

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Salomaa, Saara; Mertala, Pekka; Karila, Kirsti

Title: Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta

Year: 2021

Version: Published version

Copyright: © 2021 kirjoittajat

Rights: CC BY-NC 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Please cite the original version:

Salomaa, S., Mertala, P., & Karila, K. (2021). Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 240-268.
<https://journal.fi/jecer/article/view/114178>



Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta

Saara Salomaa^a, Pekka Mertala^b & Kirsti Karila^c

^a Kansallinen audiovisuaalinen instituutti, Tampereen yliopisto,
vastaava kirjoittaja: s-posti: saara.salomaa@kavi.fi, <https://orcid.org/0000-0003-1220-9533>

^b Jyväskylän yliopisto, <https://orcid.org/0000-0002-3835-0220>

^c Tampereen yliopisto, <https://orcid.org/0000-0001-6233-2615>

TIIVISTELMÄ: Tutkimuksessa selvitetään, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on mediakasvatuksesta. Tutkimusaineisto käsittää yhdeksän varhaiskasvatuksen opettajan teemahaastattelua, ja sen aineisto on analysoitu fenomenografista lähestymistapaa hyödyntäen. Tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen opettajat käsittävät mediakasvatuksen ensinnäkin toimintana: lasten kanssa toteutettavana toimintana, tavoitteellisena toimintana sekä varhaiskasvatustoimintaan kuuluvana pedagogisena osa-alueena. Mediakasvatuksella käsitetään olevan lasten toimintaan ja toimijuuteen, mediaan liittyviin tietoihin ja taitoihin sekä muuhun oppimiseen liittyviä tavoitteita. Yksikään haastateltavista ei kuitenkaan nimennyt medialukutaitoa mediakasvatuksen tavoitteeksi. Toiseksi mediakasvatus käsitetään osaamisena: osana varhaiskasvatuksen ammatillista osaamista sekä laajempaan toimialan osaamisen kehittämishaasteena. Digitaalisilla medioilla ja niitä hyödyntävällä pedagogiikalla oli hallitseva rooli aineistossa, mutta niihin liittyi myös jännitteitä. Perinteisiin medioihin liitettiin ainoastaan myönteisiä käsityksiä. Tuloksia voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen mediakasvatusta ja opettajankoulutusta kehitettäessä.

Asiasanat: mediakasvatus, varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen opettaja

ABSTRACT: This study examines early childhood education teachers' perceptions about media education. The research material includes thematic interviews with nine teachers. A phenomenographic approach was applied to analyze the data. The results suggest that early childhood education teachers understand media education in multiple ways. First, media education is understood broadly as an activity: as an activity conducted with children, as a goal-oriented activity, and as a part of the

pedagogical actions in early childhood education. Media education is understood to have goals related to children's agency, media-related knowledge and skills, and other learning. However, none of the interviewees named media literacy as the precise goal of media education. Secondly, media education is understood as competence: as part of the professional competence of early childhood education and as a broader developmental challenge of the early childhood education sector. Perceptions of digital media and its pedagogical use played a dominant role in the data. While perceptions about digital media were associated with tensions, only positive perceptions were associated with traditional media. The results can be utilized in the development of media education and preservice and in-service teacher training.

Keywords: *media education, early childhood education, teacher*

Johdanto

Varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen kehittämistä on kansallisesti ohjattu ja rahoitettu jo yli 15 vuoden ajan (esim. Opetusministeriö [OPM], 2004; Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2020; Rantala, 2011; Savolainen, 2011). Ohjauksesta huolimatta kehittämistavoitteet eivät ole aina toteutuneet, vaan varhaiskasvatuksen mediakasvatus vaatii edelleen kehittämistoimia (OKM, 2013; Salomaa, 2016; Savolainen, 2011). Tässä fenomenografisesti orientoituneessa tutkimuksessa pyrimme ymmärtämään mediakasvatuksen ilmiötä ja myös juurtumattomuutta tarkastelemalla sitä, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on mediakasvatuksesta.

Tutkimusintressimme kumpuaa median ja kasvatuksen käsitteiden monitulkintaisuudesta: Kansainvälisesti tarkastellen lapsiin ja mediaan sekä lasten medialukutaitoon liittyvä tutkimustieto on ollut moninäkökulmaisudessaan, -menetelmäisyydessään ja -tieteisyydessään todellinen ”mikrokosmos”, jossa erilaiset näkökulmat ovat ajoittain olleet myös törmäyskursseilla keskenään (Lemish, 2019, s. 2–4). Media, mediakasvatus ja medialukutaito ovat käsitteitä, joita käytetään vaihtelevin tavoin (Aufderheide, 1993; Buckingham, 2003; Potter, 2013; Vesterinen, 2011), ja joita määritellään aina uudestaan suhteessa mediakulttuurin muutoksiin (ks. esim. Valtonen ym., 2020). Lisäksi lähikäsitteiden kirjo on huomattava, ja esimerkiksi digitaalisten (luku)taitojen ja monilukutaidon käsitteiden alla tehtävä tutkimus liittyy usein läheisesti mediakasvatukseen (esim. Marsh, 2016; Valkonen ym., 2020).

Niin ikään varhaiskasvatuksen toteuttamista ohjaavissa varhaiskasvatussuunnitelman [jatkoissa VASU] ja esiopetuksen opetussuunnitelman [jatkoissa EOPS] perusteissa (Opetushallitus [OPH], 2018; 2014) mediakasvatus ja sen lähikäsitteet monilukutaito sekä tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen esitetään sanamuodoin, jotka haastavat käsitteiden sisällöllistä erottelevuutta (Mertala, 2018; 2020; Palsa & Ruokamo, 2015).

Salomaa, Mertala & Karila.

Käsitteiden ja toimintojen lomittaisuus asettaa haasteen varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatilliselle tietoisuudelle: Mikä tekee toiminnasta mediakasvatusta, ja mihin sillä pyritään? Tätä tietoisuutta Salomaa (2016) on Hirsjärven (1980) teoriaa soveltaen kutsunut mediakasvatustietoisuudeksi varhaiskasvatuksessa. Kasvatustietoisuus rakentuu kasvatukseen liittyvistä käsityksistä refleksiivisen ajattelun myötä (Hirsjärvi, 1980; Poikolainen, 2002), ja kasvatustietoisuus ilmenee edelleen kasvatusteissa ja -toiminnassa (Brotherus ym., 2002; Hirsjärvi, 1980). Näin ollen mediakasvatuskäsitysten ja -tietoisuuden voidaan nähdä olevan kytköksissä toisiinsa. Mediakasvatustietoisuuden näkökulmasta on keskeistä tunnistaa niitä mediakasvatusta koskevia vaihtelevia käsityksiä, joita varhaiskasvatuksen ammatillisella kentällä esiintyy. Erilaisten käsitysten tunnistamisen avulla sekä yksittäisten ammattilaisten että kasvatusyhteisöjen on mahdollista reflektoida omia mediakasvatusta koskevia käsityksiään ja kehittää edelleen mediakasvatustietoisuuttaan.

Fenomenografinen käsitysten tutkimuksemme palvelee näitä tavoitteita ja luo osaltaan perustaa mediakasvatuksen aiempaa jäsenyneemmille tulkinnoille. Samoin mediakasvatusta koskevien käsitysten vaihtelun ymmärtäminen luo pohjaa mediakasvatusosaamisen ja sitä tukevan koulutuksen sekä mediakasvatuksen käytäntöjen kehittämiseksi.

Mediakasvatuksen tulkinnat tutkimuskirjallisuudessa ja varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa

Mediakasvatusta on määritelty tutkimuskirjallisuudessa monin tavoin (esim. Buckingham, 2003; Potter, 2013; Vesterinen, 2011). Yksi paljon keskustelua herättänyt kysymys on, onko mediakasvatus vain opetusta mediasta vai kuuluuko siihen myös opetus median avulla (Kupiainen ym., 2007). Esimerkiksi Vesterinen (2011) on määritellyt median avulla opettamisen osaksi mediakasvatusta, mediakasvatuksen ainedidaktiseksi ulottuvuudeksi. Sen sijaan Buckingham (2003, s. 4–5) on varoittanut sekoittamasta mediakasvatusta ja opetusteknologian käyttöä keskenään. Buckingham (2003) määrittelee mediakasvatuksen nimenomaan mediasta opettamisen ja oppimisen prosessina, jossa huomio on sekä ”luku-, että kirjoitustaidoissa”, eli niin median analyttisessä tarkastelussa kuin omassa aktiivisessa osallistumisessakin. Päämääränä on medialukutaito. Toisin sanoen, mediasta opettaminen ei sulje pois mediallyllä opettamista, mutta median rooli ei mediakasvatuksessa voi olla puhtaan välineellinen. Kupiainen ja Sintonen (2009, s. 31) ovat tarkentaneet Buckinghamin määrittelyä kuvaamalla mediakasvatusta ja sen osapuolia seuraavasti: ”*Mediakasvatus on*

Salomaa, Mertala & Karila.

tavoitteellista vuorovaikutusta, ja sen osapuolina ovat kasvattaja, kasvatettava ja mediakulttuuri. Tavoitteena on medialukutaito.” Näinkin rajattuna medialukutaito on käsitteenä laaja. Koska yksi tapa parantaa käsitteiden ymmärrettävyyttä ja käytettävyyttä on niiden kontekstualisointi (Palsa & Ruokamo, 2015), varhaiskasvatuksen näkökulmasta mediakasvatuksen edellistä määritelmää on edelleen täsmennetty käsittämään tavoitteellisen varhaiskasvatuksen, jossa:

--- osapuolina ovat kasvattajat, kasvatettavat ja mediakulttuuri. Päämääränä on medialukutaidon edistämisen myötä tukea varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisia tavoitteita. (Mertala & Salomaa, 2016, s. 159)

Tutkimuskontekstin lisäksi mediakasvatuksen tulkintoja tuotetaan myös opetussuunnitelmissa. VASUssa mediakasvatus on sekä oma nimetty osa-alueensa että yksi asiakirjan läpileikkaavista teemoista. Mediakasvatus kuuluu osaamisen alueeseen ”Minä ja meidän yhteisömme”, jossa mediakasvatuksen tehtäväksi kuvataan *”tukea lasten mahdollisuuksia toimia aktiivisesti ja ilmaista itseään yhteisössään”* (OPH, 2018, s. 45). Voidaan tulkita, että VASUn mukaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa mediakasvatuksen tulisi tarkoittaa ainakin mediasta oppimista, sillä toimintana sitä kuvataan seuraavasti:

Lasten kanssa tutustutaan eri medioihin ja kokeillaan median tuottamista leikinomaisesti turvallisissa ympäristöissä. Lasten elämään liittyvää mediasisältöä ja sen todenmukaisuutta pohditaan yhdessä lasten kanssa. Samalla harjoitellaan kehittyvää lähde- ja mediakriittisyyttä. Lapsia ohjataan käyttämään mediaa vastuullisesti ottaen huomioon oma ja toisten hyvinvointi. (OPH, 2018, s. 45)

Läpileikkaavana teemana mediakasvatuksellista sisältöä on tunnistettavissa useissa kohdin VASUa. Lapsille suunnatun median tuntemisen todetaan auttavan henkilöstöä ymmärtämään lasten leikkejä, ja mediaesitysten tekeminen ja havainnoiminen mainitaan kuvallista ilmaisua tukevin menetelminä (OPH, 2018, s. 39, 43). Mediassa esiintyvien teemojen käsittelyyn kannustetaan esimerkiksi liikunnallisissa leikeissä, piirtämällä tai draaman keinoin (OPH, 2018, s. 46). EOPSssa mediakasvatusta ei mainita eksplisiittisesti. Medialukutaito on kuitenkin mainittu osana monilukutaitoa (OPH, 2014, s. 18) ja lisäksi mediaan tutustuminen, arvioiminen ja oma mediatuottaminen mainitaan menetelminä kuvallisen ajattelun ja kuvailmaisun tukemisessa, yhteiskunnallisiin asioihin tutustumisessa sekä eettisessä kasvatuksessa (OPH, 2014, s. 32–35).

