

Lastenohjelmien käyttö varhaiskasvatuksessa

Pia Kärsämä

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2022

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kärsämä, Pia. 2022. Lastenohjelmien käyttö varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 74 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, millaista on lastenohjelmia käyttö varhaiskasvatuksessa sekä millä tavalla lastenohjelmia käytetään pedagogisessa toiminnassa varhaiskasvatuksessa. Tavoitteena oli kuvata lastenohjelmien käytön tämänhetkistä tilannetta varhaiskasvatuksessa.

Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto kerättiin syksyllä 2021 verkkokyselynä varhaiskasvatuksen henkilöstölle suunnatuissa Facebookin ammatillisissa ryhmissä. Aineiston keruu toteutettiin sähköisellä kyselylomakkeella Webropol-kyselyohjelmiston avulla. Tutkimukseen osallistui 50 varhaiskasvatuksen ammattilaista. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteiden mukaan.

Tutkimuksen mukaan lastenohjelmien käyttöön varhaiskasvatuksessa olivat yhteydessä käytännön toteutus, oppimisympäristö sekä varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemykset lastenohjelmien käytöstä. Pedagogisen toiminnan osalta lastenohjelmia käytettiin pedagogisen toiminnan tukena sekä laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen alueiden rikastamisessa.

Tulosten perusteella lastenohjelmilla ei ole vakiintunutta paikkaa varhaiskasvatuksen toimintamuotona, sillä lastenohjelmien käyttö oli tutkimukseen osallistuneiden mukaan vaihtelevaa. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset olivat huolissaan liiallisesta ruutuajasta sekä lastenohjelmien negatiivisista vaikutuksista muun muassa lasten fyysiseen aktiivisuuteen. Merkittävä hyöty lastenohjelmien käytöstä nähtiin olevan lasten motivointiin ja innostamiseen.

Asiasanat: lastenohjelmat, media, pedagogiikka, varhaiskasvatus.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 LASTENOHJELMAT	7
2.1 Lastenohjelmat ja televisio lasten elämässä	7
2.2 Lastenohjelmat ja opetus.....	11
3 MEDIA OSANA VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGISTA TOIMINTAA	14
3.1 Varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta.....	14
3.2 Mediakasvatus.....	17
3.3 Monilukutaito	20
3.4 Tieto- ja viestintäteknologia oppimisympäristönä	21
3.5 Varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemyksiä mediasta varhaiskasvatuksessa.....	24
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	27
5.1 Tutkimuskonteksti	27
5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	28
5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	29
5.4 Aineiston analyysi.....	32
5.5 Eettiset ratkaisut.....	36
6 TULOKSET	38
6.1 Lastenohjelmat käytännössä varhaiskasvatuksessa	38
6.1.1 Käytännön toteutus	38
6.1.2 Oppimisympäristö.....	40

6.1.3	Näkemyksiä lastenohjelmien käytöstä varhaiskasvatuksessa..	42
6.2	Lastenohjelmien käyttö pedagogisessa toiminnassa varhaiskasvatuksessa.....	44
6.2.1	Pedagogisen toiminnan tuki	45
6.2.2	Laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen alueiden rikastaminen .	47
7	POHDINTA.....	50
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	50
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet	56
	LÄHTEET	59
	LIITTEET	68

1 JOHDANTO

Lastenohjelmat ovat iso osa suomalaisten lasten elämää (Suoninen, 2014, 8) ja lapset voivat oppia paljon televisiota ja lastenohjelmia katsomalla (Werner, 1996, 77). Alkusysäys tähän pro gradu -tutkielmaani tuli luettuani Bodrovan ja Leongin (2019) artikkelin, jossa he kuvasivat, kuinka lastenohjelmia käytettiin apuna leikin opettamisessa. Tutkijat olivat huolissaan, että nykyisin lapset eivät enää osaa leikkiä kuten ennen. Tätä artikkelia tarkastellaan tarkemmin luvussa 2.2. Artikkelista saamani innostuksen perusteella halusin lähteä tutkimaan, miten lastenohjelmia käytetään suomalaisessa varhaiskasvatuksessa.

Lastenohjelmilla tarkoitetaan kuvaohjelmia eli televisio-ohjelmia sekä kaikilla eri välineillä katsottuja kuvataallenteita (Suoninen, 2014, 8). Liikenne- ja viestintäministeriön (2012) raportin määritelmä lastenohjelmista perustuu Ylen kotisivuilla vuonna 2012 olleeseen kuvaukseen, jonka mukaan lastenohjelmien tarkoituksena on innostaa lasta leikkiin, omaan ajatteluun sekä tunnistamaan tunteita. Lastenohjelmien osalta ohjelmisto pyrkii tukemaan lapsen tasapainoista kasvua. Ohjelmiston tavoitteena on myös rikastuttava, myönteinen ja rohkaiseva katsomiskokemus. Lisäksi ohjelmatarjonnan tulee ottaa huomioon eri ikäiset ja kehitystasoiset lapset. Tässä tutkimuksessa noudatetaan edellä kuvatun mukaista määritelmää lastenohjelmista.

Lasten television ja lastenohjelmien katsomisesta sekä median käytöstä löytyy useita 1900-luvun loppupuolella ja 2000-luvun alkupuolella tehtyjä tutkimuksia, mutta aivan viimeaikaisia tutkimuksia lastenohjelmien käytöstä on saatavilla vain vähän eikä juuri mitään varhaiskasvatuksen kontekstissa (esim. House, 2012; Pennanen, 2009; Suoninen, 2014). Useimmat, esimerkiksi Valkosen (2012) tai Suonisen (2014), tutkimukset ovat keskittyneet selvittämään lasten omaa mediankäyttöä kotona ja vapaa-ajalla. Myös kansainvälisiä tutkimuksia lasten median käytöstä ja television katsomisesta on tehty jo pitkään. Tutkimuksilla on esimerkiksi selvitetty, kuinka lapsille suunnattujen opetusohjelmien katsominen vaikuttaa akateemiseen menestykseen nuoruusiässä (Huston ym.,

2007). On myös tutkittu, minkälainen väline televisio on lasten opetellessa kognitiivisia, emotionaalisia ja sosiaalisia taitoja (Lemish, 2007). Tutkimuksilla on myös haluttu selvittää varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia digitaalisen median käytöstä opetuksessa (esim. Plowman ym., 2012) tai varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta, kuten Salomaa ja kollegat (2021) tuoreessa tutkimuksessaan kuvaavat. Koska lastenohjelmat ovat yksi ensimmäisistä ja tutuimmista medioista lasten elämässä, on mediakasvatus mahdollista aloittaa juuri lastenohjelmien avulla (Korhonen, 2010, 10, 22). Tieto- ja viestintäteknologian käytöstä varhaiskasvatuksessa on ollut jo pidempään tutkimustietoa saatavilla, (esim. Reunamo ym., 2014), mutta lastenohjelmien käyttöä varhaiskasvatuksessa koskeva laajempi tutkimustieto puuttuu. Tutkimukseni pyrkii täyttämään tätä aukkoa tutkimuskentässä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää lastenohjelmien käyttöä varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata, millä tavalla ja missä tilanteissa lastenohjelmia käytetään päiväkodeissa toteutettavassa varhaiskasvatuksessa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan myös, kuinka lastenohjelmia käytetään pedagogisesti hyödyksi varhaiskasvatuksessa. Tavoitteena on muodostaa tämänhetkinen kuva lastenohjelmien käytöstä varhaiskasvatuksessa.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Aineiston tähän tutkimukseen keräsin syksyllä 2021 internetissä Facebookin ammatillisissa ryhmissä sähköisen Webropol-kyselyohjelmiston avulla. Tutkimuksen aineisto koostui 50 varhaiskasvatuksen ammattilaisen vastauksista. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteiden mukaan.

Tämän tutkimuksen luvussa kaksi kuvaan lastenohjelmia ja televisiota lasten elämässä. Sen jälkeen luvussa kolme käsittelen varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa ja mediakasvatuksen käsitteistöä sekä varhaiskasvatuksen ammattilaisten suhdetta lastenohjelmiin ja mediakasvatukseen. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen luvussa neljä esittelen tutkimukseni tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteuttamisen kuvaan luvussa viisi. Tutkimuksen tuloksia käsittelen tutkimuskysymyksittäin luvussa kuusi. Tutkimukseni viimeinen luku sisältää pohdintaa tutkimuksen tuloksista sekä luotettavuuden arviointia.

2 LASTENOHJELMAT

Televisio yhdistää lapsia kaikkialla maailmassa riippumatta siitä, minkä ikäisiä, mihin etniseen ryhmään tai uskontokuntaan kuuluvia tai missä päin maailmaa he asuvat. Lapset ympäri maailman katsovat televisiota ja oppivat sen avulla elämästä ja maailmasta ympärillään. (Lemish, 2007, 1.) Lastenohjelmille on tunnusomaista, että ne kannustavat lasta leikkiin ja uusien asioiden oppimiseen. Niiden tarkoituksena on omalta osaltaan tukea lapsen positiivista minä- ja maailmankuvan muodostumista. (Yle, 2022.) Lastenohjelmien ei pitäisi sisältää viihteellistä tai perusteetonta väkivaltaa (Liikenne- ja viestintäministeriö, 2012). Tässä luvussa tarkastellaan lastenohjelmien yhteyttä lasten elämään sekä opetukseen ja kasvatukseen.

2.1 Lastenohjelmat ja televisio lasten elämässä

Suomessa lastenohjelmia on esitetty televisiossa vuodesta 1956 alkaen, tosin tuolloin vain alle seitsemän tuntia koko vuoden aikana. Seuraavana vuonna aloitettiin säännölliset viikoittaiset lastenohjelmat, juontajinaan *Niilo Tarvajärvi* ja *Kylli Koski*. Edelleen televisiossa esitettävä *Pikku Kakkonen* nähtiin ensimmäisen kerran vuonna 1977. (Suoninen, 2007, 479, 496.)

Television lastenohjelmien määrä on kasvanut tasaisesti vuosikymmenien ajan. Lastenohjelmien sisällössä ei kuitenkaan ole tapahtunut suuria muutoksia. Jo 1950-luvun lopulta lähtien lapsille on esitetty muun muassa makasiiniohjelmia, animaatiosarjoja, luontodokumentteja, eläin- tai lapsisankareista kertovia (seikkailu)sarjoja ja elokuvia, musiikki-, liikunta- ja taidekasvatusohjelmia, erilaisia kilpailuja ja visailuja ja dokumentteja lasten elämästä eri puolilla maailmaa. Useimpia nykypäivänä nähtäviä ohjelmatyyppejä on kokeiltu jo 1950-luvulta lähtien. (Suoninen, 2007, 507.)

Viime vuosikymmenten aikana televisiolla on ollut huomattava vaikutus lasten kasvuympäristöön. Vaikka televisiota katsotaan usein kotiympäristössä, se ei ole erillään ympäröivästä yhteiskunnasta, vaan televisio sekä muut mediat

muokkaavat lasten arkista elämää yhdistämällä kodin ja ulkomaailman. Televisio-ohjelmat vaikuttavat siihen, millaisia havaintoja lapset maailmasta tekevät. (Valkonen, 2012, 97-98.) Vastaavasti lasten omat ajatukset tai ennakkokäsitykset vaikuttavat siihen, miten lapset kokevat ja tulkitsevat televisio-ohjelmia (Werner, 1996, 27-28). Valkosen (2012, 104) tutkimuksen mukaan esimerkiksi 4-5-vuotiaat lapset kokevat olevan totta sen, mitä näkevät televisiosta ja 5-8-vuotiaat olettavat television kuvaavan todellisuutta, kun taas yli 8-vuotiaat arvioivat sisältöjä sen perusteella, ovatko ne mahdollisia tai mikä on oletettavaa.

Lasten televisionkatselua on tutkittu runsaasti viime vuosikymmenten aikana ja sen on sanottu olevan yksi tutkituimmista aiheista sekä lapsitutkimuksen että televisiotutkimuksen alalla. Näissä tutkimuksissa on kuitenkin yleensä tarkasteltu lapsen omaa televisionkatselua kotiympäristössä sekä miten televisionkatselu on kytkeytynyt osaksi lasten elämää kotona perheen kesken. (Suoninen, 1993, 11, 14, 15.) Suonisen (1993) haastattelututkimus lasten ja perheiden televisionkatselusta ei myöskään huomionnut varhaiskasvatusta, siihen aikaan päivähoidon, lasten televisionkatselun ympäristönä lainkaan. Valkonen (2012, 278-281) haastatteli 5-6-vuotiaita lapsia ja heidän vanhempiaan television merkityksestä lasten arjessa. Hänen tutkimuksensa tarjoaa tietoa television vaikutuksesta lasten elämään, kasvuun ja kehitykseen sekä sosiaalisten suhteiden muodostumiseen. Lasten televisionkatselun sisältöön ja määrään on todettu vaikuttavan vanhempien televisionkatselutottumukset sekä heidän suhtautumisensa televisionkatseluun (Niinistö & Ruhala, 2006, 57-58). Esimerkiksi perheiden tekemien ohjelmavalintojen tai katselulle asettamien rajoitusten merkitys lapsen katselutapoihin on huomattava (Valkonen, 2012, 279). Edelleen Valkosen (2012, 279) mukaan katselukokemus sisarusten kanssa antaa lapsille mahdollisuuden käsitellä keskenään monenlaisia kokemuksia ja käsityksiä maailmasta ilman aikuisten vaikutusta.

Valkosen (2012, 132-133) tutkimuksessa television merkityksestä lapsille todettiin lasten katsovan suoria televisiolähetystyksiä yhtä mielellään kuin videoita, DVD:tä tai muita tallenteita. Lasten katsoma televisiosisältö on pääsääntöisesti lastenohjelmia, ja jos television ohjelmatarjonta ei ole riittävää, katsotaan tallenteita (Valkonen, 2012, 133). Lapset ovatkin valikoivia ohjelmatarjonnan suhteen:

jos ohjelmien sisältö ei kiinnosta heitä, lapset suuntaavat huomionsa muihin asioihin (Werner, 1996, 26).

Suoninen (2014) kokoaa teoksessaan *Lasten mediabarometri 2013 0–8-vuotiaiden mediankäyttö ja sen muutokset vuodesta 2010* tutkimuksen tulokset. Tämä melkein vuosikymmen sitten toteutettu lasten mediabarometri on viimeisin, jossa on valtakunnallisesti tutkittu varhaiskasvatus-, esi- ja alkuopetusikäisten lasten median käyttöä kotona ja siinä tapahtuneita muutoksia kolmen vuoden ajalta. Vuonna 2010 toteutetun lasten mediabarometritutkimuksen perusteella 85 prosenttia kaikista 0–8-vuotiaista lapsista katseli ainakin joskus televisio-ohjelmia tai kuvataallenteita (Suoninen, 2011, 17), kun puolestaan vuonna 2013 toteutetun mediabarometritutkimuksen perusteella 0–8-vuotiaiden lasten kuvaohjelmien katselu oli lisääntynyt 93 prosenttiin (Suoninen, 2014, 16).

Alle kouluikäisten lasten suosikkiohjelma on pitkään pysynyt samana. Vuonna 1988 tehdyn tutkimuksen mukaan *Pikku Kakkonen* oli 3,5–6,5-vuotiaiden lasten suosikkiohjelma (Suoninen, 1993, 166). Samoin alle kouluikäisten lasten suosikkikuvaohjelmia olivat sekä vuonna 2010 että vuonna 2013 *Pikku Kakkonen* ja *Muumit* (Suoninen, 2010, 20; Suoninen, 2014, 19). Lastenohjelmat ja -elokuvat yhdistävät lapsia myös kansainvälisesti: esimerkiksi useat *Disney-* ja *Hollywood-*elokuvat, *Pokémon*, *Sesame Street* ja *Teletapit* ovat ympäri maailman tunnettuja lastenohjelmia (Lemish, 2007, 4).

Lastenohjelmat, televisio ja muut mediat ovat huomattava osa lasten ja perheiden arkielämää (Valkonen, 2012, 120). Tästä johtuen lasten *ruutu-aika* eli digitaalisen median käyttöaika puhuttaa sekä huoltajia että varhaiskasvatuksen ammattilaisia (Pönkä, 2021). Tutkimusten mukaan lisääntyneen ruutuajan vaikutuksesta muihin lapsen tavalliseen elämään kuuluviin asioita, kuten leikkiin, liikuntaan tai ulkoiluun, käyttämä aika on vähentynyt (Repo & Nätti, 2015,100). WHO:n (World Health Organization, 2019) virallinen suositus alle viisivuotiaiden passiivisesta digitaalisen median käyttöajasta onkin alle tunti päivässä. Tämä aika ei kuitenkaan sisällä aktiivista digitaalisten pelien pelaamista, joissa vaaditaan liikettä tai fyysistä aktiivisuutta. Lasten ruutuajan määrä ja laatu muuttuvat vähitellen ja sisältävät pelkän passiivisen katselun lisäksi koko ajan enemmän lasta osallistavaa toimintaa (Repo & Nätti, 2015,100). Mannerheimin

lastensuojeluliitto (Pönkä, 2021) suosittelee tarkastelemaan erityisesti mitä lapsi ruutuajallaan tekee ja miten ruudun ääressä toimii, eikä vain siihen käytettyä aikaa. Lapsen aktiivisuuden kannalta on tärkeää se, mitä katsotaan sekä miten tarkkaavaisia ja syventyneitä katsomiseen lapset ovat (Valkonen ym., 2005, 67).

Lapsille soveltuvien ohjelmien ikäraajat määräytyvät sen perustella, kuinka paljon ohjelmissa on lapsille haitallista sisältöä eli väkivaltaa, seksuaalista ja ahdistusta aiheuttavaa sisältöä tai päihteiden käyttöä. Kaikille sallitut ohjelmat eivät kuitenkaan automaattisesti tarkoita, että ne olisivat lastenohjelmia. (Kansallinen audiovisuaalinen instituutti, 2022.) Korhonen (2010, 21) toteaa, ettei lasten tulisi katsoa aikuisille tarkoitettuja ohjelmia eikä varsinkaan silloin, jos aikuinen ei ole tilanteessa mukana selittämässä lapsille, mitä ohjelmassa käsitellään. Lapsille sopimaton ohjelmatarjonta tulisi esittää sellaisina aikoina, jolloin lapsien ei oleteta katsovan televisiota. Tämä ei kuitenkaan takaa sitä, etteikö lapsien olisi mahdollista nähdä televisiosta heille sopimatonta materiaalia, esimerkiksi uutislähetyksissä. Aikuisten, kotioloissa lasten huoltajien, vastuulla on tarkkailla ja säädellä lasten televisionkatselua. (Valkonen ym., 2005, 60-62.)

Väkivaltaa sisältävien ohjelmien ja lasten aggressiivisen käyttäytymisen yhteyttä on tutkittu laajasti, mutta niiden välisen syy-seuraussuhteen tulokset ovat ristiriitaisia. Yhtäältä on todettu, että lapsilla, jotka katsovat usein väkivaltaa sisältäviä ohjelmia esiintyy paljon väkivaltaista käytöstä. Toisaalta väkivaltaa sisältävien ohjelmien katsominen tarjoaa lapsille turvallisen väylän purkaa aggressioitaan ja heillä esiintyy vähemmän väkivaltaista käytöstä (Lemish, 2007, 74). Myös Werner (1996, 115) on tuonut esiin samansuuntaisen teorian, jonka mukaan eläytymällä väkivaltaa sisältävien ohjelmien tapahtumiin lapset voivat purkaa aggressioitaan ja ehkäistä väkivaltaista käyttäytymistään. Vastaavasti on tutkimuksia, joissa on tuotu esille se, että lapset, joilla on arvioitu esiintyvän usein aggressiivista käyttäytymistä, katsoivat usein väkivaltaa sisältäviä ohjelmia. Lisäksi, mitä enemmän lapsi katsoi väkivaltaisia ohjelmia jonain vuonna, hänellä esiintyi sitä enemmän väkivaltaista käytöstä seuraavina vuosina. (Lemish, 2007,

76.) Joissain lapsille suunnatuissa lastenohjelmissä voi esiintyä väkivaltaista toimintaa ja näiden ohjelmien perusteella innoituksensa saaneet lasten leikit voivat olla hyvinkin aggressiivisia (Korhonen, 2010, 20).

2.2 Lastenohjelmat ja opetus

Opetuksellisilla televisio-ohjelmilla on tutkimusten mukaan ollut vaikutusta opetuksen ja kasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseen. Televisio-ohjelmien avulla voidaan täydentää opetusta ja esittää ilmiöitä ja asioita visuaalisemmin kuin vain kertomalla, lukemalla tai kuvista katsomalla. Televisio-ohjelmien avulla lapsille voidaan esitellä ympäröivää maailmaa energisesti ja houkuttelevasti. (Lemish, 2007, 168.) Televisio-ohjelmat voivat kannustaa oppimiseen, ruokkia uteliaisuutta, lisätä lasten mielenkiinnon kohteita ja vahvistaa halua oppia uutta. Ne voivat rikastaa lasten maailmaa, tiedekasvatusta ja kulttuurin tunteista sekä opeteltavia asioita kuten esimerkiksi sanavarastoa. (Lemish 2007, 152.)

