

Opinnäytetyö (AMK)

Sosionomi

2021

Fanny Viitaharju

MEDIAA METSÄPOLULLA - TOIMINTAVIHKO

– Median ja luonnon yhdistäminen alle
kolmevuotiaiden varhaiskasvatuksessa

Fanny Viitaharju

MEDIAA METSÄPOLULLA -TOIMINTAVIHKO

- Median ja luonnon yhdistäminen alle kolmevuotiaiden varhaiskasvatuksessa

Tämän kehittämistyön tarkoituksena oli kehittää mediakasvatusta tukevia käytännön toimintaideoita alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvattajien käyttöön. Toimintaideoista oli tarkoitus koota vihko, jonka varhaiskasvattaja voi ottaa mukaansa lapsiryhmän metsäretkelle ja joka mahdollistaa ryhmän käytössä olevan tabletin monipuolisen, pedagogisen hyödyntämisen yhdessä lasten kanssa. Kehittämistyön toimeksiantajana oli luontopainotteiden päiväkotitoiminta, ja työ toteutettiin yhteistyössä tämän toimeksiantajan kanssa vuoden 2021 aikana. Kehittämistyö keskittyi yhteen fokusryhmäksi valittuun lapsiryhmään, johon kuului 12 noin kaksivuotiaasta lasta. Fokusryhmän varhaiskasvatustiimiin kuului kaksi lastenhoitajaa ja yksi varhaiskasvatuksen opettaja.

Kehittämistyön ja sen tuotoksen tietoperusta koostuu alle kolmevuotiaiden kasvua, kehitystä ja pedagogiikkaa sekä heidän mediakasvatustaan ja luontosuhdettaan koskevasta tutkimuskirjallisuudesta, artikkeleista ja muista relevanteiksi koetuista julkaisuista. Kehittämistyön menetelminä käytettiin mm. kokeilevaa toimintaa, osallistuvaa havainnointia sekä dialogista keskustelua. Fokusryhmän lasten ja varhaiskasvatustiimin arkeen osallistuminen oli tärkeä osa kehittämistyön prosessia ja tuotoksen muotoutumista.

Kehittämistyön tuotoksena syntyi Mediaa metsäpolulla -toimintavihko, joka sisältää viisi erilaista toimintaideaa tabletin hyödyntämiseen alle kolmevuotiaiden lasten metsäretkillä. Toiminnassa lapsi kokee, tuottaa sekä tulkitsee mediaa ja saa samalla mielekkäitä luontokokemuksia. Toimintavihko sisältää myös ideoita pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen yhdessä lapsen kanssa. Toimintavihkossa keskeistä on lapsen osallisuus, ilon kautta oppiminen sekä lapsen, varhaiskasvattajan ja luonnon välinen läheinen vuorovaikutus.

ASIASANAT:

Alle kolmevuotiaat, luontosuhde, mediakasvatus, osallisuus, pedagogiikka, toimijuus, varhaiskasvatus

BACHELOR'S THESIS | ABSTRACT

TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Bachelor of Social Services

2021 | 57 pages, 26 pages in appendices

Fanny Viitaharju

MEDIA ON THE FOREST PATH -BOOKLET

- Combining media and nature in the early childhood education of children under the age of three

The purpose of this development work was to create practical activities for media education of children under the age of three and thus support their early childhood educators. These practical activities were to be turned into a booklet, which the early childhood educator could bring along on their group's trips to the forest and which gives ideas for diverse, pedagogical use of the groups tablet device. This development work was commissioned by a kindergarten specializing in nature-based pedagogy, and the development work was carried out in partnership with this kindergarten during the year 2021. The development work focused on a single group of children, comprising of 12 children around the age of two. The focus group's early childhood education team included two nursery nurses and one kindergarten teacher.

The theoretical base of this development work and the final product consists of research literature, articles and other publications on the growth, development and pedagogy of children under three years of age, as well as on their media education and relationship with nature. Methods used in the development work included experimental activity, participatory observation and dialogue. Participation in the everyday life of the focus group's children and the early childhood education team was an important part of the process in all of its stages.

The product of this development work is the Mediaa metsäpolulla (Media on the Forest Path) booklet, which includes five different practical activities and ways to use a tablet during forest excursions, designed for children under the age of three. In these activities a child experiences, produces and interprets media, while also gaining meaningful nature experiences. The booklet also contains ideas for practising pedagogical documentation together with the child. Key to the booklet is child participation, learning through joy and the close interaction between child, early childhood educator and nature.

KEYWORDS:

Children under three years, early childhood education and care, human agency, media education, participation, pedagogy, relationship with nature

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 PIENTEN PEDAGOGIIKKA	7
2.1 Alle kolmevuotiaalle ominaista	7
2.2 Varhaiskasvattajan ja pienen lapsen välinen leikki	8
2.3 Pienten pedagogiikan toteutus ja dokumentointi	9
3 MEDIAN MAAILMAAN JA LUONNON HELMAAN	12
3.1 Mediakasvatus alle kolmevuotiaiden varhaiskasvatuksessa	12
3.2 Turva- ja tunnetaidot mediakasvatuksessa	13
3.3 Pienen lapsen luontosuhde	15
4 KEHITTÄMISTYÖN LÄHTÖKOHDAT	19
4.1 Toimintaympäristön ja toimeksiantajan kuvaus	19
4.2 Kehittämistehtävä ja tavoitteet	20
5 KEHITTÄMISTYÖN TOTEUTUS	23
5.1 Kehittämistyön aikataulu	23
5.2 Valitut kehittämismenetelmät	25
5.3 Kehittämistyön prosessi	28
5.3.1 Tietoperustan avulla tehty pohjatyö	30
5.3.2 Yhteistyöllä kohti toimintavihkoa	32
5.4 Kehittämisen tiedonkeruun käsittely ja dokumentointi	41
6 MEDIAA METSÄPOLULLA -TOIMINTAVIHKKO	44
6.1 Toimintavihkon sisällön esittely	44
6.2 Toimintavihkon arviointi	52
7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA ARVIOINTI	55
7.1 Kehittämistyön arviointi	55
7.2 Ammatillinen kasvu ja kehittämisen eettisyys	58
7.3 Jatkoa ajatellen	61
LÄHTEET	63

LIITTEET

- Liite 1. Kartoittava verkkokysely
- Liite 2. Kartoittavan verkkokyselyn tulokset
- Liite 3. Havainnointi- ja arviointilomake
- Liite 4. Mediaa metsäpolulla -toimintavihko

KUVIOT

- Kuvio 1. Palmerin puumalli (Palmer 1998, 272). 16

TAULUKOT

- Taulukko 1. Kehittämistyön aikataulu prosessin eri vaiheissa. 24

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatus on lapsen oikeus: se on kasvatuksen, opetuksen ja hoivan pedagoginen kokonaisuus, joka tukee lapsen kasvua ihmisyyteen ja yhteisönsä jäseneksi, ja joka tunnistaa lapsuuden kokemuksen olevan jo itsessään arvokas ja korvaamaton. Laadukkaassa varhaiskasvatuksessa lapsi saa leikkiä, osallistua, tutkia ja kehittää itseään monipuolisesti iloa tuottavilla, itselleen mielekkäillä tavoilla. Tämä kaikki kuuluu jokaiselle lapselle, myös pienille alle kolmevuotiaille. (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989; Opetushallitus 2018, 20–21; Varhaiskasvatusturvelaki 540/2018.)

Tuore Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttama varhaiskasvatuksen arviointi kuitenkin osoittaa, että näiden tavoitteiden ja tehtävien täyttymisessä on puutteita ja haasteita, jotka korostuvat erityisesti juuri alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa (Karvi 2020, 15). Arvioinnissa selvisi myös, että monilukutaidon kehittymistä tukevan toiminnan toteuttaminen pienten lasten kanssa on puutteellista ja varhaiskasvattajien näkökulmasta haasteellista (Karvi 2019, 103). Monilukutaito on pienen lapsen turvallisuudelle, osallisuudelle ja kasvulle tärkeää, kun erilaiset mediat ovat yhä laajemmista määrin läsnä hänen arjessaan. Varhaislapsuuden mediamaailman muuttuminen aiempaa digitaalisesti tekee pedagogisesta mediakasvatuksesta erittäin merkityksellistä ja ajankohtaista. (Suoninen 2014, 70–72.)

Opinnäytetyöni on kehittämistyö, jonka tuotos on pienten lasten mediakasvatusta tukeva ja siihen käytännön toimintaideoita tarjoava Mediaa metsäpolulla -toimintavihko. Tuotos yhdistää median osaksi luonnossa liikkumista ja toimeksiantajapäiväkodin luontopainotteista pedagogiikkaa. Kehittämistyön tavoitteena on alle kolmevuotiaiden ominaislaadun ja pedagogisten tarpeiden huomioiminen, pienen lapsen osallisuuden ja toimijuuden mahdollistaminen mediakasvatuksen keinoin sekä kehittyvän luontosuhteen tukeminen mielekkäitä ympäristökokemuksia tarjoamalla. Tuotokseen ja tavoitteisiin pyritään kehittämistyössä mm. kokeilevan toiminnan, osallistuvan havainnoinnin ja dialogisen keskustelun menetelmin. Kehittämistyö nojaa pienten pedagogiikkaan, mediakasvatukseen ja ympäristökasvatukseen liittyvästä tutkimustiedosta koottuun tietoperustaan. Tuotoksena syntyneen toimintavihkon on tarkoitus olla alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvattajalle arjen työkalu, joka tukee häntä tärkeässä mediakasvattajan roolissa.

2 PIENTEN PEDAGOGIIKKA

2.1 Alle kolmevuotiaalle ominaista

Varhaiskasvatuksen pienimmät, eli alle kolmevuotiaat lapset, elävät ainutlaatuista ikävaihetta, jollaista he eivät enää koskaan uudestaan koe (Ahonen & Roos, 2021, 24). Elämän kolmena ensimmäisenä vuonna kaikki suuren kasvun osa-alueet kietoutuvat toisiinsa ja puskevat lasta eteenpäin: jotta tämä alati etenevä liike olisi mahdollisimman tuettu, on hyödynnettävä lasten kehitystasolle sopivia menetelmiä ja toimintatapoja (Siren-Tiusanen 2001, 15–16). Tämä vaatii varhaiskasvattajalta herkkyyttä tunnistaa, mitä lapsi tarvitsee ja milloin: ajattelemista lapsen kannalta, lapsen parhaaksi (Helenius & Lummelahti 2018, 165–166, 168–169; Ahonen & Roos 2021, 25–26). Nämä pienet lapset ovat vasta varhaiskasvatuspolkunsa alussa, ja muutos heidän elämässään on suunnaton. He kaipaavat varhaiskasvattajan turvallista läsnäoloa ja syliä, kun he ikävöivät vanhempiaan ja toisaalta kohdistavat jo uteliaana kaikki aistinsa uuteen varhaiskasvatusympäristöön (Munter 2001, 51; Helenius & Lummelahti 2018, 168; Ahonen & Roos 2021, 26–27).

Näille pienille lapsille kehittyy kolmessa ikävuodessa kaikki ne peruspalikat, joista ihmisenä olemisen koostuu ja joiden varaan lapsi rakentaa koko elämänsä: niin fyysiset, kognitiiviset kuin sosioemotionaalisetkin valmiudet kehkeytyvät ja virittyvät ottamaan vastaan uutta tietoa ja taitoa. On siis kyse herkästä, kaikkiallisen oppimisen ja kasvamisen kaudesta, jolla on merkitystä lapselle sekä itsenäisenä olentona että yhteisönsä, kulttuurinsa ja ympäristönsä osana. (Siren-Tiusanen 2001, 17, 25; Helenius & Lummelahti 2018, 165; Opetushallitus 2018, 22, 24; Ahonen & Roos 2021, 24–25.) Alle kolmevuotias lapsi kokee maailman välittömänä ja voimakkaana, koko kehossaan, ja on kuin täynnä suurten, vastakohtaisten tunteiden aaltoilua: hän on väsymättömän utelias tutkimusmatkailija, mutta kaippaa kesken kaiken aikuisen syliin; hän osaa ilmaista itseään voimallisesti äänellään ja liikkeellään, mutta herkistyy sitten hipihiljaa kuuntelemaan hämähäkkiä tai silittämään hellyydellä häntä kannattelevaa kättä (Siren-Tiusanen 2001, 18–19, 25, 31; Ahonen & Roos 2021, 55–57).

Jotta tämä erityislaatuinen kehitysvaihe poikisi mahdollisimman paljon hyvää nyt ja tulevaisuudessa, on pienen lapsen saatava keskittyä olemaan pieni lapsi (Fröbel 1826/1906, 30): lapsuudella on arvoa jo itsessään, sellaisena kuin se on. Varhaiskasvattajan tehtävä

on mahdollistaa ja turvata tämä keskittyminen: hänen on osattava tunnistaa lapsen tarpeet ja toimittava sitten niitä silmällä pitäen. Tällaisessa lämpimässä, aidossa vuorovaikutuksessa on laadukkaan alle kolmevuotiaiden pedagogiikan avaimet (Ahonen & Roos 2021, 57).

2.2 Varhaiskasvattajan ja pienen lapsen välinen leikki

Suomalainen varhaiskasvatus tunnistaa leikilläkin olevan itseisarvoa, joka ulottuu sen pedagogisista sovellutuksista vielä syvemmälle, lapsen hyvän elämän juurille: se kehittää lasta kaikilla tavoin ja tuottaa hänelle iloa (Fröbel 1826/1906, 54–56; Opetushallitus 2018, 22, 38–40). Leikki on pienen alle kolmevuotiaankin oikeus (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989, 31. artikla) ja hänelle itselleen koko maailma ja kaikki, mitä maailmassa on (Opetushallitus 2018, 38; Ahonen & Roos 2021, 97–98).

Ensimmäisten kolmen elinvuoden aikana leikki kehittyy välittömästi, aikuisen ja lapsen jakamasta yhteisestä hetkestä kohti itsenäisempää, toisiin lapsiin, ympäristöön ja sen esineisiin suuntaavaa kuvittelua, jossa lapsi voi viltin alla ollakin kummitus ja metsästä löytynyt käpy muuttuu nakkimakkaraksi (Helenius & Mäntynen 2001, 133–140; Helenius & Lummelahti 2018, 169–172). Kuten kaikki muukin alle kolmevuotiaan elämässä, on leikin kehittyminen myös nopeaa. Alussa aikuinen kutsuu lapsen mukaansa kuvittelun maailmaan, jonne lapsi ei vielä ilman hänen apuaan pääse. Siellä aikuinen leikittää lasta, uudestaan ja uudestaan: tutuiksi tullessaan aikuisen eleet, ilmeet ja toimet saavat lapsen odottamaan ja ennakoimaan leikkiä, ja havaitsemaan sanojen ja tekojen merkityksiä. Näissä varhaisissa leikeissä, joissa lapsi oppii aikuisen sylissä, on puheen ja ajattelun kehityksen siemenet. (Helenius & Lummelahti 2013, 61–62, 64.)

Varhaiskasvattajan rooli kanssaleikkijänä on alle kolmevuotiaalle tärkeä senkin jälkeen, kun lapsi jo lähtee sylistä liikkeelle tutkimaan ympäristöä kaikilla aisteillaan. Kun esineitä käsittelee – kosketuksen kautta tunnistaa, palauttaa mieleen ja vertailee – ja kun aikuisen esimerkkiä seuraa, tallentuvat lapsen mieleen esineiden kulttuuriset merkitykset, ja hetken päästä niitä voi käyttää symbolisesti, kuvitellen, leikisti (Helenius & Lummelahti 2013, 69–70, 74–75). Voi olla jotain, mitä ei oikeasti ole. Tässä varhaiskasvattaja voi lapsen leikkialoitteisiin tarttumalla vahvistaa alle kolmevuotiaan kehittyvää minäkuvaa positiivisella tavalla, ja rikastaa ja kannatella leikkiä silloinkin, kun pienen keskittymiskyky alkaa huveta (Ahonen & Roos 2018, 95, 102–103). Varhaiskasvattaja voi myös saattaa pienet leikkijät yhteen ja tukea näin sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteisen, jaetun

leikin taitoja: heittäytymällä itsekkin leikkiin varhaiskasvattajan on helpompi havainnoida lasten asettumista ryhmätilanteeseen ja sitten sanoillaan ja toimillaan mahdollistaa kaikille mieluisa osallistumisen kokemus (Pursi 2019, 87–89). Muiden lasten kanssa yhdessä leikkiminen onkin alle kolmevuotiaan kehitykselle merkityksellistä, ja siksi varhaiskasvattajan on yhteisleikkiä luotava ja kannateltava: vertaisten kanssa neuvottelu, antaminen ja saaminen ovat arvokkaita oppimistilanteita, joita ei aikuisen kanssa leikkiessä koeta (Ahonen & Roos 2021, 98).

Lapsi, myös pieni alle kolmevuotias, oppii leikeissään asioista tärkeimmät, mutta ei leiki oppiakseen, vaan silkasta leikkimisen ilosta (Opetushallitus 2018,38). Tämä pätee sekä aikuisen ohjaamiin että lapsen omista spontaaneista aloitteista syntyneisiin leikkeihin, ja tämän mielessä pitäminen kenties auttaa varhaiskasvattajaa muistamaan leikin arvon ja asettumaan rohkeasti osaksi sitä. Varhaiskasvattajan ja lapsen välisessä leikissä toteutuu parhaimmillaan pedagogiikan kannalta äärettömän tärkeä lapsilähtöinen, välitön ja sensitiivinen kohtaaminen, jossa lapsella on aikuisen jakamaton huomio ja ilo on molemminpuolinen (Ahonen & Roos 2018, 93).

2.3 Pienten pedagogiikan toteutus ja dokumentointi

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 (Opetushallitus 2018, 22–23) mukaan pedagogiikka koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen ulottuvuuksista. Ne painottuvat arjessa eri tavoin tilanteen, lapsen tarpeen ja toiminnan tavoitteen mukaan, mutta ne kaikki ovat kuitenkin jatkuvasti läsnä – myös alle kolmevuotiaan varhaiskasvatuksessa. Alle kolmevuotiaiden pedagogisesti painottuneeseen varhaiskasvatukseen liittyy kuitenkin yhä vähätteleviä ja epäileviä asenteita, myös pedagogisessa vastuussa olevien varhaiskasvattajien keskuudessa (Ahonen & Roos 2021, 10–12). Kansallisen koulutuksen arviointikeskus Karvin toteuttamasta arviosta voi nähdä, että näillä asenteilla on suuria, heikentäviä vaikutuksia alle kolmevuotiaiden varhaiskasvatuksen laatuun, ja että ainakin osa asenteista tuntuu perustuvan epätietoisuuteen siitä, kuinka sekä hoivaa että opetusta voi toteuttaa samanaikaisesti (Karvi 2020, 15, 18). Vaikka hoito, hoiva, onkin varsinkin pienimmille lapsille tärkeä pedagogisesti painottuneen varhaiskasvatuksen osa, ei sitä voi irrottaa muista ulottuvuuksista: arjessa ne ovat yhtä, sillä alle kolmevuotias lapsi oppii ja kasvaa juurikin lämpimässä ja leikkisässä vuorovaikutuksessa varhaiskasvattajan ja ympäristönsä kanssa (Ahonen & Roos 2021, 10). Kasvatus, eli aikuisen esimerkin avulla ja vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa tapahtuva sivistyksen vaaliminen,

lapsen yksilöllisen identiteetin muovautuminen sekä kulttuuriin liittyvien arvojen, ihanteiden ja tapojen siirtäminen eteenpäin, ja opetus, eli ponnistusalueita elämän mittaiselle oppimisretkelle luova lapsen luontaisen uteliaisuuden hyödyntäminen sekä oppimaan ja maailman jäsentämiseen johdatteleminen (Opetushallitus 2018, 19, 22), mahdollistuvat hyvän hoivan ansiosta. Kokonaisvaltainen, kaikki ulottuvuudet sisältävä varhaiskasvatuksen pedagogiikka kuuluu kaiken ikäisille lapsille.

Merkittävä ja vastaavanlaisella tavalla haastavaksi koettu osa varhaiskasvatusta on sen pedagoginen dokumentointi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 osallisuus nähdään paitsi lapselle tärkeänä kansalaistaitona, myös tapana kohdata lapsi ja tarjota hänelle mahdollisuuksia vaikuttaa omaan varhaiskasvatukseensa (Opetushallitus 2018, 26, 30). Osallisuus kuuluu myös pedagogiseen dokumentointiin, jossa arjessa tehdyt havainnot ja taltioidut materiaalit muuttuvat varhaiskasvatuksen kehittämisen työkaluiksi tulkinnan ja keskustelun kautta (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 10, 78–79). Pedagoginen dokumentointi on tarkoitettu toteutettavaksi yhdessä lapsen kanssa siten, että varhaiskasvattaja asettuu lapsen kanssa tasavertaiseen yhteistyöhön ja näin osoittaa lapselle, että tämän mielipiteillä, kokemuksilla ja kiinnostuksen kohteilla on arvoa ja merkitystä (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 12–13).

Haasteita pedagogisen dokumentoinnin toteutumiselle tuottavat varhaiskasvattajien kokemusten mukaan mm. rajallinen aika, teknisten laitteiden saatavuuteen ja niiden käyttöön liittyvät vaikeudet sekä konkretian puute (Rintakorpi 2016, 7–8). Kun pedagogiseen dokumentointiin ja alle kolmevuotiaiden pedagogiseen varhaiskasvatukseen liittyvät asenteet, käsitykset ja haasteet kohtaavat, ei ole ihme, että pedagogista dokumentointia tapahtuu pienimpien lasten kanssa vähiten (Rintakorpi 2018, 60). Kuitenkin juuri pienet lapset, jotka eivät vielä osaa sanallisesti ilmaista itseään, hyötyisivät huolella toteutetusta pedagogisesta dokumentoinnista aivan erityisellä tavalla. Pedagogisen dokumentoinnin prosessi lähtee liikkeelle varhaiskasvattajan kysymyksistä ja halusta tehdä varhaiskasvatuksesta paremmin lasta tukevaa, lapsesta kumpuavaa toimintaa (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 78): kun varhaiskasvattaja virittyy etsimään kysymyksilleen vastauksia pedagogisen dokumentoinnin keinoin, hän osallistaa lapsen ja tekee tästä toimijan, vahvistaen näin alle kolmevuotiaan kehittyvää käsitystä itsestään vaikuttajana, itsenäisenä olentona ja yhteisönsä osana (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 60–61). Tässä vuorovaikutussuhteessa varhaiskasvattaja myös tukee pienen lapsen kielen kehitystä (Rintakorpi ym. 2014, 7), ja on kenties valppaampi huomaamaan lapsen ei-sanalliset viestit ja ilmaisut. Lisäksi pedagogisen dokumentoinnin prosessissa tehdään

varhaiskasvatusarkea näkyväksi lasten vanhemmillekin, ja heidät osallistetaan dokumentointiin ja keskusteluun: varhaiskasvatuspolkuaan aloittavalle lapselle kaikki apu kodin ja uuden arkiympäristön välisen harmonian löytämisessä on tarpeen, ja samassa pedagogisen dokumentoinnin prosessissa muuttuvat yhdeksi myös luonto, media ja muut lapselle tärkeät ympäristöt, joissa hän kasvaa ja kehittyy (Rintakorpi ym. 2014, 9; Rintakorpi & Vihmari-Henttinen 2017, 66).

3 MEDIAN MAAILMAAN JA LUONNON HELMAAN

3.1 Mediakasvatus alle kolmevuotiaiden varhaiskasvatuksessa

Mediakasvatuksella tarkoitetaan sellaista työtä, jonka avulla lasta tuetaan kehittämään mediataitojaan (Niinistö & Ruhala 2006, 8–9): siis kasvamaan median kuluttajaksi, tuottajaksi ja tulkitsejäksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 kuvaavat mediakasvatuksen tukevan lapsen kasvua yhteisönsä jäseneksi: varhaiskasvatuksessa mediaan tutustutaan aikuisen kanssa, turvallisesti, ja siellä mediaa lähestytään leikkien, kriittisen lukutaidon, tuottamisen ja osallistumisen ollessa keskeisiä oppimisen alueita (Opetushallitus 2018, 45–46).

Huolimatta siitä, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 avaavat mediakasvatuksen sisältöä ja velvoittava ammattilaiset sitä toteuttamaan, voi varhaiskasvattajassa ajatus alle kolmevuotiaasta median kuluttajana, tuottajana ja tulkitsejana herättää huolta. Nykylasten mediaympäristö eroaa voimakkaasti siitä, missä nykyvarhaiskasvattajat itse ovat lapsuutensa viettäneet (Irisvik & Utriainen 2017, 9–10), ja tuntematon, omasta lapsuuden muistijäljestä vieras asia voikin olla pelottava. Toisaalta nykyvarhaiskasvattaja myös tietää omien mediakokemustensa kautta, mitä vaaroja mediassa piilee. Nämä huolet eivät ole missään nimessä aiheettomia. Tutkimukset osoittavat esimerkiksi yhteyksiä alle kolmevuotiaiden lasten mediankäytön ja kielenkehityksen viivästymisen välillä (Moon ym. 2019; Asikainen ym. 2021, 6–7), ja pienessä lapsessa, joka ei vielä erota fiktiota todesta, voivat esimerkiksi audiovisuaaliset sadut herättää voimakkaita ahdistuksen ja pelon tunteita, joita lapsi ei vielä osaa käsitellä (Mustonen 2006, 16).

Näitä seikkoja ei kuitenkaan tulisi pitää merkinä siitä, että media ei kuulu tai sovi pienille lapsille. Sen sijaan ne ovat osoitus siitä, miten tärkeää laadukas mediakasvatus on, ja miksi sen on oltava osa myös alle kolmevuotiaiden varhaiskasvatusta. Vuoden 2013 Lasten mediabarometrin mukaan kaksivuotiaista yli puolet käyttää internetiä viikoittain (Suoninen 2014, 57–58), ja määrä tuskin on vuosien aikana merkittävästi vähentynyt. Digitaalinen media on siis tärkeä osa lasten arkipäivää ja pienimmätkin lapset ovat ns. ”diginatiiveja” (Ito 2010; Irisvik & Utriainen 2017, 9–10), mutta vallitsevassa kulttuurissa elämisen kannalta tärkeät mediataidot eivät kuitenkaan ole synnynnäisiä (Niinistö & Ruhala 2006, 9; Irisvik & Utriainen 2017, 9): ne on opeteltava samalla tavalla kuin kaikki muukin. Moni näistä median kuluttamiseen, tuottamiseen ja tulkitsemiseen liittyvistä

kompetensseista opitaan kotona, perheen arjessa (Leinonen & Sintonen 2014, 218), ja lapset voisivat hyödyntää ja kehittää niitä varhaiskasvatuksessakin, jos varhaiskasvattajat vain näkisivät tämän osaamisen arvon (Plowman, Stephen & McPake 2010, 12–13). Varhaiskasvatuksen mediasuhdetta hallitsevat kuitenkin yhä varhaiskasvattajien huolet ja ajatus lasten suojelemisesta median vaaroilta, varsinkin kun puhutaan pienten lasten varhaiskasvatuksesta jossa hoivalla on traditionaalisesti suurin painoarvo (Salomaa 2016, 137–143; Mertala 2019, 2–4). Median tarjoamat mahdollisuudet ja sen roolit pienkin lapsen kiinnostuksen kohteena ja osallistumisen välineenä ovat jääneet siinä sivussa tunnistamatta ja tunnustamatta. Varhaiskasvatus ei ole millään muullakaan tavalla lapsen kokonaisvaltaisesta elämän kokemisesta irrallinen: miksi median pitäisi olla poikkeus? Ei ole järkeenkäypää tai tarkoituksenmukaista rajata mediaa ja sen tarjoumia varhaiskasvatuksen ulkopuolelle (Stakes & Opetusministeriön Mediamuffinssi-hanke 2008, 6, 10; Leinonen & Sintonen 2014, 1), kun ne edustavat merkittävää osaa lapsen nykyisestä ja tulevasta maailmasta.

3.2 Turva- ja tunnetaidot mediakasvatuksessa

Täyttä mediataitojen kirjoa voidaan jäsentää neljään kategoriaan Stakesin ja Opetusministeriön Mediamuffinssi-hankkeen Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa -julkaisun (2008, 17) antaman mallin mukaisesti. Neljä erilaista taitojen osa-alueita ovat turvataidot, tunnetaidot, sosiaaliset taidot sekä median vastaanottamisen, tuottamisen ja kommunikoinnin taidot. Nämä osa-alueet täsmentävät Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 esiteltyjä mediakasvatuksen periaatteita, ja tuovat niitä konkreettiselle tasolle.

Vaikka kaikki osa-alueet ovatkin mediakriittisen lukutaidon kehittymisen kannalta olennaisia, valitsen tarkasteluun erityisesti tunne- ja turvataidot, jotka ovat alle kolmevuotiaiden kehitysvaiheessa suuressa roolissa. Varhaiskasvatuspolkuaan aloittava pieni lapsi harjoittelee erossa oloa vanhemmistaan ja huomaakin olevansa muista irrallinen, oma itsensä: hän tarvitsee varhaiskasvattajaa kokeakseen olevansa turvassa ja kehittyäkseen omien, vielä vieraiden tunteidensa tuntijaksi (Ahonen & Roos 2021, 50, 202–203). Turva- ja tunnetaidot ovat siis alle kolmevuotiaalle tärkeitä, ja samalla tavalla myös perusta, jonka varaan elinikäinen mediasuhde voidaan rakentaa: jotta voi toimia mediayhteiskunnassa tietoisesti ja tavoitteellisesti, kuluttajana ja tuottajana, on ensin osattava toimia mediassa itselle turvallisella, hyvältä tuntuvalla tavalla ja tunnistaa median herättämiä tuntemuksia.

Kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 kuvaillaan, opetellaan mediataitoja yhdessä aikuisen kanssa (Opetushallitus 2018, 45–46). Turvataidot liittyvät juuri tähän aikuisen ja lapsen väliseen yhteiseloon mediassa. Varhaiskasvattajan tehtävä on valita, testata ja hyväksyä lapselle sopivat mediasisällöt ja olla kanssalleikkijä, -tutkija ja -ihmettelijä, joka jakaa mediakokemuksen lapsen kanssa ja toimii kuuntelijana ja suojana silloin, kun jokin mediassa kummastuttaa tai pelottaa (Stakes & Opetusministeriön Mediamuffinssi-hanke 2008, 17; Irisvik & Utriainen 2017, 36–37, 40–43; Opetushallitus 2018, 26, 43, 45–47). Turvataidon harjoittelussa on kaikille lapsille, mutta varsinkin alle kolmevuotiaalle tärkeää varhaiskasvattajan antama malli: tässä ikävaiheessa lapsi kehittää osaamistaan ja ymmärrystään maailmasta seuraamalla esimerkkiä, jäljittelemällä ja matkimalla (Helenius & Lummelahti 2013, 71). Matkimalla lapsi oppii esinekäsittelyä, esimerkiksi medialaitteen käyttöä: tarkoituksenmukainen medialaitteen käsittely onkin tärkeä funktionaalinen taito, yksi askel matkalla kohti kriittistä medialukutaitoa (Stakes & Opetusministeriön Mediamuffinssi-hanke 2008, 20). Aikuisen esinetoiminnan jäljittely välittää lapselle kuitenkin funktionaalisen perusosaamisen lisäksi myös esineen kulttuurisia merkityksiä (Helenius & Lummelahti 2013, 75). Tämä on turvataitojen kehittymisen kannalta tärkeää: omalla esimerkillään ja olemalla läsnä lapsen mediankäytössä varhaiskasvattaja voi näyttää, kuinka mediaa käytetään turvallisesti ja hallitusti (Opetushallitus 2018, 26), ja mikä merkitys sillä on esimerkiksi ilon, onnistumisien ja uusien kokemusten tuottamisessa.

Aikuisen tukea tarvitaan myös tunteiden tunnistamisen ja hallitsemisen opettelussa. Median kuluttajana lapsi kohtaa erilaisia tunneilmaisuja ja kokee monenlaisia tunteita myös itse: mediakokemukset ovat tärkeitä empatian ja myötäelämisen kehityksen paikkoja, ja median satuhahmot samaistumisen kohteita (Mustonen 2006, 16). Alle kolmevuotias elää kuitenkin jo valmiiksi varsinaisessa tunteiden myrskyssä ja vasta opettelee erottamaan itseään muista (Siren-Tiusanen 2001, 16, 19, 30–31; Ahonen & Roos 2021, 26): median satuhahmon kokema suuri tunne voikin muuttua lapsen mielessä omaksi tunteeksi (Mustonen 2006, 16). Tarvitaan aikuisen apua. Varhaiskasvattajan rooli on mediakasvatuksessa ja tunnetaidon harjoittelussa olla paitsi turvallisena sylinä ja kuulevina korvina, myös tunteiden tulkkina: siis auttaa tunnistamaan ja nimeämään sekä lapsen että mediahahmon ilon, surun, ihastuksen, pelon ja jännityksen kokemuksia (Stakes & Opetusministeriön Mediamuffinssi-hanke 2008, 18). Tunteiden kanssasäätely on osa varhaiskasvattajan työnkuvaa ja lapsen kehityksen tukemista (Ahonen & Roos 2021, 50), myös median maailmassa.

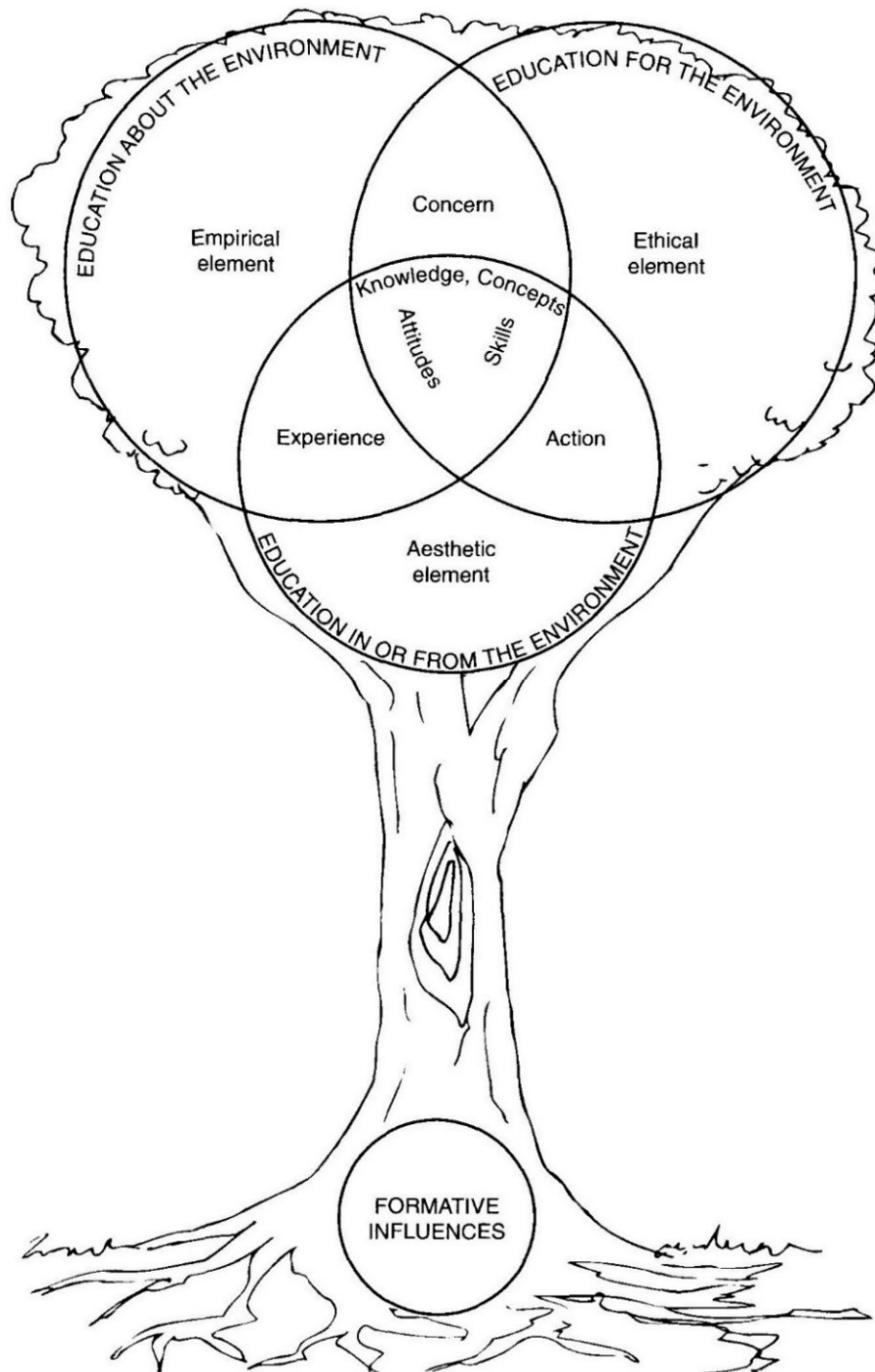
Kokemisen lisäksi lapsi voi median avulla myös ilmaista ja tutkia tunteitaan tuottamalla mediaa itse. Lasten mediasuhdetta ei tulisi nähdä pelkkänä yksisuuntaisena vastaanottamisena, vaan sosiaalisten prosessien systeeminä, jossa lapset itse ovat aktiivisia toimijoita (Leinonen & Sintonen 2014, 217). Media tarjoaa kasvun ja kehityksen mahdollisuuksia, jotka menevät kosketusnäytön käsittelyn taitoa syvemmälle: median merkittävämpänä hyötynä voi nähdä sen itseilmaisua, kokeilemistä ja tutkivaa ihmettelyä tukevat ominaisuudet (Niinistö & Ruhala 2006, 9–13). Nämä ovat leikkiä, lapselle luonnollisinta tapaa oppia, ja lapsi leikkii myös median maailmassa. Erilaiset medialaitteet ovat toki olleet osa jo useamman vuosikymmenen lasten elämää, mutta laajempaa kokonaiskuvaa katsottaessa ”digitaalinen leikki” on vielä uusi käsite. Digitaalisen teknologian ja median integrointi leikkipainotteiseen pedagogiikkaan koetaan varhaiskasvatuksessa haastavaksi, jopa uhkaavaksi (Bird & Edwards 2015, 1150), ja kun mediamaailma on kasvatustajalle itselleen vieras, on sille helppo kääntää selkämä (Irisvik & Utriainen 2017, 41). Haasteeseen on silti vastattava, sillä mediamaailma on osa jatkuvaa, ajassa ja paikassa elävää leikin evoluutiota lasten yhdistellessä luovasti ”perinteistä leikkiä” medialaitteisiin ja sisältöihin (Bird & Edwards 2015, 1150–1151).

Media on, kuten yllä todettu, pienelle lapselle arkipäivää, tärkeä vuorovaikutuksen väline ja monipuolinen leikkipaikka, mutta loppujen lopuksi vain yksi osa hänen elämästään. Digitaaliset mediat eivät ole alle kolmevuotiaan lapsen kehittymisen ja oppimisen kannalta välttämättömiä, mutta niihin tutustuminen kuuluu varhaiskasvatukseen ja varhaiskasvattajan työhön (Stakes & Opetusministeriön Mediamuffinssi-hanke 2008, 13; Opetushallitus 2018, 39–40). Kaikelle on aikansa ja paikkansa: annoskoko, tarkoituksenmukaisuus ja aikuisen läsnäolo ovat olennaisia tekijöitä turvallisessa median käytössä ja onnistuneessa pienen lapsen mediakasvatuksessa (Stakes & Opetusministeriön Mediamuffinssi-hanke 2008, 14–15).

3.3 Pienen lapsen luontosuhde

Varhaiskasvatuksen ympäristökasvatus on terveen, luontoa kunnioittavan ja sen kanssa harmoniassa olevan luontosuhteen perusta: se koostuu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 mukaan kolmesta ulottuvuudesta, jotka ovat oppiminen ympäristössä, oppiminen ympäristöstä sekä toimiminen ympäristön puolesta (Opetushallitus 2018, 47). Tämä heijastelee Palmerin ympäristökasvatuksen ”puumallia” (Kuvio 1), jonka oksilla ulottuvuudet ovat linkittyneenä toisiinsa. Puun juurilla, oppimisen lähteenä ovat yksilön

merkittävät kokemukset, joita hän kantaa mukanaan. Alle kolmevuotiaalle ei vielä ole ehtinyt muodostua monia merkittäviä luontokokemuksia, joista ammentaa. Niitä luodaan vasta, ja herkkä pieni lapsi onkin valmis avaamaan sylinsä ympäristölle, jos hänelle vain annetaan siihen tilaisuus (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 68) – varhaiskasvatuksen metsäretkilläkin on siis roolinsa lapsen elinkäisen luontosuhteen muodostumisessa.



Kuvio 1. Palmerin puumalli (Palmer 1998, 272).

Suurin osa varhaiskasvatusikäisistä viettää lapsuutensa rakennetussa ympäristössä, jossa omaehtoinen, vapaa liikkuminen on vaikeaa, luonnon villi arvaamattomuus on enimmäkseen siloteltu pois ja rakennetut leikkipaikat ovat yhtä lailla tasaisia ja muuntautumiskyvyttömiä: pieni lapsi on etäännytetty luonnosta, vastoin hänen tietoaan tai tahtoaan (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 65; Juusola & Wahlström 2017, 13). Samaan aikaan erityisesti sisätiloissa käytettävä media ja sen sisällöt ovat nousseet uusiksi kiinnostuksen kohteiksi (Polvinen ym. 2012, 9). Juuri nyt lapsen läheistä suhdetta luontoon kuitenkin kaivattaisiin, kun kestävän kehityksen teemat ovat aina vain ajankohtaisempia ja tulevaisuuden aikuisten on oltava entistäkin ympäristötietoisempia (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 22–23; McVittie 2018, 22–23).

Yhteiskunnallisen ja tulevaisuuden katsovan tason lisäksi ympäristökasvatuksella on kuitenkin toinenkin rooli. Vahva luontosuhde vahvistaa pientä lasta yksilönä, juuri nyt: luonto on lapselle osallisuuden, itsetunnon kehittämisen sekä kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta tärkeä paikka. Siellä keskittyminen on helpompaa ja varhaiskasvatuspäivän kohottama stressitaso lähtee laskuun. (Polvinen ym. 2012, 13–15; Wilson 2008, Parikka-Nihti & Suomelan 2014, 77–78 mukaan; Juusola & Wahlström 2017, 8.) Alle kolmevuotiaan kaikki taidot kehittyvät kiivasta vauhtia (Ahonen & Roos 2021, 24) ja luonto syleilee tätä kehitystä. Epätasaisessa maastossa liikkuminen vahvistaa motorisia taitoja, ja empatiaa voi harjoitella vaikka vuorovaikutuksessa metsänelävien kanssa (Wilson 2008, Parikka-Nihti & Suomelan 2014, 78 mukaan; Beery ym. 2020, 11). Luontoon pitää vain päästä, jotta oppiminen ja kasvu toteutuu: paljoa ei vaadita, pienelläkin luonnolle herkimytymisen hetkellä on kauaskantoisia seurauksia (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 66; Juusola & Wahlström 2017, 9–12). Varhaiskasvattajan tehtävä on olla läsnä tuomassa turvaa ja mahdollistamassa myönteisiä kokemuksia, välittämässä luontotietoa ja -kulttuuria sekä näyttämässä mallia luonnon kunnioittavaan kohtaamiseen (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 80; Juusola & Wahlström 2017, 12).

Alle kolmevuotiaalle lapselle luonto on mitä kiinnostavin asia: hän haluaa oppia toimimaan siellä ja tutkia sitä kaikilla aisteillaan, kokea sitä kehollaan ja vuorovaikuttaa sen kanssa tavoilla, joita aikuinen ei aina osaa odottaa (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 82–83, McVittie 2018, 27; Beery ym. 2020, 9). Luonnon kokonaisvaltainen kokeminen on myös merkityksellinen pienen lapsen kehittyvälle käsitykselle minuudestaan sekä hänen kielelliselle kehitykselleen. McVittie (2018, 32–33) pohtii lapsiryhmässä tekemiensä havaintojen päätteeksi sekä lapsen sanoitettua että kokemuksellista oppimista luonnossa. Alle kolmevuotias, joka vasta tutkii omaa erillisyyttään, itseyyttään ja minuuttaan, ei vielä

osaa mieltää itseään luontoon kuuluvaksi – tai luonnosta irralliseksikaan (Beery ym. 2020, 9–10). Tässä ikävaiheessa voi varhaiskasvattaja siis muovata sitä, miten lapsi kokee asemansa luonnossa: onko hän sen yläpuolella, vai osa sitä. Oikein valitut sanat ja mahdollistetut kokemukset sitovat lasta luontoon ja osallistavat häntä siihen: varhaiskasvattajan tuella pienen lapsen henkilökohtainen tarina liittyy osaksi ympäröivän luonnon tarinaa. (Abrams 1996, 50; McVittie 2018, 32; Beery ym. 2020, 8.)

4 KEHITTÄMISTYÖN LÄHTÖKOHDAT

4.1 Toimintaympäristön ja toimeksiantajan kuvaus

Kehittämistyön toimeksiantajana toimii yksityinen luontopainotteinen päiväkotikoti, joka on osa suurta varhaiskasvatuspalveluita tarjoavaa yritystä. Luontopainotus näkyy päiväkodin toiminnassa monin eri tavoin: retkiä tehdään paljon ja ulkona viihdytään monenlaisessa toiminnassa, luontoa ja sen ihmeitä tutkaillaan yhdessä ja metsä tuodaan sisälle mm. askartelumateriaalien, kuvien ja kirjojen avulla. Ympäristölle herkistyminen, kestävään elämäntapaan kasvaminen ja luonnossa liikkumisesta nauttiminen ovat toimeksiantajan luontopainotuksen keskiössä – unohtamatta tietenkään muita laadukkaaseen pedagogiseen varhaiskasvatukseen kuuluvia sisältöjä ja teemoja. Yksi niistä on mediakasvatus: kehittämistyö asettuukin mediakasvatuksen ja luontokasvatuksen väliseksi linkiksi, niiden jakamalle yhteiselle pinnalle. Kehittämistyön aihe – mediakasvatuksen yhdistäminen osaksi alle kolmevuotiaiden luonto- ja ympäristökasvatusta – nousi esiin toimeksiantajapäiväkodin työyhteisön viikkopalaverissa, ja koskettaa siis heidän arkeaan ja toimintaansa.

Toimeksiantajapäiväkoti on suuri: alle kolmevuotiaiden ryhmiä on päiväkodissa neljä. Kehittämistyön prosessin alussa valitsimme päiväkodin johtajan kanssa yhden näistä pienten ryhmistä fokusryhmäksi. Tähän ryhmään kuului kehittämistyön aikana 12 lasta, joista osa oli hieman alle kaksivuotiaita ja osa jo täyttänyt kaksi. Ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja vaihtui kehittämistyön aikana: ehdin keskustella aiemman opettajan kanssa kerran aivan prosessin alussa, kartoittaessani työhön liittyviä toiveita ja ajatuksia. Kokeilevan toiminnan alkaessa varhaiskasvatustiimiin kuului kaksi lastenhoitajaa sekä uusi, vastavalmistunut opettaja.

Suoritin myös varhaiskasvatuksen syventävän harjoittelun fokusryhmässä, ja kokeileva toiminta toteutui luontevasti pitkän harjoittelun aikana: kokeileva toiminta alkoi syyskuussa 2021, ja ajoittui yhdeksän viikon ajalle. Kokeileva toiminta toteutettiin ensisijaisesti ryhmän metsäretkillä, mutta myös päiväkodin pihassa ja sisällä ryhmän omissa tiloissa: sopivat hetket kokeilevalle toiminnalle valittiin yhdessä tiimin kesken, eikä niitä aikataulutettu siis etukäteen. Olin itse kokeilevasta toiminnasta vetovastuussa, varhaiskasvatustiimin tukiessa lapsia ja kannattelemalla toimintaa lämpimällä läsnäolollaan ja vuorovaikutuksellaan.

Pääsin kehittämistyön ja harjoittelujakson päällekkäisyyden ansiosta asettumaan tiiviiksi osaksi fokusryhmän varhaiskasvatustiimiä, ja tulimme prosessin aikana erittäin läheiseksi. Tämä mahdollisti avoimen, kehittämistyötä eteenpäin ajavan dialogisen keskustelun ja asioiden pohtimisen yhdessä. Samalla tavalla pääsin myös lähelle lapsia: havainnoimalla heitä ja osallistumalla heidän arkeensa myös kokeilevan toiminnan ulkopuolella sain kehittämistyön kannalta arvokasta tietoa mm. alle kolmevuotiaiden lasten ominaislaadusta ja pienten pedagogiikan toteuttamisesta. Sekä fokusryhmän lapset että heidän varhaiskasvattajansa olivat korvaamattomia kanssakehittäjiä, kannustajia ja ilon tuojia – olen heille suunnattoman kiitollinen.

4.2 Kehittämistehtävä ja tavoitteet

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus Karvin toteuttama arviointi paljastaa, että varhaiskasvatussuunnitelmien ja pedagogisen varhaiskasvatuksen toteutumisessa on puutteita erityisesti alle kolmevuotiaiden lasten ryhmissä (Karvi 2020, 15). Arviointiin osallistuneet varhaiskasvattajat kertoivat pedagogiikan toteutuksen haasteiden liittyvän nimenomaan lasten ikään: sitä pidettiin haasteena, tai jopa esteenä, lasten osallisuudelle ja vaikuttamiselle, leikkipedagogiikalle, monilukutaitoa kehittävälle toiminnalle ja taidekasvatukselle (Karvi 2019, 71–72, 102, 164). Samaan aikaan nämä pienet lapset elävät arkeaan mediamaailmassa, joka tarjoaisi mahdollisuuksia kaikkien edellä mainittujen haasteiden voittamiseen (Opetushallitus 2018, 45–46), kunhan media vain tuodaan tietoisesti ja tavoitteellisesti osaksi pedagogista varhaiskasvatusta.

Tarve pienten pedagogiikan ja mediakasvatuksen yhdistämiseen tuli ilmi myös toimeksiantajapäiväkodissa – media haluttiin viedä mukaan metsään, osaksi luontopainotteista pedagogiikkaa ja luonnon oppimisympäristöä. Toimeksiantaja toivoi käytännön toteutusideoita lapsiryhmien käytössä olevan tabletin hyödyntämiseen metsäretkillä. Tämän tarpeen ja toiveen perusteella kehittämistyön kehittämistehtäväksi muodostui:

mediakasvatusta ja luontokasvatusta yhdistävän Mediaa metsäpolulla -toimintavihkon tuottaminen varhaiskasvattajan arjen työkaluksi.

Kehittämistyöllä on useita tavoitteita, ja niitä syntyi prosessin aikana lisää tietoperustan ja kokemuksellisen tiedon karttuessa. Kiteytän nämä pienet osatavoitteet kolmen toisiinsa kietoutuvan ja toisistaan voimaa saavan päätavoitteen alle. Nämä kolme kehittämistyön päätavoitetta ovat:

alle kolmevuotiaiden ominaislaadun ja pedagogisten tarpeiden näkyminen toimintavihkon sisällössä, pienen lapsen osallisuuden ja toimijuuden mahdollistaminen mediakasvatuksen keinoin sekä kehittyvän luontosuhteen tukeminen mielekkäitä ympäristökokeimuksia tarjoamalla.

Haasteellisiksi koetun pienten pedagogiikan ja uhkaavana pidetyn mediakasvatuksen toteutumista voidaan tukea tekemällä varhaiskasvattajille näkyväksi se, miten kehittämistyön tuotoksessa esitelty toiminta vahvistaa alle kolmevuotiaita heidän erityisessä ikävaiheessaan, ja tarjoamalla yksinkertaisia, mutta pedagogisesti perusteltuja käytännön ideoita. Tuotoksen on nojattava Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin 2018, ja pienten lasten ominaislaadun ja pedagogisten tarpeiden on oltava toimintavihkossa esillä käytännönläheisellä tavalla. Varhaiskasvattajan tärkeät tehtävät kanssalleikkijänä ja -tutkijana, vertaissuhteiden tukijana, turvan tuojana ja tunteiden tulkkina on tuotava nekin näkyville. Tätä tavoitetta kohti pyrittiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin 2018 perehtymällä, pienten pedagogiikkaan, varhaislapsuuteen ja alle kolmevuotiaiden mediakasvatukseen liittyvään tutkimukseen tutustumalla sekä kokemuksellista tietoa kartuttamalla. Tavoitteen toteutumiseksi varhaiskasvatustiimin kesken käytiin keskusteluja, joissa jaettiin ajatuksia niin pienten lasten kehitysvaiheeseen kuin median pedagogiseen hyödyntämiseenkin liittyen. Tuotoksen erilaiset toiminnat suunniteltiin ja niitä kuvailtiin siten, että tekstistä välittyi toiminnan pedagoginen perusta ja hyöty, varhaiskasvattajan rooli sekä lämpö ja arvostus lapsuutta kohtaan.

Mediakasvatuksellinen toiminta voisi tuoda kipeästi kaivattua konkretiaa pedagogiseen dokumentointiin, joka niin ikään nousi Karvin arvioinnissa esiin haasteellisena ja vieraana konseptina, ja jota pienten lasten kanssa tehdään vielä hyvin vähän (Rintakorpi 2018, 60; Karvi 2019, 79–82). Varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessa lapsi on median kokija, tuottaja ja tulkitsija – median tarkoituksenmukainen hyödyntäminen tukee haasteelliseksi koettua lapsen osallistamista, vahvistaa hänen kuvaansa itsestään arvokkaana toimijana ja nostaa hänet mukaan myös pedagogisen dokumentoinnin prosessiin. Käytännönläheisyys ja pedagoginen perustelu tukevat myös tämän tavoitteen täyttymistä. Tavoitetta kohti pyrittiin tutustumalla pienten lasten mediakasvatusta ja pedagogista dokumentointia käsittelevään aineistoon, jonka pohjalta luotuja suunnitelmia koeltiin kokeilevassa toiminnassa. Tavoitteen toteutumiseksi on tuotoksen toiminnat suunniteltava ja niitä kuvailtava siten, että tekstissä korostuu lapsen toimijuuden merkitys ja varhaiskasvattajan rooli osallisuuden tukemisessa. Toiminnan hyödyntämisestä pedagogisessa dokumentoinnissa on niin ikään mainittava.

Median yhdistäminen luontoon oli toimeksiantajan kehittämistyölle asettama tavoite, jonka toteutuminen on ensisijaisen tärkeää. Ollakseen toimeksiantajansa näköinen on luonnon oltava keskiössä kaikessa tuotokseen suunnitellussa toiminnassa: luonto oli myös osallistuvan havainnoinnin ja kokeilevan toiminnan kannalta tärkeä kehittämistyön ympäristö. Elinikäinen luontosuhde alkaa ottaa muotoaan jo varhaislapsuudessa, ja kestävään, luontoa kunnioittavaan ja sen kanssa tasapainossa olevaan elämäntapaan kasvaakseen pieni lapsi tarvitsee mielekkäitä luontokokemuksia. Niiden kautta hän vahvistaa käsitystä itsestään osana luontoa. Kehittämistyön on mahdollistettava näiden kauas tulevaisuuteen kantavien kokemusten ja muistojen syntyminen tuomalla käytännön toimintaideoita luonnossa toimimiseen. Tavoitetta kohti pyrittiin luontosuhteeseen ja ympäristökasvatukseen liittyvään tutkimukseen tutustumalla sekä kokemuksellista tietoa kartuttamalla. Tavoitetta toteutettiin kehittämistyön kokeilevassa toiminnassa: vaikka tuotos olikin vielä raakamuodossa ja keskeneräinen, mahdollisti se silti lapselle pedagogisen, mieluisan ja leikillisen kokemuksen luontoympäristössä. Valmiissa tuotoksessa tavoitetta toteutetaan tuomalla luonto esiin sanoin ja kuvin: tuotoksessa on korostettava, että luonto ei ole vain paikka, jossa toimintaa tapahtuu, vaan että se on toiminnassa median kanssa tasa-arvoinen oppimisympäristö. Sekä pedagoginen mediakasvatus että luontosuhteen rakentaminen antavat lapselle paljon.

5 KEHITTÄMISTYÖN TOTEUTUS

5.1 Kehittämistyön aikataulu

Otin yhteyttä toimeksiantajapäiväkotiin vuoden 2020 lopussa ja tiedustelin tarvetta kehittämistyölle: kerroin myös samassa yhteydessä itsestäni ja aiemmasta media- ja taideosaamisestani, mikäli siitä olisi apua asian pohdinnassa. Vastaus oli myönteinen, ja mahdollisesta aiheesta keskusteltiin seuraavassa talon palaverissa. Siellä nousi esiin mediakasvatusta ja luontopainotusta yhdistävä opas, jonka tekemiseen sitten tartuin. Vierailin päiväkodilla alle kolmevuotiaiden ryhmässä muutaman kerran jo tässä varhaisessa vaiheessa, tekemässä pienimuotoista havainnointia ja keskustelemassa ryhmän silloisen opettajan kanssa. Tämä sama lapsiryhmä oli mukana koko prosessin ajan, sillä toteutin myös kokeilevan toiminnan heidän kanssaan.

Alustavan aikatauluni mukaisesti varsinainen kehittämisprosessi oli tarkoitus aloittaa vuoden 2021 tammikuussa tietoperustan rakentamisella ja kyselyn laatimisella, ja saada ensimmäinen versio toimintavihkosta valmiiksi jo keväällä. Tällä tavalla kokeilevaa toimintaa ja dialogista keskustelua olisi voinut toteuttaa kesällä, ja syksyllä sitten koostaa opinnäyte ja kehittämis työ valmiiksi paketiksi. Todellinen elämä kuitenkin harvoin sujuu suunnitelmien mukaan, ja olin varautunutkin mahdollisiin yllättäviin muutoksiin tekemällä aikataulustani tarkoituksella väljän ja joka suuntaan joustavan. Muutokset olivat kuitenkin suurempia kuin suunnittelemani väljyys: sain keväälle 2021 varhaiskasvatuksen opettajan sijaisuuden aiemmasta harjoittelupaikastani, ja koin vihdoon olevani valmis tarttumaan tarjoukseen ja levittämään siipeni työkentällä. Vaikka näin jälkikäteen koenkin, että kehittämis työ hyötyi tästä sijaisuudesta – se vahvisti minua ammattilaisena ja valoi minuun uudenlaista motivaatiota ja näkemystä – oli sijaisuus kuitenkin kokopäivätyö, jonka rinnalla kehittämis työnsä intensiivinen edistäminen oli haasteellista. Käytännössä aikatauluni siirtyi siis neljällä kuukaudella eteenpäin.

