

HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

## Opiskelijakirjaston verkkojulkaisu 2008

Mediakasvatus median ja kasvatuksen  
alueena: deskriptiivisen mediakasva-  
tuksen ja didaktiikan näkökulmia

Olli Vesterinen – Sanna Vahtivuori-Hän-  
ninen – Ulla Oksanen – Annukka Uusi-  
talo – Heikki Kynäslahti

Kasvatus.

Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja.

Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1970- ; Suo-  
men kasvatustieteellinen seura ry., 1999-  
37(2006) : 2

Tämä aineisto on julkaistu verkossa oikeudenhaltijoiden luvalla. Aineistoa ei saa kopioida, levittää tai saattaa muuten yleisön saataviin ilman oikeudenhaltijoiden lupaa. Aineiston verkko-osoitteeseen saa viitata vapaasti. Aineistoa saa opiskelua, opettamista ja tutkimusta varten tulostaa omaan käyttöön muutamia kappaleita.

[www.opiskelijakirjasto.lib.helsinki.fi](http://www.opiskelijakirjasto.lib.helsinki.fi)  
[opiskelijakirjasto-info@helsinki.fi](mailto:opiskelijakirjasto-info@helsinki.fi)





Artikkeleita

OLLI VESTERINEN - SANNA VAHTIVUORI-HÄNNINEN - ULLA OKSANEN -

ANNUKKA UUSITALO - HEIKKI KYNÄSLAHTI

## Mediakasvatus median ja kasvatuksen alueena - Deskriptiivisen mediakasvatuksen ja didaktiikan näkökulmia

Vesterinen, Olli - Vahtivuori-Hänninen, Sanna - Oksanen, Ulla - Uusitalo, Annukka - Kynäslahti, Heikki. 2006. MEDIAKASVATUS MEDIAN JA KASVATUKSEN ALUEENA - DESKRIPTIIVISEN MEDIAKASVATUKSEN JA DIDAKTIIKAN NÄKÖKULMIA. *Kasvatus* 37 (2), 148-161.

Artikkelissa esitetään yksi soveltavaan kasvatustieteeseen perustuva näkökulma mediakasvatuksen tutkimuksen ja käytännön toteutuksen jäsentämiseksi. Teoreettista viitekehystä lähestytään didaktiikan tiedetaustan mukaisesti. Artikkelissa teoretisoidaan hajanaiseksi luonnehdittua tutkimusalaa ja mediakasvatuksen toteutusta käytännössä. Artikkelissa keskitytään erityisesti analysoimaan mediakasvatusta median ja kasvatuksen väliin jäävänä alueena. Mediakasvatuksen ja kasvatustieteen suhdetta tarkastellaan deskriptiivisen mediakasvatuksen näkökulmasta, jonka keskeisiksi tutkimuskohteiksi artikkelissa esitetään tieto- ja viestintäteknikka, verkko, etäopetus, virtuaalisuus, mobiilisuus ja näihin ilmiöihin liittyvät multimodaaliset, moniaistiset merkitykset.

Asiasanat: mediakasvatus, kasvatustiede, didaktiikka

### Johdanto

Mediakasvatuksen tilan pohdinta on ajan-kohtaista niin tutkimuksen kuin käytännön toteutuksenkin osalta. Maahamme on vastikään perustettu Mediakasvatusseura, jonka tavoitteena on saattaa yhteen mediakasvatuksen tutkijoita ja käytännön toimijoita. Seuran perustamista edelsi Kansalaisvaikuttami-

sen politiikkaohjelmassa toukokuussa 2005 julkaistu raportti, jossa tarkasteltiin media-kasvatuksen kehittämistarpeita kansallisella tasolla (Kotilainen & Sintonen 2005). Yksi raportin huomioista oli, että ala on hajanainen. Tästä syystä eri tieteenaloilta tulevilta mediakasvatuksen tutkijoilta toivottiin aloitteita ja yhteistä keskustelua.

Mediakasvatusta koskeva teemanumero julkaistiin Kasvatus-lehdessä vuonna 1999. Artikkeleillaan se ilmensi ajan käsitystä mediakasvatuksesta ja tuolloin ajankohtaisia tutkimusteemoja. Tämän artikkelin tarkoituksena on tuoda esiin erilaisia käsityksiä mediakasvatuksesta ja jäsentää tutkimusala selkälaisena, kuin se tällä hetkellä näyttäytyy soveltavan kasvatustieteen, pääosin opettajan-koulutuksen ja didaktiikan, näkökulmasta. Artikkelin ei ole tarkoitus olla kaikenkattava, vaan mediakasvatusta tarkastellaan telelogisesta näkökulmasta (esim. Tella & Mononen-Aaltonen 1998), jonka keskeisiä tutkittavia ilmiöitä ovat muun muassa verkko, virtuaalisuus, mobiilisuus ja näihin ilmiöihin liittyvät multimodaaliset, moniaistiset merkitykset. Tätä näkökulmaa laajennetaan artikkeleissa tarkastelemalla ja jäsentämällä mediakasvatuksen eri toteutustapoja yleisemmin.

### Taustaa

Mediakasvatuksen olemukseen soveltavan kasvatustieteen näkökulmasta on paljolti vaikuttanut 1990-luvun alkupuolen konteksti, jossa tieto- ja viestintäteknikan käyttö yleisty oppilaitoksissa siinä määrin, että se alkoi herättää yhä laajenevaa kasvatustieteellistä kiinnostusta. Sekä tieto- ja viestintäteknikan käyttö että sen käytön ja mediakasvatuksen tutkimus saivat tukea yhteiskunnalliselta suunnittelulta, jonka päämääriä kirjattiin tietoyhteiskuntaohjelmissa ja strategioissa. Kasvatustieteessä koettiin tarvetta tutkimusalaan, joka suuntautuisi selkeästi senaikaisiin uusiin medioihin liittyvien ilmiöiden tutkimukseen kasvatuksen ja koulutuksen alueella.

Ajan tutkimuksellisia tarpeita voidaan tulkita muun muassa niiden perusteiden pohjalta, joilla Helsingin yliopistoon esitettiin 1996 perustettavaksi professuuri, jonka erityisalaksi määriteltiin mediakasvatus. Virka kohdistui "tietoyhteiskuntaan pyrkivän Suomen keskeisiin koulutuspoliittisiin alueisiin, kasvatustieteeseen ja mediakasvatukseen" (Kasvatustieteen, erityisesti media-

kasvatuksen ... 1996, 2). Perusteissa korostettiin, että mediakasvatus tulkittiin "modernilla telelogiseen tulkintaan perustuvalla tavalla [...] vastakohtana joukkoviestinten monologiseen kommunikaatioon perustuvasta traditionaalista tulkinnasta".

Tuohon aikaan oli meneillään useita tutkimus- ja kehittämishankkeita, jotka koskivat siihen mennessä melko tutkimattomia ilmiöitä kuten virtuaaliluokkaa ja kahden koulun yhdistämistä videoneuvottelulla (esim. Meisalo 1996; Falck ym. 1997; Kynäslähti 1997; Salminen 1997), dialogismia (Tella & Mononen-Aaltonen 1998), mobiilia opetusta ja opiskelua (esim. Nummi ym. 1998), tietostrategista ajattelua (Tella 1998) ja videoneuvottelun mahdollisuuksia elämyksellisen taidekasvatuksen välineenä. Viestinnän monologisuuteen ja dialogisuuteen liittyvät ja telemaattisten viestinten kasvavaa roolia korostanut mediakasvatuksen teleloginen määritelmä (esim. Tella & Mononen-Aaltonen 1998) suuntasi huomiota vuorovaikutteisten tieto- ja viestintäteknikan välineiden ja sovellusten analyysiin. Myös Suomessa muutoin vähemmän tunnetuksi alueeksi jäänyt etäopetuksen teoria huomioitiin osana mediakasvatuksen teoreettista viitekehystä.

