



Toimittaneet L. PEKKALA S. SALOMAA S. SPIŠÁK

Monimuotoinen mediakasvatus

KANSALLINEN AUDIOVISUAALINEN INSTITUUTTI
NATIONELLA AUDIOVISUELLA INSTITUTET
NATIONAL AUDIOVISUAL INSTITUTE



Toimittaneet L. PEKKALA S. SALOMAA S. SPIŠÁK

Monimuotoinen mediakasvatus

Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja, 1/2016

ISSN 2342-5970

ISBN 978-951-97639-8-9

Kansallinen audiovisuaalinen instituutti (KAVI) on opetus- ja kulttuuriministeriön alainen virasto. KAVIn tehtäviin kuuluvat mediakasvatuksen edistäminen, elokuvien ja televisio- ja radio-ohjelmien säilyttäminen sekä niihin liittyvä tutkimus ja kuvaohjelmien tarjoamisen valvonta.

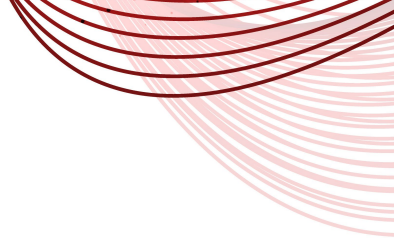
KAVIn mediakasvatus- ja kuvaohjelmayksikkö (MEKU) edistää kansallista mediakasvatusta, lasten mediataitoja ja lapsille turvallisen mediaympäristön kehittämistä yhteistyössä muiden viranomaisten ja toimialan yhteisöjen kanssa.

MEKU julkaisee tiedotus- ja opetusmateriaaleja sekä mediakasvatukseen ja kuvaohjelmiin liittyviä selvityksiä. Osa julkaisuista on saatavilla sekä painettuna että verkkoversioina. Materiaaleja voi tilata ja ladata ilmaiseksi osoitteesta kavi.fi/meku/julkaisut. MEKU myös ylläpitää Mediataitokoulu.fi-sivustoa, joka tarjoaa tietoa ja tehtäviä mediakasvatuksen tueksi.



*Kasvatuskeskeinen
näkökulma varhaisvuosien
mediakasvatukseen*

PEKKA MERTALA JA SAARA SALOMAA



Alati moninaistuva media on tänä päivänä keskeisessä roolissa alle kouluikäisten suomalaislasten elämässä (Noppi 2014; Suoninen 2014). Niin akateemisissa kuin kansallisen ja paikallisenkin tason puheenvuoroissa varhaiskasvattajien mediakasvatusvalmiuksien kehittämistä on pidetty toivottavana (esim. Kupiainen ym. 2006; OKM 2013a; OKM 2013b; Pääjärvi & Sommers-Piironen 2013). Mediakasvatus ei kuitenkaan ole laajamittaisesti juurtunut suomalaiseen varhaiskasvatukseen (OKM 2013a). Useissa varhaiskasvatusta käsittelevissä julkaisuissa on todettu, että moni varhaiskasvattaja suhtautuu arastellen mediakasvatukseen. Osaltaan epävarmuustekijöiden taustalla näyttävät olevan mediasisältöjen ja -välineiden tuntemiseen ja hallintaan liittyvät tekijät. (Korhonen 2002; Kupiainen ym. 2006; Mertala 2015c; Pääjärvi 2009, 48–49.) Lisäksi myös julkisessa keskustelussa mediakasvatus liitetään usein juuri digitaalisten medialaitteiden hyödyntämiseen (ks. esim. Nykänen 2015).

Vaikuttaa siltä, että tällaisessa mediakasvatuksen tulkinnassa sana ”media” saa käsiteparissa kasvatusta merkittävämmän roolin. Varhaiskasvatuksen näkökulmasta tämä on paradoksaalista, sillä kuten Sinikka Rusanen (2007) asian osuvasti ilmaisee, lastentarhanopettaja on yleiskasvattaja, generalisti. Lastentarhanopettajan ydinosuudesta on sisältöalueiden sijaan alle kouluikäisen lapsen kehityksen, oppimisen ja kasvun tukeminen varhaislapsuuden ainutkertaisuuden huomioon ottavin pedagogisin menetelmin. Yksittäiset mediasisällöt ja -laitteet kiinnittänevät helposti

kasvattajan huomion, koska ne ovat helpommin hallittavissa olevia kokonaisuuksia kuin kasvatukselliset taustasitoumukset tai laajemmat ja abstraktimmat media-kulttuurin ilmiöt. Mediaa painottava mediakasvatusorientaatio vaikuttaa johtavan helposti siihen, että jokainen uusi media, sisältö tai väline, näyttäytyy aina myös täysin uutena kasvatuksena. Tällöin vakaan kasvatuksellisen perustan rakentaminen mediakasvatukseen on vähintäänkin haastavaa. Näkemyksemme mukaan kuitenkin juuri se on keskeinen edellytys uusien ilmiöiden tarkoituksenmukaiseen intergrointiin varhaiskasvatuksessa.

Tässä artikkelissa käsittelemme mediakasvatusta varhaiskasvatuksen kasvatuksellisesta näkökulmasta. Varhaiskasvatuksella viittaamme institutionaaliseen pienten lasten kasvatukseen, jolla varhaiskasvatuslain (36/1973, 1§) mukaan tarkoitetaan ”lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka”. Pedagogiikka on kuitenkin kompleksinen käsite, jolle annetaan eri yhteyksissä erilaisia merkityksiä. Esimerkiksi Lee Shulman (1987) on kuvannut pedagogista tietämystä ymmärryksenä luokkahuoneen hallinnan yleisistä periaatteista ja strategioista. Tietämyksen kasvatuksen tavoitteista, merkityksestä ja arvoista sekä filosofisista ja historiallisista taustoista hän erottaa omaksi osa-alueekseen. Tämä tulkinta on Punya Mishran ja Matthew Koehlerin (2006) TPACK (*Technology, Pedagogy and Content Knowledge*) -mallin myötä saavuttanut jalansijaa erityisesti opetusteknologisessa tutkimuskeskustelussa. Tässä artikkelissa ymmärrämme pedagogiikan Pauli Siljanderin (2002, 27, 76–77) mukailleen kasvattajan ja kasvatettavan välisenä suhteena, joka muodostaa kasvatustodellisuuden ytimen. Pedagogisen suhteen ainutkertaisuus, ja kasvattajan ja kasvatettavan välisen valta-asetelman epäsymmetrisyys edellyttävät kasvattajalta reflektiivistä suhdetta sekä itseensä kasvattajan roolissa että niihin arvoihin, joita hän haluaa kasvatuksen kautta välittää. Kasvatustietoisuus onkin

nähty keskeiseksi kasvatustekojä ja -toimintaa ohjaavaksi tekijäksi (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002; Hirsjärvi 1980). Sirkka Hirsjärven (1980, 19) mukaan kasvatustietoisuus suppeasti ymmärrettynä ”viittaa siihen kasvattajan tajunnan tilaan, jolle on tyypillistä tietoisuus toimimisesta kasvattajan tehtävässä ja tietoisuus tähän liittyvistä velvollisuuksista ja oikeuksista”.

