



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

KALLIO, MAIJA & KALLIO, SAKARI

LAAJA-ALAISEN MEDIAKASVATUKSEN TAVOITTEIDEN JA  
OPETUSSUUNNITELMAN ASETTAMIEN VAATIMUSTEN TOTEUTUMINEN  
KOULUJEN MEDIAKASVATUKSESSA  
Ilmiön tarkastelua opettajien näkökulmasta opetussuunnitelmauudistuksen  
murrosvaiheessa keväällä 2014

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Intercultural Teacher Education  
Luokanopettajan koulutus

2014



Luokanopettajankoulutus		Tekijä <b>Kallio, Maija &amp; Kallio, Sakari</b>	
Työn nimi Laaja-alaisen mediakasvatuksen tavoitteiden ja opetussuunnitelman asettamien vaatimusten toteutuminen koulujen mediakasvatuksessa - Ilmiön tarkastelua opettajien näkökulmasta ... keväällä 2014			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Marraskuu 2014	Sivumäärä 149 sivua Lähteitä 5
<p>Mediaympäristömme on muuttunut radikaalisti viimeisten vuosikymmenten aikana, ja mediamaisemassa tapahtuu jatkuvasti muutoksia uusien teknologioiden, laitteiden ja sovellusten kehittymisen myötä. Erilaiset mediat ja niihin liittyvät teknologiset laitteet ovatkin tulleet erottamattomaksi osaksi arkeamme (Luomanen, 2010), ja niiden käyttötaidoista on tullut tärkeitä – jopa niin tärkeitä, että mediataidoista on alettu puhua uusina kansalaistaitoina (Opetushallitus, 2011c). Lapset ja nuoret ovat aikuisten tavoin mediayhteiskunnan jäseniä (Inkinen 2005; Rahja, 2013) ja muovaavat omaa mediamakuaan ja -suhdettaan pienestä pitäen. Mediakasvatuksen rooli lasten mediaosaamisen kehittämisessä ja medialukutaitoisuuden tukemisessa on kiistatta merkittävä.</p> <p>Halusimme tutkia, millä suomalainen mediakasvatusmaisema tällä hetkellä näyttää: millaisia mediataitoja kasvatettavien toivotaan kehittävän, ja millainen rooli koululla ja opetussuunnitelmalla on tuon kehityksen tukemisessa ja ohjaamisessa. Tutkimusasetelma laajentui kouluissa tapahtuvan mediakasvatustyön arkitodellisuuden tarkastelemiseen. Työmme ajallinen sijoittuminen opetussuunnitelmaudistuksen murrosvaiheeseen on tutkielmassamme erityinen aspekti. Näin ollen asetimme tutkimuksemme seuraavat tavoitteet: 1) Tutkia opettajien näkemyksiä mediakasvatukseen liittyvistä ilmiöistä koulun toimintaympäristössä, ja 2) tutkia mediakasvatukselle opetussuunnitelmassa määritellyn aseman vaikutuksia mediakasvatuksen toteuttamiselle.</p> <p>Nämä tavoitteet muotoutuivat kolmeksi tutkimuskysymykseksi: 1) Miten opettajat suhtautuvat tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämiseen osana opetusta ja millaisia käytäntöjä medialaitteiden käyttöön koulussa liittyy? 2) Mitä mediakasvatus opettajien näkökulmasta tarkoittaa ja millaisia tavoitteita ja käytäntöjä koulujen mediakasvatusarki pitää sisällään? 3) Miten opettajat kokevat vastuunsa ja valmiutensa mediakasvatuksen toteuttamiseen opetussuunnitelmaudistuksen murrosvaiheessa?</p> <p>Keräsimme aineistomme erään oululaisen alakoulun opettajilta ja opetushenkilökunnan jäseniltä keväällä 2014. Kahdentoista vastaajan vastauksista koostuva tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeen avulla. Analysoimme aineistomme fenomenologisen analyysin menetelmin, käyttäen Giorgin metodia. Fenomenologiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan, muodostimme aineistomme perusteella yksityiskohtaisen kuvauksen aineistossa esiintyneistä merkityksistä tavoitteenamme kuvailla ilmiötä sellaisena kuin se todellisuudessa ilmenee.</p> <p>Tämän pro gradu -tutkielman teoreettinen viitekehys muodostuu mediakasvatuksen, kriittisen pedagogiikan sekä monilukutaidon ja multimodaalisuuden teoreettisten lähtökohtien ja keskeisten sisältöjen kautta. Ne kietoutuvat yhteen POPS2016-luonnoksen sisältöjen ja tavoitteiden kanssa.</p> <p>Tutkimuksemme ilmenee, että koulujen mediakasvatuskäytännöt ovat moninaisia ja medialaitteiden hyödyntäminen opetuksessa vaihtelee. Innovatiiviset ja omaan osaamisensa luottavat opettajat uudistavat käytäntöjä vanhentuneen opetussuunnitelman rajoituksista riippumattomina, joten uusien teknologioiden käyttöönoton onnistumiseksi olisi syytä tarkastella hyvään alkuun pääsemiseen johtavia keinoja, jotta innostusta ruokkivien kokemusten syntymistä voitaisiin edistää. Näin ollen väitämme, että opettajia tulisi tukea sekä opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisen mediakasvatuksen roolin että oman mediakasvattajaroolin hahmottamisessa.</p> <p>Tutkimuksemme on toteutettu kaikkia tieteen tekemiselle asetettuja periaatteita noudattaen Uskomme, että tutkimuksemme osallistuneiden opettajien kokemukset ja niistä kumpuavat näkemykset kuvastavat laajempaa sosiaalis-kulttuurista kokemusta. Uskomme tutkimuksemme tarjoavan tietoa laadukkaan ja tasa-arvoisin lähtökohdin tarjottavan mediakasvatuksen toteuttamiseen liittyvistä esteistä ja niiden purkamisen keinoista. Koemme sen myös tarjoavan opettajaopiskelijoille ja jo työssä oleville opettajille aineksia oman mediakasvattajaroolinsa selkiyttämiseen ja sitä kautta innovatiivisten ja rohkeiden mediakasvatuskäytäntöjen muodostamiseen.</p>			
Asiasanat fenomenologia, kriittinen pedagogiikka, mediakasvatus, medialukutaito, monilukutaito, multimodaalisuus, opetussuunnitelma			

## Sisällysluettelo

1. Johdanto .....	1
2. Multimodaalisuus ja monilukutaito – muuttuvat lukutaidot .....	4
2.1 Lukutaito muutoksessa .....	4
2.2 Tekstin ja kuvan aseman muutoksesta .....	6
2.3 Lukutaitokuilu(t) kulttuureja erottavana tekijänä .....	8
2.4 Populaarit lukutaidot - informaaleista oppimisympäristöistä osaksi koulun kulttuuria? .....	9
2.5 Kohti yhteistoiminnallista lukutaitoa – medialukutaito mediakasvatuksen tavoitteena .....	12
3. Mediakasvatus .....	15
3.1 Suhteessa mediaan .....	15
3.1.1 Media maailmassa, maailma mediassa - muuttuva mediamaisema .....	15
3.1.2 Lasten ja nuorten mediamaailma(t) .....	17
3.3 Mitä mediakasvatus on .....	21
3.3.1 Termien viidakossa .....	22
3.3.2 Mihin mediakasvatusta tarvitaan .....	24
3.3.3 Mediakasvatuksen sisällöt – mitä taitoja tarvitaan .....	27
3.4 Suomalainen mediakasvatusmaisema .....	39
3.4.2 Mediakasvatustoiminta .....	40
3.4.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet – mediakasvatus vuosituhannen vaihteen mediamaailmassa .....	41
3.5 Mediakasvatuksen haasteista .....	44
3.5.1 Epärealistiset odotukset mediakasvatuksen suhteen .....	45
3.5.2 Tasa-arvoisuusongelmat mediakasvatuksen tarjonnassa .....	46
3.5.3 Mediakasvatuksen luonne aihekokonaisuutena ja oppiainestatuksen puuttuminen .....	47
3.5.4 Puuteet materiaalien saatavuudessa ja käytettävyydessä .....	48

3.5.5	Vaihtelu teknologian tasossa ja laitteiden saatavuudessa.....	50
3.5.6	Olemassa olevien laitteiden vähäinen hyödyntäminen ja puutteet toimintakulttuurin kehittämisessä.....	50
3.5.7	Opetussuunnitelman ennenaikainen vanhentuminen.....	51
4.	Kriittinen pedagogiikka .....	53
4.1	Kriittinen tarkastelu, emansipaatio ja muutokseen tähtäävä toiminta .....	53
4.2	Kriittisen pedagogiikan taustarakenteet.....	55
4.3	Kriittinen lukutaito kriittisen pedagogiikan keskiössä .....	56
4.4	Kriittisen pedagogiikan näkemyksiä koulusta ja opetuksesta .....	59
5.	Opetussuunnitelmauudistus kriittisen pedagogiikan arvoasetelmassa – kohti tulevaisuuden mediaosaamista ja osallistuvaa kansalaisuutta .....	64
6.	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat.....	70
6.1	Fenomenologinen tutkimus tutkimuksemme metodologisena lähtökohtana.....	70
6.2	Fenomenologia tutkimussuuntauksena.....	71
6.2.1	Fenomenologian filosofiset juuret .....	71
6.2.2	Husserlilaisuuden kritiikkiä – kohti ymmärtävää olemassaoloa .....	73
6.2.3	Fenomenologinen psykologia, fenomenologinen erityistiede ja tämän tutkielman metodologiset lähtökohdat.....	76
7.	Empiirisen Tutkimuksen toteutus .....	78
7.1	Aineiston kerääminen .....	79
7.2.	Aineiston analyysi .....	79
7.2.1	Ensimmäinen vaihe: kokonaisnäköyksen tavoittelu .....	80
7.2.2	Toinen vaihe: merkityksyksiköiden erottelu.....	81
7.2.3	Kolmas vaihe: Tutkittavan ilmaisujen kääntäminen tutkijan kielelle.....	82
7.2.4	Neljäs vaihe: Yksityiskohtaisen kuvauksen muodostaminen .....	84
7.2.5	Viides vaihe: Yleisen kuvauksen muodostaminen .....	87
8.	Tutkimuksen tulokset.....	88
8.1	Tulosten esittely.....	88

8.1.1 Medialaitteiden käytön yleisyys opetuksessa ja oppimisessä .....	88
8.1.2 Opettajien suhtautuminen medialaitteisiin henkilökohtaisesti ja osana opetusta .....	90
8.1.3 Opettajien näkemykset oppilaiden mediataitoista ja niiden huomioimisen käytännöt .....	94
8.1.4 Opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta .....	99
8.1.5 Opettajien näkemykset omasta vastuustaan ja roolistaan mediakasvatuksen tavoitteiden toteuttamiseksi.....	102
8.1.6 Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma ja opettajien mediakasvatusvalmiudet .....	107
8.2 Tutkimustulosten pohdinta.....	110
8.2.1 Miten opettajat suhtautuvat tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämiseen osana opetusta ja millaisia käytäntöjä medialaitteiden käyttöön koulussa liittyy.....	110
8.2.2 Mitä mediakasvatus opettajien näkökulmasta tarkoittaa ja millaisia tavoitteita ja käytäntöjä koulujen mediakasvatusarki pitää sisällään? .....	116
8.2.3 Miten opettajat kokevat vastuunsa ja valmiutensa mediakasvatuksen toteuttamiseen opetussuunnitelmaudistuksen murrosvaiheessa.....	122
9. Tutkimuksen luotettavuus .....	128
10. LOPUKSI.....	133
Lähteet.....	138

LIITE 1: Tutkimuskyselyn kysymykset

LIITE 2: Medialaitteiden käytön yleisyys opettajien opetuskäytännöissä

LIITE 3: Medialaitteiden käytön yleisyys oppilaiden koulukäytännöissä

LIITE 4: Perusteet medialaitteiden käytölle opetustilanteissa

LIITE 5: Linkkivinkit mediakasvatukseen

Kuvio 1: Innovatiivisten opetuskäytäntöjen kehittyminen..... 135



## 1. JOHDANTO

Mediaympäristömme on muuttunut radikaalisti viimeisten vuosikymmenten aikana, ja mediamaisemassa tapahtuu jatkuvasti muutoksia uusien teknologioiden, laitteiden ja sovellusten kehittymisen myötä. Erilaiset mediat ja niihin liittyvät teknologiset laitteet ovatkin tulleet erottamattomaksi osaksi arkeamme (Luomanen, 2010), ja niiden käyttötaidoista on tullut tärkeitä – jopa niin tärkeitä, että mediataidoista on alettu puhua uusina kansalaistaitoina (Opetushallitus, 2011c). Lapset ja nuoret ovat aikuisten tavoin mediayhteiskunnan jäseniä (Inkinen 2005; Rahja, 2013) ja muovaavat omaa mediamakuaan ja -suhdettaan pienestä pitäen. Mediakasvatuksen rooli lasten mediaosaamisen kehittämisessä ja medialukutaitoisuuden tukemisessa on kiistatta merkittävä.

Juuri mediamaiseman muuttumisen ja mediakasvatuksen teoreettisen viitekehyksen ja pitkään mielikuvien tasolla pyörineiden tutkimusideoiden vuoropuhelusta alkoi lopulta muotoutua, ajatuksen tasolla jo vuosia mukanaamme kulkenut, pro gradu -tutkielmamme. Halusimme tutkia, miltä suomalainen mediakasvatusmaisema tällä hetkellä näyttää: millaisia mediataitoja kasvatettavien toivotaan kehittävän, ja millainen rooli koululla ja opetussuunnitelmalla tuon kehityksen tukemisessa ja ohjaamisessa on. Tutkimusaihetta lähestyttäessä ensimmäisenä selkeänä lankana esiin nousi **mediakasvatuksen luonne opetussuunnitelman eheyttävien aihekokonaisuuksien osana**. Kiinnostuimme pohtimaan, miten niinkin laajan kokonaisuuden, kuin mitä mediakasvatus on, laadukas ja monipuolinen toteuttaminen voi onnistua, kun se on yhtä aikaa kaikkien ja ei kenenkään vastuulla. Tämä ajatus vei aiheen kehittymistä eteenpäin laajentaen tarkastelun kohteeksi koko kouluissa tapahtuvan mediakasvatustyön arkitodellisuuden. Opetussuunnitelman uudistustyö oli tuolloin jo käynnissä ja **mediakasvatuksen aseman muutokset uuden, nykyaikaiseen yhteiskuntaan päivittymässä olevan, opetussuunnitelman sisällöissä** alkoivat kiinnostaa meitä uudella tavalla. Tuossa vaiheessa emme vielä hahmottaneet tutkivamme mediakasvatusta ikään kuin opetussuunnitelmien välivaiheessa, mutta tutkimuksen edetessä tuon murrosvaiheen merkitys selkiytyi ja korostui.

Tutkielman aktiivisen työstövaiheen alkaessa tutkimusasetelmankin selkiytyi pikkuhiljaa, ja päätimme toteuttaa empiirisen tutkimuksemme opettajille suunnattavana kyselytutkimuksena. Asetimme tutkimuksellemme seuraavat tavoitteet:

- 1) Tutkia opettajien näkemyksiä mediakasvatukseen liittyvistä ilmiöistä koulun toimintaympäristössä, ja
- 2) tutkia mediakasvatukselle opetussuunnitelmassa määritellyn aseman vaikutuksia mediakasvatuksen toteuttamiselle.

Nämä tavoitteet muotoutuivat pikkuhiljaa työn edetessä kolmeksi tutkimuskysymykseksi, joista kukin pitää sisällään useita muitakin merkityksiä kuin mitä kysymyksen sanavalinnat sellaisenaan pitävät sisällään. Nämä kolme kysymystä ovat: 1) Miten opettajat suhtautuvat tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämiseen osana opetusta ja millaisia käytäntöjä medialaitteiden käyttöön koulussa liittyy? 2) Mitä mediakasvatus opettajien näkökulmasta tarkoittaa ja millaisia tavoitteita ja käytäntöjä koulujen mediakasvatusarki pitää sisällään? 3) Miten opettajat kokevat vastuunsa ja valmiutensa mediakasvatuksen toteuttamiseen opetussuunnitelmauudistuksen murrosvaiheessa?

Keräsimme aineistomme erään oululaisen alakoulun opettajilta ja opetushenkilökunnan jäseniltä keväällä 2014. Kahdentoista vastaajan vastauksista koostuva tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeen avulla. Tutkimuksen toteuttaminen kuvataan tarkemmin luvussa seitsemän ja tutkimustulosten esittely ja pohdinta johtopäätöksineen kahdeksannessa luvussa.

Tämän pro gradu -tutkielman teorettinen viitekehys muodostuu luvuissa kaksi, kolme ja neljä esiteltävistä teoriaosuuksista. **Tutkielmamme teorettinen viitekehys muodostuu mediakasvatuksen, kriittisen pedagogiikan sekä monilukutaidon ja multimodaalisuuden teoreettisten lähtökohtien ja keskeisten sisältöjen kautta.**

Luvussa kaksi käsittelemme lukutaito- ja tekstikäsitteissä tapahtuneita muutoksia monilukutaidon ja multimodaalisuuden käsitteiden keskiössä. Tarkastelemme kuvan ja tekstin asemassa tapahtuneita muutoksia ja niihin vaikuttaneita yhteiskunnallisia ja kulttuurisia muutoksia. Vertailemme koulun kulttuurissa ja sen ulkopuolella vallitsevia lukutaitoja ja niiden yhteensovittamiseen liittyviä vaikeuksia. Lopuksi tarkastelemme vielä



uusien digitaalisten lukutaitojen ja medialukutaidon merkitystä sosiaalisen oppimisen ja kulttuurisen osallisuuden kannalta. Medialukutaidon osalta, luvussa kolme, tarkastelemme mediamaisen muutosta ja lasten- ja nuorten mediankäyttötottumuksia ja niihin nivoutuvia mediakulttuurin muotoja. Pyrimme avaamaan sitä, mitä mediakasvatus on ja mihin sitä tarvitaan sekä kuvailemaan laaja-alaisen mediakasvatuksen tärkeimpiä sisältöjä – siis niitä mediataitoja, joiden oppimista pidetään hyvän medialukutaidon kehittymisen kannalta välttämättöminä. Luomme katsauksen suomalaisen mediakasvatuksen vaiheisiin sekä mediakentän tämän hetkisiin toimijoihin. Tarkastelemme mediakasvatusta myös tämän hetkisten opetussuunnitelman perusteiden valossa. Lopuksi hahmottelemme mediakasvatuksen tämän hetkisiä haasteita mediakasvatusluvun sisältöjen pohjalta. Neljännessä luvussa perehdymme kriittiseen pedagogiikkaan. Ensin perehdymme sen pääkäsitteisiin ja taustarakenteisiin. Seuraavaksi tarkastelun kohteena on kriittinen medialukutaito ja lopuksi koulun ja kriittisen pedagogiikan suhde osallistavan kasvatuksen, opettajan roolin ja informaalien kulttuurien integroimisen osalta. Viidennessä luvussa teoreettisen viitekehyksen eri osa-alueet nivoutuvat vielä yhteen tulevan, vuonna 2016 voimaanastuvan opetussuunnitelman luonnoksen tarkastelussa. Perehdymme mediakasvatuksen asemaan ja siinä tapahtuviin muutoksiin sekä luonnoksen yleiseen arvoperustaan ja sen ilmentämään toimintakulttuuriin.

**Tutkimuksemme on laadullista tutkimusta ja perusolemukseltaan fenomenologista eli ilmiötä kuvailevaa.** Tarkastelemme tutkimuksemme metodologisia lähtökohtia luvussa kuusi, aloittaen Husserlin fenomenologisesta filosofiasta ja fenomenologian lähtökohdista, edeten kohti fenomenologisen erityistieteen ja tämän tutkielman metodologisia lähtökohtia. Analyysin metodina käytämme Amedeo Giorgin, alun perin fenomenologisen psykologian tarpeisiin kehittämää, mutta fenomenologisessa tutkimuksessa yleisesti käytettyä metodologiaa, jonka viisivaiheisen mallin kuvailemme yksityiskohtaisesti omaa aineistoamme esimerkkeinä käyttäen luvussa seitsemän. Noudatimme Giorgin metodologiaa analyysin periaatteiden suhteen, mutta sovelsimme sitä rakenteellisesti oman tutkimuksemme kannalta hedelmällisimpänä näkemällämme tavalla.

Tutkielmamme lopuksi, luvussa 9, arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta ja tekemiemme valintojen järkevyyttä ja oikeutusta. Aivan viimeisenä, luvussa 10, kokoamme vielä yhteen työmme keskeiset tulokset, nousevat tulevaisuustrendit ja työmme vahvuudet sellaisina kuin ne itse näemme.

## 2. MULTIMODAALISUUS JA MONILUKUTAITO – MUUTTUVAT LUKUTAIDOT

Tässä luvussa pyrimme selventämään lukutaidon käsitteen moninaisia merkityksiä. Tarkastelemme erityisesti ns. *uusien lukutaitojen* luonnetta ja tehtäviä. Tarkastelemme myös *multimodaalisuutta* käsitteenä ja digitaalisen ajan ilmaisulle tyypillisenä ilmiönä. Luvun lopussa käsittelemme *medialukutaidon* merkitystä ja sille asetettuja vaatimuksia nykyisenlaisessa teknologisessa ja kulttuurisessa ympäristössä.

### 2.1 Lukutaito muutoksessa

Nykyään lukutaidosta puhuttaessa, ei enää tarkoiteta vain perinteistä kirjallisen tekstin koodaamiseen liittyvää taitoa vaan erilaisia lukutaitoja ajatellaan olevan useita. Puhutaan muun muassa kovalukutaidosta, medialukutaidosta, visuaalisesta lukutaidosta, matemaattisesta lukutaidosta, verkkolukutaidosta, mainonnanlukutaidosta ja audiovisuaalisesta lukutaidosta – vain muutama mainitaksemme. Osa näistä termeistä on päällekkäisiä ja niiden merkitystä voi olla vaikea hahmottaa. Mikä tässä termiviidakossa on kuitenkin ilmeistä, on se että lukutaidon ei voida enää ajatella liittyvän vain kirjalliseen tekstiin, vaan meidän on osattava lukea monenlaisia viestejä. (Kress, 2003; Kupiainen & Sintonen, 2009.)

Myöskään *teksti*-sana ei viittaa enää ainoastaan kirjoitettuun tekstiin, vaan erilaisten tekstityyppien käyttö ja sekoittaminen luonnehtivat uusia lukutaitoja. Luettava ”teksti” voi olla mikä tahansa merkityksiä rakentava viesti, esimerkiksi kuva tai esine, ja nämä viestit voivat välittyä minkä tahansa aistin kautta. (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 75.) Puhutaan *multimodaalisesta* tekstikäsitteestä. Termin englanninkielinen vastine *multimodality* viittaa erilaisten ”*moodien*” (engl. *mode*) käyttämiseen. Multimodaalisuutta laajasti tutkinut Gunther Kress tarkoittaa multimodaalisiin tekstityyppeihin viitatessaan *moodilla* käytännössä mitä tahansa sosiaalisesti muotoutunutta ja kulttuurisidonnaista *semioottista resurssia*, jolla muodostetaan merkityksiä. (Kress, 2003; 2010.) Semioottisilla resursseilla tarkoitetaan resursseja joita ihmiset tietyssä ajassa ja paikassa käyttävät kuvatakseen ja määritelläkseen asioita, tapahtumia ja asioiden suhteita (Jewitt, 2009, s. 2). Moodit, voivat olla esimerkiksi kuvia, ääniä, eleitä, esineitä, puhetta, liikkeitä, musiikkia, katseita ja 3D-esineitä. Erilaiset moodit tarjoavat erilaisia mahdollisuuksia merkityksen rakentamiseksi ja

käytettävät moodit valikoituvat kunkin kommunikaatiotilanteen tarpeiden mukaan. (Kress, 2010, s. 79.) Multimodaalisissa teksteissä merkityksiä rakennetaan siis paitsi tekstin, myös esimerkiksi kuvan, äänen, liikkeen ja erilaisten eleiden kautta.

Laajentunut tekstikäsite johtaa tilanteeseen, jossa myös lukutaidon käsitteen on laajennuttava. Englanninkielessä käytetään muun muassa termejä *multi/literacies* ja *new literacies*. Näillä viitataan yleisesti uusiin, teknologisen kehityksen mahdollistamiin lukutaidon muotoihin, mutta niihin luetaan myös sellaiset perinteisen lukutaito-käsitteen ulkopuolelle jäävät lukutaidot, jotka eivät suoraan hyödynnä modernia teknologiaa. Suomen kielessä ei ole yhtä vakiintunutta termiä uusien lukutaitojen ja lukutaitokäsityksen kuvaamiseen. Nimitykseksi on ehdotettu muun muassa termiä *tekstitaidot*, mutta sekään ei ole täysin vakiinnuttanut asemaansa. (Lähde) Viime aikoina termiä *monilukutaito* on ryhdytty melko yleisesti käyttämään kuvattaessa sitä erilaisten lukutaitojen joukkoa, jota ihminen nyky-yhteiskunnassa toimiakseen tarvitsee. Terminä monilukutaito vakiinnuttanee tulevaisuudessa asemaansa entisestään, sillä tulevassa, vuonna 2016 voimaan astuvassa perusasteen opetussuunnitelmassa puhutaan juuri monilukutaidosta. (Opetushallitus, 2012.) Kuitenkin jo vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa lukutaidoista puhutaan laajentuneeseen tekstikehykseen viitaten (Opetushallitus, 2004), joten kovin uudesta asiasta ei ole kysymys.

Uuden opetussuunnitelman valmistelutyössä mukana olleen suomen kielen professori Minna-Riitta Luukan mukaan monilukutaito-termin *moni*-sanalla viitataan lukutaidon ”moniuteen” useissa osa-alueissa. Siihen sisältyy lukutaidon *monimodaalisuus*, *monimediaisuus*, *monikulttuurisuus* ja *monitilanteisuus*. Monilukutaitoinen ymmärtää näiden eri tekijöiden vaikutuksen niin vastaanottamaansa kuin tuottamaansakin tekstiin ja osaa hyödyntää niitä kuhunkin tilanteeseen, siis tekstitapahtuman aikaan, paikkaan, välineistöön ja luonteeseen soveltuvalla tavalla. Luukka kuvailee monilukutaitoa näin: ”...monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkinnan ja tuottamisen taitoa, taitoa toimia tekstien kanssa erilaisissa tilanteissa ja erilaisia tilanteita varten. Se on kykyä hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoja eri muodoissa ja erilaisten välineiden avulla.” (Luukka, 2013.)

## 2.2 Tekstin ja kuvan aseman muutoksesta

Tekstien multimodaalisuus ei ole uusi asia, vaan multimodaalisia tekstejä on ollut aina olemassa. Mikään tekstityyppi ei muutenkaan koskaan sisällä vain yhden moodin elementtejä. Esimerkiksi perinteinen kirjoitettu teksti sisältää myös visuaalisia elementtejä erilaisten kirjasinten ja sivun asettelun muodossa. (Kress, 2003.) 1900-luvun lopun ja koko 2000-luvun digitaalinen kulttuuri on kuitenkin tuottanut valtavan määrän uudenlaisia multimodaalisia tekstimuotoja (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 70–75). Erityisesti kuvan merkitys on korostunut. Puhutaan kirjan vaihtumisesta ”*screeniin*” (Ks. Kress, 2003; 2010; Kupiainen & Sintonen, 2009). Tämä muutos on herättänyt huolta jopa länsimaisen sivistyksen rappeutumisesta (Kress, 2003).

Kressin sosiaalista semiotiikkaa ja multimodaalisuutta yhdistävää teoriaa ymmärtääkseen on huomioitava, että Kressin näkemyksen mukaan *merkitys* on aina, muodostaan riippumatta, rakennettu kommunikaatiossa. Kommunikaatio on välttämättömyys minkä tahansa tekstin merkityksen rakentumisessa, sillä merkitys syntyy vasta siinä hetkessä, kun toimijat kohtaavat ja ryhtyvät ”merkitysten vaihtoon”, kuten Kupiainen ja Sintonen (2009, s. 97) ilmaisevat. Ilman tätä prosessia teksti on vain liuta merkkejä, jotka jäävät merkityksen mahdollisuuden tasolle.

Kommunikaatio on aina myös multimodaalista. Kommunikaatiotilanteen osapuolet tuottavat, havaitsevat, vastaanottavat ja tulkitsevat merkkejä, jotka ilmenevät eri moodeissa. (Kress, 2010, s. 32–36). Merkityksen rakentamisen keinot ja näiden merkitysten kommunikoimisen keinot muotoutuvat ja uudelleen muotoutuvat jatkuvasti sosiaalisten ja taloudellisten tekijöiden säätelminä. Kommunikaation käytänteet, resurssit ja teknologiat muotoutuvat vastaamaan kunkin ajan sosiaalista, taloudellista ja teknologista kehitystä, palvellen kunkin yhteisön sen hetkisiä intressejä. Ajan muuttuessa, myös kommunikaation ja siihen liittyvien kielellisten käytäntöjen on muututtava. (Em., s. 19.)

Kirjoitetun kielen ja kuvallisen ilmaisun asemassa tapahtuviin muutoksiin palataksemme, on todettava, ettei uuden tilanteen tarvitse merkitä sivistyksen loppua. Huoli on kuitenkin ymmärrettävä, onhan länsimaiselle kulttuurille ollut pitkään tyypillistä käyttää kirjoitettua kieltä tärkeiden ja virallisten asioiden ilmaisemiseen. Suomalaisenkin mediajärjestelmän perusta on aikanaan rakennettu kirjallisen, ”vakavan” sivistyskulttuurin varaan ja painetun,

kuten myöhemmin myös sähköisen, julkaisemisen taustalla on varsin pitkään vaikuttanut valtiollinen ja ideologinen säännöstely. (Herkman, 2010, s. 66–72.) Lisäksi on tärkeää huomioida, että kyse on moodien käytön yleisyydestä suhteessa toisiinsa, ei vanhojen moodien hylkäämisestä uusien edessä. Itseasiassa nykyään kirjoitetaan monessa mielessä jopa enemmän kuin ennen, mikä johtuu esimerkiksi sosiaalisen median viestintäsovellusten ja blogien suosioista (Esim. Merilampi, 2014; Rahja, 2013). Sivistyksen lopusta puhuminen uusien käytäntöjen yhteydessä lieneekin siis liioiteltua. Ja kuten aiemmin todettiin, multimodaalisuus ei ole uusia asia. Multimodaalisen viestinnän voidaan itseasiassa nähdä muistuttavan sitä viestintäkudosta, jota ihmisen luonnostaan kautta aikain on tottunut havainnoimaan ympäristöstään (Merilampi, 2014, s. 79).

Jos tilannetta tarkastellaan Kressin teorian pohjalta, voidaan todeta, että uuden ilmaisutavan dominanssi, tässä tapauksessa kuvallisen ilmaisun, on luonnollinen seuraus uusien teknologioiden kehittymisestä ja taloudellisten ja sosiaalisten intressien muuttumisesta. Kirjoitetun kielen ja kirjan dominanssista kuvan ja *screenin* dominanssiin siirtyminen toisin sanoen palvelee yhteiskuntaa - tai ainakin sen jollain tasolla hallitsevaa osaa - sen nykyisessä tilanteessa ja ympäristössä. Vanhoihin medioihin tottuneen ja niitä edelleen suosivan voi olla vaikea huomata näitä hyötyjä, mutta tosi asia on, että nuoret sukupolvet ja ns. nopean kehityksen alat ovat jo ottaneet uudet mediat ja niiden tarjoamat mahdollisuudet omakseen ja näin ollen voimakkaasti vaikuttaneet multimodaalisen ympäristön nopeaan kehittymiseen ja uusien toimintamallien vakiintumiseen. (Kress, 2003; 2010.)

Muutokset moodien käytössä johtuvat yhteiskunnallisista muutoksista ja samalla ne itse aiheuttavat niitä. Kress nostaa esiin uusien medioiden synnyn ja yleistymisen vaikutukset ensinnäkin kuvan ja kirjoituksen keskinäisten asemien muutokseen ja toiseksi tämän muutoksen yhteyden erilaisiin sosiaalisiin, taloudellisiin ja poliittisiin tekijöihin. (Kress, 2003; 2010). Julkaisun painopisteen siirtyessä painetusta kirjasta internetissä tapahtuvaan julkaisemiseen, on julkaisukynnys laskenut huomattavasti. Tavallisella ihmisellä on mahdollisuus osallistua yhteiskunnallisten asioiden ympärillä käytävään keskusteluun, antaa palautetta ja ilmaista omia näkemyksiään entistä helpommin ja tasa-arvoisemmin - ja sitä kautta käyttää valtaa ja vaikuttaa. (Esim. Jaakkola, 2010; Herkman, 2010.) Perinteisen painetun tekstin julkaiseminen on myös ollut kallista ja erityisesti kuvien julkaisemiseen on liittynyt korkeita kustannuksia, mikä on osaltaan vaikuttanut tekstin aseman

vakiintumiseen. Uusissa medioissa julkaiseminen on kuitenkin edullista, usein käytännössä täysin ilmaista eikä kustannusten kannalta ole merkitystä sillä, missä muodossa julkaistava teksti on. Erilaisten tekstityyppien yhdistämisestä onkin tullut helppoa ja vaivatonta ja *screenille* hyvin soveltuvan kuvan käytön lisääminen on näin ollen paisti luonnollista myös järkevää. (Kress, 2003, s. 5-7.)

Se että kuva on monessa yhteydessä nousemassa kirjoitetun tekstin ohi, ei kuitenkaan tarkoita kirjoitetun kielen käytön loppumista. Kirjoittamisen kulttuurin on kuitenkin muututtava vastaamaan yhä paremmin *screenin* sille asettamia vaatimuksia. Siinä missä kirjoitetun kielen logiikka on ajallinen ja peräkkäinen, kuvallisen kielen logiikka on tilallinen ja samanaikainen. Visuaalisuuden merkityksen korostuessa myös kirjoituksen on taivuttava kuvallisen ilmaisun logiikkaan. Tämä on nähtävissä enenevässä määrin myös esimerkiksi oppikirjojen kuvan ja tekstin asettelussa, joka on muuttunut radikaalisti verrattuna vuosikymmenten takaisiin. (Kress, 2003, s. 16–34.) Nämä muutokset voivat omassa ajassaan olla melko huomaamattomia, mutta ne vaikuttavat väistämättä siihen, miten vastaanotamme ja tuotamme informaatiota ja rakennamme merkityksiä. Sitä kautta ne vaikuttavat myös siihen, millaiseksi muodostuvat esimerkiksi identiteettimme, maailmankuvamme ja oppimiskäsityksemme.

### **2.3 Lukutaitokuilu(t) kulttuureja erottavana tekijänä**

Kuten jo sanottua, uudenlaisten lukutaitojen omaksuminen on tullut välttämättömäksi. Vaikka meidän on vaikea tarkasti ennustaa tekstiympäristöjen ja lukutaitojen muutoksia tulevaisuudessa, voidaan varmuudella sanoa, että suuria muutoksia on tapahtumassa ja osittain jo tapahtunut. Uuteen tilanteeseen on herätty myös kouluissa ja kasvatusalalla yleensäkin, mutta koulu on instituutiona hidas, ja monessa mielessä myös vastahakoinen muuttumaan. (Kupiainen & Sintonen, 2009.)

Lasten ja nuorten sekä aikuisten ja erityisesti opettajien lukutaitojen ja -tapojen eroista puhutaan paljon ja helposti syntyy kuva siitä, miten oppilaat ja opettajat puhuvat täysin eri kieltä. Puhutaan kuilusta sukupolvien välillä. Monet opettajat itsekin olettavat kuilun olevan olemassa ja osittain siitä syystä näkevät uusien lukutaitojen opettelemisen ja opetukseen sisällyttämisen lähes mahdottomana tehtävänä. (Buckingham, Burn, Parry & Powell, 2010.) Useat tutkimustulokset (esim. Buckingham, Burn, Parry & Powell, 2010)

näyttävät kuitenkin viittaavan siihen, että todellisuudessa opettajien ja oppilaiden väliset erot uusien medioiden ja niihin liittyviin lukutaitojen käytössä eivät todellisuudessa ole kovinkaan suuret. Esteitä ja hidasteita uusien lukutaitojen ja niihin liittyvien käytäntöjen käyttöönotolle koulumaailmassa kuitenkin on, mutta ne eivät niinkään ole oppilaiden ja opettajan välillä vaan enemmänkin ongelmat liittyvät kouluun instituutiona, opetussuunnitelman ja erilaisten mediakulttuurien ja -sisältöjen ja opetuskäytäntöjen yhteensovittamiseen ja opetuksen keskiöön sopivien aiheiden ja sisältöjen valikoimiseen. (Burn, et.al., 2010, s. 185–198.) Koulun kulttuuri ja lukutaidot eivät tue koulun ulkopuolisten kulttuurien ja lukutaitojen hyödyntämistä, vaan ne jäävät irrallisiksi osa-alueiksi, joihin liittyvät kompetenssit eivät pääse kohtaamaan. Usein puhutaankin lukutaitokuilusta, jolla tarkoitetaan koulun ja koulutettavien kulttuurien ja niihin liittyvien lukutaitojen eriytymistä ja kohtaamattomuutta. (Kupiainen & Sintonen, 2009.)

Verrattaessa koulun ulkopuolisia kulttuureja ja niissä käytettäviä lukutaitoja koulun kulttuuriin ja lukutaitoon, nähdään merkittäviä eroja näiden välillä. Koulu tuottaa ja suosii ns. institutionaalista eli koulun sisällä ja koulua varten kehittynyttä luku- ja kielitaitoa. Nämä luku- ja kielitaidot ovat formaalisia ja säännönmukaisia ja tukeutuvat vahvasti opetussuunnitelmaan, oppimateriaaleihin ja opetuksen perinteisiin rakenteisiin ja käytäntöihin. Koulun tuottaman lukutaidon on perinteisesti ajateltu edistävän yksilön toimintakykyä ja asemaa myös koulun ulkopuolella. Koulua ympäröivä maailma kehittyy kuitenkin huimaa vauhtia ja siellä vaikuttavat kulttuurit ja niissä tarvittavat lukutaidot ovat alkaneet nopeasti erkaantua koulun kulttuurista ja sen suosimasta ja tuottamasta lukutaidosta. (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 46–51.) Toisin sanoen koulun tuottama ja suosima lukutaito ei olekaan enää entisellä tavalla tärkeää koulun ulkopuolisessa maailmassa elämisen ja toimimisen kannalta.

#### **2.4 Populaarit lukutaidot - informaaleista oppimisympäristöistä osaksi koulun kulttuuria?**

Koulun ulkopuolella lapset ja nuoret vastaanottavat tietoa nopeasti ja jopa samanaikaisesti useista eri lähteistä ja ikään kuin kulkevat tekstien poikki ja niiden seassa. Tekstiympäristöjen multimodaalisuus on arkipäivää ja monessa mielessä jo itsestäänselvyys. Koulun ulkopuoliset lukutaidot myös liittyvät voimakkaasti media- ja populaarikulttuurien käytäntöihin ja niissä vallitseviin trendeihin. (Kupiainen & Sintonen,

2009, s. 74.) Digitaalinen media mahdollistaa uudenlaisen suhteen tekstiin, tietoon ja todellisuuteen. Se palvelee digitaalisen ajan ihmisen tarvetta olla paitsi kuluttaja, myös aktiivinen toimija. Verkossa toimivat sosiaalisen verkostoitumisen tilat synnyttävät uudenlaisia lukutaitokäytäntöjä, jotka ovat medioihin kietoutuneen arjen kannalta olennaisia. Digitaalisen median myötä median sosiaalistava vaikutus lisääntyy entisestään ja muokkaa vahvasti yksilöiden ja yhteisöjen identiteettejä ja maailmankuvaa. (Merchant, 2010.)

Esimerkiksi käsitys tekstin omistajuudesta on muuttunut. Siinä missä vanhoihin medioihin tottuneet ovat tarkkoja tekstin autenttisuudesta ja alkuperän saavutettavuudesta, uusiin medioihin tottuneet rikkovat tarkoituksella näitä käytänteitä ja muokkaavat ja uudelleen muokkaavat kaikkea tarjolla olevaa materiaalia muodostaen niistä uusia kokonaisuuksia, joiden alkuperä tai omistajuus on toissijaista (Ks. esim. Bruns, 2008). Kaikenlaisten käyttäjälähtöisten materiaalien määrä on lisääntynyt räjähdysmäisesti. Nuoret sukupolvet pitävät sosiaalisen median verkostoja, kuten esimerkiksi *blogeja*, *wikejä*, sekä *YouTube*- ja *MySpace*-alustoja, luonnollisina ja välttämättöminä ilmaisutiloina. Muiden käyttäjien julkaisemaa materiaalia voidaan jakaa ja kommentoida reaaliajassa ja palaute tavoittaa tuottajan hetkessä. (Kress, 2010, s. 21–26; Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 21; 75.)

Sosiaalisen median ja siinä tapahtuvan käyttäjälähtöisen tuottamisen yleistyessä on ryhdytty puhumaan jopa aivan uudenlaisesta tuottamisesta, joka eroaa meille tutusta, teolliselle tuotannolle tyypillisestä, tuottaja-kuluttaja-mallista varsin voimakkaasti. Tästä uudesta tuottajamallista käytetään englanninkielistä termiä *produsage*, joka on yhdistelmä sanoista *production* (tuotanto) ja *usage* (käyttö) ja viittaa toimijoiden (*”producers”*) rinnakkaisrooleihin tuottajina ja käyttäjinä. Tässä tuotantomallissa uusien sisältöjen tai esineiden kehittäminen tapahtuu yhteistyössä sosiaalisen median mahdollistamissa verkostoissa, jossa vapaaehtoisesti ja kukin omalla tavallaan työskentelevät käyttäjät jakavat kaikkien nähtävillä kehitysprosessin kaikki vaiheet ja tulokset ja arvioivat ja muokkaavat toinen toistensa työtä. (Bruns, 2008, s. 1-34.) Hyvä esimerkki tällaisesta tuottamisesta on vapaan sisällön sanakirja *Wikipedia*, joka rakentuu ja kehittyy käyttäjiensä vapaasti julkaisemista ja muokkaamista artikkeleista.

*Produsage* tuotantotapana muuttaa väistämättä myös käsityksiä tiedon luotettavuuden kriteereistä. Siinä missä ennen lähteen oletettu luotettavuus on perustunut pitkälti tuottajan



kokemuksellaan ja tunnettavuudellaan ansaitsemaan asiantuntijuuteen ja painetun tuotteen tuomaan pysyvyyteen, oletetaan sen nyt perustuvan läpinäkyvässä sosiaalisessa prosessissa tapahtuvaan itsekritiikkiin ja -korjautuvuuteen. Kollektiivisesti tuotetun tiedon luotettavuutta voidaan perustella tuottajaryhmän sisäisellä kontrollilla. Tällaisen sisäisen kontrollin olemassaolo puolestaan perustuu siihen, että kaikilla osallisilla on pääsy kaikkeen projektin kannalta olennaiseen ja käsillä olevaan tietoon, lupa ja mahdollisuus muokata ja jatkokehittää toistensa työtä, ja että ryhmän sisäinen dynamiikka luonnostaan ohjaa yksilöitä tekemään laadukasta ja luotettavaa työtä (Bruns, 2008, s. 24–25). Myös koulun on tulevaisuudessa lähes väistämättä muutettava asennoitumistaan ja käytänteitään myös tuottamisen ja siihen liittyvien käytäntöjen ja eettisten säädösten kohdalla.

Siinä missä koulun lukutaidot kehittyvät institutionaalisesti ja formaalisesti, populaari- ja mediakulttuureissa lukutaidot ovat ns. kansanomaisia lukutaitoja, jotka muodostuvat orgaanisesti ja epähierarkisesti jokapäiväisessä elämässä. Lukutaitokuilun ongelma ei koske ainoastaan koulun ja sen ulkopuolisten kulttuurien kohtaamattomuutta, vaan ongelma on myös koulun sisällä ja sen arjessa, sillä uudenlaiset lukutaidot ja kulttuurit ovat jo muokanneet identiteettejämme, toimintamallejamme ja jopa kognitiivisia toimintojamme vastaamaan niissä vallitsevia käytäntöjä. Tämä näkyy erityisen selvästi lasten ja nuorten kohdalla. (Kupiainen & Sintonen, 2009; Selwyn, 2011.) Marc Prensky (2001) toteaa, että 2000-luvun oppilaat ovat muuttuneet radikaalisti eivätkä ole enää samanlaisia ihmisiä, joita kasvatussystemimme on suunniteltu opettamaan (Prensky, 2001, s. 1; Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 67). Prensky viittaa lääketieteellisiin tutkimuksiin ja pitää mahdollisena, että nykylasten varhaisen kehityksen aikaiset kokemukset ovat voineet muokata jopa heidän aivojensa rakenteita. Mutta olipa se kirjaimellisesti totta tai ei, Prenskyn mukaan nykyoppilaat ajattelevat ja prosessoivat informaatiota aivan toisella tavalla kuin edeltäjänsä. (Prensky, 2001.) Nykylasten ajattelu- ja toimintatottumusten muuttumisen myötä myös heidän lukutaitotottumuksensa ovat muuttuneet. Uudenlaisiin lukutaitoihin kasvaneet oppilaat odottavat uusia lukutaitoja käytettävän myös koulun sisällä. On selvää, että koulu ei nykyisessä tilassaan pysty vastaamaan nykypäivän koulutettavien lukutaitovaatimuksiin, vaan sen on muututtava ja mukauduttava. (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 63–89.)

Mukautumisen vaatimus ei ole kuitenkaan ongelmaton, sillä samalla kun monet näistä muutoksista ovat jo väistämättä osa koulun ulkopuolista maailmaa, ja sitä kautta koulussa

toimivien ihmisten käytäntöjä ja identiteettejä, samalla ne sotivat räikeästikin koulussa perinteisesti arvostettuja ja opetettuja toimintatapoja vastaan. Esimerkiksi koulun avaaminen media- ja populaarikulttuurin suuntaan tuo väistämättä mukanaan myös sellaisia sisältöjä ja toimintamalleja, jotka eivät suoraan sovi koulun toimintatapoihin. Uudenlaisten kieli- ja tekstikäytänteiden lisäksi mediatekstit saattavat sisältää esimerkiksi seksuaalisuuteen ja päihteisiin liittyviä aineksia ja ne on luotu vaikuttamaan emotionaalisesti ja tuottamaan elämyksiä. (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 74–78.) Huoli uusien medioiden ja mediaesitysten sekä populaarikulttuurin vaikutuksista ei kuitenkaan missään nimessä ole uusi asia, vaan yhteiskunta ja koulu ovat olleet vastaavassa tilanteessa jo useita kertoja. Tilanteisiin on yleensä liittynyt halu yhdistää koulun ja koulun ulkopuoliset kulttuurit tavoitteena luoda opetuksesta oppilaiden kannalta eheämpi ja heidän elämäntilanteistaan kumpuava kokemus. (Buckingham, 2003; Selwyn, 2011.)

Vaikka tilanne ei ole uusi, nämä ovat edelleen vaikeita asioita koululle, jossa on perinteisesti pyritty neutraloimaan epätoivottavina tai sopimattomina pidettyjä aiheita ja sisältöjä, sekä niihin liittyviä lukutaitoja. (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 74–78.) Opettajat joutuvat ideologisesti vaikeaan tilanteeseen, jossa heidän on tasapainoitava ja punnittava erilaisten sisältöjen soveliaisuutta, riittävää kulttuurista arvoa ja niiden tarjoamia oppimista edistäviä mahdollisuuksia (Burn, Buckingham, Parry & Powell, 2010, s. 186.) Kressin mukaan olemme yhteiskunnallisesti tilanteessa, jossa erilaisten tekstikäytänteiden ja toimintamallien hyviä ja huonoja puolia voidaan tarkastella avoimesti, ja arvioida minkä vanhojen kielellisten ja toiminnallisten käytäntöjen säilyttäminen on ehdottoman tärkeää tai välttämätöntä. Kun tiedetään, mistä ei missään nimessä haluta luopua, voidaan näiden erityisen tärkeiden käytäntöjen ”pelastamiseen” todella panostaa ja antaa uusien tapojen tulla ja korvata vähemmän tärkeät käytännöt ja siten mahdollistaa uusien, paremmin aikaan sopivien, käytänteiden kehittymisen. (Kress, 2003, s. 51.) Tässä prosessissa koulu on erityisessä asemassa.

## **2.5 Kohti yhteistoiminnallista lukutaitoa – medialukutaito mediakasvatuksen tavoitteena**

Millaiseen suuntaan koulun siis tulisi kehittyä? Mitään yksiselitteistä vastausta tuskin kukaan pystyy antamaan, mutta edellä useastikin mainittu sosiaalisuuden aspekti on ehkä yksi merkittävimmistä suunnannäyttäjistä.

Digitaalisissa ympäristöissä ihmiset muodostavat luonnostaan ryhmittymiä erilaisten asioiden ja ilmiöiden ympärille ja liikkuvat monenlaisten yhteisöjen sisällä ja ympärillä. Uudenlaista mediaympäristöä kuvaa – ainakin jossain määrin – tasa-arvoisuus, jakaminen, yhteistoiminnallisuus ja avoimuus. On ryhdytty puhumaan lukutaidon, niin kuin samalla koko kulttuurin, sosiaalisesta, osallistavasta ja yhteistoiminnallisesta luonteesta. (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 39; 88–89.)

Kuten Lankshear ja Knobel toteavat, uudet lukutaidot eivät ole vakiintuneita vaan jatkuvia ja avoimia (Lankshear & Knobel, 2007). Myös digitaalisissa ympäristöissä toiminta on avointa ja jatkuvaa, toisin kuin perinteisessä kouluympäristössä, jossa toiminta on karkeasti yleistäen jaettu ajallisesti ja tilallisesti irrallisiin oppitunteihin ja tehtäviin, ja jossa yksilökeskeinen suorittaminen on yhteisöllistä oppimista yleisempää (Kupiainen & Sintonen, 2009). Olisi tietysti perusteetonta väittää, että kaikki koulut ovat kuten edellä, sillä todellisuudessa ”koulu” ei ole yhdenmukainen ja kaikin puolin perinteinen vaan moninainen ja monin paikoin moderni ja innovatiivinen. Silti lienee perusteltua väittää, että koululla olisi edelleen oppimista nykyaikaisten uusia lukutaitoja palvelevien käytäntöjen kehittämisessä ja hyödyntämisessä.

Muutoksen edetessä kasvatusalalla ja koulutukseen liittyvässä päätöksenteossa joudutaan ottamaan huomioon ja kriittisesti arvioimaan koulutiedon ja ympäröivän tiedon suhdetta (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 26) ja ratkaisemaan, miten koulun ulkopuolisia lukutaitoja voitaisiin hyödyntää myös koulun sisällä. Kuten Luukka (2013) toteaa, meidän on mahdotonta tietää tarkasti, millaisia monilukutaitoja lapset ja nuoret tarvitsevat tulevaisuudessa, joten tärkeintä on herättää heissä tekstitietoisuutta ja tarjota mahdollisuuksia toimia monimuotoisissa tekstiympäristöissä.

Kuten edellä todettiin, sosiaalisuus ja yhteistoiminnallisuus ovat alkaneet leimata kaikkea medioissa tapahtuvaa toimintaa ja samat toimintamallit näkyvät enenevässä määrin myös työelämässä, missä monimutkaistuvat työtehtävät ja niissä ratkaistavat ongelmat vaativat useiden ihmisten panoksen (Collin, Korhonen, Penttinen & Vakiala, 2003). Vastatakseen ajan vaatimuksiin, myös koulun tulee huomioida nämä periaatteet. (Kupiainen & Sintonen, 2009) Mediataidoista puhuttaessa puhutaan samalla sosiaalisista taidoista ja osallisuuden kulttuurin taidoista. Yhteisöllinen oppiminen toimintakulttuurina ja yhteistoiminnallinen ja

tutkiva oppiminen työtapoina kehittävät näitä taitoja ja niiden liittäminen mediakasvatuksen käytäntöihin tukevat toisiaan.

Muuttuvaa tekstiympäristöä tarkasteltaessa näyttää siltä, että tulevaisuudessa lukutaito edellyttää metatason taitoja eli käsitystä siitä mitä lukutaito on ja miten se kehittyy. Mitä parempi lukutaito yksilöllä on, sitä paremmin hän ymmärtää merkityksiä ja ennen kaikkea niiden tuottamisen ehtoja. Medialukutaidon voidaan ajatella olevan tällainen metataito, sillä medialukutaitoja harjoiteltaessa, keskitytään juuri erilaisten viestien ymmärtämiseen ja niiden tuottamisen eri ulottuvuuksiin. (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 86–99.)

Medialukutaitoa tuottava mediakasvatus voi toimia paitsi väylänä rikkaaseen mediakulttuuriin (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 17) myös väylänä sellaisiin lukutaitoihin, joiden avulla yksilö pystyy vaikuttamaan omaan elämäänsä ja osallistumaan aktiivisesti sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen toimintaan (Carlsson, Tayie, Jacquinet-Delaunay, Perez Tornero, 2008). Toisin sanoen mediakasvatus ja sen tuottama medialukutaito palvelevat pitkälti juuri niitä samoja periaatteita, joita on jo vuosisatoja liitetty lukutaitoon ja lukemaan opettamiseen.

Luvussa 3, tarkastelemme medialukutaitoa ja sen tuottamiseen tähtäävää mediakasvatusta käsitteenä ja käytäntönä. Pyrimme selvittämään sitä, millaisia tehtäviä ja sisältöjä mediakasvatuksella on erityisesti suomalaisessa koulukontekstissa tällä hetkellä ja lähitulevaisuudessa.

### 3. MEDIAKASVATUS

#### 3.1 Suhteessa mediaan

##### 3.1.1 Media maailmassa, maailma mediassa - muuttuva mediamaisema

Ihmisten suhde mediaan on muuttunut erilaisten innovatiivisten keksintöjen ja yhteiskunnallisten uudistusten myötä. Yhteiskunta ja sen toiminnot ovat teknologisoituneet, ja tarjolla olevan tiedon määrä ja sen välittämisen keinot sekä nopeus ovat omaa luokkaansa entiseen verrattuna. Media ja kommunikaatioteknologia ovat lukuisissa muodoissaan läsnä niin puheissamme kuin tekemisissämme. Mukana kulkevat langattomat teknologiat mahdollistavat lähes rajattomat yhteydet kaikkialle maailmassa ja erilaiset mediaesitykset työntyvät elämäämme kadunkulmissa, kouluissa, työpaikoilla ja kodeissa. (Luomanen, 2010, s. 11–15.)

Median asema on moniulotteinen. Saamme median kautta meille tärkeää tietoa ympäröivästä maailmasta ja käsittelemme saamamme tiedon tehden moraalisia ja eettisiä valintoja. Samalla arvotamme ja oikeutamme tai tuomitsemme tapahtumia omaan maailmankuvaamme ja arvoihimme nojaten. Kuten David Buckingham (2003, s. 3) toteaa, mediat eivät tarjoa läpinäkyvää ikkunaa maailmaan, vaan ne tarjoavat kanavia, joiden kautta kuvat ja representaatiot maailmasta voidaan epäsuorasti välittää. Kyse on siis lähinnä todellisuuden vaikutelmasta (Merilampi, 2014, s. 24), joka on aina välittäjänsä arvojen ja tavoitteiden värittämä. Mediaesitykset vaikuttavat voimakkaasti siihen, millaiseksi maailmankuvamme ja sitä kautta arvomaailmamme muodostuvat. Media kaikkine ulottuvuuksineen on samalla korvaamaton apu päivittäisen elämämme järjestämisessä ja alati muuttuvan maailman ymmärtämisessä, mutta samalla se myös häiritsee, hämää ja hämmentää meitä. On siis tärkeää tiedostaa, että toisaalta media on osa ympäröivää maailmaa, toisaalta se luo itse todellisuutta valintojensa ja arvoasetelmiensa välityksellä. (Nieminen & Pantti, 2004, s. 14.)

Mediamaailman ja sen ulkopuolisen maailman välisen rajan hahmottaminen onkin jossain määrin jo vaikeaa. Vaikka kasvattajat usein pitävät ”tosimaailmassa” tapahtuvaa

kommunikaatiota autenttisempänä ja merkittävämpänä kuin netin virtuaalisessa maailmassa kommunikoimista, eivät nuoremmat polvet välttämättä tee lainkaan eroa näiden maailmojen välille vaan netti on ikään kuin todellisuuden jatke. Mediatodellisuus onkin jo erityisesti lasten, nuorten ja nuorten aikuisten kokemana aitoa todellisuutta. (Jaakkola, 2010, s. 50–51; Merilampi, 2014, s, 23; Rahja, 2013.)

Medioiden ja teknologioiden jokapäiväisyys ja monitasoinen osallisuus arjessa vaikuttaa väistämättä ihmisten tapaan viestiä, opiskella, tehdä työtä ja viettää vapaa-aikaa (Luukka, *et al*, 2008). Viime aikoina erityisesti sosiaalisen median kehittyminen ja langattomien teknologioiden yleistymisen ovat vaikuttaneet voimakkaasti toimintaamme ja käyttäytymiseemme kaikilla elämän osa-alueilla. Vaikka erilaiset mediat ovat vaikuttaneet yhteiskuntaan merkittävästi jo aiemmin, väitetään, että elämme nyt maailmassa, jossa median merkitys on suurempi kuin ehkä koskaan aikaisemmin. (Jaakkola, 2010, s. 50–51; Merilampi, 2014, s, 23; Rahja, 2013.)

Vielä verrattain vähän aikaa sitten, suurin osa ihmisistä oli mediaan nähden vastaanottajan roolissa, mutta nykypäivänä periaatteessa jokainen voi tuottaa mediasisältöjä ja tuoda esille näkemyksiään tai ottaa muiden esityksiin kantaa reaaliajassa. (Gallagher, 2014, s. 173). Siinä missä vanhempien sukupolvien voidaan kärjistäen kuvailla lukevan nettiäkin kuin analogista mediaa, nuorten mediaympäristöjä leimaa toiminnallisuus ja sosiaalisuus (Jaakkola, 2010, s. 47–48). Käyttäjien itsensä luoma sisältö ja vastaanottajan ja tuottajan roolien yhdistyminen ovat osa *produsage*-kulttuuria (Ks. luku 2; Bruns, 2008).

Uudet sosiaaliset kommunikaation, ja tuottamisen tavat ovat muuttaneet mediaympäristömme ja sitä kautta koko elämämme entistä julkisemmiksi. Ennen yksityisenä pidetyt tilat ja tilanteet tulevat nykyään halutessamme napin painalluksella kaikkien nähtäville netin mahdollistamissa sosiaalisissa tiloissa kuten *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *YouTube*, *Flickr*, *Blogger* jne. Yksityisyyden hallinta ei ole ongelmatonta ja keskinäisviestinnältä tuntuva kommunikaatio saattaa hetkessä saada joukkoviestinnän vastaanottajakuntaa vastaavan yleisön. Kuten Jaakkola (2010, s. 44) toteaa; ”Oleminen on yhä useammin nähdyksi tulemista, ja nähdyksi tuleminen tietää yleisen keskustelun ja arvioinnin kohteeksi joutumista”. Näin ollen julkisen yksityisyyden hallinta alkaa sekin olla eräänlainen kansalaistaito. (Em., s. 39- 50.)