### Mediakasvatuksen toteutuksen näkökulmia

Suomalaisessa mediakasvatuskirjallisuudessa on analysoitu ja luokiteltu useissa yhteyksissä eri tieteenaloille perustuvia lähestymistapoja. Suoranta ja Ylä-Kotola (2000) ovat käyttäneet edellä esitetyn kaltaista oppitöihin pohjautuvaa lähestymistapaa tulkittaessaan eri yliopistojen mediakasvatuksen profiilia vuosituhaten vaihteen tienoilla. Tampereen yliopiston profiilia määrittä heidän mukaansa yhteistyö tiedotusopin kanssa. Lapin yliopistolle oli luonteenomaista kulttuuritutkimuksen painottaminen sekä mediatieteen ja kasvatustieteen yhteistyö. Helsingin yliopistoa määrittä puolestaan "informaa-

tioteknologian opetuskäytön tutkimus". (Suoranta & Ylä-Kotola, 2000, 56.) Kirjoittajien tekemä profiilikartoitus ei toki ole kaikenkattava ja he huomauttivatkin, että mediakasvatuksen tutkimuksen perinteitä oliin tuolloin vasta rakentamassa.

Kotilainen ja Suoranta päätyvät analyysisaan puhumaan "heimoista" mediakasvatuksen monitieteisessä kentässä, jossa he jaottelevat heimot 1) teknologiseen, 2) kriittiseen, 3) suojelun ja 4) kulttuuritutkimuksen heimoihin (ks. Kotilainen & Suoranta 2005, 74-75). Heimo-sanana käyttö saattaa herättää mielikuvia keskinäisistä ristiriidoista ja revii-riajattelusta, mutta tämä tuskin on ollut kirjoittajien tarkoitus. Kotilaisen ja Suorannan (2005, 74) lähtökohdista oli, että tällaiseen jaotteluun voidaan päätyä, kun mediakasvatuksen tutkimus kohdistuu joihinkin käytännön kysymyksiin, sen sijaan että tutkittavat ilmiöt nousisivat tieteenalojen sisältä. Tässä artikkelissa näkökulma mediakasvatukseen nousee - Kotilaisen ja Suorannan toiveen mukaisesti - tieteenalan, kasvatustieteen, sisältä.

Yksi aiemmista mediakasvatuksen suuntausten kuvauksista poikkeava tapa lähestyä ongelmaa kasvatustieteen näkökulmasta on pohdita itse termiä 'mediakasvatus'. Kun analysoidaan mediakasvatuksen käytännön toteutusta, mediakasvatus voidaan kuvata 'median' ja 'kasvatuksen' väliin jäävänä moninaisten toimintojen alueena (kuviot 1). Tällä ei pyritä normaatiivisesti vaikuttamaan siihen, mitä mediakasvatuksen pitäisi olla. Pyrkimyksenä on toteu-

tuvan mediakasvatuksen kuvaamisella teoretisoida sen ydintä. Mediakasvatuksen käytännön toteutuksen lähtökohdat vaihtelevat tarkastelun näkökulmasta riippuen.

Mediakasvatuksen kehittämistarpeita kartoittanut hallituksen Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman raportti (Kotilainen & Sintonen 2005) antaa laajan näkökulman erilaisista mediakasvatuksen toteutusmuodoista. Merkille pantavaa on, että näille mediakasvatuksen eri muodoille on kahdenlaisia lähtökohdita (vrt. Kotilainen & Suoranta 2005, 73-74). Ensinnäkin mediakasvatus voi lähtökohdiltaan painottua termin 'mediakasvatus' alkuosaan, jolloin lähtökohdina ovat muun muassa joukkoviestintä ja mediatiede. Toiseksi mediakasvatus voi painottua termin loppuosaan, jolloin lähtökohdat ovat muun muassa kasvatustieteessä ja institutionaalisessa koulutuksessa.

Toinen merkille pantava huomio erilaisissa mediakasvatuksen toteutusmuodoissa on, että mediakasvatus on kiinnittynyt joko kysymykseen 'mitä' tai kysymykseen miten' (Kuvio 2). 'Mitä'-kysymys lähestyy 'mediaa', kun media edustuu sisältöinä ja teknologioina. Media ja tieto- ja viestintätekniiset välineet ovat tällöin opetuksen kohde. 'Miten'-kysymys lähestyy vastaavasti 'kasvatusta', kun kasvatus ymmärretään opetuksen ja opiskelun muotoihin ja ilmaisukeinoihin kiinnittyvänä asiana. Viestintäkasvatuksen teoriaan peilattuna ensiksi mainittu voidaan nähdä viestintäretoriikan ja jälkimmäinen opetusviestinnän alueena (ks. Härkönen 1994, 283-

media,  
joukkoviestintä,  
mediatiede

MEDIKASVATUS

kasvatus,  
kasvatustiede,  
didaktiikka

KUVIO 1. Mediakasvatus median ja kasvatuksen väliin jäävänä alueena

Mediatiede,  
joukkoviestintä

MEDIA ----

Mitä  
`Media` sisältöinä ja  
teknologioina

Kasvatustiede,  
didaktiikka

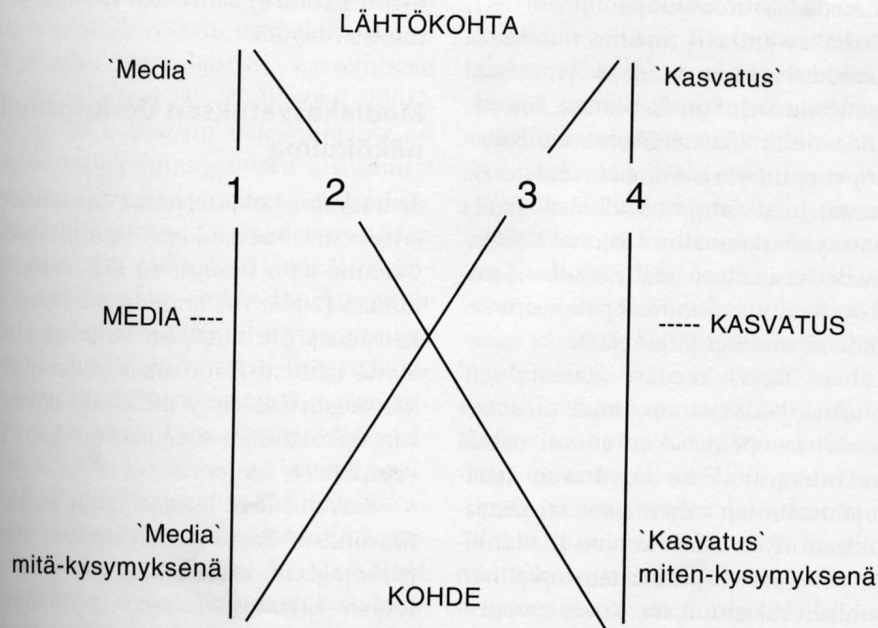
KASVATUS

Miten  
`Kasvatus` opetuksen ja  
opiskelun muotoihin ja  
ilmaisukeinoihin  
kiinnittyvänä

KUVIO 2. Mediakasvatuksen toteutuksen lähtökohtia ja kohteita

290; Vainionpää 2005, 41). Suoranta ja Ylä-Kotola (2000) puhuvat kahden eri ajattelutavan kohdalla kriittisen mediapedagogiikan ja toisaalta teknologisesti-välinekeskeisen mediakasvatuksen painotuksista.

Erilaiset yhdistelmät lähtökohtien ja kohteiden välillä tuottavat erilaisia tulkintoja mediakasvatuksesta (kuvio 3). Ensimmäinen ja toinen suuntaus tarkastelevat mediakasvatusta median lähtökohdista, kolmas ja neljäs



KUVIO 3. Neljä tulkintaa mediakasvatuksen toteutuksesta

kasvatuksen ja erityisesti institutionaalisen kasvatuksen lähtökohdista. Mediakasvatuksen toteuttaminen voi kohdistua itse 'mediaan', jolloin opetusteoreettisesti ajateltuna media ja tieto- ja viestintätekniset välineet ovat opetuksen kohde. Toisaalta mediakasvatuksen kohteena voi olla 'kasvatus', joka tässä mallissa tarkoittaa keskittymistä opetuksen ja opiskelun muotoihin ja ilmaisukeinoihin.