Mediakasvatuksen päämäärää, medialukutaitoa, ei konkretisoida kummassakaan perusteasiakirjassa. Medialukutaitoa ja mediakasvatusta ei myöskään linkitetä toisiinsa VASUssa, joten niiden välisen yhteyden ymmärtäminen jää lukijan esiymmärryksen tai tulkinnan varaan. Tilanne on haastava, sillä mediakasvatuksen käsitteen tavoin myös medialukutaidon määritelmä on vakiintumaton ja kiistanalainen (esim. Livingstone & van

Salomaa, Mertala & Karila.

der Graaf, 2010; Martens, 2010; Palsa & Ruokamo, 2015; Potter, 2013). Salomaa (2016, s. 140) esittää eri määrittelyjen yhteenvedona, että medialukutaito voidaan käsittää ainakin i) kykynä saavuttaa, analysoida, arvioida ja tuottaa monimuotoista viestintää, ii) mediaan liittyvänä tietona ja kykynä soveltaa sitä todellisen elämän tilanteissa, iii) osallisuuden, itseilmaisun ja eettiset aspektit kattavana taitona sekä iv) edelleen laajempaan elämänhallinnallisiin taitoihin, asenteisiin ja hyvinvoinnin kysymyksiin kytkeytyneenä kokonaisuutena. Kaikki esitetyt näkökulmat voivat tulla kyseeseen myös varhaiskasvatuksessa. Kun kysymys on näin laajasta kokonaisuudesta, on oletettavaa, että varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset medialukutaidosta ovat hyvin kirjavia. Oman lisänsä käsitteelliseen haastavuuteen tuo se, että suunnitelmaperusteissa käytetty monilukutaidon määritelmä on hyvin lähellä perinteistä Aufderheiden (1993) medialukutaidon määritelmää (Palsa & Ruokamo, 2015, s. 102).

Varhaiskasvatuksen opettajien mediakasvatusosaaminen ja -tietoisuus

Varhaiskasvatustyöhön kuuluu laajasti erilaisia tehtäviä, joten myös työssä tarvittava osaaminen on laaja-alaista ja kulttuurisesti muuttuvaa (Karila ym., 2017, s. 75; Karila & Nummenmaa, 2001). Mediakasvatuksen lisäksi varhaiskasvatuksen sisältöihin kuuluvat muun muassa taide-, ympäristö-, teknologia- ja liikuntakasvatus (OPH, 2018). Onkin ilmeistä, että mediakasvatusosaaminen voi olla vain rajallinen osa tarvittavaa laajempaa osaamisen kokonaisuutta ja olisi kohtuutonta edellyttää varhaiskasvatuksen opettajalta mediaan liittyvien osa-alueiden kattavaa hallintaa (Mertala & Salomaa, 2016). Rusanen (2007, s. 137–138) on pohtinut varhaiskasvatusta taidekasvatuksen näkökulmasta, ja kuvaa problematiikka osuvasti yleiskasvattajan (varhaiskasvatuksen opettaja) ja spesialistin (taidekasvattaja) käsitteiden avulla: vaikka varhaiskasvatuksen opettajat ovat yleiskasvattajina ensisijaisesti ”kasvatuksen maailman jäseniä”, varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen kannalta on kuitenkin olennaista, millaisena oma rooli ”taidekasvatuksen maailmaan osallistujina” mielletään. Sama pätee myös mediakasvatukseen: vaikka mediakasvatus ei ole muusta varhaiskasvatuksesta irrallinen osa, tarvitsee yleiskasvattaja kuitenkin siihen liittyvää tietoa ja osaamista, sekä näkemys siitä, kuinka mediakasvatusta osana varhaiskasvatustyötään toteuttaa.

Koska mediakasvatusta voi käytännössä toteuttaa lukemattomin eri tavoin, on yksityiskohtaisen menetelmäosaamisen sijaan korostettu tietoista otetta kasvatustyöhön (esim. Kupiainen, 2009; Salomaa, 2016) sekä taitoa tarkastella mediakasvatusta osana tavoitteellista varhaiskasvatusta (Mertala & Salomaa, 2016). Mediakasvatusosaaminen

Salomaa, Mertala & Karila.

voidaan varhaiskasvatuksessa lyhyesti määritellä sekä kykynä tunnistaa mediakulttuurin linkittyminen varhaiskasvatukseen eri ulottuvuuksiin että taitona operationalisoida nämä huomiot merkitykselliseksi pedagogiseksi toiminnaksi (Mertala & Salomaa, 2016). Jo vuonna 2007 kansallisessa Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa -asiakirjassa linjattiin, että niin yksittäisen kasvattajan kuin varhaiskasvatussyhteisöjen tasolla on tärkeää tiedostaa oma (media)kasvattajan rooli sekä pohtia mediakasvatuksen tavoitteita ja arvopäämääriä (Stakes & Opetusministeriön Mediamuffinssi-hanke, 2007, s. 11, 14). Nykyisessä VASUssa (OPH 2018, s. 28) todetaan yleisesti, että työtavat on pystyttävä perustelevaan pedagogisesti, ja että henkilöstön on tiedostettava oma roolinsa ja toimintansa vaikutukset lapsiin. Mediakasvatusosaamisen asiakirjatason määrittelyssä näyttääkin painottuvan vaatimus ammatillisen osaamisen reflektiivisyydestä (ks. Mälkki, 2011, s. 1–4). Sen mukaisesti mediakasvatukseen liittyvät tiedot tai käytännön taidot eivät ole riittäviä osaamisen rakentumiseksi, vaan tarvitaan tietoisuutta koko mediakasvatuksen merkityksestä ja sen asemoitumisesta varhaiskasvatukseen. Tällaisten ammatillisen osaamisen vaatimusten voidaankin nähdä liittyvän vahvasti kasvatustietoisuuteen (Brotherus ym., 2002; Hirsjärvi, 1980) sekä edelleen kasvattajan käsityksiin omasta kasvatustehtävästään. Kuitenkin on viitteitä siitä, ettei mediakasvatuksen ymmärtäminen osaksi opettajan työtä ole ollut itsestään selvää sen paremmin varhaiskasvatuksen opettajien (Mertala & Salomaa, 2016, s. 160) kuin opettajankouluttajienkaan (Salomaa ym. 2017, s. 25) keskuudessa.

Tarve kehittää varhaiskasvatuksen ammattilaisten mediakasvatuksellista osaamista on noussut säännöllisesti esiin sekä kansallisissa arvioinneissa (Alasuutari ym., 2014; Karila ym., 2013) että kansainvälisessä tutkimuskeskustelussa (esim. Gillen ym., 2018; Marsh ym., 2017; Souto-Manning & Price-Dennis, 2012). Tarpeen tunnistamisen taustalla ovat osin kulttuuriset muutokset, erityisesti median merkittävä rooli varhaiskasvatusikäisten lasten elämässä (esim. Gillen ym., 2018; Marsh ym., 2017; OPM, 2004). Suomessa mediakasvatuksen valmiuksien lisäämistä varhaiskasvatukseen koulutuksiin on peräänkuulutettu toistuvasti eri tahoilta (esim. Karila ym., 2013; Lempiäinen & Jokimies, 2017; OPM, 2004). Kaikissa varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinto-ohjelmissa olikin 2010-luvun puoliväliin tultaessa mediakasvatuksellisia sisältöjä osana pakollisia opintoja (Salomaa & Mertala, painossa). Kuitenkin erityisesti sosiokulttuurisesti painottunut, esimerkiksi lasten mediakulttuurista ammentava, mediakasvatus saattoi olla niin vähäistä, että sen toteutumisesta ei välttämättä ole ollut takeita. Myös tieto- ja viestintäteknologinen (TVT)-osaaminen näyttäytyi osin enemmän yleisten digitaalisten taitojen tukemisena kuin opettajankoulutuksena. (Salomaa & Mertala, painossa.) Vaikka tilanne näyttää parantuneen verrattuna aikaisempiin vuosikymmeniin (Suoninen, 2008, s. 14), edelleen voidaan kysyä, onko opettajankoulutuksissa järjestynyt tilaa, jossa vastavalmistuneiden opettajien voitaisiin Rusasta (2007, s. 137–138) mukaillen todeta

Salomaa, Mertala & Karila.

oppineen mieltämään itsensä ”mediakasvatuksen maailmaan osallistujina”? Lisäksi myös käytännölliselle menetelmäosaamiselle on paikkansa varhaiskasvatuksen opettajan osaamisen kokonaisuudessa. Menetelmälliseen osaamiseen liittyvän epävarmuuden on havaittu rajoittaneen mediakasvatuksen toteuttamista käytännössä (esim. Kilpelä, 2011; Kupiainen ym., 2006), eikä pelkkä mediaan liittyvien seikkojen tiedostaminen riitä määritelmällisesti mediakasvatukseksi (Mertala & Salomaa, 2016).

Varhaiskasvatuksen opettajien mediakasvatukseen liittyvistä käsityksistä, tietoisuudesta tai osaamisesta ei ole saatavilla ajantasaista tutkimustietoa. Tutkimuksiin osallistujien osalta tutkimuskiinnostus on painottunut opettajaopiskelijoihin (esim. Mertala & Salomaa, painossa; Friedrichs-Liesenkötter, 2015; Souto-Manning & Price-Dennis, 2012). Sisällöllisesti taas digitaaliseen varhaispedagogiikkaan tai TVT-osaamiseen kiinnittyvää tutkimusta on tehty runsaasti (ks. esim. tutkimuskatsaus Marsh ym., 2017; Mertala & Koivula, 2020). Käsillä oleva tutkimus vastaa tähän puutteeseen tuomalla tutkimuskeskusteluun uutta tietoa varhaiskasvatuksen opettajien käsityksistä juuri mediakasvatuksen viitekehyksestä tarkasteltuna.

Tutkimuksen tavoite ja toteuttaminen

Tässä tutkimuksessa kysymme: *millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on mediakasvatuksesta varhaiskasvatuksessa?* Yksi käsitysten tutkimuksen vakiintuneista lähestymistavoista on fenomenografia. Fenomenografista otetta on käytetty usein opettajien kasvatusta ja opetusta koskevien käsitysten selvittämiseen (esim. Niikko & Ugaste, 2012; 2019; Pajari & Harmoinen, 2019). Fenomenografisesta näkökulmasta käsitysten ajatellaan tulevan näkyviksi ihmisen ja maailman välisessä suhteessa (Niikko & Ugaste, 2012, s. 485), ja ne ymmärretään merkityksenantoprosesseina, joilla on mielipidettä laajempi merkitys (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Tutkimuskiinnostuksen kohteena ovat laadullisesti erilaiset tavat ajatella ja kokea sama ilmiö, joten tulokset eivät kuvaa ilmiötä sellaisenaan, vaan ihmisten käsityksiä siitä (Marton, 1988/2005, s. 143–144).

Aineisto on kerätty syksyllä 2020 haastatteleamalla yhdeksää varhaiskasvatuksen opettajaa. Varhaiskasvatuksen opettajalla tarkoitamme henkilöä, joka työskentelee varhaiskasvatuksen opettajan tai esiopettajan tehtävässä. Rajauksen opettajiin perustelemme sillä, että kokonaisvastuu toiminnan suunnitelmallisuudesta, tavoitteellisuudesta, suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä on heillä (OPH, 2018, s. 18).

Salomaa, Mertala & Karila.

Vapaaehtoiset haastateltavat valikoituivat kahdella tavalla: 1) mediakasvatuksen etätäydennyskoulutuksen osallistujat osallistuivat haastatteluun ennen koulutusta 2) varhaiskasvatuksen ammattilaisten sosiaalisen median kanavassa jaettiin ilmoitusta, jossa etsittiin mediakasvatuksesta kiinnostuneita haastateltavia. Haastateltavia etsittäessä korostettiin, ettei heillä tarvitse olla erityistä mediakasvatukseen liittyvää osaamista.

Haastatellut opettajat työskentelevät monipuolisesti varhaiskasvatuksessa: Eri kokoisissa kunnissa, eri puolilla maata ja sekä yksityisellä että julkisella sektorilla. Haastateltavista kolme työskenteli kieli-, tiede- tai liikuntapainotteisessa päiväkodissa. Lasten ikä lapsiryhmissä vaihteli alle kolmevuotiaista esiopetusikäisiin. Opetuskokemusta haastateltavilla oli vähimmillään yksi ja enimmillään 36 vuotta. Useimmilla haastateltavilla oli lisäksi ollut muuta varhaiskasvatuksen työkokemusta ennen opettajaksi pätevöitymistään.

