



Autio Matias, Ylikerälä Kaisa

Laitteita vai kokonaisuuksia –

eheyttävä mediakasvatus varhaiskasvatuksessa

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen koulutusohjelma
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Laitteita vai kokonaisuuksia – eheyttävä mediakasvatus varhaiskasvatuksessa (Autio Matias, Ylikerälä Kaisa)

Kandidaatin tutkielma, 33 sivua

maaliskuu 2020

Tutkielma perehtyy varhaiskasvatuksessa toteutettavaan mediakasvatukseen. Sen tavoitteena on selvittää, *millaisena eheyttäminen näyttäytyy varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessa, kuvailevan kirjallisuuskatsauksen kautta*. Aihe on varhaiskasvatuksen kentällä ajankohtainen, sillä sekä eheyttäminen että mediakasvatus ovat osa varhaiskasvatusta ohjaavaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita. Tutkielma on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, jonka tutkimusmateriaalina on käytetty ajankohtaisia koti- ja ulkomaisia lähteitä sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita. Opetuksen eheyttämisen pitkät juuret huomioon ottaen, lähdekirjallisuus ulottuu eheyttämisen määrittelyn osalta pitkälle historiaan. Mediakasvatuksen osalta tutkimuskirjallisuus painottuu mahdollisimman tuoreisiin lähteisiin. Käytettäväksi tutkimusaineistoksi on valittu tieteellisiä artikkeleita, väitöskirjoja ja tutkimusaiheeseen sopivia perusteoksia.

Tutkimustulosten mukaan eheyttäminen näyttäytyi varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessa *kokonaisuuksien, lapsilähtöisyyden ja mielekkään työskentelyn* kautta. Tulosten mukaan kokonaisuudet sitoutuivat vahvasti kasvattajan omiin näkemyksiin, tietoihin ja taitoihin mediakasvatuksesta. Kasvattajan teknologisen identiteetin nähtiin vaikuttavan siihen, millaista mediakasvatusta kasvattaja toteuttaa. Kasvattajilla havaittiin olevan eheyttävää ja kokonaisvaltaista pedagogiikkaa, mutta sen ei nähty ulottuvan mediakasvatukseen saakka. Eheyttävyyden lapsilähtöisyys näkyi mediakulttuurin asemassa varhaiskasvatuksessa. Tutkimustulosten perusteella lasten omia mielenkiinnon kohteita - kuten medialeikkejä - rajoitettiin monin tavoin, eikä varhaiskasvatusta nähty mediakulttuurisena paikkana. Eheyttävyyden mielekäs työskentely näyttäytyi laitekeskeisyyden kautta. Tulosten perusteella kasvattajat näkivät mediakasvatuksen usein rajoittuneesti, lähinnä laitteiden kautta.

Avainsanat: mediakasvatus, varhaiskasvatus, eheyttäminen

Sisältö

1	Johdanto	4
1.1	Tutkimuskysymys	4
1.2	Keskeiset käsitteet	5
1.3	Tutkimuksen toteutus	6
1.4	Lähdekirjallisuus	6
1.5	Validiteetti ja triangulaatio	7
1.6	Aihevalinta ja sen haasteet	8
2	Mediakasvatus	9
2.1	Mediakasvatus Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa	9
3	Ehyttäminen	11
3.1	Ehyttäminen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa	11
3.2	Opetuksen ehyttämisen historiaa	12
3.3	Opetuksen ehyttämisen käsite	13
3.4	Opetuksen ehyttämisen mahdollisuudet ja haasteet	15
3.4.1	<i>Opetuksen ehyttämisen mahdollisuudet</i>	15
3.5.2	<i>Opetuksen ehyttämisen haasteet</i>	16
3.5	Ehyttämisen lähtökohdat mediakasvatukseen	17
4	Mediakasvatuksen monet muodot varhaiskasvatuksessa	19
4.1	Mediakasvatus ja kasvattaja	19
4.2	Mediakasvatusta vai laitekasvatusta?	20
4.3	Mediakulttuuri	21
4.4	Mediakulttuuri osaksi varhaiskasvatusta	22
5	Tulokset	24
5.1	Pohdinta	26
	Lähteet	28

1 Johdanto

Digitalisaatio ja teknologian arkipäiväistyminen ovat muuttaneet ympäröivää maailmaamme viimeisten vuosikymmenten aikana. Älypuhelimet, sosiaalinen media ja jopa älykellot ovat nykyään osa arkeamme. Myös varhaiskasvatus on päässyt osaksi isoa muutosta. Vuoden 2016 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet toi tieto- ja viestintäteknologian kiinteäksi osaksi varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa varhaiskasvatuksen työntekijää ohjataan muun muassa tutkimaan ja havainnoimaan lasten kanssa tieto- ja viestintäteknologian roolia arkielämässä sekä tutustumaan erilaisiin tieto- ja viestintäteknologisiin välineisiin, sovelluksiin ja peleihin. (Opetushallitus, 2018.)

Lapset käyttävät arjessaan mediaa monipuolisesti. He kuuntelevat musiikkia, katsovat lempiohjelmiaan ja pelaavat pelejä. Monen lapsen arkirutiineihin kuuluu Suomessa esimerkiksi Pikku kakkosen päivittäinen katsominen. (Yleisradio, 2017.) Erilaisista mediailmiöistä syntyy lasten mediakulttuuria. Mediakulttuuri näkyy ja kuuluu osana lasten leikkejä, sillä medialeikeissä lapset voivat käsitellä median kautta kokemaansa, sekä tuoda mediasta tuttuja hahmoja osaksi leikkejään. (Huhtanen, 2016; Mulari, 2016.)

Koska media on kiinteä osa lapsen arkisia kokemuksia, tulisi se huomioida entistä paremmin myös varhaiskasvatuksen kentällä. Tärkeää on nähdä mediakulttuuri ja lasten mediakokemukset pedagogisen toiminnan lähteenä, eheyttävästi ja laaja-alaisesti. Lasten mediakulttuuri ei ole vain laitteiden käyttöä, vaan sisältää myös sosiaalisen ulottuvuuden ja yhteyden paikalliseen lastenkulttuuriin. (Mulari, 2016.)

1.1 Tutkimuskysymys

Työmme tarkoitus on selvittää, *millaisena eheyttäminen näyttäytyy varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessa, kuvailevan kirjallisuuskatsauksen kautta*. Selvitämme, mitä eheyttäminen on ja miten se näyttäytyy mediakasvatuksen pedagogisessa kontekstissa, opettamisen näkökulmasta. Käymme aluksi läpi mediakasvatusta yleisesti. Tarkastelunäkökulmamme mediakasvatukseen ja eheyttämiseen pohjaa osittain myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, ja käymme työssämme läpi sitä, mitä mediakasvatuksesta ja eheyttämisestä asiakirjassa mainitaan. Seuraavaksi käymme läpi eheyttämistä ja sen historiaa, käsitteitä sekä mahdollisuuksia ja haasteita. Luomme eheyttämistä käsittelevän tiedon pohjalta lähtökohdat, joiden avulla tarkastelemme mediakasvatusta. Mediakasvatusta käsittelemme varhaiskasvatuksen kontekstissa ja pyrimme

luomaan yleiskatsauksen siihen, millaisena mediakasvatus näyttäytyy. Työn lopussa käymme läpi tulokset, johon koostamme lähtökohtien avulla nousseet keskeiset asiat mediakasvatuksesta ja eheyttämisestä. Pohdintaosuus on varattu niille ajatuksille, joita tutkimusmatka on meissä herättänyt.

1.2 Keskeiset käsitteet

Keskeisiä käsitteitämme ovat: *mediakasvatus, eheyttäminen ja varhaiskasvatus*. *Mediakasvatus* on Reijo Kupiaisen ja Sara Sintosen (2009) mukaan tavoitteellista vuorovaikutusta, ja sen osapuolina ovat kasvattaja, kasvatettava ja mediakulttuuri. Tavoitteena on medialukutaito. Työn käsitteellinen rajausta koskee mediakasvatusta, mutta sen kanssa rinnakkain kulkevat usein mm. tieto- ja viestintäteknologiakasvatus, mediataidot ja monilukutaito. Tässä työssä käsittelemme nimenomaan mediakasvatusta, mutta ymmärrämme kentän sisältävän monia lähikäsitteitä. *Eheyttämisellä* tarkoitetaan sitä, että oppiaineiden tarjoamaa antia tarkastellaan laajemmasta näkökulmasta, ja pyritään ylittämään vallitsevat ainerajat. Näin saadaan aikaa erilaisia, mutta luonnollisia ja lapsen elinympäristöön liittyviä aihepiirejä ja ilmiöitä, kuten kotiseutu, liikennekasvatus ja metsä. (Jyrhämä ym., 2016.) *Varhaiskasvatus* on alle kouluikäisille suunnattu yhteiskunnallinen palvelu, jolla on monia tehtäviä. Varhaiskasvatuksen tehtävä on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa. (OPH, 2018.) Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan myös institutionaalista pienten lasten kasvatusta, joka varhaiskasvatustilain (36/1973, 1§) mukaan tarkoittaa ”lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka”.

Käymme työssämme läpi myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet-asiakirjaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on varhaiskasvatustilain perusteella Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, jonka mukaan paikalliset ja lasten yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat laaditaan ja varhaiskasvatus toteutetaan. Valtakunnallisella ohjauksella on tarkoituksena luoda yhdenvertaiset edellytykset varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten kokonaisvaltaiselle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. (OPH, 2018, 7-8.)

1.3 Tutkimuksen toteutus

Toteutamme tutkielman aiempiin tutkimuksiin pohjautuvana kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Laadullisen tutkimustavan valitseminen tapahtui luonnollisesti; molemmilla oli halu tehdä laadullista tutkimusta ja tutkittava ilmiö antoi siihen mahdollisuuden. Haluamme tutkia ilmiötä laaja-alaisesti ja tietynlaisin vapauksin, jota laadullisen tutkimuksen kentällä voikin tehdä. (Eskola & Suoranta, 1998.) Vapauksilla tarkoitamme lähinnä sitä, kuinka tutkielman aikana prosessi voi elää esimerkiksi tutkimuskysymyksen –ja suunnitelman suhteen.