Aiemmin eri sukupolvet on voitu nähdä kukin jonkun tietyn median määrittämäksi, mutta 2000- ja 2010-lukujen nuoria sukupolvia on vaikea määrittää minkään yksittäisen median mukaan. Lasten ja nuorten mediatottumuksia luonnehtiikin ennen kaikkea simultaanisuus eli useiden viestintävälineiden käytön samanaikaisuus. Mediamaiseman kiihtyvä muutos erottelee ihmiset entistä selvemmin ryhmiin sen perusteella, millaisia mediateknologisia laitteita ja palveluita he käyttävät (Herkman, 2010, s. 63–64) ja ehkä vielä enemmän sen perusteella, mitä välineitä he eivät käytä. Sillä siinä, missä monet liittyvät uusien laitteiden ja palveluiden käyttäjäjoukkoon, jäävät yhtä monet kuitenkin ulkopuolelle (Merilampi, 2014, s. 18–19). Koska mediat ja niihin liittyvät teknologiset laitteet ovat lähes erottamaton osa yhteiskunnan toimintoja, ei voida enää vähätellä yksilön mediataitojen vaikutusta hänen asemaansa ja kykyynsä toimia yhteiskunnassa ja hoitaa arkisia askareitaan. Tietoyhteiskunnan kehittämiskeskuksen (TIEKE) tutkimus- ja kehittämisjohtaja Jyrki Kasvi on huolestunut monien puutteellisista taidoista kun puhutaan tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämisestä työvälineenä. (Krautsuk, 2014.) Ne, joilla ei ole aiempaa kompetenssia erilaisten medialaitteiden käyttämisestä, tai joille ei luonnostaan tarjoudu tilaisuuksia näiden kompetenssien saavuttamiseksi, uhkaavat jäädä toimintakyvyttömiksi tai jopa syrjäytyä. Tämä koskee erityisesti työelämän jo jättäneitä vanhuksia, mutta myös yllättävän isoa joukkoa lapsia, nuoria ja nuoria aikuisia. (OECD, 2011; Leino & Nissinen, 2012.) Tietoteknisten taitojen ja muiden mediataitojen ei voida olettaa kehittyvän itsestään vaan niiden kehittymistä pitää ohjata ja tukea (Rantala, 2008).

### 3.1.2 Lasten ja nuorten mediamaailma(t)

Lapset ovat syntymästään lähtien yhä enemmän osa tietoyhteiskunnan toimintoja. Monet lapset oppivat aivan pieninä käyttämään erilaisia medialaitteita. Usein lasten ja nuorten voimakas suuntautuneisuus ja innostuneisuus medialaitteita ja -esityksiä kohtaan saa aikuiset ymmälleen. Nämä aikuiset, Prenskyn (2001) lanseeraaman määritelmän mukaisesti digitaaliseen maailmaan muuttaneet ”*digisiirtolaiset*”, käyttävätkin lapsista ja nuorista usein näiden luontaisen digitaalisen kompetenssin ylivoimaisuutta ehkä liikaakin korostavaa termiä *diginatiivit*. Oltiinpa Prenskyn lanseeraamien termien paikkansapitävyydestä mitä mieltä tahansa, ei lasten ja nuorten elinympäristöjen mediapaljoutta voida vähätellä.

Lasten ja nuorten median käyttö on nykyään niin moninaista, ettei sitä pystytä pelkästään arkihavainnon perusteella selvittämään, vaan tarvitaan spesifejä tutkimuksia. Nämä tutkimukset tarjoavat arvokasta tietoa lasten ja nuorten mediaosaamisesta sen kehittämiseksi kiinnostuneille. Viimeaikaiset tutkimukset, kuten 0-8-vuotiaiden mediankäyttöä tarkastelevat *Lasten mediabarometri 2013* ja sen edeltäjä, *Lasten mediabarometri 2010*, osoittavat, että jo ihan pienetkin lapset käyttävät medioita suhteellisen paljon ja että aktiivinen mediankäyttö alkaa jo kolmevuotiaana (Ks. Suoninen, 2014; Kotilainen, 2011). Myös 7-11-vuotiaiden lasten mediankäyttötottumuksia tarkastellut *Lasten mediabarometri 2011* vahvistaa aiempien tutkimusten tuloksia. Tästä mediakasvatusseuran teettämästä tutkimuksesta ilmenee, että mediankäyttö on olennainen ja luonteva osa myös alakouluikäisten lasten maailmaa ja että lapset käyttävät medioita monipuolisesti. (Pääjärvi, 2012.)

Tutkimuksen mukaan television ja kuvataallenteiden katsominen on edelleen lasten suosikkitoimintaa. Erilaisten digitaalisten pelien pelaaminen on myös suosittua koko ikäluokassa, mutta sen suosio näkyy erityisesti poikien joukossa. Yli puolet tutkimukseen vastanneista lapsista luki kirjoja ja sarjakuvia säännöllisesti. Odotetusti Internetin käyttö on sekin näkyvästi osa useimpien alakouluikäisten lasten arkea. Tutkimuksessa haastateltujen ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilaiden mediankäyttö suuntautui enimmäkseen lapsille suunnattuihin sisältöihin, mutta viidesluokkalaisten vastauksissa näkyy jo enemmän viitteitä nuorisokulttuurista ja heidän mediankäyttötottumuksensa muuttuivat sekä määrällisesti että laadullisesti vastaamaan enemmän nuorten mediatottumuksia. Viidesluokkalaisten kohdalla voidaankin puhua alkavasta mediapupertetista. (Pääjärvi, 2012.)

Huomionarvoista kyseisen tutkimuksen tuloksissa on erityisesti se, että vaikka lasten mediasuhteesta käyty keskustelu onkin jo pitkään keskittynyt uusiin, digitaalisiin medioihin, ei perinteisiäkään medioita sovi unohtaa mediakasvatuksesta puhuttaessa ja sitä suunniteltaessa. Raportissa korostuu myös, että lasten mediankäytössä, siihen liittyvissä taidoissa ja kiinnostuksen kohteissa on selkeitä yksilöllisiä, sukupuolten välisiä, sekä ikäryhmien välisiä eroja, joita ei tulisi missään nimessä jättää huomioimatta. (Ks. Pääjärvi, 2012.)



Nuorten mediankäyttöä on tutkittu viime vuosina monessa hankkeessa. Mediakasvatusseura on koostanut useiden vuosina 2009–2013 toteutettujen tutkimusten tuloksista *Nuorten mediamaailma pähkinänkuoressa* -koosteen (Rahja, 2013), joka tarjoaa yhtenäisen kuvauksen 13–29-vuotiaiden nuorten ja nuorten aikuisten mediankäytöstä. Raportin mukaan nuorten mediankäyttö on varsin kokonaisvaltaista ja sitä kuvaa kaikenikäisyys ja samanaikaisuus. Nuoret ovat ”aina online” ja mobiililaitteissa mukana kulkevat tietovarannot ja sosiaaliset ympäristöt nivoutuvat saumattomaksi osaksi nuorten arkielämää. Internet onkin tutkimusten mukaan noussut nuorten kohdalla television ohi suosituimmaksi mediaksi, joskin täytyy muistaa, että internetin välityksellä katsotaan televisiota ja seurataan muita medioita varsin aktiivisesti. Digitaalinen viihdepelaaminen ja elokuvat ovat suosittuja nuorten keskuudessa, mutta myös perinteiset mediat kuten radio, kirjat ja aikakauslehdet saavat heidän huomionsa. Tutkimusten valossa nuoret ovat jopa varsin aktiivisia lukijoita ja lukevat kirjoja enemmän kuin keski-ikäiset ja ikääntyneet. Mediaan liittyvä harrastaminen näyttää lisääntyneen merkittävästi viime vuosina ja monet nuoret muun muassa kuvaavat ja kirjoittavat omaehtoisesti vapaa-ajallaan. (Rahja, 2013, s. 4-10.)

Vaikka internetin käyttö on suosittua koko ikäryhmässä, näkyy tyttöjen ja poikien mediankäytössä silti myös selviä eroja. Pelaaminen on tilastollisesti huomattavasti enemmän poikien juttu, kun taas sosiaalisen median sovellukset ovat erityisesti tyttöjen suosiossa (Käkelä, 2014). Sekä pelaaminen että sosiaalisen median käyttö tapahtuvat entistä enemmän nuoren oman älypuhelimien kautta ja niitä voidaankin käyttää lähes jatkuvasti ajasta ja paikasta riippumatta. Siinä, missä matkapuhelimia käytettiin aiemmin pääasiassa puheluihin ja tekstiviestien lähettämiseen, ovat nuo toiminnot erityisesti nuorten matkapuhelinkäyttäjien osalta korvautuneet pelien ja viihteen lisäksi erilaisilla pikaviestipalveluilla. (Ala-Mettälä, 2014.) Pikaviestipalvelu WhatsApp onkin noussut nuorten suosituimmaksi sosiaalisen median kanavaksi (Pehkonen, 2014) ja sillä on jo yli 600 miljoonaa aktiivista käyttäjää (08/2014) ja sen kautta päivittäin lähetettyjen viestien määrä ylittää jo 64 miljardia kappaletta (04/2014) (Statista, 2014a; Statista 2014b). Vaikka tytöt käyttävät älypuhelimiaan aktiivisesti ja sujuvasti, ovat tytöt tutkimusten mukaan poikia vähemmän kiinnostuneita monimutkaisemmista tietoteknisistä toiminnoista eivätkä yhtä mielellään hyödynnä tietokonetta esimerkiksi opiskelussa. Samoissa tutkimuksissa on todettu suomalaisnuorten luottavan omiin tietoteknisiin taitoihinsa verrattain vähän, mikä

saattaa osaltaan heijastua myös mielenkiinnon vähäisyyteen. (Ks. esim. Leino & Nissinen, 2012, s. 74–75) ; OECD, 2011.)

Koska nuoret, ja enenevässä määrin myös pienemmät lapset, käyttävät tietoteknisiä laitteita ja internetiä päivittäin, teknologiavälitteisen viestinnän ja oman jäljen jättämisen oletetaan usein olevan nuorille sukupolville itsestään selvää. Suuri osa nuorista ja iso osa lapsista käyttääkin verkkoa viestintään ja osa myös tuottaa sinne omia sisältöjä. Sisällöntuotantoon liittyy kuitenkin suuri ja itsepintaisesti esillä pysyvä harha, joka vääristää helposti käsityksemme lasten ja nuorten mediankäytöstä. (Jaakkola, 2010.) Monissa yhteyksissä korostetaan lasten ja nuorten voimakasta suuntautuneisuutta sisältöjen tuottamiseen ja yhteisölliseen jakamiseen, vaikka tutkimukset melko yksiselitteisesti näyttävät, että vain pieni osa lapsista ja nuorista itse asiassa julkaisee netissä itse tuottamia sisältöjä. Melko monet toki jakavat aikuisten tavoin kuviaan sosiaalisessa mediassa kavereilleen, mutta esimerkiksi YouTubessa videoita on julkaissut tutkimuksesta riippuen vain 2-8 % vaikka jopa 80 % käyttää palvelua säännöllisesti. (Esim. Jaakkola, 2010, s. 49) Nettisisältöjen lukeminen ja selaaminen ovatkin myös lasten ja nuorten keskuudessa selvästi yleisimpiä tapoja käyttää sosiaalista mediaa (Rahja, 2013). Kasvattajien ja vanhempien tulisikin muistaa, että lasten suvereeni ja innokas mediankäyttö voi hämärtää eron laitteen käytön sujuvuuden ja kokonaisuuden ymmärtämisen välillä. (Kangas, 2007, s. 49.) Lisäksi jokainen lapsi on yksilö myös mediaosaamisensa suhteen ja onkin perusteetonta olettaa, että kaikki tietyn ikäiset lapset osaisivat toimia medioissa ja medioilla kuin itsestään. Siksi diginatiivisuudestakin tulisi puhua harkiten.

Oltiinpa lasten luontaisista mediakyvyistä mitä mieltä tahansa, ovat lapset kuitenkin kiistatta tietoyhteiskunnan jäseniä. Näin ollen, ne monenlaiset, eri tavoin välittyneet viestit, visuaalisuuden muodot ja mainonta, jotka ovat osa vallitsevaa kulttuurista tilaa, ovat samalla osa myös lasten arkista kokemusmaailmaa (Korhonen, 2010, s. 9). Mediamailma muodostaa merkittävän kasvuympäristön koulun ja kodin rinnalle, sillä se sosiaalistaa, kasvattaa ja muokkaa osallisten identiteettiä (Kupiainen, 2007, s. 17).

Lasten ja nuorten suhde mediaan on jo vuosikymmenten ajan herättänyt voimakkaita tunteita sekä puolesta että vastaan. Toiset näkevät mediasuhteen luonnollisena osana lasten ja nuorten kasvuympäristöä, ja pitävät siitä nauttimista, siihen tutustumista ja siitä oppimista tärkeänä lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen, sekä yhteiskunnan jäsenyyden

kannalta. Toiset taas näkevät median vaikutukset manipulatiivisina ja vaarallisina ja haluavat puuttua lasten ja nuorten mediankäyttöön ja sen vaikutuksiin ja rajoittaa niitä. Uudet mediainnovaatiot saavat mediaentusiastit innostumaan, samoin medioihin liittyvä huoli ja vastustus nostavat päätään säännöllisesti aina uusien mediamuotojen syntyminen ja yleistymisen yhteydessä. (Luukka et al, 2008.) Yhtä oikeaa ajattelutapaa tuskin on olemassa, ja sekä mediasuojelijoiden että mediaentusiastien esittämät näkemykset ohjaavat osaltaan lasten ja nuorten median käyttöä kodeissa, kouluissa ja muissa yhteisöissä.

Lasten ja nuorten mediataitojen kehittymiseksi on tehty töitä jo vuosikymmeniä. Toiminnan luonne ja opetuksen sisällöt ovat vaihdelleet voimakkaasti eri aikoina, mutta nykyään mediakasvatuksen sisällöt ja tavoitteet on määritelty osana sekä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. (Ks. Opetushallitus 2004; Opetushallitus 2010; Stakes, 2005.) Virallisissa mediakasvatuksen suuntaa ohjaavissa asiakirjoissa mediasuojelun ja median hyödyntämisen vaatimukset yhdistyvät, mutta yleisvire mediaa kohtaan on positiivinen. (Luukka et al., 2008.) Näissä asiakirjoissa mediasuojelun näkökulmat on huomioitu erilaisten turvataitojen ja kriittisen tarkastelun merkitystä painottaessa, mutta lasten ja nuorten osallisuus mediayhteiskunnassa nähdään hyvänä asiana ja mediataitojen monipuolista harjaannuttamista pidetään tärkeänä. (Ks. esim. Opetusministeriö 2007; Opetushallitus 2004.)

Seuraavassa luvussa pyrimme esittämään mahdollisimman monipuolisen ja eri näkökulmat huomioivan kuvauksen laajasta ja moniselitteisestä, mutta kaikkia kasvattajia ja kasvatettavia koskettavasta ilmiöstä - mediakasvatuksesta.

### **3.3 Mitä mediakasvatus on**

Tässä luvussa käsittelemme sitä, mitä mediakasvatuksella oikeastaan tarkoitetaan ja miksi sitä yleensäkin tarvitaan. Lisäksi tarkastelemme niitä osa-alueita, joita mediakasvatus pitää sisällään ja vielä tarkemmin niitä taitoja, joita mediakasvatuksen avulla käytännössä pyritään kehittämään. Toisin sanoen selvennämme mitä mediakasvatuksessa tavoiteltava hyvä medialukutaito käytännössä tarkoittaa.

### 3.3.1 Termien viidakossa

Mediakasvatuksen käsite on varsin monialainen eikä sen tarkasta sisällöstä ole päästy yksimielisyyteen. Termi mediakasvatus viittaa aikuisten tietoiseen yritykseen vaikuttaa lapsiin siten, että nämä oppisivat käyttämään medioita ja suhtautumaan niihin toivotulla tavalla. Mediakasvatus on siis kasvattajien tietoista toimintaa kasvatettavien mediataitojen kehittämiseksi. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta, 2007.)

Suomessa mediakasvatuksesta puhuttaessa on eri aikakausina käytetty erilaisia termejä kuten audiovisuaalinen kansansivistystyö, joukkotiedotuskasvatus, viestintäkasvatus ja tietotekniikka, jotka kukin painottivat omalle aikakaudelleen tyypillisiin medioihin liittyviä sisältöjä ja arvoja. (Merilampi, 2014) Nykyään *mediakasvatus* ja englanninkielinen termi *media education* alkavat termeinä olla tuttuja, mutta niillä voidaan tarkoittaa monia eri asioita (Buckingham, 2003).

Mediakasvatuksesta puhuttaessa voidaan tarkoittaa mediavälineiden avulla tapahtuvaa opetusta (*teaching with or through media*) tai opetusta mediasta (*teaching about media*). Jotkut näkevätkin nämä osa-alueet ehdottoman erillisinä. Esimerkiksi tunnettu brittiläinen media-ajattelija David Buckingham tekee selvän eron näiden kahden välillä ja pitää mediakasvatuksena ainoastaan jälkimmäistä eli opetusta mediasta (Ks. esim. Buckingham, 2003). Me kuitenkin käytämme jatkossa termiä *mediakasvatus* sen laajassa merkityksessä, jolloin se voidaan määritellä sekä opetuksiksi mediasta että medialla (Ruhala, Ritokoski & Niinistö, 2008, s. 26). Tässä on kuitenkin tehtävä selväksi, että vaikka käytämme termiä sen laajassa merkityksessä, emme mediakasvatuksesta puhuessamme tarkoita media-alan ammatillisia opintoja. Mediakasvatusta, sellaisena kuin sen näemme, annetaan kodeissa, päiväkodeissa, koulussa, harrastustoiminnassa, nuorisotoiminnassa, sekä monilla muilla kasvatukseen ja opetukseen liittyvillä tahoilla. Esimerkiksi kunnalliset kirjastot ovat viime vuosina nostaneet profiiliaan mediakasvatuksen tarjoajina (Kupiainen, 2011, s. 8-9) ja myös koulukirjastoilla on erityinen tehtävä mediaosaamisen ja monilukutaidon edistäjinä (Lindh, 2013). Tästä näkökulmasta mediakasvatus on kasvatusta, jonka avulla pyritään harjoittamaan ja kehittämään erilaisia mediataitoja ja tukemaan kriittisen medialukutaidon kehittymistä.

Mediakasvatuksen päätavoitteena on alettu pitää medialukutaidon kehittymistä (Esim. Kupiainen & Sintonen, 2009). Medialukutaito voidaan määrittää laaja-alaiseksi elämänhallintaan ja sivistykseen liittyväksi kokonaisvaltaiseksi toimintakyvyksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013). Se voidaan määrittää myös kyvyksi saavuttaa, analysoida, arvioida ja tuottaa (tai vaihtoehtoisesti saavuttaa, ymmärtää ja luoda) informaatiota erilaisissa konteksteissa (Ks. esim. Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 91–96, Jaakkola, 2010, s. 54). Medialukutaidon katsotaan rakentuvan suhteessa mediaan ja siinä toimimalla (Kerhokeskus, 2011).

Puhuttaessa opetuksesta medially ja mediasta ilmennetään automaattisesti median olemuksen moninaisuutta. Media on samalla sekä opetuksen ja oppimisen väline että sen kohde. Tilanteesta ja asiayhteyksistä riippuen sanalla *media* voidaan tarkoittaa hyvin erilaisia asioita: mediateknisiä laitteistoja, mediatekniikan kautta välitettyjä sisältöjä, mediasisältöjen välittämisestä vastaavia tahoja tai viestinnällistä kokonaisympäristöä. (Inkinen, 2005, s. 12.) Näin ollen myöskään mediakasvatuksen sisältö ja kohdealue eivät voi olla liian keskittyneitä tai kapeita. Mediakasvatuksen kokonaisuuden tulisikin tavoittaa kaikki median lukuisat ulottuvuudet.

Mediakasvatuksen yhteydessä myöskään mediaosaamisen moninaisia osa-alueita kuvaavien termien suhteen ei ole olemassa vain yhtä ja oikeaa tapaa, vaan erilaisia termejä käytetään rinnakkain ja osin päällekkäin Tästä syystä esimerkiksi mediakasvatuksen osa-alueiden kuvaileminen ei ole aivan yksinkertaista. Voidaan kuitenkin puhua ainakin seuraavista taitoalueista: *turvataidot*, *vuorovaikutustaidot*, *kriittiset tulkintataidot* ja *luovat ja esteettiset taidot* (Kerhokeskus, 2011). Tai voidaan käyttää vaihtoehtoisesti esimerkiksi näitä termejä: *tunne- ja turvataidot*, *sosiaaliset taidot ja osallisuus*, *median vastaanottamisen ja valinnan taidot* ja *mediailmaisun ja -tuottamisen taidot* (Mediakasvatusseura, 2014). Muitakin vaihtoehtoisia taitoalueita on useita ja on paljon puhujasta kiinni, millaisin termein hän mediakasvatuksen sisältöjä kuvailee. Käytimme tämän pro gradu- tutkielman tutkimusaineistoa kerätessämme kyselykaavakkeessa termejä *mediatekniset taidot*, *mediakriittiset taidot*, *mediailmaisutaidot* ja *turvataidot*, joten ne tulevat näkyviin myöhemmin aineiston analyysivaiheessa.

Ei ole erityisen tärkeää päästä yksimielisyyteen termeistä itsestään, vaan olennaisempia ovat ne taidot ja opetussisällöt, joita nämä aihealueet pitävät sisällään. Niidenkään suhteen

ei vallitse yksimielisyys, vaan eri ”koulukuntien” näkemykset siitä, miten mediakasvatusta tulisi toteuttaa ja mitä taitoja opettaa vaihtelee suuresti sekä suomalaisessa, että kansainvälisessä keskustelussa (Ks. esim. McDougall, 2014).

Suomessa mediakasvatuksen vakiinnuttamisyritysten lomassa on kuitenkin jo aika pitkälle määritelty millaisia tarpeita mediakasvatuksen suhteen on ja millaisiin asioihin on syytä kiinnittää huomiota. Meidän tavoitteemme on kuvailla luvussa 3.3.3 mahdollisimman monipuolisesti mediakasvatuksen tärkeimpiä sisältöjä sellaisina, kuin me ne ymmärrämme.

Sitä ennen kuitenkin tarkastelemme sitä, miksi varsin pitkälle medioituneessa yhteiskunnassa yleensä ottaen edelleenkin tarvitaan sellaista tarkasti määriteltyä ja pitkälle organisoitua mediakasvatusta, jota tässä tutkielmassa pyrimme esittelemään.

### 3.3.2 Mihin mediakasvatusta tarvitaan

Mediakasvatus on tavoitteellista vuorovaikutusta, jonka osapuolina toimivat kasvattaja, kasvatettava ja mediakulttuuri. Mediakasvatuksen tavoitteen on medialukutaito, jonka avulla yksilö voi tulla aktiiviseksi kansalaiseksi ja hyödyntää osaamistaan mediakulttuurin värittämässä yhteiskunnassa sen eri osa-alueilla. (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 29–35; 91–99.) Mediakasvatuksen arvopohjana voidaan nähdä YK:n *Lapsen oikeuksien sopimus* (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013, s. 10–11). Sopimuksen mukaan ”lapsella on oikeus ilmaista vapaasti mielipiteensä...hakea, vastaanottaa ja levittää tietoja ja ajatuksia yli rajojen suullisessa, kirjallisessa, painetussa, taiteen tai missä tahansa muussa lapsen valitsemassa muodossa” (13 artikla). Sopimuksen mukaan lapsella on myös oikeus tutustua kulttuurielämään ja taiteisiin sekä joukkotiedotusvälineiden tuottamaan kehitystasolleen soveltuvaan monipuoliseen aineistoon. Lapsella on myös oikeus tulla suojelluksi niin itselleen haitallisilta aineistoilta kuin yleisellä kaiken elämisen kattavalla tasolla. (Unicef, 2014) Mediakasvatuksen toteuttamisessa tähdätään muun muassa näiden oikeuksien toteutumiseen.

Kuten edellisessä luvussa jo mainittiin, käytetään nykylapsista ja -nuorista puhuttaessa usein termiä *diginatiivit*. Termiä käytettäessä korostetaan ajatusta siitä, että tämä ikäryhmä on saanut kyvyn käyttää erilaisia digitaalisia laitteita ja niiden sovelluksia ikään kuin syntymälahjana. Tällainen retoriikka saa helposti pohtimaan, mihin koulujen

mediakasvatusta enää tarvitaan, kun nykyinen ja tulevat lapsisukupolvet oppivat nämä taidot ikään kuin itsestään ja opettajiaan helpommin.

Tutkimukset ovat osoittaneet, että useimmat lapset ja nuoret osaavat kyllä hyödyntää medialaitteita ja sovelluksia viihdetarkoituksiin, mutta jo isolla osalla nuorista on havaittu vaikeuksia tietokoneen hyötykäyttämiseen liittyvissä taidoissa. (OECD, 2011; Leino & Nissinen, 2012.) Ilmiötä selittävänä tekijänä saattaa olla kasvattajien virheellinen kuvitelma siitä, että lapset ja nuoret oppivat kaikki tarvitsemansa mediataidot itsestään ja että kaikilla nuorilla on kiinnostusta ja mahdollisuuksia mediaosaamisensa omaehtoiseen kehittämiseen (Kratsuk, 2014). Lapset ja nuoret ovat kuitenkin yksilöitä myös mediankäyttäjinä. Vaikka lapset ja nuoret ryhmänä edustavat mediakompetenttia sukupolvea, eivät läheskään kaikki sen yksilöt ole tietoteknisesti lahjakkaita tai pääse helposti medioiden äärelle. Yksilölliset erot niin mahdollisuuksien kuin mielenkiinnonkohteiden osalta ovat suuria, eikä niitä pidä unohtaa. (Salokoski & Mustonen, 2007.)

Perheissä on erilaisia tapoja mediaan liittyen ja vaihtelevasti kykyä tukea lapsen mediataitojen kehittymistä. Joten jos lapsen oikeudet halutaan ulottaa koskemaan jokaista lasta, myös koulun ja muiden opetusta järjestävien tahojen on tarjottava mahdollisuuksia näiden taitojen oppimiseen. Medialukutaidon kehittämisen voidaan peruskoulun kautta kaikkiin lapsiin kohdistettuna ajatella ehkäisevän eriarvoistumista ja syrjäytymistä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013; Pääjärvi 2012.) Jos medialukutaidon ajatellaan olevan yksilön kykyä saavuttaa, analysoida, arvioida ja tuottaa informaatiota erilaisissa konteksteissa (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 91–92), kouluaikana saavutetun medialukutaidon varassa ihmisen on helpompi ottaa haltuun uusia medioita myös myöhemmällä iällä ja koulutusjärjestelmän ulkopuolella, missä uusien medioiden käyttöönottoon ja hyödyntämiseen voi olla vaikeaa saada opastusta. Vaikka kaikki mediakasvatuksen toimijat tekevät arvokasta työtä mediakasvatuksen tavoitteiden edistämiseksi, on koulutusjärjestelmällä yhdenvertaisuusnäkökulmasta katsottuna olennainen rooli mediakasvatuksen tarjoajana. Osallisuus mediaympäristössä ja -kulttuurissa kuuluu kaikilla ja siksi osallisuuteen välineitä tarjoava mediakasvatuskin kuuluu kaikille. Mediakasvatus osana kaikille lapsille ja nuorille tarjolla olevaa perusopetusta takaa parhaiten näiden yhdenvertaisuustavoitteiden toteutumisen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013; Pääjärvi 2012.)

Mediakasvatuksen tarpeellisuutta tarkasteltaessa tulee myös huomioida, että pelkästään laitteiden käytön tekninen osaaminen ei ole riittävä taito monenlaisia viestejä välittävien medioiden keskellä, vaan tarvitaan myös kykyä tulkita ja ymmärtää näkemäänsä ja kuulemaansa. Usein oletetaan että median viestien ja kuvien kyllästämään maailmaan syntyneet lapset osaisivat olla luonnostaan kriittisiä ja erityisen medialukutaitoisia. (Kellner, 1998, s. 377; Niinistö & Sintonen, 2007, s. 24.) Näin ei kuitenkaan ole, ja onkin tärkeää muistaa ja huomioida, että vaikka medialukutaito kehittyy muiden taitojen tavoin osin huomaamatta, jäävät syvempi kriittinen ymmärrys ja osaaminen kehittymättä ilman tavoitteellista toimintaa (Salokoski & Mustonen, 2007). Näin ollen mediakasvatuksen rooli medialukutaidon ja laajemman mediaosaamisen kehittymisen tukijana näyttäytyy ilmeisenä.

Mediamaailman ja medialukutaidon kehittymisen tavoin myös mediakasvatuksen tulisi olla jatkuva prosessi. Mitään yksiselitteistä ohjetta mediakasvatuksen sisällöstä tai toteuttamisen tavoista ei ole olemassa, eikä niille ole ehkä edes tarvetta. Kuten Merilampi (2014, s. 43–45) toteaa, tuskin tullaan koskaan pääsemään yhteen oikeaan mediakasvatukseen, eikä siihen tulisikaan pyrkiä, sillä nopeasti muuttuvaan mediamaailmaan kiinnittyneen mediakasvatuksen kehitysmahdollisuudet ovat riippuvaisia juurikin sen lukkiutumattomuudesta ja kyvystä kehittyä ympäristönsä mukana. Ajan mukana muuttuvan mediakasvatuksen avulla voidaan auttaa yksilöitä selviämään menestyksekkäästi mediarikkaassa maailmassa ja saavuttamaan siinä aktiivisena ja yhteisöllisenä kansalaisena elämiseen tarvittavat tiedot ja taidot sekä nauttimaan monipuolisesta mediakulttuurista. Medialukutaito kehittyy jatkuvasti myös mediakasvatustoiminnasta riippumattomana ja muotoutuu yksilön intressien ja harrastuneisuuden myötä, mutta tuon kehityksen käynnistämässä ja tukemisessa kaikille tarjolla olevan perusopetuksen osana annettavan mediakasvatuksen rooli on merkittävä.

Seuraavassa luvussa tarkastelemme sitä, mitä mediakasvatus käytännössä on ja millaisin keinoin sen avulla voidaan lasten ja nuorten medialukutaitoisuutta tukea ja kehittää.



### 3.3.3 Mediakasvatuksen sisällöt – mitä taitoja tarvitaan

Kuten luvussa 3.3.1 todettiin, mediakasvatuksen sisällöt ja tehtävät ovat varsin moninaisia. Erilaisia mediavälineitä ja -tuotteita pursuavassa yhteiskunnassa yksittäisten taitojen omaksuminen ei enää riitä, vaan tarvitaan laaja-alaisempaa mediakasvatusta, jonka eri osa-alueet kattavat mediamaailmassa itsessään ilmenevät osa-alueet ja sisällöt mahdollisimman monipuolisesti. Seuraavaksi tarkastelemme niitä sisältöjä, joita laadukkaan mediakasvatuksen tulisi mahdollisimman monipuolisesti sisältää.

#### 3.3.3.1 Tekninen osaaminen – laitteiden ja sovellusten hallitseminen

Kuten edellisessäkin luvussa todettiin, ovat median käyttöön liittyvät tekniset taidot merkittävä tekijä puhuttaessa yksilön mahdollisuuksista menestyä nyky-yhteiskunnassa ja osallistua sen toimintaan. On siis sanomattakin selvää, että erilaisten teknisten laitteiden ja mediavälineiden käyttämiseen liittyvät taidot ovat yksi laaja-alaisen mediakasvatuksen osa-alueista.

Mediataitojen oppimispolun kuvauksessa (Kerhokeskus, 2011) todetaan, että jokaisen oppilaan tulee voida rakentaa perusymmärrys mediavälineistä. Koska mediaopetuksen tulee olla suhteessa oppilaan mediakäyttöön, tulee laitteiden käyttöön liittyvissä taidoissa huomioida erityisesti tietokoneiden, mobiililaitteiden ja internetin käyttöön liittyviä taitoja. Mediavälineiden käytön opetuksessa on tarkoitus edistää oppilaan kykyä ymmärtää laitteiden ja käyttöliittymien toimintaperiaatteita ja tukea hänen kykyään hyödyntää niitä tehokkaasti arkielämässään niin koulussa kuin sen ulkopuolella. (Em. s. 39.)

Laitteiden olemassaolo ei tietenkään yksistään riitä, mutta mikäli koulussa on tarjolla riittävä määrä laadukkaita ja ajanmukaisia mediavälineitä opetuskäyttöön, mahdollisuudet laadukkaan mediaopetuksen toteuttamiseksi kasvavat. Olemassa olevia laitteita tulisi kuitenkin myös käyttää säännöllisesti ja vieläpä pedagogisesti ja tarkoituksenmukaisesti (Kerhokeskus, 2011, s.39.) Tarjolla on lukuisia erilaisille laitteille räätälöityjä sovelluksia ja oppimisalustoja, mutta opetuskäyttöön parhaiten soveltuvien sovellusten ja ohjelmien etsiminen voi olla aiheeseen perehtymättömälle opettajalle työlästä. Vaivannäkö voi kuitenkin kannattaa, koska laitteiden avulla toteutettava oppiminen voi rikastuttaa ja tukea opettamista ja oppimista monella tavalla (Esim. Kangas, 2013).

Monet lapset ovat luontaisesti kiinnostuneita erilaisten laitteiden käyttämisestä ja esimerkiksi pelillisyyden ja toiminnallisuuden muotoon ”naamioituna” opiskeleminen voi innostaa niitäkin, joiden motivoiminen on yleensä vaikeaa (Kangas, 2013, s. 97). Prenslyn mukaan diginatiiveja on ryhdyttävä opettamaan heidän omalla kielellään, mutta opetukseen on pystyttävä integroimaan sekä edellisten sukupolvien perintönä opetettavia opetussuunnitelman kulmakiviä (*legacy*), että tulevaisuutta varten opiskeltavia sisältöjä (*future*). Pelillisyyttä voidaan tässä suhteessa tarkastella uudelle ajalle ominaisena tapana yhdistää opetuksen sisällöt ja vaatimukset ja digitaalisessa ympäristössä kasvaneiden lasten ja nuorten luontaiset ajattelu- ja oppimisprosessit. (Prensky, 2001, s. 2-6.) Erilaisia opetuspelejä on tarjolla lukuisia ja monet niistä tukevat opetusta erinomaisesti. Kohtuullisella tietokoneen käytöllä on myös todettu olevan perinteistä lukutaitoa tukeva vaikutus, joka näyttäisi perustuvan muun muassa siihen, että esimerkiksi internetissä muuten vähän lukevakin törmää erilaisiin teksteihin, joiden parissa toimiminen tukee lukemista (Leino, 2014) Ei voida kuitenkaan ajatella, että pelkkä opetuspelien pelaaminen ja internetissä surffaileminen olisivat yksistään riittäviä tapoja hyödyntää kouluihin hankittuja tai tulevaisuudessa hankittavia laitteita. Niiden avulla on harjoiteltava myös erilaisten mediatekstien vastaanottamista, tuottamista ja jakamista.

Vaikka monet lapset ovat käyttäneet esimerkiksi tietokoneita ja internetiä jo ennen kouluikänsä tuleamista, eivät niihin liittyvät käyttötaidot silti ole missään nimessä itsestäänselvyksiä. Suomalaisnuorten luku- ja kirjoitustaidoissa onkin esimerkiksi PISA 2009-tutkimuksessa havaittu puutteita juuri tiedonhakuun ja luetun ymmärtämiseen liittyvissä taidoissa (Sulkunen, 2012, s. 22–33). Esimerkiksi tiedon hakeminen internetistä vaatii hyvin kehittyneitä strategisia taitoja, jotta kaiken tarjolla olevan tiedon joukosta voidaan löytää tilannekohtaisesti relevantti informaatio ja vielä ymmärtää se ja hyödyntää sitä käytännössä. (Korkeamäki, 2011). Kuten lukemaan opettelemisessäkin, koodin mekaaninen hallitseminen on tärkeää, mutta ei päämääränä luetun ymmärtämistä tärkeämpää (Korkeamäki, 2011).

### 3.3.3.2 Median vastaanottamisen ja tulkitsemisen taidot

Kuten edellä todettiin, erilaisten mediatekstien valitsemisen, vastaanottamisen ja tulkitsemisen taidot kuuluvat mediakasvatukseen sen olennaisena osana. Lasten ja nuorten on opittava etsimään tietoa erilaisista lähteistä, vastaanottamaan monenlaisten laitteiden

välityksellä muiden tuottamaa ja jakamaa tietoa, mutta myös ennen kaikkea tulkitsemaan vastaanotetun tiedon tarkoitusta, merkitystä ja totuudenmukaisuutta ja tekemään siltä pohjalta valintoja medioiden ja mediatekstien suhteen. Teknisen osaamisen lisäksi tarvitaan siis myös mediakriittisiä taitoja. (Kerhokeskus, 2011)

*Kriittinen*-sanalla on usein negatiivinen kaiku ja kriittisyyttä saatetaan pitää negatiivisena asenteena, joka tähtää virheiden etsimiseen. Kriittisyyttä tulisi kuitenkin ajatella myönteisenä ja tuottavana toimintana (Merilampi, 2014, s. 57), jonka asettaminen mediakasvatuksen keskiöön ei tarkoita mediavastaisuutta, vaan kyselevää, tutkivaa ja uteliasta suhtautumista mediaan ja maailmaan (Herkman, 2007, s. 34–39). Mediakriittisyyteen liittyy olennaisesti kyky tiedostaa media ympäristönä, sekä kyky hahmottaa oma suhteensa mediaan. Se ei tarkoita kielteistä suhtautumista mediaan ja omaan tai toisten mediasuhteeseen, vaan näiden analyttistä tarkastelua kehittävässä hengessä. Kriittisyys yhdistää kaikkia mediataitoja asenteena, jonka ensisijainen tehtävä on medialukutaitoisuuden edistäminen. (Merilampi, 2014.)

Kriittiset tulkintataidot voivat kehittyä lasten ja nuorten tutustuessa monipuolisesti erilaisiin mediasisältöihin ja lajityyppeihin (Kerhokeskus, 2011, s. 21). Nykyaikaista mediamaailmaa kuvastaa hyvin sosiaalisuus ja toiminta. Siinä missä ennen henkilön tai tiedon julkisuuteen pääsyä säätelivät ammattijournalistit, kustantajat, tuottajat ja tietty taloudellinen kynnys, nykyaikana mediasisältöjä voivat julkaista lähes rajattomasti kaikki halukkaat. Julkaisusyklin nopeutuminen ja ei-ammattimaisten viestijöiden lisääntyminen on johtanut paitsi saatavilla olevan tiedon lisääntymiseen, myös sen luotettavuuden arvioimisen vaikeutumiseen. Eteemme tulevat tiedot eivät useinkaan ole tarkistettuja eivätkä hiottuja. Myöskään viestijöiden henkilöllisyydestä ei läheskään aina voida olla varmoja. (Jaakkola, 2010, s. 46–52.) Kriittisiin tulkintataitoihin kuuluvat olennaisesti kyky arvioida mediasisältöjen luotettavuutta ja taito erottaa fakta fiktioista. Nämä kehittyvät kehitettäessä kykyä eritellä, analysoida, tulkita ja arvottaa mediasisältöjä useista erilaisista näkökulmista. (Kerhokeskus, 2011, s. 21.) Mitä paremmin ja varhaisemmin lapsi oppii suhteuttamaan itsensä suhteessa mediaan ja tulkitsemaan median monimuotoisia, ristiriitaisia ja pelottaviakin viestejä, sen paremmin hän voi välttää sen luomia paineita (Salokoski, 2007, s. 84–85).

Mediakriittisyyttä opeteltaessa on tärkeää, että lapset ja nuoret tutustuvat myös median toiminnan peruseräisiin. Mediakasvatukseen kuuluu olennaisesti erilaisiin medioihin ja mediatoimijoihin tutustuminen ja mediatoiminnan taustalla vaikuttavien kaupallisten, poliittisten ja ideologisten vaikuttimien tutkiminen ja niiden vaikutusten pohtiminen (Ks. esim. Kerhokeskus, 2011; Mediakasvatusseura, 2014). Näitä sisältöjä ei voida sivuuttaa, sillä Suomen ja sen myötä suomalaisen mediakentän avauduttua kansainvälisille markkinoille 1980- ja 1990-luvuilla, suomalainenkin mediamaisema on tullut osaksi mediateollisuuden kansainvälistä verkostoa. Tämä verkosto on monimutkainen yhdistelmä paikallisia ja kansainvälisiä viestintäkäytäntöjä ja monikansallista mediakulttuuria ja siinä toimivat yhtäläillä niin pienet ruohonjuuritason organisaatiot, käyttäjälähtöiset tuotantoyhteisöt kuin ennennäkemättömän suuret ja monialaiset mediakonsernit. (Herkman, 2010, s. 69–79.) On tärkeää, että lapset ja nuoret ymmärtävät median sekä representoivan että luovan todellisuutta ja että nämä toiminnot ovat aina jossain määrin toimijoiden tavoitteiden ja asenteiden määrittämiä. Erilaisia mediatekstejä (multimodaalisessa merkityksessä) tarkasteltaessa onkin mietittävä; kuka viestii, kenelle, mitä ja miksi.

Kriittisiä tulkintataitoja on ehkä helpointa lähestyä tiedon ja kirjallisen informaation luotettavuutta tarkasteltaessa, mutta tarkastelu tulisi ulottaa myös muun tyyppiisiin lähteisiin, erityisesti toiseen merkittävään informaation lähteeseen – kuvaan. Kuvan tarkastelu tulisi ulottaa sekä kuvan liikkuvaan että sen liikkumattomiin muotoihin. Opetuksessa voidaan, ja tulee, tarkastella yhtäläillä sekä oppilaiden arkiympäristöön liittyviä kuvia että varsinaisia taidekuvia. Kaikenlaisia kuvia tutkittaessa on tutkittava ja analysoitava myös sitä, millaisten keinojen avulla kuvalliset viestit välittyvät. Tässä tarkastelussa on tärkeää nostaa esiin modernin teknologian vaikutukset muun muassa kuvan syntyyn, esittämiseen, säilyvyyteen ja luotettavuuteen. (Räsänen, 2008, s. 213–216.)

Taiteen ja median suhdetta tarkasteltaessa, myös taiteeseen pätevät monet viestintään yleisestikin liittyvät ehdot, väittämät ja päätelmät (Merilampi, 2014, s. 58–60). Mediakasvatuksessa tulisi tutkia kuvan osalta kaikkia niitä samoja tekijöitä kuin muunkin median osalta. Esteettinen tulkinta on kriittisyyden ohella tärkeää ja oppilaan tulisikin pystyä tuntemaan sekä kriittisyyden että nautinnon kokemuksia ollessaan kosketuksissa mediakulttuurin kanssa (Kerhokeskus, 2011, s. 19). Kuvan ja elokuvan lisäksi myös

erilaiset visuaalisten esineet sekä muodin ja mainonnan materiaalit soveltuvat hyvin kaikenikäisten analysoitaviksi (Räsänen, 2008).

Kriittinen medialukutaito liittyy siis kaikkiin median osa-alueisiin ja sisältöihin ja sen omaaminen on kiistatta osa nykypäivän tarpeellisia taitoja. Näin ollen mediakriittisten taitojen opettaminen osana mediakasvatusta sekä kouluissa että kodeissa on ehdottoman tärkeää. (Salokoski, 2007, s. 84–85.)

Modernissa mediamaailmassa ei kuitenkaan enää riitä, että osaa vastaanottaa ja tulkita tietoa – tietoa on tuotettava myös itse ja sitä on osattava välittää erilaisten medialaitteiden ja sovellusten kautta. Myös itsensä ilmaiseminen ja esille tuominen alkavat olla vaatimuksia nyky-yhteiskunnassa. Tarvitaan siis myös maailmaisun ja -tuottamisen taitoja.

### 3.3.3.3 Mediailmaisun ja -tuottamisen taidot sekä eettiset periaatteet

Kuten jo mainittua, nykyisenlainen mediamaailma on avoin, paitsi ammattilaisten ja virallisten tahojen, myös yksityisten ihmisten ja ryhmittymien julkaisuille. Enää ei riitäkään, että osaamme vastaanottaa ja käsitellä muilta saamaamme tietoa, vaan meidän odotetaan tuottavan ja jossain määrin myös julkaisevan sitä myös itse. Tuottamiseen ja ilmaisuun liittyvät taidot ja aikaansaatuisten tuotosten esitleminen ja hyödyntäminen ansaitsevat siis nekin paikkansa mediakasvatuksen opetuskentässä.

Vaikka lapset ja nuoret voivat olla taitavia teknisillä osa-alueilla, ei maailmaisun taitojen omaksuminen ole itsestään selvää tai helppoa. Luovia ja esteettisiä ilmaisutaitoja harjoitellaan tekemällä mediasisältöjä itse (Kerhokeskus, 2011, s. 19). Nämä sisällöt voidaan tuottaa ns. vanhoilla medioilla yhtä hyvin kuin uusilla. Toiminta voi myös keskittyä perusteellisesti jonkin yksittäisen median tai laitteen ympärille, mutta käytettyjen välineiden ja medioiden monipuolisuus on pitkällä tähtäimellä oppilaan edun mukaista (Kerhokeskus, 2011, s. 39).

Uusi viestintäteknologia yhdistää visuaalisuuden, verbaalisuuden ja auditiivisuuden aivan uudella tavalla. Enää ei tarvitse tehdä selvää eroa eri aistien välillä kulkevien viestien suhteen, vaan viestintä on kokonaisuudessaan multimodaalista. Uusi teknologia tarjoaa

aivan uudenlaisia mahdollisuuksia myös kouluissa tapahtuvaan ”tuottamiseen” eli yksinkertaisimmillaan viestien välittämiseen ja erilaisten tekstien luomiseen. Oppilaiden on mahdollista helposti tuottaa erilaisia tekstielementtejä (kirjallisia, visuaalisia, auditiivisia jne.) yhdistelemällä monenlaisia ”ammattimaisiakin” tuotteita. Näin ainakin niissä kouluissa, jossa oppilaiden käytössä on riittävästi erilaisia mediateknologisia laitteita. Nämä lasten tuottamat mediatekstit voivat olla esimerkiksi muistiinpanoja, käsitekarttoja, esitelmiä, elokuvia, sarjakuvia, digitarinoita ja e-kirjoja. Modernin teknologian avulla on myös mahdollista tuottaa yhteisiä sisältöjä simultaanisesti myös kaukana olevien yhteistyökumppanien kanssa. Valmiit - kuten myös keskeneräiset - tuotteet on helppoa jakaa verkon välityksellä muille käyttäjille tai julkaista esimerkiksi oppilaan tai luokan omassa blogissa. (Ks. esim. Kangas, 2013, s. 95–97.) Mahdollisuuksia on periaatteessa rajattomasti.

Tässä kohtaa lienee aiheellista palata vielä jo aiemmin mainittuun sisällöntuotantoon liittyvään harhaan. Lasten ja nuorten mediankäyttöä kuvailtaessa korostetaan usein voimakkaasti sitä, miten näillä diginatiiveilla on luontainen kyky ja jopa valtava tarve tuottaa ja jakaa sisältöjä kaiken aikaa, mutta tosiasiasa lasten ja nuorten tuottamat mediasisällöt eivät useinkaan päädy joukkoviestimiin tai muuten laajaan levitykseen, vaan ne on tarkoitettu omille pienille vertaisryhmille ja keskinäisviestintään. Se, että lapset ja nuoret viihtyvät medialaitteiden parissa, kuvaavat itseään ja toisiaan ja kommunikoivat ahkerasti erilaisissa sosiaalisissa verkostoissa ei tarkoita, että heillä olisi luonnostaan vanhempia sukupolvia parempaa tietoa ja osaamista pitkälle viedystä sisällöntuotannosta. (Buckingham et al., 2010, s. 189–190; Jaakkola, 2010, s. 49.) Myös pitkäkestoiset ja laajalevikkiset mediaprojektit voivat olla osa myös koulujen mediakasvatustyötä samalla tavalla kuin yksittäiset tehtävät ja pienemmät projektit, mutta lasten ja nuorten ei voida olettaa osaavan toteuttaa niitä kuin itsestään, vaan niiden toteuttamisessa tarvittavia taitoja täytyy opettaa.

Olivatpa projektit pieniä tai suuria, itse tuotettuja sisältöjä on syytä pysähtyä myös tarkastelemaan. Samalla tavalla kuin muiden mediakäyttäjien ja tuottajien tuotteita tarkasteltaessa, myös oman työn kohdalla on viisasta pysähtyä kysymään, mitä sen avulla viestii, kenelle, ja miksi. Erilaisia tekstejä ja mediasisältöjä tuotettaessa on tärkeää tarkastella myös tuottamisen esteettistä puolta (Räsänen, 2008).

Taide sen eri muodoissa rikastuttaa ihmisen tunne- ja kokemusmaailmaa. Se myös viestii ja kommunikoi. Siinä missä taide tarjoaa oivan kohteen analysoinnin harjoittamiselle, tarjoaa se myös elämyksiä, kauneuden kokemuksia ja mahdollisuuden oman itsensä ilmaisemiseen ja oman maun löytämiseen ja kehittämiseen. (Räsänen, 2008.) Itse tehtyjen mediasisältöjen avulla lapsi tai nuori voi ilmaista omaan persoonaansa ja tyyliään ja voi samalla tutustua paremmin myös omiin mediatarpeisiinsa ja -mielityksiinsä. Tuottaessaan sisältöjä – sanoin kuin muokatessaan ja jakaessaan muiden tuottamia sisältöjä – oppilas voi sekä kokea, että ilmaista omia tunteitaan. (Kerhokeskus, 2011, s. 20)

Omien mielipiteiden muodostamisen ja ilmaisemisen oikeuteen liittyy voimakkaasti myös vastuu. Mediakasvatukseen kuuluu oman vastuun tiedostaminen median tuottajana ja vastaanottajana. (Gallagher, 2014, s. 174.) Toisten ihmisten kohtelemiseen ja kunnioittamiseen liittyvät tiedot ja taidot eivät saisi jäädä huomiotta. Eettisistä periaatteista puhumista ja niiden opettelemista ei voida jättää mediakasvatuksen ulkopuolelle. Verkkoetiikan oppiminen on tärkeää, sillä nopea, usein kasvoton viestintä saattaa hämärtää eettistä ajattelua, jolloin väärinkäytökset ja epätoivottu toiminta voivat lisääntyä. (Jaakkola, 2010.) Useiden tutkimusten mukaan myös koulukiusaaminen on osittain siirtynyt nettiin, jonka laaja levikki ja hallitsemattomuus ovat omiaan lisäämään kiusaamisen vakavia seurauksia vielä entisestään. Esimerkiksi pienen piirin vitsiksi tarkoitettu kyseenalaisen tai loukkaavan kuvan tai kirjoituksen julkaiseminen saattaa saada arvaamattoman suuren levikin ja seuraukset voivat olla todella vakavia ja niillä voi olla myös rikosoikeudellisia seurauksia. Vaikka journalismin eettiset ohjeet eivät kuulu peruskoulun opetusohjelmaan, koulumaailmassa pätevät samat säännöt kuin muussakin julkaisemisessa. (Kasvi, 2013.)

Näin ollen myös tekijänoikeusasiat kuuluvat mediakasvatuksen sisältöihin. Koulussa tekijänoikeuksia pitää noudattaa niin muista lähteistä tulevien aineistojen tekijöiden taloudellisten ja moraalisten oikeuksien suhteen kuin myös oppilaiden itse tuottamien aineistojen esittämiseen ja julkaisemiseen liittyvien sääntöjen suhteen. Oppilaiden kirjallisten tuotosten ja valokuvien julkaisemiseen tarvitaan vanhempien lupa. On opettajan ja koulun vastuulla selvittää tekijänoikeuksia ja lisensejä koskevat lupa-asiat. (Kerhokeskus, 2011.)

Mediailmaisuun ja tuottamisentaitojen kehittämisessä tarvitaan siis toimivien ja käsillä olevien laitteiden ja materiaalien lisäksi kykyä tunnistaa omat ajatuksensa ja ilmaista niitä,

sekä kykyä ja halua nähdä ja tehdä. Oman äänen kuulluksi saattaminen, omien mieltymysten tunnistaminen ja oman mielipiteen ilmaiseminen mahdollistuvat mediaopetuksen yhteydessä. Osallistuminen, sosiaalisuus ja verkostoituminen ovat nykypäivänä tärkeitä tekijöitä työelämässä ja erilaiset mediaympäristöt tarjoavat niihin mahdollisuuden. Myös mediakasvatuksessa voidaan hyödyntää näitä ympäristöjä osallisuutta ja sosiaalisia vuorovaikutustaitoja opeteltaessa. (Esim. Matikainen, 2008.)

#### 3.3.3.4 Vuorovaikutustaidot ja osallisuus

Vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä taitoja kaikissa sosiaalisissa tilanteissa ja ryhmissä, joissa yksilöt toimivat elämänsä aikana. Niitä tarvitaan ja testataan jo vauvaiässä, harjoitellaan kouluiässä ja kehitetään vielä aikuisuudessakin. Annamme ja saamme palautetta ja vertaistukea sosiaalisen kanssakäymisen tilanteissa ja sen perusteella. Vuorovaikutustaidot kehittyvätkin parhaiten juuri yhdessä toimien. (Kerhokeskus, 2011, s.20.)

Mediakasvatuksen yhteydessä vuorovaikutustaitojen kehittämisessä tähdätään siihen, että oppilas pystyy hahmottamaan erialaisia mediassa viestittyjä näkökulmia, pitämään median avulla yhteyttä muihin ihmisiin ja käyttäytymään näissä vuorovaikutustilanteissa niihin soveltuvalla tavalla. Vuorovaikutukseen liittyviä mediataitoja harjoiteltaessa pyritään siihen, että oppilaan kyky keskustella ja perustella mielipiteensä kehittyisi. Myös kyky samaistua ja eläytyä on kaikessa vuorovaikutuksessa tarpeen ja myös sitä voidaan mediakasvatuksen avulla kehittää. (Kerhokeskus, 2011, s. 20.)

Tutkimusten mukaan media itsessään toimii sosiaalisen toiminnan resurssina kaiken ikäisillä lapsilla. Median rooli lasten välisessä vuorovaikutuksessa voi näkyä esimerkiksi keskusteluna mediasisällöistä, keskusteluna median kertomista aiheista tai peleistä tai ohjelmista kimmokkeen saaneina leikkeinä. Lapset käsittelevät sosiaalisesta ympäristöstään omaksumiaan asenteita ja tietoja ja harjoittelevat niitä käytännössä juuri leikkiessään, joten mediasta tutun maailman siirtyminen leikkeihin on luontevaa. Tutkimukset osoittavat myös, että jaettu käyttökokemus on mediankäytön yhteydessä usein olennaista, ja että erityisesti lapset ja nuoret näyttävät arvostavan yhdessä jaettuja mediakokemuksia niin television ääressä kuin esimerkiksi erialaisia digitaalisia pelejä



pelatessaan. (Kupiainen, Luostarinen, Noppari & Uusitalo, 2008, s. 57–88.) Mediakasvatus sopiikin luontevasti myös vuorovaikutustaitojen harjoitteluun.

Vuorovaikutustaitoja voidaan harjoitella hyvin omassa luokassa ja aktuaalisessa vertaisryhmässä, mutta sosiaalinen kanssakäyminen voidaan viedä myös verkkoon ja sen monimuotoisiin mediaympäristöihin. Internetin käytön muutos tiedonhakemisesta ja linkityksestä luomiseen ja jakamiseen on käynnistänyt puheet uudesta internetistä, joka tunnetaan laajasti nimellä *Web 2.0*. Web 2.0 tarjoaa laajan ja koko ajan kasvavan kokoelman erilaisia nettipohjaisia työkaluja ja alustoja, joiden avulla kuka tahansa pystyy tekemään internetissä asioita, joihin aiemmin tarvittiin ammattilaisuutta tai kalliita lisensejä. (Solomon & Schrum, 2007.) Käytännössä saamme mahdollisuuden valita netin loputtomasta sisältötulvasta juuri meitä kiinnostavat sisällöt ja ennen kaikkea se mahdollistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen verkossa.

Jo varsin monilla aikuisilla on tili yhdessä tai useammassa sosiaalisen median palvelussa, kuten *Facebookissa* tai *Instagramissa* tai *Twitterissä*. Monet myös keskustelevat erilaisilla keskustelupalstoilla tai kommentoivat blogeissa tai muissa julkaisuissa ja jotkut julkaisevat mediasisältäjä myös itse. Tutkimusten mukaan myös nuoret, ja osa alakouluikäisistä lapsista, käyttävät sosiaalisen median palveluita aktiivisesti (Ks. esim. Kupiainen, Luostarinen, Noppari & Uusitalo, 2008). Verkossa tavallinen ihminen pystyy periaatteessa osallistumaan sosiaaliseen ja poliittiseen keskusteluun ajallisista tai tilallisista rajoituksista huolimatta (Solomon & Schrum, 2007). Myös kansalaisaktivismi on saanut internetin ja varsinkin uuden internetin kautta aivan uuden ulottuvuuden. Monien arjen epäkohtien sekä jopa kansainvälisten konfliktien kohdalla on huomattu, että kansalaisten itsensä alulle panema mediajulkisuus on vaikuttanut suuresti sekä itse tapahtumien kulkuun, että asiaan liittyvään keskusteluun (Gallagher, 2014).

Miten koulussa voitaisiin käytännössä hyödyntää sosiaalista mediaa? Tapoja on varmasti monia ja kukin mediakasvattaja voi valita keinot oman kiinnostuksensa ja osaamisensa suhteen. Blogin kirjoittaminen, kotisivujen luominen ja ylläpitäminen ja verkkolehden julkaiseminen ovat esimerkkejä mahdollisesta toiminnasta. Näiden yhteydessä on mahdollista myös kommentoida ja kommunikoida verkossa yhteisen asian ympärillä ja harjoitella oman itsen esittämistä ja mielipiteiden ilmaisemista. (Kupiainen et al., 2008.)

Sosiaalisen median roolista opetuksen ja oppimisen välineenä ja tilana on puhuttu viimeaikoina paljon. Siihen on liitetty myös perusteettoman suuria odotuksia, kun sitä on markkinoitu jopa seuraavana koko kasvatusalan mullistavana tekijänä, joka pystyy kasvatusalan ohessa muuttamaan samalla koko yhteiskunnan entistä tasa-arvoisemmaksi, humanimmaksi ja taloudellisesti toimivammaksi. (Selwyn, 2011, s. 10–13) Vaikka sosiaalinen media tuskin koulukäytössä, tai muutenkaan, ylittää moisiin tavoitteisiin, se ei tarkoita ettei sosiaalista mediaa voitaisi tai kannattaisi hyödyntää myös kasvatusalalla. Sosiaalinen ja virtuaalinen mediaympäristö voivat tarjota oivallisia tilanteita oppia ja viihtyä. Sosiaalisesta mediasta puhuttaessa ajatellaan helposti avoimia ja kaikille julkisia verkkoympäristöjä, mutta sosiaalisen median palveluita voidaan käyttää myös suljetussa yhteisössä, jossa julkaiseminen ja siitä saatava palaute on kontrolloitua ja turvallista.

Lapset ja nuoret käyttävät kuitenkin sosiaalista mediaa ja internetiä enimmäkseen koulun ulkopuolella, joten verkkomaailmaan liittyvät vaarat ja riskit on tärkeää tunnistaa. Kaiken ikäiset mediakäyttäjät tarvitsevat tunne- ja turvataitoja. Lasten ja nuorten kohdalla nämä taidot eivät ole vielä kehittyneet, joten niitäkin täytyy opettaa.

### 3.3.3.5 Tunne- ja turvataidot

Mediakeskustelua on pitkään leimannut voimakas suojelementaliteetti, joka on voimakkaimmillaan johtanut suorastaan mediakielteisyyteen. Erityisen huolestuneista ollaan oltu television vaikutuksesta lasten ja nuorten kehitykseen ja hyvinvointiin. Internetin ja viimeaikoina langatonta teknologiaa hyödyntävien mobiililaitteiden yleistyttyä huolen suunta on siirtynyt niitä kohti. Liika huoli ja pelko kuitenkin haittaavat oppimista ja mediaesityksistä nauttimista, joten suojelellakin on oltava rajansa. (Buckingham, 1996; 2000; Kupiainen et al., 2007, s. 22.)

Vaikka lapsia ja nuoria ei ole tarvetta ylisuojella mediamaailmalta, on mediamaailmassa piilevät vaarat ja vaikeudet silti tärkeää ottaa huomioon. Lapsen ja nuoren on saatava kokeilla taitojaan ja rajojaan, ja olla osa ikäryhmälleen ominaista mediarikasta sosiaalista ympäristöä. Lapset voivat oppia käyttäytymään mediamaailmassa vastuullisesti ja omaa turvallisuuttaan vaalien, mutta tähän tarvitaan aikuisten, ja erityisesti kasvattajien ohjausta ja tukea. (Esim. Jaakkola, 2010; Tuominen, 2014.)

Mediankäyttäjät tarvitsee turvataitoja välttyäkseen ikäviltä mediakokemuksilta ja oppiakseen ratkaisemaan ongelmatilanteita. Turvataidot hallitseva lapsi tai nuori kykenee käyttämään mediaa monipuolisesti, tuntee lailliset oikeutensa ja velvollisuutensa ja toimii sääntöjen ja lakien mukaisesti. (Kerhokeskus, 2011.)