Haastateltujen opettajantehtävään pätevöittävät koulutustaustat olivat vaihtelevia¹. Yhteistä heille oli saadun mediakasvatusopetuksen vähäisyys: Perustutkintokoulutuksessa kurssisisällöissä ei yleisimmin ollut ollut lainkaan mediakasvatusta. Osalla sitä oli ollut hyvin vähän, tai opintoihin sisältynyt mediakasvatuskurssi ei ollut käsitelty varhaiskasvatusta vaan esimerkiksi nuorten mediakasvatusta. Kolme haastateltavista oli kuitenkin jo opiskeluaikana vahvistanut osaamistaan tekemällä mediakasvatuksellisia aiheita sivuavan opinnäytetyön. Sen sijaan nimenomaan mediakasvatuksen täydennyskoulutuksen oli käynyt ainoastaan yksi haastateltavista. Viisi haastateltavaa oli käynyt muun koulutuksen, jonka käsitti relevanttina mediakasvatuksen näkökulmasta: esimerkiksi digitaalisen teknologiakasvatuksen, TVT-vertaismentorikoulutuksen, ohjelmoinnin tai mobiilioppimisen koulutuksen.

Fenomenografisella otteella toteutetulle tutkimushaastattelulle ominaista on kysymystenasettelun avoimuus (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164; Marton, 1988/2005, s. 153). Usein tämä tarkoittaa avoimia tai teemoittain eteneviä haastatteluja (Huusko &

¹ Neljän haastateltavan koulutus oli sosionomi. Kahdella oli lastentarhanopettajan koulutus yliopistosta. Yhdellä oli kasvatustieteen maisterin tutkinto ja vielä meneillään olevat varhaiskasvatuksen opettajan monimuoto-opinnot. Yksi haastateltava oli sosiaalikasvattaja ja yksi opistotaustainen lastentarhanopettaja sekä Steiner-pedagoginen lastentarhanopettaja. Opettajan tehtävään pätevöittävä koulutus oli yhdellä suoritettu 80-luvulla, kahdella 90-luvulla ja neljällä 2010-luvulla.

Paloniemi, 2006, s. 163), ja tässä tutkimuksessa haastattelun menetelmäksi valittiin teemahaastattelu. Vaikka teemarunko ohjasi haastattelua, haastateltavilla oli mahdollisuus puhua laajasti ja haastattelijalla oli mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä. Haastatteluissa käsiteltyjä teemoja olivat median näkyminen varhaiskasvatuksen arjessa, työssä toteutettu mediakasvatus ja mediakasvatuksen päämäärät, haastateltavan kuvaus itsestään mediakasvattajana sekä omaan mediakasvatustyöhön liittyvät kehittämistoiveet. Haastattelut toteutettiin etäyhteyksin ja haastattelun kesto oli keskimäärin noin 50 minuuttia². Litteroidun aineiston laajuus on 131 sivua.

Aineistoa kerätessä ja käsitellessä noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) ohjetta ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisistä periaatteista. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja haastateltavilta saatu kirjallinen suostumus oli edellytyksenä kerätyn aineiston käytölle. Ennen haastattelua haastateltavia informoitiin aineiston käyttötarkoituksista sekä aineiston käsittelystä, säilyttämisestä ja tietosuojasta. Anonymiteetin varmistamiseksi aineistosta on poistettu tunnistetiedot, ja haastatteluihin (H) viitataan tunnistenumeraalla (1–2, 4–10).

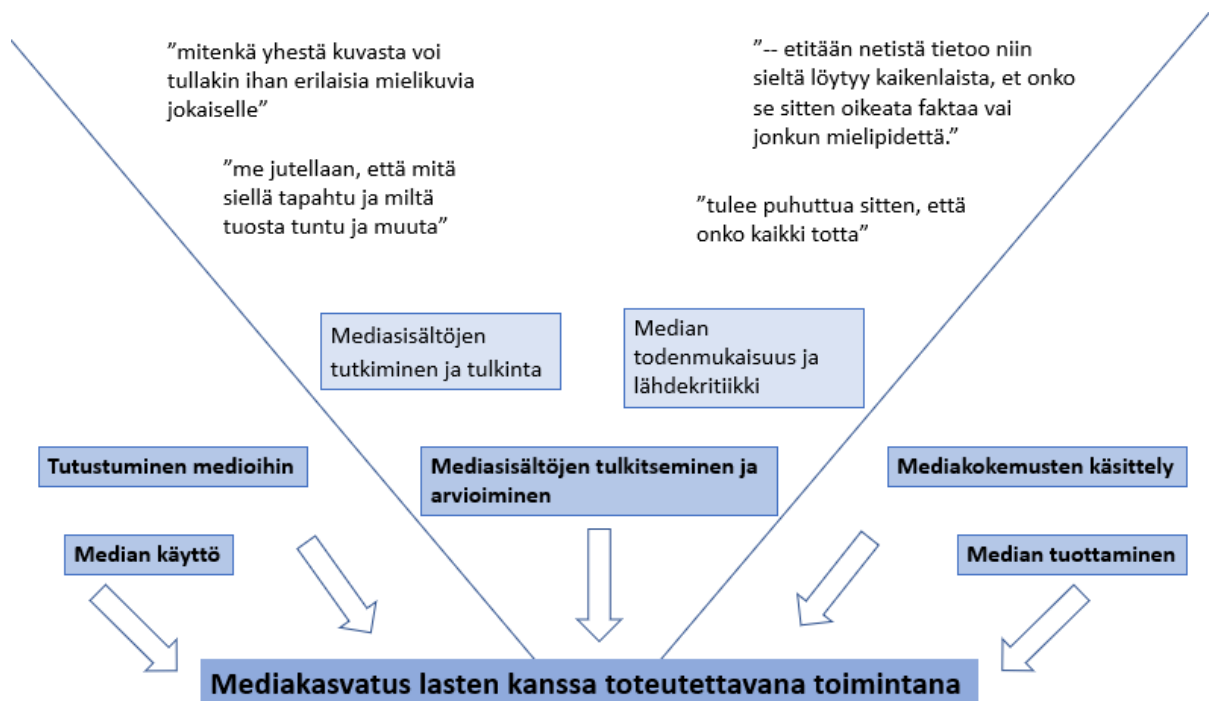
Aineiston analyysi

Vaikka haastattelut etenivät teemarungon ohjaamina, analyysivaiheessa käsityksiä rakennettiin koko aineistosta, ei vastauksista tiettyihin kysymyksiin. Niin ikään analyttinen fokus oli yksittäisten haastateltavien käsitysten hahmottamisen sijaan koko aineistosta löydettävissä käsitysten joukoissa (Marton, 1988/2005, s. 154). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa sanatarkasti litteroitu haastatteluaineisto luettiin useita kertoja kokonaiskäsityksen saavuttamiseksi. Toisessa vaiheessa aineistosta erotettiin lausumia, jotka ilmaisivat käsityksiä mediakasvatuksesta. Analyysiyksikkönä käsitys saattoi muodostua sanasta, lauseesta, kappaleesta tai laajemmasta kokonaisuudesta (Valkonen, 2006, s. 34). Käsitysten ilmenemisyhteydet ovat tärkeitä niiden välisten erojen ymmärtämiseksi (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165). Tästä syystä yksittäisiä lausumia verrattiin tarvittaessa koko haastatteluun sen varmistamiseksi, että ne oli ymmärretty oikein suhteessa kontekstiinsa. Tämän jälkeen lausumia verrattiin toisiinsa ja niitä lajiteltiin ja ryhmiteltiin temaattisesti yhteenkuuluvuuden perusteella. Fenomenografisen analyysin tavoitteena on löytää rakenteellinen kehys,

² Haastatteluaineisto on kerätty osana kansallista Uudet lukutaidot -kehittämishjelmaa tukevaa tiedonkeruuta. Tässä tutkimuksessa analysoitavasta aineistosta on jätetty pois ne kysymykset, jotka vastasivat kehittämissohjelman erityisiin tiedontarpeisiin.

jonka puitteissa käsityskategoriat esiintyvät (Marton, 1988/2005, s. 146). Täten kolmannessa vaiheessa käsitysryhmistä muodostettiin abstraktimmilla tasolla kuvattuja käsityskategorioita, jotka lopuksi yhdistettiin tutkimustulokset esittäväksi kuvauskategoriajärjestelmäksi.

Fenomenografisella otteella toteutetussa tutkimuksessa analyysiprosessi etenee lausumista kategorioiden kuvaamiseen abstraktimmalla tasolla (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168). Kuviossa 1 kuvataan esimerkinomaisesti analyysiprosessin etenemistä merkitysyksikköjen ryhmittelystä ja teemoittelusta sekä abstrahoinnista kohti kuvauskategorian muodostumista. Esimerkissä mediakasvatusta kuvaavia lausumia on ensin tunnistettu, ja niitä on ryhmitelty, tässä tapauksessa mediasisältöjen tutkimisen ja tunnistamisen sekä median todenmukaisuuden ja lähdekritiikin ryhmiin. Näistä ryhmistä on edelleen muodostunut mediasisältöjen tulkitsemisen ja arvioimisen käsitysryhmä, joka yhdessä neljän muun, vastaavalla tavalla muodostuneen käsitysryhmän kanssa, muodostaa kuvauskategorian mediakasvatuksesta lasten kanssa toteutettavana toimintana.



KUVIO 1 Esimerkki analyysiprosessista, jossa tuotettiin käsitysryhmiä ja edelleen kuvauskategoria osaksi kuvauskategoriajärjestelmää

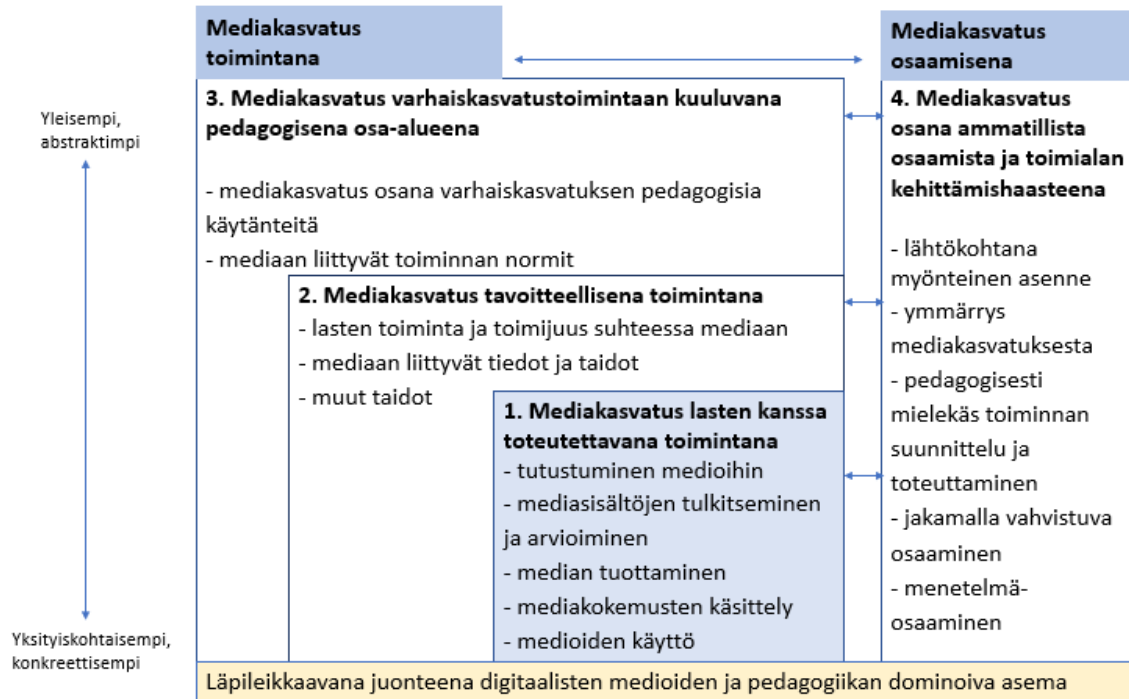
Salomaa, Mertala & Karila.

