



Essi Junkkari

Diakonia-ammattikorkeakoulu

Sosiaalialan koulutusohjelma

Sosionomi (AMK)

Varhaiskasvatuksen opettajan virkakelpoisuus

Opinnäytetyö 2019

MEDIAKASVATUS MONTESSORIPEDAGOGISESSA VARHAISKASVATUKSESSA

TIIVISTELMÄ

Essi Junkkari

Mediakasvatus montessoripedagogisessa varhaiskasvatuksessa

65 sivua, 3 liitettä

Syksy 2019

Diakonia-ammattikorkeakoulu

Sosiaalialan koulutusohjelma

Sosionomi (AMK) ja varhaiskasvatuksen opettajan virkakelpoisuus

Opinnäytetyön tavoitteena oli kartoittaa, millaista mediakasvatus on montessoripedagogisessa varhaiskasvatuksessa. Tarkoituksena oli tarkastella, miten yli sata vuotta sitten kehitetty montessoripedagogiikka kohtaa lasten digitalisoituvan kasvuympäristön ja mediakulttuurin.

Tutkimus oli laadullinen. Työn teoreettisena pohjana olivat lasten mediankäyttöä ja mediakasvatusta koskevat tutkimukset, valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä montessoripedagogiikan periaatteet. Aineistonkeruumenetelmänä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Haastateltavina oli kuusi varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka työskentelivät 3–6-vuotiaille tarkoitetuissa montessoripäiväkodissa pääkaupunkiseudulla. Litteroitu aineisto analysoitiin käyttämällä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tutkimuskysymyksissä selvitettiin montessorikasvattajien näkemyksiä mediakasvatuksesta ja sen haasteista sekä montessoripedagogisen mediakasvatuksen erityispiirteitä. Lisäksi kartoitettiin, miten erilaisia mediasisältöjä ja tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnettiin montessoripäiväkotien pedagogisissa käytännöissä. Keskeisenä tuloksena tuli esiin, että montessorikasvattajat suhtautuivat mediakasvatukseen myönteisesti ja aiempaa tietoisemmin, mutta kehittämisellekin nähtiin olevan tarvetta. Medialukutaidon ja tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen opettamisen tavoitteina nähtiin olevan lapsen osallisuuden, toimijuuden ja yhdenvertaisuuden tukeminen. Mediakasvatuksella pyrittiin vahvistamaan lasten aktiivisia mediataitoja eli lasten omaa tuottamista ja ilmaisua. Tärkeänä pidettiin myös kriittistä suhtautumista medialaitteisiin ja -sisältöihin.

Montessoripedagogiikassa oppiminen perustuu montessorivälineiden konkreettisuuteen ja aistimuksellisuuteen, mikä nähdään yhä toimivana menetelmänä. Siksi valmistellun oppimisympäristön täydentäminen teknologialla tulisi tehdä pedagogisesti harkitusti. Toisaalta montessoripedagogiikan lapsilähtöisyys, ilmiöoppiminen ja pyrkimys auttaa lasta toimimaan omassa arjessaan luovat hyvän lähtökohdan sille, että montessoripedagogiikkaa uudistetaan tarpeen mukaisesti mediakasvatuksen välineillä, sovelluksilla ja sisällöillä. Mediakasvatustietoisuus ja teknisen osaamisen tukeminen ovat keinoja, joilla vahvistetaan mediakasvatuksen asemaa montessoripedagogisessa varhaiskasvatuksessa.

Asiasanat: mediakasvatus, monilukutaito, montessoripedagogiikka, tieto- ja viestintäteknologia, varhaiskasvatus

ABSTRACT

Essi Junkkari

Media education in Montessori pedagogical early childhood education

65 pages, 3 appendices

Autumn 2019

Diaconia University of Applied Sciences

Bachelor's Degree Programme in Social Services

Option in Early Childhood Education

Bachelor of Social Services

The aim of the thesis was to examine the role of media education in Montessori pedagogical early childhood education. Especially, to discuss how the Montessori pedagogy, which was developed over a hundred years ago, meets children's digitalized growing environment and media culture.

This thesis is qualitative by nature. The theoretical framework consisted of research on media education and children's use of media, the national core curriculum for early childhood education and care, and the principles of the Montessori Method. The data were collected by semi structured theme interview. Six early childhood education teachers working in Montessori schools for 3-6 year old children in the capital region of Finland were interviewed. The transcribed data were analyzed by using theory-directed content analysis.

The research questions examined Montessori teachers' views on media education, its challenges and special features of Montessori based media education. It was also searched how media educational contents and information and communication technology were used in pedagogical practices.

Results of the research show that Montessori teachers' attitude to media education was positive and more conscious than before but development work was also seen necessary. The target of teaching media literacy and skills in information and communication technology was to support children's participation, agency and equality. Children's active production and creative expression were strengthened with media education. Critical thinking related to media was also seen important.

To conclude, in the Montessori Method, learning is based on concrete and sensorial materials and activities, which is still seen as a working approach. That is why completing the learning environment with technology should be done with pedagogical reasoning. On the other hand, child centricity, phenomenal based learning and endeavour to help the child to act in his daily life give a good basis to reform the Montessori Method with media devices, contents and applications if needed. In order to establish the status of media education in Montessori pedagogical practices, media educational consciousness and support in technical competence are means worth using.

Keywords: media education, multi literacy, Montessori Pedagogy, information and communication technology, early childhood education

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 MEDIAKASVATUS OSANA VARHAISKASVATUSTA.....	6
2.1 Mediakulttuuri lapsuuden kasvuympäristönä	6
2.2 Mediakasvatuksen määritelmistä ja ulottuvuuksista.....	9
2.3 Lapsen toimijuus, osallisuus ja yhdenvertaisuus tavoitteina	12
2.4 Mediakasvattajana varhaiskasvatuksessa	15
3 MONTESSORIPEDAGOGIIKASTA.....	18
3.1 Herkkyykskaudet ja vastaanottavainen mieli	18
3.2 Valmisteltu oppimisympäristö ja montessorivälineistö.....	20
3.3 Oppimisprosessin lapsilähtöisyys	23
3.4 Mediakasvatuksen teemat montessorikeskustelussa.....	24
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	28
4.2 Tutkimusympäristö ja kohderyhmä	29
4.3 Tutkimusmenetelmä.....	30
4.4 Aineiston keruu	32
4.5 Aineiston analyysi	34
5 TUTKIMUSTULOKSET.....	36
5.1 Varhaiskasvatuksen opettajien näkemykset mediakasvatuksesta	36
5.2 Mediasisällöt ja -laitteet päiväkodin arjessa	40
5.3 Montessoripedagogisen mediakasvatuksen piirteitä.....	44
5.4 Mediakasvatuksen haasteet.....	47
6 POHDINTA	50
6.1 Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä	50
6.2 Eettisyys ja luotettavuus.....	54
6.3 Ammatillinen kasvu	56
6.4 Jatkotutkimusideoita.....	58

LÄHTEET	60
LIITTEET	66
LIITE 1. Saatekirje tutkimukseen osallistumisesta	66
LIITE 2. Kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta	68
LIITE 3. Haastattelukysymykset.....	69

1 JOHDANTO

Havahtuin eräänä päivänä pohtimaan lapsiperheemme mediantäyteistä arkea. Aamupalalla vanhemmat lukivat Hesaria, isovelji Aku Ankkaa ja pikkusisko, joka ei vielä osannut lukea, katseli sivusilmällä sanomalehden kuvia. Matkalla isoveljen fudistreeneihin autoradiosta tuli suomipoppi ja kappaleiden välissä kaupallisia mainoksia. Kentän laidalla tylsistynyt pikkusisko viihdytti itseään Pikku Kakosta kännykästä katsellen ja temppujensa videointia vaatien. Vaikka metsäretkelle luonnon rauhaan lähdettiin ilman äylaitteita, isovelji intoili Lego Star Warsista ja taisteli kallioilla kuin Luke Skywalker. Päivällispöydässä väiteltiin siitä, kuka Putouksen hahmoista on paras. Ilta rauhoitettiin iPadin digipeliltä ja tartuttiin analogisen ehtaan Tatuun ja Patuun.

Mediakulttuuri ja digitaaliset laitteet ovat nykytutkimuksen mukaan keskeinen osa pienten lasten kokemusmaailmaa ja kasvuympäristöä. Samaa tukevat arkihavainnot. Media ei ole lasten todellisuudesta irrallinen osa-alue, vaan heidän kehitykseensä ja hyvinvointiinsa kokonaisvaltaisesti vaikuttava ilmiö. Miten lapset oppivat elämään mediantäyteisessä todellisuudessa ja millaisia valmiuksia he siihen tarvitsevat? Miten lasten mediankäyttö ja mediakulttuuri otetaan huomioon varhaiskasvatuksessa? Miten digiaika muuttaa varhaiskasvatuksen arkea ja pedagogisia käytänteitä? Näihin ajankohtaisiin kysymyksiin pyritään varhaiskasvatuksessa vastaamaan mediakasvatuksella.

Muutos on ollut suuri. Jos päiväkodeissa aiemmin pyrittiin suojelemaan lapsia median haitoilta, tulisi varhaiskasvatuksessa nykykäsityksen mukaan keskittyä lasten mediataitojen tukemiseen. Uudet varhaiskasvatuksen perusteet (Opetushallitus 2018) korostavat monilukutaidon ja tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen merkitystä. Lasten mediakulttuuri ja digitaaliset teknologiat tulisi perusteiden mukaan nähdä pedagogisina mahdollisuuksina, ei uhkina. Ajattelun taustalla on lasten kuuleminen ja heidän osallisuutensa vahvistaminen: lasten tulisi saada olla aktiivisia tulkitsijoita, tuottajia ja toimijoita medialaitteiden ja -sisältöjen muokkaamassa maailmassa.

Käsillä oleva opinnäytetyö *Mediakasvatus montessoripedagogisessa varhaiskasvatuksessa* on osa sosionomin (AMK) tutkintoa. Mediakasvatus on entistä tärkeämpi osa varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista osaamista, minkä vuoksi halusin opinnäytetyössäni perehtyä syvemmin hieman hankalasti hahmotettavaan aihepiiriin. Rajasin tarkastelunäkökulman montessoripedagogiikkaan, johon olen päässyt tutustumaan lasteni kautta montessorivanhempana. Sittemmin suoritin sosionomiopintoihin kuuluvan pedagogisen harjoittelun montessoripäiväkodissa, jossa pääsin tutustumaan montessoripedagogiikkaan varhaiskasvatuksen opettajan roolista käsin. Kokemukseni perusteella montessoripedagogiikka on lapsen kehitystä, hyvinvointia ja osallisuutta monipuolisesti tukeva kasvatusmenetelmä. Montessoripedagogiikan peruseriaatteet ovat sadan vuoden takaa, mutta menetelmä ei ole immuuni ympäröivän maailman muutoksille. Kiehtova kysymys tässä opinnäytetyössä on, miten Maria Montessorin 1900-luvun alussa kehittämä pedagogiikka kohtaa digiajan mahdollisuudet ja haasteet.

Tutkimusaineistoni koostuu kuuden montessoripäiväkodissa työskentelevän varhaiskasvatuksen opettajan haastatteluista. Pysin aineiston pohjalta kartoittamaan haastattelemieni montessoriammattilaisten näkemyksiä mediakasvatuksen kysymyksistä. Tavoitteena on selvittää, miten mediasisältöjä ja digitaalista teknologiaa hyödynnetään montessoripäiväkotien arjessa ja pedagogisissa käytännöissä. Etsin myös vastausta kysymykseen, millaisia erityispiirteitä montessoripedagogisessa mediakasvatuksessa on. Vaikka opinnäytetyö on kartoittava tutkimus, siitä voi olla parhaimmillaan apua mediakasvatuksen kehittämisessä. Sillä kuten Reunamo (2014, 11) muistuttaa: ”Niin kauan kuin meiltä puuttuu tieto siitä, mitä varhaiskasvatuksessa todella tapahtuu, kehitystyömme seisoo savijaloilla”.

2 MEDIKASVATUS OSANA VARHAISKASVATUSTA

Mediakulttuuri ja digitaaliset laitteet ovat keskeinen osa pienten lasten kokemusmaailmaa. Maailman muuttuessa yhä digitaalisemmaksi ja mediavaltaisemmaksi on pohdittava, miten lasten muuttuva kasvuympäristö vaikuttaa varhaiskasvatuksen sisältöihin ja käytäntöihin. Päiväkodeissa lapsia on pitkään pyritty suojelemaan mediasisällöiltä ja -laitteilta (Salomaa 2016a, 137). Lasten suojeleminen ja turvataitojen vahvistaminen kuuluvat kasvattajien työhön, mutta se ei ole mediakasvatuksen ainoa tavoite. Nykytutkimuksen mukaan lasten mediakulttuurin arvostaminen sekä mediasisältöjen ja tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen tarjoavat monia mahdollisuuksia varhaiskasvatuksen pedagogiseen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Siihen kannustavat myös voimassa olevat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018).

2.1 Mediakulttuuri lapsuuden kasvuympäristönä

Media-sanalla viitataan erilaisiin mediavälineisiin, mediakanaviin ja mediasisältöihin. Medialla tarkoitetaan myös kokonaista toimialaa eli instituutioita ja organisaatioita, jotka välittävät tietoa. Mediavälineitä ovat esimerkiksi perinteiset joukkotiedotusvälineet eli sanoma- ja aikakauslehdet, televisio ja radio. Uudempiä mediavälineitä ovat muun muassa digikamerat, tietokoneet, tabletit, älypuhelimet, cd-soittimet ja pelikonsolit. Mediasisällöllä puolestaan tarkoitetaan viestejä, joita mediavälineillä tuotetaan, käytetään ja välitetään, kuten tekstiviestit, elokuvat, valokuvat, e-kirjat, televisio- ja radio-ohjelmat, uutiset, digitaaliset pelit sekä internetin moninaiset sisällöt kuten sosiaalisen median viestit, blogit ja videot. Digitaalisuuden myötä eri mediamuodot ja -sisällöt sekoittuvat helposti yhteen, mikä synnyttää monimuotoisen mediaympäristön. Esimerkiksi lehden verkkoversiossa voi olla tekstin ja kuvien lisäksi videota, ääntä ja keskusteluviestejä. Älypuhelin on esimerkki monikäyttöisestä laitteesta, jota puhelinominaisuuden lisäksi voi käyttää tietokoneena, pelilaitteena, musiikkisoittimena, nauhurina tai digi- ja videokamerana. (Kansallinen audiovisuaalinen instituutti 2016, 5–6; Mustola & Rissanen 2017, 308.)

Sekä kansainvälisten että kotimaisten tutkimusten mukaan lapset viettävät yhä enemmän aikaa erilaisten mediavälineiden ja -sisältöjen parissa. Mediabarometrin (vuodelta 2014) mukaan 0–8-vuotiaiden suomalaislasten arkeen kuuluvat keskeisesti perinteisten kirjojen ja lehtien lisäksi monenlaiset digitaaliset mediavälineet kuten tv, radio, cd-soitin, pelikonsolit, älypuhelin, tablettitietokone ja internet. Suonisen kyselytutkimuksen television tai netin kuvaohjelmia katseli vuonna 2013 lähes päivittäin reilut 90 prosenttia yli 2-vuotiaista. Valtaosa lapsista kuunteli radiota tai musiikkia viikoittain, päivittäinkin puolet. Yli 3-vuotiaista kaksi kolmasosaa käytti internetiä viikoittain. Kännykän käyttö oli yleistä: pienimmät lapset käyttivät vanhempiansa kännykkää yleensä pelaamiseen, mutta kyselyyn vastanneista lähes joka viidennellä 5–6-vuotiaalla oli jo oma kännykkä. Lähes kaikki yli 5-vuotiaat lapset pelasivat digitaalisia pelejä, 3–4-vuotiaistakin lähes kaksi kolmasosaa. Merkillepantavaa on toisaalta myös, että lähes 40 prosenttia varhaiskasvatus- ja alkuopetusikäisistä lapsista ei pelannut koskaan digitaalisia pelejä ja lähes puolet ei käyttänyt kännykkää lainkaan. (Suoninen 2014, 24, 34, 41, 45, 47, 64.)

Suurin 2010-luvulla tapahtunut muutos suomalaisten 0–8-vuotiaiden lasten mediankäytössä on erilaisten internetpalvelujen, kuten kuvaohjelmien, käytön yleistyminen ja internetin käytön aloittamisen aikaistuminen. Kun vielä vuonna 2010 internetin käyttäjiä oli vain vajaa puolet lapsista, vuonna 2013 jo yli 90 prosenttia kaikista 0–8-vuotiaista lapsista käytti internetiä ainakin joskus. Myös digitaalisten pelien pelaaminen on yleistynyt 2010-luvulla: vuonna 2013 digitaalisia pelejä pelasi ainakin joskus vajaat kaksi kolmasosaa kaikista 0–8-vuotiaista lapsista, kun vuonna 2010 alle puolet ikäluokasta pelasi. Pelaaminen myös aloitetaan entistä nuorempana. (Suoninen 2014, 70–71.)

Chaudronin (2015) seitsemän Euroopan maata kattavassa laadullisessa tutkimuksessa käy ilmi, että koti lasten kasvuympäristönä on digitalisoitunut ja lapset ovat päivittäin tekemisissä monenlaisten mediavälineiden kanssa. Vanhemmat käyttävät teknologiaa yleensä työskentelemiseen ja kommunikoimiseen, lapset sen sijaan käyttävät televisiota, tietokonetta, älypuhelinia ja pelikonsolia enim-

mäkseen viihdekäyttöön. Tabletti on lasten suosiossa, koska se on kosketusnäytön ansiosta kätevä käyttää ja kokonsa takia helppo kuljettaa paikasta toiseen. Sen avulla voi tehdä monenlaista: pelata, katsoa lastenohjelmia, piirtää, ottaa valokuvia ja koostaa videoita. Myös älypuhelimet ovat monikäyttöisiä: ääni- ja videopuheluiden sekä tekstiviestien lisäksi lapset käyttävät kännykkää muun muassa videoiden katseluun, kuvien ottamiseen ja pelaamiseen. Käyttäessään aikuisten laitteita lapset kohtaavat usein myös aikuisten maailmaan kuuluvia sisältöjä, kuten mainos- ja uutiskuvia. Pienillä lapsilla ei ole kuitenkaan vielä kykyä käsitellä lapsen kaikkia laitteiden kautta välittyviä sisältöjä, joista osa voi olla hämmentäviä ja ikätasoon sopimattomia. (Chaudron 2015, 13–15.) Kotien lisäksi lapset kohtaavat mediakulttuuria kaikkialla: kadulla, julkisissa tiloissa ja liikennevälineissä.

Mediakulttuurinen kasvu ympäristö ei näyttäydy vain siinä, mitä laitteita lapset käyttävät ja millaisia mediasisältöjä kuluttavat ja kuinka usein, vaan myös siinä, miten mediankäyttö vaikuttaa ihmisten välisiin suhteisiin, kuten lasten ja aikuisten väliseen tai lasten keskiseen vuorovaikutukseen. Lasten mediankäyttö näkyy väistämättä myös päiväkodin arjessa eli lasten puheissa ja leikeissä. Suonisen (2014, 72, 74) mukaan mediakasvatusta koskevissa puheenvuoroissa vahvistuu yhä enemmän näkemys, että lasten lisääntyvä mediankäyttö, kuten kuvaohjelmien katselu ja digipelaaminen, tulisi ottaa nykyistä paremmin huomioon varhaiskasvatuksen pedagogiikassa ja kasvatusyhteistyössä vanhempien kanssa. Voidakseen käyttää pedagogista erityisosaamistaan lasten mediataitojen kehittämiseen varhaiskasvattajilla tulisi olla riittävät valmiudet: mediakasvatuksen opinnot pitäisi saada entistä laajemmin osaksi varhaiskasvatuksen opintoja, minkä lisäksi tarvitaan täydennyskoulutusta jo ammatissa toimiville. Tutkimustulosten perusteella myös Chaudron (2015, 10) suosittelee, että koulujen ja päiväkotien ammatillaiset sisällyttäisivät aktiivisemmin digitaalisten teknologioiden käyttöä opetukseen ja edesauttaisivat turvallista käyttöä yhdessä lasten huoltajien kanssa.

2.2 Mediakasvatuksen määritelmistä ja ulottuvuuksista

Mediakasvatus on laaja ja moniulotteinen käsite, jota on vaikea määritellä yksiselitteisesti. Buckingham (2003) määrittelee mediakasvatuksen olevan kasvattamista ja kasvua mediakulttuurisessa kontekstissa sekä opetusta ja oppimista mediasta. Mediakasvatus on siten prosessi, jonka tuloksena opitaan medialukutaitoa. (Salomaa 2016a, 140.) Kupiaisen ja Sintosen (2009, 31) mukaan ”mediakasvatus on tavoitteellista vuorovaikutusta, ja sen osapuolina ovat kasvattaja, kasvatettava ja mediakulttuuri. Tavoitteena on medialukutaito.” Mertalan ja Salomaan (2016, 157) mukaan tämä määritelmä sopii hyvin myös varhaiskasvatuksessa harjoitettavaan mediakasvatukseen, sillä se ottaa huomioon tavoitteellisuuden, kasvattajan ja lapsen aktiivisuuden, mediakulttuurin kasvattavan ulottuvuuden sekä ihmisten ja mediakulttuurin välisen vuorovaikutuksen.

