

TAMPEREEN YLIOPISTO

Aino Töllinen

Aineenopettajien mediakasvattajuuden perusteet, ihanteet ja arki

Tiedotusopin pro gradu -tutkielma

toukokuu 2008

TAMPEREEN YLIOPISTO

Tiedotusopin laitos

TÖLLINEN, AINO: Aineenopettajien mediakasvattajuuden perusteet, ihanteet ja arki

Pro gradu -tutkielma, 133 s., 3 liites.

Tiedotusoppi

Toukokuu 2008

Tarkastelen pro gradu -tutkielmassani aineenopettajien mediakasvattajuuden perusteita, ihanteita ja arkea. Selvitän, millaisessa mediamaailmassa haastattelemani opettajat elävät ja miten he näkevät nuorten mediamaailman ja -taidot. Perehdyn siihen, mitä opettajat pitävät mediakasvatuksena ja mikä on heidän mielestään sen tavoite. Lopuksi tarkastelen sitä, millaisissa olosuhteissa opettajat voivat mediakasvatusta koulussa toteuttaa ja miten opetus arjessa rakentuu.

Tutkimukseni lähtökohdat ovat mediakulttuuri ja tietoyhteiskunta, jotka edellyttävät nykyihmisiltä monenlaisia mediataitoja. Uusi kulttuurinen ja yhteiskunnallinen tilanne on synnyttänyt sukupolvi-en välille uudenlaisia hankauspintoja; nykylapset ja -nuoret ovat kasvaneet aivan erilaisessa mediaympäristössä kuin tämän päivän aikuiset. Konkreettisesti nämä hankauspinnat ottavat yhteen koulussa. Mediakasvatustutkimuksesta kumpuavat mediakasvatukselliset ihanteet ja sitä kautta opetussuunnitelma asettavat yksittäiselle opettajalle monenlaisia vaatimuksia. Mediakasvatuksen käytännön toteuttamiseen vaikuttavat myös koulumaailman rakenteet ja arjen haasteet.

Tutkielmani empiirinen aineisto on koottu haastattelemalla yhteensä kymmentä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen opettajaa. Haastatteluaineistoa analysoin teemoittelemalla.

Haastattelemani opettajat osoittautuivat mediakasvatuksen kannalta monella tapaa ihanneopettajiksi. He käyttivät medioita vapaa-ajallaan monipuolisesti ja toteuttivat koulussa monenlaista mediakasvatusta. He eivät kokeneet elävänsä täysin erilaisessa mediamaailmassa oppilaisiinsa verrattuna.

Haastateltavieni mediakasvatukselliset ihanteet kiteytyivät kriittisyydeksi ja aktiiviseksi toimijuudeksi. Aktiivisella toimijuudella tarkoitan tekemällä oppimista, mediavälineiden haltuunottoa ja hyväksikäyttöä. Opettajien kokemuksista arjessa keskeisenä piirteenä nousi esiin se, että opettajien ikää, koulutusta ja koulussa saatavilla olevaa tekniikkaakin tärkeämpi tekijä mediakasvatuksen toteutumisessa näyttäisi olevan opettajan rohkeus ottaa mediakasvatus osaksi koulutyötä. Koulukulttuurin ja vapaa-ajan välinen raja piirtyi siihen, miten haastateltavani näkivät ”hyvän” ja ”huonon” mediasisällön. Haastateltavani kokivat, että koulun kannalta hyvä mediasisältö on eri asia kuin vapaa-ajan kannalta hyvä mediasisältö. Haastateltavani eivät kokeneet viihteen kuuluvan koulun kannalta hyvään mediasisältöön. Haastateltavani eivät myöskään hyödyntäneet kovinkaan paljon oppilaiden mediakulttuurin merkityksiä osana kouluopetusta.

Avainsanat: mediakasvatus, mediakulttuuri, tietoyhteiskunta, temahaastattelu, opettaja

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
1.1 Tutkimuskysymykset	3
1.2 Tutkimuksen rakenne	3
2. ELÄMÄÄ MEDIAN KULTTUURISSA JA TIEDON YHTEISKUNNASSA	4
2.1 Lähtökohtia	4
2.1.1 Media	4
2.1.2 Medioitunut kulttuuri, mediakulttuuri	5
2.1.3 Tietoyhteiskunta	6
2.2 Mediasukupolvien hankauspintoja	8
2.2.1 Medialapsuus	8
2.2.2 Digiajan alkuasukkaat ja maahanmuuttajat	9
2.2.3 Kuilu kulttuurien välillä	10
2.2.4 Kolmas tila	11
2.2.5 Kuinka kasvattaa medialasta?	13
2.3 Mediakasvatuksen tarve	14
2.3.1 Uudet taidot	15
2.3.2 Miksi mediakasvatusta tarvitaan?	15
2.4 Pohdinta	16
3. MEDIAKASVATUS	20
3.1 Mitä on mediakasvatus?	20
3.1.1 Mediakasvatus	20
3.1.2 Mediakasvatuksen koostumus	21
3.1.3 Medialukutaito	24
3.1.4 Mediakompetenssi	25
3.1.5 Mediakielitaito	26
3.1.6 Mediakasvatuksen tavoite	26
3.2 Kriittinen mediakasvatus	28
3.3 Näkökulmia mediakasvatukseen	29
3.3.1 Mediakasvatuksen ulottuvuuksia	29
3.3.2 Mediakasvatuksen tieteellinen paikka	30
3.4 Viestintäkasvatusta perusopetuksessa 1998	32
3.5 Pohdinta	34
4. MEDIAKASVATUS JA KOULU	36
4.1 Mediakasvatus ja opetussuunnitelma	36
4.1.1 Mediakasvatus perusopetuksen tehtävissä ja aihekokonaisuuksissa	36
4.1.2 Mediakasvatus äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen opetussuunnitelmissa	38
4.1.3 Mediakasvatuksen rooli opetussuunnitelmassa	40
4.2 Mediakasvatuksen haasteita koululle ja opettajalle	40
4.2.1 Mediakasvatus yksittäisen opettajan harteilla	41
4.2.2 Rakenteiden ja käytännön haasteet	43
4.2.3 Haasteisiin vastaaminen	44
4.3 Onnistumisen eväitä	44
4.3.1 Uusi oppimiskäsitys	44
4.3.2 Uusi opettaja	45

4.3.3 Tekemällä oppiminen	46
4.4 Hyvä mediakasvattaja	47
4.4.1 Opettajan mediakompetenssi	47
4.4.2 Ihanneopettaja	48
4.5 Pohdinta	49
5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	53
5.1 Tutkimusaineisto	53
5.1.1 Ketä tutkin?	53
5.1.2 Tutkimusaineiston esittely	55
5.2 Tiedon kerääminen	58
5.2.1 Teemahaastattelu tiedonkeruumenetelmänä	58
5.2.2 Omia kokemuksia teemahaastattelusta	60
5.2.3 Tutkimushaastattelun haasteita	62
5.3 Arvoituksen ratkaiseminen	63
5.3.1 Teemoittelu	63
5.3.2 Laadullisen aineiston analyysi	64
6. ANALYYSI	66
6.1 Mediakasvattajuuden perusteet	66
6.1.1 Opettajien oma mediankäyttö	67
6.1.2 Opettajien mediakäsitys: median ”hyvät” ja ”pahat”	69
6.1.3 Opettajien suhde lasten ja nuorten mediamaailmaan	72
6.1.4 Yhteenvetoa: Mediakasvattajuus tukevalla pohjalla	76
6.2 Mediakasvatuksen ihanteet	80
6.2.1 Mediakasvatus ja medialukutaito	81
6.2.2 Mediakasvatuksen tavoite	84
6.2.3 Tekemällä oppiminen mediakasvatuksessa	85
6.2.4 Yhteenvetoa: Kriittisyyttä ja aktiivista toimijuutta ihanteiden ohjaamana	86
6.3 Mediakasvatuksen arki	90
6.3.1 Olosuhteet mediakasvatuksen toteuttamiseen	91
6.3.1.1 Koulun ilmapiiri	91
6.3.1.2 Mediakasvatuksen toteuttamisen haasteet arjessa	92
6.3.1.3 Mediakasvatus osana omaa oppiainetta ja koko koulun opetusta	94
6.3.2 Mediakasvatuksen rakentuminen koulun arjessa	97
6.3.2.1 Aiheiden synty	97
6.3.2.2 Välineet ja työtavat	99
6.3.2.3 Yhteistyö	106
6.3.3 Onnistumiset	108
6.3.4 Epäonnistumiset	111
6.3.5 Yhteenvetoa: Rohkeus ratkaisee	114
7. PÄÄTELMÄ	123
7.1 Tulosten yhteenveto	123
7.2 Tutkimuksen ja tutkimusmenetelmän arviointia	126
7.3 Jatkotutkimuksen aiheita	127
LÄHTEET	128

1. JOHDANTO

Tässä tutkielmassa pureudun äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen opettajien mediakasvat-
tajuuden perusteisiin, heidän mediakasvatuksellisiin ihanteisiinsa ja mediakasvatuksen arkeen kou-
lussa. Tutkimusaihetta lähestyn teemahaastattelemalla kymmentä Pirkanmaalla viidessä eri koulu-
ssa työskentelevää opettajaa.

Mediakasvatus on erityisen ajankohtainen nyt, kun julkisessa keskustelussa pohditaan median roolia
yhteiskunnassa; onko medialla liikaa valtaa, käyttäkö ”se” sitä oikein ja ”mikä” tämä media oike-
astaan on.

Näkisin asian niin, että media on yhteiskunnan peili, kovera tai kupera, ja hyvässä tai pahassa se liioittelee asioita. Kyllä median luonteeseen kuuluu, että objektiivisuutta ei aina kyetä säilyttämään. Ainoa toivo tässä asiassa on kansalaisten medialukutaito ja sen kehittyminen. Yleisradion toimitusjohtaja Mikael Jugner mediapäivillä huhtikuussa 2008.¹

Yleisradion toimitusjohtaja Mikael Jungner esitti yllä olevan kommentin mediapäivillä keskustelus-
sa, jonka otsikko kuului *Pelkäätkö isoa pahaa mediaa?* Jugner pistää toivonsa *kansalaisten me-
dialukutaitoon ja sen kehittymiseen*. Juuri tässä mediakasvatuksella on tärkeä tehtävä. Mediakasva-
tus onkin ollut viime aikoina esillä useissa ajankohtaisissa hankkeissa niin paikallisesti, kansallisesti
kuin kansainvälisestikin.²

Tutkimukseni lähtökohdat ovat mediakulttuuri ja tietoyhteiskunta, jotka edellyttävät nykyihmisiltä
mitä moninaisimpia mediataitoja. Mediataidot ovat toisin sanoen nykykulttuurin kulttuurista pää-
omaa ja tietoyhteiskunnan kansalaistaitoja. Tällainen uusi kulttuurinen ja yhteiskunnallinen tilanne
taas on synnyttänyt sukupolvien välille uudenlaisia hankauspintoja; nykylapset ja nuoret ovat kas-
vaneet medioiden ympäröiminä ihan toisella tapaa kuin tämän päivän aikuiset. Sukupolvien me-
diasuhteiden yhteydessä puhutaan niin kulttuurien välisestä kuilusta (kts. esim. Buckingham 2003b)
kuin digiajan maahanmuuttajista ja alkuasukkaistakin (Perensky 2001). Paikka, jossa nämä han-
kauspinnat ottavat päivittäin yhteen, on koulu.

¹ Lainaus Helsingin Sanomien jutusta ”Onko kaikki siis median syytä?” 12.4.2008.

² Mediakasvatustyötä Tampereella tekevät toimijat kokosivat voimansa ja perustivat Pään avauksia -yhteistyöverkoston tammikuussa 2008. Mediakasvattajien verkoston tarkoitus on perehdyttää eri-ikäisiä ihmisiä median käyttöön ja sisältöihin ja näin opettaa median taitavaa käyttöä. Lapsiasiavaltuutettu Maria Kaisla Aula ja Kerhokeskus - koulutyön tuki ry. taas julkaisivat ehdotuksia lasten ja nuorten mediakasvatuksen kehittämiseksi marraskuussa 2007. Samaan aikaan Opetushallitus julkaisi Me ja media -kirjansen, joka käsittelee nuoria mediavaikuttajina. Aiemmin keväällä 2007 opetusministeriö julkaisi asiantuntijaryhmän kokoaman ehdotuksen toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä. Euroopan komissio taas selvitti vuoden 2007 aikana mediakasvatuksen ajankohtaisia teemoja Euroopan laajuusella kyselyllä (Report on the results of the public consultation on Media Literacy). Kyselyn tulosten pohjalta julkaistiin ensimmäinen mediakasvatuksen toimintatapoja EU-tasolla tarkasteleva tiedonanto (Commission Communication).

Media ja koulu ovat yhdessä merkittäviä tekijöitä lasten ja nuorten identiteetin rakentajina, koska oppilaat viettävät merkittävästi aikaansa sekä koulussa että median parissa ja keräävät kokemuksia molemmista. Koulun ja median suhteella on siis merkitystä (Kotilainen 2001, 26). Opettajat ovat se ammattikunta, jolta odotetaan vastausta ajan haasteisiin, sillä heidän odotetaan tukevan oppilaiden kasvua aktiivisiksi ja osallistuviksi kansalaisiksi (Kotilainen 2000, 50).

Kulttuurinen ja yhteiskunnallinen tilanne siis asettaa erityisen suuria haasteita juuri koululaitokselle, jonka vastuulla tulevaisuuden kansalaisten kasvattaminen pitkälti on. Tästä syystä olen kiinnostunut tutkimaan juuri sitä, miten koulussa työskentelevät opettajat näkevät ja kokevat mediakasvatuksen haasteet. Yksittäisten opettajien tutkiminen taas on tarpeen, koska yksittäisellä opettajalla on paljon merkitystä siinä, miten mediakasvatus koulussa toteutuu (Tuominen 1998, 75). Nimenomaan mediakasvatuksesta kiinnostuneita opettajia haluan tutkia siksi, että haluan saada kokoon tietoa mediakasvatuksen toteuttamisesta osana opetusta. Jos mediakasvatus ei opettajaa kiinnosta, ei hänellä välttämättä ole tällaista tietoa tarjota. Juuri äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen opettajia haluan tutkia siksi, että heidän opettamisessaan aineissa mediakasvatuksen teemat ovat opetussuunnitelman (POPS 2004) perusteella kaikista perusasteen oppiaineista monimuotoisimmat. Heitä siis velvoitetaan opetussuunnitelman perusteella ottamaan mediakasvatus osaksi oman aineensa opetusta enemmän kuin muita aineenopettajia.

Suoritin kymmenen vuotta sitten, vuosina 1997-1998, yläasteen kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla, pitkän valinnaiskurssin, joka silloin kulki nimellä viestintä. Se oli ensimmäinen ja valitettavasti myös oman kouluikäni viimeinen kosketuspinta koulun mediakasvatukseen. Tiedotusopin opintojeni ohessa olen käynyt pitämässä entisellä yläasteellani useaan otteeseen mediatunteja, joilla olen tutustuttanut oppilaita niin toimittajan työhön kuin opastanut heitä omien mediaprojektien toteuttamisessa. Tunnit ovat aina olleet sekä haastavia että palkitsevia. Oma käsitykseni on, että mediakasvatuksen toteutus on kouluissa melko heikoissa kantimissa ja ainoastaan siitä kiinnostuneiden opettajien harteilla. Tällaisessa tilanteessa sen toteuttaminen ei välttämättä asiasta kiinnostuneillekaan ole helppoa. Haluan tässä tutkielmassa antaa äänen niille, jotka mediakasvatusta koulussa toteuttavat. Tarkoitukseni ei kuitenkaan ole surkutella mediakasvatuksen asemaa, vaan tuoda esiin opettajien kokemuksia. Tavoitteenani on kaivaa esiin myös oivalluksia ja antoisia hetkiä - onnistumisen iloa. Parhaat ideat ja motivaatio leviävät menestystarinoiden avulla: yhden innostus saa toisetkin innostumaan. Onnistuneista kokeiluista olisi syytä saada tietoa muillekin. (Salokoski ja Mustonen 2007, 121). Tutkimukseni kautta yritän osallistua myös tällaisten onnistumisen kokemusten levittämiseen.

1.1 Tutkimuskysymykset

1. *Ensinnäkin haluan pureutua haastateltavieni mediakasvattajuuden perusteisiin.* Selvitän, millaisessa mediamaailmassa haastattelemani opettajat elävät ja miten he näkevät nuorten mediamaailman ja -taidot. 2. *Toisekseen olen kiinnostunut opettajien mediakasvatuksellisista ihanteista.* Haluan tietää, mitä opettajat pitävät mediakasvatuksena ja mikä heidän mielestään on mediakasvatuksen tavoite. 3. *Kolmanneksi haluan selvittää, millaista opettajien mukaan on mediakasvatuksen arki koulussa.* Tässä perehdyn ensin haastateltavieni kokemuksiin mediakasvatuksen toteuttamisen olosuhteista. Olosuhteiden valossa taas tarkastelen sitä, miten mediakasvatus arjessa rakentuu aiheiden synnystä aina onnistumisiin ja epäonnistumisiin.

1.2 Tutkimuksen rakenne

Luvuissa 2-4 luon tutkimukselleni teoreettisen viitekehyksen. Luvussa 2 tarkastelen tutkimukseni keskeisiä lähtökohtia, mediakulttuuria ja tietoyhteiskuntaa sekä niiden luomia sukupolvien välisiä uudenlaisia hankauspintoja. Käsittelen myös mediakulttuurissa ja tietoyhteiskunnassa tarvittavia uudenlaisia taitoja ja perustelen, miksi mediakasvatusta tarvitaan. Luvussa 3 perehdyn siihen, mitä mediakasvatus oikeastaan on. Hahmottelen myös mediakasvatuksen tieteellistä paikkaa ja oman tutkimukseni sijaa siinä. Luku kuvaa samalla myös mediakasvatukseen liitettyjä ihanteita. Luvussa 4 perehdyn mediakasvatukseen erityisesti koulun näkökulmasta. Tarkastelen mediakasvatuksen koululle ja opettajalle asettamia haasteita ja sitä, miten näihin haasteisiin voidaan vastata. Tässä luvussa tarkastelen myös sitä, miten mediakasvatuksen ihanteet näkyvät opetussuunnitelmassa ja mitä koululta sitä kautta odotetaan. Luvussa 5 esittelen tutkimukseni aineiston ja käyttämäni tutkimusmenetelmän, teemahaastattelun. Selvitän myös sitä, miten olen aineistoani käsitellyt ja tulkinut. Luvussa 6 analysoin aineistoani teemoittain. Ensin pureudun haastateltavieni mediakasvattajuuden perusteisiin, sitten heidän mediakasvatuksellisiin ihanteisiinsa ja lopulta mediakasvatuksen arkeen koulussa. Lopuksi luvussa 7 kokoan tekemäni johtopäätökset, arvioin tutkimustani ja tutkimusmenetelmää ja esitän jatkotutkimuksen aiheita.

2. ELÄMÄÄ MEDIAN KULTTUURISSA JA TIEDON YHTEISKUNNASSA

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni keskeiset lähtökohdat: mediakulttuurin ja tietoyhteiskunnan. Selvitän myös, mitä tarkoitetaan medialapsuudella. Kuvaan kahta näkemystä, joiden mukaan nykypäivän aikuisten ja lasten mediamaailmat ovat eriytyneet toisistaan. Näistä toisen näkemyksen mukaan aikuisten ja lasten mediamaailmoja erottaa kulttuurinen kuilu, toisen näkemyksen mukaan taas ”kielimuuri”. Tämän jälkeen luon katsauksen kolmannen tilan ideaan, jonka avulla näiden toisistaan eroavien mediamaailmojen välille on pyritty rakentamaan siltaa. Kokoan myös yhteen ajatuksia siitä, miten kasvattajat tai aikuiset ylipäätään voivat tukea lasten ja nuorten kasvua mediatulvan keskellä. Lopuksi käyn läpi mediakulttuurissa ja tietoyhteiskunnassa tarvittavia uudenlaisia taitoja ja perustelen, miksi mediakasvatusta tarvitaan.

2.1 Lähtökohtia

Medioitunut eli medioiden lävistämä kulttuuri ja tietoyhteiskunta, jossa mediataidot ovat oleellisia kansalaistaitoja, ovat syy siihen, miksi mediakasvatuksesta mielestäni ylipäätään on tarpeen puhua. Aluksi on kuitenkin syytä pohtia sitä, mitä niin mediakulttuuriin kuin tietoyhteiskuntaankin oleellisesti liittyvä median käsite tässä tutkimuksessa tarkoittaa.

2.1.1 Media

Alun perin sana *media* on lähtöisin latinankielisestä sanasta *medium*, joka merkitsee laajasti ilmaistun tapaa ja sitä sosiaalista yhteyttä, jossa ilmaisu on tuotettu, esitetty ja vastaanotettu. Mediatutkijat jakavat median sen alkuperäisen latinankielisen selityksen mukaan joukkoviestinnän ilmaisun tavaksi, tuotannoksi ja vastaanotoksi. (Kotilainen 1999, 31-32, kurs. A.T.)

Suomen kielessä media viittaa ennen kaikkea viestintävälineisiin, joiden avulla voi kertoa uutisia tai tarinoita ja joiden ääressä voi saada tietoa ja viihtyä. Samalla se viittaa kaupalliseen tai voittoa tuottavaan toimintaan. Media myy itse itseään. Se on itsessään tuote, jota kaupitellaan yleisöille ja se toimii myös mainosmarkkinoiden moottorina, mainonnan välineenä. (Herkman 2001, 14.)

Juha Herkman (2007) avaa media-sanaa myös arvojen näkökulmasta. Herkman pitää tärkeänä median ambivalentin luonteen tunnistamista ja tunnustamista. Media voi olla samanaikaisesti sekä ”hyvä” että ”paha”, tukea kansalaisyhteiskunnan rakentamista ja tavoitella taloudellista voittoa lä-

hes keinolla millä hyvänsä. Media on monenlaista, sitä käytetään monilla eri tavoilla ja moniin eri tarkoituksiin. (Herkman 2007, 47.)

Mediakasvatusta tutkinut Sara Sintonen (2001) määrittelee median kolmen ulottuvuuden kautta. Sintonen tarkoittaa medialla ensinnäkin *välinettä ja tekniikkaa*. Tämä ulottuvuus sisältää mediavälineet ja käytetyt tekniset kerrontaratkaisut. Toisekseen media on *tällä tekniikalla välitettävää sisältöä*. Kolmanneksi medialla tarkoitetaan *ko. median ympärille syntyviä käytänteitä*. Tämä tarkoittaa kyseisen median ympärille syntyvää mediakulttuuria, eli erilaisia käytön ja tuotannon käytänteitä. (Sintonen 2001, 32, kurs. A.T.)

Tässä tutkielmassa käytän median käsitettä Sintosen kolmiulotteisen määritelmän mukaan. Media on siis sekä väline, sisältö että käytänteet, eli se, miten mediaa tuotetaan ja käytetään. Täydennän tätä määritelmää vielä Herkmanin ajatuksella median ambivalentista luonteesta. Huomioin siis myös sen, että mediaan sisältyy yhtä aikaa vastakohtaisia arvoja ja tunteita. Käytän tutkimuksessani erikseen myös käsitettä *mediasisältö*. Sillä tarkoitan pelkästään millä tahansa mediavälineellä tuotettua sisältöä.

2.1.2 Medioitunut kulttuuri, mediakulttuuri

Herkman (2001) valottaa *kulttuurin* käsitettä Raymond Williamsia mukailien kolmesta eri merkitysulottuvuudesta käsin. Ensinnäkin kulttuuri viittaa prosessiin, joka kuvaa ihmisryhmien henkistä, älyllistä ja esteettistä kehitystä. Toiseksi kulttuuri heijastaa jonkun tietyn kansan, ihmisryhmän tai ajanjakson elämäntapaa. Kolmanneksi kulttuuri viittaa älyllisten ja taiteellisten ponnistusten tuloksiin, niin sanottuun korkeakulttuuriin. (Herkman 2001, 17.)

Tilannetta, jossa mediasta on tullut yksi kulttuurin keskeisimmistä osapuolista, on syytä kuvata sanalla *mediakulttuuri*. Käsitän tässä mediakulttuurin lähimmäksi sitä kulttuurin määritelmää, jonka mukaan kulttuuri heijastaa tietyn ajanjakson elämäntapaa.

Media on läsnä monissa niissä viestintätilanteista, joissa käymme keskustelua siitä, keitä me olemme ja keitä muut ovat. Media on osa sitä kulttuurista prosessia, jossa kaoottiseen maailmaan tuotetaan tolkkua. Media on siis yhä useammin mukana kulttuurin tuottamisessa. Kulttuuri muotoutuu arkipäivän merkityksellistämisen prosesseissa, kun katsomme televisiota tai käytämme kännykkää. Kulttuuri on toisin sanoen *medioitunut*. (Herkman 2007, 18, kurs. A.T.) Medioituminen siis viittaa

prosessiin, jossa media kyllästää yhä kattavammin yhteiskuntaa, kulttuuria, identiteettejä ja arkielämää (Fornäs 1998, 11-12).

Läpeensä medioituneessa kulttuurissa median kuvat, tekstit ja äänet täyttävät niin arjen kuin työn, niin vapaa-ajan kuin koulun. Suuri osa tiedosta, viihdykkeestä, nautinnosta ja tarinoista siivilöityy jollakin tavoin mediasta (Herkman 2007, 39). Medioituneessa maailmassa niin inhimillisestä kulttuurista kuin havainto- ja kokemusmaailmoistammekin tulee yhä pidemmälle eri medioiden välittämiä (Lehtonen 2001, 93-94).

Sen lisäksi, että medioituneessa kulttuurissa havaintomme ja kokemuksemme ovat yhä enemmän mediavälitteisiä, mediakulttuuri muokkaa myös vallitsevia käsityksiämme maailmasta ja perimmäisistä arvoista: se määrittää osaltaan, mitä pidetään hyvänä tai pahana, myönteisenä tai kielteisenä, oikeana tai vääränä. (Kellner 1998, 9.)

Tässä tutkielmassa mediakulttuuri näyttäytyy siis nimenomaan medioiden lävistämänä kulttuurisena todellisuutena, jota tuotetaan jatkuvasti niin taiteessa, viihteessä kuin erilaisissa arkipäivän käytännöissäkin (vrt. Herkman 2001, 18).

Juha Suoranta ja Mauri Ylä-Kotola (2000) käyttävät mediakulttuurin sijaan *simulaatiokulttuuri*-käsitettä. Simulaatiokulttuurilla he tarkoittavat teknologisesti tuotettua aistiympäristöä. Simulaatiokulttuurissa median eri muodot alkavat yhä hallitsemmin läpäistä ja värittää koko ihmisen arkista elämismailmaa. (Suoranta ja Ylä-Kotola 2000, 10, kurs. A.T.) Tulkitsen tätä niin, että simulaatiokulttuuri on käsitteenä hyvin lähellä mediakulttuuria, mutta siihen sisältyy jollakin tavalla ajatus siitä, että median läpäisemä kulttuuri ei ole todellista, vaan jollain tavalla todellisuuden jäljittelyä, simulaatiota. Siksi käytän tutkielmassani median kyllästämästä kulttuurista käsitettä mediakulttuuri. Käsitän mediakulttuurin vallitsevana kulttuurisena todellisuutena, en todellisuuden jäljittelyinä.

2.1.3 Tietoyhteiskunta

Vaikka *tietoyhteiskunta* kalskahtaakin käsitteenä jo hieman vanhanaikaiselta, sen käsitteleminen on tässä yhteydessä tarpeen. Tietoyhteiskunta-sana vilahtelee säännöllisesti niin mediakasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa, mediakasvatukseen liittyvissä kansainvälisissä ja kansallisissa raporteissa ja toimenpideohjelmissa kuin perusopetusta ohjaavassa opetussuunnitelmassakin. Jos edellä esitetty

käsitys mediakulttuurista kuvaa nykypäivän kulttuurista tilaa, tietoyhteiskunta kuvaa sitä yhteiskuntaa, jossa nyt elämme.

Tommi Inkisen (2005) mukaan tietoyhteiskunta on käsite, joka on syntymästään asti ollut tiiviissä yhteydessä talouteen. Tietoyhteiskunnan historialliseen arvoperustaan kuuluvat tietotekniikan käytön työelämälähtöisyys, arvovalintojen tekeminen ja vastuunkanto taloudellisista päätöksistä. Tietoyhteiskunnassa informaatio- ja viestintätekniset laitteistot ja niiden käyttö ovat monin tavoin muuttaneet arjen käytäntöjä. (Inkinen 2005, 11.)

Tapio Variksen (1998) mukaan tietoyhteiskuntaa on vaikea käsitellä tieteellisenä käsitteenä, sillä siihen liitetään paljon normatiivisia ominaisuuksia. Sitä on luonnehdittu esimerkiksi informaatioyhteiskunnaksi (asiantuntijoiden merkitys kasvaa), jälkiteolliseksi yhteiskunnaksi (tuotannollisen paradigman muutos), kommunikaatioyhteiskunnaksi (kommunikaatioteknologia yhdistää ihmiset), oppimisyhteiskunnaksi (oppimiskyvystä tulee ratkaiseva taito), palveluyhteiskunnaksi (palvelu korostuu tuotannon sijaan) sekä postmoderniksi yhteiskunnaksi (modernisaatio johtaa moniarvoisuuteen ja yksilöllistymiseen.) (Varis 1998, 388-389.)

Varis huomauttaa, että tietoyhteiskuntaan liittyy käsitteenä edellä esitetyn lisäksi myös ei toivottuja ominaisuuksia. Jos tietoyhteiskuntaa luonnehtivien piirteiden luetteloon lisätään esimerkiksi työttömyyden yhteiskunta (väestön yhden viidesosan yhteiskunta, koska työ loppuu), käsitteen normatiiviset ainekset ehkä alkaisivat hillitä innostusta. (Varis 1998, 388-389.)

Herkmanin (2007) mukaan tietoyhteiskuntavisiot, joissa mediateknologia on keskeisessä roolissa, kytkeytyvät nykyään jo koulukasvatuksen ohjeistukseen. Tämä kytkentä ilmenee yrittäjyyden ja kuluttajuuden korostumisena esimerkiksi opetussuunnitelmissa. Herkmanin mielestä tietoyhteiskuntastrategioista kumpuaa vahva usko viestintäteknologian vapauttavaan ja demokratisoivaan vaikutukseen. Niistä heijastuu käsitys, että kun jokainen suomalainen saadaan piuhojen tai mobiililaitteiden avulla verkkoon, toteutuu tietoyhteiskuntavisioiden täydellinen kansanvaltainen demokratia. (Herkman 2007, 31.)

Tässä tutkielmassa tietoyhteiskunta-käsite ei ole teknologisesti orientoitunut, eikä siihen sisälly normatiivista ajatusta siitä, että se olisi jotenkin parempi tai tavoiteltavampi yhteiskuntamuoto kuin joku muu. Variksen luonnehdinnoista käsitän tietoyhteiskunnan lähimmäksi oppimisyhteiskuntaa - yhteiskuntaa, jossa oppimiskyky on tärkeä taito. Tämä näkemys tietoyhteiskunnasta oppimisyhteis-

kuntana sopii yhteen myös tutkimukseni mediakasvatuksellisen kontekstin kanssa. Viitataan tässä tutkimuksessa tietoyhteiskunnalla siis ylipäätään uudenlaiseen yhteiskunnalliseen tilanteeseen, jossa monenlaisten mediataitojen hallinta on tärkeä kansalaistaito.

2.2 Mediasukupolvien hankauspintoja

2.2.1 Medialapsuus

Mediakulttuurin merkitys erityisesti lasten ja nuorten maailmassa on keskeinen, koska he ovat eläneet koko elämänsä mediakulttuurin ympäröiminä. Nykymaailmassa media ja populaarikulttuuri läpäisevät lasten ja nuorten arkea siinä määrin, että niiden kasvatusvaikutus on kiistämätön. Median ja populaarikulttuurin kautta heijastetaan myös identiteettejä, esimerkiksi käsitystä sukupuolesta, seksuaalisuudesta, kansallisuudesta ja rodusta. Mediakulttuuri on nykynuorten minuuksien ytimessä. (Herkman 2007, 39; kts. myös Livingstone 2002.)

Lasten elin- ja toimintaympäristö on pitkään ollut muutoksessa, jossa mediaympäristö on saanut yhä enemmän jalansijaa ja muu elinympäristö kaventunut muun muassa kaupungistumisen ja autoistumisen seurauksena. Mediaympäristön muutos on sidoksissa muuhun yhteiskuntaan ja yhteiskunnan muutokseen. *Medialapsuudella* viitataan lapsuuden kietoutumiseen olennaisesti mediaympäristöön, medialaitteisiin ja -sisältöihin. Media on yksi merkittävä kasvuympäristö kodin, päiväkodin, koulun ja harrastustoiminnan ohella. (Kupiainen 2007a, 17, kurs. A.T.)

Useat suomalaiset lapset viettävät melko paljon aikaa omissa oloissaan, ja he myös käyttävät paljon erilaisia medioita. Televisio, videot, tietokonepelit ja musiikki ovat miltei koko koulun ulkopuolisen ajan ainakin taustalla läsnä lasten arkielämässä. Monet televisio-ohjelmat, ja niiden välittämä tieto esimerkiksi eri tuotemerkeistä, ovat tärkeällä sijalla myös heidän keskinäisessä kommunikaatiossaan. Mediat ovat siten tärkeä osatekijä lasten sosiaalisessa ja emotionaalisessa kehityksessä ja maailmankuvan muodostumisessa. (Lahikainen et al. 2005, 203-204.)

Tiivistetysti voikin sanoa, että nykynuoret ovat eläneet koko ikänsä ”digiajassa”. He oppivat jo ennen kouluikää teknisesti taitaviksi mediavempainten käyttäjiksi. (Tuominen ja Mustonen 2007, 137).

Tässä yhteydessä on kuitenkin syytä huomioida myös se, että lasten ja nuorten välillä on suuria eroja. Lasten mediaympäristön muutoksia kartoittaneesta tutkimuksesta (2008) käy ilmi, että osa tutkimusta varten haastatteluista lapsista ei ollut kotona tekemisissä tietokoneiden ja internetin kanssa, eivätkä he korostaneet mediataitojaan. Mediataitojen eriytyminen on yhteydessä muun muassa perheen taloudelliseen asemaan. (Noppari et al. 2008, 161.)

2.2.2 Digiajan alkuasukkaat ja maahanmuuttajat

Uudenlaisiin oppimisen tapoihin ja erityisesti pelien avulla oppimiseen perehtynyt Marc Perensky (2001) väittää, että nykyajan lapset ja nuoret ovat muuttuneet niin radikaalisti, ettei nykyisenlainen koulutusjärjestelmä enää vastaa heidän tarpeitaan. Muutoksen taustalla on Perensky mukaan ennen muuta digitaalisen teknologian kehitys. Tämän päivän koululaiset ovat ensimmäisiä sukupolvia, jotka ovat kasvaneet uuden teknologian ympäröiminä. Tietokonepelit, sähköposti, internet ja kännykät ovat erottamaton osa heidän elämäänsä. Perensky mukaan lapset ja nuoret ajattelevat ja käsittelevät informaatiota nykyään perustavanlaatuisesti eri tavalla kuin edelliset sukupolvet. Perensky kutsuu tätä uutta sukupolvea *digiajan alkuasukkaiksi*. Nämä alkuasukkaat puhuvat äidinkielenään tietokoneiden, videopelien ja internetin digitaalista kieltä. Niitä jotka eivät ole syntyneet digitaaliseen maailmaan (kuten tämän päivän aikuiset), Perensky kutsuu *digiajan maahanmuuttajiksi*. (Perensky 2001, 1-2.)

Vaikka digiajan maahanmuuttajat (eli aikuiset) sopeutuisivat uuteen digitaaliseen maailmaan, heille jää Perensky mielestä aina toinen jalka myös menneisyyteen – ikään kuin vieras korostus puheeseen. Perensky mukaan suurin koulutusta koskeva ongelma onkin se, että digiajan maahanmuuttajaopettajat, jotka puhuvat vanhentunutta, digiaikaa edeltävää kieltä, kamppailevat opettaakseen koululaisia, jotka puhuvat ihan uudella tavalla. (Emt., 2.)

Digiajan alkuasukkaiden näkökulmasta digiajan maahanmuuttajaopettajien opetus ei ole mielekästä. Perensky mielestä fiksit aikuiset hyväksyvät sen, etteivät he tiedä tarpeeksi alkuasukkaiden maailmasta ja antavat lasten auttaa ja opettaa heitä. Vähemmän joustavat maahanmuuttajat taas tyytyvät nurisemaan, kuinka paljon paremmin asiat olivat ”entisessä kotimaassa”. (Emt., 3.)

Perensky esittääkin, että digiajan alkuasukkaille luontevia opetustapoja pitäisi kehittää kaikkiin aineisiin ja kaikille koulutusasteille. Perensky mukaan sekä opetuksen sisältöjä että tapoja täytyisi

arvioida uudelleen. Jos digiajan maahanmuuttajat todella haluavat opettaa digiajan alkuasukkaita, myös heidän täytyy muuttua. (Emt., 3, 6.)

2.2.3 Kuilu kulttuurien välillä

Digiajan alkuasukkaiden ja maahanmuuttajien välistä ”kielimuuria” on kuvattu myös *kahden kulttuurin ongelmaksi*. Kahden kulttuurin ongelma tarkoittaa sitä, että koulun perinteinen kirjakulttuuri ja lasten ja nuorten oma populaari- ja mediakulttuuri ovat eriytyneet toisistaan, eivätkä kohtaa kasvatuksellisissa yhteyksissä. Saman eron tai kuilun on esitetty koskevan perinteistä koulussa hankittua lukutaitoa ja koulun ulkopuolisia lukutaitoja. (Kupiainen 2007a, 18; kts. myös Tyner 1998.) Reijo Kupiaisen, Sara Sintosen ja Juha Suorannan (2007) mukaan koulujen mediakasvatus on painottunut opettajien maun ja mediakokemusten varaan ja sulkenut pois erityisesti nuorison omaa makua (Kupiainen, Sintonen ja Suoranta 2007, 4).

Myös lasten mediaympäristön muutoksia kartoittaneesta tutkimuksesta (2008) käy ilmi, että haastatellut lapset ja nuoret kokevat kodin ja koulun mediamaailmojen eriytyneen toisistaan. Tässä tosin myös ilmeni eroja koulujen välillä. Koulujen suhtautuminen uuteen mediakulttuuriin siis vaihtelee suuresti (Noppari et al. 2008, 160-161).

Brittiläisen mediakasvatustutkimuksen keskeisen vaikuttajan, David Buckinghamin (2003b), mukaan koulun kulttuurin ja koulun ulkopuolisen kulttuurin välisen kuilun umpeen kurominen on käynyt nykyaikana entistä vaikeammaksi. Syy tähän on se, että lapset kasvavat nykyään paljon moninaisemmassa, vaativammassa ja ristiriitaisemmassa mediamaailmassa kuin 20 vuotta sitten. (Buckingham, 2003b.)

Buckinghamin mukaan nykypäivän lasten media asemoi median käyttäjät entistä enemmän itsenäisiksi, aktiivisiksi yksilöiksi. Nykypäivän lasten media on leikkisää, ironista ja moniäänistä ja se edellyttää useammin osallistumista. Uusi media, kuten tietokonepelit tai internet, sisältävät monenlaisia informaaleja³ oppimisprosesseja, joissa osallistujat ovat yhtä aikaa ”opettajia” ja ”oppijoita”. Lapset oppivat käyttämään näitä medioita kokeilemalla, tutkimalla ja pelaamalla, yrityksen ja ereh-

³ Informaali oppiminen tarkoittaa tässä koulun ulkopuolella tapahtuvaa oppimista esimerkiksi perheen, ystävien tai medioiden parissa (vrt. koulussa tapahtuva formaali oppiminen). Informaalia oppimista voi kuvata vähemmän järjestäytyneeksi ja vähemmän muodolliseksi kuin formaalia oppimista.

dyksen kautta. Yhdessä työskentely toisten kanssa (virtuaalisesti ja kasvokkain) on oleellista. (Buckingham 2003b; kts. myös Kupiainen 2007a, 18.)

Nopeat muutokset mediamaailmassa ovat Buckinghamin mukaan synnyttäneet lapsuuteen ja koulutukseen liittyvää paniikkia. Tämä on lietsunut jopa ”koulutuksellista fundamentalismia”. Tällä Buckingham viittaa siihen, että opetuksessa suositaan vielä entistä enemmän perinteistä tietoa, perinteisiä opetusmetodeita ja ”opettaja opettaa, oppilas kuuntelee” -hierarkioita. Kun tavallisesti digitaalisen kuilun (digital divide) on tarkoitettu sitä, että toisilla on mahdollisuus käyttää uutta teknologiaa ja toisilla ei, Buckinghamin mukaan uusi digitaalinen kuilu on avautunut nimenomaan koulukulttuurin ja lasten vapaa-ajan välille. (Buckingham 2003b.) Tässä yhteydessä kuilu ei siis tarkoita sitä, että teknologisten laitteiden epätasainen jakautuminen globaalisti estäisi kaikkia pääsemästä osaksi samaa digitaalista kulttuuria, vaan nimenomaan eri sukupolvien kulttuurien välistä eroa.