Yksityisyyden suojaamiseen ja sen kautta oman turvallisuuden takaamiseen liittyviä taitoja ei voida jättää huomiotta lasten mediakasvatuksen yhteydessä. Etenkin nuoret ihannoivat ja romantisoivat julkisuutta ja pitävät ”julkikkisen ammattia” tavoittelemisen arvoisena. Tämä voi johtaa ylilyönteihin, sillä monet aikuisetkin esittelevät itseään erilaisissa medioissa varsin avoimesti ja sensuurittomasti. Varomattomasti julkaistut tiedot ja kuvat voivat jäädä Internetin syvyyksiin ikuisiksi ajoiksi ja pahimmassa tapauksessa aiheuttaa vakaviakin seurauksia vielä vuosien jälkeen lapsen jo aikuistuttua. (Jaakkola, 2010, s. 43–45; Blåfield & Sharma, 2007.) Omien henkilötietojen ja kuvien jakamiseen pitäisikin oppia suhtautumaan erityisellä varovaisuudella.

Myös mediaviestien sisällöllä itsellään voi olla vahingollisia seurauksia. Esimerkiksi netistä helposti silmille pongahtavat sisällöt voivat olla suuri järkytys jopa aikuisille, joten ne ovat kiistatta sitä myös lapsille ja nuorille joiden tietämys ja käsityskyky eivät ole vielä kehittyneet samaan mittaan. Aikuisten, ja enenevässä määrin myös lasten, mainos- ja mediamaailman seksualisoituneisuus, väkivaltaisuus ja levottomuus vaikuttavat lapsiin ja nuoriin. Näiden viestien olemus ja harhaanjohtavuus voivat aiheuttaa pelkoa, epävarmuutta ja ahdistuneisuutta. (Ks. esim. Salokoski, 2007, s. 77–81.)

Aikuisen tulee lain mukaan valvoa, ettei lapsi altistu sopimattomalle materiaalille. Suomessa lasten oikeuksia ja suojelua tuetaan lakisääteisesti perustuslailla, lasten oikeuksien yleissopimuksella sekä televisio- ja radiotoiminnasta säädetyllä lailla. (Valkonen et al., 2005, s. 60.) Vaikka ikärajat ovat velvoittavia, eikä alaikäiselle lapselle saa lain mukaan luovuttaa eikä esittää hänen ikäiseltään kiellettyä kuvamateriaalia, on ikäsuositusten ja -sääntöjen valvominen käytännössä vaikeaa. Lapset ovat kiinnostuneita erilaisista mediasisällöistä ja myös kiellettyjen materiaalien käyttäminen houkuttelee. Myös vanhempien halu ja tarve noudattaa ikärajoja oman lapsen kohdalla vaihtelee perhekohtaisesti (Esim. Friman, 2006, s. 2.) Lasten olisi kuitenkin tärkeää olla tietoisia ikärajoista ja niiden noudattamisen merkityksistä, sillä mediasisältöjen ikärajojen tuntemus voi ohjata lasta iälleen sopivaan mediankäyttöön (Kerhokeskus, 2011, s. 22).

Turvataitojen lisäksi ja niihin liittyen tarvitaan myös tunnetaitoja. Tunnetaitoja tarvitaan kaikissa sosiaaliseen kanssakäymiseen ja vuorovaikutukseen liittyvissä tilanteissa. Tutkimukset osoittavat, että isolla osalla suomalaisista lapsista on vaikeuksia tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen kanssa. Myös heidän tunnesanastonsa on suppea (Palomaa, 2014). Opetushallitus on julkaisemassa tämän vuoden lopulla verkkosivuillaan pelin, jonka avulla on mahdollista harjoitella tunnetaitoja ja kartuttaa tunnesanastoaan. Pelin julkaisemisen yhteydessä käynnistetään samalla tutkimus sen tehokkuudesta. (Palomaa, 2014).

Tunnetaidot ovat tarpeen kasvokkaisuviestinnässä, mutta niitä tarvitaan myös mediamaailmassa seikkailtaessa. Median kanssa toimiessaan lapsi joutuu usein tilanteeseen, jossa hän näkee ja kokee asioita, jotka aiheuttavat voimakkaita tunnereaktioita. Kyse voi olla lapselle haitallisesta tai pelottavasta materiaalista, tai voimakkaita tunteita tai suurta mielihyvää tuottavasta materiaalista. On lapsen edun mukaista, että hän oppii tulkitsemaan median hänessä herättämiä tunteita ja hallitsemaan niitä. (Mediakasvatusseura, 2014.)

Toisaalta vaikka tunteiden tulkinnan ja kriittisen tarkastelun osuutta ei voida vähätellä mediataitojen osana, ei tunnekokemusta pitäisi myöskään pilata liiallisella analysoinnilla ja ruotimisella. Media on kaikenikäisille mainio ”mielialalääke”, tunteiden tasaaja ja elämyskone. Vahingollisuuden riskistä huolimatta median tunnevaikutukset ovat pääosin myönteisiä. Sen avulla voimme säädellä mielialojamme: saamme rentoutua, jännittää, nauraa, itkeä, yllättyä, vihata, pelätä ja iloita median parissa silloinkin kun oikea elämä ei suuria tunteita sisältäisikään. (Esim. Nyysölä, 2008, s. 124.) Elämykset ovat erityisen tärkeitä lapsille, joille erilaisten tunteiden kokeminen, tunnistaminen, ilmaiseminen ja niiden hallinnan opettelu ovat tärkeä kehitystehtävä (Nyysölä, 2008, s. 124). Omien tunnereaktioiden tiedostaminen lisää myös kriittisyyttä mainoksia ja manipuloivia mediasisältöjä kohtaan. Pelkästään jo tunteiden kokeminen toistuvasti auttaa pääsemään sinuiksi vaikean tunteen kanssa. Siksi lasta ei pitäisikään pyrkiä suojelemaan näiltä tunteilta ja silottaa hänen elämäänsä pettymyksiltä, peloilta ja muilta kielteisiltä tunteilta. Aikuisen tehtävä on toki huolehtia siitä, että lapsi saa kokea näitä tunteita ja elämyksiä kehitystasonsa mukaan. (Mustonen, 2002, s. 62–63; Salokoski, 2007, s. 76–77.)

Edellä mainitut sisällöt antanevat jonkinlaisen käsityksen siitä, mitä kaikkea mediakasvatus voi, ja mitä sen tulisi pitää sisällään. Siinä missä mediakasvatuksen kaikenkattava kuvaileminen on sen monimuotoisuuden vuoksi vaikeaa, myös sen käytännön toteutus voi olla monenkirjavaa: toteutustapoja voikin olla yhtä paljon kuin on mediakasvattajiakin.

”Vaikka mediaopetuksessa hyödynnetään erialisia välineitä, sen ytimessä ovat toiminnan kasvatustavoitteet, opetusmenetelmät sekä oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus (Kerhokeskus, 2011, s. 39). Näin ollen mediakasvatus ei ehkä olekaan niin outo ja haastava alue, kuin millaisena se saattaa ensisilmäyksellä näyttää. Mediakasvatus on, näin me väitämme, täysin toteutettavissa oleva, olennainen osa perusopetusta.

### **3.4 Suomalainen mediakasvatusmaisema**

Mediakasvatuksella on Suomessa varsin moninainen historia. Sen voidaan sanoa saaneen alkunsa jo 1800-luvun lopulla. Kyseessä ei tietenkään ollut mediakasvatus sellaisessa muodossa kuin sen nykyään ymmärrämme. Tuolloin kiinnostuttiin muun muassa kansanjoukkojen taidekasvatuksesta, millä tavoiteltiin ensisijaisesti rahvaan valistamista kansalaisiksi. Varsinainen mediakasvatus ja sen tutkimus sai Suomessa tuulta siipiensä alle suhteellisen myöhään, 1900-luvun puolivälin aikoihin. Tuolloin mediakasvatuksen painotus muuttui ja kansalaisia ryhdyttiin kasvattamaan tietoyhteiskunnan toimijoiksi. Mediakasvatus oli kuitenkin vielä hyvin suppeaa ja nivoutui kulloinkin merkittävimpana pidetyn mediamuodon ympärille. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta, 2007, s. 3.)

Mediakasvatuksen painotukset 1900-luvun jälkimmäisellä puoliskolla vaihtuivatkin vuosikymmenittäin. Ne rakentuivat voimakkaasti uuden teknologian ja jonkin tietyn mediavälineen ympärille. (Kupiainen et al., 2007, s. 10; Minkkinen, 1978, s. 37; Merilampi, 2014, s. 51–54.) Tarjonnan monipuolisuuden vuoksi 2000- ja 2010-luvuille olennaisinta mediakasvatussisältöä on huomattavasti aiempia vuosikymmeniä vaikeampi kiteyttää. Teknologia on kehittynyt ja kehittyä edelleen huomattavasti edellisiä vuosikymmeniä nopeammin ja uusia sovelluksia median saralla syntyy lähes päivittäin. Nämä uudet mediat ovat tuoneet mediakasvatukseen suuren määrän uusia kysymyksiä ja tavoitteita. Erityisesti ne ovat lisänneet kiinnostusta lasten ja nuorten mediasuhteisiin. Käsityksemme mediakasvatuksen tavoitteista ja sisällöstä on monipuolistunut ja sisältääkin

nykyään monipuolisesti mediataitoja ja kriittisen medialukutaidon osa-alueita. Lasten ja nuorten omat mediataitoja monipuolisesti hyödyntävistä ja kehittävästä mediaprojekteista on tullut enenevässä määrin merkittävä osa mediakasvatusta. (Kupiainen, et al., 2007, s. 16.)

### 3.4.2 Mediakasvatustoiminta

Suomessa mediakasvatus on huomioitu useilla eri tasoilla. Hallinnon tasolla Opetus- ja kulttuuriministeriö tukee medialukutaidon edistämistä resurssiohjauksen ja informaatio-ohjauksen keinoin. Myös toimialan lainsäädännön kehittäminen on ministeriön vastuulla. Koulutuksen kehittäminen, opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteiden laadinta ja täydennyskoulutuksen järjestäminen ja rahoittaminen taas kuuluvat opetuksen kehittämisviraston Opetushallituksen tehtäviin. Mediakasvatus liittyy myös muiden ministeriöiden toimintaan. Esimerkiksi oikeusministeriö tukee mediakasvatustyötä osana demokratiakasvatusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013, s. 9-11.)

Vuoden 2012 alusta lähtien Suomessa on toiminut myös kansallinen mediakasvatusviranomainen, Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus (MEKU), jonka toimialaa ovat kuvaohjelmien valvonta lastensuojelullisesta näkökulmasta, sekä mediakasvatuksen edistäminen ja koordinointi. Vuoden 2014 alussa MEKU yhdistyi kansallisen audiovisuaalisen arkiston KAVAn kanssa muodostaen yhtenäisen viraston, Kansallisen audiovisuaalisen instituutin KAVIn. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013, s. 11.) KAVIn velvollisuuksiin kuuluu niin mediakasvatuksen edistäminen kuin kuva- ja ääniohjelmien säilyttäminen ja niihin liittyvä tutkimus (KAVI, 2014a).

Vuonna 2005 perustettiin Mediakasvatusseura ry tehtävänänsä koota yhteen alan toimijoita, tehdä aloitteita mediakasvatuksen edistämiseksi sekä harjoittaa alaan liittyvää julkaisu- ja kehitystoimintaa (Mediakasvatusseura, 2014). Käytännön tasolla mediakasvatustyötä tukee puolestaan Mediakasvatuskeskus Metka, joka tarjoaa työpajoja, koulutusta ja materiaaleja lasten kanssa mediakasvatustyötä tekeville ammattikasvattajille ja vanhemmille. (Mediakasvatuskeskus Metka, 2014)

Mediakasvatustyön kannalta merkittäviä toimijoita ovat myös erilaiset nuorisotyön toimijat, joista ehkä keskeisimpinä Nuorten tieto- ja neuvontatyön kehittämiskeskus

Koordinaatti, Verkkonuorisotyön valtakunnallinen kehittämiskeskus Verke ja Nuorisotutkimusverkosto. Lastenkulttuurikeskusten valtakunnallinen Taikalamppuverkosto kokoaa yhteen erilaisia alueellisia lasten mediakulttuurin parissa toimijoita. Myöskään yritysmaailman roolia ei voi täysin unohtaa mediakasvatustoiminnasta puhuttaessa, sillä myös erialaiset media-alan yritykset ja yhdistykset tarjoavat materiaaleja ja toimintaa myös kouluissa tehtävän mediakasvatuksen tueksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013, s. 12–13.)

Mediakasvatustyötä tehdään kasvatus- ja koulutussektorilla varsin laajasti. Mediakasvatus on osa päivähoiton, esi- ja perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä lukio-opetukselle asetettuja tavoitteita (Ks. Opetushallitus, 2003; 2004; 2010; 2011a; Stakes, 2005) ja sitä tehdään koulujen lisäksi kirjastoissa ja muissa kulttuuritoiminnan kohteissa. Se kuinka näkyvän ja monipuolisen roolin mediakasvatus milläkin alueella käytännössä saa, riippuu pitkälti yksittäisistä toimijoista ja paikallistason ratkaisuista, vaikkakin toiminnasta annetut linjaukset ovat osittain valtakunnallisia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013, s. 14.)

Mediakasvatustyötä tehdään siis hyvin monella tasolla, joista kaikki ovat omalla tavallaan merkittäviä ja joiden yhteistyöstä mediakasvatus varsinaisesti muodostuu. Keskitämme tässä tutkielmassa huomionni kuitenkin erityisesti perusopetuksessa tehtävään mediakasvatustyöhön ja paneudummekin mediakasvatuksen asemaan perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja arjen koulutyössä seuraavassa luvussa.

### 3.4.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet – mediakasvatus vuosituhanen vaihteen mediamaailmassa

Kuten edellä todettiin, mediakasvatustyötä tehdään monissa paikoissa ja erialaisten organisaatioiden toimesta. Seuraavaksi perehdymme kuitenkin siihen, miten mediakasvatus nivoutuu perusopetukseen ja miten se on huomioitu opetussuunnitelmissa.

Perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen piirissä tapahtuvan mediakasvatuksen suunnittelua sekä sen sisällön ja tavoitteiden asettamista ohjaavat viralliset asiakirjat. Jo Stakesin (nykyinen THL) määrittelemään *varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin* (Stakes, 2005) on kirjattu ohjeet alle kouluikäisten lasten mediakasvatukselle. Tässä asiakirjassa

mediakasvatuksen tavoitteiksi kuvataan lapselle ominaisten toimintatapojen tukeminen vaihtelevin työtavoin. Näitä lapselle ominaisia toimintatapoja ovat leikkiminen, liikkuminen, taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen sekä tutkiminen. Mediakasvatuksen tulisi siis olla luonnollinen osa varhaiskasvatuksen ”arkea”. Myös opetushallituksen kirjaamiin *esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin* (Opetushallitus, 2010) on kirjattu mediakasvatuksen liittyviä ohjeita. Näiden mukaan mediakasvatus on pääsääntöisesti tutustumista mediavälineisiin ja niiden käytön harjoittelua, sekä mediakuvien merkityssisältöjen ja kuvailmaisun tarkastelua yhdessä lapsen kanssa. Tavoitteisiin kuuluu muun muassa lapsen kulttuurisen identiteetin vahvistaminen ja ymmärryksen lisääminen tämän omasta kulttuuriperinnöstä. (Pentikäinen, Ruhala, Niinistö, 2007, s. 104.)

Nämä alle kouluikäisten mediakasvatuksen perusteet yhdessä *koululaisten aamupäivä- ja iltapäivätoiminnan perusteiden* (Opetushallitus, 2011a) kanssa on tarkoitettu tukemaan *perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (Opetushallitus, 2004) määriteltyjä yleisiä kasvatuseriaatteita sekä mediakasvatukselle asetettuja tavoitteita. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjana on perusopetuslaki ja -asetus, sekä tavoitteet ja tuntijaon määrittävä valtioneuvoston asetus. Opetussuunnitelman perusteet ovat Opetushallituksen antama kansallinen määräys, jonka mukaisesti paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan.

Mediakasvatuksen asemaa Suomessa on vahvistettu viimeisimmissä, vuonna 2004 voimaantulleissa, valtakunnallisissa opetussuunnitelmien perusteissa. Mediakasvatus sisältyy kansallisissa opetussuunnitelman perusteissa opetusta eheyttäviin aihekokonaisuuksiin nimellä *Viestintä ja mediataito*. Sen tarkoituksena on ”kehittää ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja, edistää median aseman ja merkityksen ymmärtämistä sekä kehittää median käyttötaitoja” (Opetushallitus, 2004, s. 39–40). Viestintä ja mediataidon lisäksi mediakasvatus liittyy *Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys* aihealueeseen. Tässä osa-alueessa painottuu erityisesti osallistumista tukeva mediakasvatus, sekä lapsen ja nuoren äänen kuulemisen ja vahvistamisen tavoitteet. (Opetushallitus, 2004, s. 40–41; Opetushallitus, 2011c, s. 11; Pentikäinen et al., 2007, s. 104.) Mediakasvatus ei siis ole erillinen oppiaine, vaan se on yksi opetussuunnitelman aihekokonaisuus, joka tulee muiden aihekokonaisuuksien tavoin sisällyttää yhteisiin ja valinnaisiin oppiainesiin sekä koko koulun toimintakulttuuriin.



Käytännössä mediakasvatuksen sisällöt näkyvät ehkä selkeimmin äidinkielen opetuksessa. Opetussuunnitelman perusteissa äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöjen ja tavoitteiden kuvaus pitää sisällään monia mediakasvatuksenkin kannalta olennaisia taitoja ja siinäkin viitataan laajaan tekstikäsitteeseen, mutta suorat maininnat mediasta oppimisen kohteena jäävät marginaalisiksi (Opetushallitus, 2004, s. 46–57). Selkeämmin mediataidot nousevat opetussuunnitelman perusteissa esiin kuvataiteen kohdalla, jossa kuvataiteen keskeiseksi tavoitteeksi on kuvattu visuaalisen kulttuurin eri ilmenemismuotojen, eli taiteen, median ja ympäristön, ymmärtäminen. Myös kuvataiteen keskeisissä sisällöissä mediaan liittyvät sisällöt on nostettu selvästi esiin. (Opetushallitus, 2004, s. 236–240.) Mediakasvatuksen sisältöjä voidaan ja tulisi kuitenkin integroida myös kaikkiin muihinkin oppiaineisiin.

Tarkasteltaessa mediakasvatusta opetussuunnitelma perusteiden valossa, sen keskeisiksi sisällöiksi nousevat ajatusten ja tunteiden ilmaisu, viestien sisällön ja tarkoituksen erittely ja tulkinta, median roolin ja vaikutusten tutkiminen, lähdekritiikki, tietoturva, viestintätekniiset välineet ja niiden käyttö, verkkoetiikka sekä yhteistyö median kanssa. (Opetushallitus, 2004, s. 40.) Opetussuunnitelmassa peräänkuulutetaan siis juurikin niitä samoja taitoja, joita olemme tässä työssä nostaneet esiin. Mediakasvatuksen tehtävänä on antaa tietoa mediakuluttamisesta, mediatuotteiden tekemisestä ja yleensäkin audiovisuaalisen kulttuurin kohtaamisesta. Näiden tavoitteiden kautta pyritään siihen, että lapsen mediatietoisuus lisääntyy ja sen myötä lapselle syntyy kokonaan uudentyyppinen mediataju. Keskeistä on ajattelun, sosiaalisten ja viestinnällisten taitojen sekä itseilmaisun kehittäminen. Mediakasvatuksen tulisi siis olla prosessi joka opettaa lapsia tekemään kriittisiä käyttäjä- ja tuottajavalintoja, sekä kantamaan niistä vastuuta. Siten lapsi voi olla paitsi kriittinen näkijä ja kokija, myös tekijä eläessään audiovisuaalisen viestinnän ympäröimänä. (Opetushallitus, 2004.) Kuten Niinistö ja Sintonen toteavat: ”Medialukutaito mahdollistaa osallistumisen, itseilmaisun, asioiden hoitamisen ja osittain myös sosiaalisen kanssakäymisen ja kommunikoinnin nyky-yhteiskunnassa. Siitä voidaan puhua nykypäivän kansalaistaitona” (Niinistö & Sintonen, 2007, s. 24).

Kansalliset opetussuunnitelman perusteet toimivat pohjana koulu- tai kuntakohtaisille opetussuunnitelmille. Kukin koulu tai taho saa painottaa perusteissa annettuja ohjeita haluamallaan ja toimintaansa parhaiten tukevalla tavalla. Medialukutaidon merkitys kansalaistaitona on ainakin periaatteessa huomattu myös koulujen taholla. Esimerkkinä Oulun normaalikoulu, jonka opetussuunnitelmassa mediakasvatus on omana aihealueenaan

sisällytetty monipuolisin ohjein opetukseen. Sen opetussuunnitelmassa todetaan, että yhteiskunnan medioituminen asettaa koululle haasteita, joihin sen on löydettävä järkeviä pedagogisia ratkaisuja. Oulun normaalikoulun opetussuunnitelmassa mediakasvatuksen päätavoitteeksi on asetettu pyrkimys kehittää oppilaiden mediakompetenssia. Mediakompetenssin kehittyessä oppilaan ajatellaan kykenevän käyttämään erilaisia viestintävälineitä ja -tekniikkaa, osaavan toimia järkevästi ja luovasti uudessa teknologia- ja viestintäympäristössä ja kehittävän kriittistä medialuku- ja kirjoitustaitoaan. Oppilaiden mediakompetenssin kehittymistä tukemalla koulu pyrkii vastaamaan yhteen kasvatuksen yleiseen päätavoitteeseen eli pyrkimykseen opettaa oppilaille sellaisia kansalaistaitoja ja -valmiuksia, joiden avulla he kykenevät toimimaan tulevaisuuden yhteiskunnassa ja kehittämään sitä oman traditionsa pohjalta. Erilaisten ennakoitavissa olevien taitojen ohella tähän kuuluu kyky arvioida sitä, millaisessa maailmassa he haluavat elää, sekä halu vaikuttaa aktiivisesti asioiden kulkuun. (Oulun normaalikoulu, 2013b, s. 84–86.)

### 3.5 Mediakasvatuksen haasteista

Vaikka mediakasvatuksen merkitys on tunnustettu ja sen opettamisen tärkeys huomioitu opetussuunnitelmissa, liittyy sen toteuttamiseen kuitenkin myös merkittäviä haasteita.

Vuonna 2005 toteutettiin alan asiantuntijoiden toimesta, osana hallituksen kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmaa, selvitys mediakasvatuksen tilasta ja kansallisista kehittämistarpeista. Tämä *Mediakasvatus 2005*-raportti (Kotilainen & Sintonen, 2005) nostaa esiin huomionarvoisia asioita mediakasvatuksen tilasta ja tarjoaa konkreettisia toimenpide-ehdotuksia päätöksenteon suunnannäyttäjäksi ja yleisen keskustelun avaamiseksi.

Raportin mukaan jo vuonna 2005 mediakasvatuksen toimijoiden määrä oli suuri ja koostui, vaikkakin pääosin opettajista, myös hyvin monien eri alojen toimijoista. Mediakasvatus oli tuolloinkin keskittynyt pääasiassa lasten ja nuorten pariin. Tuolloin myös mediataitojen ja niiden opetuksen huomattiin jo kietoutuvan merkittävästi elämänhallintataitoihin ja osaksi kansalais- ja yhteiskuntavalmiuksia. (Kotilainen, Sintonen, Tuominen, Uusitalo & Vainionpää, 2005, s. 11–13.) Raportti nostaa esiin viisi alan toimijoiden mielestä tuon ajan tärkeintä kehittämistarvetta. Nämä olivat 1) kansallisen mediakasvatustoiminnan

koordinoiminen, 2) mediakasvattajien koulutus, 3) mediakasvatusalan oppimateriaalien saatavuus ja kehittäminen, 4) mediakasvatuksen tutkimuksen tekeminen ja 5) kansainvälisen yhteistyön edistäminen (Kotilainen & Sintonen, 2005). Pääosin samat kehittämistarpeet nousevat esiin myös *Lapset ja nuoret mediaosallistujina* -raportissa (Opetushallitus, 2011c). Tämä opetushallituksen ja kulttuuriministeriön yhteistyössä, vuonna 2011 toteuttama, kouluille ja oppilaitoksille suunnattu, osallistumista tukevan mediakasvatuksen kehittämis- ja toteuttamissuunnitelma kokoaa yhteen mediakasvatuksen taustaa, menetelmiä, materiaaleja sekä vaikuttamisen tapoja ja paikkoja. Samassa raportissa julkaistiin, kaikkia maan peruskouluja sekä lukio- ja ammattikoulutusta antavia oppilaitoksia koskevan, demokratiakasvatuksen toteutumista tarkastelevan kyselyn tulokset. (Opetushallitus, 2011c).

Edellä mainitut, vuonna 2005 raportoidut kehittämistarpeet ovat edelleen pääosin ajankohtaisia, mutta mediakasvatukseen liittyy mielestämme myös muita, koulun kannalta ajankohtaisempia kehittämistarpeita. Olemme alan kirjallisuuden perusteella hahmotelleet seuraavat kuusi haastetta, joiden näemme olevan ajankohtaisia tämän hetken mediakasvatusmaisemassa. Tarkastelimme näitä haasteita myös tutkimus tulosten pohdintavaiheessa ja palaamme niihin tulosluvussa 8.2.

### 3.5.1 Epärealistiset odotukset mediakasvatuksen suhteen

Yksi ehdottomasti perustavanlaatuisimmista ongelmakohdista mediakasvatuksen ja sen tuloksekkaan toteuttamisen suhteen, on siihen liittyvät harhaluulot ja epärealistiset odotukset.

Mediakasvatus on moneen kertaan historiansa aikana nähty ratkaisuna monenlaisiin koulua koskeviin ongelmiin ja laajempiin yhteiskunnassa vallitseviin sosiaalisiin ja poliittisiin epäkohtiin (Buckingham, 2003, s. 5-12). Myös erialisten digitaalisten teknologioiden ja niiden pedagogisten käyttötapojen tuomista kouluihin on lukuisia kertoja ehdotettu ratkaisuksi samaisiin ongelmiin (Selwyn, 2011, s.10–13). Vaikka mediakasvatukseen liittyy paljon muutakin kuin medialaitteet ja digitaalisen teknologian hyödyntäminen, ovat ne kuitenkin mediakasvatuksen kenties näkyvimpiä kiinnekohtia.

Jo siitä asti, kun tietokoneet ensimmäistä kertaa alkoivat ilmestyä kouluihin, on niiden liitetty kuvauksia siitä, miten oppijat voivat niiden avulla vapautua fyysisen tilan ja erityisesti luokkahuoneen luomista rajoitteista ja näin ollen saavuttaa parempia oppimisen muotoja missä vain, milloin vain ja millä tahdilla tahansa. (Selwyn, 2011, s. 11). Selwyn puhuikin *mediahypetyksestä*. Hänen mukaansa sama ilmiö on jo vuosikymmeniä toistunut uudelleen ja uudelleen, aina uuden laitteen tai sovelluksen ympärillä. Mediahypetyksen retoriikkaan kuuluu puhe, joka korostaa vallitsevan tilanteen luonnetta käännekohtana kohti merkittävää muutosta. Tätä retoriikkaa kuvaamaan Selwyn (s. 12) käyttää lausetta *“We are on the verge of profound change”*. Hypetyksen luonteeseen kuuluu se, että aina uuden teknologian uskotaan luovan oikeudenmukaisemman, humaanimman, yksilön tarpeet huomioivan ja sosioekonomisesti ja -kulttuurisesti inklusiivisemmän koulun, ja sitä kautta yhteiskunnan (Sutherland et al., 2008, s. 8). Innokkaimmat ovat ennustaneet digitaalisten teknologioiden muuttavan oppimisen käytäntöjä niin radikaalisti, ettei perinetiselle koululaitokselle ole enää tarvetta (Selwyn, 2011, s. 11).

Jos mediakasvatukseen kohdistuvat odotukset eivät ole realistisia ja suhteessa sen todellisiin tavoitteisiin, eivät käytännöt ja tulokset voi näyttäytyä todellisessa potentiaalissaan. Korkeat odotukset ja innostuneisuus eivät itsessään ole huono asia, mutta kriittisyyttä ja realismia ei tulisi unohtaa.

### 3.5.2 Tasa-arvoisuusongelmat mediakasvatuksen tarjonnassa

Mediakasvatukseen liittyy selkeä tasa-arvoisuusongelma. Mediakasvatuksen opetussuunnitelman ollessa ohjeistava ei kaikille oppilaille käytännössä ole tarjolla kattavaa ja ohjattua mediakasvatusta. Jos virallisten asiakirjojen korulauseet eivät avaudu käytännössä, jäävät asetetut tavoitteet helposti toteutumatta. Kaikissa kouluissa mediakasvatuksen merkitystä ei ole yhtä lailla huomioitu ja niissäkään kouluissa, joissa se opetussuunnitelman tasolla on nostettu hyvin esiin, ei käytännön toiminta välttämättä vastaa tarkoitettua. Sillä kuten Saarela toteaa: ”Tämän hetkinen opetussuunnitelma ei velvoita kouluja käyttämään tietynlaisia metodeja ja välineitä. Opetuksen sisältö ja materiaalien käyttö jää usein opettajan oman innostuksen varaan.” (Saarela, 2008.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisussa *Hyvä medialukutaito – Suuntaviivat 2013–2016* on hahmoteltu *visio* mediakasvatustyön tulevaisuusnäkyistä sellaisena kuin niiden

toivotaan olevan. Tässä visiossa kaikkien lasten ja nuorten kasvuympäristö tarjoaa nykyistä paremmat edellytykset hyvän medialukutaidon kehittymiselle. Visio mahdollistuu, jos kasvattajien tietoisuus ja ymmärrys lisääntyminen mediakasvatuksesta ja sen keinoista lisääntyy. Mediakasvatussyhteisön on yhdessä koulujen kanssa toimittava näiden tavoitteiden toteutumiseksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013, s. 24.)

### 3.5.3 Mediakasvatuksen luonne aihekokonaisuutena ja oppiainestatuksen puuttuminen

Toinen merkittävä ongelma, joka liittyy mediakasvatuksen käytännön toteutuksen ja opetussuunnitelman tavoitteiden ristiriitaan, on sen sijoittuminen eheyttäviin aihekokonaisuuksiin. Vaikka eheyttävien aihekokonaisuuksien sisältöjen todetaan olevan yhteiskunnallisesti merkittäviä kasvatus- ja koulutushaasteita, joissa on kysymys koko elämäntapaa koskevista asioista, ei vastuuta niiden opettamisesta ole annettu minkään aineen opettajalle. Näin oletetaan, että kaikki opettajat ovat kykeneviä ja halukkaita liittämään aihekokonaisuuksien moninaiset sisällöt opetukseensa ilman sen tarkempaa ohjeistusta. (Esim. Tomperi & Piettoeva, 2005, s. 263; Vainionpää, 2005, s. 40.)

Monet mediakasvatuksesta vastuussa olevat tahot, erityisesti opettajat, kokevat mediakasvatuksen roolin opetussuunnitelman aihekokonaisuutena liian laajana ja pirstaleisena. Laajuus ja epämääräisyys aiheuttavat opettajissa epävarmuutta ja osaamattomuuden tunteita, mikä usein johtaa opetussuunnitelman tavoitteista huolimatta jopa mediakasvatussisältöjen välttelemiseen opetuksesta. (Kotilainen et al., 2005, s. 14; Seppänen, 2005, s. 32–34; Vainionpää, 2005, s. 40.) Mediakasvatuksen sijoittuminen oppiainerajat ylittäväksi aihekokonaisuudeksi luo opettajille paineita, mutta se voisi myös tarjota vapautta ja jopa ainutlaatuisia mahdollisuuksia monimuotoiseen ja tutkivaan oppimiseen. Kuitenkin: jotta mediakasvatus saisi enemmän huomiota ja tilaa koulutyössä, tulisi mediakasvatuksen oppialueiden vaatimukset ottaa huomioon myös tuntijaossa. (Opetushallitus, 2011c, s. 29.)

Koska mediakasvatus ei ole perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa omana oppiaineenaan, vaan aihekokonaisuutena, ei alan aineenopettajia kouluteta laisinkaan. Mediakasvatuksen rooli ei ole vakiintunut myöskään luokanopettajakoulutukseen ja sen tarjonta vaihtelee voimakkaasti yliopistoittain. Erilaisilla täydennyskoulutuksilla on jo vuosien ajan pyritty kompensoimaan tätä puutetta, ja mediakasvatuskurssit kiinnostavatkin

opettajia varsin laajasti. (Kotilainen et al., 2005, s. 14; Opetushallitus, 2011c, s. 29–30). Erityisesti uudet laiteperustaiset koulutukset (esim. iPad) ovat vetovoimaisia. Tutkintovaiheen koulutuksen suhteen tilanne on kuitenkin vuonna 2014 varsin samanlainen kuin vuosina 2005 ja 2011, eikä mediakasvatusta ole saatu toimintaehdotuksen mukaisesti osaksi kaikkia luokanopettajakoulutuksia.

#### 3.5.4 Puuteet materiaalien saatavuudessa ja käytettävyydessä

Opettajat kaipaavat koulutusta ja tukea mediakasvatuksen toteuttamiseen myös käytännönohjeiden tasolla (Seppänen, 2005, s. 32–34; Vainionpää, 2005, s. 40). Selkeälle luokka-asteittain etenevälle mediakasvatuksen toteuttamissuunnitelmalle kattavine ohjeineen olisi tarvetta. Vaikka erialaisia perusopetukseen räätälöityjä tietopaketteja on vuonna 2014 tarjolla, eivät opettajat ole niistä tarpeeksi tietoisia. (Kotilainen et al., 2005, s. 14; Vainionpää, 2005, s. 40–41.) Juuri ongelmat opetusmateriaalien saatavuudessa, laadussa ja käytettävyydessä muodostavatkin seuraavan merkittävän ongelmakohdan.

Useimmat oppimateriaalituottajat tuottavat materiaalinsa pääosin kunkin tietyn oppiaineen ympärille, jolloin erilaisiin teemoihin ja aihekokonaisuuksiin perustuvat materiaalit jäävät huomattavasti vaatimattomampaan osaan. (Kotilainen et al., 2005, s. 14; Vainionpää, 2005, s. 40–41.) Myös koulujen niukat oppimateriaaliresurssit estävät hyödyntämästä jo tuotettua materiaalia tehokkaasti. Koulut eivät esimerkiksi osittain resurssisyistä ole innostuneet tilaamaan koululle aikakausi- tai sanomalehtiä, lehtien verkkolisensseistä puhumattakaan. (Opetushallitus, 2011c, s. 29–30).

Tekijänoikeus- ja lisenssiperiaatteet hankaloittavatkin ja jopa estävät opettajia ja oppilaita käyttämästä monia opetukseen muuten hyvin soveltuvia materiaaleja. Ongelman kiertämiseksi opetusta varten on luotu jonkin verran esimerkiksi avoimia kuvapankkeja, mutta niiden sisältö on usein käytännön kannalta riittämätöntä. Myös jotkut media-alan järjestöt ovat luoneet opettajien ja koulujen käyttöön materiaaleja, joiden tekijänoikeusmaksuista on jo huolehdittu ja jotka ovat näin ollen käyttäjilleen ilmaisia. Esimerkiksi *Suomalaisen mediataiteen levityskeskus AV-arkki* tarjoaa *AV-arkki.fi/edu* -palvelun, jonka tavoitteena on vastata opettajien tarpeeseen saada ”helppokäyttöistä ja hyvin suunniteltua opetusmateriaalia lasten ja nuorten media- ja taidekasvatukseen” (AV-arkki, 2014). Myös KAVI tarjoaa nettipalveluna ilmaisen *Elokuvapolku*- palvelun, joka on

suunniteltu koulujen elokuva- ja taidekasvatustyön tueksi. Se tarjoaa opettajille konkreettisia keinoja havainnollistaa elokuvakerronnan tekniikoita ilmaisten elokuvanäytteiden avulla. Palveluun kuuluu myös elokuvanäytteisiin liittyvä tehtäväpaketti, joka on tarkoitettu peruskoulu- ja lukioikäisille lapsille ja nuorille. (KAVI, 2014b). KAVI tarjoaa myös *Mediataitokoulu* -palvelun. Mediataitokoulun tarkoitus on ”auttaa opettajia ja muita ammattikasvattajia keskustelemaan mediasta lasten, nuorten ja huoltajien kanssa” sekä tarjota tietoa, tehtäviä ja mediakasvatukseen liittyen siitä kiinnostuneille. (KAVI, 2014c.) Mediataitokouluun liittyen kouluilla on myös mahdollisuus tilata ilmaiseksi *mediataitokummi* keskustelemaan mediakasvatukseen liittyvistä aiheista oppitunneille tai esimerkiksi vanhempainiltaan. Koulut voivat käyttää vanhempainiltoihin tarkoitettuja alustuksia myös itsenäisesti. (KAVI, 2014d.)

Vaikka mediakasvatuksen asema oppimateriaalien suhteen on virallisiin oppiaineisiin nähden toissijainen, on mediakasvatusmateriaalia tarjolla ja kustannusvapaasti saatavilla jopa varsin runsaasti. Ongelma onkin ehkä enemmän siinä, että näitä materiaaleja ei tulla kustantamojen toimesta esittelemään kouluille, vaan niiden etsiminen jää koulujen ja erityisesti yksittäisten mediakasvattajien harteille. Ilmaisten materiaalien saatavuus internetistä ei kuitenkaan poista sitä tosiasiaa, että mediakasvatuksen toteuttamiseksi tavoitteiden mukaiseksi tarvittaisiin myös lisää rahoitusta ja muita resursseja (Opetushallitus, 2011c, s. 29–30).

Myös materiaalien ajankohtaisuus ja erityisesti ajankohtaisuuden ja laadun ristiriita on ajassa elävällä ja nopeasti muuttuvalla alalla usein ongelma. Huolella työstetyt ja laajat opetusmateriaalit jäävät usein nopeasti ajan jalkoihin, kun taas nopeasti ajanhermolla tuotettua materiaalia uhkaavat helposti laadulliset ongelmat. (Vainionpää, 2005, s. 40–43.) Mediakasvatusseuran perustaminen on tuonut jonkin verran helpotusta tähän ongelmaan tarjoamalla kaikille mediakasvattajille avointa ja helposti saatavaa tietoa mediakasvatuksen materiaaleista, toimijoista ja ajankohtaisista tapahtumista.

Olemme tämän tutkielman yhteydessä koonneet listan ajankohtaisista ja helposti saavutettavista maksuttomista materiaaleista mediakasvatustyön helpottamiseksi. Tämä listaus on liitteenä (Liite 5).

### 3.5.5 Vaihtelu teknologian tasossa ja laitteiden saatavuudessa

Suomi ja suomalaiset koulut ovat olleet teknisten välineiden määrää mitattaessa jo pitkään maailman kärkiluokkaa. Moniin kouluihin on hankittu ensin videokameroita ja tietokoneita, sitten mediatykkejä ja muita projekteja, ja nyt uusimmassa aallossa älytauluja ja langattomia laitteita, kuten iPodeja ja iPodeja. (Luomanen, 2010, s. 13; Opetushallitus, 2013.)

Uusimmat hankinnat keskittyvätkin monissa kouluissa enemmän luokkakohtaisiin laitteisiin, kuten datatykkeihin ja älytauluihin ja oppilaiden käyttöön varattujen laitteiden kohdalla määrät jäävät monien koulujen kohdalla huomattavasti pienemmiksi ja olemassa olevat laitteet on usein keskitetty yksittäisiin ja muusta opetuksesta rajattuihin tietokoneiluokkiin. Varustetason suhteen eri koulujen mahdollisuudet laadukkaana mediakasvatukseen toteuttamiseksi ovatkin jossain määrin eriarvoisia. (Ks. esim. Opetushallitus, 2013; Kerhokeskus, 2011, s. 39–40) Koska kansallisena tavoitteena on hyödyntää mediaopetuksessa käytettävää tieto- ja viestintäteknologiaa koulujen ja oppilaiden epätasa-arvoisuuden purkamiseen, on koulujen laitetilanteissa orastava eriytyminen vakavasti otettava ongelma. (Kerhokeskus, 2011, s.40.)

### 3.5.6 Olemassa olevien laitteiden vähäinen hyödyntäminen ja puutteet toimintakulttuurin kehittämisessä

Laitteiden hankkimiseen ja hankkimatta jättämiseen vaikuttavat syyt ovat pitkälle taloudellisia, mutta kyse on pitkälti myös lukkiutuneista käytännöistä.

EU:n komission teettämä tutkimus *Survey of Schools: ICT in Education* osoittaa myös, että keskimäärin suomalaisissa kouluissa tietotekniikkaa hyödynnetään oppimisen tukena koulujen varustetasoon, sekä muiden eurooppalaisten maiden tuloksiin verrattaessa suhteellisen vähän. Erityisesti opiskelun ja koulunkäynnin osana käytettävien tietoteknisten laitteiden vähäinen hyödyntäminen korostui tutkimuksessa, kun asiasta kysyttiin oppilailta itseltään, mutta samansuuntaisuutta oli havaittavissa myös opettajien ja rehtorien vastauksissa. (European Commission, 2013.) Vaikuttaakin siltä, että koulujen toimintakulttuurissa ja sen kyvyssä reagoida uusien laitteiden mukanaan tuomiin muutoksiin on puutteita. On myös todettu, että uusien teknologioiden onnistuneessa



omaksumisessa osaksi koulun kulttuureja, myös koulun kulttuurien ja toimintamallien on muututtava. Uusia teknologioita ei toisin sanoen voida vain liittää osaksi koulun käytäntöjä vaan käytännöt täytyy muokata uusia tarkoituksia vastaaviksi. (Somekh, 2007.)

Laitteiden saatavuusongelmiin ja mahdollisuuksien hyödyntämiseen liittyvässä keskustelussa olisi myös aiheellista kiinnittää huomiota ongelman ylittämiseen tähtääviin innovatiivisiin ratkaisuihin. Onhan melko ristiriitaista, että harmitellaan esimerkiksi sitä, ettei koululla ole tarpeeksi digitaalisia kameroita tai internet-yhteydellä varustettuja tietokoneita, kun todellisuudessa nuo molemmat löytyvät lähes jokaisen opettajan ja oppilaan taskusta. Älypuhelinien suorituskapasiteetti on jo sellaisella tasolla, ettei niiden avulla toteutettavalle mediatuotannolle olisi periaatteessa mitään estettä. (Wuorisalo, 2010.) Tulevaisuudessa tähän saataneen kaivattua muutosta, sillä oppilaiden omien medialaitteiden hyödyntämisen mahdollisuus tuodaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa esille (Opetushallitus, 2012, s. 23).

### 3.5.7 Opetussuunnitelman ennenaikainen vanhentuminen

Nykyisessä opetussuunnitelmassa mediakasvatukseen on kiinnitetty huomiota, sen tarve on selkeästi tunnustettu, ja sen toteuttamiseksi on asetettu selkeitä tavoitteita. Tästä huolimatta opetussuunnitelma on auttamattomasti vanhentunut. Tämä johtuu pitkälti siitä, että kun nykyisen opetussuunnitelman perusteita 2000-luvun alussa laadittiin, ei mediakenttä näyttänyt samalta kuin miltä se näyttää tänä päivänä. Monet erityisesti sosiaaliseen mediaan liittyvät innovaatiot olivat tuolloin vielä keksimättä eikä digitalisoituminen ollut edennyt nykyiselle tasolle. Toisin sanoen nykyisin tarjolla olevien teknologisten mahdollisuuksien hyödyntäminen ei vielä voimassa olevissa opetussuunnitelmissa nouse esille koko potentiaalissaan. (Opetushallitus, 2011c, s. 11.)

Opetushallitus julkaisi Opetus- ja kulttuuriministeriön toimesta vuonna 2011 kouluille ja oppilaitoksille suunnatun osallistumista tukevan mediakasvatuksen kehittämis- ja toteutussuunnitelman *Lapset ja nuoret mediaosallistujina*, jossa painotetaan erityisesti 2010-luvulle suunnatun *osallistumista tukevan mediakasvatuksen* merkitystä. (Opetushallitus, 2011c, s. 5-6.)

Toimintasuunnitelman tarkoituksena on tarjota käytännönläheisempiä ohjeita laadukkaan ja tavoitteellisen mediakasvatuksen toteuttamiseksi ja sen tarkoitus on täydentää olemassa olevien opetussuunnitelmien puutteita. Osallistumista tukeva mediakasvatus rakentuu ajatukselle lapsen ja nuoren oman äänen kuulumisesta ja kunnioittamisesta koulun toimintakulttuurissa. Se korostaa digitaalisen ajan kulttuurin ja nykypäivän medioiden osallistavaa ja yhdistävää luonnetta ja kannustaa kouluja ottamaan uuden ajan mediaympäristöt perinteisten oppimisympäristöjen rinnalle sekä uudistamaan koko koulun pedagogista tahtotilaa, niin että se tukee osallistavan mediakasvatuksen toteutumista. (Opetushallitus, 2011c, s. 7.) Vaikka toimintasuunnitelma tarjoaa uusia ja tuoreita näkökulmia, tuo sisältöjä mediakasvatukseen ja on selvästi askel kohti nyky-yhteiskunnassa tarpeellisia ajattelu- ja toimintamalleja, jää se kuitenkin sisällöltään vanhentuneen opetussuunnitelma-asiakirjan vangiksi, eivätkä ainekohtaiset tarkennukset lopulta tarjoa riittävää tukea opetuksen toteuttamiseksi käytännössä.

Tulevaisuudessa on kuitenkin lupa odottaa jonkin asteisia muutoksia sillä uudet opetussuunnitelman perusteet ovat luonnosvaiheessa. Valmistelutyön on määrä tulla päätökseen vuoden 2014 loppuun mennessä ja uusi opetussuunnitelma otetaan käyttöön 1.8.2016. Tarkastelemme tätä POPS2016-luonnosta ja sen mukanaan tuomia muutoksia luvussa 5.

Olemme luvuissa 2 ja 3 käsitelleet monilukutaidon ja laaja-alaisen mediakasvatuksen merkitystä medialukutaidon kehittymisen kannalta. Molempia leimaa pyrkimys voimaannuttaa yksilöitä kasvatuksen keinoin ja sitä kautta saattaa heidät aktiivisiksi ja tiedostaviksi yhteiskunnan jäseniksi. Näitä teemoja ei oikeastaan voi käsitellä käsittelemättä samalla kriittistä pedagogiikkaa ja sen vaikutuksia yhteiskunnalliseen keskusteluun, kasvatukseen ja ihmisenä olemiseen. Näihin aiheisiin perehdymme seuraavassa luvussa.

## 4. KRIITTINEN PEDAGOGIIKKA

Tässä luvussa luomme silmäyksen kriittisen pedagogiikan pääsisältöihin. Tarkastelemme sen suhdetta kouluun ja opettamiseen ja pyrimme vielä kerran selventämään, mitä kriittinen lukutaito on – tällä kertaa juuri kriittisen pedagogiikan lähtökohdista tarkasteltuna. Ensiksi kuitenkin perehdymme siihen, mitä kriittinen pedagogiikka on ja mihin se pyrkii.

### 4.1 Kriittinen tarkastelu, emansipaatio ja muutokseen tähtäävä toiminta

Kriittisen pedagogiikkaan liittyvien teemojen kulmakivinä voidaan pitää politiikkaa, kulttuuria ja taloutta. Poliitiikkaa ei tässä tule nähdä kapeasti pelkkänä puoluepolitiikkana, vaan laajempuna sosiaalisen, kulttuurisen ja yhteisöllisen toiminnan näyttämönä. Poliitiikan avulla rakennetaan identiteettejä, ylläpidetään ja uusinnetaan elämäntapoja sekä luodaan merkityksiä. Kulttuurin politiikalla tarkoitetaan kouluissa ja muissa julkisissa tiloissa - joihin myös median laaja kenttä kuuluu - uusinnettuja ja tuotettuja arvoja, elämänmuotoja ja todellisuuskäsityksiä. Kriittinen pedagogiikka vaatii kulttuurin lähteen tiedostamista: kulttuurista puhuttaessa tulee aina huomioida, kenen kulttuurista on kyse. Se, onko kulttuuri vähemmistökulttuuria vai valtaa pitävien luomaa kulttuuria, on relevanttia. Tiedon ja vallan suhde on alati läsnä, eikä sitä tule unohtaa. Talouden ja taloudellisen vallan vaikutuksen tiedostaminen suhteessa kaikkiin yhteiskunnan osa-alueisiin on yhtä lailla välttämätöntä, sillä usein taloudellinen eliitti määrittelee myös kulttuurin normit. (Aittola & Suoranta, 2001, s. 12–13.)

Kriittisen pedagogiikan tavoitteena on tiivistetysti kasvatukseen osallistuvien itsetuntemuksen syventäminen, yhteiskunnallisen tietoisuuden lisääminen ja pyrkimys oikeudenmukaisen yhteiskunnan puolesta työskentelemiseen (Suoranta, 2005, s.16). Kriittinen pedagogiikka rakentuu oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvoisuuden tavoittelemisen ympärille. Toiminnan lähtökohtana on kriittisyys vallitsevia olosuhteita kohtaan ja päämääränä yksilön ja yhteiskunnan tilaan vaikuttavien poliittisten, taloudellisten ja kulttuuristen kytkentöjen tunnistaminen ja huomioiminen. Kasvatuksen osalta kriittisen pedagogiikan tavoitteena on kasvatukseen osallistuvien kriittisen itsetarkastelun mahdollistaminen, tiedostavamman ymmärryksen synnyttäminen ja

yhteiskunnallisen aktiivisuuden herättäminen. Nämä puolestaan mahdollistavat pyrkimykset kohti varsinaisia yhteiskunnallisia muutoksia, joiden lopullisena päämääränä tulisi olla oikeudenmukaisempi maailma. (Giroux, 2007; Malott, 2011, s. xlv-lx; Suoranta, 2005, s. 15–20.)

Kriittinen pedagogiikka voidaan nähdä paitsi toimintaan orientoituneena liikkeenä myös tutkimusperinteenä, jonka tavoitteena on tunnistaa ja arvioida erilaisia kasvatuskäytäntöjä ja niihin liittyviä valtasuhteita. Lähtökohtana on, että koulutuksen käytännöt palvelevat valtaapitävien intressejä ja että koulutuksessa ja kasvatuksessa luodaan aina tietynlaisia käsityksiä todellisuudesta, joiden avulla vakiinnutetaan ja ylläpidetään valittuja intressejä. (Suoranta, 2005, s. 16; 74.) Kriittisessä pedagogiikassa ollaan kiinnostuneita tiedon sosiaalisesta kietoutumisesta ja synnystä. Sen piirissä tutkitaan tiedon tehtäviä ja oikeuttamista tietyissä pedagogisissa käytänteissä. Virallisen kasvatuksen lisäksi pyritään ymmärtämään niitä virallisen kasvatusympäristön ulkopuolisia tekijöitä ja tiloja, jotka vaikuttavat ihmisten oppimiseen vähintään yhtä paljon kuin koulutus.

Koululla ja kasvatuksella on kaiken kaikkiaan merkittävä rooli kriittisessä pedagogiikassa. Vaikka kriittisiä pedagogiikkoja on käytännössä useita, kaikkia sen suuntauksia yhdistää, kuten Malott toteaa, punainen lanka, joka on huomio siitä, ettei kasvatuksen ja koulutuksen tulisi palvella hallitsevia vallan muotoja vaan sen tulisi muuttaa maailmaa oikeudenmukaisuuden suuntaan (Malott, 2011, s. xlvii). Kriittisessä pedagogiikassa ajatellaan, että kasvatuksen avulla voidaan paitsi uusintaa valtaa pitävien käsityksiä, myös luoda vastakkaisia käsityksiä, joilla vakiintuneita käsityksiä arvioidaan uudelleen. Kasvatuksella tähdätään ajattelua ja toimintaa ohjaavien vaikuttimien tunnistamiseen ja kyseenalaistamiseen ja sen kautta emansipaatioon, eli kulttuuris-poliittiseen vapautumiseen. Emansipaatio voi tapahtua kolmella tasolla; itseymmärryksen, lähiympäristön ongelmien ja laajempien yhteiskunnallisten ongelmien tasolla. (Suoranta, 2005, s. 16; 218.)

Nykypäivänä, erityisesti suomalaisessa yhteiskunnassa, jossa luokkajako ei ole samalla tavalla selvää ja suoraan periytyvää kuin esimerkiksi Iso-Britanniassa, ja jossa etniseen alkuperään ja rotuun liittyvä taistelu ei samalla tavalla ole osa yhteiskunnallista asettelua kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa, ei kriittisen pedagogiikan ydinajatuksena olevaa taistelua sortoa ja eliitin ylivaltaa vastaan ole helppoa, eikä tarpeellistakaan, tarkastella sanan

mukaisesti. Kuten Aittola ja Suoranta toteavat, joudutaan kriittisessä pedagogiikassa nykyisin pohtimaan, mitä esimerkiksi eliitillä, alistetulla ja yhteiskunnallisella taistelulla tarkoitetaan. (Aittola & Suoranta, 2001, s. 14.)

#### **4.2 Kriittisen pedagogiikan taustarakenteet**

Kriittisen pedagogiikan nykysuuntauksia muokkaavat nykyaikaiset yhteiskunnalliset tilanteet, rajoitukset ja tavoitteet, mutta sen taustalla vaikuttavat vuosikymmeniä ja vuosisatoja sitten syntyneet, tuon aikaisten tilanteiden muovaamat perinteet. Kriittisen pedagogiikasta puhuttaessa puhutaan usein 1900-luvun tapahtumista ja viitataan 1800-lukuun ja Karl Marxin (1818-1883) ajatteluun. Marxilta ovat periytyneet erityisesti taloudellisen pääoman ja sen mukanaan tuoman vallan vaikutusten tarkastelu osana kaikkea yhteiskuntatarkastelua. Myös emansipaation käsite on Marxilaista juurta. (Suoranta, 2005, s. 37–74.)

Kriittisen pedagogiikan juurten voi kuitenkin nähdä ulottuvan vielä paljon syvemmälle. Curry S. Molott nostaa 1700-luvun valistuksen, ja sitä edeltäneet 1500- ja 1600-lukujen tieteen ja ajattelun merkittävät kehitysasteet, kaikkien Euroopassa alkunsa saaneiden demokraattisten liikkeiden, vallankumousten ja kriittisten traditioiden lähtökohdaksi. (Malott, 2011, s. xxx-xli). Malott'n mukaan on tärkeää varoa "valkoisen miehen kapeaa katsetta" kriittisen pedagogiikan kehittymistä tarkasteltaessa ja hän huomauttaakin, että jos kriittisen pedagogiikan ajatellaan olevan tarkoituksen mukainen ja systemaattinen liike epätasa-arvon ja sarron kukistamiseksi, ovat sen juuret vielä paljon kauempana menneisyydessä. (Malott, 2011.)

Kriittisen pedagogiikan teoria ja traditio ovat kehittyneet eri aikoina ja eri alueilla vastauksena kulloinkin vallalla oleviin yhteiskunnallisiin ja kasvatuksellisiin tilanteisiin. Yhdysvalloista liikkeelle lähtenyt, yhteiskunnassa vallinneiden sosiaalisten ja poliittisten epäkohtien vastareaktiona syntynyt progressivismi ja Euroopassa syntynyt, valistuksen lupauksia ja järkiajattelua kritisoinut Frankfurtin koulukunnan kriittinen teoria (Moisio & Huttunen, 1999) ovat omalta osaltaan suuresti vaikuttaneet radikaalin kasvatusteorian muodostumiseen. (Suoranta, 2005, s. 37–74.) Yksittäisistä henkilöistä on vielä mainittava italialainen marxilaisfilosofi Antonio Gramsci (1891–1937), jonka kehittäminen

valtarakenteiden ylläpitoon ja normien muodostumiseen liittyvä hegemonian-käsite on paljon käytetty kriittisen pedagogian piirissä. (Suoranta, 2005, s. 37–74.)

Kriittisestä pedagogiikasta ei kuitenkaan voida oikeastaan edes puhua mainitsematta Paulo Freireä (1921–1997). Brasilialaissyntyinen Freire on yksi radikaalin kasvatuksen merkittävimpiä pidetyistä ajattelijoista ja hänen teoksensa *Pedagogia do Oprimido* (1968) on yksi teoriasuuntauksen avaintöksistä. Se tunnetaan Suomessa nimellä *Sorrettujen pedagogiikka* (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*, tai vapautuksen kasvatusta, josta Freire puhuu, syntyi Latinalaisessa Amerikassa 1950-luvun lopun poliittisen ja kulttuurisen keskustelun, kristillisen ontologian, Hegelin dialektiikan ja marxilaisen ajattelun innoittamana (Hannala, 2000, s. 4-5).

Freire tuli aluksi tunnetuksi 1960-luvuilla Brasiliassa toteuttamastaan lukutaito-ohjelmasta. Ohjelmassa lukutaidotonta ja sorrettua kansanosaa opetettiin ryhmissä lukemaan ensin ympäristönsä ja elämäntilanteensa kannalta merkityksellisiä sanoja ja sen jälkeen sanojen ja tilanteiden ympärille kietoutuvia laajempia sosiaalisia ja poliittisia tilanteita ja epäkohtia. Näiden epäkohtien huomaamisen oli määrä synnyttää kriittistä ajattelua ja keskustelua, jonka tarkoitus puolestaan oli johtaa muutokseen tähtäävään toimintaan. (Tomperi, 2005.) Seuraavan vuosikymmenen aikana, sorrettujen pedagogiikan englanninkielisen käännöksen (*Pedagogy of the Oppressed*, 1970) ilmestymisen jälkeen, freireläinen filosofia levisi virallisen koulutusjärjestelmän sisällä ja sen ulkopuolella ja vaikutti sosiaaliseen ja kasvatuspoliittiseen keskusteluun, pedagogisiin käytäntöihin, opettajankoulutukseen ja kriittisen tradition kehittymiseen eri puolilla maailmaa. (esim. Hannala, 2000; Kincheloe, 2007; Malott, 2011.) Peter McLaren toteaa Freiren olleen ensimmäinen kansainvälisesti tunnustettu kasvatustieteilijä, joka piti kasvatusta, politiikkaa, imperialismia ja vapautuksen yhteyttä merkittävänä (McLaren, 2000, s. 141).

### 4.3 Kriittinen lukutaito kriittisen pedagogiikan keskiössä

Freiren lukutaito-ohjelmassa oli kyse paljon muustakin kuin lukemaan opettamisen ja oppimisen teknisten taitojen kehittämistä. Se oli ennen kaikkea keino yksilöllisen ja yhteiskunnallisen tietoisuuden lisäämiseksi, sorrettujen voimaannuttamiseksi ja yhteiskunnallisen muutoksen mahdollistamiseksi. Freiren käsitys lukutaitoisuudesta tiivistyy lauseeseen ”*reading the word, reading the world*” (Lankshear & Knobel, 2003, s.

5), mihin sisältyy ajatus siitä, että lukutaito on paitsi tekstien myös yhteiskunnan lukemista (Rantala, 2007, s. 138).

Olemme tarkastelleet kriittistä lukutaitoa jo aiemmin luvuissa 2 ja 3 ja todenneet, että lukutaito on ollut ja tulee varmasti aina olemaan keskeinen yhteiskunnallisen vallankäytön väline, sillä se toimii avaimena yhteiskunnalliseen keskusteluun ja toiminnan mahdollisuuksiin. Lukutaidot ovat paitsi yhteiskunnallisen vallankäytön myös valtautumisen välineitä. “Lukutaidot ovat kansakuntien, yhteiskunnallisten luokkien, sukupuolten ja identiteettien paitsi rakentamisen myös hajottamisen välineitä”. (Rantala, 2007, s. 139.)