Mediakasvatus voi painottua Kupiaisen mukaan (2009, 175–176) mediasuhteen säätelyyn tai mediataitojen kehittämiseen. Säätelyssä mediakasvatuksessa korostuvat lapsen suojeleminen median haitoilta ja mediankäytön hallinta, mikä ilmenee esimerkiksi ruutuajan rajoittamisena ja mediasisältöjen valikoimisena. Jos aikuisten ja lasten mediamaku on kovin erilainen, säätely mediakasvatus voi erkaannuttaa osapuolten kokemusmaailmaa toisistaan. Mediataitoihin keskittyvä mediakasvatus puolestaan tähtää mediasisältöjen sekä digitaalisten laitteiden ja sovellusten pedagogiseen hyödyntämiseen ja sen myönteisiin vaikutuksiin. Mediakasvattaja tarvitsee sekä säätelyä että taitoja vahvistavaa näkökulmaa, mutta jos rajoittaminen ja suojeleminen korostuvat, jäävät lasten media-aiheiset tarjoumat hyödyntämättä ja keskeiset arjessa ja yhteiskunnassa tarvittavat taidot saavuttamatta.

Voimassa olevat valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja esiopetussuunnitelman perusteet korostavat säätelyn ohella lasten mediataitojen vahvistamista. Mediakasvatuksen määrittelyssä korostetaan lasten aktiivisuutta, tuottamista ja ilmaisua. Lasten kanssa voidaan työstää media-aiheita turvallisesti leikeissä, piirtäen, draaman keinoin tai mediaesityksiä tekemällä. Samalla voi-

daan pohtia median parissa kohdattuja sisältöjä ja niiden todenmukaisuutta. Lasten kanssa on myös tärkeää harjoitella lähde- ja mediakriittisyyttä ja vastuullisuutta median parissa. (Opetushallitus 2018, 45–46, Opetushallitus 2014, 32, 35).

Perusteiden mukaan mediakasvatuksen tehtävä on tukea lasten monilukutaidon kehittymistä sekä tieto- ja viestintäteknologista osaamista. Näitä taitoja tarvitaan lasten ja perheiden arjessa, ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja yhteiskunnallisessa osallistumisessa. Laaja-alainen osaaminen tukee lapsen kasvua yksilönä ja yhteisönsä jäsenenä ja vahvistaa kykyä toimia muuttuvassa maailmassa. (Opetushallitus 2018, 23–24, 26; Opetushallitus 2014, 32.)

Monilukutaito on tärkeä perustaito, jonka avulla on mahdollista ymmärtää erilaisia viestejä, vuorovaikutusta ja ympäröivää maailmaa. Monilukutaidon tekstikäsitys on laaja: teksti voi olla kirjoitettua, suullista, audiovisuaalista tai digitaalista. Kulttuurin muuttuessa yhä digitaalisemmaksi ja mediavaltaisemmaksi syntyy uusia kielenkäytön muotoja, joita ovat esimerkiksi hymiöt ja muut emojiit, mainoslogot, rap-musiikin sanoitukset tai *Youtube*-videot. Peruslukutaito, kuvanlukutaito, numeerinen lukutaito ja medialukutaito ovat monilukutaidon alalajeja. Monilukutaitoa opettaessa tulisikin varhaiskasvatuksessa pohtia, millaisessa tekstimaailmassa lapset elävät. (Opetushallitus 2018, 26; Opetushallitus 2014, 18; Mustola & Koivula 2017, 320–321.)

Monilukutaidon ajatellaan helposti olevan vain tekstin tulkitsemista ja vastaanottamista, mutta monilukutaitoon kuuluu olennaisesti myös tuottaminen (ks. Opetushallitus 2018, 26; Opetushallitus 2014, 18). Esimerkiksi mainoksen suunnittelu lisää ymmärrystä mainonnan vaikuttamisen keinoista ja uusien digitaalisten välineiden kuten tabletin hyödyntäminen sadutuksessa auttaa lapsia kommunikoi- maan ajatuksiaan entistä itsenäisemmin. (Mustola & Koivula 2017, 320–321.)

Varhaiskasvatukseen monilukutaidon opettaminen sopii erityisen hyvin sen laajan tekstikäsitksen vuoksi. Vaikka pienillä lapsilla ei ole välttämättä vielä perinteistä luku- ja kirjoitustaitoa, he voivat olla taitavia tulkitsemaan visuaalisia symboleja ja viestejä. (Mustola & Koivula 2017, 320–321.) Kasvattajan ohjaus monipuolisessa (osin digitaalisessa) tekstiympäristössä, lasten itsensä luoma kulttuuri

sekä lapsille suunnatut kulttuuripalvelut edistävät monilukutaidon kehittymistä (Opetushallitus 2018, 26; Opetushallitus 2014, 18).

Tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen opettaminen tarkoittaa, että lasten kanssa tarkastellaan tieto- ja viestintäteknologian roolia arkielämässä sekä tutustutaan monipuolisesti erilaisiin tieto- ja viestintäteknologisiin välineisiin, sovelluksiin ja peleihin. Digitaalista dokumentointia eli esimerkiksi valokuvausta, videointia tai äänittämistä voidaan hyödyntää leikeissä, tutkimisessa, liikkumisessa sekä taiteellisessa kokemisessa ja tuottamisessa. Sisällön tuottaminen mediavälineillä yksin tai ryhmässä vahvistaa teknisten taitojen lisäksi myös monilukutaitoa, luovaa ajattelua ja yhteistoiminnallisia taitoja. (Opetushallitus 2018, 26.)

Laaja-alainen tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen tarkoittaa muutakin kuin laitteiden ja sovellusten tuomista pävikoteihin. Mertalan (2018a) mukaan tieto- ja viestintäteknologista osaamista voi tarkastella oppimisteknologisesta, mediakasvatuksellisesta ja teknologiakasvatuksellisesta näkökulmasta. Oppimisteknologisessa mielessä tieto- ja viestintäteknologiaa voidaan käyttää oppimisen välineenä: esimerkiksi kirjainten suuntia opettava sovellus auttaa lasta oppimaan kirjoittamaan ja metsäretken kuvaaminen jäsentämään luonnosta saatavaa informaatiota. Mediakasvatuksellisessa orientaatiossa on mukana viestinnällinen ja mediakulttuurinen ulottuvuus, jossa voidaan käsitellä ja jalostaa esimerkiksi digitaalisiin peleihin tai elokuvaan liittyviä aiheita vaikkapa perinteisesti kynän ja paperin avulla, ilman teknologiaa. Teknologikasvatuksen tavoite on, että lapset oppivat ymmärtämään teknologista maailmaa ja teknologian roolia ihmisen apuvälineenä sekä omaksumaan teknologiaa koskevia tietoja, taitoja ja asenteita.

Monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologiset taidot eivät synny itsestään. Kuten Kupiainen ja Sintonen (2009, 30) huomauttavat, mediavaltaisessa ympäristössä kasvaminen ei tee meistä välttämättä medialukutaitoisia. Ja vaikka lapsi osaisi käyttää digitaalisia laitteita paremmin kuin edeltävä sukupolvi, se ei tarkoita, että hänellä olisi vielä riittävästi medialukutaitoa. Aikuisen ohjausta ja mediakasvatusta tarvitaan, jotta lapset oppivat tulkitsemaan ja arvioimaan mediasisältöjä kriittisesti. (Chaudron 2015, 28–29; Mustola & Rissanen 2017, 312.)

2.3 Lapsen toimijuus, osallisuus ja yhdenvertaisuus tavoitteina

Varhaiskasvatuslaki (L 540/2018, 3 §) määrittelee varhaiskasvatuksen tehtäviksi muun muassa lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen, terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen, elinikäisen oppimisen ja koulutuksellisen tasa-arvon tukemisen. Varhaiskasvatuksen on toteutettava leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistettava myönteiset oppimiskokemukset niiden parissa. Lisäksi varhaiskasvatuksessa tulee kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, varmistaa lapsen osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet sekä ohjata lasta eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Opetushallituksen (2018, 14) linjauksen mukaan varhaiskasvatuksessa opittujen tietojen, taitojen ja asenteiden avulla vahvistetaan lasten yhteiskunnallista osallisuutta ja toimijuutta sekä edistetään tasa-arvoa ja ehkäistään syrjäytymistä.

Mertalan ja Salomaan (2016, 158–159) mukaan mediakasvatuksella voidaan edistää kaikkia varhaiskasvatuksen yleisiä tavoitteita eli sen avulla voidaan kokonaisvaltaisesti tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista, osallisuutta ja tasa-arvoa. Sen vuoksi kasvatustehtävästään tietoinen ammattilainen ei voi mediakulttuuriin liittyvissä kysymyksissäkään vapauttaa itseään kasvatusvastuusta. (Salomaa 2016b, 141).

Mediaan liittyvien tuotosten luominen ja niiden tarkastelu vahvistavat lasten kokemusta osallisuudesta ja edistävät yhteistoiminnallista oppimista. Kuten Corsaro (1997) huomauttaa, lapsia ei pitäisi ainoastaan sosiaalista aikuisten maailmaan, vaan heidät pitäisi nähdä ympäröivän kulttuurin aktiivisina tulkitsijoina ja sosiaalisen ja kulttuurisen todellisuuden luojina (Leinonen & Sintonen 2014, 218–219). Mertalan (2018c, 175) mukaan kasvattajien on tärkeää osoittaa lapsille, että digitaalinen mediakulttuuri ei ole lapsista riippumatonta ja heistä irrallista, vaan lapset voivat olla aktiivisesti mukana luomassa mediakulttuuria omilla valinnoillaan ja tuotoksillaan.

Lapsen toimijuuden ja osallisuuden näkökulmista mediakasvatus ei ole yksisuuntaista median vastaanottamista, vaan sen tulisi olla kahdensuuntaista, interaktiivista toimintaa, jossa lapset ovat aktiivisia mediasisältöjen tuottajia. Tarjoamalla lapsille mahdollisuuksia luoda omaehtoisesti esimerkiksi media-aiheisia tarinoita ja animaatioita kasvattajat tukevat lasten digitaalista toimijuutta. Kun lapset itse osallistuvat tuottamiseen, on sillä positiivisia vaikutuksia muun muassa median tulkintataitoihin, päätöksentekokykyyn, jakamiseen, oma-aloitteisuuteen, neuvottelutaitoihin, työskentelymotivaatioon, sitoutumiseen ja oppimisen iloon. (Leinonen & Sintonen 2014, 232–233.)

Mediataidot eivät kerry pelkästään aikuisten ohjaamissa kasvatuksellisissa tilanteissa, vaan myös vertaissuhteissa. Vertaisoppiminen on toimintaa, jossa vertaiset jakavat yhteisen oppimiskokemuksen ja pyrkivät ratkaisemaan yhteisöllisesti jonkin asian. Kentzin, Sintonen ja Lipposen (2017) tapaustutkimus osoittaa, että jo alle kouluikäiset lapset pystyvät luomaan keskenään rikasta ja omaehtoista digitaalista lastenkulttuuria ilman aikuisen puuttumista. Pelatessaan yhdessä *Minecraftia* kaksi 5-vuotiasta oppi toistensa tuella ikätasoonsa nähden haastavia digitaalisia taitoja sekä sosiaalisia taitoja kuten kannustusta, auttamista ja keskinäisten ristiriitojen sopimista. Pelin lomassa tapahtunut vuoropuhelu rikasti kieltä ja pelaaminen oli leikillistä ja luovaa heidän kehittäessään uusia pelisääntöjä.

Lasten omat kokemukset ja mielenkiinnon kohteet tulisivat olla oppimisen lähtökohtana varhaiskasvatuksessa, määritellään Opetushallituksen (2018, 22) linjauksissa. Alle kouluikäisten lasten näkemyksiä heidän toiveidensa ja tarpeidensa mukaisesta mediakasvatuksesta on kuitenkin Mertalan (2016, 207) mukaan tutkittu vain vähän, vaikka lasten ja aikuisten käsitykset eivät ole välttämättä yhdenmukaisia. Jos mediakasvatuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi perustuvat enemmän varhaiskasvattajien tai vaikkapa lasten vanhempien näkemyksiin, jää lapsi syrjään häntä koskevissa pedagogisissa valinnoissa. Kun kasvattaja aikuisjohtoisuuden sijaan suunnittelee ja toteuttaa mediakasvatusta lapsilähtöisesti ”lasten kanssa”, ei ”lapsille”, hän vahvistaa lasten osallisuutta. (Leinonen & Sintonen 2014, 233). Moni kasvattaja kokee, että hän ei tunne riittävästi lasten mediasuosikkeja ja mediaan liittyvää kokemusmaailmaa. Tämän ei pitäisi olla on-

gelma, sillä lapset mielellään tuovat esiin asiantuntijuuttaan, jos sille antaa mahdollisuuden. Kasvattajan tehtävä on olla pedagoginen asiantuntija, joka ohjaa lapsia tarkastelemaan mediakokemuksiaan ja mediasuhdettaan. Tässä mielessä mediakasvatus on yhdessä oppimista. (Mertala & Salomaa 2017, 22.)

Tutkiessaan 5–6-vuotiaiden lasten ajatuksia digitaalisen median käytöstä esikouluissa Mertala havaitsi, että 83 prosenttia tutkimukseen osallistuneista 5–6-vuotiaista lapsista haluaisi mieluummin pelata kaupallisia, viihdekäyttöön tarkoitettuja digitaalisia pelejä kuin oppimispelejä. Lähes puolet myös toivoi voivansa itse tuottaa mediasisältöjä esimerkiksi tietokoneella, tabletilla tai digikameralla. Nämä löydökset pitäisi Mertalan mukaan ottaa huomioon pedagogiikkaa suunniteltaessa kahdella tapaa. Ensiksikin digitaalisten pelien ei pitäisi olla ainoastaan oppimisvälineitä, vaan myös oppimisen kohteita. Pelaamisen oppimiseen ei tarvita välttämättä laitetta, vaan innostavan mediakokemuksen lapsi voi saada esimerkiksi piirtämällä tai keskustelemalla siitä, miksi jokin peli on mieluinen. Toiseksi mieluisin aktiviteetti lapsille oli tutkimuksen mukaan mediasisällön, kuten valokuvien ja videoiden, tuottaminen. Kun lapsi kuvaa itse, hän on digitaalisen informaation aktiivinen tekijä ja toimija, ei ainoastaan passiivinen median kuluttaja. (Mertala 2016, 223.)

Mediasisällön tuottamista pitäisikin hyödyntää enemmän varhaiskasvatuksessa, koska sitä on helppo käyttää itseilmaisun, kommunikaation, dokumentoinnin ja arvioinnin välineinä. Vaikka lapsilla on kotonaan runsaasti medialaitteita ja he kuluttavat viihteellistä mediaa, ei lasten oma tuottaminen ole itsestäänselvyys kaikissa perheissä. Varhaiskasvattajillakin onkin erinomainen mahdollisuus tarjota lapsille kokemuksia median luovasta tuottamisesta ja hyödyntämisestä. Sillä on myös tasa-arvoistava vaikutus perheiden erilaisiin mediakäyttötymisen muotoihin. (Mertala & Salomaa 2016, 165).

Lapsista puhutaan monesti ”diginatiiveina”, jo syntyessään taitavina tieto- ja viestintäteknologian käyttäjinä. Käsitteellä korostetaan sitä, että koko elämänsä tieto- ja viestintäteknologian ympäröiminä eläneet lapset osaisivat luontaisesti ymmärtää ja käyttää digitaalisia laitteita ja sovelluksia toisin kuin edeltävät sukupolvet,

niin sanotut ”digitaaliset maahanmuuttajat”. Puhe lapsista diginatiiveista on kuitenkin harhaanjohtavaa, sillä todellisuudessa osaamisen kirjo on laaja. (Koivula & Mustola 2018, 38; Mertala 2018b, 172; Mustola & Rissanen 2017, 312.) Mediatutkimuksessa on esitetty huoli eriarvoistumisesta eli digitaalisesta kuilusta (*digital divide*), jonka taustalla on muun muassa ikään, sukupuoleen ja sosioekonomiseen asemaan liittyviä tekijöitä (Mustola & Rissanen 2017, 309–310).

Perheiden erilaiset lähtökohdat ja lasten moninainen taitotaso on yksi syy, miksi päiväkodeissa tarvitaan mediakasvatusta: sen avulla voidaan vahvistaa lasten yhdenvertaisuutta digitalisoituvassa yhteiskunnassa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan monilukutaidon ja tieto- ja viestintäteknologian opettaminen jo varhaiskasvatusiässä on yksi keino edistää kasvatuksellista ja koulutuksellista tasa-arvoa (Opetushallitus 2018, 26).

2.4 Mediakasvattajana varhaiskasvatuksessa

Selkeiden mediakasvatukseen liittyvien sisältöjen ja menetelmien puute sekä digitaalinen teknologia saattavat aiheuttaa epävarmuutta varhaiskasvatuksen henkilöstössä. Epävarmuus on usein turhaa, sillä kasvattajilla on pienen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen asiantuntijoina paljon osaamista, jota voi hyödyntää mediakasvatuksessa. Usein käy myös ilmi, että päiväkodeissa on jo toteutettu mediakasvatuksellista toimintaa, vaikka sitä ei ole mediakasvatukseksi nimetty. (Mertala & Salomaa 2016, 161; MLL 2018, 4.)

Varhaiskasvatuksessa tarvitaan niin sanotun mediakasvatustietoisuuden herättelyä. Mediakasvatustietoisuus tarkoittaa kontekstuaalista osaamista eli ymmärrystä siitä, kuinka moninaisin tavoin media ilmenee ja vaikuttaa yhteiskunnassa ja lasten elämässä. Lisääntynyt tietämys edesauttaa myönteistä suhtautumista ja integroimista varhaiskasvatuksen käytäntöihin. Mediakasvatuksen moninaisista mahdollisuuksista ja toteutustavoista on myös hyvä olla tietoinen. Kaikkeen mediakasvatukseen ei tarvita uusinta teknologiaa; kirjainten tunnistaminen ja leikkaaminen sanomalehdestä on mediakasvatusta siinä missä tiedonhaku iPadiltä. (Mertala & Salomaa 2016, 163, 166; Salomaa 2016a, 138.) Mediakasvattajan

tulisi myös reflektoida omaa mediasuhdettaan ja mediankäyttöään. Pohtimisen arvoista on myös: Millaisia ajatuksia ja tunteita lasten mediankäyttö herättää? Onko asenne enemmän rajoittava ja suojeleva vai median tarjoamiin mahdollisuuksiin keskittyvä? Kasvattajan kannattaa myös pohtia, miten hän toteuttaa mediakasvatusta, mitä hän jo osaa ja missä haluaa kehittyä. (MLL 2017, 8.)

Kasvattajan osoittama kiinnostus lasten mediakulttuuria kohtaan on hyvä alku mediakasvatukselle. Jos esimerkiksi media-aiheiset leikit ja puheenaiheet kielletään päiväkodissa siksi, etteivät ne kasvattajan mielestä kuulu hyvään lapsuuteen, lapset joutuvat salaamaan leikkinsä. Hämmentäviä, kiehtovia tai pelottavia kokemuksia on parempi käsitellä vertaisleikeissä tai aikuisten kanssa kuin jäädä niiden kanssa yksin. (Mustola & Rissanen 2017, 310.) Mitätöivä suhtautuminen lapselle vaikkapa tärkeään maailmiöön kohdistuu aina myös lapsen kokemukseen itsestään ja hänen identiteettiinsä (Mertala & Salomaa 2016, 171).

Mediakasvattajan haasteena ovat jatkuvat muutokset mediaympäristössä ja nopeasti vanhentuvat digitaaliset laitteet ja ohjelmat (Mustola & Rissanen 2017, 312). Kasvattajat eivät voi hallita yksityiskohtaisesti mediakasvatuksen kaikkia osa-alueita, joten lasten kiinnostuksen kohteista, aloitteista ja osaamisesta ammentaminen on hyvä lähtökohta. Lasten kuuleminen ja maailmiöiden havainnointi päiväkodin arjessa edesauttavat lapsilähtöisen mediakasvatuksen suunnittelua ja toteutusta. Lasten asiantuntijuuden lisäksi mediakasvattaja tarvitsee ymmärrystä kasvatuksen tavoitteista, median monimuotoisuudesta ja mediakasvatuksen moninaisista oppimisympäristöistä. Tämän jälkeen voi alkaa toteuttaa konkreettisia mediakasvatuksellisia tekoja. (Mertala & Salomaa 2016, 173.)

Mediakasvattajille suunnatuissa materiaaleissa esitellään paljon erilaisia työvälineitä ja menetelmiä, joita voi kokeilla rohkeasti ja luovasti. Konkreettisia ideoita mediakasvatuksen toteuttamiseen on esimerkiksi Helsingin kaupungin *Oivalluksia!*-hankkeiden materiaaleissa, joissa on esitelty erilaisia digitaalista teknologiaa hyödyntäviä työvälineitä ja pedagogisia menetelmiä. (Helsingin kaupunki. 100 Oivallusta mediareppuun!). *Molla*-hankkeen verkkosivuille on koottu runsaasti linkkejä erilaisiin digitaalisiin oppimateriaaleihin, joista esimerkkeinä mainittakoon

Molla ABC kirjain- ja numeropeli, *Ekapeli*, *Apparaattisaari* sekä *Oppi & Ilon*, *Papunetin* ja *Pikku Kakkosen* sähköiset materiaalit. (Molla. Varhaiskasvatuksen verkkotaidot ja -menetelmät. Oppimateriaali-linkkilista). MLL:n *Mediatehtäviä varhaiskasvatukseen* -opas esittelee puolestaan toimintaideoita ja harjoituksia, joilla voi vahvistaa lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoja (MLL 2018).