Buckinghamin mielestä lasten omaa kulttuuria ei saisi jättää koulun ulkopuolelle, vaan heitä pitäisi kannustaa tuomaan sitä kouluun ja ottamaan se mukaan koulutyöhön. Yksi tapa estää kuilun repeytymistä edelleen, on antaa oppilaiden olla muutakin kuin ”vain” koululaisia. Buckingham esittää, että oppilaita voi saada ottamaan enemmän vastuuta ja kiinnostumaan omasta oppimisestaan esimerkiksi oman mediatuotannon avulla. Esimerkiksi oppilaiden omaan elinympäristöön jollakin tavalla vaikuttamaan pyrkivä mediatuotanto voi saada heidät innostumaan uudella tavalla myös oppimisesta. Samalla se voi havainnollistaa oppilaille myös heidän vaikutusmahdollisuuksiaan yhteisössä. (Emt.)

Myös Kupiainen (2007a) mukaan on tärkeää, ettei median ja muun elämän välille rakenneta turhaa ristiriitaa. Pikemminkin pitäisi miettiä sitä, miten lapsille tuttua mediaa voisi hyödyntää muussa toiminnassa. (Kupiainen 2007a, 18.)

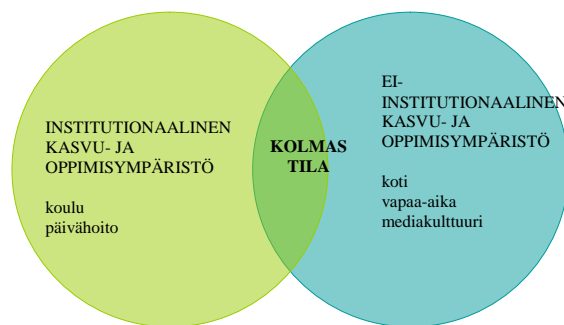
2.2.4 Kolmas tila

Jotta digiajan alkuasukkaat ja maahanmuuttajat pystyisivät sujuvasti toimimaan yhdessä, eikä kuilu koulukulttuurin ja lasten ja nuorten media- ja populaarikulttuurin syvenisi entisestään, on siis esitetty, että mediakulttuurin merkityksiä pitäisi pohtia myös koulun ja opetuksen näkökulmasta.

Kotilaisen ja Kivikurun (1999) mukaan monimediainen ympäristö pitäisi ymmärtää toisaalta todellisuutena, jossa lapsen ja nuoren tulee kyetä toimimaan, ja toisaalta todellisuutena, josta opetuksessa voidaan ammentaa ainesta oppimisen taitojen kehittämiseksi (Kotilainen ja Kivikuru 1999, 26).

Myös Herkmanin (2007) mielestä populaarikulttuurin tuottama mielihyvä ja ”fiilikset” voivat olla tärkeä voimavara, joka auttaa arjen harmaudessa. Populaarikulttuurin sisältöihin ja harrastamiseen liittyy usein myös vahva yhteisöllisyyden kokemus. Populaarikulttuuri voi niin ikään tuottaa tietoja ja toimintamalleja arjen ongelmatilanteisiin. Vähintäänkin se jollain tiedostamattomalla tasolla toimii identiteettien heijastuspintana. Tällä tavoin populaarikulttuuri niveltyy osaksi minuuden kokemuksesta ja voi antaa voimaa ja lisätä toimintakykyä. (Herkman 2007, 24.)

Nuorten suosimat viihteen ja populaarikulttuurin kuvastot aikaansaavat emotionaalista sitoutumista, joka voi olla erittäin hyvä keino lisätä myös kouluoppimisen motivaatiota ja toimia herätteenä yhteiskunnallisten kysymysten pohdintaan (emt., 13). Mediakulttuurin tarinat motivoivat toimijoita ja ovat osa mielekkäitä oppimisympäristöjä (Kupiainen 2007a, 18).



Kuvio 1. Kolmas tila (Kupiainen 2007b).

Tästä institutionaalisen (esimerkiksi koulu tai päivähoito) ja ei-institutionaalisen (esimerkiksi mediakulttuurin ja vapaa-ajan), yhtymäkohdasta käytetään nimitystä *kolmas tila* (kts. kuvio 1). Kolmas tila siis tarkoittaa mediakulttuurin hyödyntämistä osana kasvatustoimintaa. (Kupiainen 2007b.)

Kupiaisen (2007a) mukaan kasvattajan kannalta olennainen kysymys on, miten kussakin kasvatustilanteissa luodaan mahdollisuuksia erilaisten käytäntöjen ja paikkojen vuorovaikutukselle ja miten niitä käsitellään. Pedagogisessa kielenkäytössä olennaista on mediakulttuurin uudelleen kontekstualisointi. Tämä tarkoittaa lapselle merkityksellisen tekstin tuomista uuteen tilanteeseen, mediakulttuurista kasvatukseen. (Kupiainen 2007a, 21.)

Herkman (2007) kuitenkin muistuttaa, että vaikka opetuksen lähtökohta olisikin oppilaiden omassa kulttuurissa ja heidän omien tietojensa ja taitojensa aktivoinnissa, koulu ei saa luottaa liikaa lasten ja nuorten omaan mediakompetenssiin. Koulu ei ole sama kuin vapaa-aika. Koulussa toiminta on tavoitteellista ja suunnitelmallista, vaikka mediakulttuurin viihdyttävä potentiaali otettaisiin osaksi koulutyötä. (Herkman 2007, 57.) Nuoret myös ymmärtävät, että koulu on oma sfäärinsä, jossa medialla ei tarvitsekaan olla sitä asemaa, mitä sillä on heidän vapaa-ajallaan (Noppari et al. 2008, 160-161).

2.2.5 Kuinka kasvattaa medialasta?

Tuomisen ja Mustosen (2007) mukaan tämän päivän kasvattajuuden suurimpia haasteita on kasvat-
taa lapsia mediatulvan keskellä. Siitä selviytyminen vaatii uudenlaisia taitoja ja tietoa ilmiöistä, joita aikuisen on joskus vaikea hahmottaa (Tuominen ja Mustonen 2007, 137).

Digitaalijän lapset, digiskidit, ovat aktiivisia teknologian käyttäjiä, jotka haluavat vaihtaa kuulumi-
sia, kuulua sekä tulla kuulluksi mediassa. Aikuiset saattavat kuvitella, että median viestien ja kuvien
kyllästämään maailmaan syntyneillä lapsilla olisi synnynnäinen kyky ymmärtää viestejä ja toimia
mediakulttuurissa. Näin ei kuitenkaan ole, vaan kuten muissakin asioissa, myös medialukutaito ke-
hittyy osin huomaamatta ja ilman tavoitteellista toimintaa, mutta syvempi, kriittinen ymmärrys ja
taito kypsyvät parhaiten asiantuntevassa ohjauksessa ja omia kokemuksia vuorovaikutuksellisesti
peilaten. (Niinistö ja Sintonen 2007, 24.)

Myöskään Tommi Hoikkalan (1999) mielestä ajatusta lapsista ja nuorista vaikutuksille alttiina tai-
mina ei kannata korvata täysin vastakkaisella näkemyksellä. Vastakkainen näkemys tulkitsee lapset

ja nuoret luonnostaan kyvykkäinä ja oppineina oliona. Tällaisen näkemyksen mukaan medioiden katveissa kasvaneet, koneiden kasvattamat lapset, mikrohirmut ja webbihait, ovat spontaanisti mediaälykkäitä ja hakkaavat aikuiset menen tullen kommunikatiivisine kompetensseineen. Mitään mediakasvatettavaa ei ole, koska webbinuoret ovat niin etevä vimpaimineen. (Hoikkala 1999, 32-34.)

Aikuismaisuus ja tekninen etevyys saattavat hämätä vanhempia ja kasvattajia: luullaan, että lapsi osaa myös tulkita ja arvottaa esimerkiksi internetin sisältöjä. Ennen nettiäikää syntyneet saattavat kokea, että heillä ei ole mitään annettavaa nuorille tässä asiassa. (Tuominen ja Mustonen 2007, 137.) Omat tiedot ja taidot koetaan puutteellisiksi ja lasten mediakulttuuri vieraaksi (Niinistö ja Ruhala 2007, 123).

Anu Mustonen (2007) muistuttaa, että jos herkkä nuori ottaa ihannekuvakseen median malleja, voi ero ihanteiden ja todellisuuden välillä koitua liiankin suureksi. Normaalit, erikokoisia ja -näköisiä itsensä hyväksyvät ja median malleihin kriittisesti suhtautuvat elävän elämän aikuismallit ovat hyvä suoja epärealistisia ihanteita kohtaan. Vaikka nuoret ottavatkin uudet teknologiat haltuun nopeasti, heiltä puuttuu elämäkokemuksen tuoma peilauspinta, johon suhteuttaa näkemänsä ja kokemansa. Kriittisen tulkinnan etsimisessä tarvitaan aikuisten ohjausta ja elämäkokemusta, samoin kuin vastuulliseen julkisuudessa esiintymisen opetteluun ja omien tietojen julkaisemiseen. Aikuisten on tärkeää olla perillä nuorten suosimista ympäristöistä. Silti kiinnostus ei saa olla vahtivaa eikä nalkuttavaa. Identiteettiään etsivä nuori tarvitsee myös aikuisvapaan vyöhykkeen. (Anu Mustonen 2007, 69-70.)

Valvonnan ja kieltojen lisääminen ei autakaan kovin hyvin ratkomaan ongelmia, vaan parempia tuloksia voidaan saada vahvistamalla lasten omia mediataitoja. Mikään ei korvaa toimivaa keskusteluyhteysttä vanhempien, opettajien ja muiden aikuisten kanssa. (Lahikainen et al. 2005, 204.)

2.3 Mediakasvatuksen tarve

Mediakulttuurissa ja tietoyhteiskunnassa eläminen edellyttää monia uusia taitoja (kts. esim. Varis 2005, 7; Aufenanger 2003, 4). Avaan ensin mediakasvatuksen merkitystä uudenlaisten taitojen hallinnan kautta. Sen jälkeen perustelen mediakasvatuksen tarpeellisuutta laajemmin sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmista.

2.3.1 Uudet taidot

Maailmanlaajuisen tietoyhteiskunnan syntyminen on muuttanut sekä työelämässä, kansalaistoiminnassa että oppimisessa tarvittavia taitoja ja toimintakulttuuria. Työelämässä toimiminen ja osallistuminen tietoyhteiskuntaan edellyttävät kansalaisilta sellaisia uusia luku- ja kirjoitustaitoja, joita heillä ei vielä ole. Perinteisen lukutaidon rinnalle on noussut teknologialukutaitoja, informaatiolukutaitoja, luovia mediavalmiuksia sekä sosiaalista kompetenssia, johon liittyy keskeisesti kulttuurivälisen vuoropuhelun osaaminen. (Varis 2005, 7; kts. myös Aufenanger 2003, 4)

Erilaisten uusien taitojen nimeämisen sijaan olisi kuitenkin järkevämpää miettiä, mitä taidoilla ylipäätään tarkoitetaan. Kupiaisen (2007a) mukaan lukutaito olisikin nähtävä toisin kuin kognitiivisina kykyinä. Kognitiivisen mallin sijaan lukutaitoa voidaan pitää sosiokulttuurisina käytäntöinä, tapoina tehdä asioita erilaisissa yhteyksissä. Kulttuurisosiaalisten käytäntöjen mielessä lukutaidot ovat moninaistuneet. Lukemista tapahtuu siellä, missä tuotetaan, vaihdetaan ja vastaanotetaan merkityksiä, eli kaikessa sosiaalisessa kommunikaatiossa. (Kupiainen 2007a, 16, 19-20.) Toisin sanoen mediointuneessa kulttuurissa ja tietoyhteiskunnassa tällaisia tapoja tehdä asioita erilaisissa yhteyksissä on entistä enemmän. Näiden käytäntöjen oppiminen on tietyllä tapaa kuin uudenlaisen käytöstaparepertuaarin käyttöönottoa.

2.3.2 Miksi mediakasvatusta tarvitaan?

Luvun päätteeksi on tarkoituksenmukaista koota vielä edellä esitetyn pohjalta yhteen ajatuksia siitä, miksi ja mihin mediakasvatusta tarvitaan.

Kotilaisen ja Kivikurun (1999) mukaan mediakasvatusta tarvitaan yksinkertaisesti siksi, koska medialla nähdään olevan vahva ote ihmisten arkeen. Media on ikään kuin julkinen tila, jonka kautta kansalaiset määrittelevät itseään ja yhteiskuntaa. Media on myös paikka, jossa 2000-luvun vuorovaikutusyhteiskunnan kansalaisten ajatellaan toimivan esimerkiksi erilaisissa verkostoissa ja yhteisöissä. (Kotilainen ja Kivikuru 1999, 14.) Varis (1998) taas näkee, että tiedon tulvassa kansalaisilta vaaditaan erityisesti kykyä hankkia, käyttää ja tuottaa tietoa itsenäisesti, kriittisesti ja analyttisesti. Tulevaisuuden yhteisöissä ihminen elää ja toimii monien kulttuurien, kansakunnan ja kieliryhmän jäsenenä. Tietotekniikan keinoin voidaan reaaliajassa ylittää kielten, kulttuurien, rotujen ja sukupolvien välisiä eroja. (Varis 1998, 375.)

Variksen (1995) mukaan tietoyhteiskunta näyttäytyy ihmisille ylipäättään aikaisempaa monimutkaisempana ja turvattomampana maailmana, jossa on vaikeaa enää löytää oleellista ja pysyvää tietoa, kun kaikki muuttuu niin nopeasti ja perusarvotkin osoittautuvat häilyviksi. Monimutkaisuuden ymmärtäminen ja muutoksen hallinta voivat osoittautua elintärkeiksi kysymyksiksi. (Varis 1995, 49.)

Mediavalmiuksien luominen ja viestintätaitojen kehittäminen voivat parhaimmillaan auttaa ihmistä ymmärtämään, että maailma on monimutkainen, mutta siellä voi silti elää kohtuullisen turvallisesti. (Varis 1995, 144). Mediakasvatuksella voidaan edesauttaa turvallisen kasvuympäristön kehittämistä, ihmiseksi kasvamista samoin kuin sosiaalisen pääoman kartuttamista. (Niinistö ja Sintonen 2007, 25.)

Yksilön oman elämänhallinnan lisäksi mediakasvatuksella nähdään olevan merkitystä myös demokratian säilymisen kannalta. Variksen (1998) mukaan korkean teknologian kulttuurissa demokratia ei säily, ellei viestinnän luku- ja kirjoitustaitoa hallita. Globalisoituminen ja teknologia pyrkivät alistamaan ihmistä, mutta mediataitojen avulla hän voi vapautua toteuttamaan ihanteitaan. Mediataidot ovat tietoyhteiskunnan keskeisiä kansalaistaitoja. On tärkeää, että kansalaiset kykenevät omassa toimintaympäristössään sekä tuottamaan sanomia eri välineillä että käyttämään eri viestimiä ja kriittisesti arvioimaan sanomia eri yhteyksissä. (Varis 1998, 377-390.)

Douglas Kellnerin (1998) mukaan ihmisen on tärkeää oppia, kuinka merkityksiä ja viestejä voidaan ymmärtää, tulkita ja arvioida, jos hän kerran elää media- ja kulutusyhteiskunnassa kehdestä haudaan. Kellnerin mukaan nykyisessä mediakulttuurissa informaatiota ja viihdettä välittävät viestimet ovat keskeisiä – joskin usein väärin tulkittuja – kulttuurin pedagogeja: ne kertovat meille, kuinka käyttäytyä ja mitä ajatella, tuntea, usko, pelätä ja tahtoa ja mitä taas ei. Kriittisen medialukutaidon oppiminen onkin olennaisen tärkeää, kun ihmiset opettelevat tulemaan toimeen tämän viettelevän kulttuuriympäristön kanssa. Jos opimme lukemaan, arvioimaan ja vastustamaan mediamanipulaatiota, pystymme toimimaan vallitsevassa mediakulttuurissa. Samalla kykymme vaikuttaa omaan kulttuuriympäristöömme kasvaa ja pystymme itsekin tuottamaan uusia kulttuurimuotoja. (Kellner 1998, 10.)

2.4 Pohdinta

Pyrin tässä luvussa hahmottamaan sitä kontekstia, missä mediakasvatuksen käsitteleminen on mielestäni ylipäättään tarpeellista. Kuvaamani mediakulttuuri ja tietoyhteiskunta eivät ole kovinkaan

uusia ilmiöitä. Mediakulttuurin ajasta on puhuttu ja kirjoitettu jo 1980-luvulta lähtien (kts. esim. Kupiainen, Sintonen ja Suoranta 2007). Vähintään yhtä kauan on myös visioitu tietoyhteiskunnasta. Tällaiset kehityksen, tai ainakin muutoksen, suuret linjat eivät kuitenkaan vanhene kovin nopeasti. Mediakulttuuri on toki erilainen kuin 20 vuotta sitten, ja erityisesti teknologiavetoisista tietoyhteiskuntautoipioista ainakin osa on kuollut ja kuopattu. Silti nämä kaksi käsitettä hahmottavat mielestäni edelleen sitä maailmaa, missä me elämme nyt. Kuten luvun alussa esitin, ovat havaintomme, kokemuksemme, arvomme ja käsityksemme maailmasta ylipäättään yhä enemmän mediavälitteisiä (kts. esim. Lehtonen 2001, 93-94). Ne ovat tätä koko ajan yhä enemmän. Yhä moninaistuvan mediamaailman (esimerkiksi internetpohjaisen teknologian koko ajan lisääntyvät mahdollisuudet) ja sosiaalisen median (internetin vuorovaikutukseen perustuvat palvelimet) aikana puhe mediakulttuurin ajasta puolustaa paikkaansa - jopa enemmän kuin ennen. Moninaistunut mediamaailma moninaistaa yhä nopeammalla tempolla myös saatavilla olevan tiedon määrän. Siksi tietoyhteiskunnastakin on yhä syytä puhua - ei normatiiviseen tai ihannoivaan sävyyn, vaan tosiasiat tunnustaen.

Tein tutkimukseni lähtökohtia määrittellessäni tietyllä tavalla eroa mediakulttuurin ja tietoyhteiskunnan käsitteiden välille. Tällainen erottelu ei ehkä välttämättä ole tarkoituksenmukaista tai järkevää. Nämä kaksi todellisuuden osaa pitäisikin käsittää enemmän toisiinsa jatkuvassa vuorovaikutuksessa oleviksi kuin irrallisiksi kokonaisuuksiksi. Mediakulttuurin ja tietoyhteiskunnan muutokset myötäilevät toinen toistaan. Oleellista lienee huomioda myös se, että näiden molempien käsitteiden keskiössä on vielä yksi moniulotteinen käsite, media. Se miksi koin tämän luvun alussa tarvetta avata media-käsitettä niinkin monen eri määritelmän avulla, johtuu kokemuksestani median muuttumisesta arkipuheesta ikään kuin itsekseen ja itsenäisesti toimivaksi organismiksi. Mediasta on tullut subjekti, joka tekee sitä ja tätä ja vaikuttaa tähän ja tuohon. Koen, että tällainen median irrottaminen taustakytkennöistään (sen tekijöistä, tuotannosta, kulttuurista ja median käyttäjistä) on vähintäänkin kyseenalaista. Itsenäisesti itsekseen toimiva media nimittäin näyttäytyy jonakin, mihin ei voi vaikuttaa. Tällainen mediakäsitys passivoi ja pelkistää median käyttäjät ainoastaan vastaanottajan rooliin. Näenkin että muun muassa tällaisen mediakäsityksen kyseenalaistamisessa mediakasvatuksella on tehtävää. Pidän tässä tärkeänä Herkmanin (2007) tapaan median ambivalentin luonteen tunnistamista ja tunnustamista. Sen huomioiminen, että mediaan sisältyy yhtä aikaa vastakohtaisia arvoja ja tunteita, selkeyttää mielestäni sitä, että media on yhtä kuin kaikki sen tekijät ja käyttäjät - kaikki mediakulttuurissa ja tietoyhteiskunnassa elävät ihmiset eli me.

Vaikka kaikki (länsimaiset) ihmiset eläisivät nykyään median kyllästävässä kulttuurissa ja tiedon yhteiskunnassa, osa meistä on syntynyt tällaiseen tilanteeseen ja osa taas ei. Tätä eroa konkretisoin

esittelemällä teorian digiajan alkuasukkaista ja maahanmuuttajista ja kahden kulttuurin ongelmasta. Vaikka nämä ajatukset sinänsä havainnollistavatkin hyvin mediakulttuurista kuilua sukupolvien välillä, ne näkevät mielestäni kulttuurien väliset erot ja yhteisen kielen puutteen melko kärjistetysti. Kuten aiemmin jo tuli ilmi, myös koulujen (ja täten myös varmasti yksittäisten opettajien eli aikuisten) suhtautuminen uuteen mediakulttuuriin vaihtelee suuresti (Noppari et al. 2008, 160-161). Mielestäni ajatuksia kielimuurista ja kulttuurien välisestä kuilusta ei kuitenkaan pitäisi liikaa yleistää.

Digiajan alkuasukkaista ja maahanmuuttajista kirjoittanut Marc Perensky (2001) on perehtynyt uudenlaisiin oppimisen tapoihin ja erityisesti pelilliseen oppimiseen. Hän on myös perustanut yrityksen (Games2Train), joka myy oppimiseen suunniteltuja pelejä, suunnittelee erilaisia oppimispalveluita ja konsultoi ja luennoi aiheesta. Hänen näkökulmastaan on siis suorastaan suotavaa, että ajatus siitä, että nykylapset oppivat ja käsittelevät tietoa aivan eri tavalla kuin edelliset sukupolvet, iskos-tuisi mahdollisimman moneen päähän. En suinkaan halua torjua kokonaan Perensky'n ajatuksia pelinomaisesta oppimisesta, päinvastoin. Mielestäni aihe on kiinnostava pohdittavaksi myös koulun näkökulmasta. Haluan kuitenkin tuoda esiin Perensky'n taustan, johon hänen ajatuksensa epäilemättä kiinteästi liittyvät.

Perensky ei juurikaan perustele sitä, miksi digiajan alkuasukkaiden kieli olisi niin paljon parempi kuin maahanmuuttajien kieli, että maahanmuuttajien olisi omaksuttava se sellaisenaan. Ovathan maahanmuuttajat omanlaisensa kulttuurin alkuasukkaita. Miksi heidän pitäisi hylätä tämä oma kulttuurinsa (esimerkiksi kirjojen ja sanomalehtien lukeminen) ja omaksua digiajan alkuasukkaiden interaktiivisen tekniikan täyttämä kulttuuri? Näkisinkin mieluummin, että eri sävyiset kielet (alkuperäisten asukkaiden ja maahanmuuttajien) ovat ennemminkin kulttuurinen rikkaus kuin este oppimiselle. Tämä luonnollisesti edellyttää sitä, että niin digiajan alkuusukkaat kuin maahanmuuttajatkin ovat avoimia toistensa puhetoivoille.

Myös kahden kulttuurin ongelma asettaa aikuisten ”hallinnoimat” institutionaaliset oppimisympäristöt (esimerkiksi koulun) ja lasten ja nuorten ei-institutionaaliset oppimisympäristöt (kuten mediakulttuurin ja vapaa-ajan) mielestäni hyvin jyrkästi vastakkain. Ovathan mediakulttuurin ei-institutionaaliset oppimisympäristöt yhä enenevässä määrin myös aikuisten oppimisympäristöjä. Myös aikuiset käyttävät uutta mediatekniikkaa, jos eivät siinä missä nuoret, niin entistä enemmän ja omanlaisiinsa tarkoituksiin. Olisikin ehkä rakentavampaa myös tässä yhteydessä muistaa se, että molemmilla kulttuureilla on annettavaa toisilleen. Kolmannessa tilassa voidaan toki hyödyntää lapsille ja nuorille tärkeitä media- ja populaarikulttuurin merkityksiä, mutta yhtä lailla siihen voidaan

tuoda aikuisille tärkeitä ja merkityksellisiä kokemus- ja elämysmaailmoja. Kuten Herkman toteaa, koulu ei ole sama kuin vapaa-aika. Koulussa toiminta on tavoitteellista ja suunnitelmallista, vaikka mediakulttuurin viihdyttävä potentiaali otettaisiinkin osaksi koulutyötä (Herkman 2007, 57). Näkisin, että osa tätä koulun tavoitteellista toimintaa on tutustuttaa oppilaita myös sellaisiin ”kieliin ja kulttuureihin”, joihin he eivät ole vapaa-ajallaan mediakulttuurissa tutustuneet.

Edellä tuli myös ilmi, että nuoret ymmärtävät itsekin, ettei medially voi olla koulussa samaa asemaa kuin vapaa-ajalla (kts. Noppari et al. 2008, 160). Erottamisen sijaan teknologia voi parhaimmillaan yhdistää. Tähän viittaa Tapio Variksen (1998) ajatus siitä, että tietotekniikan keinoin voidaan reaaliajassa ylittää niin kielten, kulttuurien, rotujen *kuin sukupolvienkin välisiä eroja*. Pelkkä tekniikka ei tähän luonnollisesti riitä, vaan tarvitaan ihmisiä ensinnäkin luomaan sisältöjä ja toisekseen käyttämään niitä.

Sukupolvien mediamaailmojen yhtenäisyyden (tai ainakin kulttuurien välisten kuilujen yli vankkojen siltojen rakentamisen ja molemmin puoleisten kielikylypyjen) puolesta puhuvat mielestäni kaikki ne puheenvuorot, joiden avulla esittelin sitä, miten aikuiset voivat tukea lasten ja nuorten kasvua mediamaailmassa. Tärkeimpinä kaikista niistä asioista, joita aikuisilla on tarjota, esiin nousivat niinkin epäteknologiset asiat kuin läsnäolo ja keskustelu. Jos aikuisilla on tarjota lapsille elävän elämän aikuismalleja ja elämäkokemuksen tuomaa peilauspintaa mediakokemusten käsittelyyn, ovat tekniset taidot toissijaisia. Niissä aikuiset voivat huoletta turvata taas lasten ja nuorten osaamiseen.

Kaiken edellä esitetyn voi mielestäni tiivistää ajatukseen mediakasvatuksen tarpeellisuudesta. Mediakasvatuksella on merkitystä niin yksilön (uusien sosiokulttuuristen käytäntöjen ymmärtäminen, identiteettityö, monimutkaisuuden ymmärtäminen ja muutosten hallinta) kuin yhteiskunnankin kannalta (demokratian säilyminen). Mediataidot ovat tietoyhteiskunnassa tarvittavia kansalaistaitoja ja mediakulttuurista pääomaa. Seuraavaksi onkin syytä siirtyä tarkastelemaan, miten näitä kansalaistaitoja ja kulttuurista pääomaa tulisi kehittää ja kartuttaa.

3. MEDIAKASVATUS

Tässä luvussa keskityn siihen, mitä on mediakasvatus. Esittelen myös erikseen yhtä mediakasvatuksen suuntausta, kriittistä mediakasvatusta. Tämän jälkeen hahmottelen mediakasvatuksen tieteellistä paikkaa ja oman tutkimukseni sijaa siinä.

3.1 Mitä on mediakasvatus?

Aluksi yritän luovia läpi mediakasvatuksen tiheän käsiteviidakon. Selvennän sitä, mitä on mediakasvatus ja millaisia sen sisällöt ja tavoitteet ovat.

3.1.1 Mediakasvatus

Mediakasvatuksesta on vuosien mittaan käytetty useita nimityksiä. Mediakasvatuskäsitteistössä näkyy voimakkaasti aina kulloisenkin ajan henki. Esimerkiksi 1950-luvulla puhuttiin audiovisuaalisesta kansansivistystyöstä, 1970-luvulla joukkotiedotuskasvatuksesta ja audiovisuaalisesta kasvatuksesta ja 1980-luvulla peruskoulun opetussuunnitelmiin vakiintui viestintäkasvatus. (Kupiainen, Sintonen ja Suoranta 2007, 4-5, kurs. A.T.)

2000-luvulla suomalaiseen käytäntöön on vakiintunut mediakasvatuksen käsite. Tämä johtuu osin siitä, että viestimiä ei enää ymmärretä pelkästään tiedottamisen ja viestien välittämisen, vaan laajemmin mediakulttuurin ja merkitysten rakentumisen näkökulmasta. Viestintäteorioissa alaa on vallannut ymmärrys viestinnästä kulttuurisena vuorovaikutuksena ja merkityksen muodostumisen prosessina. Viestintä ei tässä mielessä ole ainoastaan siirtoa, vaan ennen kaikkea merkitysten tuottamista, vaihtoa ja vastaanottamista. (Kupiainen, Sintonen ja Suoranta 2007, 23.)

Mediakasvatuksen määritelmät ovat moninaisia ja käytössä on edelleen monia osittain rinnakkaisia ja päällekkäisiä termejä. Terminologian sekavuus johtuu osaksi kansainvälisestä keskustelusta ja eri kulttuureista. Varsinkin Yhdysvalloissa suositaan *medialukutaidon* (media literacy) käsitettä, kun taas Euroopassa ja etenkin Englannissa, josta monet mediakasvatuksen ideat ja käytännöt ovat rantautuneet Suomeen, puhutaan *mediakasvatuksesta* (media education). Pohjoismaisessa keskustelussa on puhuttu *mediapedagogiikasta* (mediapedagogik) ja saksalaisessa kulttuurissa *mediakompetenssista* (mediakompetenz). (Kupiainen, Sintonen ja Suoranta 2007, 4-5; Kotilainen 1999, 32-33 ja Tuominen 1999, 20, kurs. A.T.)

Kotimaisen käsitteistön moninaisuuteen vaikuttanee sekin, että suomalainen mediakasvatus on tieteellisesti melko tuore tieteenala ja siihen liittyvät määritelmät ovat edelleen tietyllä tavalla vasta vakiintumassa. Ensimmäinen suomalainen mediakasvatuksen teoriaa hahmottanut tieteellinen työ oli Ritva-Sini Härkösen väitöskirja (1994).

Tiiviin määritelmän mediakasvatuksesta esittää Sirkku Tuominen (1999), jonka mukaan mediakasvatusta ovat *ne sisällölliset ja pedagogiset ja/tai didaktiset ratkaisut, joilla tuetaan oppilaan kasvua medialukutaidon alueella.*⁴ (Tuominen 1999, 21.)

Mediakasvatus on siis tavoitteellista toimintaa, joka tähtää mediataitojen lisäämiseen. Mediakasvatus tuottaa osallistuvia, itseään sujuvasti ilmaisevia ja kriittisiä kansalaisia, jotka päivittävät jatkuvasti myös viestintäteknistä osaamistaan. Mediakasvatuksella voidaan tukea kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen kehittymistä. (Salokoski & Mustonen 2007, 111.)

Juha Suorannan ja Mauri Ylä-Kotolan (2000) mukaan mediakasvatuksessa on keskeistä toimijan ja median suhde. Media on tekninen väline ulkopuolellamme, mutta yhtä lailla se vaikuttaa mentaalisiin kuvina mielessämme. Yleisimmin sanoen mediakasvatuksessa kehitetään mentaalisia ja käsitteellisiä välineitä ja pedagogisia käytänteitä, joilla ihmiset kykenevät toimimaan ja lisäämään toimintakykyisyytään ja -mahdollisuuksiaan simulaatiokulttuurissa. (Suoranta ja Ylä-Kotola 2000, 10-11.)

Näin laajasti ymmärrettynä mediakasvatuksessa on kysymys ihmisten yhteiskunnallisen ja psyykkisen toimintakyvyn ehdoista ja ehtojen tutkimisesta. Tämä määritelmä mediakasvatuksesta painottaa voimakkaasti ihmisen toiminnallisuutta mediakulttuurissa. Ajatukseen sisältyy vetoamus proaktiivisen ihmisen puolesta mediakulttuurin yllykkeitä vastaanottavan reaktiivisen tai passiivisen ihmisen vastavoimana. (Emt., 11.)

3.1.2 Mediakasvatuksen koostumus

Härkönen (1994) jakaa viestintäkasvatuksen *viestintäopetukseen* ja *opetusviestintään*.⁵ Viestintäopetuksessa viestintä itsessään on opetuksen kohteena, jolloin siihen kuuluu viestintävälineiden ja

⁴ Pedagogiikan voi lyhyesti määritellä tarkoittavan kasvatusoppia. Sitä käytetään myös yleisesti kasvatustieteen synonyminä. Didaktiikka taas on opetusoppia, jossa keskitytään opettamiseen ja oppimiseen.

joukkoviestinnän opetus. Opetusviestinnässä puolestaan viestintä on oppimateriaalina ja työtapana. (Härkönen 1994, 293-295, kurs. A.T.)

Samaan tapaan tämä erottelu voidaan tehdä myös mediakasvatuksessa. Silloin erotetaan media opetuksen kohteena ja media opetuksen välineenä. Tällöin *mediaoppi* käsittää ne sisällöt ja teemat, joihin koulussa voi keskittyä, kun media on opetuksen kohteena. *Mediaopetus* kattaa tällöin opetukseen liittyvät ratkaisut eli opetusmenetelmät, arvioinnin ja oppimateriaalit, kun media on opetuksessa välineenä. (Tuominen 1999, 20-21, kurs. A.T.)

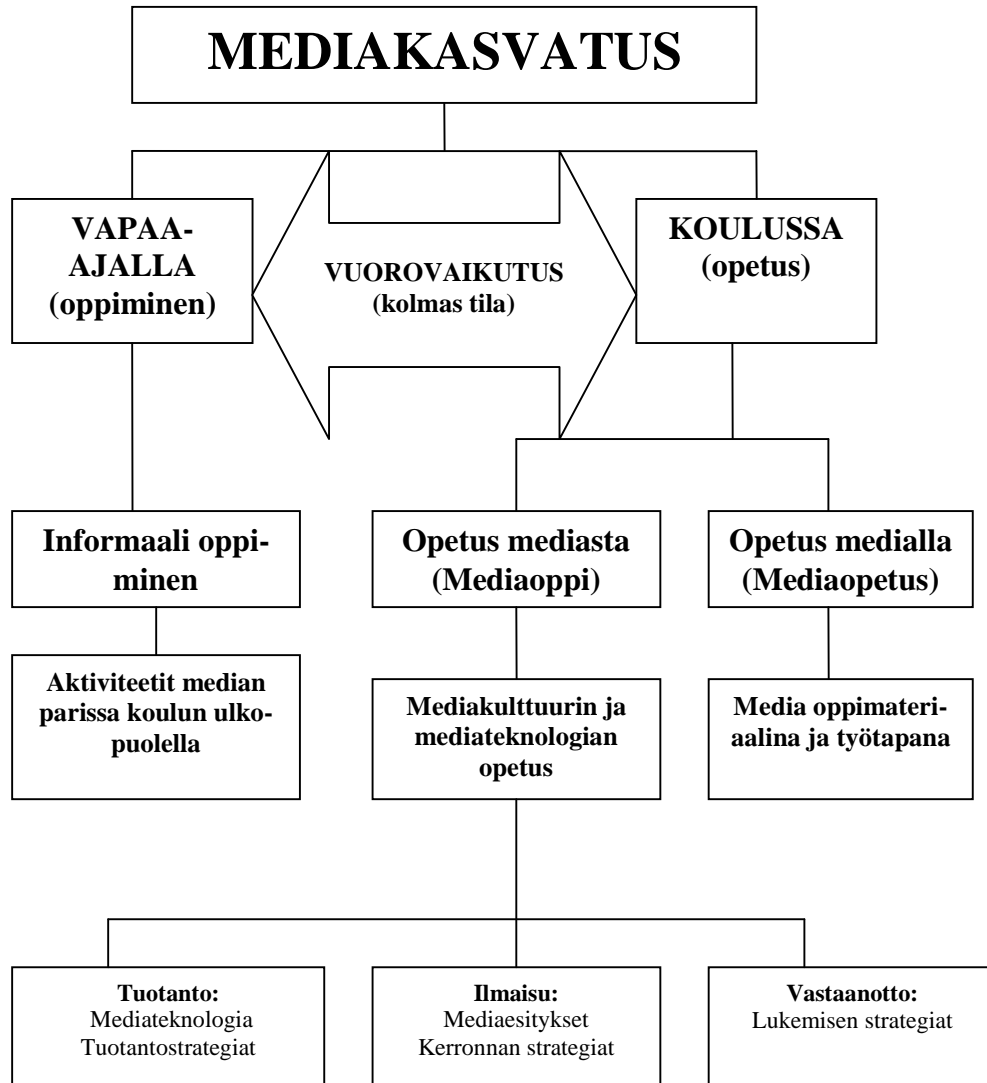
Sirkku Kotilainen (2001) lisää Härkösen jakoon vielä *informaalin oppimisen* eli koulun ulkopuolella tapahtuvan vapaa-ajan oppimisen. Kotilaisen mukaan informaali oppiminen oppilaan mediaympäristössä koulun ulkopuolellakin kuuluu opetuksen hahmottamiseen. Kun opettaja on selvillä oppilaalle ajankohtaisesta mediaympäristöstä, hän voi kiinnittää opetustaan tähän oppilaan maailmaan. (Kotilainen 2001, 48-50, kurs. A.T.) Informaaliin oppimiseen liittyy läheisesti ajatus kolmannesta tilasta, eli media- ja populaarikulttuurin merkitysten ottamisesta osaksi kouluopetusta (kts. kolmannesta tilasta 2.2.4).

David Buckingham (2003a) erottaa mediakasvatuksen jyrkästi opetusmedian käytöstä. Hänelle mediakasvatus on nimenomaan opetusta mediasta (about the media), ei median avulla (through or with the media) (Buckingham 2003a, 4).

Vaikka Buckingham tekeekin tiukkaa pesäeroa mediaopin ja mediaopetuksen välille, käytännössä niitä on vaikea pitää toisistaan täysin erillään, ja tuskinpa se on edes tarpeen. Media on opetuksessa monesti sekä opetuksen väline että kohde (Kotilainen 2000, 39).

Kotilainen (2001) jakaa vielä mediaopin (eli median opetuksen kohteena) kolmeen avainalueeseen: 1) mediatuotantoon 2) mediailmaisuun ja 3) mediatekstien vastaanottoon. Mediatuotannon teemoiksi hän sisällyttää mediaesitysten tekemisen tavat ja teknologiat sekä tuotannon taustoina institutionaalisia, taloudellisia ja eettisiä kysymyksiä. Median ilmaisu sisältää multimodaalisen ja yksittäisin median esitysmuodoin esittämisen, tekniikat ja rakenteet. Median vastaanotto sisältää lukemisen, kuuntelun ja katsomisen tapoja, taustoja ja tilanteita. (Kotilainen 2001, 21, kts. myös Tuominen 1999, 21-22.)

⁵ Härkönen käyttää mediakasvatuksen sijaan viestintäkasvatus-käsitettä. Viestintäkasvatus oli vielä 1980-luvulla ja 1990-luvun alkupuolella ”virallisesti” (esim. opetussuunnitelmissa) mediakasvatuksesta käytetty käsite.



Kuvio 2. Mediakasvatus. (Vrt. Tuominen 1999, 27; Kotilainen 2001, 49.)

Kuviossa 2 havainnollistan sitä, mitä tarkoitan mediakasvatuksella tässä tutkielmassa. Mediakasvatus on tässä siis yläkäsite kaikelle *opetukselle* ja *oppimiselle*, jossa medially on jonkinlainen osa. Koulussa tapahtuvalla mediakasvatuksella tarkoitan tässä sekä mediaoppia että mediaopetusta, jotka sekoittuvat koko ajan keskenään. Kuten kolmatta tilaa käsittelevässä kohdassa jo tuli ilmi (kts. 2.2.4), koulun ulkopuolisen kulttuurin mukaan ottaminen opetukseen on tärkeää oppilaiden motiivoinnin kannalta. Koulussa olisi siis syytä ottaa huomioon myös koulun ulkopuolella, vapaa-ajalla tapahtuva mediakasvatus eli informaali oppiminen. Niinpä vuorovaikutus koulun ja vapaa-ajan välillä on vähintäänkin toivottavaa. Vaikka kuviossa erotankin koulussa tapahtuvan mediakasvatuksen opetuksiksi ja vapaa-ajalla tapahtuvan mediakasvatuksen oppimiseksi, en tarkoita tällä sitä, ettei oppimista ja opetusta tapahtuisi molemmissa elämänpiireissä. Tässä erottelu viittaa lähinnä siihen, että koulussa mediakasvatus on tavoitteellisempaa toimintaa kuin vapaa-ajalla. Erottelulla yritän

kuitenkin siis havainnollistaa sitä, ettei mediakasvatus ole *ainoastaan* tavoitteellista toimintaa, joka tähtää tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseen. Pidän mediakasvatuksena siis myös vapaa-ajalla tapahtuvaa oppimista, vaikka kasvatus käsitteenä viittaakin enemmän juuri tavoitteelliseen toimintaan, opettamiseen. Mediakasvattajina voivat mielestäni toimia institutionaalisten oppimisympäristöjen (kuten koulun) ohella myös niin ystävät, vanhemmat kuin mediasisällötkin.

