

Kohti tietoisempaa ja tavoitteellisempaa mediakasvatusta – Mediakasvatus osana varhaiskasvatuksen opettajien työtä ja koulutusta

Saara Salomaa

Lectio praecursoria kasvatustieteen väitöskirjaan Mediakasvatus osana varhaiskasvatuksen opettajien työtä ja koulutusta – Tulkintakehyksenä mediakasvatustietoisuus, Tampereen yliopistossa 29.9.2023.

Lasten mediakasvatus näyttäytyy minulle ensisijaisesti arkisiin kasvatustarpeisiin vastaamisena. Mediahan on osa arkea, sillä valtaosa lapsista esimerkiksi katsoo säännöllisesti videoita internetistä ja lastenohjelmia televisiosta (Kanerva ym., 2020) sekä kuuntelee heille luettuja satuja (Lerkanen ym., 2018). Aivan samoin kuin lähes kaikilla aikuisilla on älypuhelin ja tietokone, ja me seuraamme uutisia ja katsomme elokuvia. Yksittäistapauksia lukuun ottamatta media on osa arkea meille kaikille Suomessa. Itse asiassa mediat ovat läsnä silloinkin, kun niitä ei edes käytetä: tuttavien kanssa keskustellaan tuoreista uutisista, lapset leikkivät sarjakuvista tai elokuvista tuttuja suosikkihahmojaan, piirtävät media-aiheisia piirustuksia, pukeutuvat mediahahmoilla kuvitettuihin vaatteisiin tai neuvottelevat aikuisten kanssa siitä, vieläkö tälle päivälle olisi jäljellä peliaikaa.

Näistä jokapäiväisen elämän ilmiöistä tuntuu kumpuavan enemmän kuin kylliksi kimmokkeita mediakasvatukseen. Mitä mediassa on nähty ja miten se on koettu? Miten mediaa tulkitaan ja mitä median parissa voisi oppia, oli kyse sitten tiedoista, taidoista tai arvoista? Millainen mediankäyttö on hyväksi itselle ja muille ja millainen ei? Entä mitä mediaa voisi tehdä lasten kanssa yhdessä, jotta päästäisiin kokeilemaan myös tuottajan roolia ja tuomaan lasten oma ääni kuuluviin? Ei mediakasvatus pohjimmiltaan sen kummempaa ole.

Niin omasta työkokemuksesta kuin tutkimuskirjallisuuden perusteella kuitenkin tiedän, että monelle varhaiskasvatuksen ammattilaiselle mediakasvatus on tarkoittanut jotain aivan muuta kuin minulle. Arkisen ja innostavan kasvatustarpeiden sijaan mediakasvatus onkin koettu esimerkiksi pelottavana, teknisesti vaikeana tai ”liian hienona” tavalliselle kasvattajalle (Kupiainen, 2006; Sommers-Piironen & Hemilä, 2016). Joillekin ammattilaisille ei ole tullut mieleenkään, että mediakasvatuksella olisi mitään tekemistä varhaiskasvatuksen kanssa (Mertala & Salomaa, 2016), ja toiset taas haluaisivat aivan tarkoituksella sulkea sen pois (Salomaa ym., 2017).

Tutkimukseni lähtökohtana ovatkin olleet havainnot siitä, kuinka erilaisena mediakasvatus on eri ammattilaisille näyttäytynyt. Rinnakkain tämän epävarmuuden ja vastustuksen tarinan kanssa on nimittäin kulkenut tieto siitä, että moni varhaiskasvatuksen ammattilaisista ja työyhteisöistä on hyvinkin innostunut ja sitoutunut mediakasvatukseen (esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013; Salomaa ym., 2021). Vaikuttaakin siltä, että samaa työtä tekevillä, joskus jopa samassa tiimissä toimivilla ammattilaisilla, voi olla keskenään perustavanlaatuisesti erilainen käsitys mediakasvatuksesta. Ja jos ei ole yhteistä käsitystä mediakasvatuksesta, sen tavoitteista, keinoista tai edes tarpeellisuudesta, on myös yhteisen työn tekeminen ja kehittäminen hyvin hankalaa.