Vanhemmat ja huoltajat tulisi ottaa mukaan tasavertaiseen yhteistyöhön mediakasvatuksessa ja heidän osaamistaan voi hyödyntää esimerkiksi mediaprojekteissa. Lasten mediatuotoksia voi esitellä vanhempainilloissa tai näyttelyssä päiväkodissa. Lapsen ajattelua ja toimintaa dokumentoivia kuvia ja videotallenteita voi jakaa erilaisilla tieto- ja viestintäteknologian sovelluksilla tietoturvasäännösten mukaisesti. Varhaiskasvattaja voi kannustaa vanhempia tutustumaan ja osallistumaan lapsen mediankäyttöön. Siitä voi puhua esimerkiksi varhaiskasvatuskeskustelussa: Miten lapsi käyttää mediaa? Millaisia sääntöjä hänellä on? Mistä lapsi puhuu aikuisten ja kavereidensa kanssa? Vanhempia kannattaa myös rohkaista keskustelemaan toistensa kanssa hyvistä käytännöistä, turvallisesta mediankäytöstä ja perheiden erilaisista säännöistä ja niiden kunnioittamisesta. (MLL 2017, 17; MLL 2018, 31.)

Mediakasvatuksellisen työtteen kehittämisen tukena ovat valtakunnalliset varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet sekä päiväkotien paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat. Niiden lisäksi kannattaa hyödyntää jaettua osaamista ja verkostoja. Mediakasvatukseen liittyvät kurssit ja täydennyskoulutukset tarjoavat tukea ammatilliseen kehittymiseen. Sosiaalisen median verkkoyhteisöissä voidaan jakaa hyviä käytäntöjä ja keskustella mediakasvatukseen liittyvistä kysymyksistä (MLL 2017, 8). Kasvattajan ei kuitenkaan pitäisi joutua toimimaan yksin mediakasvatuksen kehittämistyössä, vaan kehittämiseen tarvitaan koko työyhteisön tuki. Yksittäisen työntekijän on usein vaikea löytää aikaa ammattitaidon kehittämiseen päiväkodin kiireisessä arjessa, minkä vuoksi mediakasvatuksen pitkäjänteiseen kehittämiseen tulisi varata organisaation tasolla aikaa. (Mertala & Salomaa 2016, 173.)

3 MONTESSORIPEDAGOGIIKASTA

Montessoripedagogiikka on italialaisen lääkärin, antropologin ja pedagogin Maria Montessorin (1870–1952) 1900-luvun alussa kehittämä kasvatusta ja opetusmenetelmä. Menetelmä on keskittynyt erityisesti varhaislapsuuden kehityksen pedagogiseen tukemiseen lapsilähtöisesti ja lapsen yksilöllisyyttä kunnioittaen. Montessoripedagogisen varhaiskasvatuksen tunnusmerkkejä ovat montessoripedagogisen koulutuksen saanut henkilökunta ja valmisteltu oppimisympäristö montessorivälineineen sekä lasten ja toiminnan havainnointi ja dokumentointi.

Montessoripedagogiikka on kansainvälisesti laajasti levinnyt menetelmä. Ensimmäiset montessorileikkikoulut aloittivat toimintansa Suomessa 1980-luvulla (Höynälänmaa 2011, 176). Tällä hetkellä montessoripedagogiikkaa harjoittavia varhaiskasvatustyksiköitä on Suomessa hieman yli 40. Useimmat montessoripäiväkodit ovat yksityisiä tai kannatusyhdistysten ylläpitämiä, mutta kunnallisiakin palveluntuottajia on. (Suomen Montessoriliitto. Montessoripäiväkodit ja koulut.)

3.1 Herkkyyskaudet ja vastaanottavainen mieli

Montessori jakoi lapsen ja nuoren kehityksen neljään kuuden vuoden pituiseen kehityskauteen eli ikävuosiin 0–6, 6–12, 12–18 ja 18–24. Kullakin kehityskaudella on oma erityisluonteensa ja päämääränsä. Varhaislapsuuden vuodet syntymästä kuuteen ikävuoteen ovat kasvatuksen kannalta hedelmällisintä aikaa, koska lapsi on silloin luovimmillaan ja vastaanottavaisimmillaan. Varhaislapsuudessa lapsi synnyttää mielikuvituksensa, aistikokemustensa ja havaintojensa pohjalta monipuolisen tieto- ja kokemusvaraston. Toisaalta varhaislapsuus on myös haavoittuvaa aikaa, jolloin syntyvät vauriot voivat olla pysyviä. (Höynälänmaa 2011, 178–179.)

Lapsen persoonallisuuden kehityksessä on Montessorin mukaan erilaisia jaksoja tai herkkyyskausia, jolloin lapsi oppii parhaiten erilaisia kykyjä ja taitoja. Herkkyyskaudet ovat seurausta lapsen omasta kehityksestä: niiden syntyyn ei voi

suoraan vaikuttaa, sillä lapsen sisäinen tarve oppia synnyttää herkkyyden. Ulospäin herkkyyskausi ilmenee lapsen luontaisena kiinnostuksena erilaisiin asioihin ja toimintoihin. Herkkyyksien huomioonottaminen on montessoripedagogiikan kulmakiviä. Kasvattaja voi auttaa lasta hyödyntämään herkkyyskausia järjestämällä lapselle sopivan ympäristön. (Höynälänmaa 2011, 179–180; Wilander 2018, 16–18.)

Varhaislapsuuden kuusi tärkeintä herkkyyskautta ovat kielen omaksuminen (puhe, kirjoittaminen, lukeminen), aistien hienosäätö, liikkeen koordinointi, järjestys ajassa ja paikassa, kiinnostus pieniin esineisiin sekä sosiaalisten tapojen oppiminen. Luovan herkkyytensä ansiosta lapsi pystyy valikoimaan ympäristöstään omalle kasvulle ja kehitykselle keskeiset asiat. Jos ympäristö ei tue herkkyyttä ja herkkyys jonkin asian oppimiselle menee ohi, oppiminen vaikeutuu tai pahimmillaan estyy kokonaan. Esimerkiksi kieli on huomattavasti helpompi oppia pikkulapsena kuin aikuisena. (Höynälänmaa 2011, 179–180; Wilander 2018, 16–17, 20–21.)

Absorboiva, vastaanottavainen mieli ohjaa lapsen kehitystä kolmeen ikävuoteen saakka. Lapsi imee silloin vaivattomasti itseensä kaikilla aisteilla ympäristöstä hänen kehitykselleen sopivia ja välttämättömiä vaikutteita, kuten kielen, tavat ja kulttuurin. Pieni lapsi tutkii ympäristöään tunnustelemalla, katselemalla, kuuntelemalla, haistelemalla ja maistelemalla. Intensiivisten aistihavaintojen kautta saatu palaute on avain maailman ymmärtämiseen. Kolmen ikävuoden jälkeen vastaanottavaisen mielen toiminta heikkenee, kun muisti ja kokemusten looginen jäsentely kehittyvät ja lapsi alkaa luokitella aistihavaintojaan tiedoksi. (Höynälänmaa 2011, 181; Isaacs 2018, 20; Wilander 2018, 15, 18.)

Sosiaaliset taidot kehittyvät varhaislapsuudessa erityisesti kolmen ikävuoden jälkeen, kun lasta alkaa kiinnostaa yhteistoiminta toisten lasten kanssa ja hänelle kehittyy kyky asettua toisen asemaan. Sosiaalista herkkyyttä tukee se, että samassa ryhmässä on eri-ikäisiä ja eri sukupuolta olevia lapsia. Myös lähiympäristön aikuisten esimerkillä ja käytöksellä, ei niinkään neuvoilla, on suuri vaikutus lapsen sosiaalisiin tapoihin. Kun lapsi saa vapaasti, mutta samalla muiden oi-

keuksia kunnioittaen harjoittaa erilaisia taitojaan, kuten liikkumisen tai itseilmaisun taitoja, lapsi omaksuu sisäisen sosiaalisen kontrollin ja aktiivisen roolin omassa yhteisössään. (Höynälänmaa 2011, 182; Isaacs 2018, 25, 27; Wilander 2018, 19.)

3.2 Valmisteltu oppimisympäristö ja montessorivälineistö

Montessoripedagogiseen varhaiskasvatukseen kuuluu olennaisesti montessorityöskentely. Montessoritöitä tehdään valmistellussa oppimisympäristössä, niin sanotussa montessoriluokassa. Oppimisympäristön tulee olla lapselle mitoitettu, ikätasoinen ja lasta kiinnostava, esteettinen ja johdonmukaisesti järjestetty. Kaikki montessorivälineet ovat siististi lasten ulottuvilla avoimilla hyllyillä. Valmisteltu ympäristö vastaa lapsen erilaisiin kehityksellisiin tarpeisiin ja herkkyyksiin, sillä se pystyy tarjoamaan monipuolisia virikkeitä juuri oikealla hetkellä. Lapsi saa itse päättää, minkä välineen ja toiminnan parissa ja kenen kanssa hän kulloinkin haluaa työskennellä. Lapsella on luokassa liikkumisen, valinnan ja ilmaisun vapaus, joka sisältää myös vastuun: toisten oikeuksia ja työrauhaa on kunnioitettava ja ympäristöä välineineen on kohdeltava tarkoituksenmukaisesti ja hyvin. (Isaacs 2018, 82–83.)

Montessoriajattelussa lapsi on aina sosiaalisen ympäristön jäsen, mikä vaikuttaa olennaisesti hänen persoonallisuutensa muodostumiseen (Höynälänmaa 2011, 174). Sosiaalisessa oppimisympäristössä lapset ovat tarkoituksellisesti eri ikäryhmiä. Varhaiskasvatuksen puolella tämä tarkoittaa, että samassa ryhmässä on 3–6-vuotiaita lapsia. Kun ryhmässä on eri-ikäisiä lapsia, lasten tunneäly ja empaattisuus kasvavat ja vertailu ja keskinäinen kilpailu vähenevät. Oppimista tapahtuu, kun pienemmät oppivat isommilta ja isommat opastavat pienempiä tai apua tarvitsevia ikätovereitaan. Eri-ikäisten lasten muodostama oppimisyhteisö lisää luonnollisella tavalla ryhmän sosiaalista koheesiota. (Isaacs 2018, 51–52.)

Montessorivälineistö on yhteisnimitys oppimateriaaleille, joita montessorityöskentelyssä käytetään. Välineistö on kehitetty ajan kuluessa havaintojen ja kokei-

lujen perusteella. Välineiden tulee olla ulkomuodoltaan yksinkertaisia, ehjiä, kauniita ja mielellään luonnonmateriaaleista valmistettuja. Niiden tulee herättää lapsen mielenkiinto. Montessoriohjaaja esittelee lapselle aina kunkin välineen käyttötavat. Välineissä on sisäänrakennettuna ominaisuutena itsekorjaavuus eli virheen kontrolli, jolloin lapsi pystyy arvioimaan työnsä lopputuloksen ilman aikuisen puuttumista. Vanhemmille lapsille on myös tarkistuskortteja, joista voi varmistaa tehtävän oikean ratkaisun. Virheen kontrolli vahvistaa lapsen ongelmanratkaisukykyä ja tukee hänen itsenäistymiskehitystään. (Isaacs 2018, 52; Höynälänmaa 2011, 174; Wilander 2018, 31.)

Työskentely montessoriluokassa edellyttää fyysistä aktiivisuutta ja liikkumista: konkreettinen toiminta välineiden parissa harjoittaa lapsen hienomotoriikkaa ja vahvistaa erilaisia liikesarjoja. Välineiden määrä on rajattu luokassa yhteen kappaleeseen, sillä se on lapsen kehitykselle eduksi. Kun välineitä on vain yksi kuttakin, lapsi oppii kontrolloimaan impulssejaan, odottamaan vuoroaan ja välttämään turhaa vertailua. Lapsella on lupa työskennellä välineen kanssa haluamansa ajan ja hän saa myös pyytää siihen toisen lapsen mukaan. (Isaacs 2018, 57; Wilander 2018, 32.)

3–6-vuotiaiden montessorivälineistö jaotellaan viiteen eri aihealueeseen. Näitä alueita ovat käytännön elämän työt, aistimateriaalit, kielimateriaalit, matematiikan materiaalit sekä kulttuurin eri osa-alueisiin liittyvät materiaalit. (Isaacs 2018, 90; Wilander 2018, 32, 44.) Välineillä työskennellessään lapsi etenee asteittain oppimisen eri tasoille, konkreettisesta abstrakteihin asioihin ja käsitteisiin. Oppiminen on ilmiöpohjaista, sillä aihealueet limittyvät toisiinsa kuten elämässäkin: esimerkiksi leivonnassa tarvitaan matemaattista ajattelua (mittaamista, punnitsemista), lukutaitoa sekä tietämystä ruoka-aineista ja kemiallisista reaktioista. Leivonnaisen tarjoaminen muille opettaa myös sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. (Wilander 2018, 32–33, 35.)

Jokaisella välineellä on jokin oppimisen tavoite, jolla vahvistetaan lapsen kokonaisvaltaisia kehityksellisiä tarpeita eli kognitiivisia, kielellisiä, sosiaalisia, emotionaalaisia tai (hieno)motorisia taitoja (Isaacs 2018, 52). Käytännön elämän töissä lapsi oppii vettä kaatelemalla hienomotoriikkaa ja napitusharjoituksella itsestä

huolehtimisen taitoja. Aistimateriaalien vaaleanpunainen torni harjaannuttaa arvioimaan mittasuhteita ja kehittää lapsen kykyä havainto- ja päättelykykyjä. Väri-lieriöt, montessorikellot sekä tuoksu-, maku- ja lämpöpullot kehittävät aistien hienosäättöä. Kielimateriaalien irtokirjaimilla lapsi voi harjoitella kirjoittamista, vaikka hänellä ei olisi siihen vielä hienomotorisia valmiuksia; kuvakorttien avulla onnistuu lukemisen tapailu. Erilaiset laskusauvat, numeropelit, sataketjut ja sormilaudat ovat esimerkkejä matematiikan välineistä, jotka kehittävät lapsen matemaattista ja loogista ajattelua. Kulttuurin alueen materiaalit kattavat luontoon ja ympäristön, historiaan, kuvataiteeseen, musiikkiin, ilmaisuun ja vuorovaikutukseen liittyviä töitä. Materiaaleihin kuuluvat esimerkiksi lipputyöt, anatomiset palapelit, luonnontieteelliset kokeet tai taidetyöskentely. Myös ulkoilu ja retkeily luonnossa ja kulttuurikohteissa ovat osa montessorityöskentelyä, joka tutustuttaa lapsen eläin- ja kasvikuntaan, maantietoon, maapalloon, avaruuteen ja ihmisen rakentamaan kulttuuriympäristöön. (Wilander 2018, 34–55; Lisää välineistä, ks. Nienhuis Montessori 2017.)

Montessoriympäristössä lapsen päivää ei pilkota aikuislähtöisiin toimintatuokioihin, vaan tavoitteena on mahdollisimman pitkä ja yhtäjaksoinen, vähintään kahden ja puolen tunnin pituiseen työskentely. Työskentelyn aikana lapsi voi toimia useamman toiminnan parissa. Kunkin toiminnan pituus riippuu lapsen iästä sekä keskittymisen ja sitoutuneisuuden asteesta. Lapsi voi valita kunkin toiminnan tai materiaalin yksin, parin kanssa tai ryhmässä; tarvittaessa myös opettaja voi ohjata valinnassa. Yksittäinen toiminta alkaa, kun materiaali valitaan hyllystä ja päättyy, kun materiaali palautetaan takaisin hyllyyn. Etenkin pienillä lapsilla työskentely jonkin materiaalin parissa saattaa kestää vain minuutteja ja se sisältää paljon toistoa, jonka avulla lapsi oppii jonkin taidon autonomisesti. Isommat lapset työskentelevät tehtävän parissa usein pitkäjänteisemmin ja aihetta syventäen, mikä kehittää myös kriittistä ajattelua. Lapselle annetaan myös mahdollisuus jatkaa jostain syystä kesken jäänyttä työtään: tiedoksi kaikille työ merkitään silloin omalla nimilapulla, jolloin työskentelyä voi jatkaa esimerkiksi seuraavana päivänä. (Isaacs 2018, 50–51.)

3.3 Oppimisprosessin lapsilähtöisyys

Montessoripedagogiikan ydintä on lapsen yksilöllisyyden, kiinnostuksen kohteiden ja tarpeiden huomioonottaminen. Lapsilähtöisessä oppimisprosessissa opettajajohtoisuuden tilalla on oppijalähtöisyys. Opettajan tehtävä ei ole aikuisjohtoisesti ammentaa tietämystään lapselle, vaan rakentaa lapsen kasvulle ja kehitykselle suotuisa ja rikas oppimisympäristö. Varhaiskasvatuksen opettajista puhutaankin montessoripedagogiikassa ohjaajina. Montessoriohjaajan rooli on olla ulkoisesti passiivinen, mutta sisäisesti aktiivinen ja ohjata lasta hänen tarpeidensa ja herkkyyksiensä mukaan. Kasvattajan tulee osata tarvittaessa vetäytyä taka-alalle ja antaa lapselle mahdollisuus valita työstettävä asia lapsen omien kiinnostuksen kohteiden mukaan. Tällä rohkaistaan lasta oma-aloitteisuuteen ja yritteliäisyyteen ja vahvistetaan lapsen autonomiaa ja itsetuntoa oppijana. (Isaacs 2018, 47, 68.) Montessoripedagogiikan tunnettu iskulause ”Auta minua tekemään itse” kuvaa oppimisprosessin itsenäisyyteen ja ongelmanratkaisukykyyn rohkaisevaa periaatetta (Höynälänmaa 2011, 195; Wilander 2018, 14).

Montessoripedagogiikassa lapset ovat aktiivisia, itseohjautuvia oppijoita, joilla tulee olla mahdollisuus valinnan, ilmaisun ja liikkumisen vapauteen. Montessorivälineiden systematiikan ansiosta lapsi voi vapaasti valitsemalla opettaa itseään. Vapaus tarkoittaa montessoriympäristössä vapautta tietyissä rajoissa ja se edellyttää myös vastuuta. Perussäännöt takaavat kaikkien turvallisuuden ja hyvinvoinnin: työrauhaa on vaalittava, välineitä on käsiteltävä kunnioittavasti ja ne on palautettava paikoilleen käytön jälkeen. Vapautta on, että lapsi voi itse valita mieleisensä työt ja päättää työskentelypaikan ja -seuran sekä työskentelyyn käyttämänsä ajan. Lapsella on myös vapaus olla tekemättä mitään tai seurata vieressä olevan toverinsa työskentelyä. Vapaus edistää lapsen keskittymiskykyä ja sitoutumista kulloiseenkin työhön ja parantaa itsesäätelykykyjä ja oman toiminnan ohjausta. (Isaacs 2018, 46–47, 49–50, 62–63.)

Lapsi on keskiössä, mutta montessorikasvattajalla on silti suuri merkitys varhaiskasvatuksen onnistumiselle. Kun kasvattaja ohjaa lasta oikealaatuisesti ja -aikaisesti, lapselle kehittyy myönteinen minäkuva oppijana sekä kyky tavoitteelliseen

toimintaan (Höynälänmaa 2011, 175). Hyvä kasvattaja kunnioittaa lapsen herkkyyksiä, omaehtoista uteliaisuutta ja sisäistä motivaatiota. Hänen tulee olla sensitiivinen fasilitaattori, joka ohjaa lasta oppimaan laaja-alaisesti. Kasvattajalta tämä vaatii ymmärrystä lapsen kehityksestä, montessoripedagogiikan periaatteista, didaktisista välineistä sekä tietämystä kunkin lapsen yksilöllisistä kiinnostuksen kohteista, oppimisen vaiheista ja työskentelytavoista. Kontrolloituva asenteen sijaan kasvattajan tulisi osata luottaa lapsen kykyyn oppia itsenäisesti ilman aikuisen turhaa väliintuloa. Myös reflektiokykyä tarvitaan: siinä auttavat omien kokemusten pohdiskelu, dialogi työyhteisössä sekä ajankohtaisen keskustelun ja tutkimuksen seuraaminen. (Isaacs 2018, 46–48, 107–109.)

Havainnointi on montessoriohjaajan tärkein työkalu. Observoimalla kasvattaja saa tietoa ja ymmärrystä kunkin lapsen tarpeista, herkkyyksistä ja kehitysvaiheista. Havainnot lasten tekemisistä, puheista ja kiinnostuksen kohteista merkitään ylös enemmän tai vähemmän systemaattisesti. Merkinnät havainnoista voivat olla lyhyitä huomioita tai pidempiä selostuksia lapsen kehitykseen liittyvistä asioista kuten lapsen kognitiivisista tai sosiaalisista taidoista. Dokumentoituihin havaintoihin voi palata ja niistä on helppo seurata lapsen kasvua ja kehitystä. (Isaacs 2018, 47, 61–62; Wilander 2018, 19.)

3.4 Mediakasvatuksen teemat montessorikeskustelussa

Miten montessoripedagogiikka kohtaa kulttuurisen murroksen teollisesta yhteiskunnasta digitaaliseen informaatioyhteiskuntaan? Kuten Powell artikkelissaan (2016, 163) toteaa, montessoriyhteisöissäkin on pohdittava, miten digitaalinen teknologia, kaikkialla oleva informaatio ja uudet kommunikaation tavat muuttavat lasten tapaa oppia ja ajatella ja sitä kautta pedagogiikkaa.

Kaksi keskeisintä kansainvälistä Montessori-järjestöä ovat Association Montessori Internationale (AMI) ja American Montessori Society (AMS). Montessoriohjaaja- ja montessoriopettajakoulutusten lisäksi AMI ja AMS järjestävät konferensseja, työpajoja ja täydennyskoulutuksia, joiden tarkoitus on edesauttaa uusien ideoiden ja käytäntöjen syntymistä. Molemmat organisaatiot harjoittavat myös

tutkimusta montessoripedagogisista teemoista ja kehittävät edelleen montessorimenetelmää. Tutkimustyön tavoitteena on pitää menetelmä ajanmukaisena ja linjassa uusimman kasvatustieteellisen tiedon kanssa. (Association Montessori Internationale 2019. About AMI. What we do; American Montessori Society 2019. About AMS.)