Pedagogiikan tavoin myös mediakasvatus on monisyinen ilmiö, jolle ei ole yhtä yhteistä määritelmää. Lähtökohtanamme on Reijo Kupiaisen ja Sara Sintosen (2009, 31) tulkinta, jonka mukaan ”[m]ediakasvatus on tavoitteellista vuorovaikutusta, ja sen osapuolina ovat kasvattaja, kasvatettava ja mediakulttuuri. Tavoitteena on medialukutaito.” Tämä määritelmä huomioi toiminnan tavoitteellisuuden sekä kasvattajan ja kasvatettavan aktiivisuuden toiminnassa mutta myös mediakulttuurin kasvattavan ulottuvuuden sekä ihmisten ja mediakulttuurin monimuotoiset vuorovaikutussuhteet. Kun mediakasvatus hahmotetaan näin laajasti, sitä on mahdollista toteuttaa lukemattomin keinoin. Mediakasvatus ei silloin edellytä minkään tietyn opetusmenetelmän, mediasisällön tai -laitteen hallintaa. Näin ollen väitämme, että varhaiskasvattajilla on pienen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen asiantuntijoina jo valtaosa niistä valmiuksista, joita mediakasvatukseen tarvitaan. Keskeisenä edellytyksenä on kuitenkin mediakasvatukseen liittyvän kasvatustietoisuuden kehittäminen.

Käsitlemme artikkelissamme kasvatukseen keskeisen mediakasvatustietoisuuden herättelyä kolmen Kupiaisen ja Sintosen (2009) määritelmänkin kannalta keskeisen kokonaisuuden kautta. Näistä ensimmäinen liittyy ammattikasvattajana olemiseen ja työssä kehittymiseen: tietoiseihin ja tavoitteellisiin kasvatustietoisuuksiin. Toiseksi käsitlemme monimuotoisen mediakulttuurin mahdollisuuksia kasvatukselle ja kolmanneksi haastamme pohtimaan reflektiivisesti lapsuuksia mediakulttuurissa. Artikkelimme empiirisenä viitekehystenä toimii vuosina 2012–2013 neljässä eri

päiväkodissa toteutettu varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen pedagogisen kehittämisen hanke. Artikkelin aineisto-otteet ovat peräisin päiväkodinjohtajille (pkj), lastentarhanopettajille (lto) ja lastenhoitajille (lh) tehdyistä ryhmämuotoista teema-haastatteluista (päiväkodit A, B, C, D; yksi työtiimi joka päiväkodista sekä johtajien ryhmähaastattelut). Litteroitu aineisto on laajuudeltaan 64 sivua. Aineisto-otteet edustavat artikkelissa kasvatuskäytännön ääntä, joka käy dialogia niin tutkimuskirjallisuuden kuin omien näkemystemme kanssa.

Kasvatuskeskeisen mediakasvatustietoisuuden herättelyä

Sana ”medialukutaito” voi varhaiskasvattajien korvissa kuulostaa korkealentoiselta. Koska pienen lapsen ei tarvitse muutenkaan osata lukea, eikö medialukutaitokin voisi odottaa kouluikänsä? Lasten ikä- ja kehitystason huomioivassa medialukutaidon tukemisessa on kuitenkin kysymys vastaamisesta lapsille ajankohtaisiin tarpeisiin, lapsille sopivin pedagogisin menetelmin. Medialukutaito on usein ymmärretty kykynä saavuttaa, analysoida, arvioida ja tuottaa informaatiota eri tarkoituksiin (Tyner 1998, 118–120). Sitä on myös käsitteellistetty osallisuuden, itseilmaisun ja eettisyyden kattavana osaamisena ja sivistyksenä (Buckingham, 2007; Varis, 2010). Mediakasvatus tukee siis hyvin laaja-alaisesti lapselle ajankohtaisten elämäntaitojen vahvistamista ja on osaltaan tukemassa varhaiskasvatuksen yleisten tavoitteiden toteutumista. Tällaisiksi varhaiskasvatuslaki (36/1973, 2a§) määrittelee muun muassa lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen, terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen, elinikäisen oppimisen ja koulutuksellisen tasa-arvon tukemisen, lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen, lapsen osallistumis- ja vai-

kuttamismahdollisuuksien varmistamisen sekä lapsen ohjaamisen eettisesti vastuulliseen ja kestäväan toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen.

Varhaiskasvatuksen mediakasvatusta kehitettäessä onkin huolehdittava siitä, että alusta alkaen pyritään luomaan sekä vankkaa ymmärrystä varhaiskasvatuksen ominaisluonteesta että mediakasvatuksellisten ja varhaiskasvatuksen yleisten kasvatustavoitteiden vahvasta yhteydestä. Kupiaista ja Sintosta (2009, 31) mukailten varhaisvuosien mediakasvatuksen voidaan määritellä olevan tavoitteellista varhaiskasvatusta, jossa osapuolina ovat kasvattajat, kasvatettavat ja mediakulttuuri. Päämääränä on medialukutaidon edistämisen myötä tukea varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisia tavoitteita.

Kasvatustietoisuus ei varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessakaan ole itsensänselvää, ja institutionaalista velvoitetta sen kehittämiseen on ollut niukasti. Vaikka mediakasvatuksellisia pidettäviä mainintoja löytyy sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (Stakes 2005) että aiemmasta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista (OPH 2010), vasta uusimmissa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) medialukutaito on sellaisenaan mainittu kansallisesti velvoittavissa linjauksissa, osana monilukutaidon kokonaisuutta. Monilukutaidon käsitettä voidaan kokonaisuutenakin pitää medialukutaitoon läheisesti kytkeytvänä, osin jopa päällekkäisenä terminä (Palsa & Ruokamo 2015; ks. myös Palsa tässä julkaisussa). Lisäksi tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen on nimetty kuuluvan osaksi mediataitoja (OPH 2014). Mediakasvatuksen tietopohjaa on erityisesti viimeisen kymmenen vuoden aikana pyritty vahvistamaan tuottamalla pedagogisia dokumentteja ja oppimateriaaleja, mutta ne tunnetaan heikosti varhaiskasvatuksen kentällä (OKM 2013a, 30). Suurin osa varhaiskasvattajista ei ole opiskellut lainkaan mediakasvatusta osana koulutustaan (Suoninen 2008, 14), ja nykyäänkin mediakas-

vatus on vain pienessä osassa lastentarhanopettajakoulutusten pakollisia sisältöjä (Pääjärvi & Mertala 2015). Ei siis ole ihme, että eräs haastatelluista lastentarhanopettajista totesi:

En oo koskaan ajatellu olevani minkäänlainen mediakasvattaja --- en oo ajatellut sen kuuluvan millään lailla tänne päiväkotiin tai olevan läsnä.