Helpotusta toi kuitenkin tieto siitä, että saisin suorittaa syksyn 2021 pitkän harjoittelujakson toimeksiantajapäiväkodissa, samassa alle kolmevuotiaiden ryhmässä jossa olin prosessin alussa vierailut. Koska prosessi oli viivästynyt jo jonkin verran aikataulusta, sovin toimeksiantajapäiväkodin johtajan kanssa, että laadin alustavat versiot kahdesta toimintaideasta ja lähetän ne kokeiltavaksi kesäkauden ajaksi. Tällä tavalla kokeileva toiminta saataisiin alkuun jo ennen harjoitteluni alkua, kun itse olin vielä päivät kiinni

sijaisuudessani enkä pääsisi lapsiryhmään vierailemaan. Lähetin nämä kaksi raakaver-siota sekä varhaiskasvattajien täytettäväksi tarkoitetun havainnointi- ja arviointilomak-keen (Liite 3) päiväkodin johtajalle kesäkuussa 2021. Jäin odottamaan palautetta ja täy-tettyjä lomakkeita, joita ei koskaan tullut. Oletan kesän päivystysajan ja sen kiireiden tehneen kokeilevan toiminnan toteuttamisesta liian haastavaa, ja ymmärrän sen kyllä: kesä 2021 oli ensimmäinen kokemukseni päivystyksestä, ja jälkiviisaana tiedän nyt pa-remmin.

Taulukko 1. Kehittämistyön aikataulu prosessin eri vaiheissa.

	Alkuperäinen aikataulu	Muokattu aikataulu	Toteutunut aikataulu
Loppuvuosi 2020	Opinnäytetyön suunnitelman viimeistely		
Tammi 2021 Helmi 2021 Maalis 2021	Tietoperustan raken-taminen, vierailu lap-siryhmässä, alkuky-sely varhaiskasvatta-jille, toimintavihkon version luominen	Tietoperustan rakentaminen, vierailu lapsi-ryhmässä, alkukyselyn laatiminen	
Huhti 2021 Touko 2021 Kesä 2021	Toimintavihkon tes-taaminen: kokeileva toiminta, palautteen kerääminen, jatkoke-hitys sen pohjalta	Kahden toimintaidean ja palautelomakkeen laatiminen ja lähettäminen varhaiskasvatta-jien itsenäisesti toteuttamaa kokeilevaa toi-mintaa varten	
Heinä 2021 Elo 2021	Työn koostaminen yhtenäiseksi koko-naisuudeksi	Varhaiskasvattajien toteuttama kokeileva toiminta: palautteen kerääminen, jatkoke-hittely sen pohjalta	”Hiljainen kesä”: tie-toperustan kartutta-minen ja toimintavih-kon sisällön kehittä-ly teoria pohjalta
Syys 2021 Loka 2021 Marras 2021	Työn saattaminen valmiiksi	Harjoittelujakso. Kehittämistyö kokeilevan toiminnan ja osallistuvan havainnoinnin me-netelmin, työn koostaminen ja valmiiksi saattaminen	

Joka tapauksessa tämä kehittämistyön kannalta ”hiljainen kesä” viivästytti kokeilevan toiminnan vaihetta entisestään, kuten aikataulusta (Taulukko 1) voi nähdä. Aloitin kokeilevan toiminnan syyskuussa 2021, kun noin yhdeksän viikon mittainen harjoitteluni alkoi. Samaan lyhyeen aikaväliin oli mahdutettava paljon, kokeilemisesta ja kehittämisestä aina työn koostamiseen ja loppuunsaattamiseen asti. Viimeiset kaksi kehittämistyön tekemisen kuukautta olivat siis todella intensiiviset, niin hyvässä kuin pahassa: vaikka aika olikin tiukilla, koen myös oppimiseni olleen yhtä lailla intensiivistä, ja työ muovautui monella tapaa vielä tässä loppuvaiheessa, kun ymmärrykseni kohderyhmästä kasvoi käytännön kokemuksen kautta.

5.2 Valitut kehittämismenetelmät

Koska en itse ole toimeksiantajapäiväkodin työyhteisön jäsen enkä siksi tuntenut jo ennuudestaan kehittämistyöhön liittyvää tarvetta, piti sitä ensin lähteä selvittämään. Toteutin suunnitteluvaiheen aikana lyhyen, kartoittavan verkkokyselyn (Liite 1), jonka tarkoituksena oli saada tietoa siitä, mitä alle kolmevuotiaiden ryhmien varhaiskasvattajat toimintavihkolta toivovat. Ensimmäisellä vierailu- ja havainnointikerralla fokusryhmänä toimineen lapsiryhmän silloisen opettajan kanssa käymäni keskustelu nosti esiin yllättäviäkin mielipiteitä ja toiveita, joita en alustavissa sisältösuunnitelmissani ollut tullut itse ajatelleeksi. Laadin kyselyn osittain tämän keskustelun, ja osittain keräämäni tietoperustan pohjalta: halusin kyselyllä selvittää, onko muillakin ryhmien varhaiskasvattajilla vastaavanlaisia tarpeita, joihin vastaamalla toimintavihkoista tulisi aidommin käyttäjiään hyödyttävä työkalu.

Valitsin kehittämismenetelmäksi tähän alkukartoitukseen kyselyn, sillä hyvin laaditun kyselyn avulla tulokset ovat helposti jäseneltävissä ja saman lomakkeen voi lähettää kaikille osallistujille (Hirsjärvi ym. 2009, 195) – se oli siis minulle itselleni yksinkertaisin menetelmä, jolla sain verrattain nopeasti ja helposti haluamani tuloksen. Vaikka kysely onkin tutkimusmenetelmä, on se mielestäni silti tähän työhön ja tilanteeseen sopiva: kehittämistyön menetelmiä valitessa on tarkkaa tutkimus-kehittämis- jaottelua olennaisempaa se, että valitut menetelmät tuottavat tietoa, auttavat matkalla tavoitteeseen ja osallistavat sekä sitouttavat kehittämisen osapuolia (Salonen ym. 2017, 55–56). Kyselyn avulla sekä esittelin itseni että loin yhteyden varhaiskasvattajiin, ja samalla he pääsivät ääneen omista kokemuksistaan ja näkemyksistään. Verkossa oleva kyselypohja koosti tulokset automaattisesti Excel-tilaukseen tutkailua varten, ja vaikei vastaajia ollutkaan paljon –

onhan kysely kohdennettu vain yhden päiväkodin tiettyjen ryhmien varhaiskasvattajille – oli kysely kuitenkin mielestäni tehokkain ja paras tapa tehdä kevyt alkukartoitus siitä, mitä työltä odotetaan.

Kyselyyn liittyy tietysti yleisesti tunnettuja heikkouksia ja haittoja (Hirsjärvi ym. 2009, 195), kuten kaikkiin muihinkin menetelmiin: niistä erityisesti ”vastaamatta jättäminen” oli tämänkin kyselyn ongelmana. Muut heikkoudet, kuten saadun aineiston jääminen pinta-puoliseksi tai vastaajien mahdollinen perehtymättömyys ja tietämättömyys kyselyn aihepiireistä, eivät kuitenkaan mielestäni heikentäneet kyselyä menetelmänä tässä prosessini vaiheessa. Koska tarkoituksena oli tehdä kevyt alkukartoitus kehittämistyön tarpeesta ja siihen kohdistuvista toiveista, en lähtökohtaisesti edes vaatinut tai odottanut saavuttavani kyselyllä mitään syvälle varhaiskasvatuksen ytimeen porautuvaa tietoa. Kyselyssä on lisäksi kehittämistyö eikä tutkimus, ja tällainen löyhempi tutkimusmenetelmän käyttö on toiminnalliselle työlle tyypillistä: näin työn laajuus myös pysyy kurissa (Vilka & Airaksinen 2003, 56–58). Vastaajien mahdollinen perehtymättömyys osoittautui itse asiassa jopa hyväksi, kehittämistyötäni eteenpäin ajavaksi seikaksi, kun kyselyn vastauksista välittynyt vähäinen kiinnostus pedagogista dokumentointia kohtaan nimenomaan kannusti minua sisällyttämään pedagogisen dokumentoinnin osaksi toimintavihkoa.

Alun perin tarkoitukseni oli toteuttaa toimintavihkon sisältöjen käytännön testaus yhteistyössä päiväkodin varhaiskasvattajien kanssa siten, että he kokeilisivat niitä myös itsenäisesti ilman minua ja lähettäisivät sitten minulle palautetta kokemuksistaan. Tarkoitukseni oli hyödyntää menetelmänä palautteenkin keräämisessä kyselylomaketta, jonka tarkoitusta varten laadin (Liite 3). Ohjeistin tulostamaan lomakkeen, täyttämään sen toiminnan jälkeen ja ottamaan sitten täytetystä lomakkeesta valokuvan ja lähettämään sen minulle puhelimitse tai sähköpostitse. Käytännössä tämä suunnitelma ei kuitenkaan toteutunut, vaan päädyinkin toteuttamaan kaiken käytännön testaamisen harjoittelujaksoni aikana. Kehittämismenetelmänä tässä vaiheessa oli kokeileva toiminta, johon liittyy osallistuvaa havainnointia.

Kokeileva toiminta oli luonnollisin tapa edistää tätä kehittämistyötä: en edes mieltänyt sitä varsinaiseksi menetelmäksi, joka minun tulisi valita käyttööni, vaan pidin sitä ihan itsestäänselvänä osana prosessia. Tässä luontevuudessa onkin kokeilevan toiminnan vahvuus: sitä on mahdollista toteuttaa osallistujien arkiympäristössä, eikä se vaadi heiltä mitään erityistä vaivaa tai valmistelua (Toikko & Rantanen 2009, 100). Kun kohderyhmänä ovat alle kolmevuotiaat lapset, on mielestäni aivan erityisellä tavalla tärkeää, että

kehittämistyön käytännön testaus tapahtuu heidän näkökulmastaan ”kuin huomautta”: turhaa stressiä ja päivärytmin muutosta on syytä vältellä. Siksi olikin hyvä, että sain tehdä kokeilevaa toimintaa osana pitkää harjoittelujaksoa: ehdin tulla ryhmän lapsille tutuksi varhaiskasvatuksen opettajan roolissa, turvallisena aikuisena, jonka järjestämään toimintaan he osallistuivat omana itsenään ja avoimin mielin. Samalla tavalla tulin myös tutuksi ryhmän varhaiskasvattajille, kahdelle lastenhoitajalle ja opettajalle: kokeileva toiminta ja kehittäminen tapahtui tiimityönä heidän kanssaan, vaikka itse olinkin toiminnasta vetovastuussa. Näiden varhaiskasvatuksen syventävän harjoittelujakson aikana muodostuneiden läheisten suhteiden ansiosta olen luottavainen kokeilevan toiminnan tuottamiin tuloksiin, vaikkei tämänkaltaisen työn ja menetelmän kohdalla varsinaisesta reliabiliteetista voikaan puhua (Toikko & Rantanen 2009, 123): uskon silti, että kokeileva toiminta oli hyvä indikaattori siitä, miltä toimintavihkon käyttäminen voisi alle kolmevuotiaiden lasten normaalissa varhaiskasvatusarjessa näyttää.

Lisäksi pääsin harjoittelujakson ansiosta myös hyödyntämään osallistuvan havainnoinnin menetelmää. Se on hyvä valinta vilkkaaseen päiväkotiympäristöön ja pienten, vasta puhumaan opettelevien lasten kanssa tehtävään työhön (Hirsjärvi ym. 2009, 213). Koska liikkeelle lähdetään ilman valmiiksi jäsenneltyjä kysymyksiä, vaatii tämä menetelmä aikaa (Toikko & Rantanen 2009, 143–144; Vilka 2006, 10): enemmän aikaa kuin mitä itselläni oli sille harjoittelujakson puitteissa antaa. Kuten edellä totesin, on tutkimusmenetelmien käyttäminen kehittämistyössä usein kuitenkin pienimuotoisempaa. Osallistuva havainnointi vaatii sisään pääsemistä ja ryhmän osaksi tulemistä, sen elämään osallistumista ja virran mukaan menoa (Hirsjärvi ym. 2009, 216; Vilka 2006, 39–40): koen siinä harjoittelun aikana onnistuneeni niin lasten kuin ryhmän varhaiskasvattajienkin suhteen. Jo kymmenen viikon mittainen havainnointikin tuotti minulle arvokasta tietoa, joka ohjasi niin kehittämistyön tietoperustan rakentamista kuin toimintavihkon suunnitteluakin. Ehdin tässä verrattaen lyhyessä ajassa mm. uudelleenarvioida ensihavaintojani, sukeltaa syvemmälle lapsiryhmän maailmankuvaan ja kerätä varhaiskasvattajien ammatilliseen toimintaan liittyvää hiljaista tietoa (Vilka 2006, 10, 30). Vasta tällaisessa syvemmässä suhteessa on osallistuvaa havainnointia mahdollista kohdistaa tarkemmin (Vilka 2006, 40), ja pystyinkin harjoittelun loppupuolella kiinnittämään erityistä huomiota mm. ryhmän varhaiskasvattajien lapsilähtöiseen toimintaotteeseen. Havainnointi, ja erityisesti osallistuva havainnointi, asettaa tekijälleen eettisiä haasteita: kiintymyssuhteen havaintoihin aiheuttamat mahdolliset vääristymät (Hirsjärvi ym. 2009, 213) ovat tämän kehittämistyön kannalta niistä olennaisimpia. Kiinnyin lapsiryhmään ja heidän varhaiskasvattajiinsa prosessin aikana suuresti: lapset olivat ”minun lapsiani” ja tiimi ”minun

tiimini”. Tämä voi kenties olla havaintojeni heikkous, mutta toisaalta myös edellytys osallistuvan havainnoinnin onnistumiselle. Prosessin kuvauksessa sidon osallistuvan havainnoinnin tulokset yhteen kokeilevan toiminnan tulosten kanssa, eräänlaiseksi kokeuksellisen tiedon paketiksi.

Dialogista keskustelua käytin menetelmänä tiimin kanssa tehtävässä yhteistyössä, kokeilevan toiminnan ja osallistuvan havainnoinnin ohella. Keskustelussa pystyin tuomaan esiin tekemiäni huomioita, pyytämään palautetta ja jakamaan ideoita. Keskustelua käytin tiimin kesken niin monista asioista niin paljon, että on vaikea erottaa, mikä siitä kosketti kehittämistyötä ja mikä lapsiryhmän varhaiskasvatusarkea ylipäättään – enkä toisaalta tiedä, miksi näitä kahta varsinaisesti tarvitsisi toisistaan erottaa. Dialogisen keskustelun avulla voidaan avata tiimiläisten luovuus yhteiseen käyttöön ja hyödyntää erilaisia näkemyksiä kehittämisprosessin edistämiseksi (Salonen ym. 2017, 61) – fokusryhmänäni toimivan lapsiryhmän varhaiskasvatustiimi, ”minun tiimini”, oli idearikas ja uudelle avoin, lapsilähtöisyttä ja lapsen parasta alati tavoitteleva tiivis porukka, jonka kanssa aiheesta kuin aiheesta käyty keskustelu vei kehittämistyötä eteenpäin.

5.3 Kehittämistyön prosessi

Lähestyin kehittämistyötä lineaarisena prosessina, joka alkaa tavoitteen määrittelystä, kulkee suunnittelun kautta toteutusvaiheeseen ja päättyy arviointiin: kuvio ja selitys prosessin vaiheiden tarkemmasta sisällöstä on nähtävissä mm. teoksessa Tutkimuksellinen kehittämistoiminta (Toikko & Rantanen 2009, 64–66). Linearisessa mallissa tavoitteet ja niiden laatiminen ovat perusta, jolla koko työ makaa (Toikko & Rantanen 2009, 64). Koen, että kehittämistyölle luodut kolme päätavoitetta – alle kolmevuotiaiden ominaislaadun ja pedagogisten tarpeiden näkyminen toimintavihkon sisällössä, pienen lapsen osallisuuden ja toimijuuden mahdollistaminen mediakasvatuksen keinoin sekä kehittyvän luontosuhteen tukeminen mielekkäitä ympäristökokemuksia tarjoamalla – muodostuivat kirkkaiksi johtotähdiksi, joita seurata ja joiden perusteella rakennettiin tietoperustaa, kokeilevaa toimintaa ja kehittämisyhteistyötä varhaiskasvatustiimin kanssa. Toisaalta kehittämistyön aihe ja kohderyhmä loivat suoraviivaiseen lineaarisuuteen mutkia: alle kolmevuotiaiden mediakasvatuksesta on vain rajallisesti tutkimusta, ja toimeksiantajan tarpeisiin ja toiveisiin ei välttämättä löytynyt vastausta siitä materiaalista, jota saatavilla oli. Uutta tietoa tarvittaessa ja saataessa oli siis lineaarisella janalla palattava välillä taaksepäin, muokkaamaan ja korjaamaan työn suuntaa. En silti näe tätä

kehittämistyötä spiraalimaisena reflektion, suunnittelun ja toteutuksen kehää kulkevana prosessina (Toikko & Rantanen 2009, 66–67): tavoitteet ja lopputuote ovat alusta asti olleet mahdollisimman selkeästi määriteltyjä, ja lineaarinen eteneminen tukee sekä kehittämistyötä että minua työn tekijänä. Linearisesta prosessista ja sen etenemisestä on myös helppo viestiä toimeksiantajalle. Kehittämistyön malli on siis lineaarinen jana, mutta janan on voitava joustaa ja mukautua tosimaailman tuomiin yllätyksiin ja muutoksiin. Eri kehittämistyön vaiheet esimerkiksi kulkevat janalla osittain päällekkäin tai rinnakkain, mutta aina kuitenkin eteenpäin.

Tavoitemäärittelyn vaiheessa loin kolme alustavaa päätavoitettani: ne olivat yhdistelmä omaa pohdintaa, tietoperustan tuomaa ymmärrystä sekä toimeksiantajapäiväkodin johtajan kanssa käydyssä keskustelussa ilmi tulleita asioita. Suunnitteluvaiheessa kokosin tietoperustaa, sekä olemassaolevaan aineistoon syventymällä että toimeksiantajan kanssa yhteistyössä. Pääsin havainnoimaan tässä vaiheessa fokusryhmäksi valikoitunutta lapsiryhmää muutaman kerran, ja loin kaikille päiväkodin varhaiskasvattajille lyhyen kyselyn, jolla selvitin heidän toiveitaan ja tarpeitaan kehittämistyön suhteen.

Toteutusvaiheessa tein kokeilevaa toimintaa fokusryhmäksi valikoituneessa lapsiryhmässä, jossa olin myös opiskelijaharjoittelijana osana varhaiskasvatuksen opettajan ja sosionomin opintojani. Toiminta oli osa ryhmän normaalia varhaiskasvatusarkea ja heidän viikoittaisia metsäretkiään, ja tukena ja kanssakehittäjinä toimivat ryhmän varhaiskasvattajat, kaksi lastenhoitajaa ja opettaja. Toteutusvaiheessa kasvatin myös ymmärrystäni alle kolmevuotiaiden erityislaatuisesta kehitysvaiheesta sekä pienten pedagogiikan, pedagogisen dokumentoinnin, mediakasvatuksen ja ympäristökasvatuksen käytännöistä: loin siis eräänlaista hiljaista tietoperustaa. Kehittämistyön tavoitteet tarkentuiivat vielä tässä vaiheessa, kun sain uutta tietoa ja työn tarpeet tulivat selkeämmin näkyviksi tiiviissä yhteistyössä ja arkeen osallistumisessa. Tiedon kartuttamisessa menetelmänä oli osallistuva havainnointi.

Arviointivaiheessa, joka kulki osittain rinnakkain toteutusvaiheen kanssa, kävin dialogisia keskusteluja fokusryhmäni varhaiskasvattajien kanssa: tällä tavalla sain kuulla heidän näkemyksiään toimintaideoista ja niiden käyttökelpoisuudesta ryhmän arjessa. Halusin selvittää, onko lopputulos jalkautettavissa, ja millaisia ajatuksia esimerkiksi alle kolmevuotiaiden mediakasvatus tai pedagoginen dokumentointi ryhmän varhaiskasvattajissa herättää. Arviointivaiheeseen kuului myös itsearviointi ja reflektio niin prosessista, lopputuloksesta kuin omasta toiminnastani ja oppimisestani varhaiskasvatuksen opettajana ja kehittämistyön tekijänä.

Alkuperäisissä suunnitelmissani kehittämisprosessi oli jotain muuta kuin miksi se todellisuudessa muodostui: vastaavalla tavalla olin suunnitellut käyttäväni eri menetelmiä, eri yhteyksissä. Vaikka lopullinen prosessi siis poikkeaa siitä, millaiseksi sen olin kuvitellut, sain kuitenkin onneksi pidettyä suunnitelmieni suurimmista linjoista kiinni, ja hyödynnettyä valitsemiani menetelmiä, välillä vain toisella tapaa kuin alun perin ajattelin.

5.3.1 Tietoperustan avulla tehty pohjatyö

Suunnitteluvaiheessa tietoperusta alkoi ottaa muotoaan ja jakautua pääteemoihin: alle kolmevuotiaat, heidän ainutlaatuinen kehitysvaiheensa ja varhaiskasvatuksensa, mediakasvatus sekä luonto- ja ympäristökasvatus olivat kolme aihepiiriä, joihin halusin ole-massaolevaa aineistoa selatessani perehtyä. Nämä yläotsikot pysyivät samoina prosessin alusta sen loppuun asti, vaikka niiden sisällä tapahtuikin paljon myllerrystä. Koska varsinainen kokeileva toiminta pääsi vauhtiin vasta prosessin loppupuolella, ehti tietoperustan kokoaminen jo muovata ja kehittää alustavia ideoitani uusiin suuntiin ennen kuin ne edes pääsivät todelliseen testiin. Lukemani ja oppimani kannusti yksinkertaistamaan toimintavihkon sisältöä ja tekemään siitä helpommin omaksuttavaa, arjen pedagogiikkaan paremmin sujauttavaa: tämä suunta vain vahvistui, kun pääsin harjoittelujakson aikana osaksi lapsiryhmän varhaiskasvatustiimiä ja tutustuin toiminnan mahdollisuuksiin käytännössä.

Helposti lähestyttävyyks oli tärkeää, sillä varsinkin media on vielä monella tapaa varhaiskasvatuksessa hyödyntämätön resurssi ja mediakasvatus jää varsinkin pienimpien lasten kanssa toteutumatta. Osittain syy on mahdollisesti sukupolvien välisessä kuilussa, joka erottaa nykylasten ja nykyvarhaiskasvattajien mediakokemukset toisistaan. Toisaalta asiaan voi vaikuttaa myös se, ettei mediaa useinkaan mielletä osaksi hoivaa, vaan osaksi opetusta (Mertala 2019, 3), ja hoiva korostuu alle kolmevuotiaiden pedagogiikassa erityisellä tavalla – niin kuin sen kuuluukin, mutta ikävä kyllä välillä se korostuu muiden kokonaisvaltaisen pedagogiikan ulottuvuuksien kustannuksella. Median integroiminen osaksi alle kolmevuotiaiden varhaiskasvatusta on ymmärrettävästi vaikeaa. Kuitenkaan varhaiskasvattaja ei toimi koskaan vain yhdessä moodissa kerrallaan, pelkääntään hoivaajana tai opettajana (Mertala 2019, 3), vaan päällä on monta moodia samanaikaisesti – ja tätä Varhaiskasvatuksen perusteet 2018 ja sen pedagogiikan määritelmä (Opetushallitus 2018, 22–23) edellyttääkin. Eri oppimisympäristöt tai oppimisen alueet – joihin myös media ja luonto lukeutuvat – eivät nekään saisi olla toisistaan irrallisia,

vaan niiden tulisi linkittyä toisiinsa ja mahdollistaa pienimmillekin tuettu, kaikkiallinen oppiminen.

Tietoperustaa kartuttaessa kuitenkin ilmeni, että median ja luonnon sekä median ja alle kolmevuotiaiden välinen yhteinen kosketuspinta jää vähäiseksi. Media nousi jopa esiin yhtenä syynä lasten etäännyneelle luontosuhteelle. Miksei niitä voisi yhdistää? Sekä luonto että media ovat alle kolmevuotiasta kiinnostavia asioita, ja kumpikin niistä on oppimisen ja osaamisen alue, joiden luova yhdisteleminen on lapselle myös tulevaisuuden kannalta tärkeä taito (Opetushallitus 2018, 23–24). Näiden kahden, näennäisesti toisistaan irrallisen ympäristön välille on sekä tarpeellista että mahdollista luoda tasapaino, jotta luonto- ja mediasuhteet säilyisivät turvallisina ja terveinä: varhaiskasvattajan läsnäololla ja kanssatoimimisella on tässä iso rooli (Siskind ym. 2020, 9, 11–12). Media voi olla aikuisen ja lapsen yhteisen luonnossa ja luonnosta oppimisen sekä luonnon puolesta toimimisen väline, ja luonto se kohde, johon aikuinen ja lapsi median yhdessä suuntaavat.

Tietoperustan kartuttaminen siis ohjasi minua tekemään toimintavihkosta varhaiskasvattajalle yksinkertaisen työkalun, jotta näiden kolmen toisistaan vielä monella tapaa irrallisen pääteeman – alle kolmevuotiaiden varhaiskasvatuksen, mediakasvatuksen ja luonto- ja ympäristökasvatuksen – yhdistäminen olisi mahdollisimman orgaanista. Varhaiskasvattajan on toimintavihkoa käyttäessään toimittava sekä hoivaajana, kasvattajana että opettajana. Kehittämistyölle muodostui tietynlainen sävy: se näyttää, kuulostaa ja vaikuttaa simppeleltä, mutta pinnan alla on monia ratkaisemattomia arvoituksia ja yhä kehittyvää tietoa ja ymmärrystä. En voi tämän työn laajuus huomioiden tuottaa suuria, maailmaa mullistavia ratkaisuja, mutta valmiin Mediaa metsäpolulla -toimintavihkon ei olekaan tarkoituksenmukaista olla suuri, vaan kätevä sopiva ja helposti lähestyttävä. Tietoperustan avulla luodut lähtökohdat autoivat minua asettamaan kehittämistyön ja lopputuotoksen pienempään, muttei missään nimessä vähemmän merkitykselliseen, kehykseen: karsin päässäni pyörineistä toimintaideoista paljon ylimääräistä pois jo ennen kuin ajatukset materialisoituivat paperille. Tämä valmisteleva työ kantoi hedelmää, kun pääsin kokeilevan toiminnan vaiheeseen: oli helpompi lähteä testaamaan toimintaideoita, joita oli jo hiottu ja pyöritelty.

5.3.2 Yhteistyöllä kohti toimintavihkoa

Vaikka tietoperustan avulla pääsinkin prosessin ajallisista viivästyksistä huolimatta kehittämistyön kanssa alkuun, ei todellista, toimeksiantajalähtöistä kehittämistä voi tehdä ilman yhteistyötä toimeksiantajan kanssa. Tämä yhteistyö lähti liikkeelle keskusteluista päiväkodin johtajan ja fokusryhmän silloisen opettajan kanssa. Niissä molemmissa nousivat esiin ajatus lasten kanssa käytettäväksi sopivien sovellusten listaamisesta, ja toive siitä, että ryhmän käytössä olevaa tablettia voisi todella hyödyntää muullakin tapaa kuin musiikkilaitteena päiväuniaikaan. Sovelluslista asettui tässä vaiheessa alustavasti osaksi toimintavihkoa, mutta keskustelin sekä päiväkodin johtajan että ryhmän opettajan kanssa siitä, että sovellusten kartoittaminen ei itsessään johda niiden mediakasvatukselliseen käyttöön. Kehittämistyöni lopputuloksen on oltava jotain muutakin kuin luettelo, jonka koostaminen vaatii vain hakukoneen käyttöä ja muutaman tunnin työn. Siksi asetinkin tämän sovelluslistan eräänlaiseksi toimintavihkon liitteeksi tai lisäosaksi: tarkoitus on antaa muutama vinkki, mutta myös kannustaa varhaiskasvattajaa itseään etsimään hyviä sovelluksia ja hyödyntämään niitä, sillä saatavilla olevien sovellusten kirjo elää jatkuvasti.

Näiden kahden keskustelun pohjalta laadin lyhyen, kartoittavan verkkokyselyn alle kolmevuotiaiden ryhmien varhaiskasvattajille (Liite 1). Halusin selvittää, oliko muilla varhaiskasvattajilla samanlaisia toiveita ja ajatuksia, ja mitä muuta he mahdollisesti voisivat haluta kehittämistyöltä. Kyselyyn vastasi loppujen lopuksi neljä varhaiskasvattajaa. Tulos ei ole kovin kattava toimeksiantajapäiväkodin kokoon nähden, mutta sain kuitenkin suuntaviivoja jatkokehittämistä varten. Nostan tässä esiin erityisesti pedagogisen dokumentoinnin. Kysyttäessä, mitä luetelluista aiheista vastaaja haluaisi toimintavihkossa käsiteltävän, pedagogista dokumentointia toivoi neljästä vastaajasta kaksi (Liite 2). Kaikkia muita aiheita toivoi vähintään kolme vastaajaa. Kuitenkin pedagoginen dokumentointi oli harjoittelujaksoni aikana yksi kehittämiskohteista, johon työyhteisön kesken etsittiin käytännön vinkkejä. Koska tietoperustaa kerätessä ilmeni, että pedagoginen dokumentointi on sekin alle kolmevuotiaiden ryhmässä koettu haasteelliseksi, en halunnut luopua pedagogisen dokumentoinnin sisällyttämisestä toimintavihkoon, vaikka sitä toivottiinkin vähiten. En tiedä, mistä tämä epäkiinnostus pedagogista dokumentointia kohtaan kyselyssä johtui, mutta en missään nimessä usko, että vastanneet varhaiskasvattajat kokivat pedagogisen dokumentoinnin tarpeettomaksi. Tulkitsin tämän kyselytuloksen osoitukseksi siitä, että tämä tärkeä, mutta haastava työ tarvitsee onnistuakseen konkreettisia

toteutusideoita, ja että epäkiinnostuksesta huolimatta, tai ehkäpä juuri sen vuoksi, pedagoginen dokumentointi on ehdottomasti tuotava osaksi toimintavihkoa. Fokusryhmänä toimineen lapsiryhmän varhaiskasvattajien kanssa keskustelimme median käytöstä pedagogisen dokumentoinnin ja lasten osallistamisen välineenä, ja varsinkin prosessin loppupuolella erityisesti Minä!-selfietyöskentely herätti tiimissäni innokasta keskustelua omakuvien tuomista mahdollisuuksista. Keskustelussa katsottiin jo tulevaisuuteen, aikaan harjoittelujakson ja kehittämistyön päättymisen jälkeen. En siis koe menneeni metsään, vaikka tulkitsinkin tämän nimenomaisen kyselytuloksen ”luovasti”.

