, lastentarhanopettajat, kokemukset

# SISÄLLYS

<b>1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT .....</b>	<b>1</b>
<b>2 MEDIAKULTTUURISTA JA VARHAISKASVATUKSEN MEDIAKASVATUKSESTA .....</b>	<b>5</b>
2.1 MEDIA JA MEDIAKULTTUURI.....	5
2.2 MEDIALUKUTAITO MEDIAKULTTUURIN PERUSTAITONA .....	7
2.3 LAPSUUDEN MEDIAYMPÄRISTÖN MUUTOS .....	9
2.4 MEDIAKULTTUURI OSAKSI VARHAISKASVATUSTA.....	12
<b>3 JOUKKOTIEDOTUSKASVATUKSESTA MEDIAKASVATUKSEEN .....</b>	<b>15</b>
3.1 MEDIAKASVATUKSELLA KRIITTISIÄ JA AKTIIVISIA YHTEISKUNNAN TOIMIJOITA.....	15
3.2 MEDIAKASVATUS MONIMUOTOISENA MEDIAN JA KASVATUKSEN ALUEENA .....	17
3.3 MEDIAKASVATUKSEN TOIMIJIAT JA TILANNE .....	20
3.4 TOIMINTAA OHJAAVAT TAVOITTEET JA SUUNNITTELU .....	22
3.5 KOHTI OSALLISTAVAA MEDIAKASVATUSTA .....	24
3.6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	26
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>28</b>
4.1 TUTKIMUKSEN KOHDEJOUKON VALINTA JA KUVAUS.....	28
4.2 FENOMENOLOGINEN TUTKIMUSOTE .....	30
4.3 HAASTATTELUT TUTKIMUSAINEISTONA JA HAASTATTELUIDEN TOTEUTTAMINEN .....	33
4.4 SISÄLLÖNANALYYSI JA AINEISTON TULKINTA.....	35
<b>5 TUTKIMUKSEN TULOKSET .....</b>	<b>40</b>
5.1 LASTENTARHANOPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ MEDIAKASVATTAJUUDESTAAN .....	40
5.1.1 Lasten oman toimijuuden tukeminen .....	40
5.1.2 Kriittisten valmiuksien ja medialukutaidon opettaminen.....	42
5.1.3 Kokemusten ja itseilmaisun mahdollistaminen median tuottamisen kautta .....	44
5.1.4 Lasten suojele .....	46
5.1.5 Mediavälineiden käyttötaitojen opettaminen .....	47
5.1.6 Mediakasvatus varhaisten valmiuksien edistämisenä .....	49
5.2 MEDIAKASVATUS OSANA VARHAISKASVATUSTA.....	51
5.3 MEDIAKASVATUKSEN TOTEUTTAMINEN JA TILANTEET .....	53
5.3.1 Mediakasvatustilanteet ja niiden rakentuminen varhaiskasvatuksen arjessa.....	53
5.3.2 Käytetyt mediavälineet, -sisällöt ja työtavat.....	55
5.3.3 Mediakasvatuksessa tehtävä yhteistyö vanhempien kanssa .....	59
5.3.4 Mediakasvatuksen toteuttamisessa koetut haasteet .....	61
<b>6 POHDINTA .....</b>	<b>63</b>
6.1 TULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTA.....	63
6.1.1 Mediakasvatusta pienestä pitäen .....	63
6.1.2 Mediakasvatus yhteistä tekemistä, kokemista ja keskusteluita .....	66
6.1.3 Jatkotutkimusehdotukset .....	68
6.2 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI .....	69
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>74</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>79</b>

# 1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda näkyväksi varhaiskasvatuksen mediakasvatustoimintaa kuvaamalla kasvatustyöstä vastaavien ammattilaisten kokemuksia mediakasvatuksesta osana toteuttamaansa kasvatus- ja opetustyötä. Varhaiskasvatus jakautuu sekä yhteiskunnan järjestämään, institutionaaliseen varhaiskasvatukseen, jossa keskeisimpiä toimintamuotoja ovat päivähoido ja esiopetus, että lasten kotikasvatukseen. Tässä tutkielmassa aihetta tarkastellaan julkisten varhaiskasvatuspalveluiden päivähoido- ja esiopetusryhmissä toimivien, 3–7-vuotiaiden lasten opetuksesta vastaavien lastentarhanopettajien kokemusten valossa. Tutkimuksessa asetettujen kysymysten tarkoituksena on tiivistetysti ilmaistuna kuvata lastentarhanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia omasta mediakasvattajuudestaan sekä laajemmin, varhaiskasvatuksen roolista mediakasvatuksen toteuttajana.

Lapset elävät median täyttämässä maailmassa jo varhaisesta iästä lähtien ja heille on siksi myös muodostunut kokemuksia erilaisista medioista. Lasten voi havaita tuovan varhaiskasvatuksen arjessa esille mediasta lähtöisin olevia kokemuksiaan ja mielteitään. Varhaiskasvatuksessa on vähitellen vastattu tilanteeseen ja ryhdytty toteuttamaan mediakasvatusta sekä opettamaan taitoja, joiden avulla edistetään lasten valmiuksia käsitellä ja tulkita mediaa. Tutkielman taustalla on ajatus mediakulttuurista, jossa mediataidoista ja tietojen hallinnan taidoista on tullut valmiuksia, joiden avulla kaikenikäiset ihmiset voivat osallistua erilaisiin sosiaalisiin toimintoihin, ilmaista itseään tai oppia. Mediakasvatuksella kehitettävä mediataitoja voidaan kuvata eräänlaisiksi kansalaistaidoiksi (Niinistö & Sintonen 2007, 24). Mediataidot ovat tulleet myös osaksi varhaiskasvatuksen sisältöjä ja mediakasvatuksen katsotaan kuuluvan ajanmukaiseen varhaiskasvatukseen (ks. Stakes ja Opetusministeriö 2008). Suomessa alle kouluikäisille lapsille suunnatun mediakasvatuksen ja mediakasvatuksen yleisemmin, niin perusopetuksessa kuin opettajankoulutuksessa on kuitenkin todettu olevan vasta alkuvaiheessaan (Kupiainen, Niinistö, Pohjola & Kotilainen 2006, 2–3; Herkman 2007, 10). Kasvattajilla saattaa olla tämän vuoksi erilaisia näkemyksiä mediakasvatuksen tärkeydestä ja aihe voi olla vielä monelle varhaiskasvatuksen toimijalle tuntematon. Lasten ajatellaan nykyisin myös käyttävän mediaa suuressa määrin jo vapaa-ajallaan ja kotonaan, joten mediakasvatusta ei välttämättä toivoteta tervetulleena lisätehtävänä ja sisältönä varhaiskasvatukseen (Niinistö & Ruhala 2007, 123).

Varhaiskasvatuksessa toteutettavan mediakasvatuksen nykytilanne kotimaassamme on ollut muutama vuosi sitten selvityksen kohteena tilastollisesta näkökulmasta Annikka Suonisen (2008) tutkimuksessa. Selvityksessä kartoitettiin mediakasvatuksessa käytettäviä työtapoja, erilaisten medioiden käsittelytapoja ja varhaiskasvattajien asenteita mediakasvatusta kohtaan. Tutkimus toteutettiin osana Opetusministeriön käynnistämää Mediamuffinssi -hanketta, jossa on edistetty alle kouluikäisille suunnattua mediakasvatusta sekä kasvattajien mediataitoja. Selvityksen perusteella tilastollisen tutkimuksen rinnalle tarvittaisiin myös laadullista tutkimustietoa, joka antaisi yksityiskohtaisemman kuvan siitä, kuinka varhaiskasvatushenkilöstö mieltää roolinsa mediakasvattajina ja millaista toimintaa päivähoidon ja esiopetuksen mediakasvatukseen käytännössä sisältyy. (mt. 62–63.) Tässä tutkimuksessa käytettävän laadullisen tutkimusotteen avulla voidaan tarkastella millaisena lastentarhanopettajat näkevät mediakasvatuksen ja sen roolin varhaiskasvatuksessa ja kuinka mediakasvatusta on lähdetty käytännössä toteuttamaan. Kasvattajien näkemysten ja toiminnan selvittäminen on tärkeää, sillä nykyisten toimintatapojen ja tavoitteiden ymmärtäminen voi toimia lähtökohtana toiminnan kehittämiseksi tulevaisuudessa (ks. Laine 2001, 43).

Varhaiskasvatuksen mediakasvatusta on viime vuosina tarkasteltu myös muutamissa yliopistojen pro gradu -tutkielmissa ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetöissä. Tampereen yliopiston tutkielmissa on aikaisemmin tutkittu esimerkiksi varhaiskasvatuksessa toimivien ammattilaisten käsityksiä mediakasvatuksesta (Ruhala 2010) ja päiväkodin johtajien asenteita ja näkemyksiä mediakasvatuksesta ja sen toteutumisesta päiväkodeissa (Pääjärvi 2009). Lastentarhanopettajien ryhmän kokemukset ovat kuitenkin jääneet tutkimuksissa hyvin vähäiselle huomiolle. Tutkimukseni eroaa aikaisemmista aihetta käsittelevistä tutkimuksista kysymyksenasettelun ja kohderyhmän osalta. Tutkimuksen aineistona ovat kuudelta kunnallisessa päivähoito- tai esiopetusryhmässä työskentelevältä lastentarhanopettajana toimivalta henkilöltä kerätyt haastattelut. Kaksi tutkimukseen osallistuneista lastentarhanopettajista toimii päiväkodissa, jossa mediakasvatusta toteutetaan erityisenä painotusalueena. Haastateltavia on myös valittu kahdesta päiväkodista, joissa mediakasvatusta on toteutettu osana Mediamuffinssi -hankkeen yhteydessä järjestettyjä mediakasvatusprojekteja ja päiväkotien henkilökunta on osallistunut mediakasvatuskoulutuksiin. Haastateltavien valinta näistä yksiköistä tukee tutkimuksen tavoitetta saada tietoa mediakasvatukseen liittyvistä käytännöistä ja kokemuksista. Mediakasvatus on varhaiskasvatuksessa uusi sisältöalue, mutta lähdän olettamuksesta, että lastentarhanopettajilla on opetustyöstä vastaavina kokemuksia käytännön mediakasvatukseen liittyvästä työstä. Lastentarhanopettajia voidaan pitää tutkielmani kannal-

ta avainhenkilöinä, sillä heidän erityisosaamisen ja asiantuntijuuden alueeseen sisältyy koulutuksen ja varhaiskasvatuksen tehtävämäärittysten osalta pedagoginen osaaminen (ks. Karila & Nummenmaa 2001, 24, 34).

Pro gradu -tutkielmani on laadullinen tutkimus, joka pohjautuu fenomenologiseen kokemusten tutkimuksen viitekehykseen. Laadullisessa tutkimuksessa on yleisesti pyrkimyksenä ymmärtää tai tulkita tutkimuskohdetta, joka määrittyy merkitysten kautta (Hirsjärvi 2005, 152–155; Denzin & Lincoln 1998, 3). Fenomenologisessa tutkimuksessa merkitysten lähteeksi ymmärretään yhteisö, johon jokainen henkilö sosiaalistuu ja kasvaa. Yhteisön jäsenen kokemusten tarkastelu voi siten paljastaa myös joitakin yhteisiä piirteitä ja kertoa laajemmin ja yleisemmin tutkimuksen kohteeseen liittyvistä merkityksistä. (Laine 2001, 27–28; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.) Tässä tutkimuksessa pyrin tulkitsemaan tietyn ammattiryhmän ja yhteisön kokemuksia heidän omista lähtökohdistaan käsin. Tarkoituksena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa, vaan kuvata millaisena toimintana lastentarhanopettajat näkevät mediakasvatuksen työnsä kautta tämän hetkisessä tilanteessa. Aineiston analyysi on toteutettu sisällönanalyysin periaatteita noudattaen. Analyysia voidaan kuvata teoriasidonnaiseksi tai teoriaohjaavaksi, sillä aikaisemmat teoriat ovat toimineet tutkielmassa tutkimusaiheen ja tulosten tarkastelun näkökulmina.

Tutkielmani sisältö rakentuu kuudesta luvusta, joista ensimmäisissä (luvut 2–3) esittelen tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen, käyttämäni käsitteet sekä tutkimuksen tavoitteet. Aloitan tarkastelemalla mediakasvatuksessa keskeisiä median, mediakulttuurin ja medialukutaidon käsitteitä ja kerron käsitteiden yhteydestä varhaiskasvatuksen mediakasvatukseen. Esittelen myös mediakasvatuksessa esiintyviä teorioita ja näkökulmia ja kuvaan mediakasvatuksen eri toimijoita, tilannetta sekä mediakasvatuksen lähtökohtia ja toteuttamista varhaiskasvatuksessa. Mediakasvatusta tarkastellaan läpi koko teoreettisen viitekehyksen varhaiskasvatuksen ja pienille lapsille suunnatun mediakasvatuksen näkökulmasta. Päätän tutkimuksen teoriaosan rajaamalla tutkimustehtävän ja kysymykset, joita tutkielmassa selvitetään.

Tämän jälkeen kerron tutkimuksen toteuttamisesta ja menetelmällisistä valinnoista (luku 4). Tutkimusaineisto on toiminut lähtökohtana tutkimuksen rakentumiselle, joten kuvaan ensimmäiseksi kohdejoukkoa ja kerron kohdejoukon valinnasta. Kerron myös tutkimusmenetelmistä, haastatteluiden toteuttamisesta sekä aineiston analyysin vaiheista. Tutkimuksen tulososiossa esittelen

tulokset peilaten niitä aikaisempien tutkimusten tuloksiin ja kirjallisuuteen (luku 5). Lopuksi kokon yhteen tutkimuksessa saavutetut tärkeimmät tulokset ja tuon esille tuloksista tehtyjä johtopäätöksiä (luku 6). Arvioin viimeisessä luvussa myös koko tutkimusprosessin toteuttamista ja tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä.

## 2 MEDIAKULTTUURISTA JA VARHAISKASVATUKSEN MEDIAKASVATUKSESTA

### 2.1 Media ja mediakulttuuri

Nykyistä yhteiskuntaa on luonnehdittu mediakulttuuriksi, informaatioyhteiskunnaksi tai tietoyhteiskunnaksi. Koulutuksen näkökulmasta on erittäin tärkeää oppia käyttämään ja hankkimaan tietoa. Uusien viestintä- ja mediavälineiden myötä yhteiskunnassa lisääntyy kaikenlaisen tiedon määrä, ja siksi tietoa on myös opittava itse tuottamaan ja valikoimaan omiin tarpeisiin sopivaksi. (Kotilainen 1999, 40–41.) Näiden taitojen merkitys on suuri, sillä taitoja tarvitaan niin arjessa, koulussa kuin työelämässäkin. Mediakasvatuksen tarkoituksena on edistää mediakulttuurissa tarvittavia mediataitoja, joita voidaan kuvata nykyaikana tarvittaviksi perusvalmiuksiksi tai kansalaistaidoiksi. Mediakulttuurilla on merkitys myös yksilön identiteetin rakentumiselle. (Niinistö & Ruhala 2007, 126, 130.) Yhteiskunnallinen kehitys ja käsitys ihmisestä kulkevat usein käsi kädessä. Niiden voidaan katsoa myös olevan yhteydessä kasvatuksen ja opetuksen tämänhetkisiin muutostrendeihin ja käsityksiin siitä, millaisia taitoja lapsille tulisi opettaa. Tämänhetkisessä yhteiskunnassa informaatioteknologian kehitys etenee harppauksenomaisin askelin. (Hujala 2002, 49.) Tämä asettaa myös kasvatustyön ammattilaisille uusia vaatimuksia.

Media tarjoaa sisällöt mediakasvatuksen työmenetelmiin ja mediataitojen harjoitteluun. Median käsitteellä ei tarkoiteta ainoastaan teknologiaa ja viestintävälineitä, sillä ympäristössämme on havaittavissa monenlaista mediaa. Yksi tapa jäsentää median osa-alueita on Inkisen (2005, 12) tapaan erottaa toisistaan *mediasisällön*, *mediatekniikan* ja *medialähteen* käsitteet. Mediaksi ymmärretään ensinnäkin mediasisällöt, joita välitetään mediatekniikan kautta. Toiseksi mediaan kuuluvat erilaiset mediatekniikkaa käyttävät laitteistot, kuten televisiot, radiot ja tietokoneet, mutta myös sanoma- ja aikakauslehdet sekä muut julkaisukanavat. Kolmanneksi mediallyllä voidaan viitata medialähteisiin, joita ovat median sisällön tuottajat, toimittajat, tutkijat ja muut toimijat, jotka julkaisevat mediaa. (mt. 12.) Mediaa ei tulisikaan tarkastella irrallaan sen lähteistä ja tuotantotekijöistä. Median lähteet välittävät omaa maailmankuvaansa, joka ei ole verrattavissa todelliseen maailmaan. Mediaa ei siis voida pitää ikkunana todellisuuteen. (Buckingham 2003, 3.)



Alkuperäisesti ja laajimmin käytetyltä merkitykseltään media on ymmärretty juuri välineenä ja tapana siirtää erilaisia merkityksiä ja käsite on siten merkinnyt yhtä kuin viestin, eritoten joukko- viestin tai tiedotusväline. Käsite on kuitenkin muotoutunut mediakentän nopean kehittymisen myötä ja saanut uudenlaisia piirteitä. (Suoninen 2004, 22.) Myös kännykät, elektroniset pelit ja internet kuuluvat nykyisin osaksi lasten päivittäin kohtaamaa mediatulvaa ja näissä välineissä viestintä ei enää ole ainoa sisältö. Käytän tässä tutkimuksessa median käsitettä Suonisen (mt. 22) tavoin ja tarkoitan medialla sekä perinteisiä viestintä- ja tiedotusvälineitä kuten kirjat, sanomalehdet, radio ja televisio, mutta myös kaikkia median uusia muotoja ja median sisältöjä, joihin voidaan lukea esimerkiksi internetin sosiaalisen median sivustot. Muita esimerkkejä mediasisällöistä ovat uutiset, elokuvat tai radio-ohjelmat. Median sisältöjä kutsutaan mediateksteiksi tai mediaesityksiksi, kun halutaan painottaa median (audio)visuaalisia elementtejä. Kyseessä on minkä tahansa viestimen sisältämä rajattu kerronnallinen viesti. Yksittäinen mediateksti voi sisältää erilaista mediaa, kuten tekstiä, kuvia tai ääniä joko yhdessä, erilaisina yhdistelminä tai erikseen. (Kotilainen 1999, 40.) Tutkimuksessani en ole niinkään kiinnostunut siitä, millaista tekniikkaa jokin yksittäinen mediaväline edustaa, vaan tarkastelen kuinka haastattelemanani henkilöt ymmärtävät median osaksi toteuttamaansa mediakasvatusta ja -opetusta. Välineiden sijasta keskityn median sisältöihin ja mediakasvatuksen pedagogisiin käytäntöihin, sillä selvitän lastentarhanopettajien mediakasvatukseen liittämiä merkityksiä sekä näkemyksiä.

Median parissa ja mediavälineille "altistuneina" vietetään nykyisin paljon aikaa. Mediaa kuvataan pelkkää tekniikkaa ja välinettä laajempänä kokonaisuutena eli mediakulttuurina (ks. Kellner 1998). Myös Inkinen (2005, 12) on käyttänyt samankaltaista käsitettä, joka tarkoittaa viestinnällistä kokonaisuutta, johon kuuluvat niin kuvallinen, äänellinen kuin vuorovaikutteinenkin median ulottuvuus (vrt. Inkinen 2005, 12). Mediakulttuurin käsitteellä kuvataan sitä, kuinka media on läsnä ihmisten arjessa kokonaisvaltaisesti. Mediakulttuuri välittää ja muokkaa vallitsevia käsityksiä, arvoja ja rakennusaineita, joista ihmiset luovat identiteettejään. Media tuottaa näin vähitellen uudenlaista, omaa maailmanlaajuista kulttuuriaan. Mediakulttuurissa toimimisen kannalta on olennaista medialukutaidon hallitseminen. Kun oppii lukemaan, arvioimaan ja vastustamaan mediaa, myös kyvyt vaikuttaa omaan kulttuuriympäristöön kasvaa vähitellen. (Kellner 1998, 9–10.)

Kodin, koulun ja muiden kasvatusinstituutioiden lisäksi vapaa-aika ja media tarjoavat siis kasvun materiaalia ja median katsotaan toimivan eräänlaisen opetusautomaatin tavoin. Puhutaan kult-

tuurin pedagogiikasta. Mediakulttuuri vaatii perinteisten koulussa harjoitettavien taitojen lisäksi niin sanottuja mediakulttuurisia taitoja, kuten audiovisuaalisten aineistojen lukutaito, mutta myös näiden aineistojen tuottamisen ja luomisen taitoja. (Suoranta 2003, 13, 181.) Mediakasvatuksella kehitettävää medialukutaitoa voidaan pitää monella tapaa kulttuurisena taitona. Niinistö ja Sintonen (2007, 24–25) kuvaavat mediakasvatusta mediakulttuurin näkökulmasta. Mediakulttuuri tarjoaa heidän mukaansa niin lapsille kuin aikuisillekin mahdollisuuksia synnyttää keskustelua ja osallistua keskusteluun sekä yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen toimintaan median välineillä. Lapset voivat myös päästä osallisiksi kulttuurisesta toiminnasta tekemällä itse omia mediaesityksiä ja luomalla omaa mediakulttuuria. (Niinistö & Sintonen 2007, 25.) Mediakasvatuksen ensisijaiseksi tavoitteeksi voidaankin määritellä medialukutaidon ja medialukutaitoisten kulttuurin toimijoiden tuottaminen (Kupiainen & Sintonen 2009, 15).

## 2.2 Medialukutaito mediakulttuurin perustaitona

Varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessa edistettäviä valmiuksia on kuvattu yleisimmin *medialukutaidon* tai *mediataitojen* käsitteillä. Medialukutaidolla tarkoitetaan yksilön valmiuksia tulkita ja toteuttaa median viestejä. Medialukutaito kattaa kaikki viestintävälineet, sillä lukutaitoa tarvitaan mediakasvatuksen näkökulmasta yhtäläillä sanallisten, kuvallisten kuin äänellistenkin mediatekstien toteuttamisessa ja tulkinnassa. Erilaisten viestintäteknikoiden mukaisesti lukutaito voidaan nimetä audiovisuaaliseksi lukutaidoksi tai digitaaliseksi lukutaidoksi. (Kotilainen 1999, 31, 36.)

Varhaiskasvatuksessa toteutettavassa mediakasvatuksessa tärkeässä asemassa on *visuaalinen lukutaito* eli kuvanlukutaito, sillä sitä on perusteltua pitää ensimmäisenä opittuna lukutaitona (Kupiainen 2007, 19). Ympäristömme visuaaliset järjestykset sisältävät esimerkiksi tiedostamattomia arvoja, asenteita ja näkökulmia, jotka vaikuttavat ihmisen kehitykseen siinä missä kielellisetkin järjestykset. Visuaalisella lukutaidolla tarkoitetaan paitsi ymmärrystä näistä visuaalisista järjestyksistä, myös kykyä kommunikoida niistä toisten kanssa ja tuottaa tarvittaessa itse visuaalisia esityksiä. (Seppänen 2006, 16, 219.)

Medialukutaidon käsitteen näkökulmasta median lukeminen ja kirjoittaminen yhdistyvät siis median tulkitsemiseen ja toteuttamiseen. Lukeminen on mediakasvatuksen yhteydessä kuitenkin kai-

kesta päätellen moniulotteinen ja -suuntainen tapahtuma, kun kysymyksessä on esimerkiksi visuaalisten tekstien lukutaito. Lukeminen ja kirjoittaminen ovat sivistystekniikoita, joiden avulla voidaan osallistua kulttuuriin sekä merkitysten vastaanottamiseen, vaihtoon ja tuottamiseen. Suomen lukutaito sanasta ei helposti löydä englannin kielisen lukutaitokäsitteen *literacy* kantamia viittauksia sivistyksen perinteeseen ja makuun. (Kupiainen & Sintonen 2009, 15, 31.) Lukutaito käsitteen ongelmana on myös nähty sen yhdistyminen tekstien lukemisen ja kirjoittamisen taitoon. Esimerkiksi mediakasvatustutkija David Buckingham (2003, 36) näkee medialukutaidon käsitteen ongelmana olettamuksen, että mediaa voitaisiin opettaa ja oppia kirjallisen kielen tapaan. Ratkaisuna on, että medialukutaito liitetään osaksi kriittistä lukutaitoa, jossa lukutaitoon sisältyy myös kyky tulkita, arvioida ja analysoida mediaa (mt. 38). Myös Kotilaisen (1999, 38) mukaan taitavan medialukijan ominaisuuksiksi lukeutuvat kyky käyttää mediatekstejä eläytyen, soveltaen ja arvioiden sekä kyky luoda uusia versioita mediasta omaksi huviksi ja hyödyksi. Mediakasvatuksen näkökulmasta tavoitteena ei siten ole pelkästään teknisten lukutaitojen, kuten esimerkiksi tietokoneen käyttötaitojen edistäminen (mt. 38).

Medialukutaidolle on myös löydettävissä vaihtoehtoisia käsitteitä, joilla kaikilla on omat erityispiirteensä ja käyttöalueensa. Näistä käsitteistä keskeisimpiä ovat *mediakielitaito*, *mediataju*, ja *mediakompetenssi*. Annikka Suoninen (2004, 25–27) käyttää mediakielitaidon käsitettä, jonka avulla hän kuvaa lasten ja nuorten median käytön arjen käytänteitä. Mediakielitaitoa voidaan pitää erilaisten taitojen ja käytäntöjen kokonaisuutena, joka ohjaa henkilön tapaa käyttää medioita ja tulkita mediasisältöjä kriittisesti. Näkökulman mukaisesti pienten lastenkin voidaan nähdä omaksuvan valmiuksia käyttää ja ymmärtää eri medioiden kieltä, sillä kielitaito ei vaadi varsinaista luku- ja kirjoitustaitoa. Luonnollisen kielen tapaan henkilö voi ymmärtää medioiden kieltä, ilman sen rakenteiden tai sääntöjen täydellistä hallintaa. (mt. 26–28.) Jukka Sihvonen (2009, 230–231) taas ehdottaa mediakasvatuksen synonyymiksi mediataitoja sekä mediatajua. Medialukutaidon käsitettä voidaan pitää lähtökohtaisesti ongelmallisena, sillä mediassa ei ole hänen mukaansa kyse kielestä, joka edellyttäisi lukutaitoa. Mediataidot kuvaavat oppimisprosessia, kun taas mediataju liittyy median tietoiseen ja kyvykkääseen vastaanottoon sekä kyseenalaistamiseen. Lapset nähdään myös tässä näkökulmassa mediatajuisina, vaikka heille ei olisikaan kehittynyt vielä varsinaisia mediataitoja. Lasten mediakasvatuksessa tulisi tästä syystä keskittyä mediataitojen osa-alueeseen ja aikuiskasvatuksessa lähtökohtana voisi vastaavasti olla mediatajun kehittäminen. (mt. 231–232.) Sirkku Kotilainen (1999, 39) on käyttänyt mediakompetenssin käsitettä, joka voidaan määritellä

tilanne- ja toimintaympäristökohtaiseksi valmiudeksi, jossa on keskeistä vahvistunut toimijuus esimerkiksi henkilön ammatillisessa toiminnassa. Mediakompetenssilla tarkoitetaan monipuolista osaamista, taitoa ymmärtää mediaa sekä erilaisia mediatekstejä. Medialukutaito ja mediataju sisältyvät osa-alueina mediakompetenssiin. (mt. 39.)

Mediakasvatusta koskevassa kirjallisuudessa ja teorioissa edellä kuvattuja termejä käytetään osin limittäin ja niissä on nähtävissä myös joitakin yhteisiä piirteitä. Käsitteistä voidaan päätellä, että mediakasvatuksella edistettävät valmiudet käsitetään hyvin moninaisiksi. On myös huomattava, että medialukutaito ja sitä kuvaavat muut synonyymit ovat lähtökohdiltaan teoreettisia ja heijastavat oman aikakautensa ihanteita ja määritelmiä siitä, mitä ymmärretään kuuluvan hyvään medialukutaitoon (Suoninen 2004, 24). Varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen yhteyteen on sovellettu erityisesti medialukutaidon ja mediataitojen käsitteitä, sillä medialukutaito on useimmin ymmärretty tavoitteellisen mediakasvatuksen päämääräksi. Mediataidot taas yhdistetään erityisesti lasten mediakasvatukseen.