(ItoA2)

Ammatilliseen minään liittyvä epävarmuus ei ole kuitenkaan vain mediakasvatukseen liittyville kysymyksille ominaista. Myös esimerkiksi taidekasvatuksen kohdalla puhuttaa se, kykeneekö ”ihan tavallinen” kasvattaja tarjoamaan lapsille taidekasvatusta (Pusa 2009). Väitämme, että yksi mahdollisuus rohkaistumiseen on yksinkertaisesti sanan lukusuunnan vaihtaminen. Tällöin substanssia, eli mediaa, taidetta ja niin edelleen, lähestytään perustehtävästä eli kasvatuksesta käsin. Toisin sanoen työn kehittämisessä tulee tässä tapauksessa huomioida, että vaikka mediakasvatus nimettynä tutkimuksen ja kehittämisen alueena onkin mielekäs kokonaisuus, arjen työn tasolla ei kehitetä erillistä ”oppiainetta”. Sen sijaan holistisen ja eheytetyn, oppiainerajat ylittävän varhaispedagogiikan luonne huomioiden kehitetään kasvatusta niin, että siinä entistä paremmin huomioidaan mediakulttuuri sekä sen merkitys ja mahdollisuudet lapsille, lapsuudelle, kasvattajien lapsuuskäsityksille ja itse kasvatukselle prosessina.

Tietoisesti ja tavoitteellisesti – kasvattajan valintoja mediakasvatuksessa

Vaikka ensikuulemalta mediakasvatus on monista varhaiskasvattajista tuntunut vieraalta, olemme havainneet aiheen käsittelyn saavan kasvattajat lähes poikkeuksetta havahtumaan siihen, että he ovat uransa aikana toteuttaneet huomattavan määrän mediakasvatuksellisia pidettäviä tekoja (ks. myös Kupiainen ym. 2006). On kuitenkin niin, että mikäli mediakasvatus on tapahtunut arjessa huomaamatta, teot ovat rajoittuneet funktionaalisiksi kasvatusteiksi. Tällaisilla kasvatusteilla voi olla kasvatuksellisia vaikutuksia, vaikka niitä ei ole tarkoitettu (media)kasvatukselliseksi teoiksi (ks. Siljander 2002, 26). Niiltä puuttuvat silti kasvatuksen edellyttämät tietoisuus ja tavoitteellisuus, joita myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Stakes 2005) painottaa.

Kun kasvattajilta odotetaan kasvatuksellista tavoitteellisuutta, on olennaista myös käydä ammatillista keskustelua siitä, mitä nämä tavoitteet ovat. Millaisia ominaisuuksia, arvoja, valmiuksia ja taitoja lasten toivotaan (ja lapset itse toivovat) varhaiskasvatuksen myötä saavan, oppivan ja kehittävän? Konkreettinen ehdotuksemme on kasvatuksen tavoitteiden sanallistaminen ”miksi”-kysymysten kautta. Nämä kysymykset voivat olla varhaiskasvatuksen perusluonnetta käsitteleviä (miksi varhaiskasvatus/mediakasvatus on tärkeää?) tai varhaiskasvatustoimintaa kriittisesti tarkastelevia (miksi toteutamme sitä juuri tällä tavalla?). Tällaisen reflektion kautta voidaan havaita ne päämäärät, joita medialukutaidon osalta asetetaan tavoitteeksi ja joiden edistämiseksi mediakasvatuksen pedagogiikkaa toteutetaan. Tämän jälkeen valitaan sopivat konkreettiset keinot ja sisällöt.

Kuten Marjatta Kalliala ja Inkeri Ruokonen (2009, 67) toteavat kulttuurisen taidekasvatuksen osalta, on tärkeää suhtautua avoimin mielin tarjolla oleviin vaihtoehtoihin, mutta kaikkea ei ole mahdollista eikä tarpeellista ottaa vastaan. Hyvä

lähtökohta on ensisijaisesti hyödyntää lasten omia kulttuurisia kokemuksia ja jättää pois ne ilmiöt, joilla ei ole kiinnekohtaa lasten kokemusmaailmassa. Tähän valintaprosessiin tarvitaan varhaiskasvattajan ammattitaitoa: kulttuurisen kasvatustekstin ja lasten tuntemusta sekä kuulemista ja tietysti pedagogista ja kasvatuksellista näkemystä, itsetuntoa ja harkintaa. Yksi haastatelluista johtajista totesikin hänen mielestään olennaisen kehitystehtävän olevan sen,

[e]ttä pysähdyttäis ajattelemaan miksi tätä tehdään --- että mitä tässä ajetaan takaa ja mikä se on se pedagogiikka. Se on ollu semmonen minkä mää oon ainakin pistänyt merkille siinä ihan alussa, että mieluummin hypätään niihin kaikkiin toimintaan ja menetelmään ja keinoihin mitä tehdään, mutta miksi tehdään --- sitä saa aina välillä vähän palautella.

(pkjA)

Kuten yllä olevassa sitaatissa, myös omien havaintojemme mukaan ”miksi”-kysymyksiin vastaaminen on varhaiskasvattajille selvästi haastavampaa kuin toimintaan kytkeytyvien ”mitä” ja ”miten” -kysymyksiin vastaaminen. Havainnoillemme löytyy tukea myös laajemmasta varhaiskasvatuksen organisatoristen ja pedagogisten traditioiden tutkimuksesta. Päiväkotityössä arvostetaan usein enemmän automatisoituneita rutiineja ja kokemusasiatuntijuutta kuin perinteiden kyseenalaistamista ja työn uudistamista. Lisäksi henkilöstön käytössä olevat yhteiset suunnitteluajat ovat rajallisia ja ne käytetään usein kasvatuksellisten kysymysten sijaan arjen käytännöistä keskustelemiseen. (Karila & Kupila 2010; Mertala 2015c.)