Kuvailevaan kirjallisuuskatsaukseen päädyimme aihevalintamme ja lukemamme kirjallisuuden pohjalta. Ari Salmisen (2011) määritelmä kirjallisuuskatsauksen tavoitteista ovat yhteneväiset myös omille, tutkielmalle asettamillemme tavoitteille. Salminen määrittää kirjallisuuskatsauksen olevan metodi ja tutkimustekniikka, jonka avulla tutkitaan tehtyjä tutkimuksia, kootaan niiden tuloksia ja annetaan perustaa uusille tutkimistuloksille. (Salminen, 2011.)

Salmisen (2011) mukaan kuvailevasta kirjallisuuskatsauksesta nousee kaksi hieman toisistaan poikkeavaa orientaatiota: narratiivinen ja integroiva katsaus. Salmisen mukaan narratiivinen kirjallisuuskatsaus on yleisimmin yleiskatsaus, jonka tavoitteena on aiempien tutkimusten tiivistäminen. Opetuksen alalle tyypillisellä narratiivisella kirjallisuuskatsauksella voidaan saavuttaa ajankohtaista tietoa, johon välttämättä muun tieteellisen kirjallisuuden avulla ei pystytä. Integroiva katsaus eroaa narratiivisesta katsauksesta: se on narratiivista katsausta monipuolisempi, se tarjoaa laajemman kuvan tutkimusaiheen kirjallisuudesta ja siihen kuuluu vahvemmin kriittinen ote. (Salminen, 2011.) Salmisen kuvailevan kirjallisuuskatsauksen määritelmien perusteella, työstämme löytyy piirteitä niin narratiivisesta kuin integroivastakin kirjallisuuskatsauksesta. Narratiivisen piirteet näkyvät työssämme ennen kaikkea opetuksen eheyttämisen historia- ja määritelmäkappaleissa, kun taas kriittisemmät, orientoivat piirteet näyttäytyvät mediakasvatus-luvussa sekä yhteenvedossa.

1.4 Lähdekirjallisuus

Eheyttämisen pitkät juuret huomioon ottaen ulotamme lähdekirjallisuuden tarkastelun usean vuosikymmenen ajanjaksolle. Mediakasvatuksen muuttuvassa maailmassa rajaamme lähdekirjallisuuden 2000-luvun sisälle. Pyrimme näin tietoisesti saamaan eheyttämisestä mahdollisimman moninaisen kuvan, mutta saamaan mediakasvatuksen ja varhaiskasvatuksen mahdollisimman lähelle uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sisältöjä. Teoreettinen taustamme

rakentuu tutkimuskirjallisuuteen sekä tutkimuksiin pohjaaviin kokoamateoksiin. Muuttunut Varhaiskasvatussuunnitelmat perusteet-asiakirja tulee huomioida lähteitä tarkasteltaessa, sillä vanhemmat lähteet nojaavat suunnitelman vanhempaan versioon. Tutkielmamme sisältö linkittyy vahvasti suomalaiseen varhaiskasvatuksen kontekstiin, joten kotimaisten lähteiden määrä korostuu. Mediakasvatuksen kenttä on kuitenkin kansainvälinen, joten globaaleja lähteitä ei voi sivuuttaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) tulee olemaan keskeisesti mukana tutkimusprosessissamme.

Lähdemateriaalia etsimme yleisimpien tiedonhakualustojen ja hakukoneiden, kuten Google Scholarin, Oula-Finnan, Arton, Ebscon- ja ProQuest- tietokantojen, kautta. Kävimme lisäksi asiantuntijakeskustelun Pekka Mertalan kanssa, jossa Mertala suositteli meille tiettyjä artikkeleita, joissa käsitellään erityisesti mediakasvatusta varhaiskasvatuksen kontekstissa.

1.5 Validiteetti ja triangulaatio

Tutkielmamme luotettavuutta tarkasteltaessa erityisesti valitsemamme käsitteistö tulee tarkastelun kohteeksi. Valitsemamme kolme käsitettä – mediakasvatus, eheyttäminen ja varhaiskasvatus – ovat keskeisessä roolissa tutkielmassamme. Peilaamme tutkielmamme ydinkäsitteitä eri lähikäsitteiden kanssa tutkielmamme validiteetin takaamiseksi. Validiteettia ja reliabiliteettia pohdittaessa, on syytä tarkastella myös tutkielmamme triangulaatiota. Jouni Tuomi & Anneli Sarajärvi (2009) määrittelevät triangulaation tarkoittavan teorioiden, metodien, tietolähteiden ja tutkijoiden työskentelyn yhdistymistä (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Omassa tutkielmassamme triangulaatio näyttäytyy nimenomaan tutkijoiden työskentelyn yhdistymisenä; tutkijatriangulaationa. Tutkijatriangulaatio on näkynyt läpi tutkielmamme. Olemme alusta alkaen pitäneet yhdessä tutkielmapalavereita, jossa olemme pohtineet tutkittavaa aihealuetta, sekä keskustelleet työnjaosta. Olemme kirjoittaneet pääosin etätöyönä OneNote- sovelluksella. Kandidaatintutkielmassamme Kaisan osuus on painottunut mediakasvatuksen puolelle, Matias on perehtynyt enemmän eheyttämisen käsitteeseen. Painotuksista huolimatta olemme molemmat perehtyneet työhön kokonaisuutena, jonka avulla olemme saaneet eheyttämisen ja mediakasvatuksen keskustelemaan keskenään.

Luotettavuuteen vaikuttaa myös tutkijoiden positio tutkittavaa aihetta kohtaan. Näemme oman positioimme suhteellisen neutraalina; kummallakaan meistä ei ole työkokemusta mediakasvatuksesta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Vaikka koemmekin asemoituvamme suhteellisen neutraalisti tutkittavaa aihetta kohtaan, on samalla hyvä muistaa itsereflektion merkitys. Sanna

Aaltonen & Riitta Högbacka (2015) määrittävät refleksiivisen tutkimuksen olevan syvällistä perusteiden pohdintaa ja tulosten jatkuvaa tarkastelemista suhteessa tehtyyn tutkimustyöhön. (Aaltonen & Högbacka, 2015.) Uskomme, että läpi tutkielman jatkuva kokonaisvaltainen kriittinen tarkastelu itseämme ja omaa toimintaamme kohtaan parantaa tutkielmamme validiteettia. Lisäksi pyrimme tuomaan tutkimusprosessimme mahdollisimman tarkasti esille.

1.6 Aihevalinta ja sen haasteet

Valitsimme aiheeksi mediakasvatuksen, sillä kiinnitimme opintojen alussa paljon huomioita lasten mediankäytön uutisointiin. Mielestämme uutisointi ja otsikot käsittelivät usein lasten mediankäyttöä negatiivisessa valossa. Kuitenkin osana opintojamme huomasimme, että mediakasvatuksen tulisi olla yksi varhaiskasvatuksen osa-alueista. Omakin käsityksemme mediakasvatuksesta oli hyvin rajoitus- ja laitekeskeinen, mutta onneksi koulutukseemme kuulunut tieto- ja viestintäteknologian kurssi avasi ajatuksiamme. Mielenkiintomme heräsi ja halusimme tutkia, miten mediakasvatus näyttäytyy varhaiskasvatuksen arjessa. Tähän halusimme yhdistää Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden käsityksen laaja-alaisesta osaamisesta, ja sen vuoksi yhdeksi osa-alueeksi työllemme valikoitui eheyttäminen. Näin saisimme mielestämme parhaimman kuvan siitä, onko mediakasvatus todella eheyttävästi osana varhaiskasvatusta.

Tutkielmamme haasteet liittyvät pitkälti siihen, kuinka saamme rakennettua sirpaleisesta tiedosta yhden, eheän ja validin kokonaisuuden. Tätä haastetta helpottaaksemme olemme luoneet jo alusta asti työlle selkeän rakenteen, joka mahdollistaa myös muokkautuvuuden prosessin edistyessä. Lisäksi haastetta voi tuoda se, että alle kouluikäisten lasten mediakasvatusta sekä kasvattajien pedagogisia valmiuksia tähän on tutkittu vielä verrattain vähän, niin kotimaassa kuin kansainvälisestikin. (Salomaa, 2016.)

2 Mediakasvatus

Mediakasvatuksessa on tiivistettynä kyse laaja-alaisen kulttuurissosiaalisten osaamisten ja valmiuksien vahvistamisesta (Kupiainen & Sintonen, 2009). Varhaiskasvatuksen osalta mediakasvatuksen määritelmää voidaan täydentää siten, että mediakasvatus on “tavoitteellista varhaiskasvatusta, jossa osapuolina ovat kasvattajat, kasvatettavat ja mediakulttuuri. Päämääränä on medialukutaidon edistämisen myötä tukea varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisia tavoitteita. “(Mertala & Salomaa, 2016, 159.)

Mediakasvatuksen tärkeyttä varhaiskasvatuksessa pystytään perustelemaan kansallisten ja kansainvälisten asiakirjojen lisäksi myös sillä, että mediataidot voidaan luokitella nykypäivänä jopa kansalaistaidoiksi. (Salomaa, 2016a.) Kansalaistaidoilla tarkoitetaan tässä yhteydessä yhä medioituvaa ja teknologisoituvaa yhteiskuntaa, jossa on tärkeää hallita myös median kriittinen tarkastelu.

Mediakasvatusta tehdään monista eri näkökulmista ja painotuksista. Mediakasvatuksen tehtävänä voidaankin nähdä, että se monipuolistaa lasten mediakokemuksia, syventää ymmärrystä monenlaisista mediailmiöistä, tarjoaa kokemuksia median hyödyntämisestä sekä auttaa lasta hahmottamaan ja erittelemään myös niitä mediailmiöitä, jotka eivät nouse vertaisryhmässä esiin. (Mulari, Valkonen & Salomaa, 2016.)

2.1 Mediakasvatus Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa

Mediakasvatuksen käsite esiintyy useissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018) sisällöissä. Sana “media”, mainitaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa yhteensä 12 kertaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan useita mediaan liittyviä termejä, joka omalta osaltaan saattaa luoda epäselvyyttä: asiakirjassa puhutaan niin *oppimisen alueissa* olevasta mediakasvatuksesta kuin *laaja-alaisen osaamisen* kokonaisuuksiin sijoittuvasta monilukutaidosta, medialukutaidosta, sekä tieto- ja viestintäteknologisesta osaamisesta.