Tiivistetysti näen siis *mediakasvatuksen toimintana, jossa mediataidot kehittyvät* ja tätä kehittymistä tapahtuu niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin, vapaa-ajalla.

3.1.3 Medialukutaito

Edellä tuli ilmi, että mediakasvatus on toimintaa, jossa mediataidot kehittyvät. Perinteisesti näitä taitoja on nimitetty *medialukutaidoksi*.

Medialukutaito on vertauskuvallinen yläkäsite, jolla tarkoitetaan mediatekstien ja niiden merkkijärjestelmien tulkinnan ja ymmärtämisen sekä myös tuottamisen taitoja. Medialukutaidon kohteena ovat niin sanalliset, kuvalliset kuin äänellisetkin mediatekstit ja niiden yhdistelmät. Medialukutaitoon kuuluu lukutaidon lisäksi luku- ja kirjoitustaidon tavoin tuottaminen, kirjoittaminen, joten lukutaito on lähinnä kuvallinen ilmaus. Mediakasvatuksen näkökulmasta tavoitteena ei ole pelkkä tekninen medialukutaito, kuten tietotekniikan käyttötaito. Taitava medialukija osaa käyttää mediatekstejä eritellen, eläytyen ja arvioiden ja soveltaen sekä luoden uusia versioita omien tarpeittensa mukaan hyödyksi ja huviksi. (Tuominen 1999, 22-24.)

Medialukutaito mahdollistaa osallistumisen, itseilmaisun, asioiden hoitamisen ja osittain myös sosiaalisen kanssakäymisen ja kommunikoinnin nyky-yhteiskunnassa. Siitä voidaan puhua nykypäivän kansalaistaitona. (Niinistö ja Sintonen 2007, 24.)

Yhdysvaltalaisen tutkijan W. James Potterin (2001) mukaan medialukutaito on jatkumo, ei kiinteä luokka. Tällä hän tarkoittaa sitä, että medialukutaito on elinikäinen oppimisprosessi. Se muovautuu koko elämän ajan. Kaikilla on potentiaalisesti jonkinasteista medialukutaitoa, joka liittyy ikään ja persoonalliseen ja sosiaaliseen viitekehykseen. Potter kuvaa medialukutaitoa moniulotteiseksi: siihen kuuluu niin kognitiivinen, emotionaalinen, esteettinen kuin moraalinenkin ulottuvuus. Hyvin medialukutaitoinen ihminen näkee näiden ulottuvuuksien yhteyden. Lisäksi Potterin mukaan medialukutaito auttaa ymmärtämään tulkintoja, joita kaikki mediaviestit ovat. (Potter 2001, 7-12.)

Medialukutaito-sanana on kuitenkin nähty viittaavan liiaksi perinteiseen lukemiseen ja kirjoittamiseen kulttuuriin, jossa itse tekemistä, mediatuotantoa, ei ole huomioitu (esim. Buckingham 2003a, 35-39, 49). Medialukutaidon synonyyminä onkin käytetty muun muassa *mediatajun* käsitettä (Kotilainen 1999, 22-24, kurs. A.T.).

3.1.4. Mediakompetenssi

Toisaalta sekä mediatajua että medialukutaitoa on pidetty liian kapea-alaisena kuvaamaan sitä kokonaisvaltaista valmiutta, jota mediakasvatuksella tavoitellaan. Niiden ohella onkin puhuttu myös *mediakompetenssista*.

Mediakompetenssilla tarkoitetaan kykyä hyödyntää monipuolisesti medioiden tarjoamia mahdollisuuksia. Kysymys on moniulotteisesta ilmiöstä. Mediakompetenssin piiriin kuuluvat muun muassa medioiden hallintataidot, median yhteiskunnallis-taloudellisten kytkentöjen ymmärtäminen, taito soveltaa luovasti median tarjoamia mahdollisuuksia, kyky hyödyntää mediaa kriittisesti oman ammatillisen ja persoonallisen kasvun lähteenä, tunne-elämän rikastuttaminen sekä median liittäminen luontevaksi osaksi jokapäiväistä elämää. (Ruohotie 2005, 46.)

Kotilaisen (1999) mukaan mediakompetenssi on tilanne- ja toimintaympäristökohtainen valmius, jossa on keskeistä vahvistunut toimijuus, esimerkiksi luovan mediatyön toteuttajana tai muussa ammatissa. Mediakompetenssissa ovat mukana myös tunne ja kokemus, erityisesti omat mediakokemukset sekä oma tavoitteellinen toiminta. Tavoitteellinen toiminta rajaa mediakompetenssia esimerkiksi yksilön ammattivaatimuksen mukaan. Mediakasvatus tukee yksilön kehitystä, jonka tavoitteena on mediakompetenssi toiminnassa, esimerkiksi ammatissa. (Kotilainen 1999, 39.)

Mediakompetenssin käsite siis laajentaa medialukutaidon ajatusta niin, että tulkinnan, ymmärtämisen ja tuottamisen taitojen lisäksi mediakompetentti henkilö osaa hyödyntää mediaa itsensä kannalta tarkoituksenmukaisesti niin ammatillisesti kuin persoonallisen kasvun kannaltakin. Näin ollen esimerkiksi eri ammateissa tarvitaan erilaista mediakompetenssia. Kompetenssin käsitteessä ovat mukana myös tunteen ja kokemuksen ulottuvuudet. Käytän tässä tutkielmassa mediakompetenssin käsitettä silloin, kun tarkastelen opettajien ammatillisia mediavalmiuksia (tarkemmin opettajien mediakompetenssista 4.4.1).

3.1.5 Mediakielitaito

Annikka Suoninen (2004) lisää mediakasvatuksen terminologiseen sekametelisoppaan vielä *mediakielitaidon* käsitteen. Suonisen mukaan medialukutaidon käsite ja sen lähes kaikki synonyymit ovat lähtökohdiltaan varsin teoreettisia, vähintäänkin kasvatuksellisia tai ”ihanteita heijastavia” käsitteitä. Niiden taustalta löytyy (mediakasvatuksellinen) ajatus siitä, mitkä taidot (kulloisellakin aikakaudella) kuuluvat hyvään medialukutaitoon. (Suoninen 2004, 24, kurs. A.T.)

Suoninen tarkoittaa mediakielitaidolla sitä erilaisten taitojen ja käytänteiden kokonaisuutta, joka ohjaa henkilön tapaa käyttää medioita ja tulkita mediasisältöjä omassa elämässään. Hän kutsuu mediakielitaidoksi kykyä käyttää medioita järkevästi omassa elämässä, ymmärtää medioiden kieltä ja tulkita mediasisältöjä kriittisesti. Mediakielitaitoja on yhtä monia kuin on medioitakin. (Emt., 26.)

Suonisen mediakielitaito-käsitteen oleellisin näkökulmaero muihin edellä esitettyihin käsitteisiin on kuitenkin se, että vaikka lukutaito ja kirjoitustaito ovat kiistämättä kielitaidon tärkeitä osa-alueita, *kielitaitoa voi olla myös ilman luku- ja kirjoitustaitoa* (emt., 26).

Käytän tässä tutkimuksessa *mediataidot*-käsitettä kuvaamaan niin yksilön henkilökohtaisia valmiuksia kuin yleisemmin mediakasvatuksella tavoiteltavaa osaamista. Mediataidot-sanaa käytetään myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Sisällöllisesti tässä tutkimuksessa käyttämäni mediataidot-käsite vastaa Suonisen mediakielitaidon käsitettä. Suonisen tapaan näen, että kielitaitoa voi olla myös ilman luku- ja kirjoitustaitoa.

3.1.6 Mediakasvatuksen tavoite

Mediakasvatuksen tavoitetta on syytä tarkastella vielä vähän laajemminkin kuin ainoastaan mediataitojen hallintana. Mediakasvatuksen tavoitteet vertautuvat suoraan ajatuksiin siitä, miksi mediakasvatusta ylipäätään tarvitaan (kts. 2.3.2).

Mediaosaamisella viitataan yksilön mediataitovalikoimaan, joka aktivoituu käyttöön tilannekohtaisesti. Mediataitojen keskiössä on vahvistunut toimijuus ja persoona, joka hallitsee erilaisia mediaympäristöjä ja viestintätilanteita. Mediataidot nähdään siis kansalaistaitoina informaatioyhteiskunnassa. (OPM 29/2007, 13-14.)

Medialukutaidolla tähdätään kohti oman elämän hallintaa: tajua, tietoisuutta tai autonomiaa, joka sisältää mediakulttuurista ymmärrystä ja kykyä itsenäiseen pohdintaan (Kotilainen ja Kivikuru 1999, 25). Mediakasvatuksen tulisi antaa opiskelijoille sellaiset välineet ja käsitteet, joilla he pystyisivät hallitsemaan mediaympäristöään omien tarpeittensa mukaan ("empowerment") (Varis 1995, 33). Mediakasvatus harjoituttaa myös tunteiden ja ajatusten tunnistamista sekä niiden jakamista muiden kanssa. Nuoret haluavat jakaa kokemuksia, ajatuksia, kokea yhteisöllisyyttä, tallentaa muistoja ja tehdä omia juttujaan. Nämä ovat merkittäviä asioita myös nuoren identiteettityön kannalta. Pohjaa aktiiviselle osallisuudelle ja minän kehitykselle voidaan luoda jo varhaisessa vaiheessa. (Niinistö ja Sintonen 2007, 26.)

Mediakasvatuksen tavoitteena ei siis ole niinkään tieto, vaan taito, jonka avulla voi kokea pystyvänsä osallistumaan merkitysten luomiseen, ilmaisemiseen ja tunnistamiseen. Kun löytyy keinoja ja välineitä itsensä ilmaisuun, kyvyt ja halukkuus aktiivisena kansalaisena toimimiseen lisääntyvät. Näin kasvatetaan medialukutaitoisia, aktiivisia ja vastuullisia mediakulttuurin toimijoita. (Niinistö ja Sintonen 2007, 25-26.)

Mediakasvatuksella pyritään siis ensinnäkin kohti oman elämän hallintaa ja kykyä toimia mediaympäristössä omien tarpeiden mukaan (vahvistunut toimijuus, empowerment). Itseilmaisun keinojen ja välineiden kautta taas luodaan pohjaa aktiiviselle kansalaisuudelle. Mediakasvatuksen tavoitteita voi siis tarkastella niin yksilön (identiteetti) kuin yhteiskunnankin kannalta (aktiivinen kansalaisuus).

Varis esittää, että viestinnälliseen osaamiseen, mediakompetenssiin ja mediapedagogiikkaan kuuluu kaikkiaan ainakin seuraavien viiden perusasian tuntemus:

- 1) Kaikki mediat ja niiden sanomat ovat kulttuurisesti tuotettuja konstruktioita.
- 2) Eri välineiden kielet ovat erilaisia. Paras tapa oppia median kieli on opetella tuottamaan viestejä eri medioilla. Sanomien tuottaminen ja analyysi kulkevat medialukutaidossa rinta rinnan.
- 3) Yleisö tulkitsee sanomia eri tavoin.
- 4) Vapaassa markkinataloudessa medioilla on vahvoja kaupallisia intressejä tuottaa tietyn tyyppistä sisältöä ja mainoksia -> manipulointirytysten tunnistaminen
- 5) Arvovapaata mediaympäristöä ei ole. On tärkeää tietää, mistä lähtökohdista käsin kukin media asioita tarkastelee. (Varis 1998, 377.)

Nämä Variksen määrittelemät viisi mediakasvatuksellista perusasiaa heijastelevat erityisesti *kriittisyyden* ihannetta. Tätä mediakasvatuksen tavoitetta onkin syytä tarkastella tässä yhteydessä hieman lähemmin.

3.2 Kriittinen mediakasvatus

Niin mediakasvatuskirjallisuudessa kuin opetusta kouluissa ohjaavissa opetussuunnitelmissakin sana kriittisyys esiintyy taajaan. Kriittisyys on kulkenut koko mediakasvatuksen historian mukana yhtenä mediakasvatuksen keskeisistä tavoitteista. Kriittisyyden sävy ja sisältö, se mitä sillä kulloinkin tarkoitetaan, on vaihdellut aikojen kuluessa. Kriittisyys voi olla kiteytynyt ensisijaisesti yksilöllisesti medialukijaan itseensä (taju, tietoisuus) tai laajemmin kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti (autonomia) (Tuominen 1999, 40).

Opettajien asenteita selvittävässä tutkimuksessa kriittisyys on usein noussut keskeisimmäksi mediakasvatuksen tavoitteeksi. (Kotilainen 2000, 112, Kärkkäinen 1985.) Se, millaista mediakriittisyyttä opettajat tarkalleen tarkoittavat, ei näistä kyselytutkimuksista juurikaan selviä.

Koska kriittisyys on esillä niin monessa mediakasvatuksellisessa yhteydessä, tarkastelen tässä yhtä mediakasvatuksen suuntausta, jossa kriittisyys on keskiössä: kriittistä mediakasvatusta.

Juha Herkman (2007) tarkoittaa kriittisellä kasvatuksella ennen muuta sellaisia kasvatusajattelun suuntauksia, joiden taustalla vaikuttaa kriittinen yhteiskuntateoria. Kriittisen kasvatuksen keskiössä on näin ollen kasvatuksen yhteiskunnallisten ulottuvuuksien pohtiminen. (Herkman 2007, 15.)

Kriittinen kasvatus lähestyy siis mediakasvatusta yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Tälle lähestymistavalle on olennaista esimerkiksi erilaisten valtasuhteiden, arvojen ja asenteiden erittely, sekä sen pohtiminen, mitä löytyy erilaisten mediatuotantojen taustalta ja itse mediaesityksistä. (Kotilainen ja Hankala 1999, 44.)

Herkman avaa kahta kriittiseen kasvatukseen liittyvää keskeistä piirrettä: yhteiskunnallisuutta ja vallitsevan tietokäsityksen kyseenalaistamista. Yhteiskunnallisuus tarkoittaa sitä, että kasvatusta ja koulua ei nähdä yhteiskunnan valtasuhteista irrallisiksi saarekkeiksi. Kriittisen kasvatuksen päämääränä on tehdä näkyväksi yhteiskunnan käytäntöjä, jotka edistävät tai ylläpitävät eriarvoisuutta ja epäoikeudenmukaisuutta. Yhteiskunnan epäoikeudenmukaisuutta tehdään näkyväksi sellaista tietokäsitystä kritikoimalla, jossa vallitsevia totuuksia pidetään itsestään selvinä. (Emt., 34.)

Herkmanin mukaan kriittisyys merkitsee sellaisen näkökulman omaksumista, jossa tietoa ei oteta annettuna. Kriittisyyden opiskelu merkitsee sellaisten välineiden harjaannuttamista, joilla maailmaa voi tutkailla uusin silmin. (Emt., 35.) Kriittisen kasvatuksen tavoite on yhteisöllisen vastuun lisääminen ja yhteiskunnallisen tiedostavuuden kasvattaminen (emt., 38). Herkmanin mukaan kriittisen kasvatuksen omaksumista mediakasvatuksen tausta-ajatukseksi voi pitää lähtökohtana, kun halutaan kasvattaa tietoyhteiskunnassa – tai pikemminkin mediakulttuurin kyllästävässä yhteiskunnassa – aktiivisesti toimivia ihmisiä. (Emt., 47.)

David Buckingham (1994) on kritisoinut kriittisen mediakasvatuksen lupauksia siitä, että mediakasvatuksen avulla voitaisiin vapautua vääristä poliittisista asenteista. Buckinghamin mukaan tämä näkemys liioittelee opettajan muutosvoimaa luokassa. Hänen mukaansa mediakasvatus voi kuitenkin tukea joidenkin oppilaiden kasvua kulttuuriseen pääomaan tai mikrovaltaan omassa elämässä. Joka tapauksessa se tukee eri henkilöitä eri tavoin. Vaikka mediakasvatus ei vapauttaisikaan vääristä poliittisista asenteista, se voi tukea kasvua erilaisiin kriittisyyksiin ja elämänhallintaan. (Buckingham ja Sefton-Green 1994, 130, 212).

3.3 Näkökulmia mediakasvatukseen

3.3.1 Mediakasvatuksen ulottuvuuksia

Edellä kävi ilmi, että kriittinen kasvatus lähestyy mediakasvatusta yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Kotilaisen (2000) mukaan mediakasvatusta voi lähestyä ainakin neljästä eri suunnasta:

- 1) Teknisessä lähestymistavassa viestimien tekniikalla, kuten esimerkiksi tietokoneen käyttötaidoilla, on tärkeä tehtävä.
- 2) Ilmais- ja taidekasvatuksellinen lähestymistapa puolestaan painottaa mediatekstien koodistoja, rakenteita ja muotoja ilmaisun näkökulmasta.
- 3) Yhteiskunnallisessa lähestymistavassa olennaisista ovat valtasuhteet, arvot ja asenteet ja ne seikat, jotka vaikuttavat mediatuotantojen taustalla. (Tästä siis esimerkkinä kriittinen mediakasvatus kts. 3.2.)
- 4) Pedagoginen lähestymistapa poikkeaa hieman muista, sillä siinä pohditaan laajemmin mediakasvatusta koulun ja opetuksen näkökulmasta. Painopiste on tällöin opettajankoulutuksella, opettajan omalla toiminnalla ja tutkimuksella. (Kotilainen 2000, 42.)

Saksalainen mediakasvatustutkija Stefan Aufenanger (2003) taas jakaa mediakasvatuksen kuuteen ulottuvuuteen, joista osa sopii yhteen Kotilaisen lähestymistapojen kanssa ja osa täydentää niitä.

Aufenangerin jaottelun 1) kognitiivinen ulottuvuus (tiedot mediasta, ymmärtäminen ja analyysi) ja 2) aktiivinen ulottuvuus (itse tekeminen, suunnittelu, toteuttaminen) ja 3) esteettinen ulottuvuus (mediasisältöjen suunnittelun erityistaidot, media ilmaisun ja tiedon tarjoajan näkökulmasta) sopivat yhteen Kotilaisen ilmaisu- ja taidekasvatuksellisen lähestymistavan kanssa, mutta lisäksi täydentävät sitä siltä osin, että ilmaisun lisäksi siihen kuuluu selkeästi myös tiedollinen puoli. Aktiiviseen ulottuvuuteen voi katsoa kuuluvan myös viestimien tekniikan käyttötaidot (vrt. Kotilaisen tekninen lähestymistapa). Aufenanger viittaa lisäksi esteettisen ulottuvuuden yhteydessä tiedon tarjoajan näkökulmaan ja sen ymmärtämiseen. (Aufenanger 2003, 2-3.)

Aufenangerin 4) yhteiskunnallinen ulottuvuus (ihmisillä pitää olla kyky puolustaa oikeuksiaan poliittisesti ja ymmärtää median yhteiskunnalliset vaikutukset) käy suoraan yhteen Kotilaisen yhteiskunnallisen lähestymistavan kanssa. Tämän lisäksi Aufenanger täydentää Kotilaisen lähestymistapoja mediakasvatuksen 5) moraalisella ulottuvuudella (median tutkiminen ja pohtiminen eettisestä näkökulmasta, median sisältöön liittyvät, mutta myös tuotantoon liittyvät eettiset kysymykset, vaikutukset viestintään, kanssakäymiseen ja persoonallisuuteen) ja 6) tunteen ulottuvuudella (medialla on myös viihdearvoa). (Emt.)

Kuten Kotilainen huomauttaa, eri lähestymistavat voivat ja sulautuvatkin käytännössä yhteen ja siinä mielessä niiden erittely voi olla vaikeaa ja tarpeetontakin (Kotilainen 2000, 42). Tämän tutkielman näkökulmasta on kuitenkin kiinnostavaa nähdä, miten eri lähestymistavat painottuvat tutkimieni opettajien puheessa. Tarkastelen haastateltavieni puhetta erityisesti Aufenangerin ulottuvuuksista käsin.

3.3.2 Mediakasvatuksen tieteellinen paikka

Mediakasvatukseen liittyvät kotimaiset määritelmät ovat edelleen liikkeessä, tosin nyt jo vakiintumassa. Ensimmäinen suomalainen mediakasvatuksen teoriaa hahmottanut tieteellinen työ on Ritva-Sini Härkösen (1994) väitöskirja viestintäkasvatuksen ulottuvuuksista. Sen jälkeen ovat ilmestyneet ainakin Sirkku Kotilaisen (2001) väitöskirja mediakasvatuksen haasteista opettajankoulutukselle ja Sara Sintosen (2001) väitöskirja mediakasvatuksen musiikillisista mahdollisuuksista. Reijo Kupiainen (2005) taas käsittelee väitöskirjassaan eettis-filosofisesta näkökulmasta kokemuksessa avautu-

via media- ja teknologiasuhteita. Mari Hankala (2002) puolestaan on lisensiaatintyössään selvittänyt sitä, miten opettajat toteuttavat sanomalehtiopetusta. Kriittisen pedagogiikan tutkimuksen näkökulmasta mediakasvatusta ovat tarkastelleet erityisesti Juha Suoranta (1998) ja Juha Herkman (2007).

Mediakasvatustutkimus on luonteensa puolesta monitieteistä; sen alaan kuuluvaa tutkimusta tehdään niin humanistisissa, yhteiskunta- kuin kasvatustieteissä sekä informaatiotutkimuksen alueilla. Mediakasvatuksen tutkimusta yhdistää media eli viestimet eri muodoissaan tai median kyllästävä kulttuuri. (Kupiainen, Sintonen ja Suoranta 2007, 20-21.) Mediakasvatuksen tutkimusta ja opetusta harjoitetaan usean tieteenalan rajamaastossa, useimmiten kasvatustieteen ja viestintä- tai mediatieteen rajoilla (Kotilainen 2001, 50-51).

Suomalaisesta mediakasvatustutkimuksesta eroteltu neljä erilaista ”heimoa”, jotka suhtautuvat mediakasvatukseen eri tavoin ja painottavat eri asioita. Heimot ovat 1) teknologinen heimo, 2) suoje- lun heimo, 3) kulttuurintutkimuksen heimo ja 4) kriittinen heimo. Teknistä heimoa leimaa Jürgen Habermasin tiedonintressiteorian mukaan tekninen tiedonintressi ja kiinnostus tieto- ja informaatio- teknologioiden, verkkopedagogiikan ja ”uusien oppimisympäristöjen” tutkimukseen. Suojelun hei- mon sananmukainen lähtökohta on lastensuojelun tavoitteissa ja mediavaikutusten, erityisesti me- diaväkivallan, tutkimuksessa. Kulttuurintutkimuksellinen heimo tarkastelee mediakasvatusta kult- tuurintutkimuksen näkökulmasta mahdollisimman laaja-alaisesti ja pyrkii ymmärtämään mediakult- tuurin ilmiöitä ja mediasuhteita. Habermasia mukailen tämän heimon tiedonintressi on hermeneut- tinen. Kriittinen heimo nojautuu erityisesti kriittiseen pedagogiikkaan ja tarkastelee esimerkiksi mediakulttuurin valtakysymyksiä, vastarinnan strategioita ja mediaosallistumista. Tämän heimon tiedonintressi on emansipatorinen. (Kotilainen ja Suoranta 2005, 74–75.)

Kuulun itse tutkijana kulttuurintutkimuksen heimoon. Tarkoitukseni on tarkastella mediakasva- tusta mahdollisimman laaja-alaisesti. Tiedonintressini on siis hermeneuttinen, ymmärtämään pyrki- vä.

Mediakasvatustutkimuksen eri heimot ovat hyvin edustettuina myös viime vuosina tehdyissä opin- näytetöissä.⁶ Mediakasvatusta tavalla tai toisella sivuavia opinnäytetöitä on tehty viime vuosina runsaasti. Suurin osa tästä tutkimuksesta on kasvatustieteellistä. Tampereen yliopistossa opinnäyt-

⁶ Tässä esittämäni tiedot viime vuosina tehdyistä opinnäytetöistä perustuvat yliopistojen tutkielmatietokannoista saa- miini tietoihin. Olen siis lukenut osasta tässä mainitsemistani tutkielmista tiivistelmän, jos sellainen on ollut saatavilla. Osasta olen nähnyt vain otsikon. En ole siis tutustunut tutkielmiin sen tarkemmin. Halusin lähinnä selvittää, mistä nä- kökulmista viime vuosina tehdyt tutkielmat mediakasvatusta lähestyvät.

teitä on tehty sekä opettajankoulutus- että kasvatustieteen laitokselle. Lapin yliopiston opinnäytteiden tietokannasta löytyy eniten mediakasvatusta sivuavia opinnäytteitä. Syy tähän lienee se, että Lapin yliopistossa voi opiskella luokanopettajaksi mediakasvatuspainotteisessa koulutusohjelmassa. Lapin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa on myös mahdollisuus opiskella mediakasvatusta pääaineena.

Mediakasvatusta on tutkittu viime vuosina opinnäytteissä muun muassa esiopetuksen näkökulmasta (esim. Perälä 2002), opetusteknologisten ratkaisujen näkökulmasta (esim. Helanen 2007 ja Hursti 2001), digitaalisten pelien näkökulmasta (esim. Saunamäki 2007) ja nuorten yhteiskunnallisen osallistumisen näkökulmasta (esim. Rantala 2006). Opinnäytteissä on tutkittu myös sanoma- ja aikakauslehden käyttöä osana opetusta (esim. Laaksonen 2000 ja Kannisto 2000) ja esillä on ollut myös lastensuojelullinen näkökulma (Vesisenaho 2007).

Opettajien mielipiteisiin, asenteisiin tai työhön liittyvissä mediakasvatuksen opinnäytteissä on tutkittu muun muassa luokanopettajien käsityksiä mediakasvatuksesta (Marttinen ja Pölkki 2005), luokanopettajakouluttajien käsityksiä mediakasvatuksesta (Raudaskoski 2000) sekä mediakasvatuspainotteisen luokanopettajakoulutuksen loppuvaiheen opiskelijoiden näkemyksiä mediakasvattajuudestaan (Rönholm 2003).

Tutkimukseni yläkoulun opettajista mediakasvatuksen toteuttajina puolustaa siis paikkaansa. Aineenopettajien mediakasvattajuutta ja heidän kokemuksiaan mediakasvatuksen toteuttamisesta ei ole lähiaikoina tutkittu.

3.4 Viestintäkasvatus perusopetuksessa vuonna 1998

Koska toistaiseksi ainoa kattava tutkimus perusopetuksen opettajista mediakasvatuksen toteuttajina on Sirkku Kotilaisen (2000) tutkimus,⁷ esittelen tässä lyhyesti muutamia Kotilaisen tutkimuksen sellaisia tuloksia, jotka eivät tule esille muualla tutkimukseni teoreettista viitekehystä hahmottavas-

⁷ 1980-luvulla on tehty ainakin kaksi kyselytutkimusta silloin joukkoviestintäkasvatukseksi kutsutun mediakasvatuksen toteuttamisesta koulussa. Päivi Kärkkäinen (1985) selvitti tutkimuksessaan lomakekyselyllä lukuvuonna 1984-85 joukkotiedotuskasvatuksen käytäntöä peruskoulussa ja Eija Kallioniemi (1983) kartoitti joukkotiedotuskasvatuksen toteutumista tamperelaisissa peruskouluissa. Näiden tutkielmien tulosten voi kuitenkin katsoa olevan jo niin vanhentuneita, ettei niiden tarkempaan läpikäymiseen tässä yhteydessä ole tarvetta.

sa osuudessa. Kotilaisen tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten suomalaisessa perusopetuksessa toteutetaan viestintäkasvatusta.⁸

Kotilainen esittää aiheesta kvantitatiivisen kuvauksen vuonna 1998 opettajille maan laajuisesti kohdistetun kyselyn tuottaman aineiston pohjalta. Kotilaisen tutkimusongelmat olivat lähinnä viestintäkasvatuksen arvottamisen kysymyksiä, joiden perusteella hän kuvaa viestintäkasvatuksen toteutumista opetuksessa. Kyselytutkimuksessa siis mitattiin opettajien mielipiteitä ja asenteita viestintäkasvatuksessa ja sen toteuttamisessa. (Kotilainen 2000, 51.)

Vaikka Kotilaisen tutkimuksen toteuttamisesta on kulunut aikaa jo kymmenen vuotta, ei sen tuloksia voi pitää vieläkään vanhentuneina. Tampereen yliopistossa mediakasvatuksen yliassistenttina tämän tutkimuksen teon aikaan toimiva Reijo Kupiainen huomauttaa Opettaja-lehden (43/2007) haastattelussa, että tilanteen voi katsoa pysytelleen koulumaailmassa kutakuinkin samanlaisena Kotilaisen tutkimuksen toteuttamisen ajoista.

Kotilaisen tutkimuksen kohderyhmänä olivat ala-asteen luokanopettajat ja yläasteen äidinkielen, kuvaamataidon, historian ja yhteiskuntaopin opettajat ja lisäksi tietotekniikan opettajat (Kotilainen 2000, 56). Viestintäkasvatusta toteutettiin kaikissa tutkimuskouluissa monin tavoin. Eniten siihen panostivat yläasteen ja Opetushallituksen kokeilukoulujen opettajat verrattuna luokanopettajiin. Heillä oli enemmän koulutusta, he käyttivät viestintäkasvatukseen enemmän aikaa, ja he myös arvostivat viestintäkasvatusta eniten. (Kotilainen 2000, 106-109.)

Opettajien saama viestintäkasvatuksen koulutus oli vähäistä, sillä 53,6 %:lla vastaajista ei ollut lainkaan koulutusta. Ammattitaitoisiksi viestintäkasvattajiksi kokivat itsensä yläasteen aineenopettajat ja akvaariokoulujen (Opetushallituksen kokeilukoulujen) opettajat, samoin nuoret opettajat ja miesopettajat, mutta luokanopettajat eivät. Ammattitaidoksi käsitettiin oma medialukutaito, viestimien tekniikan hallinta sekä omasta mielestä riittävä koulutus. Ammattitaidon tunne syntyi jo lyhyestäkin koulutuksesta. (Emt., 106-109; 118-119.)

Välineisiin kohdistuva erilainen kiinnostus näkyi siinä, että etenkin luokanopettajat pienillä alasteilla hyödynsivät paljon tietotekniikkaa, kun taas tyypillisimmin perinteisiä viestimiä käyttivät

⁸ Kotilainen käyttää siis tässä mediakasvatuksesta käsitettä viestintäkasvatusta, koska tutkimuksen toteuttamisen aikaan viestintäkasvatusta oli yleisesti käytössä ollut käsite esimerkiksi opetussuunnitelmissa (vrt. Härkönen 1994).

yläasteen äidinkielen opettajat ja yleensä naisopettajat. Sanomalehti oli yleisin opetuksessa käytetty viestin ja seuraavaksi suosituimmat välineet olivat video ja televisio. (Emt., 107-113.)

Viestintäkasvatuksen tyypilliset sisällöt olivat oppilaiden kriittisyyden, ilmaisutaitojen ja tiedonhankinnan lisääminen, ja etenkin yläasteella tärkeänä pidettiin medialukutaidon kehittämistä. Medialukutaidon osa-alueista äidinkielen opettajat pitivät kaikkia tärkeinä ja he myös toteuttivat niitä. Kuvaamataidonopettajat suosivat mediatuotantoon ja mediavastaanottoon liittyviä teemoja. Viestintäkasvatukseen sopivimpina työtapoina pidettiin aktiivisen oppimisen työtapoja (kts. aktiivisesta oppimisesta tarkemmin 4.4.1), jotka korostavat vuorovaikutusta, yhteistyötä ja kokemuksellisuutta. (Emt., 107-113.)

Tutkimuksessa esiin tulleet opettajien kehittämistoiveet kohdistuivat opettajankoulutukseen, yhteistyöhön ja oppimateriaalin kehittämiseen. Opettajat siis pitivät tärkeämpänä pedagogista kuin teknistä tukea (emt., 117).

3.5 Pohdinta

Perehtyessäni mediakasvatuksen kokonaiskuvaan sain huomata, että muutamaankymmeneenkin vuoteen mediakasvatuksen tutkimusta mahtuu valtavan paljon materiaalia. Tähän runsauteen olin hukkua yrittäessäni kartoittaa sitä, mistä näkökulmasta mediakasvatuksen kentän läpikäyminen on oman tutkimukseni kannalta järkevää. Yritin ottaa haltuun kaikkea mediakasvatukseen liittyvää rajaamatta näkökulmaa sen tarkemmin. Katsaukseni mediakasvatuksesta jäi näin ollen hieman yleisluontoiseksi. Toisaalta tästä oli se hyöty, että tutustuin tieteenalaan, joka ennen tämän tutkimuksen tekoa oli minulle lähestulkoon vieras. Uuteen ilmiöön tutustuminen edellytti mahdollisimman laajaa näkökulmaa. Halusin myös tutkimushaastatteluisani kysellä haastattelemiltani opettajilta mediakasvatuksesta mahdollisimman monipuolisesti. Tämänkään vuoksi liian tiukan näkökulman rajaaminen tässä luvussa ei ollut mahdollista.

Jo pelkästään mediakasvatukseen liittyvän käsitteistön haltuunotto oli oma projektinsa. En siis ole lainkaan yllätynyt siitä, että mediakasvatuksen käsiteviidakko saattaa hämmentää opettajia ja kasvattajia ylipäättään. Jos mediakasvatuksesta ei saa otetta sekavan käsitteistön takia, siihen ei välttämättä löydy halua tarttua ollenkaan. Tämän vuoksi pyrin tiivistämään visuaalisesti oman näkemykseni mediakasvatuksesta mahdollisimman yksinkertaisesti ja konkreettisesti (kts. kuvio 2).

Selvittäessäni tässä luvussa sitä, mitä mediakasvatus on, tulin samalla kuvanneeksi mediakasvatukseen liittyviä ihanteita. Se mitä mediakasvatus tutkimuksen ja kirjallisuuden valossa on, kuvaa siis ikään kuin sitä, mitä mediakasvatuksen *pitäisi olla*. Olen koonnut kuvioon 2 kaikki ihanteellisen mediakasvatuksen osa-alueet. Siihen sisältyy niin mediaoppia (ilmaisun, tuotannon ja vastaanoton näkökulmista) kuin median käyttämistä monipuolisesti opetusvälineenäkin. Lisäksi ihanteellisessa mediakasvatuksessa tämä opetus on koko ajan vuorovaikutuksessa vapaa-ajalla tapahtuvan informaalin oppimisen kanssa. Kolmannessa tilassa näitä vapaa-ajan, media- ja populaarikulttuurin merkityksiä hyödynnetään opetuksessa.

Tällainen ihanteellinen mediakasvatus on osaltaan vaikuttamassa sellaisten mediataitoisten henkilöiden syntyyn, jotka hallitsevat omaa elämäänsä ja joiden identiteetti on vahva. Tätä tarkoitetaan vahvistuneella toimijuudella tai ”empowermentilla”. Nämä henkilöt osaavat ilmaista itseään ja heidän kykynsä aktiivisena kansalaisena toimimiseen ovat hyvät. Mediataitoiset henkilöt ovat myös kriittisiä - he eivät ota mitään tietoa annettuna.

Seuraavassa luvussa tarkastelen sitä, miten nämä mediakasvatukselliset ihanteet näkyvät koulumaailmassa ja millaisia haasteita ne asettavat niin koululle kuin yksittäiselle opettajallekin.

4. MEDIAKASVATUS JA KOULU

Tässä luvussa perehdyn mediakasvatukseen koulun näkökulmasta. Kotilaisen (2001) mukaan media ja koulu ovat yhdessä merkittäviä tekijöitä lasten ja nuorten identiteetin rakentajina, koska oppilaat viettävät merkittävästi aikaansa sekä koulussa että median parissa ja keräävät kokemuksia molemmista. Koulun ja median suhteella on siis merkitystä. (Kotilainen 2001, 26, kts. myös Kotilainen 2000, 43.)

Tekniset ja kulttuuriset muutokset niin viestinnässä kuin opetuksessakin asettavat haasteita koulujen mediakasvatukselle, kun murroksessa oleva yhteiskunta edellyttää kansalaisilta monenlaisia taitoja ja ymmärrystä viestimistä. Opettajat ovat se ammattikunta, joilta odotetaan vastausta ajan haasteisiin, sillä heidän odotetaan tukevan oppilaiden kasvua aktiivisiksi ja osallistuviksi kansalaisiksi. (Kotilainen 2000, 50.)

Aluksi kertaan, mikä on mediakasvatuksen osa tällä hetkellä opetusta ohjaavassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa vuodelta 2004. Tämän jälkeen kokoan yhteen mediakulttuurin ja tietoyhteiskunnan niin koululle kuin yksittäiselle opettajallekin asettamia haasteita. Pohdin myös sitä, miten näihin haasteisiin voidaan vastata. Lopuksi esittelen aikaisemmasta tutkimuksesta esiin nousevan ihanneopettajan.

4.1 Opetussuunnitelma ja mediakasvatus

Mediakasvatus on tullut koulun arkeen pienin askelin aina 1950-luvulta saakka. Herkmanin mukaan (2007) edelleen on kuitenkin tehtävä paljon työtä, jotta mediakasvatus saa opettajankoulutuksessa ja kouluissa sen aseman, joka sille nykykulttuurissa kuuluu (Herkman 2007, 10-11). Kouluopetusta ohjaavassa perusopetuksen opintosuunnitelmassa (POPS 2004) mediakasvatus on esillä niin kaikkea opetusta lävistävässä aihekokonaisuudessa viestintä- ja mediataito kuin erikseen erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen opetussuunnitelmissakin. Seuraavassa tarkastelen opetussuunnitelmaa vähän tarkemmin ja kartoitan sitä, mitä mediakasvatuksella siinä tarkoitetaan.

4.1.1 Mediakasvatus perusopetuksen tehtävissä ja aihekokonaisuuksissa

Perusopetuksen (luokat 1-9) opetussuunnitelman perusteissa mediakasvatuksen tavoitteet tulevat yleisellä tasolla esille jo perusopetuksen tehtävien kuvauksessa. Opetussuunnitelman mukaan pe-

rusopetuksen on ”annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa”. Perusopetuksen on myös kehitettävä ”kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja”. (POPS 2004, 14.) Nämä perusopetuksen tehtävät vastaavat mediakasvatuksen ihanteiden tavoitteita, joiden mukaan mediakasvatuksella pyritään yksilön identiteetin vahvistamiseen ja sitä kautta aktiivisen kansalaisuuden saavuttamiseen (kts. tarkemmin 3.1.7).

Jokaisen oppiaineen sisältöjen ja tavoitteiden lisäksi opetussuunnitelma sisältää seitsemän aihekokonaisuutta. Aihekokonaisuudet ovat sellaisia kasvatus- ja opetustyön keskeisiä painoalueita, joiden tavoitteet ja sisällöt sisältyvät useisiin oppiaineisiin. Ne ovat kasvatusta ja opetusta eheyttäviä teemoja. Niiden kautta vastataan myös ajan koulutushaasteisiin. (Emt., 38.)

Aihekokonaisuuksia ovat: ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, viestintä- ja mediataito, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjäyys, vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, turvallisuus ja liikenne ja ihminen ja teknologia. (Emt., 36-41.)

Näistä lähes kaikki aihekokonaisuudet sisältävät mediakasvatukseen liittyviä teemoja. Jo nimensäkin puolesta eniten näitä teemoja sisältyy aihekokonaisuuksiin viestintä- ja mediataito sekä ihminen ja teknologia. Jälkimmäisessä painotus on selkeästi tietoteknisten laitteiden käyttötaidoissa. Oikeastaan vain turvallisuus ja liikenne on aihekokonaisuus, josta suoraa yhteyttä mediakasvatukseen on vaikea havaita. Toisaalta vastuullinen ja turvallinen liikenteessä toimiminen edellyttää esimerkiksi liikennemerkkien tuntemusta, joka taas liittyy oleellisesti kuvallisen ympäristön ymmärtämiseen. Myös turvallisuus ja liikenne -aihekokonaisuuden voi siis näin ollen ajatella sisältävän mediakasvatuksellisia teemoja.

Viestintä- ja mediataito -aihekokonaisuuden päämääränä on ”kehittää ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja, edistää median aseman ja merkityksen ymmärtämistä sekä kehittää median käyttötaitoja”. Viestintätaidoista painotetaan osallistuvaa, vuorovaikutuksellista ja yhteisöllistä viestintää. Mediataitoja tulee harjoitella sekä viestien vastaanottajana että tuottajana. (Emt., 39-40.)