## 2.3 Lapsuuden mediaympäristön muutos

Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut kasvatustyön ammattilaisten näkemyksistä varhaiskasvatuksessa toteutettavasta mediakasvatuksesta. Tutkin siten mediakasvatusta aikuisten näkökulmasta. Olen kuitenkin kiinnostunut oman tutkielmani kannalta myös siitä, kuinka tutkimuksissa on viime aikoina käsitelty lapsuutta mediamailman näkökulmasta. Näissä tutkimuksissa usein tulee esille myös mediakasvatus. Nykyisessä medioituneessa ympäristössä jo varhaiskasvatusikäisillä lapsilla on paljon kokemuksia erilaisista medioista. Tämän ymmärtää helposti havainnoimalla lasten leikkejä ja keskeistä vuorovaikutusta, mutta siitä kertovat myös tutkimukset, joissa on tarkasteltu lasten median käyttöä sekä mediasuhteita.

Tutkimusten mukaan lasten mediankäytön katsotaan alkavan jo hyvin varhaisesta iästä. Lasten mediabarometri 2010 -tutkimuksessa havaittiin, että ensimmäiset kosketukset mediaan tapahtuvat vauvaikäisenä kirjojen, radioiden ja äänitteiden kuuntelun muodossa. Jo alle vuodenkin ikäisiä lapsista löytyy digitaalisten pelien, internetin ja kännykän käyttäjiä. 3–4-vuoden ikäisenä lapsilla alkaa muodostua omia suosikkiohjelmia ja yksilöllisiä valintoja, kun mediankäyttö monipuolistuu.

Myös sukupuolten väliset median käytön erot tulevat tämänikäisillä esille, sillä pojat alkavat käyttää internetiä ja pelaamaan digitaalisia pelejä hieman aikaisemmin kuin tytöt. (Kotilainen 2010, 68–69.) Perinteisten mediavälineiden, sanomalehtien ja television lisäksi lapset viettävät aikaa niin kutsutun uuden median parissa, jossa tulee esille median sosiaalisuus ja vuorovaikutteisuus. Tämän päivän mediaympäristö voi näyttäytyä aikuisille hyvin erilaisena, kuin heidän oman lapsuutensa mediaympäristö.

Mediakulttuuri on nykyisten käsitysten mukaan lapsille ja nuorille luonteva osa päivittäistä elämää ja sitä voidaan pitää myös keskeisenä oppimisen ja toiminnan ympäristönä (Niinistö & Sintonen 2007, 25). Medialla on nähty olevan merkitystä lasten oppimiselle ja sosiaalisten valmiuksien kehittymiselle. Koivusalo-Kuusivaara (2007) on vertaillut väitöstutkimuksessaan suomalaisten, englantilaisten ja saksalaisten lasten mediasuhteita. Media voi toimia hänen mukaansa lasten elämässä perheen, ystävien, päiväkodin ja harrastusten ohella merkityksellisenä toisena. Mediasta saamansa informaation avulla lapsi kehittää esimerkiksi sanavarastoaan, ajatteluaan ja tunne-elämäänsä. Median käyttö sosiaalisena tapahtumana kehittää myös lapsen sosiaalisia valmiuksia. Sosiaalinen ympäristö ja sen sisältämät merkitykselliset toiset toimivat lapsen tämänhetkisen ja tulevan elämän resurssina ja mahdollisuutena. (mt. 249–251.)

Myös Nopparin, Uusitalon, Kupiaisen ja Luostarisen (2008, 5) tutkimuksessa havaittiin, että lasten mediankäytössä korostuivat sosiaaliset ulottuvuudet. Sen lisäksi, että mediavälineisiin liittyy nykyisin enemmän sosiaalisuutta ja vuorovaikutusta, myös perinteisen median käyttöön liittyy lasten haastatteluiden perusteella vuorovaikutusta, leikkejä ja median motivoimia keskustelun aiheita. Varsinkin nuorimpien lasten kohdalla mediasisällöt kietoutuvat osaksi lasten leikkejä ja toiminnallisen vuorovaikutuksen tapoja. (mt. 56–57.) Tutkimuksessa on sivuttu myös mediakasvatusta ja lasten mediataitoja. Lasten mediankäyttötaitojen osalta tutkimuksessa tuli esille, että tietyt tekniset perustaidot omaksutaan jo melko varhain kodin mediaympäristössä. Lapset osaavat käyttää välineitä itse ja kokevat olevansa jopa parempia mediankäyttäjiä kuin vanhempansa. Lapset ja vanhemmat usein opiskelevatkin yhdessä median käyttöä ja opastavat toisiaan. (mt. 137–138, 140.)

Lapsilla saattaa joissakin tapauksissa olla paljon tietoa uusien medioiden käytöstä. Jokainen lapsi on varttunut oman sukupolvensa mediakulttuuriin, jossa tietyt lasten ohjelmat, elokuva, hahmot sekä pelit ovat olleet suosittuja. Tällä hetkellä varhaiskasvatukseen lapset ovat varttuneet digi-

taallisen median maailmaan ja uusien medioiden käyttötaidot saatetaan omaksua siksi melko vattomasti ja joskus jopa vanhempia helpommin. Nykyajan lapsia ja nuoria on kuvattu digitaalisen median aikakaudella syntyneiksi alkuasukkaiksi, kun taas vanhempia ja opettajia voidaan luonnehtia maahanmuuttajiksi, jotka joutuvat opiskelemaan uuden kielen digitaalisen maailman välineitä kohdatessaan (Prensky 2011). Lasten mediankäytön ollessa kyseessä, ei tulisi kuitenkaan unohtaa, että lapset tarvitsevat myös aikuisten ohjausta ja tukea median käytössä. Lasten mediankäyttötaitoja ei tulisi liioitella. Suoninen (2004, 49) muistuttaa, että lasten ennakkoluuloton ja luonnollinen suhtautuminen ja kiinnostus uusiin välineisiin voi antaa joskus virheellisesti kuvan siitä, että nykyajan lapset osaisivat jotenkin luonnostaan käyttää teknisiä välineitä erityisen hyvin. Vaikka lapsilla ja nuorilla on kokemuksia erilaisista medioista, heillä ei useinkaan ole tarpeeksi kokemuksia todellisesta elämästä. Siksi mediakasvatuksessa aikuisen tuki on tarpeen, vaikka aikuinen ei välttämättä koe hallitsevansa uusia medioita hyvin. (Salokoski & Mustonen 2007, 25.)

Päiväkoti-ikäisten lasten sanotaan elävän tällä hetkellä media- tai verkostolapsuutta, jossa lapsuus kietoutuu olennaisesti mediaympäristöön, uusiin medialaitteisiin ja mediasisältöihin (Kupiainen 2007, 17; Martsola & Mäkelä-Rönholm 2006, 31.) Lapset kohtaavat mediaa eri toimintaympäristöissä tai verkostoissa, kotona, harrastuksissa, päiväkodeissa ja kouluissa (mt. 31). Koska lasten nähdään olevan käytännössä jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa erilaisten medioiden kanssa, lapsuutta määritellään nykyisin eri tavoin. Erityisesti liialliseen tietokoneen käyttöön on suhtauduttu kriittisesti ja mediavälineiden nähdään passivoivan lapsia tai vaikuttavan heidän kehitykseensä epäsuotuisasti. Lapsuuden on sanottu jopa lyhentyneen. (Inkinen 2005, 9-10.) Tällaiset uhkakuvat esiintyvät varsinkin aikuisten puheessa lapsuuden ja median suhteen, eivätkä useinkaan huomioi lapsen yksilöllisyyttä tai omaa kokemusta median käytöstään. Buckinghamin (2003, 11) mukaan mediatutkimuksissa ja mediakasvatuksenkin kentällä on korostunut ajoittain huolestuneisuus median haittoja kohtaan, kun uudet mediavälineet tulevat markkinoille. Mediakasvatuksen nähdään toimivan ajattelussa rokotteen tavoin ja ennaltaehkäisevän median epätoivottuja vaikutuksia, tällöin jäävät kuitenkin varjoon median lapselle potentiaalisesti tuottamat hyödyt ja ilot. (mt. 11.)

Kasvattajien huoli mediaa kohtaan voi osaltaan juontua median tarjoamien arvojen ja kasvattajien omien näkemysten ristiriidasta. Koulujärjestelmältä odotetaan nykyisin erilaisten tietojen, taitojen ja asenteiden opettamisen lisäksi, että se opettaisi lapsille kulttuurisen koodiston tulkintaa, joka tukee yhteiskunnassa ja kulttuurissa selviämisessä. Median sisällöillä ei kuitenkaan ole vastaavaa,

yhteiskunnan taholta ohjeistettua kasvatustehtävää. Silti media toimii informaalina kasvattajana välittäessään tietoa, käyttäytymistapoja, normeja ja arvoja. (Koivusalo-Kuusivaara 2006, 232.) Mediakasvatukseen yhdistyy myös toisinaan kasvattajien ajatuksissa vaatimus uuden mediateknologian käyttötaidoista ja uusista mediavälineistä, jotka eivät ole kuitenkaan perinteisesti kuuluneet osaksi varhaiskasvatusta (Kupiainen ym. 2006, 3). Mediakasvatukseen voi sisältyä kasvattajien näkökulmasta monia ristitiitaisia tuntemuksia ja arvovalintoja. Kuitenkin median tullessa osaksi lasten arkea, on kasvattajien väistämättä pohdittava näitä valintoja.

## 2.4 Mediakulttuuri osaksi varhaiskasvatusta

Kuvaan varhaiskasvatuksen käsitteellä kaikkea päivähoidossa ja esiopetuksessa tapahtuvaa alle kouluikäisten lasten kasvatusta. Varhaiskasvatuksen keskeisimpiä muotoja ovat päiväkotitoiminta ja esiopetus, joka määritellään vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista tarjottavaksi suunnitelmalliseksi opetuksiksi ja kasvatukseksi sekä varhaiskasvatuksen osaksi. Varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Lähtökohtana on kasvatustieteellisen, erityisesti varhaiskasvatukselliseen, mutta myös laaja-alaiseen, monitieteiseen tietoon ja tutkimukseen sekä pedagogisten menetelmien hallintaan perustuva näkemys lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.) Esiopetuksen voidaan myös ymmärtää edellä esitetystä määritelmästä poiketen koskevan kaikkea alle kouluikäisten oppimisen tukemiseen liittyvää varhaiskasvatusta. Esiopetuksen rajoittaminen vain kuusivuotiaiden lasten opettamiseen on näin ollen nähty ainoastaan hallinnollisena ratkaisuna (Hujala 2002). Myös Brothorus, Hytönen ja Krokfors (2002, 27) esittävät, että esiopetuksen määritelmälle on löydettävissä monia toisistaan poikkeavia käsityksiä sekä yhteiskunnan päätöksen että toteutuksen tasolla. Esiopetuksen tavoitteet ja sisältö on meillä vastikään määritelty ja ne ovat tämän vuoksi vasta juurtumassa käytännön opetustyöhön. Varhaiskasvatukseen on perinteisesti ymmärretty kuuluvan sekä kodin että päivähoidon piirissä tapahtuva alle kouluikäisten lasten hoito, kasvatus ja opetus. (mt. 29–32.)

Varhaiskasvatuksen toimintaympäristöiksi määritellään sekä institutionaalinen että ei-institutionaalinen kasvatus, jossa edellä mainittua edustavat päivähoito ja esiopetus, sekä jälkim-

mäistä kotona ja vapaa-ajan piirissä tapahtuva kasvatus. (Niinistö & Ruhala 2007, 124.) Myös mediakulttuuri nähdään merkittävänä oppimis- ja kasvuympäristönä kodin, päivähoiton ja harrastusten ohella. Lasten median käyttö painottuu juuri tähän muodollisen varhaiskasvatuksen ulkopuoliseen aikaan ja paikkaan. (mt. 124; Kupiainen 2007, 17.) Vastuu mediakasvatuksesta jakautuu siten sekä kodin, päivähoiton, esiopetuksen että koulun kesken.

Lapset tuovat mediakulttuuria käytännössä mukanaan varhaiskasvatuksen arkeen. Mediasta lähtöisin olevat aiheet tulevat päivittäin esille esimerkiksi lasten leikeissä, leluissa ja lasten ja aikuisten yhteisissä keskusteluissa. Päivähoitossa ja esiopetuksessa on myös yhä enemmän käytettävissä mediavälineistöä. Koska media on tullut näin vahvasti osaksi varhaiskasvatusta, sen rajaaminen virallisen oppimisympäristön ulkopuolelle ei ole oikeastaan edes mahdollista. Sen sijaan media ja lasten oma mediakulttuuri olisi suotavaa nähdä mediakasvatuksen voimavarana ja lähteenä. (Stakes ja Opetusministeriö 2008, 6.) Lasten kotona, vapaa-ajalla ja mediakulttuurissa oppimaa voidaan hyödyntää opetuksessa ja käytännössä tämä voi toteutua tuomalla lapsille mediakulttuurista merkityksellinen teksti uuteen tilanteeseen eli varhaiskasvatuksen arkeen. (Niinistö & Ruhala 2007, 124.) Pedagogisessa kielenkäytössä tapahtumaa kutsutaan mediakulttuurin uudelleen kontekstualisoinniksi (Kupiainen 2007, 21).

Institutionaalisten ja ei-institutionaalisten lukutaitojen ja tietämyksen yhtymäkohtaa on kuvattu aikaisemmin lukutaitojen tutkimuksen näkökulmasta myös kolmanneksi tilaksi (Moje, Ciechanowski, Kramer, Ellis, Carrillo & Collazo 2004, 41). Mediakasvatuksessa kolmas tila merkitsee lasten mediakulttuurin hyödyntämistä kasvatuksellisenä resurssina, toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Lasten mediatodellisuuden huomioiva, lasta kuunteleva ja osallistava mediakasvatus nähdään enemmän mahdollisuutena kuin uhkana lapsuudelle. Mediakulttuurin huomiotta jättämisen on sen sijaan sanottu johtavan kahden kulttuurin ongelmaan. (Niinistö & Ruhala 2007, 123–124.)

Lukutaidossa korostuu tällä hetkellä multimodaalisuus eli erilaisten mediaelementtien käyttö samassa tekstissä. Multimodaalisuus näyttäisi kuuluvan osaksi koulun ulkopuolisia lukutaitoja, joissa voidaan havaita eroavaisuuksia koulussa perinteisesti harjoitettaviin lukutaitoihin. Koulun perinteinen kirjakulttuuri ja lasten ja nuorten oma mediakulttuuri ovat eriytyneet toisistaan ja tilannetta kutsutaan kahden kulttuurin ongelmaksi. (Kupiainen 2007, 18.) Medialukutaito on tässä tärke-



ässä asemassa, sillä se yhdistää lasten vapaa-ajan, koulun ja mediakulttuurin käytäntöjä ja voi toimia siltana kahden erilaisen kulttuurin, koulun kulttuurin ja mediakulttuurin välillä. (Erstad 2010, 15; Kupiainen 2007, 21.)

Kuinka kasvattajat ja opettajat voisivat sitten hyödyntää käytännössä lasten omaa mediakulttuuria osana varhaiskasvatusta? Niinistön ja Sintosen (2007, 29) mukaan lasten omat mediakokemukset heijastuvat etenkin mediatuottamiseen keskittyvässä mediakasvatuksessa. Mediatuotannon näkökulmasta hyödynnetään medialle ominaisia työvälineitä ja ilmaisumuotoja. Mediaesityksiä tekemällä voidaan jäsentää ja tulkita samalla sekä omaa elämää että ympäröivää maailmaa. Mediavas- taanoton näkökulmasta painottuvat mediaesitysten analyysi, kun taas mediatuotanto painottaa itse ilmaisu- ja tekemisprosessia (mt. 29–30.) On kuitenkin huomioitava, että medialukutaito ei kehity itsestään tehdessä mediaa tai puuhastellessa sen parissa. Mediakasvatuksen taustalla on aina pedagoginen ote ja pyrkimys kasvatustyön kohteeseen, oli hän sitten lapsi, nuori tai aikuinen taitojen, tietämyksen ja osaamisen harjaannuttamiseen. (Mediakasvatusseuran verkkosivut 30.1.2012.)

### 3 JOUKKOTIEDOTUSKASVATUKSESTA MEDIAKASVATUKSEEN

#### 3.1 Mediakasvatuksella kriittisiä ja aktiivisia yhteiskunnan toimijoita

Mediakasvatukselle on nähty tarvetta ennen kaikkea siksi, koska medialla ymmärretään olevan vahva ote ihmisten arkeen (Kotilainen & Kivikuru 1999, 14). Mediakasvatuksen kehitykseen ja alkuaikoihin on liittynyt moralistinen lataus ja oletamus joukkoviestinnän vaikutuksista vastaanottajiinsa. Mediakasvatuksen alkuvaiheessa vastustettiin Euroopassa ja Yhdysvalloissa 1800–1900-lukujen taitteessa yleistynyttä populaarikulttuuria, johon suhtauduttiin koulun ja kasvattajien toimesta pääasiassa kielteisesti. Moralismien taustalla oli behavioristinen viestintäkäsitys, jossa median ymmärrettiin toimivan rokotuksen tavoin suorana tai epäsuorana siirtona viestin lähettäjältä vastaanottajalle. Nykyisin viestinnän vaikutukset käsitetään mutkikkaina ja kerroksisina ja viestin vastaanottajan ymmärretään toimivan aktiivisesti median viestien tulkitsemiseksi. (mt. 13–15.)

Suomessa ja muissa pohjoismaissa mediakasvatukseen liittyvä opetustyö on ollut läsnä 1950-luvulta lähtien ja se on pohjautunut aluksi joukkoviestinnän kysymyksiin. Medioista tarkastelun kohteena olivat tällöin erityisesti elokuvat ja sanomalehdet. (Erstad 2010, 20; Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007.) Mediakasvatuksella on ollut aikojen saatossa eri nimityksiä, jotka kuvastavat toimintaa tietyn mediatekniikan parissa. Sanomalehtiopetuksesta ja elokuvakasvatuksesta on siirrytty joukkotiedotuskasvatuksen ja yhä käytössä olevan viestintäkasvatuksen käsitteisiin. Nykyisin mediakasvatuksen arvellaan vallanneen alaa, sillä viestintävälineet ymmärretään laajemmin mediakulttuurin ja merkitysten rakentamisen näkökulmasta. Mediakasvatus on tullut keskeiseksi prosessissa, jossa viestintävälineet ovat kehittyneet multimediaksi ja kulttuuriteollisuudeksi. 1990-luvulta lähtien mediakulttuurin vaihe on suunnannut mediakasvatuksen tavoitteita oppilaiden itse- ja kulttuurikriittisyyteen. (Kupiainen ym. 2007, 4–5, 23; Kotilainen & Kivikuru 1999, 22.)

Mediakasvatuksen tavoite *kriittisestä medialukutaidosta* ja median toimijasta yhdistää mediakasvatuksen ja kriittisen kasvatuksen teorian toisiinsa. Mediakasvatuksen keskiössä on näkökulmassa erityisesti kasvatuksen yhteiskunnallisten ulottuvuuksien pohtiminen. (Herkman 2007, 10, 15.) Näkökulma opettaa median kriittistä tarkastelua, mutta samalla myös median käyttöä itseilmaisun ja yhteiskunnallisen osallistumisen välineenä. Median käyttämisen ja tulkinnan taitojen ymmärretään toimivan yhteiskunnallisen muutoksen välineinä. (Kellner 1998, 377–378.)

Kriittisyys on ollut mukana mediakasvatuksen tavoitteissa 1960-luvulta alkaen, jolloin mediakasvatuksessa tutkittiin eri viestimiä ja pyrittiin etsimään viestejä myös sanomien takaa. Mediakasvatuksessa elettiin tällöin esteettisen ja kriittisen tulkinnan vaihetta, jossa kriittisyyden tavoitteena oli kehittää oppilaan kriittistä tietoisuutta analysoimalla joukkoviestinnän tuotteita ja tuotannon rakenteita. (Kotilainen & Kivikuru 1999, 18–19, 25.) Kriittisen mediakasvatuksen tehtävänä on ohjata näkemään ja tunnistamaan median vallitsevia toimintatapoja, tehtäviä, intressejä ja käyttötarkoituksia eri yhteyksissä. Kriittinen medialukutaito liittyykin mediakasvatuksen median tuotannon ja kulutuksen viitekehykseen. Tutustuminen median tuottamiseen itse tekemällä on nähty mediatuotteiden analysoinnin ja arvioinnin ohella konkreettisimpana tapana lähestyä kriittisen mediakasvatuksen tavoitteita käytännön opetustilanteissa. (Herkman 2007, 47–49.) Mediaa itse tekemällä voidaan harjoitella tekemään itsenäisesti ja yhdessä mediakulttuurisia valintoja ja ratkaisuja. Kun löytää keinoja ja välineitä itsensä ilmaisuun, myös kyvyt aktiivisena kansalaisena toimimiseen ja kriittiseen ajatteluun lisääntyvät. (Niinistö & Sintonen 2007, 26–28.) Yhteiskunta- ja kulttuurikriittinen näkökulma on mukana mediakasvatuksen tavoitteissa jo varhaiskasvatuksen mediakasvatuksesta lähtien. Varhaiskasvatuksesta alkaen tulisi toteuttaa tavoitteellista mediakasvatusta, jossa päämääränä on kriittinen medialukutaito. (Stakes ja Opetusministeriö 2008, 7; Niinistö & Ruhala 2007, 133.)

Varhaiskasvatuksen ollessa kyseessä tavoite kriittisestä, valintojaan puntaroivasta yksilöstä on kuitenkin kaukainen. Kriittisyyden nähdään myös edellyttävän valmiuksia metatason ajatteluun ja kognitiivisiin prosesseihin, joita ei pienimmillä lapsilla ole vielä kehittynyt. (Herkman 2007, 11–12; Kupiainen 2007, 18–19.) Lukutaito voidaan Kupiaisen (2007, 19) mukaan nähdä kognitiivisten kykyjen sijaan kuitenkin myös sosiokulttuurisina käytäntöinä ja tapoina tehdä asioita erilaisissa yhteyksissä. Medialukutaidon oppimisen ei nähdä edellyttävän kirjallisen lukutaidon osaamista, sillä jo pienillä lapsilla on kokemuksia erilaisista lukutaitoon liittyvistä käytännöistä, kuten esimerkiksi iltasadun lukuhetkestä. Ensimmäiset lukukäytäntömme eivät niinkään liity kirjalliseen taitoon, vaan esimerkiksi kuvien ja äänien tulkintaan. (Kupiainen 2007, 19, 21.) Pienten lasten mediakasvatuksessa kuvien tarkastelu voi siksi toimia hyvänä lähtökohtana medialukutaidon harjoittelussa. Myös Seppäsen (2006, 192) mukaan visuaalisen lukutaidon kehityksen katsotaan alkavan jo silloin, kun lapsi havainnoi ympäristöään ja liittyy näkemiinsä asioihin merkityksiä. Samalla alkaa sopeutuminen erilaisiin arkisiin visuaalisiin järjestyksiin. Varsinaisesta visuaalisesta lukutaidosta voidaan

puhua kuitenkin vasta silloin, kun katsoja alkaa pohtia visuaalisten järjestysten merkityksiä ja tulee tietoiseksi niihin liittyvistä valtasuhteista ja rakenteista sekä kyseenalaistaa niitä. (mt. 192–193.)

Pienten lasten kasvatuksessa mediakasvatukseen kuuluvien kriittisten taitojen kehittäminen alkaa pienistä askelista. Varhaiskasvatuksessa aloitetut ensimmäiset havainnot median parissa toimivat pohjana myöhemmälle kriittisen lukutaidon kehittymiselle. (Niinistö & Ruhala 2007, 133.) Tässä mediakasvatus lähestyy tavoitteissaan näkemystä elinikäisestä oppimisesta. Elinikäisen oppimisen tavoitteiden mukaisesti yksilön kasvua pyritään tukemaan jatkuvasti ja saumattomasti. Eri ikävaiheita ei nähdä alisteisina toisille, vaan kehitys on ajallisesti hierarkkinen kokonaisuus, jossa ei ole mukana itse kasvatus- ja koulutusjärjestelmien sisältämää hierarkkisuutta. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 33.) Varhaiskasvatuksessa lasten yksilöllisyys ja yksilöllinen kehitys tulisi huomioida, kun suunnitellaan ja toteutetaan mediakasvatusta. Kognitiivinen kypsyminen ja ajattelun kehittyminen vaikuttavat siihen, kuinka median sisältöjä voidaan tulkita. Median tulkitsemisessa faktan ja fiktion erottaminen on oleellinen kehitystehtävä varhaiskasvatuksessa. (Stakes ja Opetusministeriö 2008, 12.) Kiteyttäen voidaan todeta, että kriittistä medialukutaitoa lähestytään varhaiskasvatuksessa vähitellen. Kriittisyys merkitsee ennemminkin tapaa tutkailla asioita uudenlaisista näkökulmista, vallitsevien ajatustapojen kyseenalaistamista sekä kysymysten esittämistä, kuin varsinaisten mediatuotteiden analysointia.

### 3.2 Mediakasvatus monimuotoisena median ja kasvatuksen alueena

Mediakasvatuksen tutkimuksessa esiintyviä teorioita on syytä pohtia, jotta voidaan määrittää kuinka tutkielmani sijoittuu aikaisempien tutkimusten muodostamaan viitekehykseen ja näkökulmiin. Mediakasvatukselle on löydettävissä alan tutkimuksessa useita eri määritelmiä ja merkityksiä, osittain siitä syystä, että mediakasvatusta tutkitaan ja opetetaan eri tieteiden alueilla. Mediakasvatus ei rajaudu pelkästään kasvatustieteen ja mediaopin tutkimukseen, sillä mediakasvatusta tutkitaan myös esimerkiksi sosiologian, kirjallisuuden, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen tieteenoaloilla. (Kotilainen 1999, 31; Kotilainen & Suoranta 2005, 74.)

Mediakasvatuksen tutkimuksessa on kuitenkin hahmotettavissa myös yhdenmukaisia suuntauksia. Sirkku Kotilainen ja Juha Suoranta (2005, 74–75) erottavat tutkimuksessa neljä eri heimoa, joiden sisällä ollaan kiinnostuneita samoista kysymyksistä. *Teknologinen* heimo korostaa informaatio- ja kommunikaatioteknologioiden käyttöä, tutkimusta sekä merkitystä opetuksessa. Habermasin tiedonintressiteoriaa mukaillen näkökulman intressi on lähinnä tekninen. *Kulttuurintutkimuksen* heimo tarkastelee laaja-alaisesti mediakulttuurin ilmiöitä, tutkimuksen kohteena ovat median analyysi- ja tulkintataidot ja tutkimuksen tiedonintressi on hermeneuttinen. *Kriittisessä* näkökulmassa pohditaan median valtaa ja osallistuvia käytäntöjä. Näkökulmassa tuetaan yksilön toimijuutta niin kouluopetuksessa kuin muissa käytännöissä. Tiedonintressi on emansipatorinen. *Suojelun* heimon jäsenien tavoitteena on ensisijaisesti lasten suojeleminen median huonoilta vaikutuksilta. Näkökulma on normatiivinen ja mediatarjontaa arvottava. (mt. 74–75.)

Käytännön toiminnan kannalta mediakasvatusta ei voida lokeroida ainoastaan yhden heimon alueelle, sillä mediakasvatukseen voi sisältyä niin suojelullisia, välineteknisiä kuin yhteiskunta- ja kulttuurikriittisiäkin tavoitteita. Näkökulmat eivät käytännössä sulje pois toisiaan ja niitä voidaan hyödyntää rinnakkain kasvatus- ja opetustyössä (ks. Stakes ja Opetusministeriö 2008, 7). Heimot kuvastavatkin ensisijaisesti sitä, kuinka mediakasvatuksen tutkimuskohteet ja kiinnostukset nousevat tieteenalojen sijasta käytännön ilmiöistä ja kysymyksistä lähtien (Kotilainen & Suoranta 2005, 73–74). Mediakasvatuksen käsitteen voi kuvata olevan jatkuvassa muutoksessa, sillä uudet keskustelut, avaukset ja väittelyt tuovat oman osansa sen tulkintaan. Mediakasvatus saa sisältönsä ensisijassa mediakasvattajien omien tulkintojen ja ratkaisujen kautta eri käytännön toimissa. (Kupiainen & Sintonen 2009, 5.)