Varhaiskasvatuksen keskeisiä tavoitteita ja sisältöjä kuvaavissa *oppimisen alueissa*, mediakasvatus mainitaan “minä ja meidän yhteisömme”- kokonaisuuden alla. Siinä mediakasvatuksen tehtäviksi mainitaan lasten aktiivisen toimijuuden ja itsensä ilmaisun tukeminen. (OPH, 2018.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisessa mediakasvatuksessa lapsi tutustuu yhdessä aikuisen kanssa eri medioihin ja harjoittelee turvallisissa ympäristöissä leikinomaisesti

median tuottamista. Mediasisältöihin tutustutaan yhdessä lapsen kanssa keskustellen. Tällä tavoin myös lähde- ja mediakriittisyys kehittyy. Mediakasvatuksen toteuttaminen voidaan toteuttaa eheytävästi, monia oppimisen eri osa-alueita hyödyntäen: ”Mediassa esiintyviä teemoja voidaan käsitellä lasten kanssa esimerkiksi liikunnallisissa leikeissä, piirtämällä tai draaman keinoin”. (OPH, 2018, 32.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa laaja-alaisen osaamisen osa-alueisiin sisältyy monilukutaito sekä tieto- ja viestintäteknologinen (TVT) osaaminen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet painottavat monilukutaidon ja TVT-osaamisen merkitystä lasten arjessa ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Lisäksi se nostaa esille monilukutaidon ja TVT-osaamisen merkityksen yhteiskunnallisessa osallistumisessa. Monilukutaidon sekä tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen nähdään osaltaan lapsen kasvatuksellisen ja koulutuksen tasa-arvon kehittäjänä ja ylläpitäjänä. (OPH, 2018.)

Monilukutaito määritellään varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ”erilaisten viestien tulkinna ja tuottamisen taidoiksi”. (OPH, 2018, 32) Monilukutaito linkittyy vahvasti mediakasvatukseen erityisesti monilukutaitoon sisältyvän medialukutaidon kautta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ei siis varsinaisesti määrittele medialukutaitoa tarkemmin, vaan se sisällyttää sen yhdeksi osaksi laajempaa monilukutaidon käsitettä. Sen mukaan lapsia tulee innostaa ”tutkimaan, käyttämään ja tuottamaan viestejä erilaisissa, myös digitaalisissa ympäristöissä”. (OPH, 2018, 32) Aikuisen rooli lapsen monilukutaidon - myös medialukutaidon - kehittymisessä esitetään varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mallina ja otollisen oppimisympäristön luojana.

Tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen osuudessa mediakasvatus näyttäytyy erityisesti osana erilaisia tieto- ja viestintäteknologisia välineitä, pelejä ja sovelluksia. Siinä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet korostavat erityisesti digitaalista dokumentointia sekä sen hyödyntämistä lapselle ominaisella tavalla, esimerkiksi leikkien, tutkien ja liikkuen. Varhaiskasvatussuunnitelma ohjaa kasvattajaa tutustumaan lasten kanssa erilaisiin tieto- ja viestintäteknologisiin välineisiin, sovelluksiin ja peleihin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tieto- ja viestintäteknologian osuudessa, lapsen oma toimijuus näyttäytyy vahvana. Sen mukaan ”mahdollisuudet kokeilla ja tuottaa sisältöjä itse ja yhdessä muiden lasten kanssa käyttäen apuna tieto- ja viestintäteknologiaa edistävät lasten luovan ajattelun ja yhteistoiminnan taitoja sekä lukutaitoa”. (OPH, 2018, 26.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa aikuinen esitetään tässä oppimisprosessissa sisällön rikastuttajana sekä turvallisuuden ylläpitäjänä.

3 Eheyttäminen

Eheyttämisen taustalla vaikuttavat yleisesti varhaiskasvatuksen pohjana olevat oppimiskäsitykset. Varhaiskasvatustyöhön Suomessa ovat vaikuttaneet keskeisesti behavioristinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala, 2007.) Erityisen merkittävästi varhaiskasvatuksen suunnitteluun ja tutkimiseen on vaikuttanut Bronfenbrennerin ekologinen teoria, jossa varhaiskasvatuksen prosessien tarkastelu on ulotettu laajempiin konteksteihin, ja on huomioitu myös lähiympäristön ja vuorovaikutuksen vaikutus ja suhteisuus. (Puroila & Karila, 2001.)

Suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogisessa ytimessä näyttäytyy holistisuus. Kasvatuksellisesti arvokkaita tilanteita eivät ole vain suunnitelmalliset tuokiot, vaan arjessa näyttäytyvät pedagogiset tilanteet ovat yhtä arvokkaita oppimisen kannalta. Myös kasvattajan rooli vaihtelee aikuislähtöisyydestä kohti lasta tukevaa ohjaamista. Toimintaa ohjaavatkin yksittäisten tilanteiden sijaan eheytyt, kokoavat kasvatuspäämäärät ja sisältö- ja oppimiskokonaisuudet. Pedagogisesti ajateltuna mediakasvatus, holistinen sekä eheyttävä kasvatusnäkemys sopivat hyvin yhteen. (Salomaa, 2016a.)

Eheyttämistä koskevia tutkimuksia on tehty suhteellisen vähän ja tehtyjen tutkimusten konteksti on vahvasti perusopetuksen puolella, ei varhaiskasvatuksen. Näemme, että ne ovat kuitenkin soveltuvin osin käytettävissä myös varhaiskasvatuksen eheyttävää mediakasvatusta koskevaan tutkielmaamme.

3.1 Eheyttäminen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa

Varhaiskasvatuksen oppimiskäsitys lähtee liikkeelle siitä, että lasten kasvu, kehitys ja oppiminen kulkevat vuorovaikutuksessa ihmisten ja lähiympäristön kanssa. Lasten oma rooli oppimisessa nähdään aktiivisena toimijana, eikä lapsia nähdä passiivisina tiedon vastaanottajina. Oppimisen on kokonaisvaltaista: sitä tapahtuu kaiken aikaa ja kaikkialla. Kokonaisvaltainen oppiminen sisältää lapselle luontaiset tavat oppia leikkien, liikkuen, tutkien ja itseään ilmaisten. (OPH, 2018, 21-22.)

Lapsen oppiminen rakentuu aiemmin koetulle ja eletylle, ja opittavalla asialla onkin tärkeää olla yhteys sekä lapsen mielenkiinnon kohteisiin, että olemassa oleville kokemuksille ja osaa miselle opittavasta asiasta. Oppimisessa korostuu myös leikin merkitys. Leikki on lasta motivoivaa toimintaa, joka tuottaa lapselle sekä iloa, että uusia kokemuksia. (OPH, 2018, 21-22.)

Varhaiskasvatus toteutuu opetuksen, hoidon ja kasvatuksen kokonaisuutena, joiden avulla muodostuu laaja-alainen tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon kokonaisuus. Varhaiskasvatuksessa laaja-alaisuus muodostuu viidestä eri osa-alueesta, joita ovat *ajattelu ja oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen sekä osallistuminen ja vaikuttaminen*. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan eheytetty pedagogiikka mahdollistaa asioiden ja ilmiöiden laaja-alaisen tarkastelun ja tutkimisen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sisältää myös viisi eri oppimisen aluetta, jotka ohjaavat henkilöstöä eheytetyn pedagogisen toiminnan suunnittelemisessa ja toteuttamisessa yhdessä lasten kanssa. (OPH, 2018, 23-24; 40.)

3.2 Opetuksen eheyttämisen historiaa

Eheyttämisen käsite ei ole uusi. Sen juurien on nähty ulottuvan jo Johann Friedrich Herbartin (1766–1841) luomaan pedagogiseen kokonaisteoriaan. Herbart näki lasten olevan luontaisesti kiinnostuneita oppimista kohtaan. Hänen mukaansa opettajan tuli tukea lapsen oppimisprosessia herättämällä kiinnostusta ja tukemalla lasta (Hellström, 2008.) Varsinaisessa kokonaisteoriassa, Herbart jakoi tiedon alueen kahteen eri ryhmään: Ensimmäiseen ryhmään kuului tieto, joka käsitti teoreettisten ideoiden lisäksi tosiasiallisen ja kokemuseräisen tiedon. Toiseen ryhmään Herbart jakoi eettiset intressit, johon kuului henkilökohtainen vakaumus, toisista välittäminen sekä pyrkimykset oikeudenmukaisuuteen, hyväntekeväisyyteen ja tasa-arvoon. Varsinainen eheyttäminen Herbartin kokonaisteoriassa näkyi siinä, että Herbart halusi lisätä näiden kahden tiedonalueen integraatiota (Kujamäki, 2014.) Herbartin esittämä kokonaisteoria oli aikaansa edellä, sillä jo tuolloin Herbart kirjoitti opetuksen jaksotuksen ja rinnastuksen puolesta sekä väitti oppiainepainotteisen opetuksen ‘pirstoavan lapsen kokemuskentän’. (Lahdes 1982, 109; Kujamäki 2014.)

Herbartin tiedonalueiden jako on nähty pohjana opetuksen eheyttämisen käsitteelle. Eheyttävän opetuksen varsinaisena oppi-isänä pidetään kuitenkin yhdysvaltalaisesta filosofi-psykologi John Deweyta. Kasvatustieteisiin ja sen kehittymiseen massiivisesti vaikuttanut Dewey loi pragmatistisen ‘learning by doing’- käsitteen, jonka ydinajatuksena oli mielekkään työskentelyn kautta oppiminen. Opetuksen lähtökohtana olivat Deweyn luomat neljä eri perusviettymystä (instinct): sosiaalinen viettymys, viettymys tekemiseen ja rakentamiseen, viettymys tutkimiseen ja keksimiseen sekä viettymys taiteelliseen ilmaisuun. Dewey näki oppimisen läpi elämän jatkuvana, eläväisenä ja muuttuvana prosessina. Deweyn näkemykset oppimisprosessista olivat

hyvin yhteneväiset eheyttämisen taustalla omalta osaltaan vaikuttavan konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa. (Kujamäki, 2014.)

