

Mediakasvatustietoisuuden jäsentäminen varhaiskasvatuksessa

Saara Salomaa

*Kansallinen audiovisuaalinen instituutti
saara.salomaa@kavi.fi*

TIIVISTELMÄ: Vaikka media kuuluu kiinteästi suomalaislasten arkeen, mediakasvatusta ei toistaiseksi ole otettu systemaattisesti osaksi varhaiskasvatustyötä. Tarve vahvistaa varhaiskasvatuksen ammattilaisten mediakasvatukseen liittyvää osaamista on havaittu sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Tässä artikkelissa käsitellään mediakasvatusta varhaiskasvatuksen tavoitteiden ja pedagogiikan näkökulmasta. Kasvatustietoisuudella on nähty olevan merkittävä rooli kasvatustekojä ja -toimintaa ohjaavana elementtinä, joten tässä artikkelissa mediakasvatusta lähestytään Hirsjärven kasvatustietoisuuden mallin pohjalta. Artikkelissa esitellään mediakasvatuksen ja varhaiskasvatuksen tutkimukseen pohjalta tuotettu Hirsjärven kasvatustietoisuusmallia täydentävä mediakasvatustietoisuuden malli institutionaaliseen varhaiskasvatukseen. Lähtökohtana on, että mediakasvatuksessa tulee huomioida varhaiskasvatuksen ominaisluonne hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutena sekä toimia varhaiskasvatuksen pedagogiikan periaatteiden mukaisesti. Ehdotusta mediakasvatustietoisuuden malliksi on syytä testata empiirisesti. Tulevissa tutkimuksissa mallia voidaan hyödyntää tarkasteltaessa esimerkiksi sitä, millaista mediakasvatustietoisuutta varhaiskasvatuksen ammattilaiset puheessaan ilmentävät tai ohjaavat asiakirjat, opetusmateriaalit ja muut ammattikäyttöön tarkoitettut tekstit rakentavat.

Asiasanat: *mediakasvatus, varhaiskasvatus, kasvatustietoisuus, medialukutaito*

ABSTRACT: Various media are a part of children's, everyday lives in Finland. However, media education that promotes media literacy has not been systematically included in early childhood education and care (ECEC). The need to enhance ECEC professionals' media educational competences has been acknowledged both nationally and internationally. This article discusses media literacy orientated media education from the viewpoint of ECEC goals and pedagogy. The role of educational consciousness has been considered important in steering educators' educational actions. Hence, this article scrutinises media education drawing from aspects of educational consciousness constructed by Finnish educationist Hirsjärvi. The article presents a model for media educational consciousness in institutional ECEC that has been constructed from research in the fields of media education and ECEC and is complimentary for Hirsjärvi's general model of educational consciousness. The baseline for the construction is that early years media education needs to respect the ECEC's nature as a combination of education, pedagogy and care and follow the principles of ECEC pedagogies. The presented model for media educational con-

consciousness in ECEC should preferably be further examined in empirical studies. It could be utilized for example in scrutinising how ECEC professionals express their educational consciousness regarding media education or how professional texts, such as training materials or guiding curricular documents promote media educational consciousness.

Keywords: *Media Education, Early Childhood Education and Care, Educational Consciousness, Media Literacy*

Johdanto

Erilaiset mediat kuten mobiilipelit, YouTube-ohjelmat, nettipuhelut ja mediabrändit ovat osa nykypäivän lapsuutta, sillä kasvuympäristöt ovat varhaislapsuudesta saakka tulvillaan erilaisia medioita (Chaudron, 2015; Noppari, 2014; Suoninen, 2014). Ollakseen aktiivisia tulkitsijoita, tuottajia ja toimijoita median läpäisemässä kulttuurissamme, lapset tarvitsevat medialukutaitoa, jota edistetään mediakasvatuksella (esim. Buckingham, 2003; Kupiainen & Sintonen, 2009). Media siis haastaa kasvu- ja toimintaympäristönä varhaiskasvatusinstituutioita. Kuitenkaan mediakasvatus ei toistaiseksi näytä kuuluvan systemaattisesti osaksi varhaiskasvatuksen toteutusta tai paikallisia linjauksia (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2013). Ainakin kolmen tekijän voidaan nähdä selittävän tilannetta: Ensinnäkään mediakasvatusta tai medialukutaitoa ei aiemmin ole eksplisiittisesti mainittu varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes, 2005) tai esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus [OPH], 2010). Vaikka täydentäviä pedagogisia dokumentteja aiheesta on tuotettu, ne tunnetaan huonosti (OKM, 2013). Toiseksi vain pieni osa varhaiskasvatuksen henkilöstöstä on opiskellut mediakasvatusta (Suoninen, 2008) eikä selvityksen mukaan aiheen tuntemus kentällä ole vankkaa (OKM, 2013). Kolmanneksi keskustelua lasten ja median suhteesta on vauvannut mustavalkoinen kahtiajakoisuus. Pelkkä kiistely siitä, pitäisikö lapsia ensisijaisesti kannustaa vai rajoittaa suhteessa mediaan, ei vielä kehitä kasvattajien osaamista. (Kupiainen, 2009.)

Mediakasvatukseen liittyvät osaamisen haasteet on tunnistettu jo vuosia sitten (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2007) ja varhaiskasvatushenkilöstön osallistuminen täydennyskoulutuksiin on ollut viime vuosina verrattain aktiivista, vaikkakin alueelliset vaihtelut ovat suuria (OKM, 2013). Silti tarve kehittää varhaiskasvattajien mediakasvatuksellisia valmiuksia on noussut säännöllisesti esiin (Alasuutari, Karila, Alila & Eskelinen, 2014; Karila ym., 2013; Taguma, Litjens & Makowiecki, 2012). Varhaiskasvatuksellisen mediakasvatustutkimuksen puute on huomattava niin kansallisella kuin kansainväliselläkin

tasolla. Lapsiin ja mediaan liittyvä tutkimus on keskittynyt selvitysten mukaan varhaiskasvatusikäisiä vanhempiin kohderyhmiin (Chaudron, 2015; Pekkala ym., 2013). Arvioivaa akateemista tutkimusta mediakasvatuskoulutusten tai -opintojen merkityksestä varhaiskasvattajille on Suomessa tehty ainoastaan viime vuosikymmenellä (Kupiainen, Niinistö, Pohjola & Kotilainen, 2006; Suoninen, 2008). On kuitenkin havaittu, että perehtyminen mediakasvatukseen saa varhaiskasvattajat suhtautumaan siihen aiempaa positiivisemmin. Keskeistä vaikuttaa olevan se, kuinka merkityksellisenä ja helposti toteutettavana mediakasvatus saadaan kuvattua varhaiskasvatustyön kannalta. (Kupiainen ym., 2006; Pääjärvi & Sommers-Piironen, 2013.)

Nyt varhaiskasvattajat ovat uuden haasteen edessä. Ensimmäiset velvoittavat esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2014) tulevat käyttöön syksyllä 2016, ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2017. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältävät laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksia, joista laajaan tekstikäsitteeseen perustuva ”monilukutaito” sisältää muiden lukutaitojen ohella medialukutaidon ja ”tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen” (TVT) on asemoitu osaksi mediataitoja (OPH, 2014). Varhaiskasvatussuunnitelman uudistustyöhön on lähdetty esiopetussuunnitelman pohjalta, joten se tullee sisältämään vastaavanlaisia teemoja.

Artikkelissa osoitan mediakulttuurin tutkimuksen esimerkein, kuinka lasten kasvu mediakulttuurissa haastaa ammattilaiset varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen kehittämiseen. Lapsuudentutkimuksessa keskeinen näkökulma lapsesta aktiivisena toimijana (Karlsson, 2012; Karila, 2009) korostaa, kuinka tarpeellista on pelkän medialta suojelemisen sijasta painottaa mediakasvatusta, jonka tavoitteena on medialukutaidon vahvistaminen. Lähestyn varhaisvuosien mediakasvatusta erityisesti kasvatustietoisuuden käsitteen avulla, sillä kasvatustietoisuudella on usein nähty olevan merkittävä rooli kasvatustekojä ja -toimintaa ohjaavana elementtinä (Brotherus, Hytönen ja Krokfors, 2002; Hoppo, 2006; Hirsjärvi, 1980; Poikolainen, 2002). Pyrin selkiyttämään sitä, miten mediakasvatus asemoituu osaksi varhaiskasvatusta ja millaisista elementeistä varhaiskasvattajan *mediakasvatustietoisuus* (vrt. Andersson, 2013) rakentuu. Hirsjärven kasvatustietoisuuden mallia täydentävä mediakasvatustietoisuuden malli on varhaiskasvatuksen tutkimuksen kentällä ensimmäinen, ja herättää kiinnostavia kysymyksiä jatkotutkimuksen aiheiksi. Artikkelini on osa väitöstutkimustani¹ ja mallin toimivuutta tullaan testaamaan empiirisillä aineistoilla. Esitän, että varhaiskasvatukseen eksplisiittisesti kytkeytyvä mediakasvatuksen ja mediakasvatustietoisuuden jäsentäminen voisi helpottaa aiheen omaksumista varhaiskasvatuksen kentällä.

¹ Väitöstutkimus kuuluu Tampereen yliopiston Kasvatus ja yhteiskunta -tohtorikoulutusohjelmaan.