Aihekokonaisuuden tavoitteisiin kuuluvat myös tiedonhallinta- ja hankintataidot, kriittisyys median välittämiä sisältöjä kohtaan sekä niihin liittyvien eettisten ja esteettisten arvojen pohdinta. Keskei-

sissä sisällöissä korostuvat viestintäympäristön muuttuminen, monimediaisuus ja median rooli yhteiskunnassa. (Emt., 39-40.)

Viestintä- ja mediataito -aihekokonaisuuden tavoitteet kumpuavat suoraan edellisessä luvussa esittelemistäni mediakasvatuksen ihanteista. Aihekokonaisuus tähtää ihanteiden ohjaamana monien uudenlaisten taitojen hallintaan ja kriittisyyteen. Ylipäätään mediakasvatuksen paikka opetussuunnitelmassa osana perusopetuksen tehtäviä ja aihekokonaisuuksia henkii sitä, että opetussuunnitelmatasolla mediakasvatus on selkeästi yksi koulun näkökulmista maailmaan.

4.1.2 Mediakasvatus äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen opetussuunnitelmissa

Oppiaineista äidinkieli ja kirjallisuus ja kuvataide on perinteisesti liitetty läheisimmin mediakasvatukseen. Herkmanin (2007) mukaan äidinkielen ja kuvaamataidon roolijaosta mediakasvatuksessa on myös käyty kiistaa, joka liittyy kilpailutaloudessa kipristelevän koulun resurssitaisteluihin tuntimääristä ja aineenopettajien ammattiyhpeydestä. Mediakasvatuksen roolit on ainekohtaisesti jaettu nähty siten, että äidinkielen tulisi keskittyä journalistisiin teksteihin ja kielelliseen viestintään, kuvakulttuuri pitäisi jättää kuvaamataidon opettajille. Myös opiskelutavoissa on nähty ratkaisevia eroja: äidinkielessä analysointi saa painottua enemmän kuin kuvaamataidossa, jossa itse tekemisellä on keskeinen rooli. (Herkman 2007, 56.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman mukaan ”opetuksen tulee perustua oppilaiden kielellisiin ja kulttuurisiin taitoihin ja kokemuksiin ja tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen viestintään, lukemiseen ja kirjoittamiseen, joiden avulla oppilas rakentaa identiteettiään ja itsetuntoaan”. Tavoitteena on, että oppilaasta tulee aktiivinen ja eettisesti vastuullinen viestijä sekä lukija, joka pääsee osalliseksi kulttuurista sekä osallistuu ja vaikuttaa yhteiskuntaan. Äidinkieli ja kirjallisuus määritellään tieto-, taito- ja taideaineeksi. Oppiaineen pohjalla on laaja tekstikäsitelmä: tekstit ovat puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiatekstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden tekstityyppien yhdistelmiä. (POPS 2004, 46.)

Vuosiluokilla 6–9⁹ äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ”ydintehtävä on laajentaa oppilaan tekstintaitoja lähipiirissä tarvittavista taidoista kohti yleiskielen ja oppilaalle uusien tekstilajien vaatimuk-

⁹ Tarkastelen tässä yhteydessä hieman tarkemmin äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen opetussuunnitelmia yläkoulun osalta, koska tutkimani opettajat työskentelevät nimenomaan yläkoulussa. Nämä opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet ohjaavat siis heidän opetustaan.

sia. Oppilas kehittyä tekstien erittelijänä ja kriittisenä tulkitsijana ja pystyy tuottamaan erityyppisissä viestintätilanteissa tarvitsemaansa tekstejä”. Opetuksen tehtävänä on kannustaa oppilasta lukemaan ja arvioimaan kirjallisuutta, myös erilaisia median tekstejä. (Emt., 53.)

Peruskoulun kuvataideopetuksen tehtävänä taas on opetussuunnitelman mukaan ”tukea oppilaan kuvallisen ajattelun ja esteettisen ja eettisen tietoisuuden kehittymistä sekä antaa valmiuksia omaan kuvalliseen ilmaisuun. Keskeistä kuvataideopetuksessa on ymmärtää visuaalisen kulttuurin ilmenemismuotoja yhteiskunnassa: taidetta, mediaa ja ympäristöä.” Kuvataiteen opetuksessa kehitetään taitoja, joita tarvitaan kestävän tulevaisuuden rakentamisessa. Aihepiirit kytketään oppilaalle merkityksellisiin kokemuksiin. (Emt., 236.)

Kuvataiteen opetuksessa 5–9 luokalla painotetaan kuvan merkitystä ilmaisun ja viestinnän välineenä sekä kuvallisen ilmaisun perusteiden ja tekotapojen sekä mediateknologian hallintaa. Tavoitteena on, että ”opetuksessa oma työskentely, työprosessin tallentaminen ja arviointi yhdessä toisten kanssa kehittävät oppilaan ymmärrystä kuvataiteen prosesseista ja tukevat kuvallisen ajattelun kehittymistä ja taiteellista oppimista”. (Emt., 238.)

Äidinkieli ja kirjallisuus ja kuvataide lähestyvät siis opetussuunnitelman mukaan mediakasvatusta hieman erilaisista näkökulmista. Vaikka äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa oppiaineen pohjalla onkin laaja tekstikäsitelmä, korostuu siinä selvästi kirjallinen (luettu ja kirjoitettu) viestintä ja ilmaisu. Kuvataideopetuksessa taas keskeisellä sijalla on visuaalinen kulttuuri (kuvantaju ja kuvallinen ilmaisu). Kuvataideopetuksen pitää opetussuunnitelman perusteella myös perehdyttää mediateknologian hallintaan.

Oppiaineiden tavoitteet eroavat nekin hieman toisistaan –tai ainakin niissä on sävyero. Äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteissa on mainittu, että opetuksen tavoitteena on se, että oppilas kehittyä tekstien kriittisenä tulkitsijana. Tavoitteena mainitaan myös aktiivinen ja eettisesti vastuullinen viestijä, joka osallistuu ja vaikuttaa yhteiskuntaan. Kuvataideopetuksen tehtävänä taas on tukea oppilaan esteettisen ja eettisen tietoisuuden kehittymistä. Kuvataideopetuksen opetussuunnitelmissa on vielä erikseen maininta siitä, että opetuksen aihepiirit kytketään oppilaille merkityksellisiin kokemuksiin. Tämä siis vastaa ajatusta kolmannesta tilasta, eli vuorovaikutuksesta koulun ja vapaa-ajan, institutionaalisen ja ei-institutionaalisen oppimisympäristön välillä.

4.1.3 Mediakasvatuksen rooli opetussuunnitelmassa

Mediakasvatuksen osa opetussuunnitelmassa ei ole ongelmaton. Nykytilanteessa mediakasvatusta toteutetaan parhaimmillaan systemaattisesti esimerkiksi yhteistyössä koulun ja paikallisten järjestöjen, median sekä kotien kanssa. Pahimmillaan taas mediakasvatusta ei toteuteta ollenkaan tai se jää pieneksi hipaisuksi esimerkiksi yksittäisellä oppitunnilla tehdyn mediaesityksen analyysin muodossa. (Kupiainen, Sintonen ja Suoranta 2007, 16-18.)

Sirkka Laitinen (2007) ei pidä mediakasvatuksen asemaa opetussuunnitelmassa tällaisenaan toimivana. Hänen mukaansa kouluissa tapahtunut kehitys ei tue ollenkaan aihekokonaisuuden toteuttamista käytännössä. Monissa kouluissa on siirrytty kurssimuotoiseen ja jaksotaiseen opiskeluun, joka tekee eri oppiaineiden kurssien välisen integroinnin käytännössä melko vaikeaksi. Edelleenkin opettajat yrittävät saada järjestetyksi yhteisiä opetuskokonaisuuksia, mutta koulun rakenteet ja lukujärjestys eivät nykyisellään mitenkään tue tätä yhteistyön tekemistä. (Laitinen 2007, 67.)

Mediakasvatuksen asiantuntijoiden keskuudessa on selvästi vallalla näkemys, jonka mukaan mediakasvatus tulisi integroida nykyistä paremmin osaksi kaikkea opetusta. (esim. Aufenanger 2003, 6). Tämän näkemyksen mukaan kaikkien oppiaineitten on muututtava mediaympäristön muuttuessa niin, että niissä voidaan käsitellä median asettamia haasteita (Laitinen 2007, 68). Mediakasvatus ei siis saisi olla arjesta irrallinen kokonaisuus, jota toteutetaan muun toiminnan ulkopuolella, vaan sen tulisi läpäistä lapsen kasvatus ja opetus kokonaisuudessaan (Niinistö ja Sintonen 2007, 28). Myös opetusministeriön työryhmän mediakasvatuksen kehittämiseksi kokoaman toimenpideohjelman mukaan koulun tasolla on syytä korostaa, että mediakasvatus ei ole yksittäinen menetelmä, tekniikka eikä teko, vaan kouluun aina liittynyt perustehtävä. Siinä ollaan kiinnostuneita lasten ja nuorten maailmasta. (OPM 29/2007, 26.)

4.2 Mediakasvatuksen haasteita koululle ja opettajalle

Opetussuunnitelma ja siinä heijastuvat mediakasvatuksen ihanteet asettavat monenlaisia haasteita niin koululle kuin yksittäiselle opettajallekin. Koulun tasolla haasteet liittyvät koulun merkitykseen nykymaailmassa ja siihen, millaisia arvoja se ajaa. Suorannan ja Ylä-Kotolan (2000) mukaan mediakasvatus voi parhaimmillaan ravistella käsitystä koulun merkityksestä oppimismahdollisuuksia pursuavassa maailmassa. Mediakasvatuksen haaste voi Suorannan ja Ylä-Kotolan mukaan olla tar-

vittava sykäys, joka panee koulutuskentän uuteen liikkeeseen ja pohtimaan myös opettajuuden uusia merkityksiä. (Suoranta ja Ylä-Kotola 2000, 63-64.)

Kotilaisen ja Kivikurun (1999) mielestä mediakasvatuksessa osuu vastakkain harvinaisen monta yhteiskunnan kannalta tärkeää ja ristiriitaista ilmiötä. Vastakkain ovat luova ja rakennettu kulttuuri sekä yhteiskunnan ja kansalaisen suhde. Kyse on pedagogiikan ja sitä tietä koululaitoksen suhteesta niin vallankäyttöön, kulttuuriin kuin kansalaisuuteenkin. Kysymys on siis siitä, mitä arvoja koulu ajaa. (Kotilainen ja Kivikuru 1999, 13-14.)

4.2.1 Mediakasvatus yksittäisen opettajan harteilla

Konkreettisten käytännön haasteiden edessä koulussa ovat kuitenkin opetuksesta vastaavat opettajat. Se miten mediakasvatus toteutuu, riippuukin paljon opettajasta ja hänen kiinnostuksestaan sekä valmiuksistaan (Tuominen 1998, 75). Tätä näkemystä tukee Opettaja-lehdessä (43/2007) haastateltu Reijo Kupiainen:

Mediakasvatus on läpäisyaine, mikä olisi hyvä asia, jos se vain toimisi. Käytännössä mediakasvatus kuitenkin jää yksittäisten opettajien innostuksen varaan.

(kts. tästä myös Kupiainen, Sintonen, Suoranta 2007, 17.)

Viestintäkasvatus toteutunee siis moninaisesti riippuen paljon siitä, millaisia ovat opettajien omat sitoumukset ja valmiudet ottaa media mukaan koulutyöhön. Opettajien sitoumukset ja valmiudet tarkoittavat mediaan ja viestintäkasvatukseen liittyvää henkilökohtaista kiinnostusta ja harrastuneisuutta sekä koulutusta. (Tuominen 1998, 78.)

Ritva-Sini Härkönen (1994) jakaa opettajakunnan karkeasti neljään ryhmään sen perusteella, miten he suhtautuvat viestintäkasvatukseen. Ensimmäinen ryhmä ei pidä viestintäkasvatusta missään muodossa tärkeänä, eivätkä opettajat näe tai halua nähdä kasvatuksen ja viestinnän välisiä yhteyksiä. Toinen ryhmä on kuullut aiheesta jotakin ja tehnyt erilaisia opetuskokeiluita vailla systematiikkaa ja syvempää pohdintaa viestintäkulttuurin yhteyksistä koulukasvatukseen. Kolmas ryhmä on joutunut jonkinlaiseen moraaliseen paniikkiin ja on jäänyt kauhistelemaan joukkoviestinnän lapsia ja nuoria turmelevia vaikutuksia. Neljänteen ryhmään kuuluvat opettajat ovat yleensä tehneet selväksi oman suhteensa viestintään, ovat joko työskennelleet journalismin parissa tai ovat esimerkiksi elokuvafriikkejä, tietokonefaneja, kuvalliseen viestintään tai ilmaisutaitoon perehtyneitä. He ovat tartuttaneet oman viestinnällisen innostuksensa myös oppilaisiinsa ja lähestyneet viestintäkasvatusta

parhaaksi katsomallaan tavalla, omien persoonallisuusrakenteidensa kautta – ja yleensä tunteneet onnistuneensa tehtävässään. (Härkönen 1994, 23.)

Nykyään opettajien keskuudessa voidaan sanoa olevan suhteellisen laaja yhteisymmärrys koulun toimintaympäristön muuttumisesta ja mediakasvatuksen tarpeellisuudesta (OPM 29/2007, 24). Tätä huolimatta näitä kaikkia Härkösen kuvailemia opettajatyyppejä löytyy kouluista varmasti. On kuitenkin syytä uskoa, että kehitystä on tapahtunut siihen suuntaan, että yhä useampi opettaja toteuttaa mediakasvatusta osana opetustaan ja pitää sitä yhtenä koulun keskeisistä tehtävistä. Esimerkiksi jo Kotilaisen (2000) tutkimuksen mukaan opettajat pitivät viestintäkasvatusta kolmanneksi tärkeimpänä teemana¹⁰ ympäristökasvatuksen ja terveystieteiden jälkeen. Yläasteen aineenopettajat pitivät viestintäkasvatusta tärkeämpänä suhteessa muihin opetussuunnitelman teema-alueisiin kuin luokanopettajat. (Kotilainen 2000, 110.)

Kotilaisen mukaan opettajan iän myötä kasvavat myös ammatilliseen itsetuntoon liittyvät ongelmat, esimerkiksi tuntemus siitä, että elää eri sukupolvea mediamaailmassa elävien oppilaiden kanssa, sekä se, että opettajilla ei ole rohkeutta ottaa esille uusia asioita. (Emt., 117.) Tätä tutkimustulosta ei voi mielestäni yleistää. Yhtä hyvin kokemuksiin oppilaiden mediamaailmasta voi opettajan iän ohella vaikuttaa se, onko opettaja esimerkiksi omien lastensa kautta tekemisissä lasten ja nuorten mediamaailman kanssa, tai onko hän muuten vaan innostunut tai kiinnostunut mediasta. Luonnollisesti nuori opettaja on ikänsä puolesta lähempänä oppilaiden mediamaailmaa. Tämä ei kuitenkaan mielestäni tarkoita sitä, että hän olisi automaattisesti kiinnostunut siitä ja että hänellä olisi rohkeutta ottaa se mukaan opetukseen. Toisaalta voisi myös väittää, että vanhemmilla opettajilla on iän ja kokemuksen tuomaa ammatillista itsevarmuutta, joka rohkaisee kokeiluihin – myös mediakasvatuksen saralla.

Kotilaisen mukaan suurin ongelma viestintäkasvatuksessa oli opettajien mielestä viestintäkasvatuksen vähäisyys opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa (emt., 117). Tämä ongelma ei ole kymmenessä vuodessa ratkennut. Nykyään opettajankoulutuksessa mediakasvatus on otettu huomioon entistä paremmin, mutta edelleen on mahdollista valmistua opettajaksi ilman suorituksia mediakasvatuksesta. Pakollisia kursseja mediakasvatuksesta ei opettajankoulutuslaitoksissa ole joko lainkaan tai erittäin vähän. (Kupiainen, Sintonen ja Suoranta 2007, 18.)

¹⁰ Nykyään teemoja vastaavat opetussuunnitelmassa aihekokonaisuudet.

Suomessa esimerkiksi opetushallitus on tarjonnut jo vuosien ajan aktiivista opettajien täydennyskoulutusta. Ilmaisiin koulutuksiin ei silti ole aina saatu tarvittavia koulutusryhmiä. Salokosken ja Mustosen mukaan (2007) opettajille ja kasvattajille olisikin kehiteltävä kannustimia, jotta he ensinnäkin innostuisivat tutustumaan uusiin mediateknologioihin ja samalla kehittämään omia mediataitojaan. Kun tekniikka tulee tutuksi, myös motivaatio ja uskallus omaan mediakasvatustoimintaan lisääntyvät. Useimmiten psykologisen vastarinnan esteenä on se, että aikuiset vierastavat ja pelkäävätkin vaikeakäyttöisiltä vaikuttavia teknisiä laitteita, kuten videokameroita ja tietokoneita. (Salokoski ja Mustonen 2007, 120.)

4.2.2 Rakenteiden ja arjen haasteet

Vaikka edellä painotettiin yksittäisen opettajan merkitystä mediakasvatuksen toteutumisen kannalta, merkittäviä suuntaajia mediakasvatuksen toteutumiselle ovat myös koulutuspoliittiset ja koulu yhteisöön liittyvät rakenteelliset tekijät. Koulutuspoliittisia ratkaisuita ovat esimerkiksi jako ala- ja yläasteeseen¹¹, ainejako ja resurssit (Tuominen 1998, 78).

Vaikka opettajien keskuudessa vallitsisikin suhteellisen laaja yhteisymmärrys mediakasvatuksen tarpeellisuudesta, on tavoitteiden ja toiminnan määrittely koulun tasolla ongelmallista. Käytännön toteutuksessa ongelmalliseksi on koettu mediakasvatuksen sisältö- ja vastuukysymykset ja näiden kautta resurssit. Monet opettajat edelleen kokevat, että kyseessä on jokin työhön otettava lisävelvoite, joka niukoissa tuntirajoissa on vaikea toteuttaa. (OPM 29/2007, 24.)

Kouluopetukseen vaikuttavat monet hitaasti muuttuvat rakenteet. Opetusta säännellään opetussuunnitelmilla, jotka rajaavat kunkin aineen oppimäärän ja vaaditut sisällöt. Myös esimerkiksi tuntijako, koulujen saamat resurssit sekä kansalliset ja koulukohtaiset perinteet kehystävät rakenteellisesti opetuskäytäntöjä. (Herkman 2007, 37.)

Kotilaisen (2000) mukaan opettajat kokivat opetuksen arjen keskeisimmiksi ongelmiksi ajan, rahan ja oppimateriaalin puutteen. Etenkin yläasteella ongelmana oli integraation eli yhteistyön vähäisyys. Integroinnin ongelmia olivat esimerkiksi opettajien, median ja vanhempien keskinäisen yhteistyön ongelmat. (Kotilainen 2000, 117.) Opettajien ja oppiaineiden välisen yhteistyön järjestäminen ei olekaan lainkaan ongelmatonta yläluokilla ja lukiossa, joiden opettajat ovat erikoistuneet omien

¹¹ Nykyään jakoa ylä- ja ala-asteeseen ei enää ole, vaan puhutaan yhdeksän vuotta kestävästä perusopetuksesta.

aineidensa asiantuntijoiksi. Opettajat eivät välttämättä juurikaan tiedä, mitä muut opettajat milloinkin tekevät. (Herkman 2007, 52.)

Myös kokemukset tekniikan käyttömahdollisuuksista ovat valitettavan usein kouluissa melko negatiivisia. Syynä ei liene opettaja vaan monesti kouluihin soveltumaton tekniikka. (OPM 29/2007, 25.)

4.2.3 Haasteisiin vastaaminen

Sekä rakenteellisten että käytännön ongelmien ratkaisemisessa olennaista on kuitenkin opettajien valmius ottaa mediakasvatus osaksi koulun perustehtäviä. Herkmanin (2007) mukaan opettajat eivät ole, eivätkä saa mieltää itseään pelkiksi rakenteiden ”uhreiksi”. Heillä on kaikesta huolimatta kasvatuksellista valtaa, joka toteutuu erityisesti koulun luokkahuonekäytännöissä. (Herkman 2007, 37.) Opettajat siis loppujen lopuksi vastaavat siitä, mitä luokassa tehdään. Myös Reijo Kupiainen toteaa Opettaja-lehden (43/2007) haastattelussa, että hyvä mediakasvatus on ennen kaikkea asennekysymys.

Asennemuutosta voisivat helpottaa muutamat konkreettiset muutokset koulun käytäntöihin. Aufenanger (2003) esimerkiksi ehdottaa, että koulussa olisi tarkoituksenmukaista siirtyä 45 minuutin oppitunneista pitempiin kokonaisuuksiin. Hän ehdottaa myös luopumista siitä, että oppitunteja pidetään vain ja ainoastaan luokkahuoneissa. Aikana jolloin tietokoneita ja internet-yhteyksiä löytyy niin kodeista kuin julkisistakin tiloista (esim. kirjastot), kaikkia tehtäviä ei tarvitsisi tehdä luokkahuoneessa, tai koulussa ylipäätään. Näin koulu myös avautuu kohti yhteisöä. (Aufenanger 2003, 6.)

4.3 Onnistumisen eväitä

Mediakasvatuksen onnistumisessa olennainen asennemuutos edellyttää ensinnäkin uudenlaista suhtautumista itse oppimiseen (kts. esim. Kotilainen 2001, 22). Myös opettajan roolia on syytä pohtia uudesta näkökulmasta.

4.3.1 Uusi oppimiskäsitys

Mediakasvatukseen on sisäänrakennettu uudenlainen käsitys oppimisesta. Ajattelutavan muutosta kuvaa siirtyminen *opettamiskeskeisyydestä oppimiskeskeisyyteen* (Varis 1998, 386, kurs. A.T.).

Behavioristinen näkemys korostaa käsitystä tiedosta, jonka auktoriteettiasemassa oleva opettaja voi siirtää oppilaille. Se vähättelee tiedon tuottamisen, esittämisen ja välittämisen tilanteiden ja tapojen merkitystä. Opetuksessa on siis kysymys kaikille yhteisen tiedon siirtämisestä opettajalta oppilaalle. (Varis 1998, 377-378, kurs. A.T.) Vaikka tällainen oppimiskäsitys kuulostaakin hyvin vanhanaikaiselta, mielestäni ei voi kokonaan pois sulkea sitä ajatusta, että tällaisen oppimiskäsityksen omaksuneita opettajia työskentelee kouluissa edelleen. Toisaalta myös eri oppiaineet edellyttävät hieman erilaisia lähestymistapoja oppimiseen. Esimerkiksi matemaattisissa aineissa ja tietyssä määrin myös kielten opiskelussa monia asioita on opetettava ulkoa, jolloin ajatus kaikille yhteisen tiedon siirtämisestä opettajalta oppilaalle on osittain ihan järkeenkäypä.

Mediakasvatukseen tällainen oppimiskäsitys kuitenkin soveltuu huonosti. Sen sijaan mediakasvatuksen yhteydessä puhutaankin *konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä*. Konstruktivistiselta pohjalta lähtevät käsitykset korostavat tietoa valikointina ja tulkintana sekä sen tuottamisen ja esittämisen tapojen elimellistä merkitystä tiedon osana. Sen mukaan sekä oppija että opettaja tuovat oppimisessa oman aktiivisen panoksensa tiedon rakentumiseen. (Emt, kurs. A.T.)

Mediaopetuksessa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuva *aktiivinen oppiminen* tarkoittaa oppijan kokemuksellista otetta opittavaan ainekseen, oppijalle ajankohtaisia teemoja ja oppimateriaaleja, kyselevää eli tutkivaa otetta opittavaan ainekseen, mediaan ja oppimiseen, yhteistoiminnallisuutta oppilaiden, opettajien, vanhempien ja median kesken. (Tuominen 1999, 26-27; Kotilainen 2001, 22, kurs. A.T.)

4.3.2 Uusi opettaja

Viestintäkasvattajan on hyvä asennoitua avoimesti ja kiinnostuneesti siihen, mitä mediaympäristössä tapahtuu. Tämä tarkoittaa muun muassa median seuraamista tutkivalla otteella ja ajoittain niiden tv-ohjelmien tai aikakauslehtien seuraamista, joista oppilaatkin ovat kiinnostuneita. (Kotilainen 2001, 27.)

Opettaja tarvitsee kokeilevaa mieltä, innostusta median ilmiöihin ja oppilaisiin sekä aikaa ja mahdollisuuksia median ilmiöihin ja tuotantotapoihin perehtymiseen. Parhaimmillaan opettaja kykenee hyödyntämään myös oppilaiden tieto- ja taitovarantoja mediasta, jos hänen omat mediavalmiutensa ovat riittävät. (Laitinen 2007, 68.) Se, että lapsi pääsee opastamaan aikuisia, vahvistaa itsetuntoa ja lisää osallistumisintoa mediakasvatusohjelmiin (Salokoski ja Mustonen 2007, 120).

Luokassa oppitunneilla opettajan on omaksuttava ohjaajan ja organisoijan rooli: tehtävänä on rakentaa oppilaille toiminnan mahdollisuuksia. Mediapedagogi ei arvota lasten ja nuorten mielipiteitä ja mediामीeltymyksiä, vaan ohjaa heidän kiinnostustensa kohteita yhteisten pohdintojen aineksiksi. Mediapedagogin ei tarvitse osata kaikkea eikä ottaa esille kaikkea. Kasvatustyötä tekevä tarvitsee ensisijaisesti rohkeutta tarttua uusiin haasteisiin oppilaiden kanssa riippumatta siitä, onko saanut mediakasvatukseen koulutusta vai ei. (Kotilainen 2005, 149; Aufenanger 2003, 6.) Opettajan ei tarvitse olla median tai populaarikulttuurin asiantuntija. Opettajan ei tarvitse olla ”nuori”. Tärkeintä on antaa välineitä tapoihin katsoa mediakulttuuria uusien silmin (Herkman 2007, 58).

4.3.3 Tekemällä oppiminen

Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja aktiiviseen oppimiseen liittyy läheisesti myös ajatus tekemällä oppimisesta. Se on yksi tapa vastata koululle ja opettajalle asetettuihin ajan haasteisiin. Niinistön ja Sintosen mukaan (2007) tekemistä korostava mediakasvatus, kuten mediakasvatus yleensäkin, harjoituttaa tunteiden ja ajatusten tunnistamista sekä niiden jakamista muiden kanssa. Monesti tekeminen motivoi lasta enemmän, kun siihen sisältyy jotakin lapsesta itsestään. Lasten suhde ympäröivään maailmaan ja (media)kulttuuriin rakentuu toiminnan kautta vaiheittain. (Niinistö ja Sintonen 2007, 26.)

Mediakasvatuksen oppimisprosesseihin tulisikin sisältyä monipuolista kokeilemistä, tekemistä, eläytymistä ja vuorovaikutusta. Mediaesityksen tekeminen yhteisenä projektina tarjoaa mahdollisuuden harjoitella monia tärkeitä taitoja, esimerkiksi ryhmässä olemista ja toimimista, vuorovaikutusta, valintojen tekemistä sekä vastuun ottamista. Omia mediaesityksiä tekemällä lapset osallistuvat ja vaikuttavat median keinoin ja välinein mediakulttuuriin ja saavat näin äänensä kuuluviin ja itsensä näkyviin. Tekemällä omia mediaesityksiä on mahdollista jäsentää, tulkita, ilmaista ja analysoida omaa elämää ja ympäröivää maailmaa (Emt., 27-29.)

Medialukutaito ei siis kehity vain mediaa lukemalla, viestejä vastaanottamalla ja analysoimalla, vaan yhtäläillä omia mediaesityksiä suunnitella ja toteuttaa (emt. 30).

4.4 Hyvä mediakasvattaja

4.4.1 Opettajan mediakompetenssi

Käsittelin aiemmin mediakompetenssin käsitettä (kts. 3.1.4). Henkilö, jolla on mediakompetenssia, osaa hyödyntää mediaa itsensä kannalta tarkoituksenmukaisesti niin ammatillisesti kuin persoonallisen kasvun kannaltakin. Eri ammateissa tarvitaan erilaisia mediakompetensseja.

Kotilainen (2005) tiivistää pedagogin mediakompetenssin kasvattajan rohkeudeksi, uteliaisuudeksi ja haluksi kehittyä itse ja kehittää omaa pedagogista toimintaansa. Sen pohjana ovat henkilökohtaiset mediataidot, kokemukset, kiinnostus ja mediakoulutukset. Ammatillisessa kontekstissa mediakompetenssi toteutuu oman tehtävän määrittämässä raameissa. (Kotilainen 2005, 149.)

Kotilaisen (2001) tutkimus osoittaa, että opettajan valmiuksiin viestintä- ja mediakasvattajana (eli mediakompetenssiin, jolla tässä tarkoitetaan valmiuksia aihealueen opettamiseen) kuuluvat:

(1) Sitoutuminen oppimisen ja kasvun edistämiseen aihealueella. Sitoutumista osoittavat opettajan kiinnostus mediaan, mediakasvatukseen ja esimerkiksi oman medialukutaitonsa kehittämiseen. (Kotilainen 2001, 47.)

(2) Aktiivisen oppimisen työtapojen hallinta ja edistäminen. Aktiivisten työtapojen ymmärtäminen ja hallinta tarkoittavat tässä yhteydessä suunnitelmallista mediaopetusta sellaisin menetelmin, jotka aktivoivat oppilaita tutkivaan otteeseen mediaa kohtaan. Kyseessä on siis aktiivisen oppimisen työtapojen käyttö eikä pelkästään median käyttö välineenä. Tällaisia työmuotoja ovat usein aito työskentely viestimien tai niiden materiaaleilla ja erilaiset projektit, joissa oppilaat ovat mukana aidoissa viestinnällisissä tilanteissa. (Emt.)

(3) Pyrkimys yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen toiminnassaan. Pyrkimys yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyy osittain aktiivisen oppimisen työmenetelmiin, koska molemmissa korostuu tavoite opettajan ja oppilaan sekä oppilaiden kesken sellaisesta viestinnällisestä vuorovaikutuksesta, jossa on tilaa eri osapuolten kokemuksille ja näkökulmien huomioinnille. Sen lisäksi pyrkimys vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön tarkoittaa sellaisen avoimen opetuskulttuurin toteuttamista, jossa voi rakentua yhteistyötä opettajien, vanhempien ja vaikka median kanssa. (Emt.)

(4) Kriittinen autonomia mediakasvattajana. Kriittinen autonomia tarkoittaa opettajan eettistä vastuuta oppilaiden kasvusta medialukutaitoisiksi ja tutkivaa otetta omaan opetustyöhön. (Emt.)

Kotilaisen tutkimuksessa opettajien ammattitaidon kokemus mediakasvattajana syntyi siitä, että vastaajat olivat omasta mielestään medialukutaitoisia, he hallitsivat viestimien tekniikkaa ja olivat saaneet mielestään riittävästi koulutusta viestintäkasvatukseen. He harrastivat mediatyötä vapaa-aikanaan ja työstivät oppimateriaalia itse. He eivät kokeneet opettajina itsetuntoon liittyviä ongelmia, vaan he rohkenivat ottaa esille uusia teemoja opetuksessa. He eivät myöskään kokeneet sukupolviongelmia oppilaiden mediamaailmaan nähden. (Kotilainen 2000, 118.)

4.4.2 Ihanneopettaja

Kotilainen (2000) nostaa mediakasvatuksen toteutumista perusopetuksessa kartoittavan tutkimuksensa aineistosta esiin *ihanneopettajan*. Ihanneopettaja on esimerkki itsensä ammattitaitoiseksi tuntevasta viestintäkasvattajasta, koska hän asennoituu aihealueeseen monin tavoin positiivisesti ja sitoutuneesti. Hän pitää viestintäkasvatusta tärkeimpänä peruskoulun opetussuunnitelman (1994) aihealueista ja hän käyttää aikaa oppitunneilla viestintäkasvatukseen paljon, jopa 2-5 tuntia viikossa. Ihanneopettaja osaa määritellä ja rajata opetuksensa sisällöt, ongelmat ja kehittämistarpeet. Hän on yleensä kiinnostunut mediasta ja ilmoittaa nauttivansa sen annista vapaa-aikana. (Kotilainen 2000, 120, kurs. A.T.)

Ihanneopettajan tottumukset tuntuvat pohjautuvan konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle: hän on opetuksen arjessa tottunut vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. Tietotekninen media on tuttu ja internet on tuonut uuden lisän hänen opetukseensa ja rohkeutta tarttua uuteen ei puutu. Hän on myös suorittanut 15 opintoviikon laajuisen viestintäkasvatuksen koulutuksen täydennyskoulutuksena. (Emt., 120.)

Kotilaisen tutkimuksen tilastollinen ote ei kuitenkaan mahdollista kuin oletuksia siitä, millainen tämä ihannetyyppi yksilönä on. Kotilaisen mukaan olisikin kiinnostavaa tietää tarkemmin, millaisia mediaprojekteja opettaja toteuttaa ja millaista kommunikatiivinen kulttuuri hänen luokassaan on. (Emt., 120.)

Tätä Kotilaisen tutkimuksen aineistosta nousevaa ihanneopettajan kuvaa oma tutkimukseni osaltaan täydentää. Koska olen pureutumassa haastateltavieni mediakasvattajuuden perusteisiin, heidän me-

diakasvatuksellisiin ihanteisiinsa ja mediakasvatuksen arkeen, selvitän juuri tarkemmin, millaisia tällaiset mediakasvatuksesta kiinnostuneet opettajat ovat ja millaista heidän työnsä koulun arjessa on.

4.5 Pohdinta

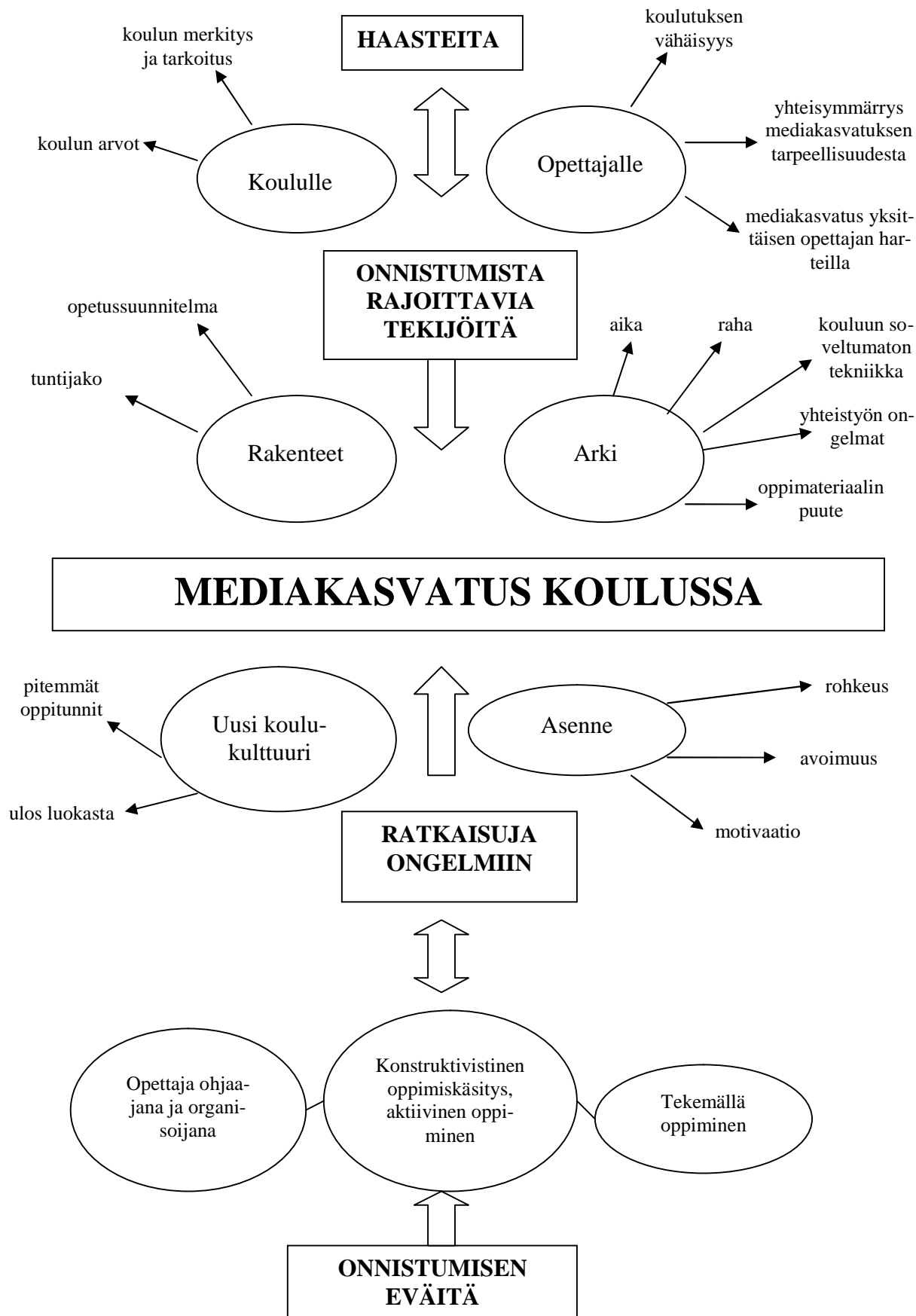
Koulu on tärkeä paikka mediakasvatuksen näkökulmasta siis yksinkertaisesti siitä syystä, että lapset ja nuoret viettävät siellä suuren osan ajastaan (Kotilainen 2006, 21). Siksi myös sillä, miten koulussa suhtaudutaan mediakasvatukseen, on merkitystä.

Opetussuunnitelma kuvaa koululle asetettuja tehtäviä. Sen voi sanoa heijastelevan (tieto)yhteiskunnan ja (media)kulttuurin vallitsevia arvoja ja asenteita. Se ohjaa myös sitä, miten koulussa tulisi suhtautua mediakasvatukseen. Opetussuunnitelmaan sisältyvät mediakasvatuksen tavoitteet ja sisällöt henkivät edellisessä luvussa esitettyjä mediakasvatuksen ihanteita. Opetussuunnitelmassa tulevat esiin samat tavoitteet kuin mediakasvatuksen tutkimuksessa ja kirjallisuudessa niin yksilön (identiteettityö, vahvistunut toimijuus) kuin yhteiskunnankin (aktiivinen kanaslaisuus) kannalta.

Kuten opetussuunnitelmaa esitellessäni jo totesin, kaikki aihekokonaisuudet tuntuvat tavalla tai toisella liittyvän mediakasvatukseen. Mielestäni olisikin syytä pohtia, tarvitaanko aihekokonaisuuksia näin paljon? Selkeyttäisikö myös opetussuunnitelman opettajalle asettamia vaatimuksia se, että mediakasvatusta olisi nimenomaan kokonaisvaltainen näkökulma opetukseen, eikä ainoastaan yksi aihekokonaisuus muiden joukossa? Mediakasvatusta sateenvarjon alle kun voisi helposti sijoittaa kaikki muut aihekokonaisuudet. Mediakasvatusta puolesta tällaisena ”pääaihekokonaisuutena” puhuu mielestäni se, että sen voi hyvällä omallatunnolla sanoa olevan huomattavasti kokonaisvaltaisempi lähestymistapa elämän hallinnan taitojen harjoitteluun kuin esimerkiksi turvallisuus ja liikenne -aihekokonaisuus on.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa mediakasvatusta lähestytään selvästi kognitiivisesta ja yhteiskunnallisesta ulottuvuudesta käsin. Kuvataideopetuksen opetussuunnitelmassa taas aktiivinen ja esteettinen ulottuvuus ovat vahvasti esillä. Molempien aineiden opetussuunnitelmassa painottuu myös moraalinen ulottuvuus. Sen sijaan tunteen ulottuvuudesta, jossa mediakasvatusta lähestytään myös elämysten ja viihdearvon näkökulmista, ei opetussuunnitelmassa juurikaan puhuta. (Vrt. Aufenanger 2003, 2-3.)

Mediakasvatuksen ihanteet ja niiden kautta opetussuunnitelma asettavat koululle ja yksittäiselle opettajalle suuria haasteita mediakasvatuksen käytännön toteuttamiseen (kts. kuvio 3).



Kuvio 3. Mediakasvatus koulussa.

Ihanteista on lopulta aika pitkä matka siihen, mitä luokkahuoneissa oikeasti tapahtuu. Olen koonnut kuvioon 3 edellä esitetyn perusteella mediakasvatuksen toteutumiseen koulussa kohdistuvia haasteita, onnistumista rajoittavia tekijöitä ja toisaalta ratkaisuja näihin ongelmiin ja onnistumisen eväitä. Yritän kuvion avulla havainnollistaa sitä, miten nämä kaikki vaikuttavat toisiinsa.