Käytäntöpainotteisen tradition vaarana on, että ilman yhteisössä neuvoteltua kasvatuksellista ja pedagogista tavoitteellisuutta mediakasvatus näyttäytyy ”ylimääräisenä” työnä; mahdollisesti mukavana, näyttävänäkin, mutta ei tarpeellisena

varhaiskasvatuksen keskeisten tavoitteiden kannalta. Tällöin kiireisessä arjessa toiminta pelkistyy helposti pistemäiseksi ja projektiluotoiseksi temppuiluksi, jolla ei ole laajempia kytköksiä kasvatusyhteisöjen toimintaan. Hankkeen alussa osa kasvattajista kertoikin kokevansa, että mediakasvatus on ”taas yks hössötys --- ens vuonna tulee taas uus, et nää tulee ja menee.” (ItoB). Institutionaalisen kasvatuksen kehittämiseksi koettiin myös ominaisiksi ”muoti-ilmiot” (ItoA1) ja ”ismit joihin hurahdetaan kaks vuotta ja sitten tullaan kovaa alas.” (pkjA).

Tulkitsemme kritiikin kohdistuvan mediakasvatuksen substanssin sijaan siihen tapaan, miten uudet asiat kasvatuskäytäntöön pyritään tuomaan. Tuulikki Venninen, Jonna Leinonen, Mikko Ojala ja Lasse Lipponen (2012) ovatkin puhuneet varhaiskasvattajien ”projektuupumuksesta”. Lyhytjänteiseen kehittämiseen kohdistuva kritiikki ja toisaalta kehittämisen riippuvuussuhde hankerahoituksista on varsin tuttua mediakasvatuksenkin alalla (Lundvall & Andersson 2012). Olemme myös itse kokeneet niiden haasteet työssämme. Esimerkiksi hankkeiden kesto sekä työn kehittämiseen kohdistetut resurssit ovat toisinaan osoittautuneet riittämättömiksi (Mertala 2015c; Pääjärvi & Sommers-Piiroinen 2013.)

Mediakasvatustietoisuuden herääminen ilmenee kokemuksemme mukaan erityisesti kasvattajien kehittyvänä kykynä sijoittaa mediakasvatukselliset osa-alueet osaksi varhaiskasvatuksen laajempia tavoitteita. Medialukutaidon edistäminen opitaan huomioimaan osana jokapäiväistä ja toisaalta pitkäjänteistä kasvatustyötä. Yksi opettaja asettikin heti hankkeen alussa tavoitteekseen, että

[s]en sais tavallaan siihen arkeen, ettei se oo semmonen irrallinen et, 'meillä on tossa nyt keskiviikkosin mediakasvatusta'. (ItoC)

Eheytetyn ja kontekstuaalisen lähestymistavan myötä mediakasvatukselliseksi kasvatusteoiksi tunnistettiin myös

[y]ksinkertaisia arjen asioita, mitä täällä eskarissa ja päiväkodissa muutenkin opetellaan, mutta kuitenkin niiden hyvä osaaminen voi olla sitten hyvä mediaosaamisen pohja. (ItoA2)

Esimerkiksi edellä siteerattu lastentarhanopettaja nosti hyvän itsetunnon kehittämisen tukemisen ja sen merkityksen kriittisen mediasuhteen kehittymisessä. Kun mediakasvatusta toteutetaan eheytetyn pedagogiikan keinoin, yhden kasvatuksellisen toiminnon myötä voidaan tukea useita eri kasvatustavoitteita.

Varhaiskasvatuksessa kasvatuskumppanuus, eli huoltajien ja ammattilaisten sitoutuminen toimimaan tasavertaisessa yhteistyössä lapsen hyväksi, on keskeinen osa työtä. Toistaiseksi puhutavat perheiden mediankäytöstä ja mediakasvatuksesta ovat kuitenkin usein olleet vanhempien puutteellisuutta ja asiantuntijatiedon paremmuutta korostavia (Alajärvi 2015; Uusitalo 2015). Varhaiskasvatuksen kentälläkin pidetään yleisemmin tärkeämpänä eväiden antamista kotikasvatukseen kuin nähtäisiin mediakysymykset huoltajien ja ammattikasvattajien yhteisenä asiana (OKM 2013a). Yksisuuntainen valistaminen ei kuitenkaan täytä kasvatuskumppanuuden määritelmää. Mediakasvatuksessa olisi monia mahdollisuuksia hyödyntää huoltajien osaamista ja tuoda rakentavan yhteisen toiminnan kautta näkyväksi niitä tapoja, joilla lapset voivat olla aktiivisia toimijoita suhteessa mediaan. Yksi johtajista kertoi, että kun lasten ottamia kuvia oli esitelty vanhempainillassa, osasta huoltajista oli ollut ”ihmeellistä, että ne on meidän lasten ottamia valokuvia.” (pkjA) Lastenhoitajan mukaan katsojat olivat

[n]iin hiljaa ja ne katto niitä vaikka se kuvasarja pyöri toiseenkin kertaan
--- mää aattelin, että siellä varmaan pyöri päässä paljon asioita. (lhA)

Lainaukset tekevät myös näkyväksi sen, että vaikka medialaitteiden määrä perheissä on suuri ja lapset käyttävät paljon viihteellisiä sisältöjä, ei lasten oma mediatuotaminen ole itsestäänselvää kaikissa perheissä. Näin ollen varhaiskasvatuksella on merkittävä tasa-arvoistava rooli siinä, kuinka lapset saavat kokemuksia median luovasta ja tavoitteellisesta tarkastelusta, tuottamisesta ja hyödyntämisestä.

Mediakulttuurin moninaisuus

Nykypäivän Suomessa eletään mediakulttuurissa: suuri osa vuorovaikutuksestamme ja havainnoistamme on mediavälitteisiä (Seppänen & Väliverronen 2012), ja median rooli lasten arjessa on merkittävä (Suoninen 2014). Kuitenkin näyttää siltä, että suuri määrä mediakasvatuksellisia tekoja jää varhaiskasvatuksen ammattilaisilta havaitsematta ja siten hyödyntämättä (ks. Kupiainen ym. 2006). Yksi syy vaikeuteen tunnistaa arkista mediakasvatusta vaikuttaa olevan kulttuurisesti ja sosiaalisesti kapea, teknisiin välineisiin ja lopputuotoksiin keskittyvä ymmärrys mediasta. Yksi päiväkodinjohtaja huomauttikin, että ”media tuo erilaista mielikuvaa, jotain suuria speaktaakkeleita ynnä muuta.” (pkjD)