Varhaiskasvatuksen mediakasvatusta on aiemmin tutkittu erittäin vähän, joten tarkkaa tietoa sen toteutumisesta Suomessa ei ole. Kuitenkin erilaisista selvityksistä on voinut päätellä, että toistaiseksi mediakasvatus ei toteudu kattavasti tai tasalaatuisesti (Juutinen ym., 2021; OKM, 2013; Repo ym., 2019). Tilanne on tämä huolimatta siitä, että varhaiskasvatuksen mediakasvatusta on kansallisesti tuettu jo 20 vuoden ajan (esim. Palsa ym., 2013; Rantala, 2011). Mediakasvatuksen ammattilaisena minua on väitöstutkimuksen tekemiseen motivoinut halu ymmärtää, miten tilannetta voitaisiin tutkimuksen avulla parantaa.

Varhaiskasvatus on moniammatillista tiimityötä. Keskityin väitöstutkimuksessani kuitenkin opettajiin, koska varhaiskasvatuslain (L 540/2018) sekä kansallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaan he ovat vastuussa toiminnan suunnittelusta. Opettajan ammatillisen kasvun kannalta keskeisimpiä sosiokulttuurisia oppimisen tiloja taas ovat opettajankoulutus ja työ (Leivo, 2010, s.4). Ryhdyin siis tarkastelemaan mediakasvatusta osana varhaiskasvatuksen opettajien työtä ja koulutusta.

Opettajan tutkintokoulutus rakentaa opiskelijoille käsityksiä siitä, millainen opettajan pitäisi olla ja mitä opettajan työhön kuuluu (Krzywacki, 2009). Aiemmassa tutkimuksessa opettajankoulutuksella onkin havaittu olevan vaikutusta siihen, millaiseksi mediakasvattajaksi tuleva opettaja kehittyy (Kotilainen, 2001). Olen itse tästä elävä esimerkki: En minä omin päin keksinyt ajatella mediakasvatusta luontevana ja tärkeänä osana varhaiskasvatuksen opettajan työtä. En muistaakseni ajatellut sitä opettajaopintojeni alkuvaiheessa ollenkaan. Mutta kävi niin onnellisesti, että meille pidettiin silmiä avaava, innostava ja lasten arjesta ammentava mediakasvatuksen luento. Sen jälkeen oli vielä mahdollisuus valita mediakasvatus sivuaineeksi. Mitä enemmän opin mediakasvatuksesta, sitä enemmän ymmärsin sen merkityksestä ja halusin toteuttaa sitä työssäni lasten kanssa.

Väitöstutkimuksessani halusinkin selvittää, millainen asema mediakasvatuksella on Suomessa ollut osana varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta. Onko se kuulunut yliopistojen opetussuunnitelmien mukaan niiden pakollisten asioiden joukkoon, joita kaikkien vastavalmistuvien opettajien on pitänyt opiskella? Ja jos, niin mitä opiskelijoiden on toivottu mediakasvatuksesta oppivan?

Tutkintokoulutus suuntaa opiskelijan orientaatiota hänen työhönsä, mutta on kuitenkin vasta alku pätevän varhaiskasvatuksen opettajan työuralle. Siksi päätin tutkia aihetta myös työn tekijöitä haastatteleamalla. Päiväkodeissa työskentelevien opettajien haastattelut olivat tutkimukselleni tärkeitä, sillä ne tarjosivat mahdollisuuden kuulla opettajilta itseltään mediakasvatuksesta osana työtä. Ja tätä tutkimusta lukiessa onkin tärkeää muistaa sana 'osa', jotta mediakasvatus asettuu kontekstiinsa. Varhaiskasvatuksen opettaja on yleiskasvattaja (Rusanen, 2007), joten työssä tarvittavaa tietoa ja osaamista on valtavasti. Mediakasvatus voi opinnoissa ja työssä olla vain yksi osa muiden joukossa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että mediakasvatukseen perehtyminen olisi turhaa – päinvastoin. Väitän, että mitä vähemmän aikaa kullekin työn osa-alueelle on, sitä tärkeämpää on suunnitella niitä tietoi-

sesti ja tavoitteellisesti. Tällöin kiireenkin keskellä kyetään keskittymään olennaiseen, eli juuri lasten tarpeiden kannalta tärkeisiin asioihin.