Tämän tutkimuksen yksi tarkoitus on avata kuvion keskiötä eli sitä, mitä mediakasvatus koulussa kaikkien ihanteiden ja niitä rajoittavien tekijöiden ristitulessa on. Kotilaisen (2000) selvitys viestintäkasvatuksen toteutumisesta perusopetuksesta jättää kvantitatiivisen luonteensa vuoksi auki sen, millaista mediaopetuksen konkreettinen arki koulussa oikeastaan on. Tässä tutkimuksessa haluankin raottaa myös näitä arjen käytäntöjä hieman tarkemmin.

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Kerron tässä luvussa, millainen on tutkimusaineistoni ja miten keräsin sen. Kuvaan myös sitä, millaisilla työkaluilla ratkaisin aineistoni arvoituksen, eli miten etsin aineistostani uutta tietoa.

5.1 Tutkimusaineisto

5.1.1 Ketä tutkin?

Tutkimukseni empiirinen osuus koostuu kymmenestä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen opettajan haastattelusta. Haastateltavista puolet (5) oli äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia ja puolet (5) kuvataiteen opettajia. Haastateltavat työskentelivät yläkouluissa (luokat 7-9) Pirkanmaan alueella. Haastatteluissa on mukana viiden koulun opettajia. Haastattelin siis jokaisesta koulusta yhtä äidinkielen ja kirjallisuuden ja yhtä kuvataiteen opettajaa.

Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen opettajat valikoituivat haastateltaviksi siksi, että heidän opettamisissaan aineissa mediakasvatuksen teemat ovat opetussuunnitelman perusteella kaikista perusasteen oppiaineista monimuotoisimmat. Heitä siis velvoitetaan opetussuunnitelman perusteella ottamaan mediakasvatus osaksi oman aineensa opetusta enemmän kuin muita aineenopettajia. Nämä kaksi oppiainetta edustavat myös mediakasvatuksen erilaisia painopistealueita, joiden roolijaosta on myös kiistelty. Mediakasvatuksen roolit on ainekohtaisesti jaettuna nähty siten, että äidinkielen tulisi keskittyä journalistisiin teksteihin ja kielelliseen viestintään, kuvakulttuuri pitäisi jättää kuvaamataidon opettajille. Myös opiskelutavoissa on nähty ratkaisevia eroja: äidinkielessä analysointi saa painottua enemmän kuin kuvaamataidossa, jossa itse tekemisellä on keskeinen rooli. (Herkman 2007, 56, kts. tarkemmin tästä 4.1.3).

Halusin haastatella sellaisia opettajia, jotka ovat lähtökohtaisesti kiinnostuneita mediakasvatuksesta ja kokevat sen olevan osa opetustaan. Luonnollisesti niillä opettajilla, jotka ovat kiinnostuneita mediakasvatuksesta, on myös sitä koskevia ajatuksia. Koska halusin haastatteluiden avulla saada kokoon myös paljon erilaisia esimerkkejä siitä, miten opettajat mediakasvatusta toteuttavat, ei olisi ollut järkevää haastatella opettajia, joita aihe ei kiinnosta ollenkaan. Korostin kuitenkin jo haastateltavia kootessani, ettei heidän tarvitse olla mediakasvatuseksperttejä.

Aineenopettajia halusin haastatella siksi, koska yläkoulun puolella mediakasvatuksen sisällöt ja tavoitteet ovat opetussuunnitelmassa yksityiskohtaisemmat ja monimuotoisemmat kuin alakoulun puolella. Yläkouluikäisten nuorten kanssa myös mahdollisuudet toteuttaa erilaisia harjoituksia ovat paremmat kuin luokilla 1-6, koska oppilailta on oletettavasti enemmän perusvalmiuksia esimerkiksi erilaisten laitteiden käytössä. Halusin haastatella opettajia, jotka opettavat oppivelvollisuuden piirissä olevia oppilaita. Tämän takia lukiot ja muut toisen asteen oppilaitokset rajautuivat tutkimukseni ulkopuolelle. Halusin saada käsityksen sellaisesta mediakasvatuksesta, joka on kaikkien oppivelvollisten saatavilla.

Entisen kotipaikkakuntani toisen yläasteen opettajakunta on minulle sekä oman kouluajan että myöhemmän sijaisena työskentelyn kautta sen verran tuttu, että tiesin, keihin minun siellä kannattaa ottaa suoraan yhteyttä. Sovin siis siellä työskentelevien opettajien kanssa haastattelut suoraan haastateltavien itsensä kanssa. Muut haastateltavat löysin ottamalla ensin yhteyttä valitsemieni koulujen rehtoreihin. Valitsin koulut Tampereen ja lähikuntien alueelta sattumanvaraisesti, mutta kuitenkin niin, että mukana ei ole viestintään tai mediaan erikoistunutta koulua. Lähetin opettajille sähköpostia, jossa pyysin heitä ilmoittamaan, ovatko he valmiita haastateltavakseni. Kukaan lähestymistäni opettajista ei kieltäytynyt.

Kymmenen haastattelua tuntui työekonomisesti juuri sopivalta määrältä toteutettavaksi. Toisaalta haastatteluja oli tarpeeksi, jotta sain mielestäni monisävyisen aineiston. Toisaalta taas haastatteluja ei ollut liikaa, joten pystyin perehtymään niistä kertyneeseen aineistoon melko perinpohjaisesti tehdäkseen pintaa syvemmältä luotaavia johtopäätöksiä.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarvitaan juuri sen verran kun aiheen ja asetetun tutkimustehtävän kannalta on välttämätöntä. Yksi tapa ratkaista kysymys aineiston riittävydestä on sen kyläntyminen eli saturaatio. On kaikin puolin järkevää ajatella aineistoa olevan tarpeeksi, kun uudet tapaukset eivät enää tuo tutkimusongelman kannalta uutta tietoa eli aineisto alkaa niin sanotusti toistaa itseään. (Eskola & Suoranta 1998, 62-63.)

Mielestäni viimeisten haastattelujeni kohdalla voin sanoa huomanneeni aineistoni kyläntyvän. Vaikka kaikki haastattelut olivatkin tarpeen, viimeisiä haastatteluja tehdessäni aloin huomata, etteivät haastateltavat tuo enää esille mitään muista täysin poikkeavaa tai erilaista.

5.1.2 Tutkimusaineiston esittely

Kaikki haastattelemani opettajat olivat naisia. En pyrkinyt vaikuttamaan haastateltavien sukupuolijakaumaan mitenkään, vaan pyysin koulujen rehtoreita suosittelemaan minulle tutkimukseeni parhaiten soveltuvia haastateltavia. Tärkein valintakriteeri oli siis se, että haastateltavat ovat kiinnostuneita mediakasvatuksesta. Sitä, että haastateltavaksi valikoitui näin ainoastaan naisopettajia, voi osaltaan selittää opettajakunnan naisvaltaisuus. Niissä kouluissa, joissa haastateltavani työskentelevät, erityisesti juuri äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen opettajat olivat suurimmaksi osaksi naisia. Opettajien sukupuoli ei kuitenkaan ole tutkimukseni kynnyskysymys, joten en aio problematisoida yksipuolista jakaumaani tämän enempää.

Seuraavassa esittelen muutamia perustietoja haastateltavista. Perustietojen ohella esittelen myös haastateltavieni saamaa mediakoulutusta.

Taulukko 1. Haastateltavien ikäjakauma.

25 – 30 v.	2
30 – 35 v.	3
35 – 40 v.	0
40 – 45 v.	5
Yht.	10

Haastateltavistani nuorimmat (2) olivat 29-vuotiaita ja vanhin 45-vuotias. Haastateltavat voikin iän perusteella jakaa kahteen ryhmään. Puolet haastattelemistani opettajista oli 29 – 35 -vuotiaita ja puolet 40 – 45 -vuotiaita.

Taulukko 2. Korkeakoulututkinnon suorituspaikka.

Taideteollinen korkeakoulu	3
Tampereen yliopisto	3
Turun yliopisto	2

Lapin yliopisto	1
Jyväskylän yliopisto	1
Yht.	10

Kaikki haastateltavani olivat suorittaneet ylemmän korkeakoulututkinnon. Kaikki äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat (5) olivat koulutukseltaan filosofian maistereita ja heidän pääaineensa oli suomen kieli. Kuvataiteen opettajista neljä oli taiteen maistereita. Yhdellä kuvataideopettajalla oli luokanopettajakoulutus, jonka lisäksi hän oli suorittanut taidekasvatuksen laudatur-opinnot. Taiteen maisterin tutkinnon lisäksi yhdellä kuvataideopettajista oli myös kasvatustieteen maisterin tutkinto ja fysioterapeutin koulutus. Yksi haastatteleistani kuvataideopettajista oli ennen taiteen maisterin tutkintoa suorittanut kuvataiteilijatutkinnon ammattikorkeakoulussa ja valmistunut myös taidekouluista.

Kenenkään haastattelemani äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan koulutukseen ei juuri ollut kuulunut pakollisia, mediakasvatukseen tai yleisemmin mediaan liittyviä opintoja. Äidinkielenopettajista yksi oli suorittanut 15 opintoviikon opintokokonaisuuden viestinnästä ja yksi saman laajuisen opintokokonaisuuden tiedotusopista. Kolme haastatteleistani äidinkielenopettajista ei ollut siis juurikaan suorittanut mediaopintoja opintojensa yhteydessä. Yksi näistä opettajista mainitsi kuitenkin suorittaneensa yhden luentosarjan audiovisuaalista mediakulttuuria ja toinen muisteli, että joillain opintoihin liittyvillä kursseilla oli ollut jollakin tavalla esillä joukkotiedotukseen ja sanomalehdistöön liittyviä teemoja. Yksi äidinkielenopettajista ei maininnut haastattelussa mitään mediaopintoja.

Lähes kaikkien kuvataideopettajien koulutukseen oli kuulunut pakollisena ainakin jonkun verran mediaopintoja. Ainoastaan yksi kuvataideopettaja sanoi haastattelussa, ettei opintoihin ”juurikaan” kuulunut tällaisia opintoja. Yksi kuvataideopettajista oli suorittanut erilaisia vapaaehtoisia mediaopintoja peräti 24 opintoviikkoa. Yksi kuvataideopettajista taas mainitsi, että mediakasvatukseen (ja mediaan) liittyviä kursseja oli ”jonkin verran” ja yksi ilmoitti mediakasvatuksen olevan yksi koulutukseen kuuluva keskeinen osa-alue. Yksi opettajista mainitsi opintoihin kuuluneen lähinnä käytännön mediatyötä.

Opettajien kertoman perusteella on mahdotonta laatia tarkkaa kuvaa siitä, millaista mediaopetusta heistä kukin on opintojensa yhteydessä saanut. Koska osa haastateltavistani oli valmistunut 1990-luvun alkupuolella, heidän oli mahdotonta muistaa haastattelutilanteessa tarkkoja opintoviikkomääriä tai kurssien sisältöjä. Yksi haastateltavista pystyi tarkistamaan kaikki opintonsa haastattelun yhteydessä tutkintotodistuksestaan, joten häneltä sain tarkan kuvauksen suoritetuista opinnoista. Ehkä olennaista opettajien kertomassa on kuitenkin se, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien tutkintoon ei ollut kuulunut minkäänlaisia pakollisia mediaopintoja. Kuvataideopettajilla taas kaikilla oli jonkin verran tällaisia tutkintoon kuuluvia pakollisia opintoja. Se, että haastateltavani ovat valmistuneet viidestä eri korkeakoulusta, kertoo siitä, että mediakasvatuksen tila osana aineenopettajan koulutusta eripuolilla Suomea on hyvin samanlainen. Haastatteleistani opettajista viimeksi valmistunut oli valmistunut vuonna 2005. Koulutusta koskevia tietoja ei siis ole syytä pitää erityisen vanhentuneina. Olennaista haastattelemini opettajien koulutuksessa lienee kuitenkin myös se, että melkein kaikki haastateltavani olivat kuitenkin suorittaneet opintojensa yhteydessä vapaaehtoisesti joitakin mediaan liittyviä opintoja.

Lyhimmän aikaa opettajana toimineella haastateltavallani oli kolmen vuoden työkokemus. Pisimpään työskennelleellä opettajalla taas oli 15 vuoden työkokemus. Osa haastateltavista oli välillä ollut poissa työelämästä jonkun aikaa, esimerkiksi opinto- tai vanhempainvapaalla. Osa oli myös tehnyt opettajan töitä kausiluontoisesti jo ennen valmistumista. Opettajien työkokemusta kuvaavasta taulukosta saa kuitenkin käsityksen siitä, missä työuransa vaiheessa haastattelemani opettajat olivat. Yli puolet haastateltavistani (6) on toiminut opettajana 5-10 vuotta tai vähemmän. Heillä on siis jo jonkin verran työkokemusta, mutta suurin osa työurasta on vielä edessäpäin.

Taulukko 3. Työkokemus opettajana

alle 5 v.	1
5 – 10 v.	5
10 – 15 v.	4
Yht.	10

Kahta opettajaa lukuun ottamatta kaikki haastateltavani olivat saaneet täydennyskoulutusta mediakasvatukseen (tai mediaan) liittyen. Nämä kaksi opettajaa, jotka eivät olleet osallistuneet täyden-

nyskoulutukseen, olivat joukon nuorimmat ja viimeksi valmistuneet. Oletankin, että heillä täydennyskoulutukseen ei ole vielä tullut samanlaista tarvetta kuin aiemmin valmistuneilla. Usea haastatettava mainitsi suorittaneensa Opekon (Opetusalan koulutuskeskus) kurseja. Opettajat olivat myös osallistuneet sekä Äidinkielen opettajien liiton että Pirkanmaan kuvataideopettajien järjestämille kursseille. Kaksi haastatelluista mainitsi suorittaneensa kurseja myös työväenopistossa. Lisäksi haastatellut olivat osallistuneet Edutan (Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan asiantuntijayksikkö) ja kesäyliopiston täydennyskoulutuskeskuksen kursseille. Lisäksi haastatellut opettajat mainitsivat osallistuneensa yksittäisiin mediaa tai mediakasvatusta käsitelleisiin seminaareihin tai mediamessuille.

5.2 Tiedon kerääminen

Keräsin tutkimukseni aineiston teemahaastattelemalla. Kerron seuraavaksi, millainen aineistonkeruumenetelmä teemahaastattelu on ja kuvaan kokemuksiani teemahaastattelujen teosta.

5.2.1 Teemahaastattelu tiedonkeruumenetelmänä

Haastattelu oli minulle jo ennen tutkimuksentekoon ryhtymistä tutuin ja luontevin tiedonhankintamenetelmä. Toimittajana teen lähes päivittäin haastatteluja, joiden tyyli vaihtelee yhden kysymyksen puhelinhaastattelusta tuntikausia kestävään syvähaastatteluun kasvokkain haastateltavan kanssa. Menetelmän tuttuuden vuoksi minun oli helppo perustella itselleni haastattelua tiedonkeruumenetelmänä; kun haluan tietoa jostakin asiasta, kysyn niiltä, jotka tästä asiasta tietävät.

Jo teemahaastatteluiden suunnitteluvaiheessa minulle kävi selväksi, että tutkimushaastattelu eroaa journalistisesta haastattelusta monella tapaa. Silti olin yllättynyt siitä, että en aluksi osannut suhtautua tutkimushaastatteluun ollenkaan yhtä luontevasti kuin journalistiseen haastatteluun. Asiaan luonnollisesti vaikutti se, etten ole koskaan aikaisemmin tehnyt tutkimushaastatteluja. Kysymysten muotoiluun, vuorovaikutustilanteeseen haastattelussa ja omaan rooliini haastattelijana liittyi siis monenlaisia kysymyksiä, joihin sain vastauksia sekä perehtymällä kirjallisuuteen että tekemällä harjoitushaastattelun.

Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan haastattelu on hyvin joustava menetelmä, joka sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa ja tämä tilanne luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa. Sa-

moin on mahdollista saada esiin vastausten taustalla olevia motiiveja. (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 34.) Mahdollisuus suunnata tiedonhankintaa haastattelutilanteessa tuntui omaan tutkimukseeni hyvin soveltuvalta, koska en etukäteen voinut tietää, miten eri tavoin eri haastattelemani opettajat kysymyksiini vastaavat. Haastattelussa opettajilla oli myös mahdollisuus nostaa esiin myös sellaisia asioita, joita en ymmärtänyt kysyä. Toisaalta haastattelu tarjosi minulle mahdollisuuden palauttaa haastateltava ruotuun, jos puhe karkasi tutkimuksen kannalta täysin epäolennaisiin aiheisiin. Halusin nimenomaan selvittää myös vastausten taustalla olevia motiiveita. Tarkoitukseni oli päästä muun muassa aiemmin tehdyn kyselytutkimuksen (esim. Kotilainen 2000) tuottaman tiedon taakse, kiinni vastausten taustalla vaikuttaviin asenteisiin. Tähän haastattelu sopi kyselytutkimusta paremmin.

Haastattelun etuja on se, että siinä haastateltavan vastauksia voidaan selventää ja syventää. Haastateltavia voidaan pyytää perustelemaan vastauksiaan ja lisäkysymysten esittäminen on mahdollista. Haastattelun avulla saadaan myös kuvaavia esimerkkejä. (Emt., 35-36.) Nämä haastattelun tarjoamat mahdollisuudet osoittautuivat tarpeellisiksi, kun huomasin, miten eri tavoin opettajat kysymyksiini vastasivat. Perusteluiden pyytäminen ja lisäkysymysten tekeminen olivat avainasemassa tutkimukseni kannalta järkevän tiedon saamiseksi. Erilaiset käytännön esimerkit ovat tutkimuksessani tärkeitä. Haastattelu tarjosi haastateltaville mahdollisuuden kertoa yksityiskohtaisesti käytännön työstään. Monikaan ei luultavasti olisi jaksanut vastata kysymyksiin yhtä yksityiskohtaisesti kirjallisesti.

Teemahaastatteluille on tyypillistä myös vastaajien henkilökohtaisen taustan selvittäminen, jotta annetut vastaukset voidaan suhteuttaa puhujiin (Hirsjärvi ja Hurme 1982, 49-50). Opettajien henkilökohtainen tausta on tutkimukseni kannalta oleellinen asia, koska vastauksia voidaan suhteuttaa ainakin haastateltavien taustatietoihin (ikään ja koulutukseen), mutta erityisesti heidän omaan mediakompetenssiinsa (omaan mediankäyttöön ja saatuun mediakasvatuskoulutukseen, kts. tarkemmin opettajan mediakompetenssista 4.4.3).

Tutkimushaastatteluita on luokiteltu niiden strukturointiasteen perusteella. Valitsin omaan tutkimukseeni puolistrukturoidun haastattelun eli teemahaastattelun. Teemahaastattelussa olennaisinta on, että haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Teemahaastattelu ottaa huomioon sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä, samoin kuin sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 43-48.) Omassa

teemahaastattelurungossani oli valmiiksi muotoiltuja kysymyksiä, mutta harvoin esitin niitä etukäteen kirjoittamassani muodossa. Vaihtelin myös hieman kysymysten järjestystä tilanteen mukaan.

Koska haastattelurunkoni teemat olivat laajoja, tein paljon apukysymyksiä helpottamaan haastattelutilannetta. Kirjasin haastattelurunkoon sulkuihin itselleni myös muistisanalistoja, joita saatoinkin käyttää apuna haastattelutilanteessa, jos haastateltava ei ymmärtänyt kysymystä tai osannut siihen vastata. Tarjosin valmiita vastausvaihtoehtoja ainoastaan silloin, jos tilanne sitä vaatii.

5.2.2 Omia kokemuksia teemahaastattelusta

Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluita tein yhden koehaastattelun. Koehaastattelun avulla sain käsityksen siitä, kuinka pitkiä varsinaiset tutkimushaastattelut tulevat suurin piirtein olemaan. Karsin koehaastattelun jälkeen kysymyksistäni pois sellaisia, jotka tuntuivat haastattelutilanteessa turhalta toistolta. Kun huomasin, että jotkut kysymyksenasettelut tuntuivat haastateltavasta hankalilta, muokkasin niitä toimivammaksi. Koehaastattelu auttoi myös järjestämään kysymykset loogisemmiksi kokonaisuuksiksi. Koehaastattelua tehdessä sain harjoitella tutkijan roolia haastattelutilanteessa. Uskon, että ensimmäinen varsinainen haastatteluni onnistui hyvin koehaastattelun ansiosta. Litteroin koehaastattelun, koska halusin nähdä, millaista tietoa se tuotti. Ensimmäisessä haastattelutilanteessa osa vastauksista meni ohi korvien. Luettuani koehaastattelun litteroituna tein kysymyrunkoon muutamia kokonaan uusia kysymyksiä sellaisista aiheista, joista halusin tietää enemmän. Lisäsin kysymyksiin myös sellaisia kohtia, joissa pyydän haastateltavaa antamaan konkreettisia esimerkkejä. Koska lisäsin aika monta uutta kysymystä, minun oli karsittava myös jotakin pois, ettei haastattelusta tulisi liian pitkä. Koehaastattelu oli siis monella tapaa tarpeellinen.

Toteutin haastattelut loka-joulukuussa 2007 niin, että tein suurimman osan niistä (8) marraskuussa. Haastatteluajankohdalla ei juurikaan ollut vaikutusta haastatteluihin. Osaan haastatteluista tosin vaikutti jonkin verran 7.11.2007 tapahtunut Jokelan kouluammuskelutapaus. Jokelan tapahtumat nousivat tavalla tai toisella esille lähes kaikissa haastatteluissa (7) tapahtuneen jälkeen. Tämä tuntui luonnolliselta, koska Jokelan tapahtumat liittyivät kouluun ja niiden yhteydessä julkisuudessa käsiteltiin runsaasti lasten ja nuorten mediankäyttöä, joka oli myös tutkimushaastattelussani esillä. Minua jopa hieman pelotti mennä tekemään ensimmäistä haastattelua Jokelan tapahtumien jälkeen. Koska julkisuudessa oli keskusteltu paljon koulun ja opettajien vastuusta lasten ja nuorten hyvinvoinnista, pelkäsin, että opettajat voisivat kokea kysymykseni nuorten mediamaailman tuntemisesta syyttelevinä. Näin ei tietenkään ollut tarkoitus, eikä kukaan haastatelluistani onneksi asiaa näin ko-

kenutkaan. Koin jopa, että heistä oli helpottavaa puhua kokemuksistaan ja tuntemuksistaan myös Jokelan tapahtumiin liittyen.

Haastatteluista kahdeksan tehtiin opettajien työpaikoilla, eli kouluilla. Yhden haastatteluista tein haastateltavan kotona ja yhden kahvilassa. Haastattelupaikkoina sekä koti että koulu olivat rauhallisia. Koulussa haastattelut tehtiin luokahuoneessa tai muussa rauhallisessa tilassa. Kahvilassa sen sijaan oli paikoin kova taustahäly. Se ei onneksi häirinnyt nauhoitusta liikaa. Toisaalta taustahäly teki haastattelutilanteesta intensiivisen, koska haastatteli ja haastateltava joutuivat kuuntelemaan toisiaan erityisen tarkasti. Kotona tehdyssä haastattelussa oli ehkä kouluissa tehtyjä haastatteluista epämuodollisempi tunnelma. Koin tämän vaikuttavan kuitenkin pelkästään positiivisesti haastattelun sisältöön.

Koulu tuntui luonteelta haastattelupaikalta erityisesti sen vuoksi, että haastatellut opettajat olivat siellä ikään kuin valmiiksi ”työkontekstissa”. Tämä saattoi helpottaa haastateltavien puhumista nimenomaan työstään. Koulu haastattelupaikkana siis ikään kuin tuli voimakkaammin mukaan myös siihen kehykseen, johon haastateltava vastauksiaan asetti. Toisaalta kouluissa tehdyissä haastatteluissa jotkut haastateltavista pohtivat välillä sitä, pitääkö heidän vastata kysymyksiin ainoastaan työnsä näkökulmasta (”työminänä”, opettajana) vai voivatko he esittää puhtaasti myös omia mielipiteitään ja miettiä kysymyksiä myös vapaa-ajan ja ”siviilielämänsä” näkökulmista. Tällaiset asiat eivät tulleet esiin kotona tai kahvilassa tehdyssä haastattelussa. Tällaisissa tilanteissa en halunnut johdatella haastateltavia mihinkään suuntaan, vaan kehotin heitä ainoastaan puhumaan juuri sillä tavoin, kuin heistä itsestä parhaalta tuntuu. Tätä problematisointia ei kuitenkaan esiintynyt kaikissa haastatteluissa, joten en katso haastattelupaikan loppujen lopuksi juurikaan vaikuttaneen haastattelujen sisältöön.

Haastattelut kestivät 40 minuutista puoleentoista tuntiin niin, että keskimääräinen haastattelun pituus oli noin tunti. Nauhoitin haastattelut minikasettinauhurilla, eikä nauhoittamisessa ilmennyt ongelmia. Kukaan haastateltavista ei vierastanut nauhuria. Haastattelutilanteet olivat mielestäni luontevia. Toisten kanssa haastattelut olivat enemmän keskustelunomaisia kuin haastattelumaisia. Kuitenkin melkein kaikki haastattelut etenivät suurimmaksi osaksi niin, että minä esitin kysymyksiä ja haastatellut vastasivat niihin. Pyrin olemaan kommentoimatta ja osallistumatta haastatteluun liikaa.

Haastatellut opettajat vaikuttivat kaikki kiinnostuneilta aiheesta ja heillä oli paljon sanottavaa.

Lähes kaikki haastateltavat antoivat hyvinkin polveilevia vastauksia kysymyksiini. Ainoastaan yksi haastateltava vastaili kysymyksiin selvästi muita lyhyemmin Jotkut pohtivat ilman erillistä kehotusta erilaisia näkökulmia ja perustelivat vastauksiaan melko laajasti. Toiset kaipasivat enemmän jatkokysymyksiä ja kehotuksia antaa esimerkkejä. Toiset halusivat myös selventää kysymyksiäni enemmän kuin toiset. Tämä oli mielestäni rakentavaa, koska näin pystyin vielä selventämään itsellenikin, mitä ajan kysymyksillä takaa.

Litteroin haastattelut sanasta sanaan. En kuitenkaan ole kiinnittänyt huomiota nonverabaliikkaan. Jos haastateltava on nauranut tai puhunut ironiseen sävyyn, olen kirjannut sen sulkuihin kyseiseen kohtaan. Vaikka aiheeni ei olekaan mitenkään arkaluontoinen, lupasin haastateltaville, että käsittelem heidän haastattelunsa nimettöminä. Kukaan haastateltavista ei tätä erikseen pyytänyt, mutta ajattelin, että anonymiteetti auttaisi puhumaan myös työhön mahdollisesti liittyvistä ongelmista mahdollisimman vapaasti ja kaunistelematta. Sellaiset paikan- ja henkilönnimet, jotka saattaisivat paljastaa opettajan koulun, olen muuttanut muotoon X ja kirjoittanut sulkuihin perään, millaista erisnimeä X koskee. Litteroituna aineistoa kertyi rivivälillä yksi 137 sivua.

5.2.3 Tutkimushaastattelun haasteita

Hirsjärven ja Hurmeen mukaan haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää haastateltavan taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 34).

Minusta haastateltavani puhuivat melko avoimesti. Toisaalta kysymykseni olivat sellaisia, että ne saattavat myös jollain tavalla paljastaa, jos haastateltavat pyrkivät kaunistelemaan tai toisaalta vähättelemaan. Koska haastateltavat pohtivat koulun mediakasvatukseen liittyviä asioita sekä yleisellä ihanteiden tasolla että arjen tasolla esimerkkien valossa, voi näiden kahden tason välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä myös verrata. Eli yksinkertaistettuna: puhuvatko opettajat toista ja tekevät toista, vai ovatko nämä puolet linjassa keskenään.

Luonnollisesti minun on otettava haastatteluja analysoidessani huomioon myös mahdollinen onnellisuusmuuri. Matti Kortteisen (1982) lähiötutkimuksesta tutuksi tullut onnellisuusmuuri tarkoittaa sitä, että haastateltava ei näe elämäänsä liittyviä ongelmia, vaan kaikki on ”ihan hyvin”. Arkeen liittyviin ongelmiin on tottunut, tai niitä ei halua nähdä. Haastateltavat toivat oma-aloitteisesti esiin työhönsä liittyviä ongelmia, vaikka en niistä suoraan kysynytäkään. Uskoisin, että vaikka he joitakin työhönsä liittyviä asioita osaisi tai haluaisi problematisoida, osa ongelmista on sellaisia, että haasta-

teltavilla on jopa tarve tuoda ne esiin ja pohtia niihin ratkaisuita. Monet haastateltavieni työhön liittyvät ongelmat ovat myös sellaisia, joihin he eivät itse voi varsinaisesti vaikuttaa (kuten resurssi- ja aikapula). Näin ollen niistä puhuminen ei tuottanut kovinkaan suuria ongelmia.

Toimittajan työtä tehdessäni osallistun luontevasti koko ajan haastatteluun ja tuon usein esille myös omia mielipiteitäni asioista. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan haastattelija on haastattelutilanteessa samalla sekä osallistuva että tutkiva persoona. Haastattelijalta vaaditaan kuitenkin oman osuuden minimoimista. Tämä tarkoittaa, että hänen tulisi olla puolueeton, hän ei saisi osoittaa mielipiteitä, ei heittäytyä väittelyyn eikä hämmästellä mitään. Toisaalta minua helpotti tieto siitä, että teemahaastattelussa tavoitteena voidaan pitää kommunikaation luontevuutta, ei sen kaavamaisuutta. (Emt., 97.)

Omasta luonteestani johtuen sorruin helposti joihinkin tyypillisiin aloittelijan virheisiin varsinkin ensimmäisiä haastatteluja tehdessäni. Tällaisia virheitä ovat esimerkiksi liika puhe; aloitteleva haastattelija saattaa selitellä selviöitä ja tehdä kömpelöitä siirtymiä. Tottumaton haastattelija ei siedä hiljaisuutta eikä siten anna haastateltavalle tarpeeksi aikaa vastaamiseen. (Emt., 124.) Nämä ovat kuitenkin asioita, jotka mielestäni hioutuivat haastattelujen myötä.

5.3 Arvoituksen ratkaiseminen

Haastatteluaineiston kimppuun voi käydä monella tavalla. Kerron seuraavaksi, millaisen taktiikan valitsin ja miten päädyin tähän ratkaisuun.

5.3.1 Teemoittelu

Eräs teemahaastattelun etu aloittelevalle tutkijalle on siinä, että se antaa tukea aineiston analysointivaiheeseen. Teemat muodostavat eräänlaisen kehyksen, jonka avulla satojen sivujen litteroitua haastatteluaineistoa voi lähestyä edes jossain määrin jäsentyneesti. (Eskola ja Suoranta 1998, 88.)

Jo tutkimukseni suunnitteluvaiheessa koin, että haastatteluaineistoni analyysitavaksi sopisin hyvin teemoittelu. Hirsjärvi ja Hurme tarkoittavat teemoittelulla sitä, että analyysivaiheessa tarkastellaan sellaisia aineistosta nousevia piirteitä, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle. Analyysistä esiin nostetut teemat pohjautuvat tutkijan tulkintoihin haastateltavien sanomista. (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 173.)

Teemoittamisessa on kyse aineiston pelkistämisestä etsimällä tekstin olennaisimmat asiat. Teemojen avulla pyritään tavoittamaan tekstin merkityksenantojen ydin. Aineistosta etsitään ensin teemoja, jonka jälkeen täsmennetään teemojen merkityssisältö. Tutkijan ongelmanasettelusta riippuu, haakeeko hän tekstistä johonkin tiettyyn asiaan liittyviä merkityksiä vai lähestyykö hän tekstiä kokonaisuutena pyrkien rakentamaan sen oman sisällöllisen logiikan. (Moilanen ja Rähä 2001, 53-54.)

Alasuutari erottelee tekstistä tehtävät luokittelut etic- ja emic-tyyppisiin luokitteluihin. Etic-tyyppiset luokittelut ovat tutkijan itsensä luomia luokitteluja. Tutkija siis valitsee ne oleelliset kriteerit, joilla hän jakaa tapaukset eri luokkiin. Emic-tyyppiset luokittelut taas ikään kuin ovat tekstissä itsessään. Tällöin tutkitaan sitä, mitä erontekoja tekstit itse sisältävät, miten esimerkiksi haastatellut ihmiset puheessaan jäsentävät jotakin ilmiötä. (Alasuutari 120-121.)

Oman haastattelurunkoni teemat olivat analyysivaihetta ajatellen ehkä hieman liian yleisluontoisia. Jouduin siis analyysivaiheessa etsimään aineistosta osittain ihan eri teemoja, mitä haastattelurunkoni aihekokonaisuudet olivat. Pyrin tekemään aineistostani emic-tyyppisiä luokitteluita. Yritän siis selvittää, miten haastatellut opettajat puheessaan jäsentävät mediakasvatusta. Lähden siis siitä, mitä eroja ja yhtäläisyyksiä tekstit (eli haastattelut) sisältävät.

5.3.2 Laadullisen aineiston analyysi

Perti Alasuutarin (1995) mukaan laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Käytännössä nämä kaksi vaihetta nivoutuvat aina toisiinsa. Havaintojen pelkistämisessä aineistoa tarkastellaan aina vain tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta. Aineistossa siis kiinnitetään huomiota siihen, mikä on tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja kysymyksenasettelun kannalta olennaista. Tämän jälkeen havaintomäärää karsitaan havaintoja yhdistämällä. Toinen vaihe laadullisessa analyysissä on arvoituksen ratkaiseminen. Vastaavaa vaihetta voidaan Alasuutarin mukaan kutsua myös tulosten tulkinnaksi. Arvoituksen ratkaisemisessa on siis kysymys siitä, että tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta aiheesta. (Alasuutari 1995, 39-44.)

Eskola ja Suoranta (1998) esittävät, että haastatteluaineiston analyysin voi tehdä ainakin kolmella tavalla: 1) aineisto puretaan ja edetään suoraan analyysiin enemmän tai vähemmän tutkijan intuitioon luottaen, 2) aineisto puretaan, minkä jälkeen se koodataan ja siitä edetään analyysiin, 3) purkamis- ja koodaamisvaiheet yhdistetään ja siirrytään analyysiin. (Eskola ja Suoranta 1998, 151.)

Näistä Eskolan ja Suorannan hahmottelemista lähestymistavoista omani muistuttaa eniten kohtaa 2). Litteroituani haastattelut luin niitä läpi ensin useampaan kertaan ilman sen kummempia taustajatuksia. Tein tässä vaiheessa aineiston pohjalta myös melko sattumanvaraisia muistiinpanoja. Aineistoa lukiessani tutkimuskysymykset saivat lopullisen muotonsa. Kun olin tutustunut aineistooni kokonaisuutena, jaottelin sen leikkaa-liimaa –periaatteella tutkimuskysymysteni mukaan kolmen eri teeman alle, joihin kokosin kaikkien haastateltavien vastaukset samoihin kysymyksiin peräperään. Nämä teemat noudattelivat osittain haastattelurunkoni teemoja. Löysin tässä vaiheessa aineistostani kuitenkin myös uusia yhteyksiä, joita en ollut tullut aikaisemmin ajatelleeksi. Lopulliset teemat siis syntyivät vasta analyysivaiheessa.

Alasuutaria mukaillen siis pelkistin havaintojani siinä vaiheessa, kun luokittelin aineistoni tutkimuskysymyksiäni vastaavien teemojen alle. Arvoituksen ratkaisemista helpottamaan tein jokaisesta teemasta ensin haastateltavieni näkemyksiä yhteen kokoavan yhteenvedon. Tämän jälkeen aloin etsiä haastateltavieni puheesta yhdistäviä ja erottavia piirteitä. Lopulta myös merkitystulkinta aiheesta alkoi hahmottua.

Pyrin käyttämään tutkielmani analyysiosassa sitaatteja kohtuullisesti. Savolaisen (1991) mukaan autenttisia lainauksia voidaan käyttää neljällä tavalla: 1) tulkinnan perustelu sitaatilla 2) aineistoa kuvaavan esimerkin käyttö 3) tekstin elävöittäminen lainauksella 4) tiivistettynä kertomuksena (Savolainen 1991, 454). Näistä sitaatinkäyttötavoista suosin tutkielmassani kohtaa 1). Käytän siis sitaatteja aina tarpeen tullen tulkintojani selventämään.

Tutkimukseni tuloksia ei voi yleistää. Lähtökohtani on ollut kuvata tutkimuskohteeni erilaisia puolia, ei etsiä yhtä yhteistä totuutta. Haastateltavieni näkemykset tarjoavat erilaisia näkökulmia tutkimuskohteeseeni. Toisaalta, jos näistä kymmenestä näkökulmasta löytyy jotakin yhteistä, se voi kertoa siitä, että jonkinlaisia yhteyksiä on myös yleisemmälle tasolle. Alasuutarin (1999) mukaan puheen tilannesidonnaisen luonteen korostaminen ja analyysin kohteeksi esille nostaminen ei sulje pois sitä mahdollisuutta, että tutkimuksen jossakin vaiheessa pyritään ihmisten käyttämien puheta-
pojen tai tulkintarepertuaarien pohjalta tekemään päätelmiä ihmisten ajatus- tai toimintatavoista. (Alasuutari 1999, 123-124.) Käytän hyväkseni tätä mahdollisuutta ja teen haastateltavieni puheesta päätelmiä myös heidän ajatus- ja toimintatavoistaan.

6. ANALYYSI

Analyysiluvussa esittelen tutkimustuloksiani teemoittain. Haluan tuoda esiin keskeisimpiä tuloksia, mutta samalla kuvailla monisyistä aineistoa. Tulkintojani selventämään käytän sitaatteja. Haastateltavien henkilöllisyyden suojaamiseksi olen kirjannut heistä sitaattien yhteyteen iän ja sen, onko vastaaja äidinkielen ja kirjallisuuden vai kuvataiteen opettaja. Sukupuolen mainitseminen ei ole tarpeen, koska kaikki haastateltavani olivat naisia. Oman tekstini sisällä käyttämäni haastateltavien sanavalinnat olen kursivoinut. Jos siteeraan haastattelutilanteessa käytyä dialogia, käytän haastateltavista lyhennettä O (=opettaja) ja itsestäni H (=haastattelija). Tulosten esittelyn ohella peilaan tuloksia myös teoreettiseen viitekehykseen. Tämä tapahtuu lähinnä analyysiluvut päättävissä yhteenvedoissa.

6.1 Mediakasvattajuuden perusteet

Koska yksittäisen opettajan sitoumukset ja valmiudet vaikuttavat siihen, miten mediakasvatus koulussa toteutuu (esim. Tuominen 1998, 78), halusin pureutua ensin juuri haastattelemani opettajien sitoumuksiin ja valmiuksiin. Aiemmin tehdyssä tutkimuksessa opettajien sitoumukset ja valmiudet on määritelty mediaan ja mediakasvatukseen liittyväksi henkilökohtaiseksi kiinnostukseksi ja harrastuneisuudeksi sekä koulutukseksi (emt). Käsitän tässä tutkielmassa opettajien sitoumukset ja valmiudet Kotilaisen määritelmän mukaan.

Kotilaisen (2005) mukaan pedagogin mediakompetenssin pohjana ovat henkilökohtaiset mediataidot, kokemukset, kiinnostus ja mediakoulutukset¹² (Kotilainen 2005, 149, kts. myös Kotilainen 2001, 47). Niinpä olinkin kiinnostunut selvittämään, millaisessa mediamaailmassa haastattelemani opettajat elävät; mitä medioita he käyttävät ja miten ja miten he eri medioita arvottavat, eli miten he näkevät median ”hyvät” ja ”pahat”. Halusin myös selvittää, mitä opettajat ajattelevat nuorten mediamaailmasta ja -taidoista. Näiden asioiden kokonaisuus muodostaa tutkielmassani kuvan haastattelemani opettajien mediakasvattajuuden perusteista.

¹² Opettajien saamaa media/mediakasvatuskoulutusta esittelin jo kohdassa 5.2.2, joten en tässä enää käy sitä läpi sen tarkemmin. Nostan kuitenkin yhteenvedossa (6.1.4) esiin opettajien saamasta koulutuksesta tekemiäni keskeisimpiä havaintoja.

6.1.1 Opettajien oma mediankäyttö

Haastateltavani olivat pintapuolisesti tarkasteltuna hyvin erilaisia mediankäyttäjiä. Joukkoon mahtui monella tavalla aktiivisesti mediaa eri muodoissa käyttäviä ja toisaalta melko vähän mediaa käyttäviä opettajia. Mediankäytön sisällön mukaan jaoteltuna joukon ääripäät olivat hyvin populaarikulttuurisesti mediankäytöltään orientoitunut kuvataideopettaja ja hyvin kirjallisesti orientoitunut äidinkielenopettaja, jonka mediankäyttö painottui lähinnä monenlaisiin sanoma- ja aikakauslehtiin. Näitä ääripäitä kuitenkin yhdisti se, että he molemmat käyttivät omalla tavallaan mediaa runsaasti. Populaarikulttuurisesti orientoitunut kuvataideopettaja oli sama kuin ylipäättään eniten mediaa käyttävä opettaja. Muu joukko jakaantui mediankäytön sisällön mukaan näiden ääripäiden väliin. Suhteutan seuraavaksi näiden eri tyyppien mediankäyttöä muihin haastateltaviini.