Kulttuuri haastaa mediakasvattamaan

Media on osa lasten kasvuympäristöä ensimmäisistä vuosista alkaen: lapsiperheissä on runsaasti mediavälineitä, jo vauvoille kohdennetaan erilaisia medialaitteita ja -sisältöjä ja lapset osallistuvat mediankäyttöön osana perhe-elämää (Chaudron, 2015; Noppari, 2014; Suoninen, 2014; Yamada-Rice, 2010). Medialla on merkitystä myös lasten leikkejä ja muuta yhteistoimintaa sekä kulutusikäytymistä muokkaavana elementtinä (Marsh, 2012). Varhaiskasvatuksessa lapsille merkitykselliset mediakulttuurin elementit olisi mahdollista nähdä pedagogisena resurssina, joka tavoitteellisesti uudelleenkontekstualisoidaan osaksi institutionaalista kasvatusta (Mertala, 2015). Medioiden oma tuottaminen ja tarkastelu voivat luoda puitteita muun muassa lasten osallisuuden vahvistamiseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen (Leinonen & Sintonen, 2014) tai kulttuurikasvatukseen ja sukupolvet ylittävään vuorovaikutukseen (Onnismaa, Rintakorpi & Rusanen, 2014). Mediakulttuurin kasvatushaasteeseen on kuitenkin sekä julkisessa keskustelussa että tutkimuksessa vastattu erityisesti huolen ja suojelun diskursseilla (Kupiainen, 2009; OKM, 2013; Pekkala ym., 2013; Suoranta, 2003). Lapset vaikuttavatkin tuot-tavan päiväkodin ”mediavapaana” tilana, paikkana jossa mediankäyttö ei lasten toiveista huolimatta ole kotiympäristön tapaan mahdollista (Alasuutari ym., 2014).

On ymmärrettävää, että mediakasvatukseen tarttuminen on tuottanut ammattikasvattajille päänvaivaa. Median haasteet käsitteelliselle selkeydelle on tunnustettu jo vuosikymmeniä sitten (Masterman, 1989). Yhä kiihtyvä teknologioiden ja sisältöjen yhteen-sulautuminen tekee eksaktista määrittelystä jopa mahdotonta (Seppänen & Väli-verronen, 2012). Laajasti tarkasteltuna mikä tahansa välittävä elementti voidaan tulkita mediana, joten mediakasvatuksella ei ole selvärajaisesti hahmotettavaa kohdetta tai menetelmää. Saadaksean otetta median kentästä Seppänen ja Väli-verronen (2012, s. 23) määrittelevät median viittaamaan *ennen kaikkea viestintään, joka tapahtuu teknologian avulla*. Kasvatuskontekstissa media voidaan kuitenkin nähdä laajempanakin, itsessään kasvattavana oppimisympäristönä, joka sosiaalistaa kulttuuriin sekä muokkaa kuvaa maailmasta (Kupiainen, 2002; Suoranta, 2003). Meyrowitzin (1999) mukaan analyyt-tisissä erittelyissä mediaa tavataan käsitellä joko *kanavana, kielenä* tai *ihmisten vuorovai-kutuksen ympäristönä*. Koska media kuitenkin on kaikkea kolmea yhtä aikaa, ainoastaan yhteen näkökulmaan keskittyminen tuottaa Meyrowitzin mukaan *”analyyttistä fiktiota”*. Tämä tuskin palvelisi käytännön kasvatustyötä. Kokonaisvaltaista näkemystä mediasta avaavan mediasuhteen ja mediakulttuurin käsitteiden myötä.

Merkitysten välittäminen ja välittyminen kulttuurisena vuorovaikutuksena määrittelevät mediaa erityisesti tarkasteltaessa mediasuhteita (Kotilainen, 2009). Virkin (1994)

mukaan mediasuhde on vastaanottosuhdetta monitahoisempi kulttuurinen suhde. Vuorovaikutus suhteessa mediaan koostuu useista osatekijöistä, kuten mediankäytön tavasta tai muodosta, käyttäjän mediataidoista, käytettävästä teknologiasta ja ilmaisumuodoista. Mediasuhde on muuttuva ja pedagogisen vaikutuksen mahdollistava suhde, ja voi toteutua niin yksilöllisessä kuin yhteisöllisessäkin muodossa (Kotilainen, 2009, s. 9). Mediasuhde on myös tilannesidonnaisten sosiaalisten suhteiden määrittämä ja mediakasvatuksessa toiminta kohdistetaan tavallisesti juuri median ja sen käyttäjän väliseen suhteeseen (Kupiainen, 2009).

Mediakulttuurin käsitteellä viitataan yhteiskunnalliseen tilanteeseen, jossa suurin osa havainnoistamme ja toiminnoistamme on mediavälitteisiä ja mediaesitykset ja -teknologiat kulttuurin keskiössä (Kellner, 1998; Seppänen & Väliaverronen, 2012). Yhä voimistuvaa mediakulttuuria, medioiden läsnäoloa ja niiden merkityksen kasvua ihmisten arkielämässä ja yhteiskunnassa kuvataan myös medioitumisen käsitteellä (Seppänen & Väliaverronen, 2012, s. 41–43). Erityisesti lasten kohdalla medioitunut kulttuuri kietoutuu konkreettisesti iholle media-aiheisten vaatteiden ja muiden oheistuotteiden kautta (Buckingham, 2007; Kupiainen, 2002; Noppari, 2014).

Tässä artikkelissa määrittelen mediakasvatuksen laajasti kasvatuksena ja kasvuna sekä opetuksena ja oppimisena mediasta ja mediakulttuurisessa kontekstissa. Mediakasvatus on siis mediasta opettamisen ja oppimisen prosessi, ja medialukutaito on sen tulos (Buckingham, 2003). Erityisesti nojaudun Kupiaisen ja Sintosen (2009, s. 31) määritelmään, jonka mukaan *”Mediakasvatus on tavoitteellista vuorovaikutusta, ja sen osapuolina ovat kasvattaja, kasvatettava ja mediakulttuuri. Tavoitteena on medialukutaito.”* Määritelmä huomioi kasvattajalähtöisen tavoitteellisuuden, mutta myös mediakulttuurin kasvattavan ulottuvuuden sekä ihmisten ja mediakulttuurin monimuotoisen vuorovaikutussuhteen. Kun kasvatuksen piiriin otetaan mediakulttuuri, vältetään takertuminen siihen, mitkä elementit määritelmällisesti ovat mediaa ja mitkä siihen löyhästi kytkeytyviä ilmiöitä. Tämä lähestymistapa on erityisen luonteva holistisessa varhaiskasvatuksessa.

Mediakasvatuksen tavoitteen, medialukutaidon, määritelmä on sekin jatkuvasti akateemisen keskustelun kohteena eikä medialukutaidolle ole yhtä vakiintunutta määritelmää (Livingstone, 2004; Martens, 2010; Palsa & Ruokamo, 2015; Potter, 2013). Medialukutaito on usein ajateltu kykynä saavuttaa, analysoida, arvioida ja tuottaa monimuotoista viestintää (Aufderheide, 1993). Vaikka määritelmää on arvosteltu laveudesta ja konkreettisen puutteesta (Martens, 2010), on medialukutaito toisaalta määritelty laajemminkin: edellämainittujen lisäksi myös muun muassa osallisuuden, itseilmaisun ja eettiset aspektit kattavana taitona (Buckingham, 2007; Varis, 2010). Samoin Martensin (2010)

mukaan useimmat medialukutaitoa käsittelevät tutkijat ovat yksimielisiä siitä, että lisäksi tarvitaan tiettyä tietopohjaa, erityisesti mediaan liittyvää tietoa, sekä kykyä yhdistää medialukutaidon ”taidot” näihin tietoihin todellisen elämän tilanteissa. Medialukutaidot ovat edelleen kytketty myös elämänhallinnallisiin taitoihin, asenteisiin ja hyvinvoinnin kysymyksiin (Kupiainen, 2009; Martens, 2010; Vesterinen, 2011). Potterin (2013, s. 417) mukaan medialukutaidon määritelmät voidaan eri näkökulmista huolimatta nähdä toisiaan täydentävinä. Medialukutaidon laajan käsitteen kontekstualisoinnilla mahdollistetaan sen parempi ymmärrettävyys ja käyttökelpoisuus niin tutkimuksessa kuin käytännön kasvatustyössäkin (Palsa & Ruokamo 2015, s. 144). Tässä tutkimuksessa medialukutaito ymmärretään laajasti, kattaen kokonaisvaltaisesti yllämainitut aspektit. Toisaalta sitä rajataan kontekstoinnilla ammatillisen, erityisesti suomalaisen, varhaiskasvatuksen kasvatuskäytäntöön ja -tavoitteisiin.

Opetussuunnitelmauudistuksen myötä esiopetukseen lanseeratut monilukutaito ja TVT kytkeytyvät selvästi medialukutaitoon ja -kasvatukseen. Monilukutaito esitetään kattokäsitteenä, joka sisältää useiden lukutaitojen joukossa medialukutaidon (OPH, 2014). Medialukutaidon asemoiminen osaksi monilukutaidon kokonaisuutta nostaa näin mediatekstit merkityksellisiksi tekstilajeiksi perinteisten tekstien rinnalle (Mertala, 2015). Monilukutaidon sisällyttämistä opetussuunnitelmaan voidaan pitää yrityksenä saada otetta nykypäivän lukutaitojen runsaudesta (Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 2015). On kuitenkin huomattava, että monilukutaidon määritelmä perusteissa, ”[m]onilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten viestien tulkinnan ja tuottamisen taitoja” (OPH 2014, s. 12) on hyvin lähellä useita medialukutaidon määrittelyjä (Palsa & Ruokamo, 2015). Lisäksi siinä missä suomalaisissa perusteissa monilukutaito esitetään osaamisena, kansainvälisessä tutkimuksessa se (*multiliteracies*) käsitetään yleisemmin pedagogiikkana (Palsa & Ruokamo 2015). Mediakasvatus voidaankin nähdä monilukutaidon ja TVT-taitojen osaamisalueita luontevasti yhteen nivovana kasvatuksellisenä prosessina. Perusteet ohjaavatkin mediakasvatukseen: hyödyntämään median kuvastoa ja käyttämään median omaa tuottamista menetelmänä esimerkiksi kuvallisen ilmaisun ja eettisen kasvun kehittämiseksi sekä yhteiskunnallisista asioista kiinnostumisen edistämiseksi. (OPH, 2014, s. 22–25.)