Jotta opettaja voisi suunnitella tietoista ja tavoitteellista mediakasvatuksen pedagogiikkaa, hänellä on oltava siihen liittyviä tietoisia käsityksiä. Tutkimuksessani olen hyödyntänyt Sirkka Hirsjärven (1980) kehittämää kasvatustietoisuuden käsitettä. Kasvatustietoisuutta pidetään tärkeänä kasvatukseen ja sen laatuun vaikuttavana tekijänä, ja sille on tyypillistä tietoisuus siitä, että toimii kasvattajan tehtävässä. Tämä on kiinnostava lähtökohta tarkastella mediakasvatusta, jonka osa varhaiskasvatuksen ammattilaisista on yksinkertaisesti sivuuttanut työssään.

Kehitin väitöstutkimuksessani uuden mediakasvatustietoisuuden käsitteen (Salomaa, 2016) Hirsjärven (1980) mallista inspiroituneena täydentämällä sitä erityisesti varhaiskasvatuksen ja mediakasvatuksen tutkimuksen pohjalta. Väitöstutkimuksessani mediakasvatustietoisuus toimii kahdella tasolla: se on paitsi tutkimuksen tulos itsessään, myös tulkinnallinen kehys, jonka kautta tarkastelen uudelleen opetus suunnitelmatutkimuksen sekä opettajien haastattelujen tuloksia.

Mistä mediakasvatustietoisuudessa sitten on kysymys? Mediakasvatustietoisuus koostuu neljästä käsitysten ryhmästä (Salomaa, 2016): Ensimmäisen muodostavat käsitykset varhaiskasvatuksen medialukutaitoon liittyvistä tavoitteista ja arvopäämääristä. Toinen ryhmistä on ihmiskäsitys, johon sisältyvät myös käsitykset lasten oppimisesta, kasvusta ja kehityksestä. Kolmannen ryhmän muodostavat mediakäsitykset ja neljanteen sisältyvät sekä käsitykset itsestä mediakasvattajana että käsitykset varhaiskasvatuksellisen vuorovaikutuksen ja kasvuvirikkeiden merkityksestä inhimilliselle kasvulle mediakulttuurissa. Käsitykset voivat ihmisen mielessä olla tiedostettuja tai tiedostamattomia, mutta vasta käsitysten tietoinen prosessointi mahdollistaa niiden tarkastelun ja hyödyntämisen tavoitteellisessa työssä (Hirsjärvi, 1980; Poikolainen, 2022). Kasvatustietoisuuden laatu ilmenee kasvatustoiminnassa (esim. Brotherus ym., 2002; Hirsjärvi, 1980), eli opettajan mediakasvatustoiminnan taustalla vaikuttaa se, millaisia ja kuinka tiedostettuja käsityksiä hänellä näistä aiheista on. Mediakasvatustietoisuus voi ilmetä hyvin eri tasoisena eikä toisaalta kenenkään mediakasvatustietoisuus ole täydellinen tai valmis.

Vaikka huomio kiinnittyy herkästi käytännön tason toimintaan (Mertala & Salomaa, 2016), muodostaa näkyvä toiminta vain osan varhaiskasvatuksen pedagogisesta prosessista (Alila ym., 2022). Siksi mielestäni mediakasvatustietoisuuden huomioiminen on välttämättömyyttä mediakasvatuksen kehittämiseksi. Malli nimittäin kiinnittää huomiota siihen, mitä kasvatustoiminnan taustalla tapahtuu ennen kuin varsinaista mediakasvatusta edes suunnitellaan – tai jätetään suunnittelematta. Tämä voi auttaa meitä ratkaisemaan myös mediakasvatuksen juurruttamisen haasteita kentällä.