Spektaakkelimaiset kokemukset mediakasvatuksesta olivat haastattelujen perusteella johtaneet joissakin tapauksissa tilanteisiin, joissa minkäänlaisen mediakasvatuksen toteuttamisen ajateltiin edellyttävän joko ulkopuolista mediakasvattajaa tai radikaalisti pienempiä ryhmäkokoja. Yksi opettajista muisteli vuosien takaista animaatioprojektia, jolloin päiväkotiin oli tullut

[a]nimaatioryhmä, jolla oli vehkeet ja se oli semmoinen kuusi muksua --- se oli tosi kivaa sitten tehdä loppujen lopuksi --- se voitti semmosen kansainvälisen kilpailunkin, [mutta] se oli kauhee työ, tosi hidasta. (ItoB)

Animaatioprojektissa sekä toimintamalli että laitteet olivat ulkopuolisen toimijan tuomia, ja ennen kaikkea saatiin ylimääräinen aikuinen ryhmään. Projektin lopputuotos ja toiminta tekemisenä oli opettajan mukaan palkitseva (jopa palkittu), eikä sitaatista siis ole luettavissa periaatteellista vastustusta vaativaakaan työskentelyä kohtaan. Kuitenkin kuvatun kaltaisten käytänteiden ongelma on siinä, että ne eivät valmenna tai voimauta kasvattajia omaan mediakasvatustoimintaan. Pikemminkin ne rakentavat riippuvuussuhdetta spesifiin välineistöön ja ne hallitseviin ulkopuolisiin asiantuntijoihin. Kuten opettaja kysyikin:

Miten se käytännössä sitten menee? Kuka irrotetaan ryhmästä siihen tekemään? (ItoB)

Kaikkeen mediakasvatukseen ei tarvita teknologiaa eikä jokaisen kasvattajan tarvitse olla uusimpien teknisten trendien aallonharjalla. Lasten näkökulmasta ei edes ole samalla tavalla olemassa ”uutta ja vanhaa” mediaa tai teknologiaa kuin aikuisten elämäkokemuksen perusteella, vaan saksilla leikkaaminen ja kirjainten tunnistaminen sanomalehdestä opitaan samalla tavalla uusina asioina kuin tiedonhaku netistä tai videoiminen mobiililaitteella. Yksi kasvatustietoisuuden kulmakivistä onkin kontekstuaalinen osaaminen, eli mediakasvatuksessa ymmärrys siitä, kuinka moninaisesti media näkyy ja vaikuttaa yhteiskunnassa, lasten elämässä sekä päiväkodin arjessa (ks. Niinistö & Ruhala 2007; Pääjärvi & Sommers-Piiroinen 2013). Monenlaisia mediakulttuurin ilmiöitä nousee esiin puheissa sekä leikkien, piirus-

tusten, kirjoitusten ja askartelujen teemoina, mutta myös lasten vaatteiden ja rep-pujen kuvituksessa (Mertala 2015a; Noppari 2014; Pennanen 2009). Esimerkiksi mainontaa lapset kohtaavat väistämättä kaupunkitilassa. Media ei siis ”tule” varhaiskasvatukseen vain mediakasvatuksen myötä, vaan se on osa elämää joka tapauksessa. Mediakasvatuksessa materiaalina voidaankin konkreettisesti hyödyntää niitä mediakulttuurisia ilmiöitä, jotka ovat kunkin lapsiryhmän kasvatuksen kannalta merkityksellisiä.

Vaikka tekniset mediavälineet eivät ole mediakasvatuksen ehdoton edellytys, ne ovat kuitenkin luonteva osa nykyarkea ja tarjoavat mahdollisuuksia rikastuttaa pedagogista toimintaa. Kasvatuskeskeisessä lähestymistavassa mediavälineitä lähestytään toimintaa itseään laajempien, lapsuuden elämänvaihetta kunnioittavien kasvatuksellisten tavoitteiden kautta. Esimerkiksi digitaalisten pelien huomioimista varhaiskasvatuksessa ei mediakasvatuksen näkökulmasta voi typistää pelkäksi oppimispelien pelaamiseksi. Kasvatuksellisesta näkökulmasta olennaista ovat muun muassa pelien, pelaamisen ja pelikulttuurien tutkiminen yhdessä lasten kanssa esimerkiksi kysymysten ”miksi pidät juuri tuosta pelistä” ja ”milloin pelaaminen on mielestäsi mukavaa ja milloin ei” avulla. Teeman käsittelyä voidaan toteuttaa paitsi keskustellen myös tuottamalla ”unelmien peli” piirtämällä, leikkimällä tai rakentamalla. Samalla tavoin muita mediasisältöjä sekä konkreettisia digitaalisia mediavälineitä voidaan lähestyä tutkivasti ja ihmetellen.

Koska monet mediat ovat varhaiskasvatuksessa vielä suhteellisen uusi ilmiö, ne tarjoavat ammatillisen haasteen lisäksi mahdollisuuden autenttisille tutkivan ja ongelmälähtöisen oppimisen prosesseille, joissa lasten ja kasvattajien oppiminen voivat tapahtua rinnakkain (Mertala 2015c). Hankkeeseen osallistuneet kasvattajat alkoivatkin mediakasvatustietoisuuden heräämisen myötä tunnistaa teknologioissa uudenlaisia pedagogisia ja kasvatuksellisia tarjoumia. Yhdessä päiväkodissa kamerat

olivat olleet aiemmin aikuisten työkaluja, joilla dokumentointiin juhlia, retkiä ja muita erityisiä tapahtumia. Johtaja kuitenkin kertoi, että hankkeen myötä

[k]amera on kyllä tullut siellä semmoseks, että sitä ei koeta että se olis joku erillinen, vaan se on ihan mukana. Ja mikä on hauskaa, niin lapsillekin on annettu, että lapset saa kuvata. Kun ennen se oli melkein semmoinen, ettei saa koskea. (pkjD)

Esimerkki kuvastaa hyvin sitä, kuinka työyhteisön suhde teknologiseen välineeseen oli ollut kunnioittavan varjeleva ja korostanut erityistilanteiden erityisyyttä. Mediakasvatuksen kehittämisen myötä kamerasta oli tullut osa päiväkodin arkista välineistöä, mikä mahdollisti lapsille uusia toimijuuksia.