Kokeilevaa toimintaa oli alun perin tarkoitus toteuttaa kesällä 2020 siten, että varhaiskasvattajat testaavat toimintaideoita itsenäisesti ryhmänsä kanssa ja lähettävät sitten minulle palautetta kokemuksistaan. Kehittelin tätä vaihetta varten ensimmäiset versiot Metsän orkesterista ja Aarrearkusta, ja lähetin nämä kaksi toimintaideaa sekä palautetta varten tarkoitetun havainnointi- ja arviointilomakkeen (Liite 3) päiväkodin johtajalle eteenpäin jaettavaksi. Kuten edellä kerroin, ei tämä kesän ajalle suunniteltu kokeileva toiminta toteutunutkaan, mutta lomakkeen laatiminen sekä ensimmäiset, kirjalliset versiot toiminnasta, joka oli siihen asti elänyt vain pääni sisällä, konkretisoivat luomisprosessia ja siivittivät sitä eteenpäin omalla tavallaan. Lomakkeen kysymykset ohjasivat myös omaa havainnointiani ja arviointiani, kun toteutin kokeilevaa toimintaa ryhmän kanssa.

Mediaa metsäpolulla -toimintavihkon toimintaideoiden määräksi valikoitui viisi. Toimintaideoissa painottuvat eri tavoin lasten tunne- ja turvataitojen kehittäminen, kielelliset ja motoriset taidot sekä itse tuottaminen ja luominen. Koska erityisesti alle kolmevuotiaiden mediakasvatukseen liittyvää materiaalia oli niukasti saatavilla, oli toimintavihkon sisältö muodostettava soveltaen ja luovasti tulkiten. Alle kolmevuotiaiden kehitystarpeet ja luontosuhteen luomiselle tärkeät lähtökohdat antoivat suuntaa: toimintavihkon tehtävien olisi tuettava lapsen ja varhaiskasvattajan vuorovaikutusta ja sidottava heidät lämpimään, leikilliseen hetkeen, johon myös muut lapset ovat tervetulleita niin halutessaan. Tällä tavalla rakennetaan sekä pienelle lapselle tärkeää kiintymys- ja luottamussuhdetta varhaiskasvatuksen aikuisiin, että harjoitellaan vertaisten kanssa toimimista ja yhdessä leikimistä varhaiskasvattajan tuen ja kannattelun avulla. Samalla on myös oltava lämpimässä, leikillisessä vuorovaikutuksessa ympäröivän luonnon kanssa, jotta lapsi voisi harjoitella luonnon kunnioittavaa kohtaamista ja saada positiivisia, koko elämän läpi kestäviä myönteisiä luontokokemuksia. Näiden kokemusten avulla syntyy rakkaus ja arvostus luontoa kohtaan: halu suojella ja säilyttää, sillä se on osa itseä ja itse on osa sitä.

Kun harjoittelujaksoni – ja siten myös kokeileva toimintani – alkoi, oli fokusryhmänä toimineessa lapsiryhmässä 12 lasta, joista osa oli jo kaksivuotiaita ja osa vasta täyttämässä kaksi. Varhaiskasvatustiimissä oli kaksi lastenhoitajaa, sekä uusi, vastavalmistunut opettaja – siis eri opettaja kuin se, jonka kanssa olin prosessin alussa käynyt keskustelun toimintavihkon mahdollisiin sisältöihin liittyen. Kerroin kehittämistyöni aiheesta ja kokeilevasta toiminnasta tiimille tauoilla, toiminnan lomassa käydyissä keskusteluissa sekä viikottaisissa tiimipalavereissa. Tiimi oli kannustava ja vastaanottavainen, ja sekä lastenhoitajat että opettaja kyselivätkin aina minulta ennen viikoittaista metsäretkeä, että otanko tabletin taas tällä kertaa mukaan ja haluanko tehdä metsässä lasten kanssa jotain erityistä. Toiminnan jälkeen kysyin tiimiläisten mielipiteitä ja kävin heidän kanssaan dialogista keskustelua joko välittömästi tai myöhemmin sopivassa yhteydessä arjen touthun keskellä. Lasten palautetta keräsin kysymällä heiltä, oliko toiminta hauskaa, mutta lasten ikä huomioiden suurin osa lapsilta saadusta palautteesta perustui toiminnan aikana tekemiini havaintoihin: osallistuivatko lapset, kerääntyivätkö he paikalle ja pysyivätkö he kiinni tekemisessä, millaisia tunneilmaisuja lapset tuottivat.

Prosessin aikana vahvistui, että lapsuuden kokemus on tärkeää myös lapsen nykyisyydelle: lapsuudella on arvoa muunakin kuin tulevan aikuisen tieto- ja taitoperustana. Toimintavihkon sisältö muuttui ja muovautui prosessin aikana, kun ikäryhmän tarpeet, osaaminen ja mahdollisuudet tulivat minulle tutummiksi ja kun kävin keskustelua varhaiskasvatustiimin kanssa, mutta keskiössä toimintavihkossa oli kuitenkin lapsen aistikokemukset ja elämykset. Median ja luonnon kanssa vuorovaikuttamisen taitoja ei harjoitella vain tulevaisuuden, vaan tämän hetken ja lapsuuden itsensä vuoksi.

Metsän orkesteri

Ensimmäiseksi kokeiluun pääsi Metsän orkesteri, joka oli pisimmälle hiottu ja jonka suhteen koin erityistä varmuutta: sen parissa koin helpoksi sujahtaa kehittäjän rooliin ja käynnistää kokeileva toiminta. Tässä tapauksessa toiminta itse asiassa käynnistyi ihan itsestään, sillä metsään päästessämme muutama lapsi asettui heti suuren, kaatuneen puunrungon äärelle ja alkoi rummuttaa sitä käsillään, keskenään naureskellen. Kyykistyin ryhmän tabletin kanssa lapsia vastapäätä, puunrungon toiselle puolelle, ja kuuntelin hetken heidän soittoaan. Ihastelin sitä sitten ääneen, ja kysyin, haluaisivatko lapset, että äänitämme heidän musiikkiaan. Eettisestä näkökulmasta on ensiarvoisen tärkeää muistaa aina kysyä lupaa, kun toisesta ihmisestä halutaan ottaa kuva tai häntä halutaan

videoida tai äänittää. Toimimalla näin varhaiskasvattaja näyttää lapselle esimerkkiä median turvallisesta, sosiaalisesti kestävästä käytöstä. Vastaus oli innokas ”joo!”, vaikka äänittämisen konsepti tuskin olikaan selvä. Käynnistin tabletin äänitystoiminnon ja rummutin puunrunkoa yhdessä lasten kanssa. Hetken kuluttua keskeytin tallennuksen ja kysyin, haluavatko lapset kuunnella omaa rummutustaan. Vastaus oli jälleen kerran ”joo!”.

Kuunteleminen tuotti kokeilevan toiminnan ensimmäisen yllätyskäänteen, kun lapset, hetken hiljaisen kuulostelun jälkeen, inspiroituivat omasta taltioidusta soitostaan niin paljon, että aloittivat rummuttamisen uudestaan. Kuunteleminen jäi siis sikseen, kun piti taas päästä soittamaan. Sama ilmiö toistui, kun johdin rummuttajat hiekkaiselle polulle ja mallinsin heille kivien naputtamista yhteen. Jälleen kerran soitimme hetken yhdessä, ja kun kuuntelimme äänitettyä naputusta, alkoivat pienet musikat taas soittaa kesken kuuntelemisen. Mikäs siinä, jos on hauskaa! Lapsilähtöisyys ja alle kolmevuotiaiden mielenmaiseman tavoittaminen olivat kehittämistyön kannalta tärkeitä tekijöitä, ja tässä ensimmäisessä Metsän orkesterin koeajossa kumpikin toteutui mielestäni hyvin: lapset nauttivat selvästi tekemisestä, ja intoutuivat kokeilemaan erilaisia soittimia opastuksellani. Lopuksi palasimme vielä rummuttelemaan puunrunkoa isolla joukolla.

Tämä lasten yhteen kerääntyminen oli toinen yllätys. Toiminta, joka alkoi kahden lapsen spontaanista soittamisesta ja jota lähdin heidän kanssaan rikastamaan, muuttui matkan varrella lähes koko lapsiryhmän toiminnaksi. Yhtäkkiä polulla olikin kiviä naputtelemassa useampi pikkuinen. Alun perin olin suunnitellut toimintaideoista nimenomaan varhaiskasvattajan ja lapsen kahdenkeskisiä, pieniä leikin ja lämmön hetkiä, joissa lapsi saa aikuisen jakamattoman huomion. Pidin tätä turva- ja tunnetaitojen kehittymisen kannalta merkittävänä. Keskustelimme aiheesta myöhemmin tiimini opettajan kanssa hiekkalaitikon reunalla seisoskellessamme: totesimme, että vaikkei toiminta säilynytkään kahdenkeskisenä, kuten olin aluksi suunnitellut, ei toiminta kuitenkaan ollut epäonnistunut. Sitä piti vain ajatella ja suunnata uudelleen. Tämän jälkeen laajensin tietoperustaani tutustumalla varhaiskasvattajan rooliin lasten vertaissuhteiden luoja ja yhteisen leikin kannattelijana (Pursi 2019, 87–89; Ahonen & Roos 2021, 98). Kahdenkeskisyyttä tärkeämmäksi muodostuikin tässä vaiheessa spontaanisuus: lasten omiin luontoleikkialoitteisiin tarttuminen ja niiden rikastaminen median avulla. Jo ensimmäinen kokeilevan toiminnan tuokio muutti koko toimintavihkon näkökulmaa eri suuntaan – kokeilu oli siis erittäin antoisa ja hyödyllinen.

Toisella kokeilukerralla huhuilimme lasten kanssa kuin pöllöt, ja äänitimme huhuilua: tämäkin alkoi lasten spontaanista äänen tuottamisesta, sillä he huhuilivat koko matkan

päiväkodin pihalta metsään. Kannattelin leikkiä ja houkuttelin heitä syvemmälle metsän taikamaailmaan huhuilemalla itsekin ja ihmettelemällä, että mahtaisimmekohan nähdä metsässä pöllöjä. Lapset asettuivat istumaan vierekkäin kaatuneen puun päälle, ja taas äänitettiin – ja kuten edelliselläkin kerralla, oman huhuilun kuuntelu synnytti vielä lisää huhuilua.

Kaikki lapset eivät halunneet osallistua toimintaan, eikä se ollut tarkoituksenakaan: osa keksi metsässä muuta puuhaa. Tämäkin on osa lapsen ja varhaiskasvattajan välistä aitoa, lämmintä vuorovaikutusta: osallistuminen ei ole pakollista, ja toiminta tapahtuu lapsen ehdoilla. Keskustelin tästä vielä tiimin kanssa prosessin eri vaiheissa, sillä tiedostin olevani sekä opiskelijaharjoittelijana että kehittämistyön tekijänä ulkopuolinen, ylimääräinen käsipari. Halusin tietää, voisivatko he kuvitella toteuttavansa tällaista toimintaa myös ihan normaalissa arjessa: voisiko suunnittelemani lapsilähtöisyys toteutua myös kehittämistyön tuottaman ”poikkeustilanteen” jälkeen, varhaiskasvattajien ollessa taas keskenään? Vastaukset tiedusteluihini olivat myönteisiä, mikä oli tietysti ilahduttavaa. Tiimiläiset kokivat, että kun metsässä on kuitenkin aina paikalla useampi varhaiskasvattaja, voi yksi hyvin keskittyä ohjaamaan lasten medialeikkiä. Havainnoinkin koko harjoittelujakson ja kokeilevan toiminnan ajan sitä, kuinka ulkona, ja erityisesti metsässä, varhaiskasvattajat olivat aidosti, puhtaammin lapsia varten. Kun sisätiloissa varhaiskasvattajalle saattaa tulla helposti houkutus tehdä jotain ”aikuisten töitä” lasten kanssa olemisen sijaan (Ahonen & Roos 2021, 92–93), ei tietokonetta ja lomakkeita ole mukana metsässä: siellä varhaiskasvattaja voi kenties vapaammin kokea voivansa heittäytyä leikkisään vuorovaikutukseen.

Minä!

Seuraavaksi kokeiluun päätyi Minä!, joka aloitti elämänsä päässäni aivan toisenlaisena kuin miksi se lopulta kokeilevan toiminnan aikana muotoutui. Alun perin ajatuksena oli kaverikuvien ottaminen: lapset saisivat ottaa kuvia toisistaan, tai varhaiskasvattaja yhteiskuvia kaveruksista. Näin vahvistettaisiin vuorovaikutusta ja vertaissuhteita ryhmän lasten kesken, ja huomattaisiin, että on olemassa muista irrallinen minuus. Kuviin oli tarkoitus voida palata myöhemmin, sekä metsäretken muistelua varten että pedagogista dokumentointia lapsen kanssa tehdessä – sama ajatus oli myös Metsän orkesterissa, jossa syntyneitä äänitteitä voi halutessaan kuunnella myös päiväkodissa tai jakaa vanhempien kanssa.

Palatessamme eräältä metsäretkeltä toinen tiimin lastenhoitajista kertoi ottaneensa metsässä yhden lapsen kanssa selfieitä ryhmän puhelimella. Hän kertoi nauraen, miten hauskoja kuvista oli tullut, ja miten mukava vuorovaikutushetki oli kummallekin. Innostuin ajatuksesta, ja kerroin lastenhoitajalle, että nyt hän on asian ytimessä. Kaverikuva muuttui siis Minä!-selfieksi, tunteiden tunnistamisen ja nimeämisen välineeksi, jossa lapsi on sekä tutkailun kohde että mahdollisuuksien mukaan myös kuvaaja, omien tunteidensa taltioija.

Tätä emme kokeilleet metsässä, vaan ryhmän tiloissa, musiikki- ja soittamistuokion yhteydessä. Tunnelma oli rento ja vapautunut lasten ja varhaiskasvattajien heilutellessa yhdessä tamburiineja ja rytmimunia menevän musiikin tahdissa. Kiertelin ympäri ryhmätilaa ottamassa kuvia, mutta ne eivät oikein onnistuneet välittämään sitä iloa, jota lapset selvästi kokivat. Sitten muistin lastenhoitajan ja hänen selfiekokemuksensa, ja vaihdoin puhelimen takakameran etukameraan ja käänsin näytön lapsia kohti. Kun lapsi näki omat kasvonsa kamerassa, ilo ja oivalluksen riemu silminnähdessä kaksinkertaistui, ja pienellä kannustuksella myös soittaminen jatkui siinä samalla. Otin suurimman osan kuvista itse, mutta miksei pieni voisi omalla sormellaan painaa kosketusnäyttöä – se on hyvää sorminäppäryysharpoitusta! Kuvan ottamisen jälkeen näytin sen vielä lapselle, ja kerroin ääneen, että hänellä näyttää olevan oikein iloinen mieli, kun hymy on noin suuri. Kokeilin samaa selfietekniikkaa myöhemmin uudestaan maalaustuokiossa, ja saimme yhdessä maalaavan lapsen kanssa napattua oikein edustavan potretin, jossa lapsi on selvästi antautunut taiteelle: hiustupsukin oli oranssin maalin peitossa.

Ryhmän puhelimella otettuja kuvia käytetään myös perjantaisin koteihin lähetettävässä viikkoviestissä, ja selfienä taltioidut kuvat herättivät tiimissä hilpeyttä. Vaikkei tätä tekniikkaa tultukaan virallisesti vietyä testattavaksi metsään, on se mielestäni sopiva kaikkiin oppimisympäristöihin. Kuvan ottaminen itse kehittää lapsen turvallisen, tarkoituksenmukaisen laitekäsittelyn taitoa, mutta jo pelkkä oman itsen näkeminen kamerassa osallistaa lapsen voimakkaammin kasvunsa ja oppimisensa tallentamiseen sekä pedagogiseen dokumentointiin, varsinkin jos kuviin palataan lapsen kanssa myöhemmin ja niistä keskustellaan yhdessä. Kuvan ihastelu ja siinä näkyvän tunteen nimeäminen voimistavat lapsen positiivista minäkuvaa ja antavat sanoja, joilla omaa elämän kokemista voi jakaa ja jäsentää. Lapsi on kuvassa oma, ainutlaatuinen ja arvokas itsensä. Muiden hyötyjen lisäksi uskon, että kun Minä!-selfien vie metsään, voi se yhdistää lapsen omanarvon kokemisen myönteiseen luontokokemukseen. Nämä elämykset ovat elämänmittaisen luontosuhteen perusta, ja sitovat lapsen ja luonnon toisiinsa.

Kokeilematta vielä jäi sadutusmenetelmästä inspiraatiota ottava aloituspuhe, jonka sisällytän kuitenkin toimintavihkoon: aloituspuheessa varhaiskasvattaja toteaa lapsella olevan selvästi hauskaa ja iloinen mieli. Sen jälkeen hän kysyy, saaako lapsesta ottaa kuvan. Aloituspuhe auttaa toivottavasti varhaiskasvattajaa pitämään mielessä hyvän tavan mukaisen luvan kysymisen ennen kuvan ottamista, vaikka arkea taltioitaessa lupa jää, varsinkin pienten lasten kanssa, helposti kysymättä. Lupaa kysymällä varhaiskasvattaja voi Minä!-selfietä otettaessa mallintaa lapselle, kuinka toista ihmistä valokuvataan tämän yksityisyyttä ja itsemääräämisoikeutta kunnioittaen – sekin on tärkeä mediakansalaisen sosiaalinen taito.

Satupesä

Kolmantena kokeiltavaksi pääsi Satupesä. Löysimme metsästä majan, jonka joku oli rakentanut oksista ja tikuista nojaamaan puunrunkoa vasten. Majaan mahtuivat kaikki mukana olleet lapset, ja mahduinpa sinne vielä minäkin. Tarkoitukseni oli ollut kokeilla metsässä Minä!-selfietä, mutta maja oli vastustamaton. Sen suojassa kaivoin esiin ryhmän tabletin ja kysyin lapsilta, haluavatko he kuulla sadun. Vastaus oli, jälleen kerran, innokas ”joo!”.

Tässä kohtaa tuli vastaan Satupesän ensimmäinen kehityskohde, ja koko kokeilevan toiminnan ainoa tekninen ongelma: tabletissa ei ollut omaa internetyhteyttä, sillä se oli kytkettynä päiväkodin verkkoon eikä tietysti toiminut metsän siimeksessä. Onneksi meno ei tyssännyt siihen, sillä kaivoin nopeasti oman puhelimeni taskusta ja etsin sadun sieltä. Luimme tarinan jo entuudestaan tutuista kultakutreista ja karhuista, ja höpsötelimme lasten olevan pikkukarhuja ja meidän aikuisten olevan keskikokoisia karhuja. Välillä näyttin sadun kuvitusta kännykän näytöltä, jokaiselle vuorollaan. Majassa vallitsi hiljainen, keskittynyt tunnelma. Kun satu oli ohi, ryömimme kaikki esiin majasta varsin hyvin ja levollisin mielin.

Satuhetki metsässä sai mukana olleilta tiimiläisiltä välitöntä, positiivista palautetta, ja lasten reaktioista saattoi myös päätellä toiminnan onnistuneen, mutta jatkokehittelyä se silti vaati. Teknisiltä ongelmilta vältytään käyttämällä sadun lukemiseen ryhmän puhelinta, jossa on oma verkkoyhteys, mutta jonka näyttö toisaalta on niin pieni, että mahdollisen kuvituksen katsominen siitä on vähän vaikeaa ja lukeminen voi olla varhaiskasvattajalle melkoista tihrustamista. Tabletille taas voisi tallentaa sadun valmiiksi jo päiväkodilla,

jolloin internetyhteyttä ei tarvita, mutta kun satu valitaan etukäteen, menetetään spontaaniuden ja hetkessä elämisen elementti.

Vaikka spontaaniudesta tulikin Metsän orkesterin myötä yksi toimintavihkoa kantava johtajatus, ei mikään kuitenkaan estä toimintavihkon ideoiden toteuttamista etukäteen suunniteltuna. Satupesä on tästä hyvä esimerkki. Mediakasvatuksellisesta näkökulmasta on tärkeää, että varhaiskasvattaja tietää, mitä on lukemassa: tutustuminen mediaan ennen sen käyttöä lasten kanssa on osa hänen rooliaan suojelijana ja mediankäytön turvallisuuden varmistajana. Etukäteisvalmistelu ei siis tässä ole lainkaan pahasta.

Metsään voi toki myös ottaa mukaan ihan perinteisen kirjan. Kumpikaan lukemisen väline ei ole toista parempi, eivätkä ne sulje toisiaan pois tai vähennä toistensa arvoa. Tabletin tai puhelimen valitseminen painetun kirjan sijaan voikin olla varhaiskasvattajalta tietoinen ratkaisu, jolloin hän haluaa esimerkillään näyttää lapselle, miten medialaitetta voi käyttää tarkoituksenmukaisesti miellyttävän satukokemuksen luomiseen. Tablettiin ja puhelimeen mahtuu myös monta satua samaan pikku pakettiin, ja tämä mahdollistaa sadun valinnan paikan päällä, lasten aloitteiden mukaan.

Satupesän nimi tulee toimintatuokiosta, jonka pidin fokusryhmälle osana harjoittelujaksoani. Rakensimme yhdessä ryhmätilaan ”satupesän” tyynyistä ja säkkituoleista, ja menimme sitten sinne köllötteleämään kirjan kanssa. Vaikka lähimetsästä löytyikin lukemiseen sopiva maja, ei se välttämättä aina tule olemaan siellä: osa Satupesä-toimintaideoista onkin, että lukemiselle voidaan yhdessä etsiä tai jopa rakentaa mukava paikka, jokamiehen oikeuksia noudattaen. Silloin lapsi on satuhetken tiimoilta paitsi vuorovaikutuksessa median, myös kanssarakentajien sekä luonnon ja sen materiaalien kanssa – Satupesän rakentaminen voi olla pitkäaikaisenkin projektin aihe. Mediakasvatusta on sadusta ja sen herättämistä ajatuksista ja tunteista jutteleminen yhdessä, ja sekin on heti hausempaa viihtyisässä Satupesässä.

Aarrearkku

Neljäntenä kokeilussa oli Aarrearkku, joka rakentuu maahan oksien kehystämänä ja johon etsitään metsän aarteita ihasteltavaksi ja valokuvain taltioitavaksi. Toisen, huhuilevan Metsän orkesteri -kokeilun jälkeen pyysin muutamaa kepeillä villisti huiskivaa lasta autamaan minua Aarrearkun rakentamisessa. Siinä tulivat kepit myös hyötykäyttöön. Kun neljä oksaa muodostivat maahan pienen, neliönmuotoisen alueen, poimin kävyn ja

kerroin sen olevan minun aarteeni. Asetin kävyn Aarrearkku-kehysten sisään, ja kysyin lapsilta, löytävätkö he myös metsästä aarteita. Ja löysiväthän he. Osa aarteista johti keskusteluun siitä, että kasveilla on juuret ja niiden avulla se kasvaa – niitä ei siis saa ottaa maasta pois. Tämäkin ihmeellinen asia unohtui nopeasti, ja luokseni kiikutettiin taas kokonainen kanerva, mutta toistossa on oppimisen alku, ja mielessäni pyörivät omat lapsuudessa poimimani äitienpäivien valkovuokkokimput, joissa oli vielä multaakin mukana. Nimesin lasten aarteita sitä mukaa, kun niitä tuotiin, ja silittelin jäkälällä ja sammalella omaa ja uteliaimpien aartenetsijöiden poskea. Kutsun näitä silittelyjä ja hentoja kosketuksia ”hellyysharjoituksiksi”, ja tällä kertaa hellyys kohdistui paitsi lapseen, myös luonnonantimiin, joilla kaikilla on nimi ja joita kohdellaan aarteina, kunnioittaen.

Kaikki lapset eivät kauaa jaksaneet etsiä aarteita, mutta muutama palasi vielä usean minuutin jälkeen tuomaan pikku kaarnanpalan, vaikka luulin heidän jo aikapäiviä sitten jatkaneen muihin puuhiin. Aarten äärellä toteutui lapsen arvostava kohtaaminen: hänen löytämänsä asia oli hieno ja ansaitsi huomiota. Aarrearkku-toiminnan lopuksi valmiista aarekokoelmasta on tarkoitus ottaa valokuva, joka tässä kokeilukerrassa unohtui, kun metsäpolulla liikkuvat koirat lenkittäjineen veivät kaikkien huomion. Aarrearkku-valokuva on Minä!-selfien ja Metsän orkesteri -äänitteen tapaan pedagogisen dokumentoinnin väline, jonka avulla lasten kiinnostuksen kohteisiin ja heidän oppimiinsa asioihin voidaan palata myöhemminkin, päiväkodissa. Tästäkin puhuimme tiimin kanssa, ja pohdimme mahdollisia jatkokehittelyideoita: voisiko sekä lapsen aarten että siitä otetun valokuvan liittää osaksi lapsen omaa kasvun kansiota tai muuta dokumentoinnin välinettä, jota lapsi saisi itse koskettaa ja tutkailla? Aarrearkku voisi yhtä hyvin olla myös lapsen oma, vaikka se useamman lapsen tai koko ryhmän yhteiseksi saattaa huomaamatta muodostuakin. Myös kuvan voi lapsi ottaa itse, varhaiskasvattajan opastuksella. Aarrearkku-toiminnassa opitaan paitsi luontoon liittyviä sanoja ja luonnossa olon sääntöjä, myös luonnon, oman itsen ja toisen aarteiden kunnioitusta.

Karhun tavoin

Karhun tavoin on ainoa toimintaidea, jota ei käytännössä kokeiltu siinä muodossa, jossa se toimintavihkossa on. Se muistuttaa kuitenkin monella tapaa Minä!-selfietä, ja tarjoaa samalla lailla mahdollisuuksia myös pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen. Karhun tavoin -toiminnassa lapsi joko jäljittelee varhaiskasvattajan esimerkkiä siitä, kuinka eri metsän eläimet liikkuvat, tai sitten pohjustukseksi voidaan yhdessä katsoa video,

jossa eläimen liike on nähtävissä. Videota kimmokkeena käytettäessä on tärkeää, että varhaiskasvattaja on katsonut videon ensin itse ja todennut sen sopivaksi, ja että mahdolliset mainokset ohitetaan ennen kuin video näytetään lapselle. Lapsen liikkuesssa hänestä kuvataan videota, vaikkapa ryhmän tabletilla, jotta katseluruutu on isompi. Video katsotaan yhdessä lapsen kanssa: sitä voidaan ihastella ja siitä voidaan nimetä sekä eläimiä että lapsia: keitä kavereita videolla näkyy, ja minkä eläimen tavoin he liikkuvat? Lapsiryhmän varhaiskasvattajat voivat hyödyntää näin muodostettua havaintomateriaalia pedagogisessa dokumentoinnissa, esimerkiksi pohtiessaan lasten motorisen kehityksen tarpeita ja niiden huomioimista ryhmän toiminnan suunnittelussa. Liikunta ja sen tukeminen epätasaisessa, sopivan kokoisia haasteita tarjoavassa monimuotoisessa metsämaastossa on paitsi hyväksi motorisia taitojaan kehittävälle pienelle lapselle, myös loistava tapa luoda yhteys mediakasvatuksen ja luonnon välille videointia käyttäen (Siskind ym. 2020, 11–12).

Karhun tavoin -toiminnan esiastetta kokeilin lasten kanssa päiväkodin pihalla spontaanisti jumpaten: liikuimme juosten kuistin päästä päähän, ja kun koko joukko pääsi perille kannustusten saattamana, kyykistyin ”pieneksi kuin siili”, näyttäen samalla siilin viittomaa, ja nousin sen jälkeen varpailleni ”isoksi kuin hirvi”, näyttäen samalla hirven viittomaa. Ja kun oltiin pari kertaa kyykitty ja varpisteltu, niin juostiin taas. Tätä jaksettiin niin kauan, että olin itse jo aivan henkihieverissä, mutta palkintona oli hymyilevä, uurastuksesta punaposkinen lapsijoukko, joka seurasi minua tyytyväisesti sisälle ulkoilun päättyessä. Jumpaamisen aikana pystyin havainnoimaan sitä, kuka jo osaa mennä kyykkyyn, kuka koittaa tehdä kurahanskat kädessä viittomia ja keneltä juokseminen sujuu vauhdilla ja horjumatta. Tuomalla Karhun tavoin -toimintaan mukaan videoinnin on näihin havaintoihin helpompi palata jälkikäteenkin. Lisäksi metsäympäristössä Karhun tavoin -toiminta voi aivan erilaisella tavalla rikastaa lasten luontoleikkejä ja lisätä heidän tietämystään suomalaisesta metsästä ja sen asukeista.