Yhdysvaltalainen *Sesame Street* on kansainvälisesti ollut yksi ensimmäisistä lastenohjelmista, jonka sisällöllä on ollut opetuksellisia ja kasvatuksellisia tavoitteita (Huston ym., 2007, 55). *Sesame Streetin* -sarjan hahmot ja tapatumat opettavat lapsille muun muassa tunnetaitoja, ongelmanratkaisu- ja leikkitaitoja (Bodrova & Leong, 2019). *Sesame Streetin* vaikutuksia esimerkiksi lasten kognitiiviseen kehitykseen on kansainvälisesti laajasti tutkittu (Salokoski & Mustonen, 2007, 31). Tutkimuksissa todettiin *Sesame Streetin* katsomisen vaikuttavan positiivisesti oppimistuloksiin (Schmidt & Anderson, 2007, 77). Esimerkiksi tutkittaessa *Sesame Streetin* katsomisen vaikutuksia lasten kehitykselle havaittiin sillä olevan positiivisia vaikutuksia muun muassa 3–5-vuotiaiden sanaston kehitykseen sekä omatoimisuuteen (Huston ym., 2007, 55). Schmidt ja Anderson (2007, 65-67) havaitsivat, että opetuksellisilla televisio-ohjelmilla oli merkittävä positiivinen vaikutus kognitiiviseen kehitykseen ja akateemiseen menestykseen. Heidän mukaansa viihteellisillä ohjelmilla, joilla ei ole opetuksellisia tavoitteita, sen sijaan oli negatiivinen vaikutus akateemiseen menestykseen muun muassa ohjelmien liiallisen katsomisen tai väkivaltaisen sisällön vuoksi. Huston ja kollegat (2007,

57-58) totesivat, että varsinkin poikien osalta opetuksellisten ohjelmien säännöllinen katsominen 5-6-vuoden iässä vaikutti parempien arvosanojen saamiseen matematiikassa, englannissa ja luonnontieteissä. Tyttöillä parempi menestys opinnoissa ei ollut niin selvästi havaittavissa (Huston ym., 2007, 57-58). Lisäksi *Sesame Streetin* ja muiden opetuksellisten ohjelmien katsomisen huomattiin lisäävän vapaa-ajalla kirjojen lukemista (Schmidt & Anderson, 2007, 74). *Sesame Streetin* tapaan on suomalaisella *Pikku Kakkosella* opetuksellisia ja kasvatuksellisia tavoitteita (Yle, 2022).

Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että liiallinen ruutuaika eri teknologioiden ääressä voi vaikuttaa lasten keskittymiskykyyn sekä lukivalmiuksien opimiseen (House, 2012, 111). Lemish (2007, 153) tuo esiin, että opinnoissaan paremmin pärjäävät lapset käyttivät televisiota välineenä, joka täydensi heidän opimistaan, kun taas heikommin pärjäävät lapset käyttivät televisiota enemmän viihteenä ja ajan kuluna. Televisionkatsomisen ja opintomenestyksen välinen suhde voidaan nähdä myös vastavuoroisena. Lapset suoriutuivat yleensä paremmin ensimmäisen luokan arvioinneissa, jos heidän vanhempansa valvoivat heidän televisionkatsomistaan, keskustelivat ohjelmista heidän kanssaan ja kannustivat katsomaan lapsille soveltuvia ohjelmia. Tämä puolestaan vaikutti positiivisesti lasten omiin valintoihin televisio-ohjelmien suhteen. Ja päinvastoin: lapset, joiden vanhemmat eivät kiinnittäneet huomiota lasten televisionkatseluun, joutuivat negatiiviseen kierteeseen. He katsoivat enemmän lapsille sopimatonta fiktiota, pärjäsivät huonommin opinnoissaan ja tämä taas johti televisionkatselun lisääntymiseen. (Lemish, 2007, 153-154.)

Televisio-ohjelmilla voidaan tuoda lasten leikkeihin uusia sisältöjä ja näin ruokkia lasten mielikuvitusta (Valkonen ym., 2005, 89). Vaikka yhtäältä lasten onkin todettu lainaavan lastenohjelmista monenlaisia asioita, esimerkiksi esi-
neitä, hahmoja, rooliasuja, tarinoita ja muita yksityiskohtia ja yhdistävän niitä omiin mielikuvitusleikkeihinsä, tutkijat pohtivat toisaalta television katsomisen mahdollisia negatiivisia vaikutuksia lasten luovuuden ja mielikuvituksen kehittymiseen (Lemish 2007, 62-63). Televisio-ohjelmista leikkeihin ammennetut aiheet

voivat toimia lapsia yhdistävänä tekijänä vertaisryhmässään tai lapset voivat kokea jäävänsä ulkopuolisiksi, jos eivät tunne entuudestaan leikkien aiheita (Penanen, 2009, 192).

Vaikka leikkiminen on lapsille luontainen toimintatapa, totesivat Bodrova ja Leong (2019) tutkimuksessaan, että lasten leikkitaidot ovat viime vuosina heikentyneet. Tutkijat huomauttivat, että ennen kuin lapsia voi opettaa leikin avulla, lapset on opetettava leikkimään. Tähän liittyen he kuvasivat, kuinka *Tools of the Mind* -menetelmää ja *Sesame Street* -lastenohjelmaa on hyödynnetty leikin opettamisessa. *Tools of the Mind* -menetelmän tavoitteena on tukea lasten itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen taitoja tavoitteellisten mielikuvitusleikkien ja leikillisen oppimisen avulla. *Sesame Street* -lastenohjelmassa on mielikuvituksellisia ja leikkillisiä tarinoita, lauluja ja animaatioita, joita esittävät sekä ihmiset että nukkehahmot. *Tools of the Mind* -menetelmän mukaan lapset esimerkiksi ensin katsovat alusta loppuun jakson *Sesame Street* -lastenohjelmasta. Sen jälkeen lapset katsovat saman jakson uudestaan lyhyissä pätkissä välillä leikkien ja keskustellen ohjelmassa ilmenneistä asioista. (Bodrova & Leong, 2019.)

Televisio-ohjelmien katseluun liittyy lapsilla olennaisesti myös pelkojen käsittely. Korhonen (2008, 9) haastatteli väitöskirjatutkimuksessaan 5–6-vuotiaita lapsia selvittäen lasten televisio-ohjelmiin liittyviä pelkoja. Korhosen (2008, 9) mukaan televisio-ohjelmiin liittyvät pelot ja pelonhallinta liittyvät toisiinsa olennaisesti. Korhonen näkee lapsen olevan yhtäältä suojattomana pelätessään mediasisältöjä ja toisaalta hallitsijana käsitellessään televisio-ohjelmiin liittyviä pelkoja. Tässä yhteydessä lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja samalla tarviten aikuisen antamaa turvaa ja suojelua (Niinistö & Ruhala, 2006, 31-32). Varhaiskasvatuksessa lapset harjoittelevat aikuisen kanssa tiedostamaan, havaitsemaan ja nimeämään erilaisia tunteita, kuten televisio-ohjelmiin liittyviä pelkoja (Opetushallitus, 2018, 26). Aikuisen on tärkeää kuunnella ja seurata lapsessa televisio-ohjelmien ja median aiheuttamia pelkoja sekä käydä niitä lapsen kanssa läpi (Niinistö & Ruhala, 2006, 31).

3 MEDIA OSANA VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGISTA TOIMINTAA

Medialla on koko ajan suurempi vaikutus elämäämme eivätkä kasvatus ja opetus ole irrallaan median vaikutuksesta. Medialla tarkoitetaan perinteisten medioiden, kuten kirjojen ja lehtien, lisäksi digitaalisia medioita. Media viittaa sekä erilaisiin viestimiin että sisältöihin, joita näiden avulla välitetään. (Mustola & Rissanen, 2017, 308.) Tämän luvun tarkoituksena on avata mediakasvatuksen keskeisiä käsitteitä suhteessa varhaiskasvatukseen. Ensin tässä luvussa on katsaus, mitä tarkoittaa pedagoginen toiminta varhaiskasvatuksessa. Sen jälkeen pohditaan mediakasvatuksen, monilukutaidon sekä tieto- ja viestintäteknologian käsitteitä osana varhaiskasvatusta. Lopuksi esitetään katsaus varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemyksistä mediakasvatuksesta. Tämän luvun avulla on tarkoitus luoda teoreettinen pohja lastenohjelmien käytölle varhaiskasvatuksessa. Kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, varhaiskasvatuksen kaikkien työtapojen on tuettava lapsen kehitystä ja oppimista ja ne on pystyttävä perustelemaan pedagogisesti (Opetushallitus, 2018, 28).

3.1 Varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta

Varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa. Pedagogista toimintaa toteutetaan tavoitteiden, sisältöjen, menetelmien sekä oppimisympäristöjen avulla ja sillä pyritään vaikuttamaan lapsen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin. (Ukkonen-Mikkola, 2018, 7.) Varhaiskasvatuksen tavoitteita säätelevän Varhaiskasvatustlain (2018, 2 §) mukaan varhaiskasvatus on kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostama suunnitelmallinen ja tavoitteellinen kokonaisuus, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Osana varhaiskasvatusta oleva esiopetus kuuluu perusopetuslain piiriin (Opetushallitus, 2018, 7). Varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia sekä toteuttaa lapsen leikkiin, liikku-

miseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset (Varhaiskasvatustilalaki, 2018, 3 §). Päiväkodeissa toteutettava varhaiskasvatus on varhaiskasvatuksen yleisin toimintamuoto, jonka lisäksi lapsille voidaan järjestää vuorohoitoa iltaisin, viikonloppuisin tai öisin huoltajien työssäkäynnin tai opiskelun vuoksi. (Opetushallitus, 2018, 18-19.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan varhaiskasvatuksen luovan perustan elinikäiselle oppimiselle ja olevan lapsen kasvun ja oppimisen polun tärkeä osa (Opetushallitus, 2018, 19). Varhaiskasvatuksen pedagogisessa toiminnassa keskeistä on leikki sekä lapsen aktiivisuus ja osallisuus (Ukkonen-Mikkola, 2018, 8). Varhaiskasvatuksen toiminnan perusteena oleva pedagogiikka määritellään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa seuraavasti:

Pedagogiikalla tarkoitetaan monitieteiseen, erityisesti kasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteuttamiseksi. Se näkyy varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa, oppimisympäristöissä sekä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudessa. (Opetushallitus, 2018, 22.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta on kokonaisvaltaista lapsen oppimisen, hyvinvoinnin ja laaja-alaisen osaamisen edistämistä (Opetushallitus, 2018, 36). Varhaiskasvatuksen pedagogiikan nähdään sisältävän opettamisen ja oppimisen vuorovaikutussuhteen (Hännikäinen, 2013, 33). Näin ollen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa ei ole vain tiedon siirtämistä opettajalta oppijoille, vaan se on vuorovaikutusta aikuisen ja lasten välillä. Vuorovaikutus antaa mahdollisuuden lapsen kokonaisvaltaiselle oppimiselle, luontaiselle kiinnostukselle erilaisiin asioihin sekä luovuudelle. (Kronkvist & Kumpulainen, 2011, 75.)

Yksi vuorovaikutusta vahvistava toimintatapa on pienryhmätoiminta (Lämsä, 2021, 80). Pienryhmätoiminnassa kokonaisen päiväkotiryhmän sijaan aikuinen toimii vähempien lasten kanssa ja pienryhmän koko voi muuttua tarpeen mukaan (Raittila, 2013, 79-80). Toiminnan pienryhmissä tulisi olla pedagogisesti tarkoituksenmukaista eli pienryhmätoiminta suunnitellaan vastaamaan tavoitteiden toteutumista, lasten tarpeita ja toiminnan edellytyksiä (Lämsä, 2021, 80). Pienryhmätoiminta mahdollistaa lasten yksilöllisyyden huomioimisen. Lisäksi

pienryhmätoiminta vähentää lasten sosiaalista kuormittavuutta kokonaisen lapsiryhmän toimintaan verrattuna. (Karila, 2013, 40.)

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt rakentuvat lasten ja aikuisten vuorovaikutuksessa sekä arjen käytäntöjen vaikutuksesta (Raittila & Siippainen, 2017, 283). Varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa toteutetaan monenlaisissa ja muuntuvissa oppimisympäristöissä. Oppimisympäristöllä käsitetään fyysisen ympäristön lisäksi psyykinen ja sosiaalinen ympäristö. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen tulisi olla kehittäviä ja oppimista edistäviä sekä terveellisiä, turvallisia ja esteettömiä. (Opetushallitus, 2018, 32.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta toteutuu oppimisen alueiden kautta. Nämä viisi oppimisen alueiden kokonaisuutta ovat *Kielten rikas maailma, Ilmaisun monet muodot, Minä ja meidän yhteisömme, Tutkin ja toimin ympäristössäni* sekä *Kasvan, liikun ja kehityn*. Oppimisen alueiden avulla erilaisia aihepiirejä voidaan yhdistellä laajemmiksi kokonaisuuksiksi ja edistää lasten laaja-alaista osaamista. Tämä antaa mahdollisuuden lasten mielenkiinnon kohteina olevien asioiden ja ilmiöiden tarkastelun laaja-alaisesti. (Opetushallitus, 2018, 24, 40.)

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on luoda pohja tietojen, taitojen, arvojen ja asenteiden muodostamalle laaja-alaiselle osaamiselle. Toisin sanoen laaja-alainen osaaminen on eri tieteen- ja taidonaloja yhdistävää osaamista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan laaja-alainen osaaminen käsittää viisi osaluuetta: 1) *ajattelu ja oppiminen*, 2) *kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu*, 3) *itsestä huolehtiminen ja arjen taidot*, 4) *monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen* sekä 5) *osallistuminen ja vaikuttaminen*. Keskeistä laaja-alaisen osaamisen vahvistamisessa on se, miten lasten oppimista varhaiskasvatuksessa tuetaan. (Opetushallitus, 2018, 24.)

Kuten edellä jo todettiin, varhaiskasvatuksen pedagogisessa toiminnassa keskeistä on sen kokonaisvaltaisuus (Opetushallitus, 2018, 36). Näin ollen kaikki arjen tilanteet ja rutiinit nähdään osana pedagogista toimintaa (Lämsä, 2021, 80). Esimerkiksi päivittäin toistuvat odotus- ja siirtymätilanteet, joissa on tarkoitus

edetä toiminnasta toiseen, nähdään myös pedagogisen toiminnan osana (Strandell, 1995, 91).

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on kehittää muun muassa lasten sosiaalisia, hieno- ja karkeamotorisia, kognitiivisia ja kielellisiä taitoja (Katz, 2012, 13). Tavoitteita asetettaessa usein määritellään mitä lasten tulisi tietää ja osata. Tässä yhteydessä usein unohtuu kuitenkin se mitä lasten tulisi ymmärtää osaamistaan asioista. Katzin (2012, 14.) mukaan varhaiskasvatuksessa tulisi tietämisen ja osaamisen sijaan keskittyä lasten ymmärryksen lisäämiseen. Jokaiselle lapselle laadittavaan yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan ei kirjata tavoitteita lapselle vaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan tavoitteet varhaiskasvatuksen pedagogiselle toiminnalle sekä miten lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia voidaan tukea (Opetushallitus, 2018, 10).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvoperusta pohjaa YK:n yleis-sopimukseen lapsen oikeuksista, jonka mukaan lapsilla on oikeus muun muassa leikkiä ja oppia leikkien. Leikin merkitys nähdäänkin keskeiseksi tekijäksi lasten kokonaisvaltaiselle kehitykselle ja hyvinvoinnille. Lapsi oppii leikkiessään ja sen takia sen onkin keskeinen varhaiskasvatuksen toimintatapa. (Opetushallitus, 2018, 20, 22, 38.) Lisäksi varhaiskasvatuksessa leikki nähdään itseisarvona (Reunamo & Käyhkö, 2014, 91). Leikki on kuvitteellista ja tarinan kerrontaa, jossa asiat ovat yhtenä hetkenä totta ja toisena kuvitteellista leikkiä (Vuorisalo, 2009, 158). Vapaassa leikissä lapsilla on mahdollisuus päättää, mitä tai kenen kanssa he leikkivät ja toteuttaa omia ideoitaan sekä löytää mielikuvitusmaailmoja (Reunamo & Käyhkö, 2014, 67, 91). Vapaassa leikissä lapset saavat yleensä melko vähän huomiota aikuisilta. Aikuisten olleessa kauempana lapset ovat yleensä hyvin sitoutuneita omaan leikkiinsä. Tosin ollessaan mukana lasten leikeissä aikuiset voivat paremmin tukea lasten toimintaa. (Reunamo & Käyhkö, 2014, 84.)

3.2 Mediakasvatus

Media on jo vuosikymmenten ajan vaikuttanut ihmisten elämään. Medialla onkin ollut huomattava vaikutus yhteiskunnan ja kulttuurin rakentumisessa. (Palsa

ym., 2016, 41.) Media on nykyisin merkittävä tekijä myös lasten maailmassa (Pennanen, 2009, 182; Pääjärvi & Sommers-Piiroinen, 2013, 4). Se on huomattava osa lasten arkea niin kotona, varhaiskasvatuksessa kuin koulussakin. Varhaiskasvatusta ja päiväkotia on silti usein pidetty mediavapaana ympäristönä (Pennanen, 2009, 185; Suoninen, 2014, 72).

Lasten elämä on nykyisin median täyttämää, arki on teknologisoitunut ja lapset käyttävät päivittäin monia erilaisia teknisiä laitteita eikä varhaiskasvatuksessa voida välttää median vaikutukselta (Pennanen, 2009, 183; Suoninen, 2014, 72). Vaikka lapsista tulee median käyttäjiä jo varhain, on alle kolmevuotiailla lapsilla vielä kovin vajavainen käsitys median suhteesta muuhun maailmaan. Silti pienten lasten kiinnostus kuvaohjelmiin on huomattavaa. Varhaiskasvatuskäiset eli 3–5-vuotiaat lapset alkavat jo erottaa sadun ja toden erot, vaikka kokevat ja reagoivat näkemäänsä voimakkaasti. Tässä iässä lapsilla on todettu olevan kaikkein rikkain mielikuvitus ja kaikenlaiset kuvaohjelmat, kirjat, sadut ja pelit kiinnostavat. He myös harjoittelevat pelkojen hallintaa. Esiopetusikäisille lapsille on tyypillistä harjoitella itseilmaisua esimerkiksi omien tarinoiden ja media-tuotosten avulla. Heillä tapahtuu lisäksi suuria kehitysaskelleita median tulkintataidoissa. (Salokoski & Mustonen, 2007, 20-21.)

Media tulee lasten mukana päiväkotiin lasten keskustelujen, medialeikkien, mediasta tuttujen lelujen ja vaatteiden sekä media-aiheisten piirustusten ja laulujen muodossa (Pennanen, 2009, 185). Näin ollen media varhaiskasvatuksessa on paljon muutakin kuin vain teknisiä laitteita, vaan se on laaja kattaus erilaisia sisältöjä, kuten tarinoita, kuvia, uutisia, mainoksia sekä leluja, pelejä ja oheistuotteita (Pääjärvi & Sommers-Piiroinen, 2013, 6).

Varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa toteutettavan mediakasvatuksen suunnittelun tukena on hyödynnetty muun muassa Nuorisotutkimusseuran vuonna 2013 toteuttama Lasten mediabarometri -tutkimusta, jossa tarkasteltiin 0–8-vuotiaiden lasten mediankäyttöä (Suoninen, 2014, 8). Tutkimuksen tavoitteena oli saada ajankohtaista tietoa lasten mediankäytöstä, jotta mediakasvatusta osattaisiin kohdistaa tarpeen mukaan eri mediasisältöihin ja ikäryhmiin. Tosin tutkimuksessa selvitettiin lasten mediankäyttöä kotikontekstissa, eikä viittauksia varhaiskasvatukseen juuri ole. Nykyisin mediakäyttö kuuluu niin tiiviisti lasten

elämään, että mediankäyttöön liittyvän tiedon katsotaan olevan hyödyksi kaikkia yhteiskunnan osa-alueita ajatellen. (Suoninen, 2014, 8.)

Mediakasvatuksen tavoitteena on valmentaa lapsista aktiivisia ja kriittisiä median käyttäjiä (Korhonen, 2010, 22). Mediakasvatukseen kuuluu osallisuus, aktiivinen toimijuus ja kasvatuksen dialogisuus. Mediakasvatusta esiintyy kaikissa kasvun, kasvatuksen ja oppimisen konteksteissa. (Pekkala, 2016, 9-10.) Varhaiskasvatuksessa on keskeistä osallisuutta edistävien toimintatapojen kehittäminen (Opetushallitus, 2018, 30). Osallisuus on myös huomattava osa mediakasvatusta. Uudet digitaaliset ja sosiaaliset mediat antavat mahdollisuuden uudentlaisille osallistaville ja yhteistoiminnallisille tavoille toimia myös varhaiskasvatuksessa. (Kupiainen & Sintonen, 2009, 14.) Laajemman kasvatuskäsityksen mukaan mediakasvatuksen yhtenä tavoitteena on hyvä elämä (Pekkala, 2016, 9).