Mediakasvatuksen kehitystä ovat vieneet eteenpäin mediateknologioiden kehitys. Suomessakin mediakasvatuksen kehityksen on todettu olleen ikäänkuin käsitteen alkuosan "media" määräämää. Mediakasvatus on kiinnittynyt viestintäteknologian kehitykseen myös käytännössä, kun uudet mediavälineet ovat eri vuosikymmeninä saaneet sijaa edeltäjiltään ja tulleet luokkahuoneissa opetuksen kohteeksi. Vähemmälle huomiolle on jäänyt mediakasvatuksen kasvatukselliset ja pedagogiset mahdollisuudet ja se, mitä mediakasvatus opetuksellisena prosessina pitää sisällään. (Kupiainen ym. 2007, 23.) Kun tarkastellaan mediakasvatuksen käytännön toteutusta kasvatustieteen näkökulmasta, mediakasvatusta voidaan pitää *median* ja *kasvatuksen* väliin jäävänä moninaisten toimintojen alueena (Vesterinen, Vahtivuori-Hänninen, Oksanen, Uusitalo & Kynäslahti

2008, 150–152). Vesterinen ym. jäsentävät mediakasvatusta ja sen tutkimusta soveltavaan kasvatustieteeseen perustuvan mallin kautta, jossa mediakasvatuksen toteutus voi painottua joko käsitteen alku- tai loppuosaan. Kun mediakasvatuksen toteuttaminen kohdistuu mediaan, media ja tieto- ja viestintätekniset välineet ovat opetuksen kohteena. Kun mediaa lähestytään kasvatuksen lähtökohdista, tarkoittaa se mallin mukaan keskittymistä opetuksen ja opiskelun muotoihin ja ilmaisukeinoihin. Kasvatuksen näkökulmasta keskeiseksi muodostuu, mitä mediasta tulisi kouluissa opettaa? Koulu voidaan nähdä esimerkiksi tulevaisuudessa tarvittavan tietämyksen ja osaamisen vahvistajana tai koulu voidaan ymmärtää tukijana lasten ja nuorten turvallisen mediasuhteen rakentumiselle. Tieto- ja viestintätekniset välineet ovat jälkimmäisessä esimerkissä oppisisältöinä. (mt. 150-152.)

Mediakasvatus määritellään tavoitteelliseksi toiminnaksi, jossa on olennaista toiminnan suuntautuminen kohti oppilaan kasvua medialukutaidon alueella (Kotilainen 1999, 34; Buckingham 2003, 4). Kaikkea kasvatukseen ja opetukseen liittyvää toimintaa, jossa opetus tapahtuu median välineillä ei siksi määritellä mediakasvatukseksi. Esimerkiksi Buckingham (2003, 4–5) rajaa tiukasti mediakasvatuksen ulkopuolelle opetusteknologian tai opetusmedian käytön opetuksessa. Tietokoneen opetuspelien käyttöä opetuksen välineenä ei esimerkin mukaisesti ymmärretä mediakasvatukseksi. Käytännön opetustilanteissa erottelua voi olla vaikea havaita, sillä media toimii usein samanaikaisesti sekä opetuksen välineenä että kohteena. (Kotilainen 1999, 34.) Median käyttö opetuksen välineenä ei kuitenkaan sulje pois medialukutaidon opettamista. Mediakasvatus muodostuu sekä median vastaanottamisen, että tuottamisen valmiuksista ja näihin linkittyvät luonnollisesti myös teknologia, sekä omien mediaa koskevien tapojen, tottumusten ja arvojen tarkastelu (Sintonen 2002, 114).

Tässä tutkimuksessa mediakasvatusta lähestytään kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta, joten mediateknologiaa tärkeämmässä osassa ovat opetukseen, oppimiseen ja kasvatukseen liittyvä toiminta. Tavoitteena ei ole kuitenkaan esittää normatiivisesti ehdotuksia siitä, kuinka ja mistä näkökulmasta mediakasvatuksen toteutusta tulisi käytännön tilanteissa lähestyä. Haastateltavien kokemusten tulkinnassa en ole myöskään tukeutunut lähtökohtaisesti mihinkään tiettyyn olemassa olevaan teoriaan tai näkökulmaan, vaan aikaisempien teorioiden tarkoitus on toimia vertailukohtina ja peilata aineistosta tekemiäni tulkintoja.

### 3.3 Mediakasvatuksen toimijat ja tilanne

Mediakasvatuksen katsotaan kuuluvan kaikkiin niihin konteksteihin, joissa lapset toimivat tai ovat tekemisissä median kanssa. Näihin toimintaympäristöihin lukeutuvat kodit, kirjastot ja iltapäiväkerhot. Myös päiväkodeilla, kouluilla ja vanhemmilla on merkittävä rooli mediakasvatuksen antajana. Lapsille suunnattuun mediakasvatustyöhön ovat osallistuneet Suomessa käytännössä lisäksi lastensuojelun organisaatiot, järjestöt, media-alan organisaatiot ja kunnalliset kulttuurityön toimijat. (Martsola & Mäkelä-Rönholm 2006, 122.) Alan toimijoiden sirpaloituneisuutta moniin käytännön toimiin ja satunnaista saatavuutta päivähoitossa ja kouluissa voidaan pitää mediakasvatuksen alalla keskeisinä haasteina. Mediakasvatukselle ei ole löydettävissä tiettyä vastuutahoa tai omistajaa. (Salokoski & Mustonen 2007, 10–11.) Järjestö- ja hanketoimintaan perustuvan mediakasvatustyön on myös todettu olevan vahvasti sidoksissa erilaisiin projekteihin ja näiden taloudellisiin reunaehtoihin (Kupiainen ym. 2007, 20).

Viime vuosikymmeninä mediakasvatustoiminta on tullut varhaiskasvatuksen piiriin erityisesti päiväkodeissa toteutettujen mediakasvatushankkeiden muodossa. Varhaiskasvatuksen mediakasvatuksesta katsotaan puuttuneen saman järjestelmällisyyden, joka on ollut mukana perusopetuksessa, jossa mediakasvatus on ollut osana opetussuunnitelmia 1970-luvulta alkaen. Varhaiskasvatukseen suunnattuja oppimateriaaleja on ollut niukemmin käytettävissä, myös projekteissa on keskitytty enemmän kouluihin ja opettajankoulutukseen. (Kupiainen, Niinistö, Pohjola & Kotilainen 2006, 3.) Opetusministeriön aloitteesta vuoden 2006 alusta käynnistämää Mediamuffinssi-projektia voidaan pitää oppimateriaalien kehittämisen ja varhaiskasvatusikäisille suunnatun mediakasvatustyön osalta merkittävänä sekä kansainvälisesti edistyksellisenä hankkeena (Salokoski & Mustonen 2007, 115). Hankkeen kohderyhmänä olivat varhaiskasvatuksen ammattilaiset, alle 8-vuotiaat lapset ja heidän vanhempansa. Hankkeen tavoitteena oli tuottaa mediakasvatustietoutta ja kehittää materiaaleja varhaiskasvatuksen ja koulujen aamu- ja iltapäivätoiminnan tueksi sekä edistää mediakasvatuksen vakiintumista varhaiskasvatuksen sisältöalueeksi. Mediamuffinssin yhteydessä on järjestetty koulutuksia ja tuotettu kirjallisuutta tukemaan alle kouluikäisten mediakasvatusta. (Kupiainen ym. 2006, 1; Niinistö & Ruhala 2007, 132.) Hankkeen yhteydessä tuotettuihin materiaaleihin lukeutuu Mediametkaa! -kirjasarja. Ennen hanketta keskeisimpiä varhaiskasvatuksen oppimateriaaleista olivat 1998 julkaistu Mediaa muruille sekä 2002 julkaistu Hattiaisten me-

diakirja (Kupiainen ym. 2006, 3). Tämän jälkeen Mediamuffinssihankkeen yhteydessä tuotetut materiaalit ovat ainoita laatuaan ja niillä on siten myös mahdollisesti merkittävä rooli varhaiskasvatuksen mediakasvatuskäsitysten, sisältöjen ja myös työtapojen ja tavoitteiden rakentajana käytännössä (Niinistö 2009, 32).

Mediamuffinssi -hankkeen toteutumisesta on tehty arviointi ja selvityksen tulokset ovat olleet positiivisia. Mukana olleet kasvatustieteilijät ammattilaiset tiedostivat mediakasvatuksen entistä suunnitelmallisempaan kasvatustyöhön ja kiinnostuivat mediakulttuurista. Oppimateriaalien todettiin ohjanneen mediakasvatuskokeilujen toteutusta sekä syntyneitä tuloksia. (Kupiainen ym. 2006.) Nykyisin voidaan pitää haasteena sitä, kuinka mediakasvatuksen jatkuvuus voitaisiin turvata, kun kasvattajien kiinnostus aihetta kohtaan on syttynyt (Salokoski & Mustonen 2007, 138). Opettajankoulutus on merkittävä tekijä mediakasvatuksen jatkuvuuden kannalta, sillä opettajien sitouttamisen mediakasvatukseen voidaan katsoa alkavan jo opettajaksi opiskelun vaiheessa (Kupiainen ym. 2007, 17–18).

Tutkimusten perusteella mediakasvatus tarvitsee tuekseen kasvatustyön ammattilaisten koulutusta, mediataitoja ja tietämystä pienille lapsille kohdistetusta mediakasvatuksesta. Päiväkotien ja esiopetuksen mediakasvatustilannetta ja käytettyjä työtapoja on selvitetty laajasti Annikka Suonisen (2007) toteuttamalla kyselytutkimuksella, jossa vastaajina oli 327 päivähoiton ja esiopetuksen työntekijää. Vastaajien ryhmä koostui lastentarhanopettajista, erityislastentarhanopettajista ja esikoulun opettajista (60 %), päiväkodin johtajista ja muissa johtotehtävissä toimivista (25 %) sekä lastenhoitajista, lähihoitajista ja perhepäivähoitajista (14 %). Varhaiskasvatuksen alueella mediakasvatukseen liittyvän koulutuksen puute on aikaisemmin koettu rajoittavaksi tekijäksi mediakasvatuksen toteuttamiselle (mt. 51). Myös opintojensa loppuvaiheessa olevat lastentarhan- ja luokanopettajiksi opiskelevat kokivat Alasen (2007, 15–16) toteuttaman selvityksen perusteella, ettei yliopisto-opinnoissa käsitellä aihetta riittävästi, sillä lähes 80 prosentilla (n=121) ryhmän vastaajista oli mielipide, että opintoihin sisältyy liian vähän mediakasvatusta.

Mediakasvatuksen toteuttaminen näyttäytyy selvitysten perusteella satunnaisena, sillä päiväkodeilla ja esiopetusyksiköillä ei ollut Suonisen (2007) mukaan juuri yhteisesti sovittuja toimintamalleja. Vain 22 prosenttia kyselyn vastaajista kertoi, että päivähoidossa tai esiopetuksessa annettavan mediakasvatuksen määrästä tai sisällöistä oli sovittu tai keskusteltu kunnan tai päivähoitoalu-



een tasolla. Oman ryhmän ja yksikön tasolla sovitut toimintamallit oli vastaajista vajaan 20 prosentin mukaan. Niissä yksiköissä ja ryhmissä, joissa oli käytetty Mediamuffinssi-materiaaleja oli sovittu useammin yhteisistä toimintatavoista. Näissä ryhmissä oli myös toteutettu useammin mediakasvatukseen liittyviä toimintatuokioita, projekteja ja teemapäiviä. (mt. 59–60.)

Suomessa toimii muutamia päiväkoteja, joissa mediakasvatusta toteutetaan erityisenä painopistealueena. (Kupiainen ym. 2006, 3). Hämeenlinnalainen Jukolan päiväkotia on esimerkki päiväkodista, jossa mediakasvatusta toteutetaan painotetusti, enemmän kuin muissa yksiköissä. Mediakasvatuspainotus tarkoittaa käytännössä sitä, että päiväkodin henkilökunta on koulutautunut uusien työmenetelmien käyttämiseen ja mediakasvatukseen liittyvää välineistöä täydennetään vuosittain. Mediakasvatus on yksi päiväkodin toiminnan osa-alueista, jonka toteuttaminen liittyy muihin ilmaisu- ja taideaineisiin. (Korhonen 2002, 43–44.) Päiväkodissa toteutettiin työntekijöille kysely, kun mediakasvatusta oli toteutettu kaksi toimintavuotta painotusalueena. Kyselyn perusteella mediakasvatuksen toteuttaminen vaihteli eri ryhmissä, sillä kahdeksasta ryhmästä kaksi ei vetäjänsä mukaan kokenut painottavansa mediakasvatusta ja kaksi ryhmää mainitsi toteuttaneensa sitä yhtenä alueena muiden sisältöalueiden joukossa. Neljä ryhmistä oli toiminut aktiivisesti toteuttaen mediakasvatusta monipuolisesti ja tiedostaen. (mt. 45.) Tulokset antavat yhdessä viitteitä siitä, että mediakasvatuksen toteuttaminen on varhaiskasvatuksessa yksittäisten, aiheesta kiinnostuneiden henkilöiden varassa. Tämän vuoksi olisi tärkeää selvittää miksi mediakasvatusta toteutetaan ja koetaanko aihealue varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkökulmasta tärkeäksi? Tai vastaavasti, miksi mediakasvatusta ei toteuteta varhaiskasvatuksessa?

### 3.4 Toimintaa ohjaavat tavoitteet ja suunnittelu

Varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessa on päämääränä kehittää varhaisia valmiuksia mediakulttuurissa elämiseen, oman mediasuhteen ymmärtämiseen sekä edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja osallisuutta. Varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen tavoitteeksi määritellään mediataitojen, pitkällä aikavälillä myös kriittisen medialukutaidon kehittäminen (Stakes ja Opetusministeriö 2008, 7, 10). Varhaiskasvatuksen mediakasvatuksella nähdään siten olevan samat tavoitteet kuin muissakin ikävaiheissa toteutettavalla mediakasvatuksella.

Mediakasvatusta voidaan pitää varhaiskasvatuksessa eräänlaisena yleisdidaktiikkana, joka läpäisee hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudessaan. Mediakasvatukseen sisältyykin paljon mahdollisuuksia eri oppiaineiden, ilmiöiden ja orientaatioiden hyödyntämiseen (Niinistö & Sintonen 2007, 28). Mediakasvatusta toteutetaan yleisimmin päivähoitossa ja esiopetuksessa muiden toimintojen yhteydessä, yhteisissä katselu- ja kuuntelutuokioissa sekä mediasisällöistä keskustellen (Suoninen 2007, 60). Mediakasvatusta voidaan toteuttaa varhaiskasvatuksessa myös tavoitteellisesti erillisissä toimintatuokioissa (Stakes ja Opetusministeriö 2008, 12).

Varhaiskasvatuksen mediakasvatustoiminnan tulisi olla lähtökohdiltaan suunnitelmallista ja tavoitteellista. Tavoitteita asettamalla ohjataan opetuksen ja kasvatuksen suunnittelua ja toteutusta. Tavoitteet ovat myös arvioinnin perusta, sillä työskentelyä arvioidaan tavoitteiden suhteen. (Pentikäinen ym. 2007, 100.) Työskentelyn suunnittelun, sekä sisällön ja tavoitteiden asettamisen lähtökohtana ovat viralliset toimintaa ohjaavat asiakirjat. Suomessa varhaiskasvatusta perustuu Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimukseen, perusoikeussäännöksiin ja kansalliseen lainsäädäntöön. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet muodostavat puitteet varhaiskasvatustoiminnalle ja varhaiskasvatuksessa toteutettavalle mediakasvatukselle. (Niinistö & Ruhala 2007, 125.) 2008 ilmestyneessä Mediakasvatusta varhaiskasvatuksessa -julkaisussa avataan varhaiskasvatussuunnitelman perusteita, tavoitteita ja sisällöllisiä orientaatioita mediakasvatuksen näkökulmasta.

Mediakasvatuksessa myös lasten vanhemmilla nähdään olevan keskeinen vastuu varhaiskasvatuksen henkilöstön ohella. Kasvatuskumppanuudella voidaan tukea vanhempia heidän omassa mediakasvatustajuuksessaan. (Niinistö & Ruhala 2007, 131.) Kasvatushenkilöstön ja vanhempien kasvatuskumppanuudessa on kyse jaetusta kasvatustehtävästä ja se edellyttää kummaltakin osapuolelta vuorovaikutusta ja kuulluksi tuleamista, mutta myös arkista toimintaa sekä työikäntöitä (Karila 2006, 104–106). Kodin ja varhaiskasvatuksen välinen vuorovaikutus on keskeistä osaamisaluetta lastentarhanopettajien työssä. Perheiden ja päivähoiton kasvatuskumppanuus on myös kirjattu lakiin lasten päivähoitosta. (Karila & Nummenmaa 2001, 15.) Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa (2005, 31) kasvatuskumppanuus määritellään:

*"Vanhempien ja henkilöstön tietoisena sitoutumisena yhdessä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen. Kasvatuskumppanuuteen liittyvistä arvoista, näkemyksistä ja vastuista tulee keskustella sekä kasvattajayhteisön kesken että vanhempien kanssa. Kasvatuskumppanuus tarkoittaa myös konkreettisesti kasvatuksessa tehtävän yhteistyön organisoinnista ja sopimisesta."*

Näkökulmaan sisältyy Karilan (2006, 108) mukaan haasteita kummankin osapuolen näkökulmasta, sillä kumppanuus muodostaa rajapinnan julkisten kasvatusinstituutioiden ja perheen lasta, lapsuutta ja kasvatusta koskevan ajattelutavan sekä käytäntöjen välille ja kysymyksessä on siten kahden erilaisen, mutta yhteisen tavoitteen omaavan kumppanin toiminnasta.

Kasvatuskumppanuuden rinnalla varhaiskasvatuksessa on nykyisin näkyvästi esillä lapsikeskeinen kasvatusta ohjaavana tulkintakehyksenä. Ajatus korostaa tietoisuutta lapsen kasvusta ja kehityksestä ja lasten kohtaamista yksilönä. Aikuiselta lapsilähtöisyyden nähdään edellyttävän lapsen aikomusten ja toiminnan tulkintaa. (Karila & Nummenmaa 2001, 19–20.) Myös mediakasvatuksen näkökulmasta kasvatusta voidaan määritellä lapsilähtöiseksi, sillä toiminnan lähtökohdaksi ymmärretään lapsi ja mediakasvatuksessa lasten oma mediaympäristö on keskeisessä asemassa (Pentikäinen ym. 2007, 101).

### 3.5 Kohti osallistavaa mediakasvatusta

Lasten suojelua ja valistusta korostava näkökulma on ollut mukana mediakasvatuksessa sen alkuaikojista lähtien. Näkökulma on ollut esillä suomalaisessakin mediakasvatuksessa eri vuosikymmeninä. (Kupiainen ym. 2007, 3, 22.) Mediakasvatusta koskevassa keskustelussa on edelleen vahvasti mukana medialta suojelu, jossa mediakasvatuksen tehtäväksi ymmärretään pääasiassa aikuisten toiminta lasten suojelemiseksi median haitallisilta vaikutuksilta sekä median säännöstely. Samoin kriittisyys on mukana mediakasvatuksen tavoitteissa, sillä lukutaidon avulla tavoitellaan oman elämän hallintaa ja tietoisuutta, joka sisältää myös ymmärrystä mediakulttuurista ja kykyä itsenäiseen pohdintaan (Kotilainen 1999, 25). Voidaan havaita, että mediakasvatuksen osa-alueet, kuten kriittisyys ja suojelunäkökulma ovat säilyneet mukana mediakasvatuksen päämäärissä, vaikka toiminnan eri painopisteet ovatkin korostuneet eri aikoina ja uudet mediavälineet ovat tulleet toiminnan kohteiksi. Näkökulmat ovat tärkeitä myös jatkossa, sillä mediateknologioiden kehittyessä

sosiaalisemmiksi ja vuorovaikutteisemmiksi media kiinnittyy yhä enemmän lasten ja nuorten arkeen.

Mediakasvatuksen yksi mahdollisuus on auttaa lapsia tuomaan esille omaa kulttuuriaan, jota ei juurikaan tuoda näkyville ja joka jää usein aikuisilta huomaamatta ja dokumentoimatta (Niinistö & Sintonen 2007, 25). Mediakasvatuksen periaatteissa ollaan kulkemassa kohti osallistavaa mediakasvatusta. Mediakulttuurin ja mediavälineiden tullessa osaksi päivähoitoa ja koulumaailmaa, on tärkeää huomioida lasten oman mediakulttuurin mahdollisuudet. Martsola ja Mäkelä-Rönnholm (2006, 127–128) esittävät, että myös lapsia suojaavassa mediakasvatuksessa painopisteen tulisi olla lapsessa median vastaanottajana, jolloin korostuvat lapsen omat mediavalinnat, -tulkinnat ja kokemukset. Suojelullinen mediakasvatus muusta, kuin perinteisestä moraalisesti lautauneesta näkökulmasta on kuitenkin vasta heräämässä (mt. 14). Vaikka lapsia tulee suojella, heiltä itseltään katsotaan myös löytyvän joitakin keinoja selviytyä uusista tilanteista. Median haittavaikutusten sijasta katse kohdistetaan suojelun ohella median mahdollisuuksiin, medialukutaitoon ja aktiiviseen toimijuuteen. (Noppiari ym. 2008, 9.) Digitaaliset mediat ovat tuoneet mukanaan osallisuuden kulttuurin, joka määrittää nykyisin uudella tavalla medialukutaidon tavoitetta. Lukutaitoa ei nähdä vain kognitiivisina kykyinä, vaan uudet digitaaliset ja sosiaaliset mediat nostavat esille osallistavia, yhteistoiminnallisia ja luovia taidon ja sosiaalisuuden elementtejä. Näkökulmassa lapset nähdään myös mediasisältöjen luojina. (Kupiainen & Sintonen 2009, 13–14; Noppiari ym. 2008, 9.)

Pienten lasten mediakasvatuksessa korostuvat tällä hetkellä lasten hyvinvointi, turvallisuus, toiminnallisuus, lapsilähtöisyys ja osallisuus (Niinistö & Ruhala 2007, 128). Tässä näkökulmassa lapset ovat ensisijaisesti toimijoita. Lapsi nähdään aktiivisena subjektina, joka myös osallistuu oman toimintansa ohjaamiseen ja tarkastelee oppimistaan. Lapsilähtöisyyden tavoite kuvastaa käsitystä lapsesta myös mediakasvatuksen näkökulmasta (Niinistö 2009, 67–69.) Lapsilähtöisyyden tavoite merkitsee lapsen omaan kulttuuriin, kokemuksiin ja toimintaan pohjautuvaa oppimis- ja opettamisprosessia (Hujala 2002, 61–63). Mediakasvatuksessa oppimisen nähdään juuri tapahtuvan hyvin pitkälti itse tekemällä, oli kyseessä sitten median vastaanottamisen, tulkinnan tai tuottamisen taidot. Erityisesti pienten lasten mediakasvatuksessa korostuvat toiminnalliset työtavat. Toiminnassa on keskeistä lasten kesken syntyvä prosessi, vertaisoppiminen sekä mediatuottaminen. (Niinistö & Ruhala 2007, 130.)

### 3.6 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkielman tarkoituksena on lisätä tietoisuutta siitä, millaisena päivähoito- ja esiopetusryhmien lastentarhanopettajat ymmärtävät mediakasvatuksen osana omaa työtään ja laajemmin kuinka he näkevät varhaiskasvatuksen roolin mediakasvatuksen toteuttajana. Tavoitteena on myös kuvata kuinka mediakasvatusta on toteutettu käytännössä ja millaisia välineitä, toimintatapoja, tilanteita ja yhteistyön muotoja mediakasvatukseen sisältyy. Selvitän tutkimustehtävää seuraavien kysymysten avulla:

1. *Kuinka lastentarhanopettajat määrittelevät mediakasvatusta oman työnsä kautta? (Millaisia tavoitteita, sisältöjä ja merkityksiä varhaiskasvatuksen mediakasvatuksella ymmärretään olevan?)*
2. *Millaisia näkemyksiä lastentarhanopettajilla on mediakasvatuksen ja varhaiskasvatuksen yhdistämisestä?*
3. *Millaisia kokemuksia lastentarhanopettajilla on mediakasvatuksen toteuttamisesta? (Millaisia toimintatapoja, välineitä, tilanteita, yhteistyön muotoja ja haasteita mediakasvatuksen toteuttamisessa esiintyy)*

Tutkimuskysymykset 1. ja 2. on muodostettu tutkimusaineistoon perustuen. Näiden kysymysten tavoitteena on yhdessä kuvata millaisena toimintana mediakasvatus näyttäytyy lastentarhanopettajien omassa työssä sekä osana varhaiskasvatusta. Kolmannen kysymyksen avulla selvitän mediakasvatuksen toteutumista käytännössä. Tässä esitetyt kysymykset ja tutkimustehtävä täsmen-tyivät lopulliseen muotoonsa tutkimuksen edetessä ja aineiston analyysin myötä.

Tutkimus edustaa laadullista tutkimusta, jossa kohteeksi määrittyvät ihmiset ja ihmisten elämämaailma. Elämämaailma muodostuu merkityksistä, jotka ilmenevät esimerkiksi ihmisten erilaisina toimina, yhteisön toimina, päämäärinä ja muina ihmisistä lähtöisin olevina tapahtumina. (Varto 1992, 28–29.) Tutkielmani kiinnostuksen kohteena ovat lastentarhanopettajien kokemukset ja heidän mediakasvatustyöhönsä liittämät merkitykset. Kuvaan seuraavissa luvuissa, kuinka olen pyrkinyt ratkaisemaan arvoituksen käytännössä eli kerron tutkimuksen toteuttamisen vaiheista, tutkimuksen metodologisista valinnoista ja aineiston analyysin toteuttamisesta, jossa kokemuksis-

ta on pyritty kulkemaan kohti entistä käsitteellisempää kokonaisuutta varhaiskasvatuksen mediakasvatuksesta.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimuksen kohdejoukon valinta ja kuvaus

Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa on lähtökohtana todellisen elämän kuvaaminen ja tämä on myös huomioitava tutkimusaineiston ja kohdejoukon valinnassa. Myös aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa ja aineistonkeruumenetelminä suositaan menetelmiä, jotka mahdollistavat tutkittavien oman näkökulman ja äänen esille tuomisen. (ks. Hirsjärvi 2005, 152–155.) Kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti eli aineiston tulisi olla tutkimuksen tarkoituksen kannalta edustava. Kohdejoukon valinnasta on käytetty nimitystä harkinnanvarainen otanta tai näyte, erotuksena tilastollisen tutkimuksen otantamenetelmistä. Harkinnanvaraisessa tutkimusotannassa aineisto koostuu usein pienestä määrästä tapauksia. (Eskola & Suoranta 1999, 18.) Aineistonkeruumenetelminä on tyypillisesti käytetty haastatteluita, kyselyjä, havainnointia tai erilaisiin dokumentteihin perustuvaa tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Tässä tutkielmassa aineisto on kerätty yksilohaastatteluiden avulla. Kohderyhmäksi valitsin lastentarhanopettajat, sillä odotin, että tällä ryhmällä on koulutuksen ja työn kautta saatua tietoa sekä kokemuksia käytännön opetustyöstä mediakasvatukseen liittyen.

Tutkimuksen kohdejoukkona ovat kuusi lastentarhanopettajaa, jotka työskentelevät suuressa ja keskisuuressa kaupungissa kunnallisissa päivähoito- tai esiopetusryhmissä. Koska tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa mediakasvatuksen käytännöistä ja tilanteista, kohdistin haastateltavien etsintää päiväkoteihin, joissa mediakasvatusta toteutetaan erityisenä painotusalueena ja päiväko-teihin, joissa oli toteutettu mediakasvatusprojekteja. Valitessani haastateltavia tutkimukseen ker-roin sähköpostitse lähetetyssä yhteydenottopyynnössä, ettei osallistujien tarvitse olla mediakasva-tuksen asiantuntijoita, vaan kiinnostus tutkimuksen aihetta kohtaan riittää. Aikaisempien tutki-musten vähäisyyden huomioon ottaen en voinut päätellä löydänkö haastateltavaksi yhtään lasten-tarhanopettajaa, jolla olisi kokemuksia aiheesta käytännössä. Haastatelluista kaksi (L5 ja L6) toimi-vat lastentarhanopettajina mediakasvatuspainotteisessa päiväkodissa. Kahdessa päiväkodissa oli toteutettu mediakasvatusta osana Mediamuffinssi-hanketta (haastateltavat L4–L6).

Kaikki kuusi tutkimukseen osallistunutta lastentarhanopettajaa ovat naisia. Haastateltavat olivat toimineet työssään hyvinkin eripituisia aikoja. Haastateltavien työvuodet lastentarhanopettajana asettuivat kolmen ja kahdenkymmenen vuoden välille. Koulutuksen osalta kolmella lastentarhanopettajalla oli lastentarhanopettajaopiston tutkinto ja kolmella 2000-luvun aikana valmistuneella kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto. Kohdejoukkoa valitessani tavoitteena oli saada haastateltaviksi eri-ikäisiä henkilöitä, jotta voisin tarkastella eri-ikäisten lastentarhanopettajien näkemyksiä mediakasvatuksesta. Alla olevaan taulukkoon olen vielä koonnut yhteen kunkin haastateltavan osalta heidän taustatietojaan.