5.4 Kehittämisen tiedonkeruun käsittely ja dokumentointi

Alustavan kartoituskyselyn vastaukset (Liite 2) yhdistettynä päiväkodinjohtajan ja fokusryhmän aiemman opettajan kanssa käytyihin keskusteluihin loivat kuvan siitä, että työlle on tarve, ja mitä monipuolisempi sisältö on, sen parempi. Kyselyn vastauksista on nähtävissä, että laitteen käytön harjoittelu pienten lasten kanssa ja lasten jo olemassa oleva mediaosaaminen jakoivat kasvattajien mielipiteitä ja herättivät epäileviä kysymyksiäkin,

mutta että lasten mediamaailma näkyy päiväkodin arjessa ja että tablettia voisi käyttää lasten kanssa enemmänkin. Vaikka kehittämistyön aihe siis vähän epäilyttikin, vaikutti kyselyn ja keskustelujen perusteella siltä, että uusi tieto ja käytännön toimintaideat oltiin valmiita toivottamaan tervetulleiksi ja niiden uskottiin olevan hyödyksi. Terve kyseenalaistaminen ja uudelle avoin asenne ovat mielestäni hyviä lähtökohta, varsinkin kun kehittämistyön aihe kaipaa vielä kipeästi lisää tutkimusta vahvistuakseen ja vakiinnuttaakseen asemansa ja sisältönsä sekä varhaiskasvatuksessa että varhaiskasvattajien koulutuksessa. Päästessäni itse kasvatusyhteisöön sisälle harjoittelujakson ja kokeilevan toiminnan kautta, selkiytyi myös kyselyssä hieman epäselväksi jäänyt pedagogisen dokumentoinnin osuus: sen toteuttamiseen tarvitaan kentällä konkreettisia keinoja, ja uskon myös toimeksiantajan hyötyvän pedagogisen dokumentoinnin käytännön sovellutuksista, niin pienimuotoisia kuin ne tässä kehittämistyön tuotoksessa ovatkin.

Kyselyn lisäksi tietoa tuotimme myös fokusryhmän varhaiskasvatustiimin kanssa yhdessä käymissämme keskusteluissa, jotka saattoivat olla ihan lyhyitä ja ohikiitäviä juttutuokioita työn touhun aikana, tai pitempiä ja pohdiskelevampia päiväunien, kahvitaukojen ja tiimipalaverien aikana. Kaikki keskustelu ja kokeilevasta toiminnasta saatu sanallinen tai sanaton palaute oli minulle kehittämistyön kannalta arvokasta aineistoa, enkä olisi voinut parempaa tiimiä tähän saada. Enemmänkin keskustelua olisi voitu käydä: kehittämistyöni hukkui välillä harjoittelujakson ja sen tehtävien alle. Vaikka olikin suuri etu päästä oikeasti osaksi kehittämistyön toimeksiantajan arkea harjoittelujakson avulla, ei näiden kahden suuren kokonaisuuden yhdistäminen aina onnistunut, ja valitettavan usein kehittämistyö oli se, joka jäi sivuun harjoittelujakson ottaessa enemmän tilaa. Samalla lailla myös enemmän kokeilevaa toimintaa olisi voinut tehdä: yksi toimintaidea ei lopullisessa muodossaan ollut kokeiltavana kertaakaan, vaikkakin sen esiaste, johon ei kuulunut mediakasvatuksellista osuutta, toimi lasten kanssa kokeiltaessa varsin hyvin.

Kaikesta huolimatta koen kuitenkin päässeeni suorittamaan riittävästi kokeilevaa toimintaa varmistaakseni, että toimintavihkoni on tietoperustaan nojaava ja että toiminta on käytännössä toteutettavissa ja lapsille mielekäästä. Lisäksi harjoittelujakso – silloinkin kun en aktiivisesti keskittynyt kehittämistyöhön ja kokeilevaan toimintaan – tuotti paljon sellaista hiljaista tietoa alle kolmevuotiaista ja heidän varhaiskasvatusarjestaan, jota sekä kehittämistyö että minä sen tekijänä tarvitsimme. Osallistuvan havainnoinnin, dialogisten keskustelujen ja arjessa läsnäolon tuomaa hiljaista tietoa ei tullut kirjallisesti dokumentoitua: tiimin välitön keskustelukuluttuuri mahdollisti avoimen dialogin kaikenlaisista asioista heti tapahtumien ja havaintojen jälkeen, enkä siksi kokenut tarpeelliseksi kirjoittaa

asioita ylös, ainakaan mihinkään omaa muistiinpanoa virallisempaan formaattiin. Toisaalta kirjallisessa muodossa olevat havainnot olisivat voineet hyödyttää toimeksiantajaa jollain muulla tapaa.

Suurin osa kehittämistyötäni ohjaavasta tiedosta syntyi vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Heidän osallistumisensa tapa, heidän innokkuutensa tai innostumattomuutensa, joko vahvisti toimintaideoideni sopivuuden tai kehotti etsimään uutta suuntaa ja jatkamaan ideointia. Vaikka lopullinen tuotos onkin työkalu varhaiskasvattajalle, ovat lapset kuitenkin toiminnan kokijoita, joiden kasvu ja oppiminen on kaikkein tärkeintä. Kasvu ja oppiminen onnistuu vain ilon kautta: kun asetuin lasten lähelle, yhteiseen leikkiin, oli ilo, hymy ja innosta kiiltävät silmät helpompi nähdä. Silloin tiesin olevani menossa oikeaan suuntaan.

6 MEDIAA METSÄPOLULLA -TOIMINTAVIHKKO

6.1 Toimintavihkon sisällön esittely

Kehittämistyön tuotoksena on viidestä toimintaideasta koostuva Mediaa metsäpolulla -toimintavihko, jonka tarkoituksena on linkittää mediakasvatus ja luonto- ja ympäristökasvatus toisiinsa lapsilähtöisellä, leikkillisellä tavalla. Toimintaideoissa korostuu varhaiskasvattajan rooli lasten yhteisen leikin kannattelijana sekä media- ja luontokasvattajana, joka omalla esimerkillään näyttää, kuinka näitä lapselle tärkeitä ja kiinnostavia ympäristöjä yhdistellään turvallisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Medialaitteena toimintaideoissa on ensisijaisesti ryhmä tabletti, joka onkin kokonsa puolesta lapsen käteen sopiva, mutta käyttää voi myös ryhmän puhelinta. Toimintavihko nojaa tietoperustaan, joka koostuu media- ja luontosuhteisiin liittyvien osioiden lisäksi myös ainutlaatuisiin alle kolmevuotiaisiin perehtyvistä osuudesta. Kohderyhmän ikävaihe ja siihen liittyvät kehitystarpeet vaikuttavat nekin toimintavihkon taustalla.

Toimintaideoita, tai ainakin niiden prototyyppejä, kokeiltiin alle kolmevuotiaiden lapsiryhmässä kymmenen viikon aikana toteutetuilla metsäretkillä, mutta myös päiväkodin pihassa ja ryhmän omilla sisätiloissa. Kanssakehittäjinä työssä toimivat ryhmään silloin kuuluneet 12 lasta, jotka olivat iältään kaikki joko vähän alle tai vähän yli kaksivuotiaita, sekä ryhmän varhaiskasvattajat, kaksi lastenhoitajaa ja opettaja. Ryhmän varhaiskasvattajista muodostui minulle kehittämistyön kannalta korvaamaton tiimi, ja lapset olivat mitä arvokkaimpia opettajia ja palautteen antajia. Kokeilevaan toimintaan yhdistyivät kehittämismenetelmiksi dialoginen keskustelu, jonka avulla toimintaideoiden soveltuvuutta ja toimivuutta pohdittiin yhdessä tiimin kesken, sekä osallistuva havainnointi, jonka avulla kartutettiin käytännön tietoperustaa alle kolmevuotiaiden ominaislaatuun ja varhaiskasvatukseen liittyen.

Sekä tietoperustassa, toimeksiantajapäiväkodin varhaiskasvattajille tarkoitetussa kyselyssä että työyhteisössä toteutetussa osallistuvassa havainnoinnissa nousivat esiin myös alle kolmevuotiaiden pedagogiseen dokumentointiin liittyvät haasteet. Toimintavihkon toissijaisena tehtävänä onkin tarjota käytännönläheisiä, konkreettisia ideoita pedagogisen dokumentoinnin toteuttamiseen yhdessä lapsen kanssa. Toimintavihkossa eri toimintaideoiden kuvailuun liittyy myös niiden pedagogisen dokumentoinnin sovellutusta

käsittelevä osuus. Toivon tällä tavoin edes hieman helpottavani tärkeää, mutta vaativaa pedagogista dokumentointityötä.

Toimintavihkon lopussa on erillinen, lapsille sopivista sovelluksista koottu luettelo, jonka koostaminen oli toimeksiantajan toive. Sovellusluettelo on kevyellä otteella tehty, eikä nojaa mihinkään tietoperustaan: se tuo tavallaan esille sen haasteen, jonka ääressä varhaiskasvattaja on mediakasvatuksen kanssa. Sovellustarjonta kasvaa ja muuttuu jatkuvasti, eikä mitään kattavaa luetteloa ole mahdollista tehdä. On varhaiskasvattajan vastuulla selvittää, mikä sovellus on laadukas ja omalle lapsiryhmälle sopiva, sillä yksinkertaisia, yksiselitteisiä vastauksia ei ole – tämä vaatii varhaiskasvattajalta myös medialukutaitoa. Toimintavihkon lyhyen sovellusluettelon päätteeksi kehotetaan varhaiskasvattajaa jatkamaan etsintöjä itse, muutama avainasia mielessä pitäen. Toimintavihkossa on myös lyhyt esittely tabletista mediavälineenä, sekä muistutukset tekijänoikeuksien ja tietoturvaan liittyvien asioiden huomioimisesta: ne on tärkeä pitää mielessä median ja lasten kanssa toimittaessa.

Metsän orkesteri

Tässä toiminnassa tarkoituksena on hyödyntää luonnosta löytyviä materiaaleja ja tuottaa niillä rytmiä. Tätä metsämusiikkia äänitetään ryhmän tabletilla tai puhelimella, ja lopuksi äänite kuunnellaan yhdessä. Tämä saattaa toimia kimmokkeena musisoinnin jatkumiselle, kun innostutaan soittamaan entistä kovempaa! Varhaiskasvattaja voi myös rikastaa musiikkihetkeä tarjoamalla lapsille erilaisia materiaaleja ja mallintamalla, miten niistä syntyy erilaisia ääniä. Mukaan voi ottaa lauluakin, jolle luonnon antimilla sitten luodaan rytmikkyyttä – tärkeintä on, että Metsän orkesteri -toiminta kehkeytyy vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Toimintaan saavat osallistua kaikki halukkaat, ja orkesterin koko voikin toiminnan aikana moninkertaistua, kun yhä useampi innostuu mukaan soittamaan. Metsän orkesteri -toiminnassa harjoitellaankin myös vertaistoimintaa.

Äänitteen voi taltioida varhaiskasvattaja itse, kuitenkin niin, että lapsilta kysytään, saako äänittää, ja laite on heidän nähtävillään – tämä on hyvän tavan mukaista, ja tässä varhaiskasvattaja omalla esimerkillään osoittaa, kuinka mediaa käytetään turvallisesti ja kohteliaasti, toisia ihmisiä kunnioittaen. Lapset voivat kuitenkin osallistua myös äänittämiseen esimerkiksi käynnistämällä äänityksen ja pysäyttämällä sen, tai pitelemällä laitetta äänityksen aikana – varhaiskasvattaja lukee lapsiryhmäänsä ja kulloistakin tilannetta ja arvioi, millä tavoin lapset voisi osallistaa myös medialaitteen käsittelyyn.

Äänitteen voi säilyttää myöhempää kuuntelua varten: sen avulla metsä voidaan palauttaa mieleen ja tuoda sisälle ryhmän tiloihin. Näin lapsen kaksi eri oppimisympäristöä yhdistyvät toisiinsa. Metsän orkesteri -toiminta ja siitä syntyvä äänite voivat olla myös osa yhdessä lapsen kanssa tuotettavaa pedagogista dokumentointia: esimerkiksi lapsen motorista, soittamiseen liittyvää liikettä, rytmien tuottamisen taitoa ja esinetoimintaa voi soittaessa tarkkailla, ja äänitteestä voi lapsen kanssa keskustella. Siitä kuulee myös, millä tavalla toimintaa ohjaava varhaiskasvattaja lapsille puhuu, ja millaista vuorovaikutus on tilanteessa ollut: äänitettä voi siis käyttää varhaiskasvattajan itsereflektion ja kasvatustoiminnan kehittämisen välineenä.

Tavoitteena toiminnassa on, että lapsi osallistuu itselleen mielekkäällä tavalla yhteiseen, taiteelliseen musiikkileikkiin. Hänen kokemuksensa itsestään kekseliäänä ja arvokkaana leikkialoitteiden tekijänä vahvistuu, kun varhaiskasvattaja ja muut lapset tarttuvat rytmiiin ja vievät sitä eteenpäin. Lapsi toimii äänimedian tuottajana, kuulijana ja tulkitsejana, oivaltaa rytmien ja harjoittelee sen luomista. Tärkeää on, että lapsi saa myönteisen media- ja luontoelämyksen ja onnistumisen kokemuksen.

Minä!

Tässä toiminnassa lapsen kanssa otetaan metsässä omakuva, eli selfie. Varhaiskasvattaja huomaa lapsen tämän ilon hetkellä, ja mikäli se hetkeä rikkomatta on mahdollista, hän tarttuu tähän iloon ja sanoittaa sen lapselle. Kun varhaiskasvattaja on ääneen todennut, että lapsella on selvästi hauskaa metsässä, kysyy hän, että otettaisiinko sen kunniaksi kuva. Myöntävän vastauksen saadessaan varhaiskasvattaja kääntää joko tabletin tai puhelimen kameran etukameran puolelle siten, että lapsi voi nähdä itsensä laitteen näytöllä. Kuvaustilanne voi alkaa myös siitä, että varhaiskasvattaja näyttää lapselle ensin laitetta ja siinä näkyvää kamerakuvaa, ja kysyy vasta sitten, otetaanko kuva. Kun lapsi oivaltaa näkemänsä, se yleensä synnyttää vain lisää iloa! On aika ottaa kuva, ja ihastella sitä yhdessä jälkikäteen. Ilo yhdistetään silloin osaksi ympäröivää luontoa, ja niiden välille luodaan syy-seuraussuhde: metsässä olo sai lapsen iloiseksi!

Luvan kysyminen kuvan ottamiseen on tärkeä osa toimintaa: lupaa kysymällä varhaiskasvattaja osoittaa arvostusta lasta kohtaan, ja mallintaa samalla hänelle, kuinka valokuvia otetaan toisen ihmisen itsemääräämisoikeutta kunnioittaen ja sosiaalisesti kestäväällä tavalla. Varhaiskasvattajan pitää siis myös olla valmis jättämään kuva ottamatta, jos lapsi niin toivoo.

Kuvan voi ottaa varhaiskasvattaja, mutta varsinkin tällaisessa kahdenkeskisessä vuorovaikutustilanteessa kuvaajana voi toimia myös lapsi itse, varhaiskasvattajan tuella ja opastuksella. Silloin hän muuttuu todelliseksi aktiiviseksi tuottajaksi. Otettu kuva, oli se sitten kuinka suttuinen tai heilahtanut tahansa, on aina hieno, sillä siinä näkyy lapsi: otetun kuvan avulla varhaiskasvattaja auttaa lasta nimeämään ja tunnistamaan siinä näkyvän tunteen. Tämä on pienelle alle kolmevuotiaalle arvokasta tunnekasvatusta, ja varhaiskasvattajan kanssa läheisessä, lämpimässä kuvaustilanteessa lapsen käsitys omasta itsestään arvokkaana ja taitavana, tuntevana olentona vahvistuu.

Minä!-selfiekuva voi toimia pedagogisen dokumentoinnin välineenä, kun siitä keskustellaan yhdessä lapsen, varhaiskasvatustiimin tai vanhempien kanssa. Kuva tekee varhaiskasvattajille näkyväksi sen, mikä toiminta ja ympäristö tuottaa lapselle riemua, ja missä oppiminen siis toteutuu hyvin. Lapsen kanssa voidaan pohtia, mikä hänet teki juuri siinä kuvaushetkessä niin iloiseksi, ja kuvan voi tallettaa niin, että lapsi voi sitä myöhemminkin tutkia ja palata mielessään metsään. Minä!-selfiellä näitä ilon kautta oppimisen hetkiä ja niihin liittyviä ympäristöjä ja tilanteita voidaan havainnollistaa myös lasten vanhemmille.

Tavoitteena toiminnassa on, että lapsi jakaa varhaiskasvattajan kanssa läheisen, positiivista minäkäsitystä vahvistavan vuorovaikutuksen hetken. Lapsi saa varhaiskasvattajalta tukea omien tunteidensa huomaamisessa, nimeämisessä ja tunnustelussa. Kasvattaja myös auttaa lasta sitomaan tunteen osaksi ympäröivää luontoa. Lapsi toimii valokuvan tuottajana, katselijana ja tulkitsijana, ja hänellä on oikeus päättää, otetaanko kuva vai ei. Tärkeää on, että lapsi saa myönteisen media- ja luontoelämyksen ja onnistumisen kokemuksen.

Satupesä

Tässä toiminnassa lasten kanssa etsitään tai rakennetaan Satupesä, jonne voidaan asettua lukemaan ja kuuntelemaan satuja. Satupesän etsiminen tai sen luonnonmateriaaleista rakentaminen on lasta aktivoivaa ja yhteiseen leikkiin osallistavaa toimintaa, kun taas pesässä toteutuva satuhetki on yhdessä rentoutumista ja rauhoittumista, varhaiskasvatuspäivän tuottaman stressin tasaamista. Positiiviset luontokokemukset ovat tärkeitä elämänmittaisen, terveen ja harmonisen ympäristösuhteen luomisen kannalta, ja Satupesä-toiminnassa lapsi sekä liikkuu luonnossa että asettuu sinne ja yhdistää sen mielessään osaksi sadun taikamaailmaa. Jokamiehenoiseudet ja luonnossa liikkumisen säännöt ovat osa Satupesän etsimistä ja rakentamista.

Sadun lukeminen medialaitteelta on varhaiskasvattajalta tietoinen valinta, eikä sulje pois myös perinteisen kirjan ottamista mukaan Satupesään. Alle kolmevuotiaat viettävät kotoaan paljon aikaa erilaisten kuvaohjelmien parissa ja käyttävät medialaitteita ensisijaisesti audiovisuaalisen sisällön katseluun, mutta valitsemalla Satupesä-toiminnassa lukemisen välineeksi tabletin tai puhelimen kasvattaja näyttää lapselle, että laitteella voi tehdä muutakin. Kerrottu satu on myös kuvaohjelmaa helpompi sulattaa: ohjelman valmiit kuvat voivat ollakin lapselle liian suuria tai pelottavia, mutta satua kuunnellessa ne piirtyvät omassa mielikuvituksessa juuri sopiviksi. Mediakasvatuksellisesta näkökulmasta tässä toteutuu siis varhaiskasvattajan rooli suojelijana ja turvan tuojana: hän on lukenut sadun etukäteen ja tietää sen lapsiryhmälleen sopivaksi. Sadun päätteeksi hän ottaa ”tunteiden tulkin” roolin, kun sadusta ja sen herättämistä tunteista keskustellaan ja tunteet nimetään.

Tavoitteena toiminnassa on, että lapsi pääsee osallistumaan itselleen mielekkäällä tavalla yhteiseen pesän etsimiseen tai rakentamiseen, eli luonnon tutkailuun ja seikkailuun. Lapsi toimii median kuulijana ja tulkitsijana, kun hän nauttii sadun taiasta ja keskustelee sadun herättämistä tunteista ja ajatuksista varhaiskasvattajan tuella. Lapsi rentoutuu ja rauhoittuu hetkeksi, yhdessä muiden lasten kanssa. Tärkeää on, että hän saa myönteisen media- ja luontoelämyksen ja onnistumisen kokemuksen.

Aarrearkku

Tässä toiminnassa metsään rakennetaan aarrearkku: oksien muodostama neliömäinen kehys, jonka sisäpuolelle etsitään aarteita yhdessä. Varhaiskasvattaja voi rakentaa aarrearkun lapsen jo löydettyä aarteen: kun sitä on ihasteltu ja ihmetelty ja varhaiskasvattaja on kertonut, mikä se on, voi hän ehdottaa aarrearkun rakentamista ja aarteen laittamista sinne. Toiminta voi myös alkaa ilman tällaista lapsen tekemää aloitetta, mutta kuitenkin lapsen kanssa läheisessä, luontoa tutkailevassa vuorovaikutuksessa. Aarrearkku houkuttaa paikalle muitakin lapsia, ja arkusta tuleekin helposti koko ryhmän yhteinen. Valmiista aarrearkusta otetaan valokuva, jota sitäkin voidaan yhdessä katsella.

Varhaiskasvattaja tukee Aarrearkku-toiminnassa lasten vertaistoimintaa ja yhteistä leikkiä: kaikkien aarteet ovat tervetulleita, eikä toisen aarteita saa heittää arkusta pois. Sen sijaan niitä saa silitellä, tunnustella ja tutkailla. Mediakasvatuksellinen osuus tässä toiminnassa kiteytyy lopussa otettavaan valokuvaan, jonka avulla metsää ja sen aarteita voidaan muistella myöhemmin ryhmän tilassa. Kuvan voi ottaa varhaiskasvattaja, tai

lapsi voi toimia kuvaajana varhaiskasvattajan tuella ja avustuksella. Aarrearkku-kuva on myös pedagogisen dokumentoinnin väline, sillä se tallioi lasten kiinnostuksen kohteita ja tuo esiin sen, mitä lapset metsässä näkevät. Kuvasta ja löydetyistä aarteista voi keskustella lasten kanssa, ja toiminnan ja kuvan avulla varhaiskasvatustiimi voi tehdä esimerkiksi lasten mielenkiinnon kohteisiin, luonnontuntemukseen ja esinetoimintaan liittyviä havaintoja.

Mediakasvatusta enemmän Aarrearkku-toiminnassa korostuu luontosuhteen kehittäminen. Varhaiskasvattaja arvostaa jokaista lasten löytämää aarretta ja nimeää ne, jakaen näin eteenpäin luontotietoa, joka kulkee sukupolvelta toiselle. Sanojen avulla suunnattoman rikasta, aistiärsykeitä pursuavaa luonnon kokemista on helpompi jäsentää ja ymmärtää. Samalla varhaiskasvattaja näyttää omalla toiminnallaan esimerkkiä luonnon kunnioittavasta kohtaamisesta: juurineen irti revityt kasvit ovat nekin arvokkaita aarteita, mutta säännöistä voi aina hellästi muistuttaa. Varhaiskasvattaja voi koskettaa sammaltupsua tai kaarnanpalaa sormella, poskella tai nenänpäällä, ja tarjota aistikokemusta lapsellekin – on myös hetkiä, jolloin sanoja ei tarvita. Aarrearkku-toiminnassa herätellään rakkautta luontoa kohtaan, ja palkitaan lapsen uteliaisuus: tässä vahvistuu hänen kokemuksensa itsestään taitavana tutkijana ja luonnonkulkijana.

Tavoitteena toiminnassa on, että lapsi pääsee osallistumaan itselleen mielekkäällä tavalla aarteiden etsimisen leikkiin. Hän myös jakaa varhaiskasvattajan kanssa lämpimän ihmettelyn ja luonnontutkimisen hetken. Lapsi vahvistaa positiivista minäkäsitystään ja hänen uteliaisuutensa palkitaan, kun varhaiskasvattaja osoittaa aarretta kohtaan kunnioitusta nimeämisen, ihastelun, aistitoiminnan ja valokuvaamisen keinoin. Toiminnassa lapsi avaa silmänsä luonnolle: harjoittelee luontosanoja ja luonnon kunnioittavaa kohtamista. Lapsi toimii valokuvan tuottajana, katselijana ja tulkitsijana. Tärkeää on, että lapsi saa myönteisen media- ja luontoelämyksen ja onnistumisen kokemuksen.

Karhun tavoin

Tässä toiminnassa lapsi liikkuu metsässä eri eläimiä matkien. Esimerkkiä voi näyttää joko varhaiskasvattaja, tai sitten malliksi voidaan katsoa sopiva, varhaiskasvattajan etukäteen valitsema video. Lasten liikkumista kuvataan videolle, ja videota voidaan katsoa yhdessä sekä heti toiminnan jälkeen että myöhemmin sisällä ryhmän tiloissa.

Tarkoituksena on käyttää mediaa lasten liikkumisen ja luontoleikin tukena. Jännittävän muotoinen, monipuolisia mahdollisuuksia tarjoava metsämaasto on lasten ja varhaiskasvattajan vapaasti hyödynnettävissä, ja Karhun tavoin -toiminta voikin alkaa joko lasten omasta eläinleikistä, tai kehkeytyä vaikkapa yhdessä löydetyn suuren kiven tai kaatuneen puun ympärillä tapahtuvaksi liikuntaleikiksi. Varhaiskasvattajan tehtävä on tukea ja kannustaa lasta – videokuvaaminen ei ole ensisijainen toiminnan tavoite, ja kameran voi vaikka laittaa rullaamaan ja jättää nojaamaan mättääseen, jos käsipareja tarvitaan toiminnassa enemmän. Tasaiset päiväkodin pihat ja sisätilat eivät haasta lasta samalla tavoin kuin metsä, ja kun siellä ollaan, kannattaa siitä ottaa kaikki irti. Karhun tavoin -toiminnassa voidaan lasta rohkaista myös ottamaan ”turvallisia riskejä”, varhaiskasvattajan tuella. Lapsen oma pystyvyyden ja osaavuuden tunne vahvistuu onnistumisien myötä, ja eläinten tavoin liikuttaessa toiminnassa on myös tarinallinen, metsään linkittyvä elementti.

Kuvattu video on pedagogisen dokumentoinnin väline: sitä voidaan katsoa lapsen kanssa yhdessä, ja samanlaisia videoita voidaan kuvata pidemmällä aikavälillä useita, jolloin lapsi ja varhaiskasvattaja voivat yhdessä havainnoida lapsen kehittymistä. Video voi toimia myös varhaiskasvatustiimin työvälineenä, kun halutaan havainnoida vaikkapa lasten motorisia taitoja, tuen tarpeita ja vertaistoimintaa. Video tallioi myös toimintaa ohjaavan varhaiskasvattajan vuorovaikutusta, ja sitä voi hyödyntää itsereflektiossa ja ammatillisessa kehittämisessä yksilön tai tiimin tasoilla. Videon voi jakaa myös vanhemmille, vaikkapa vasukeskustelussa ajatuksia herättämään tai ryhmän viikkoviestissä iloa tuomaan: videon avulla lasten luonnossa kokemat asiat muuttuvat näkyviksi.

Tavoitteena toiminnassa on, että lapsi saa itselleen sopivan kokoisen liikkumisen haasteen, johon hän pystyy vastaamaan ja joka vie hänet lähelle luonnon eri pintoja ja muotoja. Hän harjoittelee varhaiskasvattajan tuella tuntemaan suomalaisen metsän eläimiä ja niiden ominaisuuksia. Lapsi toimii videon tuottajana, katsojana ja tulkitsijana. Tärkeää on, että lapsi saa myönteisen media- ja luontoelämyksen ja onnistumisen kokemuksen.

Sovellusluettelo ja muistutukset tietoturvasta ja tekijänoikeuksista

Toimintavihkon loppupuolella oleva sovellusluettelon tarkoitus ei ole missään nimessä olla valmis tai kattava lista kaikista lasten kanssa käytettäväksi sopivista sovelluksista, vaan ponnahduslauta varhaiskasvattajalle: luetteloja tärkeämpänä pidänkin varhaiskasvattajan kannustamista ja ohjaamista sovellusten etsimiseen itse, omaa lapsiryhmää ja

sen tarpeita mielessä pitäen. Sovelluksilla ja medialaitteella on mahdollista tehdä metsäretkestä varhaiskasvattajan ja lapsen yhteinen tutkimusmatka, ja ne tukevat varhaiskasvattajaa luontotietouden välittämisessä ja ympäristökasvattajan roolissa.

Vaikka toimeksiantaja onkin luontopainotteinen päiväkoti, eivät kaikki varhaiskasvattajat välttämättä ole samalla lailla luontoharrastuneita. Se, mitä pieni lapsi luonnosta saa ja mitä hän itse sille antaa, riippuu pitkälti varhaiskasvattajan omasta tietämyksestä ja asenteista luontoa koskien. Tietoa jakamalla varhaiskasvattaja auttaa lasta ymmärtämään luontoa ja luomaan suhteen siihen, ja samalla hän herättelee lapsessa käsityksen luonnon arvosta ja halun suojella sitä. Ilman varhaiskasvattajan tukea ja turvaa lasta ihan luonnostaan kiinnostava lähimetsä jää lopulta etäiseksi: jos varhaiskasvattaja ei itse ole luonnon, sen lajien ja ilmiöiden suhteen tietäväinen, miten hän voi sitä tietoa välittää? (Skarstein & Skarstein 2020, 319–321.) Media voikin toimia tässä varhaiskasvattajan apuna, kun tabletin tai puhelimen avulla lasten spontaaneihin kysymyksiin ja löytämiin aarteisiin voidaan etsiä tietoa yhdessä. Molemmat oppivat silloin uutta, ja lapsen kokemus itsestä toimijana ja aloitteentekijänä vahvistuu. Varhaiskasvattaja ja lapsi jakavat positiivisen, uteliaisuutta ruokkivan kokemuksen.