Eurooppalaisessa kontekstissa eniten eheyttävän opetuksen luomiseen vaikuttaneena ihmisenä pidetään Berthold Ottoa (1859–1933). Otton opetuksessa huomioitiin erityisesti lapsen luontainen kiinnostus ympäristöä kohtaan sekä lapsen omat elämäntilanteet ja elämykset. (Viljanen 1976; Kujamäki 2014.) Vahvasti saksalaisesta pedagogiikasta ja Deweyn ajatuksista vaikutteita saanut Aukusti Salo (1887–1951) oli Suomen eheyttävän opetuksen uranuurtaja. Salon sidottu kokonaisopetus oli oppiainerajat hämärtävää sidottua kokonaisopetusta ja siinä korostui etukäteissuunnittelu. Salon lapsen elämänpiirit ja ympäristöopin huomioon ottava *kokonaisopetus-suunnitelma* vaikutti ennen kaikkea suomalaisen alkuopetuksen kehittymiseen (Lahdes 1982; Kujamäki 2014.) Suomalaisen opetuksen eheyttämisen historiaa käsiteltäessä puhutaan opetuksen eheyttämisen sijaan kokonaisopetuksesta, myöhemmin myös integraatiosta. On hyvä huomioida, että termiä ‘eheyttäminen’, alettiinkin käyttämään Suomessa laajemmin vasta 1980-luvulla. (Malinen, 1992.)

3.3 Opetuksen eheyttämisen käsite

Erkki Lahdes (1982; 1997) määrittelee opetuksen eheyttämisen tarkoittavan opetustilanteiden ja oppiaineiden järjestämistä mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Lahdeksen opetuksen eheyttämisen määritelmässä keskeisessä roolissa ovat kaksi eheyttämisen tapaa: *horisontaalinen ja vertikaalinen eheyttäminen*. Horisontaalinen eheyttäminen on integraatiota, joka tapahtuu oppiaineiden välillä. Horisontaalinen eheyttäminen pitää sisällään niin oppiainerajat häivyttävän *kokonaisopetuksen*, samanaikaisesti opettettävien aineiden määrää vähentävän *jaksotuksen*, kuin eri oppiaineissa saman aiheen mukana pitämisen eli *rinnastamisen*. Lahdeksen määrittelemässä kokonaisopetus nähdään pitkälle vietyinä horisontaalisena eheyttämisenä. Lahdes jaottelee kokonaisopetuksen käsitteen kahteen osaan: *sidottuun kokonaisopetukseen* ja *vapaaseen kokonaisopetukseen*. Sidotussa kokonaisopetuksessa aihekokonaisuudet etenevät systemaattisessa järjestyksessä, kun taas vapaassa kokonaisopetuksessa aiheet kumpuavat oppijan oman mielenkiinnon, harrastuneisuuden ja tarpeiden pohjalta. Jos horisontaalinen eheyttäminen nähtiin oppiaineiden välisenä integraationa, on vertikaalinen eheyttäminen sen sijaan oppiaineiden sisällä tapahtuvaa integraatiota, jossa Lahdeksen mukaan tyypillisimmillään edetään konkreettisesta abstraktiin. (Lahdes 1982; 1997; Kujamäki 2014.)

James Beane (1997) määrittelee eheyttämistä luomansa opetuksen eheyttämisen mallin kautta (*a design for curriculum integration*). Se poikkeaa aiemmista opetuksen eheyttämisen määritelmistä ennen kaikkea siltä osin, että siinä opetus on kietoutunut vahvemmin yhteiskunnallisesti ja henkilökohtaisesti merkityksellisten, todellisen maailman ongelmien ja aiheiden ympärille. Beane on lähestynyt teemojen käsittelyä tietämysten kautta, jotka hän on määritellyt persoonalliseksi tietämykseksi omasta itsestään, yhteiskunnalliseksi tietämykseksi sosiaalisista suhteista, kuvaavaksi ja selittäväksi tietämykseksi, sekä tekniseksi tietämykseksi. (Beane 1997; Kujanmäki 2014.) Mallissa korostuu keskusaihejohtoinen (*core*) kokonaisopetus. Siinä opetuksen suunnittelu lähtee etenemään keskusaiheen kautta kohti laajempien ideoiden ja käsitteiden tutkimista. Keskusaiheet valitaan yhteiskunnallisesti tärkeiden teemojen sekä lasten kehityksen kannalta merkityksellisten aiheiden pohjalta. Mallissa opetuksen eheyttäminen näyttäytyy ongelma-keskeisenä. (Beane, 1997.)

Marjaana Kangas, Kaisa Kopisto ja Leena Krakfors (2015) näkevät eheyttämisen Beanen tapaan henkilökohtaisen merkityksellisyyden kautta. Heidän mukaansa eheyttämisessä on lopulta kyse siitä, kuinka käsiteltävät tiedot tuleva lähelle lasta, hänen kokemusmaailmaansa ja häneen vaikuttavia ajankohtaisia sisältöalueita. Tässä oppimisprosessissa lapsi rakentaa maailmankuvaansa yksittäisten oppiaineiden sijaan oppiainerajoja yhdistävissä kokonaisuuksissa (Kangas ym., 2015.)

Hannele Cantell (2015) määrittelee opetuksen eheyttämistä aiempia määritelmiä laajemmin. Hänen mukaansa opetuksen eheyttäminen on pyrkimystä eheään ja kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. (Cantell, 2015.) Myös Yao Fu ja Susan Sibert (2017) määrittelevät opetuksen eheyttämisen laajasti. Heidän mukaansa opetuksen eheyttäminen voi olla mikä tahansa opetuksen muoto, jossa tapahtuu oppiainerajoja rikkovaa yhdistelyä ja jossa käytetään tietoa, joka liittyy useampaan kuin yhteen oppiaineeseen. (Fu & Sibert, 2017.)

Julie Klein (2006) luokittelee eheyttämistä kolmijakoisen luokittelun kautta. Kleinin luokittelusta löytyy yhtäläisyyksiä Lahdeksen (1997) horisontaalisen eheyttämisen määritelmään. Klein tarkastelee eheyttämisen käsitettä *monialaisen lähestymistavan* (multidisciplinary approach), *oppiaineiden välisen integraation* (interdisciplinary approach) ja *kokonaan oppiainerajat ylittävänä työskentelynä* (transdisciplinary approach) kautta. (Klein, 2006.) Monialaisessa lähestymistavassa käsitellään valittua aihetta läpi eri oppiaineiden, kuitenkin niin että opetus painottuu edelleen oppiaineen sisältöön ja sen tavoitteisiin. Oppiaineiden välisessä integraatiossa näkyy teemoittaminen vahvemmin. Siinä oppiaine onkin väline, jonka avulla valittua

teemaa käsitellään. Oppiaineiden sisältöjen ja tavoitteiden sijasta valittu teema on keskiössä. Kokonaan oppiainerajat ylittävässä työskentelyssä nimenmukaisesti ylitetään kaikki oppiainerajat. Kokonaan oppiainerajat ylittävässä työskentelyssä lapsi ja hänen mielenkiinnon kohteensa ovat keskiössä. Siinä integraatio on tavoite, ei enää vain väline. (Klein 2006; Kujamäki 2014.)

Opetuksen eheyttämistä määriteltäessä on hyvä huomioida *integraation* käsite. Sitä pidetään yleisesti opetuksen eheyttämisen synonyymina. Lahdesen mukaan integraatio voi olla eriasteista. Se voi olla oppiaineiden välistä integraatiota tai kokonaan oppiainerajat ylittävää kokonaisopetusta. (Lahdes, 1982.) Edellä käsiteltyjen keskeisten määritelmien pohjalta voidaan sanoa opetuksen eheyttämisen näyttäytyvän suhteellisen laajana käsitteenä. Eri määritelmät ja niihin liittyvät lähikäsitteet saattavat omalta osaltaan luoda epäselvän käsityksen opetuksen eheyttämisestä. Eheyttäminen onkin kuvattu käsitteenä, josta ei ole helppo saada otetta. (Atjonen, 1990.) Opetuksen eheyttäminen näkyy selkeästi opetussuunnitelmissa, mutta siitä huolimatta termistä ei ole tutkimustenkaan valossa selkeää yhteisymmärrystä. Fun ja Sibertin mukaan johdonmukaisen teoreettisen viitekehyksen puute estää tutkijoita ja kasvatuksen ammattilaisia kehittämästä selkeää ymmärrystä eheyttämisestä. (Fu & Sibert, 2017.)

3.4 Opetuksen eheyttämisen mahdollisuudet ja haasteet

3.4.1 Opetuksen eheyttämisen mahdollisuudet

Opetuksen eheyttämisellä on tutkimusten perusteella nähty olevan paljon etua oppijalle. Sen on todettu tukevan lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittymistä, uusien asioiden oppimista, niiden mielessä säilymistä, soveltamista ja sitä kautta mahdollistavan laaja-alaisen ja syvällisen oppimisen. (Lahdes 1982; 1997.) Päivi Kujamäen toteuttaman toimintatutkimuksen tulosten perusteella eheyttävä opetus itsessään johtaa lapsilähtöiseen opetukseen ja sitä kautta yhdistää koulun sitä ympäröivään maailmaan. Myös kasvattajat kokivat hyötyvänsä opetuksen eheyttämisestä: tulosten perusteella kasvattajat kokivat pystyvänsä yksilöllisempään opetukseen ja ohjaukseen. (Kujamäki, 2014.) Eheyttävän, lapsilähtöisen opetuksen on nähty kehittävän lapsen sosiaalisia taitoja ja tuovan lapsen äänen kuuluviin. (Brough, 2012.) Beanen tutkimus taas osoitti, että lapsia osallistava, lapsien kokemusmaailmasta lähtevä opetus auttaa lasta laajentamaan näkemystä omasta itsestään ja häntä ympäröivästä maailmasta. Hänen mukaansa opetuk-

sen eheyttämisen taustalla vaikuttaa kolme pyrkimystä: lapsilähtöisyys; tietojen ja taitojen integrointi ja soveltaminen ympäröivässä yhteiskunnassa sekä demokratian edistäminen. Beanen mukaan näin ollen opetuksen eheyttämisen hyödyllisyyttä voidaan perustella niin oppimisteoreettisesta, kasvatopsykologisesta kuin kasvatussosiologisestakin näkökulmasta. (Kujamäki, 2014.)