Mediakasvatuksessa on siis kyse hyvin laaja-alaisen kulttuuris-sosiaalisen osaamisen ja valmiuksien vahvistamisesta mediakulttuurissa. Nämä valmiudet tukevat edelleen varhaiskasvatuksen yleisten kasvatustavoitteiden toteutumista. Varhaiskasvatukseen kontekstoiden Kupiainen ja Sintosen (2009, s. 31) määritelmää mediakasvatuksesta voidaan täydentää toteamalla sen olevan ”*tavoitteellista varhaiskasvatusta, jossa osapuolina ovat kasvattajat, kasvatettavat ja mediakulttuuri. Päämääränä on medialukutaidon edistämisen myötä tukea varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisia tavoitteita* (Mertala & Salomaa, 2016).” Medialukutaidon kehittämisen haaste, kuten kaikki kasvatus, on luonteeltaan

jatkuva: jokainen on jossain määrin medialukutaitoinen, mutta ei koskaan täysinoppinut.

Suomalainen varhaiskasvatus yhdistää kasvatuksen, opetuksen ja hoidon

Tarkastelen artikkelissa suomalaista varhaiskasvatusta keskittyen päivähoidon ja esiopetuksen konteksteissa tapahtuvaan kasvatukseen. Institutionaalisen varhaiskasvatuksen arvopohjaa asettavat erityisesti Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista (1989), sekä kansalliset lait ja ohjaavat asiakirjat.

Varhaiskasvatuslaissa (36/1973, §2a) määritellään tavoitteita, joista useat ovat mediakasvatuksessa merkityksellisiä. Tällaisia ovat esimerkiksi lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen, terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen, elinikäisen oppimisen ja koulutuksellisen tasa-arvon tukeminen, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen, osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien varmistaminen sekä ohjaaminen eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Esiopetuksen järjestämistä ohjavan perusopetuslain (628/1998, 2§) mukaan opetuksen tavoitteena on *”tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.”* Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa keskeisenä tehtävänä esitetään lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytysten edistäminen. Esiopetuksessa tulee toimia varhaiskasvatuksen pedagogiikan mukaisesti sekä huomioida lasten kiinnostuksen kohteet opetuksen järjestämisessä. (OPH, 2014, s. 6–8.)

Siitä, mitä varhaiskasvatus on ja mitä sen tulisi sisältää, ei ole yksimielisyyttä. Vaikka keskustelua aiheesta on käyty vilkkaasti esimerkiksi varhaiskasvatuslain laatimisen yhteydessä (OKM, 2015; Onnismaa, Paananen & Lipponen, 2014), Onnismaa kumppaneineen huomauttaa, että keskustelusta näyttää puuttuvan sisältöihin liittyvät kysymykset siitä, mitä varhaiskasvatuksen itse asiassa tulisi olla. Varhaiskasvatuslaki (36/1973, §1) määrittelee kuitenkin varhaiskasvatuksen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Stakes, 2005) on laadittu kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuuden pohjalta. Näistä elementeistä hoito pitää sisällään paitsi konkreettisia hoitotoimenpiteitä, myös terveyden ja fyysiseen kasvuun liittyvää huolehtimista ja sekä psyykkistä että tunnepohjaista huolenpitoa eli välittämistä. Tutkimuksessa näitä elementtejä nivotaan yhteen myös hoivan käsitteen alle (Happo, 2006; Hännikäinen, 2013). Varhaiskasvattajan hoito-osaaminen liittyy Karilan ja Nummenmaan (2001, s. 31–32)

mukaan muun muassa laadukkaan ravinnon sekä aktiivisuuden ja levon tasapainon kysymyksiin tuottaen fyysisen hyvinvoinnin pohjaa perustaksi lasten kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Hännikäisen (2013, s. 35–37) mukaan hoito on teoreettisesti erotettavissa kasvatuksen ja opetuksen käsitteistä, mutta käytännön tasolla hoito on kasvatusta ja opetusta läpäisevää. Myös Happo (2006, s. 142) havaitsi varhaiskasvattajien sisällyttävän pedagogiseen vastuuseensa kokonaisvaltaisesti niin hoivan, kasvatuksen kuin opetuksenkin. Broström (2006) korostaakin, että yksi varhaiskasvatuksellinen toiminto sisältää usein kaikki kolme ulottuvuutta.

Kasvatuksen ja opetuksen suhteessa kasvatus on tavattu ymmärtää laaja-alaisena, pitkäkestoisena toimintana, jonka piiriin ajallisesti rajatumpi tietoihin ja taitoihin keskittyvä opetus kuuluu (Broström, 2006; Hirsjärvi, 1985). Kuten Brotherus, Hytönen ja Krokfors (2002, s. 104) tiivistävät, *”opetuksen ja institutionaalisen kasvatuksen suhde on vastavuoroinen vaikkakaan ei symmetrinen. Kasvatukseen ei aina sisälly opettamista mutta opetukseen sisältyy aina kasvatusta.”* Broström (2006, s. 396) määrittelee varhaiskasvatuksessa sekä kasvatuksen että opetuksen *”sellaisten prosessien tietoiseksi ja systemaattiseksi organisoinniksi ja ohjaukseksi, jotka muodostavat pohjan lasten toiminnolle”*. Näistä opetuksen prosessit ovat sellaisia, joiden kautta lapset rakentavat ja käyttävät erilaisia tietoja, taitoja ja kompetensseja, kasvatuksen puolestaan sellaisia joiden kautta kehittyvät tahdon, luonteen, moraalien, käyttäytymisen ja tietoisuuden kaltaiset perustavaa laatua olevat henkilökohtaiset ominaisuudet. Kasvatukseen liittyy olennaisena osana eettinen aspekti, kasvatettavan hyväksi toiminen ja arvokkaana pidetyn kehittämisen (Nummenmaa, 2006). Tätä korostetaan myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes, 2005). Suomalaiseen kasvatusajatteluun vahvasti vaikuttanut Hollo (1952) piti kasvatuksen tarkoituksena inhimillisen kasvun toteutumisen edistämistä. Tätä ajatusta implikoidaan varsinkin esiopetusta ohjaavassa perusopetuslaissa (628/1998). Kasvatusta ja opetusta määrittää lisäksi intentionaalisuus, joten kasvatustoimintaa ohjaavat sekä käsitykset oppimisesta että toivotusta lopputuloksesta (Hirsjärvi, 1985). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Stakes, 2005, s. 11) toteaa erityisesti yhteiskunnan järjestämän varhaiskasvatuksen olevan *”suunnitelmallista ja tavoitteellista”*.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen näkökulmasta tärkeimpiä oppimiskäsityksiä ovat olleet erityisesti 1970-luvulta lähtien päiväkotityöhön vaikuttanut behaviorismi sekä 1980-luvun jälkeen konstruktivistinen oppimiskäsitys (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala, 2007). Puroilan ja Karilan (2001) mukaan varsinkin varhaiskasvatuksen tutkimuksen ja suunnittelun näkökulmasta merkittäviin teorioihin kuuluu Bronfenbrennerin (1979) ekologinen teoria, jonka anti on ollut erityisesti siinä, että varhaiskasvatuksen prosessin tarkastelu on laajennettu mikrotason vuorovaikutuksen ulkopuolelle. Muita teorian

tärkeitä elementtejä ovat kehittyvän persoonan osallistuminen ympäristönsä rakentamiseen ja vuorovaikutukseen sekä näkemys siitä, että ainoastaan lähiympäristö ei ole kehityksen kannalta relevantti, vaan myös lähiympäristöjen väliset suhteet sekä laajemmat ympäristövaikutukset. Mediakasvatuksen näkökulmasta ekologinen teoria on hedelmällinen: yhtenä mediakasvatuksen tavoitteena nähdään olevan institutionaalisten ja informaalienvälisten kasvuympäristöjen vuoropuhelun vahvistaminen (Kupiainen & Sintonen, 2009; Suoranta, 2003).

Pedagogisesti varhaiskasvatuksen ytimessä tulisi olla holistisuus. Kasvatuksellisesti arvokkaina pidetään niin oppimateriaaleihin perustuvia tuokioita kuin päivittäisiä tilanteita ruokailusta pukemiseen, ja kasvattajan ja kasvatettavien suhde vaihtelee aikuislähtöisestä opettamisesta lasten aktiivisen oppimisen tukemiseen (Venninen, Leinonen, Lipponen & Ojala, 2014). Toimintaa ohjaavat yksittäisten kasvatus- tai sisältötavoitteiden sijaan eheytyvät, kokoavat kasvatuspäämäärät ja sisältö- ja oppimiskokonaisuudet (Stakes, 2005; OPH, 2010; OPH, 2014). Toimintojen suunnittelussa, toteutuksessa ja kasvattajayhteisön tavassa toimia lasten kanssa tulisi ottaa huomioon lapsille ominaiset toiminnan tavat, joiksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Stakes, 2005, s. 20) nimeää leikkimisen, liikkumisen, tutkimisen ja taiteeseen liittyvän ilmaisemisen. Lisäksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes, 2005) painotetaan kasvatuskumppanuutta, eli vanhempien ja ammattilaisten tasa-arvoista ja tietoista sitoutumista toimimaan yhteistyössä lapsen tukemisessa. Karilan ja Nummenmaan (2001, s. 31) mukaan kasvattajan pedagoginen osaaminen pitää sisällään muun muassa menetelmien tuntemusta ja kykyä soveltaa niitä tilannespesifisti. Holistinen varhaiskasvatusnäkemys edellyttää kasvattajilta laaja-alaista osaamista: päiväkotityön ydinosuusalueita ovat varhaiskasvatukseen liittyvän kasvatus-, hoito- ja pedagogisen osaamisen lisäksi konteksti-, vuorovaikutus-, yhteistyö-, reflektio- sekä tiedonhallintaosaaminen (Karila ja Nummenmaa, 2001; kts. myös Karila, 2008). Alati muuttuvassa mediaympäristössä kaikkia yllämainittuja osaamisen alueita voidaan nähdä tarvittavan lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi ja kasvatuskumppanuuden toteuttamiseksi suhteessa mediaan. Pedagogisesti mediakasvatus ja institutionaalinen suomalainen varhaiskasvatus sopivat lähtökohdiltaan hyvin yhteen. Esimerkiksi eheyttäminen, leikkillisuus ja kokemuksellisuus sekä lapsen eri elämäntilanteissa tapahtuva oppiminen ovat elementtejä, joita mediakasvatuksen tutkijat painottavat keskeisinä nykypäivän ja tulevaisuuden taitoina (Buckingham, 2007; Jenkins, Clinton, Purushotma, Robinson & Weigel, 2006; Kupiainen & Sintonen, 2009).