Toimintavihkossa on myös on myös lyhyt muistutus tekijänoikeuksiin ja tietoturvaan liittyvistä seikoista, jotka on tärkeä pitää mielessä median kanssa toimittaessa. Osuus ei ole lyhyt siksi, että se olisi epäolennainen – päinvastoin, tietoturvaan liittyvät asiat ovat päiväkodeissa nykyään arkipäivää, ja tekijänoikeudet ovat paitsi laissa määriteltäviä, myös mediakansalaiselle tärkeitä tuntea ja hallita. Tietoturvaan ja tekijänoikeuksiin tutustuminen on tärkeää aloittaa jo pienten lasten varhaiskasvatuksessa, jotta median käyttö olisi alusta lähtien oikeaoppista ja säännöistä muodostuisi pohja myöhemmälle mediassa toimimiselle. Yksi parhaista oppimisen tavoista on aikuisen esimerkin seuraaminen, ja siksi sääntöjen on oltava tuttuja myös varhaiskasvattajalle.

Osuus jää tarkoituksella lyhyeksi, sillä se on sovellusluettelon tapaan vain ensimmäinen askel kasvattajan omaehtoisessa asiaan perehtymisessä: ei ole tarkoituksenmukaista kopioida tekijänoikeuslakeja kokonaisuudessaan osaksi toimintavihkoa, jota varhaiskasvattaja kantaa mukanaan metsään. Varhaiskasvatukseen ja sen arkeen liittyviä lakeja voi, ja kannattaakin lukea, vaikka opettajan suunnitteluajalla, tai niihin voi tutustua tiimin kanssa yhdessä. Kehittämistyön laajemman sovellettavuuden ja jalkautumisen nimissä en myöskään halunnut tehdä tietoturvakäytäntöjen osuudesta laajaa, sillä samat arkiikäntönnöt eivät päde kaikissa yksiköissä, ja oman yksikön tietoturvakäytäntöt ovat toivottavasti varhaiskasvattajille tutut ja selkeät muutenkin.

6.2 Toimintavihkon arviointi

Kokeilevan toiminnan aikana sain positiivista palautetta varhaiskasvatustiimiltäni: totesimme yhdessä useampaan kertaan, että eihän median ja luonnon yhdistäminen ole mitään rakettitiedettä. Kokeilevan toiminnan alussa, kun en ollut vielä tullut tutuksi tiimin ja lasten kanssa, olin vähän epävarma tekemisestäni ja lausahdin tämän rakettitiedekommentin hieman vähättelevään sävyyn, kuin pyytääkseni anteeksi toimintavihkon sisältöjen yksinkertaisuutta. Pian sen jälkeen ajatukseni kuitenkin muuttui ja aloin nähdä yksinkertaisuuden toimintavihkon suurena vahvuutena. Kun median tuominen osaksi pienten pedagogiikkaa koetaan usein haastavaksi, ei helpoista, käytännön toimintaideoista ole haittaa ollenkaan. Ne sujahtavat helposti osaksi paitsi varhaiskasvattajien toimintaa, myös lasten leikkiä ja luontokokemusta. Joitain toimintavihkon sisällöistä kehitettiin kokeilevan toiminnan ja palautteen perusteella eteenpäin ja kokeiltiin uudestaan, mutta osa koettiin toimiviksi sellaisenaan. Minä!-selfie puolestaan muotoutui täysin yhteistyössä tiimin kanssa, ja soveltui siis erityisen luontevasti heidän toimintaansa.

Fokusryhmän lapset osallistuivat toimintaan selvästi mielellään. He osoittivat kiinnostusta luontoon ja sieltä löytyviin asioihin, ja kerääntyivät uteliaina tabletin ympärille, kun sitä käytettiin. Nämä ovat mielestäni eräänlaisia välittömiä onnistumisen merkkejä: lapsi sai kokeilevassa toiminnassa myönteisen elämyksen luonnon ja median parissa. Toiminnan pitkän tähtäimen tavoitteet, kuten harmoninen luontosuhde, tunne- ja turvataitojen oppiminen, luontotietouden omaksuminen ja mediataitojen hallinta, eivät kuitenkaan ole yhtä välittömästi nähtävissä – ei niin isoja asioita saavuteta päivässä, tai edes yhdeksässä viikossa. Vain aika siis näyttää, kuinka onnistunut toimintavihko on näiden tavoitteiden saavuttamisessa, ja paljon riippuu siitä, jääkö se käyttöön ja kuinka se asettuu osaksi laajempaa luonnon ja median varhaiskasvatuskokonaisuutta. Koen kuitenkin sekä tiimiltä että lapsilta saamani palautteen valossa, että toimintavihko on sisällöltään käyttöön sopiva ja arkeen helposti sujahtava – toivottavasti se siis todella jää toiminnan suunnittelun työkaluksi, tukemaan edellä kuvattujen tavoitteiden täyttymistä.

Sekä kehittämistyön että samaan aikaan käynnissä olleen varhaiskasvatuksen syventävän harjoittelujakson ansiosta pääsin lähelle tiimiä ja ryhmän lapsia, ja kokeileva toiminta mahdollistui luontevasti metsäretkillä, pihalla ja sisällä. Nämä luottamukselliset suhteet ja toiminnan orgaanisuus tekevät mielestäni kokeilevasta toiminnasta hyvän indikaattorin siitä, kuinka toimintavihko voisi todella toimeksiantajan arkeen asettua. Toisaalta jokaisen varhaiskasvattajan tapa olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa on uniikki, eivätkä

omat kokemukseni toimintavihkon käytöstä ole siis yleistettävissä tai toistettavissa. Hyödyllistä olisikin kenties ollut, että olisimme tiimin kesken vuorotelleet kokeilevan toiminnan vetäjinä ja vertailleet kokemustemme eroja.

Toimintavihkon sisällöt tulivat kuitenkin tiimissä kaikille tutuksi, vaikka itse olinkin aina toiminnan vetäjä – kokeilevassa toiminnassa pääsimme kaikki havainnoimaan lasten iloa, heittäytymistä ja kiinnostusta. Koko päiväkotiei ollut näissä hetkissä mukana, joten laajemman käytettävyyden nimissä kaikki näkemämme ja kokemamme täytyy toimintavihkossa tuoda ilmi tavalla, jonka ulkopuolinenkin lukija ja käyttäjä ymmärtää. Tämä asettaa haasteita toimintavihkon tekstin muotoilulle, sanavalinnoille, jopa kuvitukselle ja muulle ulkoasulle – sen on kokonaisuudessaan hengittävä lämpöä, läheistä vuorovaikutusta, turvan ja seikkailun tasapainoa ja riemullista oivaltamista. Asioita, joita on vaikea sanoiksi pukea. Tavoitteenasettelu nouseekin tässä tärkeäksi – kun toimintavihkossa on selkeästi kuvatut tavoitteet, on kenen tahansa helpompi ottaa se käyttöön ja toteuttaa sen sisältöjä tavalla, jolla ne on tarkoitettu toteutettavaksi.

Tavoitteenasettelu osoittautui kuitenkin toimintavihkon sisältöjä luotaessa haasteelliseksi. Ei siksi, etteikö tavoitteita olisi ollut tai etteikö toiminta olisi ollut alusta asti sidottua varhaiskasvatuksen pedagogisiin vaatimuksiin ja tutkittuun tietoon, vaan koska halusin toimintavihkon syleilevän pienen lapsen tapaa oppia. Oppimista tapahtuu koko ajan, joka paikassa ja tilanteessa, varhaiskasvattajan sitä edes tarkoittamatta – jokaisella teolla, sanalla ja hetkellä on merkitystä, sillä ne kaikki antavat lapselle jotain uutta, jonka hän ottaa osaksi itseään. Oppimisen kaikkiallisuus on tärkeä osa toimintavihkoa, mutta tavoitteiden kuvailua se ei helpoksi tehnyt. Tavoitteet kuulostavat laajoilta kokonaisuuksilta, eivätkä ole helposti mitattavissa tai taulukoitavissa. Niihin päästään kuitenkin vain pienten, elämyksellisen tekemisen hetkien kautta ja lämpimässä vuorovaikutuksessa varhaiskasvattajan kanssa, ja tähän toimintavihko pyrkii keinoja tarjoamaan. En voi tietää, onnistuuko toimintavihko välittämään käyttäjälleen kaiken tämän, ja ymmärrän, että jotkut varhaiskasvattajat ja tiimit kaipaavat kenties konkreettisempia tavoitteita. Toivon kuitenkin, että toimintavihkon pedagogiset perusteet ovat riittävän selkeästi esillä tuomassa toimintavihkolle luotettavuutta ja uskottavuutta. Toivon myös, että toimintavihkon sanat ja kuvat kokonaisuutena luovat käsityksen siitä, millaisia kauaskantoisia vaikutuksia toiminnalla on, mitä hyötyä ja iloa se lapselle antaa ja mikä kasvattajan rooli on tämän kaiken mahdollistamisessa.

Kaiken kaikkiaan olen tyytyväinen toimintavihkoon ja sen sisältöihin: kokeileva toiminta ja varhaiskasvatustiimin sekä lasten reaktiot ja palaute osoittivat sisällön olevan

toteuttamiskelpoista ja toimeksiantajan käyttöön sopivaa. Toimintavihkon mukainen toiminta herätti tiimissä myös keskustelua pedagogisesta dokumentoinnista ja toimintavihkon hyödyntämisestä siinä. Sisällöissä toteutuvat erilaiset oppimisen alueet (Opetushallitus 2018, 40), ja toiminnan kuvailussa ja sen sävyssä pyritään huomioimaan hoivan, kasvatuksen ja opetuksen ulottuvuuksien läsnäolo. Paljolti toimintavihkon onnistunut käyttö jää sitä hyödyntävän varhaiskasvattajan harteille, ja tunnistan asettavani tässä käyttäjälle haasteen: en välttämättä ole onnistunut kuvailemaan toimintaa ja sen tavoitteita tavalla, joka avautuu tai sopii kaikille varhaiskasvattajille. Mielestäni toimintavihkon yksinkertaisuus kuitenkin on jo vahvuus ja houkutin itsessään, ja toivon, että se rohkaisee varhaiskasvattajaa toteuttamaan mediakasvatusta päiväkodin pienimpienkin kanssa.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA ARVIOINTI

7.1 Kehittämistyön arviointi

Kehittämistehtävänä tässä kehittämistyössä oli mediakasvatusta ja luontokasvatusta yhdistävän Mediaa metsäpolulla -toimintavihkon tuottaminen varhaiskasvattajan arjen työkaluksi. Kehittämistyön päätavoitteita olivat alle kolmevuotiaiden ominaislaadun ja pedagogisten tarpeiden näkyminen toimintavihkon sisällössä, pienen lapsen osallisuuden ja toimijuuden mahdollistaminen mediakasvatuksen keinoin sekä kehittyvän luontosuhteen tukeminen mielekkäitä ympäristökokemuksia tarjoamalla. Kehittämistyön prosessissa tehtävän täyttymiseen ja tavoitteiden toteutumiseen pyrittiin tietoperustaa kartuttamalla ja hyödyntämällä sekä toimeksiantajaa osallistavilla menetelmillä, joita olivat kysely, kokeileva toiminta, osallistuva havainnointi ja dialoginen keskustelu.

Kyselyn kautta saatu tieto ja toimeksiantajan edustajien kanssa käydyt aloituskeskustelut kertoivat, mitä kehittämistyön tuotokselta toivotaan ja mitä käytännön hyötyjä sillä heille olisi. Itse kehittämistyölle ei kuitenkaan esitetty toiveita – esimerkiksi toimeksiantajan osallistaminen prosessiin ja kehittämistyöstä raportointi sen eri vaiheissa eivät nousseet keskusteluissa esille. Katse oli valmiissa tuotoksessa, ei tuottamisen prosessissa itsessään: tämä näkyy myös edellä mainituissa tavoitteissa, jotka nekin kaikki muotoutuivat tuotoksen ympärille. En tarttunut tähän asiaan kyselyissä tai keskusteluissa, enkä edes todella huomannut sitä kuin vasta paljon myöhemmin, kokeilevan toiminnan vaiheessa: kokeileva toiminta teki kehittämisestä, ja vasta sen aikana aloin oivaltaa, miten jo prosessi itsessään voisi olla ”tuotos”. Kehittämistyö, sen pyörittely tiimin keskusteluissa ja yhteinen havaintojen tekeminen voisi tavoitteellisesti tehtynä ja hyvin dokumentoituna olla toimeksiantajaa yhtä lailla hyödyttävä ja kehittävä lopputuote kuin varsinainen tuotoskin. En kuitenkaan koe, että kehittämistyöni olisi tämän tuotospainotteisuuden takia jotenkin epäonnistunut tai puutteellinen: tavoitteet ja kehittämistehtävä muodostettiin kuitenkin toimeksiantajan tarpeista käsin ja koko työ pyrki täyttämään tämän tarpeen toimeksiantajaa osallistavalla tavalla. Tein kehittämistyötä ensimmäistä kertaa, ja tämä oli arvokas oppimiskokemus, jonka kannan mukaan tuleviinkin kehittämistöihin.

Koska kehittämistyön kokeilevan toiminnan aikataulut muuttuivat prosessin aikana pariinkin otteeseen ja kokeileva toiminta lykkääntyi aina vain myöhemmäksi ja myöhemmäksi, sai tietoperusta ja sen kokoaminen tässä kehittämistyössä erityisen roolin. Sen

avulla kehittämistyötä oli mahdollista jatkaa ja pyörät pitää pyörimässä silloinkin, kun se haasteiden vuoksi tuntui muuten mahdottomalta. Tietoperusta muovautui koko prosessin ajan, ja siihen palaaminen ja sen kartuttaminen oli paitsi kehittämistyön ja tavoitteiden täyttymisen kannalta olennaista, myös eräänlaista itsereflektiota. Sekä tutkimustietoon perehtyminen että osallistavan havainnoinnin, kokeilevan toiminnan ja dialogisen keskustelun esiin nostamat ajatukset tuottivat uutta tietoa, ja kun liitin sitä osaksi tietoperustaa, näin selkeästi mistä olin lähtenyt liikkeelle ja minne olin menossa. Tietoperustan kehkeytyvä, elävä luonne tuki kehittämistyötä sen kaikissa vaiheissa suuntaamalla toimintaani tarkemmin sinne, minne työn tavoitteet ja tarpeet toimintaa vaativat.

Varhaiskasvatuksen opettajan ja sosionomin opintoihin kuuluva harjoittelujakso mahdollisti tiiviin yhteistyön ja vuorovaikutuksen toimeksiantajan kanssa: pääsin osaksi fokusryhmää ja sen varhaiskasvatustiimiä, ja kehittämismenetelmiksi valitut osallistava havainnointi, kokeileva toiminta ja dialoginen keskustelu olivat hedelmällisiä tavalla, jota tuskin olisi voitu saavuttaa ilman samanaikaista harjoittelujaksoa. Varhaiskasvatustiimi, minun tiimini, ja fokusryhmän lapset, minun lapseni, olivat paitsi arvokkaita kanssakehittäjiä kokeilevassa toiminnassa, myös kehittämistyön kannalta tärkeän tiedon tuottajia: arkeen osallistuminen, sen havainnointi ja siitä keskustelu syvensivät ymmärrystäni mm. pienten lasten elämästä ja olemisesta, oppimisesta ja pedagogisesta toiminnasta. Vaikkei kehittämistyön prosessia oltukaan huomioitu tavoitteenasettelussa, onnistui se siis kuitenkin olemaan syvällä, kaikkiallisella tavalla merkityksellinen tuotokselle, tiimille ja minulle itselleni. Käytännön kokeilevassa toiminnassa kehittämistyön aihe ja sen tarve tulivat tutuiksi tiimille, ja ne synnyttivät tulevaisuuteen katsovaa keskustelua siitä, kuinka toimintaa voisi hyödyntää kehittämistyön päättymisen jälkeenkin. Varhaiskasvatustiimini heräsi esimerkiksi selfieiden ottamiseen ja omakuvan pedagogiseen hyödyntämiseen uudella tavalla, ja uskon ainakin tämän toimintaidean jäävän heille aktiiviseen arkikäyttöön.

Kehittämistyön toteuttaminen jäi fokusryhmän sisäiseksi, vaikka muissa päiväkodin ryhmissä tiedettiinkin kehittämistyöstä ja kerroin siitä mielelläni vieraillessani muissa ryhmissä. Kenties olisi ollut hyödyllistä pitää koko päiväkotia enemmän ajan tasalla kehittämistyön etenemisestä, varsinkin, kun sen aihe on niin epävarmuuksien ja mysteerien verhoama – työn laajuuden kurissa pitämiseksi fokusryhmän valitseminen oli tärkeä rajaus, mutta systemaattinen prosessista tiedottaminen olisi silti ollut mahdollista, varsinkin kun olin läsnä toimeksiantajan työyhteisössä pitkän harjoittelujakson ajan. Nyt tuotoksen jalkautuminen muihin toimeksiantajan lapsiryhmiin on turhan paljon varhaiskasvattajien

vastuulla – tarve kehittämistyölle on toki noussut heidän keskuudestaan, ja kyselyn kautta heille tarjoutui mahdollisuus kertoa toiveistaan ja ajatuksistaan, mutta olisin omalla aktiivisuudellani voinut osallistaa koko päiväkodin kehittämistyöhön vielä tiiviimmin. Toivon, että toimintavihko on varhaiskasvattajalle helposti lähestyttävä, jotta nekin päiväkodin varhaiskasvattajat, joille kehittämistyöni jäi etäiseksi, uskaltavat ottaa sen käyttöön ryhmiensä arjessa. Suunnittelen vielä vierailevani toimeksiantajapäiväkodissa, jotta voin henkilökohtaisesti toimittaa tulostetun version toimintavihkosta kaikkiin alle kolmevuotiaiden ryhmiin ja samalla muistuttaa kehittämistyöstä sekä kiittää kaikkia siihen osallistumisesta.

Tuotosta itseään arvioin jo edellä luvussa 6.2 Toimintavihkon arviointi, mutta koska tuotos oli kehittämistyön tavoitteissa ja toimeksiantajan tarpeissa ja toiveissa niin korostuneessa asemassa, palaan siihen vielä tässä hetkeksi. Koen kehittämistyölle asetettujen tavoitteiden toteutuneen tuotoksessa: merkinä tästä on se, että lapsiryhmäni ja tiimini ottivat toimintavihkon sisällöt ja niihin liittyvän kokeilevan toiminnan ilolla vastaan, ja antoivat siitä paljon positiivista palautetta. Näin jälkikäteen on helppo reflektoida sitä, miten tavoitteiden toteutuminen edellytti onnistunutta prosessia. 'Alle kolmevuotiaiden ominaislaadun ja pedagogisten tarpeiden näkyminen toimintavihkon sisällössä' toteutui vain, koska sain kehittämistyön aikana osallistuvan havainnoinnin, kokeilevan toiminnan ja dialogisen keskustelun menetelmin tutustua lapsiin lähemmin. 'Pienen lapsen osallisuuden ja toimijuuden mahdollistaminen mediakasvatuksen keinoin' otti jo tuulta alleen fokusryhmässä, kun kokeilevassa toiminnassa lapset pääsivät median äärellä aktiivisiksi tuottajiksi, ja toiminnan jälkeen tiimin kanssa keskustelimme tällaisten kokemusten merkityksellisyydestä. 'Kehittyvän luontosuhteen tukeminen mielekkäitä ympäristökokemuksia tarjoamalla' vaati toteutuakseen, että sain viettää lasten ja heidän varhaiskasvattajiensa kanssa aikaa metsässä ja havainnoida lapsille ominaista tapaa olla vuorovaikutuksessa luonnon kanssa.

Enemmän voisi aina tehdä, mutta kehittämistyön laajuus asettaa rajoja tekemiselle – ja tässä kehittämistyössä omia rajoituksiaan toivat myös prosessin kohtaamat ajalliset haasteet ja matkaan tulleet mutkat. Pidän kehittämistyötä ja sen tuotosta onnistuneena, sillä kokonaisuutena kehittämistyön prosessi kehkeytyi yhteistyössä toimeksiantajaa edustavan varhaiskasvatustiimin ja fokusryhmän kanssa, ja sekä työn tekeminen että sen tuotos olivat kaikille osapuolille mielekkäitä ja kiinnostavia. En voi kyllin kiittää tiimiä ja lapsia, joiden kanssa sain kunnian tätä kehittämistyötä tehdä – heidän tukensa ja innostuksensa mahdollistivat aivan kaiken.

7.2 Ammatillinen kasvu ja kehittämisen eettisyys

Pääsin kehittämistyön prosessin aikana sukeltamaan syvälle, syvemmälle kuin osasin odottaakaan. Pienten pedagogiikka, mediakasvatus, luontosuhde – jopa kehittämistyö itsessään – olivat kaikki aiheita, joita pidin kyllä jo lähtökohtaisesti kiinnostavina, mutta joista oli vielä paljon opittavaa ja oivallettavaa. Mitä enemmän upposin näihin aiheisiin, oli se sitten tietoperustaa kootessa tai käytännön kokeilevassa toiminnassa, hiekkalaatikon reunalla havainnoidessa tai tiimin kanssa jutellessa, sitä enemmän niille sytyin. Tajusin, kuinka ajankohtaisten, relevanttien ja haasteellisten asioiden äärellä liikuin. Varsinkin pienten lasten mediakasvatukseen liittyvän tutkimustiedon vähäisyyden olisi voinut ajatella lannistavan intoani, mutta oikeastaan se vain lisäsi motivaatiotani – aina, kun työ alkoi uuvuttaa, muistutin itseäni siitä, että olen tuntemattoman äärellä, tekemässä jotain uutta ja arvokasta.

Kasvuni oli kovin kaikkiallista, mutta reflektoidessa se jäsentyy ja lokeroituu helpommin tarkasteltavaksi: lokerikkona toimivat varhaiskasvatuksen sosionominen ammatilliselle osaamiselle määritellyt kompetenssit (Ahonen ym. 2019, 1–3). Näistä kompetensseista eettinen osaaminen, asiakastyön pedagoginen osaaminen, työyhteisö-, johtamis- ja yrittäjyysosaaminen sekä tutkimuksellinen kehittämis- ja innovaatio-osaaminen nousivat korostuneesti esiin. Kriittisen ja osallistavan yhteiskuntaosaamisen kompetenssiin liittyviä jatkokehittelyn mahdollisuuksia pohdin seuraavassa alaluvussa, vanhempien osallistamisen ja mediakasvatuksellisen yhteistyön luomisen yhteydessä.

Yksi minulle itselleni arvokkaimmista asioista oli varmuus, jota prosessin aikana aloin pienten pedagogiikkaa kohtaan tuntea: ennen kehittämistyötä elin epätietoisuudessa siitä, mitä alle kolmevuotiaiden varhaiskasvatus todella on, sillä en ollut päässyt siirtämään opintojen tuomaa teoretietoa käytäntöön. Tietoperustan luomisen ja käytännönläheisten kehittämismenetelmien kautta opin lapsista ja heidän ainutlaatuisesta kehitysvaiheestaan paljon – toimintavihkon sisällöt muotoutuivat lasten ympärille ja heidän ehdoillaan, vastaamaan eri oppimisen alueita ja pedagogisia tarpeita. Käsitykseni itsestäni sensitiivisenä, lämpimään ja läheiseen vuorovaikutukseen kykenevänä varhaiskasvattajana vahvistui kokeilevan toiminnan ja siitä saamani palautteen kautta. Tämä pedagogisen työn ammattilaisena kasvaminen hyödytti kehittämistyötä, ja on minulle hyödyksi myös tulevaisuudessa. Haluan päästä joskus taas pienten pariin, yhteisen ihmettelyn ja oppimisen äärelle.

Liittyessäni varhaiskasvatustiimiin tulin osaksi toimeksiantajan työyhteisöä, vaikkakin vain hetkeksi aikaa. Tätä edesauttoi myös harjoittelujakso, joka toteutui kehittämistyön rinnalla ja jonka tiimoilta olin arjessa läsnä joka päivä. Ehdin ja sain luoda läheisen siteen tiimini kanssa, ja uskon tämän olleen kehittämistyön kannalta hyödyllistä. Kehittämistyö ja pedagogisen toiminnan arviointi ja suunnittelu tapahtuivat kehittämistyön aikana yhdessä – koen tiimityötaitojeni kehittyneen, ja kannustavassa, syliinsä sulkevassa ilmapiirissä sain lisää itsevarmuutta ja uskoa omaan työyhteisöosaamiseeni.

Lisää kehittymistä kaipaavan sekä aikatauluttamisen, itseni johtamisen että työyhteisöviestinnän osaamisen suhteen. Kehittämistyöni aikataulu muovautui prosessin aikana rajusti, ja vaikka viivästymät olivatkin monen osatekijän summa, olisin omalla toiminnallani voinut niitä kuitenkin ehkäistä tai niiden vaikutusta vähentää. Pidin yhteyttä toimeksiantajaan myös viivästymisten aikana, mutta viestintä prosessin eri vaiheista olisi voinut olla aktiivisempaa ja työyhteisöä enemmän osallistavaa. Koen kuitenkin, että suunnittelemani aikataulu oli realistinen – elämä vain heitti kapuloita rattaisiin, ja suunnitelmat muutuivat sen myötä. Vaikka näissä taidoissa onkin minulla vielä opittavaa, olen tyytyväinen siihen, miten selvisin yllättävistä käänteistä ja otin ne vastaan. Joustaminen, sopeutuvaisuus ja luova soveltaminen ovat tärkeitä työelämän ja työyhteisössä toimimisen taitoja, ja sain niitä tässä kehittämistyössä harjoitella.

Tutkimuksellisen kehittämis- ja innovaatio-osaamisen kasvu on kehittämistyön tekemisen yhteydessä kenties itsestäänselvyys, mutta koska tämä oli ensimmäinen kerta, kun kehittämistyötä teen, oli osaamisen kasvu varsin suurta. Tietoperustan kerääminen ja nivominen osaksi käytännön toimintaa – ja toisaalta käytännön toiminnassa syntynyt uusi ymmärrys ja sen vieminen osaksi tietoperustaa – muodostivat oivaltamisen syklin. Tärkeä osa tätä osaamista on yhteistyössä muiden varhaiskasvattajien kanssa toimiminen, ja tiedän hyvin, että ilman tiimiäni työ ei olisi voinut onnistua tai edetä lainkaan. Kokeileva toiminta, osallistuva havainnointi ja dialoginen keskustelu tekivät yhteistyötämme tiivistä ja antoisaa, ja kehittämistyö lähti tämän arkisen kanssakäymisen kautta jalkautumaan fokusryhmään jo ennen, kuin tuotos oli edes valmis. Koen onnistuneeni yhteistyön ja yhdessä kehittämisen ilmapiirin luomisessa, ja tutkimuksen ja teorian siirtämisessä käytäntöön. Sekä tietoperusta että tiimin ja lasten kanssa toimiminen osoittivat, että varhaiskasvatuksen mediakasvatukselliselle osaamiselle on suuri tarve, jota varhaiskasvatuksen opettajan ja sosionomin koulutus ei vielä täytä. Oma osaamiseni kasvoi kehittämistyön aikana, ja haluan tulevaisuudessa täydentää sitä kurssein ja koulutuksin, mutta jo perustason varhaiskasvatuksen sosionomin koulutuksen pitäisi tarjota

enemmän keinoja mediakasvatuksen pedagogiseen, ammatilliseen toteuttamiseen. Sekä tietoperustaa että omaa kokemustani tutkaillessa koen, että koulutuksen uudistamiselle ja vahvistamiselle on tarvetta.

Oman toiminnan reflektointi on osa sosionomin eettistä kompetenssia (Ahonen ym. 2019, 1), mutta tässä kehittämistyössä eettinen osaaminen on keskiössä myös muilla tavoin. Työ liittyi paitsi ajankohtaiseen, myös eettistä pohdintaa ja suuntaviivojen vetämistä vaativaan aiheeseen – pienten lasten mediakasvatuksessa vallan, vaikuttamisen ja suojelun etiikka on kiinteästi läsnä. Muun muassa lapsen oikeus osallistua ja ilmaista itseään, tutkia mediaa sen eri muodoissa ja toisaalta tulla suojelluksi itselleen haitallisilta sisällöiltä (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989, artikkelit 12., 13. & 17.) ovat kehittämistyön ja tuotoksen kannalta tärkeitä periaatteita. Media mahdollistaa monella tapaa lapsen osallisuuden ja aktiivisen toimijuuden, ja tarjoaa hänelle elämyksiä, mutta turvalliseen, itsestä hyvältä tuntuvaan ja itselle sopivaan mediankäyttöön lapsi tarvitsee varhaiskasvattajan tukea ja ohjausta. Suojeleminen ja turvan tuominen ovat erityisen tärkeitä alle kolmevuotiaiden mediakasvatuksessa, sillä nämä pienet lapset tarvitsevat aikuisen tukea tunteidensa käsittelyyn, ja vasta harjoittelevat erottamaan sadun todellisuudesta. Mediakasvattajan on kuitenkin myös tunnistettava median arvo ja aktiivisesti tarjottava lapselle tilaisuuksia kokea, tuottaa ja tulkita mediaa – suojelu ei saa viedä lapselta pois näitä tärkeitä kasvun ja oppimisen mahdollisuuksia. Mediakasvatus myös osaltaan kasvattaa lasta kohti sosiaalisesti ja eettisesti kestävästä elämäntapaa: tämä on tärkeää, sillä median välityksellä ollaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja yhteisöjen kanssa, ja mediassa tehdyillä valinnoilla on vaikutusta myös muihin.