Lapsuuksia mediakulttuurissa

Ammattikasvattajien havainnot ja tulkinnat lasten mediasuhteista eivät muodostu neutraalien lasien läpi, vaan ne ovat kytköksissä esimerkiksi kasvattajan henkilökohtaisiin ja kasvatusinstituutioiden edustamiin arvoihin ja näkemyksiin. Haastatteluissa media näkyi yhden opettajan mukaan varhaiskasvatuksessa seuraavasti:

Ennen lapset leikki kotia, ne leikki autonkuljettajaa, ne leikki sitä maailmaa missä ne eli. Tänä päivänä kun me katsotaan sitä, mitä lapset leikkii, niin ne leikkii kahdeksankymmentä prosenttisesti sitä, mitä tulee telkkarista. Siellä leikitään Ninja Go:ta, siellä leikitään Duudsoneita, ja sitten ne lasten leikit on aika väkivaltaisia, kun lastenohjelmat, piirretytkin, on aika väkivaltaisia. (ItoA2)

Otteessa ovat läsnä kertojan aikuisena muistelema oma (tai muu aiempi) lapsuus ja aikuisen näkökulmasta tulkittu tämän päivän lapsuus. Näistä ensimmäinen näyttäytyy idealisoituna lapsuutena, johon media on ajan myötä tuonut ei-toivotun lisän, väkivaltateeman. Kamppailuteemat eivät ole kuitenkaan nykypäivän lastenohjelmien keksintö (ks. Valkonen 2012), vaan ne kytkeytyvät hyvän ja pahan vastakkainasettelua heijasteleviin sota- ja mittelöleikkeihin, jotka ovat olleet läsnä myös perinteisissä kertomuksissa.

On ymmärrettävää, että kulttuurin vauhdikas medioituminen, teknologisoituminen ja digitalisoituminen haastavat ja värittävät lapsuuskäsityksiä. Ylemmässä otteessa vallitseva mustavalkoinen kuva mediasta ja sen vaikutuksista on ominainen myös julkiselle keskustelulle, joka kasvatustieteiden sijasta kytkeytyy usein muihin tieteenaloihin, erityisesti kehityspsykologiaan. Julkisessa keskustelussa (usein digitaalinen) media nähdään yksiselitteisesti hyvänä tai pahana suhteessa lapsuuteen, ja median vaikutuksen oletetaan olevan determinististä, väistämättä johonkin lopputulokseen johtavaa. Huomiotta jäävät esimerkiksi lapsen persoonan, kasvuympäristön, vuorovaikutuksen sekä kasvatuksen rooli ja mahdollisuudet. Kuvaavana esimerkkinä tästä voidaan pitää Ylen verkkosivuilta löytyvän artikkelin otsikkoa ”Tuleeko digitaalisen maailman lapsista huippuosajia vai heinäsiirkkoja” (Portaankorva 2015). Keskitymiskyvyttömyyteen viittaava heinäsiirkka-analogia kertoo suojeltavista lapsista, jotka joutuvat median uhreiksi ja turmelemiksi. Huippuosaja-diskurssi puolestaan maalaa kuvan syntyjään mediataitoisista lapsista, ”diginatiiveista”, jotka aikuisista poiketen hallitsevat median ”luonnostaan” ja ottavat media-asioissa suvereenisti kasvattajan ja asiantuntijan roolin suhteessa aikuisiin. (Selwyn 2009.)

Tähän saakka kotimaista varhaiskasvatusta käsittelevät tutkimukset ovat kertoneet varhaiskasvattajien lähtökohtien mediakasvatukseen olevan ensisijaisesti suojelupainotteisia tai muuten torjuvasti mediaan suhtautuvia (OKM 2013a;

Pennanen 2009; Suoninen 2008). Aineistostamme löytyi kuitenkin myös selkeitä diginatiiviuteen liitettäviä puhetapoja, muun muassa erään opettajan kerronta siitä, kuinka hänestä

[o]n ihmeellistä, että ne [lapset] osaa kaikki mahdolliset toiminnot. Vaikka ne ei ois koskaan jotain kännykkämallia nähneetkään, niin ne osaa sitä käyttää, eikä ne mitään ohjekirjoja lue. (ItoA1)

Kasvatuksellisesta näkökulmasta molemmat ääripäitä korostavat lähtökohdat ovat riittämättömiä ja ongelmallisia. Yksioikoinen suojelupuhe mitätöi lapsen subjektiivutta kuvaten tämän passiivisena kohteena aktiivisen toimijan sijaan. Diginatiivipuhe puolestaan häivyttää aikuisen kasvatustavasta ja kyseenalaistaa tämän kyvyn oppia ja ymmärtää. Lapsen sisäsyntyinen tekninen taitavuus nähdään ainoana mahdollisena selittäjänä näppärälle toiminnalle. Tällöin ohitetaan muun muassa lapsille tyypillinen tapa tutkia maailmaa ennakkoluulottomasti kokeilemalla, sekä se yksinkertainen selitys, että monien laitteiden käyttäminen on nykYTEKNIIKAN ansiosta kirjaimellisesti niin helppoa, että lapsikin sen osaa. Kasvatustavasta on ongelmallista, jos ammattilaiset sitoutuvat työssään stereotyyppisiin käsityksiin, jotka eivät juuri jätä mahdollisuuksia lasten yksilöllisyydelle tai kasvatuksen vaikuttavuudelle. Kulttuurinen muutos vaatiikin kasvattajilta kriittistä reflektiota eletyn lapsuuden ja tuotetun lapsuuden erottamiseksi sekä työyhteisön yhteisen mediakasvatuksellisen linjan muodostamiseksi.

Mitkä sitten ovat ne keinot, joilla kasvattajat voivat päästä arkkityyppisten käsitysten taakse ja lähemmäs sitä lapsuutta, jota lapset nyt elävät? Yhdellä opettajista oli tarjota yksinkertainen, mutta toimiva ratkaisu:

Me voidaan kysyä. Musta se on tärkeätä, että se lapsi voi kertoa, että mitä tää nyt on. (ItoB)

Kasvattajan suhde lapselle tärkeään mediakulttuuriseen ilmiöön on osa hänen ja lapsen välistä kokonaissuhdetta. Tässä suhteessa arvostava tai mitätöivä arvio lapselle merkityksellisistä mediaailmiöistä kohdistuu myös lapsen kokemukseen ja identiteettiin. (Mertala 2015a.) Kuten Hanna Niinistö ja Anu Ruhala (2007, 124) toteavat, lapsen mediatodellisuuden huomioiva, lasta kuunteleva ja osallistava mediakasvatus on mahdollisuus, ei uhka. Populaarimedialaisten hyödyntämisen on havaittu motivoivan lapsia harjoittelemaan lukemista ja kirjoittamista (Vera 2011), mutta kuulemisen ja osallisuuden näkökulmasta kasvattajan tulee motivointimahdollisuuksien tunnistamisen lisäksi ymmärtää lapsille tärkeän ilmiön tai toiminnan itseisarvoinen merkitys, eikä typistää sitä vain välineeksi omien tavoitteidensa saavuttamiseksi (Mertala 2015b). Lasten mediasuhteet huomioivan varhaispedagogiikan tehtävänä on myös välittää lapselle tunne siitä, että hänelle tärkeitä asioita arvostetaan.