Vaikka kansainvälinen kehitys on jo pitkään kulkenut kohti lukutaitoisten määrän lisäämistä ja sitä kautta yhteiskunnallisten olojen parantamista, ei lukutaitoisuuteen ole aina suhtauduttu yhtä suopeasti – voihan kansan heikoimmassa asemassa olevien lukutaitoisiksi tulemisella olla jopa yhteiskunnan valtarakenteita ravisuttavia vaikutuksia. (Ks. esim. Freire, 2005.) Myös lukutaidon dilemmana tunnettu ilmiö on aina väistämättä läsnä: Kun yksilön lukutaitoa kehitetään, se tehdään yleensä jonkin tiedollisen tai taidollisen päämäärän saavuttamiseksi, mutta samalla yksilö tulee kykeneväksi saavuttamaan omien intressiensä ohjaamana myös muita tiedollisia ja taidollisia päämääriä. Siis myös niitä, joita hänen ei toivottaisi saavuttavan. (Kupiainen & Sintonen, 2009.) Lukutaitoiseksi tullessaan yksilö voi päästä käsiksi entistä monipuolisempaan tietoon entistä helpommin. Samalla yksilön vaikutusmahdollisuudet yhteiskunnassa lisääntyvät. Yhtenä demokratian lähtökohdista on yksilöiden oikeus ja mahdollisuus osallistua poliittiseen keskusteluun ja lakien säätämiseen. Lukutaidolla on tämän oikeuden toteutumisen kannalta suuri merkitys. (Unesco, 2012.)

Lukutaitoon liittyvät siis voimakkaasti myös valta, sen jakautuminen ja sääätely. Lukutaitoihin liittyvät teemat ovatkin kriittisen pedagogiikan ydinaluetta. Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta lukutaitoiseksi tuleminen ei tarkoita neutraalin kielen omaksumista, vaan koko ympärillä olevan yhteiskunnan ja maailman haltuun ottamisesta. (Rantala, 2007, s. 143). Aino Hannalaa lainaten: “Sanojen muuttavan voiman ymmärtämien on se joka tekee lukutaidon merkittäväksi” (Hannala, 2000, s. 143).

Kriittistä lukutaitoa voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista. Kriittisen ajattelun näkökulmasta tarkasteltaessa kriittinen lukutaito näyttäytyy ennen kaikkea yksilön korkeina ajattelun taitoina ja sen funktio on informaatiotulvan hallitsemisessa ja sen kriittisessä analysoinnissa. Jos taas näkökulma rakentuu enemmän kriittisen teorian perinteestä, edustaa kriittinen lukutaito keinoa epäoikeudenmukaisten sosiaalisten olosuhteiden huomioimista ja toimintaa niiden muuttamiseksi. Rantalan tavoin ajatteleminen, ettei kumpikaan näkökulma yksin riitä, vaan kriittisen lukutaidon tulee hyödyntää molempia traditioita. Kriittisessä pedagogiassa yhdistyy ajattelu ja toiminta, myös kriittinen lukutaito voi olla – ja onkin – yhdistelmä molempia. (Rantala, 2007, s. 146.)

Vaikka yhteiskunnallisten rakenteiden tarkastelu on tärkeää, tavoitellaan kriittisen lukutaidon opettamisen avulla myös oman paikan löytämistä ja ottamista yhteiskunnassa. Nykyaikaisessa modernissa maailmassa media liittyy olennaisena osana näihin molempiin tavoitteisiin. Median kasvavan sosiaalistavan vaikutuksen kontrolloinnin tavoittelu asettaa vaatimuksia mediaesitysten ja mediaan liittyvien valta-asetelmien kriittiselle tarkastelulle, mutta toisaalta media voi myös tarjota tilan, jossa omaa identiteettiä ja kansalaisroolia voidaan rakentaa ja testata sekä tuottaa ja levittää vaihtoehtoisia näkemyksiä erilaisista asioista. (Rantala, 2007, s. 145.)

Länsimaissa medialukutaitoa pidetään jo kansalaisvelvollisuutena (Kotilainen & Sintonen, 2005) – vähintäänkin sen merkitys arjen sujuvuuden ja yksilön oikeuksien toteutumisen kannalta on merkittävä. Erilaisia medialukutaitoon liittyviä projekteja on käynnistetty eri puolilla maailmaa, tavoitteenaan paitsi kansalaisten digitaalisen lukutaidon kehittäminen ja yhteiskunnallisten vaikutusmahdollisuuksien lisääminen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013) myös taloudellisen kilpailukyvyn parantaminen. (Opetusministeriö, 2007, s. 15–17.) Esimerkiksi Euroopan unionissa on asetettu tavoitteeksi, että jokainen EU-kansalainen olisi digitaalisesti lukutaitoinen, eli hänellä olisi kompetenssia ottaa haltuun ja hyödyntää informaatioyhteiskunnan teknologiaa vapaa-ajalla ja työssään. Tähän kompetenssiin kuuluvat sekä erilaisten laitteiden ja sovellusten hyödyntäminen että tiedon prosessoiminen ja käyttö kriittisellä ja systemaattisella tavalla. (European Union, 2006) Euroopan kansalaisten medialukutaidon ja digitaalisen lukutaidon parantaminen on muun muassa osa laajempaa EU2020-strategiaa, jonka ensisijainen tavoite on vahvistaa EU:n ja koko Euroopan kilpailukykyä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013, s. 15).



Vaikka kaikissa länsimaissa, ja monissa muissakin maissa, uuden tieto- ja viestintätekniiikan osaamien ja käyttäminen on osa arkea ja kuuluu kaikille, todellisuudessa näissäkin maissa esiintyy ns. digitaalisia kuiluja, jotka erottavat tietyt kansanosat tieto- ja viestintätekniiikkaa hyödyntävän yhteiskunnan toiminnoista. Nämä kuilut, jotka siis syntyvät digitaalisen kompetenssin puutteesta, voivat lähtökohtaisesti syntyä esimerkiksi yksilön iän, koulutustason, sosioekonomisen taustan tai asuinpaikan mukaan määräytyvistä syistä. (Rantala, 2008.) Tämän epäkohdan oikaiseminen on olennaista yhdenvertaisuuden toteutumiseksi. Rantalaa (2007, s. 148) lainaten “Kriittisessä lukutaidossa ei ole kyse vain tekstien kriittisestä vastaanotosta, vaan ihmiseksi kasvusta mediayhteiskunnassa”. Laadukas mediakasvatustyö erilaisissa yhteyksissä – aikuiskoulutusta unohtamatta – on tärkeässä asemassa, mutta erityisesti koulut lasten ja nuorten kasvupaikkana ovat avainasemassa kriittisen medialukutaidon kehittämisessä. (Esim. Rantala, 2008.)

#### **4.4 Kriittisen pedagogiikan näkemyksiä koulusta ja opetuksesta**

Koulu, koulutus ja kasvatus ovat kriittisessä pedagogiikassa keskeisiä teemoja. Sen keskeisiin ajatuksiin kuuluu huomio siitä, että koulu ei ole eristyksissä poliittisista, taloudellisista tai muista yhteiskunnallisista vaikuttimista (Giroux, 2007, s. 2-3), mihin liittyen on olennaista tiedostaa ja hyväksyä, että objektiivista kasvatusta ei ole olemassa vaan kaikkeen kasvatukseen sisältyy aina pyrkimys kehittää kasvatettavia johonkin suuntaan. Koulutus on suunniteltu vaikuttamaan kansalaisidentiteetin syntymiseen ja ohjaamaan kansalaisia toivotun laiseen toimintaan. (Malott, 2011, s. l-lx.)

Malott’n näkemyksen mukaan nykyinen kriittinen pedagogiikka on akateemista kriittistä pedagogiikkaa (*academic critical pedagogy*) vastakohtana vallankumoukselliselle kriittiselle pedagogialle (*revolutionary critical pedagogy*). Tällä Malott viittaa siihen, että siinä, missä vallankumouksellisen kriittisen pedagogian yhteydessä vallitsevaa hegemoniaa pidetään yllä voimaan liittyvällä vallalla, akateemisen kriittisen pedagogiikan yhteydessä se tapahtuu suostumuksen kautta. Meitä ei siis väkivalloin pakoteta ylläpitämään vallitsevaa hegemoniaa, vaan teemme sen omalla suostumuksellamme oman koulujärjestelmämme – ja televisioruutujemme ohjailemina. (Malott, 2011.)

Koulun asema onkin siksi paradoksaalinen: kriittinen pedagogiikka vaatii kriittisyyttä koulua ja kasvatusta kohtaan, koska tiedostaa niiden muokkaavan identiteettejä ja

vaikuttavan ajatteluun ja toimintaan ja toisaalta halutaankin koulun tekevän niin (esim. Giroux, 2007). Toisin sanoen, vaikka koulu nähdään instituutiona, jossa tuotetaan ja uusinnetaan ennen kaikkea valtaapitävien käsityksiä todellisuudesta, se näyttäytyy samalla välttämättömänä tilana, jossa tietoa, valtaa ja tahtoa yksilön kapasiteetin ja sosiaalisten mahdollisuuksien laajentamiseksi voidaan organisoida (Giroux & McLaren, 1989). Kriittisyyteen kasvamista ei, paradoksaalista kyllä, voi pakottaa, vaan tiedostamisen prosessin on synnyttävä kasvatettavassa itsessään (Rantala, 2007).

Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta koulujen pitäisi siis olla paikkoja, joissa oppilaat voivat oppia tietoja ja taitoja, joiden avulla he voivat: 1) tarkastella kriittisesti maailmaa, valtaa ja vallitsevia käytäntöjä, 2) tarkastella omaa ajatteluaan ja asemaansa vallitsevien käytäntöjen tuotteena, 3) tiedostaa omat todelliset tarpeensa ja 4) löytää itsestään halun ja tarpeen kehittyä ja kehittää parempaan ja oikeudenmukaisempaan suuntaan sekä omaa elämäntilannettaan että laajempaa yhteiskunnallista tilannetta. (Malott, 2011; McLaren & Kincheloe, 2007.) Toisin sanoen koulun tulisi tarjota mahdollisuuksia kriittisyyden ja yhteiskunnallisen vastuun kehittämiseen. Kasvatuksen tulisi voimaannuttaa kasvatettava ottamaan oma elämänsä hallintaansa. Kuten Giroux ja McLaren (1989, s. xv-xviii) toteavat, oppilaita ei enää tule kasvattaa vain, jotta he osaavat tulla hallituiksi, vaan jotta he oppivat myös hallitsemaan.

Osallistaminen on kriittisen pedagogiikan keskeisiä menetelmiä. Se on rohkaisemista tutkimaan ja pohtimaan elämän edellytyksiä ja sen kautta parantamaan omia elinoloja. Osallistavan opetuksen päämääränä voidaan nähdä taloudellisesti, maantieteellisesti, sukupuolisesti, etnisesti, uskonnollisesti ja koulutuksellisesti yhdenvertainen ja oikeudenmukainen maailma. Osallistavaan opetukseen voidaan liittää termejä kuten voimaannuttaminen, emansipaatio ja dialogisuus. Nämä termit edelleen kuvastavat pyrkimystä käydä kamppailua niiden ihmisten rinnalla jotka ovat jääneet vahvempien jalkoihin. (Suoranta, 2005, s. 20–27.) Osallistava opetus on opetusta, jossa oppimista lähestytään oppijalle itselleen merkityksellisten sisältöjen kautta ja hänelle luontaisia oppimisen keinoja hyödyntäen tavoitteena oppijan aito osallisuus oppimisprosessissa. Käytännössä osallistava oppiminen on usein tutkivaa, yhteistoiminnallista ja kriittisyyteen tähtäävää. (Nurmi, 2008.)

Opettajalla on osallistavassa opetuksessa merkittävä rooli opetuksen suunnittelun, organisoinnin ja ohjaamisen muodossa. Osallistava opettaminen ei sulje pois opettajan professiota, opettajuutta, mutta pakottaa opettajan luopumaan joistakin perinteisistä vallan muodoistaan ja luovuttamaan omalle äänelleen ennen kuulunutta tilaa oppilaan äänelle. Kriittisen pedagogiikan piirissä on hahmoteltu opettajan asemaa muutokseen tähtäävänä intellektuaalina, joka on tietoinen yhteiskunnallisesta tilanteesta ja joka tiedostaa yhteiskunnassa vallitsevat suhteet. Tällöin pedagogiikka on nähtävä poliittisena ja vastaavasti politiikka pedagogisena. Ihmisiä tulee kohdella kriittisinä toimijoina, joille tarjotaan mahdollisuuksia nähdä ja ymmärtää yhteiskunnallisia epäkohtia sekä käyttää omaa ääntään osana kriittistä keskustelua. (Aittola & Suoranta, 2001, s. 17–19; Suoranta, 2005, s. 98–99.) Opettajuus nähdään tehtävänä, jopa kutsumuksena, kriittiseen kansalaisuuteen kasvattamisessa (Aittola & Suoranta, 2001, s. 15).

Juuri kriittistä kansalaisuutta, opettajuuden olemusta ja osallistavan kasvatuksen näkökulmia tarkastellessa kriittinen pedagogiikka tulee lähelle mediakasvatuksen kenttää ja sen tutkimusta. Kulttuuriteollisuus, mediamaailma, media ja kulttuuri ovat osa meitä ja me olemme osa sitä. Ne vaikuttavat meihin monella tavalla, luvallamme ja ilman. Meidän tulisi ymmärtää mediassa ja ympäröivässä kulttuurissa vallitsevia aatteita ja pyrkimyksiä, ja yhtä aikaa sekä vastustaa niitä että hyödyntää niitä. Koulu ei, kuten eivät muutkaan kasvatuksen ja pedagogian kentät, voi olla eristyksissä tästä todellisuudesta.

Esimerkiksi Henry Giroux peräänkuuluttaa koulun ja kasvatuksen entistä aktiivisempaa roolia medioituneen maailman käsitteellistämisessä. Hänen mukaansa juuri kriittisen pedagogiikan piirissä on ryhdyttävä käsitteellistämään medialisoituneen todellisuuden, populaarikulttuurin ja idolituotannon moninaisuutta pedagogisena kenttänä. Giroux toteaa, ettei työpaikkoja, sairaaloita, päiväkoteja, nuorisotiloja, elokuvateattereita tai televisio-ohjelmia voida pitää kulttuurisesti tyhjinä tiloina, joita voidaan määritellä ainoastaan taloudellisten ja sosiaalisten abstraktioiden kautta. Hän näkee nämä tilat pedagogisina paikkoina, joissa kulttuurityöntekijät osallistuvat tiedon tuottamisen, välittämisen ja jakelun sosiaalisiin käytäntöihin. (Aittola & Suoranta, 2001.)

Giroux nostaa esiin myös informaatioteknologian tuottamat oppimisympäristöt, joiden hyödyntämisessä koululaitos on vielä alkutekijöissään. Hän toteaa koulun olevan ajatuksellisesti ja pedagogisesti kaukana lasten ja nuorten omasta maailmasta (Aittola &

Suoranta, 2001, s. 22). Monen lapsen kohdalla juuri koulun ja muiden oppimisympäristöjen välisen kuilun syvyys heikentää koulun asemaa merkityksellisenä ja kiinnostavana paikkana (Suoranta, 2005, s. 149–150). On selvää, että viestintävälineet ovat laajentaneet oppimisen mahdollisuuksia ja niiden tarjoama oppimisympäristö on globaali ja paljon koulun tarjoamaa ympäristöä laajempi. Kuten Aittola ja Suoranta toteavat, tämä laaja ja globaali tietoverkko toimii ikään kuin tiedon ennakkojärjestäjänä ja ”koulun tuottamia ja tarjoamia aineistoja verrataan tähän perustaan niiden houkuttelevuuden, immun kiihdyttävyyden ja viihdyttävyyden näkökulmista”. (Aittola & Suoranta, 2001, s. 23.)

Koulun on kuitenkin turha lähteä kilpailemaan suosioista nuorten muiden elämänpiirien kanssa. Sen sijaan koulu voisi asennoitua uuteen tilanteeseen mahdollisuutena uudistua ja tuottaa myös itse uudenlaisia merkityksiä ja kokemuksia. Suhtautuipa koulu asiaan miten tahansa, populaarit kulttuurit ovat osa nuorten kokemusmaailmaa, jota vasten itseä peilataan ja jossa identiteettejä testaan ja rakennetaan. (Nurmi, 2008, s. 149–161.) Pedagogien tulisikin pystyä lukemaan näitä populaarikulttuurin tuottamia samaistumiskohteita ja oppimismahdollisuuksia, ja tarjota muille välineitä niiden kriittiseen lukemiseen (Aittola & Suoranta, 2001, s. 22–23). Eroa koulun ja muiden oppimisympäristöjen välillä ei tarvitse kokonaan hävittää, vaan tarvitaan siltoja erilaisten kokemusten välille (Suoranta, 2005, s. 150–151). Nämä samat tavoitteet on yhä enenevässä määrin alettu nähdä merkittävänä myös suomalaisen mediakasvatuksen piirissä.

Populaarien kulttuurien tuominen osaksi koulumaailmaa palvelee erityisesti monikulttuurisuuden ja moniäänisyyden ilmapiirin luomisessa. Kaikkien äänien kuulemiseen liittyy kuitenkin riski siitä, että osalliset tuovat mukanaan keskusteluun myös sellaisia elementtejä, joita siihen ei haluttaisi. Giroux ja Simon näkevät ratkaisuna sen, että kouluissa etsitään keinoja, joilla voidaan luoda tila, jossa erilaiset näkemykset ja tarinat voivat kohdata ilman, että yksittäiset dominantit diskurssit vaientavat äänien moninaisuuden. Tämä on kuitenkin tehtävä tavalla, jossa kehitetään samalla sellaisen eettisen pedagogiikan keinoja, jotka haastavat rassistiset ja seksistiset ideologiat ja sosiaaliset käytänteet, jotka muuten häiritsevät tai vähentävät yhteisöllisen elämän arvoa. (Giroux & Simon, 1989, s. 234–244.) Myös Niemi (2008, s. 142) korostaa, että osallisuus ja kriittisyyden kasvattaminen edellyttävät aina myös vapauden ja vastuun etiikkaa.

Kaikesta huolimatta kriittiset pedagogit näkevät koulun paikkana, joka voi toimia tilana potentiaalisille kulttuurisille, sosiaalisille ja taloudellisille muutoksille (Aittola & Suoranta, 2001, s. 14). Samalla he kuitenkin korostavat koulun ristiriitaista asemaa tässä tehtävässä. Koulun tehtävä on varustaa ihmiset yhteiskunnassa tarvittavilla tiedoilla, taidoilla ja asenteilla, mutta toisaalta riitauttaa, kyseenalaistaa ja muuttaa juuri näitä yhteiskunnan funktionaalisia tarpeita (Giroux, 2001, s. 199–200). Koululla on oma kielensä ja kulttuurinsa, samoin kuin sitä ympäröivällä yhteiskunnalla sekä siinä toimivilla ja kohtaavilla opettajilla ja oppilailta. Näiden kulttuurien yhteensovittaminen on eittämättä haastavaa.

Näiden teemojen suhteen lukutaidot, mediakasvatus ja kriittinen pedagogiikka kietoutuvat monella tasolla yhteen ja siksi pro gradu- tutkielmamme teoreettiset lähtökohdat muodostuvat niiden ympärille ja niistä rakentuen.

Seuraavassa luvussa tarkastelemme näiden teoreettisten viitekehysten yhteen nivoutumista syksyllä 2016 käyttöön tulevan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden-luonnoksen, ns. POPS2016-luonnoksen avulla.

## **5. OPETUSSUUNNITELMAUDISTUS KRIITTISEN PEDAGOGIIKAN ARVOASETELMASSA – KOHTI TULEVAISUUDEN MEDIAOSAAMISTA JA OSALLISTUVAA KANSALAISUUTTA**

Perusopetuksen opetussuunnitelman suhteen eletään murrosvaiheessa. Nykyinen opetussuunnitelma on nopean yhteiskunnallisen kehityksen takia osittain vanhentunut ja uutta opetussuunnitelmaa vasta luonnostellaan. Alustavasti julkaistussa, vuonna 2016 voimaan astuvassa opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa (POPS2016-luonnos) uudistuksen tavoitteeksi on kirjattu halu vastata voimakkaasti muuttuvan toimintaympäristön haasteisiin. Haasteista mainitaan globalisoitumisen ja yhteiskunnan kulttuurisen monimuotoisuuden kasvun ohella tiedon määrän ja luonteen muutos, sekä teknologinen kehitys erityisesti tieto- ja viestintätekniiikan ja verkkoympäristöjen muutosten osalta. (Opetushallitus, 2012, s. 1.)

POPS2016-luonnoksen arvoperustan kuvataan rakentuvan ihmisyyden, sivistyksen, tasa-arvon ja demokratian ihanteelle. ”Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan”. Sivistys merkitsee taitoa käsitellä ihmisyyteen kasvamisen liittyvien pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välisiä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti. Perusopetuksen on valtioneuvoston asetuksen (422/2012, 2§) nojalla määrä edistää osallisuutta ja tukea kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen ja siinä oppilaita ohjataan tuntemaan kehitykseen vaikuttavia yhteiskunnallisia rakenteita ja vaikuttamaan niihin. (Opetushallitus, 2014, s. 9–11.) Juuri nämä samat arvot ja periaatteet korostuvat kriittisessä pedagogiikassa (Ks. luku 4).

Uuden opetussuunnitelman luonnos myös korostaa arvokasvatuksen merkitystä maailmassa, jossa lasten ja nuorten arvomaailmaan vaikuttavat niin vertaissuhteet, nopea ja globaali tiedonvälitys kuin sosiaalinen mediakin, ja jossa heidän tulee oppia tunnistamaan, arvioimaan ja pohtimaan kohtaamiaan arvoja myös kriittisesti. Arvot nähdään myös tieto- ja viestintäteknologian käytön ja kehittämisen ja niihin liittyvien päätöksien taustalla. (Opetushallitus, 2014, s. 9–10.). Myös luonnoksessa hahmoteltu oppimiskäsitys kuvastaa kriittiselle pedagogiikalle ominaisia arvoja. Siinä oppimisen kuvataan tapahtuvan

vuorovaikutuksessa toisten ihmisten, yhteisöjen että oppimisympäristöjen kanssa. Yhdessä oppimisen todetaan lisäävän luovan ja kriittisen ajattelun taitoja ja kykyä ymmärtää erialaisia näkökulmia. (Opetushallitus, 2014, s. 11.)

POPS2016-luonnoksessa laaja-alainen oppiminen on nostettu merkittäväksi koko opetusta ja oppimista ohjaavaksi kokonaisuudeksi, joka näkyy koulutyössä eri oppiaineissa ja opetuskokonaisuuksissa. Laaja-alaiseen oppimiseen liittyy erilaisia osaamisen alueita, joiden kautta oppilaan kehitystä ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä voidaan edistää ja tukea. (Opetushallitus, 2012.) Mediakasvatuksen eri osa-alueet sekä monilukutaito ja kriittisen pedagogiikan arvopohja näkyvät näiden osaamisalueiden kuvauksissa:

*Ajattelu ja oppimaan oppiminen* korostaa tiedon hakemisen ja tuottamisen sekä monipuolisen käsittelemisen, esittämisen, jakamisen ja arvioimisen merkityksiä. *Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu* tukevat kommunikoimisen ja itseilmaisun kehittymistä ja siinä korostuu multimodaalisen tekstikäsittelemisen omaksumisen tärkeys. Monipuoliseksi oman äidinkielen ja vieraiden kielten käyttäjäksi kasvamista pidetään tärkeänä ja samalla todetaan: ”Yhtä tärkeitä on oppia käyttämään matemaattisia symboleita, kuvia ja muuta visuaalista ilmaisua, draamaa sekä musiikkia ja liikettä vuorovaikutuksen ja ilmaisun välineenä.” *Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot* nostaa esiin oppilaiden tarpeen saada tietoa ja opetusta teknologiasta ja sen vaikutuksista eri elämänalueilla. Teknologian käyttöön liittyvä vastuullisuus ja eettiset kysymykset nostetaan siinä erityisen tärkeään asemaan ja oppilaiden ohjaamista järkeviin valintoihin painotetaan. *Työelämätaidot ja yrittäjyys* tuo esiin teknologisen ja globaalin maailman nopean muuttumisen mukanaan tuoman epävarmuuden tulevaisuuden työn vaatimusten ennakoimisesta. Siinä korostuukin perusopetuksen rooli yleisen kiinnostuksen herättämisessä ja työvalmiuksien monipuolisessa kartuttamisessa. (Opetushallitus, 2014, s. 14–18.)

*Monilukutaito* kattaa joukon erilaisia lukutaitoja peruslukutaidosta matemaattiseen lukutaitoon, kuvalukutaitoon, digitaaliseen lukutaitoon, medialukutaitoon ja useisiin muihin lukutaitoihin. Monilukutaidon katsotaan kehittyvän jatkumona koko perusopetuksen ajan ja sen opiskelu nähdään osana kaikkien oppiaineiden opiskelua. (Opetushallitus, 2012, s. 13–14; Ks. luku 2.) Monilukutaitoon liittyen oppilaiden tulee saada harjoitella multimodaalisten tekstien tuottamista ja vastaanottamista. Monilukutaito

perustuu laajaan tekstikäsitelyyn, jonka mukaan ”tietoa voidaan tuottaa ja esittää sanallisten kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä niiden yhdistelmien kautta”. Monilukutaidon nähdään tukevan kriittisen ajattelun ja oppimisen taitojen kehittymistä. Eettisten kysymysten tarkastelua ja pohdintaa pidetään sen kehittymisen kannalta olennaisena. (Opetushallitus 2014, s. 16). Monilukutaito nivoutuu tiukasti mediakasvatukseen. POPS2016-luonnoksessa korostetaan, että opiskelun materiaalina täytyy hyödyntää monipuolisia tekstejä ja, että ”oppilaiden tulee voida harjoittaa taitojaan niin perinteisissä kuin monimediaisissa, teknologiaa eri tavoin hyödyntävissä oppimisympäristöissä”. Tässä yhteydessä mainitaan myös oppilaiden vapaa-aikaan liittyvien tekstien ja heille merkityksellisten viestintämuotojen tarkasteleminen. (Opetushallitus, 2014, s. 16–17.) Koulun ulkopuolisten kulttuurien ja koulussa toimivien moninaisten kulttuurien tuominen osaksi koulun toimintoja on puhuttanut kasvatustieteissä jo pitkään, ja juuri koulun ja muiden oppimisympäristöjen välisen kuilun syvyyden on nähty heikentävän koulun asemaa kiinnostavana ja merkityksellisenä paikkana. (Suoranta, 2005, s. 149–150). Kulttuurikentän laajentaminen ei kuitenkaan käytännössä ole aivan yksinkertainen prosessi, sillä siinä syntyy väistämättä myös yhteentörmäyksiä (Giroux & Simon, 1989).

Muun muassa Buckingham, Burn, Parry ja Powel ovat tarkastelleet opettajien ja oppilaiden kulttuurein kohtaamiseen liittyviä vaikeuksia ja tarjoavat potentiaalisiksi ratkaisuksi luokkahuoneen mahdollisuutta toimia kolmantena tilana. Sama kolmannen tilan käsite voidaan laajentaa koskemaan koulun kulttuuria suhteessa laajempaan yhteiskunnalliseen kulttuuriverkostoon. Kolmas tila on siis tila, – tai metafora tilasta – joka syntyy, kun opettajien ja oppilaiden kulttuurit ja tavoitteet kohtaavat, ja ennen kaikkea se yhteinen tarttumapinta, joka syntyy, kun ne asettuvat päällekkäin. (Buckingham, et al., 2010, s. 197–200.) Rantala näkee kolmannen tilan eräänlaisena välitilana, jossa kasvatusinstituution tavoitteet ja arjen lukutaidot kohtaavat, kriittistä lukutaidon opettaminen tulee mahdolliseksi ja syntyy kriittistä lukutaitoa, uutta tietoa ja uusia tapoja puhua maailmasta (Rantala, 2007, s. 145). POPS2016-luonnoksessa oppilaiden omien kulttuurien tuomisen kouluopetukseen katsotaan auttavan oppilaita hyödyntämään opiskelussa omia vahvuuksiaan ja itseään kiinnostavia sisältöjä, minkä katsotaan edistävän heidän osallisuuttaan ja vaikuttamisen mahdollisuuksia. (Opetushallitus, 2014, s. 16–17.)



Populaarien kulttuurien tuomisen osaksi koulumaailmaa voidaan nähdä palvelevan monikulttuurisuuden ja moniäänisyyden ilmapiirin luomisessa (Giroux & Simon, 1989). Samat tavoitteet liittyvät läheisesti myös osallistavaan oppimiseen, joka on kriittiselle pedagogiikalle ominainen lähtökohta opettamiseen ja oppimiseen (Suoranta, 2005). POPS2016-luonnoksessa *Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen* nähdään olennaisena osana perusopetusta. Siinä yhteiskunnalliseen toimintaan osallistumista pidetään demokratian toimivuuden perusedellytyksenä ja osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja katsotaan voitavan oppia vain harjoittelemalla niitä käytännössä. Kouluyhteisön ajatellaan tarjoavan tähän turvalliset puitteet. (Opetushallitus, 2014, s. 18.) Osallistava oppiminen ja oppilaan osallisuus opetuksessa ovat olleet trendisanoja suomalaista opetusta koskevassa keskustelussa, mietinnöissä ja asiakirjoissa jo jonkin aikaa, mutta nykyisessä opetussuunnitelmassakin asetetut tavoitteet jäävät sen suhteen usein toteutumatta. Tähän vaikuttavat osaltaan koulun säännöt ja piilo-opetussuunnitelma, jotka ohjaavat oppilaat helposti passiiviseen rooliin muun muassa työrauhan ja järjestyksen säilyttämiseen vedoten. (Poikajärvi, 2007.) Poikajärvi väittääkin, että vaikka oppilaita nykyään kannustetaan aktiivisuuteen, saa oppilas todellisuudessa olla aktiivinen ja oma-aloitteinen vasta pyydettyään ja saatuaan siihen ensin luvan. (Poikajärvi, 2007, s. 157) Jotta osallistava oppiminen voi toteutua käytännössä, on koulun rakenteiden muututtava ja käytäntöjen aidosti huomioitava oppilaiden omat lähtökohdat, kokemukset ja näkemykset sekä tehdä tilaa oppilaiden äänelle. Osallisuuden, kriittisyyden ja äänen löytämisen tulisi kietoutua yhteen ja tukea toisiaan. (Niemi, 2008.)

Työtapoja kuvailtaessa oppilaiden tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet nostetaan POPS2016-luonnoksessa esiin työtapojen valintaan vaikuttavina tekijöinä. Vielä erikseen mainitaan, että työtapojen valinnalla voidaan tukea yhteisöllisen oppimisen käytäntöjä, jolloin vuorovaikutus nousee merkittävään asemaan oppimista ja ymmärrystä rakennettaessa. Oppimisympäristöjen kehittämisessä tulee ottaa huomioon monipuolinen mediakulttuuri, jossa tieto- ja viestintäteknologia näyttelevät olennaista osaa. Monimuotoisten oppimisympäristöjen kriteereinä mainitaan turvallisuus, terveellisyys ja oppilaiden ikäkauden mukaisen kasvun ja kehityksen edistäminen. Uusien tieto- ja viestintäteknologisten ratkaisujen käyttäminen nähdään merkityksellisenä, mutta sen yhteydessä korostetaan oppimisen edistämiseen ja tukemiseen liittyviä tavoitteita. Myös verkostoitumista ja sen opettelemista korostetaan. (Opetushallitus, 2014, s. 17; 23–24.)

Verkostoitumisen, osallistumisen ja monipuolisten oppimisympäristöjen painottaminen opetuksessa tarkoittaa käytännössä myös esimerkiksi sosiaalisen median tarjoamien tilojen ja palvelujen hyödyntämistä opetuksessa. Jyri Wuorisalo argumentoi, että koska osallisuuden ja vaikuttamisen keinot ovat muuttuneet, tulee nämä muutokset ottaa huomioon myös kasvatuksessa. Vuorovaikutustaidot samoin kuin kansalaisvaikuttamisen taidot vaativat kehittyäkseen ohjausta. Wuorisalon näkemyksen mukaan sosiaalisen median avulla voitaisiin yhdistää perinteinen mediakasvatus ja tietoyhteiskuntataidot uudeksi opetus- ja oppimiskulttuuriksi, jonka myötä oppimisesta tulisi entistä yhteisöllisempää ja yhteistoiminnallisempaa. Wuorisalo pitää juuri POPS2016-luonnoksessakin korostettua kansalaisyhteiskunnan vahvistamista ja osallisuuden lisäämistä uuden toimintakulttuurin tavoitteena. Koulussa toteutettavat projektit, sosiaalinen tuottaminen ja sosiaalinen kanssakäyminen ovat hyviä tilaisuuksia harjoitella myös näitä taitoja ja tarjoavat oppilaille hyviä mahdollisuuksia osallisuuteen. (Wuorisalo, 2010, s. 88–95). Myös esimerkiksi Cowan (2010, s. 45) korostaa virtuaalisten ympäristöjen tarjoamia mahdollisuuksia osallistavaan ja luokkahuoneen rajoja rikkovaan luovaan kulttuuriin.

*Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen* korostaa tieto- ja viestintäteknologista osaamisen tärkeyttä kansalaistaidon merkityksessä. Siinä korostetaan sen arvoa itsenään sekä monilukutaidon osana. Tieto- ja viestintäteknologiaa kuvaillaan sekä oppimisen kohteeksi että sen välineeksi. POPS2016-luonnoksessa painotetaan, että perusopetuksessa on huolehdittava, että ”kaikilla oppilailla on mahdollisuudet tieto ja viestintäteknologisen osaamisen kehittämiseen”. Tieto- ja viestintäteknologiaa tulee sen mukaan myös suunnitelmallisesti hyödyntää kaikilla perusopetuksen luokilla, eri oppiaineissa, monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa sekä muussa koulutyössä. (Opetushallitus, 2014, s. 17) Tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen kehittämistä nostetaan esiin neljä osa-alueita, joita kaikki tulee huomioida. Vapaasti muotoiltuna nämä osa-alueet ovat: 1) tieto- ja viestintäteknologian käyttö omien tuotosten laadinnassa ja niiden toimintaperiaatteiden ymmärtäminen, 2) tieto- ja viestintäteknologian vastuullinen, turvallinen ja ergonominen käyttö, 3) tieto- ja viestintäteknologian käyttö tiedonhallinnassa sekä tutkivassa ja luovassa työskentelyssä, 4) tieto- ja viestintäteknologian käyttö vuorovaikutuksessa ja verkostoitumisessa. Tieto- ja viestintäteknologian avulla katsotaan voitavan tarjota oppilaille välineitä omien ajatusten ja ideoiden näkyväksi tekemiseen ja sen myötä heidän ajattelunsa ja oppimisen taitojensa kehittämiseen. (Opetushallitus, 2014, s. 17.)

Myös työtapojen kohdalla korostetaan monipuolisuutta sekä oppimiselle ja opetukselle asetettuja tavoitteita. Lisäksi todetaan, että tieto- ja viestintäteknologian monipuolinen ja tarkoituksenmukainen käyttö lisäävät oppilaiden mahdollisuuksia kehittää tiedon omatoimiseen, vuorovaikutteiseen ja kriittiseen käsittelyyn ja luovaan tuottamiseen tarvittavien valmiuksien kartuttamiseen tarvittavia taitoja. Myös tutkivan ja ongelmalähtöisen oppimisen hyötyjä korostetaan yhdessä leikin, mielikuvituksen käytön ja taiteellisen toiminnan kanssa. Pelillisuus ja pelien hyödyntäminen opetuksessa nostetaan nekin esiin opetuksen ja oppimisen edistämisen mahdollisuuksina. Kaikkien näiden katsotaan edistävän muun muassa kriittistä ja luovaa ajattelua sekä taitoa soveltaa osaamista. (Opetushallitus, 2014, s. 24.)

Lähtökohtaisesti kaikki edellä POPS2016-luonnoksessa esiin nostetut ja merkityksellisinä korostetut teemat ja toimintatavat ovat tulleet esiin teoreettisen viitekehyksemme sisällä luvuissa 2, 3 ja 4. Kokonaisuudessaan luonnos viestittää entistä moninaisemman ja oppilaiden koulukulttuurin ulkopuoliset kulttuurit huomioivan toimintaympäristön syntymistä. Tässä uusi opetussuunnitelma kietoutuu jälleen kriittisen pedagogiikan viitekehykseen ja sen avulla voidaan nähdä pyrittävän tasa-arvoisempaan toimintaympäristöön, koulun ja sitä ympäröivän maailman välisen ”kuilun” kaventamiseen ja koulun sisällä toimivien yksilöiden olemassa olevien kompetenssien entistä parempaan hyödyntämiseen.

Nyt julkaistu luonnos on ainakin pääpiirteissään toteutumassa käytännössä ja sen voidaan katsoa nostavan mediakasvatuksen entistä näkyvämmälle paikalle osana laaja-alaista elämänmittaista oppimista. Parannukset mediakasvatuksen monipuolisuuteen ja näkyvyyteen eri oppiaineiden opetuksessa ovat sen myötä mahdollisia. Opetussuunnitelman perusteiden lisäksi tarvitaan kuitenkin myös monia muita aktiivisia toimia mediakasvatuksen tavoitteiden toteutumisen takaamiseksi. Mediakasvatuksen toteuttamiseksi todellisissa opetustilanteissa ja -yhteisöissä tarvitaan koulutusta, käytännön ohjeita, materiaaleja ja monia muita resursseja. Myös mediakasvatuksen tasa-arvoisuusongelmaan tulisi puuttua kaikin mahdollisin keinoin. Kuten uudistuksen perusteluissakin todetaan, asettavat muuttunut yhteiskunta ja mediaympäristö jokaisen oppilaan ja opettajan sellaiseen tilanteeseen, jossa hyvä, monipuolinen, tiedollinen ja taidollinen mediaosaaminen on välttämätöntä. (Opetushallitus, 2012, s. 1.)

## 6. TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

### 6.1 Fenomenologinen tutkimus tutkimuksemme metodologisena lähtökohtana

Tutkimuksemme on perusolemukseltaan fenomenologista eli ilmiötä kuvailevaa. Tutkimuskysymyksiä ja tutkimusasetelmaa muotoillessamme, mahdollisiksi metodologisiksi lähtökohdiksi valikoituivat fenomenologinen ja fenomenografinen tutkimus. Perinteisesti fenomenologista tutkimusta ei ole totuttu tekemään kyselytutkimuksen pohjalta ja sen tutkimuskeskiössä on yleensä tutittavaan ilmiöön liittyvät kokemukset. Näin ollen se ei oman tutkimusasetelmamme kannalta ole itsestään selvä valinta. Fenomenologisen ja fenomenografisen tutkimuksen analyysimenetelmiin tutustuttuamme fenomenologia näyttäytyi ilmiselvänä valintana.

Perustelemme metodologiset valintamme sen perusteella, että emme ole fenomenografian tavoin kiinnostuneita ilmiöön liittyvien käsitysten kategorisoinnista, vaan fenomenologian tavoin sen mahdollisimman kattavasta ja ilmiölle uskollisesta kuvaamisesta (Häkkinen, 1996; Varto, 1996).

Emme kuitenkaan tutki puhtaasti kokemuksia vaan olemme niiden lisäksi – ja niitä enemmän – kiinnostuneita tutkittavien näkemyksistä tutkimaamme aiheeseen liittyen. Pyysimme tutkimushenkilöitä pohtimaan ja analysoimaan omaa näkemystään mahdollisimman perusteellisesti. Tutkittavien meille antamat vastaukset muodostuivatkin laajoiksi ja kuvaileviksi ja vastaavat siinä mielessä fenomenologiassa tavanomaisesti tutkittavia kokemuksen kuvauksia. Vaikka aineistomme näin todeten onkin näkemyksen kuvauksia kokemuksen kuvausten sijaan, voimme perustellusti käsitellä niitä fenomenologiselle analyysille ominaisella tavalla. Toisin sanoen muodostamme aineistomme perusteella tutkijoiden kuvauksen tutkittavien kuvauksista.

Seuraavaksi esittelemme fenomenologiaa sekä sen filosofisten lähtökohtien että nykyisten sovellusten osalta.

## 6.2 Fenomenologia tutkimussuuntauksena

Tässä luvussa esittelemme niitä fenomenologialle ominaisia filosofisia lähtökohtia, jotka luovat perustan myös fenomenologisen analyysin periaatteille ja käytännöille. Nämä lähtökohdat vaikuttavat siis välillisesti suoraan myös siihen, miten fenomenologista tutkimusta nykyaikana edelleen toteutetaan – toisin sanoen siihen millaisin periaatein olemme omaa tutkijapositiontamme lähestyneet.

### 6.2.1 Fenomenologian filosofiset juuret

Joidenkin lähteiden mukaan fenomenologian alkuna pidetään Franz Brentanoa (1838–1917) ja hänen ajatteluaan, joskin hän käytti fenomenologia-termiä ainoastaan julkaisemattomissa kirjoituksiaan (Niskanen, 2005, s. 98). Yleisemmin fenomenologisen filosofian isänä ja liikkeen perustajana pidetään kuitenkin Brentanon oppilasta, Edmund Husserlia (1859–1938). Husserl pyrki vuosikymmenten ajan selkiyttämään ja saamaan valmiiksi näkemystään fenomenologiasta filosofiana ja tieteenä siinä kuitenkaan koskaan täysin onnistumatta. (Himanka, Hämäläinen & Sivenius, 1995a, s. 32.)

Husserlin mukaan filosofian, ja samalla kaiken tieteen, ideaalina on olla olemuksellisesti kaiken kattava ennakko-oletukseton ykseys. Husserl näki fenomenologisen filosofian ainoana oikeana tienä puhtaaseen, ns. ankaraan tieteeseen, tieteeseen jossa antiikin tieteenideaali voi toteutua. Kuvatessaan tieteen ideaalia ja kehitellessään fenomenologista filosofiaansa Husserl halusi tehdä selkeän ja perimmäisen eron kaikkiin luonnontieteisiin ja niistä pohjaaviin tieteenaloihin, joiden heikkoutena hän näki ulkoisen objektin tarkastelun näennäisestä objektiivisuudesta käsin. (Himanka, Hämäläinen & Sivenius, 1995b, s. 13–17.) Husserlin näkemyksen mukaan – mikä muodostaa samalla koko fenomenologisen filosofian peruslähtökohdan – ulkoista maailmaa ei voida tutkia kokoelmana empiirisiä faktoja, vaan tarkastelu pitää suunnata ihmisen tajuntaan ja varsinaisesti siihen, miten ”ulkoinen maailma rakentuu tajunnassa välittyessään ihmiselle kokemuksessa”. (Perttula, 1995, s. 7.) Fenomenologiassa subjektiivinen tulkitaan toiminnalliseksi ja alati muuttuvaksi ja sen oman olemuksen ajatellaan näkyvän tyydyttäessä tarkastelemaan sitä ilman sen asettamista olevaksi. (Husserl, 1995, s. 16; 62.)

Husserlin filosofia perustuu pitkälti *absoluuttisen annetun, puhtaan näkemisen ja fenomenologisen reduktion* varaan. Absoluuttisella annetulla Husserl tarkoittaa minkä tahansa elämyksen puhdasta olemista, ”sitä mitä se itsessään on ja minä se on annettu”. (Husserl, 1995, s. 64.) Juuri tämän absoluuttisen annetun tulee olla tarkastelun kohteena mitä tahansa kohdetta, myös ilmiötä tai elämystä, tutkittaessa. Absoluuttisen annetun ääreen päästäkseen tutkijan on tarkasteltava kohdetta puhtaan näkemisen kautta ”puhtaassa tietoisuudessa”, jolloin hän fenomenologisen reduktion kautta sulkee tietoisuudestaan kaikki kohteeseen liittyvä ennako-oletukset nähdäkseen kohteen varsinaisen olemuksen ilman siihen liitettyjä ilmiön olemuksen ulkopuolisia tekijöitä.. Fenomenologisessa reduktiossa pidättäydytään olettamasta kerrassaan mitään puhtaaseen ilmiöön sisältymättömästä, ts. ei-annettu transsendenssi asetetaan yhdentekeväksi ilmiön itsensä kannalta (Husserl, 1995, s. 59; 64).

Husserl jatkoi oppi-isänsä Brentanon ajattelulle keskeisen *intentionaalisuuden* käsitteen selkiyttämistä. Husserlin näkemyksen mukaan intentionaalisissa aktissa ei ole kyse aktista ja kohteesta erillisinä vaan ne ovat kokemuksessa yhtä. (Niskanen, 2005, s. 98–102.) Vaikka Husserlin absoluuttisen annetun lähtökohtana on kokemuksellinen havaitseminen, ei hän lopulta tee eroa havainnon ja *kuvitellun nykyistämisen*, eli karkeasti yksinkertaistettuna muistiin palauttamisen välillä, sillä puhtaan näkemisen kannalta sama olemus on nähtävissä molemmissa. (Husserl, 1995, s. 84–89.)

Husserlin mukaan olisi yhtä lailla järjetöntä rajoittaa absoluuttinen annettuus koskemaan ainoastaan *aktuaalisen immanenssin sfääriä*, ts. yksittäisiä, yksityisiä kokemuksia, onhan fenomenologian pyrkimyksenä tutkia olemuksia myös yleisellä tasolla ja valottaa yleisiä mahdollisuuksia. Husserl laajentaakin absoluuttisen annetun piiriin kaiken olemuksen, myös yleisen, ja teemaksi koko itseannetun. Hän perustelee annettuuden laajentamista yleiseen ilmeisyyden avulla: Jos tutkijalla on annettuna kaksi saman olemuksen eri vivahdetta, on tutkija kaikessa ilmeisyydessä kykenevä arvioimaan niiden samankaltaisuutta ja näkemään ne yleisenä ilmiönä eikä ainoastaan yksilöllisinä yksittäisinä ilmiöinä. Husserlin näkemyksen mukaan, ilmeisyyden itseannettuutta tarkastelemalla voidaan puhtaan näkemisen ja ankaran fenomenologisen reduktion kautta nähdä myös erilaisia kategoriaalisia annettuja, jotka mahdollistavat itseannettujen vertailun, erottelun ja toisiinsa kytkemisen. (Husserl, 1995, s. 70–92.)

Vaikka Husserl korostaa kaikessa näkemisen puhtauden vaatimusta ja fenomenologisen reduktion tarpeellisuutta, ei hän tarkoita, että tutkittaessa jotakin tutkijan tulisi olla vailla omaa ajatusta vaan juuri päinvastoin: hän korostaa tiedostuksen merkitystä minkä tahansa kohteen olemusta tutkittaessa. Husserl kuvailee annettuuden ilmiötä kohteen konstituoitumiseksi tiedostuksessa ja ilmeistä näkemistä tiedostuksena itsenään sen vahvimmassa merkityksessä. Tiedostukseen liittyvät ajatusaktit ovat Husserlille kuitenkin ennen kaikkea intuitiivisia, eikä näkemisessä varsinaisesti ole sijaa ymmärrykselle. Toisiinsa viittaavat ajatusaktit osoittavat teleologisia yhteenkuuluvuuksia ja muita yhteyksiä, jotka itsessään tuovat esille ymmärryksenmukaisen ykseyden. Tiedostuksen tulee kuitenkin olla vapaa eksistentiaalisista oletussuhteista, niin empiirisen minän kuin reaalisen maailmankin suhteen, jolloin annettu on absoluuttista annettuutta, näyttäytyipä ajatteluilmiössä olemassa oleva tai pelkästään mielletty. (Husserl, 1995, s. 83–96.)

Fenomenologien analyysi on Husserlin sanoin ”joka askeleella olemusanalyysia ja välittömästä intuitiosta konstituoitavien yleisten asiantilojen tutkimusta” (Husserl, 1995, s. 78), jonka ehkä merkityksellisimpänä ongelmana on lopullinen merkityksenanto tavoitellulle tiedolle ja samalla kohteelle itselleen, joka ”on se mitä se on ainoastaan korrelaatioissa mahdolliseen tiedostukseen” (Husserl, 1995, s. 96).

Toisin sanoen husserlilaisen fenomenologian tavoitteena on ”kuvata sitä tapaa, jolla ulkoinen maailma rakentuu ihmisen tajunnassa” (Metsämuuronen, 2006, s.154). Husserl piti fenomenologiaa ennen kaikkea puhtaiden ilmiöiden olemusoppina ja pyrki sen avulla yhdistämään hajaantuneen filosofian ja lähentymään tieteen ideaalia (Husserl, 1995, s.66). Husserl ei ollut niinkään kiinnostunut yksittäisen ihmisen tajunnasta tai ilmiöiden rakentumisesta yksilöllisellä tasolla vaan universaalista tajunnasta varman absoluuttisen tiedon perustana. (Perttula, 1995, s. 8).

### 6.2.2 Husserlilaisuuden kritiikkiä – kohti ymmärtävää olemassaoloa

Puhdasta husserlilaista fenomenologiaa on kritisoitu keinotekoiseksi, koska se olettaa havaitsijan kykenevän ehdottomaan puolueettomuuteen ja koska siinä tarkastelu suunnataan todellisesta maailmasta irrallisen elämysmaailmaan (Niskanen, 2005, s. 104; Perttula, 1995, s. 8).

Yksi Husserlin merkittävimmistä kanssa-ajatteliijoista ja seuraajista sekä samalla periaatteellisimmista vastustajista oli hänen oppilaansa Martin Heidegger (1889–1976). Heideggeria kutsutaan olemisen filosofiksi, koska hänen mukaansa ihminen on olemassaolossaan välttämättömästi sidottu maailmaan. (Niskanen, 2005, s. 104). Husserl ei piitannut ilmiöiden todellisesta eksistenssistä, mutta Heideggerille juuri oleminen on se, joka useimmin jää piiloon ja jota on tutkittava. Toisin kuin Husserl, Heidegger uskoi, että tieto muodostuu aina ihmisen ja ulkoisen todellisuuden välisessä suhteessa, mistä johtuen niitä ei koskaan tulisi erottaa toisistaan. (Metsämuuronen, 2006, s. 156.) Husserlista poiketen, Heidegger tekee eron myös olemisen eri tapojen välille. Inhimillinen olemassaolo poikkeaa Heideggerin näkemyksen mukaan kaikesta muusta olevasta. Hän käyttää inhimillisestä olemassaolosta termiä *täälläolo*. Täälläolo, toisin kuin muu oleva, ymmärtää jollakin ilmeisyydellä omaa olemistaan. Heideggerin näkemyksen mukaan täälläolo, siis toisin sanoen ihmisen olemassaolo, on yhdistelmä, joka rakentuu hänestä riippuvista tekijöistä eli hänen omista valinnoistaan, sekä hänestä riippumattomista tekijöistä, siis asioista ja tilanteista, joihin hän on joutunut tai kasvanut. (Niskanen, 2005, s. 104–105; Metsämuuronen, 2006, s. 156.)

Täälläolon ymmärtämiseen kuuluu sekä oman olemisen että myös kaiken sellaisen olevan ymmärtäminen, joka on erilaista kuin täälläolo itse. Ihmisen suhde ei-inhimilliseen olevaan saa Heideggerin näkemyksen mukaan muotonsa riippuen siitä, miten ihminen sen kohtaa. Erityisen merkittäväksi nousee kuitenkin ihmisen suhde toiseen ihmiseen, siis sellaiseen olevaan jonka olemassaolo on samankaltaista kuin täälläolon itsensä. Tämä kanssaoleminen antaa täälläololle sosiaalisen ja kulttuurisen ulottuvuuden. Kaikelle keskeistä on kuitenkin se, että ymmärtäminen ja tulkinta saavat aina merkityksensä tavasta olla maailmassa. Koska Heideggerin ajattelussa ymmärrys saa tulkinnan luonteen, ei Heideggerin filosofiaa pidetä puhtaasti fenomenologisena, vaan se lähestyy hermeneutiikkaa, jonka edustajista erityisesti Wilhelm Diltheyn ajattelun kanssa sillä on paljon yhteistä. (Niskanen, 2005, s. 104–106; Metsämuuronen, 2006, s. 156.)

Wilhelm Dilthey (1833–1911) on puhtaasti hermeneutiikan edustaja (Niskanen, 2005, s.92). Dilthey pyrki lujittamaan kokemuksen tutkimuksen asemaa kehittämällä ymmärtävän psykologian metodologiaa omaan, luonnontieteistä riippumattomaan suuntaan (Niskanen, 2005, s. 93). Kokemus, sen ilmaisu ja ymmärtäminen tarkentuivat Diltheyn näkemyksissä ihmistieteiden tutkimuskohteiksi. Dilthey keskittyi erityisesti ymmärtämisen



määrittelemiseen ja teki eron muun muassa elementaarisen ja korkeamman ymmärtämisen välillä. Korkeamman tason ymmärtämisessä ilmaisujen merkitykseen ja kontekstiin päästään käsiksi ilmaisuja koskevan päättelyn avulla. Diltheyn mukaan korkeammassa ymmärtämisessä ilmauksen merkitystä on tutkittava aina suhteessa historialliseen ja kulttuuriseen kontekstiin, aikaan ja paikkaan. Tässä mainittakoon, että myös Heidegger näki ajan kaiken olemista koskevan tulkinnan horisonttina. (Niskanen, 2005, s. 94–106.)

Diltheyn näkemyksen mukaan yksilöllisten mentaalisten prosessien ulkoistuminen objektiivisessa hengessä on mahdollista, koska kokemuksiaan ilmaiseva ihminen ”kokee, ajattelee ja toimii yhteisessä maailmassa”. (Niskanen, 2005, s. 97.) Diltheyn mukaan ymmärtämisen lähtökohtana on yksilöllinen kokemus, jossa yksilö tulee tietoiseksi sisäisestä elämästään ja kykenee yleistämään tuon kokemuksen myös muihin ihmisiin. Koska kaikki inhimillinen on ymmärrettävissä ja yhteisten nimittäjiensä myötä tunnettavissa, ei mikään inhimillinen ole koskaan täysin vierasta. (Dilthey, 1976, s. 192). Tähän pohjaa myös ajatus hermeneuttisesta kehästä, johon tutkija vertauskuvallisesti astuu ja jossa hänen ymmärryksensä rakentuu esitiedon perustalle ja etenee spiraalimaisesti aina uudesta tiedosta täydentyen ja uusia kuvauksia ja tulkintoja synnyttäen (Niskanen, 2005).

Olemme jo todenneet, että Husserl ja Heidegger jakoivat monia näkemyksiä mutta erosivat useiden merkitsevien käsitysten kohdalla. Lauri Rauhala on rakentanut eksistentiaalista fenomenologiaa keinoksi yhdistää Husserlin ja Heideggerin fenomenologiat. Koska ihminen on Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen mukaan tajunnallinen, kehollinen ja situationaalinen, ei ole yhdentekevää, miten tutkittavaa ihmistä tutkimuksen metodin osalta lähestytään. (Metsämuuronen, 2006, s. 160–161.) Kehollisuus ilmenee ihmisen olemassaolon orgaanisina tapahtumina, ja sitä on näin ollen turha kuvata symbolisesti. Tajunnallisuuden ymmärtämiseen liittyvät Rauhalan ajattelussa olennaisesti *subjektiivisen maailmankuvan* ja *merkityshorisontin* käsitteet. (Rauhala, 2006, s. 29–30.) Subjektiivisella maailmankuvalla Rauhala tarkoittaa ihmisen koettua maailmaa eli tajunnan sisäisissä organisoitumisprosesseissa jäsentyneitä merkityksiä ja niiden verkostoja. (Rauhala, 2006, s. 29–30.) Yksilön ymmärtämisen kokonaisuus muodostuu maailmankuvasta käsin (Metsämuuronen, 2006, s. 162). Merkityshorisontti puolestaan kuvaa koetun maailman historiallisuutta ja sitä, että ymmärtäminen voi tapahtua ainoastaan joissakin yhteyksissä. Situationaalisuudella Rauhala tarkoittaa elämäntilanteisuutta. Ihminen on kietoutunut omaan elämäntilanteeseensa ja näin ollen suhteessa siihen sekä kehollisesti että

tajunnallisesti. Situationaalisuus on monimuotoista, ei ainoastaan fyysiseen ympäristöön liittyvää, vaan siihen vaikuttavat myös arvot ja normit sekä toiset ihmiset. Kuten jo Heidegger ja Dilthey omalla tavallaan kuvasivat, myös Rauhalan käsitys on se, että situaatio vaikuttaa ihmisenä olemiseen ja että kokemusta tutkittaessa tutkitaan tahattomastikin samalla sitä, missä kokemus on. (Rauhala, 2006, s. 39.)

### 6.2.3 Fenomenologinen psykologia, fenomenologinen erityistiede ja tämän tutkielman metodologiset lähtökohdat

Olemme edellä esitelleet myös hermeneutikkojen ajatuksia husserlilaisen filosofian kritiikin yhteydessä. Siinä missä puhtaan husserlilaisen fenomenologian suhtautuminen tulkintaan on ehdottoman kielteinen, perustuu hermeneutiikassa tieteellinen tutkiminen juuri tulkinnan harjoittamisen varaan. Hermeneutiikan sisältö voidaan karkeasti kiteyttää esimerkiksi sanomalla sen olevan ”oppia tulkitsemisesta ja ymmärtämisen ehdoista sekä tavoista” (Rauhala, 2006, s. 121). Hermeneuttisen näkemyksen mukaan ymmärtäminen on tulkintaa ja tutkimuksen tulos on näin ollen riippuvainen tutkijan taidosta tulkita tutkittaviensa kokemuksestaan antamaa kuvausta (Perttula, 2005).

Juha Perttula on tutkinut ja soveltanut fenomenologian ja hermeneutiikan tieteenteoreettisia pohdintoja ja kehitellyt niiden pohjalta spesifin fenomenologisen metodin (Metsämuuronen, 2006, s. 163). Perttulan metodi pohjautuu Amedeo Giorgin fenomenologisen psykologian tarpeisiin kehittämään ns. *Giorgin metodiin*, jota käytimme tämän tutkielman tulosten analyysissä. Giorgin tutkimustradition tavoin, myös Perttulan tutkimustraditiota on kutsuttu fenomenologiseksi psykologiaksi, mutta sen käyttökelpoisuus pätee myös muilla kokemusta tutkivilla tieteenaloilla, joten käytämme siitä tässä myös yleisesti käytettyä termiä *fenomenologinen erityistiede*.

Perttula tukeutuu fenomenologisen erityistieteen kehittäessä Rauhalan käsitykseen holistisesta ihmisestä ja Rauhalan ja Heideggerin näkemykseen kokemuksen suhteesta maailmaan, erityisesti Rauhalan muotoileman elämäntilanteisuuden muodossa (Perttula, 2005). Perttula pitää itseään fenomenologina, koska hänen näkemyksensä mukaan kokemuksen tutkimuksen tavoite on kuvaileva ja tutkimuksen onnistuneisuuden mittarina voidaan pitää juurikin sen deskriptiivisyyden astetta. Vaikka fenomenologinen erityistiede nykyaikaisena tieteen tutkimussuuntauksena on kulkenut verrattain kauas Husserlin

alkuperäisistä pyrkimyksistä, on husserlilainen perintö silti elävästi läsnä. Fenomenologian perusteeksi ”paluu asioihin itseensä” on sekin alun perin Husserlin lause (*’Zu den Sachen selbst’*). Siinä on kyse fenomenologialle ominaisesta pyrkimyksestä kuvata asioita intuitiosta syntyvästä ymmärtämisestä käsin, ilman teoreettisia ja metafysisiä käsitteitä (Perttula, 1995, s. 9).

Vaikka Perttula asettaa deskriptiivisyyden tutkimuksensa tavoitteeksi, samalla hän kuitenkin korostaa fenomenologisen erityistieteen omaksumaa asennetta, joka korostaa tutkijan kykenemättömyyttä toisen ihmisen kokemuksen täydelliseen ja identtiseen kuvailemiseen. Perttula väittääkin, että koska tutkijan on mahdotonta päästä oman todellisuutensa ulkopuolelle, myös deskriptiivinen tutkimus on väistämättä aina osin tulkinnallista. (Perttula, 1995, s. 55–56.) Perttula ei näe tätä ongelmana, vaan suhtautuu tulkitsemiseen hermeneuttikkojen tavoin luonnollisena osana ihmisyyttä ja ymmärtämistä.

Myös tämä tutkimus noudattelee Perttulan fenomenologisen erityistieteen peruseriaatteita, ja näin ollen siinäkin on nähtävissä sekä fenomenologisia että hermeneuttisia piirteitä. Otamme tässä tutkimuksessa kuitenkin Giorgin ja Perttulan tavoin fenomenologisen lähtökohdan tieteeseen eli pyrimme tutkimuksessamme deskriptiivisyyteen, mikä korostuu osaltamme erityisesti tutkimuksen empiirisessä vaiheessa ja analyysin metodin valinnassa.