On siis etsittävä mediakasvatuksen tasapaino lapsen suojelulle ja hänen toimijuutensa vahvistamiselle: tätä voi verrata siihen tasapainoon, jota pienten pedagogiikassa on etsittävä hoivan, opetuksen ja kasvatuksen välille. Kehittämistyössäni tämä tasapainon etsiminen oli jatkuvasti läsnä, ja koen, että toimintavihko tarjoaa lapselle sopivia mediakokemuksia ja varhaiskasvattajalle ohjeita siitä, mikä on hänen roolinsa toiminnassa. Lisää tutkimusta pienten lasten mediakasvatuksesta ja median vaikutuksesta alle kolmevuotiaan elämään kuitenkin tarvitaan, jotta toimintavihkon kaltaiset käytännön työkalut voisivat seistä nykyistä vakaammalla eettisellä ja kasvatuksellisella pohjalla. Jään mielenkiinnolla seuraamaan, millaista tietoa tulevaisuus näistä aiheista tuo.

7.3 Jatkoa ajatellen

Kehittämistyössä lasten vanhempia ei osallistettu mukaan kehittämiseen, eikä mediakasvatuksen sisältöjä tai sen roolia alle kolmevuotiaan lapsen pedagogiikassa heille kehittämistyön tiimoilta avattu. Vanhempien ja kodin kanssa tehtävän yhteistyön rajaaminen kehittämistyön ulkopuolelle oli työn laajuutta ja tavoitteita ajatellen hyvä ratkaisu, mutta jättää silti hyödyntämättä tärkeän resurssin. Mediakasvatuksellinen yhteistyö kodin ja varhaiskasvatuksen välillä voisi tuottaa kummallekin osapuolelle arvokasta tietoa: vanhemmat ovat lapsensa mediamaailman tuntijoita, ja varhaiskasvattaja taas tuntee mediakasvatuksen periaatteet ja ne mediataidot, joiden kehittämistä lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin toteutuminen edellyttää (Stakes & Opetusministeriön Mediamuffinssi-hanke 2008, 28). Tuomalla lapsen kotona osoittamat mediakiinnostukset osaksi varhaiskasvatusta kytkeytyvät koti ja varhaiskasvatusympäristö entistä tiiviimmin toisiinsa, ja tämä on pienelle, varhaiskasvatuspolkuaan aloittavalle lapselle hyödyksi. Samalla lapsen kiinnostuksen kohteilla voidaan varhaiskasvatuksessa tehdä toiminnasta lapselle mielekkäämpää.

Monet pienten lasten mediakasvatukseen liittyvät asiat ovat vielä varhaiskasvattajille vieraita, kuten kehittämistyön tietoperustaa kootessa kävi ilmi. Lasten vanhemmat ovat aivan samassa tilanteessa, ja varhaiskasvattaja voi mediakasvattajan roolissa jakaa vanhemmille mediatietoa ja tukea heitä heidän kasvatustehtävässään antamalla esimerkiksi käytännön ideoita lapsen mediatoiminnan rikastamiseen kotioloissa (Stakes & Opetusministeriön Mediamuffinssi-hanke 2008, 28). Pienten lasten mediakasvatus on vielä monella tapaa tuntematonta maaperää, ja ehkäpä sen kehittäminen olisi jo alusta alkaen syytä toteuttaa yhteistyössä lasten vanhempien kanssa.

Kehittämistyön jatkoa ja tulevia kehittämistöitä ajatellen pitäisin siis merkityksellisenä, että kodit ja vanhemmat osallistettaisiin prosessiin – varsinkin, kun mediakasvatus tarjoaa niin monia hyviä käytännön tapoja toteuttaa pedagogista dokumentointia, johon myös kuuluu kiinteänä osana varhaiskasvatuksen ja kodin välinen yhteistyö. Pedagoginen dokumentointi on lapselle tärkeiden ympäristöjen, kuten kodin, luonnon ja varhaiskasvatuksen, yhdistämisessä olennainen työkalu, ja sen avulla voidaan nostaa myös varhaiskasvatuksen mediakasvatustoimintaa julkiseen tarkasteluun (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 10, 66-67) – tässä kehittämistyössä pedagoginen dokumentointi jätettiin pieneksi sivuhuomioksi, mutta siitä olisi voinut tehdä ihan oman työnsä. Asenne-
muutokset pienten lasten ja median suhteen eivät tapahdu hetkessä: eivät

varhaiskasvattajien ja vanhempien mielissä, eivätkä organisaatiossa tai laajemmin yhteiskunnallisella tasollakaan. Varhaiskasvatuksen mediakasvatus kaipaa kipeästi kehittämistä, ja panostamalla vanhempien osallistamiseen ja toiminnan näkyväksi tekemiseen voitaisiin varhaiskasvatusarjen käytännöistä ja varhaiskasvattajien koulutuksesta toivottavasti muovata sellaisia, että ne tukevat mediakasvatuksen ja monilukutaitoa kehittävän toiminnan toteutumista alle kolmevuotiaiden lasten ryhmissä. Lapsia ja vanhempia osallistavaa pedagogista dokumentointia ja pienten lasten mediakasvatusta yhdistelevä kehittämistyö olisi mielenkiintoinen ja juuri nyt ajankohtainen projekti, jolle olisi uskoakseni myös kentällä käyttöä ja tarvetta

Kehittämistyön aihe nousi esiin toimeksiantajapäiväkodin työyhteisössä, mutta työn tuotos on kuitenkin mielestäni jalkautettavissa varhaiskasvatuksen kentälle laajemminkin: media on osa alle kolmevuotiaiden lasten maailmaa nyt ja tulevaisuudessa, alati muuttuvilla tavoilla, ja pieni lapsi tarvitsee median kuluttajaksi, tuottajaksi ja tulkitsijaksi kasvamiseen varhaiskasvattajan tukea. Onkin siis mielestäni olennaista, että varhaiskasvattajat ottavat median tavoitteellisesti ja lapsilähtöisesti osaksi pienten pedagogiikkaa: käytännön toimintaideoita ja arkeen istuvia toteutustapoja kaivataan, ja toimintavihko tarjoaa muutamia esimerkkejä siitä, mitä alle kolmevuotiaiden mediakasvatus voi olla. Olisi mielenkiintoista päästä toteuttamaan toimintavihkon mukaista toimintaa lapsiryhmässä huomattavasti pitkäkestoisemmin, ja säännöllisin väliajoin havainnoida, saavutetaanko sillä niitä tavoitteita, joita toiminnalle ja kehittämistyölle asetettiin: vahvistuvatko esimerkiksi lasten tunnetaidot median avulla? Samalla tavalla olisin kiinnostunut myös havainnoimaan sitä, miten toimintavihkon mukainen mediakasvatuksellinen toiminta vaikuttaa lapsen positiivisen luontosuhteen muodostumiseen.

Tämän kehittämistyön tietoperustaa ja lähdeluetteloa katsottaessa voi huomata, miten vanhoja osa mediakasvatuksen lähteistä jo on. Kuitenkin niissä toistuivat samat sanat ja sisällöt kuin tuoreemmissakin lähteissä: vaikuttaa siltä, ettei tieto ole muuttunut tai kehittynyt viimeisen 15 vuoden aikana samalla tavalla kuin mediateknologiat ja -sisällöt ja siten myös lasten mediamaailmat ovat. Kyseessä on tiedonala, joka muovautuu vielä, ja jään uteliaana seuraamaan sen tulevaisuutta. Toivottavasti pääsen myös osallistumaan pienten lasten pedagogisen mediakasvatuksen kehittämiseen ja tutkimiseen tulevassa työssäni varhaiskasvatuksen opettajana ja sosionomina. Haluaisin jatkaa toimintavihkon kehittämistä ja lisätä siihen uusia toimintaideoita, jotta eri oppimisen alueet ja laaja-alainen osaaminen tulisivat vielä enemmän huomioiduiksi.

LÄHTEET

- Abrams, D. 1996. *The Spell of the Sensuous: Perception and Language in a More-than-Human World*. New York: Random House, Vintage Books. Saatavilla sähköisesti osoitteessa https://projects.iq.harvard.edu/files/retreat/files/abram_the_spell_of_the_sensuous_perception.pdf. Viitattu 26.10.2021
- Ahonen, A., Helminen, J., Huhtala, K., Hynönen, I., Katajisto, M., Koivisto, M., Lahtinen, J., Nevanen, S., Setälä, A., Sutton, K. & Wessman, C. 2019. Sosionomi (AMK) varhaiskasvatuksessa – varhaiskasvatuksen sosionomin ammatillinen osaaminen. (työpaperi) Saatavilla sähköisesti osoitteessa https://dialogi.diak.fi/wp-content/uploads/sites/8/2019/05/Varhaiskasvatuksen_sosionomi_15032019_LOPPUESITYS.pdf. Viitattu 12.11.2021
- Ahonen, L. & Roos, P. 2021. *Untuvikot. Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Asikainen, M.; Kylliäinen, A.; Mäkelä, TE.; Saarenpää-Heikkilä, O. & Paavonen, EJ. 2021. Exposure to electronic media was negatively associated with speech and language development at 18 and 24 months. Artikkelijulkaisussa *Acta paediatrica*, 2021, 00, 1–8. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://doi.org/10.1111/apa.16021>. Viitattu 5.10.2021
- Beery, T.; Chawla, L. & Levin, P. 2020. Being and Becoming in Nature: Defining and Measuring Connection to Nature in Young Children. Artikkelijulkaisussa *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, vol. 7, nro 3, 3–22. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://eric.ed.gov/?id=EJ1264523>. Viitattu 25.10.2021
- Bird, J. & Edwards, S. 2015. Children learning to use technologies through play: A Digital Play Framework. Artikkelijulkaisussa *British Journal of Educational Technology*, vol. 46, nro 6, 1149–1160. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://doi-org.ezproxy.turkuamk.fi/10.1111/bjet.12191>. Viitattu 9.11.2021
- Fröbel, F. 1826/1906. *The Education of Man*. Alkuperäiskielestä käänntänyt Hailmann, W.N. *The International Education Series*, vol. 5. New York: D. Appleton & Company. Saatavilla sähköisesti osoitteessa https://books.google.fi/books?id=_ERbzoZFscwC&pg=PR3#v=onepage&q&f=false. Viitattu 26.10.2021
- Helenius, A. & LummeLahti, L. 2018. *Varhaiskasvatus: Perusteita*. Helsinki: BoD – Books on Demand.
- Helenius, A. & LummeLahti, L. 2013. *Leikin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helenius, A. & Mäntynen, P. 2001. *Leikin aakkoset*. Teoksessa Helenius, A.; Karila, K.; Munter, H.; Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen H. 2001. *Pienet päivähoitossa. Alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: WSOY, 133–159.
- Hirsjärvi, S.; Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Irisvik, S. & Utriainen, J. 2017. *Kuinka kasvattaa diginatiivi*. Helsinki: Kustantamo S&S
- Karvi. 2019. *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Julkaisut 15:2019. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://karvi.fi/publication/varhaiskasvatuksen-laatu-arjessa-varhaiskasvatussuunnitelmien-toteutuminen-paivakodeissa-ja-perhepaivahoidossa/>. Viitattu 10.11.2021
- Karvi. 2020. *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Tiivistelmä. Tiivistelmät 7:2020. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://karvi.fi/publication/varhaiskasvatuksen-laatu-arjessa-varhaiskasvatussuunnitelmien-toteutuminen-paivakodeissa-ja-perhepaivahoidossa-4/>. Viitattu 31.10.2021

Leinonen, J. & Sintonen, S. 2014. Productive Participation - Children as Active Media Producers in Kindergarten. Artikkele julkaissussa *Nordic Journal of Digital Literacy*, vol. 9, nro 3, 216–237. Saatavilla sähköisesti osoitteessa https://www.idunn.no/dk/2014/03/productive_participation_-_children_as_active_media_produce. Viitattu 24.11.2020

McVittie, J. 2018. Sensuous and Languaged Learning: Children's Embodied and Playful Connections to Nature. Artikkele julkaissussa *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, vol. 6, nro 1, 21–34. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://eric.ed.gov/?id=EJ1193493>. Viitattu 24.10.2021

Mertala, P. 2019. Digital technologies in early childhood education – A frame analysis of preservice teachers' perceptions. Artikkele julkaissussa *Early Child Development and Care*, vol. 189, nro 8, 1228–1241. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1372756>. Viitattu 23.10.2021

Moon, J.-H.; Cho S.Y.; Lim, S.M.; Roh, J.H.; Koh, M.S.; Kim, Y.J. & Nam, E. 2019. Smart device usage in early childhood is differentially associated with fine motor and language development. Artikkele julkaissussa *Acta Paediatrica*, 108, 903–910. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://doi.org/10.1111/apa.14623>. Viitattu 20.10.2021

Munter, Hilikka. 2001. Lapsi aloittaa päivähoiton. Teoksessa Helenius, A.; Karila, K.; Munter, H.; Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen H. 2001. *Pienet päivähoitossa. Alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: WSOY, 35–63.

Mustonen, A. Mediasta se pienikin ponnistaa. Teoksessa Niinistö, H. & Ruhala, A. (toim.) 2006. *Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 15–20.

Niinistö, H. & Ruhala, A. (toim.) 2006. *Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.

Opetushallitus. 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Saatavilla sähköisesti osoitteessa https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf

Palmer, J. 1998. *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*. Taylor & Francis Group.

Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. 2014. *Iloa ja ihmettelyä. Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Plowman, L.; Stephen, C. & McPake, J. 2009. Growing Up with Technology: Young children learning in a digital world. Saatavilla sähköisesti osoitteessa https://www.researchgate.net/publication/41530139_Growing_Up_with_Technology_Young_children_learning_in_a_digital_world. Viitattu 20.10.2021

Polvinen, K.; Pihlajamaa, J. & Berg, P. Luonnosta hyvinvointia lapsille ja nuorille. Kuvauksia luonnon hyvinvointivaikutuksista, palveluista ja malleista palveluiden kehittämiseen. Helsinki: Kansallinen hyvinvointiverkosto. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.sitra.fi/julkaisut/luonnosta-hyvinvointia-lapsille-ja-nuorille/>. Viitattu 24.10.2021

Pursi, A. 2019. Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä : Aikuisen roolit ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, nro 53. Helsingin yliopisto. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5374-6>. Viitattu 27.10.2021

Rintakorpi, K. & Vihmari-Henttonen, E. 2017. *Tää on meidän maailma! Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.

Rintakorpi, K. 2016. Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Julkaisussa Early Years*, nro 36, 1–14. Saatavilla sähköisesti osoitteessa https://www.researchgate.net/publication/301277105_Documenting_with_early_childhood_education_teachers_pedagogical_documentation_as_a_tool_for_developing_early_childhood_pedagogy_and_practises. Viitattu 1.11.2021.

Rintakorpi, K. 2018. Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia. Väitöskirja. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*, nro 24. Helsingin yliopisto. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3966-5>. Viitattu 1.11.2021

Rintakorpi, K., Lipponen, L. & Reunamo, J. 2014. Documenting with parents and toddlers: A Finnish case study. *Julkaisussa Early Years*, nro 34, vol 2. Saatavilla sähköisesti osoitteessa https://www.researchgate.net/publication/262582967_Documenting_with_parents_and_toddlers_A_Finnish_case_study. Viitattu 1.11.2021

Salomaa, S. 2016. Tuomitsemisesta tukemiseen: mediakasvatus pedagogisen kehittämisen haasteena varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Mulari, H. (toim.) 2016. *Solmukohtia. Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 103, 137–143. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>. Viitattu 23.10.2021

Salonen, K.; Eloranta, S.; Hautala, T. & Kinos, S. 2017. Kehittämistoiminta ja kehittämisen menetelmiä ammatillisessa korkeakoulutuksessa. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 108. Turku: Turun ammattikorkeakoulu. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522166494.pdf>

Siren-Tiusanen, H. 2001. Alle kolmevuotiaiden kehitys ja suotuisat varhaiskasvatuskäytännöt. Teoksessa Helenius, A.; Karila, K.; Munter, H.; Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen H. 2001. *Pienet päivähoitossa. Alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: WSOY, 15–34.

Siskind, D.; Conlin, D.; Hestenes, L.; Kim, S-A.; Barnes, A. & Yaya-Bryson, D. 2020. Balancing technology and outdoor learning: Implications for early childhood teacher educators, Artikkelijulkaisussa *Journal of Early Childhood Teacher Education*. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1859024>. Viitattu 7.11.2021

Skarstein, T. & Skarstein, F. 2020. Curious children and knowledgeable adults – early childhood student-teachers' species identification skills and their views on the importance of species knowledge. Artikkelijulkaisussa *International Journal of Science Education*, 42:2, 310–328. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1710782>. Viitattu 8.11.2021

Stakes & Opetusministeriön Mediamuffinssi-hanke. 2008. *Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa*. Iisalmi: Painotalo Seiska Oy.

Suoninen, A. 2014. Lasten mediabarometri 2013. 0–8-vuotiaiden mediankäyttö ja sen muutokset vuodesta 2010. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 75. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisut/verkkokauppa/verkkojulkaisut/362-Lasten%20mediabarometri%202013>. Viitattu 23.10.2021

Toikko, T. & Rantanen, T. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. 2009. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Annettu Helsingissä 13.7.2018. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>. Viitattu 12.11.2021

Vilka, H. & Airaksinen, T. 2003. *Toiminnallinen opinnäytetyö*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vilkka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <http://hanna.vilkka.fi/wp-content/uploads/2014/02/Tutki-ja-havainnoi.pdf>. Viitattu 3.11.2021

Wilson, R. 2008. Nature and young children. Encouraging creative play in natural environments. Lontoo: Routledge.

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. 20.11.1989. Saatavilla sähköisesti osoitteessa https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf. Viitattu 27.10.2021

Liite 1. Kartoittava verkkokysely

Mitä mediavihkoon?

Teen AMK-opinnäytetyönäni Pilke Kanervalle "mediavihkon", joka on tarkoitettu erityisesti 0-3-vuotiaiden ryhmien käyttöön. Vihkon on tarkoitus olla arjen mediakasvatuksen työkalu kasvattajalle, ja kulkea kätevästi mukana metsään.

Suunnittelin, että mediavihkossa olisi toimintavinkkejä tabletti-tietokoneen hyödyntämiseen osana luontokasvatusta, mutta mitä juuri sinä kaipaisit mediavihkolta? Vastaamalla tähän kyselyyn autat minua eteenpäin opinnäytetyöni kanssa, ja avullasi mediavihkosta muodostuu toivottavasti jotain aidosti hyödyllistä!

1. Mitkä näistä mediakasvatukseen liittyvistä aiheista ovat sellaisia, joihin kaipaisit työssäsi vinkkejä? Voit valita useamman vaihtoehdon, sekä lisätä halutessasi itse aiheen, jota ei listasta vielä löydy!

Voit myös jättää vastaamatta tähän kysymykseen, jos tuntuu, että et kaipaa vinkkejä mistään näistä aiheista.

- Tabletin käyttäminen luontoretellä
- Tabletin käyttäminen leikkivälineenä
- Tabletin käyttäminen taiteen tekemisen välineenä
- Tekijänoikeuslait päiväkodissa
- Pedagoginen dokumentointi tabletin avulla
- Erilaiset tablettiin ladattavat sovellukset
-

Muu

11/7/2021

2. Alla on lista väittämiä, jotka liittyvät mediakasvatukseen päiväkodissa. Valitse viidestä vaihtoehdosta se vastaus, joka eniten kuvastaa omaa mielipidettäsi. Kyselyn seuraavassa osiossa voit halutessasi avata ajatuksiasi tarkemmin.

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Ei mielipidettä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Tabletin/medialaitteen käytön opettaminen alle kolmevuotiaalle lapselle on hyvä asia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pienilläkin lapsilla on paremmat mediataidot kuin monella aikuisella.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lasten kotona saamat mediakokemukset näkyvät myös päiväkodissa, esim. leikeissä esiintyvinä hahmoina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagogisen dokumentoinnin toteuttaminen yhdessä lapsen kanssa on helppoa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ryhmän käytössä olevia laitteita (esim. tabletti, kännykkä, tietokone) voisi käyttää lasten kanssa enemmänkin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Jos edellinen väitekyseminen herätti ajatuksia ja mielipiteitä, joita haluaisit jakaa tarkemmin, voit kertoa niistä vapaasti tässä!

11/7/2021

4. Osana opinnäytetyön prosessia on mediavihkoa ja sen sisältöä tietysti testattava käytännössä. Olisiko sinun ryhmässäsi mahdollista testata mediavihkon sisältöjä? Tarkempaa tietoa tästä prosessin vaiheesta tulee vasta myöhemmin tänä vuonna, mutta kartoitan alustavaa kiinnostusta jo nyt.

- Kyllä, ryhmässäni on mahdollista testata mediavihkon sisältöjä!
- Ei, ryhmässäni ei ole mahdollista testata mediavihkon sisältöjä.

5. Jäikö vielä mielen päälle jotain? Mitä ajatuksia mediavihko sinussa herättää? Sana on vapaa!

Tämä ei ole Microsoftin luomaa tai suosittelemaa sisältöä. Lähettämäsi tiedot lähetetään lomakkeen omistajalle.

 Microsoft Forms

11/7/2021

Liite 2. Kartoittavan verkkokyselyn tulokset

Mitä mediavihkoon?

4

Vastaukset

03:53

Keskimääräinen vastaamisaika

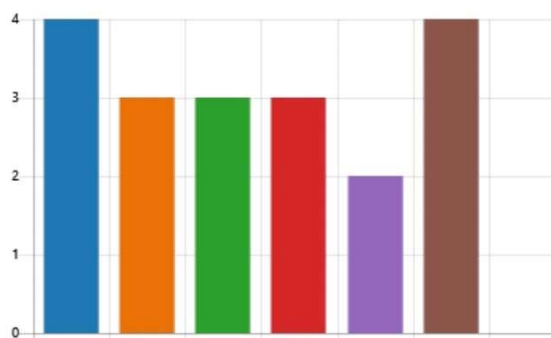
Suljettu

Tila

1. Mitkä näistä mediakasvatukseen liittyvistä aiheista ovat sellaisia, joihin kaipaisit työssäsi vinkkejä? Voit valita useamman vaihtoehdon, sekä lisätä halutessasi itse aiheen, jota ei listasta vielä löydy!

Voit myös jättää vastaamatta tähän kysymykseen, jos tuntuu, että et kaipaa vinkkejä mistään näistä aiheista.

●	Tabletin käyttäminen luontore...	4
●	Tabletin käyttäminen leikkiväli...	3
●	Tabletin käyttäminen taiteen t...	3
●	Tekijänoikeuslait päiväkodissa	3
●	Pedagoginen dokumentointi t...	2
●	Erilaiset tablettiin ladattavat s...	4
●	Muu	0



2. Alla on lista väittämiä, jotka liittyvät mediakasvatukseen päiväkodissa. Valitse viidestä vaihtoehdosta se vastaus, joka eniten kuvastaa omaa mielipidettäsi. Kyselyn seuraavassa osiossa voit halutessasi avata ajatuksiasi tarkemmin.

■ Täysin eri mieltä ■ Jokseenkin eri mieltä ■ Ei mielipidettä ■ Jokseenkin samaa mieltä ■ Täysin samaa mieltä

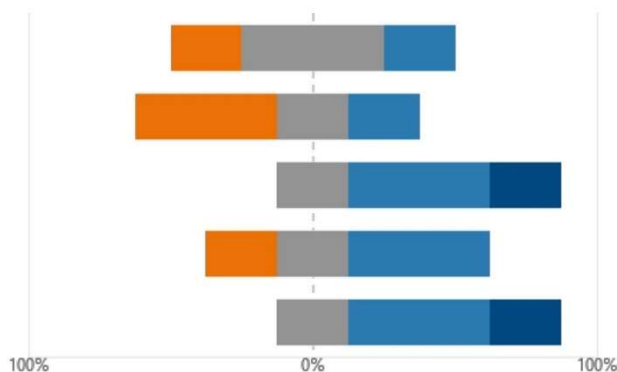
Tabletin/medialaitteen käytön opettaminen alle kolmevuotiaalle lapselle on hyvä asia.

Pienilläkin lapsilla on paremmat mediataidot kuin monella aikuisella.

Lasten kotona saamat mediakokemukset näkyvät myös päiväkodissa, esim. leikeissä esiintyvinä...

Pedagogisen dokumentoinnin toteuttaminen yhdessä lapsen kanssa on helppoa.

Ryhmän käytössä olevia laitteita (esim. tabletti, kännykkä, tietokone) voisi käyttää lasten kanssa...



3. Jos edellinen väitekyseminen herätti ajatuksia ja mielipiteitä, joita haluaisit jakaa tarkemmin, voit kertoa niistä vapaasti tässä!

1

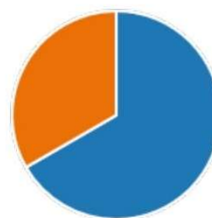
Vastaukset

Uusimmat vastaukset

"Onko tarkoituksen mukaista käyttää teknologiaa pienten lasten kans..."

4. Osana opinnäytetyön prosessia on mediavihkoa ja sen sisältöä tietysti testattava käytännössä. Olisiko sinun ryhmässäsi mahdollista testata mediavihkon sisältöjä? Tarkempaa tietoa tästä prosessin vaiheesta tulee vasta myöhemmin tänä vuonna, mutta kartoitan alustavaa kiinnostusta jo nyt.

- Kyllä, ryhmässäni on mahdollis... 2
● Ei, ryhmässäni ei ole mahdollis... 1



5. Jäikö vielä mielen päälle jotain? Mitä ajatuksia mediavihko sinussa herättää? Sana on vapaa!

1

Vastaukset

Uusimmat vastaukset

"Käytännön vinkkejä, ajatusten herättelyä, sitä aiheesta varmasti tarvi...

Liite 3. Havainnointi- ja arviointilomake

Mediavhko-toiminnan havainnointi ja arviointi

Kumman toimintatuokion toteutti?

<input type="checkbox"/>	Metsän orkesteri
<input type="checkbox"/>	Etsitään aarteita

Seuraavat kohdat koskevat toimintatuokion toteutusta. Rastita omaa mielipidettäsi vastaava vaihtoehto.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Kyllä	<input type="checkbox"/>	Ei
Kiinnostuiiko lapsi toiminnasta, kun näytit hänelle esimerkkiä?				
Toimivatko lapset yhdessä, syntyikö heidän välilleen vuorovaikutusta?				
Nauttiiko lapsi/nauttivatko lapset toiminnasta?				

Seuraavat kohdat koskevat toimintatuokion ohjeistusta ja sen kehittämistä. Rastita omaa mielipidettäsi vastaava vaihtoehto.

	Täysin eri mieltä	Hieman eri mieltä	Hieman samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Toiminnan ohjeistus oli selkeä ja ymmärrettävä.				
Toiminnassa tarvittavat välineet olivat saatavilla.				
Toiminta oli sovellettavissa omalle lapsiryhmälle sopivaksi.				
Toiminta oli lasten ikä- ja kehitystasolle sopivaa.				
Toiminta ei asettanut aikuisille kohtuuttomia vaatimuksia.				
Toiminnassa oli luontokasvatuksellisia elementtejä.				
Toiminnan voisi toteuttaa ryhmän kanssa uudestaan.				

Sana on vapaa! Ajatuksia, fiiliksiä, kehitysideoita ja kritiikkiä – mitä sinulla on mielessä?

Lähetä kuva täytetyistä lomakkeesta osoitteeseen fanny.viitaharju@outlook.com Kiitos ajastasi ja ajatuksistasi! Niistä on iso apu.

Liite 4. Mediaa metsäpolulla -toimintavihko

Tulostajan ohje:

Tulosta Mediaa metsäpolulla -toimintavihko ja leikkaa sivut irti. Vihkon sivujen koko on A5. Laminointi on suositeltavaa: voit joko laminoida jokaisen sivun erikseen, tai säästää laminoititaskuissa ja tehdä vihkosta kaksipuolisen. Aseta tällöin kaksi sivua laminoititaskun sisään valkoiset puolet vastakkain. Sivut 1 ja 2 ovat pari, sivut 3 ja 4 ovat pari jne. Tällä tavalla aseteltuna jokainen vihkon toimintaidea muodostaa oman erillisen kaksipuolisen korttinsa, jonka voi valmiista vihkosta kätevästi irrottaa! Vihkon voi koota rei'ittämällä ja yhdistämällä sivut toisiinsa vaikka avainrenkaalla. Jos mahdollista, kannattaa reikä tehdä pelkän laminoititaskun läpi niin, että paperi säilyy ehjänä – silloin se on täysin suojassa, säällä kuin säällä.

Toimintavihko alkaa seuraavalta sivulta.

Teksti ja kuvitus:
Fanny Viitaharju

Mediaa metsäpolulla

**TOIMINTAVIIKKO MEDIAKASVATUKSEN JA
LUONNON YHDISTÄMISEEN**

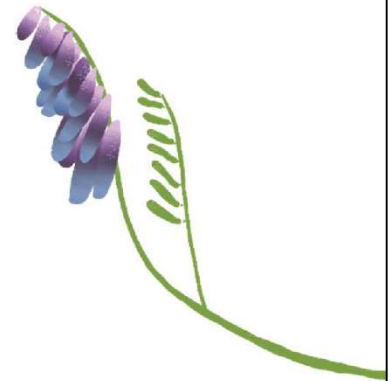
Varhaiskasvatuksen opettajan ja sosionomin opinnäytetyö
Turun AMK 2021

Hei varhaiskasvattaja!