Mediakasvatus tulisi aloittaa jo varhaislapsuudessa eli heti, kun lapset ovat kosketuksissa digitaalisiin laitteisiin ja mediaan (Korhonen, 2010, 22). Mediakasvatus tukee varhaiskasvatuksen yleisten tavoitteiden toteutumista ja laaja-alaisesti elämäntaitojen vahvistamista (Mertala & Salomaa, 2016, 158). Esimerkiksi *Pikku Kakkosen* ohjelmien ja oheismateriaalien sisällöt tukevat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteita ja noudattelevat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimisen alueiden kokonaisuuksia. (Yle, 2022.) Kun toiminnan lähtökohtana on leikinomaisuus, voivat lapset turvallisessa ympäristössä kokeilla median tuottamista ja tutustua eri medioihin. Yhdessä lasten kanssa tutkitaan lasten elämään liittyviä mediasisältöjä. (Opetushallitus, 2018, 45.) Lastenohjelmat ovat osa mediakasvatusta, mutta mediakasvatus ei tarkoita vain lastenohjelmien katselua, vaan se on aktiivista otetta median työstämiseen (Reunamo ym., 2014, 166). Tämä tarkoittaa muun muassa säännöllistä keskustelua lastenohjelmista ja muista lasten katsomista televisio-ohjelmista (Korhonen, 2010, 26). Varhaiskasvatukseen mediakasvatuksen suunnittelun pohjaksi tarvitaan kuitenkin tutkimustietoa lasten mediankäytöstä (Suoninen, 2014, 8).

Mediakasvatus on tavoitteellista vuorovaikutusta ja sen tavoitteena on medialukutaito. Medialukutaitoon liittyy visuaalisten ja audiovisuaalisten tekstien lukutaidon lisäksi mediatuotteiden sekä teknologioiden ymmärtämistä. (Kupiainen & Sintonen, 2009, 31.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelee

medialukutaidon olevan osa monilukutaitoa (Opetushallitus, 2018, 26). Media-
kasvatus tukee monilukutaidon oppimista ja mediakasvatuksen tavoitteet linkit-
tyvätkin tiiviisti monilukutaidon edistämiseen (Palsa ym., 2016, 43). Moniluku-
taito voidaan myös nähdä yhteneväisenä käsitteenä medialukutaidon kanssa
(Kumpulainen ym., 2018, 6).

3.3 Monilukutaito

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa sanotaan monilukutaidon perustana olevan laajan tekstikäsitteen (Opetushallitus, 2018, 26). Mertala (2021, 7) sekä Mustola ja Koivula (2017, 316) kuvaavat laajan tekstikäsitteen tarkoittavan erilaisia tekstejä, kuten kirjoituksia, kuvia, elokuvia, videoita ja puhetta sekä niiden tulkintaa ja tuottamista edellyttäviä lukutaitoja. Koska lastenohjelmat ovat yleensä lapsille tuttuja ja kiehtovat lapsia, voidaan niitä hyödyntää myös monilukutaidon harjoittelussa (Salokoski & Mustonen, 2007, 32).

Monilukutaito-käsitteen kerrotaan saaneen alkunsa New London Group -nimisen tutkimusryhmän kehittämästä *multiliteracies*-mallista 1990-luvulla, jonka taustalla ovat yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset (Kaartinen, 2015, 19; Mustola & Koivula, 2017, 316). New London Group (1996, 63-64) kuvasi silloin uutta *multiliteracies*-käsitettä kahden argumentin avulla liittyen nouseviin kulttuurisiin, institutionaalisiin ja globaaleihin merkityksiin: monilukutaidossa yhdistyvät kommunikaation kanavien ja median moninaisuus sekä kulttuurisen ja kielellisen monimuotoisuuden merkittävyys. Monilukutaidon pedagogiikka käsittääkin laajemman ymmärryksen lukutaidosta kuin pelkän tekstinlukutaidon.

Kupiainen ja kollegat (2015, 16) kuvaavat monilukutaidon liittyvän erilais-
ten tekstien tulkitsemiseen, tuottamiseen ja arvottamiseen. Monilukutaito on ky-
kyä hankkia, muokata, tuottaa, esittää sekä arvioida tietoa ja se liittyy laajaan
tekstikäsitteeseen. Monilukutaidon avulla rakennetaan identiteettiä ja kriittistä
ajattelua sekä oppimista. Edelleen monilukutaito on eettistä pohdintaa monikult-
tuurisessa ja kulttuurisesti moninaisessa maailmassa. (Kupiainen ym., 2015, 16.)
Monilukutaito on myös valmiutta toimia monimuotoisten tekstien kanssa

(Luukka, 2013, 2). Tekstien lukemisen ja tulkinnan lisäksi monilukutaito on tuottamista. Tuottamista ei useinkaan mielletä monilukutaidon osaksi, vaikka se onkin monilukutaidon merkittävä osa. (Luukka, 2013, 2.)

Monilukutaidon myötä varhaiskasvatukseen onkin ilmestynyt aivan uudenlainen toimintakulttuuri. (Mustola & Koivula, 2017, 319.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa monilukutaito, eli erilaisten viestien tulkinnan ja tuottamisen taito, liittyy kiinteästi ajattelun ja oppimisen taitoihin (Opetushallitus, 2018, 26). Varhaiskasvatuksen arjessa lasten kanssa tulisi nimetä asioita, opetella erilaisia käsitteitä sekä innostaa lapsia tutkimaan, käyttämään ja tuottamaan viestejä. Tämän tulisi tapahtua niin perinteisissä oppimisympäristöissä kuin digitaalisissa oppimisympäristöissäkin. Monilukutaidon kehittymisen kannalta merkittävää on aikuisen malli sekä rikas kulttuuriympäristö. (Opetushallitus, 2018, 26.)

Monilukutaitoa tukevassa varhaiskasvatuksessa puheen lisäksi käytetään visuaalisia, auditiivisia ja audiovisuaalisia aineistoja (Opetushallitus, 2018, 42). Koska kaikilla lapsilla ei ole omissa kodeissaan samanlaisia mahdollisuuksia oppia monilukutaitoa, tuleekin varhaiskasvatuksessa taata kaikille monipuolinen, kannustava ja turvallinen monilukutaidon oppimisympäristö (Mustola & Koivula, 2017, 322). Monilukutaidon osaaminen on tiiviissä yhteydessä tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen ja laitteiden hallinnan kanssa (Opetushallitus, 2018, 26).

3.4 Tieto- ja viestintäteknologia oppimisympäristönä

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan teknologiakasvatuksen tavoitteena on kannustaa lapsia tutustumaan, tutkimaan ja kokeilemaan. Tämän ohella lapsia kannustetaan havainnoimaan ympäristöstä löytyvää teknologiaa sekä keksimään, kysymään ja tekemään päätelmiä. (Opetushallitus, 2018, 47.) Monilukutaitoon sekä tieto- ja viestintäteknologiseen osaamiseen liittyvien taitojen tukeminen on nykyisin yksi varhaiskasvatuksen keskeisistä tehtävistä. (Mustola & Koivula, 2017, 319.)

Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen on laaja-alaisen osaamisen osa-alue niin varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, esiopetussuunnitelman perusteissa kuin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin sekä osaluokion opetussuunnitelman perusteiden aihekokonaisuuksia (Harmanen & Hartikainen, 2019, 9). Tieto- ja viestintäteknologista osaamista hyödynnetään suunnitelmallisesti kaikilla opetusasteilla alkaen varhaiskasvatuksesta aina lukio-opetukseen saakka (Opetushallitus, 2014, 23).

Varhaiskasvatuksessa on monenlaisia tarpeen mukaan muuttuvia oppimisympäristöjä, joissa voidaan toteuttaa monipuolista pedagogista ja tarkoituksenmukaista toimintaa. Tieto- ja viestintäteknologiset laitteet ovat osa näitä monipuolisia varhaiskasvatuksen oppimisympäristöistä. (Opetushallitus, 2018, 32.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan oppimisympäristöjen tulisi ohjata lapsia muun muassa leikkiin, tutkimiseen sekä taiteelliseen ilmaisuun ja kokemiseen käyttäen kaikkia aistejaan. Lapsilla on myös oltava mahdollisuus olla mukana suunnittelemassa ja rakentamassa oppimisympäristöjä. (Opetushallitus, 2018, 32.) Lisäksi erilaiset digitaaliset mediat avaavat lapsille uusia oppimisympäristöjä (Kullman ym., 2012, 13).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ohjataan hyödyntämään tieto- ja viestintäteknologiaa uusien oppimisympäristöjen rakentamisessa ja käyttämään apuna muun muassa taiteellisessa ilmaisussa ja kokemisessa (Opetushallitus, 2018, 38). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet korostavat tieto- ja viestintäteknologian roolia myös arkielämässä. Tieto- ja viestintäteknologisia välineitä, sovelluksia ja pelejä voidaan hyödyntää muun muassa leikeissä, tutkimisessa, liikkumisessa ja omien tuotosten tekemisessä. (Opetushallitus, 2018, 26.)

Nyky-yhteiskunnassa tieto- ja viestintäteknologian käyttötaidot ovat yhtä tärkeitä kuin perinteiset lukemisen ja kirjoittamisen taidot. Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen onkin nykypäivänä tärkeä kansalaistaito. Osana monilukutaitoa tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen on sekä oppimisen kohde että väline. (Opetushallitus, 2014, 23.)

Tieto- ja viestintäteknologiset laitteet, esimerkiksi televisio tai tietokone, ovat välineitä, joiden avulla varhaiskasvatuksen tavoitteiden mukaista media-

kasvatusta on mahdollista toteuttaa (Opetushallitus, 2018, 26). Televisiota voidaan käyttää moneen tarkoitukseen. Sen avulla voidaan luoda pohjaa keskusteluille, viihdyttää, oppia monenlaisia asioita ja saada tietoa muun muassa luonnosta, kulttuurista sekä yhteiskunnasta. Myös varhaiskasvatuksessa televisio tarjoaa mahdollisuuksia monipuoliseen toimintaan. (Niinistö & Ruhala, 2006, 57.)

Keskeistä tieto- ja viestintäteknologisessa osaamisessa on ymmärtää tieto- ja viestintäteknologian käyttö- ja toimintaperiaatteita sekä kehittää taitojaan omien tuotosten laatimisessa. Lapsille on olennaista osata käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa vastuullisesti ja turvallisesti sekä tutkivassa että luovassa työssä. Yhtenä tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen tavoitteena on myös yhdessä tekeminen ja oivaltamisen ilon kokeminen sekä mahdollisuus harjoitella vuorovaikutustaitoja. (Opetushallitus 2014, 23.)

Tieto- ja viestintäteknologisten laitteiden käyttö on osa mediakasvatusta ja kuten jo edellä todettiin, mediakasvatus pitäisikin aloittaa heti, kun lapset alkavat käyttää erilaisia laitteita. Media ja laitteet ovat jo hyvin varhain mukana lasten elämässä ja televisio on yksi ensimmäisistä tieto- ja viestintäteknologisista laitteista, joita lapset käyttävät. (Korhonen 2010, 10, 22.)

Lapset katsovat lastenohjelmia sekä suoraan televisiosta että eri suoratoistopalveluista oman aikataulunsa mukaan. Eri suoratoistopalvelujen määrä on lisääntynyt viime vuosina vauhdilla, mutta tästä huolimatta suomalaiset katsovat edelleen eniten aikataulutettuja televisio-ohjelmia (Åström, 2021). Suoratoistopalvelujen tarjontaan kuuluu nykyisin myös paljon erilaisia opetusohjelmia. Opetushallitus on hankkinut Kopiostolta, lähettäjäyhtiöiltä ja elokuvatuottajia edustavalta APFI:lta luvat tv- ja radio-ohjelmien tallentamiseen ja esittämiseen opetuksessa. Opetushallituksen hankkima lupa koskee muun muassa varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Tällä luvalla oppilaitoksen tai päiväkodin henkilökunta saa käyttää tv-ohjelmia opetuksessa. Yle Areenassa ja Elävässä arkistossa olevia kotimaisia televisio-ohjelmia saa käyttää opetuksessa, mutta elokuvateatteri- tai videolevityksessä olevia elokuvia ei saa esittää. Radio-ohjelmia saa kuunnella opetuksessa vapaasti verkosta tai radiokanavilta. (Kopiosto, 2021.) Tämä mahdollistaa kuva- ja radio-ohjelmien käytön varhaiskasvatuksessa.

3.5 Varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemyksiä mediasta varhaiskasvatuksessa

Toimintakulttuurin muutos varhaiskasvatuksessa on osa suurempaa yhteiskunnan ja kulttuurin muutosta (Karila & Kupila, 2010, 9). Monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologia ja mediakasvatus, jotka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018, 26, 45) nostetaan esiin, ovat osa tätä muutosta. Varhaiskasvatusta koskevat kulttuuriset ajattelutavat muuttuvat vaikuttaen samalla varhaiskasvatuksen ammattilaisten varhaiskasvatusta koskeviin ajatuksiin ja odotuksiin. Henkilöstön tulisi olla valmiita sopeutumaan nopeisiin muutoksiin ja oppimaan uutta. (Karila & Kupila, 2010, 9.)

Koska mediakasvatus on tiivis osa varhaiskasvatusta, tulee varhaiskasvatuksen ammattilaisten kehittää omaa osaamistaan sekä tietojaan ja näkemyksiään mediakasvatuksesta (Salomaa ym., 2021, 245). Mertala & Salomaa (2016, 155) ovat todenneet, että moni varhaiskasvatuksen ammattilainen suhtautuu arastellen mediakasvatukseen ja käsitteenä *media* saa näin ollen usein *kasvatusta* merkittävämmän aseman. Heidän mukaansa epävarmuuden taustalla näyttäisi olevan välineiden tuntemiseen ja hallintaan sekä mediasisältöihin liittyvät tekijät. Kuitenkin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet velvoittavat henkilöstöä ohjaamaan lapsia tieto- ja viestintäteknologian monipuoliseen ja turvalliseen käyttöön (Opetushallitus, 2018, 26). Varhaiskasvatuksessa on tehty mediakasvatukseen liittyviä asioita (muun muassa luettu, keskusteltu, tutkittu kuvia, otettu valokuvia, tuotettu itse ääntä) jo vuosikymmenien ajan, se ei siis ole mikään uusi asia. Henkilöstön on kuitenkin tärkeää tunnistaa, mitä mediakasvatus on. (Pääjärvi & Sommers-Piironen, 2013, 6.)

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten ottaessa uutta teknologiaa käyttöön, he joutuvat pohtimaan, miten se yhdistetään jo olemassa oleviin käytäntöihin, mitkä asiat pysyvät ennallaan ja mitä pitäisi muuttaa. Ennen kaikkea he joutuvat miettimään, mihin teknologiaa itse asiassa käytetään. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, 98.) Monet varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokevatkin oman osaamisensa liian vähäiseksi ennen kaikkea digitaalisten teknologioiden ja medioiden pedagogisen hyödyntämisen ja laitteiden käytön osalta (Koivula & Mustola,

2017, 38). Reunamon ja kollegoiden (2014, 164) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaiset eivät myöskään aina osaa mieltää digitaalisia teknologioita varhaiskasvatuksen oppimisympäristöksi.

Plowman ja kollegat (2012, 98) totesivat tutkimuksessaan, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten mielestä tärkein tehtävä lasten digitaalisen median käytön opettamisessa oli valmistaa heitä sekä siirtymässä koulumaailmaan että tulevaa työpaikkaa varten. Varhaiskasvatuksen ammattilaisilta kysyttäessä, miten digitaalinen media integroituisi varhaiskasvatuksen käytäntöihin ja varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteisiin, vastaukset olivat yksimielisiä. Tässä Plowmanin ja kollegoiden tutkimuksessa varhaiskasvatuksen ammattilaiset tulkitsivat digitaaliseen mediaan liittyvää oppimista lähinnä operatiivisten taitojen kehittämiseksi, sillä heidän määritelmänsä digitaalisesta mediasta liittyi lähes täysin mekaanisesti tietokoneiden ja muiden digitaalisten laitteiden käyttöön. (Plowman ym., 2012, 98.)

Myös Salomaa ja kollegat (2021, 251, 254) totesivat tuoreessa haastattelututkimuksessaan, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten mielestä keskeisintä medioissa olivat digitaaliset laitteet ja sisällöt sekä taidot näiden käyttämiseen. Vaikka varhaiskasvatuksen ammattilaiset näkivät mediakasvatuksen olevan tärkeä osa varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa, he kokivat oman osaamisensa liian vähäiseksi ja kaipasivat täydennyskoulutusta mediakasvatuksen osalta (Salomaa ym., 2021, 261-262).

Aiemmin tässä tutkimuksessa (luku 2.1) tarkasteltu *ruutu aika* mainittiin myös sekä Koivulan ja Mustolan (2017, 45) että Salomaan ja kollegoiden (2021, 259) tutkimuksissa. Molemmissa tutkimuksissa varhaiskasvatuksen ammattilaiset toivat esiin huolensa lasten liiallisesta ruutuajasta eli siitä, kuinka pitkiä aikoja lapset viettävät digitaalisten medioiden ja laitteiden äärellä joko kotiympäristössä tai varhaiskasvatuksessa.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Lastenohjelmat ovat merkittävä osa lasten maailmaa. Kuitenkin viimeisin Lasten mediabarometri -tutkimus on toteutettu vuonna 2013, lähes vuosikymmen sitten. Tuolloin selvitettiin 0–8-vuotiaiden lasten mediankäyttöä kotikontekstissa (Suoninen, 2014, 8), mutta lastenohjelmien pedagogisesta käytöstä suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa on vain vähän tutkimustietoa.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaista lastenohjelmien käyttö on varhaiskasvatuksessa sekä millä tavalla lastenohjelmia käytetään varhaiskasvatuksen pedagogisessa toiminnassa. Tavoitteenani on kuvata varhaiskasvatuksen tämänhetkistä tilannetta lastenohjelmien käytöstä. Tämän perusteella varsinaisiksi tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat kysymykset:

1. Minkälaista on lastenohjelmien käyttö varhaiskasvatuksessa?
2. Millä tavalla lastenohjelmia käytetään pedagogisessa toiminnassa varhaiskasvatuksessa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kertoa, miksi jotakin tapahtuu, toisin kuin määrällisen tutkimuksen, jonka tarkoituksena on näyttää, mitä tapahtuu (Moore, 2016, 141). Laadullisessa tutkimuksessa on tyypillisesti merkitystä myös viitekehityksellä, jossa tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan (Marshall & Rossman, 2011, 2). Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on selventää tutkittavan ilmiön merkityksiä sekä ymmärtää tutkittavien kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä (Patton, 2015, 36-37). Tässä tutkimuksessa pyritään kuvaamaan lastenohjelmien käyttöä varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan osana. Lisäksi tarkoituksena on luoda ymmärrys yksilöiden näkemyksistä, asenteista ja toiminnasta (Moore, 2016, 141). Tässä tutkimuksessa käsitellään varhaiskasvatusta kokonaisuutena eikä esiopetusta jaotella erikseen. Tässä tutkimuksessa keskitytään päiväkodeissa toteutettavaan varhaiskasvatukseen, joka on varhaiskasvatuksen yleisin toimintamuoto. Tutkimukseni pyrkii vastaamaan kysymykseen lastenohjelmien käytöstä varhaiskasvatuksessa selvitäessäni varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemyksiä lastenohjelmien pedagogisesta käytöstä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimukseen osallistuvien lukumäärä on yleensä pienempi kuin määrällisessä tutkimuksessa (Hennink ym., 2020, 17). Laadullisessa tutkimuksessa merkittävää ei myöskään ole tutkimusaineiston määrä vaan sen sisällön laatu (Vilka, 2021, 129). Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan harkinnanvaraisesta näytteestä, kun tutkitaan varsin pientä määrää ja niiden analysointi pyritäänkin suorittamaan mahdollisimman perusteellisesti (Eskola & Suoranta, 2003, 18). Tähän tutkimukseen osallistuneilla oli harkinnanvarainen mahdollisuus valita vastaavatko tutkimuksen kyselyyn. Näin ollen tutkimukseen valikoitui henkilöitä, joilla kokemusta tutkittavasta asiasta. (Ks. esim. Puusa & Juuti, 2020, 84.) Laadullisessa tutkimuksessa analysoitavat aineistot ovat suurimmaksi osaksi tekstimuodossa (Puusa & Juuti, 2020, 75). Tämän tutkimuksen aineisto muodostuu kirjallisessa muodossa olevista vastauksista. Tutkijan

tehtävänä on muokata laadullisen tutkimuksen aineisto yleistettävään ja ymmärrettävään muotoon (Patton, 2015, 6).