AMI Journal -julkaisusarjan arkistosta ei löydy artikkeleja, jotka koskisivat tieto- ja viestintäteknologian käyttöä montessoripedagogisessa varhaiskasvatuksessa (Montessoridigital. Publications. Journal.) Niitä ei löydy myöskään AMS:in *The Journal of Montessori Research* -julkaisusta. (Journal of Montessori Research 2019). Powellin artikkelin *Montessori Practices: Options for a Digital Age* mukaan sekä AMI että AMS suhtautuvat varovaisen myönteisesti digitaalisen teknologian integroimiseen kouluikäisten montessoriopetukseen. Kouluikäisten opetus ei AMI:n mukaan saisi olla tekniikkakammoista, vaan lapsia tulisi valmistaa digitaaliseen maailmaan, vaikka tietokoneita ei luokissa olisikaan. AMS:in kannanoton mukaan teknologian hyödyntäminen montessoripedagogisessa perusopetuksessa voi auttaa lapsia saavuttamaan tulevaisuudessa tarvittavia taitoja, kuten monilukutaitoa, luovaa ajattelukykyä ja hyviä kommunikaatitaitoja. AMI ja AMS korostavat myös, että erityisesti pienillä lapsilla varhaiskasvatuksessa digitaaliset kokemukset eivät saa korvata käsillä tekemistä, aitoja kohtaamisia ja aistimuksellista, monipuolista työskentelyä. (Powell 2016, 156–157.)

Powellin mukaan Maria Montessorin tieteelliseen kasvatustieteeseen sopisi hyvin, että pelottelun sijaan tieto- ja viestintäteknologia täydentäisi opetusta ja tukisi omalta osaltaan lasten itsenäistymiskehitystä. Lasta ei tule eristää ympäröivästä todellisuudesta, vaan Montessorin sanoin ”maailma tulee antaa lapselle”. Siksi olisi luonnollista, että montessoripedagogisessa varhaiskasvatuksessa autettaisiin lasta toimimaan yhä digitaalisemmaksi muuttuvassa maailmassa. Tämä tulisi kuitenkin tehdä lasten kehityksellisten tarpeiden mukaisesti ja muistamalla aistien merkitys oppimisessa. Digitaalisilla laitteilla on monia hyviä ominaisuuksia, kuten interaktiivisuus, saatavuus, riippumattomuus ajasta ja paikasta ja muunneltavuus, joita ei kaikissa perinteisissä montessorivälineissä ole. Powell sanoo kuitenkin suoraan, että alle 6-vuotiaille konkreettisia oppimismateriaaleja ei pidä kor-

vata digitaalisilla välineillä joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta. Esimerkiksi iPädille ladattavat interaktiiviset äänikirjat äänitys- ja piirustusominaisuuksineen voivat toimia hyvin pientenkin lasten opetusvälineinä, sillä ne eivät edellytä näppäimistön hallintaa ja auttavat lasta puuhastelemaan itsenäisesti kirjan parissa. Myös digikuvaaminen sopii kaikenikäisille lapsille: kuvaaminen on teknisesti helppoa ja kuvien kautta välittyy lasten näkökulma maailmaan. (Powell 2016, 155–156, 162, 165–167, 172–173.)

Myös Berger (2016, 3–4) suhtautuu kriittisesti teknologian käyttöön varhaiskasvatuksessa artikkelissaan *Technology and Montessori – Thumbs Up or Down?*. Hänen mukaansa Montessori piti kyllä tärkeänä, että ajassa oleva kulttuuri otetaan kasvatuksessa huomioon ja teknologisia keksintöjä hyödynnetään, mutta se tulee tehdä oikea-aikaisesti lapsen kehityksen kannalta. Ymmärryksen puute digitaalisista välineistä ei ole syy pitää uusi teknologia poissa pienten lasten montessorityöskentelystä: syynä on, etteivät ne ole välttämättä hyväksi lapsen aivoille ja psykologiselle ja emotionaalille kehitykselle. Lapsen on tärkeämpää oppia ajattelun ja ongelmanratkaisutaitoja, vuorovaikutustaitoja, luovuutta, empaattisuutta ja tunne-elämän itsesäätelytaitoja – tietokonetta ja muita digitaalisia laitteita oppii kyllä käyttämään helposti myöhemminkin.

Buckleitner (2014, 64–66) hahmottelee artikkelissaan *What Would Maria Montessori Say About the iPad?*, millaisia montessoripedagogiseen varhaiskasvatukseen sopivat digitaaliset sovellukset voisivat olla. Niiden tulisi olla kaupallisuudesta ja epäolennaisuuksista riisuttuja ja aktiivista oppimista edistäviä. Virheen kontrolli ja voimaannuttava vaikutus olisivat myös edellytyksiä. Koska pienten lasten oppiminen perustuu moniaistiseen havainnointiin ja konkreettiseen käsillä tekemiseen, näköön ja kuuloon rajoittuva uusi teknologia ei voi koskaan täysin korvata perinteisiä oppimisen tapoja, vaan se voi kohtuullisesti käytettynä ainoastaan täydentää. Teknologia on abstraktia ja siltä puuttuu montessorivälineiden aistimuksellisuus, jota pienet lapset tarvitsevat oppiakseen. Esimerkiksi todellinen ymmärrys omenasta ei voi syntyä pelkästään digitaalisen kuvan kautta, vaan siihen tarvitaan montessorilaisessa kasvatuserityksessä aistimuksellinen retki

omenatarhaan: omenoiden keräämistä sekä niiden hypistelyä, haistelua ja maistelua. Vasta tällaisen konkretian jälkeen abstrakteja omenan kuvia voisi poimia kosketusnäytöltä.

Samansuuntaisia ajatuksia digitalisaation ja montessoripedagogiikan yhteydestä on Marja-Leena Tyrväisellä, joka on toiminut Suomessa johtavana kouluttajana AMI-montessoriohjaajakursseilla vuodesta 2004. Tyrväinen kertoo, että niissä montessorikonferensseissa, joihin hän on osallistunut, digitalisaatio ei ole ollut esillä alle kouluikäisten montessoripedagogiikassa. Tyrväisen mukaan AMI ei ole kuitenkaan antanut rajoituksia tai ohjeita tieto- ja viestintäteknologian käytöstä, vaan käyttö on ohjaajasta tai opettajasta kiinni. Toistaiseksi Tyrväinen itse ei opeta digitaalisten välineiden tai ohjelmien käyttöä montessoriympäristössä, koska 3–6-vuotiaiden opetuksen tulee olla ensin konkreettista, vasta sen jälkeen samaa asiaa voi kehittää digimuodossa. Tyrväisen mielestä tieto- ja viestintäteknologiaa ei silti pidä 3–6-vuotiaiden opetuksessakaan sivuuttaa, sillä ”lapset elävät tässä ja nyt, tämä on heidän maailmansa”. Jatkossa tuleekin pohtia sitä, miten digitaalisen teknologian voisi yhdistää järkevästi montessoriympäristön käytäntöihin. (Marja-Leena Tyrväinen, henkilökohtainen tiedonanto 13.5.2019.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Opinnäytetyön aineistonkeruu on toteutettu kesäkuussa 2018 pääkaupunkiseudulla haastatteleamalla kuutta montessoripäiväkodissa 3–6-vuotiaiden lasten kanssa työskentelevää varhaiskasvatuksen opettajaa. Teemahaastattelujen tarkoituksena on kartoittaa montessoriammattilaisten näkemyksiä mediakasvatuksesta ja sen haasteista sekä selvittää, miten mediasisältöjä ja digitaalista teknologiaa hyödynnetään montessoripäiväkotien arjessa ja pedagogisissa käytännöissä. Litteroitu aineisto analysoidaan teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Opinnäytetyöni tarkoituksena on laadullisen haastatteluaineiston perusteella selvittää, millaisia ajatuksia montessoripäiväkotien varhaiskasvatuksen opettajilla on mediakasvatuksesta. Kartoitan, miten mediakasvatusta toteutetaan käytännössä eli miten mediasisältöjä ja tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnetään pedagogisesti varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa sekä päiväkodin arjessa. Ja koska tutkimuksen kohteena olevien päiväkotien toiminta perustuu erityispedagogiikkaan, tarkastelen myös sitä, miten montessoripedagogiset periaatteet ilmevät mediakasvatuksessa ja millaisia vaikutuksia lasten muuttuvalla kasvuympäristöllä on montessoripedagogiikkaan ja sen käytäntöihin. Selvitän myös, millaisia haasteita kasvattajat kohtaavat mediakasvatuksen parissa. Tutkimuskysymyksiä on neljä:

1. Millaisia näkemyksiä montessoripäiväkodeissa työskentelevillä varhaiskasvatuksen opettajilla on mediakasvatuksesta?
2. Miten mediasisältöjä ja tieto- ja viestintäteknologiaa käytetään päiväkotien arjessa ja pedagogisissa käytännöissä?
3. Millaisia erityispiirteitä montessoripedagogiikka tuo mediakasvatukseen?
4. Mitä haasteita varhaiskasvatuksen opettajat kohtaavat mediakasvatuksen parissa?

4.2 Tutkimusympäristö ja kohderyhmä

Opinnäytetyön tutkimusympäristö on montessoripedagoginen varhaiskasvatus eli viisi montessoripedagogiikkaan perustuvaa päiväkotia pääkaupunkiseudulla. Haastateltavat ovat montessoripäiväkodeissa työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia ja montessoriohjaajia. Haastateltavien anonymiteetin takaamiseksi yhteistyöpäiväkotien nimiä ei kerrota opinnäytetyössä.

Tutkimuksen kohteena olevat viisi montessoripäiväkotia ovat 3–6-vuotiaille lapsille tarkoitettuja varhaiskasvatuksen yksiköitä. Kaikissa viidessä päiväkodissa on valmisteltu montessoriympäristö välineineen sekä montessoriohjaajan koulutuksen saanutta henkilökuntaa. Päiväkodit ovat lapselle nelivuotisia. Viimeinen vuosi on esiopetusta, jota toteutetaan samassa ryhmässä ja samoissa tiloissa varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa. Sen lisäksi esiopetusikäisillä on myös omia tuokioita ja retkiä. Päiväkodeissa on koosta riippuen yksi tai kaksi lapsiryhmää. Ryhmäkoot vaihtelevat hieman: yhdessä ryhmässä on lapsia 18–24. Montessoriperiaatteiden mukaisesti ryhmien ikä- ja sukupuolijakauma on pyritty pitämään mahdollisimman heterogeenisena: kustakin ikäluokasta on suurin piirtein yhtä monta lasta, tyttöjä ja poikia tasaväkisesti.

Päiväkodeissa harjoitetaan montessoripedagogista kasvatus- ja opetusmenetelmää, jota kuvaillaan varhaiskasvatussuunnitelmissa. Aineiston keruun eli haastattelujen toteutuksen aikaan päiväkotien voimassa olevat yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat oli laadittu syksyllä 2017. Montessoripedagogisten periaatteiden lisäksi suunnitelmissa on otettu huomioon vuonna 2017 voimaan astuneet valtakunnalliset varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet (ks. Opetushallitus 2016). Montessorivälineillä työskentely on vain osa lapsen päivästä päiväkodissa: päivään kuuluu sen lisäksi muun muassa leikkiä, taidetyöskentelyä, ulkoilua ja retkiä.

Mediakasvatus mainitaan kaikkien montessoripäiväkotien varhaiskasvatussuunnitelmissa. Niissä mediakasvatuksen kuvataan koostuvan sekä monilukutaidon että tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen opetuksesta. Monilukutaidon opettamisen lähtökohtana on lasten oma kokemusmaailma ja kiinnostuksen kohteet.

Medialukutaitoa ja mediakriittisyyttä opetellaan keskustelemalla lasten kanssa median synnyttämistä kokemuksista ja tunteista. Tieto- ja viestintäteknologista osaamista vahvistetaan muun muassa iPadin, älypuhelimien, tietokoneen, cd-soittimen sekä *Ekapelin* ja *Aurasman* kaltaisten sovellusten avulla. Kirjastot, teatterit ja museot mainitaan tärkeinä yhteistyökumppaneina mediakasvatuksessa. Suunnitelmissa korostetaan aktiivisen tuottamisen ja ilmaisun merkitystä. Musiikin ja satujen kuuntelu sekä tiedonhaku kirjoista ja internetistä ovat osa mediakasvatusta, mutta tärkeää on myös tukea lapsen aktiivista toimijuutta median parissa. Se vahvistuu, kun lapsi ilmaisee itseään esimerkiksi valokuvaamalla omaa päiväänsä, valmistamalla sanomalehti uutisen tai esiintymällä videohaastattelussa.

Tiedonantajina eli haastateltavina tutkimuksessa oli kuusi lastentarhanopettajaa. Haastateltavat valittiin sen perusteella, että heillä on sekä lastentarhanopettajan että montessoriohjaajan koulutus sekä kokemusta montessoripedagogisesta varhaiskasvatuksesta. Kolmella haastateltavista on yliopistotasoinen lastentarhanopettajan koulutus, kahdella haastateltavista sosionomin (AMK) koulutus ja yhdellä yliopistotasoinen muu koulutus. Niiden lisäksi viidellä haastateltavista on montessoriohjaajan (AMI) pätevyys, jonka he ovat saaneet Suomessa tai ulkomailla. Työkokemusta montessoripäiväkodissa työskentelystä on keskimäärin 13 vuotta. Lähes kaikki haastateltavat ovat osallistuneet viime vuosien aikana johonkin mediakasvatukseen liittyvään täydennyskoulutukseen.

4.3 Tutkimusmenetelmä

Opinnäytetyössä käyttämäni aineistonkeruumenetelmä on haastattelu. Haastattelu on kvalitatiiviseen eli laadulliseen tutkimukseen hyvin soveltuva tiedonhaku menetelmä, jossa ollaan välittömässä kielellisessä vuorovaikutuksessa haastateltavan eli tiedonantajan kanssa. Haastateltava on haastattelun aktiivinen osapuoli ja merkityksiä vapaasti luova subjekti. Haastattelussa on etuna, että siinä voidaan joustavasti, kysymyksiä tarkentamalla ja lisäkysymyksiä esittämällä saada syvällistä tietoa tutkittavasta aiheesta. Haastattelussa on mahdollisuus saada tietoa myös haastateltavan nonverbaalisesta viestinnästä eli ilmeistä ja

eleistä. Haastattelu sopii menetelmäksi myös silloin, kun tutkittava aihe on vielä vähän kartoitettu tai tuntematon. Etuna on, että haastateltavat on usein helpompi saada mukaan tutkimukseen kuin esimerkiksi postitse tai sähköisesti lähetettävään kyselytutkimukseen, joka saattaa helpommin jäädä vastaamatta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 204–206.)

Tutkimushaastattelu on haastattelijan ohjaamaa systemaattista tiedonkeruuta, jota on useampia lajeja tai tyyppisiä. Haastattelutyypit erotellaan sen mukaan, miten strukturoitu haastattelu on. Strukturoidussa haastattelussa eli lomakehaastattelussa kysymysten muoto ja esittämisjärjestys on ennalta määritetty, avoin haastattelu sen sijaan muistuttaa enemmän keskustelua, jossa ei ole kiinteää runkoa ja jossa aihekin voi vaihtua keskustelun kuluessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 207–209.) Tässä opinnäytetyössä käytetty haastattelutyyppi on puolistrukturoitu teemahaastattelu. Teemahaastattelu tarkoittaa, että haastattelun aihepiirit on etukäteen määritetty. Puolistrukturoitu taas tarkoittaa, että kysymysten muotoilu ja järjestys ovat kaikille haastateltaville samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole kuten strukturoidussa haastattelussa, vaan haastateltava saa vastata kysymyksiin omin sanoin. (Eskola & Suoranta 2000, 86.)

Ennen varsinaisia haastatteluja tein koehaastattelun opiskelutoverini kanssa, jossa testasin nauhoittamista, kysymysten toimivuutta ja haastatteluun kuluva aikaa. Koehaastattelusta saadun palautteen perusteella viimeistelin haastattelu-
rungen.

Koska teemahaastattelussa on tarkoitus saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta, valitsin tiedonantajiksi ammattilaisia, joilla oli sekä koulutusta ja työkokemusta varhaiskasvatuksesta ja montessoripedagogiikasta. Eettisesti perusteltua on antaa haastateltavien tutustua kysymyksiin ja teemoihin etukäteen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63). Lähetin siksi haastateltaville saatekirjeen tutkimukseen osallistumisesta (liite 1) ja haastattelukysymykset (liite 3) tutustuttaviksi noin viikkoa ennen haastattelua. Saatekirjeessä on selitetty tutkimuksen tarkoitus ja tieteellinen keskustelu, johon tutkimuksen teema liittyy. Haastattelurungon kysymykset olivat myös melko spesifejä, eivät liian avoimia ja yleisiä, joten ne luke-

malla pääsi myös tutustumaan tematiikkaan. Sovin haastatteluajankohdat haastateltavien kanssa, kun olin saanut suullisen suostumuksen haastatteluun. Itse haastattelutilanteessa pyysin haastatteluvan kirjallisena (liite 2) ennen haastattelun alkamista.

Haastattelun voi toteuttaa yksilöhaastatteluna, parihaastatteluna tai ryhmähaastatteluna. Pohdin aluksi ryhmähaastattelun mahdollisuutta, mutta päädyin sitten yksilöhaastatteluihin, koska useiden haastateltavien äänen erottaminen nauhalta voi olla vaikeaa ja ryhmällä saattaa olla kontrolloivaa vaikutusta haastateltavien ajatteluun ja puheeseen. Yksi haastatteluista oli haastateltavien toiveesta parihaastattelu. Sen etuna on, että haastateltavat voivat kokea tilanteen luontevampana ja vapautuneempana. (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 210.)

4.4 Aineiston keruu

Keräsin tutkimusaineiston viidellä haastattelukerralla, neljänä yksilöhaastatteluna ja yhtenä parihaastatteluna 4.–8.6.2018 välisenä aikana. Tein kolme haastattelua yhden päivän aikana erään suunnittelupäivän yhteydessä ja kaksi haastattelua kahtena muuna päivänä haastateltavien omilla työpaikoilla. Kuhunkin haastatteluun meni aikaa keskimäärin yksi tunti. Yhteensä nauhoitettua aineistoa kertyi viisi tuntia. Purin eli litteroin nauhoitukset kirjalliseen muotoon Word-tiedostolle. Litteroituna, fonttikoolla 11 ja rivivälillä 1, aineistoa kertyi 45 sivua.

Haastattelun teema-alueita oli neljä (*Mediakasvatuksen tavoitteet ja tehtävät, Mediakasvatuksen välineet, keinot ja sisällöt arjen toiminnassa, Montessoripedagogiset erityispiirteet mediakasvatuksessa sekä Muuta*). Teema-alueet ja kysymykset oli muotoiltu teoriakirjallisuuden pohjalta. Jäsensin haastattelurungon osa-alueisiin ja pilkoin teemat yksityiskohtaisiin kysymyksiin siten, että saisin tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon irti haastattelussa.

Ensimmäisessä osiossa käsiteltiin mediakasvatuksen yleisiä tavoitteita ja tehtäviä. Osiossa pyysin haastateltavia muun muassa määrittelemään käsitteet *me-*

diakasvatus, monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen sekä kertomaan mediakasvatuksen tavoitteista. Pyysin haastateltavia myös arvioimaan, miten valtakunnalliset esiopetuksen ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat muuttaneet ajatuksia mediakasvatuksesta, millaisena mediankäyttäjänä he itseään pitävät ja millaista keskustelua työyhteisössä käydään mediakasvatuksesta.

Teemahaastattelun toinen osio käsitteli mediakasvatuksen sisältöjä, välineitä ja keinoja pedagogisissa käytännöissä ja päiväkodin arjessa. Yksi kysymys koski sitä, miten mediaan liittyvät teemat ilmenevät lasten puheissa, käyttäytymisessä ja leikeissä. Jatkona tälle kysyin, miten lasten media-aiheisiin liittyviä ideoita ja aloitteita hyödynnetään pedagogisesti. Mediakasvatuksen konkreettisista sisällöistä, välineistä, keinoista ja menetelmistä keräsin tietoa jäsentämällä kysymykset varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuvattujen viiden oppimisen alueiden mukaan. Näitä alueita ovat *Kielten rikas maailma, Ilmaisun monet muodot, Minä ja meidän yhteisömme, Tutkin ja toimin ympäristössäni* sekä *Kasvan, liikun ja kehityn* (ks. Opetushallitus 2018). Tarkastelin myös Reunamon, Söderqvistin ja Tannerin (2014, 167–170) jäsenyyksen mukaisesti, miten tieto- ja viestintäteknologiaa käytetään lasten toiminnan dokumentoinnissa, havainnoinnin ja arvioinnin apuvälineenä, perheiden kanssa tehtävässä kasvatusyhteistyössä sekä henkilökunnan välisessä yhteistyössä.

Kolmannessa osion kysymykset koskivat mediakasvatuksen mahdollisia montessoripedagogisia erityispiirteitä. Esitin muun muassa hypoteettisen kysymyksen siitä, miten Maria Montessori suhtautuisi tänä päivänä tieto- ja viestintäteknologian käyttöön pedagogiikassa. Kysymysten avulla halusin saada tietoa myös siitä, miten montessorivälineistö on viime vuosien aikana muuttunut sekä minkä verran eri montessoripedagogiikkaan perustuvat varhaiskasvatussyksiköt voivat muokata välineitä ja oppimisympäristöään itsenäisesti.

Neljäs osio haastattelukysymyksistä käsitteli mediakasvatukseen liittyviä haasteita, idealähteitä sekä koulutuksen ja tuen tarpeita. Haastattelun loppuksi sana oli vapaa eli haastateltavilla oli mahdollisuus kysyä tai tuoda esiin asioita, jotka eivät haastattelukysymysten myötä olleet tulleet käsitellyiksi.