Vaikka tutkimusotteemme ei olekaan aivan perinteinen, kuten luvun alussa kuvailimme, istuu se mielestämme edellä kuvattuihin metodologisiin lähtökohtiin. Perttula painottaa Giorgin tavoin fenomenologisen metodin soveltumista monenlaisiin tutkimuksiin. (Perttula, 2005.)

## 7. EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksemme empiirisessä osuudessa pyrimme fenomenologisen analyysin avulla kuvailemaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään tutkimusalueeseemme liittyviä ilmiöitä.

Tutkimusideaa kehitellessämme otimme lähtökohdaksi tutkia, **miten mediakasvatuksen asema eheyttävänä aihekokonaisuutena vaikuttaa sen opettamiseen ja millaista mediakasvatusta kouluissa todellisuudessa tapahtuu.** Ideaa työstäessämme kiinnostuimme erityisesti siitä, **millaisena nämä käytännöt näyttäytyvät opetussuunnitelmauudistuksen luomassa murrosvaiheessa.** Lisäksi kiinnostuimme siitä, **kuinka korkeatasoisina diginatiiveina pidettyjen lasten mediataidot todellisuudessa näyttäytyvät.** Ideoimme monenlaisia lähestymistapoja haastatteluista erilaisten mediatyöpajojen toteuttamiseen. Osittain ajallisten ja muihin resursseihin liittyvien rajoitusten vuoksi päätimme kuitenkin lopulta kerätä aineistomme opettajille suunnatun kyselytutkimuksen muodossa.

Koska tutkimusaineisto kerättäisiin opettajilta, muotoutuivat myös lopulliset tutkimuskysymykset sen mukaisesti päätyen seuraavaan muotoon:

- Tutkimuskysymys 1) **Miten opettajat suhtautuvat tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämiseen osana opetusta ja millaisia käytäntöjä medialaitteiden käyttöön koulussa liittyy?**
- Tutkimuskysymys 2) **Mitä mediakasvatus opettajien näkökulmasta tarkoittaa ja millaisia tavoitteita ja käytäntöjä koulujen mediakasvatusarki pitää sisällään?**
- Tutkimuskysymys 3) **Miten opettajat kokevat vastuunsa ja valmiutensa mediakasvatuksen toteuttamiseen opetussuunnitelmauudistuksen murrosvaiheessa?**

## 7.1 Aineiston kerääminen

Toteutimme aineiston keräämisen toukokuussa 2014. Kysely toimitettiin yhdelle oululaiselle alakoululle, jonka opettajat ja rehtori olivat ilmoittaneet suostumuksensa tutkimusaineiston keräämiseen. Kyseinen koulu on keskisuuri ja sijaitsee alueella, jossa väestö on kaupunkilähiölle tyypillisen heterogeenista. Koulussa opiskelee noin 350 alakouluikäistä lasta. Kyseinen koulu valikoitui tutkimuksemme kohteeksi osittain siksi, että siellä on viime vuosien aikana uudistettu ja lisätty erilaisten viestintäteknologisten laitteiden kapasiteettia.

Koostimme tutkimuskysymyksiimme liittyvistä teemoista kyselylomakkeen. Ennen varsinaisen tutkimusaineiston keräämistä teimme kyselystä pilottiversion, johon vastannut henkilö arvioi kysymysten selkeyttä ja vastattavuutta sekä kyselykokonaisuuden toimivuutta. Pilotista saamamme palautteen pohjalta muokkasimme kyselyä vielä ennen sen toteuttamista. Kyselyn lopulliseen versioon tuli yksitoista kysymystä. Kysymyksistä kolme oli ns. kysymyspattereita ja loput kahdeksan olivat muodoltaan avoimia. Kyselylomakkeen kysymykset ovat liitteenä (Liite 1).

Kyselyn lopullinen toteuttaminen osui harmillisesti juuri kiireisimpään vaiheeseen kevätlukukauden lopussa ja vaikka lähes kaikki opettajat yrittivät vastata kyselyyn, eivät kaikki ehtineet vastata laajuutensa vuoksi aikaa vievään kyselyyn. Saimme kuitenkin kaksitoista vastausta, joista suurin osa oli erittäin pitkiä ja perusteellisia. Suurin osa vastasi kyselyyn käsin kirjoittamalla, joten litteroimme aineiston tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmalla. Vastausten suhteellisen vähäisestä määrästä huolimatta saimme kerättyä aineiston, joka on sisällöltään rikas ja varsin riittävä tutkimuksemme tarpeisiin.

## 7.2. Aineiston analyysi

Käytämme tutkimuksemme analyysissa Amedeo Giorgin kehittämää *Giorgin metodi* -nimellä tunnettua analyysimetodia (*the Descriptive Phenomenological Method in Psychology*). Giorgin metodi on kehitetty tutkittavan itsensä kuvaileman kokemuksen tutkimiseen psykologisenä ilmiönä, mutta se soveltuu lähtökohtaisesti minkä tahansa kerrotun asian analysoimiseen. Koska tutkimuksemme ei liity niinkään kokemukseen psykologisenä ilmiönä vaan enemmänkin tiettyihin ilmiöihin liittyvien näkemysten

kuvailemiseen, käytämme metodista omaa sovellustamme aineiston jaottelun osalta, mutta analyysin eteneminen on silti Giorgin mallin mukainen.

Metodi koostuu viidestä vaiheesta (Giorgi, 1985b):

Vaihe 1) Kokonaisnäkömyksen tavoittelu

Vaihe 2) Merkitysyksiköiden erottelu

Vaihe 3) Tutkittavan ilmaisujen kääntäminen tutkijan kielelle

Vaihe 4) Yksityiskohtaisen kuvauksen muodostaminen

Vaihe 5) Yleisen kuvauksen muodostaminen

Kuvailemme metodin vaiheet käyttäen havainnollistavana esimerkkinä viittauksia omaan tutkimusaineistoomme.

### 7.2.1 Ensimmäinen vaihe: kokonaisnäkömyksen tavoittelu

Giorgin metodin ensimmäinen vaihe on varsin yksinkertainen. Siinä aineisto luetaan läpi niin moneen kertaan, kuin on kokonaisnäkömyksen saamiseksi ja vastaajan kielellisen tyylin ymmärtämiseksi tarpeellista (Giorgi, 1985b, s. 10–11).

Analyysin tässä vaiheessa ei vielä varsinaisesti analysoida mitään, vaan tavoitteena on ainoastaan tutustua aineistoon mahdollisimman avoimesti ja huolellisesti. (Perttula, 1995, s. 69.) Analyysin tässä vaiheessa pyrimme omaksumaan sulkeistavan asenteen ts reduktion menetelmän ja tarkastelemaan aineistoa ainoastaan sellaisena kuin se itsessään näyttäytyy.

Reduktion avulla tutkijan on mahdollista päästä – tai ainakin pyrkiä pääsemään – käsiksi fenomenologisen analyysin kannalta olennaisiin asioihin siirtämällä syrjään kaikki epäolennainen ja siten irtautua luonnollisesta asenteestaan ja sen sitomasta tavasta havaita maailmaa. (Perttula, 1995, s. 9-10; 69). Husserlille reduktio merkitsi kaikista voimassapidoista irrottautumista ja sen tarkoituksena oli pystyä näkemään kaiken takana oleva ilmiön puhdas annettuus (Himankna, Hämäläinen & Sivenius, 1995, s. 21–23; Husserl, 1995). Perttula kuitenkin huomauttaa, että hänen näkömyksensä mukaan tutkijan ei pidä sulkeistaa käsitystään ihmisen perusolemuksesta eli sulkeistamisen ei fenomenologisesta filosofiasta poiketen tarvitse ulottua ontologiselle tasolle asti (Perttula,

1995, s. 71). Joka tapauksessa reduktion on tarkoitus kulkea tutkijan mukana koko tutkimuksen ajan, joskin sen merkitys on jokaisessa vaiheessa hieman erilainen.

### 7.2.2 Toinen vaihe: merkitysyksiköiden erottelu

Toisessa vaiheessa, kokonaisnäkömyksen tavoitettuaan tutkija käy aineiston vielä kertaalleen läpi, tällä kertaa tarkoituksenaan jaotella aineisto merkitysyksiköihin. Merkitysyksiköihin jakaminen tehdään, koska yleensä teksti on liian pitkä ja monimutkainen yhdellä kertaa analysoitavaksi. (Giorgi, 1985b.)

Merkitysyksiköt ovat ilmauksia tai ilmausten sarjoja, jotka sisältävät itsessään sellaisenaan ymmärrettävän merkityksen. Merkitysyksiköt voivat siis olla yksittäisiä sanoja, kokonaisia lauseita tai pidempiä kuvauksia, joiden rajat muodostuvat, kun tutkija kokee merkityksen vaihtuvan. Erottelu tapahtuu siis tutkijan intuition ohjaamana. Olennaista on, että koko analysoitava kuvaus erotellaan merkitysyksiköihin, sillä fenomenologisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti, tässä vaiheessa ei voida eikä saada vielä tehdä päätelmiä siitä, mikä on merkityksellistä ja mikä ei. (Giorgi, 1985b, s. 10–16; Perttula, 1995, s. 72.) Perttula kuitenkin huomauttaa, että jo tässä vaiheessa tutkijan on tiedettävä, mitä hän aikoo tutkia, sillä merkitysyksiköitä eroteltaessa tulee pitää mielessä tutkimuksen tarkoitus ja siihen liittyvä kriteeristö, eli se, mitä pidetään merkityksenä (Perttula, 1995, s. 73). Kuten Giorgi korostaa, merkitysyksiköt eivät ole itsenäisesti olemassa sellaisinaan, vaan ainoastaan suhteessa tutkijaan ja hänen tutkimusasenteeseensa. Se, mikä aineistosta nousee, riippuu pitkälti tutkijan näkökulmasta ja siten erilaiset tutkimustehtävät johtavat erilaisiin tuloksiin. (Giorgi, 1985b, s. 15.)

Toteutimme tämän vaiheen Giorgin mallin mukaisesti ja kävimme yksitellen läpi kaikkien vastaajien vastaukset koko kyselyn osalta ja erottelimme kunkin kertomuksen merkitysyksiköihin. Annoimme merkitysyksiköiden muotoutua jokseenkin spontaanisti, mutta pidimme samalla mielessä kunkin kysymyksen kysymyksenasettelun.

Seuraavassa havainnollistamme, kuinka erottelimme tekstit merkitysyksiköihin. Esimerkki on poimittu omasta aineistostamme. Kyseessä on erään vastaajan vastaus kysymykseen ”*Mitä mediakasvatus sinun näkemyksesi mukaan on?*”:

Vastaja 3: ” / *Mediakasvatus on kouluissa, kodeissa ja muissa yhteisöissä tehtävää tietoista kasvatustyötä / , jossa kasvatettavaa opetetaan mediasta / ja medialla tekemisessä. / Mediakasvatukseen kuuluu erilaisten laitteiden käyttämisen opettelua / , erilaisten tekstien ja esitysten valmistamiseen ja esittämiseen liittyviä asioita. / Turvallisuus asiat / ja lakiin ja eettisyyteen liittyvät asiat ovat myös tärkeitä. / Lasten täytyy oppia suojelemaan itseään / ja olemaan loukkaamatta muita. / Kriittinen katse mediaesitysten todenmukaisuuteen on erittäin tärkeää. / Ns. kriittinen medialukutaito on ehdottoman tärkeä. / Kaikkia näitä asioita pitäisi käsitellä koulussa. /”*

Numeroimme ja uudelleen kirjoitimme kaikki merkitysyksiköt yksilöllisin tunnustenumeroin. Koska erottelimme merkitysyksiköitä myös kesken lauseen, merkitsimme sulkeisiin alkuperäisen lauseyhteyden väärinkäsitysten välttämiseksi myöhemmissä analyysin vaiheissa:

Vastaja 3:

- 5.3.1 Mediakasvatus on kouluissa, kodeissa ja muissa yhteisöissä tehtävää tietoista kasvatustyötä,
- 5.3.2 jossa kasvatettavaa opetetaan mediasta
- 5.3.3 ja (*kasvatettavaa opetetaan*) medialla tekemisessä.
- 5.3.4 Mediakasvatukseen kuuluu erilaisten laitteiden käyttämisen opettelua,
- 5.3.5 (*Mediakasvatukseen kuuluu*) erilaisten tekstien ja esitysten valmistamiseen ja esittämiseen liittyviä asioita.

### 7.2.3 Kolmas vaihe: Tutkittavan ilmaisujen kääntäminen tutkijan kielelle

Analyysin kolmannessa vaiheessa tutkija käy edellisessä vaiheessa erottelemansa merkitysyksiköt huolellisesti läpi ja pyrkii nyt todella ymmärtämään, mitä vastaja on kuvaillut. Koska toisen ihmisen kertomus on usein täynnä moniselitteisiä vaikeasti tulkittavia ilmaisuja, on tutkijan tässä vaiheessa selkiytettävä vastaajan kuvailuun kätkeytynyt todellinen merkitys kääntämällä se ”tutkijan kielelle” eli selkeään ja helposti ymmärrettävään muotoon. (Giorgi, 1985b, s. 17–18, Perttula, 1995, s. 74–75.)

Tämä kääntäminen tapahtuu reflektion (*Process of Reflection*) ja mielikuvien tasolla tapahtuvan muuntelun avulla (*Imaginative Variation*) (Giorgi, 1985b), jotka ovat olennainen osa myös Husserlin fenomenologista filosofiaa (Husserl, 1995).

Reflektio, eli pohtiva tarkastelu, suunnataan tutkittavaan kohteeseen eli tässä tapauksessa kuhunkin yksittäiseen merkitysyksikköön yksi kerrallaan. Tarkastelun tavoitteena on



nähdä, mikä kuvauksessa on olennaista ja mikä esimerkiksi jonkin merkityksen kannalta tarpeettoman sanan tai teeman toistoa. Reflektion avulla tutkija pyrkii muodostamaan kustakin merkitysyksiköstä selkeän ja siitä kaiken olennaisen ilmaisevan muodon. (Giorgi, 1985b; Perttula 1995.)

Tähän muotoon päästäkseen tutkija hyödyntää mielikuvan tasolla tapahtuvaa muuntelua, joka tarkoittaa käytännössä tutkijan mielessä tapahtuvaa prosessia, jossa hän punnitsee, vertailee, yhdistelee ja lopulta muuntelee merkitysyksikön sisällä olevia ilmauksia löytääkseen merkitystä parhaiten ilmentävän muodon. Mielikuvan tasolla tapahtuvassa muuntelussa on siis kyse niiden rajojen etsimisestä, joiden sisällä kaikki ilmaisulle olennainen pysyy ja joiden ulkopuolelle kaikki epäolennainen jää (Giorgi, 1985b, s. 18).

Myös tämä vaihe eteni omassa analyysissämme Giorgin metodin mukaisesti. Tutkimme merkitysyksiköitä reflektiivisesti ja hyödynsimme mielikuvan tasolla tapahtuvaa muuntelua kunkin ilmaisun perimmäisen merkityksen tavoittamiseksi.

Seuraavassa havainnollistamme jo aiemmin esitellyn katkelman osan muuntumista vastaajan alkuperäistä kuvausta noudattelevista merkitysyksiköistä meidän tutkijoina rakentamiksemme yleiskielisiksi kuvauksiksi vastaajan kertomuksesta:

### Vastaaja 3

5.3.1 Mediakasvatus on kouluissa, kodeissa ja muissa yhteisöissä tehtävää tietoista kasvatustyötä.

*Tutkija 5.3.1 Vastaajan mukaan mediakasvatus on kouluissa, kodeissa ja muissa yhteisöissä tehtävää tietoista kasvatustyötä.*

5.3.2 jossa kasvatettavaa opetetaan mediasta

*5.3.2 Vastaajan mukaan mediakasvatus on toimintaa jossa kasvatettavaa opetetaan mediasta.*

5.3.3 ja (kasvatettavaa opetetaan) medialla tekemisessä.

*5.3.3 Vastaajan mukaan mediakasvatus on toimintaa jossa kasvatettavaa opetetaan medialla tekemisessä.*

5.3.4 Mediakasvatukseen kuuluu erilaisten laitteiden käyttämisen opettelua,

*5.3.4 Vastaajan mukaan erilaisten laitteiden käyttämisen opettelu kuuluu mediakasvatukseen.*

5.3.5 (Mediakasvatukseen kuuluu) erilaisten tekstien ja esitysten valmistamiseen ja esittämiseen liittyviä asioita.

*5.3.5 Vastaajan mukaan erilaisten tekstien ja esitysten valmistamiseen ja esittämiseen liittyvät asiat kuuluvat mediakasvatukseen.*

Vaikka tähänastiset vaiheet ovat edenneet suoraan Giorgin mallin mukaisesti, on tulevissa vaiheissa tapahtuva sovellutus kuitenkin jo jättänyt jälkensä analyysiimme. Siksi on ehkä tarpeen perustella tässä vaiheessa, miksi merkitysyksiköt esimerkiksi on eroteltu niin pieniin osiin ja miksi samasta lauseesta lähtöisin olevat, osittain saman merkityksen osaset, on haluttu pitää erillään, kuten edellä näkyvissä aineiston kohdissa 5.3.2 ja 5.3.3.

Syy tähän on ennen seuraavaa analyysivaihetta tekemämme muutos aineiston rytmittelyssä. Tähän asti olemme analysoineet jokaisen vastaajan vastausta muista vastaajista erillisenä koko kyselylomakkeen kattavana kokonaisuutena, mutta tästä eteenpäin tarkastelemme kutakin kyselyn kysymystä erikseen, tällä kertaa kaikkien vastaajien vastausten muodostamana kokonaisuutena. Toisin sanoen, emme seuraavassa vaiheessa muodosta yksityiskohtaista kuvausta jokaisen vastaajan ”mediakasvattajaprofiilista” vaan lähdemme rakentamaan yksityiskohtaisia kuvauksia kussakin kysymyksessä tavoitellun mediakasvatukseen liittyvän ilmiön/teeman osalta.

#### 7.2.4 Neljäs vaihe: Yksityiskohtaisen kuvauksen muodostaminen

Vaikka oma analyysimme on tässä vaiheessa jo eriytynyt Giorgin ja Perttulan esittelemästä mallista, kuvailemme oman prosessin lisäksi tässä myös Giorgin mallin, koska sen pääperiaatteet toteutuvat myös omassa analyysissämme. Giorgi esittelee neljännen ja viidennen vaiheen yhdessä, mutta puramme sen tässä osiin muun muassa Perttulan Giorgin metodista esittämän mallin mukaisesti (Perttula, 1995, s. 68–89).

Tämän jaottelun mukaan neljännessä vaiheessa tutkija muodostaa tutkijankielelle kääntämistään merkitysyksiköistä ehjän kokonaiskuvauksen vastaajan kertomuksesta. Tässä vaiheessa kaikki käännetyt merkitysyksiköt pitää ottaa huomioon ja kaikkien merkitysyksikköihin sisältyvien merkitysten on oltava sisällöllisesti edustettuna kokonaiskuvauksessa. (Giorgi, 1985b, s.19) Kokonaiskuvauksesta puhuessaan Perttula käyttää termiä merkitysverkosto, joka syntyy hänen mukaansa, jos erilliset merkitysyksiköt asetetaan sisällöllisesti toistensa yhteyteen. Merkitysverkostojen tavoittamiseksi tutkijan on Perttulan mukaan reflektoitava käännettyjen merkitysyksiköiden sisällöllisiä yhteyksiä sekä keskeisyyttä tutkittavan ilmiön kokonaisuudessa. (Perttula, 1995, s. 77–78.)

Analyysin tässä vaiheessa lähdimme omassa työssämme tarkastelemaan kunkin kysymyksen vastauksista muodostuvaa kokonaisuutta ja hahmottelemaan siitä muodostuvaa kokonaiskuvausta, tai merkitysverkostoa, kuten Perttula ilmaisee. Giorgista ja Perttulasta poiketen analysoimme tässä vaiheessa useiden vastaajien vastauksia, mutta prosessi on muuten sama ja näkemyksemme mukaan useiden vastaajien samasta kysymyksestä antamat vastaukset muodostavat tässä kysymyksestä henkilöä vastaavan tekijän – tutkittavana olevan ilmiön osatekijän.

Käytännössä analyysi eteni niin, että kävimme huolellisesti läpi kaikki kysymykseen liittyvät merkitysyksiköt ja ryhdyimme jaottelemaan niitä merkitysten mukaisiin ryhmiin, *merkitysteemoihin*, sen mukaan mitä merkityksiä kukin merkitysyksikkö piti sisällään. Osa merkitysyksiköistä osoittautui sellaisinaan jonkin yksittäisen merkityksen ilmentymäksi, kuten alkuperäisen merkitysyksiköiden erottelun mukaisesti oli odotettavissa, mutta jotkin ilmaukset paljastivat vielä tässä vaiheessa myös muita aiemmin piiloon jääneitä merkityksiä – kiitos aineiston ryhmittelyyn tekemämme muutoksen. Useamman merkityksen saaneet merkitysyksiköt liitettiin kaikkiin niihin ryhmiin, joiden merkitysteemaan ne liittyivät. Ryhmien määrä kasvoi aina uuden teeman tullessa esiin ja ryhmiä lisättiin kunnes kaikki merkitysyksiköiden ilmentämät teemat oli nostettu esiin ja merkitysyksiköt lajiteltu niiden mukaisesti.

Etenimme tällä tavalla, koska aineistomme koostui nyt kahdentoista henkilön samaan kysymykseen antamista, joten samat merkitykset ja teemat nousivat esiin yhä uudelleen ja uudelleen ja toisaalta myös vastakkaisia tai muuten eriäviä merkityksiä ilmeni runsaasti. Erilaisten merkitysryhmien määrä kussakin kysymyksessä vaihteli neljän ja kolmenkymmenen välillä. Järjestelimme tarvittaessa vielä merkitysteeman mukaiset ryhmät sen sisäisten nyanssien mukaisesti, esim. positiiviseen ja negatiiviseen alaryhmään. Jaottelussa käytetyillä termeillä ei sinänsä ole mitään merkitystä, koska emme ole kiinnostunut minkäänlaisesta kategorisoinnista, vaan käytimme ryhmittelyä ainoastaan analyysin selkeyttämiseksi. Myös esimerkiksi Frederick Wertz käyttää aineksena olevien osasten välisten suhteiden havaitsemista (*Seeing relations of constituens*) ja useasti toistuvien merkitysten tematisointia (*Thematization of recurrent meanings or motifs*) osana oman analyysimetodinsa reflektiivistä vaihetta (Wertz, 1995, s.176).

Ryhmittelyn jälkeen meillä oli edessämme selkeä kuva siitä, mitä kaikkia merkityksiä vastaukset pitivät sisällään. Tämä vaihe oli tutkimuksemme kannalta välttämätön, koska kuten Giorgi ja Perttula painottavat, mitään merkityksiä ei saa jättää kokonaiskuvauksen ulkopuolelle vaan kaikkien vastaajan kertomuksesta nousseiden merkitysten on oltava siinä edustettuina.

Seuraavassa pyrimme esimerkin avulla kuvailemaan sitä tapaa, jolla jaottelimme merkitysyksiköt temaattisiin ryhmiin ja edelleen alaryhmiin. Kysymyksessä vastaajia pyydettiin kertomaan, millaisia oppilaiden mediataidot heidän mielestään ovat:

Teema 1: Tekniset taidot

*7.1.1. Vastaajan mukaan peruskäyttötaidot ovat hyvät.*

*7.12.1 Vastaajan mukaan oppilaat ovat mediateknisiltä taidoiltaan varsin eteviä.*

-

*7.3.2 Vastaajan mukaan on paljon oppilaita joilla on heikohkot mediatekniset taidot.*

-

*7.5.1 Vastaajan mukaan oppilaiden mediatekniset taidot vaihtelevat paljon.*

Teema 2: Kriittiset taidot

*7.10.4 Vastaajan mukaan oppilaat osaavat yleensä epäillä löytämänsä tietoa.*

-

*7.11.8 Vastaajan mukaan vain harvat oppilaat ovat omaksuneet mediakriittisyyden eri tietolähteisiin kodin kautta.*

-

*7.10.5 Vastaajan mukaan mediakriittiset taidot vaativat jatkuvaa kehittämistä.*

*7.11.6 Vastaajan mukaan mediakriittisyyteen täytyy kasvaa ja kasvattaa.*

Todellisuudessa tässä kysymyksessä teemoja oli useampia ja kuhunkin teemaan kuului kymmeniä vastauksia. Yllä oleva on vain esimerkin omainen kuvaus teemoittelun toteuttamisesta.

Varsinainen yksityiskohtaisen kuvauksen kokoaminen tapahtui esiin nostettujen teemojen eli merkitysryhmien ja niiden edustamien merkitysten esiintyvyyttä ja nyansseja vertaamalla ja niiden asettelemisella sisällöllisesti toistensa yhteyteen. Tämän vaiheen tuloksena syntyneet kuvaukset esittelemme luvussa 8.1, jossa ne toimivat tutkimuksen

tulosten esittelynä. Ennen tuloksiin siirtymistä esittelemme kuitenkin vielä Giorgin metodin viidennen vaiheen.

#### 7.2.5 Viides vaihe: Yleisen kuvauksen muodostaminen

Giorgi ja Perttula lähestyvät tätä vaihetta hieman tosistaan poikkeavalla tavalla. Giorgin omassa kuvauksessa viides vaihe on osa neljättä vaihetta ja siinä yksityiskohtainen kokonaiskuvaus (*Specific Description*) muokataan yleiseksi kokonaiskuvaukseksi (*General Description*), jonka tehtävä on kuvata tutkittavaa ilmiötä ilmiönä eli ilmaista ilmiön yleisintä merkitystä. Kuvaus muodostetaan aineistona olleen kertomuksen yksityiskohtaisen kuvauksen pohjalta, mutta ilman sille ominaisia yksilöllisiä piirteitä. (Giorgi, 1985b, s. 19–20.)

Perttulan Giorgin pohjalta tekemässä metodinkuvauksessa viidennen vaiheen tarkoituksena on muotoilla jokaisen vastaajan yksilöllisen merkitysverkoston (ts. kokonaiskuvauksen) pohjalta yksi yhteinen, yleinen merkitysverkko. Tässä yleisessä merkitysverkossa on oltava mukana kaikista yksilöllisistä merkitysverkostoista esiin nousseet ilmiön kannalta keskeiset sisällöt. Perttula painottaa tässäkin vaiheessa tarvittavan jatkuvaa reflektiivisyyttä, jotta tutkija voi varmistaa, että kaikki olennaiset ilmiön ulottuvuudet tulevat näkyviksi yleisessä kuvauksessa. (Perttula, 1995, s. 84–89.)

Toteutimme Perttulan viidettä vaihetta vastaavan yleisen kuvauksen analyysimme neljännessä vaiheessa – tosin Giorgin neljännen vaiheen ensimmäisen osion mukaisesti, eli yksityiskohtaisena kuvauksena. Näin ollen emme toteuttaneet Perttulan määritelmän mukaista viidettä vaihetta enää uudestaan, vaan lähestyimme viimeistä vaihetta Giorgin määritelmän mukaisesti tarkoituksenamme luoda yksityiskohtaisista kuvauksista yleinen kuvaus. Tässä vaiheessa rikoimme tulosten esittelyvaiheessa muotoutuneen rakenteen ja muodostimme yleiset kuvaukset tutkimukselle asettamiemme empiiristen tutkimuskysymysten mukaisesti, mikä mielestämme terävöittää tulosten pohdinnan merkitystä koko tutkimuksen kannalta. Tämän vaiheen anti on esitelty luvussa 8.2.

## 8. TUTKIMUKSEN TULOKSET

Luvussa 8.1 esittelemme tutkimuksemme tulokset, niin kuin ne analyysin neljännessä vaiheessa muodostettuina yksityiskohtaisina kuvauksina ilmenevät. Kuvauksissa vuorottelevat vastausten esiintyvyyttä ilmentävä, ilmiöön liittyvät kuvaukset tiivistävä teksti ja katkelmat vastaajien alkuperäisistä kuvauksista. Olemme tietoisesti jättäneet kuvausten selkiyttämiseksi pois kaikki viitteet kirjallisuuteen. Aineiston ja teorian yhteys ilmenee tulosten pohdinnassa luvussa 8.2, jossa analysoimme ja pohdimme tutkimuksemme tuloksia analyysin viimeisessä vaiheessa muodostamiimme yleisiin kuvauksiin nojautuen. Olemme rakentaneet yleiset kuvaukset suhteessa tutkimuksemme yleisiin tutkimuskysymyksiin.

### 8.1 Tulosten esittely

#### 8.1.1 Medialaitteiden käytön yleisyys opetuksessa ja oppimisessa

Tutkimuksen alussa vastaajilta kysyttiin miten usein a) he itse käyttävät medialaitteita, medioita ja niihin liittyviä esityksiä ja välineitä opettaessaan ja tunteja valmistelleessaan ja b) kuinka usein oppilaat käyttävät ko. asioita heidän oppitunneillaan. Vastaukset pyydettiin antamaan vaihtoehtoina 1-5, joista 1=*"ei koskaan"*, 2=*"harvoin"*, 3=*"toisinaan"*, 4=*"lähes päivittäin"* ja 5=*"lähes kaikilla oppitunneilla"*.

Opettajien omaa laitteiden käyttöä tarkasteltaessa laitteiden käyttö on runsasta. Kaikki vastaajat käyttivät perinteistä pöytäkoneita päivittäin ja lähes puolet käytti sitä jopa lähes jokaisella oppitunnilla tai sitä valmistellessaan. Myös tablettitietokoneiden käyttö oli yleistä, sillä kaikki vastaajat käyttivät niitä joko toisinaan tai lähes joka päivä. Muita yleisesti lähes päivittäin käytettyjä olivat internethakukoneet ja tekstinkäsittelyohjelmat, joita noin kolmannes kuitenkin ilmoitti käyttävänsä vain toisinaan. Oppikirjoja käytettiin yleisesti lähes päivittäin, mutta myös jokaisella oppitunnilla käyttäjiä oli paljon. Kukaan vastaajista ei vastannut jättävänsä oppikirjojen käyttöä kokonaan tai käyttävänsä niitä vain harvoin.

Vähiten käytettyjä laitteita olivat sähköiset kirjoituslajit ja lukulaite. Lukulaitetta ilmoitti käyttävänsä ainoastaan yksi vastaajista ja sähköisen kirjoituslajinkin käyttö oli säännöllistä vain kahdella vastaajalla, tosin vähintään harvakseltaan sitä ilmoitti käyttävänsä puolet vastaajista. Muita keskimäärin harvakseltaan käytettyjä olivat älypuhelin, yksityisten toimijoiden internetsivut sekä pelit ja viihdesisällöt, joista älypuhelimien käyttö jäi myös kokonaisuudessaan selvästi alhaiseksi.

Eniten vaihtelua käytössä ilmeni älytaulun kohdalla, jota kolmannes käytti harvoin, vajaa kolmannes toisinaan, vajaa kolmannes lähes päivittäin ja loput kaksi vastaajaa, toinen lähes joka tunnilla ja toinen ei ollenkaan, sillä hänellä ei tuossa vaiheessa vielä ollut mahdollisuutta käyttää laitetta. Muita käyttömäärältään vaihtelevia kohteita olivat vastaajan opettamaan aineeseen liittyvät pelit ja internetin avoimet tietosanakirjat, joita osa käytti harvoin, toiset lähes päivittäin, mutta suurin osa toisinaan.

Myös oppikirjojen sähköisiä materiaaleja, muita sähköisiä materiaaleja, virallisten tahojen internetsivuja, internetistä löydettyjä kuvia ja videoita sekä sanoma- ja aikakauslehtiä, käytettiin kaikkia keskimääräisen vastauksen mukaan toisinaan. Näistä kuitenkin internetistä löydettyjä kuvia käytettiin selvästi useammin kuin internetistä löydettyjä videoita tai perinteisiä sanoma- ja aikakauslehtiä. Tarkempi listaus kysytyistä kysymyksistä ja niiden vastauksista on liitteenä (Liite 2).

Oppilaiden käyttöä koskevat vastaukset olivat joiltakin osin samankaltaisia opettajien omaa käyttöä koskevien vastausten kanssa. Esimerkiksi lukulaite oli oppilaiden kohdalla yhtä harvinainen kuin opettajien ja sähköiset kirjoituslajit, oppiaineen ulkopuoliset pelit ja viihdesisällöt ja yksityisten toimijoiden internetsivut jäivät nekin harvoin käytettyjen joukkoon. Toisinaan käytettyjen laitteiden osalta, yksittäisten vastausten jakautumisen perusteella, sanoma- ja aikakauslehtien, pelien ja viihdesisältöjen sekä internetistä löydettyjen videoiden kohdalla käyttö oli suhteessa vähäisintä. Myös toisinaan tapahtuvan käytön osalta vastaukset olivat melko yhteneväisiä. Myös oppilaat käyttivät opettajien toisinaan käyttämiä laitteita ja toimintoja pääsääntöisesti toisinaan.

Huomion arvoisena erona nousee kuitenkin selvästi esiin se, että niiden laitteiden ja toimintojen kohdalla, joita opettajat itse käyttivät keskimäärin lähes päivittäin, oppilaiden osalta käyttö jäi kuitenkin selvästi vähäisemmäksi. Yleisimmin oppilaiden kerrottiin

käyttävän näitä laitteita ja toimintoja toisinaan. Tähän ryhmään kuuluivat tietokone, tabletti, internetin hakukoneet ja tekstinkäsittelyohjelmat. Vaikka tietokoneen ja tablettien kohdalla säännöllisestä, lähes päivittäin tapahtuvasta käytöstä ilmoitti kuitenkin kolmannes vastaajista, vastausten yleisyyttä tarkasteltaessa opettajien ja oppilaiden välinen ero on niidenkin osalta varsin selvä.

Yleisintä vastausta oppilaiden käytön suhteen tarkasteltaessa, ainoastaan oppikirjat nousevat toisinaan tapahtuvan käytön yli ja vastausten mukaan oppilaat käyttivätkin niitä lähes jokaisella oppitunnilla. Vastausten perusteella minkään muun laitteen tai muun medioihin liittyvän materiaalin käyttö ei ollut oppilaiden kohdalla edes lähes päivittäistä. Yksilökohtaisissa vastauksissa on kuitenkin eroja ja neljännes vastaajista ilmoittikin oppilaiden käyttävän tekstinkäsittelyohjelmia ja internetin hakukoneita lähes päivittäin tai lähes jokaisella oppitunnilla. Neljännes myös ilmoitti oppilaiden käyttävän älytaulua, sähköisiä opetusmateriaaleja ja internetistä löytämiään kuvia lähes päivittäin.

Myös medialaitteiden käytön yleisyyttä oppilaiden keskuudessa esittelevät tulokset ovat liitteenä (Liite 3). Emme tarkastele käytön yleisyyttä tässä enää tarkemmin, mutta nämä tulokset antanevat käsitystä siitä, millaista laitteiden käyttö vastaajien myöhemmin kuvailemissa tilanteissa on ollut.

### 8.1.2 Opettajien suhtautuminen medialaitteisiin henkilökohtaisesti ja osana opetusta

Kyselyssä vastaajia pyydettiin kuvailemaan mahdollisimman tarkasti omaa suhtautumistaan ja suhdettaan tieto- ja viestintäteknologiaan. Lisäksi heidän opetustilanteissa tapahtuvaan medialaitteiden käyttöön vaikuttavia tekijöitä kartoitettiin kysymyspatterilla. Kysymyspatterissa vastaajille esitettiin erilaisia väittämiä medialaitteiden käytön syistä ja heitä pyydettiin valitsemaan omaa näkemystään parhaiten kuvaava vaihtoehto (1= ”täysin eri mieltä”, 2= ”jokseenkin eri mieltä”, 3= ”en osaa sanoa”, 4= ”jokseenkin samaa mieltä” ja 5= ”täysin samaa mieltä”).

Ehdoton enemmistö vastaajista suhtautui medialaitteisiin ja niiden käyttämiseen positiivisesti. Laitteet koettiin luonnolliseksi osaksi arkea ja niitä hyödynnettiin jo useilla elämän osa-alueilla. Mediaan kriittisesti suhtautuvia löytyi noin neljännes kaikista



vastaajista, mutta heistäkin suurin osa piti medialaitteiden käytön osaamista tärkeänä ja halusi myös itse osata ko. taitoja. Muutenkin vastaajien näkemys median tarpeellisuudesta nyky-yhteiskunnassa ja erityisesti tulevaisuudessa nousi selvästi esiin. ”Koen medialaitteiden olevan olennainen osa nykypäivää ja tulevaa, jonka vuoksi haluan itsekin oppia käyttämään niitä ja olla esimerkkinä vastuullisesta ja kiinnostuneesta mediakuluttajasta/tuottajasta.” (Vastaaja 10).

Vastaajien arviot omasta osaamisestaan jakautuivat melko tasan kolmeen ryhmään. Kolmannes koki osaavansa käyttää medialaitteita hyvin ja heidän mielestään laitteiden käyttö yleensäkin oli helppoa. ”Hallitsen omasta mielestäni kaiken sen mitä koen tarpeelliseksi. Suhtautumiseni niihin on se, että vempheet ja sovellukset kuuluvat luonnollisena osana arkeeni.” (Vastaaja 11). Toinen kolmannes piti itseään keskivertokäyttäjänä, jonka osaaminen oli kohtalaisen hyvää, mutta näki kehittymiselle kuitenkin vielä tarvetta. ”Olen omasta mielestäni keskinkertainen käyttäjä. Osaan hyvin jos joku on neuvonut miten jokin laite toimii. En kuitenkaan tiedä riittävästi laitteiden mahdollisuuksista.” (Vastaaja 6). Viimeinen kolmannes ei ollut tyytyväinen omiin taitoihinsa ja koki medialaitteiden käyttämisen osittain tai kaikilta osin vaikeana. ”En ole erityisen hyvä teknologisten laitteiden käytössä. Minusta on epämiellyttävää, jos laite ei jostain syystä toimikaan odotetulla tavalla.” (Vastaaja 3). Moni mainitsi ongelmakseen sen, että harvakseltaan käytettävien laitteiden tai sovellusten käyttöohjeet unohtuvat. Tähän liittyen todettiin, että laitteiden jatkuva käyttäminen on tai olisi olennaista taitojen kehittymisen ja erityisesti niiden sisäistämisen suhteen.

Halu oppia käyttämään medialaitteita nykyistä paremmin nousikin esiin lähes kaikkien vastaajien vastauksista. ”Pidän medialaitteiden käytöstä ja haluaisin olla parempi käyttäjä. Laitteiden käyttäminen on mielenkiintoista.” (Vastaaja 6). Osa vastaajista kaipasi lisää koulutusta laitteiden käyttöön, mutta monissa vastauksissa korostui myös se, että vastaaja luotti oppivansa laitteiden käytön parhaiten tekemällä ja kokeilemalla. ”Suhtautumiseni laitteisiin on myönteinen ja peloton. Uskon että uusien laitteiden ja ohjelmistojen käytön kyllä taitaa kun rohkeasti kokeilee, myös yhdessä oppilaiden kanssa.” (Vastaaja 12). ”Olen aika rohkea. Sähläilen paljon ja olen aika tumpelo, mutta olen myös innokas ja kokeilunhaluinen, ja oppilaat kannustavat näissä kokeiluissa kaikin tavoin.” (Vastaaja 5). Medialaitteiden käytön oppimista kuvattiinkin jatkuvana prosessina, jossa ei koskaan voikaan olla aivan valmis.

Vastaajat korostivat medialaitteiden käytöstä saatavia hyötyjä ja kokivat saaneensa niiden suhteen positiivisia kokemuksia. Avoimissa vastauksissa nousi esiin lukuisia erilaisia hyötyjä. Medialaitteiden katsottiin nopeuttavan työskentelyä, helpottavan tiedon hakemista, prosessointia, raportointia ja jakamista sekä monipuolistavan esittämistapoja ja tekevän oppimisen seuraamisesta ja arvioimisesta helpompaa. Materiaalien jakamisen ja oppilaiden eriyttämisen nähtiin helpottuvan laitteiden käytön myötä, samoin kuin aiempiin opetussisältöihin palaamisen. Laitteita pidettiin myös kiinnostavina, havainnollistavina ja oppilaiden kannalta mielekkäinä ja niiden koettiin tekevän projektien toteuttamisesta entistä helpompaa. Useat vastaajat kokivat laitteiden käytön motivoivan oppilaita opiskelemaan. Eräs vastaaja näki laadukkaalla mediaopetuksella aikaan saadun mediakompetenssin hyvänä lähtökohtana motivoitaessa oppilaita entistä vaativampiin tehtäviin. Laitteiden käytön katsottiin myös edistävän yhteistoiminnallisuutta ja tutkivaa oppimista ja mahdollistavan entistä tasapuolisemman äänenkäytön luokan yhteisissä projekteissa. Mobiililaitteiden nähtiin mahdollistavan oppimisen paikasta ja ajasta riippumattomasti. Laitteiden käytön katsottiin olevan myös olennainen osa nyky-yhteiskunnassa toimimista ja oman arjen hallintaa. *”Ne rikastuttavat vuorovaikutusta ja niiden hallinta luo pystyvyyden ja oman elämän hallinnan tunnetta nykyisessä hektisessä yhteiskunnassa.”* (Vastaaja 11).

Numeraalisin arvoin arvioitavassa kysymyksessä useimmat vastaajat olivat yksimielisiä väitteistä: ***Käytän medialaitteita opetuksessani, koska:*** *”Laitteet helpottavat havainnollistamista”, ”Laitteet lisäävät tarjolla olevan materiaalin määrää”, ”Laitteiden avulla opetukseni monipuolistuu”, ”Teknologinen osaaminen on tulevaisuudessa ehdottoman tärkeää”, ”Laitte tai siinä oleva ohjelma tulee muuta opetusta”* sekä *”Mediat ja mediakulttuuri ovat luonnollinen osa arkea”*. Vastausten yleisyyttä tarkasteltaessa suurin osa muistakin väitteistä sai melko paljon kannatusta. Joskin täytyy huomioida, että kaikkien väitteiden kohdalla oli nähtävissä myös yksilöllisiä eroja. Sitä vastoin väitteet *”Minua painostetaan käyttämään laitteita”* ja *”En pidä muista työtavoista yhtä paljon”* eivät näytä vastausten perusteella olevan opettajien medialaitteiden käyttöön yleisesti vaikuttavia syitä. Näidenkin kohdalla vastaukset ovat kuitenkin yksilöllisiä. Vastausten jakautuminen on esitetty tarkemmin taulukkomuodossa, joka on liitteenä (Liite 3).

Kysymyspatterissa väitteiden muodossa esitettyjen syiden lisäksi vastaajat mainitsivat medialaitteiden käyttönsä syiksi laitteiden saatavuuden koulussaan, materiaalin

säilyvyyden paranemisen, oppilaiden innokkuuden ja uudenlaisen design-ajattelun mahdollistumisen. Myös tulevan opetussuunnitelman velvoittavuus mainittiin syyksi. Vastaajat olivat myös itse kokeneet iloa ja onnistumisen tunteita medialaitteita käyttäessään ja sitä pidettiin mielekkäänä vaikka laitteisiin liitettiin myös negatiivisia kokemuksia. ”*Medialaitteiden käyttökokemukset ovat vaihdelleet hienoista onnistumisen tunteista vaihtoehtoisten, perinteisten, opetustyylien invaasioon laitteiden toimimattomuuden vuoksi.*” (Vastaaja 10).

Medialaitteiden käyttöön liittyvistä haitoista ja mahdollisista ongelmista mainittiin laitteiden toimimattomuuden lisäksi riski elämän uppoutumisesta verkkoihin, käsillä tekemisen vähentymisen vaikutukset lasten motoriselle ja muulle kehitykselle sekä valmiiden ohjelmien ja sovellusten asettamat rajoitteet eriyttämiselle. Myös omissa taidoissa nähtävät puutteet, organisaatioiden kehittymättömyys ja laitehankintoihin liittyvien ratkaisujen keskeneräisyys nähtiin haitallisina tekijöinä. Myös median käytön hyötyjen perusteellinen tutkimus nähtiin vielä puutteellisena. ”*Vielä on pitkä tie tutkittavana, millainen median käyttö olisi parasta ja ihmisten kokonaisvaltausta, ehyttä persoonaa kehittävää toimintaa.*” (Vastaaja 9).

Oltiinpa laitteiden käytön hyödyistä mitä mieltä tahansa, jokainen vastaaja korosti laitteiden tarkoituksenmukaisen käytön tärkeyttä. Pedagogisuus nousi esiin useimmissa vastauksissa. ”*Itse en opetuksessa pidä medialaitteista vain hovin vuoksi. Sitä oppilaat tekevät ihan tarpeeksi vapaa-ajalla. Sinänsä laitteet ovat OK, mutta pedagogiikan pitää olla numero 1, kun käyttöä mietitään.*” (Vastaaja 8). ”*Laitteisiin on helppo hurahtaa, ja samalla voi unohtaa pohtia niiden pedagogista järkevyyttä.*” (Vastaaja 6). ”*Laitteiden tulisi kuitenkin mielestäni palvella käytäntöä ja oppimisen tavoitteita eikä niiden käytöstä saisi tulla oppimisen itsetarkoitus.*” (Vastaaja 12). Vastauksissa korostuikin yksimielisesti se, että laitteiden käytön tulee palvella laajempaa tarkoitusta. ”*Tietotekniikka ei saa olla itsetarkoitus.*” (Vastaaja 2). ”*Medialaitteet Kuuluvat ehdottomasti tämän päivän ja etenkin tulevaisuuden kouluun. Täytyy kuitenkin muistaa, että ne ovat vain apuvälineitä.*” (Vastaaja 7). ”*Aikaisemmin jaksoin innostua ja ”pitää” erilaisten laitteiden käytöstä. Nykyisin pidän niiden tarjoamasta hyödystä. Ellei hyötyä tai lisäarvoa ole, jäävät laitteet käyttämättä niin siviilissä kuin työssäkkin.*” (Vastaaja 11).

Vastaajat korostivatkin opettajan vastuuta pedagogisten tavoitteiden toteutumisesta ja tilannekohtaisen arvioinnin tekemisestä. ”*On kuitenkin opettajana tiedostettava mitä, missä*

*määrin ja milloin on hyvä opettaa mediateknologisin välinein ja on hyvä hallita ”peruskäyttö perusasioiden oppimisessa”.*” (Vastaja 9). Perinteisiä tapoja ei haluttu unohtettavan, vaan niiden merkitystä laitteiden käytön rinnalla korostettiin. *”Pidän kuitenkin käsillä tekemistä vähintään yhtä tärkeänä, enkä halua hylätä perinteisempiä työtapoja.”*(Vastaja 3). Laitteiden käyttöä ja käytön opettamista pidettiin kuitenkin välttämättömänä osana koulutyötä. *”En näe mitään muuta vaihtoehtoa kasvatettaessa oppilaita oman elämänsä haltijoiksi”* (Vastaja 11). *”Teknologinen osaaminen on tärkeää nyt ja tulevaisuudessa ja jokaisen oppilaan tulisi saada oppia niiden käyttöä koulussa.”* (Vastaja 3).

### 8.1.3 Opettajien näkemykset oppilaiden mediataitoista ja niiden huomioimisen käytännöt

Kyselyssä kysyttiin opettajilta ensinnäkin, millaisina he näkevät oppilaiden mediataidot, ja toiseksi miten he itse huomioivat oppilaiden mediataidot omassa opetuksessaan. Opettajia pyydettiin arvioimaan oppilaiden mediataitoja ainakin teknisten taitojen, kriittisten taitojen, ilmaisullisten taitojen ja turvataitojen osalta.

Aineistosta ilmenee, että vastaajien käsitykset oppilaiden mediataidoista ovat monessa mielessä varsin yhtenevät, mutta myös merkittäviä eroja löytyy. Joidenkin taitoalueiden osalta näkemysten yhdenmukaisuus oli selvästi suurempaa kuin toisten.

Kaikista yksimielisimpiä vastaajat olivat oppilaiden teknisten taitojen tason suhteen. Suurimman osan näkemys oli, että enemmistöllä oppilaista mediaan liittyvät tekniset taidot ovat hyvät. Samalla vastaajat kuitenkin korostivat, että tasoerot taitojen suhteen ovat suuret ja osalla oppilaista tekniset taidot ovat jopa heikot. Oppilaiden osaamista kuvailtiin muun muassa näin: *”Oppilaat ovat mediateknisiltä taidoiltaan mielestäni varsin eteviä, kuitenkin oppilaiden välillä on isojakin taitotasoeroja havaittavissa.”* (Vastaja 12). *”Suurella osalla ovat hyvät, paremmat kuin minulla. Mutta löytyy myös suuri joukko oppilaita, jotka ovat vasta opettelemassa laitteiden käyttöä ja jotka ovat epävarmoja omasta osaamisestaan.”* (Vastaja 3).

Heikkojen taitojen näkyminen epävarmuutena ja itsevarmuuden puutteena tuli ilmi useammassa vastauksessa, mutta yleisesti oppilaita kuvattiin myös itsevarmoiksi ja rohkeiksi mediankäyttäjiksi. Moni piti oppilaiden teknistä osaamista hyvänä jo kouluun

tultaessa. *”Nykyoppilaat oppivat jo ”äidinmaidossa” melko hyvin kaikenlaisten häpäkkeiden käyttäjiksi. Koulussa he ovat rohkeita ja oppivat uutta nopeasti sekä jaksavat myös kokeilla yrityksen ja erehdyksen tietä.”* (Vastaja 9).

Vaikka oppilaiden teknisiä taitoja pidettiin pääsääntöisesti hyvinä, niitä kuvattiin samalla pinnallisiksi ja yksipuolisiksi. *”Näppäinketteryys on hyvä. Mutta vähänkin syvällisempi käyttö on sitten vähän niin ja näin.”* (Vastaja 1). Osa vastaajista epäili myös, että oppilaiden osaamista saatetaan yliarvioida. Pelaaminen ja laitteiden käyttöön liittyvät perustoiminnot sujuvat vastaajien mukaan leikiten, mutta esimerkiksi tiedonhakuun liittyvät taidot olivat monen mielestä selvästi heikompia. *”Oppilaiden mediatekniset taidot ovat vaihtelevat. Laitteita osataan käyttää ja pelata, mutta esim. tiedonhaku ja Internet-selailu voivat olla yllättävän haastavia.”* (Vastaja 10).

Kaikki eivät kuitenkaan nähneet tätä ongelmana, vaan osa vastaajista korosti opettajan tai opetuksen mahdollisuuksia näiden puutteiden korjaamiseksi. Vastajat myös korostivat oppilaiden hyvää oppimiskykyä uusien ja erityisesti medialaitteisiin liittyvien asioiden suhteen. *”Oppilaat osaavat varsin yksipuolisia taitoja, mutta he omaksuvat uudet asiat hetkessä. En pidä tätä lainkaan ongelmallisena.”* (Vastaja 11). Vaikka oppilaiden taso nähtiin varsin epätasaisena, medialaitteiden teknisen oppimisen katsottiin kehittyvän kuitenkin melko helposti laitteiden ohjatun käyttämisen myötä.

Selvästi enemmän huolta liittyikin mediakriittisten taitojen osaamiseen. Yhtä lukuun ottamatta, kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, että oppilaiden osaamisessa on selkeitä puutteita mediakriittisistä taidoista puhuttaessa. Eräs vastaaja kuvasi oppilaiden mediakriittisyyden puutetta pelottavaksi. Vastauksista tuli ilmi muun muassa se, että vaikka osa uskoi oppilaiden periaatteessa erottavan faktan ja fiktion, oli oppilaiden kyky tunnistaa niiden eroja käytännössä monen mielestä heikko. *”Periaatteiden tasolla oppilaat tietävät, etteivät kaikki mediaesitykset ole totta. Käytännössä eivät kuitenkaan ole erityisen hyviä tunnistamaan toden ja epätoden eroja. Eli vaikka mediakriittisyyttä jo löytyy, on kriittisessä medialukutaidossa vielä puutteita.”* (Vastaja 3). Vastaajien näkemyksissä erityisesti esiin nousivat myös epäilykset oppilaiden tiedonhallintataidoista sekä lähdekriittisyyden sisäistämisestä. Oppilaiden asenteita kuvailtiin muun muassa näin: *”Eivät välttämättä ole kovin mediakriittisiä. ”Googlesta löytää oikean vastauksen.”* (Vastaja 6). Kriittisyyteen kasvattamista pidettiin haastavana.

Oppilaiden mediakriittisten taitojen tason nähtiin vaihtelevan paljonkin sen mukaan, kuinka paljon heidän kanssaan oli siihen liittyvistä asioista keskusteltu. Vastaajien näkemysten mukaan vain harvat oppilaista olivat omaksuneet mediakriittisiä taitoja kotonaan. *”Kriittisyyteen täytyy kasvaa ja kasvattaa. Kodin kautta vain harvat ovat omaksuneet terveen epäilyn eri tietolähteisiin. Tämä vaatii koulussa paljon keskusteluja ja toimintaa.”* (Vastaaja 11). Koulun rooli näiden taitojen kehittäjänä nousi esiin useissa muissakin vastauksissa. Vastaajat pitivät epätodennäköisenä, että oppilaat pystyisivät itsenäisesti tulemaan mediakriittisiksi ja kaiken kaikkiaan mediakriittisten taitojen opettamisen tärkeyttä korostettiin.

Turvataidot näyttäytyvät opettajien vastauksissa toisena erityisen tärkeänä pidettynä taitoalueena. Vastaajat näkivät oppilaiden taitotason tällä alueella pääsääntöisesti kohtalaisena, mutta myös niitä oppilaita koettiin olevan paljon, joilla turvataidot pääsevät helposti unohtumaan tai jotka eivät välitä niistä. Turvataitoihin liittyviä asioita kerrottiin opetellun koulussa, ja joidenkin lasten osalta myös kotona, mutta monet vastaajista kokivat, etteivät kaikki oppilaat halua sisäistää heille opettuja turvataitoja vaan turvasäntöissä sääntöjä rikotaan paitsi vahingossa myös tietoisesti. *Useimmat lapset tietävät ainakin joistakin vaaroista ja osa on sisäistänyt melko hyvin turvasäännöt. Osalla kuitenkin turva-asiat unohtuvat ja he myös rikkovat sääntöjä tietoisesti: esim. ikäraajat facebookissa yms.”* (Vastaaja 3). Sääntöjen rikkomista ikärajojen suhteen koettiin tapahtuvan erityisesti sosiaalisessa mediassa, minkä puolestaan katsottiin korostuvan vapaa-ajan toiminnassa. ”

Kotien rooli turvataitojen opettamisessa nähtiin merkittävänä, mutta sen koettiin toteutuvan monen oppilaan osalta melko huonosti. Kaksi vastaajista kertoi saaneensa oppilaiden puheista sellaisen käsityksen, että joissakin kodeissa turvallisuussäännöistä ei juurikaan välitetä, vaan lapsi saa tehdä ”väärin” ilman, että vanhemmat puuttuvat asiaan. Turvataitoja uskottiinkin laiminlyötävän erityisesti koulun ulkopuolella, mutta esimerkeissä ilmeni, että myös koulutehtävien tekemisen yhteydessä tapahtui yrityksiä käyttää medioita ja medialaitteita sääntöjen vastaisesti. Eräs vastaaja kokikin, että koulujen laitteisiin olisi syytä asentaa esto-ohjelmia väärinkäytösten estämiseksi.

Myös liiallisesta suojelumentaliteetista kuitenkin varoiteltiin. Eräs vastaaja koki kotien mediaturvallisuudesta kumpuavat säännöt jopa oppilaiden mediaoppimista rajoittavina.

*”Turvataidoissa koululla on keskeinen rooli myös vanhempien kohdalla. Vanhemmilla on paljon vääriä käsityksiä ja pelkoja. Monissa perheissä turvallisuusasioihin vedoten kielletään ja rajoitetaan teknologian käyttöä.”* (Vastaja 11).

Turvataitoja pidettiin ehdottoman tärkeinä. Niiden oppimisen tärkeyttä verrattiin muun muassa veden äärellä asuvan tarpeeseen oppia uimataitoiseksi. Vastajat pitivät kuitenkin niiden liioittelua ongelmallisena ja oppimista rajoittavana. Useissa vastauksissa ilmeni pyrkimys tasapainon löytämiseen. *”Jos on liian turvallisuushakuinen, ei uskalla tehdä yhtikäs mitään. Jos on liian seikkailunhaluinen eikä välitä turvapuolesta, voi tulla tosi vakavia vahinkoja.”* (Vastaja 5).

Vastajat pitivät tärkeänä, että mediaan liittyviä turvataitoja opetetaan ja opiskellaan jatkuvasti ja että tutultakin tuntuvia asioita kerrataan säännöllisesti. Koulussa tapahtuvan turvataitoihin liittyvän opiskelun merkitys oli yksimielisesti suuri. *”Näihin on mielestäni aina syytä palata ja kerrata. Tuntuu olevan tuttuja juttuja kuitenkin.”* (Vastaja 10). *”Turvataitoja on opiskeltava joka vuosi!”* (Vastaja 9). Jotkut vastaajista kokivat, että niitä tulisi opettaa nykyistä enemmän.

Mediaan liittyvien ilmaisutaitojen merkitys tiedostettiin, mutta niiden opettamisen tärkeyttä ei yhtä laajasti korostettu. Oppilaiden mediailmaisuuun liittyviä taitoja pidettiin pääsääntöisesti joko heikohkoina tai kohtalaisina, mutta osa vastaajista arvio ne hyviksi. Oppilaiden välillä havaittiin suuria taitoeroja myös ilmaustaitojen suhteen. Oppilaiden taitoja verrattiin myös suhteessa vastaajan omiin taitoihin ja näissä vastauksissa joidenkin oppilaiden hyvä taso korostuu. *”Osa oppilaista on mediailmaisutaidoiltaan opettajiaankin kehittyneempiä, mutta suurin osa kyllä tarvitsee paljon tukea.”* (Vastaja 12).

Oppilaita kuvattiin innokkaiksi tuottajiksi, jotka kuitenkin tarvitsevat siihen opettajan ohjausta. *”Suuri osa oppilaista osaa tuottaa tutuilla ohjelmilla hienoja esityksiä, mutta sisältö jää usein vajavaiseksi, toisilla taas efektit ja muu ilmaisu nousee liian tärkeään osaan.”* (Vastaja 3). Vajaaksi jäävän sisällöllisen annin lisäksi opeteltavaa löytyy vastaajien mukaan myös muilla osa-alueilla. *”Media-ilmaisussa etenkin tekstien tuottamisessa on hyvä perehtyä myös ns. kielenhuollollisiin ydinkohtiin yms., myös ulkoasuun ja kuvankäsittelyyn.”* (Vastaja 9). Tuottamiseen ja ilmaisuun liittyvät teemat

nähtiin luonnollisena osana koulutyötä ja niiden merkitysten ja esiintymisen epäiltiin vain lisääntyvän tulevaisuudessa.

Monet vastaajista näkivät tekniset taidot ja turvataidot ikään kuin ensitaitoina, joiden pohjalle kriittiset ja ilmaisun taidot pikku hiljaa rakentuvat. *”Teknisistä taidoista voi aloittaa. Myös turvataitoja voi käsitellä alusta alkaen. Ilmaisun ja kritiikin taidot kehittyvät vähitellen.”* (Vastaja 7). Toiset taas kokivat, että kriittisyyttä ja turvataitoja tulee painottaa, kun taas *”Mediatekniset taidot mediailmaisutaidot tulevat tekemisen myötä, silloin kun tehdään tehtäviä, tai yleensä käytetään mediaa.”* (Vastaja 8). Useimmat kokivat kriittisten taitojen opettamisen ja kriittisyyden opetustilanteissa kaikista haastavimmaksi osa-alueeksi. Niiden opiskelussa yhdessä oppiminen ja opetustilanteissa luonnollisesti nousevat tilanteet toimivat hyvänä oppimisen lähteenä. *”Mediakriittisyys kasvaa, kun oppilastöissä on suoraan kopioitua materiaalia ja siitä keskustellaan yhdessä. Ennen kuin oppilaiden töitä ”julkaistaan” missään, asian näkymisestä ja myöhemmin muuttamisesta käydään vankka arviointikeskustelu.”* (Vastaja 5).