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tähän tutkimukseen osallistui Webropol-kyselyohjelmiston avulla 50 varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ammattilaista. Vastaajien taustatiedot selvitettiin monivalintakysymyksillä, jotka toimivat kyselyn lämmittelykysymyksinä (ks. Valli 2018, 94). Vastaajista suurin osa, 44 henkilöä eli 88 %, mainitsi työskentelevänsä varhaiskasvatuksen opettajan tehtävässä (taulukko 1). Lisäksi kaksi henkilöä työskenteli varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtävässä, yksi varhaiskasvatuksen erityisopettajana, yksi päiväkodin johtajana sekä kaksi varhaiskasvatuksen muissa tehtävissä.

Taulukko 1

Tutkimukseen vastanneiden tehtävä varhaiskasvatuksessa

Tehtävä	n (50)	%
Varhaiskasvatuksen opettaja	44	88,0
Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja	2	4,0
Varhaiskasvatuksen erityisopettaja	1	2,0
Päiväkodin johtaja	1	2,0
Muu	2	4,0

Tässä tutkimuksessa päiväkodin johtajan, varhaiskasvatuksen opettajan, erityisopettajan ja lastenhoitajan tehtävissä toimivista henkilöistä käytetään yhdistävää nimitystä *varhaiskasvatuksen ammattilaiset*.

Koulutustaustansa osalta vastaajajoukko (taulukko 2) oli jakautunut seuraavasti:

Taulukko 2

Tutkimukseen vastanneiden koulutustausta

Koulutus	n (50)	%
Kasvatustieteen maisteri	3	6,0
Kasvatustieteen kandidaatti	18	36,0
Sosionomi (AMK)	16	32,0
Lastentarhanopettaja, opistotaso	5	10,0
Lähihoitaja	5	10,0
Muu	3	6,0

Vastaajista reilu kolmasosa oli kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon suorittaneita, vajaa kolmannes oli sosionomin (AMK) tutkinnon suorittaneita ja loput vastaajista olivat kasvatustieteen maistereita, opistotasoisien koulutuksen saaneita lastentarhanopettajia, lähihoitajia sekä muita, esimerkiksi YAMK:n suorittanut sosionomi.

Vastaajien työkokemus vaihteli vasta varhaiskasvatusalalla aloittaneista yli 30 vuotta alalla työskennelleisiin. Iältään vastaajista 68 % oli 30–49-vuotiaita, 10 % yli 50-vuotiaita ja loput alle 30-vuotiaita. Vastaajat työskentelivät tasaisesti kaikkien ikäryhmien parissa. Noin kolmannes vastaajista työskenteli esiopetuksessa, noin kolmannes 3–5-vuotiaiden ryhmässä ja viimeinen kolmannes työskenteli alle 3-vuotiaiden tai laajemman ikähaarukan ryhmässä.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin syksyllä 2021 verkkokyselynä varhaiskasvatuksen henkilöstölle suunnatuissa Facebookin ammatillisissa ryhmissä. Aineiston keruu toteutettiin sähköisellä kyselylomakkeella Webropol-kyselyohjelmiston avulla. Kyselylomake oli avoinna syys-lokakuun vaihteessa noin kolme viikkoa. Suurin osa vastauksista tuli ensimmäisten päivien aikana ja vain yksittäisiä vastauksia sen jälkeen. Avoimien kysymysten vastaukset vaihtelivat yhden sanan pituisista vastauksista useiden virkkeiden pituisiin kuvaileviin vastauksiin. Pääsääntöisesti vastaukset olivat yhden virkkeen pituisia.

Valitsin tutkimusaineiston keruun toteutustavaksi sähköisen kyselylomakkeen, sillä sen etuina on pidetty helppokäyttöisyyden lisäksi nopeutta sekä kyselyä toimitettaessa että vastauslomaketta palautettaessa (Miettinen & Vehkalahti, 2013, 84; Valli & Perkkilä, 2018, 118). Sähköisen kyselylomakkeen etuna on nähty myös sen ekologisuus (Markham, 2018, 655). Sähköisiä kyselyjä käytetään nykyisin yhä enemmän tutkimuskäytössä sekä suoraan koehenkilöille kohdistettuina että erilaisilla sosiaalisilla alustoilla (Valli & Perkkilä, 2018, 117). Internetissä toteutetun verkkokyselyn avulla voidaan helposti tavoittaa huomattavasti laajempi joukko vastaajia kuin vain oman lähipiirin kollegoita (Markham, 2018, 659). Sähköinen kyselylomake soveltuu tällaisen tutkimusaineiston keräämiseen, sillä tutkimukseni osallistujat ovat eri puolilla Suomea oleva suuri joukko. Lisäksi he edustavat ammatillisesti melko yhtenäistä ryhmää. (ks. esim. Metsämuuronen, 2008, 40; Vilka, 2021, 94.) Kysyin Facebookin ammatillisten ryhmien ylläpitäjiltä luvan kyselylinkin jakamiseen ryhmissä, sillä näiden ryhmien avulla minun oli mahdollista tavoittaa helposti ja nopeasti suuri joukko varhaiskasvatuksen ammattilaisia (ks. esim. Kinnunen & Puputti, 2021).

Sähköinen verkkokysely sosiaalisen media alustalla eroaa sähköpostin tai postin välityksellä toteutettavasta kyselystä muun muassa siinä, että tutkija ei voi täysin rajata vastaajiaan eli kyselyyn saa vastata halutessaan kuka vain (Valli & Perkkilä, 2018, 119). Verkkokyselyn vastaajat valikoituvat osittain oman mielenkiintonsa perusteella. Verkkokyselyä suoritettaessa tutkija ei voi olla täysin varma siitä, edustavatko vastaajat todellisuudessa sitä mitä vastaavat. (Miettinen & Vehkalahti, 2013, 87-88.) Tutkija pystyy kuitenkin rajaamaan vastauksia esimerkiksi vastaajien kertoman ammatin tai ikäryhmän mukaan suhteellisen helposti (Valli & Perkkilä, 2018, 119-120).

Käytettäessä sähköistä verkkokyselylomaketta korostuu lomakkeen testausten tärkeys, sillä lomakkeen toimivuudella voi olla vaikutusta tulosten luotettavuuden ja raportoinnin kannalta (Valli & Perkkilä, 2018, 122). Ennen varsinaista aineistonkeruuta tutkimukseni kyselylomaketta testasi kahdeksan henkilön joukko varhaiskasvatuksen ammattilaista. Heidän tehtävänään oli arvioida muun muassa kysymysten selkeys, vastausvaihtoehtojen ymmärrettävyys sekä olivatko kysymykset tutkimusongelman kannalta olennaisia (ks. esim. Vilka,

2021, 108). Testijoukolta saadun palautteen perusteella muokkasin kysymysvaihtoehtoja ja tarkensin kysymyksiä. Lisäksi muuttamalla kysymysten muotoilua yritin poistaa omia mahdollisia ennakkokäsityksiäni tutkimukseni aiheesta. Testijoukon vastaukset eivät ole osa tutkimukseni aineistoa.

Facebookin ammatillisissa ryhmissä jaetun kyselylomakkeen yhteydessä oli lähetekirjelmä, jossa kuvasin tutkimuksen tarkoitusta (ks. Hirsjärvi ym., 2009, 204). Kyselylomakkeen ensimmäisellä sivulla oli lähetekirjelmästä muokattu saatetexti sekä linkki tietosuojailmoitukseen. Tutkimukseni kyselylomake (liite 1) koostui viidestä taustakysymyksestä, 13 avoimesta kysymyksestä ja kolmesta monivalintakysymyksestä. Avointen kysymysten tarkoituksena on rajata vastausta mahdollisimman vähän ja saada vastaajan oma näkemys tutkittavasta ilmiöstä (Vilka, 2021, 106). Sähköistä kyselylomaketta käytettäessä vastaaja lukee itse kysymykset, eikä pysty esittämään tarkentavia kysymyksiä tutkijalle. Myöskään tutkija ei pysty tekemään lisäkysymyksiä vastaajalle. (Vilka, 2021, 94.) Kysymysten muotoilussa tuleekin olla tarkka, jotta kysymykset olisivat mahdollisimman yksiselitteisiä eivätkä ne olisi vastaajaa johdattelevia (Valli, 2018, 93). Kysymysten muotoiluun käytinkin runsaasti aikaa ja huomioin huolella testijoukon havainnot. Kyselylomakkeen alussa olin määritellyt, mitä termillä lastenohjelma tässä tutkimuksessa tarkoitetaan.

Sähköisen kyselylomakkeen haittana voi olla, että vastausprosentti jää alhaiseksi ja vastaamattomuus voi olla tutkimuksen kannalta merkittävää (Vilka, 2021, 94; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 74). Myös avoimiin kysymyksiin saadut vastaukset voivat olla niukkoja. Koska laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus tehdä kattavia yleistyksiä, tämän ei pitäisi olla ongelma. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 85.) Arvioni on, että kylläntymistä (ks. esim. Eskola & Suoranta, 2003, 62-63) ei täysin saavutettu, mutta verkkokyselyn sulkeuduttua totesin, että vastauksia on tutkimustehtäväni kannalta riittävästi. Ainoastaan yksi vastaaja vastasi vain monivalintakysymyksiin ja jätti vastaamatta avoimiin kysymyksiin. Aineistosta saatiin esiin tutkimuksen teoreettinen peruskuvio ja samat asiat alkoivat toistua vastauksissa (ks. esim. Eskola & Suoranta, 2003, 62-63; Hirsjärvi ym., 2009, 182).

5.4 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineiston analyysimenetelmänä käytettiin laadullista sisällönanalyysiä. Tutkimuksen alussa onkin tärkeää määrittää, minkä tyyppistä analyysiä käyttää omaan aineistoonsa (Braun & Clarke 2006, 83). Laadullisen sisällönanalyysin tavoitteena on selkiyttää ja ymmärtää tutkimuksen aineistoa sekä pyrkiä luomaan uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, 137; Hirsjärvi ym., 2009, 224). Sisällönanalyysi voidaan nähdä metodisena ja tarkoituksenmukaisena viitekehyksenä, joten aineistoa on mahdollista tarkastella monipuolisesti (Puusa, 2020, 148). Koska tavoitteenani oli löytää tutkimusaineistoni avulla mahdollisimman selkeä ja perusteltu teoriaan kytköksissä oleva tämän hetkinen tilannekuva lastenohjelmien käytöstä varhaiskasvatuksessa, soveltui teoriaohjaava analyysi tutkimukseni analyysimenetelmäksi (ks. esim. Eskola, 2018, 213).

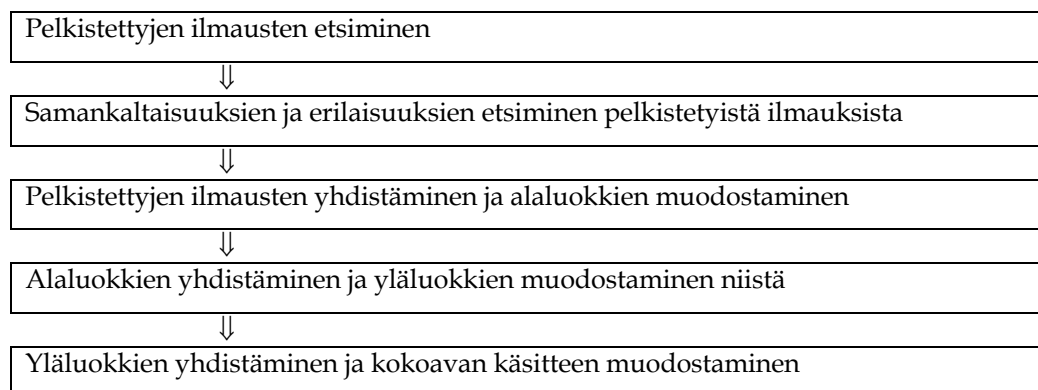
Laadullisessa tutkimuksessa aineiston järjestäminen ja luokittelu luo rungon kerätyn aineiston organisoimiselle (Patton, 2015, 554). Aineiston sisällönanalyysi on systemaattista aineiston jäsentämistä helpommin tulkittavissa oleviin osiin eli luokkiin (Kiviniemi, 2018, 82). Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon säilyttäen sen sisältämä keskeinen tietoa-aines (Puusa, 2020, 149). Koska tutkija haluaa antaa lukijalle kattavan kuvauksen aineistostaan, määriteltävien luokkien ja analyysiyksiköiden tulee olla riittävän tarkkoja ja yksityiskohtaisia läpi koko aineiston. Tämä on hyödyllinen menetelmä silloin, kun selvitetään vähän tutkittua aihetta tai kun tutkitaan sellaisia henkilöitä, joiden näkemykset tutkittavasta aiheesta eivät ole tiedossa. (Braun & Clarke, 2006, 83.)

Teoriaohjaavaa analyysiä johdattaa sekä aikaisempi tutkimustieto että tutkimuksen aineisto (Puusa, 2020, 51). Aineistoa analysoitaessa tavoitteena on löytää keskeiset luokat, jotka kuvaavat tulkittavaa kohdetta ja jotka kokoavat alempia luokkia yhdistävät tekijät yhteiseksi luokaksi (Kiviniemi, 2018, 83; Metsämuuronen, 2008, 53). Teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja aikaisemman tutkimustiedon mukaisesti. Teoriaohjaavassa analyysissä luokat eivät myöskään ole etukäteen valittuja, vaan aikaisempi teoretieto luo pohjaa analyysille. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 96-97.)

Aloitin aineiston analysoinnin mukaillen ensin Marshallin ja Rossmanin (2011, 209) mallia laadullisen sisällönanalyysin etenemisestä. Tämän mallin mukaan aineiston analysointi aloitetaan aineiston järjestämisellä ja sen jälkeen aineistoon tutustutaan ja syvennyttään tarkemmin. Aineiston järjestämisen aloitin etsimällä vastauksista yhdistäviä tekijöitä ja ryhmittelemällä alustavasti. Aineistoon syventymisen jälkeen jatkoin aineiston luokitteluun muokaten Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) mallia aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä (kuvio 1). Tuomen ja Sarajärven mallista jätin pois muun muassa kaksi ensimmäistä vaihetta, jotka liittyivät haastatteluaineistojen läpikäymiseen.

Kuvio 1

Sisällönanalyysin eteneminen muokattuna Tuomen ja Sarajärven mallista



Teoriaohjaavassa analyysissä alaluokat muokataan aineistolähtöisesti, mutta teoria kytkeytyy vahvasti yläluokkien muodostumiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 96-97). Näin ollen tämän mallin käyttö oli perusteltua.

Laadullisen sisällönanalyysin haasteena on yksinkertaistaa ja tehdä ymmärrettäväksi monimutkaiset ja sanatarkat aineistot (Patton, 2015, 553). Huolellisen aineistoon tutustumisen jälkeen erotin jokaisen yksittäisen vastuksen toisistaan. Tämän jälkeen jatkoin poimimalla näistä yksittäisistä vastauksista samankaltaisia ilmauksia ja yhdistelemällä niitä.

Seuraavaksi tehtävänäni oli pelkistää aineistoa eli karsia aineistosta tutkimuskysymysten kannalta epäolennainen informaatio pois ja muuttaa aineistossa olevia pitkiä lauseita pelkistetyiksi ilmaisuiksi eli muutaman sanan pituisiksi lau-

seiksi (ks. esim. Puusa, 2020, 152; Vilkkä, 2021, 164). Pelkistetyistä ilmaisuista lähdin etsimään samankaltaisuuksia, ryhmittelemään ja muodostamaan niiden perusteella alaluokkia.

Alaluokkia hahmottelin tutkimuskysymysten avulla ja vertailin niitä aineistosta muotoutuviin kokonaisuuksiin (ks. esim. Puusa 2020, 153). Pelkistetyistä ilmaisuista muodostui yhteensä 47 alaluokkaa. Käytännössä luokkien erittely ja aineiston luokittelu asettuvat lopulliseen muotoonsa vähitellen, useiden eri analysointivaiheiden jälkeen (Kiviniemi, 2018, 82). Taulukossa 3 on esitetty yksittäisten alkuperäisilmaisuiesimerkkien avulla ensimmäisen tutkimuskysymyksen yhden yläluokan muodostuminen.

Taulukko 3

Analyysiesimerkki ensimmäisen tutkimuskysymyksen yhden yläluokan muodostumisesta alkuperäisestä ilmaisusta alkaen.

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	Yläluokka
<i>"Siihen on helppo jumittua ja ollaan liikaa ruudulla."</i>	Jumittuminen	Epätoivottu käytös	Ruutuaika
<i>"Villitsee helposti lapsia, huono kielenkäyttö on helposti piilotettu ohjelmiin."</i>	Huonoa kielenkäyttöä		
<i>"Ruutuaikaa on lapsilla kotona nykyisin paljon ja istuvat jo tarpeeksi TV:n ääressä."</i>	Liian paljon ruutuaikaa jo kotona	Paikallaan oleminen	

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta alaluokkia muodostui 25 ja toisen tutkimuskysymyksen osalta 22. Koska alaluokkia tuli tutkimuskysymysten käsitteilyä ajatellen runsaasti, jatkoin alaluokkien yhdistelyä yläluokiksi. Tässä vaiheessa en vielä tehnyt tulkintoja aineistosta, vaan yhdistelin samaa aihetta käsitteleviä ilmauksia. Yläluokat lähtivät muotoutumaan aineistosta, mutta analyysin edetessä yhdistin niitä enenevässä määrin taustalla olevaa teoriaan (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 117). Tarkempi analyysitaulukko ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta on esitetty liitteessä 2 ja toisen tutkimuskysymyksen osalta liitteessä 3.

Laadullisessa tutkimuksessa on olennaista löytää aineistoa luonnehtivia ja yhdistäviä ominaisuuksia, joiden perusteella luokkien muodostaminen on mahdollista (Marshall & Rossman, 2011, 208). Yläluokista alkoi muodostumaan kokonaisuuksia, joista oli mahdollista muodostaa tutkimuskysymyksiin vastaavia pääluokkia (taulukko 4). Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä selvitin, millaista on lastenohjelmien käyttö varhaiskasvatuksessa ja toisella tutkimuskysymyksellä, millä tavalla lastenohjelmia käytetään pedagogisessa toiminnassa varhaiskasvatuksessa.

Taulukko 4

Ylä- ja pääluokat tutkimuskysymysten mukaan jaoteltuna.

Yläluokka	Pääluokka	Tutkimuskysymys
Katselutiheys Ohjelmatarjonta Ohjelmien sisältö	Käytännön toteutus	
Laitteet Ajankäyttö Ryhmäkoko	Oppimisympäristö	Lastenohjelmien käyttö varhaiskasvatuksessa
Yleinen ilmapiiri Oma suhtautuminen Henkilöstön asenne Henkilöstön osaaminen Ruutuaika	Varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksiä lastenohjelmien käytöstä varhaiskasvatuksessa	
Käyttötiheys Väline Motivointi	Pedagogisen toiminnan tuki	Lastenohjelmia käyttö pedagogisessa toiminnassa varhaiskasvatuksessa
Oppimisen alueet Tunnetaidot Leikkitaidot Mediakasvatus	Laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen alueiden rikastaminen	

Luokkien yhdistelyä jatkoin niin pitkälle, kuin se oli tutkimuskysymykset huomioon ottaen järkevää ja mahdollista (ks. Elo & Kyngäs, 2008, 111). Aineiston analyysin perustella sain muodostettua vastaukset tutkimuskysymyksiini.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tätä tutkimusta tehdessäni sitouduin noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että uskottavan ja eettisesti hyvän tutkimuksen teossa, niin tutkimustyössä kuin tulosten esittelyssä ja arvioinnissa, noudatetaan yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta (Hirsjärvi ym., 2009, 23-24). Ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa ihmisoikeudet ovat eettisen tutkimuksen perusta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 131).

Tutkimuksen eettisiin perusteisiin kuuluu, että tutkijan on selvitettävä tutkimukseen osallistujille tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 131). Verkkokyselyn alkuun olin kirjoittanut lähetekirjelmän, jossa selvitin, mistä tutkimuksessa on kyse (ks. esim. Hirsjärvi ym., 2009, 204). Verkkokyselyn yhteyteen olin liittännyt tietosuojailmoituksen, jossa selvitetiin, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkittavilla on oikeus kieltää jälkikäteen itseen koskevan aineiston käyttö tutkimusaineistona. Tutkimuksen yhteydessä saatuja tietoja en luovuta ulkopuolisille enkä käytä tietoja muuhun kuin kyseiseen tutkimukseen. Lisäksi huolehdin, että tutkimukseen osallistuvien nimettömyys taataan. (Ks. esim. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 131.) Kyselylomakkeen käytössä on se etu, että siihen voi vastata nimettömänä ja vastaaja jää tuntemattomaksi. Internetissä toteutettuun kyselyyn voi kuitenkin liittyä tutkimuseettisiä ongelmia, sillä kyselyyn vastaajan tietokone voidaan sen IP-numeron perusteella paikallistaa. (Vilka, 2021, 94-95.)