Haastateltavilla oli kysymykset kirjallisena käytettävissään myös haastattelun aikana. Kaikki haastattelut etenevät haastattelurungon mukaisessa järjestyksessä. Jos jokin asia oli käsitelty haastattelussa jonkin aiemman kysymysten yhteydessä, se sivuutettiin toiston välttämiseksi.

4.5 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda kerättyyn aineistoon selkeyttä ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 2000, 137). Tässä tutkimuksessa käyttämäni laadullinen analyysimenetelmä on teoriaohjaava sisällönanalyysi. Sisällönanalyysissä etsin empiirisestä, litteroidusta haastatteluaineistosta merkityksiä eli kuvaan haastattelujen sisältöä sanallisesti, teorian eli valmiiden mallien ja aineiston vuoropuhelua hyödyntäen. Tavoitteena on tuottaa tutkittavasta aiheesta sanallinen, tiivistetty ja selkeä kuvaus, joka samalla lisää tutkittavan aiheen informaatioarvoa. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 117, 119.)

Nimensä mukaisesti teoriaohjaavassa tai teoriasidonnaisessa sisällönanalyysissä hyödynnetään aineiston analyysissä teoriaa. Se tarkoittaa, että analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei suoraan pohjaudu teoriaan. (Eskola 2010, 182.) Teoriaohjaavassa analyysissä edetään empiirisen haastatteluaineiston ehdoilla, mutta abstrahoinnissa aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Teoriatiedolla ei pyritä testaamaan teorian toimivuutta, vaan teorian avulla pyritään pikemmin avaamaan uusia ajatusratoja. Analysoitavat yksiköt valitaan aineistosta, mutta valintaa ohjaa aikaisempi teoreettinen tieto. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109, 133.)

Analyysiä ohjaava teoria ei tässä opinnäytetyössä perustu yhteen tiettyyn teoriaan tai malliin, vaan on kokoelma erilaisia mediakasvatukseen liittyviä teorioita, tutkimustuloksia ja käsitteitä, kuten mediakasvatustutkimuksen löydöksiä, Opetushallituksen linjauksia ja montessoripedagogiikan periaatteita. Tämän aineiston analyysissä käytettävää teoreettista tietoa ovat esimerkiksi lasten medioitunut

kasvuympäristö, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, osallisuus ja mediakasvatustietoisuus.

Aineiston jäsentämisen ja analysoinnin apuna toimi teemahaastattelurunko. Jo itse haastattelurunko oli laadittu teorian pohjalta ja jaettu erilaisiin teema-alueisiin, joiden kautta jäsensin aineiston tutkimuskysymysten mukaisiin teemoihin. Tarkastelin tekstiä tutkimuskysymysten näkökulmasta ja etsin aineistosta ilmaisuja, jotka liittyivät kuhunkin kysymykseen. Tuomen ja Sarajärven (2018, 105–107) mukaan teemoittelua voisi kuvata laadullisen aineiston pilkkomiseksi ja ryhmittelyksi erilaisten aihepiirien mukaan, jolloin erilaisten teemojen esiintymistä aineistossa voi vertailla.

Aineiston jäsentämiseksi koodasin eli merkitsin aineiston keskeiset teemat värikoodeilla. Koodausten pohjalta tein teemoittelun eli seuloin aineiston tutkimuskysymyksiä valaiseviksi teemoiksi. Teemojen pohjalta tein myös tyypittelyä eli etsin yksittäisistä vastauksista yhteisiä näkemyksiä, yleistyksiä ja tyyppiesimerkkejä (ks. Eskola & Suoranta 2000, 181; Tuomi & Sarajärvi 2018, 107.) Samankaltaisuuksien lisäksi analyysissä voi tuoda esiin myös niin sanottuja aineistoanomaliaita eli tyyppillisistä vastauksista poikkeavia löydöksiä (Eskola & Suoranta 2000, 186; Tuomi & Sarajärvi 2018, 107). Koodauksen, teemoittelun ja tyypittelyn tavoitteena on tiivistää haastatteluaineiston keskeinen anti omin sanoin liittämällä analyysiin teoriaa, tulkintaa ja haastateltavien sitaatteja.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018) ja kasvattajien havainnot lapsista ja lasten kasvuympäristön muutoksesta ovat haastatteluaineiston perusteella vaikuttaneet siihen, että montessoripedagogisessa varhaiskasvatuksessa mediasisältöjä ja tieto- ja viestintäteknologiaa tuodaan yhä enemmän osaksi lasten pedagogista toimintaa. Koska montessoripedagogiikassa on tärkeää valmistaa lasta elämään ja toimimaan omassa arjessaan ja ympäröivässä todellisuudessa, on mediakasvatuksen integroiminen montessoripedagogisiin käytäntöihin haastateltavien mielestä perusteltua.

Tieto- ja viestintäteknologiaa käytetään eniten tiedonhakuun, dokumentoimiseen eli valokuvaamiseen ja videoimiseen sekä musiikin kuunteluun, mutta media-aiheiden käsittelemiseen ja mediataitojen vahvistamiseen ei tarvita välttämättä teknologiaa. Valmisteltua oppimisympäristöä tulisi täydentää mediakasvatuksen välineillä, sisällöillä ja sovelluksilla kriittisesti harkiten ja pedagogisesti perustellen. Mediakasvatuksen tulisi olla montessoriperiaatteiden mukaista eli ottaa huomioon lasten yksilöllisyys ja valinnanvapaus. Haasteina ja kehittämistarpeina mainittiin muun muassa mediakasvatustietoisuuden lisääminen, kasvattajien omien asenteiden tarkastelu sekä teknisen osaamisen tuen tarve.

5.1 Varhaiskasvatuksen opettajien näkemykset mediakasvatuksesta

Haastatteluaineiston perusteella uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat lisänneet montessoripäiväkodeissa työskentelevien varhaiskasvatuksen ammattilaisten tietoisuutta mediakasvatuksesta ja muokanneet asennetta mediakasvatusta kohtaan aiempaa myönteisemmäksi. Koska perusteet ovat velvoittavat ja mediakasvatuksella on niissä aiempaa suurempi painoarvo, ei mediakasvatusta voi sivuuttaa varhaiskasvatuksen pedagogisissa valinnoissa. Kasvattajilla on ymmärrystä sille, miten mediakulttuuri ja tieto- ja viestintäteknologia vaikuttavat lasten elämään ja kasvuympäristöön.

Sen tulee olla osa varhaiskasvatusta, koska mediahan on nykyään läsnä joka paikassa. -- Kun nyky-yhteiskunta ja maailma tulvii tätä informaatiota, niin on tärkeä osata käyttää sitä. (H1)

Kun sillä on niin iso painoarvo nyky-OPSissa, niin se pitää tiedostaa eri tavalla ittekin sen arvo. Niin ja sitä ei voi vaan sivuuttaa ett sen takia että mä en osaa, vaan sit kun sen purkaa niin huomaa ett paljon tekeekin ja on paljon tehnytkin. (H3)

Sitä tarvitaan kyllä koska se on uus juttu meidän kulttuurissa ja lapsen elämässä tosi voimakkaastikin läsnä mitä isommaks ne tulee. (H5)

Vaikka mediakasvatusta pidetään välttämättömänä ja tärkeänä osana varhaiskasvatusta, mediakasvatuksen käsitteellinen määrittelyminen ja laaja-alaisuus herättävät toisaalta ammattilaisissa myös epävarmuutta ja varautuneisuutta:

Ne on hienoja sanoja ja hienoja varmaan sisältöjä ja ajatuksia näin, mut kyl mä nään että se arki työpaikalla on ihan perusasioita mitä käydään läpi. Ei aina pysty ajatella ja soveltaa, että mitä siellä vasussa sanottiinkaan, kyl se arki vie mennessään. (H2)

Mediakasvatusta on vaikea määritellä, että mitä se on, kun se liittyy kaikkeen, kun se on osa kaikkea mitä lapsille tarjotaan, -- riimityksiä, sadutuksia, kielellisiä, matemaattisia ja taitoaineisiin liittyviä asioita. -- Mediakasvatus on vähän semmonen iso möykky johon kuuluu niin paljon että sen eriyttäminen että mitkä ne asiat on, osa on niin itses-täänselvyyksiä ettei osaa nähdä niitä irrallisina mediakasvatuksen osina. (H3)

Tää on semmonen asia, jota pitää yrittää itselleen avata. Huomaa, että tää jää sillä tavalla monen muun asian jalkoihin – Miten – se ei ois erillinen asia vaan se liittyy kaikkeen jotenkin. (H4)

Mediakasvatuksen hahmottamista hankaloittaa, että se ei ole erillinen oppimisen alue varhaiskasvatuksessa, vaan kietoutuu eheytetyn pedagogiikan mukaisesti osaksi monenlaista toimintaa. Mediakasvatukseen liittyy myös paljon hiljaista tietoa. Mediakasvatukseksi tulkittavaa opetusta tehdään paljonkin, mutta sitä ei aina osata mieltää mediakasvatukseksi. Siksi tarvitaan piilossa olevan tiedon sanoittamista eli mediakasvatustietoisuutta.

Pitää ehkä pysähtyä miettimään niitä kaikkia juttuja mitä tulee vuoden aikana tehtyä, että sieltä löytyykin paljon [mediakasvatusta], se

on vaan hiljaista tietoa mitä ei paljon ajattele sillein välttämättä, -- että sen vois laskea mediakasvatukseksikin. (H3)

Mediakasvatuksella on montessoriammattilaisten mukaan monenlaisia tavoitteita. Mediakasvatuksen keskeinen tehtävä on auttaa lapsia ymmärtämään ympäröivää maailmaa ja tutustuttaa lapset nykyajan ilmiöihin. Kun lapsen ymmärrys ja osaaminen mediakulttuurista kasvaa, vahvistaa se myös lapsen kykyä toimia mediakulttuurin parissa turvallisesti ja vastuullisesti. Mediakasvatuksen tavoitteena on myös vahvistaa lapsen tunnetta osallisuudesta. Lapsi ei ole mediakasvatuksessa ainoastaan vastaanottava, passiivinen osapuoli, vaan mediakasvatuksen avulla lapsi saa uusia tapoja ilmaista itseään. Luovuus ja luovuuden ruokkiminen onkin keskeinen osa mediakasvatusta. Kun lapsi käsittelee, tuottaa ja arvioi mediasisältöjä aktiivisesti, vahvistaa se hänen itsetuntoaan ja toimijuuttaan.

Ettei se mee pelkästään siihen, ett sulla on joku Ekapeli ett sun pitää oppia kauheesti, vaan että sä voit myös saada omaa itsetuntoa vahvemmaksi kun sä näet itsesi sieltä median kautta tai pystyt peilamaan ittees siihen mitä sieltä syötetään. (H3)

Osallisuuden ja toimijuuden vahvistamisen lisäksi mediakasvatuksella voi välittää myös tapakulttuuria: esimerkiksi sosiaalisten tilanteiden harjoittelu esittämällä, esityksiä videoimalla ja videoita lasten kanssa katsomalla ja analysoimalla opettaa sosiaalisia taitoja ja hyvien tapojen merkitystä. Myös emotionaalisia taitoja voi opetella median välityksellä esimerkiksi nimeämällä lehtikuvien kasvonilmeistä tunnetiloja.

Lasten mediataitojen vahvistamisen lisäksi kasvattajan kyky tarkastella tarjoamaansa mediakasvatusta kriittisesti on tärkeää. Mediakasvatuksellisia sisältöjä ja tieto- ja viestintäteknologian käyttöä tulee harkita pedagogisesta näkökulmasta tarkasti. Koska varhaiskasvatus on pedagogisesti tavoitteellista toimintaa, pedagogiset valinnat tulee tehdä siltä pohjalta, että toiminta on pedagogisesti perusteltua.

Semmosta keskustelua on käyty, ett voidaanko tarjota viihdykkeeksi lapselle jotain että ne kattoo sieltä iPadiltä Ryhmä Hauta esimer-

kiks, niin ollaan päädytty siihen että ei, että jonkun mielestä olis pitänyt, mut sitten me ollaan ajateltu että mieluummin, jos on semmoinen hetki, niin me luetaan kirjaa tai otetaan semmoinen yhteisleikki. Jotenkin sitä rajaa ehkä, että missä se menee. Jotenkin tuntuu, että pääsee vähän liian helpolla, jos sä laitat sen, että kattokaa tätä, että se ei kuulu tähän hommaan. (H1)

Säätelevästä mediakasvatuksesta kertoo myös esimerkki siitä, miten kasvattaja kokee voivansa kannustaa lapsia jääkiekko- ja urheilutulosten seuraamiseen, kun taas joidenkin pelihahmojen kohdalla joutuu pohtimaan rajoittamista. Jos lapsi on kovin uppoutunut pelimaailmaan, on hyvä miettiä, kannattaako lasta ohjata siihen päiväkodissa enempää. Haastatteluaineistosta tuli esiin myös näkemys, ettei medialaitteiden käyttö olisi välttämättä lainkaan tarpeellista ennen esiopetusvuotta. Koska lapset käyttävät kotona niin paljon medialaitteita, varhaiskasvatuksen tulisi tarjota vastapainoksi jotain muuta.

Haluisin ite antaa enemmän läsnäoloa aikuisena, että ei olisi hirveesti niitä kännyköitä tai iPadeja, semmosta vähän vanhanaikaista olemista, yhdessäoloa, oon hyvin sen kannattaja. Tottakai sitten työelämää varten mutta ei tarvi hirveen pienenä aloittaa, sitä ehtii. (H2)

Lasten lisääntynyt mediankäyttö näkyy selkeästi päiväkodin arjessa. Kymmenen vuoden aikana tapahtunut muutos on suuri. Digitaalisten pelien, tv-ohjelmien ja elokuvien hahmot ja teemat tulevat esiin lasten leikeissä, puheissa, käyttäytymisessä ja vuorovaikutussuhteissa.

Ne hahmot jatkaa mun mielestä kauniilla tapaa elämää sieltä telkkariruudusta leikkiin – lapsella on luontainen tarve leikkiä ja käsitellä asioita leikin kautta ja sitä kautta me päästään taas kiinni siihen kun seurataan ja havainnoidaan sitä leikkiä että mitä se lapsi puhuu siellä leikissä, mitä hän on ymmärtänyt siitä pelistä tai mitä hän ei oo ymmärtänyt siitä pelistä, elokuvasta tai lastenohjelmasta ja sit päästään jo aika suuriin asioihin yleensä. Plus sieltä tulee esiin myös ne pelot joita ei oo ehkä pystytty käsittelemään ja sit sitä vyyhtiä ruvetaan purkamaan. (H3)

Vaikka lasten mediankäyttö on yleisesti ottaen lisääntynyt, on siinä toisaalta nähtävissä suuria eroja. Joissakin perheissä mediankulutus on runsaampaa, toisissa perheissä rajoitetumpaa. Päiväkodissa erot tulevat esiin esimerkiksi silloin, kun

lapset puhuvat katsomistaan ohjelmista ja pelaamistaan peleistä. Lasten keskinäinen vertailu voi myös kasvattaa painetta lisätä mediankäyttöä niissä perheissä, joissa käyttö pyritään pitämään vähäisempänä. Lasten kesken on yksilöllisiä eroja myös siinä, miten media heihin vaikuttaa. Jotkut lapset pystyvät suodattamaan sisällöt ja ymmärtämään todellisuuden ja fiktion eron helpommin, jotkut taas kokevat asiat voimakkaammin. Silloin median vaikutus voi ilmetä esimerkiksi aggressiivisena puheena ja käyttäytymisenä.

Kasvattajat viljelevät herkästi puheessaan sukupolvidikotomista jakoa, jossa lapset nähdään diginatiiveina ja aikuiset niin sanottuina digitaalisina maahanmuuttajina. Myös haastateltavat kokivat olevansa ikäpolvea, jolle digitaalisten laitteiden käyttö ei ole niin luontevaa.

Tietokoneiden ja erilaisten teknisten vempaimien käyttö mikä on lapsilla ja nuorilla niin paljon enemmän hallussa, ne on niin paljon kiinnostuneempia, ne on kasvanut siihen maailmaan ihan eri tavalla mitä itse on siihen kasvanut. (H2)

Me ollaan vanhempana ikäpolvena vähän jäljessä ymmärtämään, kuinka paljon me voitais saada lapsia innostumaan – asioista, mistä ne ei oo välttämättä innostuneita, mutta sen värkin avulla se voiskin olla toisenlaista. (H3)

Lapsia pidetään lapsia aikuisia taitavampina teknologian käyttäjinä, mutta lasten digitaalinen kyvykkyys nähdään myös mahdollisuutena yhdessä oppimiseen.

Välillä tulee semmonen olo, että lapset kasvattaa meitä siihen enemmän kuin mitä ite osaa koska ne on niin siinä toisella tavalla sisällä kun mitä ite, ite tavallaan vasta opettelee sitä ja lapset hallitsee jomonen asian että miten siihen tuo sen aikuisen perspektiivin siihen että mitä siinä pitää huomioida. (H5)

5.2 Mediasisällöt ja -laitteet päiväkodin arjessa

Tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnetään montessoripäiväkodeissa moninainen tavoin. Digitaalisista välineistä käytetään eniten iPadiä ja älypuhelinta erityisesti tiedonhaussa, musiikin kuuntelussa ja toiminnan dokumentoimisessa. Sekä

lapset että aikuiset ottavat kuvia montessorityöskentelystä, päiväkodin muusta arjesta ja retkistä. Videointia käytetään erityisesti nukketeatteri-, draama- ja tanssiesitysten sekä lasten haastattelujen tallentamiseen. Vaikka iPad on käytössä päivittäin, se ei ole välttämättä lapsille vapaasti saatavilla montessorivälineiden tapaan.

Me ei olla laitettu [iPadia] hyllyyn, koska sitten.. no se vois ehkä olla hyllyssäkin, -- mutta ei oo nyt uskallettu, se on meidän kallisarvoisen, ollaan ajateltu ettei se saa hajota. -- koska se on meille niin tärkeä koska me videoidaan paljon. (H1)

Digitaalisilla valokuvilla ja videotallenteilla tehdään näkyväksi lasten arkea ja toimintaa päiväkodissa. Vanhemmille jaetaan kuvia sähköpostitse lähetettävissä viikkokirjeissä, muistitikuilla tai perheiden yhteisessä kuvapilvipalvelussa. Videot lasten arjesta ja haastatteluista ovat hyödyllisiä varhaiskasvatus- ja LEOPS-keskusteluissa, joissa käsitellään lapsen asioita vanhempien kanssa. Videoiden avulla voidaan havainnollistaa vanhemmille esimerkiksi lapsen kehityksen ja käyttäytymisen haasteita. Lapsen kuvaamiseen ja videoimiseen kysytään luonnollisesti lupaa perheeltä.

Me ollaan käytetty tohon Leopsin ekaan, siihen kun kysytään mitä odotat esiopetusvuodelta siihen sitä tablettia, että nauhoitettu ihan normaalissa tilanteessa aikuisen kanssa, siinä on lapsi saanut sanoa, siinä on tullut monta öötä. Sit se näytetään siellä Leops-tilanteessa että lapsi on itse läsnä ja sit me katotaan kaikki se siinä. (H6)

Hienomotoriikkaan tai hahmottamiseen liittyvissä pulmissa tieto- ja viestintäteknologisia sovelluksia ei montessoripäiväkodeissa juurikaan käytetä, koska montessorivälineistö tarjoaa runsaasti välineitä niiden kehittämiseen. Myöskään matematiikan harjoituksissa digitaalisille välineille ei nähdä tarvetta, sillä montessorivälineistö tarjoaa haastateltavien mielestä matemaattisen ajattelun kehittämiseen monipuoliset ja toimivat välineet. Täysin vailla tieto- ja viestintäteknologiaa kirjoittamisen ja lukemisen opettelussa ei silti montessoripäiväkodeissa olla. *Molla ABC* -sovelluksen avulla lapset harjoittelevat kirjainten ja numeroiden piirtämistä, ja tietokonetta ja sen näppäimistöä voidaan käyttää kirjoittamisen opetteluun apuvälineenä. Esiopetuksessa käytetään lukutaidon perusteita opettavaa *Ekapeliä*.

Montessorityöskentelyä rikastetaan erilaisilla media-aiheisilla lisämateriaaleilla. Monilukutaitoa voidaan opettaa esimerkiksi emoji-korteilla, joiden avulla lapset oppivat tunnistamaan digitaalisen kommunikaation keskeisiä symboleja. Aaltojen loiskeen tai helikopterin surinan kaltaisten äänten tunnistamista opettava Äänilotto-peli on esimerkki auditiivisen monilukutaidon opetuksesta. *Aurasma*-sovellusta hyödynnetään kuvataidetuotoksissa, joissa lapset pääsevät sovelluksen avulla lisäämään omaan kuvaan tai videoon tietokoneella tuotettua kuvaa, ääntä, videota tai tekstiä. Ohjelmointitaitoja ja systemaattista ajattelua kehittävä *Bee Bot*-robottia käytetään yhtenä eskaritehtävänä. Lapset valmistavat mediakasvatuksellista materiaalia myös itse askartelemalla muistipeli- ja liikuntakortteja digikameralla ottamistaan kuvista.

Tieto- ja viestintäteknologiaa käytetään myös ympäristökasvatuksessa eli luonnon ja kaupunkiympäristön tutkimisessa. Kasvattajat hyödyntävät älypuhelimien kompassia ja karttasovellusta suunnistaessaan retkillä. Myös geokätköily eli ympäristöön piilotettujen kätköjen etsiminen GPS-paikannuksen ja sovelluksen avulla tutustuttaa lapset siihen, miten teknologiaa voi käyttää ihmisen apuvälineenä ympäristön tutkimisessa. Geokätköily kannustaa myös liikkumaan, kuten valokvasuunnistuskin, jossa etsitään rasteja tutusta maastosta otettujen yksityiskohtaisten valokuvien perusteella.