Tutkimuksen tulosten luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava, että fenomenografisessa tutkimuksessa käsitysryhmien ja kuvauskategorioiden luominen on aina subjektiivista toimintaa (Huusko & Paloniemi, 2006): Vaikka haastattelujen huolellisella lukemisella sekä aina tarvittaessa koko haastatteluun palaamisella on pyritty varmistamaan, että haastateltavien ilmaiset käsitykset on ymmärretty oikein, voisi eri tutkijan tekemänä aineistoa tulkita jossain määrin eri tavalla kuin nyt on tehty. Tässä tutkimuksessa on pyritty lisäämään tulosten luotettavuutta huolehtimalla siitä, että kaikki haastattelut sekä aineistossa ilmenneet käsitykset ovat sisällöllisesti sopineet johonkin käsitysryhmään ja -kategoriaan (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169). Luotettavuutta on kohentanut myös tutkijatriangulaation hyödyntäminen (Denzin & Lincoln, 2008). Kun tutkimuksen ensimmäinen kirjoittaja vastasi aineiston analyysistä, toinen ja kolmas kirjoittaja toimivat ensimmäisinä ”arvioitsijoina”, joille tehtyjä ratkaisuja on perusteltu (ks. Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168–170). Kategorioita kuvattaessa on nostettu esiin niihin kuuluvien käsitysten keskeisiä piirteitä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 168), ja tulosluvun aineisto-otteilla on pyritty havainnollistamaan sitä, millaisista lausumista käsitysryhmät koostuvat. Fenomenografinen tutkimus lähtee oletuksesta, että tietyssä yhteisössä tai kulttuurissa on rajallinen määrä laadullisesti erilaisia tapoja kokea tietty ilmiö (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 170; Marton, 1988/2005, s. 148). Vaikka haastateltavien määrä oli pieni, aineistossa toistuivat tietyt tavat käsittää mediakasvatus. Tuloksia tulkittaessa ja sen luotettavuutta arvioitaessa on muistettava, että haastateltavat olivat *mediakasvatuksesta kiinnostuneita* opettajia. Täysin satunnaisesti valikoituneesta opettajien joukosta löytynyt käsitysten kirjo olisi saattanut olla tämän aineiston variaatiota suurempi.

Tulokset

Analyysin perusteella käsitykset on jaettu neljään kuvauskategoriaan. Ensiksi varhaiskasvatuksen opettajat käsittävät mediakasvatuksen toimintana: 1) lasten kanssa toteutettavana toimintana, 2) tavoitteellisena toimintana sekä 3) varhaiskasvatustoimintaan kuuluvana pedagogisena osa-alueena. Toiseksi, toimintana käsitettävän mediakasvatuksen rinnalla, mediakasvatus käsitetään 4) osana varhaiskasvatuksen ammatillista osaamista ja sellaisenaan toimialan kehittämishaasteena (Kuvio 2). Käsitysten laaja-alaisuus on hyvin ymmärrettävää: Vaikka kasvatus voidaan yleisellä tasolla käsittää käytännöllisenä toimintana (esim. Siljander, 2015), ammatillisen kasvatuksen kontekstissa se on myös työhön liittyvä osa- ja osaamisalue (Karila, ym., 2017; Karila & Nummenmaa, 2001). Esimerkiksi kasvatus-, opetus- ja pedagoginen osaaminen kuuluvat osaksi varhaiskasvatuksen henkilöstön ydiosaamista (Karila, ym., 2017; Karila & Nummenmaa, 2001).

Salomaa, Mertala & Karila.



KUVIO 2 Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta

Kuviossa 2 kuvauskategoriat on jäsennetty osittain sisäkkäisesti hahmottamaan käsitysten monikerroksisuutta ja toisiinsa nivoutumista. Kuvauskategoriaa lasten kanssa toteutettavasta mediakasvatuksesta ei kuitenkaan tule käsittää muille kategorioille alisteisena. Ennenminkin se muodosti opettajien mediakasvatuskäsitysten ytimen, johon liittyen ilmeni selvästi eniten lausumia. Myös aiemmassa fenomenografisessa tutkimuksessa on havaittu, että lapsi on keskiössä (esi)opettajien kasvatukseen liittyvissä käsityksissä (Niikko & Ugaste, 2012). Mediakasvatustoiminnalla käsitetään olevan lasten toimintaan ja toimijuuteen, mediaan liittyviin tietoihin ja taitoihin sekä muuhun oppimiseen liittyviä tavoitteita. Kategorioiden sisällä käsitysryhmät on edelleen järjestetty vertikaalisesti: abstraktimmat ja yleisluontoisemmat ylimmäksi, konkreettisimmat ja yksityiskohtaisimmat alimmaksi. Kaikissa kuvauskategorioissa vahvana läpileikkaavana juonteena ilmenee digitaalisen medioiden ja niitä hyödyntävän pedagogiikan hallitseva rooli mediakasvatuksesta puhuttaessa. Kategorioiden ja käsitysryhmien sisältöjä käydään tarkemmin läpi seuraavissa tuloslukuissa.

Koska median käsite on monitulkintainen ja laaja (ks. esim. Masterman, 1989, Seppänen & Väliverronen, 2012), tulosten hahmottamiseksi on olennaista ymmärtää, mitä haastateltavat ajattelevat mediaan kuuluvaksi. Kaikki haastateltavat puhuivat erilaisista digitaalisista laitteista ja sisällöistä, ja niillä oli medioista selvästi keskeisin rooli aineistossa. Toisaalta jokainen ainakin mainitsi myös perinteisemmät mediat ja

Salomaa, Mertala & Karila.

käyttötavat, kuten televisio-ohjelmat, kuvat, sanomalehdet tai erilaiset tiedonhaun keinot. Viidessä haastattelussa mediaa kuvattiin laajempänä yhteiskunnallisena ilmiönä, tai otettiin esiin se, että median merkitys on kasvanut tai jatkuvasti kasvamassa. Yksikään haastateltavista ei sisällyttänyt median piiriin oheistuotteita, kuten mediateemaisia leluja tai vaatteita, vaikka Suomessa varhaiskasvatustutkimuksilla lapsilla niitä tiedetään olevan paljon (Noppiari, 2014, s. 27–31; Paju, 2016, s. 119).

Käsityksiä mediakasvatuksesta toimintana

Toimintana käsitettävä mediakasvatus jakautui edelleen kolmeen kategoriaan: mediakasvatukseen lasten kanssa toteutettavana toimintana, mediakasvatukseen varhaiskasvatustoimintaan kuuluvana pedagogisena osa-alueena sekä mediakasvatukseen tavoitteellisena toimintana.

Kuvauskategoria **mediakasvatus lasten kanssa toteutettavana toimintana** näyttäytyi hyvin konkreettisina, toiminnallisina aktiviteetteina, ja sisälsi edelleen viisi sisällöllistä ryhmää: 1) tutustuminen medioihin; 2) mediasisältöjen tulkitseminen ja arvioiminen; 3) median tuottaminen; 4) mediakokemusten käsittely ja 5) medioiden käyttö.

Medioihin tutustumisen käsitysryhmässä korostettiin, että lapsia opastetaan tietoisesti tutustumaan medioihin ja käyttämään niitä, *“--tutustuttais semmosen sanomalehtimedian maailmaan.”* (H9). Yleisimmin mainittu oli digitaalisiin laitteisiin ja ohjelmistoihin kohdistuva opetus, mutta myös monipuolista tutustumista medioihin pidettiin tärkeänä. Sanomalehteen tai uutiseen tutustuminen käsitettiin niin ikään mediakasvatuksena, kuten myös yksittäisessä haastattelussa kirjastopalvelujen käytön opetus. **Mediasisältöjen tulkittamisen ja arvioimisen** ryhmässä keskeistä on mediasisältöihin paneutuminen ja niiden keskittynyt havainnointi sekä tulkintojen tekeminen, mikä tarkoitti esimerkiksi *“--kuvan lukemista ja siitä kertomista--”* (H7). Myös median arviointi esimerkiksi todenmukaisuuden tai lähteiden luotettavuuden näkökulmista sisältyi tähän käsitysryhmään. **Median tuottamisen** käsitysryhmässä mediakasvatus näyttäytyi monipuolisena median tuottamisena lasten kanssa: esimerkinomaisesti mainittiin muun muassa kuvaaminen ja videot, omat kirjat ja lehdet, blogit, äänitteet ja elokuvat, mutta myös yleisemmin *“oman materiaalin tuottaminen”* (H6). Median tuottaminen jakautui edelleen yhtäältä sellaiseen median tuottamiseen, jonka lopputuloksena esimerkiksi digitaalinen kuva syntyy oikealla kameralla, ja toisaalta symboliseen tuottamiseen, jossa leikillisten käytäntöjen kautta syntyy esimerkiksi esitys televisiolähetyksestä: *“--on ollut semmonen pahvi--telkkari ja, ja siellä sit joku on saanut vuorollaan käydä esittämässä--”. Et harjotellaan tavallaan sitä esiintymistä ja sitä telkkarilähetystä --.”* (H7)

Salomaa, Mertala & Karila.

Mediakokemusten käsittelyn käsitysryhmässä mediakasvatus ilmeni erityisesti kasvatuksellisuina keskusteluina, mutta myös sellaisina leikkeinä ja tuottamisena, jotka liittyivät mediaan: *“[jos mediasta] lähtee tunteita tai ajatuksia liikkeelle, niin sit tehään omia kirjasia, tai omia lehtiä ollaan tehty”* (H5). Keskustelut saattoivat lähteä aikuisen aloitteesta tai niin, että opettaja kuvasi tarttuvansa pedagogisella otteella lapsilta nousseisiin aiheisiin, *“Kun ne pulpahtaa lapsilta joinain kysymyksinä--”* (H1). Erityisenä, toistuvana keskusteluteemana nostettiin useissa haastatteluissa esiin kuvaohjelmien ikäraajat, aihe, joka usein laajeni lasten kanssa toimimisesta myös huoltajien kanssa käytäviin keskusteluihin. **Medioiden käytön** käsitysryhmässä käyttö näyttäytyi keinona saavuttaa joitain muita tavoitteita, esimerkiksi vieraan kielen oppimista. Medioiden käyttöä saatettiin myös kuvata esimerkinomaisesti osana mediakasvatusta: *“--tabletit myös käytössä ja nuo kannettavat tietokoneet, että, ja tietysti älykännykät, mitä käytetään musiikkihetkillä ja dokumentoinnissa ja monessa jutussa--”* (H9). Tämän ryhmän mediakasvatuskäsityksissä ei käyttöön suoraan kytketty mediaan liittyviä kasvatustai opetustavoitteita. Yleisimmin mainittuja käytön tapoja olivat digitaalisten laitteiden ja ohjelmistojen käyttö, media tiedonhankinnassa, pelaaminen ja oppimispelit sekä kirjojen, lehtien, satujen tai kuvien käyttö. Kuvien käyttö nostettiin kolmessa haastattelussa erityisesti esiin puheelle vaihtoehdoisena viestintäkeinona sekä arjen apuvälineenä. Tässä käsitysryhmässä ilmeni sisäisiä eroja suhteessa media ”viihdekäyttöön”. Siinä missä yksi haastateltavista käsitti mediakasvatukseen kuuluvan sen, että lasten toiveiden täyttämiseksi katsottiin lastenohjelmia, esitettiin ”pelkän” katsomisen käytäntöjä kohtaan kritiikkiä kolmessa haastattelussa. Kuitenkin eräs haastateltava kyseenalaisti edelleen mediankäytön kritiikin, verraten toimintaa muuhun tekemiseen varhaiskasvatuksessa, *“---sitähän ei kukaan kyseenalaista et jos -- ne on pelannut koko iltapäivän Afrikan tähteä”* (H4). Medioiden käytön käsitysryhmän voidaankin tulkita sisältävän enemmän keskenään jännitteisiä käsityksiä kuin muiden käsitysryhmien.

Mediakasvatus tavoitteellisena toimintana -kategoriassa mediakasvatukseen liitetystä tavoitteista rakentui aineistossa edelleen kolme käsitysryhmää: 1) lasten toiminta ja toimijuus suhteessa mediaan; 2) mediaan liittyvät tiedot ja taidot; 3) muut taidot. Ilmaistut tavoitteet kattoivat erittäin laajan joukon erilaisia kasvatustavoitteita.