**Taulukko 1** Haastateltavien taustatiedot

Lastentarhanopettajat L1–L6	L1	L2	L3	L4	L5	L6
Ikä	45	40	32	28	43	28
Valmistumisvuosi	1989	1993	2002	2007	1990	2005
Vuodet lastentarhanopettajana	21	14	5	3	10	5

Kolme haastateltavista toimi haastatteluhetkellä lastentarhanopettajina 6-vuotiaiden lasten esiopetusryhmissä, yksi 3-5 vuotiaiden, yksi 3-6 vuotiaiden ja yksi 5-7 vuotiaiden lasten ryhmässä, johon kuului myös esiopetusta. Yksi lastentarhanopettajista toimi erillisessä kunnallisessa esiopetusyksikössä (L1) ja muut kunnallisissa päiväkodeissa. Ryhmät olivat kooltaan lähellä toisiaan, sillä ryhmissä oli lapsia vähimmillään kuusitoista ja enimmillään kaksikymmentäkolme.

**Taulukko 2** Esiopetus- ja päivähoitoryhmät

Lastentarhanopettajat L1–L6	L1	L2	L3	L4	L5	L6
Lapset ryhmässä	20	23	21	16	21	21
Lasten ikä	6	6	6	5-7	3-6	3-5
Lastentarhanopettajat ryhmässä	2	2	1	2	1	1



Aikaisemman mediakasvatukseen liittyvän koulutuksen osalta tutkimukseen osallistuneilla lastentarhanopettajilla oli jonkin verran koulutusta. Neljälle tutkimukseen osallistuneelle henkilölle mediakasvatus oli siten aikaisemman koulutuksen tai työn kautta jo jossakin määrin tuttu aihealue. Kaksi lastentarhanopettajista oli osallistunut Mediamuffinssi-hankkeen yhteydessä järjestettyyn koulutukseen. Toinen heistä oli osallistunut luennoille ja toinen puolen päivän mittaiseen koulutukseen. Yksi lastentarhanopettajista oli osallistunut kaupungin järjestämään yhden päivän kestäneeseen animaationtekopajaan ja suorittanut yliopisto-opintojen äidinkielen opintojaksoon sisältyvän mediakasvatusaiheisen kurssin. Muiden haastateltavien osalta varsinainen lastentarhanopettajakoulutus ei sisältänyt mediakasvatusaiheista koulutusta.

## 4.2 Fenomenologinen tutkimusote

Koska tutkimuksessa tavoitellaan haastateltavien näkemyksiä ja kokemuksia omasta työstään, tutkimuksen toteuttamisessa on nojaututtu *fenomenologiseen*, kokemusten tutkimuksen menetelmään. Fenomenologia on enemmänkin tutkimuksellinen lähestymistapa, joka saa muotonsa tilanteen mukaisesti kuin menetelmä, jota voitaisiin soveltaa säännönmukaisesti erilaisten aineistojen yhteydessä (Laine 2001, 31). Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään ihmisen toiminnan tarkoituksia niiden merkitysten kautta, joiden pohjalta suuntaamme toimintaamme ja joiden kautta todellisuus määrittyy. Kokemusten nähdään muodostuvan toiminnalle annettujen merkitysten kautta ja siksi kokemuksia voidaan pitää tutkimuksen varsinaisena kohteena. Toiminta käsitetään intentionaalisen eli tarkoituksenmukaisesti suuntautuneena. Fenomenologinen merkitysteoria sisältää myös oletuksen yhteisöstä merkitysten lähteenä, sillä merkitykset syntyvät yhteisössä, johon jokainen henkilö kasvaa ja johon hänet on alun perin kasvatettu. Taustalla on ajatus, jonka mukaan yksilön kokemusten tutkimus voi paljastaa jotakin yleistä ilmiöstä. Ihmisissä ei kuitenkaan kiinnosta vain samankaltaisuus ja tyypillisuus vaan myös erilaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34; Laine 2001, 27–28.)

Tutkielmassani kohderyhmä edustaa samaa ammattikuntaa, joten ammattiyhteisön jäsenenä heille on mahdollisesti muodostunut joitakin yhteisiä piirteitä näkemyksissään ja heillä voi olla myös samankaltaisia kokemuksia työstään. Tässä tutkimuksessa on kiinnostuksen kohteena kuvata kuitenkin

kin myös henkilöiden erilaisia näkemyksiä ja toimintatapoja. Laine (2001, 29) kuvaa fenomenologista tutkimusta tietyllä tapaa yksittäiseen suuntautuvana paikallistutkimuksena, sillä lähtökohtana on ymmärtää tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkitysmaailmaa nykyistä paremmin, kohteena voi olla siten esimerkiksi koulutusinstituution toimintakulttuuri, jota pyritään kehittämään.

Lastentarhanopettajat toimivat työnsä puitteissa *kasvattajien yhteisön* jäseninä ja tarkastelen siten yhteisön toimintaa, joka perustuu yhteisiin päämääriin. (ks. Haapamäki 2000, 23.) Varhaiskasvatus on erilaisissa toimintaympäristöissä toteutuvaa vuorovaikutuksellista ja kasvatuksellista toimintaa aikuisten ja lasten välillä ja kyse on siten myös yhteisöllisestä toiminnasta. (Karila & Nummenmaa 2001, 15.) Kasvatus ei ole yhteisön näkökulmasta pelkästään kasvattajan ja kasvatettavan välistä vuorovaikutusta, vaan kasvatuksen voidaan ajatella välillisesti rakennettuna yhteisön sisäisiin sosiaalisiin rakenteisiin eli kasvatusyhteisöön ja sen kasvatuskulttuuriin. Näkyvällä tasolla kasvatuskulttuuri ilmenee kasvatustoiminnassa ja vuorovaikutustilanteissa, mutta kasvatus perustuu myös yhteisön arvoille, kasvatukseen liittyville perusolettamuksille ja uskomuksille. Voidaan ajatella, että kulttuuri omaksutaan yhteiskunnallisissa ja sosiaalisissa suhteissa, joten myös sen kehittämisessä on lähdettävä henkilökunnan yhteisistä prosesseista. (Nummenmaa 2006, 23–24.) Kasvatusyhteisön yhteisen kulttuurin ymmärtämisen kannalta on Nummenmaan (2006, 32–33) mukaan keskeistä pohtia mikä on ideoiden tasolla toimivien ilmiöiden suhde kasvattajien yhteisön näkyvään toimintaan eli kasvatusvuorovaikutukseen ja -käytäntöihin. Olennaista on näkyvän ja näkymättömän saattaminen keskenäiseen vuoropuheluun (mt. 32–33). Tämän tutkimuksen avulla pyrin juuri tuomaan yhteisön toimintatapoja ja kokemuksia näkyväksi mediakasvatuksen alueella. Kasvattajien piilossa olevien näkemysten esille tuominen ja tietoisuuden lisääminen ilmiöstä voi olla yksi lähtökohta toiminnan kehittämiseksi.

Yksilöllisistä kokemuksista voidaan saada tietoa vain pyrkimällä ymmärtämään ja tulkitsemaan merkityksiä, joiden kautta ne ilmenevät. Fenomenologiseen tutkimukseen on yhdistetty tulkinnan tarpeen myötä *hermeneuttinen* ulottuvuus. Merkitysten tulkinta kohdistuu ihmisten väliseen kommunikaation maailmaan ja hermeneutiikka määrittäyty siten ihmisten ilmaisujen ja hallitsevimpana niistä, kielellisten ilmausten tulkinnaksi. (Laine 2001, 29.) Kieli on laadullisessa tutkimuksessa muutenkin kiinnostavassa asemassa, sillä kielellä ei ainoastaan kuvata asioita, vaan sillä myös tehdään asioita. Olen siten tutkijana kiinnostunut siitä, kuinka kielellä rakennetaan sosiaalisia vuoro-

vaikutustilanteita ja mitä kielen käytöllä eri tilanteissa tavoitellaan. (Suoranta & Eskola 1998, 141–142, 144.)

Hermeneutiikka perustuu oletukseen, että yksilön aikaisemmat käsitykset ja ennakkoluulot muokkaavat yksilön tulkintaprosessia (Denzin & Lincoln 1998, 31). Fenomenologis-hermeuttisessa tutkimuksessa tutkijan ennakkoluuloista ja -käsityksistä vapautuminen sekä tutkimuskohdetta ennalta määrittävien mallien tiedostaminen nähdäänkin edellytyksenä toisten kokemusten ymmärtämiselle sekä sille, että tutkimus saavuttaa pätevyyttä (Laine 2001, 32–34). Tulkintakysymykset nojautuvat käytännössä aina jonkinlaiseen esiyymmärrykseen ja olettamuksiin. Tutkimuksen järkevän suuntaamisen kannalta on eduksi, jos tutkija pystyy määrittämään omat lähtökohtansa. (Moilanen & Rähä 2001, 50.) Tulkintatyö ei voi alkaa aivan tyhjästä, sillä merkitysten ymmärtämisen edellytyksenä on ymmärrys tulkittavan kokemusmaailmasta. Tulkinnassa tavoitteena on avoin asenne sekä tutkimuskohteen ennalta määrittämättömyys, joka tulisi huomioida myös haastattelukysymysten muodostamisessa ja haastatteluiden toteuttamisessa. (Laine 2001, 30–35.)

Tämän tutkimuksen toteuttamisessa fenomenologinen tutkimusote merkitsee käytännössä tehtyjä valintoja tutkimuksen eri vaiheissa esimerkiksi aineistonkeruumenetelmän valinnassa, tutkimuskysymysten asettelussa, aineiston roolissa teorian muodostamisessa sekä tulosten tulkinnassa. Teoriaan liittyy laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohteen ja sen ymmärtämisen asettaminen sen varsinaiseen merkitysyhteyteen, eli tutkittavan aineiston tulisi toisin sanoen määrittää teorian rakennetta (Varto 1992, 176–179). Fenomenologinen tutkimusfilosofia tukee tutkielmani tarkoitusta, sillä tavoitteena on kuvata haastateltavien kokemuksia ja lisätä sitä kautta ymmärrystä heidän toiminnastaan ja toiminnalle antamistaan merkityksistä. Tutkielmassa on myös yhtäläisyyksiä tapaustutkimukseen, jota voidaan pitää fenomenologian ohella tutkimuksellisena lähestymistapana, joka saa muotonsa kulloisenkin tilanteen mukaan. Tapaustutkimuksessa tarkoituksena on tuottaa yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. (ks. Hirsjärvi 2005, 125.)

### 4.3 Haastattelut tutkimusaineistona ja haastatteluiden toteuttaminen

Tutkimuksessa käytettyä tiedonhankintamenetelmää voidaan kuvata teemahaastattelun ja avoimen haastattelun välimuodoksi. Teemahaastattelun tarkoituksena on löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun mukaisesti. Etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn. Haastattelun avoimuudesta riippuen kysymysten suhde viitekehyyksessä esitettyyn voi kuitenkin vaihdella tiukasti etukäteen tiedetyissä kysymyksissä pitäytymisestä intuitiivisten ja kokemusperäisten havaintojen sallimiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Tässä tutkimuksessa haastattelussa käytetyt teemat on laadittu alustavien tutkimuskysymysten pohjalta. Teemahaastattelurunko sisälsi aluksi kaksi pääteemaa, jotka olivat haastateltavien käsitykset mediakasvatuksesta ja kokemukset mediakasvatuksen käytännöistä. Pääteemat jakoutuivat lisäksi alateemoihin, jotka on esitetty haastattelurungossa (Liite 1). Haastattelukysymyksiä muodostaessani pyrin siihen, että kysymykset käsittelevät enemmän haastateltavien konkreettisia kokemuksia kuin yleisiä käsityksiä asioista.

Fenomenologisessa tutkimuksessa teemahaastattelua ei ole nähty kaikista helpoimpana tienä, sillä teemat saattavat rajata ja ohjata haastateltavaa tiettyyn suuntaan. Tutkimuksen tavoite ymmärtää toisen ihmisen kokemusta tulisi määrittää haastattelukysymyksiä ja tapaa, jolla asioista ryhdytään puhumaan. (Laine 2001, 35–36.) Kysymykset tulisi muotoilla siten, että ne jättävät tilaa haastateltavien omille tavoille kuvata puheena olevaa asiaa (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 55). Ennen varsinaisten haastatteluiden toteuttamista tein koehaastattelun, jonka tarkoituksena oli testata haastattelurungon toimivuus. Pyrin selvittämään koehaastattelun avulla ovatko kysymykset oikein muotoiltuja ja tuottavatko ne vastauksia asettamiini kysymyksiin. Ensimmäisenä haastateltu lastentarhanopettaja oli minulle entuudestaan tuttu. Haastattelu sujui koehaastateltavan kanssa hyvin ja kysymykset vaikuttivat toimivilta, joten päätin sisällyttää haastattelun varsinaiseen tutkimusaineistoon. Haastattelukysymykset laadin pääosin itse, mutta osin myös yhteistyössä pro gradu -tutkielmaseminaariin osallistuneiden sekä koehaastatteluun osallistuneen lastentarhanopettajan avustuksella. Toteutin loput haastatteluista kevään 2010 aikana. Haastattelutilanteissa mukana oli nauhuri sekä lista haastattelun teema-alueista ja niihin liittyvistä kysymyksistä. Tutkimushaastatteluiden ja aineiston tulkinnan edetessä haastattelukysymykset tarkentuivat ja muut-

tuivat jonkin verran, joten kaikissa haastatteluissa ei käsitelty samoja kysymyksiä. Myöskään kysymysten järjestys ei ollut kaikissa haastatteluissa sama.

Haastatteluaineiston käyttämisen sijaan pohdin tutkimuksen alkuvaiheessa myös kirjoitelmien tai kyselyjen keräämistä kohdejoukolta. Haastattelumenetelmän etuna koin kuitenkin sen, että saattoin tehdä haastatteluissa tarkentavia kysymyksiä, joiden avulla oli mahdollista pyytää haastateltavia kuvaamaan, selventämään tai perustelemaan vastauksia tarkemmin. Haastattelutilanteessa oli mahdollista päästä lähelle tutkimuksen kohdejoukkoa ja pyrkiä tulkitsemaan tiedonantajia jo haastattelutilanteesta lähtien. Aikaisempien kokemusteni mukaan kirjoitelmien avulla tuotetut vastaukset saattavat jäädä joskus lyhyiksi tai käsitellä tutkittavaa aihetta pintapuolisesti. Kirjoitelmat olisivat myös vaatineet tiedonantajilta enemmän aikaa kirjoittamiseen ja tästä syystä päädyin haastattelumenetelmään.

Ennen haastatteluja annoin tutkimuksen tiedonantajille tietoa tutkimuksesta sekä kysymykset, joihin he saattoivat tutustua etukäteen. Tällä pyrin edistämään sitä, että haastattelutilanteessa heidän olisi helpompi kertoa aiheesta ja välttyttäisiin siltä, ettei haastattelu tuottaisi tarpeeksi tietoa. Haastattelut toteutettiin tutkimuksen tiedonantajien itse ehdottamissaan paikoissa. Tein suurimman osan haastatteluista tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien työpaikoilla. Poikkeuksena oli yksi haastattelu, joka toteutettiin haastateltavan kodissa. Sekä haastateltavan kotona että työpaikoilla tilanteeseen oli varattu sopiva, mahdollisimman rauhallinen ja äänetön tila, jossa olimme kahden. Pyrin tekemään haastatteluista keskustelunomaisen ja avoimen tilanteen, jossa sallin haastateltavien kertoa vapaasti kokemuksistaan ja näkemyksistään. Haastattelua voidaan verrata keskustelutilanteeseen, johon myös itse haastattelijana osallistuin esittämällä tarkentavia kysymyksiä. Haastattelun erottaa kuitenkin tavallisesta arkikeskustelusta osallistujien rooli ja sen erityinen tarkoitus, joka on ohjaamassa keskinäistä vuorovaikutusta. Haastatteluaineisto on tässä osallistujien välisessä vuorovaikutuksessa tuotettua verbaalista materiaalia. (Ruusu- vuori & Tiittula 2005, 22, 29.) Ruusu- vuori ja Tiittula (2005, 56) korostavat, että tutkimushaastattelun vuorovaikutuksen merkitys tulisi huomioida läpi koko prosessin, vaikka haastattelu ja vuorovaikutus usein ymmärretäänkin vain yhdeksi vaiheeksi tutkimuksen kulussa. Olen pyrkinyt huomioidaan sekä aineiston käsittelyssä, että tulosten tulkinnessa haastattelutilanteen vuorovaikutuksen. Tätä tukee haastattelutilanteiden nauhoittaminen, tarkka litteroiminen ja aineiston säilyttäminen alkuperäisessä muodossaan.

Päädyin toteuttamaan kuusi haastattelua, sillä aineistoa oli mielestäni kuuden haastattelun jälkeen tutkimuksen tarkoituksen kannalta tarpeeksi. Aineistossa tuli esille erilaisia näkemyksiä mediakasvatuksesta ja tutkimuskohteesta hahmottui myös yhtenäisiä ajatuksia, joten aineistosta oli mahdollista muodostaa kattava kuvaus erilaisista mediakasvatukseen liittyvistä näkemyksistä ja kokemuksista.

Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 41) toteavat, että haastattelijan ja haastateltavan välisen luottamuksellisen suhteen edellytyksenä on, että haastattelija informoi haastateltavilleen totuudenmukaisesti haastattelun tarkoituksesta, pitää saamiaan tietoja luottamuksellisina ja varjelee haastateltavien anonymiteettia (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41). Ennen haastatteluja pyysin tiedonantajilta suostumuksen haastattelujen tallentamiseen nauhurille. Selvensin myös, että säilytän heidän henkilöllisyystietonsa tutkimuksen kaikissa vaiheissa salaisina. En tuo tutkimuksen raportoinnissa esille henkilöiden nimiä ja olen myös välttänyt muiden tietojen esittämistä, joista haastateltavat olisi tunnistettavissa. En myöskään tuo esille päiväkotien nimiä haastateltavien anonymiteetin suojaamiseksi.

#### 4.4 Sisällönanalyysi ja aineiston tulkinta

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysin toteuttamiseksi on esitetty erilaisia tapoja. Tässä tutkielmassa aineiston analyysimenetelmänä on Tuomen ja Sarajärven (2009) kuvaama sisällönanalyysi, joka sisältää paljon sellaisia piirteitä, joihin useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät pohjautuvat. Menetelmää voidaan soveltaa kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysiin ja kyse on siten tekstimuotoisten aineistojen analyysistä. (mt. 91–104.) Tarkoituksena on saada tutkittavasta ilmiöstä sanallinen kuvaus pelkistetyssä ja tiivistetyssä muodossa, kadottamatta kuitenkaan aineiston sisältämää informaatiota. Pyrkimyksenä on kasvattaa aluksi hajaisen aineiston informaatioarvoa luomalla siitä selkeä ja mielekäs kokonaisuus (mt. 108; Eskola & Suoranta 1998, 138).

Tutkimukseni analyysissa olen pyrkinyt etenemään aineistolähtöisen sisällönanalyysin tapaan, jossa analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Teoria pyritään rakentamaan aineistolähtöisessä tutkimuksessa aineistoon perustuen. (Tuomi &

Sarajärvi 2009, 95; Eskola 2001, 136). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysissä on nähtävissä aineistolähtöisyyden ohella kuitenkin myös teoreettisia kytkentöjä, sillä analyysissä olen määrittänyt analyysiyksiköt aineistosta, mutta tulkinnassa ja tulosten esittämisessä olen tukeutunut aikaisempiin tutkimuksiin sekä teoreettisiin näkökulmiin. Tulkinnassa vaihtelee aineistolähtöisyys ja valmiit teoreettiset käsitteet tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, joten analyysia voidaan kuvata teoriasidonnaiseksi. Analyysissä tutkijan suhdetta teoriaan määritellään Eskolan (2001, 136) mukaan joko aineistolähtöiseksi, teoriasidonnaiseksi tai teorialähtöiseksi. Tutkimuksessani ei ole pyrkimyksenä teorialähtöisen analyysitavan mukaisesti todentaa aikaisempia teorioita, malleja tai auktoriteetin esittämää ajattelua ja analyysi ei siten pohjautu teoriaan.

Aineistolähtöisen tutkimuksen toteuttamisen vaikeus on huomioitava, sillä jo tutkijan valitsemien käsitteiden, tutkimuksen viitekehyksen ja menetelmien katsotaan vaikuttavan tutkimuksen tulokseen olennaisella tavalla. Puhdas aineistolähtöisyys merkitsisi analyysin toteuttamista täysin tiedonantajien ehdoilla, ilman tutkijan omien ennakkokäsitysten vaikutusta analyysiin. Fenomenologis-hermeneuttisessa eli tulkinnallisessa tutkimuksessa aineistolähtöisen analyysin ongelmia pyritään lieventämään siten, että tutkija tuo esille omia ennako-oletuksiaan tutkittavasta ilmiöstä ja tiedostaa ne analyysia toteuttaessaan. Aineistolähtöisen analyysin haasteita voi pyrkiä ratkomaan myös teoriasidonnaisessa tai teoriaohjaavassa analyysitavassa. Siinä aikaisemman tiedon merkitys tunnustetaan ja tieto ohjaa tai auttaa analyysin etenemisessä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.)

Aineiston analyysin vaiheet jaetaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallin mukaisesti aineiston redusointiin eli *pelkistämiseen*, aineiston *ryhmittelyyn* ja teoreettisten käsitteiden luomiseen eli *abstrahointiin*. Sisällönanalyysi alkaa aineiston pelkistämisestä, jossa aineisto pyritään järjestämään ja tiivistämään niin, että jäljelle jää tutkimustehtävän kannalta olennaisimmat ilmaukset. Aineiston ryhmittelyvaiheessa alkuperäisilmauksista muodostetaan ryhmiä samankaltaisuuksien ja/tai eroavuuksien pohjalta. Samaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään yhdeksi luokaksi, joka nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Aineiston ryhmittelyä seuraa abstrahointi, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valikoidun tiedon avulla muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Ryhmittelyn katsotaan olevan osa käsitteiden muodostamisprosessia eli abstrahointia, jossa alkuperäisaineiston kielellisistä ilmauksista edetään teoreettisiin käsitteisiin ja johdopäätöksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–112.)

Tarkastelen seuraavaksi tarkemmin sisällönanalyysin toteuttamista tässä tutkimuksessa. Aineiston analyysin voi katsoa alkaneen jo haastatteluiden toteuttamisen yhteydessä, kun pyrin tekemään tulkintoja haastateltavien esittämistä ilmauksista. Litteroin aluksi jokaisen nauhoitetun haastattelun omaksi dokumenttiedostokseen. Nauhoitetun haastatteluaineiston litteroinnin tuloksena tekstimuotoista aineistoa oli yhteensä noin 32 sivun verran. Luin aineiston läpi useita kertoja, löytääkseni koko tekstin kannalta keskeisimmät merkitykset. Tämän jälkeen valitsin aineiston analyysiyksiköksi aineiston perusteella haastateltavien mediakasvatustyöhön liittämät merkitykset ja ajatuskokonaisuudet, joita lähdin tarkastelemaan sisällönanalyysin avulla. Ajatuskokonaisuudeksi määrittelin tekstikatkelman, jossa haastateltava kuvaa tiettyä teemaa. Ajatuskokonaisuus saattoi siten sisältää yhden tai useampia lauseita. Alkuperäisten tutkimuskysymysten mukaisesti etsin aineistosta myös mediakasvatuksen käytäntöjä ja toteuttamista kuvaavia esimerkkejä.

Aineiston *pelkistämisen* vaiheessa etsin alkuperäistä tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja. Haastatteluissa tuli kuitenkin esille ilmauksia, jotka eivät kuuluneet tutkimuskysymyksiin, mutta yhdistyivät olennaisesti tutkimuksen aiheeseen. Muodostin tässä vaiheessa analyysiyksiköt aineistosta ja tarkastelin koko aineistoa uusien syntyneiden teemojen perusteella. Myös alkuperäiset haastattelurungossa esitetyt teemat olivat mukana aineiston analyysissä.

Aineiston *ryhmittelyn* toteutin järjestämällä kaikki samaa asiaa käsittelevät alkuperäisilmaukset yhdeksi ryhmäksi erilliseen tekstitiedostoon nimeten samalla kunkin ryhmän. Aineistosta löytyi ryhmittelyn myötä sekä samankaltaisuuksia että eroavuuksia kunkin ryhmän sisältöjen osalta. Pyrin myös kuvaamaan tulososassa nämä eroavuudet haastateltavien ilmauksissa. Kävin alkuperäisen aineiston vielä läpi uusien aineistosta muodostettujen ryhmien avulla, jotta löytäisin kaiken mitä kyseisestä asiasta oli kerrottu. Alla on esimerkki alkuperäisilmauksesta, jossa haastateltava kuvaa omaa työtään ja mediakasvatuksen kerrotaan sisältävän esimerkissä aikuisten läsnäoloa mediankäyttötilanteissa, mediasisällöistä keskustelua, lasten kuuntelua ja kysymyksiin vastaamista.

*No ainaki sitte jos tulee semmosia asioita et ne on nähny vaikka uutisia tai jotain semmosta, niin mun mielest ottaa se asia sen lapsen kans keskusteluun ja puhua sitä tavallaan. Niin se keskustelu niistä ja olla tavallaan hereillä. Niinku et mä osaan sit myöskin vastata niihin kysymyksiin ja kuunnella sitä lasta. Eli mä tavallaan toivoisinkin ite et me ei hirveesti harrasteta täällä esimerkiks videoita. Ja sit myöskin se, et aikuinen on aina läsnä, jos me katotaan jotain. (L1)*



Myös muiden haastateltavien ilmauksissa tuli esille samankaltaisia näkemyksiä mediakasvatuksesta ja yhdistin nämä ilmaukset luokkaan, jonka olin nimennyt sisältöä yhtenäisesti kuvaavalla käsitteellä lasten suojeleksi. Muita syntyneitä luokkia olivat esimerkiksi lasten oman toimijuuden tukeminen, medialukutaidon ja kriittisten valmiuksien opettaminen, välineiden käyttötaitojen opettaminen sekä kokemusten ja itseilmaisun mahdollistaminen median tuottamisen kautta. Näitä luokkia yhdistävänä teemana tai pääluokkana ovat varhaiskasvatuksen mediakasvatustyöhön liittyvät merkitykset. *Abstrahoinnin* olen toteuttanut kuvaamalla empiiristä aineistoa ryhmittelyssä muodostuneiden käsitteiden avulla. Käsitteet, joilla kuvaan aineistoa ovat kuitenkin jo olemassa olevia teoreettisia käsitteitä, joihin tukeutuen tutkimustulokset on jäsennetty ja esitetty tulosten kuvauksessa. Teoriasidonnaisessa tai vaihtoehtoiselta nimitykseltään teoriaohjaavassa analyysissä käsitteet tuodaan aineiston yhteyteen edellä kuvatun tavoin ilmiöstä jo tiedettyinä ja valmiina (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117).

Tutkimustulosten tulkinnessa eri teema-alueet muodostuivat osin päällekkäisiksi, sillä osa haastateltavien ilmauksista olisi sopinut useamman teeman yhteyteen. Teemojen avulla pyritään tavoittamaan tekstin merkityksenantojen ydin ja ne liittyvät analyysissä tekstin sisältöihin ja olennaisiin asioihin, eivät vain yksittäisiin kohtiin (Moilanen & Räihä 2001, 53). Fenomenologisessa tutkimuksessa aineiston tulkinnessa voi kohdata helposti monimerkityksisyyden, sillä kokemuksista ei voida käytännössä puhua kovin yksiselitteisesti ja täsmällisesti. Analyysissä ilmiön moninaisuudesta tulevat esille vain ne puolet jotka tutkimustehtävä sallii tuoda esille. (Laine 2001, 37–40.) Tämän vuoksi pyrin täsmentämään tutkimustehtävää ja sitä määrittäviä kysymyksiä aineiston analyysin perusteella. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma elää parhaimmillaan hankkeen mukana ja tutkimuksen eri vaiheet kietoutuvat toisiinsa. Tutkimustuloksia tulisi tarkastella tämän johdosta ajallisesti muuttuvina ja paikallisina. (Eskola & Suoranta 1998, 15–16.) Jonkun toisen henkilön samasta aineistosta rakentama kokonaisuus muodostuisi todennäköisesti toisenlaiseksi ja analyysissä on siten muodostettu yksi mahdollinen näkökulma tutkittavasta ilmiöstä.