Ei ole mikään ihme, että mediakasvatuksesta ilmenee ristiriitaisia käsityksiä tai mediakasvatustietoisuus alalla näyttää jäsentymättömältä. Ensinnäkin mediakasvatus on kuulunut velvoittavasti varhaiskasvatuksen sisällöksi vasta alle kymmenen vuoden ajan. Kyse on siis melko uudesta työn osa-alueesta, vaikka paikoittain mediakasvatusta on toki tehty jo vuosikymmeniä. Toiseksi mediakasvatuksen kenttää vaivaa käsitteellinen epäselvyys, joka juontaa osittain juurensa siihen, miten monitahoisesta ja jatkuvasti muuttuvasta asiasta mediasa on kyse. Edes mediatutkijoilla ei ole yhteisymmärrystä siitä, mitä medialla tarkoitetaan (Horn, 2007).

Tämän tutkimuksen tarpeisiin mediaa on kuitenkin mielekkäin hahmottaa mediakulttuurisesta näkökulmasta. Sen sijaan, että keskityttäisiin yksittäisiin mediavälineisiin tai -sisältoihin, hahmotetaan mediakulttuuri sellaisenaan yhteiskunnallisena tilanteena, jossa suuri osa havainnoista on mediavälitteisiä ja medioilla on suuri merkitys yksilöiden ja yhteisöjen elä-

mässä (Seppänen & Väliverronen, 2012). Sinällään tässä ei ole mitään uutta, vaan lapsuus on ollut mediakokemusten värittämää jo pitkään. Median jatkuva muutos on kuitenkin tosi-asia. Kun mikään merkittävä media ei yhteiskunnastamme ole kadonnut, mutta uusia tuetaan entisten rinnalle, mediaympäristö laajenee ja kytkeytyy yhä useampiin elämän osaluaisiin (Seppänen & Väliverronen, 2012).

Voidakseen käyttää medioita mielekkäillä tavoilla, olla niiden avulla yhteydessä toisiin ja saadaksesen niistä tietoa, elämyksiä ja oman toiminnan kokemuksia lapsi tarvitsee media-kasvatusta ja sen myötä opittavaa medialukutaitoa. Ja medialukutaito vasta onkin käsitteellinen suo: pelkästään yhdessä medialukutaitotutkimusten katsauksessa (Potter, 2022) löytyi yli 400 erilaista määrittelevää elementtiä medialukutaidolle. Tämä alleviivaa sitä, ettemme voi vain huolimattomasti puhua medialukutaidosta ja mediakasvatuksesta, ikään kuin kaikki käsittäisivät ne samalla tavalla.

Käsitteiden käyttökelpoisuuden kannalta on välttämätöntä, että niitä määritellään tarkemmin eri konteksteissa (Palsa & Ruokamo, 2015). Myös varhaiskasvatuksen mediakasvatusta tarvitsee omista lähtökohdistaan tehtyä tutkimusta ja määrittelyä. Olemmekin Pekka Mertalan (Mertala & Salomaa, 2016) kanssa määritelleet varhaisvuosien mediakasvatuksen olevan sellaista tavoitteellista varhaiskasvatusta, jossa osapuolina ovat kasvattajat, kasvatettavat ja mediakulttuuri. Kyse ei ole pelkästä opettamisesta, vaan pedagogiikkaa painottavasta hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Mediakasvatusta toteutetaan varhaiskasvatukselle tyypillisin keinoin esimerkiksi leikkiä, tutkimista ja taiteellista ilmaisua hyödyntäen. Varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen päämääränä on medialukutaidon edistämisen myötä tukea varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisia tavoitteita (Mertala & Salomaa, 2016). Nämä tavoitteet Suomessa määrittelee varhaiskasvatustalaki (L 540/2018).