Henkilötietojen käsittelyssä tulee huomioida yleinen etu. Henkilötietojen käytön ja käsittelyn täytyy olla perusteltua. Henkilötietojen käsittelyn tulee olla tarkoituksenmukaista, suunniteltua, asiallisesti perusteltua ja tietojen käsittelyyn tulee olla laillinen käsittelyperuste. Myös henkilötietojen käsittelyyn liittyvät riskit tulee huomioida. (Kuula, 2011, 102, 108; Kinnunen & Puputti, 2021.) Tässä tutkimuksessa yksittäisen vastaajan anonymiteetin turvaamiseksi taustatietoja ei yhdistelty vastauksia tulkittaessa eikä se tutkimukseni kannalta ollut tarpeellista.

Tietosuojailmoitukseen olin kirjannut kaikki henkilötietojen käsittelyä koskevat tiedot. Taustatiedoista kysyin tutkimuksen kannalta vain välttämättömiä tai tarpeellisia tietoja. Esimerkiksi pelkkä koulutustausta ja työuran pituus eivät

yhdistettynäkään vielä riittä henkilön tunnistamiseksi, mutta yhdistettynä esimerkiksi asuinalueeseen kyseessä saattaa olla tunnistettava tieto, jolloin kyse on henkilötietojen käsittelystä. (Kuula, 2011, 210-213; Kinnunen & Puputti 2021.)

Aineistonhallintasuunnitelman mukaan käsittelen aineistoani seuraavasti: Webropol-kyselyohjelmistolla kerätyn alkuperäisen aineiston tallensin Jyväskylän yliopiston ohjeiden mukaan yliopiston U-asemalle. Alkuperäisen aineiston ja sen varmuuskopion säilytän yliopiston U-asemalla. Aineistoa työstin omalla tietokoneellani. Säännöllisin väliajoin, analyysin eri vaiheissa, tallensin työstetyn aineistoni U-asemalle. Käsittelin aineistoa vain ollessani yksin ja ainoastaan minulla on pääsy aineistooni. En tallentanut aineistoani tai sen osia pilvipalveluihin. Alkuperäinen aineisto on yliopiston U-asemalla ja tuhoetaan, kun pro gradu tutkielma kesällä 2022 valmistuu. Omalla tietokoneellani olevat aineistot hävitän käyttämällä ylikirjoittamisohjelmaa ja paperilla olevat aineistot hävitän polttamalla.

6 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa selvitin, minkälaista on lastenohjelmien käyttö varhaiskasvatuksessa sekä millä tavalla lastenohjelmia käytetään varhaiskasvatuksen pedagogisessa toiminnassa. Tutkimuksen tulokset esittelen tutkimuskysymyksittäin. Aloitan käsittelemällä lastenohjelmien yleistä käyttöä varhaiskasvatuksessa (luku 6.1). Tämän jälkeen esittelen, kuinka lastenohjelmia käytetään pedagogisesti hyödyksi varhaiskasvatuksessa (luku 6.2). Aineistosta esiin nostetut esimerkit esittelen joko erillisinä sitaattikappaleina tai lainausmerkeillä tekstissä. Tutkimukseen osallistuneet erotellaan erillisissä sitaattiesimerkeissä pseudonyymeillä Vastaaaja 1 – Vastaaaja 50.

6.1 Lastenohjelmat käytännössä varhaiskasvatuksessa

Ensimmäinen tutkimuskysymys vastasi kysymykseen ”minkälaista on lastenohjelmien käyttö varhaiskasvatuksessa”. Sen perustella tarkoituksena on kuvata, miten lastenohjelmia käytetään ja mitkä tekijät niiden käyttöön vaikuttavat. Analyysin kautta saatujen tulosten perusteella muotoutui lastenohjelmien yleisen käytön osalta kolme kokonaisuutta: käytännön toteutus, oppimisympäristö sekä varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemyksiä lastenohjelmien käytöstä varhaiskasvatuksessa.

6.1.1 Käytännön toteutus

Käytännön toteutukseen vaikutti se, mitä ja minkälaisia lastenohjelmia oli tarjolla sekä miten usein niitä oli mahdollista varhaiskasvatuksessa katsoa. Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset olivat yhtäältä sitä mieltä, että sopivia ohjelmia oli helposti saatavilla ja toisaalta taas lastenohjelmien käyttö ja saatavuus koettiin hankalaksi.

Kysyttäessä miten usein lapset katsovat lastenohjelmia varhaiskasvatuksessa vaihteli *katselutiheys* vastausten mukaan päivittäisestä toiminnasta hyvin satunnaisesti hetkiin (taulukko 5). Neljäsosa vastaajista kertoi lasten katselevan lastenohjelmia säännöllisesti, vähintään kerran viikossa tai useammin. Sen sijaan

lähes puolet vastaajista kertoi lasten katsovan lastenohjelmia harvemmin kuin kerran kuukaudessa tai ei lainkaan.

Taulukko 5

Lastenohjelmien katselutiheys varhaiskasvatuksessa vastaajien mukaan.

Lastenohjelmia katsotaan	Prosentti
Päivittäin	6,0 %
Muutaman kerran viikossa	16,0 %
Kerran viikossa	4,0 %
Kaksi kertaa kuukaudessa	12,0 %
Kerran kuukaudessa	10,0 %
Harvemmin	42,0 %
Ei lainkaan	6,0 %

Lastenohjelmien katselutiheyttä sääteli lapsiryhmän toiminta: ”Vaihtelee ajan- kohdan ja käsiteltävien teemojen mukaan. Joskus katsomme päivittäin ja joskus emme katso moneen viikkoon mitään.” (Vastaaja 17). Vastaajat kertoivat lasten katsovan lastenohjelmia, kun lapsille haluttiin opettaa jotain tiettyä asiaa tai kun kulloinkin käsiteltävään teemaan löytyi sopivaa ohjelmaa

Osa vastaajista koki sopivien lastenohjelmien löytämisen hankalaksi. *Tarjontaa* on liikaa ja materiaalit tulisi tutkia tarkasti. Vastauksissa kävi ilmi, että varhaiskasvatukseen kaivattiin valmiita materiaali- tai vinkkipankkeja, joista opettaja voi helposti valita käsiteltävään aihealueeseen sopivia ohjelmia. Monipuoliset, opettavat ja tieteelliset lastenohjelmat erilaisista asioista ja ilmiöistä, kuten luontodokumentit ja tunnetaitoja käsittelevät ohjelmat nostettiin erityisesti esiin.

Kysyttäessä, mitä lastenohjelmia lapset katsovat varhaiskasvatuksessa, toistuivat suuressa osassa vastauksista samat lastenohjelmat. Kolmasosa vastaajista mainitsi lasten katsovan *Pikku Kakkosta*, samoin kolmasosa vastaajista mainitsi *Yle Areenan* ohjelmat. Lasten toiveohjelmia varhaiskasvatuksessa mainittiin olevan muun muassa *Ryhmä Hau*, *Pipsa-possu* ja *Pikkuli*. *Yle Areenasta* löytyvä *Tiedonjyvä* mainittiin yleisesti tiedekasvatuksen yhteydessä. Varhaiskasvatuksessa kerrottiin katsottavan myös muita kuin lastenohjelmia. Luontodokumenttien katsomisesta mainitsi 40 % vastaajista. Myös musiikkiin liittyviä ohjelmia, esimerkiksi musiikkivideoita *YouTubesta*, katsottiin neljäsosan vastauksien mukaan.

Vastaajat kertoivat lasten toivovan katsottavaksi päiväkodissa samoja lastenohjelmia, kuin mitä he katsovat kotonakin: ”Omia suosikkejaan, Ryhmä Hau, Pipsa-possu ja Frozen on usein kuultuja ehdotuksia.” Vastauksista selvisi myös, että lapset eivät välttämättä edes osaa pyytää lastenohjelmia katsottavaksi, sillä lastenohjelmien katselu ei ole ollut päiväkodissa juurikaan tapana tai se on ollut kovin harvinaista: ”Koska ohjelmien katsominen ei ole arkipäivää, yllättyvät siitä joka kerta ja ovat onnellisia kaikesta näkemästään.” Osa vastaajista kertoi, että heidän päiväkodeissaan lapsilta ei yleensä kysely toiveita lastenohjelmien suhteen tai lastenohjelmien katselu ei ollut edes sallittua.

Ohjelmien sisältö ja ikärajojen huomioonottaminen huoletti osaa vastaajista eikä sopivia ohjelmia ollut heidän mielestään aina helppo löytää. Vastaajat mainitsivat ajan puutteen olevan syy siihen, että ohjelmia ei käydä läpi ja löydetä lapsille sopivaa sisältöä. Uskonnolliset syyt yleisellä tasolla mainittiin estävänä tekijänä lastenohjelmien katsomiselle useissa vastauksissa. Uskonnolliset rajoitukset ja huoltajien toiveet vaikuttivat monissa vastauksissa kielteisesti lastenohjelmien katsomiseen.

6.1.2 Oppimisympäristö

Oppimisympäristön kokonaisuus muotoutui sekä konkreettisista että abstrakteista tekijöistä. Esimerkiksi laitteet, joilla lastenohjelmia katsotaan, ovat osa fyysisistä oppimisympäristöä. Sen lisäksi lapsiryhmän koolla ja käytettävissä olevalla ajalla oli vastausten mukaan merkitystä suunniteltaessa oppimisympäristöjen käytänteitä.

Oppimisympäristöä käsiteltäessä tieto- ja viestintäteknologisten *laitteiden* saatavuus ja käytettävyyys nousivat useista vastauksista esiin. Taulutietokone eli tabletti oli suosituin laite, jota käytettiin lastenohjelmien katsomiseen. Lähes kaksi kolmasosaa vastasi käyttävänsä tablettia lastenohjelmien katsomiseen lasten kanssa. Reilu kolmasosa vastaajista kertoi käyttävänsä lastenohjelmien katsomiseen tietokonetta tai älytaulua. Videoprojektorin käyttäminen ohjelmien katsomiseen mainittiin yli viidesosassa vastauksista. Suoria lähetyksiä televisiosta ei vastaajien mukaan nykyisin juurikaan katsottu.

Vain harvojen vastaajien mukaan käytössä oli hyvin toimivia tai riittävä määrä tieto- ja viestintäteknologisia laitteita. Useimmiten vastauksissa kritisoitiin laitteiden puutetta, laitteiden hankalaa käytettävyyttä tai huonoja internetyhteyksiä. Vastaajat toivoivat, että heillä olisi ”kunnon välineistö, joka olisi aina saatavilla ja helposti käytettävissä”. Vastaajien mukaan laitteita oli yleensä liian vähän saatavilla suhteessa lapsimäärään. Vastauksissa kuvattiin myös, kuinka laitteiden käyttöönotto vaati monimutkaisia ja aikaa vieviä toimenpiteitä: ”Laitteiden ja yhteyksien toimiminen harmittaa, kun menee hyvää aikaa säätöön” tai erään vastaajan mukaan:

Jos meillä olisi helppo ja nopea tapa katsoa niitä. Nyt se vaatii videotykin, tietokoneen ja kaiuttimen hakemisen paikalle ja kasaamisen ennen kuin päästään mitään katsomaan.
(Vastaaja 5)

Lisäksi vastauksissa mainittiin vastaajan oman osaamisen tai päiväkodin muun henkilöstön osaamisen vähyys ja taitojen puute laitteiden käytön suhteen.

Ajankäyttö toi useiden vastaajien mielestä muutenkin haasteita lastenohjelmien käyttöön. Vastaajilla ei ollut riittävästi aikaa perehtyä lastenohjelmatarjontaan, sillä toiminnan suunnitteluun ja valmisteluun varattua aikaa oli liian vähän ja ”muutakin tekemistä on niin paljon”. Vastaajien mielestä ”aika ei riitä pitkiin katselutuokioihin”, joka rajoittaa katsottavien ohjelmien määrää tai ”riippuu ohjelmasta jaksavatko lapset keskittyä”. Lastenohjelmien katsomiseen käytettävä aika nosti useissa vastauksissa esiin huolen lasten liiallisesta *ruutuajasta*. *Ruutu-aikaa* käsitellään myöhemmin tässä luvussa, kun tarkastellaan tarkemmin varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemyksiä lastenohjelmien käytöstä.

Lastenohjelmia käytettiin myös viihdykkeenä ja korvaavana toimintana ilman erityistä pedagogista ajatusta taustalla tai kuten eräs vastaaja kuvaili: ”Hauskana välipalana”. Lastenohjelmat saattoivat olla juhlien toivenumero tai juhlapäivien teemaan virittäjä. Juhlapäivinä lastenohjelmien avulla perehdyttiin juhlien perinteisiin tai kulttuuriperinteisiin. Lastenohjelmia käytettiin myös palkintona jostain saavutetusta tavoitteesta. Useissa vastauksissa lastenohjelmien käyttö viihdykkeenä liittyi odotus- tai siirtymätilanteiden hallintaan. Varsinkin vuorohoidossa lastenohjelmia käytettiin usein hallinnan keinona odotus- ja siir-

tymätilanteissa. Lastenohjelmia kerrottiin käytettävän apuna toiminnan organisoimisissa myös niin sanotuissa tukalissa tilanteissa, kun henkilökuntaa ei ollut paikalla riittävästi: ”Lähinnä hätätilanteissa, kun henkilökuntaa on liian vähän tai muuta mikä estää normaalin toiminnan.” Vastaajat kertoivat käyttävänsä lastenohjelmia myös rauhoittumisen tukena, sillä hetki lastenohjelmien parissa ”tarjoaa mahdollisuuksia rauhoittua ja pysähtyä arjen keskellä”.

Vastaajat kertoivat säällä olevan vaikutusta lastenohjelmien katselemiseen. Lastenohjelmia katsottiinkin yleensä silloin, kun sää oli erittäin huono tai pakkasta oli liian paljon eikä ulos voitu tai haluttu mennä: ”Pienten ryhmässä talvella pakkaspäivinä, kun ulos ei moneen päivään päästy, niin katsottiin pieni pätkä lastenohjelmaa.” Lastenohjelmien katsominen korvasi ulkoilun vastaajien mukaan myös silloin, kun lapsilla ei ollut ulkoiluun sopivia varusteita, kuten sadevaatteita.

Vastaajien mukaan *ryhmäkoko* lastenohjelmia katsellessa vaihteli tilanteesta riippuen yhdestä lapsesta koko ryhmään. Vastauksista ilmeni, että tabletin ääressä lastenohjelmia katseli yleensä yhdestä neljään lasta kerrallaan. Puolet vastaajista mainitsikin lastenohjelmien katsomisen yhteydessä pienryhmätoiminnan. Vastausten perusteella selvisi, että niissä ryhmissä tai päiväkodeissa, joissa oli älytaulu tai televisio saatavilla, siitä katsottiin lastenohjelmia yleensä koko tai puolikkaan ryhmän kanssa. Vastaajat kertoivat, että vuorohoidossa ilta-aikaan lapset katsoivat lastenohjelmia yleensä koko paikalla olevan ryhmän kesken.

6.1.3 Näkemyksiä lastenohjelmien käytöstä varhaiskasvatuksessa

Tutkimukseen osallistuneiden näkemyksissä lastenohjelmien käytöstä varhaiskasvatuksessa oli huomattavaa vaihtelua. Vastaajien oman suhtautumisen lisäksi muun henkilöstön ja päiväkodissa vallalla olevalla asenteella oli yhteyttä näkemyksiin lastenohjelmien käytöstä. Lisäksi useat vastaajat toivat esiin huolensa lasten *ruutuajan* määrästä.

Kysyttäessä varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemyksiä lastenohjelmien käytöstä varhaiskasvatuksessa ilmeni vastauksista sekä lastenohjelmien käytön kannattajia että niiden vastustajia. Vastauksista kävi vahvasti ilmi vanha tottumus, jonka mukaan päiväkodissa ei ole tapana katsoa lastenohjelmia ja esille

tuotiin hyvin kriittisiä kommentteja lastenohjelmien käytöstä. Vastauksissa esiintyi myös lastenohjelmien puolestapuhujia. Vastaajat kertoivat oman suhtautumisensa olevan positiivista lastenohjelmia kohtaan, mutta mainitsivat työyksikön yleisen ilmapiirin tai ennakoasenteiden olevan lastenohjelmia kohtaan negatiivisia.

Monet vastaajat kestoivat havahtuneensa tämän kyselyn yhteydessä pohtimaan tarkemmin omaa suhtautumistaan lastenohjelmien käyttöön osana varhaiskasvatuksen arkea. Heidän lisäksi oli joukko vastaajia, jotka kokivat tarvitsevansa lisää tietoa ja koulutusta koskien lastenohjelmien hyödyntämistä varhaiskasvatuksessa. Vastaajat kokivat tarpeelliseksi herätellä keskustelua henkilöstön kesken ja "tuulettaa asenteita" lastenohjelmien käyttämisestä. Lisäksi vastaajien mielestä lastenohjelmista oli tärkeää löytää "yhteinen ajatus niiden pedagogisesta merkityksestä". Oman asenteen pohtimisen lisäksi mainittiin yleisen tietämyksen lisäämisen merkitys lastenohjelmien suhteen. Myös henkilöstölle suunnattu "koulutus aiheesta ja lastenohjelmien hyödyistä auttaisi asiaa". Useissa positiivisesti lastenohjelmiin suhtautuvissa vastauksissa oltiin sitä mieltä, että "so-pivassa suhteessa on hyvä, mutta liiallinen tuijottaminen ei" tai lastenohjelmia pidettiin hyödyllisinä kohtuullisesti käytettyinä.

Monissa lastenohjelmien käyttämisestä vastustavissa vastauksissa koettiin muiden toimintatapojen kuin lastenohjelmien käyttämisen olevan hyödyllisempiä lasten oppimisen kannalta. Lastenohjelmilla tai tieto- ja viestintäteknologialla ei nähty olevan "kovin montaa sellaista hyötyä mikä ei olisi toteutettavissa paremmin ilman (esim. omat draamat ja leikit)". Erään vastaajan mukaan "parempi lasten on leikkiä, liikkua ja toimia aktiivisesti itse kuin katsoa ohjelmia".

Osa vastaajista uskoi huoltajien suhtautuvan negatiivisesti lastenohjelmien katsomiseen varhaiskasvatuksessa. Vastauksissa mainittiin myös henkilöstön ajatukset huoltajien ennakoasenteista, joiden mukaan "helposti ajatellaan vain, että lapset tuijottavat passiivisesti ruutua". Vastaajien haasteena oli saada huoltajat ymmärtämään pedagogiset tavoitteet lastenohjelmien käytön taustalla, ettei lastenohjelmien katsominen "vaikuta vain katselulta".

Kysyttäessä lastenohjelmien käytön tuomista haasteista varhaiskasvatuksessa mainittiin *ruutuaika* useissa vastauksissa. Toisin sanoen vastaajat olivat sitä

mieltä, että lapset katselivat paljon tai jopa liikaa lastenohjelmia kotona eivätkä halunneet varhaiskasvatuksen enää tuovan omaa lisäänsä tähän. Osa vastaajista oli huolissaan lastenohjelmien passivoivasta vaikutuksesta eivätkä nähneet niiden tuovan lisähyötyä varhaiskasvatuksen toimintaan. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset myös mainitsivat lasten jäävän liian pitkiksi ajoiksi vain istumaan paikoilleen lastenohjelmien äärelle ja ”huonoimmassa tapauksessa lapset passivoituvat ja odottavat vain viihdykettä”. Muu toiminta nähtiin mielekkäämmäksi:

En haluaisi käyttää lainkaan. Näen muut tavat monin verroin kehittävämpinä lapsen kehityksen kannalta. Esimerkiksi kirjan kuunteleminen kehittää enemmän mielikuvitusta kuin ohjelman katsominen. (Vastaaja 25)

Lisäksi vastaajat olivat huolissaan ohjelmien sisällöistä. Joissain tilanteissa laadukkaiden ja varhaiskasvatusikäisille lapsille sopivien ohjelmien löytäminen tuntui vastaajista haasteelliselta. Joitain vastaajia mietitytti myös ohjelmissa mahdollisesti olevan väkivallan tai asiattoman kielenkäytön vaikutus lasten käytökseen epätoivotulla tavalla.

Yhteenvedona voidaan todeta, että lastenohjelmien käyttöön vaikuttivat sekä olemassa oleviin käytänteisiin että henkilöstön näkemyksiin liittyvät asiakokonaisuudet. Lastenohjelmien suhteen oppimisympäristön ja käytännön toteutuksen tuomat mahdollisuudet tarjosivat vaihtelua varhaiskasvatuksen toimintaan. Lastenohjelmien katsomiseen tarvittavien laitteiden käytettävyyteen liittyvät haasteet ja henkilöstön negatiivinen suhtautuminen lastenohjelmiin rajoitti lastenohjelmien käyttöä osana päivittäistä toimintaa.

6.2 Lastenohjelmien käyttö pedagogisessa toiminnassa varhaiskasvatuksessa

Tässä luvussa tarkastelen toisen tutkimuskysymykseni tuloksia. Tutkimuksen aineistosta muodostui kaksi pääluokkaa pedagogisen käytön osalta: pedagogisen toiminnan tuki sekä laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen alueiden rikastaminen. Tässä luvussa kuvaan muun muassa, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö käyttää lastenohjelmia varhaiskasvatuksen pedagogisessa toiminnassa lasten motivointiin sekä käsitellessään muun muassa tunnetaitoja, sosiaalisia, matemaattisia ja kielellisiä taitoja sekä tiede- ja mediakasvatusta.