Esittelen ja tarkastelen seuraavissa luvuissa tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Tulososa koostuu kolmesta alaluvusta, joiden otsikkoina ovat ensimmäisen luvun osalta analyysissä muodostetut käsitteet. Kuvaan tuloksia suhteessa muuhun varhaiskasvatuksen mediakasvatusta koskevaan kirjallisuuteen sekä aikaisempiin aihetta koskeviin tutkimuksiin. Esitän myös haastatteluista poimittuja lainauksia, joiden tarkoituksena on havainnollistaa tuloksia ja ai-

neistosta tekemiäni tulkintoja ja johtopäätöksiä. Lainaukset on sisennetty ja erotettu muusta tekstistä kursiivilla. Haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseksi viitataan kuhunkin haastatteluun ainoastaan tietyin kirjain- ja numerokodein. Jos haastateltavan alkuperäistä ilmaisua on lyhennetty poistamalla lainauksen alusta täytesanoja, olen merkinnyt kohdan katkoviivalla. Jos lainauksessa on esitetty omia lainausta selventäviä huomioitani, kohta on merkitty hakasulkeiden sisään. Havainnollistan aineistosta tekemiäni tulkintoja myös tekstin lihavoinnin avulla, jotta lukija voisi kiinnittää helpommin huomion olennaisimpiin kohtiin.

## 5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 5.1 Lastentarhanopettajien näkemyksiä mediakasvattajuudestaan

Tarkastelen tulosten osalta ensimmäisenä, kuinka varhaiskasvatuksessa kasvatustyöstä vastaavat lastentarhanopettajat määrittelevät mediakasvatusta ja sen sisältöjä, tavoitteita sekä merkityksiä osana omaa työtään sekä varhaiskasvatusta. Haastatteluissa mediakasvatuksesta kerrottiin hyvin pitkälti oman toiminnan ja kokemusten kautta. Fenomenologisessa tutkimuksessa tavoitellaan toisen kokemusta ja olen siksi pyrkinyt huomioimaan kokemuksellisen tason jo haastattelukysymysten muodostamisessa sekä haastatteluiden toteuttamisessa (ks. Laine 2001, 36). Myös käsitykset voivat olla kiinnostavia, mutta vain silloin jos niillä on side henkilön toimintaan tai tarkastelun kohteena ovat tietyn yhteisön ajattelutavat ja käsitykset. Käsitykset kertovat enemmänkin yhteisön perinteisistä ja tyypillisistä tavoista ajatella kuin omakohtaisista kokemuksista. (mt. 36–37.)

Aineiston analyysissa varhaiskasvatuksen mediakasvatukseen liittyvän työn merkityksistä muodostettiin kuusi teemaa, jotka ovat 1. lasten oman toimijuuden tukeminen 2. kriittisten valmiuksien ja medialukutaidon opettaminen 3. kokemusten ja itseilmaisun mahdollistaminen median tuottamisen kautta 4. lasten suojelu 5. mediavälineiden käyttötaitojen opettaminen sekä 6. mediakasvatus varhaisten valmiuksien edistäjänä.

#### 5.1.1 Lasten oman toimijuuden tukeminen

Eräänä mediakasvatuksen määritelmiä yhdistävänä teemana aineistossa esiintyy mediakasvatuksen merkitys lasten oman toimijuuden tukemisessa. Haastateltavien näkemysten mukaan lasten elämä on jo pienestä pitäen median täyttämää ja median hallinnan avuksi tarvitaan siksi erilaisia valmiuksia, kuten viestintävälineiden käyttötaitoja tai kykyjä arvioida median sisältöjen todenmukaisuutta ja laajemmin median merkitystä osana omaa elämää. Näkemyksissä lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka kykynee myös vaikuttamaan ympäröivään mediakulttuuriin, sen sijaan että hän olisi passiivisesti median ohjailtavana. Yksi tutkimukseen osallistuneista lastentarhanopettajis-

ta näki iästä riippumatta mediakasvatuksen tarkoituksena lapsen tai kasvatettavan henkilön *valtaistamisen*.

*Mun mielestä tärkein mediakasvatuksen tehtävä on tavallaan **valtaistaa** sitä lasta tai ihmistä, jota kasvatetaan. **Että se ei enään ole median kohde, vaan pystyy myös vaikuttamaan** siihen mitä hän vastaanottaa.*(L3)

Käsitettä on kuvattu mediakasvatuksen yhteydessä myös *voimaantumisena* (Kupiainen & Sintonen 2009, 176) tai termillä *empowerment* (Buckingham 2003) ja se nähdään mediakasvatuksen yhtenä keskeisenä tarkoituksena. Mediakasvatuksessa voidaan puhua voimaantumisen etiikasta, sillä kasvatettavalle pyritään antamaan valmiuksia pohtia yhteiskuntaa ja vallitsevia käytäntöjä eri näkökulmista ja tehdä yhteiskunnallisia ilmiöitä näkyväksi myös toisille median välineillä. (Kupiainen & Sintonen 2009, 175.) Mediataidot nähdään tässä esimerkissä vaikuttamisen ja toiminnallisuuden näkökulmasta. Mediataitoihin ymmärretään sisältyvän välineiden teknisten hallintataitojen lisäksi taito arvioida ja analysoida mediaa, kyky käyttää mediaa itse-ilmaisuun ja kyky yhteisölliseen vaikuttamiseen (Herkman 2007, 48). Mediakasvatuksessa kasvatettavalle pyritään antamaan mediataitoja, joiden avulla hän pystyy toimimaan mediakulttuurissa omin avuin. Haastatteluissa etenkin viestintävälineiden käyttötaidot nähtiin perusvalmiuksina, joita mediakasvatuksella pyritään edistämään.

*No tota mediakasvatus on tavallaan sitä, että **kasvatetaan lapset tähän yhteiskuntaan, jossa media on niinkun oikeestaan koko ajan läsnä ja jokapuolella. Ja et ne oppis niinku vähän käyttämään erilaisia vempaimia, et oppis vähän käyttää just tietokonetta ja saamaan sellasia perusvalmiuksia.*** (L3)

Haastateltava myös tarkensi, että olisi tärkeä oppia hyödyntämään eri mediavälineitä ja käyttämään niitä omiin tarpeisiin. Mediavälineiden hyödyntäminen voidaan tulkita esimerkiksi mediaesitysten toteuttamiseksi tai itse-ilmaisuksi median kautta. Kysymyksessä ei siis ole pelkästään tekniset käyttötaidot, vaan myös syvempi ymmärrys siitä, miten mediaa voidaan käyttää omien tavoitteiden mukaisesti. Mediataidot nähdään tärkeänä, sillä median ja mediavälineiden määrä on lasten elämässä nykyisin suuri. Lasten mediaympäristön muutoksen, joka tuli tässä tutkielmassa aikaisemmin esille, voidaan päätellä haastattelemieni lastentarhanopettajien mukaan keskeiseksi kokemukseksi. Edellä esitetystä lainauksesta tuli esille valmiudet median sisältöjen toteuttamisen

tueksi. Seuraavassa esimerkissä lastentarhanopettaja määritteli mediakasvatuksen tavoitetta vastaanottamisen taitojen ja tiedollisten valmiuksien kautta.

*No siihen pätee se, et minkä nuorena oppii, sen vanhana taitaa. Elikkä sitten, et niistä tulis niinkun fiksuja, että kun toi on aikamoinen viidakko nykyään toi kännykköjen ja videoitten ja kaikkien, **et oppis tavallaan semmoseks viisaaks median käyttäjäksi ja oppis näkemään, et mikä on niin sanotusti hyvää ja laadukasta.** (L1)*

Voidaan ajatella, että median määrän lisääntyessä, lasten halutaan oppia arvioimaan ja valikoimaan mediasisältöjä. Mediakasvatuksessa vastaanottamisen taitojen kannalta median sisältöjen arviointi ja erityisesti median kriittinen tulkitseminen ovat keskeisiä tehtäviä mediakasvatuksessa (Buckingham 2003, 36; Stakes ja Opetusministeriö 2008, 19). Myös Suonisen (2004, 216) näkemyksen mukaan tärkeintä on, että median käyttäjä ylipäättään tekee arvioita mediavalinnoistaan tietoisesti ja pystyy tarvittaessa erittelemään omien mediavalintojensa perusteitaan ja perustelujaan. Arviointien oikeaoppisuutta ei siten nähdä yhtä keskeisenä esimerkiksi mediakielitaidon kehittymisen kannalta (mt. 216). Mediakasvatuksen tarkoituksiksi ymmärrettiin aineiston perusteella sekä median tuottamisen, että vastaanottamisen taitojen kehittäminen. Molemmissa näkökulmissa on nähtävissä tavoite kasvatettavan oman toiminnallisuuden vahvistamisesta mediakulttuurissa.

### 5.1.2 Kriittisten valmiuksien ja medialukutaidon opettaminen

Haastatteluissa mediakasvatus ymmärrettiin lasten kriittisten ajattelutaitojen kehittämiseksi ja medialukutaitoon tähtääväksi toiminnaksi. Tämä teema on yhteydessä edeltävään teemaan, sillä juuri medialukutaito mahdollistaa itseilmaisun ja yhteisöllisen sekä yhteiskunnallisen osallistumisen median välineillä. Kriittisen mediakasvatuksen näkökulmasta median käyttö-, analysointi- sekä arviointitaidot toimivat yhteiskunnallisen muutoksen välineinä. (Kellner 1998, 377–378.) Kolme lastentarhanopettajista käytti suoraan kriittisyyden käsitettä kertoessaan mediakasvatuksen tavoitteista ja sisällöistä. Hallitsevampana aineistossa oli kuitenkin, että mediakasvatusta kuvattiin erilaisina taitoina ja tietoina, jotka ovat sidoksissa median kriittiseen hahmottamiseen. Mediakasvatuksen kuvattiin sisältävän esimerkiksi *median tarkastelua ja analysointia, faktan ja fiktion erottamista, tiedonhankintaa, tutkimista* sekä median pohdintaa sen *tuotannon tai lähteiden* näkökulmista. Samoin kuin oppimisessa on tärkeää oppimaan oppiminen, medialukutaidon saavuttami-

sessä on lähtökohtana sellaisten käytäntöjen oppiminen, joiden avulla omaa mediaympäristöä voidaan tulkita, vertailla ja arvioida eri näkökulmista (Kupiainen 2007, 22). Lastentarhanopettajien mukaan kriittinen ulottuvuus on jollakin tasolla mukana jo varhaiskasvatusikäisten mediakasvatuksessa tai ainakin se nähdään mediakasvatuksen toivottavana päämääränä. Seuraavissa lainauksissa tulee esille, että kriittisiä valmiuksia lähestytään vähitellen pienten lasten mediakasvatuksessa.

*Et se pistää lapset miettimään et onks kaikki ihan totta, tarviiks kaikkee haluta mitä mainostetaan. Semmosta **kriittisyyttä** niinkun **toivottavasti pikkuhiljaa alotetaan** jo pienillä siihen, että **kriittisesti katsomaan ja kuulemaan**. (L5)*

*Mä en oo koskaan asettanu mitään sellasia selkeitä tavoitteita, et mitkä ois ne mihin pitäisi päästä. Mut **mihin mä haluaisin päästä ois se, että tajuais sen, että muut ihmiset tekee sitä mediaa ja niillä on joku tarkoitus** miks ne haluaa sitä tehdä. Ne on ehkä vähän vaikeita tavoitteita alle kouluikäiselle, mutta kyllä **niitäkin vois ainakin jollain tasolla käsitellä**. (L4)*

Kriittinen medialukutaito nähdään yleisesti mediakasvatuksen tavoitteena, mutta varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessa kriittinen medialukutaito ymmärretään pitkällä aikavälillä mediakasvatuksen päämääräksi, joka saavutetaan mediataitoja harjoittelemalla. Taidoissa edetään funktionaalista median käyttötaitoista kohti kriittisiä taitoja, joiden avulla voidaan arvioida omaa mediankäyttöä sekä ymmärtää median mahdollisuuksia itse-ilmaisuksen ja kommunikaation välineenä. (Stakes ja opetusministeriö 2008, 7, 20.) Medialukutaidon käsitettä käytettiin kahdessa haastattelussa. Kahdessa haastattelussa lastentarhanopettajat korostivat myös visuaalisen lukutaidon eli kuvanlukutaidon merkitystä. Kuvat ymmärrettiin mediakasvatuksen välineeksi useammassakin haastattelussa.

*Et silloin on huomattavasti **helpompi kehittää esimerkiksi kuvanlukutaitoa**. Siitä kun tajuaa, et tää on vaan pieni osa sitä. Et joku muu lapsi näkee sen saman jutun ihan eri tavalla et näkeekin jonkun aivan muun jutun. (L3)*

Aineistossa medialukutaidon ja kriittisyyden näkökulmaa kuvattiin monin tavoin ja myös käytännön esimerkein. Tämä tulos ei vastannut omia ennakko-olettamuksiani, sillä kriittistä mediakasvatusta ei välttämättä yhdistetä pienten lasten mediakasvatukseen, sen vaatiman abstraktin ajattelukykyyn vuoksi (Herkman 2007, 12; Kupiainen 2007, 18). Onkin mahdollista, että kriittinen näkökulma tuli esille lähes jokaisessa haastattelussa, sillä haastattelemani lastentarhanopettajat olivat kiinnostuneita aiheesta ja heillä oli myös jonkin verran mediakasvatukseen liittyvää koulutusta.

Tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat olivat siten osin perehtyneitä mediakasvatukseen ja tietoisia sen tavoitteista.

### 5.1.3 Kokemusten ja itseilmaisun mahdollistaminen median tuottamisen kautta

Mediatuottaminen on eri-ikäisten opetuksessa mediakasvatuksen osa-alue, johon sisältyy mediaesitysten suunnittelua, toteuttamista sekä ilmaisua. Mediaprojektien toteuttamisen tarkoituksena on kehittää ymmärrystä mediasta ja opettaa medialukutaitoa median omilla välineillä ja kielellä. Ymmärrys median tuotantotavoista, rakenteista ja käytännöistä on perustana kriittisten ajattelutaitojen kehittymiselle. (Niinistö & Sintonen 2007, 28, 30; Herkman 2007, 47.) Kupiaisen ja Sintonen (2009, 16) mukaan mediapedagogiikan tulisi perustua prosessiin, jossa kasvatettavan omakohtaiset ja kriittistä ajattelua synnyttävät kokemukset ovat avainasemassa. Myös käsitykset mediakulttuurisista mahdollisuuksista kehittyvät ennen kaikkea mediasta saatujen kokemusten myötä. (mt. 16.)

Tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat kuvasivat mediakasvatusta lasten omana tekemisenä sekä median tuottamisena projekteissa, joissa tehdään erilaisia mediaesityksiä. Varhaiskasvatuksen mediakasvatus näyttäytyi toimintana, jossa lasten sallitaan kokeilla erilaisia medioita, toteuttaa omia mediaesityksiä ja tutustua median maailmaan kokemusten myötä.

*Oman viestin, kuvien ja niinkun tavallaan sen **tuottaminen**. Eli miten itse vois vaikka tietokoneella tehdä piirustuksia tai miten vois tehdä kirjoituksia tai arvosteluita. (L1)*

*Ehkä **alle kouluikäisille** just jotenki **korostuu se näytelmän tekeminen**, ku he ei viel osaa lukea ja se lehden tekeminenkin, vähän silleen ehkä yks puolisestikin. (L6)*

Toisesta lainauksesta käy ilmi, että oma tekeminen korostuu haastateltavan mukaan juuri varhaiskasvatusikäisten lasten kasvatuksessa. Pienten lasten mediakasvatuksessa mediaa lähestytään kokonaisvaltaisemmin, lapsille ominaisten toimintatapojen kautta. Esimerkiksi Sintonen (2002, 114) mukaan mediakasvatuksen alkuvaihe perustuu lasten kohdalla omaa ilmaisua painottavaan tekemiseen sekä omista kokemuksista ja havainnoista keskustelemiseen. Myöhemmässä vaiheessa mukaan voidaan ottaa enemmän median ja valmiiden mediatekstien analyyttisempää tarkastelua

ja tulkintaa (mt. 114). Mediatekstien analysoinnin ja kriittisen kasvatuksen on ymmärretty kuuluvan pääasiassa varttuneempien lasten ja nuorten mediakasvatukseen, perusopetuksen ylemmistä luokista alkaen (Herkman 2007, 12).

Mediakasvatuksen ja mediasta saatujen kokemusten ymmärrettiin tarjoavan lapsille myös mahdollisuuksia itseilmaisuun, omien tunteiden käsittelyyn sekä leikkeihin. Kaksi lastentarhanopettajista määritteli mediakasvatuksen tavoitteeksi itseilmaisun kehittämisen. Mediakokemusten toivottiin rohkaisevan lapsia myös edesauttamaan tunteiden kehittymistä ja kehittämään mielikuvitusta. Media-aiheiset leikit nähtiin lähes jokaisessa haastattelussa mediakasvatuksen keskeinä sisältönä.

***Kokeillaan ja saadaan kokemuksia niistä erilaisista medioista. Ja tämmönen itseilmaisuus on yks tavote, et rohkastuu jollakin tavalla ehkä ilmasemaan itseään. Ja ihan mielikuvituksen rikastuttaminen, sanavaraston rikastuttaminen ja leikkien rikastuttaminen ja myöskin tunteita toivon mukaan tulee sitä kautta. (L5)***

Mediakasvatuksen voi nähdä yhdistyvän tässä esimerkissä ilmaisu- ja taidekasvatukseen liittyvään toimintaan. Lasten mediakasvatuksessa taidekasvatus on yksi mahdollisuus ottaa kasvatukseen mukaan monipuolista tekemistä, kokemista ja toimintaa, jossa medialukutaito voi muodostua (Sintonen 2002, 115). Varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessa nähdään myös olennaisena tunnetaitojen harjoittelu. Tunnetaitojen päämääränä on nähty oman mediasuhteen ja -käyttäytymisen arvioiminen ja säätely, sekä omien mediatarpeiden tunnistaminen (Stakes ja Opetusministeriö 2008, 18). Leikkimisen lisäksi muita keskeisiä työskentelymuotoja olivat sadutus ja näytelmien tekeminen. Lasten oma toiminta on haastatteluiden perusteella mediakasvatuksessa pääosassa.

*Lapset tosi hienosti uppoutu siihen maailmaan ja pääsi siihen tarinankerrontaan mukaan, että ne suunnitteli miten ne päähenkilöt siellä kulkee ja teki lavasteet ja ne osas sen kokonaisuuden sen jälkeen hahmottaa tosi hyvin. -- niillä lapsilla tuli joku muutos siihen ymmärrykseen, että joku on tehny senkin ohjelman tai elokuvan, että ne oikeesti otti siitä jotain ja sai toteuttaa itse jotain, se oli tosi mahtavaa. (L4)*

Oma mediatuottaminen voi edellä esitetyn esimerkin mukaisesti kehittää valmiuksia tarkastella ja ymmärtää mediaa sen tuotannon näkökulmista, sen lisäksi että voi oppia tekemään itse mediaa ja hyödyntämään median välineitä. (ks. Pentikäinen, Ruhala & Niinistö 2007, 103.) Mediakasvatukseen yhdistyi kaikissa haastatteluissa lasten omaa toimintaa ja käytettyjä työtapoja voidaan kuvata



toiminnallisiksi. Käytettyjä mediakasvatuksen työmuotoja olivat haastateltavien mukaan esimerkiksi sadutus, dramatisointi, näytelmien tekeminen, mediasta piirtäminen, liikunta ja leikkiminen.

#### 5.1.4 Lasten suojeleminen

Haastatteluissa tuli vahvasti esiin näkemys, jonka mukaan lasten suojeleminen on osa varhaiskasvatuksen mediakasvatukseen liittyvää toimintaa. Teema esiintyi kaikissa kuudessa haastattelussa. Sekä lastentarhanopettajien, että vanhempien vastuulla on haastateltavien mukaan valvoa, rajoittaa tai säännöstellä lasten mediankäyttöä. Mediasisällöistä tv-ohjelmat, elokuvat, pelit, uutiset ja internetsivut lukeutuvat lastentarhanopettajien mukaan medioihin, jotka saattavat sisältää lapsille haitallista mediaa ja joilta pieniä lapsia tulisi suojella. Seuraavassa esimerkissä mediakasvatus näyttyi ajatuksen tasolla suojelemina.

*No mun rooli on ainaki se, että pystyis jotenki **suojelemaan** niitä lapsia vielä siltä mediatulvalta mikä nyky-yhteiskunnassa on. Et mua oikeesti hirvittää et ku noi eskaritkin, ku ne oppii lukemaan ni ne näkee ensimmäisenä siellä kaupungilla kauheet iltalehtien lööpit.*  
(L3)

Haastateltava kuitenkin jatkoi vielä, että kun varhaiskasvatuksen arjessa tulee väistämättä joskus eteen tilanteita, joissa lapsia on suojeltava, on hänen tehtävänsä auttaa lapsia käsittelemään tunteita, mitä media on nostattanut. Myös muissa haastatteluissa tulee esille, että mediankäyttötilanteissa aikuisten tehtävänä on olla paikalla, kuunnella ja vastata kysymyksiin. Lasta ei tulisi jättää yksin median pariin. Kun aikuiset ovat paikalla mediankäyttötilanteessa, voidaan lapsia askarruttavista kysymyksistä ja pelottavista sisällöistä keskustella yhdessä.

*-- jos tulee semmosia asioita et ne on nähny vaikka uutisia tai jotain semmosta, niin mun mielest **ottaa se asia lapsen kans keskusteluun** ja puhua sitä tavallaan. Niin se keskustelu niistä ja olla tavallaan hereillä, et mä osaan sit myöskin **vastata niihin kysymyksiin ja kuunnella** sitä lasta. Eli mä tavallaan toivoisinkin ite, et me ei hirveesti harrasteta täällä esimerkiks videoita. Ja sit myöskin se, et **aikuisen on aina läsnä**, jos me katotaan jotain.*  
(L1)

Haastateltavien kokemuksista käy ilmi, että suojeleminassa korostuu aikuisen vastuu ja toiminta lasten turvallisen mediankäytön edistämisessä. Aikuisen tehtävänä on suojella, olla mukana mediankäyt-

tötilanteissa, jälkipuida tilanteita, keskustella mediasta ja myös tehdä arvioita materiaalin sopivuudesta etukäteen, ja tarkastaa tv-ohjelmat, pelit, elokuvat ja muut sisällöt, joita lapsille tullaan näyttämään. Suojelu ei näyttäydy aineiston perusteella ainoastaan mediakasvatuksen tavoitteena vaan myös konkreettisena toimintana. Kaksi haastateltavista myös kertoi, että mediasta on keskusteltu tai mediakasvatusta toteutettu, sillä lapset ovat tuoneet esille mediaan liittyviä pelkojaan tai ahdistus on muuten näkynyt heidän käytöksessään.

Lastensuojelullisessa mediakasvatuksessa juuri lasten median käytön arkikokemukset tulisi olla pääosassa. Nykyisin tärkeänä mediakasvatuksella edistettävänä valmiutena nähdään myös vähitellen lapsille annettavat keinot suojata itse itseään, aikuisten antaman suojan ja sääntöjen ohella. (Martsola & Mäkelä-Rönholm 2006, 128–129.) Myös Salokoski ja Mustonen (2007, 24) korostavat turvataitojen tärkeyttä ja tietoisuutta median riskeistä mediataitoihin kuuluvana osa-alueena, joka auttaa välttämään median kielteisiä ilmiöitä. Mediataitojen katsotaan kehittyvän kuitenkin vasta myöhemmällä iällä ja elämäkokemuksen myötä (mt. 24). Tähän tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat eivät juuri tuoneetkaan esille lasten omaa toimintaa median riskien välttämiseksi, vaan suojelussa korostettiin aikuisten toimintaa ja median käytön rajoittamista konkreettisesti. Keskusteluissa huomioitiin kuitenkin näkemysteni mukaisesti lasten omat kokemukset ja median pohtiminen ja käsittely lasten esille tuomista aiheista. Median hallinnan tunteen ja minäpystyvyyden lisääminen tällä alueella edellyttävätkin riskien käsittelyä avoimen keskustelun ja asioiden työstämisen kautta, ei ongelmia piilotellen (Salokoski & Mustonen 2007, 24). Suojelullisen mediakasvatuksen osalta aineistossa tuli esille, että mediakasvatuksen lähtökohtana olivat myös lasten itse esille tuomat aiheet, jotka olivat lähtöisin heidän median käytön arjestaan.

### **5.1.5 Mediavälineiden käyttötaitojen opettaminen**

Viestintävälineiden käyttötaitojen opettaminen nähtiin osassa haastatteluita mediakasvatuksen tarkoituksiksi. On kuitenkin huomioitava, että tämä teema esiintyi aineistossa melko suppeasti verrattuna muihin teemoihin. Välineiden käyttötaidot nähtiin kahden haastateltavan mukaan mediakasvatuksen päämääränä. Mediakasvatuksen käsitteestä ja sisällöistä aloitettiin joissakin haastatteluissa kertomaan käymällä ensin läpi ja luettelemalla ryhmän lasten käytössä olevia medioita.

*Tv, Video, tietokone ja kännykkä. Et mun mielest ne kuuluu niinku siihen. Jos mä pitäisin mediakasvatusta, niin mä tietenkin ottaisin, että välineiden käytön opettelu ois yks tärkeä tavoite. (L1)*

*Ja se, että ne lapset oikeesti oppis siitä niit kirjaimia ja samalla tietysti tietokoneen käyttöä. (L3)*

Tässä teemassa mediakasvatus ymmärretään teknisen tai teknologiakasvatuksellisen lähestymistavan mukaisesti. Näkökulmassa keskitytään viestimien tekniikkaan ja erilaisiin viestimillä työskentelyn käytäntöihin. Teknologia voidaan nähdä joko opetuksen välineenä tai opetuksen kohteena (Kotilainen 1999, 44; Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa 2008, 7). Huomioin haastattelutilanteessa, että ensimmäisen lainauksen mukaisesti haastateltava ei katso välttämättä toteuttavansa mediakasvatusta, sillä hän painotti sanaa *jos*. Haastattelun edetessä lastentarhanopettajan kokemuksista tuli kuitenkin esille, että hän oli näkemystensä mukaisesti toteuttanut mediakasvatusta. Tämän perusteella voisi päätellä, että mediakasvatukseen liittyvää käytäntöä ja käsitettä on vaikea määritellä osana omaa työtänsä. Tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien käsitykset mediakasvatuksesta erosivat myös hieman toisistaan, sillä haastatteluissa painotettiin teemoja eri tavoin.

Välineiden käyttötaitojen opetus ja mediakasvatus yhdistyi tässä teemassa etenkin uudempaa mediateknologiaa sisältävien välineiden käyttöön. Mediakasvatuksessa oli haastateltavien mukaan kuitenkin käytetty myös perinteisempää mediaa, kuten kirjoja, kuvia, tai sanomalehtiä. Mediakasvatuksen toteuttamisen tueksi ei siten lähtökohtaisesti koettu tarvittavan uusinta teknologiaa. Välineiden käyttötaitojen opettaminen ei tullut esille kaikissa haastatteluissa. Yksi lastentarhanopettajista kertoi, että lapset opettelevat jo kotonakin tietokoneen käyttämistä ja päiväkodissa tietokoneen käyttötaidoissa ei tarvitse tästä syystä tukea lapsia kovinkaan paljon.

Tutkimuksen tuloksissa tuli aikaisemmin esille, että mediakasvatukseen liittyy lasten omaa toimintaa, mediatuottamista ja kokeiluja median parissa. Myös median sisältöihin ja käytäntöihin tutustutaan lastentarhanopettajien mukaan lasten oman toiminnan tai mediakasvatusprojektien kautta, joissa tehdään yhdessä jokin mediaesitys, kuten sanomalehti tai näytelmä.

*[mediakasvatus on] -- median eri sisältöihin ja menetelmiin tutustumista. Ja paljolti niinku sillai itse tekemällä. Että ne lapset sais kuvan, miten asioita tehdään. (L6)*

Tämäntapainen toiminta voi auttaa ymmärtämään myös median roolia ja merkitystä oman toiminnan kautta ja kehittää medialukutaitoa, sen sijaan että keskityttäisiin välineen tekniikkaan ja tekniseen lukutaitoon, jota ei sinällään ole nähty mediakasvatuksen tavoitteena (ks. esim. Kotilainen 1999, 38; Sintonen 2002, 113). Mediakasvatuksessa mediavälineet ovat myös samalla osana varhaiskasvatuksen muuta toimintaa. Esimerkiksi videoiden katselun jälkeen lapset olivat leikkineet, mediasta oli saatettu keskustella, oli käytetty sadutusta tai tehty näytelmiä. Nämä menetelmät ovat tärkeitä ja myös toimivia mediakasvatuksen yhteydessä, sillä varsinkin pienillä lapsilla oppiminen tapahtuu oman toiminnan ja elämysten kautta (ks. Pentikäinen ym. 2007, 103).