Päiväkodista tehdään myös retkiä kohteisiin, joissa tutustutaan mediasisältöihin ja sovelluksiin. Kirjastossa esiopetusikäiset voivat pelata esimerkiksi *Apparaattisaarta*, jonka tarinallisessa ja osallistavassa oppimisympäristössä opetellaan medialukutaitoa ja tieto- ja viestintäteknologian käyttöä. Retki elokuvateatteriin tarjoaa kokonaisvaltaisen mediakasvatuksellisen elämyksen ja oppimiskokemuksen: miten elokuvateatterissa toimitaan ja käyttäytytään, millaisia tunteita elokuva herättää, miten elokuva laajentaa ymmärrystä itsestä ja ympäröivästä maailmasta. Aina ei tarvitse lähteä edes elokuvateatteriin asti, vaan elokuvatapahtuman pääsylippuineen ja popcornineen voi luoda myös päiväkotiin.

Ympäröivän kulttuurin digitalisoituminen näkyy myös kasvattajien työvälineissä. *Whatsapp* toimii käteväenä viestintävälineenä henkilöstön väliseen lyhyeen kommunikaatioon ja ideoiden jakamiseen. Aiemmin älypuhelinta ei ollut suotavaa pitää esillä päiväkodin arjessa lasten nähden, koska siitä saattoi tulla vaikutelma, ettei kännykän käyttäjä ole oikeasti läsnä lasten kanssa. Nykyään kännykkä on hyväksyttävämpi väline esimerkiksi tiedonhaussa ja dokumentoimisessa, onhan se osa aikuisten ja lasten arkea päiväkodin ulkopuolellakin:

Oishan se nyt ihan omituista että mä oisin ainut ihminen Suomessa, jolla ei oo sitä älypuhelinta, josta se katsoo kellon ja josta se katsoo miltä joku eläin näyttää. (H6)

Lasten osallisuus pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa lähtee montessoripäiväkodeissa kasvattajien luomasta rungosta, jota syvennetään lapsilta saatujen aloitteiden ja ideoiden mukaan. Uuden kauden alussa ei aina tiedä, mihin suuntaan lapset lähtevät erilaisia teemoja kuljettamaan. Lasten osallisuutta mediakasvatuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa vahvistaa, kun kasvattajat ottavat lasten mediakulttuuriin liittyvät toiveet ja ideat huomioon ja alkavat näin kehittää yhdessä lasten kanssa pedagogista toimintaa.

Toimijuutta ja osallisuutta mediakulttuurissa vahvistetaan montessoripäiväkodeissa antamalla lapsille mahdollisuus omaan ilmaisuun ja sisällöntuottamiseen. Lasten ottamat kuvat, esitysten ja haastattelujen videointi sekä kuvataidetuotosten tekeminen ovat esimerkkejä siitä, miten montessoripäiväkodit tukevat lasten toimijuutta ja osallisuutta perinteisen montessorityöskentelyn rinnalla. Lasten osallisuutta mediakasvatuksessa tukee, kun lasten ehdotuksia ja ideoita, kuten Pokémonia tai televisiossa nähtyä liikuntakilpailua, työstetään edelleen. Myös lasten toivomia perinteisiä teemoja (kuten prinsessat ja prinssit, avaruus) voidaan rikastaa mediakasvatuksellisten menetelmien ja keinojen avulla. Lasten osallisuus on myös sitä, että ollaan montessoripedagogiikan periaatteiden mukaisesti herkkänä lasten epäsuorille viesteille. Jos lapsi ei osoita kiinnostusta jotakin medialaitetta tai -sisältöä kohtaan, se otetaan huomioon ja tarjotaan jotain muuta.

Ekapeli on mun mielestä hyvä esimerkki, mä oon sitä tarjonnut meidän eskareille niin ei niitä kiinnosta. On paljon muuta tekemistä mikä on kiinnostavampaa, Ekapeliä voi pelata kotonakin. (H4)

Aineiston perusteella vanhempien kanssa tehtävä kasvatusyhteistyö on sekä säätelevää että vanhempien mediaosaamisen huomioon ottavaa. Vanhempien kanssa keskustellaan tarvittaessa mediasisältöjen sopivuudesta ja ikärajojen merkityksestä. Keskustelua käytiin esimerkiksi pelkoa ja hämmennystä aiheuttavista uutiskuvista, isommille lapsille suunnatut pelimaailmoista tai *Star Warsin* ja *Harry Potterin* kaltaisten elokuvien sopivuudesta alle kouluikäisille. Kasvatusyhteistyötä ei ollut kuitenkaan tehty pelkästään valistamismielessä, vaan huoltajien mediaosaamista eli esimerkiksi valokuvaotoksia lapsista myös hyödynnetään.

Meillä on ollut tapa syntymäpäiväpiireissä, että sinne on saanut tuoda kuvia joka vuoden, vuosien varrelta. (H6)

5.3 Montessoripedagogisen mediakasvatuksen piirteitä

Koska Maria Montessori oli edistyksellinen ja ajassa kiinni oleva pedagogi, hänen arvellaan ottavan tänä päivänä innolla tieto- ja viestintäteknologian sekä media-kulttuurin ilmiöt osaksi pedagogiikkaa. Montessoriajattelussa lasta valmistetaan maailmaa varten, joten senkin puolesta medialaitteiden ja -sisältöjen tuominen osaksi montessorityöskentelyä on luonnollista. Toisaalta perinteisellä montessorivälineistöllä on oma arvonsa, joka ei kaipaakaan suuria muutoksia.

Mä luulen että hän olis eturintamassa ottamassa niitä käyttöön. Mä jotenkin ajattelen hänestä niin että hän oli sen oman aikansa edistyksellinen nainen niin hän varmaan pystyisi ja otti siihen omaan ajattelunsa muilta aikalaisiltaan, muilta pedagogeilta, paljon asioita, niin uskon että hän kykenis näkemään tän asian positiiviset puolet ja miten sitä pystyis hyödyntää. (H4)

Tärkeää olisi, että montessorimenetelmä olisi kiinni ajassa ja pysyisi mukana ympäröivän maailman kehityksessä, johon kuuluu digitalisaatio ja tieto- ja viestintäteknologian enenevä käyttö.

Maailma menee eteenpäin ja pyörät pyörii niin kyl montessorinkin pitää mennä eteenpäin. Siin vanhassa ei oo mitään vikaa, mutta se että lapsi pystyis siirtämään sen tiedon jota hän saa sieltä luokasta tähän nykypäivään, niin siihen kuuluu tää teknologia jo, ett se ei auta pelkästään se vaaleanpunainen torni loppupeleissä, ett se asian ydin on jo siellä, mutta niin kuin Maria Montessori sanoi niin tavallaan valmistetaan sitä lasta siihen ympäröivään maailmaan niin nää on osa sitä. (H3)

Semmoinen menetelmä, joka ei elä ja uudistu, niin se jää vangiksi omaan itseensä. (H6)

Montessorivälineiden tarkoitus on auttaa lasta toimimaan omassa arjessa ja ympäröivässä todellisuudessa. Koska lasten kasvuympäristö teknologisoituu ja mediavaltaistuu, on vaikea perustella, miksi mediavälineet ja -sisällöt pitäisi jättää kokonaan pois valmistetellusta montessoriympäristöstä. Myös tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden vuoksi montessoripedagogiikassa pitäisi tarjota lapsille tieto- ja viestintäteknologista osaamista:

Siinä pitäisi tuoda tasavertaisuutta lapsille, mitä hän etsi tuomalla menetelmän, että nekin lapset jotka on vähempiosaisia, pääsisi siitä osallisiksi. (H6)

Montessoriympäristön monipuoliset välineet ja tehtävät ovat kasvattajien mielestä edelleen toimivia, houkuttelevia ja lapsen kehitystä tukevia, eikä tarvetta perusvälineistön muuttamiselle nähdä. Medialaitteita ja -sisältöjä tarvitaan kuitenkin täydentämään perinteisiä montessorivälineitä. Esimerkiksi magneetin toimintaa voidaan tutkia ensin montessorivälineillä, minkä jälkeen aiheetta voi syventää internetistä saatavalla tiedolla. Montessorivälineistöä täydentävien mediakasvatuksellisten lisämateriaalien aiheisisällöt tulisi tehdä lasten tarpeiden pohjalta ja sen mukaan, mikä kulloinkin on opetettavana asiana. Tärkeää on, että välineellä tai sovelluksella on montessoriympäristössä aina pedagoginen tavoite.

Että jos ajattelee vaikka iPadiä niin se sisältö on tarkkaan harkittu, että sillä on pedagoginen tavoite, että se ei oo mitään ajanvietettä tai sellasta se sisältö mitä esimerkiksi iPadille sitten ladataan. (H5)

Montessorimenetelmässä oppiminen perustuu konkretiaan ja moniaistisuuteen. Esimerkiksi kirjoittamaan opitaan hiekkapaperi- ja irtokirjainten avulla ennen lukemaan oppimista. Ohjaaja esittelee kirjaimia vastaavat äänteet, joista sana

muodostuu. Kirjaimia ja niiden muotoa voi myös pitää ja tunnustella käsissään. Miten käy, jos välineet muuttuvat yhä virtuaalisemmiksi? Jääkö tuntoaistimuksesta jotain puuttumaan, jos kirjain valitaan vain kosketusnäyttöä hipaisemalla? On vaikea tietää, millaiseksi lapsen kokemusmaailma muuttuu digitalisaation edetessä.

Mut sit jos lapsi sanotaan kymmenen vuoden kuluttua, se onkin mielenkiintoista ajatella, jos se on muuttunut sellaseks että sen tunto onkin enemmän sitä että se koskettaa sitä tietokoneen pintaa, niin onko se sit loppujen lopuks sille sitten se maailma. Tää tulee olemaan kysymys meidän menetelmässä. (H6)

Tunnusomaista montessoripedagogiselle mediakasvatukselle on lapsilähtöisyys. Koska lapsi on pedagogiikassa keskiössä, pitäisi myös mediakasvatuksessa lähteä lapsesta ja hänen yksilöllisistä tarpeistaan ja herkkyyksistään. Mediakasvatuksessakin tulee olla ymmärrys siitä, mitä kukin lapsi pystyy kehityksensä vaiheessa vastaanottamaan ja käsittelemään. Tärkeää on myös pitää huolta lasten osallisuudesta eli siitä, että lapsilta tulevia mediaan liittyviä aloitteet, mielipiteet ja epäsuorat palautteet otetaan huomioon.

Myös valinnan mahdollisuus on montessoripedagogisessa mediakasvatuksessa keskeistä. Mediakasvatusta ei siis välttämättä tehtäisi ison ryhmän voimin, vaan montessoriluokassa työskennellessään lapsella olisi mahdollisuus valita kulloinkin mediakasvatuksellinen toiminta tai väline – tai olla valitsematta.

Varmaan se, että niitä on paljon mistä valitaan, ettei ois vaan muutama juttu niin se on semmosta leimallista, että ois sitä valinnanvara ja valinnanvapautta. (H6)

Montessoriperiaatteisiin kuuluu myös, että montessoriohjaaja esittelee montessorivälineen lapselle ennen työskentelyn alkamista; mediaväline tai -sovellus tulisi samalla lailla esitellä lapselle ennen käyttöä. Kun lapsi tietää, miten laite tai jokin peli toimii, hän voi toimia sen kanssa omatoimisesti. Montessorivälineille tyypillinen virheen kontrolli edesauttaisi myös lapsen itsenäistä toimintaa mediavälineen tai -sisällön parissa.

5.4 Mediakasvatuksen haasteet

Mediakasvatuksen toteuttamiseen liittyy haastattelujen perusteella erilaisia haasteita. Kasvattajat kaipaavat tukea tekniseen osaamiseen ja teknologiakehityksessä mukana pysymiseen. Toimimattomat laitteet ja katkeilevat verkkoyhteydet vievät aikaa lasten kanssa olemiselta. Ongelmatilanteissa apua ei ole aina saatavissa, sillä helposti saatava IT-tuki puuttuu toistaiseksi.

Teknisten laitteiden suhteen mulla on semmonen, että musta tuntuu että mä en pärjää aina niiden kanssa, että sit kun ne toimii niin homma sujuu. Varmuutta pitäisi saada sellasiin. (H3)

Haaste on tietenkin se, että se lasten mediakasvatus tai aikuisten mediakasvatus tai ylipäättänsä tää tieto- ja viestintäteknologia, se menee eteenpäin semmosia harppauksia että se mitä me opitaan nyt niin kohta se on vanhaa. Se nopeasti eteenpäin meno on sen haaste. (H6)

Haasteita tuottaa haastateltavien mukaan vielä hahmottomassa oleva mediakasvatustietoisuus eli sen tiedostaminen, millaista mediakasvatuksellista toimintaa päiväkodissa jo harjoitetaan ja millaisia mediakasvatuksellisia menetelmiä ja välineitä pedagogiikassa voisi käyttää. Mediakasvatustietoisuus vahvistaa myös it-seluottamusta mediakasvattajana ja lisää motivaatiota kehittää ammattitaitoa.

Tietämättömyys. Ja mikä vaikeuttaa niin se on varmaan me aikuiset, jotka vaikeutetaan sitä toteuttamista. Ett ei oo riittävästi vielä tietoa että mitä se on ja mitä me jo osataan ja mitä me jo käytetään. - se ei oo vielä oman ajatuksen tasolla että tää on sitä mediakasvatusta. Siinä on kehittämisenvaraa. (H4)

Omat rajoitteet. -- Se on jännä miten siihen tulee semmonen "Kääk osaanko minä? Voinko minä olla osaja, kun minä en ole tähän niin hyvin perehtynyt?" -- Just se että pääsis siitä ajatuksesta pois ettei osais, ne on niin yksinkertaisia asioita, vaikka termi on uus niin onhan tätä samaa tehty jo vuosikaudet, ettei sitä liitä vaan siihen teknologiaan. Se liittyy kaikkeen ja voi olla läsnä vaikka missä toiminnassa. (H5)

Ajan puute vaikuttaa osaltaan siihen, että mediakasvatus jää helposti jalkoihin. Montessoripäiväkodeissa halutaan keskittyä erityispedagogiseen ydinosaamiseen eli montessorityöskentelyn ohjaamiseen, mikä vie aikaa erillisenä koetun mediakasvatuksen toteuttamiselta.

Montessoriohjaajana kun on velvollisuus keskittyä siihen, se on haaste, että minkä verran voi ruveta tekemään kaikkea muuta. (H1)

Haastateltavat kokevat, että 3–5-vuotiaiden mediakasvatus ei ole niin helppo toteuttaa kuin esiopetusikäisille suunnattu mediakasvatus. Esiopetuksessa on omia pienryhmähetkiä, joihin on helpompi integroida mediakasvatuksellisia elementtejä. Luku- ja kirjoitustaitonsa sekä muiden valmiuksiensa ansiosta eskarit pystyvät hyödyntämään monipuolisemmin mediakasvatuksen sisältöjä ja sovelluksia. Erityisesti mediasisältöjen tarkastelussa, tulkinnassa ja ymmärtämisessä eskari-ikäisillä on enemmän valmiuksia jo kehityspsykologisista syistä, kun taas laitteiden käsittelyssä pienetkin ovat jo aika näppäriä. Silti varhaiskasvatusikäistenkin tulisi saada mediakasvatusta.

Jos ajattelee varhaiskasvatusikäistä ja eskari-ikäistä, niin on tärkeää, että molemmille ryhmille tarjotaan mediakasvatusta. Sieltä se kivi-jalka rakennetaan. (H3)

Kuten montessoripedagogiikassa muutenkin, myös mediakasvatuksessa lapsen ja perheiden yksilöllisyys ja heterogeenisyys on otettava huomioon. Lasten mediankäytössä on suuria eroja: joissakin perheissä lapset eivät juurikaan katso televisiota, joissakin perheissä katsotaan paljonkin. Kasvattaja joutuu siksi miettimään, miten ottaa esimerkiksi tv-mainokset puheeksi lasten kanssa. Mediakriittisyyden opettamisessa tuleekin ottaa huomioon, ettei altista lasta sellaiselle, mikä tämän kokemusmaailmaan ei vielä kuulu.

Nää on vaikeita asioita koska sä et tiedä opetatko sä sille lapselle jotakin sellaista jolle sen perhe ei oo vielä altistanut sitä lasta. Että rupeatko sä puhumaan televisiomainonnasta, kun se lapsi ei oo-kaan ehkä katsonut televisiota. Se on se esiopetusaika, ne lapset on hyvin eri kohdassa täälläkin, vaikka tuntuis että tää ois aika homogeeminen paikka. (H6)

Mediakasvatus mielletään edelleen perinteisen varhaiskasvatuksen ”ylimääräisenä” lisänä, mistä kertoo mediakasvatuskoulutuksiin ja -kursseille osallistuminen. Jos koulutukseen osallistuu päiväkodista vain yksi työntekijä, sieltä saatavan tiedon vieminen käytäntöön ei ole niin helppoa kuin jos useampi työntekijä tai vaikka koko kasvatusyhteisö osallistuisi koulutukseen. Koulutussisältöjen nopean vanhenemisen vuoksi olisi tärkeää, että koulutusmateriaalia voisi soveltaa tuoreeltaan käytäntöön ja mediakasvatukseen liittyvää ammattitaitoa voisi päivittää tarpeen mukaan. Haastateltavat kaipasivat koulutusta myös mediakasvatukseen liittyvissä tietosuojakysymyksissä eli siinä, miten esimerkiksi lasten kuvia voi välittää ja tallentaa tietoturvamääräysten mukaisesti.

6 POHDINTA

Opinnäytetyöprosessi osoitti, että mediakasvatus montessoripedagogisessa varhaiskasvatuksessa osoittautui tutkimisen arvoiseksi kysymykseksi. Aiheen tuoreuden takia tutkimuskirjallisuutta mediakasvatuksesta montessorinäkökulmasta on niukasti, minkä vuoksi aihepiiristä on laadullisen tutkimuksen mentävä aukko. Johdannossa esitetty kysymys siitä, miten sata vuotta sitten kehitetty montessoripedagogiikka kohtaa mediakulttuurin ja lasten digitalisoituvan kasvuympäristön vaatimukset, on relevantti ja ajankohtainen. Ensi näkemältä mediakasvatuksen ja montessoripedagogiikan teoreettisissa viitekehyksissä ei ole yhtymäkohtia, mutta molemmissa on havaittavissa yhteisiä tavoitteita: lapsen toimijuuden, osallisuuden ja yhdenvertaisuuden tukeminen lapsen arjessa ja nyky-yhteiskunnassa.

6.1 Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä

Vaikka mediakasvatusta on toteutettu montessoripäiväkodeissa pitkään, se on ollut sattumanvaraisempaa ja yksittäisten ohjaajien kiinnostuneisuudesta ja harastuneisuudesta kiinni. Koska mediakasvatus on sanallistettu sekä valtakunnallisiin varhaiskasvatuksen linjauksiin että päiväkotikohtaisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin, montessoriammatillaiset suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat mediakasvatusta aiempaa tietoisemmin ja mieltävät sen kiinteämmäksi osaksi montessoripedagogista varhaiskasvatusta ja esiopetusta.

Haastattelujen perusteella montessoriammatillaisia ei motivoi mediakasvatukseen ainoastaan velvoittavat perusteet, vaan myös montessoriajatteluun kuuluva ymmärrys siitä, että kasvattajien tulee valmistaa lasta maailmaa varten, ”antaa maailma lapselle”. Siksi lasta ei voi päiväkodissakaan eristää ympäröivästä todellisuudesta, vaan antaa hänelle mediakasvatuksen avulla valmiuksia elää ja toimia siinä. Kasvattajilla on kontekstuaalista osaamista eli ymmärrystä lasten

mediankulutuksen lisääntymisestä ja sen vaikutuksesta lasten kasvuympäristöön, minkä vuoksi he näkevät mediakasvatuksen entistä tärkeämpänä osana montessoripedagogista varhaiskasvatusta.

Mediakasvatuksen osa-alueet, monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen ovat varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 23) mukaan osa laaja-alaista osaamista, jossa on kysymys tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon kokonaisuudesta. Laaja-alaisen osaamisen opettaminen on luonteva osa eheytettyä pedagogista toimintaa, joka on ominaista varhaiskasvatukselle. Laaja-alainen osaaminen edellyttää kasvattajalta myös ymmärrystä ilmiöpohjaisesta ajattelusta, jossa samaa asiaa ja ilmiötä voi tutkailla monenlaisten lähestymistapojen kautta. Ilmiöpohjaisuus kuuluu myös montessoripedagogiikkaan, jossa lapset tarkastelevat elämää ja sen ilmiöitä erilaisin välinein ja menetelmin. Tämän vuoksi montessoripäiväkodeissa on jo lähtökohtaisesti hyviä valmiuksia integroida tieto- ja viestintäteknologiaa ja erilaisia mediasisältöjä osaksi montessorityöskentelyä.

Tutkimuksessa selvisi, että montessoripäiväkodeissa mediakasvatusta ei mielletä pelkästään laite- ja välinekeskeisenä, vaan Mertalan (2018a) kuvaamana moniulotteisempänä kokonaisuutena. Oppimisteknologisessa mielessä montessoripäiväkodeissa käytetään erilaisia laitteita, sovelluksia ja ohjelmia oppimisen välineinä, mutta sen lisäksi mediakasvatusta toteutetaan työstämällä lapsia kiinnostavia mediakulttuurisia teemoja myös ilman digitaalisia laitteita. Näiden ulottuvuuksien rinnalla montessoripäiväkodeissa on nähtävissä teknologiakasvatuksellinen orientaatio, jossa lapset oppivat omaksumaan tieto- ja viestintäteknologiaan liittyviä tietoja, taitoja ja asenteita.