1. Kuviossa 3 mediatieteen ja joukkoviestinnän näkökulmasta lähtevä mediakasvatus voi keskittyä sisällöllisiin kysymyksiin. Mediakasvatus voidaan tällöin nähdä 'mediasta' lähtevänä ja 'mediaan' päätyvänä, jolloin kiinnitetään huomiota median sisältöihin, joiden kautta 'media' itse edustuu, sekä mediaan toimijana, jonka valvonnasta vastaa esimerkiksi elokuvatarkastamo. Jos 'media' ymmärretään teknologiona, mediakasvatus keskittyy mediateknologiaan ja yleisesti tieto- ja viestintäteknisiin välineisiin. Tämän suuntauksen mukaista toimintaa on esimerkiksi lasten suojeleminen mediäväkivallan ja -viihteen tuottamilta vaaroilta. Toisaalta tämä suuntaus on kyseessä myös silloin, kun media itse, esimerkiksi media-yhtiöt, järjestää erilaisia mediakasvatus-kampanjoita.

2. Mediakasvatuksen toteutusmuodoissa joukkotiedotuskasvatus voidaan ymmärtää opetusmenetelmänä, kun kasvatusta lähestytään joukkoviestinnän näkökulmasta. Sanomalehtiopetus on yksi esimerkki tällaisesta toiminnasta, jossa lehtiartikkeleiden avulla opiskellaan yhteiskunnallisia asioita. Käytännössä mediasta saadaan malleja siihen, miten vuorovaikutus ja toiminta opetus-opiskelu-oppimisprosessissa järjestetään.

3. Lähestyttäessä 'mediaa' 'kasvatuksen' lähtökohdista keskeistä on, mitä mediasta tulisi kouluissa opettaa. Koulun voi nähdä osaltaan tulevaisuudessa tarvittavan tietämyksen ja osaamisen vahvistajana tai vastaavasti voidaan myös uskoa koulun mahdollisuuksiin tukea lasten ja nuorten turvallisen mediasuhteen rakentumista. Koulun oppisältönä on tällöin media ja tieto- ja viestintätekniset välineet (teknologia).

4. Kun mediakasvatuksen toteutuksen lähtökohdista ja päämääränä on 'kasvatus', pyritään tämän mallin mukaan kehittämään opetusta, opiskelua, oppimista ja viestintää. Tällöin toiminta nousee kasvatustieteen alueelta ja kohdistuu opetuksen ja opiskelun muotoihin, viestinnällisiin ilmaisukeinoihin ja tuottavaan mediataitoon. Kasvatustieteestä näkökulmasta pyrkimyksenä on päästä irti niin sanotusta standardipedagogiikasta ja kehittää esimerkiksi progressiivisia opetusmenetelmiä (Suoranta 2003, 43-44). Välineellisestä näkökulmasta mediakasvatus on tällöin telelogiseen tulkintaan perustuvaa, ja keskeisiä ilmiöitä ovat viestintä ja välitteisyys opetuksessa, opiskelussa ja oppimisessa (Tella ym. 2001).

Edellä esitetyt mediakasvatuksen toteutusmuodot eivät ole toisistaan irrallisia eivätkä useinkaan ilmene näin yksiselitteisesti, vaan yhdistyvät käytännössä tarkoituksenmukaisiksi kokonaisuuksiksi. Eri tulkinnat ovat toisistaan riippuvaisia ja toisiinsa limityneitä. Lisäksi painotukset vaihtuvat yhteiskunnallisten muutosten, tieteenalojen kehittymisen, tieto- ja viestintäteknikan kehittymisen sekä alan aktiivisten toimijoiden vaihtumisen myötä.

### **Mediakasvatuksen deskriptiivinen näkökulma**

Seuraavaksi tarkastelemme mediakasvatusta erityisesti 'kasvatuksen' lähtökohdista ja otamme näin huomioon Kotilaisen ja Suorannan (2005, 74) kritiikin siitä, ettei mediakasvatusta ole riittävästi tarkasteltu tieteenalasta lähtien. Näin ollen esitämme yhden kasvatustieteeseen ja didaktiikkaan perustuvan näkökulman mediakasvatuksen ja kasvatustieteen suhteesta.

Kasvatustiede jaetaan usein kasvatuksen filosofiaan, kasvatussosiologiaan, kasvatustieteeseen ja didaktiikkaan, kasvatuksen historiaan, vertailevaan kasvatustieteeseen ja didaktiikkaan (Harva 1960, 15-18; Leino & Leino 1995, 24-71). Näistä didaktiikka, skandinaavisessa ja

keskieurooppalaisessa merkityksessä tulkittuna, on tärkeä soveltavalle kasvatustieteelle, jossa opettajankoulutus on keskeinen tutkimuksen kohde.

Kansanen (2004) on kasvatustieteen tulevaisuuden näkymiä kartoittaessaan pohtinut erilaisia kasvatustieteen osa-alueita. Osa-alueen nimen päättyminen 'kasvatukseen' ei ole lainkaan yksiselitteinen asia, ja sen tilalla saattaisi olla myös 'pedagogiikka' tai 'didaktiikka'. Näin ollen mediakasvatus voisi olla mediapedagogiikkaa tai mediadidaktiikkaa. Kun mediakasvatusta tarkastellaan - Kansanen spekulaation mukaisesti - mediadidaktiikkana, on luontevaa, että sen teoreettista viitekehystä lähestytään didaktiikan tiedetaustan mukaisesti. Tämä tiedetausta jakautuu normatiiviseen ja deskriptiiviseen osaan (Kansanen 1990). Normatiivinen didaktiikka on luonteeltaan arvottavaa ja ohjeistavaa, deskriptiivinen tieteellistä ja tutkivaa. Deskriptiivinen mediakasvatus koskee näin ollen mediakasvatukselle ominaisten ilmiöiden tutkimista.

Yksi lähestymistapa mediakasvatukseen on ollut tiedotusoppiin ja viestintään painottuvaa. Tällöin huomiota on kiinnitetty muun muassa mediasuhteeseen, medialukutaitoon ja aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamiseen (esim. Tuominen 1999; Kotilainen 2001). Viestinnän ja kulttuurin näkökulmassa on korostettu monikulttuurisuuteen kasvamista, minuuden ja median suhdetta globaalissa toimintaympäristössä ja mediasivistyksen merkitystä (esim. Varis 2005). Mediapsykologinen tutkimus on tarkastellut lapsen ja median suhdetta sekä lapsen harjaantumista aktiiviseksi ja kriittiseksi median käyttäjäksi (Mustonen 2001). Kulttuuritutkimusta painottava näkökulma on puolestaan tarkastellut mediaa lasten ja nuorten keskeisenä oppimisen ja toiminnan ympäristönä sekä korostanut kriittisen pedagogiikan merkitystä mediakasvatukselle (Suoranta & Ylä-Kotola 300). Elokuva- ja televisiotutkimuksen kiinnostuksen kohteena on muun muassa audiovisuaalisen kulttuurin kriittinen haltuun ot-

taminen ja merkitys yksilölle ja yhteisölle näiden kahden median alueella (Bacon 2005). Tässä esitetty luettelonomainen katsaus on suppea, mutta antaa jonkinlaisen kuvan mediakasvatuksen tutkimusintressien moninaisuudesta Suomessa. Seuraavassa pohdimme telelogisen tulkinnan mukaisia mediakasvatuksen ilmiöitä ja valotamme myös taustoja, miksi juuri nämä ovat tämän artikkelin kiinnostuksen kohteina.

### **Tieto- ja viestintäteknikka**

Tieto- ja viestintäteknikka on yhä vahvemmin olennainen osa ihmisten arkea. Tieto- ja viestintäteknisten laitteiden ja sovellusten käytön lisääntyminen työssä, koulutuksessa ja vapaa-ajalla tekee tieto- ja viestintäteknikan käsitteestä perustellun osan mediakasvatuksen tutkimuskenttää. Mediakasvatuksessa voidaan tutkia näitä laitteita ja sovelluksia (teknologioita), mutta kasvatustieteen näkökulmasta keskeisempää on ihmisen ja teknologian välisen vuorovaikutuksen (tekniikoiden) ja toisaalta tekniikan välityksellä tapahtuvan ihmisten välisen vuorovaikutuksen tutkiminen (Tella 1998, 1999). Tekniikalla (*technology*, joskus *technique* tai *technics*) tarkoitetaan taitoa tai keinoja saavuttaa jokin päämäärä tai suorittaa jokin tehtävä. Tekniikka voi viitata sekä tekniseen välineeseen tai sovellukseen, mutta myös taitoon käyttää niitä taidokkaasti. Näin ollen kasvatus- ja opetuslalla vakiintunut käsite 'tieto- ja viestintäteknikka' (*information and Communication technologies; ICTs*) kattaa sekä tekniset välineet ja sovellukset että ajatuksen niiden taitavasta käytöstä. (Tella & Ruokamo 2005, 9.)