Ilmiönä mediakasvatusta kuuluu sosiaaliseen maailmaan, eikä sitä esiinny riippumattomana ihmisten mediakasvatusta koskevista tulkinnoista. Mediakasvatusta voi siis sanoa olevan sosiaalinen rakennelma eli konstruktio. Sitä ei voi ottaa mikroskoopin alle, palastella osiin, ja kuvitella voivansa löytää lopullisen totuuden siitä, mitä mediakasvatusta on. Sen sijaan olen pyrkinyt ymmärtämään ilmiötä tarkastelemalla sitä erilaisista, mutta keskenään vuorovaikutuksessa olevista näkökulmista.

Väitöstutkimuksessani kysyin: millaisena osana varhaiskasvatusta opettajien työtä ja koulutusta mediakasvatusta rakentuu, kun sitä tarkastellaan mediakasvatustietoisuuden, opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien, työssä olevien opettajien käsitysten sekä aiemman tutkimus- ja linjauserustan näkökulmista? Tulosten mukaan mediakasvatusta on tullut osaksi varhaiskasvatusta, mutta sen toteutumiseen ja tavoitteisiin liittyy vielä epäselvyyksiä.

Mediakasvatusta toteutumiseksi on todella tärkeää, että varhaiskasvatussuunnitelman perusteet selkeäsanaisesti velvoittaa kaikki koulutuksen järjestäjät sitä tarjoamaan. Lisäksi mediakasvatusta oli huomioitu kaikissa varhaiskasvatusta opettajia kouluttavissa yliopistoissa lukuvuonna 2014–2015 käytössä olleissa opetussuunnitelmissa. Näiden opetussuunnitelmien mukaan opiskelleet opiskelijat olivat juuri se joukko, joka valmistui ja lähti kentälle suunnilleen yhtä aikaa uusien, mediakasvatukseen velvoittavien suunnitelmaperusteiden voimaantulon kanssa.

Vastavalmistuneilta opettajilta ei kuitenkaan kannata odottaa liikaa mediakasvatustaitajina, sillä mediakasvatusta rooli oli tavallisesti koulutuksessa kyseisenä ajankohtana ollut todella pieni. Kävimme läpi yli 300 pakollista kurssia seitsemän eri yliopiston opetussuunnitelmasta, ja vain kaksi kurssista oli omistettu kokonaan mediakasvatusta. Vaikka julkisessa keskustelussa on usein oltu huolissaan opettajien digitaatioista, tästä tutkimuksesta käy ilmi, että tieto- ja viestintäteknologisia taitoja on sisällytetty opintoihin selvästi enemmän kuin sosiokulttuurisesti painottuvaa mediakasvatusta.

Mediakasvatuksellisten kurssien tavoitteet opettajankoulutuksessa liittyivät useimmiten lasten oppimisen tukemiseen tai kontekstin ymmärtämiseen, mutta laajempia kasvatukseen tai lasten hyvinvointiin liittyviä tavoitteita kurssiteksteissä oli vähän tai ei ollenkaan. Tämä oli yllättävä havainto, kun kysymys on kasvatustieteellisestä varhaiskasvatuksen koulutuksesta. Kaikkiaan yliopistojen väliset erot olivat suuria, joten on todennäköistä, että eri yliopistoissa opiskelijoille on tuotettu eri tasoisesti aineksia mediakasvatustietoisuuden rakentumisen tueksi. Tämä herättää kysymään, saavatko lapset eri puolilla maata myös eri tasoista mediakasvatusta, vaikka varhaiskasvatuksen velvoitteet ovat samat koko Suomessa.

Tutkimuksessa haastateltujen, mediakasvatuksesta kiinnostuneiden opettajien näkökulmasta mediakasvatusta oli normaali työn osa. Heille saumattomasti muuhun kasvatukseen sulautunut ja monipuolinen mediakasvatusta näyttöä lasten kanssa toimimisen ihanteena. Opettajien puheessa mediakasvatusta myös kattoi opettajankoulutusta monipuolisemmin niin opetuksen, hoivan kuin kasvatuksenkin alueet. Tässä aineistossa siis näyttöä pieni mutta rohkaiseva otos mediakasvatuksen toteutumisesta varhaiskasvatuksen kentällä. Haasteiksi opettajat kokivat henkilöstön mediakasvatustietoisuuden riittämättömyyden, koko henkilöstön mukaan saamisen sekä monipuolisen ja tavoitteellisen pedagogiikan hallitsemisen. Opettajien tapa käsittää mediakasvatusta yksilötason lisäksi koko toimialan kehittämishaasteena kannustaa hyödyntämään mediakasvatustietoisuuden jäsenystä laajemmin esimerkiksi työyhteisöjen kehittämisen välineenä.