Eheyttävä oppiminen on tiiviisti yhteydessä osallistavaan oppimiseen. Lapsen ja vanhempien osallisuuden lisäämisellä onkin nähty olevan yhteisöllisyyden ja osallisuuden tunnetta lisäävä vaikutus. (Niemi, 2009.) Eheyttävän opetuksen merkitys näyttäytyy tutkimusten valossa yhteisöllisten asioiden vahvistumisen lisäksi myös yksilön vahvistuneina sosiaalisina taitoina ja myönteisyytenä oppimista kohtaan. Kaisu Kyröläisen (1994) tutkimuksen tulosten perusteella eheytyessä opetuksesta on paljon hyötyjä lapselle itselleen. Tutkimuksessa huomattiin, että eheytyneen opetuksen piirissä oleva lapsi oli vähemmän ahdistunut ja omasi positiivisemmän minäkuvan kuin vertailuryhmän lapsi. Myös ongelmanratkaisutaidot, luetun ymmärtäminen ja käsitteiden hallinta näyttöytyi koeryhmän lapsilla vertailuryhmää parempina. (Kyröläinen 1994; Kujamäki 2014.)

3.5.2 Opetuksen eheyttämisen haasteet

Laadukkaan ja tarkoituksenmukaisen eheyttävän opetuksen toteutuminen ei ole selviö. Opetuksen eheyttämiseen liittyvät tutkimukset osoittavat, että sen toteutumiseen liittyy monia haasteita. Heidi Karvinen (2003) määrittelee eheyttävän opetuksen olevan yhteydessä seitsemään eri kategoriaan: resursseihin, tilaan, aiheen käsittelytapaan, laajuuteen, kestoon, opetusjärjestelyihin, työskentelymuotoon ja ilmapiiriin. (Karvinen, 2003.) Päivi Kujamäen toteuttaman toimintatutkimuksen tuloksissa eheyttävän opetuksen suurimmiksi esteiksi nousivat suunnittelun riittämättömyys sekä tilojen puute. (Kujamäki, 2014.) Karvisen edellä mainitsemat tekijät liittyvät suurimmilta osin koulun toimintakulttuuriin. On hyvä huomata, että myös kasvattajan rooli eheyttävän opetuksen mahdollistajana nousee selkeästi tutkimuksissa esille.

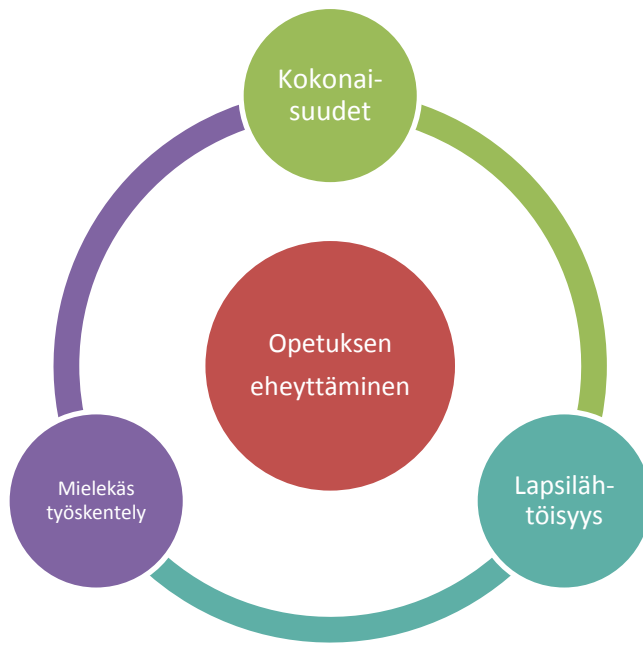
Päivi Atjosen (1992) mukaan opettajan tulee olla tietoinen eheyttävän opetuksen tavoitteista ja merkityksistä. Hänen mukaansa eheyttäminen ei saisi olla opettajalle ja oppilaalle päämäärätöntä "toughpedagogiikkaa". On vaarana, että toughpedagogiikkamainen toiminta luo oppijalle irrallisuuden kokemuksen, jota oppija ei voi yhdistää omaan kokemukseensa. Opet-

tajalla onkin suuri rooli opetuksen eheytyvyyden rakentumisessa. Myös liian pitkälle viety tietopohjainen integraatio saattaa olla este syvemmille oppimiskokemuksille. (Atjonen 1992; Kujamäki 2014.)

Grady Venville, John Wallacen ja Leonie Rennien (2009) mukaan onnistunut eheyttävä opetus vaatiikin opettajalta monia asioita: oppiainehallintaa, pedagogisia taitoja, omien käsitysten ja uskomusten prosessointia. Lisäksi suoranaisesti opettajan toimintaan liittymättömät asiat, kuten hallinnolliset ja koulutuspoliittiset linjaukset vaikuttavat eheyttävän opetuksen toteutumiseen. (Venville, Wallace & Rennie, 2009.)

3.5 Eheyttämisen lähtökohdat mediakasvatukseen

Muodostimme eheyttämisestä lähtökohdat, joiden avulla tarkastelemme mediakasvatusta käsittelevää artikkelikirjallisuutta. Tulokset-luvussa käymme läpi sitä, miten lähtökohdat näyttäytyivät mediakasvatuksessa. Eheyttämisen keskiössä näyttää olevan kolme asiaa. Ensinnäkin eheyttäminen näyttäytyy kokonaisuuksien kautta. Opetettava asia järjestetään kokonaisuuksiksi, jolloin yhdistellään useampaa oppimisen osa-aluetta. Tällä tavoin mahdollistetaan myös laaja-alainen oppiminen. Toisena eheyttämisen lähtökohtana on lapsilähtöisyys. Lapsilähtöisyys tarkoittaa mielestämme sitä, että lapsi nähdään opettamisen keskiössä, ja hänen kokemuseräinen tietonsa tulee osaksi oppimistilanteita. Näin ollen lapsen mielenkiinnon kohteet ja kokemukset toimivat eheyttävän opetuksen lähtökohtina. Kolmanneksi eheyttämisessä korostuu mielekkään työskentelyn kautta oppiminen. Tämä voi sisältää varhaiskasvatuksen kontekstissa esimerkiksi leikin ja osallisuuden näkökulmat.



Kuvio 1: Opetuksen ehyttäminen lähtökohdat mediakasvatukseen

4 Mediakasvatuksen monet muodot varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaa kasvattajia toteuttamaan laaja-alaista ja eheytyä mediakasvatusta. Laaja-alaisuuden esteeksi voivat silti muodostua kasvattajan omat arvot ja asenteet mediakasvatusta kohtaan. Ammattikasvattajat saattavat ottaa vaikutteita julkisesta keskustelusta, jossa lasten mediasuhteita käsitellään negatiivisessa valossa. On hyvä huomioida, että kasvattajan oma suhde lapsille merkityksellisiin mediailmiöihin vaikuttaa lapsen ja kasvattajan suhteeseen ja myös pedagogisiin valintoihin. (Salomaa, 2016a.) Kuitenkin näyttäisi siltä, että varhaiskasvattajien asenteet mediakasvatusta kohtaan ovat pääosin positiiviset. OAJ:n toteuttamassa tutkimuksessa vuonna 2016 jopa 80% varhaiskasvatuksen opettajista oli sitä mieltä, että heillä on positiivinen asenne TVT:n käyttöön. Asenne ei kuitenkaan aina ratkaise, sillä samassa tutkimuksessa ilmeni, että vain 10 % vastaajista käytti tieto- ja viestintäteknologiaa viikoittaisessa opetuksessa. (Mertala, 2017.)

4.1 Mediakasvatus ja kasvattaja

Ehdyttävään mediakasvatukseen voi vaikuttaa kasvattajan teknologinen identiteetti. Joanna Goode katsoo teknologisen identiteetin rakentuvan neljästä osatekijästä: käsitykset omista teknologiataidoista, käsityksen teknologian käytön mahdollisuuksista ja rajoituksista, käsitykset teknologian merkityksestä sekä oma motivaatio oppia lisää teknologiasta. (Viitattu Koivula & Mustola, 2017.) Ehdyttävä mediakasvatus lienee asiakirjoja enemmän kiinni kasvattajan omista intentioista. Vaikka varhaiskasvattajan kasvatustietoisuus ilmeni kokonaisvaltaisena kasvatuskäytännönä ja kasvatustietoisuuden tiedostamisena (Happo, 2006, 147-148), tämä ei välttämättä näy varhaiskasvattajan näkemyksissä mediakasvatuksen suhteen. (Salomaa, 2016.)

Suvi Pennanen (2009) nostaakin esille lapsilähtöisen mediakasvatuksen tärkeyden. Tällöin mediakasvatuksen lähtökohtana on lapsi ja hänen mediakokemuksensa, ja aikuisen tehtävä on kuunnella lasta. Lapsi nähdään toiminnan subjektina, eikä objektina. Aikuinen ei siis yksin voi määrittellä sitä, mitä mediakasvatus on. Lapsilähtöinen mediakasvatus perustuukin ajatukselle sosiaalis-konstruktivistisesta oppimisesta, jolloin keskeisenä toimii oma oivallus ja tiedon rakentaminen aiemmin opitun varaan. (Pennanen, 2009.)

4.2 Mediakasvatusta vai laitekasvatusta?

Eheyttävä mediakasvatus näyttää kompastuvan myös kasvattajien käsitykseen mediakasvatuksesta laitteiden kautta. Usein jokainen laite tai sovellus nähdään uutena kasvatuksen kohteena, eivätkä nämä nivoudu toisiinsa, saati laajempiin oppimiskokonaisuuksiin. (Mertala & Salomaa, 2016.) Pekka Mertala kertoo artikkelissaan, että varhaiskasvattajat näkivät esikoulun tarkoituksen olevan harjoittaa lasten sosiaalisia taitoja, ja akateemisten taitojen harjoittamisen olevan vähemmän tärkeällä sijalla. TVT:n käyttö nähtiin juuri akateemisten taitojen harjoitteluna. Vain kaksi tutkimukseen osallistunutta (n=17) haastateltua varhaiskasvattajaa nimeni sosiaalisten taitojen harjoittelun olevan mahdollista myös tieto- ja viestintäteknologian avulla. (Mertala, 2017.)