Teknologian (*technology*) käsite tulee alun perin kreikan sanasta *tekhne*, joka on merkinnyt taitoa tai käsityötaitoa. Suomen kielessä teknologia on alun perin merkinnyt oppia raaka-aineiden jalostusmenetelmistä ja tekniikan menetelmistä ja hyväksikäytöstä. Nykysuomessa sillä tarkoitetaan yhä useammin myös yksittäisiä teknisiä välineitä (Tella & Ruokamo 2005, 9). Viestintään tarvittava teknologia liittyy kiinteästi mediaan,

jonka määritelmä onkin aina erottamaton sekä viestinnän että teknologian käsitteestä (Kupiainen 2005, 48-49). Tieto- ja viestintätekniikka voidaan siis ymmärtää monipuolisemmin kuin vain välineenä, muun muassa älyllisenä partnerina tai toiminnan kontekstina (esim. Jonassen 1995; Tella 1999). Didaktiikan perustalta tieto- ja viestintätekniikkaa hyödyntävät ympäristöt voidaan nähdä opettajan ja opiskelijan toimintaympäristöinä, joissa opettajan on otettava huomioon niiden pedagogiset erityispiirteet.

Tieto- ja viestintätekniikka -käsitteeseen sisältyy kaksi näkökulmaa riippuen arvolatauksesta, jonka tieto- ja viestintätekniikka saa (Vesterinen 2004). Toinen on itseisarvoinen ajattelu tieto- ja viestintätekniikasta ja toinen väline-ajattelu. Keskeiseksi didaktiikan kysymykseksi nousee tällöin, miten opettaja perustelee tieto- ja viestintätekniikan käytön opetuksessaan. Koulutuspoliittisesta näkökulmasta mediakasvatuksen tutkimus keskittyy lisäksi institutionaaliseen näkökulmaan, jolloin tutkimus kohdistuu tieto- ja viestintätekniikan innovatiivisuuteen sekä sen integroinnin suunnittelun ja toimeenpanon näkökulmiin oppilaitoksissa.

Tieto- ja viestintätekniikan välityksellä tapahtuva opetus, opiskelu ja viestintä vaativat monenlaisia eri medioihin liittyviä taitoja. Keskustelun kohteena on ollut erityisesti medialukutaidon (*media literacy*) käsite ja yksilöiden osaamisen kehittäminen tällä saralla. Tärkeänä on nähty, että yksilöt ja yhteisöt voisivat toimia aktiivisina verkottuneen tieto- ja viestintäyhteiskunnan toimijoina ja vaikuttajina, (esim. Kotilainen 2001; Varis 2005.) Keskustelu medialukutaidosta on lähentynyt viime vuosina myös teknologian ja yritysmailman puolelta tulleita tarpeita (esim. *e-learning* ja *m-learning*). Verkkoympäristössä vaadittavia laaja-alaisia taitoja on kuvattu mediataidon (*media proficiency*) käsitteellä, joka viittaa aktiiviseen ja tuottavaan eri medioiden hallintataitoon ja viestinnällisyyteen, jota yksilö käyttää itsensä kehittämiseen ja henkilökohtaiseen valtautumiseen (*empowerment*). Laaja-alaiseen

mediataitoon sisältyy eri osa-alueita kulttuurisista valmiuksista eettisiin ja esteettisiin valmiuksiin. (Tella ym. 2001, 251-254.)

### **Verkko**

Verkko voidaan ymmärtää tieto- ja viestintätekniikan mahdollistaman ympäristön metaforana. Samalla se on uusi toimintaympäristö, jossa opetamme, opiskelemme, opimme ja viestimme. Verkko on ilmiönä ja käsitteenä moniulotteinen. Se voidaan muun muassa määritellä materiaaliseksi ja sosiaalisiksi, erilaisten viestintävälineiden ja käytäntöjen yhdistelmäksi, jonka avulla voidaan hankkia ja tuottaa informaatiota sekä viestiä ja toimia yhdessä. Opetus ja opiskelu näyttäytyvät verkossa useimmiten erilaisena synkronisena ja asynkronisena vuorovaikutuksena. Tämä vuorovaikutus on välitteistä ja perustuu tekstuaalisiin ja visuaalisiin elementteihin, mikä liittyy verkon keskeisesti mediakasvatuksen tutkimusilmioihin. Verkon voi myös ymmärtää jonkinlaisena käyttö- tai toimintatilana, jossa toiminta ja oleminen saavat uusia muotoja. Oleminen on jatkuva vuorovaikutuksellinen prosessi, joka on aina tiettyyn tilanteeseen ja tilaan kiinnittynyttä. Verkossa toimittaessa tärkeitä ovat edelleen ihmisen kehollisuus, fyysinen ympäristö, tunteet sekä aistien välittämä kokemus ja tämän kokemuksen tilannesidonnainen luonne olemisen ja toiminnan perustana. (Mannerkoski 1997; Lintula 1999; Tella ym. 2001, 11-12, 16-17; Vahtivuori 2001.)

Verkko opiskeluympäristönä voidaan määritellä fyysiseksi, virtuaaliseksi, sosiaalisiksi ja moniviestinvälitteiseksi toimintaympäristöksi. Se on tällöin opiskelijan aktiivista opiskeluprosessia varten järjestetty tila, jossa tarkoituksena on opiskelijan tavoitteellisen toiminnan tukeminen ja oppimisen mahdollisuuksien edistäminen. (Vahtivuori ym. | 1999, 266-267.) Lähtökohtana tällaisessa opiskeluympäristöajattelussa ovat erityisesti opiskelijoiden tarpeet ja heidän mielenkiinnon kohteistaan nousevat näkökohdat sekä reflektioiva ja tutkimusperustainen opetus.



Verkko on toimintaympäristönä didaktinen (ns. didaktinen verkkoympäristö) vain silloin, kun opettajan pedagoginen ajattelu ja käytännön valinnat tukevat opiskelijoiden toimintaa. (Tella ym. 2001; Nevgi ym. 2003; Vahtivuori-Hänninen ym. 2004.)

### Etä-

Ilmiöt, joihin voidaan liittää etuliite 'etä', ovat mediakasvatukselle merkityksellisiä kahdestakin syystä. Ensinnäkin soveltava kasvatustiede on ollut ratkomassa suomalaisen tietoyhteiskunnan koulutuksen järjestämisen ongelmia etäopetuksen avulla (esim. Falck ym. 1997; Salminen 1997). Toiseksi se viittaa kasvatustieteellisen teorian alaan, jota kutsutaan angloamerikkalaisittain etäopetuksiksi (*distance education*; esim. Holmberg 1995). Vaikka joissakin opinnäyte-töissä on käytetty etäopetuksen teoreettisia aineksia (esim. Hein - Nieminen 1995; Vahtivuori 2002; Tammelin 2004), etäopetuksen teoria ei näytä olevan kovin tunnettua suomalaisessa mediakasvatuksessa. Seuraavassa esitämme joitakin näkökohtia, jotka ovat kuitenkin mediakasvatuksen kannalta huomionarvoisia.

Kuten Saba (2003) toteaa, etäopetuksen teorian rakentaminen on suhteellisen uusi ilmiö ja sitä on tehty lähinnä kahdesta näkökulmasta: 1) mitkä ovat etäopetuksen ominaispiirteet ja 2) miten etäopetus eroaa muusta kasvatuksesta. Väitetään, kuten edempänä käy ilmi, että etäopetuksen erityisyys ja sen suhde muuhun kasvatukseen on muuttumassa, ja nämä kaksi ovat lähestymässä toisiaan.

On esitetty, että etäopetuksen ja muun kasvatuksen eroa ei ylipäättään pitäisi korostaa. Saban (2003, 10) mukaan etäopetuksen teorian on selitettävä kasvatuksellista toimintaa, olivat osallistujat saman katon alla tai eivät. Pisimmälle tässä tulkinnassa menee ekvivalenssiteoria, joka tähdentää, että opiskelijoille on tarjottava yhtäläiset opiskelun mahdollisuudet opiskelun paikasta riippumatta. Teoria korostaa tieto- ja viestintäteknologian merkitystä yhtäläisten opiskelumahdollisuuksien järjestämisessä. (Simonson

ym. 1999.)