Mediakasvatus voi toimia kasvattajalle myös lapsituntemuksen vahvistamisen, jaetun ymmärryksen rakentumisen ja laajemman varhaiskasvatuksellisen kehittämisen mahdollisuutena. Esimerkiksi lasten valitsevat valokuvauskohteet ja kuvakulmat antoivat haastateltujen mukaan heille uutta ymmärrystä siitä, millaisesta perspektiivistä lapset ympäristöään tarkastelevat sekä myös uudenlaisia mahdollisuuksia vuorovaikutukseen ja tutkivaan, ihmettelevään oppimiseen.

Tosi hienoja tilanteita on tullut, et esimerkiksi kolmas lapsi kuvaa kahden kaverinsa leikkiä tai jotain tilannetta. Ja sit kun sä itse katsot sitä kuvaa, niin se on saanut sen tunnelman ja sen jutun siihen. Kaks kaverusta katsoo, toinen katsoo oikein toista silmiin ja niillä on joku yhteinen juttu siinä ja se kolmas lapsi kuvaa sen. (lhA)

Yhteinen ihmettely ja ymmärrys eivät kuitenkaan olisi mahdollisia ilman kasvattajan aitoa kiinnostusta ja kunnioitusta lasten toimintaa kohtaan.

Tietoisuudesta toiminnaksi

Olemme artikkelissamme pyrkineet tuomaan esille niitä keskeisiä seikkoja, jotka luovat perustaa varhaiskasvatuksen näkökulmasta laadukkaan mediakasvatuksen toteuttamiselle. Toivoaksemme olemme onnistuneet hieman hälventämään mahdollisia käsityksiä medialaitteiden hallinnan ensisijaisuudesta mediakasvatuksen toteuttamisessa. Vaikka mediakasvatus ei välttämättä olekaan teknisesti vaativa laji, ei se ole myöskään aina vain helppoa ja hauskaa. Kuten kaikki kasvatus, myös mediakasvatus on yhtä aikaa antoisaa ja erittäin haastavaa. ”Välillä tuntui, että usko meinas loppua, jos ihan rehellisiä saa olla”, totesi yksi lastentarhanopettajista (ltoD) ryhmänsä kehittämisprosessin haastavimmista vaiheista. Muuttuva mediakulttuuri edellyttääkin kasvatusajattelun näkökulmasta kasvattajalta itsensä haastamista sekä työyhteisöjen sisäistä kehittämistä.

On tärkeää, että työyhteisöissä aika ajoin keskustellaan tavoitteellisesti ja ammatillisesti lapsiin ja mediakulttuuriin liittyvistä käsityksistä ja niiden perusteista. Laadukas varhaiskasvatuksen mediakasvatus voi olla työyhteisössä vaikeaa

tai jopa mahdotonta, mikäli vahvat, stereotyyppiset ja tunnelatautuneet oletukset lapsista ja mediasta leimaavat työtä. Työn kehittämiseksi olisi myös organisaatioissa varattava aikaa; ei ainoastaan erillishankkeiden puitteissa vaan säännöllisesti osana systemaattista ja kokonaisvaltaista työn kehittämistä. Tässä erityisessä vastuussa ovat esimiehet ja organisaatioiden pedagoginen suunnittelutaso, sillä yksittäisten työntekijöiden on usein hyvin vaikea löytää ammattitaitonsa kehittämiseen aikaa arjessa, jossa lasten tarpeista huolehtiminen on aina etusijalla. Toivottavasti selvä linkitys opetussuunnitelmiin tuo mediakasvatuksen ammatilliselle osaamiselle jatkossa nykyistä tunnustetumman aseman kasvattajien peruskoulutuksessa sekä pysyvyyttä ja jatkuvuutta organisaatioiden sisäisissä kehittämisprosesseissa. Nyky-yhteiskunnassa mediakasvatus ei voi olla vain henkilökohtaiseen kiinnostukseen perustuva erikoistumisalue, vaan jokaisella varhaiskasvattajalla tulee olla tietoisuutta siitä, että hän ammatissaan ”yleiskasvattajana” toimii kasvattajana myös mediaan liittyvissä asioissa.

Koska mediamaailma on sekä sisällöllisesti että välineellisesti alati liikkeessä, on kohtuutonta olettaa kasvattajien hallitsevan yksityiskohtaisesti kaikki sen osa-alueet. Käytännöllinen ohjenuora on keskittyä sisällöllisesti niihin ilmiöihin, jotka näyttävät lapsille arjessa merkityksellisinä. Kuitenkaan pelkkä mediakulttuuristen piirteiden tunnistaminen päiväkodin arjesta ei vielä riitä mediakasvatukseksi. Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa edellyttää sekä ymmärrystä kasvatuksesta, mediasta, erilaisista kasvatuksen ympäristöistä ja niiden merkityksestä että konkreettisia medialukutaidon edistämiseen tähtäviä kasvatustekoja. Näiden tekojen suuria linjoja ohjaamaan tarvitaan kansallisia, alueellisia ja paikallisia varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelmia. Kun puhumme keskittymisestä, emme tarkoita ehdotonta rajaamista, mutta lähtökohdaksi on oltava, että kasvattaja tiedostaa ja tunnistaa median roolin lasten jokapäiväisessä elämässä. Tällöin mediakasvatuksessa on harvoin aiheista pulaa:

Kun löytää siihen omaan ryhmään sopivan jutun, niin sitä on aika helppo lähteä siitä viemään eteenpäin. Kun ne tulee sieltä lapsista. (ItoD)

Olemme korostaneet voimakkaasti varhaiskasvattajien omaa ammattitaitoa ja mediakasvatusta osana jokapäiväistä kasvatustyötä. Emme kuitenkaan millään muotoa halua esittää, etteikö erityisosaamisella, erillisillä projekteilla ja ulkopuolisten yhteistyökumppaneiden kanssa tehtävillä elämyksellisillä työpajoilla voisi olla sijaa varhaiskasvatuksessa. Perusosaamisen lisäksi kiinnostuneet kasvattajat voivat kouluttautua esimerkiksi tiettyjen menetelmien erityisosaajiksi. Yhteistyöllä eri alojen ammattilaisten kanssa varhaiskasvatusta sekä lasten kokemusmaailmaa voidaan myös entisestään rikastuttaa ja laajentaa päiväkodin piiristä, jolloin yhteistyön mahdollistamat erityiset puitteet tarjoavat sekä lapsille elämyksiä että kasvattajille uusia mahdollisia näkökulmia, ideoita ja materiaalista tukea. Mediakasvatuksessa tällaista erikoisosaamista voivat tarjota esimerkiksi toimittajat, museo- ja kirjastoalan ammattilaiset sekä taiteilijat. Varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen kasvatuksellinen ja pedagoginen ydin tulee silti hahmotella ja määrittää kokonaisvaltaisen työn kontekstissa, varhaiskasvatuksen kasvatusyhteisöissä.