Tutkimukset ja kehittämishankkeet ovat antaneet viitteitä siitä, että mediaan liittyvä kontekstiosaaminen on yksi keskeisimmistä syistä toteuttaa mediakasvatusta varhaiskasvatuksessa. Kontekstiosaaminen on näyttäytynyt lasten mediakulttuurin merkityk-

sellisyyden ymmärtämisestä kumpuavana tietoisuutena mediakasvatuksen tarpeesta. (Kupiainen ym., 2006; Mertala & Salomaa, 2016; OKM, 2013.) Laadukkaan varhaiskasvatuksen takaamiseksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes, 2005, s. 11) edellytetäänkin, että *”koko kasvatusyhteisöillä ja jokaisella yksittäisellä kasvattajalla on vahva ammatillinen osaaminen ja tietoisuus”*. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Stakes, 2005, s. 16–17) mukaan on lisäksi tärkeää *”tiedostaa oma kasvattajuus ja sen taustalla olevat arvot ja eettiset periaatteet. --- Näkemys hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta ohjaa kasvattajan toimintaa, ja kasvattaja tiedostaa lapsen kasvun ja oppimisen mahdollisuudet.”* Tulkitsen näiden tavoitteiden ja ihanteiden liittyvän läheisesti ilmiöön, jota esimerkiksi Hirsjärvi (1980), Tahvanainen (2001) ja Poikolainen (2002) nimittävät kasvatustietoisuudeksi. Hirsjärven mukaan kasvatustietoisuus suppeasti ymmärrettyinä

viittaa siihen kasvattajan tajunnan tilaan, jolle on tyypillistä tietoisuus toimimisesta kasvattajan tehtävässä ja tietoisuus tähän liittyvistä velvollisuuksista ja oikeuksista. Kasvatustietoisuus on aina henkinen muodoste ja sen laatu ilmenee mm. kasvatusteoissa ja kasvatustoiminnassa.

(Hirsjärvi, 1980, s. 19.)

Varhaiskasvatus kohtaa mediakasvatuksen

Keskustelun lapsista, mediasta ja mediakasvatuksesta voidaan nähdä kytkeytyvän osaksi yleisempää, erityisesti lapsuudentutkimuksen piirissä käytyä keskustelua lapsuuden tulkinnoista. Keskeneneräisyyden, tarvitsevuuden ja passiivisen suojeltavuuden sijaan, tai ainakin näiden näkökulmien rinnalle, on viime vuosikymmeninä noussut käsitys lapsesta kompetenttina subjektina, yhteisön jäsenenä ja kulttuurin edustajana (Karlsson, 2012; Karila, 2009; Livingstone, 2009). Tutkimuksellisen kiinnostuksen kohdistuessa yhä pienempiin lapsiin, jo vauvaikäisten on havaittu olevan aktiivisia toimijoita myös suhteessa mediaan (Courage & Howe, 2010; Wartella, Richert & Robb, 2010). Myös lasten itsensä kuuleminen tutkimuksessa on avannut uusia näkökulmia lasten ja median suhteeseen (Kupiainen, 2009; Valkonen, 2012). Mielenkiintoisesti kuitenkin jo vuosikymmenten ajan julkisessa keskustelussa suojeltavan ”uhrilapsen”, median turmeleman ”vaarallisen” lapsen ja kasvatuksesta riippuvaisen ”tarvitsevan” lapsen rinnalla ovat eläneet puhettavat lähes evolutiivisesti mediataitoisista lapsista, joita on usein kutsuttu ”diginatiiveiksi”. Aikuisista poiketen näiden puhetausten kuvaamat lapset hallitsevat median ”luonnostaan”, nousevat median hallinnan kautta tavanomaisuudesta menestykseen ja jopa väliaikaiseen ”täysi-ikäisyyteen” ottaen media-asioissa suvereenisti kasvattajan, opettajan ja jopa ammatillisen asiantuntijan roolin suhteessa aikuisiin. (Bennet, Maton & Kervin, 2008; Selwyn, 2003; 2009.) Suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa etnografiset tutkimukset antavat silti viitteitä siitä, että lapsiin ja mediaan liittyvät

puhetavat ovat olleet valtaosin torjuvaan ja huolipuheeseen painottuneita (Pennanen, 2009; Ruckenstein, 2010).

Myös tilastollisten selvitysten valossa varhaiskasvattajien lähtökohdat mediakasvatukseen ovat olleet pääosin suojelupainotteisia (OKM, 2013; Suoninen, 2008). Kasvatus-tehtävässä suojelua painottava suhtautuminen ei ole ongelmatonta. Vaikka suoje-luorientoitunut kasvatustähtäys täyttäisikin kasvatettavan eduksi toimimisen ja intentionaali-sen toiminnan edellytykset, varhaiskasvatuksen tavoitteisiin peilaten suojelun ei pitäisi olla ensisijainen lähtökohta: varhaiskasvatuslain (36/973), varhaiskasvatussuunnitel-man perusteiden (Stakes, 2005) ja esiopetuksen perusteiden (OPH, 2010; 2014) ni-meämiä kasvatuspäämääriä ovat hyvinvoinnin, kasvun ja taitojen sekä niihin liittyvien valmiuksien edistäminen, ei uhkilta suojautuminen. Näin ollen myös mediakasvatuksen tulisi lähteä medialukutaidon edistämisestä, valmiuksien tukemisesta mediakulttuuris-sa. Tämän ei kuitenkaan tarvitse sulkea pois sitä, että myös mediaympäristön turvaami-sella nähdään olevan paikkansa lasten mediakasvatuksessa (Kupiainen, 2009; Mertala, 2015).

On useita perusteita sille, miksi varhaiskasvattajien työhön tulisi kuulua mediakasva-tusta. Ensinnäkin Yhdistyneiden Kansakuntien Yleissopimus lapsen oikeuksista (1989) on yksi suomalaisen varhaiskasvatuksen arvopohjan perusasiakirjoista (Stakes, 2005). Sopimuksen artiklat 13 ja 17 velvoittavat sallimaan lapselle oikeuden ilmaista mielipi-teensä. Oikeus sisältää oikeuden hakea, vastaanottaa ja levittää tietoja ja ajatuksia lap-sen valitsemassa muodossa. Lisäksi lapsen tulee saada tietoa monenlaisista kansallisista ja kansainvälisistä lähteistä. Jotta lapsen oikeudet sekä sanan- ja mielipiteenvapauten, tiedonsaantiin että suojaan toteutuvat suhteessa mediaan, lapsilla on oltava mahdolli-suus harjaannuttaa medialukutaitoaan ikä- ja kehitystasolle sopivassa ympäristössä.

Toiseksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Stakes, 2005) edellyttää, että:

Kasvattajat tiedostavat teknologisen kehityksen uudet mahdollisuudet sekä ottavat harkiten huomioon tieto- ja viestintätekniiikan hyödyt ja mahdollisuudet työssään.

(Stakes, 2005, s. 3.)

Kasvattajat tutustuvat myös siihen todellisuuteen, jota lasten leikit heijastavat. Kasvattajat seuraavat esimerkiksi lasten populaarikulttuuria, johon media kuuluu ny-kypäivänä oleellisena osana.

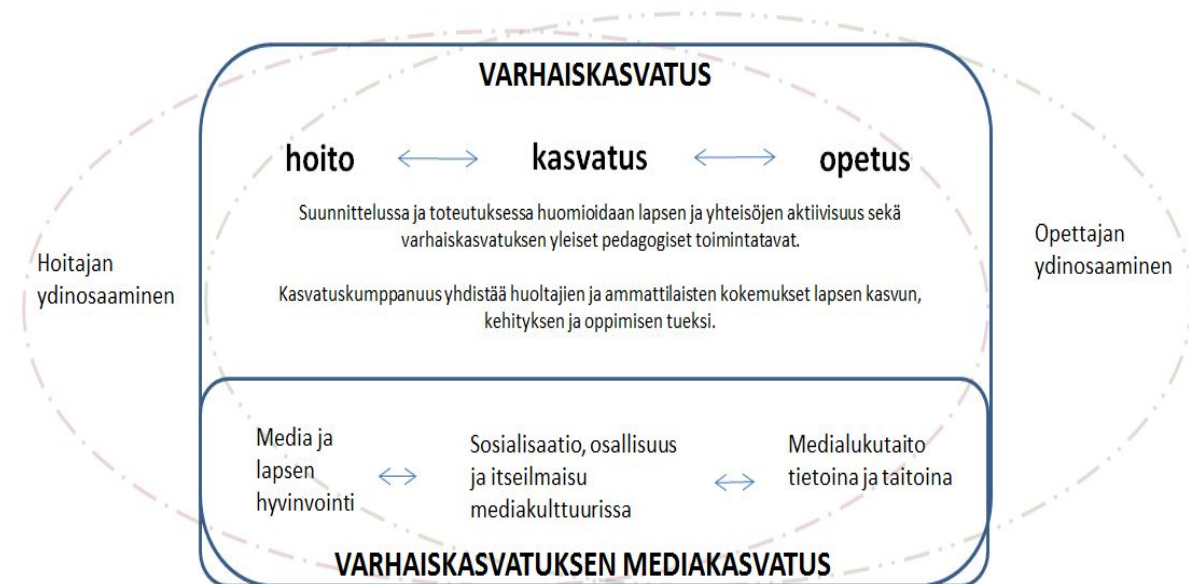
(Stakes, 2005, s. 21.)