Toinen merkityksellinen seikka on tavanomaisessa koulutuksessa viime aikoina omaksutut pedagogiset näkemykset. Vaikka etäopetuksen ja muun koulutuksen lähentyemisestä on puhuttu viime vuosina, ei idea etäopetuksen elementtien käytöstä perinteisessä opetuksessa ole mitenkään uusi. Esimerkiksi Wedemeyer (1977) on esittänyt, että tavomainen koulutus saattaisi hyötyä etäopetuksen noudattamasta pedagogiikasta. Hän käytti käsitettä *Independent study*, joka mahdollisti myös kampusopiskelijoiden vapautumisen tiukasta aikataulu- ja paikkasidonnaisuudesta ja edellytti opiskelijoilta kypsyttä omaehtoiseen opiskeluun. Wedemeyer ei siis rajoittanut itsenäistä opiskelua vain etäopetukseen, vaan tarkasteli sitä laajemmin koulutukseen liittyvänä ilmiönä.

Autonomian käsitettä määriteltessään Moore (1977) pohti opiskelijoiden mahdollisuuksia tehdä itsenäisiä päätöksiä opintojen sisällöstä, opiskelun muodoista ja arvioinnista. Moore tarkastelee etäisyyden käsitettä, joka määräytyy kahdesta tekijästä, dialogista ja rakenteesta. Dialogia määrittää opiskelijan ja opettajan välinen kaksisuuntainen viestintä. Rakenteen kertoo siitä, miten paljon koulutus muuntautuu opiskelijan tarpeiden mukaan. Näiden ominaisuuksien perusteella voidaan määritellä tietyn koulutuksen etäisyys, jossa Moore on korostanut erityisesti etäisyyden pedagogista luonnetta. Fyysisestä ja ajallisesta etäisyydestä johtuen opiskelijan ja opettajan välisessä viestinnässä saattaa olla ongelmia, mikä luo edellytyksiä väärinkäsityksille (Kearsley & Moore 1996, 200). Mitä enemmän on etäisyyttä, sitä enemmän edellytetään autonomiaa. Yhteys Wedemeyerin *Independent study* -käsitteeseen on ilmeinen.

Kun edellä esitettyjä käsitteitä tuodaan Suomessa tutumpaan keskusteluun, etäopetuksen käsitteet näyttävät opiskelijälähtöisyytenä, avoimuutena, joustavuutena ja itseohjautuvuutena. Toisin sanoen etäopetuksen piirissä on jo pitkään pohdittu ilmiöitä ja käsitteitä sellaisissa pedagogisissa olosuhteissa,

joista on viime vuosina puhuttu muun muassa verkko-opetuksen ja opiskelu- ja oppimisympäristöjen nimillä.

### **Virtuaalisuus**

Virtuaalisuudella tarkoitetaan jotakin ei-reaalista, näennäistä tai periaatteessa mahdollista, joka ajatellaan usein vastakohtaksi fyysiselle tai todelliselle. Virtuaalisuudella voidaan myös tarkoittaa mahdollista tai kuviteltavissa olevaa joko henkistä tai fyysistä tilaa, joka rakennetaan tieto- ja viestintätekniikan avulla. Lisäksi virtuaalisuuteen viitataan usein, kun jostain ilmiöstä saadaan tieto- ja viestintätekniikan avulla havaintoja ja aistimuksia, jotka tuntuvat lähes samoilta kuin todellisuudessa.

Virtuaalisuus sisältää kaksi toisilleen vastakohtaista piirrettä, joissa virtuaalinen viittaa toisaalta todelliseen maailmaan ja toisaalta todellisesta poikkeavaan, mahdolliseen maailmaan (Kynäslahti 2001). Mahdollinen maailma voi koostua samoista elementeistä kuin tuntemamme maailma tai se voi olla jotain, mitä emme pysty täysin kuvittelemaan (Kusch 1989; Kynäslahti 1997). Virtuaalisuutta voidaan myös kuvata ilmaisuilla 'ikään kuin' tai 'jotakin enemmän', jolloin virtuaalisen nähdään vastaavan todellisuutta suunnilleen, mutta sisältävän kuitenkin elementtejä, jotka erottavat sen todellisesta.

Kasvatustieteessä virtuaalisuutta on tarkasteltu esimerkiksi virtuaaliyliopiston (esim. Niemi 2002), virtuaalikoulun (esim. Tella 1995) ja virtuaaliluokan (esim. Hiltz 1986; Tiffin & Rajasingham 1995; Hein-Nieminen 1995) näkökulmista. Virtuaaliluokka on eräs virtuaaliyhteisöjen muoto, jossa kiinnostus on kohdistunut esimerkiksi yhteisölliseen opiskeluun ja yhteisöllisten toimintaympäristöjen rakentamiseen. Yksi virtuaalisuuden yleinen ilmentymä koulutuksen alalla on virtuaalitodellisuus sekä simulaatiot ja pelit, joissa todellisuutta mallinnetaan ja jäljitellään tieto- ja viestintätekniikan avulla. Parhaimmillaan sosiaalisten simulaatioiden ja pelien avulla voidaan yhdistää elämyksellisyys ja tunteet yhteisölliseen opiskeluun ja

oppimiseen. Lisäksi pelien etuna on, että niiden avulla voidaan motivoida ja ylläpitää tehokkaasti opiskelijan kiinnostusta opittavaan asiaan. (Esim. Iärvinen 1999; Prensky 2001; Kankaanranta ym. 2004; Lehtonen 2005; Vahtivuori-Hänninen ym. 2005.)

Virtuaalisten sosiaalisten yhteisöjen merkitys koulutuksen alueella korostuu, kun opetuksen ja opiskelun tukena hyödynnetään yhä enemmän tieto- ja viestintätekniikkaa ja opetusta toteutetaan yhteistyössä eri oppilaitosten ja eri maiden välillä. Oppimisen kannalta merkitykselliset yhteisöt voivat muodostua joko yksittäisten kurssien suljetuissa verkko-opiskeluympäristöissä, tai ne voivat rakentua vapaamuotoisemmin esimerkiksi weblogien muodostamaan virtuaaliseen verkostoon (ks. esim. Downes 2004). Virtuaalisuuden linkittyminen osaksi ihmisten arkea erilaisten tieto- ja viestintätekniikan avulla luotujen ympäristöjen ja yhteisöjen kautta vahvistaa sen merkitystä myös mediakasvatuksen tutkimuksessa.

### **Mobiilisuus**

Verkossa tapahtuvan opiskelun ohella puhutaan myös mobiilista ja langattomasta opiskelusta, toiminnasta, jonka myötä opiskelu ja oppiminen tulevat yhä joustavammiksi. Mobiilin opiskelun välineet ovat usein niin sanottuja integroituja medioita, joissa kuvan ja tekstin rinnalla käytetään videokuvaa, animaatioita, ääntä ja puhetta erilaisissa interaktiivisissa muodoissa. Tällaisen useita aistinpiirejä hyödyntävän, moniaistisen aineksen tarjonta ja käyttö lisääntyy jatkuvasti mediakasvatuksessa ja verkko-opetuksessa, Mobiilisuus voi tarkoittaa liikuteltavuuden lisäksi mahdollisuutta liikkua tietyssä tilassa ja tietyllä alueella. Mobiilisuus voidaan nähdä laajasti teknologian kehittymiseen ja kulttuuriin liittyvänä ilmiönä, jossa erilaiset liikuteltavat ja mukana kuljetettavat sovellukset ja välineet mahdollistavat uudentyyppisiä toimintakäytänteitä ja organisatorisia ratkaisuja opiskeluun ja opetukseen. (Kynäslahti & Seppälä 2003; Lehtonen & Vahtivuori 2003;

Tella 2003; Ruokamo & Tella 2005.)