### 5.1.6 Mediakasvatus varhaisten valmiuksien edistämisenä

Kysyin lastentarhanopettajilta heidän näkemyksistään mediakasvatuksen aloittamiseen soveltuvasta iästä ja tarkensin lisäksi miksi juuri tämä ikä nähtiin sopivana. Kysymysten tarkoituksena oli selvittää millaisia merkityksiä, tavoitteita sekä sisältöjä varhaiskasvatuksessa toteutettavaan mediakasvatustyöhön haastateltavien mukaan sisältyy. Kaikki lastentarhanopettajista piti tärkeänä ajatusta, että mediakasvatuksen toteuttaminen aloitetaan jo varhaiskasvatuksessa.

Yksi haastateltavista toi esille, että mediakasvatus tulisi aloittaa jo varhaiskasvatuksesta lähtien, sillä toiminnan tarkoituksena on edistää eräänlaisia varhaisia valmiuksia ja mediataitoja, jotka toimivat lasten voimavarana tulevaisuudessa.

*Varmaan sellanen **varhanen tietosuus**, niinku sen semmosen median tuntemuksen, mikä median tarkoitus niinku on **ja sit mitä hyötyä siitä on tavallaan sitten tulevaisuuteen**.*  
(L2)

Varhaiskasvatuksen mediakasvatusta koskevissa näkemyksissä on mukana sekä nykyhetki, että tulevaisuus. Karilan ja Nummenmaan (2001, 29) mukaan tulevaisuuteen suuntautumista ja tulevaisuuden ennakkointia voidaan pitää varsinkin tällä hetkellä kasvattajalta vaadittavina keskeisinä taitoina. Voidakseen auttaa lasta hankkimaan taitoja, jotka kantavat häntä nykyhetken yli, tarvitaan kuva sekä tavoitellusta, että siitä tulevaisuudesta, joka pyrkii toteutumaan. Tämä edellyttää myös niiden arvojen pohtimista, joiden varaan tulevaisuutta rakennetaan. (mt. 29–30.) Mediataidot nähtiin yhtenä kasvatustyön päämääränä, johon varhaiskasvatuksessa tulisi tällä hetkellä keskittyä.

*He elää tässä maailmassa jo pienestä pitäen ja omaksuu asioita, niin **se on tärkeitä mun mielestä jo alle kouluikäsenä harjotella näitä taitoja.** Ja he miettii muutenkin tossa vaiheessa just viis-, kuusvuotiaana aika paljon semmosta, et mikä on totta ja mikä ei oo totta, niin se on aika **otollista siinä vaiheessa sit tarttua** siihen. (L6)*

Mediataidoissa faktan ja fiktion tai toden ja tarun erottaminen mediasisällöistä oli myös muiden lastentarhanopettajien mukaan varhaiskasvatusikäisiä koskevassa mediakasvatuksessa olennaisena tavoitteena. Ryhmien kaikkein nuorimpien lasten mediakasvatuksessa kuvien, satujen ja tarinoiden nähtiin tarjoavan mahdollisuuksia mediataitojen harjoitteluun. Pienten lasten mediakasvatukseen liittyi kuvien ja valokuvien tarkastelua ja pohtimista.

***Ei mun mielestä tän ikäisille tarttekaan olla niin kauhean massiivista ja ihmeellistä. Eskarivuonna ois mun mielestä hyvä jos kiinnitettäisiin huomiota vähän paremmin, mutta pienillä lapsilla sit kuvan ja tarinan tasolla ja toden ja epätoden tasolla.** (L4)*

Tässä lastentarhanopettajan näkemys mediakasvatuksesta poikkesi muista haastatteluista, sillä esiopetusikäisten mediakasvatuksen tueksi tarvittiin lastentarhanopettajan mukaan tukea ja tehostamista, kun taas useassa haastattelussa ryhmän pienimpien lasten kanssa toteutettavaan mediakasvatukseen kaivattiin useimmin ohjeistusta. Alle kouluikäisten lasten mediakasvatukseen kohdistetuissa materiaaleissa käytännön näkökulma on ollut vain vähän esillä, sillä Mediamuffins-projektin yhteydessä tuotetut materiaalit ovat ensimmäisiä laajuudeltaan (ks. Niinistö 2009, 32). Ryhmän nuorimpien lasten mediakasvatuksen tueksi ei siten ole juuri löydettävissä käytännön ohjeistusta.

Haastateltavien käsitykset erosivat hieman toisistaan sen suhteen minkä ikäisiä lapsia mediakasvatuksen tulisi koskettaa. Kolme lastentarhanopettajista ymmärsi mediakasvatuksen nuorimmillaan osaksi 3-vuotiaiden lasten kasvatusta, yksi lastentarhanopettajista piti 3–5 ikävuotta sopivana aloitusikäenä. Kahden lastentarhanopettajan mukaan mediakasvatus voidaan aloittaa jo aikaisemmasakin vaiheessa. Pienimpien lasten kohdalla mediakasvatus näyttäytyi luonnollisestikin suojelun näkökulmasta.

*Alle kolmen vanhakin tavallaan, joka ikäryhmän tasolta, et sehän on **aikuisen tehtävä sit sillon olla siinä ja alkaa se ohjaus**, et eihän siihen voi täsmällistä ikää sanoa. (L1)*

Mediakulttuuri on osa lasten arkea jo varhaisesta iästä lähtien, joten myös tavoitteellisen mediakasvatuksen ja medialukutaitojen edistämisen tulisi nykyisten käsitysten mukaisesti niveltä elinikäiseen oppimiseen varhaiskasvatuksesta lähtien (Kotilainen 2011, 70; Niinistö & Ruhala 2007, 134). Myös näkemys medialukutaidosta nojautuu elinikäiseen oppimiseen, sillä medialukutaito voidaan määritellä jatkumona, jossa ei voida saavuttaa opettelemalla ja kehittämällä taitojen päätepistettä (Kupiainen & Sintonen 2009, 15).

## 5.2 Mediakasvatus osana varhaiskasvatusta

Olen aikaisemmin määritellyt tutkielman tavoitteeksi kuvata myös haastateltavien näkemyksiä varhaiskasvatuksen roolista mediakasvatuksen toteuttajana. Edellisessä luvussa olen käsitellyt haastateltavien näkemyksiä mediakasvatuksesta osana heidän omaa työtään sekä yleisemmin osana päivähoito- ja esiopetusikäisten lasten opetusta ja kasvatusta. Tässä luvussa teen yhteenvetoa ja tarkastelen yksityiskohtaisemmin aineistossa esiintyvää mediakasvatuksen ja varhaiskasvatuksen yhdistämisen teemaa.

Tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat pitivät tärkeänä, että varhaiskasvatuksessa toteutetaan mediakasvatusta, sillä lasten nähdään käyttävän mediaa paljon vapaa-ajallaan ja kotonaan. Haastateltavien näkemysten mukaan jo kolmevuotiaat ja alle kolmevuotiaatkin lapset käyttävät mediaa ja saattavat katsella esimerkiksi televisiota. Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan media on mukana myös päivähoiton ja esiopetuksen arjessa monin tavoin ja lapsia pyritään myös kasvattamaan mediaan. Haastateltavilla esiintyi osittain samansuuntaisia näkemyksiä mediasta kuin Rouvisen (2007, 107) väitöskirjatutkimuksessa, jossa havaittiin, että lastentarhanopettajien käsitykset lasten toiminnasta kytkeytyvät hyvin tiivistä erilaisiin mediatekniikoihin, jotka ovat lasten käytettävissä sekä päiväkodissa että kotona. Lastentarhanopettajat kokivat, että lapset olivat irtaantuneet leikistä ja siirtyivät mieluummin valmiiden televisiohjelmien tai videoiden pariin, jolloin toimintaa ei tarvitse luoda tai rakentaa itse. Sähköisten viestimien läsnäoloa lasten elämässä arvioitiin kriittisesti. (mt. 107.) Myös tässä tutkimuksessa lasten mediaan käyttämää aikaa ja saatavuutta lasten elämässä arvioitaessa tulee esille tietty varautuneisuus. Yksi lastentarhanopettaja toi esiin metaforan mediasta eräänlaisena epätoivottuna lastenvahtina, sillä television ja vide-

oiden ajateltiin toimivan joissakin kodeissa tämänkaltaisessa roolissa. Haastateltavan mukaan varhaiskasvatuksessa tulisi tämän johdosta keskittyä myös muuhun toimintaan kuin mediaan.

***Et oppis näkemään sen, et esimerkiksi tietokonepelin ääressä ei tarvi asua koko iltaa, netissä. Se on mun mielest hirveen tärkeätä et tarjoo myöskin niitä muita virikkeitä kun tästä. Tuntuu nyt et meidän rooli on niinku semmosen tärkees asemassa siinä mielessä et me annetaan liikuntaan, kuvaamataitoon, musiikkiin ja niinku tämmösiä herätellään niitä muita virikkeitä, et mitä kaikkea muutakin voi olla. (L1)***

Haastatteluissa tuli esille, että mediavapaata aluetta on vaikea löytää, sillä mediaa on jokapuolella. Näkemysten taustalla voi osaltaan olla kokemus siitä, että media nähdään nykyisin erilaisena kuin omassa lapsuudessa. Uusien mediavälineiden kohdalla ei voida enää rajata median käyttöä tiettyyn hetkeen, vaan media on mukana kaikenlaisissa arjen tilanteissa. Myös lasten vapaa-aika on median värittämää. Suoninen (2004, 35) kuitenkin muistuttaa, että median olemassaolo ja saataavuus esimerkiksi kotona eivät välttämättä johda siihen, että lapset käyttäisivät mediaa sen enempiä. Median käyttötottumukset saattavat myös muodostua joillekin henkilöille tärkeämmiksi kuin toisille ja median käyttö on siten hyvin yksilöllistä (mt. 44–45).

Myös toisen lastentarhanopettajan näkemysten mukaisesti median roolia lasten elämässä ei tulisi korostaa entisestään varhaiskasvatuksessa. Mediakasvatusta tulisi toteuttaa tämän vuoksi muun toiminnan ja muiden teemojen ohessa sekä tutustumalla mediaan esimerkiksi projektien yhteydessä.

***Mun mielestä sitä mediakasvatusta ei pitäis nostaa yksittäiseks sellaseks, että tänään teemme mediakasvatusta, koska silloin se korostuu lasten elämässä hirveen paljon ja samalla myös ruokkii sitä, et pitääkin nyt kattoo paljon telkkaria ja pitääkin tehdä näin, kun sitä nyt kerran harjoitellaan päiväkodissa. Et kun se tapahtuu siinä muun toiminnan ohella niin silloin se ehkä pysyy oikeessa roolissa lasten elämässä. (L4)***

Mediakasvatuksen ei tulisi lastentarhanopettajan näkemysten mukaan olla muusta varhaiskasvatuksen arjesta irrallinen kokonaisuus, vaan mediakasvatuksen tarkoitusta nähdään palvelevan parhaiten toiminta, joka läpäisee varhaiskasvatuksen muuta toimintaa, kasvatusta ja opetusta.

Mediakasvatusta ei haluttu osassa haastatteluista nostaa tärkeämpään asemaan kuin muita varhaiskasvatuksen sisältöjä, joten näkemykset saattavat kertoa siitä, että mediakasvatusta ei koeta muiden sisältöjen rinnalla kovin tärkeäksi. Haastatteluissa tuli kuitenkin vahvemmin esille näkemys

siitä, että mediakasvatusta tulisi toteuttaa päivähoidosta ja esiopetuksesta alkaen, joten myös samojen henkilöiden näkemyksissä on havaittavissa ristiriitaisuutta. Aikaisemminkin on todettu, että viestintävälineiden käyttö varhaiskasvatuksessa ja myös mediakasvatus on herättänyt kasvatustajien taholta monia kysymyksiä ja myös epäilyksiä (Korhonen 2002, 40–42). Kahdessa haastattelussa tuli myös esille, että median käyttöä varhaiskasvatuksessa tulisi miettiä enemmän mediakasvatuksen kannalta tai mediakasvatusta tulisi olla enemmän. Mediakasvatus on monelle uusi asia ja haastateltavien näkemysten mukaan kaikki lastentarhanopettajat eivät toteuta mediakasvatusta. Olisikin tärkeää lisätä koulutuksen avulla tietoisuutta mediakasvatuksesta sekä siitä, kuinka mediakasvatus voidaan tuoda helpommin osaksi varhaiskasvatuksen arkea ja eri-ikäisten kasvatusta ja opetusta.

### 5.3 Mediakasvatuksen toteuttaminen ja tilanteet

Käsittelen tässä luvussa toteutuneita mediakasvatustilanteita. Tarkastelen miten mediakasvatustilanteet saavat varhaiskasvatuksessa alkunsa sekä millaisia mediavälineitä, -sisältöjä ja työmenetelmiä mediakasvatuksessa on käytetty. Tuon myös esille haastateltavien näkemyksiä mediakasvatuksessa tehtävästä yhteistyöstä vanhempien kanssa, sekä heidän työssään kokemistaan haasteista. Tulosten tarkoituksena on näiltä osin kuvata millaisia käytäntöjä mediakasvatuksessa esiintyy sekä miten käytäntöä voidaan tulosten perusteella jatkossa tukea.

#### 5.3.1 Mediakasvatustilanteet ja niiden rakentuminen varhaiskasvatuksen arjessa

Alkuperäisesti tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli selvittää missä määrin mediakasvatusta on toteutettu ryhmissä viimeisen vuoden aikana. Toteutuneen mediakasvatuksen määrän koettiin olevan kuitenkin vaikeasti arvioitavissa ja arvioissa oli haastateltavien kesken suuria eroja. Mediakasvatusta oli toteutettu ryhmissä päivittäin, viikoittain tai kuukausittain. Kolme lastentarhanopettajista arvioi, että ryhmissä oli toteutettu mediakasvatusta viikoittain, mutta tämän lisäksi myös vuositasolla oli pyritty järjestämään mediakasvatukseen liittyviä projekteja. Toteutetun mediakasvatuksen määrä oli vaikeasti arvioitavissa, sillä mediakasvatustilanteet syntyivät usein suunnittele-



matta, arjen tilanteista käsin. Mediakasvatuksessa korostui kaksi työmuotoa: mediaan liittyvät keskustelut sekä projektit, joissa toteutettiin yhdessä mediaesityksiä.

Kaikki haastatteleman lastentarhanopettajat olivat toteuttaneet mediakasvatusta jossakin muodossa. Aineiston perusteella mediakasvatusta oli toteutettu useammin osana muuta varhaiskasvatuksen toimintaa ja osana päivittäistä kuvien ja satukirjojen käyttämistä sekä keskustelutilanteita, kuin erillisiä projekteja.

***Ei meillä oo ollu mitään sellasta siis varsinaista, et me oltas jotenkin keskitetty et meil ois nyt joku mediakasvatuspäivä tai tuokio tai joku semmonen. Jos se jotenki piilosesti sitä tulee varmaan sitten. Hirveen vaikee kyllä arvioida.*** (L2)

*Kyllä sitä on otettu silleen projektiluonteena ainoastaan silloin tällöin joihinkin tiettyihin asioihin ja mahdollisimman paljon toimintaa silloin, kun se siihen sopii, mut en mä oo pyrkiny mihinkään et sitä ois aina tietyin väliajoin. Ei silleen että ois mediakasvatuspäivä, mutta **kyllähän sitä ainakin keskustelun tasolla tapahtuu melkein joka viikko.*** (L4)

Tutkimuksen tulokset ovat tältä osin yhteneviä Suonisen (2008) tutkimukseen, jossa yleisimpiä päivähoito- ja esiopetusryhmien mediakasvatuksessa käytettyjä työmuotoja olivat yhteiset mediaan liittyvät katselu- ja kuuntelutuokiot sekä mediasisällöistä keskustelu yleisellä tasolla. Mediakasvatuksen toteuttaminen liittyi yleisemmin juuri muiden toimintojen yhteyteen, kuin erillisiin toimintoihin. Keskustelut saavat tutkimuksen mukaan alkunsa usein lasten aloitteesta ja käsittelevät lapsia itseään mietityttäviä teemoja. (mt. 60–62.) Mediakasvatustilanteet ja keskustelut syntyivät haastattelemieni lastentarhanopettajien mukaan sekä aikuisten, että lasten aloitteesta.

***Lapset tuo esiin näitä teemoja. Mut toki on sitten välillä, aikuisetkin voi tuoda niitä ja millon mitenkään, vaihtelevasti. Tai sit jonkun kirjan lukemisesta, niin voi lähteä siitäkin sit joku liikkeelle.*** (L5)

Lasten kanssa oli keskusteltu televisio-ohjelmista, peleistä ja uutisista. Yhdessä ryhmässä tuli esille myös keskustelu lasten radiosta kuulemista lauluista tai puheesta. Lastentarhanopettajien mukaan poikien puheissa ja leikeissä korostuu enemmän tietokonepelit ja pelaaminen kuin tyttöjen puheissa. Yksi lastentarhanopettajista ajatteli poikien yleensäkin puhuvan enemmän mediasta kuin tyttöjen. Lasten kerrottiin kuitenkin sukupuolesta riippumatta käyttävän mediavälineitä ja tietokoneita tasapuolisesti. Lasten sukupuolella ei nähty olevan niinkään vaikutusta siihen, mitä mediavälineitä lapset valitsivat käyttä.

Mediakasvatuksen toteuttaminen on aloitettu lasten esille tuomien aiheiden lisäksi myös lastentarhanopettajan aloitteesta. Yhden haastateltavan mukaan esimerkiksi projektit lähtevät usein liikkeelle toiminnan motivoinnista, esimerkiksi näytelmän teko alkaa sadutuksesta tai roolivaatteilla leikkimisestä. Toiminnan käsite on esiopetuksessa pedagogisen työn lähtökohta ja lapsen oppimiselle ja kehitykselle sillä on ilmeinen merkitys. Toiminnan sisältö ei kuitenkaan nouse välttämättä lapsen aikaisemmista kokemuksista ja siksi on tärkeää antaa lasten toiminnassa esille tulleille käsitteille sisältöä ja lapsen tekemiselle sosiaalista sisältöä. (Brotherus ym. 2002, 185.)

Toisena mediakasvatuksen työmuotona olivat aineiston perusteella projektit, joissa tuotettiin yhteisesti ryhmässä mediaesityksiä. Lapset olivat toteuttaneet omia mediaesityksiä neljässä ryhmässä. Mediaa oli tuotettu valokuvaamalla, kirjoittamalla omia tarinoita, toteuttamalla pöytäteatteri-esityksiä, animaatioita, näytelmiä ja lehtiä.

### **5.3.2 Käytetyt mediavälineet, -sisällöt ja työtavat**

Haastatteluiden perusteella mediakasvatuksessa oli käytetty sekä perinteisiä mediavälineitä, kuten sanoma- ja aikauslehtiä, kirjoja ja kuvia sekä uudempia digitaalisia välineitä ja laitteita, joita edustivat aineistossa esimerkiksi digikamerat ja internetsivut. Mediakasvatuksessa kuitenkin painottui kirjojen, kuvien ja lehtien hyödyntäminen sekä televisio-ohjelmiin liittyvä mediakasvatus. Mediakasvatukseen on osittain liitetty vaatimus korkean teknologian käytöstä ja toimintaan ajatellaan liittyvän esimerkiksi digitaalisia kameroita, kuvankäsittelyohjelmia, editointiohjelmia ja muuta teknistä laitteistoa, jotka eivät ole kuitenkaan kuuluneet varhaiskasvatuksen ytimeen. (Kupiainen, Niinistö, Pohjola & Kotilainen 2006, 3.) Varhaiskasvatuksessa uutta mediateknologiaa ei myöskään ole välttämättä käytettävissä. Mediakasvatuksen toteuttamisen lähtökohdaksi riittävät hyvin myös perinteinen media kuten esimerkiksi kirjat, sadut tai kuvat. Yksi haastateltavista toikin esille, ettei mediakasvatus tarvitse tuekseen mitään teknisiä välineitä vaan siihen riittävät arjen välineet, mitä on tavallisesti käytetty.

Kaikissa ryhmissä oli käytetty mediakasvatuksen välineenä lehtiä jossakin muodossa. Sanomalehtiä ja aikauslehtiä oli mediakasvatuksen yhteydessä luettu ja niistä oli tutkittu ja etsitty esimerkiksi uutisia, otsikoita, kuvia, henkilöitä, kirjaimia ja sarjakuvia. Lehdistä oli myös askarreltu ja koostettu

leikekirjoja. Yhdessä ryhmässä sanomalehden materiaalia ja keveyttä oli tarkasteltu liikunnan ja leikkimisen yhteydessä ja leikitty sanomalehtisotaa. Viidessä ryhmässä päiväkotiin oli tilattu sanomalehtiä sanomalehtiviikon kautta. Kahdessa ryhmässä lapset olivat toteuttaneet oman lehden. Mediakasvatuksessa käytettiin myös kirjoja, kuvia ja satuja. Kirjoista oli keskusteltu ja piirretty. Kuvia oli tarkasteltu ja niistä oli sadutuksen yhteydessä kerrottu tarinoita. Kuvat, valokuvat ja sadut toimivat mediakasvatuksen välineenä haastateltavien mukaan ryhmän nuorimpien lasten mediakasvatuksessa.

*Kyllä me ihan pienten lasten kans **katsotaan kuvia ja mietitään et mitä kuvassa on ja tällästä vähän niinku visuaalisella tasolla. Et kyllä sekin on mediakasvatusta myös. Et siinä pikkuhiljaa oppii.**(L4)*

Kaikilla ryhmillä oli käytettävissä televisio ja laite videoiden katseluun. Televisio-ohjelmat olivat myös keskeisenä sisältönä mediakasvatuksessa, sillä niistä oli lastentarhanopettajien mukaan piirretty, sadutettu, tehty omia esityksiä ja leikitty.

*Et jos on ollu telkkuohjelma tai mitä sit on ollukin **ni aina mietitään sitte et mitä ne lapset siitä on oppinu ja jatketaan sitä ja monesti sitte saattaa olla et ne jatkuu vielä leikeissä se lasten oma työstäminen.**(L3)*

Yhdessä päiväkodissa oli toteutettu televisiokatselupäiväkirja yhdessä lasten ja vanhempien kanssa. Omien mediaesitysten tuottamisen kannalta neljässä ryhmässä oli käytössä digikamera ja kolmessa ryhmässä videokamera. Lapset olivat valokuvanneet kahdessa ryhmässä. Yhdessä ryhmässä oli toteutettu näytelmiä ja videoita näytelmiä oli katsottu yhdessä lasten kanssa ja näytetty myös vanhemmille juhlassa. Laitteiden puutteen koettiin joissakin ryhmissä rajoittaneen mediakasvatuksen toteuttamista ja ryhmien käytettäväksi toivottiin enemmän digikameroita sekä videokameroita. Elokuvat ja kuunnelmat tulivat esille yhdessä ryhmässä mediakasvatukseen liittyen. Tekijänoikeuksien koettiin rajoittaneen videoiden ja elokuvien katsomista sekä käyttämistä opetusmateriaalina.

Tietokone oli käytettävissä kolmen esiopetusryhmän lapsilla. Yhdessä ryhmässä tietokone oli käytössä matematiikan ja äidinkielen opetuspelejä pelattaessa ja toisessa ryhmässä tietokonetta käytettiin lasten omien kuvien katseluun. Haastatteluissa ei tullut sen tarkemmin esille liittykö tietokoneen käyttöön tässä yhteydessä mediakasvatusta. Yksi lastentarhanopettajista korosti, että tie-

tokoneohjelmat ovat ainoastaan aikuisten käytössä ja niiden avulla voidaan koostaa lasten tekemistä esityksistä mediaa. Laajimmin tietokonetta käytettiin mediakasvatuksessa esiopetusryhmässä, jossa kirjain- ja numeropelien sekä tietokoneen käyttötaitojen harjoittelun lisäksi lapset olivat käyttäneet internetiä tiedonhaun välineenä erilaisten projektien yhteydessä.

***Ollaan tehty projekteja** muun muassa eläimistä. Lumihutaleita on haettu ja sieltä löytyy kyllä monen näköstä. Ku lapset on siin vieressä, niin ne näkee et siel on paljon. Paljon ihan täyttä soopaa ja huonoja sivustoja ja sitte taas niitä, joista oikeesti löytyy tietoa. (L3)*

*-- jos on semmonen tilanne vielä, et ne tavallaan ohjaa toisiaan, siinä tietokoneen ääressä on hirvittävän hyvä tilanne **oppia sosiaalisia taitoja** myöskin. Et se ei oo pelkästään se ohjelma vaan et jos toinen on vaikka taitavampi, niin se voi neuvoo sitä toista. (L3)*

Mediakasvatuksen yhteydessä tulee tässä esimerkissä esille sosiaalisten taitojen oppiminen. Myös Nopparin ym. (200, 149) tutkimuksessa havaittiin, että median käyttö yhdistyy sosiaalisten taitojen oppimiseen käytettäessä viestintävälineitä kotona tai päiväkodissa. Myös Hietala ym. (2005, 178) ovat todenneet lasten käyttävän vertaisryhmää tehokkaasti tukena omassa oppimisessaan, kun työskennellään tietoteknisten välineiden parissa. Esiopetusiässä toimintaan tulee myös muutoin mukaan vuorovaikutus ja yhdessä leikkiminen ja pelaaminen (mt. 178). Tietokoneen käyttötaidot tulivat esille vain tämän yhden ryhmän kohdalla käytännön esimerkkejä kuvattaessa. Välineiden käyttötaidot eivät myöskään nousseet kaikissa haastatteluissa esille mediakasvatuksen tavoitteiden osalta, joten tulokset tukevat ajatusta siitä, että lasten suojeluun, itse-ilmaisuun ja medialukutaitoon tähtäävä toiminta nähdään tärkeämpinä tavoitteina kuin median tekniset käyttötaidot.

Mediavälineistä ja -sisällöistä mainoksia, kännyköitä tai puhelinta ei mainittu haastatteluissa käytetyn lainkaan mediakasvatuksen yhteydessä. Myöskään radio, tietokone tai internet eivät nousseet kovin keskeisiksi välineiksi mediakasvatuksessa. Vaikka näitä medioita ei juuri huomioitukaan haastatteluissa, ne ovat kuitenkin saattaneet olla osana mediakasvatusta esimerkiksi keskustelun tasolla. Käytännön yhteydessä mainitut mediat ovat mahdollisesti olleet kuitenkin haastateltavien mielestä käytetyimpiä tai tärkeimpiä. Suonisen (2008, 43–44) tutkimuksessa tuli esille, että mainoksia, radiota, kännyköitä ja internetiä oli käsitelty medioista vähiten mediakasvatuksen yhteydessä. Näitä medioita ei koettu myöskään yhtä tärkeiksi kuin kirjoihin, elokuvaan, televisioon tai peleihin liittyvän mediakasvatuksen antamista (mt. 19). Haastatteluiden perusteella visuaalisen median, kirjojen ja kuvien käyttö mediakasvatuksessa painottuu, kun taas ääniä ja kuunnelmia oli

käytetty ainoastaan kahden lastentarhanopettajan mukaan. Sintosen (2002, 116) mukaan lasten kanssa toteutettava mediakasvatus voi alkaa median peruselementtien, kuvan ja sanan lisäksi myös äänten kanssa toimimisesta. Ensimmäiset kosketukset medialukutaitoon syntyvät niin ikään näköhavaintojen ohella kuulemisesta ja kuullun ymmärtämisestä. Median monipuolinen käyttö voi kannustaa lapsia erilaisiin ja monipuolisiin lukukäytäntöihin, joiden kehittyminen voi auttaa ymmärtämään ja hallitsemaan mediaympäristöjä paremmin. (Kupiainen 2007, 19–21.)

Luvussa 6.1 mediakasvatusta kuvattiin lastentarhanopettajien näkökulmasta lasten oman toimijuuden tukemisena, itseilmaisuna, sekä kokemusten ja kokeilujen mahdollistamisena, jossa painopiste on lasten omassa toiminnassa ja median tuottamisessa. Myös käytännön mediapedagogiikan yhteydessä oli haastateltavien esittämien esimerkkien mukaan tuotettu mediaesityksiä ja käytetty toiminnallisia työtapoja, kuten leikkimistä, liikkumista ja taiteellista ilmaisua. Toiminnallisuus voi toimia lähtökohtana median vastaanottamisen, tulkinna ja myös tuottamisen taitojen harjoittelussa. Tarkoituksena on, että lapset pääsevät myös itse osallistumaan ja vaikuttamaan mediakulttuuriin. (Pentikäinen ym. 2007, 101–103.)