Merja Koivula ja Marleena Mustola toteavat tutkimuksessaan, että opettajien selkeä pedagoginen ymmärrys laitteiden (tutkimuksessa käytettiin tabletteja) käytöstä oli hatara tai jopa puuttui kokonaan. Epävarmuus sai jotkut opettajat vetäytymään opettajan roolista ja jopa välttelemään vastuuta. Sukupolvisuus näyttäytyi tuloksissa siten, että nuoremmat opettajat tiedostivat muuttuneen Varhaiskasvatussuunnitelman vaikuttavan myös mediakasvatukseen, mutta hekin kaipasivat tukea ja apua. Tämä muodosti jopa jännitteitä nuorempien ja vanhempien opettajien välille, sillä nuoremmat opettajat halusivat keskustella laitteiden pedagogisesta käytöstä, ja vanhemmat opettajat halusivat apua laitteiden käyttöön ylipäänsä. (Koivula & Mustola, 2017.)

Pekka Mertala ja Saara Salomaa (2016) näkevätkin mediakasvatuksessa keskeisenä kasvattajan oman kasvatustietoisuuden kehittämisen. Tällöin mediakasvatus ei edellytä minkään tietyn laitteen tai opetusmenetelmän hallintaa, vaan varhaiskasvattajat omaksumat valmiudet pienen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen asiantuntijoina kattavat jo suuren osan ominaisuuksista, joita mediakasvatuksessa tarvitaan. Eheyttävä mediakasvatus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki mahdolliset tarjoumat mediaan liittyen tulisi ottaa osaksi mediakasvatusta. Kasvattajan tulisi ensisijaisesti havaintojensa pohjalta hyödyntää lasten omia kulttuurisia kokemuksia ja rajata mediakasvatus niihin ilmiöihin, jotka koskettavat lasten kokemusmaailmaa. (Mertala & Salomaa, 2016, 162.)

Parhaimmillaan, kasvattajan oivallettua mediakasvatuksen olevan osa laajempaa kasvatustyötä, voidaan mediakasvatus nähdä osana varhaiskasvatuksen tavoitteita. Näin totesi Mertalan ja Salomaa artikkelissa eräs varhaiskasvatuksen opettaja mediakasvatuksen olevan: ”yksinkertaisia arjen asioita, mitä täällä eskarissa ja päiväkodissa muutenkin opetellaan, mutta kuitenkin niiden hyvä osaaminen voi olla sitten hyvä mediaosaamisen pohja.” Mertala ja Salomaa toteavatkin,

että kun mediakasvatusta toteutetaan eheytetyn pedagogiikan keinoin, yhden kasvatuksellisen toiminnon myötä voidaan tukea useita eri kasvatustavoitteita. Esimerkin varhaiskasvatuksen opettaja nosti hyvän itsetunnon kehittymisen tukemisen ja sen merkityksen kriittisen mediasuhteen kehittämisessä. (Mertala & Salomaa, 2016, 164.)

4.3 Mediakulttuuri

Mediakasvatuksessa on syytä ottaa huomioon lasten kulttuurin erityispiirre, mediakulttuuri. Mediakulttuuri tulisikin nähdä yhtenä tekijänä vuoropuhelussa mediakasvatuksesta. (Salomaa, 2016a, 16.) Holistisuus ja eheyttäminen mediakasvatuksessa huomioikin mediakulttuurin merkitykset ja mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa niin lasten, kasvattajien kuin lapsuuskäsitystenkin näkökulmasta. (Mertala & Salomaa, 2016, 160.) Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa edellyttääkin Mertalan ja Salomaan mukaan ”sekä ymmärrystä kasvatuksesta, mediasta, erilaisista kasvatuksen ympäristöistä ja niiden merkityksestä, että konkreettisia medialukutaidon edistämiseen tähtäviä kasvatustekoja.” (Mertala & Salomaa, 2016, 173.)

Jotta mediakasvatus ymmärrettäisiin eheyttävänä, olisi tärkeää huomioida mediakasvatuksen kontekstuaalisuus eli ymmärrys siitä, kuinka monipuolisesti media näyttäytyy ja näkyy yhteiskunnassa, lasten elämässä ja päiväkodin arjessa. Mediakulttuuri vaikuttaa lasten elämään puukeutumista leikkeihin saakka, kun suosittujen sarjojen tai elokuvien hahmot komeilevat useissa lasten vaatteissa ja tuotteissa. Tärkeää onkin ymmärtää, kuinka ilmiötä eheytetään kasvatuksellisiin konteksteihin. (Mertala & Salomaa, 2016, 167.)

Annukka Lehtikankaan ja Heta Mularin tutkimuksessa kävi ilmi, että mediaa ja mediakulttuuria pyrittiin jopa rajoittamaan päiväkodin leikkiympäristöistä. Tutkimuksen kohteena olleissa päiväkodeissa mediasisältöihin suhtauduttiin varauksella, ja päiväkotia haluttiin nähdä medialta suojattuna paikkana, ”kun lapset kuitenkin kotona pelaavat niin paljon.” (Lehtikangas & Mulari, 2016.) Myös medialeikit olivat välillä hyvin tarkkaan rajoitettuja. Poikien suosimat NinjaGo-leikit olivat tutkimuksen päiväkotiryhmässä kiellettyjä, mutta lapsilla oli silti tapana leikkiä taisteluleikkejä kasvattajilta piilossa. Sen sijaan tyttöjen suosimat Frozen-leikit olivat sallittuja. (Lehtikangas & Mulari, 2016.)

4.4 Mediakulttuuri osaksi varhaiskasvatusta

Vaikka varhaiskasvatuksen tulisi perustua lasten mielenkiinnon kohteisiin, jäävät mediakulttuurin vaikutteet usein tästä joukosta kuitenkin pois. Näyttääkin siltä, että mediakulttuurin tuomat tarjoumat sivuutetaan pedagogisissa valinnoissa. Mediakulttuuria voitaisiin kuitenkin hyödyntää pedagogisesti mm. tutkivassa oppimisessa, ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja kokeillen eri medioiden tuotantoprosesseja ja ilmaisutapoja. Näin tuettaisiin pedagogisesti media-lukutaidon kehittymistä. (Salomaa, 2016b.)

Joskus myös voisi lähteä liikkeelle niinkin pienestä, kuin keskustelusta mediakulttuuriin liittyen. Heta Mularin, Saara Salomaan ja Satu Valkosen toteuttamassa artikkelissa (2016) todetaan, että pelaamiseen liittyvien kokemusten kertomiseen ja pohdiskeluun ei aina järjestynyt päiväkodissa mahdollisuuksia. Keskustelussa lasten kanssa selvisi, etteivät kaikki mediaan liittyvät sisällöt kuten jotkut digitaaliset pelit, sopineet päiväkotiin. Tutkijat toteavatkin havaintojensa perusteella, että leikkien mediasisällöt vaikuttivat olevan päiväkodissa luvanvaraisia. Rauhalliset medialeikit koettiin sallituiksi, kun taas vauhdikkaammat (esim. Minecraftiin perustuvat lentelyt) leikkiversiot jätettiin leikkimättä jo lasten omasta aloitteesta. Perusta monipuoliselle mediakasvatukselle onkin aito kiinnostus ja arvostus lapsen mediakulttuuriin, ja lasten mediakokemusten kohtaaminen osana lapsen ja kasvattajan kokonaissuhdetta. (Mulari, Valkonen & Salomaa, 2016.)

Pekka Mertala toteaaakin osuvasti, että: ”Mediakulttuurisessa lähestymistavassa on kysymys juuri tämän moninaisuuden tavoittamisesta ja huomioimisesta: pelit ymmärretään kulttuurituotteina, jotka ovat osa lapsille merkityksellistä kokemusmaailmaa sekä välittömällä (esimerkiksi pelaaminen toimintana) että välillisellä (esimerkiksi peleihin liittyvä tieto kulttuurisena ja sosi-aalisena pääomana) tasolla.” (Mertala, 2016,103.) Eheyttävää mediakasvatusta voidaan tarkas-tella esimerkin omaisesti Pekka Mertalan toteuttaman ”Unelmien peli”-projektin kautta. Pro-jektissa 26 lasta oululaisesta päiväkodista saivat suunnitella oman unelmiensa pelin. Pelin te-keminen miellettiin lapsille mielekkääksi ilmiöpohjaiseksi projektiksi, jossa yhdistyivät media-kasvatuksellisten tavoitteiden lisäksi taidekasvatusta, yhteistyötaitoja, kielellistä tietoisuutta sekä matemaattis-loogisten taitojen harjoittelua. Mertalan mukaan varhaiskasvattajalla on tär-keää ymmärtää, että pelimekaniikan tutkiminen ei tarvitse erityisiä digitaalisia välineitä, vaan pelimekaniikkaa tulisi lähestyä varhaiskasvatuksen pedagogiikalle ominaisin metodein. Toisin sanoen peli voi olla vaikka tempurata, jossa tehtävät vaikeutuvat kierros kierrokselta. Mertala korostaakin lapsilähtöisen kasvattajan saavan lasten mediasuhteiden kautta arvokasta tietoa,

jolla toteuttaa laadukasta ja lapsuuslähtöistä varhaispedagogiikkaa, ja näin ollen muuttuvat osaksi varhaiskasvatuksen laajempia tavoitteita. (Mertala, 2016.)