Mitä enemmän opiskelu tapahtuu liikuttavia laitteita hyödyntämällä, sitä tärkeämpää on oppia oman ajan hallintaa. Yhtenä suurena mobiiliopiskelun haasteena onkin "aikaosaaaminen" ja yksilön ja opiskeluyhteisön kannalta mielekäs ajan jäsentäminen (Nevgi ym. 2003). Langattomuuden ja mobiilisuuden mukaantulo verkko-opetukseen ja -opiskeluun voidaan nähdä myös uudenlaisen elämänhallinnan välineenä. Opetus ja opiskelu tapahtuvat sellaisesta paikasta, joka on yksilön tai yhteisön kannalta tarkoituksenmukaisin ja mielekkäin.

### *Havaitsemisen ja ymmärtämisen metaforisuus*

Aikamme viestintää kuvaa ennen kaikkea sen välittämän digitaalisen materiaalin räjähdysmäinen kasvu, sanojen, kuvien, äänten ja liikkuvien kuvien monimediainen tulva. Ihmisten arkielämässään medioissa yhä useammin kohtaama moniaistinen aines on asettamassa kasvatukselle ja koulutukselle uusia haasteita. Yhtenä kysymyksenä on, miten tarjota lapsille ja nuorille heidän tarvitsemiaan monipuolisia taitoja lukea ja tuottaa mediatekstejä - taitoja, joita voidaan pitää moniaistisena mediataitona. Muun muassa Selfe ja hänen kollegansa (2005) korostavat verkoissa sijaitsevan "multimodaalisen alueen" semioottista ominaisuutta ja tällä alueella tapahtuvaa syväoppimista.

Varhaisesta lapsuudestaan lähtien ihminen tekee havaintoja ja rakentaa jatkuvasti yhteyksiään todellisuuteen. Suuri osa tällaisesta havaintotoiminnasta on samalla metaforien rakennustyötä, joka muodostaa perustan merkitysten ymmärtämiselle. Sandström (1983, 205) pitää metaforia "suurina hyppäyksinä" merkitysten synnyn kannalta ja näkee niiden perimmäisenä tehtävänä laajentaa ihmisen kokemuspiiriä ja luoda edellytyksiä kehitykselle ja oppimiselle. Havaitsemista ja ymmärtämistä on pragmatistisen semiotiikan näkökulmasta selittänyt Peirce (1-1935). Hänen mukaansa kaiken ym-

märryksen lähtökohtana on merkki, joka suhteutuessaan toisiin merkkeihin tuottaa laajenevan prosessin, jota kutsutaan tulkinaksi. Kaksi merkkiä voivat myös luoda merkityksiä, joita kutsutaan metaforiksi. Lakoffin ja Johnsonin (1980, 5) laajasti omaksuttu käsitteellisten metaforien määritelmä "Metafora on pohjimmiltaan yhden alueen ymmärtämistä ja kokemista toisen alueen käsittein" heijastaa samaa logiikkaa. Keskeistä tällaisissa metaforissa on, että audiovisuaalinen - samoin kuin moniaistinen - ymmärrys syntyy suoraan, ruumiilliseen kokemukseen rakentuneina skeemoina, ilman että se ensin kielellistetään (Johnson 1993, 152). Tällaisia ovat esimerkiksi tietoyhteiskuntaa kuvaavat verkko- ja rihmastometaforat, jotka ovat tiedon kasvuun liittyvien metaforien käsitteellisiä laajennuksia.

Edellä viitattiin medioissa liikkuvan moniaistisen aineksen tulvaan. Viime vuosikymmenten aikana erityisesti mediaviihteen ja markkinoinnin alueella onkin herännyt kiinnostusta kerronnallistamisen merkityksiin, jolloin kysymys kiinnittyy vahvasti mediakasvatuksen tutkimukseen. Myös kasvatustieteellisen tutkimuksen puolella on kiinnostuttu ihmisten kertomuksista ja alettu soveltaa narratiivisuutta myös tutkimusotteena. Perustavia ajatuksia on esittänyt muun muassa Bruner (1996), joka pitää narratiivista ajattelua, paitsi ihmisen luonnollisena ja varhaisimpana tapana ajatella ja mieltää ympäröivää maailmaa, myös oppimisen keskeisenä välineenä. Kertomusten rakentaminen ympäröivästä maailmasta on hänestä ihmismielen perustehtävä, jolloin merkityksiä ei "löydetä", vaan ne luodaan itse.

### **Pohdintaa**

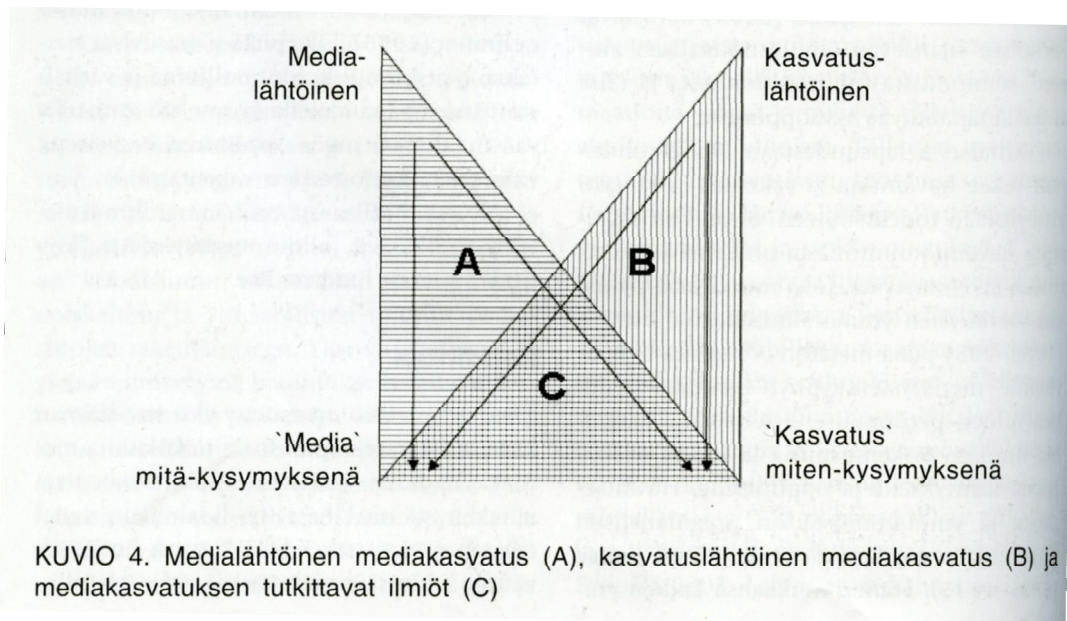
Tässä artikkelissa on esitetty yksi soveltavaan kasvatustieteeseen perustuva näkökulma mediakasvatuksen jäsentämiseksi. Teoreettista viitekehystä on lähestytty didaktiikan tiedetaustan mukaisesti. Edellä kuvatut ilmiöt eivät ole keskenään rinnasteisia, vaan ne esiin-

tyvät eri abstraktiotasoilla. Erilaisten tutkimuskohteiden, lähestymistapojen ja teoria- lähtökohtien rikkaus osoittaa, ettei mediakasvatuksella tutkimusalana ole olemassa yhtä kattavaa suuntausta tai lähestymistapaa. Pikemminkin mediakasvatuksen tutkimuksen voidaan nähdä olevan alisteista tutkittavien ilmiöiden ja niiden kontekstien vaateille. Tällöin erilaisten suuntausten yhdistelmät - monitieteellinen ja tieteidenvälinen tutkimus sekä erilaisten metateorioiden ja -mallien hyödyntäminen - tulisi huomioida entistä syvällisemmin mediakasvatuksen tutkimuksessa. Mediakasvatuksen tutkimuksen eri suuntausten tarkastelussa voidaan kuitenkin aina löytää tietty tieteenalä, johon kulloinkin tutkimus perustuu. Aiemmin esittämämme mediakasvatuksen käytännön toteutusmuotojen jaottelu voidaan näin ollen kiteyttää kahden eri lähtökohdan mukaan (ks. kuvio 4).