6.2.1 Pedagogisen toiminnan tuki

Tutkimustulosteni mukaan lastenohjelmia käytettiin tukemaan pedagogisen toiminnan käytännön toteutusta. Käyttötiheys kuitenkin vaihteli huomattavasti vastaajien välillä. Lastenohjelmat olivat vastaajien mielestä pedagogisen toiminnan välineitä kuten kirjat tai lautapelit. Lastenohjelmia hyödynnettiin ennen kaikkea lasten motivoinnin välineenä.

Varhaiskasvatuksen henkilöstöltä kysyttiin lastenohjelmien *käyttötiheydestä* eli kuinka usein he hyödyntävät lastenohjelmia pedagogisessa toiminnassa. Vastaajissa oli sekä niitä, jotka hyödynsivät lastenohjelmia päivittäin, että niitä, jotka eivät hyödyntäneet lastenohjelmia lainkaan. Vain kolme vastaajaa hyödynsi lastenohjelmia pedagogisessa toiminnassa joka päivä tai vähintään kerran viikossa, kun taas 16 vastaajaa ei hyödyntänyt lastenohjelmia lainkaan tai harvemmin kuin kerran kuukaudessa. 48 % vastaajista hyödynsi lastenohjelmia pedagogisessa toiminnassa kerran kuukaudessa tai useammin.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemykset lasten ohjelmien pedagogisesta käytöstä vaihtelivat huomattavasti. Esimerkiksi eräs vastaajista kyseenalaisti lastenohjelmien käytön varhaiskasvatuksessa kokonaan: "Lastenohjelmia lapset katsovat kotona TV:stä, ei mielestäni kuulu Vakaan tai esiopetukseen". Eräs lastenohjelmien käyttämisen kannalla oleva vastaaja puolestaan oli sitä mieltä, että "ne ovat tätä päivää ja siksi myös tärkeä osa varhaiskasvatusta". Vastauksissa oltiin myös sitä mieltä, että lastenohjelmat ovat *välineitä*, joiden avulla voidaan keskustella lasten kanssa ja käsitellä asioita monenlaisista näkökulmista. Lastenohjelmien laatuun oltiin myös tyytyväisiä:

Minusta on hienoa, että meillä on mahdollisuus laadukkaisiin ja pedagogisesti tasokkaisiin ohjelmiin, joita voi käyttää toiminnan osana. Ne motivoivat ja kiinnostavat lapsia ja tuovat opetukseen lisäarvoa. (Vastaaja 4)

Vaikka lasten käyttämä ruutu-aika kokonaisuudessaan nähtiin monissa vastauksissa haasteena, koettiin ruutuajan ja lastenohjelmien kuitenkin olevan tällä hetkellä huomattava osa lasten maailmaa.

Ohjelmat jäävät helposti taka-alalle. Perinteiset työtavat ja -välineet nähdään jollain tavalla "oikeampina" tapoina. Kun tarkemmin miettii, ohjelmat tuovat todella paljon pedagogiseen toimintaan. Lapset viettävät vapaa-aikaansa paljon ruutujen äärellä, joten varhaiskasvatuksen tulee olla mukana "nykymaailman menossa". (Vastaaja 50)

Vastauksissa lastenohjelmien kuvattiin olevan ”yksi työväline muiden joukossa” ja niiden avulla pystyttiin ”tutustumaan semmoisiin asioihin, joita olisi muuten vaikea saavuttaa”. Lastenohjelmien koettiin myös tuovan ”lisäarvoa opetukseen ja kasvatukseen” sekä helpottavan opettajien valmistelutyötä opetuksessa käsiteltäviin asioihin. Eräs vastaaja kuvasi seuraavasti: ”Ihania, uusia ohjelmia löytynyt. Kiva käyttää toiminnan tukena, koska ne vetoavat lapsiin”. Useissa vastauksissa kerrottiin, kuinka lastenohjelmien avulla vastaajat pystyivät syventämään käsiteltävänä olevia teemoja ja lastenohjelmien nähtiin olevan ”helposti lähestyttävä media monille lapsille”. Lastenohjelmien ”käytöstä tulee pedagogista, jos se on muutakin kuin vain ohjelman katsomista” ja niiden käyttö nähtiin uudenlaisena tapana opettaa ja oppia.

Useissa vastauksissa mainittiin tavoitteeksi lasten *motivointi*, kun lastenohjelmia hyödynnettiin pedagogisessa toiminnassa. Erään vastaajan mukaan ”ohjelma voi toimia keskustelun herättäjänä tai tarjota tietoa samoin kuin kirja”, kunhan lastenohjelmia ei katsota liian usein. Vastaajat kertoivat käyttävänsä lastenohjelmia kiinnostuksen herättämiseen ja ”alustuksena jonkin asian tutkimiselle”. Vastaajien mukaan lastenohjelmien esimerkin avulla lapsia oli ”helpompi motivoida osallistumaan” toimintaan.

Esim. Pikku kakkosessa lapsia kiinnostavia teemoja ja näitä he jaksavat keskittyneesti katsoa. Keskusteluissa lapset ovat hyvin mukana ja asiaa puidaan myöhemmin. Pidän pedagogista merkitystä hyvänä, jos tekijät ovat ammatti ihmisiä. (Vastaaja 49)

Vastauksista ilmeni selvästi lasten kiinnostus lastenohjelmia kohtaan ja lastenohjelmien avulla lapsia oli helppo innostaa osallistumaan toimintaan, sillä ”niillä yleensä saadaan kaikkien lasten huomio käännettyä”. Lastenohjelmien visuaalisella esimerkillä koettiin vastaajien mukaan olevan positiivinen vaikutus lasten motivoinnissa. Lastenohjelmat nähtiin myös lapsiryhmää yhdistävänä tekijänä:

Parhaillaan on ihana katsoa lasten kanssa yhdessä Pipsa Possua ennen päivälevolle siirtymistä. Turvallinen yhdessä oleminen, osa lapsista aikuisen sylissä... Ohjelmien ikätasoinen huumori saa yhteistä naurua aikaan, tulee yhteisöllinen kokemus: meitä kaikkia naurattaa tää! (Vastaaja 10)

Lastenohjelmien tutut hahmot toimivat innostajina monenlaisen toimintaan ja hahmojen avulla voitiin paneutua uusien asioiden käsittelemiseen.

6.2.2 Laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen alueiden rikastaminen

Lasten laaja-alainen osaaminen muodostuu monien tietojen ja taitojen kokonaisuudesta, jonka kehitystä voidaan tukea monipuolisilla toimintatavoilla. Tämän tutkimuksen mukaan lastenohjelmia voidaan käyttää rikastamaan pedagogista toimintaa. Tämän tutkimuksen mukaan lastenohjelmia käytettiin huomattavasti mediakasvatuksen ja tunnetaitojen käsittelyn yhteydessä, kun taas esimerkiksi leikkitaitojen opettelun yhteydessä vain harvoin.

Laaja-alaisen osaamisen tietojen ja taitojen kokonaisuuksia varhaiskasvatuksessa harjoitellaan muun muassa oppimisen alueiden erilaisten sisältöjen avulla. Vaikka lastenohjelmien hyödyntäminen varhaiskasvatuksessa sai osalta vastaajista arvostelua osakseen, nähtiin lastenohjelmien myös tuovan hyötyä *oppimisen alueiden rikastamisessa*:

Ehkä esim. kirjoja ja muita perinteisiä välineitä pidetään ns. arvokkaampina tapoina. Ohjelmat helposti nähdään vain viihteenä, ja ne herättävät kielteisiä tunteita varmasti monessa. Ohjelmia voi kuitenkin hyödyntää moneen eri vasun oppimisen alueisiin, ja ne ovat helposti saatavilla. (Vastaaja 50)

Lastenohjelmia käytettiin vastaajien mukaan kielen kehityksen tukena sekä suomi toisena kielenä -opetuksessa ja lastenohjelmat ”valitaan tukemaan kaikenlaista oppimista”. Lähes puolet vastaajista hyödynsi lastenohjelmia kielellisten taitojen opettamisessa (taulukko 6) vähintään kerran kuukaudessa tai useammin. Kielellisten taitojen opettamista on tässä esimerkkinä verrattu matemaattisten taitojen opettamiseen, johon vain alle neljäsosa käytti lastenohjelmia vähintään kerran kuukaudessa tai useammin.

Taulukko 6

Lastenohjelmien käyttö kielellisten ja matemaattisten taitojen opetuksessa.

Käyttötiheys	Kielellisten taitojen opetuksessa	Matemaattisten taitojen opetuksessa
Päivittäin	12,0 %	4,0 %
Kerran viikossa	18,0 %	10,0 %
Kerran kuukaudessa	16,0 %	8,0 %
Harvemmin	30,0 %	42,0 %
Ei lainkaan	24,0 %	36,0 %

Vastaajien mukaan lastenohjelmista ”keskusteleminen harjoittaa kertomistaitoja ja muistia”. Erityisesti *Pikku Kakkosen* käyttö koettiin hyödylliseksi: ”Pikku Kakkosessa on myös usein hyvin pedagogiseen toimintaan ohjaavia ja inspiroivia aiheita ohjelmissa ja selkeä kieli tukee kielenkehitystä”. Lastenohjelmien hyödyntämistä matemaattisten taitojen opetukseen kuvattiin vastauksissa niukasti, mutta lasten kanssa esimerkiksi laskettiin suosikkiohjelmien hahmojen lukumääriä.

Vastaajista noin 40% hyödynsi lastenohjelmia tiede- ja luontokasvatuksen tukena vähintään kerran kuukaudessa tai useammin. Tiedeohjelmia käytettiin tiedekasvatuksen tukena tutkittaessa uusia ilmiöitä ja luonto-ohjelmia on käytetty opittaessa eläimistä ja luonnosta. Eräs vastaaja kertoi, että hän lapsiryhmän kanssa luetun tiedon ja omien pohdintojen jälkeen etsivät luontovideoita rikastamaan ja lisäämään ymmärrystä käsiteltävistä asioista. Kestävä kehitys mainittiin vain harvoissa vastauksissa ja näissä kestävän kehityksen käsittely liitettiin yleensä luontokasvatuksen yhteyteen.

Useissa varhaiskasvatuksen henkilöstön vastauksissa nousi esiin lastenohjelmien hyödyntäminen *tunnetaitojen* käsittelyssä. Vaikka vain 14% vastaajista sanoi hyödyntävänsä lastenohjelmia kerran viikossa tai useammin, korostuivat tunnetaitojen käsittelyn kuvaukset tutkimukseen osallistuneiden kirjallisissa vastauksissa. Tämän lisäksi 64% vastaajista hyödynsi lastenohjelmia tunnetaitojen käsittelyssä edes kerran kuukaudessa tai harvemmin. Vastaajat kertoivat lasten katsoneen lyhyitä jaksoja esimerkiksi *Pikkulista* ja sen jälkeen olivat yhdessä lapsiryhmän kanssa miettineet, miltä ohjelman hahmoista tuntui. Lastenohjelmia käytettiin vastaajien mukaan usein keskustelun pohjana tunteita käsiteltäessä ja niiden avulla oli mahdollista ”opettaa ymmärtämään toisen katsojan mielipiteitä”. Monissa vastauksissa tunnetaitojen yhteydessä mainittiin myös sosiaalisten taitojen, kaveritaitojen tai ryhmäytymisen harjoittelu. Vastaajat eivät kuitenkaan tarkentaneet, kuinka lastenohjelmia edellä mainittujen taitojen harjoittelussa käytettiin.

Tässä tutkimuksessa eritellyistä taidoista *leikkitaidot* ja niiden opettaminen jäivät vastauksissa vähäisimmälle huomiolle. Lähes puolet vastaajista ei käyttänyt lastenohjelmia ollenkaan käsitellessään lasten kanssa leikkitaitoja ja vain

muutama vastaaja viittasi vastauksissaan käyttävänsä lastenohjelmia leikki- ja leikkitaiteiden vahvistamiseen. Muutama vastaaja kertoi innostaneensa lapsia lastenohjelmien hahmojen avulla leikkimään roolileikkejä tai opettaneensa sääntöleikkejä.

Lastenohjelmia hyödynnettiin eniten *mediakasvatusta* käsiteltäessä. Jopa 44% vastasi hyödyntävänsä lastenohjelmia mediakasvatuksen yhteydessä kerran kuussa tai useammin ja lisäksi 42% vastaajista kertoi hyödyntävänsä lastenohjelmia edes silloin tällöin. Medialukutaitoa harjoiteltiin vastaajien mukaan muun muassa katsomalla lastenohjelmia ja miettimällä ”mikä on totta, mikä on keksitty”. Eräs vastaaja tiivisti ajatuksensa mediakasvatuksen roolista ”nykypäivän varhaiskasvatuksessa” seuraavasti: ”Ohjelmat ovat hyödyllinen ja kätevä osa mediakasvatusta, mutta niiden käyttö ja hyödyntäminen vaatii pedagogista osaamista ja ymmärrystä.” Mediakasvatuksen avulla haluttiin myös ”opettaa lapsia olemaan mediakriittisiä”. Laaja-alaisen osaamisen yksi keskeisistä osa-alueista, monilukutaito, kuitenkin mainittiin vain harvoissa vastauksissa.

Kaiken kaikkiaan lastenohjelmien käyttöön osana pedagogista toimintaa suhtauduttiin monitahoisesti. Vaikka yhtäältä osa vastaajista oli sitä mieltä, että lastenohjelmat eivät kuulu varhaiskasvatukseen, niin toisaalta osan mielestä niiden tuoma hyöty nähtiin mahdollisuutena rikastaa pedagogista toimintaa ja oppimisen alueiden kokonaisuuksia voitiin monipuolistaa lastenohjelmien avulla.

7 POHDINTA

Vaikka lastenohjelmat ovat jo vuosikymmeniä olleet huomattava osa lasten arkea, eivät ne ole varhaiskasvatuksessa olleet mitenkään suuressa roolissa. Tässä tutkimuksessa olen selvittänyt, millaista on lastenohjelmien käyttö varhaiskasvatuksessa sekä millä tavalla lastenohjelmia käytetään varhaiskasvatuksen pedagogisessa toiminnassa. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan lastenohjelmia käytetään varhaiskasvatuksessa hyvin vaihtelevasti ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemyksetkin lastenohjelmien käytöstä varhaiskasvatuksessa vaihtelevat. Tässä luvussa tarkastelen seuraavaksi tutkimukseni tuloksia. Lopuksi pohdin tutkimukseni luotettavuutta sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimukseni tulosten perusteella lastenohjelmat eivät olleet vakiinnuttaneet paikkaansa varhaiskasvatuksen toimintamuotona, vaan lastenohjelmien käyttö oli useimpien vastausten mukaan vaihtelevaa. Tästä kertoo muun muassa se, että vaikka lastenohjelmia olisi helposti saatavilla ja tarjontaa oli reilusti, niitä käytettiin harvoin tai epäsäännöllisesti.

Käytännön toteutus lastenohjelmien käytön suhteen ei ollut tutkimukseni mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten mielestä niin sujuvaa ja säännöllistä kuin he olisivat toivoneet. Ohjelmatarjonta ja sopivan materiaalin löytäminen toivat haasteita lastenohjelmien käytön suunnitteluun. Tutkimukseni tulosten mukaan lapset katselivat lastenohjelmia varhaiskasvatuksessa vain harvoin suoraan televisiosta. Tähän vaikuttanee osaltaan televisiolähetysten ajankohdat, jotka eivät sopineet yhteen varhaiskasvatuksen toiminnan aikataulujen kanssa tai televisioita ei ollut käytettävissä. Sen sijaan tabletteja oli käytettävissä useammin ja enemmän, vaikka niidenkään määrään lapsiryhmissä ja päiväkodeissa ei oltu tyytyväisiä. Päinvastoin kuin varhaiskasvatuksessa, kotona lapset katsovat edelleen lastenohjelmia suoraan televisiosta, vaikka suoratoistopalvelujen määrä ja tarjonta lisääntyvät koko ajan (Kohvakka & Saarenmaa, 2021; Åström, 2021).

Tutkimukseni tulosten perusteella oppimisympäristöllä eli tieto- ja viestintäteknologisten laitteiden saatavuudella sekä käytettävyydellä on konkreettinen yhteys lastenohjelmien katsomiseen. Nämä puolestaan vaikuttavat omalta osaltaan ajankäyttöön. Jos laitteita on liian vähän tai niiden käyttöönotto vie paljon aikaa, lastenohjelmien käyttöä ei koeta mielekkäänä osana varhaiskasvatuksen toimintaa. Oppimisympäristön tuli olla laitteiden ja lastenohjelmien käyttöä tukevaa (Sarén, 2020, 96). Reunamo ja kollegat (2014, 162-163) tutkimuksessa oli samansuuntaisia havaintoja jo vuosikymmen sitten eli laitteiden määrä ja käytettävyys olivat varhaiskasvatuksessa puutteellista. Tutkimukseni tulosten perusteella voinee todeta, että tilanne ei ole tuosta juurikaan kohentunut. Yksi tekijä tässä voi olla varhaiskasvatuksessa esiintyvä henkilöstön asenne medioiden sekä tieto- ja viestintäteknologisten laitteiden käyttöä kohtaan. Varhaiskasvatuksen ammattilaisilta saattaa myös puuttua ammatillinen osaaminen mediakasvatuksen ja medioiden hyödyntämisen suhteen (Mertala & Salomaa, 2016, 160).

Tutkimuksestani ilmeni lastenohjelmien olevan hyödyllinen väline pedagogisen toiminnan tukena. Tutkimukseni mukaan lastenohjelmia käytettiin rikastamaan laaja-alaisen osaamisen osa-alueita sekä tukemaan oppimisen alueiden käsittelyssä. Lastenohjelmien avulla lapsilla on mahdollisuus laajentaa ymmärrystään maailmasta sekä kehittää oppimisen taitojaan niiden avulla. Lisäksi käyttämällä tieto- ja viestintäteknologisia laitteita lapset voivat kehittää itseluottamustaan ja omatoimisuuttaan. (Plowman ym. 2012, 100.) Yksi selkeimmistä tutkimukseni tuloksista oli, että kiinnostavien ohjelmien avulla on mahdollista saada lasten mielenkiinto säilymään käsiteltäviä asioita kohtaan.

Tutkimukseni tulosten mukaan osa varhaiskasvatuksen ammattilaisista ei nähnyt lastenohjelmilla olevan mitään pedagogista tarkoitusta vaan lastenohjelmien nähtiin olevan vain viihdekäyttöön tarkoitettuja, joita käytettiin hyödyksi hyvin vaihtelevissa tilanteissa. Salomaa ja kollegat (2021, 253) olivat haastatellesaan varhaiskasvatuksen opettajia saaneet samansuuntaisia vastauksia medioiden käytöstä varhaiskasvatuksessa. Tutkimukseni mukaan niin sanotut perinteisemmät menetelmät varhaiskasvatuksen toiminnassa olivat hyväksytympiä kuin lastenohjelmien tai digitaalisten laitteiden käyttö. Tätä pohtivat myös Salomaa ja kollegat (2021, 253) tutkimuksessaan. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksessa ei

juurikaan kyseenalaisteta, jos lapset pelaavat niin sanotusti koko päivän lautapelejä, mutta digitaalisten medioiden käyttö kyseenalaistetaan nopeasti.

Lastenohjelmien käyttö mediakasvatuksen yhteydessä koettiin tutkimukseni mukaan hyödylliseksi ja medialukutaito nähtiin tärkeäksi nykypäivän taidoksi. Mediakasvatuksen tulisikin olla suunnitelmallinen ja tavoitteellinen osa varhaiskasvatuksen toimintaa. Mediakasvatuksen tavoitteena on kehittää lasten medialukutaitoa. (Niinistö & Ruhala, 2007, 125-126.) Tutkimukseni perusteella lastenohjelmia voidaan käyttää esimerkkinä ja niiden herättämistä ajatuksista ja kysymyksistä voidaan keskustella lasten kanssa. Tällä rakennetaan vähitellen medialukutaidon perustaa.

Tutkimukseni mukaan lastenohjelmilla nähtiin olevan hyötyä kielellisten taitojen opetuksessa. Schmidt ja Anderson (2007, 66) totesivatkin esimerkiksi *Sesame Streetin* katsomiselle olevan positiivista vaikutusta lasten kirjain- ja sanataitoihin, sanavarastoon ja kouluvalmiuksiin. Kuitenkin eräissä aikaisemmissa tutkimuksissa on esitetty, että liiallinen ruutuaika eri teknologioiden, mukaan lukien lastenohjelmien, ääressä vaikuttaisi lukutaitoisten lasten haluun lukea vain huvin vuoksi ja tämän takia lapsille pitäisikin tarjota virtuaalisten kokemusten tilalla oikeita kokemuksia (House, 2012, 111).