On kiinnostavaa, miten epäselvänä mediakasvatusta ja sen tavoitteen eli medialukutaidon suhde näyttöä läpi koko aineiston. Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa sana ”medialukutaito” esiintyi vain harvoin, ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteista mediakasvatusta ja medialukutaidon yhteys ei käy lainkaan ilmi. Kukaan opettajista ei haastattelussa edes maininnut medialukutaitoa, vaikka toiminnalla oli selvästi siihen liittyviä päämääriä. Opettajien puheessa mediakasvatukseen sisältyi lisäksi kaikenlainen toiminta median parissa, silloinkin, kun siihen ei liittynyt mitään medialukutaidon tavoitteita, vaan kyseessä oli vaikkapa vieraan kielen oppiminen YouTube-videoiden avulla. Näin laajasti ajateltuna mediakasvatusta voi olla vaarassa muuttua hahmottomaksi amebaksi, joka tarkoittaessaan lähes mitä tahansa lakkaa tarkoittamasta mitään sellaista konkreettista, jota esimerkiksi työyhteisössä olisi mielekästä pohtia ja kehittää. Toteankin yhtenä tutkimukseni johtopäätöksenä, että mediakasvatusta ja medialukutaidon yhteyttä pitäisi selkiyttää opettajien mediakasvatustietoisuuden tukemiseksi.

Väitöskirjani on ensimmäinen suomalainen tutkimus, joka käsittelee mediakasvatusta osana varhaiskasvatusta opettajien työtä ja koulutusta. Se tarjoaa nyt uutta tietoa sekä kasvatustoiminnan että ammattilaisten osaamisen kehittämisen tueksi. Kannustankin opettajia, opettajankouluttajia sekä varhaiskasvatusta johtajia ja kehittäjiä panostamaan sellaisen mediakasvatustietoisuuden vahvistamiseen, joka antaa mediakasvatukselle muuttuvassa mediakulttuurissa kestävästi kasvatuksellisen perustan ja huomioi laaja-alaisesti lasten kasvun, oppimisen ja kehityksen. Meidän kannattaa keskittyä aiempaa enemmän siihen, että opettajille rakentuu tietoperustaisia käsityksiä lapsista, mediasta ja mediakasvatuksesta. Näin voimme kenties vahvistaa opettajien motivaatiota ja kykyä toteuttaa laadukasta mediakasvatusta pedagogiikkaa. Sillä vastataan lasten tarpeisiin tämän päivän ja tulevaisuuden mediakulttuurissa.

Väitöskirja

Salomaa, S. (2023). *Mediakasvatus osana varhaiskasvatuksen opettajien työtä ja koulutusta*. Tulkintakehyksenä mediakasvatustietoisuus. Tampereen yliopisto: Tampereen yliopiston väitöskirjat 836. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2992-1>