Tässä jaotellussa medialähtöinen mediakasvatus (kenttä A) kattaa ne 'median' ja 'kasvatuksen' väliin jäävät ilmiöt (kenttä C), jotka vastaavat sen omista lähtökohdista sekä kysymykseen 'mitä' että kysymykseen 'miten' (vrt. kuvio 2). Samoin kasvatuslähtöinen mediakasvatus (kenttä B) kattaa ne mediakasvatuksen ilmiöt (kenttä C), jotka vastaa-

vat näihin kysymyksiin kasvatuksen lähtökohdista käsin. Tässä artikkelissa mediakasvatusta on tarkasteltu erityisesti soveltavan kasvatustieteen ja sen sisällä didaktiikan näkökulmasta. Nähdäksemme tällainen lähestymistapa tarjoaa mahdollisuuden tarkastella mediakasvatusta myös muista lähtökohdista käsin.

Tulemme näin ollen siihen johtopäätökseen, että vaikka mediakasvatus on alana monitieteinen, jokainen tutkija lähtee omasta tiedetaustastaan, oli se sitten aiemmin esitellyn mallin mukaisesti mediatiede, kasvatustiede tai vastaavasti jokin muu (vrt. Varis 1995, 8, 35, 120; Tella 1998, 96; Kotilainen & Suoranta 2005, 74). Yksi näkökulma nousee kasvatustieteen, soveltavan kasvatustieteen ja didaktiikan kautta mediakasvatukseen Ilmiöt, joita tässä tutkitaan, tulevat alueelle, joka on kasvatustieteelle omaleimasta tutkimus- aluetta, mediakasvatusta. Tutkimukselle on siis oltava jokin tieteellinen lähtökohta, mutta sen tulee keskustella myös muun samaan ilmiöön kohdistuvan tutkimuksen kanssa. Tällöin tiedeyhteisö on aidosti monitieteinen. Lisäksi on huomioitava, että mediakasvatukselle ei voi syntyä tarkoituksenmukaista teoriaa, ellei oteta huomioon medioiden ja niiden kerrontatapojen historiallista jatku-



KUVIO 4. Medialähtöinen mediakasvatus (A), kasvatuslähtöinen mediakasvatus (B) ja mediakasvatuksen tutkittavat ilmiöt (C)

moa ja moniaistisia merkityksiä - kuvasta ja äänestä liikkuvaan kuvaan, hypermediaan ja yhteisöllisiin verkkopeleihin.

Mediakasvatuksen tutkija ja opetuksen suunnittelija, kehittäjä ja toteuttaja päätyy kussakin tutkimus- tai opetustilanteessa tiettyyn toimintatapaan tai ratkaisuun. Nämä ratkaisut voivat perustua teoreettisiin lähtökohtiin, kokemukseen tai intuitioon. Pohtimalla ja tiedostamalla artikkelissa esitettyjä mediakasvatuksen käytännön toteutusmuotoja ja deskriptiivisen mediakasvatuksen tutkimusilmiöitä on mahdollista jäsentää mediakasvatuksen kenttää sekä suunnata mediakasvatuksen tutkimusta ja opetusta.

## Lähteet

- Bacon, H. 2005. Elokuva ja televisio maailman mallintajina. *Synteesi* 1, 56-61.
- Bruner, J. 1996. *The culture of education*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Downes, S. 2004. Educational blogging. *Educause review* 39 (5), 14-26.
- Falck, A., Husu, J. Kronlund, T., Kynäslähti, H., Salminen, J. & Salonen, M. 1997. Distance education in school environment: Integrating remote classrooms by video conferencing. *Distance Education* 18 (2), 213-224.
- Harva, U. 1960. *Systemaattinen kasvatustiede*. Helsinki: Otava.
- Hein-Nieminen, I. 1995. Virtuaaliluokan ulottuvuuksia. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Lisensiaatintyö.
- Hiltz, R. 1986. The "virtual classroom": Using computer mediated communications for university teaching. *Journal of Communications* 36 (2), 95-104.
- Holmberg, B. 1995. *Theory and practice of distance education*. London: Routledge.
- Härkönen, R.-S. 1994. *Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 125.
- Johnson, M. 1993. *Moral imagination: Implications of cognitive science for ethics*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Jonassen, D. 1995. Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with Learning in schools. *Educational Technology*, July-August, 60-63.
- Järvinen, A. 1999. Hyperteoria: Lähtökohtia digitaalisen kulttuurin tutkimukselle. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 60. Kankaanranta, M., Neittaanmäki, P. & Häkkinen, P. (toim.) 2004. *Digitaalisten pelien maailmoja*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kansanen, P. 1990. *Didaktiikan tiedetausta: Kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kansanen, P. 2004. Onko kasvatustieteellä tulevaisuutta? Teoksessa J. Enkenberg & M. Kentz (toim.) *Kasvatuksen maisemista*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 77-85.
- Kasvatus 1999. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus* 30 (3).
- Kasvatustieteen, erityisesti mediakasvatuksen professorin virka. Perusteluja. 1996. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Kearsley, G. & Moore, M. 1996. *Distance education: A system view*. Belmont: Wadsworth.
- Kotilainen, S. 2001. Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle. *Acta Universitatis Tamperensis* 807. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 98.
- Kotilainen, S. & Sintonen, S. (toim.) 2005. *Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet. Hallituksen politiikkaohjelmat. Kansalaisvaikuttaminen*. Oikeusministeriön julkaisu 5.
- Kotilainen, S. & Suoranta, J. 2005. *Mediakasvatuksen kaipuu - ajatuksia alan tutkimuksen kehittämistarpeista*. Teoksessa S. Kotilainen & S. Sintonen (toim.) *Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet. Hallituksen politiikkaohjelmat. Kansalaisvaikuttaminen*. Oikeusministeriön julkaisu 5, 73-77.
- Kupiainen, R. 2005. *Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta*. *Acta Universitatis Lapponiensis* 86.
- Kusch, M. 1989. *Language as calculus vs. language as universal medium: A study in Husserl, Heidegger and Gadamer*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kynäslähti, H. 1997. *Virtuaaliluokkaa etsimässä*. Teoksessa J. Salminen (toim.) *Etäopetus koulussa: Kilpisjärvi-projekti 1994-1997*. Helsingin yliopisto. II normaalkoulun julkaisuja 1, 48-61.
- Kynäslähti, H. 2001. *Act locally, think translocally: An ethnographic view of the Kilpisjärvi project*. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Media Education Centre. *Media Education Publications* 10.
- Kynäslähti, H. & Seppälä, O. (toim.) 2003. *Professional mobile learning*. Helsinki: IT Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago and London: Chicago University Press.
- Lehtonen, M. 2005. *Simulations as mental tools for network-based group learning*. Teoksessa P. Nicholson, B. Thompson, M. Ruohonen & J. Multisilta (toim.) *E-training practices for professional organisations*. London: Kluwer Academic Publishers, 11-18.
- Lehtonen, M. & Vahtivuori, S. 2003. *Verkko-opetuksen teoreettisen metamallin kehittämisen lähtökohtia MOMENTS-hankkeessa*. Teoksessa T. Järvinen & J. Levenon (toim.) *TUOVI: ITK' 03 Tutkijatapaamisen artikkelit*. Hypermedialaboration verkkojulkaisuja -