Toiminnallisten ja tuotannollisten tehtävien lisäksi mediakasvatuksessa tuli esille viitteitä vertaisoppimiseen ja lapsilähtöiseen toimintatapaan. Lapsilähtöisessä kasvatuksessa oppiminen ja opettaminen pohjautuvat lapsen omaan kulttuuriin, kokemuksiin ja toiminnallisiin työmenetelmiin (Hujala 2002, 61–63). Aikuisten järjestämissä mediakasvatusprojekteissa tulee esille lapsilähtöisyys, sillä projektit ovat toiminnallisia ja toiminta pohjautuu lapsen omiin kokemuksiin. Osa lastentarhanopettajista kertoi, että mediakasvatuksessa oli hyödynnetty aiheita, jotka ovat lähtöisin lasten omasta elämästä ja ajatusmaailmasta.

*Tänä vuonna me tehtiin valtavan suuri kartta, käytännössä kaks kertaa kolme metriä, lasten lähiympäristöstä. Ja siihen tehtiin, piirrettiin, et ne meni ihan oikein ne tiet ja kaikki talot ja muut mitä siel sitte oli. Ja käytiin lasten kanssa mediakasvatukseen liittyen valokuvaamassa jokaisen lapsen oma talo. Ja lapset sai ite ottaa ne valokuvat. Eli ne sai ottaa tavallaan kuvan siitä mikä niille oli tärkeä. (L3)*

Lapsilähtöisessä mediakasvatuksessa huomioidaan lasten omat mediasta saadut kokemukset toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Myös media-aiheisia leikkejä, leluja ja lasten esille tuomia juttuja voidaan tuoda osaksi mediakasvatusta. (Niinistö & Ruhala 123–133.) Kolme lastentarhanopettajista korosti lasten leikkien huomioimista mediakasvatuksessa ja lasten toiminnan kuvattiin

olevan mediakasvatusprojekteissa käytännössä eräänlaista leikkiä. Lapsen omaehtoinen leikki on nähty luonnollisena tapana oppia asioita, jotka liittyvät lapsen fyysiseen, emotionaaliseen, sosiaaliseen ja älylliseen kehitykseen (Brotherus ym. 2002, 185). Leikit saattavat jäädä useinkin huomioidatta mediakasvatuksen näkökulmasta, sillä aikuiset tahtomattaan arvottavat lasten toimintaa ja leikkiä sinänsä tai sen sisältöjä ei tavallisesti nähdä merkityksellisiksi oppimisen kannalta (ks. Karimäki 2007, 46).

Kaikki haastatelluista lastentarhanopettajista esittivät myös käytännön esimerkkejä toteuttamastaan mediakasvatuksesta. Käytännön osalta kaikkea kuvattua toimintaa ei kuitenkaan saatettu mieltää mediakasvatukseksi. Esimerkiksi lehtiä kerrottiin yhdessä ryhmässä käytetyn lähinnä askarteluun, mutta haastateltava ei kuvannut sen tarkemmin ymmärsikö hän toiminnan mediakasvatukseksi. Käytännön esimerkkien yhteydessä korostui tuotannolliset tehtävät, kuvien ja lehtien tarkastelu sekä lasten kanssa käydyt keskustelut. Kahdessa ryhmässä mediakasvatus toteutui pääosin keskusteluin ja lehtien ja kuvien tutkimisena, joten näiden ryhmien osalta käytännön toimintaa ei kuvattu yhtä paljon ja yhtä runsain esimerkein kuin muiden ryhmien kohdalla.

### **5.3.3 Mediakasvatuksessa tehtävä yhteistyö vanhempien kanssa**

Haastatteluissa käsiteltiin mediakasvatuksessa esiintyneitä yhteistyömuotoja vanhempien ja muiden mahdollisten yhteistyökumppaneiden kanssa. Ensisijaisena yhteistyötahona mediakasvatuksessa olivat lastentarhanopettajien mukaan vanhemmat ja kodit. Muita yhteistyömuotoja ei juurikaan mainittu, lukuunottamatta yhtä ryhmää, jossa mediakasvatusta oli toteutettu yhteistyössä kirjaston kanssa. Kirjastossa mediakasvatukseen liittyi kirjojen lukemista ja elokuvien katsomista ja niihin liittyvää keskustelua.

Haastatteluissa keskustelimme lastentarhanopettajien ja vanhempien tehtävistä ja vastuun jakautumisesta mediakasvatuksessa. Aineiston perusteella varhaiskasvatuksen tehtävänä ymmärrettiin olevan etenkin mediataitojen opettaminen, lasten oman tekemisen ja kokeilujen mahdollistaminen, turvallisen mediankäytön mahdollistaminen ja kotien tukeminen mediakasvatuksessa. Myös vanhempien ja kotien vastuulla nähtiin olevan mediakasvatuksen toteuttaminen käytännössä ja

median käytön rajojen ja sääntöjen asettaminen. Vanhempien ja kotien vastuuta mediakasvatuksessa pidettiin kuitenkin ensisijaisena.

*No jotenkin muutenkin vastuualue päiväkodilla on tukea sitä kotien kasvatustyötä ja mun mielestä myös tässä asiassa, et **vanhemmathan ne ensisijaisesti on vastuussa myös tässä asiassa kasvattajina.** (L6)*

*Me voidaan keskustella ja niist suosituksista muistuttaa. Mut sitte tää just tää **oma tekeminen ja omat kokeilut on meillä varmaan, paremmin voidaan toteuttaa täällä.** No toki kotonakin, mut se vaatii vanhemmilta sit semmosen erityisen innostuksen aiheeseen, niinku toki meilläkin. (L5)*

Aineiston perusteella kotien ja vanhempien tukeminen mediakasvatustyössä koettiin haasteelliseksi. Mediakasvatus näyttäytyi suojelun näkökulmasta, sillä erityisesti tiedon välittäminen vanhemmille mediakasvatuksesta ja median käytön ikärajoista ja sallituista mediasisällöistä nähtiin yhteistyön osalta keskeisenä. Yhteisten sääntöjen ja median käytön rajojen puute koettiin ongelmallisena, sillä vanhemmilla oli haastateltavien mukaan keskenään erilaisia käsityksiä lasten median käytön rajoista ja lapsille sallittujen medioiden ikärajoista. Myös vanhempien ja lastentarhanopettajien käsitykset mediakasvatuksen toteuttamisesta saattoivat olla keskenään ristiriitaiset.

*Et miten siihen niinkun sais puututtua. Tietenkin sekin vois, jos he on nähny jotain pelottavaa niin he puhuu meidän kanssa, mut sitte se on sillai jotenkin **haasteellista et miten vanhemmille sais tietoisuutta niistä rajoista** ja sit ainakin et he kattois lastensa kans ja seurais sitä mediankäyttöä. (L6)*

Perheiden erilaiset median käytön tottumukset ja säännöt saattavat aiheuttaa ristiriitaisia tilanteita. Yhtenä keskeisenä haasteena ja tavoitteena kasvatuskumppanuuden osalta on siten lisätä vanhempien tietoisuutta mediasta ja medialapsuudesta sekä vahvistaa perheiden välistä vuoropuhelua. (Niinistö & Ruhala 2007, 131.) Kasvatuskumppanuuden toteutumisen edellytyksenä mediakasvatuksessa olisi löydettävä tilanteita ja paikkoja lastentarhanopettajien ja vanhempien keskinäiselle vuorovaikutukselle. Lastentarhanopettajien mukaan myös kotien kesken olisi tarvetta paikoille, joissa voidaan jakaa ajatuksia mediakasvatuksesta ja saada tukea omille ajatuksille ja mediakasvatuksen toteuttamiseen.

Vanhempien kanssa oli käyty keskusteluita, joissa media oli noussut esille. Mediakasvatus oli noussut keskustelun aiheeksi esimerkiksi tilanteissa, joissa oli havaittu lasten mediankäyttöön liittyvän

ongelmia tai ahdistusta. Media saattoi myös toisinaan olla jostakin muusta syystä ajankohtainen aihe ja siitä keskusteltiin enemmän. Vanhempien kanssa oli keskusteltu mediasisällöistä, ikärajoista tai television katseluun ja pelien pelaamiseen käytetystä ajasta.

*Aina **tarvittaessa keskustellaan**, et varsinkin nyt ku meillä on ollu toi Star Wars niin pinnalla, niin niistä on vanhempien kanssa tullut juttua. Aina silleen **päivittäin**, kun vaihdetaan kuulumisia, niin on saatettu siitä keskustella. (L3)*

Vanhempien ja päiväkodin mediakasvatuksessa tehtävä yhteistyö toteutui siis pääasiassa keskusteluina. Kaksi lastentarhanopettajista kertoi aiheen tulleen puheeksi varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmakeskusteluissa, joissa on vaihdettu vanhempien kanssa näkemyksiä. Lastentarhanopettajat olivat pyrkineet tukemaan kotien mediakasvatustyötä myös konkreettisesti kertomalla median käytöstä ja ikärajoista vanhemmille ja jakamalla mediakasvatukseen liittyvää aineistoa ja materiaalia. Vanhemmat olivat lisäksi osallistuneet päiväkotien mediakasvatusprojekteihin, kuten televisiokatselupäiväkirjan toteuttamiseen. Yhdessä päiväkodissa oli järjestetty mediakasvatukseen liittyvä vanhempainilta.

Mediasta ja mediakasvatuksesta keskustellaan vanhempien kanssa lastentarhanopettajien mukaan jonkin verran. Kotien ja päiväkodin vuorovaikutus koettiin mediakasvatuksen suhteen kuitenkin haasteelliseksi. Ratkaisuna voisi olla, että varhaiskasvatuksessa järjestettäisiin aiheeseen liittyen vanhempainiltoja ja kodit voisivat myös osallistua mediakasvatusprojekteihin mahdollisuuksien mukaan. Keskustelujen lisäksi esimerkiksi valokuvien, videoiden tai kasvunkansioiden välityksellä tapahtuvaa vuorovaikutusta oli hyödynnetty haastattelujen perusteella vain vähän mediakasvatuksen näkökulmasta.

#### **5.3.4 Mediakasvatuksen toteuttamisessa koetut haasteet**

Haastatteluiden perusteella mediakasvatuksen toteuttaminen ei ollut kaikkien ryhmien kohdalla toivotulla tasolla. Tähän vaikutti ennen kaikkea ajan riittämättömyys. Kolmessa ryhmässä välineiden puutteen koettiin myös rajoittaneen mediakasvatuksen toteuttamista käytännössä. Yhden haastateltavan mukaan perushoito ja muut varhaiskasvatussuunnitelmassa huomioitavat tehtävät vievät aikaa ja siksi mediakasvatuksen toteuttaminen on jäänyt vähemmälle huomiolle.



Kaikki haastateltavista koki tarvitsevansa koulutusta mediakasvatustyönsä tueksi. Koulutus nähtiin tarpeellisena tietokoneen ohjelmien käyttötaitojen ja yleensäkin mediakasvatuksen käytännön toteuttamisen kannalta. Jos tavoitteena oli toteuttaa esimerkiksi animaatioita tai jotakin muuta teknisempiä välineitä tai teknisempiä taitoja vaativaa, omien taitojen ei koettu riittävän kovin pitkälle.

***Että osais hyödyntää ohjelmia tuolla tietokoneella. Kyllähän ne sais teetettyä jossain jos haluaa, mut ei oo vielä tarpeeks tietoo siitä, et miten se oikee toimii, niin ei viiti lähtee säätämään et tekee sellasia projekteja mitä osaa just tehdä loppuun asti. (L4)***

Esille nousi myös tilanteiden ja mediakasvatusprojektien jälkikäsitteilyn ja toiminnan dokumentoinnin haasteellisuus. Yksi lastentarhanopettajista oli saanut dokumentointiin liittyen koulutusta, mutta koki edelleen haasteellisena median käsittelyyn liittyvän toiminnan tallentamisen. Lastentarhanopettajat kokivat tarvitsevansa yleensäkin käytännön ohjeita eri-ikäisten lasten mediakasvatuksen tueksi. Yhdessä haastattelussa muilta työyhteisön jäseniltä saatava tuki oman työn kannalta koettiin tärkeäksi.

***No kakskyt vuotta sittenhän ei oo tämmösestä ees mainittu. Niin varmasti ihan käytännön juttuja. Koska mun mielestä se käytäntö on aina just se joka jää mieleen. Mä uskon et semmonen vertais tota systeemikin vois olla hyvä, että kuka on toteuttanu tai tehny tämmöstä, niin et pystyis työaikana järjestämään siis semmosen porinatupa, missä me ihan vaan kerrotas niinku yleensäkin kaikesta mitä ollaan tehty. (L1)***

Mediakasvatukseen liittyvä työ saatetaan kokea hyvin moniulotteiseksi ja vaativaksi, joten tästä syystä koulutus ja myös muilta työyhteisön jäseniltä saatu tuki nähdään tärkeäksi, jotta työssä voidaan päästä tavoitteisiin. Haastattelemistani lastentarhanopettajista kolmella oli hieman mediakasvatukseen liittyvää koulutusta (L1, L4 ja L5). Heistä kaikki kokivat kuitenkin tarvitsevansa lisää koulutusta. Omien taitojen nähtiin toimivan myös yhdessä haastattelussa lähtökohtana sille, että on innostunut ja motivoitunut tekemään mediakasvatustyötä jatkossakin.

***Semmost lisää just [mediataidoista ja koulutuksesta], et sais itse innostua niin tuota sitte sen voisi helpommin taas tuoda tuohon arkeen. Kun on itse jostakin innostunut. (L5)***

## 6 POHDINTA

Tässä tutkielmassa on ollut pyrkimyksenä tehdä näkyväksi kasvatustyön ammattilaisten toimintaa mediakasvatuksen käytäntöjen osalta ja tuoda esille heidän näkemyksiään omasta mediakasvatustyöstään sekä varhaiskasvatuksen roolista mediakasvatuksen toteuttajana. Tutkimuksen tuloksissa olen käsitellyt aihetta haastateltavien näkemysten pohjalta muodostettujen teemojen ja tutkimustehtävän valossa. Kokoan tämän luvun alussa yhteen keskeisimpiä tuloksia ja esitän tuloksista tekemiäni johtopäätöksiä, joiden avulla voidaan havainnoida tulosten merkitystä laajemmin. Viimeisessä luvussa arvioin tutkimuksen toteuttamista kokonaisuudessaan ja pohdin matkan varrella eteen tulleita haasteita, onnistumisia sekä tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä.

### 6.1 Tulosten yhteenveto ja pohdinta

#### 6.1.1 Mediakasvatusta pienestä pitäen

Tulosten perusteella haastatteleman lastentarhanopettajat ymmärtävät mediakasvatuksen kuuluvan osaksi varhaiskasvatusta ja myös pienten lasten kasvatusta, sillä haastateltavien mukaan mediakasvatuksen toteuttaminen tulisi aloittaa jo päivähoidosta ja esiopetuksesta lähtien. Haastateltavien näkemykset ovat yhdenmukaisia pienille lapsille suunnatun mediakasvatuksen tärkeydestä, sillä mediakasvatuksen katsotaan kuuluvan myös osaksi ryhmän nuorimpien, 3-vuotiaiden lasten kasvatusta. Pienten lasten mediakasvatuksessa erilaiset kuvat, sadut ja tarinat nähdään toimivana mediakasvatuksen välineistönä. Mediakasvatus ja mediataitojen harjoittelun aloittaminen eivät katso haastateltavien mukaan juurikaan kasvatettavan ikää, sillä mediakasvatuksen toteuttamisessa tähdätään elinikäisen oppimisen hengessä tulevaisuuteen ja varhaiskasvatuksessa opittavat tiedolliset ja käytännön valmiudet ymmärretään toimivan perustuksina lasten myöhemmälle elämälle. Myös esiopetusryhmissä toteutetaan mediakasvatusta. Osalla lastentarhanopettajista oli enemmän kokemuksia esiopetusikäisten ja varttuneempien lasten mediakasvatuksesta ja siksi tämänikäisten mediakasvatusta kuvattiin aineistossa enemmän ja monipuolisemmin käytännön esimerkkien ja toiminnan kautta. Varttuneempien lasten kohdalla mediakasvatus liittyi useammin erillisiin projekteihin, joissa toteutettiin konkreettisia mediaesityksiä.

Haastatteluista välittyi kuitenkin myös näkemys siitä, että pienille lapsille ja alle kouluikäisille suunnattu mediakasvatus voi herättää kasvattajissa ristiriitaisiakin tunteita, sillä osassa haastatteluista tuotiin esille kriittisiä näkemyksiä median roolin korostumisesta lasten elämässä ja varhaiskasvatuksen sisällöissä. Lapset käyttävät nykyisin mediaa paljon jo vapaa-ajallaan, joten varhaiskasvatuksessa halutaan tarjota muita virikkeitä ja innostaa muuhun toimintaan. Varsinkin uuteen mediateknologiaan on todettu liittyvän kasvattajien taholta huolestuneisuutta ja varautuneisuutta. Kun median merkitys kasvaa yhteiskunnassa, hyötyjen ohella nousevat helposti pelot sen haitoista ja median ymmärretään passivoivan lapsia tai vaikuttavan epäsuotuisasti heidän kehitykseensä (Salokoski & Mustonen, 2007, 10, 15–16.) Pienten lasten mediakasvatuksessa on vastakkain monia sellaisia arvoja ja näkemyksiä, jotka eivät kohtaa. Nyky- tai tietoyhteiskunnassa, joka edustuu pääasiassa mediavälineiden kautta, korostuvat talouspainotteiset käsitteet ja arvot sekä tietotekniikan käytön työelämälähtöisyys (Inkinen 2005, 10–11). Mediakasvatuksesta esitetyt näkemykset saattavatkin kertoa siitä, että mediakasvatus näyttäytyy kasvattajille ensisijaisesti tietoteknisiin välineisiin ja laitteisiin kohdistuvana toimintana, ei niinkään yhteisinä keskusteluina, media-aiheisina leikkeinä tai lasten itse-ilmaisuun tähtäävänä toimintana, jossa oppiminen voi tapahtua myös ilman nykyaikaista tekniikkaa (ks. Niinistö & Sintonen 2007, 28).

Mediakasvatusta toteutetaan lastentarhanopettajien mukaan sekä aikuisten, että lasten aloitteesta. Mediakasvatuksen toteuttaminen lähtee useimmin arkeen liittyvistä päivittäisistä tilanteista ja keskusteluista. Media on tullut selvästikin osaksi varhaiskasvatusta kirjojen, lelujen, satujen, videoiden ja muiden mediasta lähtöisin olevien tuotteiden myötä. Mediasta myös puhutaan päiväkodissa aikuisten ja lasten kesken ja media näkyy lasten leikeissä. Myös mediakasvatus on tullut vääjäämättä osaksi varhaiskasvatusta, siitä huolimatta tiedostavatko kasvattajat toteuttavansa mediakasvatusta käytännössä tai eivät. (Kupiainen 2007, 17.) Yksi tutkimukseen osallistuneista lastentarhanopettajista pohti haastattelun aluksi, onko hän oikeastaan toteuttanut mediakasvatusta, mutta haastattelun kuluessa hänen käsityksensä muuttui. Haastateltava pohti millainen toiminta voisi olla mediakasvatusta, voisiko se olla esimerkiksi itsensä ilmaisemista median kautta tai osa päivittäistä median käyttöä varhaiskasvatuksessa? Mediakasvatuksen toteuttaminen ei ollut useinkaan suunniteltua, joten oman toiminnan arviointi jälkikäteen saattoi olla haastateltaville vaikeaa. Aineistossa tuli esille myös mediakasvatuksen käytännön toteuttamisessa esiintyneet haasteet. Lastentarhanopettajat kokevat omat mediakasvatustaitonsa osittain puutteellisiksi ja esimerkiksi tilanteiden jälkikäsitteily ja toiminnan dokumentointi näyttäytyy haasteellisenä.

Tulosten perusteella olisi tärkeää lisätä tietoisuutta mediakasvatuksesta ja sen toteuttamisesta osana eri-ikäisten lasten kasvatusta hoitoa ja opetusta. Mediakasvatusmateriaalien ja koulutuksen suunnittelussa olisi tärkeää huomioida jatkossa varhaiskasvatuksen osalta käytännön tehtävät sekä toiminnan dokumentoinnin näkökulma. Tutkimuksen kohdejoukolla oli jo hieman mediakasvatukseen liittyvää koulutusta, osa haastateltavista kokee kuitenkin koulutuksen tärkeänä edellytyksenä sille, että uskaltaa lähteä toteuttamaan mediakasvatusta jatkossa. Myös ohjelmien käyttöön liittyvä koulutus nähdään tarpeellisena, vaikka osa lastentarhanopettajista koki omat teknologiset taitonsa ainakin jossakin määrin riittävinä. Tulosten perusteella lastentarhanopettajille suunnattu koulutus olisi tärkeää median monipuolisen hyödyntämisen ja mediakasvatuksen toteutumisen kannalta tulevaisuudessa.

Mediakasvatuksessa tehtävä yhteistyö ja kasvatuskumppanuus näyttäytyvät aineiston perusteella haasteellisena kotien ja varhaiskasvatuksen välisen yhteistyön osalta. Kodit ja vanhemmat olivat osallistuneet joihinkin päiväkodeissa järjestettyihin mediakasvatusprojekteihin sekä aiheeseen liittyviin vanhempainiltoihin ja osa lastentarhanopettajista oli myös keskustellut aiheesta vanhempien kanssa. Kotien mediakasvatustyötä oli pyritty tukemaan käytännössä myös jakamalla mediakasvatukseen liittyvää materiaalia ja artikkeleita. Yhteistyön päämääränä oli lastentarhanopettajien mukaan yhteisten sääntöjen ja rajoitusten sopiminen esimerkiksi ikärajojen suhteen. Keskusteluissa varjoon jäi sen sijaan vanhempien oma näkökulma mediakasvatuksesta tai sen tavoitteista ja mediasta saatavat myönteiset kokemukset. Mediakasvatuksessa esiintyneet yhteistyömuodot olisivat mahdollisesti jatkossakin hyviä toimintatapoja. Olisi kuitenkin hyödyllistä lisätä tietoa myös kotien mediakasvatuksesta, toimintatavoista ja median käytön säännöistä, jotta mediakasvatusta voitaisiin toteuttaa yhteisin päämäärin. Yhtälaillla kodit tarvitsevat kasvatuksen tueksi tietoa varhaiskasvatuksessa toteutettavasta mediakasvatuksesta.

### 6.1.2 Mediakasvatus yhteistä tekemistä, kokemista ja keskusteluita

Mediakasvatus sisältää lastentarhanopettajien mukaan käytännössä eri mediavälineisiin ja sisältöihin tutustumista, median tuottamista projekteissa, yhdessä toimimista sekä arjen tilanteisiin liittyviä keskusteluja mediasta. Lasten oma toiminta on mediakasvatuksessa keskeisessä asemassa ja mediakasvatuksessa hyödynnetään toiminnallisia työtapoja, kuten leikkimistä, liikkumista sekä taiteellista ilmaisua. Neljässä ryhmässä lapset olivat toteuttaneet itse mediaesityksinä esimerkiksi lehtiä, näytelmiä, tarinoita sekä animaatioita. Lapset siirtävät usein mediakulttuurisia ilmiöitä omaan mediatuotantonsa sekä peilaavat samalla omia kokemuksiaan. Oppimisen ja medialukutaidon kehittymisen kannalta itse työskentelyprosessi on nähty siksi tärkeämpänä kuin valmis mediaesitys, vaikka valmis mediaesitys on sekin tekijälleen monin tavoin palkitseva saavutus (Niinistö & Sintonen 2007, 28.) Toiminnallisten ja tuotannollisten tehtävien lisäksi mediakasvatuksessa tulee esille lapsilähtöinen toimintatapa. Yksi lastentarhanopettajista totesi, ettei mediakasvatuksessa päästä silloin tavoitteisiinsa, jos käsiteltävä aihe ei ole kosketuksissa lasten omaan ajatusmaailmaan. Vastaavasti mediakasvatuksessa on onnistuttu, jos lapset tuovat esille omia ajatuksia mediasta ja niistä myös keskustellaan.

Mediakasvatusta toteutetaan haastateltavien mukaan osana päivittäisiä keskusteluita ja median käyttötilanteita, kuten esimerkiksi satukirjojen lukuhetkiä ja kuvien katselua. Mediakulttuurin huomioiminen kasvatus- ja opetustyössä ei tarkoita sitä, että varhaiskasvatuksessa tulisi keskittyä entistä enemmän elokuvien katsomiseen ja pelien pelaamiseen (Kupiainen 2007, 18). Käytetyimpiä mediavälineitä ja sisältöjä ovat aineiston perusteella lehdet, kirjat, kuvat sekä tv-ohjelmat. Mediakasvatuksessa painottuu visuaalinen media ja kuvien tarkastelu, kun taas ääniä ei ollut juurikaan käsitelty mediakasvatuksen näkökulmasta. Kenties radiota tai äänikirjoja ei mielletä lasten näkökulmasta yhtä kiinnostavaksi mediaksi, niiden välittäessä vain ääntä. Kirjanlukukokemuskin on toisaalta pienelle lapselle hyvin auditiivinen ja interaktiivinen, sillä aikuinen lukee kirjaa ääneen ja tarinasta voidaan keskustella, esittää kysymyksiä ja siinä voidaan palata halutessa myös taaksepäin (Suoninen 2004, 132).

Tulosten perusteella lastentarhanopettajilla on erilaisia käsityksiä mediakasvatuksen tavoitteista ja sisällöistä. Mediakasvatus ymmärretään aineiston perusteella lasten suojeluna, kokemusten mahdollistamisena, itseilmaisun ja tunteiden kehittämiseen tähtäävänä toimintana, mediavälineiden

käyttötaitojen opettamisena sekä kriittisten ajattelutaitojen kehittämisenä. Mediakasvatuksen tavoitteissa ja myös käytännössä on havaittavissa piirteitä Stakes:in ja Opetusministeriön (2007, 7) asiakirjassa määritetyistä neljästä näkökulmasta (*taidekasvatuksellisesti painottuva ilmaisullinen näkökulma, suojelullinen näkökulma, yhteiskunta- ja kulttuurikriittisesti painottuva näkökulma* sekä *teknologiakasvatuksellinen näkökulma*). Näkökulmat painottuvat haastateltavien näkemyksissä kuitenkin eri tavoin, sillä erityisesti suojelullinen näkökulma korostui tutkimukseni aineistossa. Suojelu ilmenee sekä mediakasvatuksen tavoitteiden, että konkreettisen toiminnan yhteydessä ja se korostuu myös lastentarhanopettajien ja vanhempien välisessä yhteistyössä. Suojelullisessa mediakasvatuksessa pyritään kuuntelemaan lasten ajatuksia ja seuraamaan heidän median käyttöönsä. Myös kriittisten valmiuksien kehittäminen ymmärretään mediakasvatuksen tehtäväksi. Kriittisyyttä edustavat aineistossa esimerkiksi faktan ja fiktion erottaminen ja median tutkiminen ja pohtiminen eri näkökulmista. Sen sijaan mediavälineiden käyttötaitojen opettamisen tärkeys jakaa lastentarhanopettajien näkemyksiä. Kaksi tutkimukseen osallistuneista lastentarhanopettajista näki käyttötaitojen opettamisen keskeiseksi mediakasvatuksen sisällöksi. Muissa haastatteluissa käyttötaitoja ei tuotu lainkaan esille.

Mediakasvatuksessa on tehty erottelua sen suhteen keskitytäänkö kasvatuksessa viestintävälineisiin ja niiden käyttöön vai mediateksteihin ja niiden erittelyyn ja analysointiin. (Kupiainen ym. 2007, 23). Medialukutaidon on kuitenkin nähty kehittyvän ennen kaikkea kokemusten kautta. Välineteknisen tason lisäksi mediakasvatuksessa tulisi olla mukana mediasisältöihin kohdistuvaa analysointia ja arviointia. Mediakasvatuksen tavoitteena on median tuottamisen kautta oppia tekemään mediaesityksiä ja ymmärtämään median roolia ja merkitystä elämässä laajemmin. (Sintonen 2002, 112–114.) Niissä ryhmissä, joissa mediakasvatusta oli toteutettu mediakasvatusprojektien muodossa, mediakasvatusta kuvattiin toimintana johon yhdistyy monipuolisesti ja laaja-alaisesti esimerkiksi mediaesitysten tekemistä, piirtämistä, leikkimistä, sadutusta tai dramatisointia. Lasten omaa toimintaa kuvattiin lasten näkökulmasta tapahtumana, johon liittyy sosiaalista toimintaa, oppimista ja riemua. Mediakasvatusprojektit, joissa toteutetaan yhdessä mediaesityksiä tarjoavat hyvän lähtökohdan myös medialukutaidon oppimiselle ja kriittisten ajattelutaitojen kehittymiselle. Käytännössä medialukutaidon kehittäminen tuli aineistossa esille median tuottamisprojektien lisäksi esimerkiksi lehtien tutkimisena, kuvien tarkasteluna ja keskusteluna mediasta.