Jo edellisessä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2010, s. 17) todettiin, että esiopetuksessa tulee tarjota tilaisuus tutustua viestintävälineisiin ja harjoitella nii-

den käyttöä, sekä tarkastellaan kuvia ja äänimaailmaa viestinnällisistä näkökulmista. Uusi esiopetus suunnitelman perusteet (OPH, 2014) velvoittaa huomioimaan mediakasvatuksen vielä huomattavasti aiempaa laajemmin.

Kolmas peruste mediakasvatuksen sisällyttämisestä varhaiskasvatukseen nousee kasvatuksen moraalisesti velvoittavasta luonteesta: ammatilliselta kannalta on vaikea nähdä kestävästä mediakulttuurissa kasvavien lasten jättämistä vaille tarvittavia ymmärryksen, elämönhallinnan, itseilmaisun, vuorovaikutuksen ja osallistumisen eväitä, sillä mediataidot ovat nykypäivän kansalaistaitoja (Livingstone, 2004; Varis, 2010). Tähän yhteiskunnalliseen noteerattuun tarpeeseen vastaavat uudet opetus suunnitelmatason linjaukset (OPH, 2014). Kun huomioidaan median rooli lasten ja perheiden elämässä, on vaikeaa kohdata lapsi ”yksilöllisten tarpeiden, persoonallisuuden ja perhekulttuurin mukaisesti--” (Stakes, 2005, s. 15), jos mediakasvatukselliset tarpeet jätetään täyttämättä. On siis kyseenalaista, toteutuuko Hirsjärven (1980) kuvaama tietoisuus kasvattajan velvollisuuksista, mikäli mediakasvatus ohitetaan, vaikka sitä puoltavat niin kansainväliset sopimukset, kansalliset asiakirjat kuin lasten elämismailmasta nousevat tarpeetkin. Värriin (2004, s. 29) toteamus kasvatusvastuusta osuu sellaisenaan myös varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen ytimeen:

Maailman mysteerisyys ei eliminoi kasvatusvastuuta. Päinvastoin – se on velvoittava lähtökohta, joka perustelee, miksi kasvattajana ei ole eettistä eikä metafysisistä oikeutta alistaa kasvatettavan kokemuksia oman maailmankuvansa mukaiseksi.



KUVIO 1 Mediakasvatuksen hahmottaminen osana varhaiskasvatusta.

Kuviossa 1 esitän artikkelissa käsittelemäni kirjallisuuden pohjalta työstetyn jäsenyyksen siitä, kuinka mediakasvatus voidaan hahmottaa osana varhaiskasvatusta. Tällöin huomioidaan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus, työyhteisö, kasvatuskumppanuus ja varhaiskasvatukselle tyypilliset toimintatavat. Kuten hoito, kasvatus ja opetus, myös mediakasvatuksen osa-alueet ovat toisiaan täydentäviä ja toteutuvat usein saman toiminnon yhteydessä. Lapsen hoivaan kytkeytyvä mediakasvatus ja median huomioiminen on hoitajan ammatillisen eetoksen ytimessä. Opetukselliset tiedot, taidot ja kompetenssit puolestaan ovat sitä lastentarhanopettajan ydinosaa jonka kautta kasvatusta ja myös hoidollisia tilanteita lähestytään. Asettelu ei tule tulkita vastakkainasetteluna, vaan päiväkodissa työtiimit ovat lähtökohtaisesti moniammatillisia. Tällöin samassa lapsiryhmässä toimivilla aikuisilla on koulutuksensa ja työkokemuksensa seurauksena keskenään erilaista eetosta ja osaamista kasvatukseen (Karila ym., 2013; Karila & Nummenmaa, 2001), myös mediakasvatukseen.

Mediakasvatustietoisuuden malli varhaiskasvatukseen

Rakennan artikkelissa esiteltyjen varhaiskasvatuksen ja mediakasvatuksen lähteiden pohjalta mallia mediakasvatukseen, täydentämään Hirsjärven (1980) kasvatustietoisuuden jäsenyyttä. Kasvattajien ammatillista ajattelua on jäsennetty monin muinkin tavoin, muun muassa pedagogisen tietämyksen (Schulman, 1987) ja pedagogisen ajattelun (Kansanen, 1991) käsitteillä, mutta tyypillisesti jäsenyykset keskittyvät erityisesti opettajan työhön, mikä varhaiskasvatuksessa käsittäisi vain osan tehtäviä ja henkilöstöä. Vesterinen (2011, 35) on myös havainnut, ettei opettajienkaan ajattelu suhteessa mediakasvatukseen ollut helposti sovitettavissa tavanomaisiin opetuskontekstin jäsenyyksiin. Vaikka Hirsjärven (1980) kasvatustietoisuusmalli on kehitetty kotikasvatustutkimukseen, on sitä empiirisessä tutkimuksessa (Happo, 2006; Tahvanainen, 2001) hyödynnetty myös ammattikasvattajien kasvatustietoisuuden selvittämisessä. Mediakasvatuksen osalta kasvatustietoisuuden tutkimus on toistaiseksi rajoittunut pro gradu-tasolle, mutta Anderssonin (2013) ja Ruhalan (2010) opinnäytetyöt antavat tukea Hirsjärven kasvatustietoisuusajattelun hyödynnettävyydelle niin kotikasvatusta kuin ammatillista varhaiskasvatusta koskien.

Hirsjärvi (1980, s. 19–20) on jäsentänyt kasvatustietoisuuden kolmeen pääalueeseen, jotka ovat:

1. Käsitteet kasvatuksen tavoitteista ja arvopäämääristä
2. Käsitteet kasvatuksellisen vuorovaikutuksen ja kasvuvirikkeiden merkityksestä inhimilliselle kasvulle

- a. käsitykset kasvatuksellisen vuorovaikutuksen laadun merkityksestä: kontrollitekniikat ja vuorovaikutuksen emotionaaliset piirteet
 - b. käsitykset ympäristön kasvuvirikkeiden laadusta ja merkityksestä lapsen kehitykselle
3. Käsitykset kasvu- ja kehitystapahtuman yleisistä lainmukaisuuksista ja ihmisen olemuksesta
- a. Käsitykset niistä konkreettisista yksilöistä, jotka ovat kasvatuksen kohteena
 - b. Käsitykset ihmisen kasvun ja kehityksen yleisistä lainmukaisuuksista
 - c. Käsitykset ihmisen ja erityisesti lapsen perusluonteisista, inhimillisyyttä kuvaavista piirteistä

Hirsjärvi (1980) viittaa tietoisuudella inhimilliseen kehittyneen tason tiedostamiseen, jota kuvaavat kyky eritellä omaa toimintaa, tarkastella omaa ajattelua ja tavoittaa kognitiivisten prosessien avulla ilmiöiden yleisiä lainmukaisuuksia. Poikolaisen (2002) mukaan tietoisuutta voidaan lähestyä yksilön sisäisten, biologisten ja kognitiivisten prosessien kautta. Tällaisia biologis-psykologisia lähestymistapoja voivat olla esimerkiksi neurotieteet. Toisaalta sosiaalinen vuorovaikutus, kulttuurin vaikutus sekä kielen merkitys tietoisuuden rakentajana ovat muita usein esiin nostettuja näkökulmia. Poikolainen (2002) esittää erilaisten tietoisuuskäsitysten yhteenvedona, että refleksiivinen ajattelu on tietoisuuden edellytys. Uskomukset, käsitykset ja kokemukset toimivat pohjatietona niin havaintojen tekemiselle kuin refleksiiviselle ajattelullekin. Havainnoista ja kerätystä tiedosta puolestaan muotoutuu kasvatusajattelu: tiedon osasia prosessoidaan ja käytetään toiminnan perustana joko tietoisesti tai tiedostamatta. (Poikolainen, 2002.) Uuden ja vieraan ilmiön kohdalla merkittävästikin kasvatustyötä suuntaavat käsitykset sisältöjen tai käytäntöjen mahdollisuuksista saatetaan luoda sängen rajoittuneiden kokemusten pohjalta (Ertmer, 1999; Howard, 2013).

Jotta kasvatustietoisuuden tarkastelua voitaisiin aiempaa kohdennetummin hyödyntää medakasvatuksen tutkimuksellisessa kehittämisessä, olen artikkelissa esitettyä varhaiskasvatuksen ja mediakasvatuksen lähteistöä yhteen nivoen muokannut Hirsjärven (1980) jäsenyyksen pohjalta kontekstoidun mallin varhaiskasvatuksen mediakasvatukseen taulukossa 1. Taulukossa esitetty malli täydentää aiempaa (Hirsjärvi, 1980) yleisellä tasolla kasvatustietoisuutta käsittelevää jäsenyyttä.

TAULUKKO 1 Mediakasvatustietoisuuden malli varhaiskasvatuksessa Hirsjärven (1980) kasvatustietoisuusjäsenyyden pohjalta.