5 Tulokset

Tutkimuskysymyksemme oli, millaisena eheyttävyys näyttäytyy mediakasvatuksessa varhaiskasvatuksessa, kuvailevan kirjallisuuskatsauksen kautta. Yhtenä lähtökohtana tutkielmallemme oli uusi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja sen mediakasvatusta käsittelevät kohdat. Kävi kuitenkin ilmi, että suurimmassa osassa artikkeleiden kirjoitusvaiheessa uusi Varhaiskasvatussuunnitelma oli vasta tulossa. Uskomme tämän tietystä määrin vaikuttavan tuloksiin, sillä varhaiskasvatuskenttä eli vielä vanhan suunnitelman aikaa. Toisaalta, media ja mediakasvatus ovat olleet esillä jo tuolloin, ja se on väistämättä näyttäytynyt varhaiskasvatuksen arjessa. Myös eri käsitteiden päällekkäisyys ja pirstaleisuus näyttäytyi artikkeleiden valossa. Mediakasvatus sivuaa tai yhdistyy usein muun muassa TVT:n ja monilukutaidon kanssa. Käsitteistön laajuus saattaa vaikuttaa varhaiskasvattajien käsityksiin ja ymmärrykseen mediakasvatuksesta.

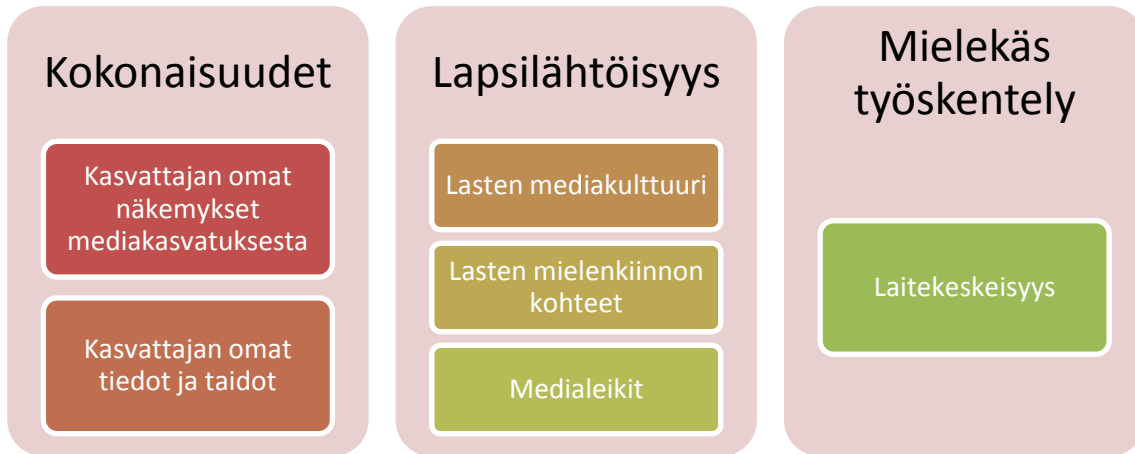
Eheyttämistä käsittelevässä luvussa kokosimme kolme lähtökohtaa eheyttävään mediakasvatukseen (ks. luku 3.5). Lähtökohtia eheyttävän mediakasvatuksen tarkasteluun olivat *kokonaisuudet*, *lapsilähtöisyys* ja *mielekäs työskentely*. Näiden kautta eheyttävyys näyttäytyi tuloksissa kolmelta kannalta. On huomioitava, etteivät määrittelemämme kolme eheyttävän mediakasvatuksen osa-aluetta sulje toisiaan pois, vaan ovat pikemminkin liukuvia rajoja. Esimerkiksi lapsilähtöisyys näyttäytyy kokonaisuuksissa ja mielekkään työskentelytavan valinnassa.

Ensinnäkin, *kokonaisuudet* sitoutuivat vahvasti kasvattajan omiin näkemyksiin mediakasvatuksesta ja mediasta ylipäänsä. Kasvattajan teknologisella identiteetillä (Koivula & Mustola, 2017) on merkitystä sille, millainen asenne kasvattajalla muodostuu mediaa kohtaan. Esimerkiksi käsitykset omista taidoista teknologian suhteen tai käsitykset teknologian merkityksestä voivat vaikuttaa kasvattajan pedagogisiin valintoihin. Kasvattajilla oli kuitenkin havaittavissa laaja-alaista osaamista, ja heidän pedagogiikkansa perustui kokonaisvaltaisiin näkemyksiin opetettavista aiheista. Harmillisesti tämä ei kuitenkaan välttämättä näkynyt mediakasvatuksessa. (Salomaa, 2016.) Eheyttävyyden kannalta kokonaisuuksien ajatus ei näin ollen näytä toteutuvan. Vaikka kasvattajalla onkin laaja-alaisuuden perusta olemassa, eheyttävyys ei näyttäydy mediakasvatuksessa kokonaisuuksien hallintana. Lahdes (1997) määritteli kuitenkin opetuksen eheyttämisen tarkoittavan sitä, että opittavat asiat ja opetustilanteet järjestellään mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet painottavat eheytettyä pedagogiikkaa, joka mahdollistaa asioiden ja ilmiöiden laaja-alaisen tarkastelun ja tutkimisen. (OPH, 2018.)

Toiseksi, eheyttävyyden *lapsilähtöisyys* näkyi mediakulttuurin asemassa varhaiskasvatuksessa. Mediakulttuurin näkyminen lasten arjessa pukeutumisen ja tuotteiden kautta ei välittynyt päiväkodin ympäristöihin, joissa mediaa ja mediakulttuuria haluttiin rajoittaa. Päiväkoti nähtiinkin medialta suojaavana paikkana. (Lehtikangas & Mulari, 2016.) Päiväkodissa saatettiin suojella lapsia median vaikutukselta jopa niinkin, että mediasisältöiset leikit kiellettiin joko osittain tai kokonaan. Esimerkiksi vauhdikkaat ninjaleikit nähtiin kiellettyjen leikkien listalla, kun taas rauhallisemmat Frozen-leikit saivat jatkaa. (Lehtikangas & Mulari, 2016.) Myös lapset tiedostivat, etteivät kaikki leikit sopeutuneet päiväkotiin. Peleihin liittyvät leikit koettiin kielletyiksi, eikä keskusteluun pelaamisesta ja sen herättämisestä kokemuksista ja tunteista järjestetty tilaa. (Mulari, Valkonen & Salomaa, 2016.) Lapsilähtöinen, eheyttävä opettaminen lähtee kuitenkin liikkeelle lapsen kokemusmaailmasta, ja auttaa lasta laajentamaan näkemystä itsestään ja ympäröivästä maailmasta. (Beane, 1995; 1997.) Näin ollen näyttäisi siltä, että mediakasvatuksessa ei huomioida lasten mielenkiinnon kohteita, eikä lasten kokemusperäinen tieto tule osaksi oppimistilanteita. Otton mukaan lapsen oma elämäntilanne sekä elämykset tulisi näkyä eheyttävässä opetuksessa (Viljanen, 1976.) Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa oppimisessa korostuu sen rakentuminen aiemmin koetulle ja eletylle, ja opittavalla asialla on tärkeää olla yhteys lapsen mielenkiinnon kohteisiin. Asiakirjassa leikki nähdään lasta motivoivana toimintana, joka tuottaa lapselle sekä iloa, että uusia kokemuksia. (OPH, 2018.)

Kolmanneksi, eheyttävyyden *mielekäs työskentely* näyttäytyi laitekeskeisyyden kautta. Kasvattajat saattoivat ajatella, että jokainen uusi sovellus tai laite on uusi kasvatuksen kohde (Mertala & Salomaa, 2016). Kasvattajat eivät myös mieltäneet mediakasvatuksen kontekstin ulottuvan laajemmalle, kuin laitteisiin. Tieto- ja viestintäteknologian käyttö nähtiin hyvin akateemisena, ja esimerkiksi vuorovaikutustaitojen harjoittamisen ei nähty kuuluvan osaksi niiden käyttöä. (Mertala, 2017.) Deweyn näkemysten mukaisesti oppiminen tapahtuu mielekkään työskentelyn kautta, ja oppiminen on elämänmittainen, jatkuva prosessi. (Kujamäki, 2014.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan oppimisen tulisi olla kokonaisvaltaista: sitä tapahtuu kaiken aikaa ja kaikkialla. Kokonaisvaltainen oppiminen sisältää lapselle luontaiset tavat oppia leikkien, liikkuen, tutkien ja itseään ilmaisten. (OPH, 2018.) Mediakasvatuksen osalta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan, että lapsi tutustuu eri medioihin, harjoittelee median tuottamista leikinomaisesti ja mediasisältöihin tutustutaan lapsen kanssa keskustellen. (OPH, 2018.) Mielekkään työskentelyn tulisi siis pitää sisällään lapselle luontaiset tavat oppia. Kuitenkin mediakasvatuksessa mielekäs työskentely näytti rajoittuvan pitkälti laitteiden ja sovellusten ympärille. Esimerkiksi pelimekaniikkaa voidaan tutkia monella muullakin tavalla,

kuin pelaamalla peliä (Mertala, 2016). Kokonaisvaltainen ja mielekäs oppiminen huomioon ottaen pelejä voidaan tutkia esimerkiksi leikin kautta.



Kuvio 2: Eheyttämisen osa-alueet ja miten ne näyttäytyivät mediakasvatuksessa

5.1 Pohdinta

Työ herätteli miettimään, millaista hyvä ja ehyttävä mediakasvatus olisi? Artikkeleiden valossa näytti vahvasti siltä, että lasten omat aloitteet mediakasvatuksen suhteen sivuutettiin, eikä niitä otettu osaksi pedagogiikkaa. Kuitenkin lapsilähtöisyys on osa sekä ehyttävää opettamista, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sanomaa. Aikuisten pelot voivat olla tässä asiassa esteenä ja lapsen näkökulma asiassa voi unohtua helposti aikuisen suojeluvietin ottaessa vallan. Lapselle kuitenkin kokemus esimerkiksi lempisarjan aiheuttamasta innostuksesta on tosi, ja heijastuu usein leikkeihin ja kanssakäymiseen ystävien kanssa. Tällöin liikutaan jo varhaiskasvatuksesta tutulla alueella; lasten mielenkiinnon kohteissa. Onko siis perusteltua jättää nämä asiat käsittelemättä, tai pahimmassa tapauksessa jopa kieltää ne kokonaan?