Näkemyks kriittisestä medialukutaidosta on yhdistetty etenkin yhteiskunnalliseen ja yhteisölliseen vaikuttamiseen (Herkman 2007, 48). Yhteiskunta- ja kulttuurikriittisyyttä sivuttiin mediakasvatukseen tavoitteiden yhteydessä hieman niissä käsityksissä, joissa mediakasvatuksen tarkoituksena nähtiin yksilön valtaistaminen, kyky vaikuttaa tai kyky arvioida mediaa osana omaa elämää. Osa haastatelluista lastentarhanopettajista on sitä mieltä, että kriittisyyttä voidaan tavoitella varhaiskasvatuksessa vähitellen, mutta tavoite koetaan samalla vaikeasti lähestyttäväksi alle kouluikäisten lasten mediakasvatuksessa. Pentikäisen ym. (2007, 103) mukaan kriittinen suhtautuminen voi olla juuri lastentarhanopettajien kuvauksissa esiintynyttä faktan ja fiktion erottamista. Se voi olla myös kykyä nähdä pintaa syvemmillä ja vallitsevien uskomusten ja tietojen taakse sekä asioiden kyseenalaistamista. (mt. 103.) Medialukutaidosta tai kriittisyydestä ei puhuttu kaikissa haastatteluissa.

Tulosten mukaan lastentarhanopettajilla on erilaisia näkemyksiä mediakasvatuksesta ja sen tavoitteista. Haastateltavien näkemykset mediakasvatuksesta ovat hyvin yksilöllisiä, eikä haastateltavien iällä tai koulutuksella näyttäisi olevan merkitystä sille, millaisia puolia mediakasvatuksesta tuodaan esille. Haastatteluiden perusteella mediakasvatuksen tavoitteet tai toiminta eivät olleet myöskään kaikille yhtä selkeästi määriteltävissä tai kuvailtavissa. Mediakasvatuksen tulisi kuitenkin olla lähtökohdiltaan suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jossa pyritään kasvatuksellisiin päämääriin ja medialukutaidon kehittämiseen. Mediaa tulisi myös käytännössä kokea, työstää ja pohtia vaihtelevin työtavoin. (Kupiainen ym. 2006; Niinistö & Ruhala 2007, 125–126.) Käytännön esimerkkejä kuvattiin haastatteluissa loppujen lopuksi melko niukasti. Mediakasvatuksen ollessa osa projekteja toiminta oli helpommin arvioitavissa jälkikäteen. Jatkossa olisikin panostettava siihen kuinka varhaiskasvatuksen arjen tilanteet, toiminta ja keskustelut voidaan ottaa entistä paremmin huomioon mediakasvatuksen näkökulmasta.

### **6.1.3 Jatkotutkimusehdotukset**

Mediakasvatukseen liittyvää tutkimusta ja tietoa on vain vähän alle kouluikäisiä ja peruskoulun alimpia luokkia käyviä lapsia koskien, sillä aihetta on tarkasteltu suurimmaksi osaksi muissa pienimuotoisissa pro -gradu tutkielmissa sekä opinnäytetöissä. Aihetta olisi siksi syytä tarkastella jatkossa myös esiopetuksen, alkuopetuksen ja koulujen aamu- ja iltapäivätoiminnan osalta laadullisesti.

sen tutkimuksen keinoin. Tässä tutkielmassa on tarkasteltu melko laajasti varhaiskasvattajien mediakasvatus- ja opetustyöhön liittyviä näkemyksiä ja kokemuksia. Haastatteluissa mediakasvatukseen käytäntöjen ja tilanteiden kuvaus jäi kuitenkin hieman vähemmälle, sillä omia kokemuksia ja toimintaa saattoi olla vaikea arvioida ja kuvata jälkikäteen. Käsillä olevaa tutkimusta voisikin kehittää siten, että haastatteluaineistoon yhdistettäisiin tilanteiden havainnointia. Tutkimuksen kohteena voisi olla esimerkiksi vain yksi päiväkotikoti, jonka mediakasvatukseen liittyvää toimintaa kuvattaisiin.

Varhaiskasvatuksen ja kotien sekä vanhempien ja kotien yhteisten sääntöjen ja näkemysten puute mediakasvatuksessa sekä erilaiset median käytön säännöt nousivat tässä tutkimuksessa yhdeksi keskeisimmäksi haasteeksi lastentarhanopettajien kuvaamana. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tarkastella kotien ja vanhempien näkemyksiä mediakasvatuksesta: millaisia merkityksiä ja tavoitteita sillä nähdään heidän mukaansa olevan? Kuinka heidän käsityksensä vastaavat lastentarhanopettajien käsityksiä? Kuinka kotien ja varhaiskasvatuksen välistä yhteistyötä voidaan kehittää käytännössä?

Koulutuksella on keskeinen asema siinä kuinka varhaiskasvatuksessa voidaan huomioida mediakasvatus, siksi tietoisuuden lisääminen mediakasvatuksesta on tärkeää jo opiskeluvaiheessa. Lastentarhanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta voidaan selvittää tilastollisesti millaisia valmiuksia koulutus tuottaa tällä hetkellä ja kuinka koulutusta voitaisiin kehittää niin, että se vastaisi paremmin koettuihin tarpeisiin.

## 6.2 Tutkimuksen arviointi

Tässä luvussa kokoan yhteen ajatuksiani tutkimuksen toteuttamisesta ja tutkimuksen eri vaiheisiin liittyvistä luotettavuutta ja eettisyyttä koskevista näkökohdista. Pro gradu -tutkielman työstäminen on ollut pitkäkestoinen prosessi, joka alkoi aihetta koskevaan kirjallisuuteen tutustumisella sekä tutkimussuunnitelman kirjoittamisella. Kirjallisuuteen tutustumisen koin tärkeäksi vaiheeksi, sillä aloin vähitellen hahmottaa erilaisia aihetta koskevia tarkastelutapoja, jotka toimivat apuna tulkitessani myöhemmin haastateltavien kokemuksia. Aineiston keräyksen toteutin graduseminaarin loppupuolella, kevään 2010 aikana. Aineiston analyysin sain päätökseen, kun aineisto oli kerät-



ty kokonaisuudessaan. Osittain tutkimuksen eri vaiheet ovat limittyneet toisiinsa, eivätkä ne ole siten selkeästi erotettavissa. Esimerkiksi alun teoriaosan kirjoittamisessa oli palattava aineiston pariin, jotta teorian ja aineiston välille syntyisi vuoropuhelua ja raportista syntyisi rakenteeltaan johdonmukainen kokonaisuus.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnin on todettu perustuvan tiedon totuudenmukaisuuteen ja objektiivisuuteen. Tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, jolloin sen sisäinen johdonmukaisuus painottuu. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–140.) Luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia ja itse tutkijaa. Perimmäisenä luotettavuuden arviointikeinona voidaan siksi pitää esitettyjen väitteiden perusteltavuutta ja totuudenmukaisuutta. Luotettavuuden lähtökohtana on toisin sanoen tutkijan avoin subjektiviteetti. (Eskola & Suoranta 1998, 211–213). Olen pyrkinyt edistämään tutkielman luotettavuutta sisällyttämällä tutkimusraporttiin kauttaaltaan omaa pohdintaani sekä kertomalla mahdollisimman tarkastasti tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheista ja tehdyistä ratkaisuksista esimerkiksi kohdejoukon valinnan, tutkimusmenetelmien ja aineiston analyysin osalta. Näistä ratkaisuksista olen kertonut erityisesti tutkimuksen toteuttaminen - luvussa (luku 4). Olen myös pohtinut ja kirjoittanut auki omia ennako-oletuksiani ja käsityksiäni koskien tutkimusaihetta. Raportin avulla myös lukija voi arvioida tekemiäni ratkaisuja ja tutkimuksen luotettavuutta.

Fenomenologisessa tutkimuksessa on tavoitteena ymmärtää toisen ihmisen kokemusmaailmaa hänen omista lähtökohdistaan käsin ja siksi tutkimuksen kuluessa on tärkeää pohtia omien ennako-oletusten ja käsitysten vaikutusta. Tutkimuksessa on olennaista kriittinen ja reflektiivinen pohdinta, jossa tutkija kyseenalaistaa omia tulkintojaan. Myös tutkimuksen pätevyys perustuu siihen, kuinka aitoina haastateltavien kokemukset on onnistuttu välittämään ja kuvaamaan. (Laine 2001, 32–33.) Tämä edellyttää, että tutkija tuo esille myös ainutlaatuiset ja erilaiset tulokset, sillä jokaisen yksilöllisellä erilaisuudella nähdään tutkimusperinteen mukaisesti olevan merkitystä (mt. 28). Tulosten tulkinnan vaiheessa aineistoa olisi ollut mahdollista tarkastella useammastakin eri näkökulmasta. Pyrin tulosten tulkinnassa tuomaan esille myös erilaiset näkemykset teemojen sisällä ja välittämään haastateltavien kokemukset tutkimuksen lukijalle mahdollisimman aitoina. Aineistosta tehtyjä tulkintoja olen havainnollistanut haastatteluista lainatuilla sitaateilla sekä pohtimalla tulosten merkitystä haastateltavien näkökulmasta.

Tutkielmassa tiedonantajien määrä on ollut vähäinen. Tarkoituksena ei ole siksi ollut yleistää tutkimukseen osallistuneiden käsityksiä koskemaan kaikkia ammattiryhmän jäseniä tai yhden haastateltavan näkemyksiä koskemaan koko kohdejoukkoa. Tutkimuksen luotettavuuden voi katsoa perustuvan myös siihen, että en yleistä kohdehenkilöiden kokemuksia liikaa tai ylitulkitse heidän näkemyksiään. Tässäkin oman aihetta koskevan esiyymmärryksen tiedostaminen on tärkeää. Tutkimus on silloin uskottava, kun tutkijan käyttämät käsitteet vastaavat tutkittavien alkuperäisiä käsityksiä (Eskola & Suoranta 1998, 212). Moilanen ja Räihä (2001, 59) esittävät, että tutkimuksen uskottavuutta voi edistää myös vastaavanlaisten ilmiöiden ja selitysten löytyminen toisista tutkimuksista. Laadullinen tutkimus ei ole täysin teoriasta riippumatonta, sillä tutkijan tehtävänä on suhteuttaa löydöksiään myös muuhun tutkimukseen (mt. 61). Tutkimustulosten tulkinnan vaiheessa löysin yhteneväisyyksiä tutkimuskohteesta aikaisemmin esitettyyn tietoon. Yhteydet teoriaan on kirjoitettu auki sekä alun teoriaosassa, tulosten esittämisen yhteydessä että johtopäätöksissä.

Kohdejoukkoa on kuvattu tässä tutkielmassa kasvattajien yhteisönä, sillä kasvatukseen on monin tavoin yhteisöllistä toimintaa. Myös fenomenologisen teorian mukaisesti merkitysten lähteenä on yhteisö ja yhteisön jäsenet jakavat siten yhteisiä piirteitä sekä merkityksiä (Laine 2001, 28). Aineistoa tarkastellessa ja tulkitessa saattoi huomata, kuinka haastateltavilla oli työssään monia yhdenmukaisia näkemyksiä, tavoitteita sekä toimintatapoja. Aineistossa tuli kuitenkin esille myös toisistaan poikkeavia näkemyksiä ja ristiriitaisuuttakin. Onkin aivan luonnollista, että ihmisillä on yksilöllisiä merkityksiä kokemuksistaan, sillä kasvatukseen ja opetukseen liittyvät tilanteet ovat erilaisia (ks. mt.). Juuri erilaiset näkemykset olivat tutkimuksessa kiinnostavia. Kokemukset näyttäytyivät tutkimuskohteena haasteellisena ja myös tutkimuksen aihetta voidaan itsessään pitää hyvin moniulotteisena. Mediakasvatuksen toteuttamisen ja käytäntöjen pukeminen sanoiksi ei ollut myöskään haastatteluihin osallistuneille varmastikaan helppo tehtävä, sillä kasvatuksessa on toimintana mukana paljon sellaista, mitä emme käytännössä tiedosta tai tuo normaalisti kielellisesti esille.

Haastatteluiden toteuttamisessa oli suureksi avuksi, että saatoin kysyä tiedonantajilta tarkemmin heidän näkemyksistään ja keskustella heidän kanssaan myös asioista joita ei oltu löyty lukkoon vielä haastattelurungon yhteyteen. Jälkikäteen ajatellen, olisi ollut mahdollista rajata vielä enemmän tutkimuskohdetta näiden keskustelujen perusteella ja saada siten syvällisemmin tietoa esille nousseista aiheista. Haastattelutilanteessa koin kuitenkin tärkeämpänä sen, että en ohjaa haastattelua liikaa, vaan annan haastateltaville itselleen tilaa kertoa kokemuksistaan ja ajatuksistaan.

Oma kokemattomuuteni haastatteluiden toteuttamisesta on saattanut vaikuttaa siihen, kuinka kattavasti haastattelutilanteissa käsiteltiin haastateltavien kokemuksia ja kuinka hyvin haastateltavien kuvaaman toiminnan eri puolet tuli esille. Haastattelujen avulla tuotettu aineisto vaikutti kuitenkin riittävän monipuoliselta, sillä löysin vastauksia asetettuihin kysymyksiin.

Tutkielmassa käytettyihin menetelmiin liittyy joitakin kysymyksiä, jotka on huomioitava tutkimuksen eettisyyden ja tieteellisen käytännön noudattamisen kannalta. Keräsin tutkimuksen aineiston haastattelemalla tiedonantajia, joten olen huomionnut tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetin säilyttämisen. Tutkimuksessa esitettiin suoriin lainauksiin haastateltavien puheesta on viitattu ainoastaan numerokoodien avulla. Olen myös välttänyt kaiken sellaisen tiedon esittämistä, josta yksittäinen henkilö tai päiväkotitoiminta voitaisiin tunnistaa. Ennen haastatteluita annoin tutkimukseen osallistuneille henkilöille tietoa tutkimuksen tarkoituksesta ja vastasin kysymyksiin, joita heillä saattoi olla tutkimuksesta. Selvitin myös ennen haastatteluita kohdehenkilöille miten heidän antamiaan tietoja tullaan käyttämään ja säilyttämään ja varmistin, että haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja oman kiinnostuksensa perusteella. Tuomen ja Sarajärven (2009, 127–128) mukaan laadullisen tutkimuksen eettisyys perustuu tutkimustoiminnan, kuten tiedonantajien informoimisen ja aineiston keräämisen ohella myös tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyttä voidaan arvioida osittain samoin kriteerein kuin luotettavuutta. Eettisyys koskee osaksi tutkimusasetelman sopivuutta tutkimuskohteeseen ja tapaa, jolla tulokset esitetään. Hyvää ja laadukasta tutkimusta ohjaa kokonaisuudessaan tehtyjen valintojen eettinen sitoutuneisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127–128.)

Sen sijaan että tutkimuksen metodologia nähdään tutkimusongelmien ratkaisemisen näkökulmasta, etiikkaa voidaan tarkastella myös metodologisena seikkana. Silloin kaikkia tutkimuksessa tehtyjä valintoja voidaan pitää tietyllä tapaa moraalisisina valintoina. Jo aiheen valinta ja se, mitä tutkija pitää lopulta tärkeänä ovat eettisiä kysymyksiä. Jokaisella tieteenalalla on omat arvolähtökohdansa, ihmiskäsityksensä ja toiminnan tavoitteet, jotka ohjaavat tutkimuskohteen määrittymistä. (Varjo 1992; Tuomi & Sarajärvi 2009, 128–130.) Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut tiedon lisääminen varhaiskasvatuksen mediakasvatukseen liittyvästä toiminnasta, käytännöistä ja kasvatus- ja opetustyöstä vastaavien henkilöiden näkemyksistä aiheesta ja sen tärkeydestä. Tutkimusta voidaan pitää siinä tapauksessa onnistuneena, jos aikaisemmin tuntemattomampi tutkimuskohde voidaan nähdä tutkimuksen johdosta entistä selkeämmin tai monipuolisemmin (Laine 2001, 42).

Itseäni tutkimus on auttanut perehtymään tutkimuskohteen taustalla oleviin teorioihin sekä hahmottamaan asioiden välisiä yhteyksiä uudella tavalla. Toivon kuitenkin, että tutkielma avaa aihetta myös laajemmin kaikille mediakasvatuksesta kiinnostuneille kasvattajille. Tuloksista voi olla apua toiminnan kehittämiseksi jatkossa, kun tiedetään millaiset toimintatavat ovat kasvattajien näkökulmasta keskeisiä ja ohjaavat toimintaa tällä hetkellä. Tutkimuksen avulla on myös mahdollista tarkastella lastentarhanopettajien kokemuksia aiheesta ja kokemukset voivat toimia vertailukohtana ja oman mediakasvatustyön tukena.

## LÄHTEET

- Alanen, V. 2007. Lastentarhan- ja luokanopettajaopiskelijat ja mediakasvatus. Käsityksiä mediakasvatuksen tärkeydestä, kokemuksia mediakasvatuksen opinnoista ja toimenpide-ehdotuksia helpottamaan mediakasvatuksen toteuttamista. Mediamuffinssi -hanke, selvitys. Saatavilla www-muodossa: <[http://www.mediakasvatus.fi/files/u4/mediamuffinssi\\_raportti.pdf](http://www.mediakasvatus.fi/files/u4/mediamuffinssi_raportti.pdf)> (Viitattu 23.1.2012.)
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY. 2. uudistettu painos.
- Buckingham, D. 2003. Media education. Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity Press.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 1998. Collecting and Interpreting Qualitative Materials. Sage Publications.
- Erstad, O. 2010. Media Literacy and Education. The Past, Present and Future. Teoksessa S. Kotilainen & S. Arnolds-Granlund (toim.) Media Literacy Education. Nordic Perspectives. Nordicom.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, Jyväskylä: Chydenius-Instituutin julkaisuja 3/2001, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Haapamäki, J. 2000. Yhteisöllisyys päivähoidossa. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa (toim.) Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 14–47.
- Herkman, J. 2007. Kriittinen mediakasvatus. Tampere: Vastapaino.
- Hietala, P., Ovaska, S., Sommers-Piironen, J., Tanhua-piironen, E. & Birkstedt, S-P. 2005. Kenen ehdoilla tietotekniikkaa: kokemuksia päiväkodista ja koulusta. Teoksessa A. Lahikainen ym. (toim.) Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Helsinki: University Press, 164–184.
- Hirsjärvi, S. 2005. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita. 11. painos. Helsinki: Tammi. 114–157.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Varhaiskasvatus 90. Jyväskylä: Gummerus.
- Inkinen, T. 2005. Johdattava polku lasten tietoyhteiskuntaan. Teoksessa A. Lahikainen ym. (toim.) Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Helsinki: Oy Yliopistokustannus University Press Finland, 9–18.

Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91–108.

Karila, K. & Nummenmaa, A. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotii. Helsinki: WSOY.

Karimäki, R. 2007. Media leikkiin innoittajana. Teoksessa L. Pentikäinen, A. Ruhala & H. Niinistö (toim.) Mediametkaa! Osa 2. Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan. Helsinki, 40–47.

Kellner, D. 1998. Mediakulttuuri. Vastapaino. Suom. R. Oittinen ja työryhmä. Tampere: 2. painos.

Koivusalo-Kuusivaara, R. 2006. Lapset, media ja symbolinen vuorovaikutus. Suomalaisten, englantilaisten ja saksalaisten lasten mediasuhteen tarkastelua. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Väitöstutkimus.

Korhonen, A. Mediakasvatusta Jukolan päiväkodissa. Teoksessa S. Sintonen (toim.) Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 40–54.

Kotilainen, S. (toim.) 2011. Lasten mediabarometri 2010: 0–8-vuotiaiden lasten mediankäyttö Suomessa. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2011. Saatavilla www-muodossa: <<http://www.mediaeducation.fi/publications>> (Viitattu 21.1.2012.)

Kotilainen, S. 1999. Mediakasvatuksen monet määritelmät. Teoksessa S. Kotilainen, M. Hankala & U. Kivikuru (toim.) Mediakasvatus. Helsinki Oy Edita Ab, 31-42.

Kotilainen, S. & Suoranta, J. 2005. Mediakasvatuksen kaipuu- ajatuksia alan tutkimuksen kehittämistarpeista. Teoksessa S. Kotilainen & S. Sintonen (toim.) Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet. Oikeusministeriön julkaisu 5/2005.

Kotilainen, S. & Kivikuru, U. Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineissa. Teoksessa S. Kotilainen, M. Hankala & U. Kivikuru (toim.) Mediakasvatus. Helsinki Oy Edita Ab, 13–30.

Kupiainen, R. 2007. Pienten lasten medialukutaito. Teoksessa L. Pentikäinen, A. Ruhala & H. Niinistö (toim.) Mediametkaa! Osa 2. Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan. Helsinki, 15–22.

Kupiainen, R., Niinistö, H., Pohjola, K. & Kotilainen S. 2006. Mediakasvatusta alle 8-vuotiaille. Keväällä 2006 toteutetun Mediamuffinssi-kokeilun arviointia. Journalismin tutkimusyksikkö. Tampere. Saatavilla www-muodossa: <<http://www.uta.fi/laitokset/tiedotus/jourutkimus/Muffinssi%20verkkoon.pdf>> (Viitattu 1.2.2012.)

Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Helsinki University Press/Palmenia.

Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta, J. 2007. Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa H. Kynäslähti, R. Kupiainen & M. Lehtonen (toim.) Näkökulmia mediakasvatukseen. Helsinki: Mediakasvatusseura ry, 3–26.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: Chydenius-Instituutin julkaisu 3/2001, 26–43.

Martsola, R. & Mäkelä-Rönholm M. 2006. Lapsilta kielletty. Kuinka suojella lasta mediatraumalta. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Mediakasvatusseuran verkkosivut. <<http://www.mediakasvatus.fi/node/12>> (Viitattu 30.1.2012.)

Moilanen, P. & Rähkä, P. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, Jyväskylä: Chydenius-Instituutin julkaisu 3/2001, 44–67.

Moje, E., Ciechanowski, K., Kramer, K, Ellis, L.,Carrillo & Collazo, T. 2004. Working Toward Third Space in content area literacy. An Examination of Everyday Funds of Knowledge and Discourse. Reading Research Quarterly. 39 (1), 38–70.

Niinistö, H. 2009. Mediakasvattajan matkakertomus – Käytännöstä teoriaan ja takaisin. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintutkimus.

Niinistö, H. & Sintonen S. 2007. Mä keksin! Tehdään yhdessä mediakulttuuria. Teoksessa L. Pentikäinen, A. Ruhala & H. Niinistö. Mediametkaa osa 2. Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan. Helsinki: Mediakasvatuskeskus Metka ry, 23–30.

Niinistö, H. & Ruhala, A. 2007. Pienten lasten mediakasvatus. Teoksessa H. Kynäslähti, R. Kupiainen & M. Lehtonen (toim.) Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseura ry, 123–136.

Noppari, E., Uusitalo, N., Kupiainen, R. & Luostarinen H. 2008. Mä oon nyt online! Lasten mediaympäristö muutoksessa. Tutkimus. Tampereen yliopisto, Tiedotusopin laitos. Saatavilla www-muodossa: <<http://tampub.uta.fi/tiedotusoppi/978-951-44-7293-0.pdf>>(Viitattu 31.1.2012.)

Nummenmaa, A. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 19–33.

Pentikäinen, L., Ruhala, A. & Niinistö, H. 2007. Mediametkaa. Osa 2. Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan. Helsinki: Mediakasvatuskeskus Metka ry.

Prensky, M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, NCB University Press, Vol 9, No. 5, October 2001.

Pääjärvi, S. 2009. "Kyllä siinä perässä täytyy vaan pysyä". Päiväkodinjohtajien näkemyksiä mediakasvatuksesta ja sen toteutumisesta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma.

Rouvinen, R. 2007. "Tässä työssä yhdistyy kaikki" Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja.

Ruhala, A. 2010. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksiä mediakasvatuksesta varhaiskasvatuksessa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Pro gradu -tutkielma.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula. Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Salokoski, T. & Mustonen, A. 2007. Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin. Katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen- ja säätelyn käytäntöihin. Mediakasvatusseuran julkaisu 2/2007. Saatavilla www-muodossa: <<http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-2-1.pdf>> (Viitattu 31.1.2012.)

Seppänen, Janne. 2006. Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja, 17. Tampere: Vastapaino.

Sihvonen, J. 2009. Medialukutaidon rajat ja rajoitukset. Teoksessa Kotilainen, S. (toim.) Suhteissa mediaan. Jyväskylä: Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisu 99, 217–237.

Sintonen, S. 2002. Mediakasvatusta järjellä ja tunteella. Teoksessa S. Sintonen (toim.) Median syllissä. Helsinki: Finn Lectura, 111–118.

Stakes ja Opetusministeriön Mediamuffinssi-hanke. 2008. Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisu. Saatavilla www-muodossa: <[http://www.kerhokeskus.fi/easydata/customers/kerhokeskus/files/liitetiedostot/mediakasvatus\\_varhaiskasvatuksessa\\_verkkoversio.pdf](http://www.kerhokeskus.fi/easydata/customers/kerhokeskus/files/liitetiedostot/mediakasvatus_varhaiskasvatuksessa_verkkoversio.pdf)> (Viitattu 31.1.2012.)

Suoninen, A. 2008. Mediakasvatus päiväkodissa ja esiopetuksessa. Mediakasvatuksen tilan ja Mediamuffinssi-oppimateriaalien käyttöönoton arviointi syksyllä 2007. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimuskeskus.

Suoninen, A. 2004. Mediakielitaidon jäljillä. Lapset ja nuoret valikoivina median käyttäjinä. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisu 81, 2004. Jyväskylän yliopisto.

Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajien tulee tietää. Tampere: Vastapaino.



Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes. Oppaita 56. 2.tark. p. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino, 2005. Saatavilla www-muodossa: <<http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>> (Viitattu 30.1.2012.)

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä, 133–146.

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

## LIITTEET

### LIITE 1 Teemahaastattelurunko

#### Haastateltavien taustatiedot

1. Ikä
2. Koulutus (oppilaitos ja valmistumisvuosi)
3. Kuinka monta vuotta olet toiminut lastentarhanopettajana
4. Kuinka monta lasta ryhmässä, lasten ikä
5. Kuinka monta lastentarhanopettajaa/lastenhoitajaa/avustajaa ryhmässä
6. Mediakasvatukseen liittyvä koulutus. Mitä? Milloin? Missä?

#### Teemahaastattelukysymykset

##### I. Mediakasvatusta koskevat käsitykset

Mitä mediakasvatus mielestäsi on? (Mitä se pitää sisällään)  
Millaisia tavoitteita asetat mediakasvatukselle?  
Minkä ikäiselle aloittaisit mediakasvatuksen?  
Miksi varhaiskasvatuksessa tulisi toteuttaa mediakasvatusta?  
Tulevatko media tai sen vaikutukset jotenkin esille varhaiskasvatuksessa?  
Oletko huomannut eroja tyttöjen ja poikien median käytössä?  
Kuvaile, mikä on oma roolisi ja vastualueesi mediakasvatustajana?

##### II. Kokemukset mediakasvatuksen toteuttamisesta

Toimintatavat, välineet ja mediakasvatustilanteet

Millaisia mediavälineitä päiväkodissa/ryhmässä on käytettävissä?  
Kuvaile miten olet toteuttanut mediakasvatusta käytännössä?  
Kuinka paljon olet toteuttanut mediakasvatusta viimeisen vuoden aikana? (tunnit)  
Kerro mitä tapahtuu ennen mediakasvatustilannetta?  
Entä mitä jälkeen?  
Millainen on onnistunut mediakasvatustilanne?  
Entä epäonnistunut?

Yhteistyön muodot

Millaisia yhteistyötahoja?  
Onko kotien kanssa ollut mediakasvatukseen liittyvää yhteistyötä? (Millaista)  
Miten varhaiskasvatuksen ja kotien välistä yhteistyötä voisi kehittää?

Vanhempien rooli ja vastuu mediakasvatuksessa?

Haasteet ja kehittämissuhteet

Millaisia haasteita mediakasvatuksen toteuttamisessa esiintyy?

Miten varhaiskasvatuksen mediakasvatusta tulisi mielestäsi kehittää?

Millaista mediakasvatuskoulutusta kokisit tarvitsevasi?

Millaisia taitoja kokisit tarvitsevasi mediakasvatuksessa?

Mitä muuta haluaisit vielä sanoa?