Pienet lapset kasvavat mediamaailmassa. Erilaiset digilaitteet ja -mediat, kuten videot ja pelit, ovat heille arkipäivää ja niihin tutustutaan aina vain nuorempana. Vaikka kutsummekin usein pikkuisia ”diginatiiveiksi”, eivät mediakansalaisen taidot kuitenkaan ole synnynnäisiä. Niiden oppiminen on lapsen oikeus, ja sen toteutumisessa varhaiskasvatuksella ja varhaiskasvattajan osaamisella on tärkeä rooli.^{1, 2, 3, 4}

Tämä toimintavihko on arjen työkalu pienten, alle kolmevuotiaiden lasten mediakasvatukseen. Se sisältää viisi erilaista toimintaideaa, joiden avulla voit tuoda median osaksi ryhmäsi luontoretkeä. Näitä kahta mieluisaa ja antoisaa oppimisympäristöä yhdistelemällä tuetaan lapsen laaja-alaista osaamista⁴. Repussa kätevästi kulkeva tabletti tai älypuhelin muuttuu metsän siimeksessä uteliaan tutkailun, itse tekemisen ja lämpimän yhdessäolon välineeksi.

Ota media rohkeasti mukaan metsäpolulle!



1) Niinistö & Ruhala (toim.) 2006, 9

2) YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989, artikkelit 13. & 17.

3) Suoninen 2014, 57–59, 72

4) Opetushallitus 2018, 23–24, 26, 45–46

Sisällysluettelo

Ennen kuin aloitetaan	4
Metsän orkesteri	5
Aarrearkku	7
Minä!	9
Satupesä	11
Karhun tavoin	13
Sovelluksia ja sivustoja	15
Omia muistiinpanoja	16
Lähteet	17

PEDAGOGINEN DOKUMENTOINTI!

Nämä laatikot tekstin lomassa kertovat, millaisia pedagogisen dokumentoinnin mahdollisuuksia vihkossa kuvailtu toiminta tarjoaa.

Pedagoginen dokumentointi yhdessä lapsen kanssa on tärkeä, osallisuutta tukeva tapa kehittää lapsilähtöistä varhaiskasvatusta^{5,6} – ja sitä voi arjessa toteuttaa mukavan tekemisen siivin!

5) Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 60–61

6) Opetushallitus 2018, 37–38

Ennen kuin aloitetaan

MIKSI TABLETTI?

Tabletista on vaikka mihin! Sillä saa talteen kuvia, videota ja ääntä, ja hyviä sovelluksia voi aina ladata lisää. Tabletti sopii lapsenkin käteen, eikä oppimisen ilo vaadi uusinta tai kalleinta mallia⁷. Ilman sinua tabletin monipuoliset mahdollisuudet eivät lapselle avaudu⁸ – ole siis aina läsnä rikastamassa medialeikkiä ja tukemassa lasta laitteen käytössä!

Jos käytössä ei ole tablettia, sopii laitteeksi mainiosti myös älypuhelin.

TIETOTURVA JA TEKIJÄNOIKEUDET

Tutustu oman yksikkösi tietoturvaohjeisiin ja siihen, miten tabletille tai kännykälle taltioitua materiaalia tulee käsitellä ja tallentaa, ja miten sitä saa jakaa. Seuraa ohjeistusten muutoksia ja pidä ohjeet aina mielessäsi!

Muista myös luovaan toimintaan liittyvät tekijänoikeudet. Lapselle syntyy oikeus mm. itse kuvaamiinsa valokuviin⁹, ja sinä mahdollistat tämän oikeuden toteutumisen. Varhaiskasvatuksen kannalta olennaisia tekijänoikeusasioita ovat netistä löytyvään materiaaliin liittyvät seikat – miten musiikkia, videoita ja tekstiä saa toiminnassa käyttää? Tietoa tästä aiheesta tarjoaa Kopiosto.

Turvallisen ja toista kunnioittavan mediankäytön oppiminen on lapselle tärkeä taito. Ota selvää ja tutustu sääntöihin - esimerkiksi kasvatat lasta toimimaan mediassa lainmukaisesti, eettisesti ja sosiaalisesti kestäväällä tavalla!

7) Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 125

8) Irisvik & Utriainen 2017, 48

9) Tekijänoikeuslaki 404/1961 § 1

Metsän orkesteri

Lapsi on löytänyt kävyn ja huiskuttaa sillä sinulle. Poimi oma käpy ja asetu lapsen vierelle: rapsutelkaa käpyjä vastakkain ja kuunnelkaa niiden musiikkia. Etsikää yhdessä lisää erilaisia metsän soittimia, ottakaa muutkin mukaan ja riemuitkaa rytmistä! Tallettakaa musiikki tabletin avulla.

TOIMINNAN KULKU

Metsän orkesteri kehkeytyy lapsen ja varhaiskasvattajan välisessä lämpimässä vuorovaikutuksessa ja voi lähteä liikkeelle kenen aloitteesta tahansa. Metsästä etsitään erilaisia soittimia – kiviä, keppejä, käpyjä – ja niitä käytetään rytmin tuottamiseen. Mukaan musisoimaan saavat tulla kaikki halukkaat.

Kun sopiva hetki tulee, lapsilta kysytään, haluavatko he äänittää musiikkia. Jos vastaus on myönteinen, voidaan äänittämiseen käyttää tabletin äänitustoimintoa. Laite pidetään äänittämisen aikana lasten tasolla ja he voivat kokeilla käyttää sitä myös itse. Lopuksi äänite kuunnellaan ja sitä ihastellaan yhdessä. Kuunteleminen saattaa tosin jäädä kesken, kun lapset inspiroituvat omasta musiikistaan ja jatkavat soittamista entistä innokkaammin!

TAVOITTEENA ON, ETTÄ

lapsi osallistuu itselleen mielekkäällä tavalla yhteiseen musiikkileikkiin. Hänen kuvansa itsestään kekseliäänä ja arvokkaana leikkialoitteiden tekijänä vahvistuu, kun muut tarttuvat rytmiin ja vievät sitä eteenpäin.

Lapsi

- toimii äänimedian tuottajana, kuulijana ja tulkitsijana
- kehittää vuorovaikutustaitojaan
- oivaltaa rytmin ja harjoittelee sen luomista
- saa myönteisen media- ja luontoelämyksen ja onnistumisen kokemuksen

TOIMINNAN TAUSTALLA

Mediataitoihin kuuluu median kokeminen, tuottaminen ja tulkitseminen: Metsän orkesterissa lapsi harjoittelee kaikkia näitä taitoja ja on siis median kanssa monipuolisessa vuorovaikutussuhteessa^{10, 11}. Tabletti on hänelle itse tekemisen ja kuulluksi tulemisen väline. Syntynyt äänite on hyvä kuunnella heti, mutta sen avulla voidaan palata metsän tunnelmaan myöhemminkin: eri oppimisympäristöjen linkittyminen tukee lapsen laaja-alaista osaamista¹¹.

Elinikäinen luontosuhde rakentuu mielekkäistä, elämyksellisistä luontokokemuksista¹¹. Musiikin tuottaminen luonnonmateriaaleilla on luovaa leikkiä, jonka tiimellyksessä lapsi on yhteydessä ympäröivään metsään. Lapsen esinetoiminta rikastuu ja hänen luontoa kohtaan tuntemansa uteliaisuus palkitaan, kun käpy osoittautuu soittimeksi.

Pieni lapsi harjoittelee Metsän orkesterissa yhteistä leikkiä ja vuorovaikutustaitoja: varhaiskasvattaja voi tässä tukea lasta osallistumalla musiikin tekemiseen itse ja kannattelemalla lasten vertaissuhteita sensitiivisesti toiminnan sisältä käsin¹².

PEDAGOGINEN DOKUMENTOINTI!

Voit esimerkiksi

- havainnoida toiminnan aikana lapsen rytmin tuottamisen taitoa ja esinetoimintaa sekä ryhmän vertaissuhteita
- palata äänitteen avulla lapsen mediatuottamisen äärelle: kuunnelkaa äänitettä yhdessä lapsen kanssa ja keskustelkaa siitä, mikä lapsen mielestä oli mieleenpainuvaa, hauskaa ja kaunista
- kuunnella äänitteelle tallentunutta ohjaustoimintaasi ja reflektoida sitä: miten puhuit lapsille, millainen oli äänensävyysi ja millaisia sanoja käytit?
- tuoda äänitteen avulla lapsen taidekokemuksen tuottaman ilon kuultavaksi myös vanhemmille ja keskustella siitä heidän kanssaan

10) Niinistö & Ruhala (toim.) 2006, 9

11) Opetushallitus 2018, 23–24, 45–47

12) Pursi 2019, 87–89

Aarrearkku

Lapsi pyörittelee käsissään pientä käppyräistä jäkälää. Asetu ihmettelemään ja kerro, mikä lapsen aarre on nimeltään. Ehdota, että tekisitte aarrearkun, jonne sen voi laittaa. Aarrearkkuun lapset saavat tuoda löytönsä ihailtavaksi, tutkittavaksi ja tunnusteltavaksi, ja ne ovat kaikki yhtä hienoja! Ottakaa lopuksi aarrearkusta valokuva.

TOIMINNAN KULKU

Aarrearkku voi syntyä lapsen uteliaasta esinetoiminnasta tai varhaiskasvattajan aloitteesta. Maahan rajataan oksilla pieni alue, ”aarrearkku”. Varhaiskasvattaja asettuu sen äärelle ja näyttää lapsille mallia siitä, millainen aarre voi olla. Lapset tuovat löytämiään esineitä varhaiskasvattajalle, joka nimeää ne, silittelee niillä lasten käsiä ja poskia ja osoittaa niitä kohtaan ihailua.

Kun sopiva hetki tulee, kysytään lapsilta, voisiko aarrearkusta ottaa valokuvan tabletilla. Laite pidetään kuvan ottamisen aikana lasten tasolla ja he voivat kokeilla ottaa kuvia myös itse. Lopuksi kuvaa katsellaan ja tutkaillaan yhdessä, ja kuvan avulla aarteisiin voi palata vielä paljon myöhemminkin.

TAVOITTEENA ON, ETTÄ

lapsi osallistuu itselleen mielekkäällä tavalla luonnon leikkisään tutkimiseen. Hänen positiivinen minäkäsityksensä vahvistuu ja hänen uteliaisuutensa palkitaan, kun varhaiskasvattaja osoittaa aarretta kohtaan mielenkiintoa.

Lapsi

- toimii valokuvan tuottajana, katselijana ja tulkitsijana
- kehittää vuorovaikutustaitojaan
- oppii luonnossa ja luonnosta
- saa myönteisen media- ja luontoelämyksen ja onnistumisen kokemuksen

TOIMINNAN TAUSTALLA

Luontosuhdetta luodaan varhaiskasvatuksen ympäristökasvatuksessa: ympäristökasvatus on ympäristössä tapahtuvaa ja siihen liittyvää oppimista, joka herättää lapsessa halun toimia ympäristönsä puolesta¹³. Herkät aistikokemukset ovat luontosuhteen sydän¹⁴: Aarrearkun avulla lapsen luontosuhdetta vahvistetaan paitsi kielellisin keinoin, myös aistitoiminnan kautta.

Nimeämällä ja kuvailemalla aarteita varhaiskasvattaja välittää luontotietoa, joka kulkee sukupolvelta toiselle. Toiminnassa tutustutaan väistämättä myös jokamiehenoikeuksiin: juurineen irti revityt kasvit ovat arvokkaita aarteita, mutta myös tilaisuus kertoa lapsille luonnossa liikkumisen säännöistä. Toiminnassa oppimiensa sanojen avulla lapsen on helpompi jäsentää ja ymmärtää suunnattoman rikasta luontokokemustaan. Toisaalta on myös sanattomia hetkiä: varhaiskasvattaja voi koskettaa sammaltupsua sormella, poskella tai nenänpäällä, ja tarjota herkkää aistikokemusta lapsellekin.¹⁵

Aarrearkun äärellä herätellään rakkautta luontoa kohtaan hellyyttä, kunnioitusta ja tutkivaa uteliaisuutta korostaen. Tabletilla otetun kuvan avulla mieluisaan hetkeen ja metsän oppeihin on helppo palata.

PEDAGOGINEN DOKUMENTOINTI!

Voit esimerkiksi

- havainnoida toiminnan aikana ryhmän vertaissuhteita sekä lapsen esinetointia, mielenkiinnon kohteita ja vuorovaikutusta luonnon kanssa: mitä lapsi poimii mukaansa ja tuo Aarrearkkuun, miten lapsi metsän ja itsensä siellä näkee?
- palata kuvan avulla lapsen uteliaisuuden äärelle: katsokaa kuvaa yhdessä lapsen kanssa ja keskustelkaa siitä, miksi juuri nämä metsän aarteet kiinnittivät lapsen huomion ja mitä ajatuksia ne lapsessa herättävät
- tuoda kuvan avulla lapsen luontosuhteen rakentumisen näkyväksi myös vanhemmille ja keskustella siitä heidän kanssaan

13) Opetushallitus 2018, 46–47

14) Parikka-Nihti & Suomela 2014, 67

15) McVittie 2018, 32–33

Minä!

Lapsi seisoo kannon päällä ja hänen kasvoillaan hehkuu suunnaton riemu. Mene lapsen vierelle ja kerro hänelle, että hän näyttää iloiselta. Kysy, haluaisiko lapsi ottaa ilostaan kuvan. Anna lapsen katsoa itseään tabletin näytöllä ja napatkaa sitten hymyn hetki talteen! Tutkailtaa kuvaa yhdessä.

TOIMINNAN KULKU

Minä! on lapsen kanssa metsässä otettava selfie, omakuva. Toiminta käynnistyy, kun varhaiskasvattaja huomaa lapsen tämän ilon hetkellä. Mikäli se on hetkeä rikkomatta mahdollista, varhaiskasvattaja lähestyy lasta ja sanoittaa havaintonsa lapselle:

”Sinä hymyilet! Sinulla näyttää olevan hauskaa. Taidat olla iloinen.”

Tämän jälkeen hän kysyy lapselta, että otettaisiinko ilosta kuva. Myöntävän vastauksen saadessaan varhaiskasvattaja valitsee tabletissa etukameran siten, että lapsi voi nähdä itsensä laitteen näytöllä. Kun lapsi oivaltaa katsovansa itseään, se synnyttää vielä lisää iloa! On kuvan aika: sen voi ottaa varhaiskasvattaja, tai hän voi pidellä laitetta lapsen toimiessa kuvaajana. Lopuksi kuvaa ihastellaan yhdessä. Tässä keskustelussa hyvä mieli yhdistetään ympäristöön ja niiden välille luodaan syy-seuraussuhde: metsässä olo sai lapsen iloiseksi!

TAVOITTEENA ON, ETTÄ

lapsi jakaa varhaiskasvattajan kanssa läheisen vuorovaikutuksen hetken. Lapsen positiivinen minäkäsitys vahvistuu, ja hän saa tukea omien tunteidensa huomaamisessa, nimeämisessä ja tunnustelussa.

Lapsi

- toimii valokuvan tuottajana, katselijana ja tulkitsijana
- saa itse päättää, otetaanko kuva vai ei
- yhdistää tuntemansa ilon ja luonnossa olon toisiinsa
- saa myönteisen media- ja luontoelämyksen ja onnistumisen kokemuksen

TOIMINNAN TAUSTALLA

Pienelle lapselle, joka vasta tutustuu tunteisiinsa ja itseensä tuntevana olentona, on varhaiskasvattajan sensitiivisyys kultaakin kalliimpaa. Lapsen keinot käsitellä suuria tunteitaan ja tuoda niitä esille kehittyvät vielä. Lapsen tunnekokemuksen huomattessaan ja sitä sanoittaessaan varhaiskasvattaja siis tukee lapsen tunnetaitojen kehitystä, mutta myös kutsuu hänet mukaan vuorovaikutukseen.¹⁶ Ennen Minä!-selfien ottamista varhaiskasvattaja kutsuu lasta sadutusmenetelmän innoittamalla lausahduksella: ”Sinä hymyilet! Sinulla näyttää olevan hauskaa. Taidat olla iloinen.”

Kuvan katselu on jo itsessään lapselle tunne-elämys, mutta itseotettu kuva on hänelle mahdollisuus tehdä oma kokemuksensa näkyväksi ja tarkastella sitä¹⁷. Minä!-selfieta ottaessaan lapsi on tekemisissä tunteidensa kanssa ja tutkii niitä luovalla tavalla. Varhaiskasvattajan olisikin hyvä antaa lapsen ottaa kuva itse ja siten toimia omien tunteidensa taltioijana. Kuvasta tulee ehkä heilahtanut, mutta se on aidosti lapsen oma ja siksi ihan täydellinen.¹⁸

Minä!-selfien etu verrattuna aikuislähtöiseen kuvaamiseen on, että se otetaan lapsen tasolta ja lapsi saa nähdä kuvan jo ennen kuin se otetaan. Myös luvan kysyminen on tärkeää: varhaiskasvattaja osoittaa arvostusta lasta kohtaan ja mallintaa, kuinka valokuvia otetaan toista ihmistä kunnioittaen. Jos lapsi kieltäytyy, ei kuvaa oteta.

PEDAGOGINEN DOKUMENTOINTI!

Voit esimerkiksi

- havainnoida, mikä toiminta ja ympäristö tuottaa lapselle riemua – eli mikä toiminta ja ympäristö tukee parhaiten lapsen oppimista
- palata kuvan avulla lapsen tunnekokemuksen äärelle: katsokaa kuvaa yhdessä lapsen kanssa ja keskustelkaa siitä, mikä teki lapsen juuri siinä hetkessä niin iloiseksi
- tuoda kuvan avulla iloisen oppimisen hetket ja niihin liittyvät ympäristöt ja toiminnat näkyviksi myös vanhemmille ja keskustella niistä heidän kanssaan

16) Ahonen & Roos 2021, 55–57

17) Niinistö & Ruhala (toim.) 2006, 42, 50

18) Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 126–127

Satupesä

Lapset istuvat kaatuneen puunrungon päällä, rivissä kuin pikkulinnut. Ota tabletti esiin ja ehdota, että voitaisiin lukea satu tässä ihanassa pesässä, jonka lapset ovat löytäneet. Sadun jälkeen pesässä on turvallista myös jutella tarinan herättämistä tunteista ja ajatuksista.

TOIMINNAN KULKU

Satupesä voi olla lasten löytämä istumispaikka, tai toiminta voidaan aloittaa sopivan pesän etsimisellä tai majan rakentamisella. Varhaiskasvattajan on luettava satu etukäteen, jotta hän voi varmistua sen sopivuudesta. Tabletilla ei välttämättä pääse internettiin päiväkodin ulkopuolella, joten hyviä luontosatuja kannattaa etsiä ja tallettaa tabletille valmiiksi. Sadun voi lukea suoraan verkosta käyttämällä laitteena tabletin sijaan älypuhelin.

Satuhetken jälkeen on tärkeä keskustella sen herättämistä tunteista. Lapsilta voi kysyä, oliko satu hauska, jännittävä, hurja –vastaus kaikkeen on tosin varmasti ”joo”. Varhaiskasvattajan onkin oltava herkkänä lasten sanattomille viesteille, jotta hän pystyy tarttumaan heidän tunteisiinsa ja tukemaan niiden tunnistamisessa ja käsittelyssä.

TAVOITTEENA ON, ETTÄ

lapsi pääsee osallistumaan itselleen mielekkäällä tavalla yhteiseen pesän etsimiseen tai rakentamiseen. Hän nauttii sadun taiasta ja keskustelee sadun herättämistä tunteista ja ajatuksista varhaiskasvattajan tuella.

Lapsi

- toimii median kuulijana ja tulkitsijana
- liikkuu luontoympäristössä vapaasti
- rentoutuu ja rauhoittuu hetkeksi yhdessä muiden kanssa
- saa myönteisen media- ja luontoelämyksen ja onnistumisen kokemuksen

TOIMINNAN TAUSTALLA

Satupesän etsiminen tai luonnonmateriaaleista rakentaminen osallistaa lasta yhteiseen leikkiin, ja pesässä toteutuva satuhetki kutsuu häntä yhteiseen rentoutumiseen ja elämykseen. Luonnon monipuolinen hyödyntäminen sekä liikkumisen että rauhoittumisen paikkana on osa varhaiskasvatuksen ympäristökasvatusta¹⁹.

Ääneen luetun sadun kuunteleminen on alle kolmevuotiaiden yleisin mediakokemus, mutta monet katsovat myös päivittäin erilaisia lastenohjelmia²⁰. Niiden valmiit kuvat voivat kuitenkin olla lapselle liian suuria tai pelottavia. Kerrotun sadun sen sijaan voi ottaa vastaan omilla ehdoilla: lapsen mieli kuvittaa tarinan juuri hänelle sopivaksi.²¹

Satupesään voi yhtä hyvin ottaa mukaan myös perinteisen kirjan – medialaite ja painettu teos eivät sulje toisiaan pois, eikä toinen ole toista parempi. Tabletin tai älypuhelimien valitseminen onkin satua lukevan varhaiskasvattajan tietoinen ratkaisu: hän näyttää lapselle, että laitteella voi tehdä muutakin kuin katsoa ohjelmia, ja laajentaa lapsen käsitystä median elämyksellisistä mahdollisuuksista.²² Hän myös toimii mediakasvattajan roolissaan suojelijana, kun hän lukee ja valitsee sadun etukäteen, ja tunteiden tulkkina, kun hän keskusteleo sadusta lasten kanssa.

MITÄ LUIMME?

MILTÄ SE TUNTUI?

Muistathan kertoa myös lasten vanhemmille, mikä tarina Satupesässä luettiin ja mitä ajatuksia se pienissä kuulijoissa herätti!

19) Opetushallitus 2018, 46–47

20) Suoninen 2014, 57–58

21) Mustonen 2006, 16

22) Irisvik & Utriainen 2017, 44, 48

Karhun tavoin

Lapsi möyrii sammalikossa ja murisee. Lähde liikkumaan lapsen kanssa: näytä hänelle metsän eri eläinten liikkeitä, tai katsokaa malliksi jokin sopiva luontovideo. Eläytykää, olkaa hetken aikaa metsässä jäniksen lailla ja karhun tavoin! Kuvatkaa eläinliikunta videolle, ja katsokaa video sitten yhdessä

TOIMINNAN KULKU

Karhun tavoin liikkuminen voi kehkeytyä lasten omasta eläinleikistä, tai käynnistyä kun varhaiskasvattaja löytää sopivan monipuolisen maaston liikuntaa varten. Toiminnassa varhaiskasvattaja näyttää mallia suomalaisen metsän eläinten tavoista liikkua tai valitsee etukäteen sopivan videon, josta eläinten liikkeitä voi katsoa. Lapsilta kysytään, saisiko toimintaa kuvata. Videokuvaamisessa käytetään tablettia. Jos paikalla ei ole useampaa varhaiskasvattajaa, voi laitteen jättää vaikka nojaamaan kiveä vasten ja antaa kuvata toimintaa itsekseen – varhaiskasvattajan tärkein tehtävä on olla leikissä mukana.

Lopuksi videota katsotaan ja ihastellaan yhdessä. Videolta voidaan tunnistaa ja nimetä siinä näkyviä lapsia ja niitä eläimiä, joita he matkivat. Videon avulla tarinalliseen liikuntaan voi palata myöhemminkin.

TAVOITTEENA ON, ETTÄ

lapsi saa sopivan kokoisen liikuntahaasteen, joka vie hänet lähelle luonnon eri pintoja ja muotoja. Hän harjoittelee tarinallisen jumpan siivin tuntemaan suomalaisen metsän eläimiä ja niiden ominaisuuksia.

Lapsi

- toimii videon tuottajana, katsojana ja tulkitsijana
- on vuorovaikutuksessa luonnon ja muiden lasten kanssa
- kehittää motorisia taitojaan
- saa myönteisen media- ja luontoelämyksen ja onnistumisen kokemuksen

TOIMINNAN TAUSTALLA

Säännöllinen ja monipuolinen liikkuminen on erottamaton osa varhaiskasvatusta. Se on yksi lapselle ominainen oppimisen tapa, ja siksi sen mahdollistaminen ja tukeminen erilaisissa ympäristöissä on tärkeää.²³ Metsä tarjoaakin erilaisia liikunnan haasteita ja mahdollisuuksia kuin tasaiset pihat ja muut rakennetut ympäristöt. Karhun tavoin liikuttaessa hyödynnetään jännittävän muotoista ja monipuolista metsämaastoa lapsen oppimisen ja motorisen kehityksen tukemisessa²⁴. Lapsen pystyvyyden tunne ja liikkumisen rohkeus vahvistuu onnistumisten myötä, ja eläinten tavoin liikuttaessa toiminnassa on myös metsään liittyvä, tarinallinen elementti. Kehollisuus ja liike ovat pienelle lapselle sadun kokemisen tapoja, ja liikettä sanoittava varhaiskasvattaja on sadun kertoja, joka tukee samalla lapsen kielenkehitystä²⁵.

Mediaa pidetään turhaan liikunnan vastakohtana: sen avulla lapselle avautuu mahdollisuus tutkia liikettä, ja liike voi saada mediasta uutta inspiraatiota²⁶. Karhun tavoin liikkumiseen voi ottaa mallia videosta, ja lapsen liikunnasta kuvattu video tuo lapsen huimat saavutukset ja liikkumisen ilon näkyväksi.

PEDAGOGINEN DOKUMENTOINTI!

Voit esimerkiksi

- havainnoida toiminnan aikana ja videon avulla lapsen motorisia taitoja ja tuen tarpeita sekä ryhmän vertaistoimintaa
- palata videon avulla lapsen liikkumalla oppimisen äärelle: katsokaa videota yhdessä lapsen kanssa ja keskustelkaa siitä, miten lapsi oman liikkeensä näkee ja mitä se tuo hänelle mieleen
- katsella videolle tallentunutta ohjaustoimintaasi ja reflektoida sitä: millä tavalla ohjasit lapsia, miten lähellä heitä olit ja jäikö jotain touhun tuoksinassa huomaamatta?
- tuoda videon avulla metsässä liikkumisen iloa ja monipuolisuutta näkyväksi myös vanhemmille ja keskustella siitä heidän kanssaan

23) Opetushallitus 2018, 47–48

24) Parikka-Nihti & Suomela 2014, 77

25) Ahonen & Roos 2021, 75–76

26) Niinistö & Ruhala (toim.) 2006, 10

Sovelluksia ja sivustoja

Tee tabletista luonnon ihmettelyn väline alle kolmevuotiaille sopivien sovellusten ja sivustojen avulla

PAINT FOR KIDS

Sovelluksella voi piirtää eri väreillä. Tehkää luonnossa digitaalista taidetta ja tallettakaa havainnot piirtäen!

PIKKU TOUKKA PAKSULAINEN

Pelissä autetaan sadusta tuttua toukkaa kasvamaan perhoseksi. Ota vaikkapa kirja ja tabletti mukaan satupesään ja rikasta lukukokemusta pelin avulla!

PLANTNET

Sovelluksella voi tunnistaa kasveja valokuvaa käyttäen. Kun lapsi kysyy metsästä löytämänsä aarteen nimeä, voitte käyttää sovellusta yhdessä ja oppia molemmat uutta!

YLE LASTEN AREENA

Sovelluksella selaat ja katselet Ylen lastensisältöjä. Varhaiskasvatuksessa saa ihan luvan kanssa esittää Yle Areenasta kotimaisia ohjelmia! Ehkä sieltä löytyisi videoita, joissa liikutaan karhun tavoin?

Sovelluksia ja muuta sisältöä tulee jatkuvasti lisää – selaile silmä tarkkana sovelluskauppojen tarjontaa ja valitse parhaat. Muistathan aina testata sovellusta ensin itse!

Omia muistutuksia

Kirjoita ylös toimiviksi todetut sovellukset, kiinnostavat havainnot ja muut hyvät jutut!



Hiienvirna
Vicia cracca

LÄHTEET

- Ahonen, L. & Roos, P. 2021. Untuvikot. Alle 3-vuotiaiden pedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Irisvik, S. & Utriainen, J. 2017. Kuinka kasvattaa diginatiivi. Helsinki: Kustantamo S&S.
- McVittie, J. 2018. Sensuous and Languaged Learning: Children's Embodied and Playful Connections to Nature. Artikkelijulkaisussa *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, vol. 6, nro 1, 21–34. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://eric.ed.gov/?id=EJ1193493>. Viitattu 14.11.2021
- Mustonen, A. Mediasta se pienikin ponnistaa. Teoksessa Niinistö, H. & Ruhala, A. (toim.) 2006. *Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 15-20.
- Niinistö, H. & Ruhala, A. (toim.) 2006. *Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Saatavilla sähköisesti osoitteessa https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf. Viitattu 12.11.2021
- Pursi, A. 2019. Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä: Aikuisen roolit ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, nro 53. Helsingin yliopisto. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5374-6>. Viitattu 12.11.2021
- Rintakorpi, K. & Vihmari-Henttonen, E. 2017. Tää on meidän maailma! Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.
- Suoninen, A. 2014. Lasten mediabarometri 2013. 0–8-vuotiaiden mediankäyttö ja sen muutokset vuodesta 2010. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 75. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisut/verkkokauppa/verkkojulkaisut/362-Lasten%20mediabarometri%202013>. Viitattu 12.11.2021
- Tekijänoikeuslaki 404/1961. Annettu Helsingissä 8.7.1961.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. 20.11.1989. Saatavilla sähköisesti osoitteessa https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf. Viitattu 13.11.2021