Eniten populaarikulttuurisesti mediankäytöltään orientoitunut kuvataideopettaja kuului haastattelemini opettajien nuorempaan osaan (29 – 35 -vuotiaisiin), mutta hän ei kuitenkaan ollut nuorin haastateltavistani. Hän oli mediankäytöltään hyvin monipuolinen. Eri mediavälineiden seuraamisen lisäksi hänen mediankäyttöönsä kuuluivat niin sarjakuvien lukeminen, printti t-paitojen käyttäminen ja graffitien tarkkailu. Tällaisia mediakäytön muotoja muut haastateltavat eivät juurikaan tuoneet esiin. Muut kertoivat haastatteluissa lähinnä perinteisiin joukkotiedotusvälineisiin (sanomalehdet, aikakauslehdet ja televisio) ja internetin käyttöön liittyvästä mediankäytöstä.

Televisiota populaarikulttuurisesti orientoitunut opettaja katsoi eniten kaikista haastatelluista. Hän seurasi niin erilaisia sarjoja, uutisia, elokuvia kuin dokumenttejakin. Printtilehtiä hän luki jonkun verran, lähinnä Aamulehteä ja Opettaja-lehteä sekä satunnaisesti joitakin aikakauslehtiä. Nämä piirteet erottivat hänet selkeimmin eniten kirjallisesti orientoituneesta äidinkielenopettajasta. Kirjallisesti orientoitunut äidinkielenopettaja luki päivittäin Aamulehteä, viikonloppuisin myös Helsingin Sanomia, useita paikallislehtiä, aikakauslehtiä, ammattilehtiä ja järjestölehtiä. Tämä opettaja ei kuitenkaan katsonut juuri ollenkaan televisiota. Tähän katsomattomuuteen liittyi ”huonoa omaatuntoa”.

- - televisiota mä en katso ajanpuutteen vuoksi tällä hetkellä, mitä aikaisemmin tuli katsottua lähes päivittäin, mutta nyt ei yhtään. Tässä on tää elämäntilanne, kun on pienet lapset, ei ehdi. Se on sellainen kohta, mitä haluais... niin kauan kun mä olen ollut opettajana, mä oon halunnut, että mä katon paljon telkkaria ja tiedän, mitä sieltä tulee, että oppilaatkin tekee niin, mutta se on täysin mahdotonta ajanpuutteen vuoksi.

Samantyyppistä ”huonoa omaatuntoa” poti myös moni muu haastateltava. Useimmin syinä siihen, etteivät haastateltavani ehtineet käyttää jotakin mediaa, olivat elämäntilanne (pienet lapset tai kiire)

tai *laiskuus*. Tämä huono omatunto kohdistui kuitenkin lähinnä siihen, etteivät haastateltavani ehtineet lukea tarpeeksi lehtiä tai katsoa elokuvia. Kukaan haastatelluista ei ainakaan suoraan maininnut potevansa huonoa omaatuntoa siitä, ettei ehtisi seuraamaan esimerkiksi televisiosarjoja tai surffamaan netissä. Useat haastateltavat vastasivat televisionkatsomista koskevaan kysymykseen, että he katsovat televisiosta uutisia ja ajankohtaisohjelmia. Vasta erikseen televisiosarjoista kysyttäessä osa kertoi seuraavansa myös joitakin sarjoja. Sarjojen seuraamisesta kertomiseen osa haastateltavista liitti myös hieman selittelevää puhetta.

--- tää Sydänjää on ollut sellainen, mihin oon jäänyt koukkuun. Ja sitten sitä oon viime aikoina ihmetellyt, että kuinka tää suomalaisen draaman kieli on löysistynyt tosi paljon. Että nyt eilenkin tuli mieleen, että ei tätä voisi kyllä alle 10-vuotiaiden kanssa kattoo. Se on vähän salkkarisoitunut (nauraa). Mutta Salkkareita en kato (nauraa). (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja 41 vuotta)

Moni haastateltava kritisoi ylipäätään televisiosarjoja ja erityisesti tositv-sarjoja.

H: Mitä sä katot telkkarista?

O: Ihan hirveen vähän mitään. Siis sarjat on niin ala-arvoista. Jos mä jotain haluaisin kattoo, niin mä en meinaa keretä, sit sitä ottaa nauhalle ja sittenkään ei meinaa keretä. (kuvataideopettaja, 43 vuotta)

O: - - - oppilaat keskustelee ja myös aikuiset ystävät ja nää työtoverit joistain tositv -sarjoista ja ite on ihan pihalla, kun ei jaksa enää kiinnostaa ja mieluummin käyttää aikansa johonkin muuhun kuin tv:n kattamiseen. Että se on selvästi muuttunut nyt, että nuorempana tv oli tärkeempi ajankäyttötapa, mutta ei enää niinkään. (äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja 29 vuotta)

Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikkia haastateltaviani yhdistävä tekijä oli se, että he kaikki lukivat säännöllisesti Aamulehteä. Ainoastaan yksi haastateltavista luki pääasiassa Helsingin Sanomia. Tämän yhteisen piirteen kuitenkin selittänee yksinkertaisesti se, että Aamulehti on ylipäätään Pirkanmaan alueen luetuin päivälehti. Haastateltavani lukivat pitkälti myös samoja aikakauslehtiä. Tällaisia lehtiä olivat muun muassa Kauneus ja terveys, Kodin Kuvalehti ja Avotakka.

Internetiä populaarikulttuurisesti orientoitunut opettaja käytti hyvin monipuolisesti ja joka päivä niin työkäyttöön, arkikäyttöön kuin viihdekäyttöönkin. Työkäytöllä tarkoitan työhön liittyvää materiaalien etsimistä, tiedonhakua yms., arkikäytöllä esimerkiksi nettilehtien lukemista, matkalippujen ostamista, aikataulujen tai aukioloaikojen tarkastamista yms. ja viihdekäytöllä pelaamista, sosiaalisten suhteiden ylläpitoa (esim. Facebook-, Messenger- ja Skype- palveluiden käyttö) yms. Tämä kuvataideopettaja oli haastateltavista myös ainoa, joka mainitsi pelaavansa jonkun verran nettipelejä.

Internetin käytössä haastateltavani jakaantuivat kaikkein selkeimmin iän mukaan. Nuoremmat (29 – 35 -vuotiaat) käyttivät kaikki nettiä päivittäin. Heistä melkein kaikki käyttivät viestipalvelu Messengeriä ja osa myös internetpuhelin Skypeä, ja osa kuului myös internetyhteisö Facebookiin. Van-

hemmat haastateltavat (40 – 45 -vuotiaat) eivät käyttäneet näitä palveluita ollenkaan. Nuoremmat haastateltavat myös lukivat vanhempia enemmän nettilehtiä. Nuoremmat haastatelluista käyttivät siis internetiä vanhempia enemmän viihde- ja arkikäyttöön. Kaikki vanhemmatkin käyttivät internetiä ainakin joskus myös työkäyttöön. Vanhempien haastateltavien ryhmään kuului myös yksi kuvataideopettaja, joka käytti nettiä työssään kaikkein eniten (mukaan lukien nuoret); hänellä se oli luokassa käytössä lähes joka oppitunnilla.

Haastattelemieni opettajien oma mediatuotanto oli melko niukkaa. Melkein kaikki tosin mainitsivat valokuvaavansa ainakin joskus. Muutama myös videokuvasi epäsäännöllisesti. Tähän liittyi samankaltaista ”huonoa omaatuntoa” kuin siihen, ettei ehdi käyttämään medioita tarpeeksi. Myös syyt olivat samat.

6.1.2 Opettajien mediakäsitys: median ”hyvät” ja ”pahat”

Sen lisäksi että olin kiinnostunut opettajien mediankäytöstä, minua kiinnosti myös heidän mediakäsityksensä ylipäättään. Halusin selvittää, mitä he medially tarkoittavat, koska ajattelin sillä olevan merkitystä myös mediakasvatuksen näkökulmasta. Tässä tausta-ajatuksenani oli Herkmanin (2007) näkemys median ambivalentista luonteesta, jonka tunnistamista ja tunnustamista hän pitää mediakasvatuksen näkökulmasta tärkeänä (Herkman 2007, 47). Selvitin opettajien suhdetta median ”hyviin” ja ”pahoihin” yksinkertaisesti kysymällä, millainen mediasisältö on heidän mielestään hyvää ja millainen huonoa.

Media-käsitteen määrittelemistä haastatteleman opettajat pitivät melko haasteellisena. Osa haastatelluista määritteli median puhtaasti mediavälineiden kautta; heille media oli yhtä kuin *viestintävälineet*. Osa haastateltavaa täydensi tätä määrittelyä sillä, että media on *viestintävälineiden lisäksi niillä tuotettu sisältö*. Ainoastaan yksi haastateltavista, äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, pohti sitä, kuuluvatko kulttuuri ja taide myös mediaan ja päätyi siihen, että se riippuu siitä, rajataanko käsite tiukemmin vai laajemmin. Muutaman kuvataideopettajan mediamääritelmässä media *välittää jotakin ja on suuri määrä erilaisia tapoja viestiä*. Laajimman määritelmän mediasta esitti kuvataideopettaja, jonka mukaan *mediaa voi olla kaikki, mitä ympärillämme on*. Opettajien mediakäsityksessä siis painottuivat välineet ja niillä tuotettu sisältö, mutta osa näki median myös kulttuurisina käytänteinä.

Hyvästä mediasisällöstä puhuessaan haastateltavat pohtivat sitä, kenen kannalta hyvä pitäisi tässä yhteydessä määritellä. He siis miettivät sitä, vastaavatko he itsensä vai koulun näkökulmasta, pelkästään työminänä, vai myös yksityishenkilönä. En ohjannut ketään vastaamaan tähän mistään tietystä näkökulmasta, vaan kehotin haastateltavia vastaamaan juuri niin kuin heistä itsestään parhaalta tuntuu. Suurin osa päätyi sitten pohtimaan kysymystä niin koulun kuin vapaa-ajankin näkökulmista.

Työn näkökulmasta hyvää mediasisältöä eritellessään erityisesti äidinkielen ja kirjallisuudenopettajat painottivat sitä, että hyvä mediasisältö on faktapohjaista. Tässä määritelmässä korostui se, että hyvästä mediasisällöstä saa oikeaksi todennettua tietoa, joka ei ole keksittyä eli fiktiota. Moni alkoi hyvää mediasisältöä määritellessään automaattisesti puhua perinteisesti hyvän journalismin kriteereihin liitetystä ominaisuuksista.

Musta se (hyvä mediasisältö) on niinku faktapohjaista, tai siis niinku sillä tavalla, että on todella otettu selvää, että mitä tapahtuu. Myös tiedottavaa, jos nyt ajatellaan, että on joku vaalit tulossa, niin kyllä mä silloin seuraan tavallista enemmän, että mitä mieltä ihmiset on ja näin. --- Mutta mitä faktapohjaisempaa se on, niin sitä parempi ainakin mun mielestä. (äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, 41 vuotta)

Yksi kuvataideopettaja piti hyvänä mediasisältönä sellaista, missä reaali maailma ei sekoitu keksittyyn. Tällä hän viittasi pelimaailmaan ja siihen, että siellä oikean elämän ja virtuaali maailman rajat saattavat liikaa hämärtyä. Yksi äidinkielenopettaja taas piti hyvänä sellaista mediasisältöä, jolla on merkitystä ihmisen identiteetin rakentumiselle ja eheytykselle.

Muutama kuvataideopettaja nosti hyvää mediasisältöä määritellessään esiin myös esteettiset arvot. Hyvänä pidettiin siis esimerkiksi kauniita värimaailmoja, onnistuneita sommitelmia tai leikkauksia. Muutamassa vastauksessa pohdittiin myös sitä, että hyvästä mediasisällöstä voi olla arjessa hyötyä. Tällaista arkihyötyä edustivat esimerkiksi internetistä helposti löytyvät bussiaikataulut, säätiedotukset tai lentoliput. Arkihyödyllisyyteen liittyi läheisesti ajatus siitä, että hyvästä mediasisällöstä ylipäätään saa tietoa.

Melkein kaikki haastateltavat puhuivat ensin jostain muusta hyvän mediasisällön ominaisuudesta, mutta nostivat lopuksi esiin myös sen, että myös viihde on tärkeää. Viihde ei siis automaattisesti kuulunut vastauksissa hyvään, vaan sen hyvyttä piti perustella erikseen. Viihde ei myöskään haastateltavieni puheessa liittynyt koulun kannalta hyvään mediasisältöön. Ainoastaan eniten populaarikulttuurisesti orientoitunut kuvataideopettaja mainitsi heti vastauksensa aluksi, että hyvässä media-

sisällössä on myös viihteellisyyttä. Muissa vastauksissa viihde nousi esiin vasta faktapohjaisuuden, esteettisyyden tai arkihyödyn jälkeen, jos ollenkaan.

O: --- Mutta onhan tietenk... se on varmaan kaikista tärkein tää tiedon lähde, tiedon saanti, mutta onhan tietenk viihde älyttömän tärkeää myös.

H: Miks viihde on tärkeää?

O: No... kyllähän jokainen tarvii tällaista, että pystyy joskus vähän heittämään vapaalle, eikä tarvi miettiä kauheen ryppyotsaisesti asioita ja viihteen keinoin pystyy myös esittämään kauheen monenlaisia sisältöjä, semmosia, mitkä on tärkeitä. (kuvataideopettaja, 35 vuotta)

Ainoastaan yksi haastateltavista nosti esiin sen, että hyvää mediasisältöä on vaikea määritellä siksi, että se riippuu niin paljon siitä, miten ja mihin kukakin mediaa käyttää.

Se on niin laaja käsite se media, että mitä se tekee ja mikä siinä on hyvää ja mikä huonoa, sitä on vaikea rajata. Samassakin mediassa on hyvät ja huonot puolensa ja niitä pystyy käyttämään niin paljon väärin ja huonosti, sitä on vaikea sanoa. (kuvataideopettaja, 33 vuotta)

Huonosta mediasisällöstä puhuessaan läheskään niin moni haastateltava ei problematisoinut sitä, kenen näkökulmasta kysymykseen pitäisi vastata. Huonouden kriteerit siis tuntuivat pätevän yleisemmällä tasolla kuin hyvyyden kriteerit. Toisaalta haastateltavani olivat saattaneet päättää vastata tähän kysymykseen samasta näkökulmasta kuin edelliseenkin hyvää mediasisältöä kartoittavaan, joten asiaa ei tarvinnut enää uudelleen miettiä

Haastateltavani määrittelivät huonoksi mediasisällöksi *seiskapäivätyylisen* tai *iltapäivälehtimäisen* mediasisällön, jossa joko kirjoitetaan turhista julkkiksista tai riepotellaan ihmisten yksityiselämää. Tässä samassa yhteydessä osa mainitsi myös tositv -ohjelmat. (Moni haastateltavista kritisoi tositv -ohjelmia jo haastateltavien mediankäyttöä kartoittavassa osassa, vrt. 6.1.1.) Näiden lajityyppien mediasisältöä pidettiin *turhana*, *tarpeettomana* tai *liian viihteellisenä*. Muutama haastateltava myös myönsi *sortuvansa* itsekkin seuraamaan tällaista mediasisältöä joskus, mutta pitävänsä sitä silti turhana.

--- kyllä nää tämmöset seiskat ja iltapäivälehdissäkin aika monesti sellaista löysää, löysää juttua. Ja sitten ehkä nää muutamat tällaset tositv -ohjelmat, että mitä tääkin kertoo meistä suomalaisista tää tämmönen Big Brother -ohjelman suosio ja seuraaminen, niin kyl se vähän ihmetyttää. Se on mennyt niin viihteelliseksi tavallaan, turhankin viihteelliseksi (äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, 41 vuotta)

Haastatteluissa nousi esille myös se näkökulma, että keinotekoisia tarpeita luova mediasisältö on huonoa. Tällaisia keinotekoisia tarpeita pidettiin huonoina, jos ihminen alkaa juosta niiden perässä ja rakentaa elämänsä niiden varaan tai jos kaupalliset viestit (mainokset) lähtevät muuttamaan liikaa ihmisen maailmankuvaa.

Kaksi nuorimmista haastateltavista pohti huonoa mediasisältöä erityisesti internetin näkökulmasta. Toinen heistä piti huonona mediasisältönä sivustoja, joilla ihmiset paljastavat itsestään henkilökohtaisia asioita ja jakavat valokuvia, kuten nuorten suosimaa irc-galleriaa ja vähän vanhempien käyttämää Facebookia. Näillä sivustoilla haastateltavaa huolestutti yksityisen ja julkisen rajojen hämärtyminen. Asiaa pohtineella äidinkielenopettajalla oli itsellään myös Facebook-profiili, mutta hän halusi siitä huolimatta myös kritisoida sitä.

Nuorten kohdalla huolestuttaa se sellainen patsastelu ja sitten on mun mielestä järkyttävää, että myös aikuiset sortuu siihen. Ne levittelee tuolla itsestään kuvia... syyllistyn siihen itsekin, mutta silti se on mun mielestä jotenkin järkyttävää, että minkä takia sun täytyy mennä patsatelemaan kertomaan itsestäsi kaikenlaista, kun tietää, ettei sitä koskaan sieltä pois saa. (äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, 31 vuotta)

Myös toinen internetin tarjoamia huonoja mediasisältöjä pohtinut opettaja viittasi Facebookiin ja kritisoi sitä, miten tähän palveluun liittyy paljon turhia oheistoimintoja, joista ei ole mitään hyötyä. Tämä haastateltava nosti myös Jokelan ampumistapauksen esille eritellessään huonoa mediasisältöä. Hän piti Jokelan tapahtumien yhteydessä paljon huomiota saanutta YouTube –videopalvelinta myös osittain arveluttavana. Tähän pohdintaan luultavasti vaikutti hyvin voimakkaasti ampumata-pauksen käsittely mediassa, koska haastattelu tehtiin sitä seuranneena päivänä.

Ja sitten tavallaan turhaa on myös tällaiset YouTuben kaltaiset osittain, mikä nyt eilen nähtiin. Että... no onhan sekin kanava jollekin niitä omia tunteitaan tunkea ja purkaa, mutta sitten sinne tulee aika paljon turhaa. (äidinkielenopettaja, 29 vuotta)

6.1.3 Opettajien suhde lasten ja nuorten mediamaailmaan

Selvitin haastattelemini opettajien suhdetta lasten ja nuorten mediamaailmaan kysymällä seuraavatko he jotakin lapsille ja/tai nuorille suunnattuja medioita, mitä he ajattelevat nuorten mediamaailmasta ja kuinka hyvin he kokevat tuntevansa sen. Oletin, että näiden kysymysten avulla saisin käsityksen siitä, kokevatko opettajat elävänsä erilaisessa mediamaailmassa kuin oppilaat ja pitävätkö he tätä ongelmana (vrt. esim. Buckinghamin, 2003b, ajatus kuilusta kulttuurien välillä tai Perrenskyn, 2001, näkemys aikuisista digiajan maahanmuuttajina). Toisaalta kartoitin myös haastateltavieni näkemyksiä oppilaidensa mediataidoista. Tämän kysymyksen avulla yritin saada tuntumaa siihen, mitä annettavaa opettajilla on omasta mielestään oppilaiden mediamaailmaan (vrt. 2.2.5).

Kuudella haastattelemistani opettajista oli pieniä (0-10 -vuotiaita) lapsia. Kaikki nämä haastateltavat seurasivat luonnollisesti myös lapsille suunnattua mediaa, lähinnä tv-ohjelmia. Puolet näistä haastateltavista (3) mainitsi, että he pitävät Yleisradion lastenohjelmia mainoskanavien ohjelmia parempina. Yksi haastatelluista ei halunnut lastensa katsovan mitään muita kuin TV2:n lastenoh-

jelmia, koska hän ei halunnut lasten näkevän mainoksia ollenkaan. Kaksi muuta kritisoivat mainoskanavien lastenohjelmatarjontaa yleisellä tasolla.

Silloin kun lapset oli pieniä, alle kouluikäisiä, niin silloin istuin itekin heidän kanssaan sohvalla, mutta en enää, kun ne on jo koulussa. Mutta kyllä mä kontrolloin sitä, mitä he katsoo. Välillä tulee sanottua, että pistäpä se kanava kakkoselle, että sieltä tulee parempia lastenohjelmia. (äidinkielenopettaja, 41 vuotta)

Lähes kaikki haastateltavat kertoivat haluavansa olla ainakin jonkun verran perillä siitä mediamaailmasta, jossa heidän oppilaansa elävät. Tähän tosin liittyi samankaltaista ”huonoa omaatuntoa” kuin siihen, etteivät he elämäntilanteen takia ehdi seuraamaan tarpeeksi medioita ylipäättään. Moni haastateltava mainitsi, että seuraa lapsille tai nuorille suunnattua mediasisältöä *liian vähän*, tai *vähemmän kuin haluaisi seurata*. Usea haastateltava kertoi kuitenkin yrittävänsä katsoa esimerkiksi jotakin televisiosarjaa ainakin sen verran, että tietää, mistä siinä on kysymys.

--- mä katon ensimmäiset osat sellaisista tv-sarjoista, mitkä on niinku jotenkin, että mä tiedän, että näistä tulee puhetta. Niinku esimerkiksi BB (Big Brother) on nyt sellainen, mitä on ollut pakko seurata, ja koska se tulee niin myöhään, niin mä ehdinkin jopa. Mutta mä en tarkoituksellisesti käytä hirveesti aikaa siihen, että mä seuraisin niitä juttuja --- (äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, 31 vuotta)

Yksi opettaja kertoi varta vasten tutustuneensa nuortenlehtiin ja internetin irc-galleriaan tietääkseen, millaisessa mediamaailmassa hänen oppilaansa elävät. Tämä opettaja kertoi myös hyödyntäneensä oppilaidensa seuraamaa televisiosarjaa opetuksessa.

--- kun me puhuttiin, että mitä tarkoittaa kirjallisuudessa takauma, ja sitten että me laajennettiin sitä niin, että sitä voi olla myös elokuvissa ja tv-ohjelmissa. Ja sitten pohdittiin, että miten se takauma toteutuu esimerkiksi Lost-sarjassa. (äidinkielenopettaja, 29 vuotta)

Tässä esimerkissä äidinkielenopettaja oli siis uudelleen kontekstualisoinut mediakulttuurin merkityksiä kouluopetukseen, eli hyödyntänyt kolmatta tilaa (kts. 2.2.4).

Muut haastateltavat kertoivat selaavansa esimerkiksi Koululaisen, Demin tai Suosikin, jos sellainen jostakin käteen sattuu. Juuri kukaan muu haastateltava edellä mainittua äidinkielenopettajaa lukuun ottamatta ei ollut varta vasten tutustunut nuorison suosimiin internetsivuihin. Ainoastaan yksi opettaja (eniten populaarikulttuurisesti orientoitunut) ilmaisi suoraan seuraavansa useita samoja televisiosarjoja oppilaidensa kanssa.

Haastateltavat katsoivat nuorten mediamaailmaa melko erilaisista näkökulmista. Osa haastateltavista oli sitä mieltä, ettei nuorten mediamaailma eroa juurikaan aikuisten mediamaailmasta, vaan nuoret ja aikuiset ovat tässä suhteessa ikään kuin *samassa veneessä*. Nuorten mediamaailman sisältöjen

nähtiin olevan pitkälti samoja tai ainakin hyvin samankaltaisia kuin aikuistenkin mediamaailman sisällöt. Tämä herätti myös huolta siitä, että nuoret joutuvat kohtaamaan aikuisten maailman asioita liian aikaisin.

Mun mielestä se (nuorten mediamaailma) on vähän liikaa aikuisten maailmaa. Tavallaan siitä lapsuudesta, siitä Pikku kakkosesta, hypätään suoraan sinne Täydellisiin naisiin, ettei oo siinä välissä yhtään mitään. Mun mielestä se on aika julmaa, ne on kyllä aika semmosia väliinputoojia tai sitten media tai yhteiskunta tekee niistä liian aikuisia liian varhain jotenkin. (kuvataideopettaja, 33 vuotta)

Yksi haastateltava toi suorasanaisesti esiin huolensa oppilaiden ja heidän vanhempiansa välillä ammottavasta mediakulttuurisesta kuilusta. Tämä kuvataideopettaja ei tässä yhteydessä kuitenkaan rinnastanut itseään vanhempiin, vaan puhui nimenomaan oppilaidensa vanhemmista, joita oli kohdannut vanhempainilloissa. Jokelan ampumatapaus oli saanut tämän haastateltavan pohtimaan erityisesti vanhempien vastuuta. Hän mietti, miten vanhemmat voivat käsitellä lastensa elämää ja asioita, jos he eivät tiedä nuorten mediamaailmasta mitään.

Moni haastateltavista puhui siitä, että tämän päivän nuoret ovat syntyneet medioiden hallitsemaan maailmaan ja erilaiset mediat ovat luonnollinen osa heidän elämäänsä. Yksi haastateltavista sanoi 1960-70 -luvulla syntyneiden eläneen *lintukodossa* verrattuna siihen mediamaailmaan, missä tämän päivän nuoret elävät. Jopa nuorimmat haastateltavat olivat sitä mieltä, että nuoret käyttävät paljon enemmän medioita kuin he itse omassa nuoruudessaan ja liikkuvat muutenkin mediamaailmassa *kuin kalat vedessä*. Opettajat kokivat myös, että mediamaailma on nuorille yhtä hallitseva todellisuus kuin reaali maailman tai ainakin se vie entistä suuremman osan nuorten elämästä.

Yksi haastatteleistani kuvataideopettajista oli sitä mieltä, että nuorten mediamaailman hektisyys ja pirstaleisuus heijastuvat myös nuorten elämän arvoihin ja asenteisiin.

Ja sitten mä jotenkin näen niinku käytöksen tasolla taas tämmösen musiikkivideoitten nopeatempoisuudet ja raakuudet ja tota... miksei myös mainoksien, ohjelmien, kaupallisten radiokanavien tämmösen kauheen, miks sitä kuvais, no se kauhee tempo ja se näkyy myös oppilaiden elämässä. Nuorten elämässä. Ihmisiä vaihdetaan kun paitaa ja ollaan kauheen levottomia ja halutaan sitä, tätä ja tuota ja... minäkään eteen ei tarvitsisi tehdä mitään. (kuvataideopettaja, 42 vuotta)

Vain kahden haastateltavan vastauksissa nuorten mediamaailmaan liittyi sananmukaisesti *pelottavia* tai *kauhistuttavia* piirteitä. Nämä molemmat näkemykset nuorten mediamaailman vaaroista koskivat lähinnä internetiä ja siihen liittyvää yksityisen ja julkisen rajankäyntiä. Nämä opettajat siis pitivät pelottavana tai kauhistuttavana sitä, että nuoret paljastavat itsestään netissä liikaa asioita ymmärtämättä sen mahdollisia seurauksia.

Mutta myös kyllä siellä (nuorten mediamaailmassa) aikamoisia sudenkuoppia varmasti on, et just se nettiketti, etiketti, että mitä sä paljastat itestä ja kenelle sä paljastat, et me ollaan jonkun verran siitä koulussakin puhuttu, että mitä kannattaa kertoa ja mitä kannattaa jättää kertomatta. Et se on pelottavankin laaja --- (äidinkielenopettaja, 41 vuotta)

Tämä äidinkielenopettaja piti nuorten mediamaailmaan liittyvänä pelottavana piirteenä myös sitä, että monella nuorella on fyysisestikin oma mediamaailma: televisio ja tietokone omassa huoneessa. Tällöin nuoren mediankäytön seuraaminen on vanhemmille vaikeaa.

Ainoastaan yksi haastatelluista sanoi nuorten olevan valikoivia ja kriittisiä sen suhteen, mitä he mediamaailmasta haluavat seurata. Toisen haastateltavan samansuuntainen mielipide korosti sitä, ettei nuorten mediamaailmasta voi puhua yhtenäisenä asiana, koska sen sisältö riippuu jokaisesta nuoresta itsestään. Tämän haastateltavan mukaan nuorten mediamaailmoja on siis yhtä paljon kuin on nuoriakin.

Haastatteluissa kävi selvästi ilmi, etteivät haastateltavani kokeneet tuntevansa nuorten mediamaailmaa tarpeeksi hyvin. Haastateltavat kokivat tuntevansa nuorten mediamaailmaa *pintapuolisesti, vähän liian huonosti, vähemmän kuin olisi hyvä tietää, ei kovin hyvin tai liian vähän*. Nuorimmatkin haastateltavani puhuivat siitä, että vaikka he ovatkin nuoria opettajia, tekniikka on kehittynyt niin nopeasti, että hekin ovat tippuneet kärryiltä monista uudistuksista. Nämä nuorimmat haastateltavat kuitenkin totesivat kaikki, että ikänsä puolesta he ovat luultavasti paremmin perillä nuorten mediamaailmasta kuin *keskiverto-opettaja*. Tässä heijastuu näiden haastateltavien käsitys siitä, että opettajakunta ei välttämättä noin yleisesti ottaen ole kovin hyvin perillä nuorten mediamaailmasta.

Haastateltavat myös perustelivat sitä, miksi he haluaisivat tuntea nuorten mediamaailmaa paremmin. Näissä perusteluissa korostui se, että oppilaisiin saisi paremman kontaktin, jos ymmärtäisi myös heidän mediamaailmansa päälle. Kontaktin saaminen taas voisi auttaa ohjaamaan oppilaita oikeanlaiseen mediankäyttöön.

Kyllä se olis mun mielestä tärkeätä tietää (mitä nuorten mediamaailmassa liikkuu). Pystyis paremmin keskustelemaan niiden kanssa ja sitten myös ohjaamaan oikein siihen median käyttöön ja puhumaan siitä, että ei nyt kaikkea kannata uskoa, mitä näkee. (kuvataideopettaja, 33 vuotta)

Osa haastateltavista harmitteli sitä, että he tuntevat nuorten mediamaailman niin huonosti. Osa taas piti sitä tietyllä tavalla luonnollisena. Yhden haastateltavan mukaan joka sukupolven nuorisolla on oma juttunsa, mistä aikuiset eivät voikaan olla määräänsä enempää perillä.

--- joka sukupolvella on se oma juttunsa, mihin ne uppoutuu, josta mun mielestä seuraava sukupolvi ei niin paljoa tiedä, että tuskin heidän äitinsä ja isänsäkään kaikkea tietää, että missä, missä mennään. Ja

sillain se on, että meidän sukupolvella se oli ehkä punk- ja rock-musiikki aikanaan ja sitä ei meidän vanhemmat niin ymmärtäneet ja nyt on tullut sitten tää netissä mesettäminen ja kaikki muu --- (äidin-kielen ja kirjallisuuden opettaja, 41 vuotta)

Nuorten mediataidoista lähes kaikki haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että nuoret hallitsevat hyvin erilaiset mediatekniset välineet, mutta että heidän analysoinnin ja sisältöjen ymmärtämisen ja arvottamisen taitonsa ovat heikot. Haastateltavat kritisoivat sitä, että nuorilta puuttuu *syvempää ymmärrystä, kriittisyyttä ja tiedonhankinnan ja -hallinnan taitoja.*

No semmoset tekniset käyttötaidot, niin nehan on huippuluokkaa. Mutta se, että erotella sieltä sitten jyvät akanoista, niin se on sitten... useilta puuttuu. Ettei tavallaan näe eri syvyyksiä sillä, vaan näkee vaan sen ja pitää sitä totena kaiken mitä sieltä löytää. Ja toki se koskee niinku tv:tä ja kaikkia ohjelmia sun muita, että se otetaan liian totena, eikä osata analysoida siitä pois, että se on fiktiota--- (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 29 vuotta)

Yksi haastateltavistani toi voimakkaasti esiin sen, että vaikka nuoret olisivat kuinka teknisesti taitavia mediankäyttäjiä, he eivät ole valmiita kohtaamaan sitä kaikkea sisältöä, mitä mediamaailma heille tarjoaa.

--- ne tietää näistä kampeista ja laitteista ja näin. Mutta eihän ne, ei se ihmisenä kasvaminen niillä, niin ei se oo kuitenkaan muuttunut, että ihan täysiä pikkutyttöjä ja pikkupoikia ne on vielä seiskalla vielä. Että vaikka niillä on jutut mitä on ja ne näyttää miltä näyttää ja tekee ircissä mitä tekee ja mä en välillä ees viitsi ajatella, mitä kaikkee ne näkee, niin siltikin tytöt piirtää sydämiä ja pupujusseja, jos ne saa piirtää jotain omaa ja pojat saattaa piirtää jotain autoja. Että se on hirveen vaarallista, että ne tavallaan on siellä sisällä sielussaan lapsia ja sitten ne kohtaa noitten medioitten kautta mitä kohtaa --- (kuvataideopettaja, 43 vuotta)

Yksi haastateltavista oli sitä mieltä, että nuoret kyllä osaavat passiivisesti käyttää medioita, mutta tekeminen heiltä ei luonnistu. Lähes kaikki muut haastateltavat olivat sitä mieltä, että heidän oppilansa osaavat käyttää uusia ohjelmia ja medialaitteita paremmin kuin he itse. Toisaalta juuri tämä oppilaiden tekemisen taitoja kritisoinut opettaja oli saanut kaikista haastateltavista eniten juuri tekniisiin laitteisiin liittyvää täydennyskoulutusta. Yksi haastateltavista taas oli sitä mieltä, että median viihdekäytössä nuoret ovat taitavia, mutta *asiapuoli ontuu.*

Haastateltavat arvelivat nuorten oppineen mediavälineiden käyttötaitoja kotoa vanhemmilta ja sisaruksilta, kavereilta ja ennen kaikkea itse kokeilemalla ja tekemällä.

6.1.4 Yhteenvetoa: Mediakasvattajuus tukevalla pohjalla

Kotilaisen (2000) tutkimuksen mukaan yksi ”ihanneopettajan” ominaisuus on se, että hän on yleensä kiinnostunut mediasta ja ilmoittaa nauttivansa sen annista vapaa-aikana (Kotilainen 2000, 120).

Tämän kriteerin kaikki haastattelemi opettajat täyttivät leikiten. Monet haastateltavistani kuitenkin potivat huonoa omaatuntoa siitä, etteivät ehdi seurata tarpeeksi eri medioita. He harmittelivat myös sitä, että heidän oma mediatuotantonsa on lähinnä valokuvausta. Tässä haastateltavani mielestäni ruoskivat itseään ihan suotta. Kuten yksi haastateltavistani asian ilmaisi, *joskus on pakko nukuakin*. Haastateltavieni mediankäytön perusteella voi kuitenkin sanoa, ettei heistä kukaan ole mediaharrastaja siinä mielessä, että heidän vapaa-aikaansa kuuluisi säännöllisesti oman mediatuotannon tekemistä tai kuulumista johonkin median ympärille syntyneeseen faniryhmään tai muuta vastaavaa.

Haastateltavieni ikä vaikutti heidän mediankäyttöönään lähinnä siinä, miten he käyttivät internetiä. Haastateltavieni nuorempi osa (29 – 35 -vuotiaat) käytti nettiä vapaa-ajallaan huomattavasti enemmän kuin vanhemmat (40 – 45 -vuotiaat). Nuoremmat käyttivät nettiä työkäytön ohella niin viihdekuin arkikäyttöönkin. Viihdekäytöstä voisi vielä erikseen korostaa sitä, että kaikki nuoremmista opettajista käyttivät nettiä sosiaalisesti (Messenger, Skype ja Facebook). Kukaan vanhemmista opettajista ei maininnut käyttävänsä näitä internetpalveluita. Opettajien nuorempi ryhmä siis näyttäisi käyttävän internetiä samansuuntaisesti kuin nuorisokin; netti on heille luonnollinen osa mediamaailmaa.¹³

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat ja kuvataideopettajat eivät eronneet mediankäytöltään niin, että kuvataideopettajat olisivat olleet jotenkin visuaalisemmin orientoituneita ja äidinkielenopettajat taas enemmän painetusta sanasta kiinnostuneita. Tämän vuoksi teinkin opettajien mediankäytöstä erottelut populaarikulttuurisesti orientoituneen opettajan ja kirjallisesti orientoituneen opettajan välille. Populaareja ja kirjallisia vivahteita löytyi kuitenkin niin vanhemmista kuin nuoremmista sekä kuvataide- että äidinkielenopettajista. Jos tarkastelen haastateltaviani yhtenä joukkona, se painottui kuitenkin enemmän kirjallisesti orientoituneeseen suuntaan kuin populaarikulttuurisesti orientoituneeseen suuntaan.

Opettajan mediakompetenssin pohjana on oman mediasuhteen ohella myös saatu mediakoulutus (Kotilainen 2005, 149). Tähän liittyy myös sitoutuminen oppimisen ja kasvun edistämiseen aihealueella, johon kuuluu muun muassa oman medialukutaidon kehittäminen (Kotilainen 2001, 47). Haastattelemillani äidinkielen ja kirjallisuudenopettajilla omiin opintoihin ei ollut kuulunut mediaopinto-

¹³ Lasten ja nuorten mediankäyttöä kartoittavan tutkimuksen (2008) mukaan internet on monella tapaa nuorten arkipäivää. Erityisesti sosiaaliset verkostopalvelut olivat 14-vuotiailla nuorilla suosituimpien nettipalvelujen kärjessä. (Noppari et al. 2008, 92, 115.)

ja pakollisena juuri ollenkaan. Kuvataideopettajilla mediaa tai mediakasvatusta sivuavia opintoja kuului koulutukseen jonkun verran. Olennaista haastattelemieni opettajien koulutuksessa on mielestäni kuitenkin se, että melkein kaikki haastateltavani olivat suorittaneet opintojensa yhteydessä vapaaehtoisesti joitakin mediaopintoja. Osalla tällaisia vapaaehtoisia mediaopintoja oli runsaastikin. (Kts. tarkemmin opettajien saamasta koulutuksesta 5.2.2.) Tämä kertoo siitä, että haastatteleman opettajat haluavat kehittää omaa medialukutaitoaan ja näin kehittyä myös mediakasvattajina.

Haastattelemieni opettajien mediakäsitys oli melko välinekeskeinen. Vaikka moni lisäkin median tarkoittavan viestintävälineiden ohella myös niillä tuotettua sisältöä, kulttuuriset käytännöt saivat medianmäärittelyissä melko vähän sijaa. Median käsitettä myös kulttuuristen käytäntöjen näkökulmasta avanneet olivat saaneet täydennyskoulutusta mediakasvatukseen liittyen, joten he olivat todennäköisesti pohtineet ennenkin sitä, mitä he medially tarkoittavat. Näistä mediaa kulttuuristen käytäntöjen kautta valottaneesta opettajasta yksi toi selkeästi esiin sen, että median ”hyvyys” tai ”pahuus” riippuu siitä, miten ja mihin sitä käyttää. Hän oli siis kaikkein selkeimmin tunnistanut median ambivalentin luonteen (vrt. Herkman 2007, 47). Mediakoulutuksella näyttäisi siis olevan ainakin jonkinlainen merkitystä mediakäsityksen monipuolistajana.

Hyvää mediasisältöä pohtiessaan haastateltavat problematisoivat sitä, pitääkö kysymykseen vastata siviiliminän vai työminän näkökulmasta. Moni puki ajatuksensa muotoon ”Vastaanko tähän itseni vai koulun kannalta?”. Tässä siis ainakin osa haastateltavista teki selvästi eroa koulun ja vapaa-ajan välille. He kokivat, että koulun kannalta hyvä mediasisältö on selvästi eri asia kuin vapaa-ajan kannalta hyvä mediasisältö. Tästä samaisesta erottelusta kertoo se, että moni haastateltava koki tarpeelliseksi perustella erikseen viihteen tarpeellisuutta. Viihde ei siis ikään kuin automaattisesti kuulunut hyvään mediasisältöön, eikä ainakaan kouluun kuuluvaan hyvään mediasisältöön. Monissa vastauksissa työminä korostui; hyvän mediasisällön määritelmässä korostuivat perinteisesti journalismiin liittyvät ihanteet, kuten faktapohjaisuus, moninäkökulmaisuus ja tieto. Edellä esitetyn perusteella voi mielestäni väittää, että vapaa-ajan mediakulttuurin ja koulukulttuurin välillä on olemassa ainakin jonkinlainen raja-aita. Luultavasti tämä opettajien puheessa korostuva erottelu liittyykin Herkmanin (2007) ajatukseen siitä, että koulu ei ole (eikä sen tarvitse olla) sama kuin vapaa-aika. Koulussa toiminta on tavoitteellista ja suunnitelmallista, vaikka mediakulttuurin viihdyttävä potentiaali otettaisiinkin osaksi koulutyötä (Herkman 2007, 57).