Lasten toimijuuden vahvistamisen käsitysryhmään kuuluvia lausumia esiintyi viidessä haastattelussa. Keskeistä oli lasten aktiivisen roolin ja lasten saamien positiivisten kokemusten korostaminen, *“--että minä osaan tehdä ja oon taitava--”* (H5). Myönteisten kokemusten ja niiden myötä mediaan liittyvän minäpystyvyyden kehittyminen käsitettiin mediakasvatuksen tavoitteena neljässä haastattelussa, lasten aktiivisen tuottamisroolin vahvistaminen sekä oman äänen ja itseilmaisun tukeminen kumpikin kolmessa haastattelussa, ja lasten mediaan liittyvän itsemääräämisoikeuden herättely kahdessa.

Salomaa, Mertala & Karila.

Tämän käsitysryhmän voidaan nähdä selkeimmin vastaavan VASUn määrittelemää mediakasvatuksen tavoitetta (OPH, 2018, s. 5).

Useimmiten mediakasvatuksen tavoitteena käsitettiin kuitenkin **mediaan liittyvien tietojen ja taitojen** tukeminen. Tässä käsitysryhmässä oli edelleen löydettävissä viisi käsitysten ryhmää. **Kriittisen (media)lukutaidon** käsitysryhmä ilmeni yhtä lukuun ottamatta kaikissa haastatteluissa. Käsitysryhmään sisältyivät lausumat, jotka käsittelivät median todenmukaisuuden ja tiedon luotettavuuden arviointia, median tarkoituksien pohtimista tai laajemmin kriittistä ja tiedostavaa asennoitumista medioihin ja mediakulttuuriin; *“-- kaikki mitä sielt [internetistä] löytyy, kaikki mitä sanotaan, niin ei välttämättä oo totta. Et niin kun täytyy pikkuhiljaa oppii vähän suodattamaan sitä --”* (H2). **Käyttötaitojen** käsitysryhmässä kuvaillaan mediakasvatuksen tavoitteeksi sitä, että lapset hallitsevat joko tietyn median, yleensä laitteen tai ohjelmiston käyttöä: *“--että oppii käyttämään, vaikka nyt jotakin elokuvaohjelmaa.”* (H5). Käyttötaidot mainittiin myös yleisluonteisena tavoitteena tarkemmin erittelemättä. Kaikissa seitsemässä haastattelussa, jossa käyttötaidot nousivat esiin, käsitykset linkittyvät TVT-taitoihin. TVT-taitojen opettamisen on aiemmissa tutkimuksissa havaittu usein kytkeytyvän kouluvalmiuksien edistämiseen (Mertala, 2019). Myös tässä aineistossa kahdessa haastattelussa käyttötaidot kehystettiin nimenomaan osaksi opiskeluvalmiuksien kehittämistä; *“--teknistä osaamista, kun tietää, että koulumaailmassa joutuu paljonkin käyttää--”* (H2). Vaikka käyttötaidot olivat usein nimetty opetuksen tavoite, se oli ainoa tavoiteryhmä, jota kohtaan esitettiin myös varauksia. Yksi haastateltavista totesi, etteivät taidot olleet tavoite itsessään, *“--emmä niinkun koe, et niinkun niiden täytyy osata animoida tai kuvata videokuvaa.”* (H8).

Mediaan liittyvän tiedon ja ymmärryksen ryhmässä korostettiin eri medioiden tuntemuksen tärkeyttä, sekä sitä, että on tärkeä oppia käyttämään mediaa monipuolisesti, *“--käyttää monipuolisesti niitä tietopaikkoja”* (H10). Mainittuja esimerkkejä olivat myös tekijänoikeuksien tunteminen, ymmärrys verkkojulkisuuden pysyvistä luonteesta sekä lasten mediakokemusten ja mediankäyttötapojen tietoinen laajentaminen. **Suojaavien mediataitojen** käsitysryhmässä keskeistä oli sellainen oppiminen, joka suojaisi lapsia mediassa mahdollisesti vastaan tulevilta uhkilta. Suojaaviin mediataitoihin sisältyivät halu opettaa *“tervettä varovaisuutta”* (H9) median käytössä, ikärajojen merkityksestä oppiminen sekä median fiktiivisyyden ymmärtäminen henkisenä suojausmekanismina mediassa mahdollisesti nähtäviä pelottavia sisältöjä vastaan. Suojaavat mediataidot olivat aineistossa pienessä roolissa, mikä on varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen suojelulliseen perinteeseen nähden (esim. OKM, 2013; Salomaa, 2016) yllättävää. Toisaalta ilmeni runsaasti käsityksiä siitä, että vanhempien kanssa on tärkeää keskustella kotona käytettävistä medioista, sekä ajan, sisällön että käyttöseuran näkökulmista. Vaikuttaakin siltä, että mediasuojelu käsitettiin aikuisten velvollisuutena enemmän kuin

Salomaa, Mertala & Karila.

lasten harjaantuvana taitona. Vanhempien vastuullistaminen onkin ollut suomalaisessa mediakasvatuspolitiikassa vahvasti esiintyvä juonne (Uusitalo, 2015, s. 79–80).

Järkeväksi mediankäyttäjäksi kasvamisen käsitysryhmässä keskeistä oli median käytön sääntelyyn ja hallintaan opettelu. Yleisimmin mainittu tavoite oli kohtuullisen ajankäytön opettelu osana tasapainoisen arjen ja esimerkiksi liikunnan merkityksen painottamista. Kohtuullisuuden teema esiintyi myös suhteessa kuluttajuuteen, kun tavoitteeksi mainittiin rakentaa *”realismia siihen haluamiseen”* (H1). Käsitysryhmään sisältyivät myös tavoitteet vastuullisuudesta sekä hyöty- ja viihdekäytön tasapainosta, *”-hyödyntämistä sillä tavalla, et se ei oo niinku pelkkää viihdettä ja viihdykettä.”* (H9). Suomalaisessa mediakasvatuspolitiikassa onkin tunnistettavissa (Uusitalo, 2015, s. 105) tavoite subjektien voimaannuttamisesta hallinnoimaan omaa elämäänsä. Vaikka tavoitteen voidaan nähdä kytkeytyvän uusliberalistisen hallinnan pyrkimyksiin siirtää vastuu kasvatuksesta osin jopa lapsille itselleen, ei tässä aineistossa ollut tunnistettavissa lasten vastuuttamista. Haastateltavat painottivat lasten tukemista ja aikuisen vastuuta.

Kolmantena käsitysryhmänä oli **muiden taitojen** oppiminen. Tähän ryhmään kuuluvat kaikki ne mediakasvatuksen tavoitteina käsitetyt asiat, joita voidaan pitää yleisinä oppimistavoitteina. Tällaisia tavoitteita olivat esimerkiksi median avulla käsiteltävien sisältöjen oppiminen, jolloin käsitykset lähenivät mediakasvatuksen ainedidaktista ulottuvuutta (Vesterinen, 2011). Median avulla opettaminen onkin paljon myös kansainvälisesti varhaiskasvatuksen piirissä käsitelty ja tutkittu aihe (Mertala, 2019). Mainittuja taitoja olivat myös ryhmätyöskentely ja ryhmäytyminen, sekä ajattelun taidoissa ja monilukutaidossa kehittyminen. Myös mediahahmoihin liittyvän innostuksen ja sitoutumisen pedagoginen hyödyntäminen mainittiin osana mediakasvatuksen tavoitekeskustelua. Mediakasvatus nähtiin myös yhtenä mahdollisuutena opettaa muita arkisia yhdessä toimimisen taitoja; *”--’pelaat nyt ja haet seuraavan ja merkkat taululle’ ja tämmösiä, ’odotan vuoroani’. Niin niihin saa paljon kytkettyä tämmösiä hyviä arkitaitoja myös.”* (H7). Useisiin erityyppisiin tavoitteisiin pyrkimisen voidaan nähdä kuuluvan osaksi varhaiskasvatuksen eheyttävää pedagogista toimintaa (OPH, 2018, s. 40).

Vaikka aineistossa esiintyikin runsaasti erilaisia mediaan liittyviä tavoiteltuja tietoja ja taitoja, yksikään haastateltava ei maininnut medialukutaito-sanaa tai vastaavia ilmauksia (esimerkiksi *median lukutaito*) haastattelun aikana. Havainto on kiinnostava erityisesti verrattaessa tutkimuskirjallisuuteen, jossa mediakasvatus määritellään nimenomaan medialukutaitoa edistäväksi toiminnaksi (esim. Buckingham, 2003; Kupiainen & Sintonen, 2009). Lisäksi vain kolme haastateltavaa mainitsi monilukutaidon haastattelun aikana, heistäkin kaksi käsitteen epäselvyydestä puhuakseen. Ainoastaan yhden haastateltavan voidaan siis suoraan tulkita käsittäneen mediakasvatuksen toimintana, joka pyrkii edistämään monilukutaitoa.

Salomaa, Mertala & Karila.

Kuvauskategoria mediakasvatuksesta **varhaiskasvatustoimintaan kuuluvana pedagogisena osa-alueena** sijoittui toisin verrattuna kuvauskategoriaan välittömästi toiminnasta lasten kanssa: sen keskiössä olivat: 1) mediakasvatus osana varhaiskasvatuksen pedagogisia käytänteitä; 2) mediaan liittyvät toiminnan normit. Painotus oli edellistä kategoriaryhmää enemmän kasvatuksen kulttuurisissa seikoissa. Se piti sisällään myös lasten vanhemmat ja heidän toimintansa.

Käsitysryhmässä, joka ilmentää käsityksiä **mediakasvatuksesta osana varhaiskasvatuksen pedagogisia käytänteitä**, mediakasvatusta tarkastellaan erityisesti suhteessa varhaiskasvatuksen muuhun pedagogiikkaan ja toimintatapoihin. Tällaisia ovat esimerkiksi lausumat, joissa kuvataan mediakasvatustoiminnan suunnittelua ja toteutuksen tapoja muun muassa projektimaisen työskentelyn sekä pedagogisen dokumentoinnin yhteydessä. Usea haastateltavista ilmaisi ideaalia mediakasvatuksesta kasvatusarkea läpäisevänä pedagogisena otteena yksittäisten toimintatuokioiden sijasta, *"ei oo niinku et 'tänään tehdään mediakasvatusta' vaan -- joka jutussa saattaa olla pieni, pieni osa-alue siitä."* (H8). Tämän ideaalin voidaan nähdä heijastavan oppimiskäsitystä, jossa oppimista tapahtuu kaiken aikaa, ja arkisetkin kohtaamiset ja toimet ymmärretään pedagogisesti arvokkaina (OPH, 2018, s. 22; ks. myös Venninen ym., 2014). Vaikka haastateltavien käsitykset VASUn ja EOPSn (OPH, 2014; OPH, 2018) mediakasvatussisällöistä olivat varsin yleisluonteisia, kaikille oli selvää, että mediakasvatuksen tulisi linjausten mukaan kuulua varhaiskasvatukseen. Useat haastateltavat viittasivatkin linjausten velvoittavuuteen sekä siihen, että mediakasvatuksessa tulisi huomioida kaikki lapset, myös varhaiskasvatuksen nuorimmat kehitystasonsa mukaisesti. Lisäksi ryhmään sisältyvät käsitykset mediakasvatuksesta tasa-arvoisena varhaiskasvatuksen sisältöalueena muiden rinnalla. Useat haastateltavat ajattelivat, että mediakasvatusta tulisi huomioida yhtäläisesti kuten muitakin sisältöalueita, esimerkiksi liikunta- tai musiikkikasvatusta.