Kysyttäessä, miten vastaajat huomioivat oppilaiden mediataidot oman opetuksena yhteydessä, korostivat he kaikkien edellä mainittujen taitojen merkitystä ja niiden huomioimisen tärkeyttä. Kokonaisuudessaan oppilaiden taitotasoissa ilmeni vastaajien mukaan suuria eroja. Itsestään eriyttävien tehtävien käyttäminen ja taitavien oppilaiden osaamisen hyödyntäminen heikompien neuvomisessa nähtiin toimiviksi keinoiksi oppilaiden välisten erojen aiheuttamien ongelmien ylittämiseksi. Vastaajat myös pyrkivät opetustilanteissa huomioimaan oppilaiden ikä- ja taitotason. Esiin nousi erityisesti vastaajien pyrkimys asettaa toiminnan taso sopivaksi tehtäviin liittyvän ohjeistuksen avulla. *”Tehtävän- ja ohjeidenannossa pyrin toimimaan oppilaiden osaamistason mukaan.”* (Vastaja 5). *”Ohjeistusta pitää muokata kulloisenkin ohjelman vaatimusten mukaan, ja lisäksi on varauduttava tukemaan yksilöllisesti oppilaita heidän tasonsa huomioiden.”* (Vastaja 1). Ohjeistuksella myös pyrittiin vaikuttamaan opetuksen asianmukaisuuteen ja turvallisuuteen. *”Rajaan tehtäviä niin, että tiedonhaku ei ulotu lapselle haitallisille sivuille.”* (Vastaja 5). Vastaajat korostivat myös omaa jatkuvaa läsnäoloaan ongelmatilanteiden ratkaisemisessa. *”Seuraan oppilaiden työskentelyä ja olen läsnä ja saatavilla avun tarpeen ilmetessä.”* (Vastaja 10). *”Lisäksi aina kun oppilaat tekevät töitä, minä olen käytettävissä koko prosessin ajan heidän apunaan.”* (Vastaja 5).



Moni vastaaja korosti sitä, että medialaitteiden käyttöön liittyvien tehtävien yhteydessä käydään läpi niihin liittyvät asiat, kerrataan jo opittuja taitoja ja käytetään aiemmin sovittuja sääntöjä ja käytäntöjä toiminnan perustana. Opettajan ohjaavalla toiminnalla ja omalla esimerkillä nähtiin olevan tässä merkittävä rooli. ”*Jokaisella tunnilla, jolla oppilaat käyttävät laitteita, muistutan heitä hyvistä työtavoista. Yritän painottaa eettisiä periaatteita ja edistää lähdekritiikkiä. Tiedonhaku on oppilaille jopa yllättävän vaikeaa, joten siihen liittyviä taitoja opetan joka kerta. Jos teemme pidempään samaa työtä, painotan enemmän myös media-ilmaisuun liittyviä asioita. Jos esittelen jotain asiaa, jonka todenperäisyydestä ei voida olla täysin varmoja, korostan kriittisyyden merkitystä myös oppilaille.*” (Vastaaja 3). Muutenkin vastaajat näkivät opettajan tehtävänä ottaa selvää ja varmistaa, että oppitunnit vastaavat oppilaiden oppimistarpeita ja, että tunneilla käytetyt materiaalit ja sovellukset todella pitävät sisällään kaiken oppimisen kannalta tarpeellisin. Vaikka mediakasvatukseen liitettiin haasteita, ilmeni lähes kaikkien vastaajien vastauksissa myös luottamus oppilaiden osaamiseen ja oppimiseen.

#### 8.1.4 Opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta

Kyselyssä pyysimme opettajia kuvailemaan, mitä mediakasvatus heidän oman näkemyksensä mukaan on; millaisia teemoja se pitää sisällään, millaisia tietoja, taitoja ja asenteita sen avulla tulisi kehittää ja miten sitä tulisi käsitellä koulussa.

Vastaajat kuvailivat mediakasvatusta kaikessa koulutyöskentelyssä osana olevaksi, monipuoliseksi kokonaisuudeksi. ”*Mielestäni mediakasvatus sisältyy kaikkeen koulussa opetettavaan*” (Vastaaja 10). Mediakasvatusta kuvailtiin tietoiseksi kasvatustyöksi, jota tehdään niin kodeissa, kouluissa kuin muissakin yhteisöissä. Se nähtiin erottamattomana osana nykyaikaista elämää ”*Mediakasvatus on kuin syöminen tai juominen – luonnollinen asia tässä ajassa.*” (Vastaaja 4), mutta samalla tietoisien kasvatustyön merkitystä tuotiin esiin. ”*Media on yhteiskunnassamme niin vahvasti läsnä että sen käyttöön kasvattaminen on ilman muuta olennaista perusopetuksessa.*” (Vastaaja 12). Vastaajien mukaan mediakasvatus on luonteeltaan moninaista. ”*Mediakasvatuksessa kasvatettavaa opetetaan mediasta ja medially tekemisessä.*” (Vastaaja 3). Vastaajien mukaan eri mediat kuuluvat olennaisena osana mediakasvatukseen. Vastaajien näkemysten mukaan mediakasvatuksessa on kysymys paitsi yksittäisistä medialaitteista myös varsin monista erilaisista medioista aina savitauluista pilvikirjoittamiseen. Yleisen olemuksen lisäksi

vastaajat kuvasivat varsin tarkasti myös niitä sisältöjä ja osa-alueita, joista mediakasvatus heidän mielestään koostuu.

Kaikki vastaajat sisällyttivät erilaisten medialaitteiden käyttämisen ja käytön opettelemisen osaksi mediakasvatusta. Vastaajat kuitenkin korostivat medialaitteiden tarkoituksenmukaista käyttöä. ”*Mediakasvatus on teknologian käyttämistä järkevästi, eettisesti ja pedagogisesti tasokkaasti.*” (Vastaaja 2). Suuri osa vastaajista painotti, että heidän mielestään pedagogiset ratkaisut ovat aina ensisijaisia ja mediakasvatuksen käytäntöjen tulee olla perusteltuja. Vastauksissa ilmeni tarve ottaa huomioon nyky-yhteiskunnassa ja tulevaisuudessa tarvittavat taidot ja suhteuttaa koulun toiminta näihin tarpeisiin ”*Kyse on vain uuden sukupolven kynästä ja työvihosta. ... Käytetään siis välineitä jota tulevat käyttämään.*” (Vastaaja 1). Erilaisten medialaitteiden käyttäminen on vastausten perusteella olennainen osa mediakasvatusta, mutta laitteiden käyttöön, kuten itse mediakasvatukseenkin, liitettiin paljon muitakin sisältöjä.

Laitteiden käyttöön läheisesti liittyvänä sisältöalueena esiin nousi erilaisten mediaesitysten valmistaminen ja esittely. Useat vastaajat korostivat oppilaiden oman tuottamisen merkitystä. ”*Koulun tulee ohjata oppilaita toimimaan erilaisissa mediaympäristöissä. Myös se on tärkeää, että he oppivat tuottamaan erilaisia mediatuotoksia; mediatekstejä, elokuvia, animaatioita, lehtiä, mainoksia, dokumentteja, pelejä, musiikkia jne.*” (Vastaaja 7). Omien esitysten valmistamisen nähtiin tarjoavan mahdollisuuksia paitsi uuden tiedon tuottamiseen myös yhteistoiminnallisuuteen ja luovuuteen. Mediakasvatuksen tavoitteina nähtiin viestien välittäminen eri medioissa ja esiin nousi myös tekstin kuvan ja äänen liittäminen samaan esitykseen, ts. multimodaalisuus. Useat vastaajat painottivat mediatuotannon yhteisöllistä puolta ja pitivät tärkeänä sen tarjoamaa mahdollisuutta kehittää osaamista ja tuottaa ja jakaa tietoa yhdessä muiden kanssa. Vastaajat liittivät medioilla tekemiseen ja tuottamiseen mahdollisuuden harjoitella omien ajatusten ja tunteiden ilmaisemista eri välineillä. ”*Koen koulussa tärkeäksi lasten oman tuottamisen, jolloin he elävät läpi mediatuotannon eri rooleja. Näin heille hahmottuu paitsi viestinnälliset asiat myös eettisten valintojen puoli.*” (Vastaaja 11).

Eettisyys korostui muutenkin lähes kaikkien vastauksissa. Vastaajat pitivät ehdottoman tärkeänä, että medialaitteiden käyttämisen yhteydessä opetellaan myös eettisiä periaatteita ja opetellaan käyttämään medioita vastuullisesti. Vastaajien mukaan lasten on opittava

tiedostamaan vastuunsa sisällön tuottajina ja median käyttäjinä ja olemaan loukkaamatta muita. Erityisesti korostui vastuullisen ja eettisen käyttäytymisen merkitys verkkoympäristöissä eli ns. Netiketti. Vastaajien mukaan eettisistä arvoista täytyy keskustella yhdessä ja oppilaille on tarjottava tietoa myös mediatuotannossa vaikuttavista arvoista.

Muutenkin osa vastaajista koki, että mediatuotannon vaiheista ja median toimintatavoista tulisi kertoa oppilaille. Tämä näkemys ei kuitenkaan erityisesti korostunut vastauksissa. Se, mikä mediasta opettamisessa korostui, oli median hyödyistä ja haitoista kertominen. Medioista opettamiseen liitettiin erityisesti kriittisyyden opettaminen. ”*Medioita tulee käsitellä nykypäivän lasten näkökulmasta (diginatiivit). Oppilaita tulisi kasvattaa tietämään, taitamaan ja asennoitumaan kriittisesti medioihin. Kaikki ei ole totta mitä medioissa sanotaan ja kirjoitetaan.*” (Vastaaja 6).

Kriittisyyden ja kriittisen medialukutaidon merkitys korostui lähes kaikkien vastauksissa. ”*Kriittinen katse mediaesitysten todenmukaisuuteen on erittäin tärkeää.*” (Vastaaja 3). ”*Mediakasvatuksessa oppilaita ohjataan tarkastelemaan, arvioimaan ja käyttämään mediaa. Tavoitteena on edistää heidän medialukutaitoaan, tiedonhankintataitojaan ja mediakriittisyyttään.*” (Vastaaja 7). Vastauksista ilmenee vastaajien käsitys siitä, että kriittinen ajattelu ja asennoituminen medioihin suojelevat median käyttäjää sen mahdollisilta haittavaikutuksilta.

Turvataitojen merkitys korostuukin useimmissa vastauksissa. Turvallisuudesta puhuessaan vastaajat viittasivat ikärajoihin, tietoturvaan ja haitallisilta sisällöiltä suojautumiseen. Tietoturvan suhteen olennaisena nähtiin se, miten opettaa ja oppia kuinka tietoa voi jakaa, säilyttää, suojata ja hävittää asianmukaisesti. Haitallisilta sisällöiltä suojautumisen, kuten myös tietoturvaan liittyvien taitojen suhteen vastauksissa korostui hyvin selkeästi verkkoympäristöjen ja sosiaalisen median mahdollisesti aiheuttamat vaarat ja ongelmatilanteet. Huolta herättivät tietojen väärin käsiin joutumisen lisäksi ja siihen liittyen seksuaalisen hyväksikäytön riskit, nettikiusaaminen ja oman itsen tai toisen ihmisen yksityisyyden vahingoittaminen tai loukkaaminen varomattoman tai epäeettisen toiminnan seurauksena. ”*Mediakasvatuksen tärkeimpiä kohteita nykyään mielestäni olisi perehdyttää oppilaat turvallisuuteen sosiaalisessa mediassa ja netissä.*” (Vastaaja 10).

Vaikka verkkoympäristöihin liitettiin huolia, pidettiin niitä luonnollisena osana nykypäivän mediaympäristöä ja ne nähtiin olennaisena osana mediakasvatuksen teemoja. Vastaajat korostivat kuitenkin, että kouluissa annettavassa mediakasvatuksessa tulisi korostua erityisesti ne asiat, jotka lasten omassa mediankäytössä jäävät vähemmälle huomiolle. ”*On tärkeää että lapset havaitsevat jo varhain että älypuhelimet, tabletit, tietokoneet jne. eivät ole vain viihdykkeeksi suunniteltuja vaan että niitä käytetään monipuolisesti oppimisen ja työskentelyn apuna. Ne ovat välineitä joiden avulla työskentely nopeutuu, helpottuu ja monipuolistuu.*” (Vastaaja 12).

Muutenkin osa vastaajista korosti mediakasvatuksen opettavaista olemusta. Erään vastaajan mukaan mediakasvatuksen tehtävänä on ohjata oppilaita pois viihdepelimaailmasta oppimispelien ääreen. Toisen mukaan tärkeää on opettaa, että elämässä on muutakin merkityksellistä kuin sosiaalinen media. Kolmas korosti, että mediateknologisen osaamisen lisäksi on tärkeää opettaa oppilaille, että myös muut taidot, kuten kirjoitustaito, sisällölliset ja kielitiedolliset asiat Suomen kielessä ja muissa kielissä, matematiikan ”kansainvälinen” kieli sääntöineen ja lakeineen, on syytä hallita.

#### 8.1.5 Opettajien näkemykset omasta vastuustaan ja roolistaan mediakasvatuksen tavoitteiden toteuttamiseksi

Kyselyssä vastaajille esitettiin katkelma perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kirjatuista mediakasvatukselle asetetuista tavoitteista. Vastaajia pyydettiin kuvailemaan, millaisena he näkevät oman henkilökohtaisen vastuunsa mainittujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Vastaajia myös pyydettiin kuvailemaan tarkemmin omaa rooliaan mediakasvattajana. Lisäksi halusimme tarkastella opettajien omaan rooliinsa liittyviä vastuunäkemyksiä kysymällä, miten vastaajat suhtautuvat medialaitteiden ja medioiden käyttöön liittyviin lain mukaisiin asetuksiin ja eettisiin periaatteisiin. Seuraava kuvaus muodostuu näiden kolmen kysymyksen vastauksista.

Vastaajien käsitys omasta vastuustaan mediakasvattajina oli melko yksimielinen. Lähes kaikki totesivat olevansa yksiselitteisesti osaltaan vastuussa mediakasvatuksen tavoitteiden toteutumisesta. Samalla he kuitenkin korostivat, etteivät koe olevansa vastuunsa kanssa yksin – kuuluhan mediakasvatus kaikkiin oppiaineisiin. ”*Vakava vastuu, mutta en koe että olen yksin.*” (Vastaaja 4). ”*Kaikkien oppilaita opettavien pitäisi tuntea vastuuta näiden*

*tavoitteiden saavuttamisessa.*” (Vastaja 7). Aivan kaikki eivät kuitenkaan pitäneet vastuukysymyksiä selkeinä. Hekään eivät vastustaneet vastuun ottamista ja pyrkivät tekemään osansa, mutta käytännön tasolla oma rooli yhteisen vastuun jakamisessa oli heille epäselvä.

Pääsääntöisesti vastaajat pyrkivät opettamaan mediakasvatuksen eri teemoja ja sisältöjä mahdollisimman monipuolisesti. Moni myös korosti, ettei halua integroida medialaitteita opetukseen hivin vuoksi, vaan tavoittelee opetuksessaan opetussuunnitelman koulutyölle laajemmassa mittakaavassa asettamia tavoitteita ja monipuolisten sisältöjen omaksumista. *”Käytän laitteita harvakseltaan ja pyrin käyttämään niitä aina harkiten ja tavoitteellisesti: Kun käytämme laitteita, opetan aina itse laitteen käytön lisäksi myös jotain muuta opetussisältöä ja sen lisäksi aina myös oikeinkirjoitusasioita.*” (Vastaja 3). Useat vastaajat kertoivat kuitenkin painottavansa joitakin sisältö-alueita toisia enemmän. Useissa vastauksissa korostuikin se, ettei kaikkiin osa-alueisiin voi paneutua yhtä paljon. *”Yllä mainitut mediakasvatuksen sisällöt, ovat mielestäni tärkeitä ja liittyvät kaikkiin oppiaineisiin. Pyrin opettamaan niitä kaikkia. Joskus aikaa tuntuu olevan liian vähän, enkä pysty huolehtimaan vastuustani haluamallani tavalla.*” (Vastaja 3). Kaikki eivät myöskään halunneet sisällyttää kaikkia uuden teknologian tarjoamia mediamuotoja opetukseensa vaan painottivat hyvien valintojen tärkeyttä. *”Kaikkea ei tarvitse kuitenkaan oppia tai sulattaa, vaan ”teknologian tavaratalosta” voi poimia juuri niitä välineitä ja menetelmiä, jotka veisivät ihmistä ”eheyttävälle tielle” sekä oman päänsä, että sosiaalisuuden nimissä.*” (Vastaja 9).

Vastaajien mukaan mediakasvatuksen tavoitteet sinänsä ovat varsin selkeät ja mediakasvatuksessa korostettavat sisällöt ja osaamisalueet ovat tärkeitä myös muiden oppiaineiden ja kaiken kattavan koulutyön osalta. *”Mielestäni medialaitteiden käyttö ja sisällöntuotto ja sen vastaanottaminen liittyy yleisesti monipuoliseen opettamiseen.*” (Vastaja 10). *”Itsensä ilmaisu ja viestien tulkinta on tärkeää kaikessa koulutyöskentelyssä ja tiedonhallintataitojen kehittyminen ovat myös keskeisiä opetuksessa.*” (Vastaja 7). Vastaajat kertoivatkin opettavansa mediakasvatuksen sisältöjä useimmiten projektitöiden yhteydessä ja muihin oppiaineisiin integroiden. *”Mediakasvatus on jokaisella tunnilla läsnä olevaa enkä koe sille tarvetta irrotettuna muusta koulutyöskentelystä. Elokuvatuotannon, luokkalehtien ja monipuolisen oppimateriaalin käytön kautta se integroituu jokaiseen koulupäivään.*” (Vastaja 11).

Jotkut vastaajista kuitenkin ilmaisivat, että vaikka mediakasvatus on tavoitteidensa osalta selkeä asia, on tilanne käytännön toteutuksen suhteen paljon epäselvempi. Opettamiseen ja opetussisältöjen hallitsemiseen liittyvien ongelmien lisäksi toimivia käytäntöjä muodostaminen koulun tasolla oli joidenkin vastaajien mielestä vaikeaa. Vastaajien mukaan oli erityisen vaikeaa muodostaa sellaisia käytäntöjä, jotka toimisivat yhteisesti sekä koulussa että kodeissa ja lasten muissa ympäristöissä. Eräs vastaaja mainitsi esimerkkinä kouluissa yleisestikin käytössä olevan käytännön kieltää puhelimien käyttö koulupäivän aikana ja pohti onko älypuhelimien kieltäminen nykyaikana realistista tai edes järkevää.

Kokonaisuudessaan kodin ja koulun yhteistyö nousi vastuukysymyksen kohdalla selvästi esiin. Vastaajien mukaan yhteistyötä ei tällä hetkellä tehdä kovin paljoa. Jotkut vastaajista mainitsivat hyödyntävänsä medialitteiden käyttöä kotitehtävien yhteydessä ja tekevänsä siihen liittyen jonkin verran yhteistyötä vanhempien kanssa. Osa myös ilmoitti keskustelevänsä vanhempien kanssa mediankäyttöön liittyvistä säännöistä ja kysyvänsä myös vanhempien mielipidettä siitä, millaisia mediataitoja he haluaisivat lapsilleen opettavan. Useat vastaajat kuitenkin kokivat, että yhteistyötä pitäisi olla nykyistä enemmän. *”Yhteistyötä olisi hyvä olla lisää. Myös kotien tulisi tukea oikeanlaisen mediakäyttötymisen kehittymistä.”* (Vastaaja 3). Yhteisten pelisääntöjen sopiminen vanhempien kanssa nähtiin ehdottoman tärkeänä tai vähintään toivottavana. Mediakasvatusta ja siihen liittyviä teemoja ehdotettiin vanhempainillan aiheeksi monen vastaajan toimesta. *”Mediakasvatus voisi esimerkiksi olla yksi teema, joista keskusteltaisiin vanhempainillassa. Ajankohtaisena keskusteluteemana voisi olla esim. erilaisten sosiaalisten medioiden rooli lasten elämässä, niiden mahdollisuudet ja uhat ja mahdollisesti yhteisten ”pelisääntöjen” sopiminen niiden käytölle.”* (Vastaaja 12). *”Kodin ja koulun välillä olisi hyvä käydä arvokeskustelua esim. ikärajoista.”* (Vastaaja 10).

Tarkasteltuamme vastaajien omaa suhtautumista ikärajoihin ja muihin lain asettamiin rajoitteisiin, ilmeni, että suurin osa vastaajista piti niiden noudattamista tärkeänä. Tässäkin ilmeni kuitenkin myös yksilöllisiä eroja.

Kokonaistasolla vastaajat olivat melko hyvin tietoisia lain asettamista rajoitteista. Lähes puolet vastaajista uskoi tuntevänsä periaatteet riittävän hyvin ja pystyvänsä huolehtimaan niiden toteutumisesta opetuksessaan, mutta monet näkivät lisäkoulutuksellekin tarvetta.

Kolmannes vastaajista ilmoitti olevansa lakisäädöksistä jopa erittäin hyvin perillä. Heidän vastauksissaan korostui tietoinen pyrkimys pysyä selvillä muuttuvasta lainsäädännöstä ja varmistaa lain toteutuminen oman opetuksensa kohdalla. Neljännes vastaajista kuitenkin koki, ettei heidän tietämyksensä ollut missään nimessä riittävää ja he kaipasivatkin entistä selvempiä ja kattavampia ohjeita lakiin liittyvistä säädöksistä.

Erityisesti tekijänoikeusasioita pidettiin varsinkin yleisesti vaikeana ja sekavana asiana, joilla on koulun kannalta myös negatiivisia vaikutuksia. ”*Tekijänoikeus asiat ovat vaikeita ja valitettavasti ne kangistavat koulujen toimintaa huomattavasti.*” (Vastaja 11). Suurin osa vastaajista kuitenkin piti lakisäädösten tuntemista tärkeänä ja opettajan velvollisuuksiin ehdottomasti kuuluvana asiana. ”*Koulussa toimimme virkavastuulla ja tehtävämme on tietää ja noudattaa voimassa olevia sääntöjä.*” (Vastaja 11).

Myös lakien noudattamista käytännössä pidettiin yleisesti erittäin tärkeänä. Sen suhteen on kuitenkin nähtävissä myös eroja. Suurin osa vastaajista kertoi haluavansa noudattaa lakeja ja eettisiä periaatteita ja pyrkivänsä siihen myös käytännössä. Osaa tekijänoikeusasiat eivät kuitenkaan huolettaneet, vaan he katsoivat, että yleisesti hyvänä pidetyt toimintatavat riittävät eikä lain noudattamatta jättäminen tällaisessa yhteydessä ole kovin vakavaa. Tätä perusteltiin muun muassa sillä, että kouluissa tehtävät työt eivät päädy julkiseen levitykseen, joten tekijänoikeuksien kohdalla voidaan joustaa tilanteen mukaan. Toiset taas korostivat juuri tekijänoikeuksien kohdalla tarvittavan erityistä huolellisuutta ja pitivät lain noudattamista erittäin tärkeänä. Nämä vastaajat olivat tarkkoja paitsi oppilaiden toiminnan, myös oman toimintansa suhteen. ”*Näissä olen ehdottoman tarkka. Mieluummin en käytä jos en tiedä varmasti.*” (Vastaja 8). Näiden ryhmien väliin asettuvat vastaajat, jotka ilmaisivat pyrkimyksensä noudattaa lakia ja eettisiä periaatteita, mutta myönsivät, etteivät aina noudata niitä riittävän tarkasti vaan sortuvansa välillä toimimaan hyvien käytäntöjen vastaisesti. ”*Olen kohtalaisesti perillä tekijänoikeuslaista, mutta sorrun ajoittain näyttämään opetuksessani kuvia Internetistä ilman riittävää selkoa käyttöoikeuksista.*” (Vastaja 10). Sääntöjen noudattamisen vaikeus myös oppilastöiden osalta tuli vastauksissa esiin. ”*Välillä on vaikea estää oppilaita käyttämästä muiden kuvia tms. jos eivät tiedä niiden lähteitä.*” (Vastaja 3). Lakia rikottiin välillä myös vahingossa. Vahinkoja oli sattunut erityisesti erilaisten sovellusten ja palveluiden käyttöön liittyvien ikärajojen suhteen. Palveluihin liittyviä ikärajoja pidettiin myös osittain epäloogisina ja niiden

epäiltiin joissakin tapauksissa ajavan todellisuudessa lastensuojelullisia tavoitteita enemmän palveluntarjoajan etua suojellen tätä palvelun sisältöön liittyvältä vastuulta.

Muuten vastaajat olivat erityisen tarkkoja ikärajojen noudattamisen suhteen. Oppilaille ei haluttu näyttää heille sopimatonta materiaalia. *”Ikärajojen suhteen olen koulussa tarkka. En näytä materiaalia, joka on suunnattu vanhemmille lapsille.”* (Vastaaja 3). Vastaajat kuitenkin kokivat, että kodit eivät aina olleet samalla linjalla koulun käytäntöjen kanssa, mikä nähtiin ongelmallisena. *”Ikäraajat ovat tärkeitä alakoulussa. Lapset kuitenkin usein väittävät vanhempien antavan luvan katsoa esim. lapsilta kiellettyjä elokuvia tai pelata pelejä. Kodilla ja koululla tulisi olla samat periaatteet näissä asioissa.”* (Vastaaja 7). Vastaajat kokivat velvollisuudekseen huolehtia vanhempien kanssa tarvittavista lupasioista esimerkiksi lasten tuottamien sisältöjen esittämisen ja jakamisen yhteydessä. Vastaajat myös kertoivat pyrkivänsä itse opettamaan lakiin ja eettisiin periaatteisiin liittyviä asioita mahdollisimman perusteellisesti. *”Pyrin aina opetuksessa kertomaan lakisääteiset asiat niin hyvin kuin osaan ja käytämme aikaa niistä keskusteluun ja esimerkiksi lupien kysymiseen.”* (Vastaaja 5).

Muutenkin vastaajat pyrkivät kantamaan vastuunsa mediakasvatuksen suhteen. Omaa rooliaan kuvaillessaan lähes kaikki vastaajat ilmoittivat asettavansa itselleen mediakasvatukseen liittyviä tavoitteita. Yksi vastaajista ilmoitti, ettei varsinaisesti aseta mediakasvatukseen liittyviä tavoitteita. Vastaaja arvioi, ettei hänen mediakasvatuksen eteen tekemä työnsä ole kovin tiedostettua, mutta että hän saattaa kyllä toimia ”piilo-mediakasvattajana”. Muut kuvailivat mediakasvattajan rooliaan vaihtelevin tavoin. Osa korosti mediakasvatuksen jatkuvuutta ja sitä, että se on kaikessa läsnä. *”Mediakasvatusta tapahtuu jokaisessa opetustilanteessa: ”Mitä kuva kertoo? Mitäköhän tällaisen otsikon alla voisi olla tulossa? Onko kyse faktasta vai fiktiosta? Arvioikaa toistenne mielipiteitä. Mistä voin tietää varmasti, että joku asia on totta?”* (Vastaaja 5). Toiset taas painottivat itselleen tärkeitä sisältöjä. *”Roolini korostuu tiedonhankinnassa ja oppilaiden tiedonhallintataitojen kehittämisessä.”* (Vastaaja 7). *”Koen koulussa tärkeäksi lasten oman tuottamisen, jolloin he elävät läpi mediatuotannon eri rooleja.”* (Vastaaja 11). *”Pyrin keskittymään mediakasvatuksen eettiseen, arvopuoleen. Koetan lisätä mediakriittisyyttä ja vastuuta toiminnasta netissä.”* (Vastaaja 10). Usein esille nousi myös vastaajien käsitys itsestään oppilaiden ohjaajana ja tukihenkilönä. Esiin tuli myös opettajan rooli tiennäyttäjänä yhteiskunnassa tarvittaviin mediataitoihin. *”Nyt kun valinnan vaikeus on*



vallalla, on hyvä keskittyä sellaisten välineiden ja menetelmien käyttöön, joilla olisi sovellusarvoa laajemmassa kentässä ja myöhemmin myös opiskelussa ja työssä.” (Vastaaja 9). ”Opettajana ohjaan oppilaita digikansalaisuustaitoihin: hallitsemaan omaa digitaalista profiiliaan, suojaamaan sitä, sekä käyttäytymään viisaasti ja turvallisesti netissä. Tärkeintä on ohjata lapsia ymmärtämään miten valtavan laaja ja nopea tiedonhakuväylä netti on ja käyttämään sitä ilokseen ja hyödykseen.” (Vastaaja 5).

Kaiken kaikkiaan vastaajien asenteissa ja näkemyksissä omasta roolistaan ja vastuustaan nousee esiin kiinnostus mediaa ja mediakasvatusta kohtaan sekä näkemys oman mediakasvattajaroolin merkityksestä. ”Tänä päivänä hyvä opettaja on myös hyvä mediakasvattaja.” (Vastaaja 12). Useat vastaajat ilmaisivat halunsa kehittyä työssään ja pysyä mediarikkaan yhteiskunnan kehityksen mukana. ”Koska media muuttuu koko ajan, tahdon olla koko ajan valmiina uusiin haasteisiin ja mahdollisuuksiin.” (Vastaaja 5).

#### 8.1.6 Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma ja opettajien mediakasvatusvalmiudet

Kyselyssä vastaajille esitettiin katkelma POPS2016- luonnoksesta, jossa mediakasvatuksen asemaa on kuvattu osana laaja-alaista oppimista. Katkelmassa kuvattiin mediakasvatuksen sijoittumista *monilukutaidon* ja *tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen* osa-alueisiin. Vastaajia pyydettiin kuvailemaan, millaisia ajatuksia katkelma herättää ja arvioimaan omaa tilannettaan ja osaamistaan luonnoksessa kuvattujen osa-alueiden toteuttamisen suhteen. Lisäksi heitä pyydettiin kuvailemaan, millaista tukea he kaipaaisivat ja millaisia laitteita tai muita materiaaleja he haluaisivat käyttöönsä.

Vastauksista ilmenee, että useat vastaajista kokivat, että POPS2016-luonnoksessa mainitut teemat ja sisällöt olivat jo osa koulun nykyistä toimintaa. ”Ei mitään uutta. Näinhän tämän kuuluukin olla.” (Vastaaja 4). Moni koki, että kyse uudessa opetussuunnitelman luonnoksessa on kyse pitkälti käsitteiden vaihtumisesta. He kuitenkin korostivat, että on tärkeää, että nämä asiat myös kirjataan opetussuunnitelmaan. ”*Monilukutaidon määritelmässä mielestäni halutaan korostaa jo käytössä olevaa tilannetta. Mutta se ei ole ollut opetussuunnitelmaan kirjattuna, siksi tärkeä.*” (Vastaaja 8) Luonnoksen teksti ei saanut moitteita vaan sitä pidettiin yksimielisesti hyvänä ja ajanmukaisena. ”*Uusi OPS on nykypäivän tarpeisiin tehty.*” (Vastaaja 10). ”*Ops2016-luonnos vastaa sitä maailmaa jossa lapsemme jo elävät, ja johon koulunkin on herättävä.*” (Vastaaja 5). Kuitenkin eräs

vastaaja pohti, voiko kukaan opettaja kuitenkaan olla tarpeeksi hyvä, jotta opetussuunnitelmaluonnoksessa mainitut tavoitteet täyttyisivät. ”*Hallitseeko kukaan opettaja/ohjaaja niin täydellisesti, että jokainen oppilas edistyy tavoitteiden mukaisesti eri osa-alueilla?*” (Vastaaja 7).

Luonnoksessa määritellään tieto- ja viestintätaitoja kehitettävän neljällä osa-alueella. Näitä tavoitteita arvioitiin hyviksi, mutta niistä oli myös huomautettavaa. Käytännön tv-taitojen kohdalla huomautettiin, että vaikka suurelle osalle nämä taidot tulevat melko luonnostaan, joillekin pelaaminen on ainut väylä ja tosilla ei ole lainkaan luontaisia väyliä näiden taitojen omaksumiselle. Vastuullisuutta ja turvataitojen merkitystä korostettiin. Samoin kriittisyyttä, jonka opettamisessa korostuivat sekä tärkeys että sen vaikeus. Verkostoitumista pidettiin luonnollisena osana nyky-yhteiskuntaa ja sitä toivottiin kehitettävän myös yhteistyössä vanhempien kanssa. Vuorovaikutustaitojen oppimista pidettiin kriittisyyden ohella haastavana tehtävänä, mutta yhtä lailla tärkeänä.

Omaa valmiuttaan vastaajat kuvailivat käytännössä kahdella tavalla. Yli puolet vastaajista koki että heidän osaamisessaan oli jonkin verran puutteita, mutta samalla he tunsivat olevansa valmiita POPS2016-luonnoksessa kuvailtujen tavoitteiden toteuttamiseen ja heidän asennoitumistaan kuvasti optimistisuus. ”*Koen olevani hyvä kehittyjä, parannettavaa on, mutta uskon pysyväni kehityksen mukana.*” (Vastaaja 10). Loput, reilu kolmannes vastaajista, kokivat, ettei heidän nykyinen osaamisensa ollut riittävää uuden opetussuunnitelman mukaisen mediakasvatuksen toteuttamiseksi. ”*Minulla ei ole riittävästi tietoa eikä taitoja. Koulutus kaikilla osa-alueilla on tarpeen.*” (Vastaaja 6). Jonkinasteista koulutusta kaivattiin myös optimistisemmässä ryhmässä. Erityisesti koulutuksen toivottiin olevan pitkäkestoista, sillä lyhyiden kurssien puutteena pidettiin sitä, että niistä saatu tieto unohtuu helposti, jos se ei konkretisoidu toiminnassa riittävän usein. Koulutuksen toivottiin kattavan mediakasvatuksen osa-alueet laajasti ja sen toivottiin tarjoavan apua juuri käytännön koulutyöhön. Useat vastaajat toivoivat koulutusta järjestettävän erityisesti omassa työyhteisössä, jolloin opetussuunnitelman tavoitteisiin pääsemistä voitaisiin suunnitella yhdessä. Vaikka aivan kaikki eivät kaivanneet koulutusta, oman työyhteisön merkitys nousi esiin myös muilla tavoin. ”*En oikeastaan kaipaa koulutusta, vaan koulun sisäisiä yhteisiä projekteja, joissa oma toimintaympäristö muokataan toimintaa palvelevaksi.*” (Vastaaja 11). Muutenkin opettajien välistä yhteistyötä toivottiin olevan enemmän.

Koulutuksen ja yhteistyön lisäksi useat vastaajat toivoivat, että heidän käytössään olisi tukihenkilö ts. tuutori, joka neuvoisi ja auttaisi ongelmatilanteissa juuri silloin, kun apua tarvitsee. ”*Olisi hyvä olla myös tukihenkilö, jonka puoleen voisi kääntyä aina, kun tulee ongelmia.*” (Vastaja 7). Tukihenkilön lisäksi toivottiin aikaa uusien asioiden opettelemiseen sekä konkreettista listaa, siitä mitä milläkin luokka-asteella olisi tarkoituksenmukaista opetella. ”*Jonkinmoinen konkreettinen lista olisi hyvä olla siitä, mitä milläkin luokkatasolla pitäisi osata käyttää.*” (Vastaja 2). Useat vastaajat myös ilmaisivat toivovansa apua hyvien materiaalien löytämiseksi. ”*Haluaisin enemmän tietoa hyvistä opetuskäyttöön tarkoitetuista Internet-sivustoista ja ohjelmista.*” (Vastaja 3). ”*Tuntuu että kaikki maailman materiaali on käytössäni, kuka vain auttaisi löytämään ne ”OIKEAT”!*” (Vastaja 5).

Muitakin materiaaleihin ja laitteisiin liittyviä toiveita esitettiin. Suuri osa vastaajista oli sitä mieltä, että koululla on erilaisia laitteita jo tarpeeksi. Useat vastaajat kuitenkin korostivat, että oppilaskäyttöön tarkoitettujen laitteiden riittävästä määrästä huolehtiminen koko koulun osalta on tärkeää ja osa toivoi lisää laitteita juuri oppilaskäyttöön. Myös olemassa olevien laitteiden ajanmukaisuudesta kannettiin huolta ja niiden päivittämiseen toivottiin parannusta. ”*Olisi myös olennaista että tietokonekalustoa päivitetäisiin. Käytössämme olevista tietokoneista noin puolet on vanhoja ja hitaita, mikä hankaloittaa oppilaiden työskentelyä.*” (Vastaja 12). Vastauksissa mainittiin myös oppilaiden töiden jakamiseen soveltuvien verkkopalvelujen puuttuminen ja siihen liittyvät ongelmat. Verkkopalvelujen saattaminen tarpeenmukaisiksi ja niiden täysimittainen hyödyntäminen vaatisivat vastaajan mukaan paljon keskustelua ja tiedon jakamista työyhteisön sisällä. Yhteistyössä toimiminen tuli esiin myös muilla tavoin. ”*Tulevaisuudessa toivoisin lisää sähköisiä, jaettuja oppimisympäristöjä, joita eri opettajat ja oppilaat olisivat yhdessä luomassa, ja joita monet voisivat oppimisessaan ja opetuksessaan hyödyntää.*” (Vastaja 10). ”*Mahtavaa on ollut opettajien maailmanlaajuinen verkostoituminen. Haluaisin päästä maailmalle näkemään miten muualla on onnistuttu.*” (Vastaja 5).

Kokonaisuudessaan vastaajat kokivat olevansa tilanteessa, jossa tarvitaan paitsi järjestettyjä tukitoimia ja yhteistyötä, myös omaa aktiivisuutta tarvittavien tietojen ja taitojen omaksumisessa. Mediakasvatukseen haluttiin selvästi panostaa. ”*Olen valppaana ja haluan oppia näistä asioista, jotta voisin toimia tulevan sukupolven kasvattajana. En osaa vielä paljoa, mutta opin koko ajan.*” (Vastaja 5).

## 8.2 Tutkimustulosten pohdinta

### 8.2.1 Miten opettajat suhtautuvat tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämiseen osana opetusta ja millaisia käytäntöjä medialaitteiden käyttöön koulussa liittyy

Koulutuspoliittinen päätöksenteko on Suomessa, kuten myös muualla Euroopassa, jo verrattain pitkään ohjannut kouluja lisäämään käytössään olevien tieto- ja viestintäteknologisten laitteiden määrää. Kalliiden laitteiden hankinta on ainakin jossain määrin syönyt määrärahoja muilta oppimisen ja opettamisen osa-alueilta ja tv-t-laitteiden hankinta on monin osin jäänyt opetuksen laajemmista käytännöistä irralliseksi osa-alueeksi, eikä laitteiden avulla toteutettavan opettamisen ja oppimisen kehittämiseen ole samalla tavalla suunnattu resursseja. (Ks. esim. Sutherland, 2006). Jääkin pitkälti opettajan itsensä varaan valita ja kehittää käytännöt siitä, miten kouluihin ilmestyneitä laitteita opetuksessa hyödynnetään. Tämä tehtävä on paitsi vaativa myös laitteiden hyödyn saavuttamisen kannalta välttämätön, sillä tutkimukset osoittavat varsin yksiselitteisesti, että laitteiden olemassaolo ja runsaskaan käyttö eivät itsessään johda parantuviin oppimistuloksiin vaan se, miten laitteita käytetään, on ratkaisevan tärkeää. (Higgins, 2003, s. 5-6; James & Pollard, 2006, s. 24.) Epäselväksi kuitenkin jää, miten laitteita tulisi opetuksessa lähestyä. Jos edes useat tutkimukset eivät onnistu löytämään ratkaisua laadukkaan käytön toteuttamiseksi, miten opettajat pystyvät ratkaisemaan tilanteen käytännössä?

Tutkimuksemme perusteella opettajat suhtautuvat medialaitteisiin ja niiden käyttämiseen pääsääntöisesti positiivisesti: myös mediaan kriittisesti suhtautuvista suurin osa pitää medialaitteiden käytön osaamista tärkeänä ja haluaa osata kyseisiä taitoja. Tulosten perusteella opettajat pyrkivät parhaansa mukaan hyödyntämään modernia teknologiaa pedagogisesti perustellulla tavalla. Tutkimuksemme tulosten perusteella vaikuttaakin siltä, että luvussa 3.5.1 esiin tuomamme mediakasvatukseen yleisellä tasolla liittyvä *epärealististen odotusten* ja todellisuuden välinen ristiriita ei ole opettajien kohdalla ongelma. Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, etteivät opettajat odota laitteilta ihmeitä vaan ovat hyvin tietoisia siitä, että laitteiden käyttöön liittyvät hyödyt toteutuvat vasta suhteessa siihen, miten niitä käytetään. Opettajat näkevät, että oppimisen ja opettamisen yhtenäisyyden kannalta laitteiden käytön tulee liittyä laajempiin opetuksellisiin sisältöihin.

Opettajat korostivat omaa vastuutaan pedagogisten ratkaisujen tekemisen suhteen ja moni myös korosti, ettei perinteisempien menetelmien merkitystä ja tarpeellisuutta voida unohtaa, vaan laitteiden käyttämisen tai käyttämättä jättämisen tulee olla aina tilannekohtaisen arvioinnin tulosta. Kuten James ja Pollard (2006, s. 24) toteavat, laitteiden käyttö ei itsessään ole hyvää tai pahaa vaan sen arvo määräytyy käyttötavan mukaan: laadukas oppiminen vaatii uusien teknologioiden ja ainesisältöjen suhteen, oppilaan ominaisuuksien ja opetuksen sekä arvioinnin käytäntöjen huomioimista. Myös uuden opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa hyvää oppimista lähestytään sekä opetuksen sisältöjä että työtapoja pedagogisesti eheyttävän opetuksen kautta (Opetushallitus, 2014).

Koulujen varustetasoissa olevia puutteita pidetään huomattavana uhkana oppilaiden tasa-arvoisen mediaopetuksen toteutumisen kannalta (Kerhokeskus, 2011; Kotilainen & Sintonen, 2005). Tutkimuskoulussamme laitteita on uudistettu ja lisätty viime vuosina ja tutkimukseen osallistuneet opettajat olivatkin melko tyytyväisiä nykyiseen laitetilanteeseen. Näin ollen luvussa 3.3.4 käsittelemämme *laitteiden saatavuuteen liittyvät haasteet* eivät suoranaisesti kosketa tutkimuskouluamme.

Tutkimuksemme tuloksia mediankäytön säännöllisyyden osalta tarkasteltaessa voidaan todeta, että tutkimuksemme osallistuneet opettajat myös käyttävät joitakin medialaitteita kohtalaisen paljon. Pöytäkonetta ja tablettitietokonetta käytetään keskimäärin lähes päivittäin ja myös internetin käyttö opetuksessa ja sen suunnittelussa vaikuttaa olevan runsasta. Joitakin laitteita ja sovelluksia, esimerkiksi lukulaitteita ja sähköisiä kirjoituslaitteita, käytettiin kuitenkin keskimäärin erittäin vähän.

Joidenkin laitteiden kohdalla vähäistä käyttöä selittänevät varsin yksinkertaiset syyt. Esimerkiksi tutkimuskouluamme ei ole varustettu lukulaitteilla, joten käytön vähäisyys ei ole yllättävää. Sähköisten kirjoituslaitteiden käyttö olisi periaatteessa helppoa, mutta ne ovat todennäköisesti suurelle osalle opettajista vielä melko tuntemattomia ja toisaalta niiden käyttöön saattaa liittyä koulukäyttöä rajoittavia lisenssikäytäntöjä. Yleisellä tasolla on kuitenkin havaittu, että olemassa olevaan varustetasoon nähden kouluissa hyödynnetään tietotekniikkaa oppimisen tukena suhteellisen vähän (Ks. esim. European Commission, 2013)

Omassa tutkimuksessamme oppilaiden laitteiden käyttöä koskevat vastaukset olivat joiltakin osin samankaltaisia opettajien omaa käyttöä kuvailevien vastausten kanssa, mutta opettajien kertoman mukaan oppilaat käyttävät medialaitteita koulussa keskimäärin opettajiaan harvemmin. Ainoaksi lähes kaikilla oppitunneilla käytettäväksi mediaksi osoittautuivat painetut oppikirjat. Minkään muun medioihin liittyvän materiaalin käyttö ei oppilaiden kohdalla yleisellä tasolla tarkasteltuna ole edes lähes päivittäistä. Tietokoneen ja tablettien kohdalla säännöllisestä lähes päivittäisestä käytöstä ilmoitti kolmannes vastaajista, samoin kuin älytaulun, sähköisten oppimateriaalien, tekstinkäsittelyohjelmien ja internetin aktiivista käyttöä kuvasi noin neljännes vastaajista. Kokonaisuutta tarkasteltaessa oppilaat kuitenkin näyttävät käyttävän näitäkin laitteita ja ohjelmia vain toisinaan. Tämän voidaan katsoa olevan ristiriidassa uuden opetussuunnitelman luonnoksen kanssa, sillä siinä korostetaan, että tieto- ja viestintäteknologian tulee olla olennainen osa monipuolisia oppimisympäristöjä ja että monipuolinen tieto- ja viestintäteknologian käyttö lisää oppilaiden mahdollisuuksia kehittää valmiuksiaan (Opetushallitus, 2014, s. 23–25).

Toki useimpien laitteiden kohdalla niiden käyttäminen toisinaan voi laitteen hyötysuhteen kannalta olla varsin riittävää. Erityisesti, kun otetaan huomioon opetuksen monipuolisuus ja laitteiden käytön tarkoituksenmukaisuus. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että luvussa 3.5.6 esiin nostettu olemassa olevien *laitteiden suhteellisen vähäinen hyödyntäminen* on myös oman tutkimuksemme perusteella totta. Voidaankin pohtia, onko koulujen ja luokkien varustelu tällaisilla laitteilla järkevää, jos niitä käytetään vain harvoin. Esimerkiksi tutkimuskoulussamme, luokkahuoneet on varustettu älytauluilla, mutta niiden käyttömäärät vaihtelivat runsaasti. Kolmasosa opettajista ilmoitti käyttävänsä niitä vähintään lähes päivittäin, mutta toinen kolmannes vain harvoin. Älytaulujen käyttö ei ollut yleistä myöskään oppilaiden osalta. Voidaanko olettaa, että opettajat eivät jostain syystä koe näiden laitteiden käyttöä hyödyllisenä? Onko laitteiden saavutettavuus riittävä tai onko opettajien tietotaidossa puutteita, jotka voitaisiin korjata koulutuksella tai muilla tukitoimilla? Tulee toki huomioida, että mediakasvatus ei missään nimessä ole ainoastaan laitteiden käyttöä, mutta olisi tärkeää pohtia, mitä syitä käytön vähäisyydelle voi olla.

Olivatpa syyt mitä tahansa, voidaan pohtia onko tutkimuksessakin esiin noussut ilmiö luvussa 3.5.6 esitetyllä tavalla merkki siitä, että laitteiden tuominen kouluihin on jäänyt osittain koulutyöstä irralliseksi uudistukseksi. **Herää kysymys, ovatko myös koulun ja**

**opetuksen käytännöt muuttuneet riittävästi, jotta teknologisten uudistusten hyödyt realisoituisivat käytännössä.** Myös omassa aineistossamme viitattiin organisaatioiden kehittymättömyyteen ja laitehankintoihin liittyvien ratkaisujen keskeneräisyyteen ja niistä aiheutuviin ongelmiin opetuksen käytäntöjen laadukkaan toteuttamisen kannalta, joten ainakin jossain määrin voidaan olettaa näin myös olevan. Kuten Jenkins ja kumppanit toteavat: vaikka joku teknologiamuoto tekee jonkin tehtävän suorittamisesta helpompaa ja sitä kautta inspiroi laitteiden käyttöön, tulee teknologialaitteen käytöstä yleistä vasta, jos kulttuuri, jossa käyttö tapahtuu, tukee sitä. Näin ollen ei tulisikaan käsitellä yksittäistä laitetta tai teknologiaa vaan erilaisten teknologioiden, niiden ympärillä kehittyvien kulttuuristen yhteisöjen ja niiden tukemien toimintojen keskinäistä suhdetta. (Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton & Robison, 2009, s. 6–8.) On tutkittu, etteivät opettajan tieto esimerkiksi tietokoneista tai edes kokemus niiden käytöstä, ole riittäviä tekijöitä tieto- ja viestintäteknologian tehokkaan koulukäytön synnyttämiseen, vaan teknologian tehokas omaksuminen osaksi luokkahuoneen käytäntöjä vaatii onnistuakseen jopa vuoden ja tällöinkin tarvitaan yhteistyötä ja tukea osaavilta tahoilta. (Higgins, 2003.) Näin ollen voikin olla, että tutkimuskoulumme on kehitysprosessissaan vasta niin varhaisessa vaiheessa, että tuloksia ei vielä ole nähtävillä. Toinen vaihtoehto kuitenkin on, että prosessi ei ole vielä edes käynnistynyt vaan tarvittaisiin organisoituja ja suunnitelmallisia ratkaisuja toimintakulttuurin mukautumisen ja laitehankintaprosessin loppuun saattamiseksi.

Vaikka laitteiden käyttömäärät eivät tutkimusryhmämme osalta kokonaisuudessaan olleet erityisen korkeita, medialaitteiden käytön hyötyjen ja haittojen kuvauksissa hyödyt korostuivat selvästi haittoja enemmän. Muissa tutkimuksissa on saatu näyttöä siitä, että tieto- ja viestintäteknologisten laitteiden olemassaolosta ja käytöstä on hyötyä, mutta kuten edellä todettiin, laitteiden potentiaaliset hyödyt aktualisoituvat ainoastaan laadukkaan ja tarkoituksenmukaisen käytön yhteydessä. Selkeitä hyötyjä on pystytty osoittamaan esimerkiksi sen suhteen, että laitteet voivat motivoida oppilaita ja siksi lisätä tehtävien parissa vietettyä aikaa ja paneutumista, mikä puolestaan näkyy joidenkin oppilaiden kohdalla parantuneina oppimistuloksina (Higgins, 2003; Sutherland, John & Robertson, 2007). Myös tutkimuksemme opettajat kokivat laitteet lähtökohtaisesti kiinnostavina ja pitivät niitä motivoivina, niin henkilökohtaisesti kuin oppilaidenkin kohdalla. Kukaan vastaajista ei kuitenkaan suoraa viitannut parantuneisiin oppimistuloksiin, vaikka monenlaisia laitteiden käytön hyötyjä kuvailtiin. Voimme kuitenkin olettaa, että useiden mainittujen hyötyjen takana on näkemys juuri oppimisen edistämisestä.

Uuden opetussuunnitelman luonnoksessa oppimisen kannalta merkittävänä taitoina pidetään muun muassa tiedon hankkimisen, käsittelyn, analysoimisen, esittämisen, soveltamisen ja luomisen taitoja (Opetushallitus, 2014, s. 24). Medialaitteiden hyötyjä kuvaillessaan opettajat kokivat medialaitteiden käytön tehostavan erityisesti juuri tiedon käsittelyn eri vaiheita tiedon hakemisesta prosessointiin ja lopulta esittämiseen. Opettajat katsoivat laitteiden hyödyiksi myös uuden tiedon luomisen mahdollisuuksien monipuolistumisen. Myös oppimisen seuraamisen ja arvioinnin helpottumisen sekä laitteiden ja sovellusten tarjoamat mahdollisuudet havainnollistamisen monipuolistamiseen ja oppilaiden eriyttämiseen tulivat esiin. Laitteiden ja opetuskäyttöön tarkoitettujen sovellusten avulla onkin osoitettu voitavan monipuolistaa ja selkiyttää havainnollistamista sekä tarjota oppilaille juuri heidän sen hetkisen osaamisensa ja henkilökohtaisten intressiensä suhteen kohdennettuja tehtäviä (Higgins, 2003; Sutherland, John & Robertson, 2007). Eriyttämisen suhteen osa opettajista tosin näki vaikutukset toisin ja koki ohjelmien valmiit rakenteet jopa eriyttämistä vaikeuttavina tekijöinä. Tällaisten ongelmien ylittämässä lienee suuri merkitys sillä, kuinka hyvin opettaja tuntee käyttämänsä materiaalin ja sen soveltamisen mahdollisuudet. Tässä jo usein mainittu laadukkaan käytön merkitys korostuu ilmeisenä: ei ole samantekevää miten laitteita käytetään, ts. millaisia sovelluksia käytetään ja millaisilla muilla keinoilla oppimista tuetaan.

Medialaitteiden avulla tavoittavina hyötyinä nähtiin erityisesti sen tarjoamat mahdollisuudet ajasta ja paikasta riippumattomaan opetukseen. Medialaitteiden on jo vuosikymmenten kuvattu ja ennustettu murtavan luokkahuoneiden asettamat kahleet ja mahdollistavan ajasta ja paikasta riippumattoman oppimisen (Selwyn, 2011, s. 10–13). Vaikka tätä ajatusmallia on luonnehdittu epärealistiseksi ja paikkaansa pitämättömäksi, sisältyy siihen kuitenkin myös totuuden mukaisia elementtejä. On kuitenkin selvää, että laitteet eivät yksistään pysty tuohon muutokseen. Myös hyötyinä nähdyt mahdollisuudet moniääniseen, tutkivaan ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen, ovat toteutumisensa suhteen riippuvaisia opettajan osaamisesta ja pedagogisesta otteesta. (Esim. Jenkins, et al., 2009.)

Monien hyötyjen lisäksi lähes kaikki opettajat liittivät laitteiden käyttöön kuitenkin myös ongelmia. Epävarmuus omasta osaamisesta ja laitteiden toimimattomuus ja epäluotettavuus ovat syitä, jotka olivat saaneet osan opettajista välttämään laitteiden käyttöä tai kokemaan sen raskaaksi, koska tuntien toimivuuden varmistamiseksi piti varautua myös vaihtoehtoisella tuntisuunnitelmalla. Kädentaitojen ja motorisen kehityksen sekä muiden



taitojen arvostuksen heikkenemiseen liittyvät riskit näyttäytyivät toisena opettajissa selvästi huolta aiheuttavana asiana. Tulkintamme mukaan osa opettajista koki, ettei medialaitteiden käytön hyötyjä oltu todellisuudessa tutkittu vielä tarpeeksi hyvin, vaikka hyötyjä korostetaan sekä kirjaimellisesti että epäsuorasti laitteiden käyttöä suosimalla ja suosittelemalla. Aineistomme perusteella on kuitenkin ilmeistä, että myös medialaitteisiin positiivisesti suhtautuvat opettajat arvostavat teknologian lisäksi myös perinteisiä työtapoja eivätkä näe laitteilla työskentelyä perinteisempiä työtapoja korvaavana vaan niitä tukevana menetelmänä. Laitteiden monipuolista käyttöä edellyttävässä opetussuunnitelmaluonnoksessakin käsillä tekemisen merkitystä korostetaan ja myös sille määrätään tarjoamaan riittävästi mahdollisuuksia (Opetushallitus, 2014, s. 15).

Medialaitteiden aiheuttamien mahdollisten haittojen lisäksi opettajat kuvailivat myös käyttöä estäviä tai sitä rajoittavia tekijöitä. Organisaatioiden kehittymättömyyden ja laitehankintoihin liittyvien ratkaisujen keskeneräisyyden lisäksi omissa taidoissa nähtävät puutteet koettiin merkittäväksi esteeksi. Erityisesti vastaajat kokivat heiltä puuttuvan laitteiden pedagogiseen soveltamiseen tarvittavia tietoja ja taitoja. Kuten myös Muhosen ja Myllyviidan (2013) tutkimuksessa, valmiiden mallien ja toimintaohjeiden puuttuminen aiheutti haasteita käytänteiden kehittämiseen.

Tutkimuksemme perusteella näyttää siltä, että vaikeuksista huolimatta opettajat pitävät mediataitojen osaamista ja opettamista ajalle luonnollisena asiana ja jopa velvollisuutena, jota ei mitenkään voida sivuuttaa. Opettajat myös arvioivat median merkityksen vain kasvavan tulevaisuudessa. Vaikka kaikki tutkimukseemme vastanneet opettajat tunnustivat medialaitteiden käyttötaitojen merkityksen nyky-yhteiskunnassa ja korostivat myös omaa haluaan olla mediataitoisia, erottuu aineistostamme kuitenkin kolme toisistaan melko selvästi eroavaa vastaajatyyppeä. Pieni osa vastaajista on selvästi muita epäileväisempiä medialaitteiden tarjoamien hyötyjen suhteen ja myös pitää niiden käyttöä keskimääräistä tarpeettomampana. Samoin esiin nousee joukko vastaajia, jotka suhtautuvat medialaitteiden tarjoamiin hyötyihin muita optimistisemmin ja jotka käyttävät medialaitteita keksimääräistä enemmän. Näiden kahden ääripään välille jäävä joukko, siis suurin osa tutkimuksen vastaajista, suhtautuu medialaitteisiin pääsääntöisen positiivisesti. He ovat kuitenkin ”optimistisia” tietämättömämpiä erilaisten medialaitteiden ominaisuuksista ja mahdollisuuksista eivätkä ole vielä yhtä kokeneita niiden käyttäjinä.

Vaikuttaakin siltä, kuten luvussa 3.5.2 todettiin, että oppilaiden oikeus laadukkaaseen mediakasvatukseen ei välttämättä toteudu *tasa-arvoisuus lähtökohdista* tarkasteltuna. Riippuu valtavan paljon opettajasta, millaista ja kuinka säännöllistä mediaopetusta oppilaat saavat. Tämä taas riippuu ainakin opettajan omasta innostuneisuudesta ja osaamisesta. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat, kuten iloksemme saimme todeta, kuitenkin halusivat tehdä laadukasta mediakasvatustyötä, vaikka keinot eivät vielä olleet kaikille selvät.

### 8.2.2 Mitä mediakasvatusta opettajien näkökulmasta tarkoittaa ja millaisia tavoitteita ja käytäntöjä koulujen mediakasvatukseen pitää sisällään?

Lapset ja nuoret ovat syntyneet digitaalisten teknologioiden ja erilaisten medioiden värittämään maailmaan. Heidän medialaitteisiin liittyvää osaamistaan tarkasteltaessa tyydytään usein olettamaan, että nämä ”diginatiivit” lapset ja nuoret osaavat käyttää laitteita kuin itsestään, ja että heidän mediankäyttönsä on luontaisesti luontevaa, rikasta, kriittistä ja yhteisöllistä. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että näin ei ole vaan myös lasten ja nuorten mediataitojen kehittymiseen tarvitaan ohjausta ja monipuolista harjaantumista. (Kellner, 1998, s. 377; Niinistö & Sintonen, 2007, s. 24.)

Myös tutkimukseemme osallistuvat opettajat pitävät ohjattua mediakasvatusta oppilaiden osaamisen kannalta olennaisena tekijänä, vaikkakin osa vastaajista on muita luottavaisempi myös itsenäisen oppimisen onnistumisesta. Tutkimukseemme vastanneiden opettajien näkemykset oppilaiden mediataidoista ovat monessa mielessä varsin yhteneväisiä. Esimerkiksi teknisten taitojen suhteen enemmistö opettajista näki oppilaiden taidot pääosin hyvinä, mutta korosti että erot hyvän osaamisen ja heikon osaamisen välillä ovat suuret, ja että osa oppilaista on teknisten taitojen osalta kaukana muiden tasosta. Opettajat kokivat heikkojen teknisten taitojen vaikuttavan selvästi näiden oppilaiden itsevarmuuteen median käyttäjinä. Kuten jo edellisessä tulososiossa raportoimme, sama ilmiö oli nähtävissä myös opettajien kohdalla. Erot laitteiden käyttötaidoissa heijastelevatkin paitsi eroja kiinnostuksessa ja harrastuneisuudessa, myös eroja laitteiden saavutettavuudessa koulumaailman ulkopuolella.

Kuten olemme aiemmin tässä työssä todenneet, mediavälineiden käytön opetuksessa on tarkoitus edistää oppilaan kykyä ymmärtää laitteiden ja käyttöliittymien

toimintaperiaatteita ja tukea hänen kykyään hyödyntää niitä tehokkaasti arkielämässään niin koulussa kuin sen ulkopuolella. (Kerhokeskus, 2011). Koska kotien mahdollisuudet tukea lapsia tässä asiassa vaihtelevat, on tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoaminen koulun tärkeä tehtävä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013). Myös tutkimuksemme osallistuneet opettajat halusivat tukea taidoiltaan heikkojen oppilaiden osaamista ja näkivät sen merkittävänä asiana erityisesti oppilaiden tulevaisuuden kannalta.