Opettajien ikä ei juurikaan vaikuttanut siihen, miten he kokivat median ”hyvät” ja ”pahat”. Ainoastaan yksi internetin sisältöihin liittyvä piirre, mitä vanhemmat eivät ottaneet esille ollenkaan, tuli

esiin kahden nuorempien ryhmään kuuluvan haastateltavan puheessa. Kaksi äidinkielen ja kirjallisuudenopettajaa piti huonona mediasisältönä ”patsastelua” netin kuvapalvelimilla. He järkeilivät sitä, onko itsestään tarpeen paljastaa netissä asioita (kuten kuvia tai yksityiskohtaisia tietoja itseltään), joita ei koskaan saa sieltä pois. Kyseessä oli siis pohdinta internetin luonteesta ja toisaalta yksityisen ja julkisen rajanvedosta. Suhtautumisessa internetiin liittyy heidän puheessaan siis ainakin jollakin tavalla suojelullinen lähestymistapa. Kiinnostavaa on kuitenkin myös se, että nämä opettajat määrittivät huonoksi mediasisällöksi sellaista, mitä tavalliset mediankäyttäjät ovat itse luoneet. Huono ei siis ollut heidän mukaansa välttämättä jotain ”ylhäältäpäin” tai ulkopuoliselta taholta mediankäyttäjille suunnattua, vaan mediankäyttäjät itsekin voivat tuottaa huonoa sisältöä. Vaikka nämä haastateltavat tässä käsittelivätkin mediankäyttäjien oman tuotannon huonoja puolia, kertoo heidän puheensa siitä, että he näkevät tavalliset mediankäyttäjät myös aktiivisina osallistujina mediamaailmassa.

Kukaan haastattelemistani opettajista ei ollut hämääntynyt ”digiskidien” teknisestä etevyydestä (vrt. Tuominen ja Mustonen 2007, 137). Haastateltavat kokivat, että heillä on paljonkin annettavaa nuorten mediamaailmaan. Suurimman osan mielestä nuorilla on mediavälineiden teknistä käyttötaitoa, mutta kriittisyyttä ja syvällistä ymmärrystä heiltä puuttuu. He siis näkivät, että syvempi, kriittinen ymmärrys ja taito kypsyvät parhaiten asiantuntevassa ohjauksessa ja omia kokemuksia vuorovaikutuksellisesti peilaten (vrt. Niinistö ja Sintonen 2007, 24). Tässä ohjauksessa ja vuorovaikutuksessa opettajat pitivät tärkeänä nuorten kohtaamista ja kontaktin saamista. Haastattelemi opettajat eivät siis missään nimessä halunneet rajata oppilaiden mediakulttuuria koulun ulkopuolelle. Tähän tosin liittyi taas itsekriittisyyttä sen suhteen, että moni opettaja olisi halunnut tuntea nuorten mediamaailman vielä paremmin, pystyäkseen kohtaamaan myös oppilaansa paremmin.

Haastattelemieni opettajien ei voi mielestäni sanoa elävän täysin erilaisessa mediakulttuurissa tai puhuvan aivan erilaista kieltä oppilaidensa kanssa (vrt. Buckingham 2003b ja Perensky 2001). Tällainen päätelmä on helppo tehdä tutkimalla opettajien omaa mediankäyttöä ja toisaalta sitä, mitä he ajattelevat nuorten mediamaailmasta. Osa haastateltavista oli jopa sitä mieltä, että mediakulttuurin suhteen niin nuoret kuin aikuisetkin ovat *samassa veneessä*. He eivät siis edes tehneet eroa nuorten ja oman mediamaailmansa välille. Haastateltavat eivät myöskään liiemmin moralisoineet nuorten mediamaailmaa tai mediankäyttötottumuksia. Nuorten mediamaailmaan liittyvät *sudenkuopat*, joita tuli esiin vain muutamassa haastattelussa, koskivat nimenomaan internetin sisältöjä. Tässä oli siis havaittavissa sama häivähdys suojelullisesta lähestymistavasta netin käyttöön kuin puheessa netin

huonosta mediasisällöstä (kuvallinen patsastelu ja henkilökohtaisten asioiden paljastaminen). Mielestäni suojelellinen näkökulma ei kuitenkaan korostunut.

Kaikki opettajat vaikuttivat siinä mielessä ”fiksuilta maahanmuuttajilta”, että he eivät ”haikailleet entiseen kotimaahan”, vaan olivat valmiita myös tutustumaan oppilaiden mediakulttuuriin ja opettelemaan digitaalisten alkuasukkaiden kieltä (vrt. Perensky 2001, 3). Haastateltavani eivät kuitenkaan kokeneet asiaa niin, että heidän pitäisi hylätä omat mediankäyttömuotonsa ja omaksua kokonaan uudet, samanlaiset mediankäyttötavat kuin heidän oppilailleankin. Eräs opettaja puki ajatuksen joka sukupolven omista jutuista siihen muotoon, että jos aikoinaan nuorison juttu oli punk- ja rock-musiikki, niin nyt se on netissä mesettäminen. Aikuiset eivät voi, eikä heidän tarvitse olla täysin sisällä nuorten maailmassa.

Kotilaisen (2000) tutkimuksessa opettajien ammattitaidon kokemus mediakasvattajana syntyi siitä, että vastaajat olivat omasta mielestään medialukutaitoisia, he hallitsivat viestimien tekniikkaa ja olivat saaneet mielestään riittävästi koulutusta viestintäkasvatukseen. He harrastivat mediatyötä myös vapaa-aikanaan. He eivät myöskään kokeneet sukupolviongelmia oppilaiden mediamaailmaan nähden. (Kotilainen 2000, 118.) Tähän suhteutettuna haastatteleillani opettajilla voikin sanoa olevan melko hyvä ammatillinen itsetunto. Kukaan haastateltavistani ei nähnyt oman ja oppilaidensa mediakulttuurin välillä ammottavan sellaista kuilua, jonka toiselle puolelle he eivät näkisi ollenkaan. Vaikka melkein kaikki suhtautuivatkin itsekriittisesti niin omaan mediankäyttöönsä kuin nuorten mediamaailman tuntemukseenkin, kertoo se mielestäni ennemminkin siitä, että haastateltavani ovat kiinnostuneet näistä aiheista ja haluavat kehittää itseään edelleen.

6.2 Mediakasvatuksen ihanteet

Mediakasvattajien sitoumuksiin ja näkemyksiin nuorten mediamaailmasta pureutumisen jälkeen halusin selvittää, minkälaisia mediakasvatuksellisia ihanteita haastateltavillani on. Tein tämän kirjoittamalla sitä, mitä he pitävät mediakasvatuksena ja medialukutaitona ja mikä heidän mielestään on mediakasvatuksen tavoite. Halusin myös kuulla heidän ajatuksiaan mediakasvatukseen ihanteisiin liittyvästä tekemällä oppimisesta (kts. esim. Niinistö ja Sintonen 2007, 30). Olin kiinnostunut opettajien ajatuksista mediakasvatuksen ihanteista siksi, että uskoin samalla saavani tietoa siitä, millaisesta lähestymistavasta (Kotilainen 2000, 42) tai ulottuvuudesta (Aufenanger 2003, 2-3) käsin he mediakasvatusta tarkastelevat. Ajattelin myös, että ihanteiden vertaaminen myöhemmin käytännön kokemuksiin, voisi tuottaa joitakin hedelmällisiä johtopäätöksiä.

6.2.1 Mediakasvatus ja medialukutaito

Selvitin haastattelemieni opettajien mediakasvatuksellisia ihanteita kysymällä heiltä, miten he ymmärtävät mediakasvatuksen ja medialukutaidon käsitteet. Tutkimukseni haastatteluvaiheessa en ollut vielä jäsentänyt käyttämiäni käsitteitä itsellenikään. Siksi pyysin opettajia määrittelemään medialukutaitoa, vaikka jälkepäin tarkasteltuna olisinkin halunnut kuulla, miten he ymmärtävät yleisemmällä tasolla mediataitojen käsitteen. Haastateltavat saivat kuitenkin myöhemmin haastattelussa kertoa ajatuksistaan mediakasvatuksen tavoitteesta, joten tämä tutkimukseni kannalta vähän vääränlainen käsitelmäärittely sai tässä yhteydessä täydennystä. Opettajien määritelmässä mediakasvatus ja medialukutaito, kuten myös mediakasvatuksen tavoite, kietoutuivat melko tiiviisti yhteen. Yritän tässä kuitenkin hieman erotella niitä havainnollistaakseni ilmiön eri puolia.

Lähes kaikki haastateltavat nostivat mediakasvatusta määritellesään esiin sanan kriittisyys. Kriittisyyden tavoite tai vaatimus nousi selvästi esiin muuten melko erilaisiakin pohdintoja yhdistävänä tekijänä. Haastateltavat joko käyttivät suoraan sanaa kriittisyys jossain muodossa tai sitten kriittisyys sisältyi ajatuksiin siitä, että mediakasvatuksessa *tutkitaan (media)materiaalia ja yritetään etsiä sieltä merkityksiä, jotka eivät ole välttämättä heti näkyvillä tai yritetään yhdessä ymmärtää kuka (mediamateriaalin) on tuottanut ja minkälaisia taka-ajatuksia hänellä voisi olla*. Haastateltavieni pohdinnoista voi siis päätellä, että he kokevat kriittisyyden liittyvän olennaisesti mediakasvatukseen.

Huomasin jälkepäin, että olisin voinut tarttua vielä hanakammin opettajien puheeseen kriittisyydestä ja selvittää vielä tarkemmin, mitä he sillä tarkoittavat. Osan haastateltavista osalta puhe kriittisyydestä jäi sanoiksi, joiden taakse en enää näin jälkikäteen pääse. Ainakin muutama erilainen näkemys kriittisyydestä haastateltavien keskuudesta kuitenkin löytyi. Osa haastateltavista piti kriittisyytenä sitä, että tunnistaa ja ymmärtää sen, miten meihin yritetään vaikuttaa.

--- ja myös se, kuinka niihin yritetään vaikuttaa ja millä keinoin, ettei ne ihan pureksimatta nielis asioita, että heräisi vähän sitä semmosta keskustelua ja pohdintaa, että onko toi asia nyt noin, pientä semmosta kriittistä varausta, että pitääks toi kuva nyt paikkansa vai ei. (kuvataideopettaja, 33 vuotta)

Edellä kuvatussa puheenvuorossa kriittisyys on myös sitä, että erottaa paikkansapitävän tiedon (edellä kuvan) ”väärästä” tai epätodesta tiedosta. Toisaalta kriittisyys näyttäytyi haastateltavien puheessa taitona havaita mediasisältöihin liittyviä *taka-ajatuksia* tai nähdä *merkityksiä, jotka eivät heti ole näkyvillä*. Erityisesti taka-ajatusten havaitseminen viittaa jollakin tapaa myös jostain ulkopuolelta tulevien vaikutuspyrkimysten huomaamiseen. Ensisilmäyksellä näkymättömien merkitysten tun-

nistamisessa taas voi olla kyse esimerkiksi siitä, että osaa tulkita mediasisältöjä monella eri tavalla, osaa suhteuttaa näkemäänsä/kuulemaansa kulttuuriseen viitekehykseen ja näkee mediasisällön ilmiänsun takaisia sanomia tai viestejä (joiden ei siis tarvitse olla välttämättä vaikuttamaan pyrkiviä ”taka-ajatuksia”, mutta voivat ne olla niitäkin).

Kriittisyyden ohella haastateltavat liittivät mediakasvatukseen eri *mediavälineiden/laitteiden käytämisen, hallitsemisen ja haltuunoton*. Tässä samassa yhteydessä osa haastateltavista puhui myös *mediavirran haltuunotosta* ja sen *suodattamisesta* ja *hyväksikäytöstä*. Tähän ”haltuunottoon” ja ”hyväksikäyttöön” sisältyy selvästi ajatus aktiivisesta toimijuudesta. Sanat kuvastavat myös jollain tapaa sitä, että näitä hankittuja taitoja voidaan hyödyntää ja soveltaa omassa elämässä.

No se (mediakasvatus) on mun mielestäni niiden välineiden haltuunottoa, millä se mediavirta voidaan jollain järkevällä tavalla ottaa vastaan, analysoida sitä, mitä sieltä tulee. Eli opettaa suodattamaan tietoa ja toisaalta käyttämään sitä hyväksi myöskin. (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 29 vuotta)

Yksi haastatteleistani kuvataideopettajista määritteli mediakasvatuksen *mediatapojen opetteluksi*. Hän viittasi tällä siihen, että mediatavat ovat ikään kuin käytöstapoja, jotka ohjaavat sitä, miten missäkin tilanteessa kuuluu toimia (vrt. sosiokulttuuristen käytäntöjen moninaistuminen, Kupiainen 2007a, 16, 19-20). Hän täydensi määritelmänsä vielä sillä, että *mediakasvatus ohjaa näkemään, kuulemaan ja tuntemaan eri asioita eri viestinten kautta*. Tämä oli ainoa mediakasvatuksen määrittelmä, jossa tunteen ulottuvuus (Aufenanger 2003, 2-3) oli edes jollakin tavalla läsnä.

Yksi haastateltavistani pohti mediakasvatuksen käsitettä huomattavasti laajemmin kuin kaikki muut. Kun muut haastateltavat tyytyivät miettimään sitä, miten he näkevät mediakasvatuksen opettajana koulussa, jolloin he itse toimivat kasvattajina, pohti tämä yksi äidinkielenopettaja mediakasvatusta koko elämän kestäväenä oppimisprosessina myös omasta näkökulmastaan.

--- mediakasvatus on niinku sitä, että me kaikki saataisiin jatkuvasti kasvaa ihmisinä siinä mediassa ja tutkia sitä aika monipuolisesti ja kriittisesti ja miettiä sen osuutta omassa elämässä ja ajankäytössä --- että siinäkin tulis murtaneeksi vanhoja kaavoja, mä oon aina yrittänyt sanoa itselleni, että älä nyt lue niitä sanomalehtiä kauheen kauaa, että olis sitten aikaa mennä enemmän sinne oppilaiden mediamaailmaan --- Sellainen oman itsensäkin kasvattaminen. (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 41-vuotta)

Tämä haastateltava myös kritisoi koko kasvatus-sanaa, koska siihen sisältyy arvottava näkemys siitä, että joku on viisaampi kuin toinen ja voi kertoa toiselle, mikä on huonoa ja mikä hyvää. Pienten lasten äitinä hän kuitenkin kertoi olevansa tietyllä tavalla ristiriitaisessa tilanteessa, koska lapsia täytyy suojella sellaiselta mediasisällöltä, mikä ei ole heille hyväksi. Tätä kasvatus-sanana arvolatausta muut haastateltavat eivät problematisoineet.

Viimeistään medialukutaidon käsitettä määritellessään nekin haastateltavat, jotka eivät vielä mediakasvatuksen yhteydessä puhuneet kriittisyydestä, ottivat sen esiin. Muutenkin medialukutaidon määritelmät sulautuivat yhteen mediakasvatuksen määritelmien kanssa; haastateltavani näkivät ne siis ikään kuin samana asiana. Epäilen, että puhe ”mediataidoista” ”medialukutaidon” sijaan olisi saattanut tuottaa hieman selkeämmin mediakasvatuksesta eroavaa puhetta.

Myös medialukutaitoon liitetty kriittisyys tuli haastateltavien puheessa esille *pinnan alle menemisnä, viestien lähettäjän lähtökohtien ja tausta-ajatusten tunnistamisena, kykynä mennä tekstien sisään ja valikoinnin taitona*. Kriittisyys kohdistui siis myös medialukutaidon yhteydessä mediasisältöjen taustakytkentöjen ymmärtämiseen, mutta toisaalta myös omaan aktiivisuuteen siinä, mihin mediasisältöön ylipäätään kannattaa tarttua.

Moni haastateltavistani piti medialukutaitoa meitä ympäröivän mediamaailman *ymmärtämisenä*. Yksi haastateltava sanoi medialukutaidon liittyvän myös siihen, että haluaa saada tietoa asioista. Tällä haastateltava viittasi siihen, että medialukutaitoinen henkilö on ylipäätään kiinnostunut maailmanmenosta. Medialukutaidon ”alkeistasoa” hahmottaneen määritelmän mukaan medialukutaito kiteytyi yksinkertaisesti kyvyksi erottaa eri viestimet (televisio, radio, jne.) ja tekstityypit (uutinen, mainos, jne.) toisistaan.

Medialukutaito näyttäytyi haastatteluissa myös mediatekstien ja -välineiden hallintana ja käyttötaitona. Luulen kuitenkin, että puhe juuri ”medialukutaidosta” ohjasi haastateltavia pohtimaan enemmän juuri niitä taitoja, jotka liittyvät juuri ympäröivän mediamaailman tulkintaan ja ymmärtämiseen kuin itse tuottamiseen. Ainoastaan yksi haastateltavista sanoi, ettei hän pidä medialukutaitoa hyvänä sanana, vaan käyttäisi ennemminkin mediatajun käsitettä.

Yksi haastattelemistani äidinkielen ja kirjallisuudenopettajista liitti medialukutaitoon myös moraalisen ulottuvuuden (Aufenanger 2003, 2-3).

Mun mielestä se (medialukutaito) on juuri sitä, että kun käyttää mediavälineitä, niin hallitsee sen aineksen ja sen massan, mitä sieltä tunkee. Ja ymmärtää sen, että kaikki ei oo hyvää ja kaikki ei oo oikein, mitä sieltä tulee. (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 29 vuotta)

Tämän haastattelun yhteydessä mediasisältöjen moraalisen ulottuvuuden pohdintaan oli saattanut vaikuttaa Jokelan ampumatapaus ja sen yhteydessä mediassa käsitellyt ampujan internetiin jättämät viestit. Tämä haastattelu tehtiin tapausta seuranneena päivänä ja haastateltava puhui siitä muuta-

massa yhteydessä läpi haastattelun. Kukaan muu haastateltavista ei mediakasvatusta tai medialukutaitoa määritellesään nostanut esiin niihin liittyviä käsityksiä oikeasta ja väärästä.

6.2.2 Mediakasvatuksen tavoite

Mediakasvatuksen tavoite kietoutui sekini monen haastateltavani puheessa kriittisyyden ympärille. Useat haastateltavistani pitivät mediakasvatuksen tavoitteena kriittisen ajattelun kehittymistä. Tässä yhteydessä kriittisyys liittyi lähinnä *oikeanlaisen, luotettavan tai todellisen tiedon* suodattamiseen kaikesta mediatarjonnasta. Tällainen ”oikea tieto” vertautui opettajien aiemmin esittämään hyvän mediasisällön määritelmään. Sen mukaan siis hyvä mediasisältö on muun muassa faktapohjaista ja moninäkökulmaista.

Toisaalta kriittisyys mediakasvatuksen tavoitteena liittyi haastateltavien puheessa myös siihen, että osaa erottaa kaikesta tarjonnasta omalta kannaltaan tarpeellisen ja arvokkaan tiedon. Tässä mielessä kriittisyys ei siis tarkoita ainoastaan jonkinlaiset universaalit hyvyyden kriteerit täyttävää tietoa, vaan sitä, että eri ihmisten kannalta erilainen tieto voi olla hyvää ja taito löytää omalta kannaltaan tarkoituksenmukainen tieto on kriittisyyttä.

--- siis, että pystyy ottamaan tietoa vastaan, analysoimaan sitä, suhtautumaan siihen kriittisesti, eli että onks tää nyt oikeenlaista tietoa. --- Että hirveestihän meillä on, tietoo tulee joka tuutista, mutta mikä on sitten sitä arvokasta tietoa, tärkeätä tietoa mun kannalta, mitä tällä tiedolla voi tehdä, voiko tähän tietoon luottaa. Se, että meitä aivopestään ja meille annetaan materiaalia koko ajan, mutta että siitä virrasta jotenkin poimia ne oleelliset ainekset (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 41 vuotta)

Haastateltavat liittivät kriittisyyden myös siihen, että kriittinen henkilö ei ole ikään kuin median vietävissä, vaan että hänellä on vahva ote ympäröivään mediamaailmaan. Tähän liittyi esimerkiksi erilaisten piiloviestien ja -mainonnan havaitseminen televisiosarjoissa ja elokuvissa.

Mutta että mitä piiloviestejä, esimes jotkut tv-sarjat meille antaa, niinku jotkut Salatut elämät, niin minkälaista elämänmallia ja otetaanko siitä sitten mallia. --- Kyllähän ne (oppilaat) löytää nyt jo, että ahaa, siellä on tollaista Aarikkaa nyt ja se on vähän tommonen piilomainos siellä sisällä, tai tää brändien esiintuominen elokuvissa, että hei huomatkaa, nää ei oo täällä vaan sattumalta, vaan niillä on joku tarkoitus, miten nää vaikuttaa meihin. (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 41 vuotta)

Muutama haastateltava puhui myös siitä, että mediakasvatuksen tavoitteena on opettaa *käyttämään medioita oikein*. Tämä medioiden käyttäminen oikealla tavalla tarkoitti haastateltavien puheessa sitä, että pitää tuntea mediamaailmaan liittyviä sääntöjä, ohjeita ja jopa lainsäädäntöä niin, ettei esimerkiksi laita internetiin salaa kuvaamaansa videota tai että tietää, koska ja missä saa valokuvata ja missä taas ei. Tällaiseen medioiden sääntöjenvastaiseen käyttöön ainakin yksi haastattelemistani opettajista kertoi koulussa törmänneensä.

Kaikkein laveimmin mediakasvatuksen tavoitetta pohti sama äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, joka näki mediakasvatuksen elinikäisenä oppimisprosessina myös itsensä kannalta. Hänen mukanaan mediakasvatuksen tavoite olisi saada ote omasta elämästä.

H: Mikä sin mielestä on mediakasvatuksen tavoite?

O: Saada ihmisistä oman elämänsä herroja (nauraa). Eli saada se ote. Se tosiaan koskee meitä kaikkia, me ollaan kaikki siinä kasvajan roolissa kaikenikäiset ihmiset, mieltää ja tajuta sitä todellisuutta ja sitä oman minuuden ja oman ajattelun ja prosessoinnin tärkeyttä, että se on sitä elämää itsessään. Korkealentoista, elämää itsessään... (nauraa). Kyllä se on niinku elämänhallintaa --- (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 41 vuotta)

Tämä haastateltava siis laajensi muista poiketen mediakasvatuksen tavoitteen myös mediamaailman tuolle puolen. Otteen saaminen ja oman elämän herruus ovat haastateltavan mukaan minuuden ytimessä. Sama haastateltava nosti esille myös mediakasvatuksen tavoitteen demokratian säilyttämisen näkökulmasta.

--- se on iso demokraattinen kysymys, että... ei tää nyt ohi mee, mutta vähän taivaanrannan maalailuksi, että mihin maailma menee. Ihan todella, haluamatta arvottaa, että ois paha, että käyttää aikaansa johonkin mediaan, mutta ihan oikeesti, mutta jos se kovin viihdyttävä, viihteellinen aineisto alkaa viedä ihmisen mielenkiinnosta 99 prosenttia ja loppu jää sitten sille, mistä se saa leivän suuhun, niin mihin meidän maailma oikeesti menee? Miten sitten demokratia toimii, jos ihmiset ei oo kiinnostuneita oikeista asioista. Että kyllä se mua välillä aina vähän pelottaa, koska mun mielestä ollaan menty jo aika pitkälle siihen suuntaan, että omaan elämänhallintaan ei oo tarvetta, lillutaan vaan ja viihdytään ja arvostellaan esimerkiksi poliittista päätöksentekoa, mutta ei olla kiinnostuneita muusta. (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 41 vuotta)

6.2.3 Tekemällä oppiminen mediakasvatuksessa

Medialukutaito ei kehity vain mediaa lukemalla, viestejä vastaanottamalla ja analysoimalla, vaan yhtäläillä omia mediaesityksiä suunnitellussa ja toteutettaessa (Niinistö ja Sintonen 2007, 30). Tekemällä oppiminen on lujasti mediakasvatukseen kiinnittynyt ihanne. Käytännössä sen toteuttaminen voi kuitenkin joskus olla haasteellista. Koska haastateltavieni mediakasvatuksen, medialukutaidon ja mediakasvatuksen tavoitteen määritelmät eivät kertoneet vielä kovin paljoa siitä, miten haastateltavani näkevät erityisesti tekemällä oppimisen, kysyin siitä vielä erikseen. Tällä kysymyksellä halusin lähinnä kartoittaa sitä, mitä haastateltavani ajattelevat tekemisestä ja tuottamisesta oppimisen tapana ylipäätään. Myöhemmin pystyin sitten suhteuttamaan näitä ajatuksia heidän kertomuksiinsa työstä käytännössä.

Haastateltavani pitivät lähes poikkeuksetta tekemällä oppimista mediakasvatuksen yhteydessä kaikkein *parhaimpana* tai *tärkeimpänä* oppimisen tapana. Nekin haastateltavat, jotka eivät pitäneet tekemällä oppimista suorasanaisesti parhaimpana tai tärkeimpänä oppimisen tapana, pitivät sitä vähintään *tarpeellisena*.

Tekemällä oppimisen hyvyttä perusteltiin sillä, että se innostaa ja motivoi oppilaita, edistää oppimista ylipäätään ja on kaikkein monipuolisin oppimisen tapa.

H: Mitä sä ajattelet itse tekemisestä ja tuottamisesta oppimisen tapana?

O: Mun mielestä se on paras mahdollinen.

H: Minkä takia?

O: Sen takia, että kun sä teet itse, niin sä opit kaikkein parhaiten. Eli sä joudut käyttämään aivolohkoja vähän tarkemmin siinä työstämisessä. (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 41 vuotta)

Yhden haastateltavan perusteluissa tekemällä oppimisen eduista näkyi siihen liittyvän myös tietyllä tapaa voimaannuttavaa potentiaalia.

Siinä pääsee siihen tuotantoprosessiin käsiksi ja huomaa, että vaikka mä teen, pystyn saamaan lähes yhtä hyvää jälkeä aikaiseksi, kun joku ammattilainen ---. Ja se on tietysti mukavaa tekemistä ja siitä oppii ja se on hyvin tärkeitä. (kuvataideopettaja, 35 vuotta)

Vaikka kuvataide on selkeästi enemmän tekemiseen perustuva oppiaine kuin äidinkieli ja kirjallisuus, ei suhtautumisessa tekemällä oppimiseen näkynyt erityistä hajontaa näiden oppiaineiden opettajien välillä.

Tässä yhteydessä opettajat eivät juurikaan pohtineet tekemällä oppimiseen liittyviä käytännön ongelmia. Ainoastaan yksi haastateltavista tunnusti tekemiseen ja tuottamiseen liittyvän hieman myös omaa tekniikanpelkoa. Hän nosti esille myös tekemiseen liittyviä ryhmänhallinnan ja vastuun kysymyksiä.

--- plus tietenkin nää vastuualueet, että yhet kuvaa jossakin hakkuuaukiolla ja ite on luokassa ja niillä on materiaalia ja kirvestä mukana suurin piirtein ja yhet juoksee tien yli ja entäs jos kamera ei toimi ja osaako ne sitä nyt käyttää, niin kaikki nää on tämmösiä. Mutta muuten tykkään kyllä. (kuvataideopettaja, 42 vuotta)

6.2.4 Yhteenvetoa: Kriittisyyttä ja aktiivista toimijuutta ihanteiden ohjaamana

Tarkoitukseni oli tässä luvussa kuvata sitä, millaisia mediakasvatuksellisia ihanteita haastattelemillani opettajilla on. Opettajien näkemykset ihanteellisesta mediakasvatuksesta olivat kaiken kaikkiaan melko yhtenäisiä mediakasvatuksen kirjallisuudesta kumpuavien ihanteiden kanssa. Niin haastattelemini opettajien ajatukset mediakasvatuksen sisällöistä kuin tavoitteistakin tuntuvat henkivän mediakasvatuksen yleisiä ideaaleja.

Haastattelemani opettajat eivät tehneet puheessaan juurikaan eroa sen välille, näkevätkö he mediakasvatuksen enemmän mediaoppina (media opetuksen kohteena) vai mediaopetuksena (media opetuksen välineenä) (vrt. Tuominen 1999, 20-21). Tämä vahvistaa sitä ajatusta, että näitä kahta

mediakasvatuksen eri puolta on käytännössä vaikea pitää toisistaan erillään, eikä se ole edes tarkoituksenmukaista (vrt. Kotilainen 2000, 39). Haastattelemani opettajat näkivät mediakasvatuksen ihanteiden tasolla sekä opetuksen kohteena että välineenä.

Haastateltavieni puhe mediakasvatuksesta, medialukutaidosta ja mediakasvatuksen tavoitteesta kietoutui oikeastaan saman ilmiön pohdinnaksi hieman eri näkökulmista. Opettajat eivät erotelleet mediakasvatusta ja medialukutaitoa niin, että edellinen olisi selvästi toimintaa, joka tähtäisi jälkimmäiseen eli jonkinlaisen taidon saavuttamiseen. Toisaalta tällaisen käsitteellisen erottelun tekeminen onkin melko turhaa. Mediakasvatuksen ja medialukutaidon (tai ylipäätään mediakasvatuksella tavoiteltavan taidon) näkeminen yhtenä lienee eheämpi ja kokonaisvaltaisempi tapa tarkastella ilmiötä. Siksi en tässä yhteenvedossakaan koe tarpeelliseksi pitää erillään haastateltavieni puhetta näistä mediakasvatuksen eri puolista, vaan tarkastelen niitä mediakasvatuksellisten ihanteiden kokonaisuutena.

Haastateltavieni näkemykset mediakasvatuksen ihanteista eivät jakaantuneet mitenkään haastateltavien iän, koulutuksen tai sen perusteella, olivatko he äidinkielen ja kirjallisuuden vai kuvataiteen opettajia. En siis jaa tässä yhteenvedossakaan haastateltavien näkemyksiä näiden taustatekijöiden mukaan mihinkään ryhmiin, vaan tarkastelen heidän puhettaan puhtaasti temaattisina kokonaisuuksina.

Kaikkein selkein ja kaikille haastateltaville yhteinen mediakasvatuksellinen ihanne oli pyrkimys kriittisyyteen. Tämä tuli esille monella tapaa niin mediakasvatuksen, medialukutaidon kuin mediakasvatuksen tavoitteiden määritelmässäkin. Kriittisyys on noussut keskeisimmäksi mediakasvatuksen tavoitteeksi myös aiemmin tehdyissä opettajien asenteita selvittävässä tutkimuksessa (Kotilainen 2000, 112, Kärkkäinen 1985). Ainakin tämä mediakasvatuksellinen ihanne on siis pitänyt pintansa. Aiempi tutkimus jättää kuitenkin aika lailla avoimeksi sen, mitä opettajat kriittisyydellä oikeastaan tarkoittavat.

Selkeimmin kriittisyys näyttäytyi haastateltavieni puheessa erilaisten ulkopuolelta tulevien vaikutuspyrkimysten tunnistamisena. Näistä vaikutuspyrkimyksistä opettajat puhuivat viestien tai mediasisältöjen tuottajien taka-ajatuksina, aivopesuna tai peräti medioiden pommituksena.

Haastattelemistani opettajista suuri osa siis näki, että meihin kohdistuu jatkuvasti eri suunnista jonkinlaisia tavalla tai toisella vaikuttamaan pyrkiviä sanomia/viestejä. Tässä opettajien ajatukset ver-

tautuvat Douglas Kellnerin (1998) näkemykseen kriittisyyden merkityksestä mediakulttuurissa. Kellnerin mukaan kriittisen medialukutaidon oppiminen on olennaisen tärkeää, kun ihmiset opettelevat tulemaan toimeen tämän viettelevän kulttuuriympäristön kanssa. Kellnerin mukaan mediamanipulaation luku- ja arviointitaito ja vastustaminen ovat edellytyksiä sille, että pystymme toimimaan vallitsevassa mediakulttuurissa (Kellner 1998, 10). Ainakin yksi haastateltavistani viittasi vaikutuspyrkimysten olevan kaupallisia puhuessaan televisiosarjoihin ja elokuvaan liittyvästä piilomainonnasta ja brändäyksestä. Muuten haastateltavat eivät juurikaan tuoneet esille sitä, kuka tai mitkä tahot meihin pyrkivät vaikuttamaan ja miten. Tulkitsenkin heidän tarkoittaneen yleisellä tasolla hyvin monenlaisia ja monitahoisia vaikutuspyrkimyksiä. He siis toisaalta näkivät mediamaailman tietyllä tavalla erilaisten intressien taistelukenttänä, jossa selvitäkseen ihminen tarvitsee kriittisyyttä. Kukaan haastatelluista ei kuitenkaan nähnyt itseään tai oppilaitaan passiivisina vaikutusten kohteina tai puhtaasti näiden vaikutusten armoilla olevana. Surkuttelua tai moralisointia asian tiimoilta ei siis esiintynyt. Vaikutuspyrkimykset nähtiin enemminkin vallitsevana todellisuutena, johon on opittava suhtautumaan oikealla tavalla.

Toinen kriittisyyden aspekti, mikä haastateltavieni puheessa nousi selvästi esiin, oli oikeanlaisen tiedon erottaminen väärästä tiedosta. Tällä viitattiin usein siihen, että pitää osata erottaa toisistaan faktapohjainen ja epätosi tieto. Tässä kriittisyyden ulottuvuudessa korostui opettajien näkemys hyvästä mediasisällöstä, johon liitettiin monia (journalismin) ihanteita aina tosiasioihin perustumisesta, monipuolisuuteen ja luotettavuuteen. Tässä näkemyksessä kriittisyydestä korostuu se, että haastateltavani näkivät mediamaailman tulvivan erilaista tietoa, josta vain osa on sellaista, mikä kannattaa ottaa huomioon. Tämä näkemys kriittisyydestä korostaa siis nimenomaan tietoa ja hyötynäkökulmaa, ei viihdettä tai viihtymistä.

Vielä yksi haastateltavieni kriittisyyteen liittämä näkökulma oli valikoinnin taito. Edelliseen verrattuna tässä näkemyksessä korostui se, että eri ihmisten kannalta (ja eri tilanteissa) erilainen mediasisältö on hyödyllistä tai tarpeellista. Ja tällaisen itselle tiettyyn tilanteeseen sopivan mediasisällön löytäminen on kriittisen valikoinnin tulosta. Tämä näkökulma myös korostaa sitä, että ihminen on itse aktiivinen mediasisältöjen valitsija, eikä hän siis ohjaudu passiivisesti tarjonnan mukaan.

Kriittisyyden ohella toinen haastattelemieni jakama mediakasvatuksellinen ihanne oli ajatus aktiivisesta toimijuudesta. Tähän liittyy haastatteluissa esiin tullut ajatus medialaitteiden ja -välineiden haltuunotosta ja hyväksikäytöstä. Haltuunotto ja hyväksikäyttö viittaavat voimakkaasti siihen, että ihminen ei ole median, eikä liioin mediavälineiden armoilla, vaan pystyy käyttämään niitä itselleen

hyödyllisellä tai tarpeellisella tavalla tilanteen mukaan. Haltuunotto ja hyväksikäyttö ovat siis paljon enemmän kuin teknistä välineidenkäyttötaitoa.

Sekä kriittisyyden että aktiivisen toimijuuden ihanteet käyvät yhteen sellaisen mediakasvatuksellisen määritelmän kanssa, joka painottaa voimakkaasti ihmisen toiminnallisuutta mediakulttuurissa. Ajatukseen sisältyy vetoamus pro-aktiivisen ihmisen puolesta mediakulttuurin yllykkeitä vastaanottavan re-aktiivisen tai passiivisen ihmisen vastavoimana. (vrt. Suoranta ja Ylä-Kotola 2000, 11). Haastattelemani opettajat näkivät myös mediakasvatuksen tavoitteen selkeästi taitona pelkän tiedon sijaan (vrt. Niinistö ja Sintonen 2007).

Jos kriittisyys ja aktiivinen toimijuus olivat melkein kaikkien haastateltavien jakamia yhteisiä mediakasvatuksellisia ihanteita, nousi haastatteluista esille myös muutamia yksittäisiä ja kiinnostavia näkemyksiä aiheeseen. Ainoastaan yksi haastateltavistani puhui mediakasvatuksesta todella korkealentoisella ihanteiden tasolla. Tämä äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja näki mediakasvatuksen koko elämänmittaisena oppimisprosessina, missä me kaikki olemme koko ajan oppijan roolissa. (Vrt. käsitys medialukutaidosta elinikäisenä oppimisprosessina, Potter, 2001, 7-12) Kukaan muu haastateltavista ei tässä yhteydessä sijoittanut itseään mediakasvatuksen kohteeksi. Tämä sama äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja myös korosti mediakasvatuksen tavoitteen olevan ylipäätään elämästä otteen saamista. Hän siis ainoana haastateltavana laajensi mediakasvatuksen mediamaailman tuolle puolen ja tarkasteli sitä yleisellä tasolla koko elämän näkökulmasta. Tähän nivoutui myös hänen näkemyksensä siitä, että mediakasvatuksella on merkitystä myös demokratian säilyttämisen kannalta. Hän näki, ettei demokratia voi toimia, jos ihmiset eivät ole kiinnostuneita oikeista asioista, vaan he haluavat ainoastaan viihtyä. Tämä haastateltava lähestyi ainoana haastateltavista mediakasvatusta ainakin ihanteiden tasolla yhteiskunnallisesta näkökulmasta siinä mielessä, että hän näki mediakasvatuksella olevan tehtävää myös yhteiskunnallisen tiedostavuuden kasvattamisen kannalta (vrt. Herkman 2007, 38). Tämä haastateltava oli suorittanut opintojensa yhteydessä tiedotusopin perusopinnot. Näyttäisikin siis siltä, että mediakasvatuksen näkeminen laajemmin yhteiskunnallisessa kontekstissa edellyttää myös tietäntyyppistä perehtymistä aiheeseen. Tiedotusopin opintojen (tai ylipäätään jonkinlaisten mediaopintojen) ohella tällaista perehtymistä aiheeseen voi olla ylipäätään kiinnostus yhteiskunnallisista asioista ja/tai yhteiskunnallinen aktiivisuus, esimerkiksi toimiminen jossakin kansalaisjärjestössä.

Tiivistin aikaisemmin tutkimukseni teoriaosuudessa mediakasvatuskirjallisuudesta kumpuavat ihanteellisen mediakasvatuksen tavoitteet toisaalta yksilön ja toisaalta yhteiskunnan kannalta (kts. tar-

kemmin 3.1.7). Yksilön kannalta mediakasvatuksella pyritään ensinnäkin kohti oman elämän hallintaa ja kykyä toimia mediaympäristössä omien tarpeiden mukaan. Itseilmaisun keinojen ja välineiden kautta taas luodaan pohjaa aktiiviselle kansalaisuudelle, minkä taas voi nähdä mediakasvatuksen tavoitteeksi yhteiskunnan kannalta. Haastatteleman opettajat tarkastelivat siis mediakasvatuksen tavoitteita lähinnä yksilön näkökulmasta. Ainoastaan yksi opettaja laajensi pohdintaansa mediakasvatuksen tavoitteista yhteiskunnalliseen suuntaan. Käsittäisin tässä olevan kysymys siitä, että koulussa ja varsinkin perusopetuksessa, on oleellista luoda se pohja, opettaa oman elämän hallintaa, jolle aktiivinen kansalaisuus sitten myöhemmin rakentuu. Se, että haastateltavani pitivät tärkeänä opettaa kriittisyyttä ja aktiivista toimijuutta kertoo siitä, että heillä on näkemystä ja halua tarjota eväitä sille matkalle, jonka varrella oppilaista parhaimmillaan voi varttua yhteiskunnan kannalta tärkeitä aktiivisia kansalaisia.

Aufenangerin (2003) jaottelun mukaan tarkasteltuna opettajat lähestyvät mediakasvatusta ihanteiden tasolla erityisesti kognitiivisesta ja aktiivisesta ulottuvuudesta. Yhteiskunnallinen ulottuvuus sai haastateltavien puheessa sijaa lähinnä sen pohdintana, mitä löytyy erilaisten mediatuotantojen taustalta ja itse mediaesityksistä. Sen sijaan yhteiskunnalliseen lähestymistapaan liittyvät erilaisten valtasuhteiden, arvojen ja asenteiden erittely eivät haastatteluissa juurikaan tulleet esiin. Mediakasvatuksen moraalinen ja tunteen ulottuvuus näyttäytyivät kumpikin yhden haastateltavan puheessa. Moraalista ulottuvuutta sivunnut opettaja puhui sen ymmärtämisestä, ettei kaikki mediasisältö ole hyvästä tai oikein. Tunteen ulottuvuutta taas yksi haastateltavista hipoi puhuessaan siitä, että mediakasvatus ohjaa myös tuntemaan erilaisia asioita viestinten kautta (vrt. Aufenanger 2003, 2-3).