Mediakasvatustietoisuuden pää-alueet varhaiskasvatuksessa	Pääalueisiin kuuluvat sisällöt
1. Käsitykset varhaiskasvatuksen tavoitteista ja arvopäämääristä suhteessa medialukutaitoon	<ul style="list-style-type: none"> a) kasvattajan henkilökohtaiset käsitykset tavoitteista ja arvopäämääristä b) käsitykset toisten ammattilaisten kesken jaetuista tai neuvotelluista tavoitteista ja päämääristä c) käsitykset kasvatuskumppanuuden myötä jaetuista tai neuvotelluista tavoitteista ja päämääristä d) käsitykset työtä normittavista raameista
2. Käsitykset lasten kasvu- ja kehitystapahtuman sekä oppimisen yleisistä lainmukaisuuksista ja ihmisen olemuksesta	<ul style="list-style-type: none"> a) Käsitykset niistä yksilöistä, jotka ovat varhaiskasvatuksen kohteena <ul style="list-style-type: none"> i. siitä ryhmästä, jonka yksilöt muodostavat b) Käsitykset ihmisen kasvun, kehityksen ja oppimisen yleisistä lainmukaisuuksista <ul style="list-style-type: none"> i. yksilöinä ja yhteisöinä c) Käsitykset ihmisen ja erityisesti lapsen perusluonteisista, inhimillisyyttä kuvaavista piirteistä
3. Käsitykset mediasta	<ul style="list-style-type: none"> a) kanavana b) kielenä c) vuorovaikutuksen ympäristönä <p>Kolmen sisällön muodostamana kulttuurisena elin- ja toimintaympäristönä, <i>mediakulttuurina</i></p>
4. Käsitykset itsestä mediakasvattajana sekä varhaiskasvatuksellisen vuorovaikutuksen ja kasvuvirikkeiden merkityksestä inhimilliselle kasvulle mediakulttuurissa	<ul style="list-style-type: none"> a) käsitykset itsestä mediakasvattajana sekä kehittymisen mahdollisuuksista tässä roolissa b) käsitykset varhaiskasvattajan ja kasvattavien vuoropuhelua koskevan vuorovaikutuksen merkityksestä mediakulttuurin piirissä: neuvottelu- ja kontrollitekniikat sekä emotionaaliset piirteet c) käsitykset ympäristöjen kasvuvirikkeiden laadusta ja merkityksestä sekä eri ympäristöjen välisen vuorovaikutuksen merkityksestä (materiaaliset, sosiaaliset, kulttuuriset mediaympäristöt).

Tähän alueeseen sisältyvät käsitykset siitä, kuinka erilaiset ympäristöt, teot, tilanteet, sisällöt ja materiaalit vaikuttavat kasvua ja kehitystä ohjaavina tekijöinä.

Koska kasvatusta tavoitteellista toimintaa (Broström, 2006; Stakes, 2005) ovat käsitykset tavoitteista ja arvopäämääristä suhteessa medialukutaitoon mediakasvatustietoisuuden kannalta keskeisiä. Brotheruksen, Hytösen ja Krokforsin (2002, s. 124) mukaan kasvatustietoisuuden välityksellä laajemman yhteiskunnan piirteet pääsevät säätämään kasvatusta ja opetustoimintaa. Mediakulttuuri on monilla tavoin nykyistä yhteiskuntaa määrittelevä piirre, joten lasten mediakulttuuri asettaa haasteita kasvatuskontekstinsa tiedostavalle kasvattajalle. Yksilöä laajempi yhteiskunta kohdataan välittömästi myös perheiden ja kollegojen kautta, ja nämä neuvottelut ovat osa kasvatustyötä (Karila & Nummenmaa, 2011). Toimintaa ja tavoitteita koskevia käsityksiä linjaavat luonnollisesti varhaiskasvattajien työtä normittavat säädökset ja ohjaus sekä aihetta käsittelevä tutkimus ja julkinen keskustelu. Keskeisinä normeina voidaan pitää nimenomaan varhaiskasvatusta linjaavien asiakirjojen lisäksi esimerkiksi mediakasvatuksen käytäntöjä rajoittavaa lainsäädäntöä (esim. Tekijänoikeuslaki [404/1961], ks. myös Andersson, 2013).

Käsitykset lasten kasvu- ja kehitystapahtuman sekä oppimisen yleisistä lainmukaisuuksista ja ihmisen olemuksesta liittyvät mediakasvatuksessa paitsi yleisiin käsityksiin lapsista ja lapsuudesta (Karlsson, 2012; Karila, 2009; Nummenmaa, 2006) myös vahvasti käsityksiin lasten mediasuhteista (Kupiainen, 2009; Pennanen, 2009). Varhaiskasvatuksen organisaatiot ovat ammattilaisia sekä erilaisia lapsia ja perheitä yhdistäviä instituutioita ja yhteisöjä (Nummenmaa, 2006), joten niiden voidaan nähdä muovaavan myös jäsentensä toimintaa.

Koska mediakasvatusta tavoitteena on medialukutaidon edistäminen, suuntaavat käsitykset mediasta kasvattajien toimintaa. Varhaiskasvatusta kehittämistyö antaa viitteitä siitä, että kapea käsitys mediasta, sekä esimerkiksi negatiivisesti väritynyt kuva mediasta ilmiönä, ovat olleet varhaiskasvatusta kehittämissä estäviä tekijöitä. (Kupiainen ym., 2006; Mertala & Salomaa, 2016; Pääjärvi & Sommers-Piironen, 2013.) Mediakasvatusta vuorovaikutuksen osapuolena tulisi olla mediakulttuuri (Kupiainen & Sintonen, 2009), joka rakentuu useista median eri ulottuvuuksista (Meyrowitz, 1999) medioiden läpäisemässä yhteiskunnassa (Seppänen & Väliaverronen, 2012). Tällöin esimerkiksi negatiivisen suhtautumisen joihinkin medialaitteisiin tai -sisältöihin ei pitäisi johtaa koko mediakasvatusta sisältöalueen ohittamiseen.

Kasvattajan käsityksillä ammatillisesta pystyvyydestään on nähty merkitystä toteutetulle pedagogiikalle (Garvis & Pendergast, 2011). Mediakasvatusta osalta on viitteitä erityisesti siitä, että käsitys teknologisen osaamisen riittämättömyydestä on rajoittanut ammattikasvattajien mediakasvatukseen tarttumista (Kilpelä, 2011; Kupiainen ym., 2006). Samoin yleisesti varhaiskasvatusta haasteena on epäselvä työnjako, mikä vaikeuttaa oman kasvattajaroolin omaksumista (Karila & Nummenmaa, 2001; kts. myös

Kuvio 1.) Mediakasvatustietoisuuden mallissa käsitykset erilaisista teoista ja tilanteista sisältävät käsitykset niin hoidon, kasvatuksen ja opetuksenkin tilanteiden merkitsevyydestä (Taulukko 1). On myös hyvin merkityksellistä, millaisia mahdollisuuksia mediakasvatusteoilla ja -ympäristöillä nähdään olevan suhteessa lasten kasvuun. Lasten mediasuhteita käsiteltäessä varsinkin julkinen keskustelu tapaa olla mustavalkoista ja determinististä (Selwyn, 2009), ja on ongelmallista, jos ammattikasvattajat sitoutuvat näkemyksiin, joissa kasvatuksella tai lapsen henkilökohtaisilla ominaisuuksilla ei juuri nähdä merkitystä (Mertala & Salomaa, 2016). Kasvattajan suhde lapselle merkityksellisiin mediailmiöihin kuuluu sekin lapsen ja kasvattajan välisten kokonaissuhteeseen ja suuntautuu siten osin lapsen identiteettiin (Mertala, 2015). Se, millaisessa vuorovaikutuksessa lapset mediakulttuurisine suhteineen varhaiskasvatuksessa kohdataan, voi tutkimusten perusteella leimata paitsi formaaleja kasvatustuokioita (Ruckenstein, 2010) myös lasten vapaata leikkiä (Pennanen, 2009). Kaiken kasvatuksen tavoin myös mediakasvatus toteutuu materiaalisissa, sosiaalisissa ja kulttuurisissa ympäristöissä. Lasten kuuleminen on nostanut esiin sen, että toistaiseksi varhaiskasvatus on näyttäytynyt lapsille ”oudon” mediavapaana ympäristönä (Alasuutari ym., 2015), huolimatta siitä, että hyviä pedagogisia esimerkkejä löytyy niin tutkimuksen kuin kehittämistyönkin sarjoilta (esim. Leinonen & Sintonen, 2014; Mertala, 2015; OKM 2013).

Kasvatustietoisuus näyttää siis yksin mediakasvatuksenkin osalta olevan laaja ja monisyinen ilmiö, mutta kuinka kasvatustietoisuus empiirisesti selvitettyinä heijastuu ammattikasvattajien ajattelussa? Hoppo (2006, 147–148) havaitsi asiantuntijuustutkimuksessaan, että varhaiskasvattajien kasvatustietoisuus ilmeni kokonaisvaltaisina kasvatustietoisuuksina, päämäärätietoisuutena, tarkoituksenmukaisten kasvatustietoisuuksien tiedostamisena ja kuvauksina kasvatustapahtuman yleisestä olemuksesta. Varhaiskasvattajan (media)kasvatustietoisuutta jäseneltäessä tullaankin implisiittisesti lähestyneeksi hyvää kasvatustietoisuutta. Kuitenkaan yllä olevaa mallia ei tule tulkita siten, että kaikilla varhaiskasvattajilla olisi tietoisia ja prosessoituja käsityksiä mediakasvatukseen liittyvistä ilmiöistä. Käsitykset voivat olla prosessoimattomia tai ristiriitaisia eivätkä julkilausutut kasvattajan käsitykset aina siirry teoiksi (Poikolainen, 2002; Weniger 1929, viitattu lähteessä Karjalainen & Siljander, 1997). Esimerkiksi kehittymistään mediakasvattajana selvittänyt Niinistö (2009, 103) toteaa, etteivät kaikki omaa mediakasvatuksellista toimintaa koskeneet havainnot olleet mairittelevia. On kuitenkin mahdollista, että kasvattajien toimintaa tulkitaan toisinaan epäedullisilla tavoilla. Esimerkiksi Kytömäki (1999) nosti lasten televisionkatseluun liittyvää kasvatusta selvittäneessä väitöstutkimuksessaan esiin sen, kuinka vanhempien vähäiset interventiot lapsen mediankäyttöön on usein tulkittu välipitämättömyydeksi tai osaamattomuudeksi. Kytömäen mukaan havaitut kasvatuksen ”epätäydellisyydet” voivat kuitenkin osoittaa paitsi kasvattajan, myös tutkijan rajoittuneisuutta. On myös muistettava, että kasvatustietoi-

suus on alati muuttuva tiedostamisprosessin tulos. Siten kasvatustietoisuus ei koskaan ole täydellinen tai valmis. (Hirsjärvi, 1980.)