Vaikka oppilaiden harjaantumisessa oli nähtävissä selviä eroja, moni opettaja piti oppilaiden enemmistöä aktiivisina ja taitavina laitteiden käyttäjinä jo koulunaloitussäissä. Mielenkiintoista on, että samalla kun opettajat kehuivat oppilaiden taitoja, he ilmaisivat myös että oppilaiden taidot ovat pinnallisia ja yksipuolisia. Siinä missä näppäinketteryyttä ja pelitaitoja kehuittiin, tiedonhakuun ja internetin käyttöön liittyvissä taidoissa nähtiin puutteita. Kuten tutkimukset osoittavat, tiedon onnistunut hakeminen internetistä vaatii varsin kehittyneitä strategisia taitoja (Korkeamäki, 2011). Osa opettajista myös epäili, että oppilaiden osaamista saatetaan yliarvioida. Myös esimerkiksi Kangas (2007, s.49) muistuttaa, että laitteiden käytön sujuvuus ja kokonaisuuden ymmärtäminen ovat eri asioita vaikka niiden erot saattavat aikuisten silmissä hämärtyä. Ehkä suurin riski diginatiiviudesta puhumisessa onkin juuri sen luoma illuusio siitä, että lapset pystyvät omaksumaan mediaosaamisen laajan kokonaisuuden itsekseen (Kratsuk, 2014).

Huomattavasti laitteiden käyttöä enemmän huolta opettajissa aiheuttivat kuitenkin mediakriittiset taidot ja niissä nähdyt puutteet. Tutkimuksemme opettajat kokivat, että oppilaiden osaamisessa on mediakriittisten taitojen suhteen selkeitä puutteita – jopa siinä määrin, että tilannetta kuvattiin pelottavaksi. Kriittisiä taitoja pidetäänkin erittäin merkittävänä mediaosaamisen osa-alueena ja kriittistä medialiukutaitoa voidaan pitää jopa koko mediakasvatuksen päätavoitteena (Esim. Kupiainen & Sintonen, 2009). Kriittisen pedagogiikan teorian mukaan kriittisessä lukutaidossa ei ole kyse ainoastaan erilaisten tekstien kriittisestä tarkastelusta ja vaan ihmiseksi kasvusta ja mediayhteiskunnan jäsenyydestä (Rantala, 2007; Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 17)

Opettajat kuvailivat kriittisen lukutaidon kehittämistä merkittäväksi tekijäksi myös omien tavoitteidensa osalta. Moni tutkimuksemme opettajista nimesi kriittisten taitojen opettamisen tärkeimmäksi tehtäväkseen mediakasvattajana. Opettajat näyttävät pitävän kriittistä ajattelua ja asennoitumista medioihin tärkeänä tekijänä erityisesti suojauduttaessa

median mahdollisilta haittavaikutuksilta. Tarkemmista kuvauksista ilmenee, että eniten opettajat epäilivät oppilaiden kykyä erottaa tosi ja epätosi käytännön tilanteissa. Myös lähdekriittisyyden puute nousi esiin useasti ja oppilaiden kuvailtiin olevan taipuvaisia tyytymään tiedonhaussa ”googlettamiseen”. Nämä ovatkin varmasti näkyvimpiä merkkejä kriittisten taitojen puuttumisesta, mutta on mielenkiintoista, ettei kukaan opettajista maininnut kriittisen pedagogiikan piirissä korostettavia merkityksiä yksilön voimaantumisen näkökulmasta. (Ks. esim. Giroux & McLaren, 1989; Malott, 2011; McLaren & Kincheloe, 2007.) Esimerkiksi Suorannan (2005, s.16) määritelmä kriittisen pedagogiikan tavoitteista sisältää kasvatukseen osallistuvien itsetuntemuksen syventämisen, yhteiskunnallisen tietoisuuden lisäämisen ja pyrkimyksen oikeudenmukaisen yhteiskunnan puolesta työskentelemiseen. Toisaalta on tärkeää huomioida, että tutkimus toteutettiin alakoululla, joten opettajat tarkastelevat mediataitoja juuri siinä yhteydessä eivätkä alakouluikäisten kriittiset taidot voikaan vielä yltyä kovin korkealle tasolle. Mediataitojen oppimispolun kuvauksessa (Kerhokeskus, 2011, s.59) onkin todettu, että 6-8-vuotiaana lapset pystyvät etäännyttämään tunteitaan ja ajattelemaan konkreettisesti ja 11–13-vuotiaat alkavat taitaa myös käsitteellisen ajattelun. Kriittisten tulkintataitojen todetaan kehittyvän vasta 15–16 vuoden iässä joten ei ole sinänsä ihme, että oppilaiden taidot näyttäytyvät alakouluikässä puutteellisina. Joka tapauksessa kriittisten taitojen korostaminen osoittaa nähdäksemme sitä, että opettajat ovat melko hyvin tietoisia mediakasvatuksen monipuolisista merkityksistä ja tekevät pikkuoppilaiden kanssa työtä oppilaiden taitotasolla, mahdollistaen näin kriittisessä pedagogiikassa tavoiteltujen ominaisuuksien kehittymisen myöhemmällä iällä.

Tutkimuksemme tulosten perusteella on ilmeistä, että opettajat pitävät kriittisten taitojen lisäksi myös turvataitojen opettamista erittäin tärkeänä. Opettajat painottivat ikärajojen ja tietoturvan merkitystä ja näkivät median haitallisilta sisällöiltä suojautumaan oppimisen erittäin tärkeänä. Ne ovatkin merkittäväällä tavalla osa mediakasvatusta niin sen arvopohjan (Unicef, 2011) kuin käytännön tavoitteidensa suhteen (esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013). Turvataidoista ja niihin liittyvistä aspekteista puhuessaan opettajat viittasivat selvästi eniten internetin ja erityisesti sosiaalisen median vaaroihin ja niihin varautumiseen. Verkkomaailmaan uppoutumisen lisäksi opettajat olivat oppilaiden puolesta huolissaan esimerkiksi tietojen väärin käsiin joutumisesta sekä hyväksikäytön ja kiusaamisen kohteeksi joutumisesta.

Tutkimuksemme perusteella vaikuttaa siltä, että moni opettajista toivoisi oppilaiden sisäistävän turvataidot ensimmäisenä, jotta mediakasvatuksen muihin osa-alueisiin tutustuminen olisi varmasti turvallista. Opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2004) ja esimerkiksi mediataitojen oppimispolussa (Kerhokeskus, 2011) kuitenkin korostetaan mediakasvatuksen olevan jatkuva ja kokoajan muuttuva prosessi, jossa erilaisia mediataitoja opetellaan rinnakkain ja toisiinsa nivoutuen. Käytännössä opettajat joutuvatkin opettamaan kaikkia mediataitoja rinnakkain oppilaiden turvataitojen tasosta riippumatta. Vaikka iso osa tutkimuksemme vastaajista oli ainakin jollain tasolla pelokas mediaan mahdollisten vaarojen suhteen, osa opettajista kuitenkin erikseen korosti, että liika pelko ja turvallisuushakuisuus ovat mediaoppimisen ja medioiden hyödyntämisen kannalta yhtä suuria haittoja kuin median vaarat tai niiden käyttöön liittyvät mahdolliset haitat. Vaikuttakin siltä, että opettajat joutuvat tasapainoilemaan mediakasvatuskäytännöissään turvallisuusaspektien ja mediamaailman hyödyntämisen välillä. Mielestämme on mielenkiintoista, että niihin liittyvistä peloistaan huolimatta ehdoton enemmistö tutkimuksemme opettajista sen lisäksi, että hyväksyvät internetin ja sosiaalisen median luonnolliseksi osaksi mediakulttuuria ja nyky-yhteiskuntaa, myös pitävät niihin liittyvien asioiden opettamista kouluissa erityisen tärkeänä.

Sosiaalisen median hyödyntämisestä kouluissa osana opetusta onkin puhuttu melko runsaasti viime vuosina. Jyri Wuorisalo näkee, että sosiaalisen median avulla voitaisiin yhdistää perinteinen mediakasvatus ja tietoyhteiskuntataidot uudeksi opetus- ja oppimiskulttuuriksi, jonka myötä oppimisesta tulisi entistä yhteisöllisempää ja yhteistoiminnallisempaa. Koulussa toteutettavat projektit, sosiaalinen tuottaminen ja sosiaalinen kanssakäyminen ovat hyviä tilaisuuksia harjoitella myös näitä taitoja ja tarjoavat oppilaille hyviä mahdollisuuksia osallisuuteen. (Wuorisalo, 2010, s. 88–95). Oman aineistomme kohdalla on kuitenkin huomioitava, että vaikka joidenkin vastaajien kohdalla kuvatut käytännöt liittyvät selvästi juuri sosiaalisen median hyödyntämiseen opettamisessa ja oppimisessa, viittaa ehdoton enemmistö kuitenkin käytäntöihin, joiden tavoite ei niinkään ole oppia käyttämään näitä ympäristöjä vaan on oppia käyttämään niitä turvallisesti ja eettisesti.

Jos tavoitteena pidetään vuorovaikutuksen lisääntymistä ja tavoitteeseen pyritään käyttämällä sosiaalisen median välineitä ja tiloja, tulee huomioida, että vuorovaikutus ei ole minkään laitteen itsellinen ominaisuus. Sosiaalista mediaakaan ei siis sellaisenaan

voida pitää vuorovaikutteisena tilana. Sen avulla on kuitenkin mahdollista harjoitella sosiaalista vuorovaikutusta ja saavuttaa ihmisiä ja ryhmiä, jotka ovat verkon ulkopuolella saavuttamattomissa. Sosiaalisen median avulla voidaan harjoitella kansalaisaktiivisuutta ja saavuttaa myös yhteisöllisyyden kokemuksia, joskin yhteisöllisyys syntyy vasta yhteisöön sitoutuneisuudesta ja tutkimusten mukaan tämä yhteisöllisyyden ehto toteutuu todellisuudessa harvoin sosiaalisen median arkikäytön yhteydessä. (Matikainen, 2001; 2008).

Monet tutkimuksemme opettajista kertoivat opettavansa turvataitoihin liittyviä asioita usein ja kertaavansa niitä aina medialaitteiden käytön yhteydessä, mutta olivat huolissaan oppilaiden piittaamattomuudesta oman turvallisuutensa suhteen ja kokivat oppilaiden rikkovan turvaohjeita paitsi vahingossa myös täysin tietoisesti. Opettajat näyttävät kokevan, etteivät kodit tee yhteistyötä koulun kanssa esimerkiksi ikärajojen noudattamisen suhteen. Vanhempien kyky ja halu tukea ja valvoa lasten mediankäyttöä vaihtelee (Friman, 2006) ja jääkin paljon koulun vastuulle huolehtia oppilaiden ikärajiin ja liittyvästä tietämyksestä (Kerhokeskus, 2011). Omassa toiminnassaan ehdottomasti suurin osa opettajista piti ikärajojen noudattamista erittäin tärkeänä periaatteena ja myös noudatti niitä käytännössä.

Teknisten taitojen, kriittisten taitojen ja turvataitojen lisäksi opettajat arvioivat oppilaiden ilmaisutaitoja. Mediaan liittyvien ilmaisullisten taitojen arvioinnissa vastaajien mielipiteet olivat melko eriäviä: osa piti oppilaiden taitoja hyvinä, toiset kohtalaisina ja osa jopa huonoina. Mielestämme huomion arvoista on se, että vastauksia tarkasteltaessa on vaikeaa muodostaa yksiselitteistä kuvaa siitä, millaisia taitoja kukin vastaaja ilmaisutaitoihin viitattaessaan tarkoittaa. Osa viittaa nähdäksemme selkeästi erilaisten mediaesitysten tuottamisen taitoon ja osa heistä kuvailee tuottamiseen liittyen laitteilla toteutettavia teknisiä seikkoja kun taas toiset viittaavat yleisesti esitysten visuaalisiin ja kielellisiin osaluoksiin. Varsinaisesti missään vastauksessa ei tässä kohtaa kuitenkaan viitata suoraan esimerkiksi esteettisyyteen tai luovuuteen tai edes jonkin ajatuksen tai tunteen ilmaisemiseen vaan fokus on selvästi itse ”tuotteen” tuottamisessa. Tuottamisen kuvauksissa näkyy kuitenkin selvästi opettajien omaksuma multimodaalinen lähestymistapa ja tuottamisen kohteeksi nähtiinkin voitavan valikoida monipuolisesti erialaisia ääni- kuva- ja tekstielementtejä sisältäviä ja niitä yhdisteleviä tuotteita. Kuten luvussa 2 tarkemmin kuvailimme, nykyteknologia ja erilaiset mediat tarjoavat monenlaisia

luontevia tilanteita ja keinoja multimodaalisten esitysten luomiseen ja tarkastelemiseen. (Kress, 2003; 2010; Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 70–75.) Tutkimuksemme perusteella opettajat näyttävät varsin yksiselitteisesti pitävän arvossa oppilaiden omaa tuotantoa myös mediaopetuksen yhteydessä.

Mediaopetuksen sisältöjä määritellessään ja käytäntöjä kuvaillessaan oppilaiden oman tuottamisen merkitykset tulevat esiin selkeämmin kuin taitojen kuvauksissa. Sisältöjen kuvauksissa fokus siirtyy itse tuotteesta enemmän tuottamisen prosessiin ja siinä nähtäviin hyötyihin. Niiden perusteella opettajat pitävät tärkeinä tuottamisen tarjoamia mahdollisuuksia paitsi uuden tiedon tuottamiseen myös toiminnallisuuteen, sosiaalisuuteen ja yhteistyöhön. Useat vastaajat painottivat mediatuotannon yhteisöllistä puolta ja pitivät tärkeänä sen tarjoamaa mahdollisuutta kehittää osaamista ja tuottaa ja jakaa tietoa yhdessä muiden kanssa. On kuitenkin tärkeää muistaa, että vuorovaikutus ei ole minkään välineen tai tilan ominaisuus, vaan vuorovaikutusta syntyy vasta toiminnassa. (Matikainen, 2001; 2008; Higgins, 2003, s. 5–6; James & Pollard, 2006, s. 24.)

Mediakasvatukseen ja omien mielipiteiden ilmaisemiseen kuuluu oman vastuun tiedostaminen median tuottajana ja vastaanottajana. (Gallagher, 2014, s. 174.) Tutkimuksemme opettajat korostivat yksimielisesti eettisten periaatteiden käsittelemisen ja noudattamisen merkitystä tuottamisen. Vastuullisen ja eettisen käyttäytymisen merkitys verkkoympäristöissä korostui erityisesti ja monet mainitsivat esimerkiksi nettietiketin opiskelun tärkeyden. Jaakkola (2010) perustelee verkkoetiikan oppimisen tärkeyttä muun muassa sillä, miten nopea, usein kasvoton viestintä saattaa helposti johtaa arvostelukyvyn heikkenemiseen ja epätoivottavaan käyttäytymiseen toisten ihmisten kohtelemisen suhteen.

Oman toimintansa eettisyyden suhteen suurin osa vastaajista oli hyvin tarkka tai ainakin pyrki noudattamaan lakisääteisiä määräyksiä ja niihin liittyviä eettisiä periaatteita. Osa kuitenkin katsoi, että yleisesti hyvänä pidetyt toimintatavat ajavat saman asian kuin lakipykälät ja, ettei lain noudattamatta jättäminen kouluopetuksen yhteydessä ole kovin vakavaa. Tekijänoikeuslainsäädännössä todetaan kuitenkin yksiselitteisesti, että koulut ovat julkisia tiloja, joita koskevat kaikki julkista esittämistä rajoittavat lakipykälät, ja että opettajien ja koulun on noudatettava tekijänoikeuslakia täsmällisesti (Tekijänoikeuden tiedotus- ja valvontakeskus, 2014). Tutkimuksemme opettajista neljännes koki, etteivät he

tieneet lain määräämistä velvoitteista tarpeeksi ja että he kaipaisivat sen suhteen koulutusta tai parempaa ohjeistusta. Tekijänoikeuslaki onkin monimutkainen ja vaikeasti tulkittava, joten ei sinänsä ole ihme, että opettajat tekevät sen suhteen virheitä tai suhtautuvat siihen jopa vähättelevästi.

Opettajien suhtautuminen mediakasvatukseen itseensä on kuitenkin tutkimuksemme tulosten valossa arvostava ja kiinnostunut. Myös omaa roolia mediakasvattajana pidettiin tärkeänä. Mediakasvatuskäytäntöjä kuvatessaan opettajat toivat esiin monenlaisia sekä mediavälitteisiä että media osaamista kehittäviä oppimistilanteita. Opettajien vastaukset siitä, miten he huomioivat oppilaiden mediataidot käytännössä, eivät tuoneet esiin mitään erityisen yllättävää. Opettajat ilmaisivat huomioivansa oppilaiden iän ja taitotason opetustilanteissa ja useimmat opettajat näyttivät ottavan lähinnä ohjaajan roolin mediakasvatuksen sisältöjä harjoiteltaessa. Nämä seikat kuitenkin todennäköisesti kuvaavat opettajien normaaleja opetuskäytäntöjä laajemmin ja muissakin aineissa, eivätkä niinkään liity juuri mediakasvatuksen opettamiseen. Toisaalta vastauksissa nousee esiin myös jatkuva kertaamisen ja perusasioiden opettamisen tarve, jossa aiemmin sovittujen sääntöjen ja käytäntöjen merkitys saattaa korostua joitakin muita oppiaineita enemmän, erityisesti kun otetaan huomioon aiemmin esiin noussut tarve tasapainoilla turva-asioiden ja toiminnan välillä.

### 8.2.3 Miten opettajat kokevat vastuunsa ja valmiutensa mediakasvatuksen toteuttamiseen opetussuunnitelmaudistuksen murrosvaiheessa

Pyydämme lukijaa huomioimaan, että tässä luvussa esiin nostettavat johtopäätökset on muodostettu pienessä joukossa esiintyvien, tiettyjen ominaisuuksien esiintymiseen liittyvien yhtäläisyyksien välillä nähtävien yleistettävyyksien perusteella. Yleistyksistä tehdyt johtopäätökset eivät kuvaa kaikkien vastaajien ominaisuuksia eivätkä niissä esitetyt riippuvuussuhteet ole matemaattisten korrelaatiolaskelmien tulosta. Esitämme ne tässä sellaisina kuin ne ovat meille alkuperäisen aineistomme ja analyysin aikana muodostettujen kuvausten valossa näyttäytyneet.

Tutkimuksestamme ilmenee, että opettajat pääsääntöisesti kokevat mediakasvatuksen luontevaksi ja itsestään selväksi osaksi alakoulun opetussisältöjä. Tutkimuksemme vastanneista opettajista suurin osa totesi oman vastuunsa mediakasvatuksen toteuttamisesta opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi olevan yksiselitteinen. Nämä opettajat myös näkivät oman mediakasvattajana toimimisensa luonnollisena



seurauksen tuosta vastuusta. Kuitenkin osa opettajista koki etteivät vastuukysymykset olleet selkeitä. Näiden opettajien oli myös selvästi muita vaikeampaa muodostaa selkeää kuvaa omasta mediakasvatusroolistaan. Vaikuttakin siltä, että vastuustaan ja roolistaan hyvin selvillä olevien kohdalla mediakasvatuksen sijoittuminen koko koulun toimintaa koskeviin eheyttäviin aihekokonaisuuksiin ei ole ongelma vaan he kokevat vastuunjakamisen hyvänä asiana. Kuitenkin roolistaan epävarmojen kohdalla vaikutus on päinvastainen ja vastuun jakaminen näyttäytyy jopa oman opetuksen rakentamisen kannalta häiritsevältä tekijältä. Näille opettajille *mediakasvatuksen oppiainestatuksen puuttuminen* saattaa aiheuttaa lisähaasteita, kuten luvussa 3.5.3 arvioitiin.

Vaikka selkeä kuva vastuusta ja roolin luontevuus näyttävät varsin pitkälle kulkevan käsi kädessä, koki osa vastuun selvänä näkevästikin opettajista epävarmuutta omasta roolistaan tavoitteiden toteuttamisen suhteen. Heille oli myös epäselvää kuinka tavoitteita tulisi käytännön tasolla lähestyä. Osa näistä opettajista ilmaisi, että vaikka mediakasvatus on tavoitteidensa osalta selkeä asia, on tilanne käytännön toteutuksen suhteen paljon epäselvempi. Heidän mielestään oli välillä vaikeaa muodostaa toimivia käytäntöjä ja erityisesti sellaisia, jotka toimisivat yhteisesti sekä koulussa että kodeissa ja lasten muissa ympäristöissä.

**Tutkimuksemme tulosten perusteella vastuukysymysten ja mediakasvatuskäytäntöjen muodostamisen kanssa kamppailevat kokevat helpommin epäonnistumisen tunteita ja näkivät oman toimintansa ja osaamisensa riittämättömänä, kun taas ne opettajat, jotka näkivät mediakasvatuksen roolin luonnollisena, yleisesti hyödyllisiä taitoja harjoittavana ja kaikessa opetuksessa läsnä olevana ja eheyttävänä tekijänä, näkivät oman työnsä tulokset ja oman osaamisensa kaikista positiivisimmin.**

Havaitsimme myös opettajien mediataidoissa, tai ainakin heidän arvioissaan omista mediataidoistaan, suuria eroja. Tutkimuksemme opettajista kolmasosa arvioi omat medialaitteiden käyttötaitonsa hyviksi ja koki laitteiden käyttämisen helpoksi, tai ainakin hallittavaksi, eikä kokenut ajoittaisia epäonnistumisia ongelmaksi. Toinen kolmannes koki osaamisensa kohtalaisen hyväksi, mutta näki siinä myös selviä puutteita. Viimeinen kolmannes koki omat mediataitonsa selvästi riittämättömiksi. Huomion arvoista on kuitenkin se, että myös osaamisensa heikoksi kokevat opettajat pystyivät kuvailemaan

omia mediakasvatuskäytäntöjään myös käytännössä ja suurin osa myös asetti selkeitä mediakasvatukseen liittyviä tavoitteita. Nämä käytännöt ja tavoitteet olivat hyviä, mutta melko varovaisia. Vaikuttaakin siltä, että oma koettu osaamattomuus ei todellisuudessa ole aina osaamattomuutta käytännössä, ainakin mitä tulee yksinkertaisempiin perussisältöihin, vaan kyse on ennen kaikkea negatiivisista käsityksistä omasta osaamisesta. Näin ollen myös käsitykset omista valmiuksista eivät välttämättä ole yhtä todellisten, tai ennen kaikkea potentiaalisten, valmiuksien suhteen.

**Tutkimuksemme perusteella näyttää myös siltä, että opettajien asennoituminen medialaitteiden hyödyntämiseen ja mediakasvatuksen toteuttamiseen riippuu ainakin osittain heidän näkemyksistään omien mediataitojensa tasosta.** Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että opettajan hyvänä ja kohtalaisena koetut käyttötaidot liittyvät positiiviseen ja luontevaan kokonaisuuhautumiseen medioita kohtaan, kun taas heikoksi koettu osaaminen liittyy keskimääräistä epävarmempaan ja epäilevämpään suhtautumiseen mediakasvatusta ja sen toteuttamista kohtaan. **Nämä asenteet näyttävät puolestaan vaikuttavan selvästi medialaitteiden käyttöön liittyvien käytäntöjen muodostumiseen.** Epäilevä ja epävarma suhtautuminen näyttää ainakin jossain määrin johtavan laitteiden varautuneeseen käyttöön tai jopa käytön välttelemiseen kun taas positiivinen ja luonteva suhtautuminen näyttää johtavan medialaitteiden monipuoliseen ja rohkeaan käyttöön osana opetusta. **Useimmat omiin taitoihinsa positiivisesti suhtautuvat myös luottivat siihen, että laitteiden ja sovellusten rohkea kokeileminen ja käyttäminen ovat itsessään toimivia keinoja mediaosaamisen kehittämiseen.** Mediakasvatuksen haasteellisena kokevat kokivat oman osaamisensa tai sen puutteen olevan suuri syy heidän ongelmiinsa.

Myös muissa tutkimuksissa on saatu vastaavanlaisia tuloksia. Esimerkiksi Muhonen ja Myllyviita raportoivat uusien teknologioiden käyttöönottamisen vaiheita kuvaavan tutkimuksensa osalta varsin samansuuntaisia tuloksia. Heidän mukaansa opettajien asenteet ovat avain asemassa uusien teknologioiden käyttöönottamisessa. Myös opettajien valmiudet – ts. koettu tai todellinen osaaminen - vaikuttivat teknologioiden käyttöönottoon merkittävästi. Muhosen ja Myllyviidan saamien tulosten perusteella negatiiviset ja epävarmat asenteet ja niiden aiheuttama negatiivinen suhde laitteiden käyttöön muuttuivat selvästi sitä mukaan kuin tutkimuksessa mukana olevat saivat lisää kokemusta laitteiden käytöstä ja heidän käyttötaitonsa paranivat (Muhonen & Myllyviita, 2013).

**Näiden tulosten yhteneväisyyden turvin väitämme, että uusien teknologioiden onnistuneen käyttöönoton, ja sen myötä opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisen, suhteen olisikin syytä tarkastella niitä keinoja, joilla laitteiden käytössä hyvään alkuun pääsemistä voitaisiin avustaa ja positiivisten innostusta ruokkivien kokemusten syntymistä edistää.**

Kysyttäessä, millaisina opettajat näkivät omat valmiutensa suhteessa POPS2016-luonnoksessa kuvailtuihin mediakasvatuksen kannalta keskeisiin sisältöihin, Yli puolet vastaajista uskoi valmiuksiensa riittävän, mutta reilu kolmannes oli kuitenkin sitä mieltä, ettei heidän osaamisensa yllä opetussuunnitelman vaatimusten tasolle. Kuten edellä kuvasimme, osaamiseen liittyvät käsitykset ohjaavat asenteiden muodostamista, mikä puolestaan vaikuttaa käytäntöihin. Käytännöt taas muokkaavat kokemuksia, jotka vaikuttavat taas osaltaan käsityksiin osaamisesta. Aiemmin toteisimme myös yhteyden osaamisen kokemusten ja mediakasvatuksen tavoitteista ja omasta roolista muodostetun kuvan selkeyden yhteyden.

**Näin ollen väitämme, että opettajia tulisi tukea sekä opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisen mediakasvatuksen roolin että oman mediakasvattajaroolin hahmottamisessa.**

**Mielestämme nyt opetussuunnitelmauudistuksen murrosvaiheessa olisi luonteva tilaisuus tukiratkaisujen uudistamiseen ja tarkentamiseen.**

Myös tutkimukseemme osallistuneet opettajat esittivät runsaasti toiveita sekä koulutuksen järjestämiseksi että muunlaisten tukitoimien hyödyntämiseksi. Koulutuksen osalta toiveet liittyivät pitkäaikaiseen ja jatkuvaan omaa ammatillista osaamista tukevaan prosessiin. Työyhteisön sisäistä kommunikaatiota ja yhteistyötä toivottiin lisää ja koulutuksen toivottiin tapahtuvan omassa työyhteisössä. Myös Muhosen ja Myllyviidan tutkimuksen tuloksissa ilmenevät opettajien toiveet koulutuksen yhteisöllisyydestä. Tulokset näyttävät todistavan yhteisöllisten ratkaisujen hyödyistä myös käytännössä. Molemmissa tutkimuksissa opettajat toivat esiin tukihenkilön tarpeen medialaitteiden käytön yhteydessä esiin tulevien ongelmien ratkaisemiseksi. Muhonen ja Myllyviita (2013, s. 71–73) argumentoivat oman tutkimuksensa perusteella, että toimivana ratkaisuna näyttäytyy esimerkiksi ”vierikoulutus”, jossa kouluttaja järjestää koulutettavalle tämän

henkilökohtaisten oppimistavoitteiden mukaista opastusta. Vaikka Muhosen ja Myllyviidan ehdotus on mielestämme hyvä, eivät koulujen resurssit näkemyksemme mukaan ole riittäviä tällaisen tuen järjestämiseksi. Toinen Muhosen ja Myllyviidan (2013) ehdotus koskee samanaikaisopetusta ja vertaistukea, jolloin tuki syntyy työyhteisön yhteisten käytäntöjen kautta. Mielestämme ei voida kuitenkaan olettaa, että mediataidoiltaan muita paremmat opettajat toimisivat työnsä ohessa myös muiden tuutoreina, vaan käytännön tulisi toimiakseen olla huomattavasti tasa-arvoisempi. Vaihtoehtoina voitaisiin tarkastella myös esimerkiksi Sutherlandin, Johnin ja Robertsonin ehdottamaa mallia, jossa opettajat ja medialaitteiden pedagogisiin innovaatioihin erikoistuvat tutkijat muodostavat kumppanuussuhteita ja suunnittelevat ja arvioivat opetuksen ja tietotekniikan yhdistämisessä käytettäviä keinoja (Sutherland, John & Robertson, 2007). Tämän suuntaisia yhteistyö malleja on jo kokeiltukin (Ks. Esim. Future School Research Center), mutta ne vaativat merkittäviä käytännön järjestelyjä ja pitkäaikaista sitoutumista eivätkä näin ollen ole helppoja järjestää. Lisäksi suhteen pitäisi muodostua aidosti molempia osapuolia hyödyttäväksi ja projektilta odotettujen hyötyjen tulisi olla samassa kategoriassa: koulun kannalta pedagogisten tavoitteiden palveleminen on ensisijaista, mutta tutkijaosapuolen intressit saattavat olla innovatiivisten ratkaisujen kehittämisen edellä esimerkiksi taloudellisia.

Oman osaamisensa ja työyhteisön yhteistyön kehittämiseen liittyvien tukitoimien lisäksi opettajat toivoivat nykyistä parempia käytäntöjä myös kodin ja koulun yhteistyöhön medialaitteiden käyttöön liittyvien pelisääntöjen selkiyttämiseksi. Näkemyksemme mukaan opettajien näkökulmasta käytäntöjen epäkohdat liittyivät suurelta osin lasten median käytön turvallisuuteen liittyviin riskeihin ja yhteisiä pelisääntöjä kaivattiin erityisesti ikärajoihin ja sosiaalisen median käyttöön. Vastauksia värittää mielestämme jossain määrin opettajien kokemus siitä, että koulun ulkopuolelta tulevat käytännöt ovat koulun käytäntöjä huonompia ja etteivät kodit tee omaa osuuttaan hyvien mediakäytäntöjen kehittämiseksi. Tämän lisäksi havaitsimme kuitenkin myös näkökulmia joiden mukaan koulun käytännöt kaipaisivat päivitystä. Esimerkkinä oppilaiden omien älypuhelimien käytön kieltäminen ja hyödyntämättä jättäminen, jonka perusteltavuutta eräs vastaajista pohti. Uuden opetussuunnitelman luonnoksessa onkin otettu tämän asian tiimoilta askel mielestämme erittäin järkevään suuntaan toteamalla, että oppilaiden omia teknisiä laitteita voidaan hyödyntää käyttämällä niitä oppimisen tukena huoltajien kanssa sovitulla tavalla (Opetushallitus, 2014, s. 23).

Tutkimuksemme mukaan opettajat pitävät uuden opetussuunnitelman perusteiden luonnosta mediakasvatuksen osalta ajanmukaisena ja hyvänä. Moni piti tärkeänä, että koulukin ”herää” siihen maailmaan, jossa lapset jo elävät. Mielenkiintoista on se, että samalla kun uudistusta kuvattiin erittäin tärkeäksi ja nykypäivän tarpeita vastaavaksi, useat opettajista kuitenkin pitivät luonnosta olemassa olevan tilanteen kuvauksena ja kuvailivatkin muutosta käsitteiden vaihtumiseksi.

Vaikka toisaalta on varsin positiivista, että opettajat kokevat luonnoksessa hahmoteltujen toimintamallien olevan jo osa koulunsa tai oman opettajuutensa käytäntöjä, herättää se kuitenkin kysymyksen siitä, onko uusi opetussuunnitelma edes syntyessään riittävän moderni ja tulevaisuuden kannalta tarpeeksi tarkkanäköinen, jos se ei kerran ole tuomassa muutoksia koulujen jo olemassa oleviin käytäntöihin. On mielenkiintoista pohtia myös sitä, miten ja millä perusteella opettajat mediakasvatukseen liittyviä tavoitteita todellisuudessa asettavat, sillä siitä huolimatta, että, kuten luvussa 3.5.7 *opetussuunnitelman ennenaikaista vanhenemista* käsiteltäessä todettiin, nykyinen opetussuunnitelma ei parhaalla mahdollisella tavalla tuo esiin kehittyneen mediaympäristön tarjoamia mahdollisuuksia esimerkiksi sosiaalisen median hyödyntämisen ja verkostoitumisen osalta, silti nämä uudessa opetussuunnitelmassa esiin nostettavat teemat näkyvät jo joidenkin opettajien opetuskäytännöissä.

Opettajilla näyttäisikin olevan mielenkiintoa ja halua kehittyä median käyttäjinä ja mediakasvattajina. Osa opettajista kuvaili kokevansa, että he ovat tilanteessa, jossa järjestettyjen tukitoimien lisäksi tarvitaan omaa aktiivisuutta oman mediakompetenssin kehittämiseksi.

**Kaikki tämä näyttäisi viittaavan siihen, että opetussuunnitelmauudistuksen murrosvaiheessa koulujen mediakasvatuskäytännöt kehittyvät omassa tahdissaan, siten, että innovatiiviset ja omaan osaamisensa luottavat opettajat, itsenäisesti ja omaa mediakansalaisuuttaan hyödyntäen, uudistavat käytäntöjä vanhentuneen opetussuunnitelman rajoituksista riippumattomina.**

## 9. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimuksemme on kvalitatiivista, ts. laadullista tutkimusta. ”Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma, joita yhdessä voidaan tarkastella elämismaailmana”. Siinä missä ns. luonnollinen maailma muodostuu luonnontapahtumista, muodostuu elämymaailma merkityksistä. Merkitykset voivat syntyä vain ihmisen, tutkimuksessa tutkijan kautta, joten tutkimuksena laadullinen tutkimus poikkeaa luonnontieteellisin menetelmin tehtävästä tutkimuksesta. (Varto, 1996.) Ihmistieteiden tieteellisyyttä on epäilty, koska niiden tutkimuskohdetta ei fyysistä olemusta lukuun ottamatta voida positivismiin hengessä varmuudella nähdä ja koskettaa ts. sen olemassaolosta ei ole pitäviä todisteita. Ennen laadullisen tutkimuksen yleistymistä on yleisesti ajateltu, että laadullinen tutkimus ei täytä empiirisen tieteen tekemisen vaatimuksia, koska sen tuloksia ei voida tarkasti mitata ja määritellä. Laadullinen tutkimus onkin vasta verrattain vähän aikaa sitten noussut kvantitatiivisen tutkimuksen rinnalle varteenotettavaksi tieteellisen tutkimuksen tekemisen menetelmäksi. (Eskola & Suoranta, 1998)

Nykyään yleinen käsitys kuitenkin on se, että molemmat tutkimukselliset lähtökohdat voivat olla yhtä lailla tieteellisiä eikä tutkimuksen empiirisyyttä voida määritellä suoraan sen määrällisyyden tai laadullisuuden perusteella. Kuten tutkimuksen luotettavuus, myös sen tieteellisyys on lopulta pitkälle tutkijan taitojen ja rehellisyyden varassa. (Alasuutari, 1995; Eskola & Suoranta, 1998.) Tämän perusteella toteammekin, että tutkimuksemme on laadullisena tutkimuksena tieteellistä, mikäli se kattaa tieteellisyydelle yleisesti asetetut vaatimukset. Seuraavaksi käsittelemmekin työmme tieteellisyyttä, luotettavuutta ja laatua siihen olennaisesti liittyvien osa-alueiden kannalta.

### *Hyvä tieteellinen käytäntö – tutkimuseettiset kysymykset*

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeissa todetaan, että ”Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla” (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6). Työmme kannalta keskeisiä hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtia ovat tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen noudattaminen eli rehellisyys,

huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten esittämisessä sekä tutkimuksen ja sen tulosten arvioinnissa.

Kuten Kuula (2006, s. 11) toteaa, eettiset kysymykset kulkevat mukana kaikissa tutkimuksen vaiheissa ja tulevat esiin moraalisisina valintoina koko tutkimusprosessin ajan aina aiheen valinnasta tulosten vaikutuksiin saakka. Olemme tutkimuksessamme noudattaneet tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia eettisiä periaatteita niin tiedonhankinnassa, tutkimuksen tekemisessä kuin sen arvioinnissa. Olemme kunnioittaneet muiden tutkijoiden työtä noudattamalla tarkkuutta ja huolellisuutta muiden teoksiin viitatessamme ja lähdeluetteloa rakentaessamme. Olemme myös hankkineet tutkimukseemme kaikki tarvittavat luvat ja informoineet tutkittavia tutkimuksen luonteesta ja kaikista siihen olennaisesti liittyvistä tekijöistä. (Ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012.) Olemme myös huolehtineet tutkittavien tunnistettavuuden estämisestä tutkimusprosessin alusta lähtien, eikä tarpeettomia taustatietoja ole kerätty (Ks. Kuula, 2006, s. 201). Myöskään tutkimustuloksemme eivät vahingoita tai loukkaa mitään osapuolia ja ne on raportoitu avoimesti ja tarkasti.

### *Työn rakenne*

Tiedostamme, että työmme on pro gradu -tutkielmaksi pitkä ja sisällöltään laaja. Teoreettinen viitekehysemme muodostuu kolmesta osa-alueesta, joiden kattava perusteellinen esittäminen on ollut yksi työlle asettamistamme tavoitteista. Välillä tutkimuksen kannalta olennaisimpaan sisältöön fokusoituminen on ollut haastavaa mielenkiintoisten aihealueiden temmatessa meitä mukaansa. Olemme kuitenkin työn edetessä työstäneet rakennetta uudelleen ja uudelleen saavuttaaksemme työltä vaaditun tasapainon. Koemme lopulta onnistuneemme tavoitteessamme kiitettävästi, sillä empiirisen tutkimuksen ja teoreettisen viitekehksen yhteys on mielestämme yhtä aikaa selvä ja monipuolinen.

Tutkimuksen tulosten esittelyosuus on sekin teorian tavoin laaja, mutta koemme niiden olevan keskenään tasapainossa. Koemme myös, että työmme tavoitteiden kannalta on välttämätöntä kuvata tutkimustulokset niin laajasti kuin ne analyysin pohjalta on mahdollista kuvata. Myös fenomenologisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti tulosten kuvailussa tulee huomioida kaikkien merkitysyksiköiden sisältämät merkitykset. Tällä tavoin huolehditaan siitä, että kuvataan ilmiötä sellaisena kuin se todellisuudessa aineiston

perusteella näyttäyty, eikä tutkijan tulkintaa aineiston merkityksestä. (Perttula, 1995; Giorgi, 1985b.)

### *Metodologiset valinnat*

Kuten todettua, tutkimuksemme metodologiset lähtökohdat tulevat fenomenologiasta, vaikka tutkimuksemme ei ehkä olekaan fenomenologista sen perinteisimmässä olemuksessa. Lähestyimme metodologiaa fenomenologian eri suuntauksia hyödyntäen ja liitimme tutkimuksemme kiinteimmin fenomenologisen erityistieteen periaatteisiin.

Fenomenologian keskeisimpänä tavoitteena voidaan pitää ilmiön kuvailemista (Esim. Perttula, 1995). Fenomenologiassa tutkija pyrkii ennakkoluulottomasti havainnoimaan tutkimaansa ilmiötä ilman että antaa oman ennakoivan tietämyksensä vaikuttaa siihen, miten ilmiön merkitykset hänelle näyttäytyvät (Varto, 1995, s. 86–90). Olemme käyttäneet tutkimuksemme analyysivaiheessa Amedeo Giorgin kehittämää fenomenologisen psykologian metodia, jonka voidaan katsoa toteuttavan fenomenologiselle tutkimukselle välttämättömät vaatimukset (Perttula, 1995, s. 69). Myös Giorgi itse on osoittanut metodinsa fenomenologisuuden vertailemalla sitä Merleau-Pontyn kuvaukseen fenomenologiselle metodille asetettavista vaatimuksista, jotka hänen mukaansa ovat 1) deskriptiivisyys, 2) reduktio, 3) perimmäisen olemuksen etsintä ja 4) intentionaalisuus (Giorgi, 1985a, s. 42–49).

Käyttämämme metodi on suunniteltu kokemuksen tutkimiseen psykologisena ilmiönä, mutta se soveltuu myös muihin ihmistieteellisiin tutkimusasetelmiin, joiden tavoitteena on ilmiön kuvaileminen (Perttula, 1995). Tutkimuksemme tavoitteena oli kuvailla mahdollisimman yksityiskohtaisesti tutkimusasetelmamme keskiössä olevaa ilmiötä sekä ymmärtää ja tulkita sitä mahdollisimman monipuolisesti ja metodin valinta tukikin tutkimustamme mieleistämme varsin kiitettävästi. Aineistomme ei sekään ollut fenomenologialle tyypillisin, sillä se kerättiin kyselylomakkeen muodossa ja koostui ilmiötä laajasti eri puolilta lähestyvistä osittain toisistaan irrallisista kysymyksistä. Päädyimmekin soveltamaan Giorgin metodia oman työmme kannalta mielekkäämmällä tavalla unohtamatta kuitenkin fenomenologiselle tutkimukselle asetettuja vaatimuksia.



### *Metodin sovellutus*

Giorgin metodin alkuperäisessä mallissa tutkimuksen keskiössä oletetaan olevan tutkimushenkilöiden tutkijalle antamat kuvaukset tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön liittyvästä kokemuksestaan. Giorgin mallissa jokaisen vastaajan kuvailemasta kokemuksesta muodostetaan metodin vaiheita noudattaen erillinen yksityiskohtainen kuvaus, jotka liitetään analyysin lopussa yhteiseksi kuvaukseksi tutkittavasta ilmiöstä. (Ks. Esim. Giorgi, 1985b.)

Omassa tutkimuksessamme tutkimuksen keskiössä oli pyrkimys kuvata laajaa, monista eri tutkimuskysymyksistä koostuvaa ilmiötä mahdollisimman tarkasti kuvailemalla sekä tutkittavien näkemyksiä, kokemuksia että käytäntöjä. Tutkimusalueemme ja tutkimuskysymyksemme olivat hyvin laajoja ja niiden vastauksissa oli nähtävissä erittäin paljon erilaisia merkityksiä ja merkitysten pieniä nyanssieroja. Koimmekin, että voidaksemme todella muodostaa ilmiötä kuvailevan kokonaiskertomuksen, meidän oli pidettävä kysymyskohtaisen kokonaisuuden osat irrallisina ja näkyvinä mahdollisimman pitkään. Tästä syystä päätimme käsitellä kokonaisuutta kaikkien tutkijankielisten ilmaisujen pohjalta jo ennen yksityiskohtaisten kuvausten muodostamista. Noudatimme kuitenkin metodin kaikkia vaiheita muilta osin äärimmäisen tarkasti ja koemmekin, että analyysiprosessimme täyttää ehdottomasti kaikki sille tieteen tekemisen suhteen asetetut vaatimukset.

Näkemyksemme mukaan pystyimme omaa sovellustamme käyttämällä saavuttamaan ja kuvailemaan ilmiön perimmäisen olemuksen paremmin kuin olisimme pystyneet, jos olisimme tehneet analyysin metodin alkuperäisen mallin mukaisesti. Myös Giorgi itse kannustaa muotoilemaan metodologiaan kulloinkin käsillä olevan ilmiön ehdoilla (Perttula, 1995, s. 68; Giorgi, 1985b).

### *Tutkimusasetelman toimivuus ja tulosten innovatiivisuus*

Tutkimuksemme tutkimusasetelman muotoiluvaiheessa kokemuksemme tutkimuksen tekemisestä olivat vielä varsin vähäiset. Olemmekin joutuneet työn edetessä huomaamaan, että jotkut tekemistämme valinnoista eivät ole olleet parhaita mahdollisia. Nykyisellä tietämyksellämme olisimme kiinnittäneet tutkimusasetelman suunnittelussa enemmän huomiota tutkimuksen innovatiivisuuteen ja erityisyyteen. Muodostaisimme myös kyselykaavakkeesta fokusoidumman ja muotoilisimme osan kysymyksistä hieman toisin.

Keräisimme todennäköisesti myös aineistomme vähintään kahdesta erillisestä koulusta tulosten yleistettävyyden parantamiseksi.

Olemme kuitenkin tutkimusprosessimme aikana pyrkineet parhaamme mukaan kompensoimaan tutkimusasetelmaan lähtökohtaisesti liittyviä heikkouksia analyysivaiheen erityisen huolellisella ja avoimella esittämisellä, jolloin lukija pystyy itse arvioimaan tutkimuksemme tulosten luotettavuutta ja yleistettävyyttä.

Vaikka tutkimusaineistomme muodostui laajaksi ja monihaaraiseksi, olemme mielestämme onnistuneet kääntämään sen vahvuudeksi ja kuvailleet tutkimuskohdettamme monipuolisesti ja tarkkanäköisesti. Koemme myös, että tutkimuksemme ajallinen sijoittuminen opetussuunnitelmaudistuksen murrosvaiheeseen näkyy työssämme innovatiivisena ja erityisenä fokuksena. Näkemyksemme mukaan tutkimuksemme käsittelee yhtä uuden opetussuunnitelman merkittävimmistä osa-alueista, jos sitä tarkastellaan ajanmukaistamisen ja muutostarpeen kannalta. Mediakasvatus on yhteiskunnallisen osallistumiskyvyn ja tasa-arvoisen toimintakykyisyyden kehittymisen kannalta ehdottoman tärkeä – ja jopa keskeinen – asia perusopetuksessa.

## 10. LOPUKSI

Tässä tutkimuksessa olemme tarkastelleet mediakasvatusta ja koulujen mediakasvatuskäytäntöjä mediakasvatuksesta, kriittisestä pedagogiikasta ja monilukutaidosta rakentuvassa teoreettisessa viitekehyksessä. Olemme mediakasvatusilmiön perusteellisen esittämisen ohessa asettaneet tarkastelun fokuksen opetussuunnitelmaan ja sen uudistamisprosessiin ja käsitelleet tutkimuksemme tuloksia tähän opetussuunnitelmauudistuksen murrosvaiheeseen kytkeytyvässä ajallisessa ikkunassa.

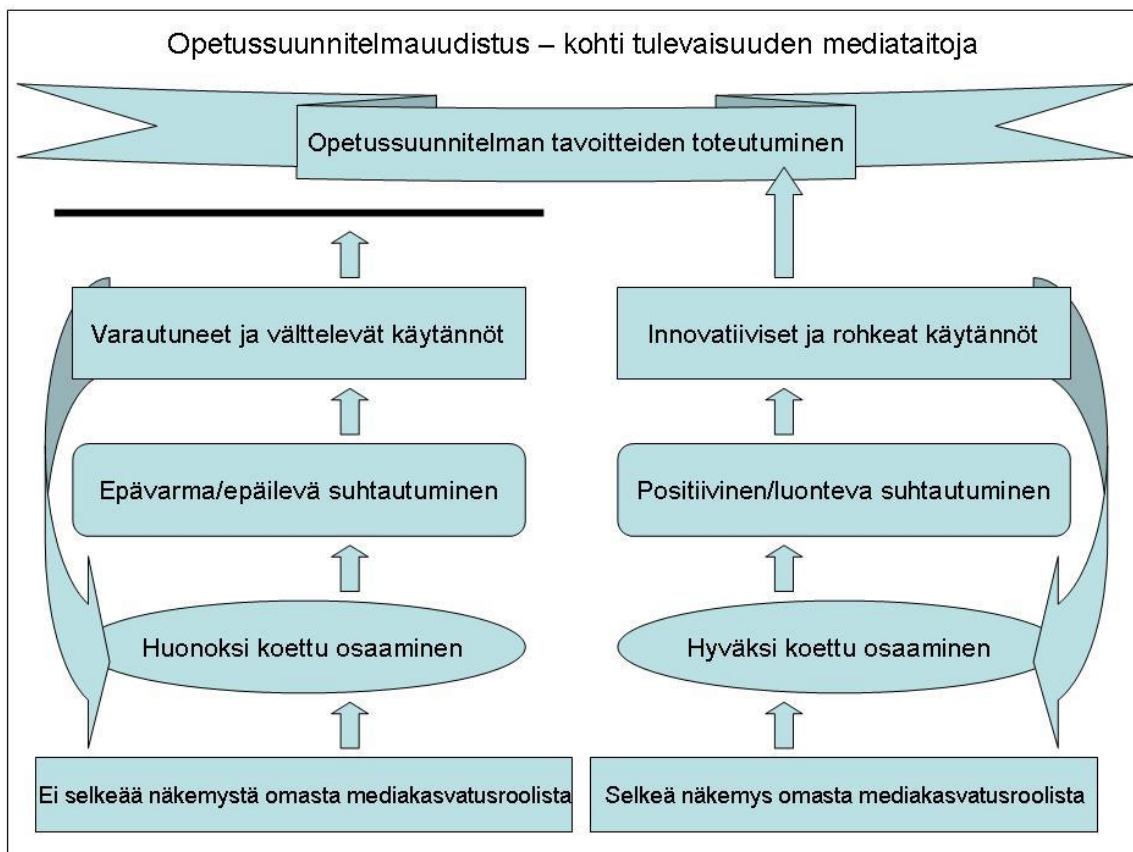
Tutkimuksemme empiirisessä osassa olemme tutkineet koulujen mediakasvatuskäytäntöjä sekä niihin liittyviä näkemyksiä, asenteita ja valmiuksia opettajien näkökulmasta. Olemme toteuttaneet tutkimuksemme fenomenologian metodologisten lähtökohtien mukaisesti Giorgin metodia (Giorgi, 1985b) mukaillen. Olemme esitelleet tutkimuksemme tulokset ja niiden pohdinnan mahdollisimman monipuolisesti ja tutkittavan ilmiön todellista olemusta kunnioittavasti.

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että opettajat näkevät oppilaiden mediataidot lähtökohtaisesti hyvinä, joskin osin yksipuolisina ja pinnallisina, mutta tiedostavat myös erittäin selkeästi, että oppilaiden välillä on suuria tasoeroja. Opettajat tiedostavat, että toimintakykynsä kehittämiseksi mediankäyttötaidoiltaan heikotasoiset oppilaat tarvitsevat erityistä tukea, mutta että myös teknisesti lahjakkaat ja osaavat lapset tarvitsevat laaja-alaista mediakasvatusta nyky-yhteiskunnassa ja tulevaisuuden mediaympäristöissä toimiakseen. Erityisesti sosiaalisessa mediassa ja muissa verkkoympäristöissä tarvittavat turvataidot ovat opettajien näkemyksissä sellaisia mediakasvatuksen kannalta keskeisiä sisältöjä, joiden opettamiseen olisi kiinnitettävä vielä nykyistä enemmän huomiota. Myös kriittisten ja eettisten taitojen opettamisen tärkeys on opettajien näkemyksissä keskeistä. Uusi opetussuunnitelma rakentuu eettisyyden, kriittisyyden ja oppilaan osallistumista tukevan kasvatuksen arvopohjaltaan ja toimintakulttuuriin (Opetushallitus, 2014).

Tutkimuksemme keskeiset löydökset osoittavat, että opettajat tiedostavat mediakasvatuksen merkityksen nyky-yhteiskunnassa tarvittavien taitojen sekä kaikkea

oppimista tukevan osaamisen kehittymisen kannalta. Mediakasvatuskäytännöt ovat kuitenkin kirjavia ja esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologisten laitteiden hyödyntäminen opetuksessa vaihtelee runsaasti opettajia vertailtaessa. Tutkimuksemme osoittaaakin, että uusien teknologioiden potentiaalinen täysimittainen hyödyntäminen kannalta merkityksellisen, koulun toimintakulttuurin suhteen tehtävän muutosprosessin läpivieminen ei ole helppo tai nopea prosessi ja sen keskeneräisyys näkyy myös opettajien epävarmuutena mediakasvatuksen käytännön toteuttamisessa.

Kuten olemme alla olevassa kuviossa havainnollistaneet, opettajien mediakasvatuskäytäntöjen innovatiivisiksi ja rohkeiksi kehittymisen kannalta olisi ehdottoman tärkeää tukea opettajia heidän oman mediakasvatusroolinsa hahmottamisessa sekä tarjota keinoja ja tukea opettajan monipuolisen mediasuhteen kehittymisen ja laitteiden käyttökokemusten synnyttämiseksi.



Kuvio 1: Innovatiivisten opetuskäytäntöjen kehittyminen

Tutkimustuloksemme näyttävät viittaavan siihen, että opetussuunnitelmauudistuksen murrosvaiheessa koulujen mediakasvatuskäytännöt kehittyvät omassa tahdissaan, innovatiivisten ja omaan osaamisensa luottavien opettajien uudistaessa käytäntöjään itsenäisesti ja omaa mediakansalaisuuttaan hyödyntäen, vanhentuneen opetussuunnitelman rajoituksista riippumattomina.

Tutkimuksemme perusteella POPS2016-luonnos on opettajien mielestä hyvä ja ajanmukainen asiakirja. Opettajat ovat halukkaita toteuttamaan siinä määritellyn mukaista laadukasta ja monipuolista mediakasvatusta, mutta he tarvitsevat tässä tehtävässä tukea. Olemme tutkimuksessamme eritelleet opettajien omien näkemysten mukaan tarpeellisia ja toivottuja tukitoimia, jotka mielestämme tulisi huomioida koulujen toimintaa kehitettäessä. Koulutuksen ja tuen tarve koskettaa mielestämme yhtäläillä niin tutkintovaiheen koulutusta kuin jatkokoulutustakin, eikä sen järjestämiselle saisi enää olla mitään esteitä. Kuten edellä esitetty kuvio osoittaa, oman mediakasvatusroolin luontevuus ja selkeys ovat opettajien valmiuksien, asenteiden ja mediakasvatuskäytäntöjen kehittymisen kannalta tärkeitä.

Tutkimuksemme tulokset koostuvat pienen opettajaryhmän näkemyksistä yhden koulun toimintakulttuurin keskiössä, mutta uskomme, että, kuten laadullisen tutkimuksen yleistettävyyisperiaatteiden kohdalla yleensäkin, voi yksilöllinen sisältää aina aineksia myös yleistyksiin (Ks. esim. Eskola & Suoranta, 1998). Uskommekin, että tutkimukseemme osallistuneiden opettajien kokemukset ja niistä kumpuavat näkemykset kuvastavat moninaisuudessaan myös laajempaa sosiaalis-kulttuurista kokemusta – mediakasvatusilmiötä opettajien näkökulmasta.

Olemme molemmat työskennelleet pitkällisten opintojemme viimeisinä vuosina ohjaavan opettajan tehtävissä yliopiston harjoittelukoululla. Tuossa työssä olemme itse joutuneet huomaamaan, että mediakasvatuksen laajasta kokonaisuudesta voi olla vaikeaa saada selkeää kuvaa ja otetta. Osittain tästä syystä olemmekin tässä työssä pyrkineet kuvaamaan mediakasvatusilmiön niin monipuolisesti ja kattavasti kuin se tämän tyyppisessä pro gradu -tutkielmassa on mahdollista. Toivomme tutkimuksemme tarjoavan tietoa laadukkaan ja tasa-arvoisin lähtökohdin tarjottavan mediakasvatuksen toteuttamiseen liittyvistä esteistä ja niiden purkamisen keinoista. Toivomme sen myös tarjoavan opettajaopiskelijoille ja jo työssä oleville opettajille aineksia oman mediakasvattajaroolinsa selkiyttämiseen ja sitä kautta innovatiivisten ja rohkeiden mediakasvatuskäytäntöjen muodostamiseen.

Olemme tutkimusta tehdessämme kehittyneet itse tutkijoina huomattavasti. Aloittaessamme tutkimuksen tekeminen oli meille vieras asia ja työskentelymme haparoivaa ja fokuksetonta, mutta tutkimuksen edetessä koemme oppineemme hahmottamaan tutkimuksen tekemisen periaatteet varsin selkeästi ja osaavamme soveltaa niitä niin tässä työssä kuin mahdollisissa tulevilla tutkimuksissamme. Tähän pisteeseen pääsemiseen vaadittu prosessi on ollut paitsi pitkä ja työläs, myös valtavan innostava ja opettavainen. Kiitämmeikin kaikkia siihen osallistuneita tahoja heidän työmmen eteen antamasta panoksesta – niin aineiston, ohjauksen, kannustuksen, henkisen tuen kuin lasten hoidonkin osalta. Tämä prosessi on herättänyt meissä paitsi kiitollisuuden nyt päättyneen tutkimuksen toteutumisesta myös kiinnostuksen jatkotutkimuksen tekemiseen.

Tämän työn pohjalta tehtävän jatkotutkimuksen kannalta näemme mielenkiintoisena lähestymistapana tarkastella nyt tutkittua ilmiötä oppilaiden näkökulmasta. Erityisesti mielenkiintomme suuntautuu oppilaan mediataitojen tason ja hänen osallistumismahdollisuuksiinsa ja vaikuttamismahdollisuuksiinsa liittämensä kokemusten yhteyteen eli toisin sanoen siihen, millaisia mediayhteiskunnan kansalaisuuden kannalta tarpeellisia taitoja mediaopetuksen avulla todellisuudessa kehitetään ja voidaan kehittää. Myös se, millaisiksi paikallistason opetussuunnitelmat muodostuvat ja millaisiin opetuskäytäntöihin ne johtavat, olisi jatkotutkimuksen kannalta mielenkiintoinen kohde. Tässä yhteydessä voitaisiin tarkastella myös mediakasvatuksen tämän hetkisten haasteiden voittamiseksi tehtyjä toimia, niiden toimivuutta ja mahdollisia uusia haasteita.

Juuri tutkielmamme viimeisiä rivejä kirjoittaessamme silmiimme osuu tänä aamuna julkaistu uutinen sähköisesti tablettitietokoneiden avulla, pääsääntöisesti ilman papereita ja valmiita oppikirjoja, toteutettavaan peruskouluun liittyvästä opetuskokeilusta. Tässä kokeilussa mukana olevien oppilaiden motivaatio, yhteistyötaidot ja oppimistulokset ovat koulun rehtorin mukaan parantuneet jo vasta muutaman kuukauden kestäneen kokeilun aikana. Oppilaat itse kehuvat uudistusta, ja myös opettajat vaikuttavat olevan siitä innoissaan. Rehtori toteaaakin koko koulun pedagogiikan muuttuneen kokeilun myötä. (Keski-Korpela, 2014.)

Tämä uutinen yhdessä juuri toteuttamamme tutkimuksen kanssa saa meidät entistä vakuuttuneemmiksi siitä, että mediamaailmassa tapahtuneet muutokset ja tieto- ja viestintäteknologian kehittyminen tulevat väistämättä muuttamaan koululaitoksen

kulttuuria ja toimintatapoja. Koulu ei ole, eikä voi olla, irrallinen osa tätä yhteiskuntaa vaan sen on mukauduttava sitä ympäröivien kulttuurien kehityksen mukana. (Esim. Giroux, 2001; Giroux & Simon, 1989) Koulun vääjäämättömän muutoksen tahti kuitenkin riippuu pitkälti opettajien asenteista ja halusta paneutua asiaan ja pyrkiä näkemään ja näyttämään median tarjoamat mahdollisuudet. Mediakasvattajan täytyy päästää irti omasta kasvun ja kehityksen kautta syntyneestä mediakäsityksestään ja oltava avoin sen uusille muodoille – erityisesti niille näkökulmille joita kasvatettavilla itsellään on. Mediakasvattajat tarvitsevat tukea oman ammattitaitonsa kehittämiseen, mutta myös mediakasvattajan tulisi – ja hän saa! – oppia yhdessä kasvatettaviensa kanssa. (Jaakkola, 2010, s. 54–58; Opettaja 44 - 45, 2006, s. 7; Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 11.)