Kirjallisuus

- Alila, K., Ukkonen-Mikkola, T. & Kangas, J. (2022). Elements of the pedagogical process in Finnish early childhood education. Teoksessa H. Harju-Luukkainen, J. Kangas & S. Garvis (toim.), *Finnish Early Childhood Education and Care: From Research to Policy and Practice* (s. 257–274). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-95512-0_18
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. WSOY.
- Hirsjärvi, S. (1980). *Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset. Teoreettinen tarkastelu*. (Research reports 88/1980). University of Jyväskylä Department of Education.
- Horn, E. (2007). Editor's introduction: "There are no media." *Grey Room*, 29, 7–13. <https://doi.org/10.1162/grey.2007.1.29.6>
- Juutinen, J., Siippainen, A., Marjanen, J., Sarkkinen, T., Lundkvist, M., Mykkänen, A., Raitala, M., Rissanen, M.-J. & Ruokonen, I. (2021). *Pedagogisia jatkumoa ja ilmaisun iloa! Viisivuotiaiden pedagogiikka ja taito- ja taidekasvatuksen nykytila varhaiskasvatuksessa*. (Julkaisut 9:2021). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://karvi.fi/publication/pedagogisia-jatkumoa-ja-ilmaisun-iloa-viisivuotiaiden-pedagogiikka-ja-taito-ja-taidekasvatuksen-nykytila-varhaiskasvatuksessa/>
- Kanerva, A., Niiniahho, A. K. & Pirilä, L. (2020). *Selvitys kuvaohjelmien ikäraajatuntemuksesta*. (Cuporen verkkojulkaisuja 64). Cupore. <https://kavi.fi/sites/default/files/documents/ikarajaselvitys.pdf>
- Kotilainen, S. (2001). *Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle* [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5072-8>
- Krzywacki, H. (2009). *Becoming a Teacher: Emerging Teacher Identity in Mathematics Teacher Education* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5757-1>
- Kupiainen, R., Niinistö, H., Pohjola, K. & Kotilainen, S. (2006). *Mediakasvatusta alle 8-vuotiaille: keväällä 2006 toteutetun Mediamuffinssi-kokeilun arviointia*. Tampereen yliopisto. <https://research.tuni.fi/uploads/2020/01/8b47bd13-muffinssi-verkkoon-1.pdf>
- Leivo, M. (2010). *Aikuisena opettajaksi: aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3975-5>
- Lerkkanen, M.-K., Salminen, J. & Pakarinen, E. (2018). Varhaislapsuuden lukuhetket tukevat lukutaitoa. *Onnimanni*, 1–2, 20–26.
- Mertala, P. & Salomaa, S. (2016). Kasvatuskeskeinen näkökulma varhaisvuosien mediakasvatukseen. Teoksessa L. Pekkala, S. Salomaa & S. Spišák (toim.), *Monimuotoinen mediakasvatus* (s. 154–184). Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1/2016). https://www.mediataitokoulu.fi/monimuotoinen_mediakasvatus.pdf
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf

- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2013). *Mediakasvatus kuntien varhaiskasvatuksessa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:10. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-216-6>
- 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*, 11(2). <https://doi.org/10.7577/seminar.2354>
- Poikolainen, J. (2002). *Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia: vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-0768-0>
- Potter, W. J. (2022). Analysis of definitions of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 14(2), 27–43. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-2-3>
- Rantala, L. (2011). Finnish media literacy education policies and best practices in early childhood education and care since 2004. *Journal of Media Literacy Education*, 3(2), 123–133. <https://doi.org/10.23860/jmle-3-2-7>
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa: varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. (Julkaisut 15:2019). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1519.pdf
- Rusanan, S. (2007). *Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen: kuvataiteen opintojen kehittäminen lastentarhanopettajien koulutuksessa*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A77. Gummerus. <https://doi.org/10.54916/rae.118667>
- Salomaa, S., Mertala, P. & Karila, K. (2021). Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 240–268. <https://journal.fi/jecer/article/view/114178>
- Salomaa, S., Palsa, L. & Malinen, V. (toim.) (2017). *Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus 2017*. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1/2017. <http://www.mediataitokoulu.fi/opettajaopiskelijat.pdf>
- Seppänen, J. & Väliverronen, E. (2012). *Mediayhteiskunta*. Vastapaino.
- Sommers-Piironen, J. & Hemilä, H. (2016). Oivalluksia eskarista! Varhaispedagogiikan kehittämistä lasten mediasuhteiden näkökulmasta. Teoksessa H. Mulari (toim.), *Solmukohtia: näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen* (s. 45–54). Verkkojulkaisuja 103. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>
- Varhaiskasvatuslaki* 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>

KT Saara Salomaa työskentelee Kansallisessa audiovisuaalisessa instituutissa mediakasvatuksen erityisasiantuntijana