- Hypermedia Laboratory Net Series 3, 58-69. [http://tampub.uta.fi/tup/951-44-5696-3.pdf]
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1995. Kasvatustieteen perusteet. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lintula, A. 1999. Vuorovaikutus verkkoympäristössä. *Kasvatus* 30 (3), 240-253.
- Mannerkoski, O. 1997. Kun ihminen kohtaa koneen. Ajatuksia koneeseen kytkeytymisen kehollisesta luonteesta. Teoksessa K. Hintikka & S. Kuivakari (toim.) *Media-evoluutioita*. Lapin yliopisto, 141-168.
- Meisalo, V. (toim.) 1996. The integration of remote classroom. A distance project using video conferencing. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Report 160.
- Moore, M. 1977. A model of independent study. *Epistolodidaktika* 1, 6-40.
- Mustonen, A. 2001. *Mediapsykologia*. Porvoo: WSOY.
- Nevgi, A., Kynäslahti, H., Vahtivuori, S., Uusitalo, A. & Ryti, K. 2003. Yliopisto-opettaja verkossa - taidot puntarissa: verkko-opettajien osaamisalueiden ja tarjolla olevien tukipalveluiden kartoitus. Espoo: Suomen virtuaaliyliopiston julkaisuja 5.
- Niemi, H. 2002. Empowering learners in the virtual university. Teoksessa H. Niemi & P. Ruohotie (toim.) *Theoretical understandings for learning in the virtual university*. Hämeenlinna: Research centre for vocational education, 1-35.
- Nummi, T., Rönkä, A. & Sariola, J. Yhteistyössä H. Kynäsladen, R. Ristolan, S. Tellan & A. Vähäpassin kanssa 1998. *Virtuality and digital nomadism: Introduction to the LIVE project (1997-2000)*. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Media Education Centre. Media Education Publications 6.
- Peirce, C.S. 1931-35. *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Volumes I—VI. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- Prensky, M. 2001. *Digital game-based learning*. USA: McGraw-Hill.
- Ruokamo, H. & Tella, S. 2005. An M+I+T++ Research approach to network-based mobile education (NBME) and teaching-studying-learning processes: Towards a global metamodel. In *The IPSI Bgd transactions on advanced research: Multi-, inter-, and transdisciplinary issues in computer science and engineering*. Special issue on the research with elements of multidisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary. IPSI Bgd Internet Research Society. July 2005, 1(2), 3-12.
- Saba, F. 2003. Distance education theory. Methodology, and epistemology: A pragmatic paradigm. Teoksessa M. Moore & W. Anderson (toim.) *Handbook of distance education*. London: Lawrence Erlbaum, 3-20.
- Sandström, S. 1983. *Se och uppleva*. Åhus: Kalejdoskop.
- Salminen, J. (toim.) 1997. *Etäopetus koulussa: Kilpisjärvi-projekti 1994-1997*. Helsingin yliopisto Helsingin II normaalikoulun julkaisuja 1.
- Selge, C., Hawisher, G., Selge, R. & Cooper, M. 2005. *Humanist literacy in the 21 st Century: Educating global citizens* in a technological age. The third international conference on New Directions in the Humanities. The Humanities in a "Knowledge Society" University of Cambridge, U.K.
- Suoranta, J. 2003. *Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajien tulee tietää*. Tampere: Vastapaino.
- Simonson, M., Schlosser, C. & Hanson, D. 1999. Theory of distance education: A new discussion. *American Journal of Distance Education* 13 (1), 60-75.
- Suoranta, J. & Ylä-Kotola, M. 2000. *Kasvatus simulaatiokulttuurissa*. Porvoo: WSOY.
- Tammelin, M. 2004. *Introducing a collaborative network-based learning environment into foreign language and business communication teaching: Action research in Finnish higher education*. University of Helsinki. Department of Applied Sciences of Education. Media Education Centre. Media Education Publications 11.
- Tella, S. 1995. *Virtual school in a networking learning environment*. University of Helsinki. Department of Teacher Education. OLE Publications 1.
- Tella, S. (toim.) 1998. *Aspects of media education: Strategic imperatives in the information age*. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Media Education Centre. Media Education Publications 8. ERIC ED428754.
- Tella, S. 1999. *Mediakasvatus-aikamme arvoinen*. *Kasvatus* 30 (3), 205-221.
- Tella, S. 2003. *M-learning-cybertextual traveling or a herald of post-modern education*. Teoksessa H. Kynäslahti & P. Seppälä (toim.) *Professional mobile learning*. Helsinki: IT Press, 7-21.
- Tella, S. & Mononen-Aaltonen, M. 1998. *Developing dialogic communication culture in media education: Integrating dialogism and technology*. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Media Education Centre. Media Education Publications 7.
- Tella, S. & Ruokamo, H. 2005. *Monitieteinen mobiiliverkko-opetus, -opiskelu ja oppiminen: MOMENTS-projektin integroitu metamalli*. Teoksessa S. Tella, H. Ruokamo, J. Multsilta & R. Smeds (toim.) *Opetus, opiskelu, oppiminen: Tieto- ja viestintätekniikka tiederajat ylittävissä konteksteissa*. Lapin yliopiston kasvatus-tieteellisiä julkaisuja 12, 5-31.
- Tella, S., Vahtivuori, S., Wager, P., Vuorento, A. & Oksanen, U. 2001. *Opettaja verkossa - verkko opetuksessa*. Helsinki: Edita.
- Tiffin, J. & Rajasingham, L. 1995. *In search of the virtual class: Education in an information society*. London: Routledge.
- Tuominen, S. 1999. *Mediapedagogiikkaa opettajankoulutuksessa*. Koulutuksen vaikutavuuden arviointia viiden opiskelijan koulutus- ja mediaelämäkerran avulla. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 17.
- Vahtivuori, S. 2001. *Kohti yhteisöllisen ja kokemuksellisen verkko-opetuksen suunnittelua - käyttäjät suunnittelun polttopisteessä*. Teoksessa S. Tella, O. Nurmi-

- nen, U. Oksanen & S. Vahtivuori (toim.) Verkko-opetuksen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Studia Paedagogica* 25, 79-113.
- Vahtivuori, S. 2002. Yhteisöllinen opiskelu ja pedagogiset mallit didaktisessa verkkoympäristössä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Syventävien opintojen tutkielma.
- Vahtivuori, S., Wager, P. & Passi, A. 1999. "Opettaja, opettaja, teletimi Tellus' kutsuu ...": Kohti yhteisöllistä opiskelua virtuaalikoulussa. *Kasvatus* 30 (3), 265-278.
- Vahtivuori-Hänninen, S., Tissari, V., Vaattovaara, V., Rajala, R., Ruokamo, H. & Tella, S. 2004. Opetus, opiskelu ja oppiminen didaktisessa verkkoympäristössä. Teoksessa V. Tissari, V. Vaattovaara, S. Vahtivuori-Hänninen, S. Tella, R. Rajala & H. Ruokamo. Verkko-opetuksen haasteita: Pedagogisia malleja didaktisessa verkkoympäristössä. Lapin yliopisto. Mediapedagogiikkakeskus. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 8, 19-46.
- Vahtivuori-Hänninen, S., Lehtonen, M. & Torkkeli, M. 2005. Yhteisöllistä opiskelua, pelejä ja sosiaalisia simulaatioita verkossa - Pedagogiset mallit johtamisen opetuksessa. Teoksessa S. Tella, H. Ruokamo, J. Multsilta & R. Smeds (toim.) Opetus, opiskelu ja oppiminen. Tieto- ja viestintätekniikka tiederajat ylittävissä konteksteissa. Suomen Akatemian Life as Learning - tutkimusohjelman julkaisu. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 12, 207-229.
- Vainionpää, J. 2005. Oppimateriaalit mediakasvatuksessa. Teoksessa S. Kotilainen & S. Sintonen (toim.) Media-kasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet. Hallituksen politiikkaohjelmat. Kansalaisvaikuttaminen. Oikeusministeriön julkaisu 5, 40-43.
- Varis, T. 1995. Tiedon ajan media. Mediavalmiudet ja viestintätaidot uusiutuvalle viestintäkulttuurissa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Varis, T. (toim.) 2005. Uusrenessanssijättilä, digitaalisen osaaminen ja monikulttuurisuuden kasvaminen. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö.
- Vesterinen, O. 2004. Verkko-opetuksen arvot ja arviointi helsinkiläisten luokanopettajien näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Wedemeyer, C. 1977. Independent study. Teoksessa A. Knowles (toim.) The international encyclopedia of higher education. Boston: CIEHED, 2114-2132.

*Saapunut toimitukseen 8.12.2005*

*Hyväksytty julkaistavaksi 7.3.2006*

**Vesterinen, Olli - Vahtivuori-Hänninen, Sanna - Oksanen, Ulla - Uusitalo, Annukka - Kynäslähti, Heikki. 2006. Direction for Media Education. The Finnish Journal of Education Kasvatus 37 (2), 148-161.** — This article takes a look at different kinds of approaches to media education and provides a related viewpoint based on applied educational research. The theoretical framework is addressed from the perspective of didactics. In spite of being somewhat descriptive the article also seeks to build a theoretical basis for (the) fragmented field of study and the variety of related activities. The focus is placed on the analysis of media education as an academic field situated in between media and education. The relationship between media education and educational research is addressed from the perspective of descriptive media education, with special emphasis on ICT, web-based environments, distance education, virtual environments, mobile applications, and related multimodal, multisensory aspects of these phenomena. *Descriptors* media education, educational research, didactics