Vaikka mediakasvatuksen ja montessoripedagogiikan teoreettisissa viitekehyyksissä ei ensi näkemältä ole yhtymäkohtia, on molemmissa havaittavissa yhteisiä tavoitteita. Lapsen toimijuuden, osallisuuden ja yhdenvertaisuuden tukeminen nyky-yhteiskunnassa ovat mediakasvatuksen keskeisiä tavoitteita. Ne ovat myös sata vuotta vanhan montessoripedagogiikan taustalla olevia johtoajatuksia, vaikka Montessori ei juuri näillä termeillä pedagogiikkansa tavoitteita muotoillut-

kaan. Tavoitteiden kannalta tarkasteltuna montessoripedagogiikan ja mediakasvatuksen välillä ei ole ristiriitaa. Lasten toimijuutta ja osallisuutta vahvistetaan montessoripäiväkotien mediakasvatuksessa ottamalla huomioon lapsilähtöisesti lasten kiinnostuksen kohteet ja antamalla lapsille mahdollisuus omaan ilmaisuun ja sisällöntuottamiseen. Lasten ottamat kuvat, esitysten ja haastattelujen videointi sekä kuvataidetuotosten tekeminen ovat esimerkkejä siitä, miten montessoripäiväkodeissa tuetaan lasten toimijuutta ja osallisuutta perinteisen montessorityökentelyn rinnalla. Antamalla lapsille mahdollisuuksia oppia monilukutaitoa sekä tieto- ja viestintäteknologista osaamista montessoripäiväkodeissa edistetään lasten yhtäläisiä mahdollisuuksia toimia omassa elämässään nyt ja tulevaisuudessa.

Sata vuotta sitten luotu montessoripedagogiikka välineistöineen on tarkasti strukturoitua, mikä ei kuitenkaan estä montessorimenetelmän edelleen kehittämistä ajan vaatimusten mukaisesti. AML:n kaltaiset montessorijärjestöt eivät määrittele sitä, millä lailla suomalaisissa montessoripäiväkodeissa menetelmää toteutetaan ja muunnellaan, mikä antaa montessoriohjaajille vapautta kehittää toimintaa. Montessorikasvattajilla on halukkuutta ja hyviä valmiuksia ottaa perinteisten välineiden ja toimintojen oheen uutta teknologiaa ja erilaisia mediakulttuurisia sisältöjä. Montessoripedagogiikan ei haluta olevan kangistunutta ja muuttumatonta, vaan kehitystyössä otetaan huomioon lasten kasvuympäristön muutokset sekä varhaiskasvatusta säätelevät lait ja linjaukset.

Vaikka montessorikasvattajat pitävät mediakasvatusta yhä keskeisempänä osana varhaiskasvatusta, uudistushenki on maltillinen eikä tarvetta nopealle digiloikalle nähdä. Kehitystä voisi luonnehtia käytännön kautta ja tarpeiden mukaan tapahtuvaksi vähittäiseksi muutokseksi. Malttia uudistamiseen tuonee se, että valmistellussa montessoriympäristössä on paljon välineitä ja menetelmiä, joilla voidaan vahvistaa perinteisten tekstilajien ymmärtämistä kuten peruslukutaitoa, kuvanlukutaitoa ja numeerista lukutaitoa. Digitaalisen medialukutaidon tärkeys on kuitenkin tiedostettu ja siihen panostetaan yhä enemmän. Yleinen näkemys kasvattajilla silti on, että teknologia ja virtuaaliset kokemukset eivät saa syrjäyttää

konkreettista, aistimuksellista käsillä työskentelemistä ja kasvokkaista vuorovai-
kutusta: tieto- ja viestintäteknologialla voidaan ainoastaan täydentää, ei korvata,
perinteisiä välineitä ja oppimisen tapoja.

Montessoripedagogisessa varhaiskasvatuksessa nähdään olevan tarvetta sekä
säätelävälle että mediataitoihin keskittyvälle mediakasvatukselle (ks. Kupiainen
2009, 175–176). Vallalla olevasta yleisestä digitalisaatiohypetyksestä huolimatta
montessoripäiväkodeissa ei haluta unohtaa mediakasvatuksen säätelävää tehtä-
vää ja suojelullisia аспекteja. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että montessorikas-
vattajat haluavat tarjota mediavälineitä, -sovelluksia ja -sisältöjä kriittisesti arvioi-
den ja pedagogisesti perustellen. Suojelu median haitoilta ja ongelmat lasten me-
diankäytössä otetaan tarvittaessa puheeksi myös kasvatusyhteistyössä perhei-
den kanssa.

Tietty määrä säätelyä mediakasvatuksessa on varmasti viisasta. Kuten Reu-
namo, Söderqvist ja Tanner (2014, 171) sekä Sajaniemi (Komi 2019, 13) huo-
mauttavat, digitalisaatiossa piilee myös riskejä, jotka saattavat muuttaa lasten
kokemusmaailmaa, tunne-elämää ja käyttäytymistä ei-toivotulla tavalla. Digitaalisten
pelien koukuttavat tehosteet ja välitön palkitsevuus voivat heikentää lasten
mielihyvän viivästyttämisen taitoa, kun pitkäjännitteisyys ja tylsistymisen sieto-
kyky olisivat lapsen oppimisen ja ajattelun kehittymisen kannalta tärkeitä taitoja.
Tässä mielessä montessoripedagogiikan moniaistisuuteen, pysähtymiseen, tois-
toon, yrittämiseen ja erehtymiseen sekä asioiden vähittäiseen syventämiseen pe-
rustuva oppiminen on vastapainoa digitaalisen maailman nopeatahtisuudelle ja
lyhytjännitteisyydelle.

Mediakasvatuksen käytäntöjen integroimista montessoripäiväkotien pedagogiik-
kaan hidastaa kasvatusalalle tyypillinen epävarmuus siitä, hallitsevatko kasvatta-
jat tieto- ja viestintäteknologisia välineitä sekä mediakasvatuksellisia sisältöjä ja
menetelmiä omasta mielestään riittävän hyvin. Jotta mediakasvatus löisi toden-
teolla läpi, henkilökuntaa pitäisi kouluttaa käyttämään välineitä, ohjelmia, sovel-
luksia ja menetelmiä. Jotta kasvattajan päivästä ei menisi turhaan aikaa jumiutu-
neiden laitteiden kanssa, tulisi heillä olla mahdollista saada ongelmien ilmetessä
IT-tukea. Kasvatusyhteisön mediakasvatustietoisuutta ja -osaamista voidaan

vahvistaa täydennyskoulutuksilla, jotka tarjoavat uusia ideoita ja näkökulmia mediakasvatustyön suunnitteluun, toteutukseen, arviointiin ja kehittämiseen. Mediakasvatuksen kehittäminen onnistuu parhaiten, jos sitä tehdään koko kasvatusyhteisön, ei vain yksittäisten työntekijöiden varassa. Jos niihin osallistuu, kuten haastateltavat mainitsivat, usein vain yksi tai korkeintaan kaksi työntekijää, koulutuksen anti ja hyvät käytännöt jäävät helposti ottamatta käyttöön.

6.2 Eettisyys ja luotettavuus

Opinnäytetyöprosessin eettisyyden ja luotettavuuden arvioiminen kuuluu hyvään tutkimuskäytäntöön. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden (Tutkimuseettinen neuvottelukunta) mukaan tutkijan on noudatettava rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta koko opinnäytetyöprosessin ajan. Tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä tulee olla avoimia ja eettisesti kestäviä. Olen kuvannut tiedonhankinnan eli aineistonkeruun prosessin luvuissa 4.3 ja 4.4. ja laadullisen sisällönanalyysin periaatteet luvussa 4.5. Olen kunnioittanut muiden tutkijoiden työtä ja viitannut heidän julkaisuihinsa asianmukaisesti. Aineiston hankinnassa, käytössä ja säilytyksessä olen noudattanut huolellisuutta, suojellut haastateltavien yksityisyyttä ja tuhonnut haastattelunauhoitteet ja litteroinnit opinnäytetyön valmistuttua.

Hyvän tutkimuksen kriteeri on eettinen kestävyys, jolla tarkoitetaan muun muassa tutkimussuunnitelman laadukkuutta, tutkimusasetelman sopivuutta ja hyvin tehtyä raportointia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149). Tutkimusluvan anomiseksi laadin tutkimussuunnitelman, joka hyväksyttiin oppilaitoksen puolesta seminaarissa 28.2.2018. Aineiston keruumenetelmä oli suunnitelmassa kuvattu tarkasti: suunnitelman liitteenä oli teemahaastattelurunko, jotta luvan myöntäjä sai käsityksen käsiteltävistä teemoista. Kävin haastattelurungon läpi työelämän yhteistyökumppanin kanssa ennen tutkimussuunnitelman hyväksymistä. Tutkimussuunnitelman liitteenä oli myös haastateltaville jaettava saate. Kun työelämätaho oli myöntänyt tutkimusluvan, sain alustavan suullisen suostumuksen haastateltavilta haastateluun osallistumisesta. Hyvän eettisen käytännön mukaisesti lähetin haastatelta-

ville haastattelurungon, saateen sekä suostumuslomakkeen etukäteen tutustuttavaksi noin viikkoa ennen haastattelua. Sekä saatteessa että suostumuslomakkeessa toin esiin, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja että sen voi halutessaan keskeyttää milloin tahansa. Jotta haastateltavien anonymiteetti säilyisi, sovimme, että yhteistyöpäiväkoteja ei mainita nimeltä tutkimusraportissa. (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.)

Laadukkaan tutkimuksen tulisi olla sisäisesti johdonmukaista. Tutkimusraportissa johdonmukaisuus ilmenee muun muassa argumentaatiossa eli siinä, millaisia lähteitä raportin tekijä käyttää ja miten. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149.) Lähteinä olen käyttänyt mahdollisimman tuoretta, alle kymmenen vuotta vanhaa kirjallisuutta. Kansainvälisiä lähteitä olen käyttänyt käsitellessäni erityisesti mediakasvatuksen teemoja montessoripedagogisissa yhteyksissä. Kahden laajan teoreettisen viitekehyksen, mediakasvatuksen ja montessoripedagogiikan, saaminen keskustelemaan keskenään tuloksissa ja johtopäätöksissä, vaati ponnistuksia ja olisi voinut mielestäni olla jouhevampaakin.

Teemahaastattelulla ja sopivien haastateltavien valinnalla on mahdollista saada syvällistä tietoa aiheesta. Haastattelemani henkilöt sopivat tiedonantajiksi hyvin, koska heillä oli runsaasti tietoa ja kokemusta mediakasvatuksesta ja montessoripedagogiikasta. Opinnäytetyön luotettavuutta ja uskottavuutta arvioitaessa tulee kuitenkin muistaa, että haastattelu aineistonkeruumenetelmänä ei ole ongelmaton. Kuten Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2013, 206) huomauttavat, haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastattelussa, kasvotusten haastattelijan kanssa, on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia.

Haastattelun laadullisen sisällönanalyysin luotettavuutta voi myös pohtia. Eskolan ja Suorannan (2000, 148) mukaan haastattelulla kerättävän laadullisen aineiston analyysissä on aina kysymys kahdella tasolla tapahtuvasta tulkitsemisesta: haastateltavien vastaukset ovat aina ensiasteisia tulkintoja asioista ja ilmiöistä, ja näistä ensiasteisista tulkinnoista tutkija joutuu tekemään omat toisasteiset tulkintansa. Tämänkin opinnäytetyön uskottavuutta arvioitaessa voi miettiä, vastaako tekemäni tulkinta haastattelemani montessoriammattilaisten käsityksiä ja montessoripäiväkotien todellisuutta. Luotettavuutta arvioitaessa heräsi myös

kysymys, oliko jo laatimassani haastattelurungossa sellaista käsitteellistämistä, joka vaikutti haastateltavien vastauksiin johdattelevasti. Millaista tietoa avoimempi kysymyksenasettelu ja vähäisempi määrä kysymyksiä olisivat tuottaneet? Tutkija-tiedonantaja -suhteesta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 164) mainittakoon, että haastateltavat eivät saaneet lukea opinnäytetyötä ennen julkaisua, joten heidän kommenttinsa eivät ole vaikuttaneet tutkimuksen tuloksiin.

6.3 Ammatillinen kasvu

Opinnäytetyön prosessi on ollut pitkä, se sai alkunsa keväällä 2017, kun mietin opinnäytetyön mahdollista aihetta. Mediakasvatus valikoitui opinnäytetyön aiheeksi, koska sille tuntui olevan tarvetta ajankohtaisen varhaiskasvatusta koskevan tutkimuksen, keskustelun ja linjausten perusteella. Pidin mediakasvatuksen osaamista tarpeellisena myös siksi, että johdannossa kuvaamani havainto omien lasteni mediantäyteisestä arkipäivästä huolestutti: kuinka ihmeessä osaisin luottaa heitä median viidakossa (vrt. Merilampi 2014, 31)? Tämänkin kokemuksen perusteella alkoi tuntua yhä välttämättömämmältä, että tulevana varhaiskasvattajana minulla olisi mediakasvatusosaamista.

Mediakasvatuksen tematiikka yhdistyi opinnäytetyössä toiseen minua kiinnostavaan varhaiskasvatuksen alueeseen, montessoripedagogiikkaan. Ilokseni ehdotukseni mediakasvatusaiheisesta opinnäytetyöstä herätti myönteisen vastaanoton työelämätahossa: montessoripäiväkodeissa koettiin olevan tarvetta käsitellä ajassa elävän montessoripedagogiikan teemoja. Varhaiskasvatukseen suuntautuvan sosionomin ammatillisen kasvun kannalta oli arvokasta päästä haastattelemaan montessoripäiväkodeissa työskenteleviä ammattilaisia. Haastattelut ja teoriaan tutustuminen syvensivät tietämystäni mediakasvatuksen lisäksi myös montessoripedagogiikasta, johon olin aiemmin päässyt tutustumaan montessorivanhempana ja harjoittelussa montessoripäiväkodissa.

Opinnäytetyöprosessissa selkiytyi, millaista osaamista sosionomin koulutuksen saanut varhaiskasvatuksen opettaja voi mediakasvatuksen avulla tarjota varhais-

kasvatuksen kentälle (ks. Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkosto 2016). Sosionomitaustaisen varhaiskasvatuksen opettajan keskeinen kompetenssi on eettinen osaaminen, jota voi toteuttaa mainiosti myös mediakasvatuksen kautta. Mediakasvattajana sosionomin on mahdollista vahvistaa varhaiskasvatuksen arvoja (ks. Opetushallitus 2018, 20–21) eli lasten oikeuksia, osallisuutta, hyvinvointia, suojelua ja yhdenvertaisuutta monin tavoin. Vahvistaakseen lapsilähtöisesti lasten osallisuutta pedagogiikassa ja ympäröivässä yhteiskunnassa kasvattajan tulee olla tietoinen lasten mediankäyttötavoista ja mediaan liittyvistä kiinnostuksen kohteista. Lasten hyvinvointia voi lisätä mediakasvatuksen keinoin sekä vahvistamalla heidän luovaa tuottamista ja itseilmaisua että opettamalla mediakriittisyyttä. Tietoisuus siitä, että lapset eivät ole diginatiiveja, synnyttäisi mediataitureita, auttaa myös ymmärtämään varhaiskasvatuksen tehtävää eriarvoisuuden vastaisessa työssä.

Tutustumalla mediakasvatuksen tematiikkaan olen oppinut paljon myös asiakastyön osaamisesta eli lasten ja heidän perheidensä kanssa tehtävästä työstä. Olen tutustunut välineisiin, menetelmiin ja tietolähteisiin, joiden avulla voi edistää tavoitteellisen mediakasvatuksen suunnittelua, toteuttamista, dokumentointia ja arviointia. Olen ymmärtänyt, kuinka mediakasvatuksen avulla voi vahvistaa lasten monilukutaitoa ja tieto- ja viestintäteknologista osaamista ja sitä kautta lasten toimijuutta, osallisuutta ja yhdenvertaisuutta. On selvinnyt myös, että mediakasvatuksessa voi hyödyntää vertaisoppimista ja sillä voi saada kasvatusyhteistyöhön vanhempien kanssa uusia keinoja. Esimerkiksi lapsen haastattelun tai päiväkodin arjen puuhien kuvaaminen videolle ja sen näyttäminen varhaiskasvatuskeskustelussa voi havainnollistaa vanhemmalle lapsen ajatuksia ja toimintatapoja välitömämmin kuin sanallinen kuvaileminen. Myös perheiden ja kasvattajien välistä yhteisöllisyyttä on mahdollista vahvistaa tieto- ja viestintäteknologialla ja erilaisilla viestintäkanavilla.

Sosionomin kriittistä ja osallistavaa yhteiskunnallista osaamista opinnäytetyöprosessi vahvisti muun muassa siltä osin, että ymmärsin, kuinka tärkeää on kuulla lasta hänelle tärkeissä asioissa. Aikuis- ja kasvattajälhtöisen asennoitumisen sijaan tulisi antaa tilaa lasten näkemyksille eli osallisuudelle. Mediakasvatuksen

osalta lasten kuuleminen tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lasten tarjoamia media-kulttuurisia aloitteita ja epäsuoria viestejä ei voi torjua vain siksi, että ne eivät omasta mielestä kuulu hyvään lapsuuteen. Toisaalta pidän montessorikasvattajien tapaan tärkeänä myös sitä, että ympäröivään mediatarjontaan suhtaudutaan kriittisesti ja suodatetaan siitä lapsilähtöisesti varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön soveltuvat ainekset. Miten varhaiskasvattajana opin ylläpitämään hyvää tasapainoa mediataitojen vahvistamisen ja säätelevän mediakasvatusosaamisen välillä? Se jää nähtäväksi lasten parissa tehtävässä käytännön työssä.

Sosionomin ammatillisuuteen kuuluu myös, että hänellä tulisi olla kehittämis- ja innovaatio-osaamista. Opinnäytetyö opetti, että perehtyminen ajankohtaiseen tutkimustietoon ja nykytilanteen kartoittaminen auttavat kehittämään varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria, ilman niitä kehittämistyö on huteralla pohjalla. Kehittämistyössä innovatiivista työtettä voi käyttää esimerkiksi tutkimustulosten ja linjausten soveltamisessa pedagogisten käytäntöjen kehittämisessä. Montessori-päiväkodeissa tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sen pohtimista, millaiset digitaaliset laitteet ja sovellukset tai mediakulttuuriset sisällöt edistäisivät parhaiten lasten oppimista ja hyvinvointia montessoripedagogisten periaatteiden mukaisesti tai millaisin keinoin lapset saataisiin osallisiksi mediakasvatuksen kehittämiseen.

Kaiken kaikkiaan voi sanoa, että opinnäytetyön myötä en koe enää olevani niin paljon ”digitaalinen maahanmuuttaja” kuin ennen työn aloittamista. Varhaiskasvattajana suhtautumistani lasten mediankäyttöön ei väritä enää pelkästään vaarat ja uhat, vaan pystyn ottamaan huomioon myös mediakulttuurin ja tieto- ja viestintäteknologian positiiviset ja pedagogiikkaa rikastavat puolet.

6.4 Jatkotutkimusideoita

Tutkimusraportin teoriaosuudessa on epäsuhta yleisen mediakasvatusta koskevan sekä montessoripedagogiikkaa ja digitalisaatiota koskevan tutkimuskirjallisuuden välillä: jälkimmäistä on vain vähän. Syy tähän on, että tutkimuskirjallisuutta alle kouluikäisille suunnatun montessoripedagogiikan ja tieto- ja viestintä-

teknologian suhteesta löytyi kirjastojen tietokannoista ja sähköisistä e-aineistoista niukasti. Esimerkiksi AMI:n julkaisussa AMI Journalissa aiheesta ei löytynyt lainkaan artikkeleja (julkaisusarjaa ei tosin ole saatavissa heidän maksullisilla sivuillaan kuin vuoteen 2015 asti; ks. Montessori Digital. Publications. AMI Journal). Myös montessorikouluttaja Tyrväisen mukaan aiheesta ei juuri käydy keskustelua kansainvälisillä montessorifoorumeilla (ks. s. 28). Maailman muuttuessa myös keskustelu montessoriyhteisöissä tulee todennäköisesti muuttumaan vilkkaammaksi. Tämän vuoksi kiinnostava tutkimusidea voisi olla kirjallisuuskatsauksen tyyppinen tutkimus, jossa pureuduttaisiin syvällisemmin montessoritutkimuksessa käytävään keskusteluun digitalisaatiosta ja sen vaikutuksesta pienten lasten montessoripedagogiikkaan.

Opinnäytetyössäni tiedonantajina toimivat montessoriammatillaiset, mutta yhtä lailla tärkeää olisi päästää montessoripäiväkotia käyvien lasten ääni ja asiantuntijuus kuuluviin. Lasten näkemysten ja toimintatapojen kartoittamiseen sopiva aineistonkeruumenetelmä voisi haastattelun ohella olla havainnointi ja videokuvaaaminen. Kun selvitettäisiin montessoripäiväkotia käyvien lasten kokemuksia teknologiasta kotona ja päiväkodissa, lasten teknologista osaamista ja suhdetta teknologiaan tai lasten toiveita mediakasvatuksellisista teemoista, saataisiin myös tietoa lapsilähtöisen mediakasvatuksen kehittämiseksi. Mielenkiintoista olisi myös tehdä vertaileva tutkimus niin sanotun tavallisen ja erityispedagogiikkaa harjoittavan montessoripäiväkodin kesken: millaisia eroja lasten kokemuksilla mediakasvatuksen parissa piirtyisi?