Mediaan liittyvien toiminnan normien käsitysryhmässä mediakasvatuksen nähtiin sisältävän varhaiskasvatusyhteisön säännöt ja käytännöt suhteessa lasten toimintaan median parissa. Sääntöjen kuvattiin koskevan sekä ohjattua toimintaa *"--[täytyy] kattoo se, että ne pysyy oikeilla peleillä -- ja et se aika pysyy siinä samana--"* (H7) että myös vapaata leikkiä. *"[E]t mitä sitten tehdään jos on nyt joku tällanen K18-peli -buumi siellä pojilla, että saako ne nyt sit ulkona leikkiä sitä -- niinkun toisethan kieltää ettei saa leikkiä Ninjago -*

Salomaa, Mertala & Karila.

leikkejä ulkona pojat, ees mielikuvituksessaan.” (H4)³. Normit käsitettiin aikuisten asettamina, eikä niistä käytävää neuvottelua kuvattu lasten kanssa tehtäväksi. Keskustelua kuvattiin käydyn sekä työyhteisössä että lasten huoltajien kanssa, mikä laajensi käsityksiä mediakasvatuksesta varsinaisen varhaiskasvatustyöyksikön ulkopuoliseen yhteistyöhön. Huoltajien kanssa käytävistä keskusteluista myös kysyttiin erikseen, sillä varhaiskasvatusta tulee toteuttaa yhteistyössä huoltajien kanssa (OPH, 2018, s.14). Yhteistyö huoltajien kanssa käsitettiin erityisesti keskusteluna mediaan liittyvien normien, kuten ikä- tai peliaikarajoitusten, asettamisesta ja noudattamisesta. Toisaalta yhteistyö käsitettiin myös pyrkimyksenä laajentaa kotien kasvatuskäytäntöjä pois pelkästä digitaaliseen mediaan liittyvästä rajoittamisesta yhdessä tekemisen ja monipuolisen mediakasvatuksen suuntaan, sekä lapsille sopivana pidettyjen pelien suosittelemisena. Esiin nousi myös toive yhteisestä linjasta lapsen mediakasvatuksessa kodin ja varhaiskasvatuksen välillä. Suomalaiselle mediakasvatusdiskurssille onkin ollut tyypillistä, että vanhempien katsotaan tarvitsevan ammattilaisten apua mediakasvatuksessa (Kupiainen ym., 2007; Uusitalo, 2015). Käsitetyt yhteistyöstä huoltajien kanssa eivät kuitenkaan olleet yksinomaan tiedonsiirtoa ammattilaisilta kodeille, vaan yksi haastateltavista toivoi kuulevansa vanhempien toiveita päiväkodin mediakasvatuksesta ja pystyvänsä hyödyntämään vanhempien mahdollista erityisosaamista.

Käsityksiä mediakasvatusosaamisesta

Käsitykset mediakasvatusosaamisesta näyttäytyivät vahvasti osana varhaiskasvatuksen opettajan työtä ja yleiskasvattajan osaamista, eivät erillisinä spesialistin taitoina (ks. Rusanen, 2007). Esimerkiksi omaa osaamista refleктоitiin suhteessa nykyisiin kollegoihin tai muihin varhaiskasvatuksen työyhteisöihin, ei mediakasvatukseen muissa kasvatuksen ja koulutuksen yhteyksissä. Osaaminen käsitettiin edelleen sekä kasvattajan ammatillisena osaamisena että laajemmin toimialan kehittämishaasteena: vaikka haastattelussa ei pyydetty arvioimaan muiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten osaamista, kaikkiin osaamisen käsitysryhmiin liittyi myös lausumia, joissa haastateltavat toivat ilmi käsityksensä osaamisen tason riittämättömyydestä tai ei-toivotuista käytännöistä varhaiskasvatuksessa. Kuvauskategoria mediakasvatusosaamisesta opettajan osaamisena sekä toimialan kehittämishaasteena sisälsi viisi käsitysryhmää: 1) lähtökohtana myönteinen asenne; 2) ymmärrys mediakasvatuksesta; 3) pedagogisesti

³ LEGO® NINJAGO® -tuotesarjaan liittyvien digitaalisten pelien ja elokuvien ikäraja on Suomessa 7 vuotta ja tv-sarjan jaksojen ikäraja joko 7 tai kaikenikäisille sallittu (tarkistettu 12.11.2021, <https://kavi.fi/ikarajat/haku/>).

mielekäs toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen; 4) jakamalla vahvistuva osaaminen; 5) menetelmäosaaminen.

Käsitysryhmässä **lähtökohtana myönteinen asenne** painotettiin asennoitumisen merkitystä mediakasvatusosaamisen ennakkoehtona. Haastateltavat kuvasivat osaamisen ja sen kehittämisen taustalla olevia asenteita muun muassa uskalluksena, rohkeutena, uteliaisuutena, innostuneisuutena, itsensä haastamisena ja mahdollisten virheiden suhteen sallivana. Virheiden pelkäämisen puolestaan nähtiin jarruttavan oppimista. Moni käsitti negatiivisen ajattelun estävän osaamisen kehittymistä; *”-- yks syy on [ajattelutapa] että mä en osaa ja mä en varmaan opikaan--”* (H1). Asennetta korostavaan käsitysryhmään liittyivät myös käsitykset siitä, kuinka mediakasvatus osoittautuisi oletettua helpommaksi, mikäli siihen perehdyttäisiin. Mediakasvatus käsitettiin jatkuvan oppimisen alueena, jossa myös myönteinen suhtautuminen täydennyskoulutuksiin, niin työnantajan kuin työntekijänkin taholta, olisi tarpeen. Kun osaamiseen katsottiin sisältävän **ymmärryksen mediakasvatuksesta**, keskeistä oli mediakasvatuksen idean kirkastaminen käsitteellisesti, teoreettisesti tai menetelmien tasolla: *”--mitä mediakasvatus, monilukutaito, mitä se on --? Minkä takii sitä opetetaan, mihin sillä pyritään--?”* (H2). Kolme haastateltavaa painotti erityisesti ymmärrystä siitä, että mediakasvatus ei liity vain digitaalisiin laitteisiin, sillä suppean ja laitekeskeisen ymmärryksen käsitettiin rajoittavan mediakasvatuksen toteuttamista varhaiskasvatuksessa.

Pedagogisesti mielekkään toiminnan suunnittelun ja toteuttamisen käsitysryhmään sisältyivät lausumat, joissa korostuivat mediakasvatuksen nivominen osaksi kasvatusarkea, taito eheyttää mediakasvatus muiden sisältöjen kanssa, toiminnan tavoitteellisuus sekä lasten mediakulttuurin tuntemus ja pedagoginen hyödyntäminen: *”--et se tulis sinne toimintaan silleen jotenkin sujuvasti--”* (H5). Myös aiemmassa tutkimuksessa eheyttävä pedagogiikka on varhaiskasvatuksen ammattilaisten puheessa näyttäytynyt ideaalina mediakasvatuksen toteuttamisen tapana (Mertala & Salomaa, 2016). Lasten mediakulttuurin tuntemus ja kyky hyödyntää sitä pedagogisesti käsitettiin lapsia innostavana ja motivoivana tapana suunnitella opetusta. Toisaalta vastahakoinen suhde tai lasten mediakulttuurin näkeminen ainoastaan viihdykkeenä koettiin haastavana sekä kasvatuskäytäntöjen että lasten kohtaamisen näkökulmasta.

Osaaminen käsitettiin **jakamalla vahvistuvaksi**. Osa haastateltavista oli vertaiskouluttajia tai olisi halunnut kehittää itseään sellaiseksi. Lisäksi tuotiin esiin omaa oppimista edistyneemmän kollegan tukemana. Ideaalina käsitettiin työyhteisö, jossa opitaan yhdessä, *”--et sä voit niinku kysyä ja autetaan ja tehään sillee niinku yhdessä.”* (H8). Jakaminen osaamista vahvistavana käytäntönä ilmeni sekä positiivisessa suhtautumisessa täydennyskoulutusten annin jakamiseen työyhteisössä että arjessa

Salomaa, Mertala & Karila.

tapahtuvaan ”vinkkaamiseen” ja yhteiseen oppimiseen. Kehittymistä estävänä ilmiönä taas nähtiin työyhteisön sisäinen kilpailu esimerkiksi lasten kanssa toteutettavista toimintaideoista, työnantajan haluttomuus tarjota laajasti riittävää täydennyskoulutusta sekä yksityisellä sektorilla kunnallisen vertaismentorointitoiminnan ulkopuolelle jääminen. **Menetelmäosaamisen** käsitysryhmässä korostui vahvasti TVT-osaaminen. Ainoa osaamisena kehystetty ei-digitaalinen menetelmä oli tavoitteellinen kirjastopalveluiden hyödyntäminen. Muuten menetelmäosaamisesta puhuttiin yleisellä tasolla, esimerkiksi omana kehittymistavoitteena oli *”--että mä löytäisin monipuoliset tavat tuoda sitä [mediakasvatusta]”* (H6).

Digitaalisten medioiden ja niitä hyödyntävän pedagogiikan hallitseva asema luo jännitteitä mediakasvatukseen

Tutkimusaineistoa läpileikkaavana piirteenä on digitaalisten medioiden ja niitä hyödyntävän pedagogiikan hallitseva ja toisaalta jännitteinen rooli mediakasvatuskäsityksissä. Digitaalisilla medioilla ja niitä hyödyntävällä pedagogiikalla oli selvästi runsain rooli aineistossa, vaikka kaikki haastateltavat sisällyttivät median käsityksiinsä myös perinteisempiä medioita. Osa opettajista tiedostikin käsitystensä digipainotteisuuden. Eräs haastateltava esimerkiksi huomasi haastattelun aikana, että *”-- hirveesti pyörii ajatukset nyt -- tämän teknisen median ympärillä”* (H9).

Toisaalta digitaalisiin medioihin liittyi jännitteisiä käsityksiä, kun taas perinteisiin medioihin ainoastaan myönteisiä lausumia. Jännitteiset käsitykset ilmenivät esimerkiksi huolena liiallisesta ”ruutuajasta”, myös niillä opettajilla, jotka itse käyttivät runsaasti digitaalista mediaa lasten kanssa. Aiemmassa tutkimuksessa onkin havaittu, että opettajien myönteiset teknologiauskomukset liittyvät yleisimmin teknologian opetuksellisuuteen, kun taas negatiiviset uskomukset lasten hyvinvoinnin kysymyksiin (Mertala, 2019). Myös työyhteisöissä oli koettu jännitteitä digitaalisiin medioihin liittyen: *”-- tosi paljon on niitä, joiden mielestä ei niinku kuuluis ollenkaan -- katsoa yhtään mitään [ruudulta].”* (H4)

Useat haastateltavat toivat esiin huolensa siitä, että mediakasvatusta ajatellaan liikaa digitaalisten laitteiden näkökulmasta, sekä kodeissa että varhaiskasvatuksessa. Toisaalta mediakasvatuksen kytkeytyminen juuri uudempiin digitaalisiin medioihin oli tulkittavissa myös joidenkin haastateltavien omissa käsityksissä. Käsitykset ilmenivät esimerkiksi lausumissa, joissa mediakasvatuksen kuvattiin olevan *”uusi juttu”* (H9) varhaiskasvatuksessa tai kollegan digitaalisilla taidoilla nähtiin suora yhteys mediakasvatukseen: *”-- ei oikeesti ees osannut kunnolla käyttää Wordia. -- Niin ei hän rupee mitään mediakasvatusta.”* (H6).

Salomaa, Mertala & Karila.

Sekä tutkimusyhteisössä että koulutuspolitiikassa huomio on usein kiinnitetty siihen, että varhaiskasvatuksessa ammattilaisilla ei välttämättä ole riittävästi digitaalisia taitoja, ja osaamista tulisi tällä saralla tukea (esim. Gillen ym., 2018; Euroopan unionin neuvosto, 2019; Koivula & Mustola, 2017; Marsh ym., 2017; OKM, 2021). Kuitenkin tässä aineistossa opettajat käsittivät haasteena myös sen, että mediakasvatuksessa ei ymmärretä huomioida *muuta* kuin digitaalisia medioita: “-- se ei oo edelleenkaan vaan -- laitekasvatusta.” (H8). Opettajat kuvasivat itsekin tekevänsä tietoisesti työtä muistaakseen mediakasvatuksen monipuolisuuden. Yksi haastateltavista esimerkiksi nimesi kehittymistavoitteekseen päästä “--enemmän just niinku pois niistä laitteista vielä itekin --” (H7).