## LÄHTEET

- Aittola, T., Suoranta, J. (2001). Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen lähettiläinä. Teoksessa H. A. Giroux, P. McLaren. *Kriittinen pedagogiikka* (s. 7-28). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ala-Mettälä, H. (2014). Kännykän käytössä tapahtumassa suuri murros. Yle-Uutiset. 3.10.2014. Haettu 3.10.2014. [http://yle.fi/uutiset/kannykan\\_kaytossa\\_tapahtumassa\\_suuri\\_murros/7495769?ref=leiki-uup](http://yle.fi/uutiset/kannykan_kaytossa_tapahtumassa_suuri_murros/7495769?ref=leiki-uup)
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- AV-arkki (2014). *AV-arkki.fi/edu* -palvelun etusivu. Haettu 28.10.2014. <http://www.av-arkki.fi/edu/>
- Blåfield, V., Sharma, L. (2007). *Ken leikkiin ryhtyy... - Julkisuuden himo ja hinta*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life and Beyond – From Production to Producersage*. New York: Peter Lang Publishing.
- Buckingham, D. (1996). *Moving Images – Understanding children’s emotional responses to television*. Manchester: Manchester University Press.
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood – growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press
- Burn, A., Buckingham, D., Parry, B., Powell, M. (2010). Minding the Gaps: Teachers’ Cultures, Students’ Cultures. Teoksessa D. E. Alverman (Toim.) *Adolescents’ Online Literacies – Connecting Classrooms, Digital Media, & Popular Culture* (s. 183-201). New York: Peter Lang Publishing.
- Carlsson, U., Tayie, S., Jacquinet-Delaunay, G., Perez Tornero, J. M. (Toim), (2008). *Empowerment Through Media Education – An Intercultural Dialogue*.
- Chandler-Olcott, K., Lewis, E. (2010). “I Think They’re Being Wired Differently” – Secondary teachers’ cultural models of adolescents and their online literacies. Teoksessa D. E. Alverman (Toim.) *Adolescents’ Online Literacies – Connecting Classrooms, Digital Media, & Popular Culture* (s. 164-182). New York: Peter Lang Publishing.
- Collin, J., Korhonen, K., Penttinen, L., Vakiala, V. (2003) *Tutkiva verkko-oppiminen*. Helsingin Opetusviraston mediakeskus (koulutuksen tukimateriaalit). Haettu 5.11.2014. [www.tutkiva.edu.hel.fi/index.html](http://www.tutkiva.edu.hel.fi/index.html)



- Gallagher, F. (2014). Media Literacy Education: A Requirement for Today's Digital Citizens. Teoksessa B. S. De Abreu, P. Mihailidis. *Media Literacy Education in Action – Theoretical and Pedagogical Perspectives* (s. 173-183). New York: Routledge.
- Giorgi, A. (1985a). The phenomenological Psychology of Learning and the Verbal Learning Tradition. Teoksessa A. Giorgi (Toim.) *Phenomenology and Psychological Research* (s. 23-85). Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (1985b). Sketch of a Psychological Phenomenological Method. Teoksessa A. Giorgi (Toim.) *Phenomenology and Psychological Research* (s. 8-22). Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (1985c). Editor's Preface. Teoksessa A. Giorgi (Toim.) *Phenomenology and Psychological Research* (s. vii-x). Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Giroux, H. A. (1989). Schooling as a Form of Cultural Politics: Toward a Pedagogy of and for Difference. Teoksessa H. A. Giroux, P. McLaren (Toim.) *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle* (s. 125-151). New York: State University of New York Press.
- Giroux, H. A. (2007). Democracy, Education, and the Politics of Critical Pedagogy. Teoksessa P. McLaren, J. L. Kincheloe (Toim.) *Critical Pedagogy – Where Are We Now?* (s. 1-5). New York: Peter Lang Publishing.
- Giroux, H. A., McLaren, P. (1989). Introduction: Schooling, Cultural Politics, and the Struggle for Democracy. Teoksessa H. A. Giroux, P. McLaren (Toim.) *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle* (s. xi-xxxv). New York: State University of New York Press.
- Giroux, H. A., Simon, R. (1989). Popular Culture and Critical Pedagogy: Everyday Life as a Basis for Curriculum Knowledge. Teoksessa H. A. Giroux, P. McLaren (Toim.) *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle* (s. 236-252). New York: State University of New York Press.
- Eskola, J., Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- European Commission (2013). *Survey of Schools: ICT in Education*. Haettu 30.9.2014. <https://ec.europa.eu/digital-agenda/en/news/survey-schools-ict-education>
- European Union (2006). *Recommendation of the European Union and of the Council on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)*. Official Journal of the European Union. Haettu 1.10.2014. [eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=colex:32006H0962](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=colex:32006H0962)
- Freire, P. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Friman, T. (2006). Mediakasvatus onnistuu yhteisellä. *Opettaja-lehti*, 43/2006, 2-4
- Hannala, A. (2000). *Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa – Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta*. Helsinki: Helsingin Yliopiston verkkojulkaisu. Haettu 6.10.2014. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19830/tiedosta.pdf?sequence=4>

Future School Research Center. *FSR: n Etusivu*. Haettu 3.11.2014.  
<http://futureschoolresearchfi.wordpress.com/>

Herkman, J. (2007). *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.

Herkman, J. (2010). Median markkinoituminen, milleniaalit ja mediakasvatus. Teoksessa M. Meriranta (Toim.) *Mediakasvatuksen käsikirja* (s. 63–85). Unipress.

Higgins, S. (2003). *Does ICT improve teaching in schools?* New Castle: British Education Research Association. Haettu 31.10.2014. <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/01/ICT-pur-mb-r-f-p-laug03.pdf>

Himanka, J., Hämäläinen, J., Sivenius, H. (1995a). Johdanto. Teoksessa E. Husserl. *Fenomenologian idea: viisi luentoa*. (s. 24–32). Helsinki: Loki-kirjat.

Himanka, J., Hämäläinen, J., Sivenius, H. (1995b). Esipuhe. Teoksessa E. Husserl. *Fenomenologian idea: viisi luentoa*. (s. 9-23). Helsinki: Loki-kirjat.

Husserl, E. (1995). *Fenomenologian idea: viisi luentoa*. (Suom.) J. Himanka, J. Hämäläinen, H. Sivenius. Helsinki: Loki-kirjat.

Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Inkinen, T. (2005). *Johdattava polku lasten tietoyhteiskuntaan*. Tampere: Tampere-Paino Oy.

Jaakkola, M. (2010). Uuden julkisuuden sääntöjä luomassa – keskustelevat vuorovaikutussuhteet keinona sukupolvien välisen digitaalisen kuilun kaventamiseen. Teoksessa M. Meriranta (Toim.) *Mediakasvatuksen käsikirja* (s. 37–62). Unipress.

James, M., Pollard, A. (Toim.), (2006). *Improving Teaching and Learning in Schools – A Commentary by the Teaching and Learning Research Programme*. Haettu 31.10.2014. [www.tlrp.org/pub.documents/TLRP\\_Schools\\_Commentary\\_FINAL.pdf](http://www.tlrp.org/pub.documents/TLRP_Schools_Commentary_FINAL.pdf)

Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., Robison, A., J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.

Jewitt, C. (Toim.), (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. New York: Routledge.

Kupiainen, R., Sintonen, S. (2009). *Medialukutaidot - Osallisuus – Mediakasvatus*. Helsinki: Palmenia, Helsinki University Press.

Kalliala, E., Toikkanen, T. (2009). *Sosiaalinen media opetuksessa*. Tampere: Esa Print Oy.

Kangas, S. (2007). Mäkin haluun! Pelit luovuuden leikkikenttänä. Teoksessa L. Pentikäinen, A. Ruhala, H. Niinistö (Toim.) *Mediametkaa! Osa 2 – Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan*. (s. 48–55). Helsinki: Mediakasvatuskeskus Metka ry.

Kangas, V. (2013). Innostunut ja onnistunut oppiminen – UBIKO käytännössä. Teoksessa *Tutkimusperustaisuus koulussa ja opettajankoulutuksessa – Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2013* (s. 90–99). Oulu: Juvenes Print.

Kangassalo, M., Sommers-Piiroinen, J., Tanhua-Piiroinen, E. (2005). Tekniikkaa ja tutkivaa oppimista lasten oppimisympäristöissä. Teoksessa *Lapsuus mediamaailmassa – Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan* (s. 145–163). Tampere: Tammer-Paino.

Kasvi, J. (2012). *Jyrki Kasvi: Amatööri journalismin valta ja vastuu*. Yle-Uutiset 24.4.2012. Haettu 3.10.2014.

[http://yle.fi/uutiset/jyrki\\_kasvi\\_amatöörijournalismin\\_valta\\_ja\\_vastuu/6008498](http://yle.fi/uutiset/jyrki_kasvi_amatöörijournalismin_valta_ja_vastuu/6008498)

KAVI (2014a) *Kansallinen audiovisuaalinen instituutti*. Haettu 13.10.2014

<https://kavi.fi/fi/kansallinen-audiovisuaalinen-instituutti>

KAVI (2014b) *Elokuvapolku*. Haettu 28.10.2014.

<http://elokuvalopolku.kavi.fi/fi/elokuvalopolku>

KAVI (2014c) *Mediataitokoulu*. Haettu 28.10.2014.

<http://www.mediataitokoulu.fi/etusivu/>

KAVI (2014d) *Mediataitokummit*. Haettu 28.10.2014.

<http://www.mediataitokoulu.fi/kummipankki/>

Kellner, D. (1998). *Mediakulttuuri*. Tampere: Vastapaino.

Keski-Korpela, N. (2014). *Kokoyläaste läpi sähköisesti – maan laajin kokeilu nosti heti oppilaiden kouluiloa*. Yle Uutiset. 5.11.2014. Haettu 5.11.2014.

[yle.fi/uutiset/koko/ylaaste\\_lapi\\_sahkoisesti\\_maan\\_laajin\\_kokeilu\\_nosti\\_heti\\_oppilaiden\\_kouluiloa/7599117](http://yle.fi/uutiset/koko/ylaaste_lapi_sahkoisesti_maan_laajin_kokeilu_nosti_heti_oppilaiden_kouluiloa/7599117)

Kerhokeskus (2011). *Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa*. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. Helsinki: Libris Oy.

Kincheloe, J. L. (2007). Critical pedagogy in the Twenty-first Century – Evolution for Survival. Teoksessa P. McLaren, J. L. Kincheloe (Toim.) *Critical Pedagogy – Where Are We Now?* (s. 9-42). New York: Peter Lang Publishing.

Kontturi, H. (2013). Tavoitteena ymmärtävä, innostunut ja taitava oppija – Tutkimuksen kehittämishankkeen vuoropuhelua UBIKO-solussa. Teoksessa H. Juuso, A. Lindh, M. Hasari, K. Kumpulainen, K.-P. Lapinoja, S. Raappana, O. Tiainen (Toim.) *Tutkimusperustaisuus koulussa ja opettajankoulutuksessa* (s. 27–44). Oulu: Juvenes Print.

Korhonen, P. (2010). Median asettamia haasteita pienten lasten hyvinvoinnille. Teoksessa M. Meriranta (Toim.) *Mediakasvatuksen käsikirja* (s. 9-35). Unipress.

Korkeamäki, R.-L. (2011). New Literacies – Millaista on oppia lukemaan ja kirjoittamaan 2000-luvulla? Teoksessa H. Mikkola, P. Jokinen, M. Hytönen (Toim.) *Tulevaisuuden koulua kehittämässä – Uusi teknologia haastaa ja inspiroi* (s. 13–18). Oulu: Juvenes Print.

- Kotialainen, S., Sintonen, S. (Toim.), (2005). *Mediakasvatus 2005 Kansalliset kehittämistarpeet. Oikeusministeriön julkaisu 5/2005*. Opetusministeriö: Edita Prima Oy.
- Kotilainen, S. (2011). (Toim.) *Lasten mediabarometri 2010: 0-8-vuotiaiden mediankäyttö Suomessa*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2011. Iisalmi: Painotalo Seiska Oy.
- Kotilainen, S., Sintonen, S., Tuominen, S., Uusitalo, N. & Vainionpää, J. (2005). Mediakasvatuksen kansalliset kehittämistarpeet ja toimenpide-ehdotukset. Teoksessa S. Kotilainen, S. Sintonen (Toim.) *Mediakasvatus 2005 Kansalliset kehittämistarpeet. Oikeusministeriön julkaisu 5/2005* (s.11–17). Opetusministeriö: Edita Prima Oy.
- Krautsuk, S. (2014). ”Ei meille panna synnytyslaitoksella sirua päähän” – yli kolmannes nuorista pulassa tietokoneen kanssa. Yle-Uutiset 23.9.2014. Haettu 3.10.2014. [http://yle.fi/uutiset/keskenei\\_meille\\_panna\\_synnytyslaitoksella\\_sirua\\_paahan\\_yli\\_kolmannes\\_nuorista\\_pulassa\\_tietokoneen\\_kanssa/7485750](http://yle.fi/uutiset/keskenei_meille_panna_synnytyslaitoksella_sirua_paahan_yli_kolmannes_nuorista_pulassa_tietokoneen_kanssa/7485750)
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge
- Kress, G. (2010). *Multimodality – A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.
- Kupiainen, R. (2007). Pienten lasten medialukutaito. Teoksessa L. Pentikäinen, A. Ruhala, H. Niinistö (Toim.) *Mediametkaa! Osa 2 – Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan*. (s. 15-22). Helsinki: Mediakasvatuskeskus Metka ry.
- Kupiainen, R. (2011). Kirjastot medialukutaidon kansalaistoreina. Teoksessa A. Ruhala, H. Niinistö, A. Pentikäinen (Toim.) *Mediametkaa! Osa 6 – Kirjasto kutsuu mediaseikkailuun* (s. 8-11). Helsinki: Mediakasvatuskeskus Metka ry
- Kupiainen, R., Sintonen S. (2009). *Medialukutaidot, Osallisuus, Mediakasvatus*. Helsinki: Helsinki University Press, Palmenia.
- Kupiainen, R., Sintonen S., Suoranta, J. (2007). Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa H. Kynälahti, R. Kupiainen & M. Lehtonen (Toim.) *Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007*. Helsinki: Mediakasvatusseura ry. Haettu 30.8.2013. <http://www.mediaeducation.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka – Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Käkelä, K. (2014). ”Olen älypuhelinriippuvainen” – lapset kertovat mihin he puhelintaan käyttävät. Yle-Uutiset 25.8.2014. Haettu 3.10.2014 [http://yle.fi/uutiset/olen\\_alypuhelinriippuvainen\\_lapset\\_kertovat\\_mihin\\_he\\_puhelintaan\\_kayttavat/7430998?ref=leiki-uu](http://yle.fi/uutiset/olen_alypuhelinriippuvainen_lapset_kertovat_mihin_he_puhelintaan_kayttavat/7430998?ref=leiki-uu)
- Lankshear, C., Knobel, M. (2003). *New Literacies – Changing Knowledge and Classroom Learning*. Berkshire: Open University Press.

- Leino, K. (2014). *The relationship between ICT use and reading literacy – focus on 15-year-old Finnish students in PISA studies*. Jyväskylä: Jyväskylä University Press. <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2014/t030.pdf>
- Leino, K., Nissinen, K. (2012). Verkkolukutaito ja tietokoneen käyttö PISA 2009 tutkimuksessa. Teoksessa S. Sulkunen, J. Välijärvi. *PISA09 – Kestääkö osaamisen pohja?* (s. 62–77). Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkojulkaisu. Haettu 1.10.2014. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm12.pdf?lang=fi>
- Lindh, A. (2013) Koulukirjasto lapsen kasvun tukijana. Teoksessa *Tutkimusperustaisuus koulussa ja opettajankoulutuksessa – Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2013* (s. 167-176). Oulu: Juvenes Print.
- Luomanen, J. (2010). *Living with the Media – Analysing Talk About Information and Communication Technology*. Tampere: Tampereen yliopistopaino – Juvenes Print.
- Luukka, M.-R. (2013) *Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta-lehden verkkojulkaisu. Haettu 13.10.2014. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42865/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi.pdf?sequence=1>
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M., Keränen, A. (2008). *Maailma muuttuu – Mitä tekee koulu? – Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Malott, C. S. (2011). From Toussaint L’Ouverture to Paulo Freire: Complexity and Critical Pedagogy in the Twenty-First Century: A New Generation of Scholars. Teoksessa C. S. Malott, B. Porfilio (Toim.) *Critical Pedagogy in the Twenty-First Century – A New Generation of Scholars* (s. xxiii-lxviii). USA: IAP-Information Age Publishing.
- Matikainen, J. (2001). *Vuorovaikutus verkossa – verkkopohjaiset oppimisympäristöt vuorovaikutuksen näyttämönä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Matikainen, J. (2008). *Verkko kasvattajana – Mitä aikuisen tulisi tietää ja ajatella verkosta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Matikkala, U., Lahikainen, A. R. (2005). Pelit, tietokone ja kännykkä lasten sosiaalisissa suhteissa. Teoksessa A. R. Lahikainen, P. Hietala, T. Inkinen, M. Kangassalo, R. Kivimäki, F. Mäyrä (Toim.) *Lapsuus mediamaailmassa – Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan* (s. 92-109). Tampere: Tammer-Paino.
- McDougall, J. (2014). Media Literacy: An Incomplete Project. Teoksessa B. S. De Abreu, P. Mihailidis. *Media Literacy Education in Action – Theoretical and Pedagogical Perspectives* (s. 3-10). New York: Routledge.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Mediakasvatusseura (2005). *Mediakasvatusseuran esittely*. Haettu 29.8.2013. <http://www.mediakasvatus.fi/seura/esittely>

Mediakasvatusseura (2014). *Mediataidot*. Haettu 28.6.2014.  
<http://www.mediakasvatus.fi/node/6809>

Mediakasvatuskeskus Metka (2014) *Etusivu*. Haettu 2.11.2014. [www.mediаметka.fi](http://www.mediаметka.fi)  
 Merchant, G. (2010). View My Profile(s). Teoksessa D. E. Alverman (Toim.) *Adolescents' Online Literacies – Connecting Classrooms, Digital Media, & Popular Culture* (s. 51–69). New York: Peter Lang Publishing.

Merilampi, R.-S. (2014). *Mediakasvatuksen perusteet*. Helsinki: Avain.

Metsämuuronen, J. (Toim.). (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Minkkinen, S. (1978). *Joukkotiedotuskasvatuksen yleinen opetussuunnitelmamalli*. Helsinki: Opetusministeriö.

Moisio, O. P., Huttunen, R. (1999). Totuuden ja oikean elämän kaipuu – Max Horkheimerin perustus Frankfurtin koulun kriittiselle teorialle. Teoksessa O. P. Moisio (Toim.) *Kritiikin lupaus – näkökulmia Frankfurtin koulukunnan kriittiseen teoriaan* (s. 9-43). Jyväskylä: Paino Kopijyvä Oy.

Muhonen, S., Myllyviita, A. (2013). Uuden teknologian käyttöönoton ilot ja haasteet työyhteisössä – koulutuksen näkökulmia. Teoksessa H. Juuso, A. Lindh, M. Hasari, K. Kumpulainen, K.-P. Lapinoja, S. Raappana, O. Tiainen (Toim.) *Tutkimusperustaisuus koulussa ja opettajankoulutuksessa* (s. 62-78). Oulu: Juvenes Print.

Muhonen, S., Myllyviita, A. (2014). The Joys and Challenges of Adopting New Technologies in the Work Community – An Educationan Perspective. Teoksessa H. Juuso, K. Kumpulainen, K.-P. Lapinoja, S. Raappana, O. Tiainen (Toim.) *Research-based School and Teacher Education – Publication of Finnish teacher training schools 2014* (s. 56–72). Oulu: Juvenes Print.

Mustonen, A. (2002). Median rooli psykologisessa kehityksessä. Teoksessa S. Sintonen (Toim.) *Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta* (s. 55 – 69). Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

Niemi, R. (2008). Osallisuus koulussa: sananhelinää vai opetusta rikastuttava mahdollisuus? Teoksessa M. Lanas, H. Niinistö, J. Suoranta (Toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2* (s. 121-148). Tampere: Juvenes Print.

Nieminen, H., Pantti, M. (2004). *Media markkinoilla – Johdatus joukkoviestintään ja sen tutkimukseen*. Helsinki: Loki-kirjat.

Niinistö, H., Sintonen, S. (2007). Mä keksin! Tehdään yhdessä mediakulttuuria. Teoksessa L. Pentikäinen, A. Ruhala, H. Niinistö (Toim.) *Mediаметkaa! Osa 2 – Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan* (s. 23–30). Helsinki: Mediakasvatuskeskus Metka ry.

Niskanen, S. (2005). Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula, T. Lomaa (Toim.) *Kokemuksen tutkimus: Merkitys – tulkinta - ymmärtäminen*. (s. 89–114)Tartu: Guttenberg AS.

Nurmi, A.-M. (2008). Populaarikulttuuri koulussa: hip hop sillanrakentajana nuorten kokemusmaailmaan. Teoksessa M. Lanas, H. Niinistö, J. Suoranta (Toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2* (s. 149–166). Tampere: Juvenes Print.

Nyysölä, K. (2008). *Mediakulttuuri oppimisympäristönä*. Helsinki: Edita Prima.

OECD (2011). *PISA 2009 Results: Students On Line: Digital technologies and performance*. Paris: OECD Haettu 1.10.2014.

<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48270093.pdf>

Opettaja-lehti (2006). Mediakasvatusta lisää kouluihin. *Opettaja-lehti*, 44–45/2006, 7.

Opetushallitus (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy. haettu 28.10.2014.

[http://www.oph.fi/download/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf)

Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. Haettu 29.8.2013.

[http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf)

Opetushallitus (2010). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. Haettu 29.8.2013.

[http://www.oph.fi/download/131115\\_Esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf)

Opetushallitus (2011a). *Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2011*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. Haettu 29.8.2013.

[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/aamu\\_ja\\_iltapaivatoiminta](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/aamu_ja_iltapaivatoiminta)

Opetushallitus (2011c). *Lapset ja nuoret mediaosallistujina – Osallistumista tukevan mediakasvatuksen toimintaohjelma*. Raportit ja selvitykset 2011:28. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. Haettu 9.9.2013.

[http://www.oph.fi/download/139651\\_Lapset\\_ja\\_nuoret\\_mediaosallistujina.pdf](http://www.oph.fi/download/139651_Lapset_ja_nuoret_mediaosallistujina.pdf)

Opetushallitus (2012). *Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014*. Haettu 29.8.2013.

[http://www.oph.fi/download/146131\\_Luonnos\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiksi\\_VALMIS\\_14\\_11\\_2012.pdf](http://www.oph.fi/download/146131_Luonnos_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf)

Opetushallitus (2013). *Tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttö Suomessa muuta Eurooppaa jäljessä*. Haettu 2.10.2014. [www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2013/015](http://www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2013/015)

Opetushallitus (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1-12. Luonnos 19.9.2014*. Haettu 31.10.2014.

[www.oph.fi/download/160358\\_opsluonnos\\_perusopetus\\_luvut\\_1\\_12\\_19092014.pdf](http://www.oph.fi/download/160358_opsluonnos_perusopetus_luvut_1_12_19092014.pdf)

Opetusministeriö (2007). *Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:29. Haettu 3.11.2014.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr29.pdf?lang=fi>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2013) *Hyvä medialukutaito – Suuntaviivat 2013-2016*.

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:11. Haettu 5.10.2014.

<http://minedu.fi/OPM/Julkaisut/2013/Hyva-medialukutaito.html?lang=fi>

Oulun normaalikoulu (2013a). *UBIKO – Koulusolu innostavana ja oppimista tukevana pedagogisena tilana*. Haettu 29.8.2013. <http://norssiportti.oulu.fi/index.php?7287>

Oulun normaalikoulu (2013b). *Oulun normaalikoulun perusopetuksen opetussuunnitelma*.

Haettu 29.8.2013. <http://norssiportti.oulu.fi/file.php?4824>

Palomaa (2014) *Lapsen tunnesanaston tueksi julkaistaan tietokonepeli*. Yle-Uutiset

4.10.2014. Haettu 4.10.2014.

[http://yle.fi/uutiset/lapsen\\_tunnesanaston\\_tueksi\\_julkaistaan\\_tietokonepeli\\_jopa\\_30\\_prsosentilla\\_lapsista\\_tunne-elaman\\_vaikeuksia/7492515](http://yle.fi/uutiset/lapsen_tunnesanaston_tueksi_julkaistaan_tietokonepeli_jopa_30_prsosentilla_lapsista_tunne-elaman_vaikeuksia/7492515)

Pehkonen, K. (2014) *Nuoret käyttävät Whatsappia eri tavalla kuin aikuiset*. Yle-Uutiset

2.10.2014. Haettu 3.10.2014

[http://yle.fi/uutiset/nuoret\\_kayttavat\\_whatsappia\\_eri\\_tavalla\\_kuin\\_aikuiset/7431081?ref=eiki-uu](http://yle.fi/uutiset/nuoret_kayttavat_whatsappia_eri_tavalla_kuin_aikuiset/7431081?ref=eiki-uu)

Pentikäinen, L., Ruhala, A., Niinistö, H. (Toim.) (2007). *Mediametkaa! Osa 2 –*

*Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan*. Helsinki: Mediakasvatuskeskus Metka ry.

Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: SUFI.

Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen

tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula, T. Latomaa (Toim.) *Kokemuksen tutkimus: Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen*. (s. 115–162) Tartu: Guttenberg AS.

Poikajärvi, E. (2007). Aktiivinen opettaja ja passiivinen oppilas – vai toisin päin?

Teoksessa T. Aittola, J. Eskola, J. Suoranta (Toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä* (s. 153–166). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy/Juvenes Print.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Julkaisussa *On the Horizon*. Vol.

9, No. 5, October 2001, 1-6. Haettu 30.8.2014. [www.marcprensky.com](http://www.marcprensky.com)

Pääjärvi, S. (2012). (Toim.) *Lasten mediabarometri 2011: 7-11-vuotiaiden mediankäyttö ja*

*kokemukset mediakasvatuksesta*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2012. Iisalmi: Painitalo Seiska Oy.

Rahja, R. (2013) (toim.) *Nuorten mediamaailma pähkinänkuoressa*. Haettu 30.9.2014.

[http://www.mediakasvatus.fi/files/nuorten\\_mediamaailma\\_pahkinankuoressa.pdf](http://www.mediakasvatus.fi/files/nuorten_mediamaailma_pahkinankuoressa.pdf)



- Rantala, L. (2007). Kriittiset lukutaidot mediayhteiskunnassa. Teoksessa T. Aittola, J. Eskola, J. Suoranta (Toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä* (s. 137–152). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy/Juvenes Print.
- Rantala, L. (2008). ”Nämä on tärkeitä askeleita, kun näitä taitoja tarvitsee oikeasti”: digitaalisten lukutaitojen oppimis- ja opetuskäytäntöjä kirjaston nettitorilla. Teoksessa M. Lanas, H. Niinistö, J. Suoranta (Toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2* (s. 167–192). Tampere: Juvenes Print.
- Rauhala, L. (2006) *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ruhala, A., Ritokoski, M., Niinistö, H. (Toim.) (2008). *Mediametkaa! Osa 3 – Mediakasvatus, eettisyys ja uskonnolliset ilmiöt*. Helsinki: Mediakasvatuskeskus Metka ry.
- Räsänen, M. (2008) *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B90. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Saarela, S. (2008) *Koulujen viestinnänopetus ei ole tasa-arvoista*. Haettu 1.2.2009. <http://tutka.diak.fi/artikkeli?id=3043>
- Salokoski, T. (2007). Turvallista mediamatkaa! Taitavaksi median tulkitsijaksi aikuisen tukemana. Teoksessa L. Pentikäinen, A. Ruhala, H. Niinistö (Toim.) *Mediametkaa! Osa 2 – Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan* (s. 75–86). Helsinki: Mediakasvatuskeskus Metka ry.
- Salokoski, T., Mustonen, A. (2007). *Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin – katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja -säätelyn käytäntöihin*. Mediakasvatusseuran julkaisu 2/2007. Haettu 20.8.2014. [www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-2-1.pdf](http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-2-1.pdf)
- Selwyn, N. (2011). *Schools and Schooling in the Digital Age – A Critical analysis*. Oxon: Routledge.
- Seppänen, A. (2005). Rajapintoja mediakasvatuksen maailmankaikkeuteen. Teoksessa S. Kotilainen, S. Sintonen (Toim.) *Mediakasvatus 2005 Kansalliset kehittämistarpeet. Oikeusministeriön julkaisu 5/2005* (s. 31–35). Opetusministeriö: Edita Prima Oy.
- Solomon, G., Schrum, L. (2007). *Web 2.0 – new tools, new schools*. Washington: International Society of Technology in Education.
- Somekh, B. (2007) *Pedagogy and Learning with ICT: Researching the Art of Innovation*. Oxon: Routledge.
- Stakes (2005) *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, toinen tarkistettu painos*. Oppaita 56. Helsinki: Stakes. Haettu 29.8.2013. <http://www.julkari.fi/handle/10024/77129>
- Statista (2014a) *Number of montly active WhatSapp users worldwide from April 2013 to August 2014*. Haettu 4.10.2014 <http://www.statista.com/statistics/260814/number-of-monthly-active-whatsapp-users/>

Statista (2014b) *Daily mobile message volume of WhatsApp messenger as of April 2014*. Haettu 4.10.2014 <http://www.statista.com/statistics/258743/daily-mobile-message-volume-of-whatsapp-messenger/>

Sulkunen, S. (2012). Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa S. Sulkunen, J. Välijärvi. *PISA09 – Kestääkö osaamisen pohja?* (s. 12-33). Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkojulkaisu. Haettu 1.10.2014. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm12.pdf?lang=fi>

Suoninen, A. (2014). (Toim.) *Lasten mediabarometri 2013: 0-8-vuotiaiden mediankäyttö ja sen muutokset vuodesta 2010*. Nuorisotutkimusverkosto/nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisu 75. Haettu 27.6.2014. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/lastenmediabarometri2013.pdf>

Suoranta, J. (2005). *Radikaali kasvatus*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Sutherland, R. (2006). *Teaching and Learning: Research Briefing*. September 2006, No19. Haettu 31.10.2014. [www.tlrp.org/pub/documents/Sutherland\\_RB\\_19.pdf](http://www.tlrp.org/pub/documents/Sutherland_RB_19.pdf)

Sutherland, R., John, P., Robertson, S. (2007). *Improving Learning with ICT*. London: Routledge.

Tekijänoikeuden tiedotus- ja valvontakeskus (2014) *Verkkopalvelukokonaisuus tekijänoikeuksista*. Haettu 2.11.2014. [www.tekijanoikeus.fi](http://www.tekijanoikeus.fi)

Tomperi, T. (2005). Johdanto. Teoksessa P. Freire *Sorrettujen Pedagogiikka* (s. 9-32). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Tomperi, T., Piettoeva, N. (2005). Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi, M. Vuorikoski (Toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus* (s. 247–286). Tampere: Vastapaino.

Tuominen, S. (2014) *Mediataidot eivät kehity automaattisesti*. Haettu 6.10.2014. <http://www.verke.org/ajankohtaista/viikon-nakokulma/item/343-mediataidot-eivat-kehity-automaattisesti>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu 2.11.2014. [www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

Unesco (2012). *Literacy and Peace*. Haettu 3.11.2014. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/NotesLiteracy-Peace.pdf>

Unicef (2014) *Yleissopimus lapsen oikeuksista*. Haettu 5.10.2014. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

Vainionpää, J. (2005). Oppimateriaalit mediakasvatuksessa. Teoksessa S. Kotilainen, S. Sintonen (Toim.) *Mediakasvatus 2005 Kansalliset kehittämistarpeet*. Oikeusministeriön julkaisu 5/2005 (s. 40–43). Opetusministeriö: Edita Prima Oy.

Valtioneuvoston asetus (422/2012). Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Haettu 2.11.2014. [www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422)

Varto, J. (1996). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Wertz, F. (1985). Method and Findings in a Phenomenological Psychological Study of a Complex Life-Event: Being Criminally Victimized. Teoksessa A. Giorgi (Toim.) *Phenomenology and Psychological Research* (s. 155-216). Pittsburgh: Duquesne University Press.

Wuorisalo, J. (2010). Sosiaalinen media oppimisen tukena – matkalla kohti avoimia verkottuneita ja liikkuvia oppimisympäristöjä. Teoksessa M. Meriranta. *Mediakasvatuksen käsikirja*. Unipress.



## LIITE 1: Tutkimuskyselyn kysymykset

### OHJEET VASTAAMISEEN

VASTAA JOKAISEEN KOHTAAN JA KYSYMYKSEEN.

VASTAA KYSYMYKSIIN MIELELLÄÄN SIINÄ JÄRJESTYKSESSÄ, MISSÄ NE ON ESITETTY.

TOIVOMME, ETTÄ JAKSAT POHTIA VASTAUKSIA JA VASTATA MAHDOLLISIMMAN PERUSTEELLISESTI.

JOS KYSYMYKSELLE VARATTU VASTAUSTILA LOPPUU KESKEN, VOIT JATKAA VASTAUKSIASI TYHJÄLLE A4 ARKILLE. MERKITSE TÄLLÖIN VASTAUKSEESI LIITTYVÄN KYSYMYKSEN NUMERO SELVÄSTI NÄKYVIIN. NIDO IRTOARKKI (TAI ARKIT) KIINNI KYSELYLOMAKKEESEESI ENNEN SEN PALAUTTAMISTA.

**Kysymys 1: Kuinka usein käytät itse seuraavia medialaitteita, medioita ja niihin liittyviä esityksiä ja välineitä opettaessasi tai oppilaiden käyttöön/nähtäville tulevia opetusmateriaaleja valmistaessasi?**

Rastita yksi toimintaasi parhaiten kuvaava vaihtoehto (1-5). 1=en koskaan, 2=harvoin, 3=toisinaan, 4=lähes päivittäin, 5=lähes kaikilla oppitunneilla

		1	2	3	4	5
1.1	tabletti (esim. iPad)					
1.2	perinteinen pöytätietokone tai kannettava tietokone					
1.3	älytaulu (esim. Smart)					
1.4	oppikirjat					
1.5	älypuhelin					
1.6	lukulaite					
1.7	sähköiset kirjoitusalusstat (esim. GoogleDrive)					
1.8	internethakukoneet (esim. Google)					
1.9	oppikirjojen sähköiset materiaalit					
1.10	muut sähköiset opetusmateriaalit					

1.11	sanoma- ja aikakauslehdet					
1.12	tekstinkäsittelyohjelmat (esim. Pages, Word)					
1.13	avoimet internettietokirjat (esim. Wikipedia)					
1.14	virallisten tahojen internetsivut					
1.15	yksityisten toimijoiden internetsivut					
1.16	internetistä löytämäsi kuvat					
1.17	internetistä löytämäsi videot					
1.18	opettamaasi aineeseen liittyvät pelit tabletilla tai tietokoneella					
1.19	muut pelit ja viihdesisällöt					

**Kysymys 2: Kuinka usein oppilaat käyttävät seuraavia medioita/medialaitteita ja niihin liittyviä esityksiä ja välineitä oppitunneillasi?**

Rastita yksi toimintaa parhaiten kuvaava vaihtoehto (1-5). 1=ei koskaan, 2=harvoin, 3=toisinaan, 4=lähes päivittäin, 5=lähes kaikilla oppitunneilla

		1	2	3	4	5
2.1	tabletti (esim. iPad)					
2.2	perinteinen pöytätietokone tai kannettava tietokone					
2.3	älytaulu (esim. Smart)					
2.4	oppikirjat					
2.5	älypuhelin					
2.6	lukulaite					
2.7	sähköiset kirjoitusalusat (esim. GoogleDrive)					
2.8	internethakukoneet (esim. Google)					
2.9	oppikirjojen sähköiset materiaalit					
2.10	muut sähköiset opetusmateriaalit					
2.11	sanoma- ja aikakauslehdet					
2.12	tekstinkäsittelyohjelmat (esim. Pages, Word)					
2.13	avoimet internet-tietokirjat (esim. Wikipedia)					
2.14	virallisten tahojen internetsivut					
2.15	yksityisten toimijoiden internetsivut					

2.16	internetistä löytämänsä kuvat					
2.17	internetistä löytämänsä videot					
2.18	opettamaasi aineeseen liittyvät pelit tabletilla tai tietokoneella					
2.19	muut pelit ja viihdesisällöt					

### Kysymys 3: Miksi käytät medialaitteita opetuksessasi?

Rastita jokaiseen väittämään yksi toimintaasi parhaiten kuvaava vaihtoehto (1-5).

1=täysin eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=en osaa sanoa, 4=jokseenkin samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä.

	KÄYTÄN MEDIALAITTEITA OPETUKSESSANI, KOSKA...	1	2	3	4	5
3.1	...se on ekologista.					
3.2	...niiden käyttäminen säästää aikaa.					
3.3	...niiden käyttäminen säästää vaivaa.					
3.4	...minua painostetaan käyttämään niitä.					
3.5	...ne helpottavat havainnollistamista.					
3.6	...ne lisäävät tarjolla olevan materiaalin määrää.					
3.7	...se on helppoa.					
3.8	...niiden avulla opetukseni monipuolistuu.					
3.9	...ne ovat oppilaille tuttuja.					
3.10	...haluan itse kehittyä medialaitteiden käyttäjänä.					
3.11	...teknologinen osaaminen on tulevaisuudessa ehdottoman tärkeää.					
3.12	...haluan oppilaideni viihtyvän oppitunneillani.					
3.13	...haluan olla nykyaikainen/"ajan hermolla".					
3.14	...koen velvollisuudekseni käyttää tarjolla olevia laitteita.					
3.15	...haluan opettaa oppilaani käyttämään näitä laitteita.					
3.16	...laitteet helpottavat eriyttämistä.					
3.17	...laitteet ovat mielenkiintoisia.					
3.18	...laitteen tarjoamat ohjelmat (sovellukset yms.) ovat opettavaisia.					

3.19	...laitteen tarjoamat ohjelmat (sovellukset yms.) ovat hauskoja.					
3.20	...oppilaani oppivat laitteiden avulla paremmin kuin ilman niitä.					
3.21	...laite, tai siinä oleva ohjelma, tukee muuta opetusta.					
3.22	...haluan toimia esimerkkinä vastuullisesta mediankäyttäjistä.					
3.23	...en pidä muista työtavoista yhtä paljon.					
3.24	...laitteiden käyttäminen on osa tietoista mediakasvatustyötäni.					
3.25	...mediat ja mediakulttuuri ovat luonnollinen osa arkea.					

**Muita syitä medialaitteiden käytölle opetuksessani ovat:**

**Kysymys 4: Kuvaile mahdollisimman perusteellisesti omaa suhtautumistasi ja suhdettasi tieto- ja viestintäteknologiaan.**

Pohdi esimerkiksi seuraavia asioita: Kuinka hyvin koet osaavasi käyttää erilaisia mediateknologisia laitteita ja sähköisiä medioita? Millaisia niihin liittyviä hyötyjä ja haittoja näet olevan? Pidätkö erilaisten medialaitteiden käyttämisestä? Miksi/miksi et? Millaisia kokemuksia olet saanut niiden käytöstä?

**Kysymys 5: Mitä mediakasvatus sinun näkemyksesi mukaan on?**

Kuvaile mahdollisimman tarkasti omaa käsitystäsi mediakasvatuksesta: Mitä se on? Millaisia teemoja se pitää sisällään? Millaisia tietoja, taitoja ja asenteita mediakasvatuksen avulla tulisi kehittää/edistää/korostaa? Miten mediaa tulisi käsitellä koulussa?

**Kysymys 6: Käyttäessäsi medialaitteita ja -esityksiä opetuksessasi, miten suhtaudut medialaitteiden ja medioiden käyttöön liittyviin lain asettamiin ja eettisiin periaatteisiin?**

Kuinka hyvin olet perillä esimerkiksi tekijänoikeuksiin, julkiseen esittämiseen ja ikärajoihin liittyvistä asetuksista? Kuinka tarkasti noudatat niitä?



**Kysymys 7: Millaisia oppilaiden mediataidot mielestäsi ovat?**

Kuvaile käsitystäsi oppilaiden mediataidoista ainakin seuraavilla osa-alueilla:

- 1) tekniset mediataidot, 2) kriittiset mediataidot, 3) mediaan liittyvät turvataidot 4) media-ilmaisuun liittyvät taidot.

**Kysymys 8: Missä määrin ja millä tavoin huomioit oppilaiden mediataidot (mm. mediatekniset taidot, media-ilmaisuuden taidot, mediakriittiset taidot ja turvataidot) käyttäessäsi medialaitteita ja -esityksiä oppitunneilla?**

Kuvaile omaa toimintaasi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) mediakasvatus näkyy selkeimmin *viestintä ja mediataito-* aihekokonaisuudessa, missä asemassa se tulee muiden eheyttävien teemojen tavoin sisällyttää yhteisiin ja valinnaisiin oppiaineisiin ja sen tulee näkyä koulun toimintakulttuurissa.

Viestintä ja mediataidon keskeisiä sisältöjä ovat mm. Ajatusten ja tunteiden ilmaisu, viestien sisällön ja tarkoitusten erittely ja tulkinta ja viestintätekniisten välineiden käyttö. Olennaisia sisältöjä ovat myös lähdekritiikki, tietoturva, sananvapaus, verkkoetiikka sekä median roolin ja yhteiskunnallisten vaikutusten arvioiminen.

Aihekokonaisuuden tavoitteiden mukaan oppilaan tulee oppia muun muassa:

- ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja vastuullisesti sekä tulkitsemaan muiden viestejä
- kehittämään tiedonhallintataitojaan
- suhtautumaan kriittisesti median välittämiin sisältöihin ja pohtimaan niihin liittyviä eettisiä ja esteettisiä arvoja
- käyttämään viestinnän ja median välineitä
- tuottamaan ja välittämään viestejä

(opetushallitus, 2004, s.39–40)

**Kysymys 9: Millainen vastuu sinulla omasta mielestäsi on edellä mainittujen, opetussuunnitelmassa mediakasvatukselle asetettujen, tavoitteiden toteutumisesta?**

Minkä mediakasvatuksen sisältöjen opettamisesta sinä kannat vastuuta työssäsi? Ovatko velvollisuutesi sinulle selviä vai epäselviä?

Millaista kodin ja koulun välistä yhteistyötä olet tehnyt tai toivoisit tehtävän mediankäyttöön ja mediakasvatukseen liittyen?

**Kysymys 10: Millainen roolisi mediakasvattajana on käytännössä?**

Kuvaile mahdollisimman tarkasti rooliasi mediakasvattajana. Millä tavoin tai millaisissa tilanteissa olet työssäsi toiminut mediakasvattajana (=edistänyt/pyrkinyt edistämään oppilaiden mediataitojen kehittymistä). Millaisia tavoitteita asetat työllesi mediakasvattajana? Miten ne toteutuvat käytännössä? Anna esimerkkejä.

**Kysymys 11: Perehdy alla olevaan OPS2016 luonnoksen kuvaukseen mediakasvatuksesta.**

Millaisia ajatuksia ja tunteita herää? Millaisena näet tilanteesi? Kuinka osaavaksi tunnet itsesi? Millaista tukea tai koulutusta kaipaisit? Millaisia laitteita tai materiaaleja haluaisit käyttöösi?

Ops2016-luonnoksessa mediakasvatus on osa laaja-alaista osaamista, joka ylittää oppiainerajat ja rakentuu osana koulun toimintakulttuuria. Mediakasvatuksen teemat näkyvät erityisesti *monilukutaidon* ja *tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen* aihealueissa. Monilukutaito pitää sisällään lukuisia erilaisia lukutaitoja, muun muassa kuvanlukutaidon, digitaalisen lukutaidon sekä medialukutaidon. Se tähtää mediakasvatuksellekin olennaisen kriittisen lukutaidon kehittymiseen. Luonnoksen mukaan tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen on osa yleissivistystä ja välttämätön kansalaistaito. Perusopetuksen tehtäväksi nähdään huolehtia, että jokaisella oppilaalla on hyvät mahdollisuudet tieto- ja viestintäteknologisen osaamisensa kehittämiseen. Luonnoksen mukaan tieto- ja viestintäteknologisia taitoja kehitetään neljällä pääalueella: 1) tieto- ja viestintäteknologian käyttö- ja toimintaperiaatteiden ymmärtäminen ja käytännöntaidot, 2) vastuullisuus ja turvallisuus, 3) tiedonhankinta ja luova työskentely, 4) vuorovaikutus ja verkostoituminen. Kaikessa toiminnassa tärkeää on oppilaan aktiivisuus, itseilmaisu, yhteistyö, vuorovaikutus ja käytännönsoveltaminen.

(Opetushallitus, 2014)

Opetushallitus (2014). *OPS 2016*. Haettu 14.5.2014.  
[www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset/perusopetus](http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset/perusopetus)

Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy. Haettu 14.5.2014. <http://www.oph.fi/download>

## LIITE 2: Medialaitteiden käytön yleisyys opettajien opetuskäytännöissä

**Kysymys 1 Kuinka usein käytät itse seuraavia medialaitteita, medioita ja niihin liittyviä esityksiä ja välineitä opettaessasi tai oppilaiden käyttöön /nähtävälle tulevia opetusmateriaaleja valmistaessasi?  
Asteikko 1-5: 1=en koskaan, 2=harvoin, 3=toisinaan, 4=lähes päivittäin, 5=lähes kaikilla oppitunneilla**

- 1.1 tabletti (esim. iPad)  
1.2 perinteinen pöytätietokone tai kannettava tietokone  
1.3 älytaulu (esim. Smart)  
1.4 oppikirjat  
1.5 älypuhelin  
1.6 lukulaite  
1.7 sähköiset kirjoituslaturit (esim. GoogleDrive)  
1.8 internethakunoneet (esim. Google)  
1.9 oppikirjojen sähköiset materiaalit  
1.10 muut sähköiset materiaalit  
1.11 sanoma- ja aikakauslehdet  
1.12 tekstinkäsittelyohjelmat (esim. Pages, Word)  
1.13 avoimet internettietokirjat (esim. Wikipedia)  
1.14 virallisten tahojen internetsivut  
1.15 yksityisten toimijoiden internetsivut  
1.16 internetistä löytämäsi kuvat  
1.17 internetistä löytämäsi videot  
1.18 opettamaasi aineeseen liittyvät pelit tabletilla tai tietokoneella  
1.19 muut pelit ja viihdesisällöt

Kysymys 1	Vastaajien vastaukset (vastaajia 12, asteikko 1 - 5)												Vastausten yleisyys (vastauksia kpl)					Yleisin vastaus
	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	1	2	3	4	5	
1.1	4	3	3	3	4	3	4	4	3	4	4	4	0	0	5	7	0	4
1.2	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	4	5	0	0	0	7	5	4
1.3	4	3	2	2	4	4	2	1	2	3	3	5	1	4	3	3	1	2
1.4	5	4	5	5	4	3	4	4	4	5	4	5	0	0	1	6	5	4
1.5	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	0	9	3	0	0	2
1.6	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	11	0	1	0	0	1
1.7	1	2	1	1	4	1	1	3	2	2	4	2	5	4	1	2	0	1
1.8	1	3	4	1	5	4	5	4	3	3	4	4	1	0	4	5	2	4
1.9	4	3	3	4	3	2	1	3	2	3	3	4	1	2	6	3	0	3
1.10	4	3	3	3	3	3	2	4	3	3	3	2	0	2	8	2	0	3
1.11	1	2	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	1	5	6	0	0	3
1.12	4	4	5	3	4	5	4	3	3	3	4	4	0	0	4	6	2	4
1.13	3	3	2	3	4	2	4	3	3	3	4	3	0	2	7	3	0	3
1.14	2	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	0	1	8	3	0	3
1.15	2	2	2	2	3	3	2	3	2	4	4	3	0	6	4	2	0	2
1.16	4	3	3	4	3	3	3	4	3	4	3	3	0	0	8	4	0	3
1.17	3	3	2	3	2	2	2	3	3	2	3	3	0	5	7	0	0	3
1.18	4	3	3	3	4	2	2	4	3	2	2	3	0	4	5	3	0	3
1.19	2	3	2	2	1	2	2	2	2	3	1	3	2	7	3	0	0	2

## LIITE 3: Medialaitteiden käytön yleisyys oppilaiden koulukäytännöissä

### Kysymys 2 Kuinka usein oppilaat käyttävät seuraavia medioita/medialaitteita ja niihin liittyviä esityksiä ja välineitä oppitunneillasi?

Asteikko 1-5: 1=ei koskaan, 2=harvoin, 3=toisinaan, 4=lähes päivittäin, 5=lähes kaikilla oppitunneilla

- 2.1 tabletti (esim. iPad)
- 2.2 perinteinen pöytätietokone tai kannettava tietokone
- 2.3 älytaulu (esim. Smart)
- 2.4 oppikirjat
- 2.5 älypuhelin
- 2.6 lukulaite
- 2.7 sähköiset kirjoituslaturit (esim. GoogleDrive)
- 2.8 internethakukoneet (esim. Google)
- 2.9 oppikirjojen sähköiset materiaalit
- 2.10 muut sähköiset opetusmateriaalit
- 2.11 sanoma- ja aikakauslehdet
- 2.12 tekstinkäsittelyohjelmat (esim. Pages, Word)
- 2.13 avoimet internetitietokirjat (esim. Wikipedia)
- 2.14 virallisten tahojen internetsivut
- 2.15 yksityisten toimijoiden internetsivut
- 2.16 internetistä löytämänsä kuvat
- 2.17 internetistä löytämänsä videot
- 2.18 opettamaasi aineeseen liittyvät pelit tabletilla tai tietokoneella
- 2.19 muut pelit ja viihdesisällöt

Kysymys 2	Vastaajien vastaukset (vastaajia 12, asteikko 1 - 5)												Vastausten yleisyys (vastauksia kpl)					Yleisin vastaus
	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	1	2	3	4	5	
2.1	4	3	3	4	4	3	2	3	3	3	4	3	0	1	7	4	0	3
2.2	2	4	2	4	3	3	4	4	3	3	3	3	0	2	6	4	0	3
2.3	4	3	3	2	4	4	3	1	2	3	3	3	1	2	6	3	0	3
2.4	5	5	5	4	5	3	3	4	4	5	4	5	0	0	2	4	6	5
2.5	2	2	2	2	2	3	1	2	2	2	2	3	1	9	2	0	0	2
2.6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	11	1	0	0	0	1
2.7	2	2	1	1	4	1	2	3	2	2	3	2	3	6	2	1	0	2
2.8	2	3	3	1	5	3	4	3	3	3	4	3	1	1	7	2	1	3
2.9	4	3	3	4	4	2	3	3	2	3	3	3	0	2	7	3	0	3
2.10	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	0	0	10	2	0	3
2.11	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	0	5	7	0	0	3
2.12	2	3	3	4	4	2	5	3	3	3	3	3	0	2	7	2	1	3
2.13	3	3	3	3	4	2	4	3	3	3	3	3	0	1	9	2	0	3
2.14	2	3	3	2	3	3	4	2	3	3	4	3	0	3	7	2	0	3
2.15	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	4	3	0	8	3	1	0	2
2.16	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	0	0	9	3	0	3
2.17	2	2	2	3	1	3	3	3	3	2	3	3	1	4	7	0	0	3
2.18	2	3	3	2	4	2	3	4	3	2	2	3	0	5	5	2	0	2/3
2.19	4	2	2	2	1	2	3	2	2	4	1	3	2	6	2	2	0	2

## LIITE 4: Perusteet medialaitteiden käytölle opetustilanteissa

### Kysymys 3 Miksi käytät medialaitteita opetuksessasi? Käytän medialaitteita opetuksessani, koska... Asteikko 1-5: 1=täysin eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=en osaa sanoa, 4=jokseenkin samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä

- 3.1 ...se on ekologista.  
3.2 ...niiden käyttäminen säästää aikaa.  
3.3 ...niiden käyttäminen säästää vaivaa.  
3.4 ...minua painostetaan käyttämään niitä.  
3.5 ...ne helpottavat havainnollistamista.  
3.6 ...ne lisäävät tarjolla olevan materiaalin määrää.  
3.7 ...se on helppoa.  
3.8 ...niiden avulla opetukseni monipuolistuu.  
3.9 ...ne ovat oppilaille tuttuja.  
3.10 ...haluan itse kehittyä medialaitteiden käyttäjänä.  
3.11 ...teknologinen osaaminen on tulevaisuudessa ehdottoman tärkeää.  
3.12 ...haluan oppilaideni viihtyvän tunneillani.  
3.13 ...haluan olla nykyaikainen/"ajan hermolla".  
3.14 ...koen velvollisuudekseni käyttää tarjolla olevia laitteita.  
3.15 ...haluan opettaa oppilaani käyttämään näitä laitteita.  
3.16 ...laitteet helpottavat eriyttämistä.  
3.17 ...laitteet ovat mielenkiintoisia.  
3.18 ...laitteen tarjoamat ohjelmat (sovellukset yms.) ovat opettavaisia.  
3.19 ...laitteen tarjoamat ohjelmat (sovellukset yms.) ovat hauskoja.  
3.20 ...oppilaani oppivat laitteiden avulla paremmin kuin ilman niitä.  
3.21 ...laite, tai siinä oleva ohjelma, tukee muuta opetusta.  
3.22 ...haluan toimia esimerkkinä vastuullisesta mediankäyttäjistä.  
3.23 ...en pidä muista työtavoista yhtä paljon.  
3.24 ...laitteiden käyttäminen on osa tietoista mediakasvatustyötäni.  
3.25 ...mediat ja mediakulttuuri ovat luonnollinen osa arkea.

Kysymys 3	Vastaajien vastaukset (vastaajia 12, asteikko 1 - 5)												Vastausten yleisyys (vastauksia kpl)					Yleisin vastaus
	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	1	2	3	4	5	
3.1	5	4	4	3	5	2	5	3	2	4	2	4	0	3	2	4	3	4
3.2	5	4	2	4	5	4	4	2	2	4	4	4	0	3	0	7	2	4
3.3	5	4	2	4	5	2	4	2	2	4	4	4	0	4	0	6	2	4
3.4	1	2	1	2	1	1	1	1	1	4	1	1	9	2	0	1	0	1
3.5	5	4	4	5	5	4	5	5	2	5	5	5	0	1	0	3	8	5
3.6	5	4	3	4	5	4	5	5	2	5	5	5	0	1	1	3	7	5
3.7	5	4	2	4	3	4	3	3	3	4	4	4	0	1	4	6	1	4
3.8	5	4	2	5	5	5	4	4	2	5	5	4	0	2	0	4	6	5
3.9	5	2	2	3	5	4	4	4	3	4	5	3	0	2	3	4	3	4
3.10	5	4	4	4	5	4	4	4	2	5	2	4	0	2	0	7	3	4
3.11	5	4	5	5	5	5	5	4	2	5	5	4	0	1	0	3	8	5
3.12	3	2	2	4	5	4	4	3	1	4	4	4	1	2	2	6	1	4
3.13	5	2	4	4	3	4	4	3	1	4	5	4	1	1	2	6	2	4
3.14	5	4	4	4	4	4	3	3	1	4	4	2	1	1	2	7	1	4
3.15	5	4	5	5	5	5	5	4	2	4	4	5	0	1	0	4	7	5
3.16	4	4	4	3	5	5	4	4	2	3	5	4	0	1	2	6	3	4
3.17	5	4	4	4	3	4	2	3	2	4	2	2	0	4	2	5	1	4
3.18	5	4	4	4	5	4	4	3	3	3	2	4	0	1	3	6	2	4
3.19	5	4	4	3	5	5	3	2	3	3	2	4	0	2	4	3	3	3
3.20	5	2	2	3	5	4	3	2	1	3	4	3	1	3	4	2	2	3
3.21	5	4	5	4	5	5	4	3	2	4	5	4	0	1	1	5	5	4/5
3.22	5	4	4	4	5	4	4	3	1	5	4	4	1	0	1	7	3	4
3.23	4	2	1	1	3	2	1	2	1	2	5	2	4	5	1	1	1	2
3.24	5	4	4	4	5	4	4	4	2	5	5	4	0	1	0	7	4	4
3.25	5	4	4	5	5	5	4	4	2	5	5	4	0	1	0	5	6	5

## LIITE 5: Linkkivinkit mediakasvatukseen

Oheiseen listaan on kerätty ajankohtaisia, helppokäyttöisiä ja pääosin maksuttomia mediakasvatusmateriaaleja ja mediakasvatuksen kannalta hyödyllistä tietoa tarjoavista nettilähteistä. Listaa saa kopioida.

### **Edu.fi**

*Opetushallituksen ylläpitämä verkkopalvelu opetuksen ja oppimisen tueksi – laaja kokoelma linkkejä opetussuunnitelmaan linkittyvien ja opetukseen soveltuviin verkkomateriaaleihin ja ajankohtaisiin mediakasvatusaiheisiin*  
[www.edu.fi/yleissivistava\\_koulutus/aihekokonaisuudet/viestinta\\_ja\\_mediataito](http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/aihekokonaisuudet/viestinta_ja_mediataito)

### **Mediakasvatusseura ry**

*Monipuolinen ja kattava mediakasvatussivusto*  
[www.mediakasvatusseura.fi](http://www.mediakasvatusseura.fi)  
materiaalihaku: [www.mediakasvatus.fi/materiaalit](http://www.mediakasvatus.fi/materiaalit)

### **Mediakasvatuskeskus Metka ry**

*Tietoa ajankohtaisista tapahtumista & materiaaleja erityisesti pienten lasten kanssa tehtävään mediakasvatukseen*  
[www.mediametka.fi](http://www.mediametka.fi)

### **Mediataitokoulu**

*Tietoa, tehtäviä ja asiantuntija-apua mediakasvatukseen kouluille ja kirjastoille*  
[www.mediataitokoulu.fi/etusivu/](http://www.mediataitokoulu.fi/etusivu/)

### **Mediakompassi**

*Ylen tuottamia mediataitoihin liittyviä animaatioita, videoita ja mediakasvatusmateriaaleja vuosien varrelta*  
<http://oppiminen.yle.fi/mediakompassi>

### **Yle oppiminen**

*Ylen oppimista tulevat sisällöt: ohjelmasarjoja oppimiskäyttöön*  
<http://oppiminen.yle.fi>

### **Aikakausmedia**

*Aikakausmedian mediakasvatusmateriaalit – tietoa, vinkkejä ja materiaaleja*  
<http://www.aikakauslehdet.fi/opetus/>

### **Koululehtikone**

*Ilmainen verkko-ohjelma luokan oman aikakauslehdteen tekemiseen*  
[www.koululehtikone.fi](http://www.koululehtikone.fi)

### **Sanomalehtien Liitto**

*Sanomalehti opetuksessa: linkkejä ja vinkkejä sanomalehden hyödyntämiseen opetuksessa*  
[www.sanomalehdet.fi/sanomalehti\\_opetuksessa](http://www.sanomalehdet.fi/sanomalehti_opetuksessa)

**Pelikasvatus.fi**

*Pelikasvattajien verkoston tuottamaa tietoa ja ideoita pelikasvatukseen liittyen & Pelikasvattajan käsikirja ladattavaksi.*

[www.pelikasvatus.fi](http://www.pelikasvatus.fi)

**Elokuvapolku**

*Kouluissa tehtävän elokuvakasvatuksen tueksi – elokuvanäytteitä, joiden tekijänoikeusmaksut on jo maksettu & tehtäväpaketteja elokuviin liittyen (KAVI)*

[elokuvapolku.kavi.fi/fi/elokuvapolku](http://elokuvapolku.kavi.fi/fi/elokuvapolku)

**MLL - Mannerheimin lastensuojeluliitto**

*Oppaita ja muuta mediakasvatusaineistoa esimerkiksi nettiturvallisuudesta ja -kiusaamisesta*

[www.mll.fi/kasvattajille/mediakasvatus/aineistot/oppitunnit-ja-nuorisotyö/](http://www.mll.fi/kasvattajille/mediakasvatus/aineistot/oppitunnit-ja-nuorisotyö/)

**Pelastakaa Lapset ry**

*Tietoa erityisesti lasten itse tuottamasta mediakulttuurista ja siinä tarvittavien taitojen kehittämisestä & turvalliseen netinkäyttöön liittyvää materiaalia*

[www.pelastakaaolapset.fi/toiminta/mediakasvatus/](http://www.pelastakaaolapset.fi/toiminta/mediakasvatus/)

**Ikärajat.fi**

*Tietoa ikärajojen perusteista ja hakukone kuvaohjelmien ikärajojen selvittämiseen*

[www.ikarajat.fi](http://www.ikarajat.fi)

**Tekijänoikeus.fi**

*Kattavaa tietoa tekijänoikeuksista & oppilaitoksille kohdennettua tietoa*

[www.tekijanoikeus.fi/usein-kysyttya/oppilaitokset](http://www.tekijanoikeus.fi/usein-kysyttya/oppilaitokset)

**Kopiraitti.fi**

*Kopioston ja opetus- ja kulttuuriministeriön tuottama kattava opas tekijänoikeuksista*

[www.kopiraitti.fi](http://www.kopiraitti.fi)