Opinnäytetyötäni mediakasvatuksesta montessoripedagogisessa varhaiskasvatuksessa voisi luonnehtia tutkimukselliseksi kartoitukseksi. Siinä selvitettiin haastatteleamalla montessorikasvattajien näkemyksiä mediakasvatuksen teemoista ja kartoitettiin sitä, miten mediakasvatusta montessoripäiväkodeissa tällä hetkellä harjoitetaan. Kyseessä ei siis ole kehittävä opinnäytetyö, mutta tutkimuksellinen opinnäytetyö voi parhaimmillaan antaa sysäyksen kehittämistyölle. Jatkossa mediakasvatusta montessoripedagogisen varhaiskasvatuksen kontekstissa voisi lähestyä myös kehittävällä otteella. Silloin opinnäytetyö voisi olla muodoltaan esimerkiksi mediakasvatusta kehittävä kirjallinen kehittämissuunnitelma tai toiminnallinen projekti, jos sellaiselle työelämässä nähdään tarvetta.

LÄHTEET

- Association Montessori Internationale (2019). About AMI. What we do. Saatavilla <https://montessori-ami.org/about-ami/what-we-do>
- American Montessori Society (2019). About AMS. Saatavilla <https://amshq.org/About-AMS>
- Berger, M. (2016). Technology and Montessori – Thumbs Up or Down? *Montessori Australia*, eArticle, Issue 2 2016. Saatavilla <https://www.bms.qld.edu.au/wp-content/uploads/MAFeArticle1602-Technology.pdf>
- Buckleitner, W. (2014). What Would Maria Montessori Say About the iPad? Theoretical Frameworks for Children’s Interactive Media. Teoksessa C. Donohue (toim.), *Technology and digital media in the early years: tools for teaching and learning* (s. 54–69). Routledge.
- Chaudron, S. (2015). *Young Children (0–8) and Digital Technology: A Qualitative Exploratory Study across Seven Countries*. European Commission, Joint Research Centre, Institute for the Protection and Security of the Citizen, Report EUR 27052 EN. Saatavilla [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/ToddlersAndTablets/RelevantPublications/Young-Children-\(0-8\)-and-Digital-Technology.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/ToddlersAndTablets/RelevantPublications/Young-Children-(0-8)-and-Digital-Technology.pdf)
- Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 179–203). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2000). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 4. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Helsingin kaupunki. *100 Oivallusta mediareppuun!* Saatavilla <https://oivalluksiaeskarista.files.wordpress.com/2017/12/100-oivallusta-mediareppuun.pdf>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

- Höynälänmaa, K. (2011). IV Osa: Montessoripedagogiikka. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.), *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja* (s. 169–201).
- Isaacs, B. (2018). *Understanding the Montessori Approach. Early Years Education in Practice*. Second Edition. New York: Routledge.
- Journal of Montessori Research. Archives. Saatavilla <https://journals.ku.edu/jmr/issue/archive>
- Kansallinen audiovisuaalinen instituutti (2016). *Lapset & media. Kasvattajan opas*. Toim. Sanna Spišák. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 3/2016. Saatavilla <https://kavi.fi/sites/default/files/documents/lapsetjamedia.pdf>
- Kentz, M.-B., Sintonen, S. & Lipponen, L. (2017). Vertaisoppiminen digitaalisessa toimintaympäristössä. Tapaustutkimus kahden viisivuotiaan Minecraft-luomisesta. *Kasvatus & Aika* 11(1) 2017 (s. 54–68). Saatavilla http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a4_1804171649.pdf
- Koivula, M. & Mustola, M. (2017). Varhaiskasvatuksen digiloikka ja muuttuva sukupolvijärjestys? Jännitteitä lastentarhanopettajien ja lasten kohtaamisissa digitaalisen teknologian äärellä. *Kasvatus & Aika* 11(3) 2017 (s. 37–50). Saatavilla http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a3_2809171653.pdf
- Komi, T. (2019). Lapsi tarvitsee mielihyvän viivästyttämisen taitoa. *Lastentarha* 3/19, 12–14.
- Kupiainen, R. (2009). Lasten mediasuhteet mediakasvatuksen kysymyksinä. Teoksessa S. Kotilainen (toim.) *Suhteissa mediaan* (s. 167–183). Jyväskylä: Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 99.
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. (2009). *Medialukutaidot Osallisuus Mediakasvatus*. Helsinki: Palmenia.
- L 540/2018. Varhaiskasvatuslaki. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Leinonen, J. & Sintonen, S. (2014). Productive Participation – Children as Active Media Producers in Kindergarten. *Nordic Journal of Digital Literacy* 3/2014. Saatavilla

- https://www.idunn.no/file/pdf/66722073/productive_participation_-_children_as_active_media_produce.pdf
- Merilampi, R.-S. (2014). *Mediakasvatuksen perusteet*. Helsinki: Avain.
- Mertala, P. (2016). Fun and games – Finnish children’s ideas for the use of digital media in preschool. *Nordic Journal of Digital Literacy* 11 (4). Saatavilla https://www.idunn.no/dk/2016/04/fun_and_games_-_finnish_childrens_ideas_for_the_use_of_dig
- Mertala, P. (2018a). Laaja-alainen tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. (Julkaisematon). Saatavilla https://drive.google.com/file/d/0BwBnuKidq_50enN6RDh5TF9MMIk/view
- Mertala, P. (2018b). Kahden maailman kohtauspisteessä? Varhaiskasvatuksen teknologiaintegraation kolmatta tilaa kartoittamassa. *Journal of Early Childhood Education Research*, Vol. 7 Issue 1 2018, 170–176. Saatavilla <https://jecer.org/wp-content/uploads/2018/09/Mertala-lectio-issue7-1.pdf>
- Mertala, P. & Salomaa, S. (2016). Kasvatuskeskeinen näkökulma varhaisvuosien mediakasvatukseen. Teoksessa L. Pekkala, S. Salomaa & S. Spisak (toim.), *Monimuotoinen mediakasvatus* (s. 154–174). Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1/2016. Saatavilla http://www.mediataitokoulu.fi/monimuotoinen_mediakasvatus.pdf
- Mertala, P. & Salomaa, S. (2017). Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa *Pedagogiikan aika* (s. 21–22). Lastentarhanopettajaliitto. Saatavilla <https://www.lastentarha.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf>
- MLL (2017). *Media varhaiskasvatuksessa. Tukea tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamiseen*. Saatavilla https://dzmdrerwnq2zx.cloudfront.net/prod/2017/06/28154551/media_varhaiskasvatuksessa_nettiin.pdf
- MLL (2018). *Mediatehtäviä varhaiskasvatukseen*. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Saatavilla

- https://dzmdrerwnq2zx.cloudfront.net/prod/2018/01/22105733/MLL_Mediatehtavia_varhaiskasvatukseen_www.pdf
- Molla. Varhaiskasvatuksen verkkotaidot ja -menetelmät. Oppimateriaali-linkkilista. Saatavilla <https://blog.edu.turku.fi/molla/oppimateriaaleja/>
- Montessori Digital. Publications. AMI Journal. Saatavilla <https://montessoridigital.org/publications/journal>
- Mulari, H. (2016). Johdanto. Teoksessa H. Mulari (toim.), *Solmukohtia. Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen* (s. 9–19). Nuorisotutkimusseura ry. Verkkojulkaisu 103. Saatavilla <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>
- Mustola, M. & Rissanen, M.-J. (2017). Mediaympäristö. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 307–314). Tampere: Vastapaino.
- Mustola, M. & Koivula, M. (2017). Monilukutaito. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 315–322). Tampere: Vastapaino.
- Nienhuis Montessori (2017). Saatavilla <https://www.nienhuis.com/int/en/>
- Opetushallitus (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Saatavilla http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Tampere. Saatavilla http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki. Saatavilla https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf

- Pekkala, L., Salomaa, S. & Spisak, S. (toim.) (2016). *Monimuotoinen mediakasvatus*. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1/2016. Helsinki: Kansallinen Audiovisuaalinen Instituutti. Saatavilla http://www.mediataitokoulu.fi/monimuotoinen_mediakasvatus.pdf
- Powell, M. (2016). Montessori Practices: Options for a Digital Age. *The NAMTA Journal. Science and Technology: Montessori Principles for the Digital Age*, Vol. 41 Nro 2 Kevät 2016, 153–181. Saatavilla <https://montessori.org.au/sites/default/files/downloads/downloads/MarkPowellSummary.pdf>
- Reunamo, J. (toim.) 2014. Esipuhe. Teoksessa J. Reunamo (toim.), *Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja* (s. 9–11). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Reunamo, J., Söderqvist, H. & Tanner, K. (2014). Tietotekniikka ja mediakasvatus. Teoksessa J. Reunamo (toim.), *Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja* (s. 162–182). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salomaa, S. (2016a). Mediakasvatustietoisuuden jäsentäminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 5 1/ 2016 (s. 136–161). Saatavilla <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2016/06/Salomaa-issue5-1.pdf>
- Salomaa, S. (2016b). Tuomitsemisesta tukemiseen: mediakasvatus pedagogisen kehittämisen haasteena varhaiskasvatuksessa. Teoksessa H. Mulari (toim.), *Solmukohtia. Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen* (s. 137–143). Nuorisotutkimusseura ry. Verkkojulkaisu 103. Saatavilla <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>
- Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkosto (2016). Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen varhaiskasvatuksen kompetenssit. Saatavilla <https://www.innokyla.fi/documents/1167850/7b605176-cddd-4bab-b0e4-3b99865d2fa2>
- Suomen Montessoriliitto (2019). Montessoripäiväkodit ja koulut. Saatavilla <http://montessori.fi/montessorikoulut/>

- Suoninen, A. (2014). *Lasten mediabarometri 2013. 0–8-vuotiaiden mediankäyttö ja sen muutokset vuodesta 2010*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 75. Saatavilla <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/lastenmediabarometri2013.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). Saatavilla <https://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto>
- Wilander, S. (2018). *Montessori-pedagogiikka: Oppimisen iloa*. Helsinki: Suomen Montessoriliitto ry.

LIITTEET

LIITE 1. Saatekirje tutkimukseen osallistumisesta

Hyvä lastentarhanopettaja ja montessoriammattilainen,

Nykylasten kasvuympäristö sekä sosiaalinen ja kulttuurinen todellisuus rakentuu tutkimusten mukaan yhä enemmän erilaisten mediasisältöjen ja -välineiden varaan. Voidakseen hyvin sekä ollakseen aktiivisia ja yhdenvertaisia toimijoita digitalisoituvassa yhteiskunnassa lapset tarvitsevat medialukutaitoa ja tieto- ja viestintäteknologista osaamista. Varhaiskasvatuksessa sitä voidaan edistää mediakasvatuksella. Mediakasvatuksen tärkeys nostetaan esiin myös voimassa olevissa valtakunnallisissa esiopetuksen opetussuunnitelman ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa.

Opinnäytetyöni aihe on mediakasvatus montessoripedagogisessa varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyö liittyy sosionomiopintoihini Diakonia-ammattikorkeakoulussa. Kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka tavoitteena on kartoittaa, millaista mediakasvatusta montessoripäiväkodeissa harjoitetaan, miten tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnetään ja millaisia montessoripedagogisia erityispiirteitä mediakasvatuksessa on. Tausta-ajatuksena on, että ennen kuin jotakin osa-aluetta varhaiskasvatuksesta voi kehittää, täytyy tietää, mitä päiväkodeissa oikeasti tapahtuu. Opinnäytetyöni on tarkoitus valmistua tämän vuoden loppuun mennessä, ja sitä ohjaa lehtori, KM Marjaana Marttila-Ojala.

Halu tutkia mediakasvatusta syntyi sen ajankohtaisuuden ja uutuuden vuoksi: Halusin kehittää ammatillisuuttani tulevana lastentarhanopettajana itselleni ei niin tutulla alueella. Mediakasvatuksen tarpeellisuuden olen havainnut myös omien lasteni kanssa. Koska mediakasvatusta ei ole edelleenkään otettu systemaattiseksi osaksi varhaiskasvatusta Suomessa tai muualla maailmassa, on nähty tarve vahvistaa varhaiskasvattajien siihen liittyvää osaamista. Kiinnostus juuri montessoriympäristössä harjoitettavaan mediakasvatukseen juontaa juurensa rooleihini montessorivanhempana ja montessoripäiväkodin harjoittelijana. Minua kiinnostaa, kuinka yli sata vuotta sitten kehitetty montessoripedagogiikka kohtaa muuttuvan yhteiskunnan vaatimukset ja haasteet.

Kerään tutkimusaineistoni yksilöhaastatteluilla montessoripäiväkotien lastentarhanopettajilta, joilla on montessoriohjaajan koulutus tai muuten kokemusta montessoriympäristössä työskentelystä. Pyydän Sinua osallistumaan teemahaastatteluun, jossa ollaan kiinnostuneita näkemyksistäsi mediakasvatuksen tehtävästä, tavoitteista ja haasteista sekä kokemuksistasi mediakasvatuksen konkreettisista sisällöistä, keinoista ja välineistä leikkikoulun arjen toiminnassa. Lähetän haastattelurungon tutustuttavaksi Sinulle viikkoa ennen haastattelua. Haastatteluun tulisi varata 1,5–2 tuntia aikaa ja se toteutetaan omalla leikkikoulullasi tai muussa sopivassa paikassa.

Nauhoitan ja litteroin haastattelut. Käsittelen haastatteluaineiston luottamuksellisesti, eikä henkilöllisyytesi paljastu opinnäytetyössä muille. Opinnäytetyössä ei myöskään yksilöidä, mistä montessoripäiväkodista on kysymys, vaan siinä puhutaan viidestä eteläsuomalaisesta montessoripedagogisesta päiväkodista. Opinnäytetyön valmistuttua hävitän tutkimusaineiston asianmukaisesti. Valmis opinnäytetyö julkaistaan ammattikorkeakoulujen yhteisessä Theseus-tietokannassa. Annan mielelläni lisätietoja tutkimuksesta ja kaikesta siihen liittyvästä.

Jos haluat osallistua tutkimukseen, otathan pian yhteyttä, jotta voimme sopia haastatteluajan. Toiveena olisi haastatella Sinua 8.6.2018 mennessä. Minulle sopivia päivämääriä ovat 21.–25.5., 31.5.–1.6. tai 4.–8.6.2018.

Ystävällisin yhteistyöterveisin,

Essi Junkkari

Sosionomiopiskelija
Diakonia-ammattikorkeakoulu, Helsinki

LIITE 2. Kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta

KIRJALLINEN SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Osallistun vapaaehtoisesti haastateltavaksi Essi Junkkarin tutkimukseen *Media-kasvatus montessoripedagogisessa varhaiskasvatuksessa*.

Olen saanut tutkimuksesta tietoa etukäteen ja tiedän, että haastattelut nauhoitetaan ja litteroidaan ja että opinnäytetyössä voidaan käyttää suoria lainauksia haastatteluista. Olen tietoinen tutkimuksen luottamuksellisuudesta ja minulle on selvitetty, ettei henkilöllisyyttäni pystytä tunnistamaan opinnäytetyöstä. Tiedän voivani keskeyttää tutkimuksen milloin tahansa.

Tätä suostumuslomaketta on tehty kaksi samanlaista kappaletta, joista toinen jää itselleni ja toinen Essi Junkkarille.

Paikka

Aika

Allekirjoitus

Nimenselvennys

Essi Junkkari

Sosionomiopiskelija

Diakonia-ammattikorkeakoulu, Helsinki

LIITE 3. Haastattelukysymykset

MEDIAKASVATUS MONTESSORIPEDAGOGISESSA VARHAISKASVATUKSESSA: TEEMAHAASTATTELURUNKO

1 MEDIAKASVATUKSEN TAVOITTEET JA TEHTÄVÄT

1.1 Miten määrittelet termin mediakasvatus?

1.2 Miten määrittelet termit monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen?

1.3 Mikä on mediakasvatuksen tehtävä ja tavoite? Miksi sitä tarvitaan?

1.4 Miten valtakunnalliset esiopetuksen opetussuunnitelman ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat muuttaneet ajatuksiasi mediakasvatuksesta?

1.5 Millainen ero varhaiskasvatusikäisille ja esikoululaisille suunnatussa mediakasvatuksessa on?

1.6 Millainen mediankäyttäjä olet itse? Miten suhtaudut mediaan ja tieto- ja viestintäteknologiaan?

1.7 Minkälaista tavoitteellista ja ammatillista keskustelua työyhteisössä käytte lasten mediakulttuuriin ja mediakasvatukseen liittyvistä teemoista? Miten suunnittelette mediakasvatusta ja arvioitte sitä?

2 MEDIAKASVATUKSEN VÄLINEET, KEINOT JA SISÄLLÖT ARJEN TOIMINNASSA

2.1 Sanotaan, että nykylasten kasvuympäristö on medioitunut. Miten mediaan liittyvät teemat (esim. digitaaliset pelit, elokuvat ja tv-sarjat, musiikki jne.) näkyvät lasten puheissa, käyttäytymisessä, leikeissä, vertaissuhteissa ja suhteissa aikuisiin täällä leikkikoulussa?

2.2 Miten lasten media-aiheisiin liittyviä ideoita ja aloitteita hyödynnetään ja jatkjalostetaan pedagogisesti?

2.3 Millaisia mediakasvatuksellisia menetelmiä on käytössä? Esim. Lapset haastattelijoina, Lasten uutiset, Talent-kilpailu, erilaiset kuvausleikit tai äänien tallentaminen, geokätköily mobiililaitteen tai karttasovelluksen avulla.

2.4 Millaisia tietoteknisiä välineitä ja laitteita leikkikouluissa on käytössä? Esim. tietokone tai tablettitietokone, älypuhelin, digi- ja videokamera, internet, skanneri, kaiutin ja videotykki. Miten usein niitä käytetään?

2.5 Millaisia tietoteknisiä ohjelmia, sovelluksia ja digitaalisia oppimateriaaleja leikkikouluissa käytetään? Esim. äänentallennusohjelmat, animaatio-sovellukset, Ekapeli.

2.6 Miten mediasisältöjä ja tieto- ja viestintäteknologiaa sovelletaan leikkikoulussa eri oppimisen alueilla:

Kielten rikas maailma:

Miten lasten kielellisiä taitoja ja valmiuksia edistetään mediasisältöjen ja erilaisten mediavälineiden avulla? Miten tieto- ja viestintäteknologiaa käytetään lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa? Miten lapsille opetetaan monilukutaitoa?

Ilmaisun monet muodot:

Miten erilaisilla mediasisällöillä ja -laitteilla tuetaan lasten luovuutta, taiteellista kokemista ja ilmaisua? Miten mediakasvatusta käytetään esim. musiikki-, draama- tai kuvataidekasvatuksessa tai sanallisen ja kehollisen ilmaisun tukemisessa?

Minä ja meidän yhteisömme:

Miten mediakasvatuksella tuetaan lasten sosio-emotionaalisia taitoja eli lasten yhteistoimintaa, vuorovaikutustaitoja ja tunne-elämän kehitystä? Miten tutustutte lasten kanssa ympäröivään mediakulttuuriin ja pohditte sitä kriittisesti?

Tutkin ja toimin ympäristössäni:

Miten mediakasvatuksella ja tieto- ja viestintäteknologialla tuetaan lapsen matemaattisen ajattelun kehittymistä? Millaisia mediakasvatuksen keinoja käytätte ympäristökasvatuksessa ja teknologiakasvatuksessa? Mitkä tahot ovat yhteistyökumppaneitanne mediakasvatuksessa?

Kasvan, liikun ja kehityn:

Miten mediasisällöillä ja tieto- ja viestintäteknologialla lisätään liikunnallisuutta ja tuetaan lasten motorista kehitystä? Esimerkkeinä liiketunnistimet, pelikoneet, tanssimatot ja lasten tuottamat liikunnalliset sisällöt. Millaista apua tieto- ja viestintäteknologiasta voi olla hahmottamiseen ja hienomotoriikkaan liittyvissä vaikeuksissa?

2.7 Miten tieto- ja viestintäteknologiaa käytetään lasten toiminnan dokumentoinnissa ja kasvun kansion laadinnassa? Osallistuvatko lapset ja huoltajat dokumentointiin?

2.8 Miten tieto- ja viestintäteknologiaa käytetään lasten havainnoinnissa ja arvioinnissa? Miten tallenteita hyödynnetään analyysissä ja arvioinnissa?

2.9 Millaisia tieto- ja viestintäteknologisia välineitä ja digitaalisia viestintäkanavia käytätte perheiden kanssa tehtävässä kasvatusyhteistyössä?

2.10 Miten tieto- ja viestintäteknologiaa käytetään henkilöstön välisessä yhteistyössä esim. toiminnan suunnittelussa, organisoinnissa, kehittämisessä ja arvioinnissa?

3 MONTESSORIPEDAGOGISET ERITYISPIIRTEET MEDIAKASVATUKSESSA

3.1 Mitäköhän Maria Montessori ajattelisi iPadin ja muun tieto- ja viestintäteknologian käytöstä pedagogiikassa?

3.2 Mikä on leimallista montessoripainotteisessa mediakasvatuksessa?

3.3 Millaisia tieto- ja viestintäteknologisia välineitä montessorityöskentelyssä luokassa käytetään? Onko välineistö muuttunut viime vuosien aikana?

3.4 Mikä taho säätelee montessoripedagogista oppimisympäristöä ja välineistöä leikkikoulussanne? Kuinka paljon montessoriympäristön ja -välineistön muuttamisessa ja kehittämisessä on liikkumavaraa?

4 MUUTA

4.1 Millaisia haasteita liittyy lasten mediakasvatukseen? Mikä vaikeuttaa mediakasvatuksen toteuttamista?

4.2 Mistä haette tietoa ja ideoita mediakasvatuksesta ja tieto- ja viestintäteknologian pedagogisesta hyödyntämisestä?

4.3 Millaista tukea ja koulutusta olette saaneet mediakasvatuksen ja tieto- ja viestintäteknologian pedagogiseen hyödyntämiseen? Millaista tukea ja koulutusta tarvitsisitte?

4.4 Mitä muuta haluaisit kertoa aihepiiriin liittyen? Sana on vapaa!