Digitaalisten medioiden hallitseva rooli aineistossa ei ole sinänsä yllättävä havainto. Ensinnäkin suuri osa mediasta on digitaalista. Sellaisetkin mediat, jotka ennen kulutettiin analogisina, ovat 2000-luvulla siirtyneet kokonaan tai osittain digitaaliseksi. Tällaisia medioita ovat esimerkiksi TV-ohjelmat ja sanomalehdet. Toiseksi mediakasvatuksen pedagogiikan mieltäminen laitepainotteisena ja teknisesti vaativana on ennenkin tunnistettu ilmiö varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessa (Kupiainen ym., 2006; Mertala & Salomaa, 2016). Lisäksi VASU (OPH, 2018) on kansallisista opetussuunnitelmaperusteista ainoa, jossa medialukutaidon sisältämä monilukutaito on yhdistetty TVT-osaamisen kanssa (Mertala, 2018). Tämä on mahdollisesti ohjannut ajattelemaan kaikkea varhaiskasvatuksen monilukutaitoa –ja sitä kautta mediakasvatusta– nimenomaisesti digitaalisuuden kautta (Mertala, 2020, s. 10).

Yhteenveto ja pohdinta

Tässä fenomenografisesti orientoituneessa tutkimuksessa olemme tarkastelleet varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta. Tavoitteenamme on ollut käsitysten tutkimisen kautta ymmärtää opettajien mediakasvatustietoisuutta, jota voidaan pitää merkittävänä tekijänä varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen toteutumisen kannalta (Salomaa, 2016): kasvatustietoisuus rakentuu kasvatukseen liittyvistä käsityksistä refleksiivisen ajattelun kautta (Hirsjärvi, 1980; Poikolainen, 2002) ja tulee edelleen näkyväksi (media)kasvatusteoissa ja -toiminnassa (Brotherus ym., 2002; Hirsjärvi, 1980; Poikolainen, 2002; Salomaa, 2016). Näin ollen käsitysten mediakasvatuksesta voidaan nähdä valottavan myös kasvattajan mediakasvatustietoisuutta. Opettajat käsittivät mediakasvatuksen ensinnäkin toimintana: lasten kanssa toteutettavana toimintana, tavoitteellisena toimintana sekä varhaiskasvatustoimintaan kuuluvana pedagogisena osa-alueena. Rinnakkaisena tämän

Salomaa, Mertala & Karila.

kanssa mediakasvatuksen osaaminen käsitettiin osana varhaiskasvatuksen ammatillista osaamista sekä laajempaan alan kehittämishaasteena.

Kaikki haastateltavat käsittivät mediakasvatuksen kuuluvan osaksi työtään lasten kanssa. Suurin joukko käsityksiä kuvaavia lausumia liittyikin konkreettiseen lasten kanssa toteutettavaan toimintaan. Mediakasvatustietoisuuden (ks. Salomaa, 2016) näkökulmasta voidaan todeta, että opettajat tiedostivat toimivansa mediakasvattajan roolissa sekä tähän rooliin liittyvät kasvatusvelvollisuuden ja -oikeuden. Velvollisuus hahmotettiin sekä normatiivisten linjausperusteiden (OPH, 2014; OPH, 2018) toteuttamisena että lasten tarpeisiin vastaamisena. Kasvattajan mediakasvatukseen liittyvien oikeuksien mieltäminen itselle kuuluviksi ilmeni esimerkiksi siten, että opettajalla käsitettiin olevan oikeus ohjata lasta opettajan näkökulmasta järkevään median käyttöön.

Mediakasvatus käsitettiin paitsi henkilökohtaiseen omaan työhön kuuluvana asiana, myös varhaiskasvatustoimintaan kuuluvana pedagogisena osa-alueena. Useissa haastattelussa mediakasvatuksen ideaalina käsitettiin sujuvasti osaksi arkea nivottu kasvatuksellinen ote. Siinä mediakasvatus toteutuu yksittäisten tuokioiden sijasta osana varhaiskasvatuksen jatkuvaluonteisia pedagogisia käytäntöjä, kuten projektimaista työskentelyä, pedagogista dokumentointia tai lapsilta nousseisiin teemoihin vastaamista. Mediakasvatus käsitettiin osaksi VASUn (OPH, 2018) ja EOPSn (OPH, 2014) mukaista varhaiskasvatusta. Näin mediakasvatuskäsitykset ilmensivät opettajien tietoisuutta itsestään ensisijaisesti varhaiskasvatuksen ammattilaisina, ja omaa mediakasvattajuutta tarkasteltiin tästä roolista käsin. Tällaisenaan mediakasvatus käsitettiin myös varhaiskasvatuksen alan yleisenä ammatillisena osaamistarpeena ja -haasteena, ei spesialistien osaamisena (ks. Rusanen, 2007).

Ymmärrys mediakasvatuksesta käsitettiin sellaisena osaamisena, jota moni haastateltava edelleen toivoi itse kehittävänsä. Kasvatustietoisuus onkin tiedostamisprosessin tulos, ja sellaisenaan alati muuttuva eikä koskaan täydellinen (Hirsjärvi, 1980). Mediakasvatuksen osalta opettajien tiedostamisprosessia haastavat useat seikat. Ensinnäkin käsitteellinen epäselvyys mediakasvatuksessa sekä lapsiin ja mediaan liittyvien eri tutkimusnäkökulmien asettuminen törmäyskurssille keskenään ovat usein tunnistettuja haasteita (esim. Kupiainen, 2009; Lemish, 2019; Salomaa, 2016). Näistä jälkimmäinen heijastunee erityisesti digitaalisiin medioihin liittyvinä jännitteinä opettajien käsityksissä. Toiseksi varhaiskasvatusta kansallisella tasolla normittavat VASU (OPH, 2018) ja EOPS (OPH, 2014) eivät ole yhdenmukaisia mediakasvatukseen liittyvissä sisällöissään, joten niiden ohjausvaikutus voi olla osittain hämmentävä. Kolmanneksi aineisto ilmaisee vaihtelua käsityksissä mediakasvatuksesta sekä opettajien välillä että myös eri työyhteisöjen kesken. Suurin osa haastateltavista kantoi huolta

Salomaa, Mertala & Karila.

mediakasvatukseen liittyvästä osaamisesta varhaiskasvatuksessa, jakaen näin useiden kansallisten ja kansainvälisten asiantuntijoiden näkemyksen (esim. Gillen, ym., 2018; Marsh ym., 2017). Perustutkintokoulutuksen antamat valmiudet koettiin niukkoina tai olemattomina, ja täydennyskoulutusta kaivattiin laajasti. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnissa (Repo ym., 2019) onkin korostettu riittävän perus- ja täydennyskoulutuksen merkityksellisyyttä VASUn toteutumisen edistäjänä ja jopa edellytyksenä.

Tässä aineistossa opettajat käsittivät mediakasvatuksen erittäin laajasti medioihin liittyvänä tai niitä hyödyntävänä toimintana, silloinkin kun toimintaan ei kytkeytynyt mitään mediataitoihin liittyviä tavoitteita: mediakasvatukseksi käsitettiin itse tehdyn kuvanmuokkauksen analyttinen tarkastelu, mutta yhtä lailla myös kielen opiskelu musiikkivideoita katsomalla tai tukikuvien käyttö arjen kommunikoinnin apuna. Näin laava käsitys mediakasvatuksesta implikoi, että tietoisuuteen kuuluva oman toiminnan erittely ja ajattelun tarkastelu voi olla haastavaa (ks. Hirsjärvi, 1980). Tämä voi esimerkiksi työyhteisöjen tasolla tehdä kasvatuksen toteuttamisen tai edes mediakasvatuksesta keskusteleminen vaikeaksi. Liian yleistasoiseksi lavennettuna käsite menettää lopulta kykynsä tarkoittaa käytännössä mitään (Sartori, 1970, s. 1040). Mikäli kaikki millään tavalla mihinkään mediaan kytkeytynyt toiminta käsitetään mediakasvatuksena, sen piiriin sisältyy medioituneessa yhteiskunnassa niin laaja alue, että käsitteen käytännöllinen määrittely- ja erottelukyky ollaan vaarassa menettää. Käsitteellinen selkeys olisi tärkeää, sillä epäselvyys vaikeuttaa käsitteiden operationalisointia käytännön tasolle sekä jaetun ymmärryksen luomista (Palsa & Ruokamo, 2015, s. 102). Yhteistä ymmärrystä taas voidaan pitää edellytyksenä yhteiselle toiminnan kehittämiseksi.

Mediakasvatuksen tavoitteeksi käsitetyt asiat kattavat koko käsitysjoukkoa tarkasteltaessa laajasti VASUssa (OPH, 2018) esiintyvien mediakasvatuslinjausten lisäksi lukuisia monilukutaidon ja TVT-osaamisen tavoitteita. Tavoitteet laajenevat edelleen muiden harjaantuvien valmiuksien alueelle, esimerkiksi kielellisiin taitoihin ja ryhmäytötaitoihin. On silti huomattavaa, että yksittäisen opettajan tasolla käsitykset saattoivat olla huomattavasti suppeampia sekä jäsentymättömiä ja osin ristiriitaisiakin. Tulosten perusteella ei kuitenkaan vaikuta siltä, että haastatellut olisivat käsittäneet mediakasvatuksen nimenomaan medialukutaidon edistämiseen tähtäävänä toimintana (vrt. Buckingham, 2003; Kupiainen & Sintonen, 2009). Näin ollen käsitykset varhaiskasvatuksen tavoitteista suhteessa medialukutaitoon näyttäytyivät jäsentymättöminä (ks. Salomaa, 2016). Samoin mediakasvatuksen ja monilukutaidon välinen yhteys näyttäytyi aineistossa heikkona. Voidaankin kysyä, onko VASUn (OPH, 2018) tapa esittää mediakasvatus erillään medialukutaidosta ja monilukutaidosta vaikeuttanut niiden välisen yhteyden ymmärtämistä?

Salomaa, Mertala & Karila.

Pedagogisten käytäntöjen kehittäminen on fenomenografisesti orientoituneille kasvatustieteelliselle tutkimuksille ominainen tavoite (Huusko & Paloniemi, 2016, s. 120). Myös tässä tutkimuksessa nähdään implikaatioita opettajankoulutuksen kehittämiseen. Voidaankin esittää, että mediakasvatuksen selkiyttävälle määrittelylle olisi varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa paikkansa. Esimerkiksi kirkastamalla sitä, että mediakasvatus rakentuu medialukutaidon edistämisen tavoitteelle (esim. Buckingham, 2003; Kupiainen & Sintonen, 2009; Mertala & Salomaa, 2016), voitaisiin mediakasvatusta selkiyttää varhaiskasvatuksessa. Selkeyden hakeminen kasvatustavoitteiden kautta raamittamalla olisi perusteltua, sillä pelkkiä toimintoja tarkastelemalla mediakasvatusta voi olla vaikea erottaa muusta varhaiskasvatuksen pedagogiikasta. Esimerkiksi monilukutaitotutkimuksessa (Valkonen ym., 2020) on kuvattu toimintaa, joka voitaisiin toisin kehystäen esittää aivan VASUn (OPH, 2018) mukaisena mediakasvatuksena: elokuvan katsomista, keskustelua sekä omaa digitaalista tekemistä, askartelua ja mediakokemuksiin liittyvää leikkiä. Tavoitteiden kirkastamisen kautta mediakasvatuksen ja sille läheisten käsitteiden kuten TVTn, monilukutaidon tai teknologiakasvatuksen, välisiä suhteita on mahdollista selkeyttää.

Erytisesti mediakasvatuksen ja TVTn välisiä suhteita käsittelemällä voitaisiin vahvistaa myös mediakulttuurisesti painottuneen mediakasvatuksen roolia varhaiskasvatuksessa. Mediakasvatuksen ja TVTn yhteisopetukselle on kiistatta tarvetta (Ruokamo & Kotilainen, 2017). Kuitenkin opettajien perus- ja täydennyskoulutuksissa olisi tarpeen huomioida myös selkeästi mediakasvatuksen ei-digitaaliset ulottuvuudet, joita tämänkin tutkimuksen haastateltavat peräänkuuluttivat. Esimerkiksi mediaan liittyvät vapaat ja ohjatut leikit, kuvakirjat kurkistusluokkuineen sekä lähiympäristössä esillä olevat mainosjulisteet ovat kaikki osa mediakulttuuria, ja niihin liittyy runsaasti kasvatuksellisia mahdollisuuksia ja tarpeita. Mediakasvatuksen moninaisia toimintoja yhdistävää tavoitetta kirkastamalla voisi olla helpompaa *“saada se sellanen punanen lanka ja vahvistusta tälle”*, jota yksi haastateltavista kaipasi.