LÄHTEET

- Alajärvi, J. (2015). "Kyllä vanhempien pitäisi tietää, millä sivustoilla lapsi netissä käy". Representaatiotutkimus lasten netinkäytön uutisoinnista Lapin Kansassa 2014–2015. Pro gradu -työ. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (2002). Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.
- Buckingham, D. (2007). Beyond Technology. Children's Learning in the Age of Digital Culture. Cambridge: Polity Press.
- Hirsjärvi, S. (1980). Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset. Teoreettinen tarkastelu. University of Jyväskylä Department of Education. Research reports 88/1980.
- Kalliala, M. & Ruokonen, I. (2009). Kulttuurisen linssin läpi. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L (toim.), Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Opas / Terveystieteiden tutkimuskeskus (THL): 3/2009, 66–70.
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti. <https://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf> (Luettu 1.9.2015).
- Korhonen, A. (2002). Mediakasvatusta Jukolan päiväkodissa. Teoksessa Sintonen, S (toim.), Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 40–54.
- 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: Palmenia Helsinki University Press.
- Lundvall, A. & Andersson, J. (2012). Katsaus mediakasvatuksen toimijoihin. Helsinki: Mediakasvatusseura. <http://www.mediakasvatus.fi/files/Mediakasvatus_Suomessa2012_paivitysversio2.pdf> (Luettu 14.10.2015).
- Mertala, P. (2015a). Kolmas tila suhteisuuden näyttämönä – mediaviitteet ja läheisten nimet yhteisöllisyyden osoittajina esiopetusikäisten lasten luovassa kirjoittamisessa. Media & viestintä, 38(1), 46–58.
- Mertala, P. (2015b). Esiopetuksen TVT-pedagogiikan ydintä etsimässä. Teoksessa: Viteli, J. & Ötsman, A (toim.), Tuovi 13: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2015-konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit, 47–55.

<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/97917/tuovi_%2013_2015.pdf?sequence=1> (Luettu 19.10.2015).

Mertala, P. (2015c). Tieto- ja viestintäteknikka ja työssäoppiminen - (mikro)kertomuksia esiopetuksesta. *Aikuiskasvatus* 35(3), 189–198.

Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *The Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

Niinistö, H. & Ruhala, A. (2007). Pienten lasten mediakasvatus. Teoksessa: Kynäslahti, H., Kupiainen, R. & Lehtonen, M (toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1:2007, 123–136. <<http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>> (Luettu 6.10.2015).

Noppari, E. (2014). Mobiilimuksut. Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 3. Journalismin, viestinnän ja median tutkimuskeskus COMET. <<http://www.uta.fi/cmt/index/mobiilimuksut.pdf>> (Luettu 8.10.2015).

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. (2013a). Mediakasvatus kuntien varhaiskasvatuksessa. Opetus- ja Kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:10.

<<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm10.pdf?lang=fi>> (Luettu 12.9.2015).

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2013b). Hyvä medialukutaito; Suuntaviivat 2013-2016. Kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:11.

<<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/OKM11.pdf?lang=fi>> (Luettu 10.12.2015).

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), 101–119.

Pennanen, S. (2009). Lasten medialeikit päiväkodissa. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 182–206.

Pusa, T. (2009) Taide kestää elämän – taiteen terapeuttisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: I. Ruokonen, S. Rusanen & A-L Välimäki (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Opas / Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) 3/2009. Helsinki, 71–78.

Pääjärvi, S. (2009). "Kyllä siinä perässä täytyy vaan pysyä" – Päiväkodinjohtajien näkemyksiä mediakasvatuksesta ja sen toteutumisesta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Pro gradu-työ: Tampere: Tampereen yliopisto.

Pääjärvi, S. & Mertala, P. (2015). Media Education and ICT in Kindergarten Teacher Education. Poster EECERA-tutkimuskonferenssissa Barcelona 7.–8.9.2015.
<https://kavi.fi/sites/default/files/documents/mertala_paajarvi_2015.pdf> (Luettu 12.9.2015).

Pääjärvi, S. & Sommers-Piironen, J. (2013). Mediakasvatus kuuluu kuvaan varhaiskasvatuksessa: Kokemusten jakamista ja toimintamalleja varhaisen mediakasvatuksen yhteiseen kehittämiseen. Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus MEKU. <<http://www.mediataitokoulu.fi/kuuluukuvaan.pdf>> (Luettu 30.10.2015).

Rusanen, S. (2007). Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen: kuvataiteen opintojen kehittäminen lastentarhanopettajien koulutuksessa. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A77. Helsinki: Gummerus.

Selwyn, N. (2009). The digital native-myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364–379.

Seppänen, J., & Väliaverronen, E. (2012). *Mediayhteiskunta*. Tampere: Vastapaino.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23

Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.

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*.
<https://staff.jyu.fi/Members/kuilju/mediakasvatus_paivakodissa_raportti.pdf> (Luettu 28.10.2015).

Suoninen, A. (2014). *Lasten mediabarometri 2013. 0–8-vuotiaiden mediankäyttö ja sen muutokset vuodesta 2010. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 75*.
<<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/lastenmediabarometri2013.pdf>> (Luettu 1.10.2015).

Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Uusitalo, N. (2015). *Hallinnan tekemiset. Mediakasvatuspolitiikan diskursiivinen tuottaminen*. Acta Universitatis Tamperensis: 2111, Tampere: Tampere University Press.

Valkonen, S. (2012). Television merkitys lasten arjessa. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis*: 1213, Tampere: Tampere University Press

Varhaiskasvatustaki (36/1973).

Varis, T. (2010). Understanding media literacy. Teoksessa: Carlsson, U (toim.), *Children and Youth in the Digital Media Culture from a Nordic Horizon*. Göteborg: The International Clearinghouse on Children Youth and Media, 75–85.

Venninen, T., Leinonen, J., Ojala, M. & Lipponen, L. (2012). Creating Conditions for Reflective Practice in Early Childhood Education. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 6(1), 1–15.

Vera, D. (2011). Using popular culture print to increase emergent literacy skills in one high-poverty urban school district. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(3), 307–330