Vaikka television katsominen antaa yleensä välittömän tyytyväisyyden ja nautinnon tunteen, siitä on myös käytännön hyötyä (Lemish, 2007, 151). Lastenohjelmien katsomista käytettiin tutkimukseni mukaan hallinnan keinona tai korvaavana toimintana tiukoissa ja hankalissa tilanteissa, kun henkilöstöä oli liian vähän suhteessa lapsimäärään tai erittäin huono sää esti ulkoilun. Tutkimukseni mukaan ne varhaiskasvatuksen ammattilaiset, jotka suhtautuivat lastenohjelmien käyttöön negatiivisesti, eivät näissä hankalissa tilanteissa tuominneet lastenohjelmien käyttöä niin jyrkästi kuin muissa tilanteissa.

Tuloksista oli havaittavissa, että tutkimukseen osallistuvien omat näkemykset eivät olleet ainoa tekijä, jolla oli vaikutusta siihen, kuinka usein ja millä tavalla lastenohjelmia käytettiin varhaiskasvatuksessa. Päiväkodin yleisellä ilmapiirillä suhteessa lastenohjelmiin oli myös huomattava merkitys lastenohjelmien käytön tiheyteen ja määrään. Vaikka tähän tutkimukseen osallistuneen var-

haiskasvatuksen ammattilaisen oma suhtautuminen olisi ollut positiivista lastenohjelmien käyttöä kohtaan, saattoi työyksikön yleinen ilmapiiri tai muun henkilöstön asenne olla negatiivista lastenohjelmien käytön suhteen. Työyksikön yleisellä ilmapiirillä oli merkitystä siihen, kuinka usein tai harvoin tutkimukseen osallistunut varhaiskasvatuksen ammattilainen käytti lastenohjelmia varhaiskasvatuksen toiminnassa. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten asenteella digitaalisia teknologioita, tutkimukseni tapauksessa lastenohjelmia, kohtaan on huomattavaa merkitystä siihen, miten he näitä varhaiskasvatuksessa hyödyntävät (Koilu & Mustola, 2017, 38).

Tutkimuksestani ilmeni myös, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten oma tai muun henkilöstön osaaminen ja taidot lastenohjelmien tai digitaalisten laitteiden käytön suhteen vaikuttivat siihen, missä määrin lastenohjelmia käytettiin. Myös Salomaa ja kollegat (2021, 250) tuovat esiin varhaiskasvatuksen ammattilaisten haasteet mediakasvatuksen ja lastenohjelmien käytön ammatillisen osaamisen suhteen. Lisäksi tähän tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten vastauksista ilmennyt vanha tottumus, että lastenohjelmia ei katsota varhaiskasvatuksessa, jakoi selvästi vastaajien mielipiteitä. Yksi selkeä esimerkki tutkimukseni mukaan tästä oli se, että lapset eivät olleet tottuneet katsomaan lastenohjelmia varhaiskasvatuksessa eivätkä edes osanneet niitä toivoa, vaikka tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten mukaan lapset katsovat jatkuvasti lastenohjelmia kotona. Tutkimuksessani tuotiin esiin myös huoltajien toiveet ja odotukset lastenohjelmien käytöstä. Varhaiskasvatuksessa saatetaankin toimia kotikasvatuksen käytäntöjen mukaan lastenohjelmien käytön suhteen (Mertala, 2015, 48).

Tutkimukseni mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaiset olivat huolissaan lasten liiallisesta ruutuajasta ja lastenohjelmien passivoivasta vaikutuksesta. Televisiota katsoessaan lapset eivät yleensä olekaan fyysisesti aktiivisia (Lemish, 2007, 151). Kansainvälisissä tutkimuksissa on todettu, että katsoessaan televisiota lapset ovat fyysisestä passiivisuudestaan huolimatta kognitiivisesti aktiivisia esimerkiksi tulkitessaan ja yrittäessään ymmärtää ohjelmien sisältöä (Schmidt & Anderson, 2007, 75). Tämän perusteella voisi ajatella, että varhaiskasvatuksen

ammattilaisten huoli on turha ja lastenohjelmien katsominen varhaiskasvatuksessa on myös pedagogisesti perusteltua. Televisiosta oppiminen perustuu sen katsomiseen ja oppimista vahvistetaan keskustelun avulla. Lastenohjelmien katsominen ja niistä keskustelu antaa mahdollisuuden esimerkiksi erilaisten tunteiden ilmaisuun. (Lemish, 2007, 151.)

Yhtäältä tutkimukseni tuloksista ilmeni varhaiskasvatuksen ammattilaisten huoli lapsista, jotka vain odottavat lastenohjelmien tarjoavan viihdykettä ja nopeaa tempoa. Lemishin (2007, 152) mukaan tämä huoli voi olla aiheellinen, sillä liiallinen televisionkatselu voi vaikuttaa lasten odotuksiin opetuksesta ja oppimisesta. Näillä odotuksilla on iso kontrasti tyypilliseen opetukseen koulussa tai varhaiskasvatuksessa, joka on yleensä hidastempoisempaa kuin televisio-ohjelmat yleensä ja joka on suuntautunut pitkän tähtäimen tavoitteisiin (Lemish, 2007, 152). Toisaalta tutkimukseni tuloksista ilmeni myös eriäviä näkökantoja, joiden mukaan lastenohjelmien pedagoginen käyttö on perusteltua ja lasten mielestä mielekäs tapa oppia. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten onkin arvioitava televisio-ohjelman sisältö ja laatu sekä miten ohjelman käyttö hyödyttää kognitiivisten, emotionaalisten ja sosiaalisten taitojen opetuksessa (Lemish, 2007, 171).

Tutkimukseni mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaiset olivat huolissaan ohjelmien sisällön negatiivisesta vaikutuksesta lasten käyttäytymiseen. Heidän huolensa voi olla osaltaan perusteltua, sillä esimerkiksi väkivaltaa sisältävien ohjelmien katsominen saattaa olla lapsille haitallista, lisätä aggressiivista käyttäytymistä ja voi aiheuttaa heikompaa akateemista menestystä myöhemmissä opinnoissa (Schmidt & Anderson, 2007, 69). Varhaiskasvatuksessa ei kuitenkaan katsota mitä tahansa ohjelmia, vaan kuten tutkimuksestani selvisi, suuri osa varhaiskasvatuksen ammattilaisista katsoo lastenohjelmat itse läpi ennen kuin näyttää niitä lapsille. Ainakin näissä tapauksissa varhaiskasvatuksessa katsottavien ohjelmien sisältö on tarkistettu ja todettu lapsille sopivaksi. Jos ollaan huolissaan television katsomisen negatiivisista vaikutuksista lasten käytökseen, tulisi muistaa, että televisio-ohjelmien avulla on myös mahdollista opettaa positiivisia käytösmalleja (Lemish, 2007, 166).

Tutkimuksessani ei tuotu juurikaan esiin pelkoja, joita lastenohjelmien katsominen lapsissa saattaisi herättää. Yksi syy tähän, ettei pelkoja tuotu esiin, saattaa olla se, että tutkimukseni kyselylomakkeessa ei ollut peloista erillistä kysymystä. Toinen syy tähän saattaa olla, kuten edellä mainittiin, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat katsoneet lapsille näytettävät lastenohjelmat ensin itse, eikä mahdollisesti pelkoja herättäviä ohjelmia näin ollen annettu lasten katseltaviksi. Lisäksi varhaiskasvatuksessa on otettava huomioon siellä katsottavien ohjelmien ikäraajat (Korhonen, 2010, 23). Korhosen (2008, 9) mukaan televisio-ohjelmien lapsissa herättämät pelot ovat kuitenkin yleisiä. Kolmas tekijä siihen, että pelkojen käsittely ei juuri tullut esiin tutkimuksessani voi olla, ettei tunteita eritelty tunnetaitojen käsittelyyn liittyvien vastausten yhteydessä.

Tämän tutkimuksen alkuperäinen innoittaja, leikkitaitojen opettaminen ja leikin tukeminen, jäi vähälle huomiolle eikä leikkiä ja leikkitaitoja vastoin ennakko-odotuksiani tuotu tutkimuksessa juurikaan esiin. Vaikka leikkitaitojen opettaminen lastenohjelmien avulla ei painottunut vastauksissa, pohtivat monet vastaajat kuitenkin lastenohjelmien käytön tuomia monipuolisia mahdollisuuksia. Varhaiskasvatuksessa lastenohjelmat ovat näkyvä osa lasten leikkejä ja lastenohjelmien hahmoja sekä muita yksityiskohtia esiintyy säännöllisesti lasten leikeissä (Lemish, 2007, 63). Bodrova Leong (2019, 49) tuovat esiin lastenohjelmien hyödyt leikin opettamisessa. Lastenohjelmien hahmot esimerkiksi mallintavat erilaisten ongelmien ratkaisuja tai näyttävät esimerkkejä sääntö- tai kuvittelu-leikkeihin hyödyntäen lasten kiinnostuksen kohteita. Vaikka tutkimukseeni osallistuneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset toivat ilmi lasten kiinnostuksen lastenohjelmia kohtaan, niitä ei kuitenkaan juuri hyödynnetty leikkitaitojen opettamisessa. Tähän on voinut vaikuttaa varhaiskasvatuksen ammattilaisten taitojen puute hyödyntää lastenohjelmia tai heidän näkemyksensä lastenohjelmien hyödyistä tai haitoista. Kansainväliselläkin tasolla tutkijat käyvät keskustelua siitä, vaikuttaako television katsominen esimerkiksi lasten luovuuden ja mielikuvituksen kehitykseen negatiivisesti (Lemish, 2007, 62). Kuitenkin varhaiskasvatuksessa lasten päivittäisissä leikeissä näkyvät selvästi suosikkisarjojen ja -elokuvien hahmot ja tapahtumat (Pennanen, 2009, 187). Tutkimuksestani ilmeni, että las-

tenohjelmia käytettiin usein motivoinnissa ja innostamisessa apuna. Lastenohjelmien hahmot ovat monille lapsille tuttuja, joten yhteisissä leikeissä lasten on helppoa ammentaa ideoita lastenohjelmista.

Edellä esiteltyjen tutkimuksen tulosten perusteella lastenohjelmien käyttö pedagogisessa toiminnassa varhaiskasvatuksessa ei ole vakiinnuttanut paikkaansa säännöllisenä toimintamuotona. Kuitenkin lastenohjelmia käyttämällä on toimintaan mahdollista saada lisää vaihtelua ja erilaisia oppimista vahvistavia aktiviteettejä (Lemish, 2007, 171). Merkittävä hyöty lastenohjelmien käytöstä tutkimuksessani nähtiin siis olevan lasten motivointiin ja innostamiseen. Lisäksi lastenohjelmien nähtiin olevan opetuksen väline eikä sen korvaaja. Lastenohjelmia ja median monipuolisia ominaisuuksia pitäisikin hyödyntää täysillä eikä ajatella niiden olevan vain opettajan kilpailijana (Lemish, 2007, 168).

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Laadullinen tutkimus soveltui tutkimukseni menetelmäksi, sillä tutkimuksen etenemisen eri vaiheet eivät olleet heti selvillä. Tutkimustehtävää ja aineistonkeruuta koskevat ratkaisut muotoutuivat vähitellen tutkimuksen edetessä. (Ks. esim. Kiviniemi, 2018, 73.) Laadullista sisällönanalyysiä tehtäessä on tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää pyrkiä mahdollisimman tarkkaan analyysin raportointiin, jota lukijalle havainnollistavat muun muassa esimerkit analyysiprosessin etenemisestä (Kyngäs ym., 2011, 140). Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu, että tutkimuksessa käytetyt menetelmät ja tutkimusprosessin kulku kuvataan selkeästi (Hirsjärvi ym., 2009, 26). Luotettavuutta lisää tutkijan pystyessä osoittamaan yhteyden aineiston ja tulosten välillä eli tämän tutkimukseni tulokset ovat lähtöisin keräämästäni tutkimusaineistosta (ks. esim. Kyngäs ym., 2011, 140). Luvussa viisi olen kuvannut tutkimusprosessin kaikki vaiheet mahdollisimman tarkasti.

Sähköisessä verkkokyselyssä sosiaalisen median alustalla kyselyyn pystyy vastaamaan kuka tahansa eikä tutkija voi täysin rajata vastaajiaan. Tutkija pystyy kuitenkin rajaamaan vastaajia esimerkiksi sukupuolen, ikäryhmän tai ammatin

mukaan suhteellisen helposti. (Valli & Perkkilä 2018, 119-120.) Tähän tutkimukseen osallistuvat rajattiin vastausten perusteella ammatin mukaan. Verkkokyselyn etuna on se, että todellisen vuorovaikutustilanteen häiritsevät vähenevät. Esimerkiksi tutkijan tai tutkimukseen osallistuvien sukupuolella tai etnisyydellä ei ole tutkimukseen osallistumisen kannalta merkitystä eivätkä ne vaikuta tutkimustuloksiin. Lisäksi verkkokyselyn vastaukset saadaan jo valmiiksi kirjallisessa muodossa. (Kuula, 2011, 174.)

Koska aineisto on hankittu verkkokyselyllä sosiaalisen media alustalla, on tutkimustuloksia analysoitaessa huomioitava, että todennäköisyysotannon periaatteet eivät tule noudatetuiksi ja aineistoa kutsutaan tällöin näytteeksi, ei otokseksi. Laadullista tutkimusta tehtäessä on yleensä vaikea arvioida, mikä olisi tutkimuksen kannalta riittävä määrä aineistoa (Eskola & Suoranta, 2003, 215). Vaikka verkkokyselyn etuna on yleensä suuri määrä vastauksia, on pohdittava, millä tavalla aineisto on valikoitunut ja onko jotain tutkimuksen kannalta merkittävää jäänyt hankitun aineiston ulkopuolelle. (Valli & Perkkilä, 2018, 119-120.) Tutkimukseni tulokset olisivat saattaneet olla toisenlaisia, jos tutkimus olisi tehty esimerkiksi haastattelemalla.

Tutkimuksen luotettavuus eli *reliability* tarkoittaa sitä, että tutkimuksen mittaustulokset ovat sellaisenaan toistettavissa (Hirsjärvi ym., 2009, 231). Toisin sanoen mitattaessa tutkittavaa ilmiötä useita kertoja samalla mittarilla saadaan samanlaisia tuloksia (Metsämuuronen, 2001, 50). Tutkimuksen luotettavuus voidaan todeta myös silloin, jos kaksi tutkijaa päätyy samaan lopputulokseen (Hirsjärvi ym., 2009, 231). Koska toteutin tutkimukseni yksin, oli tarkoitukseni tehdä tutkimukseni kuvaus niin tarkasti ja järjestelmällisesti, että se riittää vakuuttamaan tämän tutkimuksen lukijat. Luotettavuuden tärkeimpänä mittapuuna on tutkija itse. (Ks. esim. Eskola & Suoranta, 1998, 208-210.)

Tutkimuksen pätevyys eli *validity* puolestaan tarkoittaa, että tutkimuksen mittarilla on mitattu sitä mitä on ollut tarkoituskin mitata (Hirsjärvi ym., 2009, 231). Tutkimuksen sisäistä validiutta tarkasteltaessa arvioidaan miten tutkimuksessa käytetyt käsitteet kattavat tutkittavan ilmiön (Metsämuuronen, 2001, 51). Tässä tutkimuksessa käytetyt käsitteet pohjautuivat teoriaan kytköksissä olevaan

tutkimukseni aineistoon. Tutkimuksen validiuteen vaikuttaa myös, miten tarkasti tutkimuksen toteuttaminen, tutkimusmenetelmät ja käsitteiden määrittely on esitetty (Eskola & Suoranta, 1998, 219).

Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia lasten omia näkemyksiä lastenohjelmista varhaiskasvatuksessa tai miten lapset kokevat eri medioiden käytön varhaiskasvatuksessa, sillä lasten omia näkemyksiä ja ajatuksia lastenohjelmiin ja mediaan liittyen on tutkittu vain vähän. Aiemmissä tutkimuksissa ollaan yleensä haastateltu huoltajia tai, kuten tässäkin tutkimuksessa, varhaiskasvatuksen ammattilaisia. Kiinnostavana jatkotutkimusaiheena olisi kansainvälisten tutkimusten lisäksi saada kotimaisia tutkimuksia siitä, miten muitakin lastenohjelmia, kuin vain *Sesame Streetiä*, voidaan käyttää leikin rikastamisessa ja opettamisessa apuna. Lisäksi olisi mielenkiintoista kohdentaa tämä tutkimus laajemmin valtakunnalliseksi ja saada kattavampaa näkemystä lastenohjelmien käytöstä. Tällöin voitaisiin selvittää, onko mediakasvatus, lastenohjelmien käyttö, tarvittavien laitteiden määrä ja laatu sekä henkilöstön osaaminen tasa-arvoista ja -laatuista ympäri Suomen. Lisäksi voitaisiin selvittää, mitkä tekijät ovat tähän yhteydessä sekä miten lastenohjelmien ja muiden medioiden käyttöä voidaan edistää varhaiskasvatuksen pedagogisessa toiminnassa.

LÄHTEET

- Bodrova, E. & Leong, D. (2019). Making play smarter, stronger and kinder. Lessons from Tools of the Mind. *American Journal of Play*, 12(1), 37-53. <https://www.proquest.com/docview/2335166318/fulltextPDF/D8EC274FCC2C4E65PQ/1?accountid=11774>
- Bonus, J.A. & Mares, M-L. (2018). When the Sun Sings Science, Are Children Left in the Dark? Representations of Science in Children's Television and Their Effects on Children's Learning. *Human Communication Research*, 44(4), 449-472. DOI:10.1093/hcr/hqy009
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 107-115. DOI:10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (6. painos). Vastapaino.
- Harmanen, M. & Hartikainen, M. (2019). *Monilukutaitoa oppimassa*. Opetushallitus.
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods*. (2. painos). SAGE Publications Ltd.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15. uudistettu painos). Tammi.
- House, R. (2012). The inappropriateness of ICT in early childhood. Arguments for philosophy, pedagogy, and developmental research. Teoksessa S. Suggate & E. Reese (toim.), *Contemporary Debates in Childhood Education and Development* (s. 105-120). Routledge.
- Huston, A. C., Bickham, D. S., Lee, J. H. & Wright, J. C. (2007). From Attention to Comprehension: How Children Watch and Learn From Television. Teoksessa N. Pecora, J.P. Murray & E.A. Wartella (toim.), *Children and Television. Fifty Years of Research*. (s. 41-64). Lawrence Erlbaum Associates.

- Kaartinen, T. (2015). *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampereen yliopiston normaalikoulu.
https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98047/monilukutaito_kaikki_kaikessa_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kansallinen audiovisuaalinen instituutti (2022). *Yleistietoa ikärajoista*.
<https://kavi.fi/ikarajat/yleistieto/>
- Karila, K. (2013). Varhaiskasvatuksen käytännöt lasten oppimisen mahdollistajana. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (s. 33-47). Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2013:9.
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa*. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti. Tampereen yliopisto.
<https://docplayer.fi/23223576-Varhaiskasvatuksen-tyoidentiteettien-muotoutuminen-eri-ammattilaissukupolvien-ja-ammattiryhmien-kohtaamisissa-kirsti-karila-paivi-kupila.html>
- Karimäki, R. (2007). Media leikkiin innoittajana. Teoksessa L. Pentikäinen, A. Ruhala & H. Niinistö (toim.), *Mediametkaa! Osa 2 – Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan*. Mediakasvatuskeskus Metka Oy.
- Katz, L. G. (2012). Intellectual goals in the early years. Teoksessa S. Suggate & E. Reese (toim.), *Contemporary Debates in Childhood Education and Development* (s. 13-18). Routledge.
- Kinnunen, J. & Puputti, T. (2021). LIB1DATA Aineistonhallinnan perusteet [luentotallenteet]. *LIB1DATA Aineistonhallinnan perusteet -kurssi*. Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia alittelevalle tutkijalle tutkimuksen teorettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos, s. 73-87). PS-kustannus.
- Kohvakka, R. & Saarenmaa, K. (2021). *Median merkitys on kasvanut pandemian aikana – monet ikäihmiset ovat ottaneet melkoisen digiloikan*. Tilastokeskus. Tieto&Trendit. <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2021/median->

merkitys-on-kasvanut-pandemian-aikana-monet-ikaihmiset-ovat-ottaneet-melkoisen-digiloikan/

- Koivula, M. & Mustola, M. (2017). Varhaiskasvatuksen digiloikka ja muuttuva sukupolvijärjestys? Jännitteitä lastentarhanopettajien ja lasten kohtaamisissa digitaalisen teknologian äärellä. *Kasvatus ja aika*, 11(3), 37-50. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=858
- Korhonen, P. (2008). *Lasten TV-ohjelmiin liittyvät pelot, painajaisunet ja pelonhallinta*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67871/978-951-44-7406-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Korhonen, P. (2010). Median asettamia haasteita pienten lasten hyvinvoinnille. Teoksessa M. Meriranta (toim.), *Mediakasvatuksen käsikirja* (s. 9-36). UNIpress.
- Kronqvist, E.-L. & Kumpulainen, K. (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. WSOYpro Oy.
- Kullman, K., Strandell, H. & Haikkola, L. (2012). Lapsuuden muuttuvat tilat. Teoksessa H. Strandell, L. Haikkola & K. Kullman (toim.), *Lapsuuden muuttuvat tilat* (s. 9-26). Vastapaino.
- Kumpulainen, K., Sintonen, S., Vartiainen, J., Sairanen, H., Nordström, A., Byman, J. & Renlund, J. (2018). *Kurittomat palaset: monilukutaitoa opitaan ilolla*. Helsinki. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/264091/Kurittomat_palaset_www.pdf?sequence=3
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. (2015). Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen. (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa* (s. 13-24). Tampereen yliopiston normaalikoulu. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98047/monilukutaito_kaiikki_kaikessa_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. (2009). *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki University Press/Palmenia.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. (2., uudistettu painos). Vastapaino.