Lähteet

- Aufderheide, P. (Toim.) (1993). *Media Literacy. A report of the national leadership conference on media literacy*. Aspen Institute.
- Brotherus, A., Hytönen, J., & Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. WSOY.
- Buckingham, D. (2003). *Media education – Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Toim.), *Strategies of qualitative inquiry* (s. 1–43). Sage.

Salomaa, Mertala & Karila.

- Euroopan unionin neuvosto. (2019). Neuvoston suositus laadukkaista varhaiskasvatusjärjestelmistä (2019/C 189/02). *Euroopan Unionin virallinen lehti* C189, 4–14. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=GA)
- Friedrichs-Liesenkötter, H. (2015). Media-educational habitus of future educators in the context of education in day-care centers. *Journal of Media Literacy Education*, 7(1), 18–34. <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol7/iss1/3>
- Gillen, J., Arnott, L., Marsh, J., Bus, A., Castro, T., Dardanou, M., Duncan, P., EnriquezGibson, J., Flewitt, R., Gray, C., Holloway, D., Jernes, M., Kontovourki, S., Kucirkova, N., Kumpulainen, K., March-Boehnck, G., Mascheroni, G., Nagy, K., O'Connor, J., O'Neill, B., ... Tafa, E. (2018). *Digital literacy and young children: Towards better understandings of the benefits and challenges of digital technologies in homes and early years settings*. DigiLitEY COST Action IS1410 and the Digital Childhoods SIG of the European Early Childhood Research Association. <https://strathprints.strath.ac.uk/65712/>
- Hirsjärvi, S. (1980). *Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitteet. Teoreettinen tarkastelu* (Research reports 88). Jyväskylän yliopisto.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Siren-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A.-S. (2013). *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista*. https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0713.pdf
- Karila, K., Kosonen, T., & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 30). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karila, K., & Nummenmaa, A. R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit*. WSOY.
- Kilpelä, K. (2011). Miksi amisope ei koe olevansa mediakasvattaja? Teoksessa S. Kotilainen, U. Kovala & E. Vainikkala (Toim.), *Media, kasvatus ja kulttuurin kierto* (s. 131–150) Jyväskylän yliopisto.
- Koivula, M. & Mustola, M. (2017). Varhaiskasvatuksen digiloikka ja muuttuva sukupolvijärjestys? Jännitteitä lastentarhanopettajien ja lasten kohtaamisissa digitaalisen teknologian äärellä. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 37–50. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68722/30160>
- Kupiainen, R. (2009). Lasten mediasuhteet mediakasvatuksen kysymyksenä. Teoksessa S. Kotilainen (Toim.), *Suhteissa mediaan* (Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 99) (s. 167–184). Jyväskylän yliopisto.
- Kupiainen, R., Niinistö, H., Pohjola, K., & Kotilainen, S. (2006). *Mediakasvatusta alle 8-vuotiaille. Keväällä 2006 toteutetun Mediamuffinssi-kokeilun arviointia. Raportti*. Tampereen

Salomaa, Mertala & Karila.

- yliopisto. <https://research.tuni.fi/uploads/2020/01/8b47bd13-muffinssi-verkkoon-1.pdf>
- Kupiainen, R., & Sintonen, S. (2009). *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki University Press.
- Kupiainen, R., Sintonen S., & Suoranta, J. (2007). Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa H. Kynäslähti, R. Kupiainen & M. Lehtonen (Toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen* (Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007) (s. 3–26). <http://www.mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2018/06/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>
- Lemish, D. (2019). Children and media as a discipline. Teoksessa R. Hobbs & P. Mihailidis (Toim.), *The international encyclopedia of media literacy*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0018>
- Livingstone, S., & van der Graaf, S. (2010). Media Literacy. Teoksessa W. Donsbach (Toim.), *The international encyclopedia of communication*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbiecm039>
- Lempiäinen, J., & Jokimies, S. (2017). Herätys opettajankoulutus: ei kouluteta opettajia eiliseen! Teoksessa S. Salomaa, L. Palsa & V. Malinen (Toim.), *Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus 2017* (s. 36–37). Kansallinen audiovisuaalinen instituutti KAVI. <http://www.mediataitokoulu.fi/opettajaopiskelijat.pdf>
- Marsh, J. (2016). The Digital Literacy skills and competences of children of pre-school age. *Media education*, 7(2), 178–195. <https://doi.org/10.14605/MED721603>
- Marsh, J., Kontovourki, S. Tafa, E., & Salomaa, S. (2017). *Developing digital literacy in early years settings: Professional development needs for practitioners. COST Action IS1410*. <http://digilitey.eu/wp-content/uploads/2017/01/WG2-LR-jan-2017.pdf>
- Marton, F. (1988/2005). Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (Toim.), *Qualitative research in education: focus and methods* (1. painos 1988, s. 140–161). Falmer Press. http://digilib.umpalopo.ac.id:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/298/%5BRobert_Sherman%5D_Qualitative_Research_In_Education%28BookZZ.org%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Masterman, L. (1989). *Medioita oppimassa – mediakasvatuksen perusteet*. (Englanninkielinen alkuteos 1985.) Kansansivistystyön liitto.
- Mertala, P. (2018). Lost in translation? – Huomioita suomalaisten opetussuunnitelmien monilukutaito-käsitteen tutkimuksellisista ja pedagogisista haasteista. *Media & Viestintä*, 41(1). <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/69921> 4.3.2021
- Mertala, P. (2019) Teachers' beliefs about technology integration in early childhood education: A meta-ethnographical synthesis of qualitative research. *Computers in Human Behaviour*. 101, 334–349. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.003>
- Mertala, P. (2020). Laaja-alaisen tieto- ja viestintäteknologiaosaamisen tukeminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 9(1), 6–31. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2020/02/Mertala-issue9-1.pdf>

Salomaa, Mertala & Karila.

- Mertala, P., & Koivula, M. (2020). Digital technologies and early childhood: Guest editorial. *Journal of Early Childhood Education Research* 9(1), 1–5. <https://jecer.org/wp-content/uploads/2020/02/Editorial-issue9-1.pdf>
- Mertala, P., & Salomaa, S. (2020). Media educational consciousness of early childhood student teachers: A critical case-description and a suggestion for a cross-curricular framework. Teoksessa I. Jones & M. Lyn (Toim.), *Critical issues in early childhood teacher education: Volume 2 – International Perspectives* (s. 207–226). IAP.
- Mälkki, K. (2011). *Theorizing the nature of reflection* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Institute of Behavioural Sciences, Studies in Educational Sciences 238. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6982-6>
- Niikko, A., & Ugaste, A. (2012). Conceptions of Finnish and Estonian pre-school teachers' goals in their pedagogical work. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(5), 481–495. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.599424>
- Niikko, A., & Ugaste, A. (2019). Estonian and Finnish preschool teachers' conceptions of learning. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(1), 40–52. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1556533>
- Noppari, E. (2014). *Mobiilimuksut: Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 3*. Journalismien, median ja viestinnän tutkimuskeskus COMET, Tampereen yliopisto. <http://www.uta.fi/cmt/index/mobiilimuksut.pdf>
- Opetushallitus. (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus: Määräykset ja ohjeet 2016:1. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetusministeriö. (2004). *Mediaväkivalta. Lapset ja media. Luonnos toimintaohjelmaksi 2005–2007* (Opetusministeriön monisteita 2004:10). Opetusministeriö. <https://docplayer.fi/8589859-Mediavakivalta-lapset-ja-media.html>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020). *Uudet lukutaidot -kehittämishjelma*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://minedu.fi/uudet-lukutaidot>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisselma 2021–2030* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3). Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162662/OKM_2021_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pajari, K., & Harmoinen, S. (2019) Teachers' perceptions of consumer education in primary schools in Finland. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(2), 72–88. <https://doi.org/10.2478/dcse-2019-0019>
- Paju, E. (2016). Tavarat, välineet ja affektit: tiedon tuottaminen lasten kotiympäristöissä. Teoksessa H. Mulari (Toim.), *Solmukohtia. Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen* (s. 111–136).

Salomaa, Mertala & Karila.

- Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkajulkaisuja 103.
<https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>
- Palsa, L., & Ruokamo, H. (2015). Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer-reviewed research. *Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning* 11(2), 1–19. <https://journals.oslomet.no/index.php/seminar/article/view/2354>
- Poikolainen, J. (2002). *Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia. Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 182. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-0768-0>
- Potter, W. J. (2013). Review of literature on media literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417–435.
- Rantala, L. (2011). Finnish Media literacy education policies and best practices in early childhood education and care since 2004. *Journal of Media Literacy Education*, 3(2), 12–133. <https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1074&context=jmle>
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A., & Hjelt, H. (2019) *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa* (Julkaisut 15:2019). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf
- Ruokamo, H., & Kotilainen, S. (2017). Haloo opettajankoulutus: TVT ja medialukutaidot yhteisopinnoiksi! Teoksessa S. Salomaa, L. Palsa & V. Malinen (Toim.), *Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus 2017* (s. 38–41). Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1. <http://www.mediataitokoulu.fi/opettajaopiskelijat.pdf>
- Rusanen, S. (2007). *Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen: kuvataiteen opintojen kehittäminen lastentarhanopettajien koulutuksessa*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A77. Taideteollinen korkeakoulu. <https://aalto.doc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/11894/isbn9789526037595.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salomaa, S. (2016). Mediakasvatustietoisuuden jäsentäminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), 136–161. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2016/06/Salomaa-issue5-1.pdf>
- Salomaa, S., & Mertala, P. (painossa). Media education in Finnish early childhood teacher education—A curricular analysis. Teoksessa H. Harju-Luukkainen, J. Kangas & S. Garvis (Toim.), *Finnish early childhood education and care - From research to policy and practice*. Springer Nature.
- Salomaa, S. & Mertala, P. (2019). An education-centred approach to early-years digital media education. Teoksessa C. Gray & I. Palaiologou (Toim.), *Early learning in the digital age*. (ss 151–164). Sage.
- Salomaa, S., Palsa, L., & Malinen, V. (Toim.). (2017). *Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus 2017*. Kansallinen audiovisuaalinen instituutti KAVI. <http://www.mediataitokoulu.fi/opettajaopiskelijat.pdf>
- Sartori, G. (1970). Concept misformation in comparative politics. *The American Political Science Review*, 64(4), 1033–1053.

Salomaa, Mertala & Karila.

Journal of Early Childhood Education Research 10(3) 2021, 240–268. <http://jecer.org>

- Savolainen, T. (2011). *Lapset ja media. Kolmen hankekokonaisuuden arviointi* (Cuporen verkkojulkaisuja 7/2011). Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö Cupore. <http://www.cupore.fi/documents/LapsetJaMedia.pdf>
- Siljander, P. (2015). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Osuuskunta Vastapaino.
- Seppänen, J., & Väliverronen, E. (2012). *Mediayhteiskunta*. Vastapaino.
- Souto-Manning, M., & Price-Dennis, D. (2012). Critically redefining and repositioning media texts in early childhood teacher education: What if? and why? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(4), 304–321.
- Stakes ja Opetusministeriön Mediamuffinssi-hanke. (2007). *Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa*. Stakes ja Opetusministeriön Mediamuffinssi hanke. https://thl.fi/documents/732587/741077/mediakasvatus_varhaiskasvatuksessa.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf
- Uusitalo, N. (2015). *Hallinnan tekemiset. Mediakasvatuspolitiikan diskursiivinen tuottaminen* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Acta Universitatis Tamperensis 2111. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9956-2>
- Valkonen, S., Kupiainen, R., & Dezuanni, M. (2020). Constructing social participation around digital making: A Case study of multiliteracy learning in a Finnish day care centre. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 477–497. <https://jecer.org/wp-content/uploads/2020/11/Valkonen-Kupiainen-Dezuanni-Issue9-2.pdf>
- Valtonen, T., Tedre, M., Mäkitalo, K., & Vartiainen, H. (2019). Media Literacy Education in the Age of Machine Learning. *Journal of Media Literacy Education*, 11(2), 20–36, <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-2>
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L., & Ojala, M. (2014). Supporting children's participation in Finnish child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 211–218. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0590-9>

Salomaa, Mertala & Karila.