Johtopäätökset

Kuten Hirsjärvi (1980) on todennut, kasvatustietoisuudelle on ominaista tietoisuus toimimisesta kasvattajan roolissa siihen liittyvine oikeuksineen ja velvollisuuksineen. Mediakasvatuksessa tällaisina oikeuksina voidaan nähdä esimerkiksi oikeus kohdistaa kasvatettavaan ja tämän mediasuhteeseen kasvatuksellisia toimenpiteitä, velvollisuutena taas toimia siten, että lapsen etu ja itseksi kasvamisen ideaalit toteutuvat kasvatuksen myötä myös mediaan liittyvissä asioissa. Mediakulttuuri on kasvatuskontekstina paitsi haastava, myös monella tapaa mahdollistava, sillä kulttuurin oma kasvattavuus on vahvasti arjessa läsnä ja lasten suhteet mediaan ovat moniulotteisesti vuorovaikutteisia (Mertala, 2015; Kotilainen, 2009). Tämän kasvatuskontekstin hahmottaminen lieneekin yksi keskeisistä mediakasvatustietoisuuden edistämisen haasteista, sillä Karilan (2009) mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten koulutus sisältää selvästi enemmän yksilö-orientoitunutta, kehityspsykologisesti painottunutta osaamista kuin yhteiskunnallisesti painottunutta lapsuudensosiologista näkemystä tuottavia opintoja. Vaikka medialukutaitoa pidetään nykypäivän kansalaistaitona, suomalainen varhaiskasvatuksen kenttä ei toistaiseksi vaikuta ottaneen mediakasvatusta systemaattisesti omakseen. Kuitenkin viimeistään syksyllä 2016 esiopetuksen järjestäjien on vastattava opetussuunnitelman perusteiden asettamiin tehtäviin myös mediakasvatuksen keinoin.

Alle kouluikäisten lasten mediakasvatusta ja kasvattajien valmiuksia siihen on varhaiskasvatuksen pedagogiikan tai kasvatustietoisuuden näkökulmasta tutkittu huomattavan vähän niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Tutkimusta tarvitaan laadukkaan mediakasvatuksen pedagogiikan tukemisessa ja juurruttamisessa osaksi varhaiskasvattajien ammatillista osaamista (Karila ym., 2013). Tämä artikkeli on osa varhaiskasvatuksen ammattilaisten mediakasvatustietoisuutta ja -osaamista käsittelevää väitöstutkimustani. Tulen testaamaan jäsenyyksen käyttökelpoisuutta empiirisillä aineistoilla tarkastellen esimerkiksi sitä, millaista mediakasvatustietoisuutta ohjaavat asiakirjat, opetusmateriaalit ja muut ammattikäyttöön tarkoitetut tekstit rakentavat. Kiehtovaa olisi myös selvittää, millaisia muutoksia kasvattajan mediakasvatustietoisuudessa tapahtuu esimerkiksi aiheeseen liittyvien koulutusten ja työkokemuksen seurauksena. Teemaan kytkeytyy useita mahdollisia, monitieteisiäkin tutkimuksellisia polkuja. Miten varhaiskasvattajat hahmottavat lasten mediakulttuurisen kasvuympäristön? Miten lasten mediasuhteet huomioidaan yksilöiden ja kasvatusyhteisön tasolla ja kuinka lapset itse kokevat tulevansa varhaiskasvatuksessa kohdatuiksi mediakulttuurisine kokemuksineen?

Miten vaihtelevana henkilöstön mediakasvatustietoisuus näyttäytyy saman työyhteisön sisällä ja kuinka esimerkiksi päiväkotien mediakasvatukselliset linjaukset luodaan?

Varhaiskasvatuksen mediakasvatusta ja mediakasvatustietoisuutta tutkimusperustaisesti jäsentämällä olen tehnyt ehdotuksen siitä, kuinka mediakasvatusta voitaisiin varhaiskasvatuksen näkökulmasta tarkastella. Lisää tutkimusta aiheesta sekä ehdotuksen käyttökelpoisuuden testaamista tarvitaan edelleen. Jäsennysten avulla on kuitenkin mahdollista tehdä varhaiskasvatuksen pedagoginen ja systeeminen erityisyys tiedetyksi mediakasvatuksen alalla. Samalla tuodaan mediakasvatusta ja lasten mediakulttuurin tutkimusta lähemmäksi varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Mahdollisesti näin voidaan helpottaa monialaisen kentän ammattilaisten yhteistä keskustelua ja aiempaa laaja-alaisemman ja prosessoidumman tietoisuuden kehittämistä varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessa.

Kiitokset

Kiitos Kansalliselle audiovisuaaliselle instituutille tuesta tutkimuksen esittelemiseen tutkimuskonferensseissa.

Lähteet

- Alasuutari, M., Karila, K., Alila, K. & Eskelinen, M. (2014). *Vaikuta varhaiskasvatukseen*. Lasten ja vanhempien kuuleminen osana varhaiskasvatuksen lainsäädäntöprosessia. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, 14.
- Andersson, J. (2013). *Perheiden mediankäytön säännöt sekä vanhempien mediakasvatustietoisuus*. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö.
- Aufderheide, P. (ed.) (1993). *Media Literacy. A report of the national leadership conference on media literacy*. Washington, DC: Aspen Institute.
- Bennett, S. J., Maton, K. A. & Kervin, L. K. (2008). The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786.
- Broström, S. (2006). Care and Education: Towards a New Paradigm in Early Childhood Education. *Child Youth Care Forum* 35, 391–409.

- Brotherus, A., Hytönen, J., Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WSOY.
- Buckingham, D. (2003) *Media Education – Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology. Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Chaudron, S. (2015). *Young Children (0-8) and Digital Technology. A qualitative exploratory study across seven countries*. Joint Research Centre. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Courage, M.L. & Howe, M.L. (2010). To watch or not to watch: Infants and toddlers in a brave new electronic world. *Developmental Review* 30(2), 101–115.
- Ertmer, P. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47–61.
- Garvis, S. & Pendergast, D. (2011). An Investigation of Early Childhood Teacher Self-Efficacy Beliefs in the Teaching of Arts Education. *International Journal of Education & the Arts*, 12(9), 1–16.
- Happo, I. (2006) *Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä*. Acta Universitatis Lapponiensis 98. Lapin yliopisto.
- Hirsjärvi, S. (1980). *Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset. Teoreettinen tarkastelu*. University of Jyväskylä Department of Education. Research reports 88/1980.
- Hirsjärvi, S. (1985). *Johdatus kasvatustieteen filosofiaan*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hollo, J.A. (1952). *Kasvatuksen maailma*. Jyväskylä: WSOY.
- Howard, S. (2013). Risk-aversion: understanding teachers' resistance to technology integration. *Technoogy, Pedagogy and Education*, 22(3), 357–372.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. (2007). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino oy.
- Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 30–52). Tampere: Vastapaino.
- Jenkins, H., Clinton K., Purushotma, R., Robinson, A.J. & Weigel, M. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. The John D. and Cathrine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning. Saatavana [www-osoitteessa](http://www.osoitteessa)

http://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf Luettu 12.9 2015.

- Kansanen, P. (1991). Pedagogical thinking: *the basic problem of teacher education*. *European Journal of Education*, 26(3), 251–260.
- Karila, K. (2008). A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education, *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 210–223.
- Karila, K. (2009). Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 249–262). Tampere: Vastapaino.
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Sirén-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A-S. (2013). *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 7:2013. Saatavana [www-osoitteessa](http://www.kka.fi/files/1960/KKA_0713.pdf) http://www.kka.fi/files/1960/KKA_0713.pdf Luettu 12.9.2015.
- Karila, K. & Nummenmaa, A-R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Karjalainen, A. & Siljander, P. (1997). Pedagogisen tietoisuuden paradoksi. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio* (s. 66–76). Tampere: Tammer-Paino oy.
- Karlsson, L. (2012.) Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa: Liisa Karlsson & Reeli Karimäki (toim.). *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kellner, D. (1998). *Mediakulttuuri*. Englanninkielinen alkuteos 1995. Tampere: Vastapaino.
- 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.
- Kotilainen, S. (2009). Suhteet mediaan – avainkokemuksia nykykulttuurissa. Teoksessa S. Kotilainen (toim.) *Suhteissa mediaan* (s.7–20). Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisu 99. Jyväskylän yliopisto.
- Kupiainen R. (2002). Mediakokemuksia viihteen, mielihyvän ja nautinnon labyrinteissa. Teoksessa S. Sintonen (toim.) *Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta* (s. 70–81). Tampere: Finn lectura.
- Kupiainen, R. (2009) Lasten mediasuhteet mediakasvatuksen kysymyksenä. Teoksessa S. Kotilainen (toim.) *Suhteissa mediaan* (s. 167–184). Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisu 99. Jyväskylän yliopisto.

- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. (2015). Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaarti-
nen (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa* (s.13–24). Tampereen yliopiston
normaalikoulun julkaisuja.
- Kupiainen, R., Niinistö, H., Pohjola, K. & Kotilainen, S. (2006). *Mediakasvatusta alle
8-vuotiaille. Keväällä 2006 toteutetun Mediamuffinssi-kokeilun arviointia*. Raportti.
Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. (2009). *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki:
Helsinki University Press.
- Kytömäki, J. (1999). *Täytyy kattoo, jos saa kattoo - Sosiaalipsykologisia näkökulmia var-
haisnuorten televisiokokemuksiin*. Helsinki: Helsingin yliopiston verkkojulkaisut.
Saatavana www-osoitteessa
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/sosps/vk/kytomaki/taytyyka.pdf> Luettu
12.9.2015.
- Leinonen, J. & Sintonen, S. (2014) Productive Participation – Children as Active Media
Producers in Kindergarten. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(3), 216–237.
- Livingstone, S. (2004). *Media Literacy and the Challenge of New Information and Commu-
nication Technologies*. London: LSE Research Online. Saatavana www-osoitteessa
<http://eprints.lse.ac.uk/1017> Luettu 12.9.2015.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet*. Cambridge: Polity.
- Marsh, J. (2012). Children as knowledge brokers of playground games and rhymes in the
new media age. *Childhood*, 19(3), 508–522.
- Martens, H. (2010). Evaluating media literacy education: Concepts, theories and future
directions. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 1–22.
- Masterman, L. (1989). *Medioita oppimassa –mediakasvatuksen perusteet*. (Englanninkie-
linen alkuteos 1985.) Helsinki: Kansansivistystyön liitto.
- Mertala, P. (2015) Kolmas tila suhteisuuden näyttämönä – mediaviitteet ja läheisten ni-
met yhteisöllisyyden osoittajina esiopetusikäisten lasten luovassa kirjoittamisessa.
Media & viestintä 38(1), 40–56.
- Mertala, P. & Salomaa, S. (2016). Kasvatuskeskeinen näkökulma varhaisvuosien me-
diakasvatukseen. Teoksessa: Pekkala, L., Salomaa, S. & Spisak, S. (toim.) *Moni-
muotoinen mediakasvatus* (s. 154–174). Kansallisen audiovisuaalisen instituutin
julkaisuja 1/2016.
- Meyrowitz, J. (1999). Understanding of Media. *ETC: A Review of General Semantics* ,56(1),
44–53.

- Niinistö, H. (2009) *Mediakasvattajan matkakertomus käytännöstä teoriaan ja takaisin*. Licensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto: kasvatustieteiden laitos.
- Noppi, E. (2014). *Mobiilimukset. Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 3*. Journalismin, viestinnän ja median tutkimuskeskus COMET. Saatavana www-osoitteessa <http://www.uta.fi/cmt/index/mobiilimukset.pdf>. Luettu 12.09.2015.
- Nummenmaa, A.R. (2006) Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K.Karila, M.Alasuutari, M.Hännikäinen, A.R.Nummenmaa & H.Rasku-Puttoinen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 19–33). Tampere: Vastapaino.
- Opetushallitus. (2010). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus: Määräykset ja ohjeet 2010: 27.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus: Määräykset ja ohjeet 2014: 94.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2013). *Mediakasvatus kuntien varhaiskasvatuksessa*. Opetus- ja Kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:10. Saatavana www-osoitteessa <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm10.pdf?lang=fi> Luettu 12.9.2015.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2015). *Yhteenvedo lausunnoista hallituksen esitysluonnoksesta varhaiskasvatuslaiksi ja arvonlisäverolain 38 §:n muuttamisesta*. Saatavana www-osoitteessa http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireil-la_koulutus/varhaiskasvatus/liitteet/Lausuntoyhteenvedo_varhaiskasvatuslaki.pdf Luettu 6.5.2015.
- Onnismaa, E.-L., Paananen, M. & Lipponen, L. (2014) Varhaiskasvatusjärjestelmän polkuriippuvuuksien jäljillä. *Kasvatus & Aika*, 8(2), 6–21.
- Onnismaa, E.-L., Rintakorpi, K. & Rusanen, S. (2014). "Take a picture!" Children as photographers and co-constructors of culture in an early childhood education environment. teoksessa H. Ruismäki & I. Ruokonen (toim.) *Voices for Tomorrow. Sixth International Journal of Intercultural Arts Education*. Helsingin yliopisto: Research Report 352. Saatavana www-osoitteessa <http://hdl.handle.net/10138/44696>. Luettu 12.9.2015.
- 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.

- Pekkala, L., Pääjärvi, S., Palsa, L., Korva, S. & Löfgren, A. (2013). *Katsaus suomalaisen mediakasvatustutkimuksen kenttään. Selvitys kotimaisesta mediakasvatukseen liittyvästä tutkimuksesta erityisesti opinnäytteiden ja journaliartikkeleiden osalta pääosin vuosien 2007–2012 ajalta*. Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus MEKU ja Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämisyhtiö. Saatavana www-osoitteessa <https://kavi.fi/sites/default/files/documents/kirjallisuuskatsaus.pdf> Luettu 16.5.2016.
- Pennanen, S. (2009). Lasten medialeikit päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s.182–206). Tampere: Vastapaino.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Poikolainen, J. (2002). *Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia. Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 182.
- Potter, W. J. (2013). Review of Literature on Media Literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417–435.
- Puroila, A-M. & Karila, K. (2001). Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K.Karila, J.Kinos & J.Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (s. 204–226). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pääjärvi, S. & Sommers-Piironen, J. (2013). *Mediakasvatus kuuluu kuvaan varhaiskasvatuksessa: Kokemusten jakamista ja toimintamalleja varhaisen mediakasvatuksen yhteiseen kehittämiseen*. Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus MEKU. Saatavana www-osoitteessa <http://www.mediataitokoulu.fi/kuuluukuvaan.pdf>. Luettu 16.5.2016.
- Ruckenstein, M. (2010). Toying with the world: Children, virtual pets and the value of mobility. *Childhood*, 17(4), 500–513.
- Ruhala, A. (2010). *Varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksiä mediakasvatuksesta varhaiskasvatuksessa*. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Selwyn, N. (2003). Doing IT for Kids': re-examining children, computers and the 'information society'. *Media, Culture & Society*, 25, 351–378.
- Selwyn, N. (2009). The digital native-myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364–379.

- Seppänen, J. & Väliverronen, E. (2012). *Mediayhteiskunta*. Tampere: Vastapaino.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2007). *Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7. Saatavana [www-osoitteessa](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3507.pdf&title=Varhaiskasvatuksen_henkiloston_koulutus_ja_osaaminen_Nykytila_ja_kehittamistarpeet_fi.pdf) http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3507.pdf&title=Varhaiskasvatuksen_henkiloston_koulutus_ja_osaaminen_Nykytila_ja_kehittamistarpeet_fi.pdf Luettu 1.5.2015.
- Stakes (2005). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Stakes: Oppaita 56.
- Suoninen, A. (2008). *Mediakasvatus päiväkodissa ja esiopetuksessa. Mediakasvatuksen tilan ja Mediamuffinssi-oppimateriaalien käyttöönoton arviointi syksyllä 2007*. Mediamuffinssi-hanke ja Jyväskylän yliopiston nykykulttuurin tutkimuskeskus. Saatavana [www-osoitteessa](https://staff.jyu.fi/Members/kuilju/mediakasvatus_paivakodissa_raportti.pdf) https://staff.jyu.fi/Members/kuilju/mediakasvatus_paivakodissa_raportti.pdf Luettu 12.9.2015.
- Suoninen, A. (2014). *Lasten mediabarometri 2013. 0–8 -vuotiaiden mediankäyttö ja sen muutokset vuodesta 2010*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 75. Saatavana [www-osoitteessa](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/lastenmediabarometri2013.pdf) <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/lastenmediabarometri2013.pdf> Luettu 12.9.2015.
- Suoranta, J. (2003). *Kasvatus mediakulttuurissa*. Tampere: Vastapaino.
- Taguma, M., Litjens, I. & Makowiecki, K. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care Finland*. OECD. Saatavana [www-osoitteessa](http://www.oecd.org/edu/school/49985030.pdf) <http://www.oecd.org/edu/school/49985030.pdf> Luettu 12.9.2015.
- Tahvanainen, I. (2001). *Kasvavat kasvattajat. Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana*. Väitöstutkimus. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Hakapaino.
- Tekijänoikeuslaki 404/1961.
- Valkonen, S. (2012) *Television merkitys lasten arjessa*. Väitöskirja. Tampere University Press: Tampere.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012.
- Varhaiskasvatuslaki 36/1973.
- Varis, T. (2010). 'Understanding media literacy', In Carlsson, U. (Ed.) *Children and Youth in the Digital Media Culture from a Nordic Horizon* (s. 75–85). Göteborg: The International Clearinghouse on Children Youth and Media.

- 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.
- Virkki, J. (1994). Mediasuhde. Teoksessa R. Eräsaari & E. Jokinen (toim.) *Näkymätön käsite. Raija julkusen juhlakirja* (s. 78–91). Jyväskylän yliopisto, Yhteiskuntapolitiikan laitos.
- Värri, V-M. (2004). *Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään*. Akateeminen väitöskirja. Matemaattisten tieteiden laitos. (5. painos). Tampereen yliopistopaino oy - Juvenes Print.
- Wartella, E., Richert, A.R & Robb, M.B. (2010). Babies, television and videos: How did we get here? *Developmental Review*, 30(2), 116–127.
- Yamada-Rice, D. (2010). Beyond words: An enquiry into children's home visual communication practices. *Journal of Early Childhood Literacy* 10(3), 341–363.
- Yhdistyneet Kansakunnat. (1989). *Yleissopimus lapsen oikeuksista*.