- Kyngäs, H., Elo, S., Pölkki, T., Kääriäinen, M. & Kanste, O. (2011).
Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede*, 23
 (2), 138-148.
- Lemish, D. (2007). *Children and Television. A Global Perspective*. Blackwell
 Publishing.
- Liikenne- ja viestintäministeriö. (2012). *Suomalainen televisiotarjonta 2011*.
 Liikenne- ja viestintäministeriön julkaisuja 14/2012.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-243-305-3>
- Luukka, M.-R. (2013). Opetussuunnitelmat uudistuvat: Tekstien lukijasta ja
 kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta – verkkolehti*.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42865/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lämsä, T. (2021). Kokopäiväpedagogiikka ja sen kehittäminen
 varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus ja aika*, 15(2), 79-86.
<https://doi.org/10.33350/ka.102527>
- Markham, A. N. (2018). Ethnography in the Digital Internet Era: From Fields to
 Flows, Descriptions to Interventions. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S.
 Lincoln (toim.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5. painos, s. 650-
 668). SAGE.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2011). *Designing Qualitative Research*. (5. painos).
 SAGE.
- Mertala, P. (2015). Esiopetuksen TVT- pedagogiikan ydintä etsimässä.
 Teoksessa J. Viteli & A. Östman (toim.), *Tuovi 13: Interaktiivinen tekniikka
 koulutuksessa 2015 -konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit*, (s. 47-55).
<http://jultika.oulu.fi/files/nbnfi-fe201903259930.pdf>
- Mertala, Pekka. (2021). *Monilukutaito varhaiskasvatuksessa - abstrakti käsite ja
 konkreettista kasvatusta*. Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto VOL.
<https://www.researchgate.net/publication/348962097>
- Mertala, P. & Salomaa, S. (2016). Kasvatuskeskeinen näkökulma varhaisvuosien
 mediakasvatukseen. Teoksessa L. Pekkala, S. Salomaa & S. Spisak (toim.),
Monimuotoinen mediakasvatus. (s. 154- 175), Kansallisen audiovisuaalisen

- instituutin julkaisuja, 1/2016.
http://www.mediataitokoulu.fi/monimuotoinen_mediakasvatus.pdf
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Metodologia-sarja 4. Gummerus kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. (2001). *Metodologian perusteet ihmistieteissä*. Metodologia-sarja 1. (2. painos). International Methelp Ky.
- Miettinen, J. & Vehkalahti, K. (2013). *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Vastapaino.
- Moore, N. (2006). *How to Do Research. The Practical Guide to Designing and Managing Research Projects* (3. painos). Facet Publishing.
- Mustola, M. & Koivula, M. (2017). Monilukutaito. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 315-322). Vastapaino.
- Mustola, M. & Rissanen, M-J. (2017). Mediaympäristö. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 307-314). Vastapaino.
- Niinistö, H. & Ruhala, A. (2006). *Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla*. BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Niinistö, H. & Ruhala, A. (2007). Pienten lasten mediakasvatus. Teoksessa H. Kynäslähti, R. Kupiainen & M. Lehtonen (toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen* (s. 123-136). Mediakasvatusseuran julkaisuja 1:2007.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Palsa, L., Pekkala, L. & Salomaa, S. (2019). Monilukutaito ja mediakasvatuksen pedagogiikka. Teoksessa M. Harmanen & M. Hartikainen (toim.), *Monilukutaitoa oppimassa* (s. 41-50). Opetushallitus.

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice* (4. painos). SAGE.
- Pekkala, L. (2016). Esipuhe. Teoksessa L. Pekkala, S. Salomaa & S. Spisak (toim.), *Monimuotoinen mediakasvatus* (s. 8-15). Kansallisen audiovisuaalisen instituutin (KAVI) verkkojulkaisuja.
http://www.mediataitokoulu.fi/monimuotoinen_mediakasvatus.pdf
- Pennanen, S. (2009). Lasten medialeikit päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 182-206). Vastapaino.
- Plowman, L., McPake, J. & Stephen, C. (2012). Extending opportunities for learning: the role of digital media in early education. Teoksessa S. Suggate & E. Reese (toim.), *Contemporary Debates in Childhood Education and Development* (s. 95-104). Routledge
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145-156). Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75-85). Gaudeamus Oy.
- Pääjärvi, S. & Sommers-Piironen, J. (2013). *Mediakasvatus kuuluu kuvaan varhaiskasvatuksessa: Kokemusten jakamista ja toimintamalleja varhaisen mediakasvatuksen yhteiseen kehittämiseen*. Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus MEKU.
<https://www.mediataitokoulu.fi/kuuluukuvaan.pdf>
- Pönkä, H. (2021). *Sopiva ruutuaika*. Mannerheimin lastensuojeluliitto.
<https://www.mll.fi/vanhemmille/tietoa-lapsiperhe-elamasta/hyvinvointia-digiajassa/sopiva-ruutuaika/>
- Raittila, R. (2013). Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 69-94). Vastapaino.

- Raittila, R. & Siippainen, A. (2017). Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 283-292). Vastapaino.
- Repo, K. & Nätti, J. (2015). Lasten ja nuorten median käytön aikatrendit. Teoksessa A. R. Lahikainen, T. Mälkiä & K. Repo (toim.), *Media lapsiperheessä* (s. 80-107). Vastapaino.
- Reunamo, J. & Käyhkö, M. (2014). Leikin tukeminen. Teoksessa J. Reunamo (toim.), *Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja* (s. 66-92). PS-kustannus.
- Reunamo, J., Söderqvist, H. & Tanner, K. (2014). Tietotekniikka ja mediakasvatus. Teoksessa J. Reunamo (toim.), *Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja* (s. 162-182). PS-kustannus.
- Salomaa, S., Mertala, P. & Karila, K. (2021). Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 240–268. <https://jecer.org/varhaiskasvatuksen-opettajien-kasityksia-mediakasvatuksesta/>
- Sarén, S. (2020). *Tiede- ja teknologiapedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Salokoski, T. & Mustonen, A. (2007). *Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin. Katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen- ja säätelyn käytäntöihin*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 2/2007. <https://mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2018/06/ISBN978-952-99964-2-1.pdf>
- Schmidt, M. E. & Anderson, D. R. (2007). The Impact of Television on Cognitive Development and Education Achievement. Teoksessa N. Pecora, J. P. Murray & E. A. Wartella (toim.), *Children and Television. Fifty Years of Research* (s. 65-84). Lawrence Erlbaum Associates.
- Strandell, H. (1995). *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä*. Gaudeamus.
- Suoninen, A. (1993). *Televisio lasten elämässä*. Jyväskylän yliopisto.
- Suoninen, A. (2007). Mitä me katsottiin ennen kuin oli Pikku Kakkosta? Lastentelevision ensimmäiset vuosikymmenet. Teoksessa J. Wiio (toim.),

- Television viisi vuosikymmentä. Suomalainen televisio ja sen ohjelmat 1950-luvulta digiaikaan* (s. 478–507). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Suoninen, A. (2011). Lasten mediankäytöt vanhempien kertomina. Teoksessa S. Kotilainen (toim.), *Lasten mediabarometri 2010: 0-8-vuotiaiden lasten mediankäyttö Suomessa*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2011.
<http://mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2018/06/ISBN978-952-99964-6-9.pdf>
- Suoninen, A. (2014). *Lasten mediabarometri 2013. 0-8-vuotiaiden mediankäyttö ja sen muutokset vuodesta 2010*. Nuorisotutkimusverkosto/
 Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 75.
<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/lastenmediabarometri2013.pdf>
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Desinging Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
<http://www.dmacinstitute.com/wp-content/uploads/2015/03/new-london-group-pedagogy-multiliteracies.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus*, 49(1), 75-81.
<https://www.researchgate.net/publication/337137007>
- Valkonen, S., Pennonen, M. & Lahikainen, A. R. (2005). Televisio pienten lasten arjessa. Teoksessa A. R. Lahikainen, P. Hietala, T. Inkinen, M. Kangassalo, R. Kivimäki & F. Mäyrä (toim.), *Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan* (s. 54-91). Gaudeamus.
- Valkonen, S. (2012). *Television merkitys lasten arjessa*. Tampeen Yliopistopaino Oy. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8834-4%C2%A0>
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos, s. 117-128). PS-kustannus.

Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540 §20

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=varhaiskasvatuslaki%2051#L4P20>

Vilkkä, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus.

Vuorisalo, M. (2009). Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 156-181). Vastapaino.

Werner, A. (1996). *Lapset ja televisio*. Gaudeamus.

World Health Organization (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*.

<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/311664/9789241550536-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Yle (2022). *Lastenohjelmien periaatteet*.

<https://yle.fi/aihe/s/lapset/lastenohjelmien-periaatteet>

Åström, T. (2021). *Miten suomalaisten TV-katselu tulee muuttumaan tulevaisuudessa?* Sanoma. <https://media.sanoma.fi/kirjoituksia-markkinoinnista/2021-03-30-miten-suomalaisten-tv-katselu-tulee-muuttumaan>

LIITTEET

Liite 1 Tutkimuksen aineistonkeruulomake

Lastenohjelmien käyttö varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa

Tervetuloa vastaamaan Pro gradu -tutkielman kyselyyn lastenohjelmien käytöstä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on selvittää lastenohjelmien käyttöä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Lastenohjelmilla tarkoitetaan pääasiassa lapsille suunnattuja kuvaohjelmia eli televisio-ohjelmia sekä kaikilla eri välineillä katsottuja kuvataallenteita.

Tämä kysely on suunnattu varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen henkilöstölle. Kyselyyn vastataan nimettömänä eikä yksittäisen vastaajan henkilöllisyys paljastu tutkimuksessa. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista. Kyselyyn vastaaminen ja sen lähettäminen sähköisesti tarkoittavat tutkimussuostumuksen antamista. Kaikki lomakkeen tiedot käsitellään luottamuksellisesti ja aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Kyselyyn vastaamiseen menee noin 15 minuuttia. Kysely sisältää taustatietokysymysten lisäksi sekä avoimia kysymyksiä että monivalintakysymyksiä, jotka koskevat lastenohjelmien käyttöä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.

Linkki: Tietosuojailmoitus

1. Tämänhetkinen tehtäväsi varhaiskasvatuksessa/esiopetuksessa?

- Varhaiskasvatuksen opettaja
- Varhaiskasvatuksen sosionomi
- Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja
- Varhaiskasvatuksen erityisopettaja
- Päiväkodin johtaja
- Muu, mikä:

2. Koulutustaustasi

- Kasvatustieteen maisteri
- Kasvatustieteen kandidaatti
- Sosionomi, amk

Lastentarhanopettaja, opistotaso

Lähihoitaja

Muu, mikä:

3. Työkokemuksesi varhaiskasvatuksessa/esiopetuksessa?

0 - 4 vuotta

5 - 9 vuotta

10 - 14 vuotta

15 - 19 vuotta

20 - 24 vuotta

25 - 29 vuotta

30 + vuotta

4. Ikäsi

18 - 29 vuotta

30 - 39 vuotta

40 - 49 vuotta

50 - 59 vuotta

60 + vuotta

5. Minkä ikäisten ryhmässä työskentelet nyt?

Alle 3-vuotiaiden

3-5-vuotiaiden

Esiopetus

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu

Muu: mikä?

6. Miten usein lapset katsovat lastenohjelmia varhaiskasvatuksessa/esiopetuksessa?

Päivittäin

Muutaman kerran viikossa

Kerran viikossa

Kaksi kertaa kuukaudessa

Kerran kuukaudessa

Harvemmin: miten harvoin?

Ei lainkaan

Voit myös vapaasti kommentoida sitä, miten usein lapset katsovat lastenohjelmia:

7. Mitä lastenohjelmia lapset katsovat varhaiskasvatuksessa/esiopetuksessa?

8. Mitä muita ohjelmia kuin lastenohjelmia varhaiskasvatuksessa/esiopetuksessa katsotaan?
9. Mitä ohjelmia lapset itse toivovat katsottavaksi?
10. Millä laitteella lastenohjelmia katsotaan varhaiskasvatuksessa/esiopetuksessa?
 - Suoraan televisiosta
 - Television välityksellä jostain toisesta laitteesta. Mistä?
 - Tietokoneen näytöltä
 - Älytaululta
 - Tabletilta
 - Kännykällä
 - Muulla: millä?
 - Ei millään
11. Minkä kokoisissa ryhmissä lastenohjelmia katsotaan?
12. Kuinka usein hyödynnät lastenohjelmia pedagogisessa toiminnassa käsitellessäsi:
 - Päivittäin, kerran viikossa, kerran kuukaudessa, harvemmin, en lainkaan:
 - Kielellisiä taitoja
 - Sosiaalisia taitoja
 - Leikkitaitoja
 - Tiedekasvatusta (tutkimusta)
 - Mediakasvatusta
 - Luonnontietoa
 - Kestävää kehitystä
 - Jotain muuta
13. Kuvaile, mihin tarkoituksiin ja millä tavoin olet hyödyntänyt lastenohjelmia pedagogisessa toiminnassa?
14. Kuvaile vielä, mihin muihin tarkoituksiin ja millä tavoin olet hyödyntänyt lastenohjelmia varhaiskasvatuksessa/esiopetuksessa?
15. Millainen näkemys sinulla on lastenohjelmien käytön pedagogisesta merkityksestä?

16. Kerro, mitä mahdollisuuksia lastenohjelmien käyttö sinun mielestäsi tuo varhaiskasvatuksen/esiopetuksen toimintaan?
17. Kerro, mitä haasteita lastenohjelmien käyttö sinun mielestäsi tuo varhaiskasvatuksen/esiopetuksen toimintaan?
18. Millä tavalla haluaisit hyödyntää lastenohjelmia, mutta nyt et hyödynnä?
19. Mitkä tekijät voisivat lisätä lastenohjelmien monipuolisempaa käyttöä varhaiskasvatuksessa/esiopetuksessa?
20. Mitkä tekijät nyt estävät lastenohjelmien käyttämisen varhaiskasvatuksessa/esiopetuksessa?
21. Onko jotain muuta, mitä haluaisit kertoa lastenohjelmien käytöstä varhaiskasvatuksessa/ esiopetuksessa?

Liite 2 Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysitaulukko

Lastenohjelmien käyttö varhaiskasvatuksessa

Esimerkkejä pelkistetyistä ilmaisuista	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
Tarkemmat kuvaukset siitä, mitä lastenohjelmat sisältävät. Ajan puute ohjelmien etsimiseen. Hyvien ohjelmien puute. Opettajan pitää etsiä ja tutkia materiaaleja. Tarjontaa on liikaa.	Sopivan materiaalin löytäminen	Ohjelmatarjonta	Käytännön toteutus
Pikku Kakkonen, Ryhmä Hau, Pikkuli, Frozen.	Lasten suosikkiohjelmat		
Vinkkipankki. Materiaalipankki. Lasta osallistavia ohjelmia.	Tarjonta		
Helppo saatavuus. Aihealueittain luokiteltu.	Saatavuus		
Teeman mukaan. Opettajan materiaali. Tietoa lapsille erilaisista asioista ja ilmiöistä. Monipuoliset opetukselliset ja tieteelliset lastenohjelmat.	Aihealueet	Ohjelmien sisältö	
Ikätasolle sopivia. Lisenssit.	Sisältö		
Lapsille sopivaa	Turvallisuus		
Silloin tällöin. Kerran viikossa. Muutaman kerran kuussa.	Miten usein käytetään	Katselutiheys	
Tabletti, iPad. Tietokone. Älytaulu. Televisio.	Laittevalikoima	Laitteet	Oppimisympäristö
Laitteiden vähyys. Puutteellinen välineistö. Ei ole välineistöä.	Laitteiden saatavuus		
Lapsimäärään nähden ryhmässä liian vähän laitteita. Lapsimäärään nähden päiväkodissa liian vähän laitteita.	Laitteiden määrä		

Esimerkkejä pelkistetyistä ilmaisuista	Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Laitteiden pitäisi olla helpposti otettavissa käyttöön. Hankalaa ja työlästä ottaa käyttöön. Laitteiden helppokäyttöisyys. Laitteiden toimimattomuus. Internetyhteyksien toimimattomuus. Tiukat turvallisuussäännöt.	Laitteiden käytettävyys	(Laitteet)	(Oppimisympäristö)
Kova pakkaneen estää ulkoilun. Sadepäivää sisällä viettäessä. Lapsilla ei ole kunnollisia ulkoiluvaatteita.	Sään vaikutus	Ajankäyttö	
Hätätilanteessa.	Tukalat tilanteet		
Kiire tehdä muuta. Aika ei riitä lastenohjelmien katseluun. Liian pitkät ohjelmat. Lapset eivät jaksakaan keskittyä pitkiin ohjelmiin.	Ajanpuute		
Rauhoittumisen tukena. Vuorohoidossa alkuillan rauhoittumishetkenä.	Rauhoittuminen		
Pienryhmä, 1-4 lasta. Koko tai puolikkaan ryhmän kanssa. Kaikki iltahoidossa olevat.	Vaihteleva ryhmäkoko	Ryhmäkoko	
Ei ole ollut tapana katsoa lastenohjelmia.	Vanha tottumus	Yleinen ilmapiiri	Näkemykset lastenohjelmien käytöstä
Muut menetelmät hyödyllisempiä.	Ennakoasenteet		
Käyttäisin lastenohjelmia mielelläni. Sopivassa suhteessa hyvä. Haluaisin lisäkoulutusta.	Positiivinen asenne	Oma suhtautuminen	
Ei kuulu varhaiskasvatukseen.	Negatiivinen asenne	Henkilöstön asenne	
Oma osaaminen / käyttötaito. Henkilöstöllä ei ole osaamista.	Henkilöstön taito käyttää laitteita	Henkilöstön osaaminen/taidot	
Jumittuminen. Huonoa kielenkäyttöä.	Epätoivottu käytös	Ruutuaika	
Liian paljon ruutuaikaa jo kotona.	Paikallaan oleminen		
Passiivinen televisionkatseilu.	Lapsen passiivinen rooli		

Liite 3 Toisen tutkimuskysymyksen analyysitaulukko

Lastenohjelmien pedagoginen käyttö varhaiskasvatuksessa

Esimerkkejä pelkistetyistä ilmaisuista	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
Lastenohjelmat ovat nyky-päivää.	Käytetään usein	Käyttötiheys	Pedagogisen toiminnan tuki
Kohtuullisesti käytettynä hyvä.	Käytetään silloin tällöin		
Ei kuulu varhaiskasvatukseen.	Ei käytetä		
Osa tätä päivää.	Nykyaikainen väline	Väline	
Muiden välineiden lisäksi. Helppo tutustua uusiin asioihin.	Työväline		
Helposti lähestyttävä media. Keskustelun herättäjä.	Pedagoginen motivointi	Motivointi	
Lasten huomion kiinnittäminen.	Orientointi		
Uuteen asiaan perehtyminen.	Alustus		
Lastenohjelmien hahmot kiinnostavat.	Innostus		
Tukee kaikenlaista oppimista.	Kielellisten taitojen opetus	Oppimisen alueet	Laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen alueiden rikastaminen
Rikastuttaa kieltä monipuolisesti.	Kielen kehityksen tuki		
Lasketaan hahmojen lukumääriä.	Matemaattisten taitojen opetus		
Opitaan eläimistä ja luonosta.	Tiede- ja luontokasvatus		
Tutustutaan kestävään kehitykseen.	Kestävä kehitys		
Tunnetaitojen käsittely. Tunnetuokion pohjana. Katsotaan ohjelma ja keskustellaan siitä.	Tunnetaitokasvatus	Tunnetaidot	
Toisen mielipiteen huomioiminen.	Sosiaaliset taidot		
Ideota ja vinkkejä. Osa lasten jokapäiväistä elämää.	Leikin rikastaminen	Leikki	
Roolileikit. Sääntöleikit.	Leikkitaidot		
Ymmärretään eri medioita. Tutustutaan eri medioihin.	Monilukutaito	Mediakasvatus	
Opettaa mediakriittisyyttä.	Medianlukutaito		
Perehdytään lapsia kiinnostaviin asioihin.	Projektit		
Katsotaan iPadiltä tietoja. Tutustutaan eri asioihin.	Tiedon hankinta		