Mediakasvatuksen laitekeskeisyys ei sinänsä yllättänyt meitä, sillä meillä oli siitä jo omakohtaista kokemusta. Aikuisten pelko ja arkailu käyttää tekniikkaa näyttäytyi niin artikkeleissa, kuin kentällä harjoitteluissamme. Kapeakatseisuus mediakasvatusta kohtaan sulkee kuitenkin monta oppimisen mahdollisuutta pois. Tieto- ja viestintäteknologian käytön ei tulisi myöskään rajoittua pelkästään oppimiseen, vaan esimerkiksi dokumentoinnin ja arvioinnin yhteydessä sillä voi olla merkittävä rooli. Videoille voidaan tallentaa monenlaisia tilanteita, joita voidaan

tiimissä yhdessä käydä läpi ja miettiä erilaisia pedagogisia vaihtoehtoja. Myös lapset voivat tuoda omia näkemyksiään esille esimerkiksi valokuvaamisen kautta.

Mitä on siis hyvä, eheyttävä mediakasvatus? Ainakin se on kokonaisuudet huomioon ottavaa, lapsilähtöistä sekä toteutuu mielekkäiden työskentelytapojen kautta. Kun mediakasvatus on osa oppimiskokonaisuuksia, siihen voidaan yhdistää monia lapsiryhmästä heräviä tarpeita oppia, esimerkiksi vuorovaikutuskasvatusta. Lisäksi se mahdollistaa keskittymisen laaja-alaisiin kokonaisuuksiin. Lapsilähtöinen mediakasvatus tuo lapsen äänen kuuluville, ja sallii mediakulttuurin olemassaolon lapsiryhmässä. Pelkkä asian kieltäminen ei mahdollista erilaisten ilmiöiden käsittelyä. Jo keskustelu lempiohjelmista- ja peleistä auttaa kasvattajaa näkemään osan lapsen maailmaa, ja mahdollistaa mediakasvatuksen lapsilähtöisen käsittelytavan. Lopuksi mediakasvatuksen tulisi toteutua mielekkäillä työskentelytavoilla. Varmasti tässä korostuu leikin merkitys, sekä muut lapsilähtöiset oppimistavat. Ei ole mielekästä lähteä käymään puhelinta sovellus sovellukselta läpi, vaan opettajan on löydettävä lapsen toimijuutta tukevia tapoja oppia.

Uskomme, että nykyinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on jo muuttanut mediakasvatukseen suhtautumista. Tämän tutkielman valossa olisi mielenkiintoista lähteä tutkimaan, millaisena eheyttävyys mediakasvatuksessa näyttäytyy uuden Vasun aikana. Jatkotutkimusaiheena olisi mielenkiintoista havainnoida, miten mediakasvatusta toteutetaan ja nähdäänkö se tänä päivänä aikaisempaa monipuolisempänä käsitteenä. Aika saattanee muuttaa asenteita myös mediakasvatusta kohtaan.

Lähteet

- Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.).(2015). *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Atjonen, P. (1990). Kunnan opetussuunnitelma opetuksen eheyttämisessä. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo ja A. Salonen (toim.) *Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista* (27-30). Helsinki: VAPK-kustannus.
- Beane, J. A. (1995). *Curriculum integration and the disciplines of knowledge*. Phi Delta Kappan 76 (8). Haettu osoitteesta <https://search.proquest.com/docview/218472444?accountid=13031>
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration. Designing the core of democratic education*. Wiliston: Teachers College Press.
- Brough, C. J. (2012). *Implementing the democratic principles and practices of student-centred curriculum integration in primary schools*. Haettu osoitteesta https://www.researchgate.net/publication/254251954_Implementing_the_Democratic_Principles_and_Practices_of_Student-Centred_Integration_in_Primary_Schools/link/0a85e53236130efd31000000/download
- Cantell, H. (2015). Ainejakoisuus ja monialainen eheyttäminen opetuksessa. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (11-18). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J & Suoranta, J (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Freeman, Mark (1984). *History, Narrative, and Life-span Developmental Knowledge*. Human Development 27, 10. Haettu osoitteesta <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=21ebcfc7-b603-4044-95b1-38f8cae6c9a1%40pdv-v-sessionmgr05>
- Fu, Y. & Sibert, S. (2017). *Teachers' perspectives: Factors that impact implementation of integrated curriculum in K-3 classrooms*. International Journal of Instruction, 10(1), 169-186. Haettu osoitteesta <https://eric.ed.gov/?id=EJ1125148>

- Happo, I. (2006). *Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä*. Acta Universitatis Lapponiensis 98. Lapin yliopisto.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta: Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huhtanen, E. (toim.). (2016). *Lasten mediamaailma pähkinänkuoressa. Mediakasvatusseuran julkaisuja 5/2016*. Haettu osoitteesta <https://mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2018/06/Lasten-mediamaailma-pahkinankuoressa-1.pdf>
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. (2007). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino oy.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K., Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karvinen, H. (2003). Kohti kokonaisvaltaista opetuksen kehittämistä. Kuvataide osana eheyttämistä peruskoulun alaluokilla (väitöskirja). Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 248. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20037/kohtikok.pdf?sequence=1>
- Kangas, M., Kopisto, K., & Krokfors, L. (2015). Eheyttäminen ja laajentuvat oppimisympäristöt. Teoksessa H. Cantell (Ed.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (37-45). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Klein, J. (2006). A Platform for a shared discourse of interdisciplinary education. *JSSE-Journal of Social Science Education* 5 (4), 10-18. Haettu osoitteesta <https://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=englishfrp>
- Koivula, M. & Mustola, M. (2015). *Leikisti pelissä – pohdintaa lasten digitaalisesta leikistä*. Haettu osoitteesta <http://www.pelitutkimus.fi/vuosikirja2015/artikkeli-leikisti-pelissa-pohdintaa-lasten-digitaalisesta-leikista>

- Koivula, M. & Mustola, M. (2017). Varhaiskasvatuksen digiloikka ja muuttuva sukupolvijärjestys? Jännitteitä lastentarhanopettajien ja lasten kohtaamisissa digitaalisen teknologian äärellä. *Kasvatus & Aika* 11 (3), 37-50.
- Kujamäki, P. (2014). *Yhteisenä tavoitteena opetuksen eheyttäminen. Osallistava toimintatutkimus luokanopettajille*. Joensuu: University of Eastern Finland 2014.
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. (2009). *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Kyröläinen, K. (1994). *Eheyttävä opetus ja eräät alkuopetuksen sosiaalis-emotionaaliset tavoitteet: Didaktinen kokeilu peruskoulun 1.-2. luokilla opetusharjoittelun yhteydessä*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Lahdes, E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Keuruu: Otava.
- Lahdes, E. (1982). *Peruskoulun uusi opetusoppi*. Keuruu: Otava.
- Lehtikangas, A., Mulari, H. (2016). ”MÄ EN OO KATTONUT MUT MÄ VAAN TIIÄN NE”: Havainnointi, medialeikit ja eronteot päiväkodissa. Teoksessa H. Mulari (toim.) *Solmukohtia. Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen* (21-44). Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 103. Haettu osoitteesta <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>
- Malinen, P (1992). *Opetussuunnitelmat koulutyössä*. Helsinki: VAPK-kustannus 1992.
- Mertala, P. (2016). Yksisarvinen sateenkaaripuistossa – huomioita digitaalisista peleistä varhaisvuosien mediakasvatuksessa. Teoksessa H. Mulari (toim.) *Solmukohtia. Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen* (103-110). Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 103. Haettu osoitteesta <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>

- Mertala, P. (2017). *Wag the dog -The nature and foundations of preschool educators' positive ICT pedagogical beliefs*. *Computers in Human Behavior* (67), 197–206. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfi-fe201701261325.pdf>
- Mertala, P. (2018). Kahden maailman kohtauspisteessä? Varhaiskasvatuksen teknologiaintegration kolmatta tilaa kartoittamassa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti Volume 7, Issue 1*, (170-176).
- Mertala, P. & Salomaa, S. (2016). Kasvatuskeskeinen näkökulma varhaisvuosien mediakasvatukseen. Teoksessa: Pekkala, L., Salomaa, S. & Spisak, S. (toim.) *Moni-muotoinen mediakasvatus* (s. 154–174). Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1/2016.
- Mulari, H. (toim.). (2016). *Solmukohtia. Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 103. Haettu osoitteesta <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>
- Mulari, H., Valkonen, S. & Salomaa, S. (2016.) Yhteenvedoa ja tulevaisuuden teemoja. Teoksessa H. Mulari (toim.) *Solmukohtia. Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen* (103-110). Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 103. Haettu osoitteesta <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>
- Niemi, R. (2009.) Onks tavallinen koe vai sellanen missä pitää miettiä. Ympäristölähtöisen terveystopagogiikan kehittäminen narratiivisessa tutkimuksessa (väitöskirja). Publications of the University of Jyväskylä. Studies in Sport, Physical, Education and Health No 140. Haettu osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41244/1/978-951-39-5174-0_2009.pdf
- Pennanen, S. (2009). Lasten medialeikit päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 182-206). Tampere: Vastapaino.

- Puroila, A--M. & Karila, K. (2001). Bronfenbrennerin ekologinen teoria. Teoksessa K.Karila, J.Kinos & J.Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (s. 204–226). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Salomaa, S. (2016a). Mediakasvatustietoisuuden jäsentäminen varhaiskasvatuksessa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti vol. 5 nro. 1*, 136-161. Haettu osoitteesta <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2016/06/Salomaa-issue5-1.pdf>
- Salomaa, S. (2016b). Tuomitsemisesta tukemiseen: mediakasvatus pedagogisen kehittämisen haasteena varhaiskasvatuksessa. Teoksessa H. Mulari (toim.) *Solmukohtia. Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen* (137-144). Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 103. Haettu osoitteesta <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/solmukohtia.pdf>
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (5. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Opetushallitus. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Venville, G., Rennie, L. J. & Wallace, J. (2009). *Disciplinary versus integrated curriculum: The challenge for school science*. The University of Western Australia. Institute of Advanced Studies. Issue 10. Haettu osoitteesta <http://www.ias.uwa.edu.au/new-critic/ten/venville>
- Viljanen, E. (1976). *Koulukasvatuksen kysymyksiä*. Oulu: Pohjoinen.

Yle. (2017). *Netti ja älypuhelimet eivät ole horjuttaneet Pikku Kakkosen suosiota – tulevaisuudessa ohjelmaa saatetaan katsoa virtuaalilaseilla*. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-9396925>