6.3 Mediakasvatuksen arki

Kahden edellisen luvun taustoituksen varassa siirryn tässä luvussa opettajien puheeseen mediakasvatuksen arjesta koulussa. Olin erityisen kiinnostunut juuri siitä, millaisia ovat haastateltavieni kokemukset käytännön mediakasvatuksesta koulussa. Halusin ensinnäkin selvittää, millaisissa olosuhteissa opettajat voivat koulussa mediakasvatusta toteuttaa. Tähän perehdyin kysymällä haastateltaviltani koulun ilmapiiristä, opetusta mahdollisesti rajoittavista tekijöistä, mediakasvatuksen roolista opettajien oman oppiaineen sisällä ja siitä, kenen tehtävänä he pitävät koulussa mediakasvatuksen toteuttamista. Toisekseen olin kiinnostunut siitä, miten mediakasvatus koulussa käytännössä rakentuu; miten mediakasvatuksen aiheet ja sisällöt syntyvät ja millaisin työtavoin ja välinein opettajat mediakasvatusta opettavat. Halusin kuulla vielä erikseen, millaisia kokemuksia opettajilla oli onnistuneista ja toisaalta epäonnistuneista mediakasvatuskokeiluista. Onnistumisten ja epäonnistumisten

kokemusten kautta toivoin pääseväni kiinni niihin syihin, jotka toisaalta edesauttavat ja toisaalta estävät mediakasvatuksen toteuttamista.

Olen edellä esittänyt, että haastattelemanani opettajat vastaavat Sirkku Kotilaisen (2000) hahmottelemaa kuvaa mediakasvatusta opetuksessaan monipuolisesti toteuttavasta ihanneopettajasta (kts. 6.1.4). Kotilaisen tutkimuksen tilastollinen ote ei kuitenkaan mahdollistanut kuin oletuksia siitä, millainen tämä ihannetyyppi yksilönä on (Kotilainen 2000, 120). Oman tutkimukseni laadullinen ote antoi mahdollisuuden Kotilaisen tutkimuksen taakse menemiseen. Pääsin siis konkreettisemmin ja yksityiskohtaisemmin kiinni siihen, millaista mediakasvatus koulun arjessa opettajien mukaan on. Aiemmassa tutkimuksessa mediakasvatuksen tietyn osa-alueen toteuttamisen käytäntöjä on tosin selvitetty hyvinkin yksityiskohtaisesti. Esimerkiksi Mari Hankala (2002) perehtyi lisensointityössään sanomalehtiopetuksen toteuttamiseen koulussa. Tässä tutkielmassa luon tätä huomattavasti yleisluontoisemman katsauksen mediakasvatuksen toteuttamiseen osana äidinkielen ja kirjallisuuden ja kuvataiteen opetusta. Tarkoitukseni on kuitenkin kuvata mediakasvatuksen kokonaiskuvaa, ei mitään sen yksittäistä osa-aluetta.

Esittelen ensin opettajien puhetta mediakasvatuksen arjesta ja peilaan sitä lopuksi aiempaan tutkimukseen.

6.3.1 Olosuhteet mediakasvatuksen toteuttamiseen

6.3.1.1 Koulun ilmapiiri

Haastattelemanani opettajat kokivat, että heidän kouluillaan vallitsee yleisesti ottaen suotuisa ilmapiiri mediakasvatuksen toteuttamiseen. Suotuisaa ilmapiiriä kuvailtiin haastatteluissa *kannustavaksi* ja *virkeäksi*. Positiiviseen ilmapiiriin viittasi myös yhden haastateltavan toteamus, että heidän koulussaan *eletään tätä päivää*. Tämä toteamus kuvastaa myös sitä, että haastateltava koki, että mediakasvatus kuuluu olennaisesti nykyaikaiseen kouluun.

Myönteinen ilmapiiri näkyi opettajien mukaan siinä, että kouluissa oli viime vuosina tehty runsaasti mediakasvatukseen liittyviä laitehankintoja. Opettajat olivat myös saaneet halutessaan osallistua erilaisiin mediakasvatukseen liittyviin koulutuksiin ja käyttää aikaa mediakasvatusprojektien toteuttamiseen. Yksi haastatelluista mainitsi erikseen, että mediakasvatuksen toteuttamisella on heidän koulussaan vahvasti rehtorin tuki. Toisen haastateltavan mukaan mediakasvatuksen arvostus kou-

lussa oli noussut, kun oppilaat olivat menestyneet koululaisille järjestetyssä lyhytelokuvakilpailussa.

Haastatteluissa tuli kuitenkin esiin myös se, että mediakasvatukseen suhtaudutaan koulun sisällä hyvin vaihtelevasti. Tämän näkemyksen mukaan kunkin koulun opettajista osa on kiinnostunut mediakasvatuksesta, kun taas osa ei pidä sitä ollenkaan tärkeänä. Jotkut haastateltavista näkivät osan opettajakunnasta jopa pelkäävän mediakasvatusta ja sen opettajalle asettamia haasteita. Tästä näkökulmasta asiaa katsovien opettajien mielestä mediakasvatus jää liian helposti koulun muiden tehtävien ja tavoitteiden jalkoihin.

O: Koko koulussa se (suhtautuminen mediakasvatukseen) varmaan jakaantuu.

H: Millain?

O: Toiset on innostuneita ja toiset ei missään nimessä, mä luulen niin.

H: Mistä sä luulet, että se johtuu?

O: Varmaan pelosta, kokemattomuudesta, tai sitten että vaaditaan iteltä liikaa, että pitäis tehdä jotakin ihmeellistä. Mä luulen, että semmosista asioista. (kuvataideopettaja, 42 vuotta)

Yksi haastateltavista luonnehti, että mediakasvatus on koulussa ilmapiiritasolla vielä *lapsenkengissä*. Tällä hän viittasi siihen, että aineenopettajat ovat liian sitoutuneita omaan oppiaineeseensa ja tällaisessa tilanteessa mediakasvatuksen kaltaisen aihekokonaisuuden mahdolluttaminen omaan opetusohjelmaan tuottaa hankaluuksia. Tämä opettaja piti mediakasvatuksen sisällyttämistä kaikkiin oppiaineisiin tärkeänä sen takia, että sen avulla oppilaita voitaisiin saada motivoitua koulutyöhön ylipäättäen.

Meille on se aikanaan itse kullekin opettajankoulutuslaitoksella luotu se, ne kaikki vaatimukset tietynlaiseen oppituntiin ja tietynlaiseen opetussuunnitelman toteuttamiseen ja se on ollut hyvin oppiainekekeistä. Ja kun se on ollut äidinkielessä sitä, missä media on kuitenkin osana, niin mitä se on sitten muissa. Nyt kun ajatellaan sitä, että pitäis päästä yhä lähemmäs sitä todellisuutta, missä me eletään, näiden oppiaineiden opiskelussa, niin median kauttahan sinne päästäisi, että se olis uskottavaa ja kiinnostavaa ja todella sais tarttumapintoja oppilaisissa se opetettava aines --- (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 41 vuotta)

Yhdessäkään haastattelussa ei kuitenkaan tullut esille, ettei mediakasvatusta arvostettaisi koulussa ollenkaan.

6.3.1.2 Mediakasvatuksen toteuttamisen haasteet arjessa

Kartoitin opettajien ajatuksia mediakasvatuksen arjen haasteista kysymällä sitä, rajoittavatko heidän mielestään jotkut tekijät jollakin tapaa mediakasvatuksen toteuttamista. Mediakasvatuksen toteuttamista rajoittavina tekijöinä haastateltavani nostivat esiin niin puutteellisen välineistön, aikapulan, liian suuret ryhmäkoot, oman oppiaineen vähäisen tuntimäärän kuin omat resurssitkin. Huomionar-

voista lienee kuitenkin myös se, että osa haastateltavista ei nähnyt mediakasvatuksen toteuttamiselle mitään esteitä.

Selvästi eniten haastatteleman opettajat kaipasivat sekä omaan että oppilaidensa käyttöön lisää tietokoneita. Haastatellut kaipasivat tietokoneita lisää niin opettajalle opetuskäyttöön kuin oppilaille opiskelukäyttöönkin.

Mä haluaisin käyttää enemmän internettiä ja powerpointtia, mutta se kariutuu siihen, että tietokone ei oo aina saatavilla. (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 41 vuotta)

--- ja sitten se, että jos jatkuvasti oppilailla olis käytössä vaikka paria kohti yks tietokone, niin tulis tehtyä enemmän niitä uutistekstejä ja muita. Että se olis niinku helpompaa päästä sinne atk-luokkaan. (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 41 vuotta)

Suurin osa lisää tietokoneita toivoneista opettajista oli sitä mieltä, että he voisivat hyödyntää enemmän erilaisia ohjelmia (kuten kuvankäsittely- tai editointiohjelmia) opetuksessaan, jos heillä olisi aina halutessaan mahdollisuus käyttää tietokoneita. Koulun välineistöön liittyen yksi opettaja toivoi käyttöönsä lisää kameroita ja yksi lisää videokameroita.

Monet haastattelemistani opettajista olivat kuitenkin tyytyväisiä koulun mediakasvatusvälineistöön. Haastatelluista muutama ei kokenut minkään rajoittavan koulussa mediakasvatuksen toteuttamista. Nämä haastateltavat näkivät, että koulun välineistö mahdollistaa monenlaista opetusta ja se on opettajasta kiinni, miten hän näitä mahdollisuuksia hyödyntää. Haastateltavat viittasivat myös siihen, että heidän koulunsa tarjoama välineistö on hyvää suhteutettuna siihen, että he työskentelevät peruskoulussa. Peruskoululta ei siis vaadittu *uusimpia ohjelmia, huippumodernia teknologiaa* tai *mielellöntä editointikoneistoa*.

Välineistön ohella useat haastateltavat nostivat esille mediakasvatusta rajoittavina tekijöinä myös ajan puutteen ja liian suuret ryhmäkoot. Ajanpuutteella viitattiin joko siihen, että oppitunnit ovat liian lyhyitä tai siihen, että tuntimäärä omassa aineessa ylipäättään on liian vähäinen mediakasvatuksen monipuoliseen toteuttamiseen. Tällä haastateltavat tarkoittivat opetussuunnitelman moninaisia vaatimuksia, joihin mediakasvatusta on hankala mahduttaa.

--- jos ajattelee oikeesti sitä, että kuvista on kaks tuntia yläasteella ja sen jälkeen se on valinnainen ja sit jos kattoo seiskan opsia, niin eipä siihen kauheesti mediakasvatusta sisällytetä, jos haluaa ne kuvataiteen eri osa-alueet sieltä läpi. Kun mä mietin, että missä vaiheessa siellä kuvisopettaja vetää mediakasvatusta seiskaluokalla, koska se vie loppujen lopuksi, kun aletaan tekemään, niin ihan siksi jo, että ei sulla oo ihan joka ryhmälle antaa kameraa käteen, että täytyy tehdä vuorotellen --- (kuvataideopettaja, 45 vuotta)

Ryhmäkokoja pohtiessaan osa haastateltavista toi esiin, että jos opetusryhmät olisivat pienempiä, olisi erilaisia mediakasvatusprojektejakin helpompi toteuttaa. Pienemmissä opetusryhmissä oppilaita olisi helpompi neuvoa, jokaiselle oppilaalle olisi mahdollisuus antaa henkilökohtaista ohjausta, ja toisaalta myös työvälineitä riittäisi kaikille. Isojen ryhmien kanssa aikaa menee myös ”hukkaan” kurinpitämiseen.

Myös oman osaamisen tai jaksamisen nähtiin rajoittavan jollakin tapaa mediakasvatuksen toteuttamista. Yksi haastateltavista näki rajoitteena sen, ettei hän osaa käyttää joitakin teknisiä välineitä tarpeeksi hyvin. Toinen taas haluaisi syventää omaa osaamistaan, jotta hän tulevaisuudessa pystyisi totuttamaan mediakasvatusta monipuolisemmin. Ainoastaan yksi haastateltavista toi suoraan esiin sen, etteivät yhden opettajan voimat riitä määräänsä monipuolisempaan mediakasvatuksen toteuttamiseen. Hän kaipasikin opetukseen avuksi media-assistenttia, joka huolehtisi erilaisten laitteiden kunnossapidosta ja olisi apuna niiden käytön opettamisessa. Tällöin opettajan omia voimia riittäisi enemmän varsinaiseen opetustyöhön.

--- meillä on täällä laitteisto siinä kunnossa, että kyllä täällä pystyy tekemään aika paljon. Mutta sitten yks, että yhden henkilön resurssit ja voimavarat on kauheen rajalliset (nauraa). Et jos sä alat tekemään vaikka animaatiota ryhmän kanssa, jossa on 25, tai 24 oppilasta, niin se on niin hirvee hässäkkä, että siinä ei oikeesti yks opettaja tahdo revetä kaikkeen, että täytyy sanoo, että kun mä oon kahtena vuonna niitä tehnyt, niin mä mietin, että kun mulla on 24 oppilaan ryhmä, et alanko mä tekeen ollenkaan. Tätä työtä vois tehdä niinku enemmänkin, mutta siihen tarvittais oikeestaan sitten toinen henkilö. Meillä on tätä keskustelua käyty monta vuotta, että ois kauheen hyvä, jos koululla olis käytössä tämmönen niin sanottu media-assistentti. (kuvataideopettaja, 45 vuotta)

6.3.1.3 Mediakasvatus osana omaa oppiainetta ja koko koulun opetusta

Yritin saada käsitystä mediakasvatuksen toteuttamisen mahdollisuuksien rajoista tiedustelemalla haastateltaviltani myös sitä, miten he näkevät mediakasvatuksen osana omaa oppiainettaan ja osana koko koulun opetustyötä. Näitä teemoja osa haastateltavistani sivusi jo puhuessaan mediakasvatuksen toteuttamista rajoittavasta aikapulasta ja opetussuunnitelman moninaisista vaatimuksista, mutta halusin kuulla vielä selkeämmin kaikkien haastateltavien ajatuksia siitä, miten mediakasvatuksen opetus liittyy opettajien oman aineen opetukseen ja näkevätkö he sen osana koko koulun ja kaikkien oppiaineiden tehtäviä.

Suurin osa haastattelemistani opettajista, sanoi mediakasvatuksen olevan tavalla tai toisella koko ajan osa heidän opetustaan. He eivät siis nähneet mediakasvatusta erillisenä kokonaisuutena äidinkielen ja kirjallisuuden tai kuvataiteen opetuksen ohessa. Osa näistä haastateltavista viittasi myös siihen, että heillä on opetuksessaan jaksoja, jolloin keskitytään sisällöllisesti enemmän median tee-

moihin, mutta että mediakasvatuksen pitäminen kokonaan irrallaan muusta opetuksesta tuntuu mahdottomalta ja tarpeettomaltakin.

Ei sitä oo tarvinnut analysoida tolleen, et onks se (mediakasvatus) koko ajan läsnä. Riippuu vähän painotuksesta, mun mielestä se olis hyvä, jos asiat kulkis mukana, eikä ne olis vaan, eihän elämäkään oo sellaista, että se on viipaloitu tällasiin siivuihin, et kyllä jos mä opetan kielioppia, niin mä mietin silloinkin, että miten mä käytän tätä tavallisessa elämässä. --- Mä toivoisin, että se olis limittäin nää (äidinkielen ja kirjallisuudenopetuksen eri) alueet.--- Ne sekoittuu toisiinsa ja mun mielestä se on hyvä, että sekoittuukin. (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 41 vuotta)

Haastateltavien keskuudessa oli myös selvästi havaittavissa huolta siitä, että he eivät mielestään ennätä paneutua mediakasvatukseen tarpeeksi. Tässä keskeisimpänä esteenä nähtiin se, että opetussuunnitelma edellyttää opettamaan niin paljon erilaisia asioita, että mediakasvatuksen osuus jää väkisinkin vähäiseksi ja pinnalliseksi.

Meidän opetussuunnitelma on kuitenkin niin täynnä kaikkee muuta, mitä pitää käydä läpi, että kyllä se on valitettavan pieni osuus se varsinainen median opettaminen, mediakasvatuksen opettaminen. Kyllä se jää vähälle, kun pitää käydä väriopit ja sommittelut ja kaikki muut läpitte, kyllä se vie niiltä aikaa. Että vähäistä... yritän raapasta toki seiskan aikana niitten kanssa televisoo, valokuvaa, pikkusen mainosta, mutta ei silleen pysty uppoutumaan niihin hommiin. (kuvataiteenopettaja, 33 vuotta)

Huoli mediakasvatuksen vähyydestä opetuksessa kumpusi haastateltavieni kokemuksesta mediakasvatuksen tärkeydestä. Haastateltavani olivat sitä mieltä, että koska medially on ylipäättään yhä tiukempi ote ihmisten (ja erityisesti nuorten) elämästä, mediakasvatus pitäisi ottaa entistä enemmän huomioon myös koulussa. Useat haastateltavistani kokivatkin mediakasvatuksen roolin koulutyössä korostuneen viime aikoina. Osa opettajista oli myös muuttanut suhtautumistaan mediakasvatukseen. Heidän kertomansa mukaan aiemmin *riippakiveltä* tai *pikkulisältä* tuntunut mediakasvatus oli alkanut saada entistä enemmän jalansijaa osana heidän opetustaan, koska he olivat tunnistaneeet sen tärkeyden.

--- no mulla ei nyt kovin monivuotista kokemusta, mutta huomaan tässä, että mä alan pitää sitä (mediakasvatusta) tärkeempänä kuin aikaisemmin. --- Ja sit mä en tiedä, että onks se vaan mun ajatuksissa, vai onks se oikeistikin niin, että se mediakasvatus on ollu vaan semmonen pikkulisä. Ehkä se aikaisemmin on ollutkin. Mä en muista, että me oltais ite kouluaikoina... no internetiä ei käytetty silloin ollenkaan... sanomalehteä saatettiin joskus lukea, mutta että hyvin pienessä roolissa. Et kyl se nyt on paljon isompi juttu kun silloin ja mä pidän sitä kyllä tärkeenä. (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 29 vuotta)

Ainostaan yhden haastateltavan puheessa mediakasvatus näyttäytyi *kevennyksenä* suhteessa muihin oppiaineen sisältöön, kuten kielioppiin.

Haastateltavani jakoivat melko yhtenäisen käsityksen siitä, että mediakasvatuksen tulisi olla osa koko koulun ja kaikkien oppiaineiden opettajien työtä – toisin sanoen kaikkien opettajien vastuulla.

Tätä perusteltiin sillä, että mediakasvatuksessa on ylipäätään kysymys nuorten *maailman ymmärtämisestä* tai *maailman kohtaamisesta yhdessä* ja tässä kaikkien opettajien pitäisi olla mukana.

Kyllä sen (mediakasvatuksen) mun mielestä pitäisi (olla kaikkein opettajien tehtävä), koska se ei oo omana oppiaineenaan ja se on kuitenkin tärkeä, niin kyllä se mun mielestä kuuluu kaikille. Kaikkien pitäisi olla tietoisia siitä --- Kun ihmetellään, miksi oppilaat on noin aggressiivisia tai miks ne on noin levottomia, niin kyllä kaikkien pitäisi ymmärtää, että se voi johtua siitä kuvatulvasta ja siitä kuvaähkystä ja siitä pelimaailmasta, missä ne elää. Just ollaan selvitelty sellaista kärhämää, mikä on tapahtunut netissä, että on mesessä haukuttu kavereita, niin rehtori selvittää sitä sitten koulussa, kun se sama kiusaaminen jatkuu koulussa, niin kyllä opettajienkin pitäisi olla enemmän tietoisia ja valvutuneita siitä, mitä siellä oikeesti tapahtuu ja kuinka niitä medioita käytetään (kuvataideopettaja, 33 vuotta)

Usea haastatelluista kuitenkin koki, että tällä hetkellä mediakasvatus ei ole osa kaikkien opettajien työtä. Heidän mielestään mediakasvatus on nykyisellään liikaa ainoastaan äidinkielen ja kuvataiteenopettajien vastuulla. Yksi haastateltavista sanoi mediakasvatuksen olevan lisäksi liiaksi riippuvainen opettajan omista kiinnostuksenkohteista.

Sanotaan niin, että se (mediakasvatus) vois olla (osa kaikkia oppiaineita), jos opettajilla olis tavallaan niitä valmiuksia siihen enemmän, niin se olis jäsennellympää. Nyt se on vaan heitetty sinne. Eihän yläasteen opettajat, ne on kuitenkin aineenopettajia, matikan opettaja opettaa matikkaa. Niin eihän niillä, meillä ei oo oikein mitään koulutusta siihen mediakasvatukseen, jos siitä lähetään liikkeelle, et se on ihan sen oman kiinnostuksen varassa. Että olisinhan mä kuviksenopettajana voinut kiinnostua vaikka keramiikasta ja olis hirveesti savitöitä (nauraa). Mut mä nyt satuin kiinnostumaan tästä, näistä välineistä se oikeestaan lähti. (kuvataiteenopettaja, 45 vuotta)

Muutama haastateltavista toivoi erikseen, että jo opettajankoulutusvaiheessa mediakasvatukseen kiinnitettäisiin enemmän huomiota.

Yksi haastateltavistani pohti erikseen sitä, että tietynlainen kaaoksen tai epävarmuuden sietokyky on mediakasvatuksen toteuttamisessa välttämätön ominaisuus. Hän uskoi, että osalla opettajakunnasta juuri tämän ominaisuuden puute estää mediakasvatuksen toteuttamisen kokonaan. Vaikka hän itsekin koki epävarmuuden osittain stressaavana, hänen mielestään parhaat onnistumiset työssä syntyvät usein juuri odottamattomista tilanteista.

--- hirveen harvoin ne lähtee tekemään mitään projektia mediakasvatuksen näkökulmasta --- Et ei ne viitti lähteä sähläämään niitten laitteiden kanssa. Se on oikeesti aika stressaavaa, kun siinä on sellainen kaaostilanne koko ajan päällä. Monet opettajathan ei kestä sitä ollenkaan, ne haluaa, että oppilaat istuu siellä järjestyksessä ja niillä on ne vihkot ja kirjat ja työskennellään ja ryhmätöitä voidaan tehdä... Monella se kynnys on tosi korkeella. Mut samalla tavalla mä oon ite aloittanut, epävarmuudesta ja kaaoksesta. Se on yks osa tän työn jännitystä, että jos ei olis epävarmuutta... mä en jaksais millään opettaa niin, että mä tiedän aina, mitä sieltä tulee, vaan mulla pitää olla se tietty avoin tekijä. Jos puhutaan mediakasvatuksen huippuhetkistä, niin siihen liittyy se, että mä en tiedä, mitä tästä tulee, et siihen tuleekin joku hieno juttu, tai oppilaiden oivallus, mitä mä en osannut odottaa. (kuvataideopettaja, 45 vuotta)

Moni haastateltavista sanoi, ettei tiedä, onko mediakasvatus osa muiden oppiaineiden opetusta, mutta uskoi sen ainakin osittain olevan. Aiheesta toivottiin kuitenkin lisää keskustelua koulun sisällä

niin, että kaikki opettajat voisivat enemmän *tiedostaa* mediakasvatuksen osuuden ja tärkeyden omassa oppiaineessaan.

6.3.2 Mediakasvatuksen rakentuminen koulun arjessa

6.3.2.1 Aiheiden synty

Lähtiessäni selvittämään sitä, miten mediakasvatus koulun arjessa opettajien mukaan rakentuu, kiinnitin ensiksi huomiota mediakasvatuksen aiheiden ja asiasisältöjen syntyyn. Koulujen mediakasvatusta on kritisoitu siitä, että se on painottunut opettajien maun ja mediakokemusten varaan ja sulkenut pois erityisesti nuorison omaa makua (Kupiainen, Sintonen ja Suoranta 2007, 4).

Halusin siis tietää, hyödyntävätkö opettajat jo mediakasvatuksen aihevalinnoissa oppilaiden mediakulttuurin merkityksiä.

Haastattelemani opettajat jakaantuivat mediakasvatukseen liittyvien aiheiden ja asiasisältöjen synnyn suhteen karkeasti kolmeen ryhmään. Ensimmäinen ryhmä koki tukeutuvansa voimakkaasti opetussuunnitelmaan ja oppikirjaan aiheita suunnitellessaan. Toinen ryhmä tukeutui jonkin verran opetussuunnitelmaan, mutta näki omilla kiinnostuksenkohteillaan olevan myös huomattavasti painoarvoa aiheiden rajaukseen ja käsittelytapoihin nähden. Kolmas ryhmä ei maininnut ollenkaan kiinnostavansa huomiota opetussuunnitelmaan mediakasvatuksen aiheita suunnitellessaan.

Ne haastattelemistani opettajista, jotka tukeutuivat voimakkaimmin opetussuunnitelmaan ja oppikirjaan, kuuluivat haastateltavien nuorempaan (29 – 35 -vuotiaat) ryhmään. Heillä ei siis vielä ole ehkä ehtinyt syntyä omia käytäntöjä ja rutiineita niin paljon kuin vanhemmilla ja pitempään opettajana työskennelleillä kollegoilla. Toisaalta juuri tästä johtuen nuoremmat opettajat saattavat myös voimakkaammin tunnistaa tukeutuvansa opetussuunnitelmaan.

H: Mistä ja miten syntyy ne aiheet, mitä näillä mediatunneilla tai mediakasvatuksessa käsitellään?

O: No, ööö... opetussuunnitelmasta se varmaan lähtee ja et se näkyy oppikirjassa, että kyllä mä niinku oppikirjan sisällysluettelosta katon, että nämä aiheet täällä on, nämä mun pitää käsitellä, mutta välttämättä mä en käytä siihen sitä oppikirjaa, että me tehdään se jotenkin muuten. Että kyllä mä aika paljon tukeudun siihen annettuun, että nämä asiat täytyy niinku tämän luokka-asteen kanssa käydä läpi ja sitten ne käydään. (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 29 vuotta)

Osittain opetussuunnitelmaan tukeutuvat opettajat kertoivat täydentävänsä opetussuunnitelman tai oppikirjojen tarjoamaa aihevalikoimaa omilla näkemyksillään, tai päättävänsä itse, miten he opetussuunnitelman rajaamat aiheet käsittelevät.

No tota... ne opetettavat asiat, niin nehän on siellä opsissa, mutta miten mä sitten tarjoilen sen heille, minkälaisessa paketissa, sehän on ihan meistä opettajista kiinni. Tavallaan kuvisopettaja luo sen oman

työnsä, --- kyllä mä niitä kehittelen, että ne syntyy vaan vuosien kokemuksella, mitä nyt tämä mun pääni tuottaa (nauraa). (kuvataideopettaja, 43 vuotta)

Yllättävän moni haastateltavista ei maininnut oppikirjaa tai opetussuunnitelmaa ollenkaan puhuesaan mediakasvatukseen liittyvien aiheiden synnystä. Tämä ei välttämättä liity ollenkaan siihen, ettei opetussuunnitelma olisi myös heidän opetuksensa pohjalla. He vaan eivät ensisijaisesti koe tukeutuvansa siihen mediakasvatuksen aiheita suunnitellessaan. Nämä haastateltavat kertoivat aiheiden syntyvän lähinnä omasta maailmasta tai ylipäätään omista mielenkiinnon kohteista. Tätä perusteltiin sillä, että kun on jostain kiinnostunut, niin siitä myös tietää paljon ja osaa näin ollen myös kertoa oppilaille. Muutama haastateltava kertoi mediakasvatukseen liittyvien aiheiden syntyvän kulloinkin ajankohtaisista asioista.

No se kans riippuu vähän ajankohdasta, että mitä on nyt pinnalla, onko omassa koulussa pinnalla joku juttu, mihin haluttais keskittyä, et meillä on aina välillä ollut tällöisiä teemoja, että sen mukaan mennään ja sitten yritetään nää muut nivoo siihen samaan, että turvallisuus on meillä ollut yks vuosi tämänönen teema-aihe --- Ja nyt meillä on 100-vuotisjuhla tulossa --- Että kyllä se ajankohtaisuus on, mitä yhteisesti päätetään, niin se on se, mikä ohjaa sitä valintaa. (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 41 vuotta)

Yksi haastattelemistani opettajista kertoi antavansa oppilaille laajan teeman, jonka pohjalta oppilaat voivat itse rajata varsinaisen aiheen ja sen, miten he tätä aihetta käsittelevät. Tämä haastateltava antoi kaikkein voimakkaimmin ymmärtää, että oppilaat vaikuttavat paljon siihen, mitä aiheita mediakasvatuksessa käsitellään. Kuitenkin suurin osa myös muista haastateltavista kertoi olevansa *lojaali oppilaita kohtaan* ja kysyvänsä myös heiltä, mikä kiinnostaa ja mitä he haluaisivat tehdä. Osa opettajista sanoi myös seurailevansa nuorten maailmassa liikkuvia asioita sillä silmällä, että voisi napata sieltä aiheita myös koulutyöhön. Oppilaiden omien mielenkiinnonkohteiden huomiointamasta perusteltiin sillä, että kun oppilaat saavat itse vaikuttaa käsiteltäviin aiheisiin, he ovat myös kiinnostuneita niiden toteuttamisesta.

O: Mä yritän ettiä jotakin sellaista, mikä kiinnostais, mikä olis lähellä noitten nuorten maailmaa. Mutta aika usein ne lähtee niistä itestä, että niillä on mahdollisuus vaikuttaa siihen, ne saa ite valita.

H: Ne siis ehdottelee ite jotakin?

O: Kyllä ne ehdottelee joo ja sit kun ne ite saa tehdä siitä, mitä ne ite keksii ja mikä niitä kiinnostaa, niin silloin yleensä onnistuu, ne jaksaa tehdä niitä. (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 31 vuotta)

Vaikka suurin osa haastattelemistani opettajista kertoi pyytävänsä oppilaita osallistumaan aiheiden suunnitteluun, kukaan ei osannut antaa esimerkkiä mediakasvatukseen liittyvästä työstä, harjoituksesta tai projektista, joka olisi toteutettu oppilaiden oman idean pohjalta. Moni haastateltavista myös kertoi, että vaikka oppilailta kyselisikin heidän kiinnostuksenkohteistaan, eivät he useinkaan ole valmiita niistä kertomaan.

--- mä oon yrittänyt ajatella nuorten maailmaa kylläkin ja yrittänyt, että mikä teitä kiinnostais, mikä teitä innostais, mutta sillä hetkellä kun niitä pyytää, niin niitä ei tule. Kukaan ei puhu mitään. Sitten

vasta kun aletaan hommiin ja aiheena on se tämä ja tuo, niin voi kun tylsää tai mälsää tai tyhmää. (kuvataideopettaja, 42 vuotta)

Usea haastatelluista totesi, että oppilaat ovat kyllä innokkaita katselemaan videoita, mutta muuten kovinkaan rakentavia ehdotuksia mediakasvatukseen aiheiksi heillä ei ole. Lähes kaikki haastattelemistani opettajista siis ainakin yrittivät ottaa oppilaiden tärkeäksi tai kiinnostavaksi kokemia aiheita mukaan mediakasvatukseen. Käytännössä tällaisia aiheita oli vaan vaikea saada oppilaista irti.

6.3.2.2 Välineet ja työtavat

Pyrin myös pääsemään kiinni mediakasvatuksen arjen käytäntöihin kysymällä haastateltaviltani, millaisia työvälineitä ja -tapoja he mediakasvatuksessa käyttävät. Pyysin haastateltaviani kertomaan esimerkkejä erilaisista töistä, joita he olivat toteuttaneet jonkun tietyn välineen tai työtavan avulla. Haastateltavieni puheessa työvälineet ja -tavat sekoittuivat luontevasti koko ajan. Suuri osa haastateltavista ei siis tehnyt juurikaan eroa välineiden ja menetelmien välille. Olen kuitenkin tässä analyysissä pyrkinyt erottelemaan opettajien mediakasvatuksessa käyttämiä työtapoja ja -välineitä selkeyttäkseni kuvaa luokkahuoneen käytännöistä. Esittelen tässä myös erikseen niitä välineitä (ja niiden käyttötapoja), joita opettajat käyttävät omassa opetuksessaan ja toisaalta niitä välineitä (ja niillä toteutettavia töitä), joiden avulla oppilaat tuottavat tai tekevät itse mediasisältöjä. Nämäkin luonnollisesti sekoittuvat käytännössä, mutta tässä selkeyden vuoksi käsittelen niitä erillisinä kokonaisuuksina.

Tässä yhteydessä on oleellista huomioida myös se, että vaikka joka opettaja ei haastattelussa maininnutkaan erikseen kaikkia työtapoja ja välineitä, hän voi näitä tästä huolimatta käyttää. Tässä analyysissä kuvaankin sitä, mistä välineistä ja työtavoista opettajat, jotkut spontaanisti ja jotkut lisäkysymysteni ohjaamina, haastattelutilanteessa puhuivat. Eli ehkä voi kuitenkin sanoa, että nämä heidän haastattelussa esiin tuomansa työtavat ja -välineet ovat heidän mielessään päällimmäisiä. Voi tietenkin olla myös niin, että opettaja on käyttänyt jotakin välinettä tai työtapaa ainoastaan kerran ja kertoi siitä haastattelussa. Tämä taas voi vääristää tulosta positiiviseen suuntaan.

Haastattelemani opettajat hyödynsivät opetuksessaan hyvin monipuolisesti erilaisia mediavälineitä. Olen jakanut heidän käyttämänsä opetusvälineet perinteisiin opetusvälineisiin, audiovisuaalisiin opetusvälineisiin, tietokoneen ja internetin hyödyntämiseen osana opetusta ja printtimedian käyttöön opetuksessa.

Haastateltavani eivät haastatteluissa juurikaan kertoneet käyttävänsä perinteisiä opetusvälineitä osana mediakasvatusta. Ehkä mediakasvatus aiheena ohjaa automaattisesti pohtimaan erilaisten teknisten välineiden tai mediasisältöjen hyödyntämistä opetuksessa, jolloin perinteisemmät opetusvälineet jäävät ikään kuin sivuosaan. Ainoastaan yksi haastatteleminen kuvataideopettajista mainitsi käyttävänsä opetusvälineenä ensisijaisesti kynää ja paperia. Tyypillinen tällainen kynän ja paperin avulla toteutettava tehtävä oli sarjakuvan piirtäminen. Tätä opettaja tosin selitti sillä, että koska tietokoneita ei ole tarpeeksi saatavilla, joudutaan useimmiten turvautumaan käsin tekemiseen. Toisaalta tämä sama haastateltava myös painotti sitä, että vaikka puhutaankin mediakasvatuksesta, ei hänen mielestään kannata liikaa hurmioitua teknologiasta, vaan keskittyä ennemminkin tekemisen sisältöön.

--- vaikka tänä päivänä keskitytään hirveesti tietokoneeseen, niin mun mielestä pitäis pitää se sanomalehti ja se postikortinkirjoitustaito, että yhtä lailla se postikortti on media, niin yllä, että ei auttais mennä siihen tekniikan huumaan siinä matkassa, että kyllä se kuitenkin se sisältö ja viesti on se tärkein ja se on ihan sama, millä sä sen tuotat. (kuvataideopettaja, 33 vuotta)

Opettajat kertoivat myös käyttävänsä opetusvälineenä valmiita kuvia, kuten mainoskatalogeja, taidekuvia tai postikortteja. Kuvien pohjalta opettajat toteuttivat joko kirjallisia tehtäviä (esimerkiksi kuva-analyysi) tai kuvallisia tehtäviä (esimerkiksi valmiin kuvan jatkaminen piirtämällä). Tehtävien luonteen suhteen jakautumista tapahtui luonnollisesti niin, että äidinkielen ja kirjallisuudenopettajat teettivät kirjallisia ja kuvataideopettajat kuvallisia tehtäviä. Valmiita kuvia käytettiin myös opetuksen elävöittäjänä muussakin kuin varsinaisessa mediakasvatuksessa.

Mä käytän postikortteja myös kirjallisuudenopetuksessa, ne on niinku siis taideteoksia postikortteina. Yritän niinku kuvan kautta välittää sitä realismin ja romantiikan tunnelmaa tai symbolismia tai muuta, että mä käytän siis kuvaakin siinä kyllä. (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 29 vuotta)

Tässä yhteydessä voisi tietenkin pohtia sitä, onko järkevää erotella sitä, mikä on varsinaista mediakasvatusta ja mikä taas ei. Jos mediakasvatus typistyy edellä kuvatuksi kuvan käytöksi kirjallisuudenopetuksen elävöittäjänä, se ei ole kovin hedelmällistä tai tarkoituksenmukaista. Toisaalta se voi jollekin opettajalle olla ensi askel kohti median monipuolisempaa hyödyntämistä. Siksi otin myös tämän kuvan käyttö opetuksen elävöittäjänä -esimerkin tähän mukaan.

Ainoastaan kaksi haastateltavaa mainitsi käyttävänsä muun opetuksen tapaan myös mediakasvatuksessa liitutaalua ja piirtoheitintä.

Audiovisuaalisiksi opetusvälineiksi lasken tässä videot, dvd:n, television ja elokuvat. Näitä opetusvälineitä hyödynsivät osana mediakasvatusta melkein kaikki sekä äidinkielen ja kirjallisuuden että

kuvataiteen opettajat. Osa opettajista oli nauhoittanut televisiosta mainoksia, dokumentteja tai musiikkivideoita, joita sitten oli katsottu oppilaiden kanssa ja purettu niitä joko keskustellen tai kirjallisesti. Kaikkein selkeimmin nuorten mediamaailmasta ammentava audiovisuaalisen materiaalin käyttötapa oli yhden äidinkielen ja kirjallisuudenopettajan kuvaama musiikkivideoanalyysi, johon yhdistyy tietyllä tavalla myös viihdearvon valjastaminen hyötykäyttöön.

Siitäkin mä näytän esimerkkien avulla eri musiikkivideolajit ja tietysti taas kalvolla, että mitkä piirteet minkäkinlaiseen musiikkivideoon kuuluu ja sitten tota analysoidaan muutamia videoita ja sitten mä oon teettänyt ihan semmosena levyraatina sitä. Että annetaan pisteitä ja katotaan, mikä oli hyvää ja mikä huonoa ja tukiko se sitä kappaleen sanomaa vai ei. (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 29 vuotta)

Muutama haastattelemistani opettajista piti erillistä elokuvakurssia, jolla katsottiin runsaasti elokuvia. Muutama opettaja myös mainitsi käyvänsä aina joskus oppilaiden kanssa myös elokuvissa. Niimeltä opettajat mainitsivat näyttäneensä oppilaille Amelié-, Citizen Kane - ja Espoon viimeinen neitsyt -elokuvia. Juuri näiden elokuvien valitsemista perusteltiin monella tapaa. Amelié-elokuvaa oppilaidensa kanssa katsonut opettaja piti sitä hyvin analysoitavaksi sopivana, koska se on monikerroksinen niin tarinan kuin kuvakerronankin suhteen. Hän näki elokuvan näin mahdollistavan monia erilaisia käsittelytapoja. Citizen Kanea oppilailleen näyttänyt opettaja taas piti elokuvaa sopivana kouluun erityisesti sen historiallisuuden ja erilaisuuden takia. Erilaisuudella hän viittasi siihen, etteivät oppilaat juuri vapaa-ajallaan katso tämän tyyppisiä elokuvia. Espoon viimeinen neitsyt -nuorisuelokuvaa oppilailleen näyttäneen opettajan mukaan taas kyseinen elokuva on aiheensa puolesta nuorille sopiva valistuselokuva. Tämä elokuva sopi koulussa näytettäväksi myös pituutensa puolesta.

Mä oon kasiluokkalaisille näyttänyt sen, just sopiva 90 minuutin elokuva, Espoon viimeinen neitsyt, aika rankka, sellainen, kuustoistavuotiaat likat lähtee rilluttelemaan ja kokeillaan huumeet ja tupakat ja viinat ja seksit ja mä oon näyttänyt sen yleensä keväällä, vai oliko se talvella, just niiku lomaa ennen, oikein kunnan valistuselokuva --- (kuvataideopettaja, 33 vuotta)

Yksi haastattelemistani opettajista mainitsi erikseen, että hyviä elokuvia on vaikea löytää, eikä hänen vuoksi juurikaan näytä oppilailleen elokuvia. Osa haastateltavista toi esille myös elokuvienkatseluun koulussa liittyvät tekijänoikeusongelmat.

--- tässä on sitten nää omat sudenkuoppansa, kun yrittää hyvää ja käyttää sitä mediaa ja opettaa sen käyttöä ja näyttää mahdollisuuksia, niin äkkiä lankee johonkin tekijänoikeuksiin, mikä on mun mielestä ihan älytöntä koulussa, että sä et saisi leffaa näyttää ja että sä joutuisit siitä teostoja maksamaan. Se on vähän ristiriidassa, että kauheesti pitäis mediakasvatusta niinku opettaa, mutta millä sä sitä opetat, jos sä et saa käyttää mitään materiaaleja, niin se on ihan käsittämätöntä. Vouhotetaan, että mediakasvatus, mediakasvatus, sitten kun ruvetaan miettimään tekijänoikeuksia, niin sä rikot niitä joka kerta, tai useasti ainakin, kun sä opetat mediaa. Paha sitä elokuvaa on opettaa, jos et saa elokuvaa näyttää. (kuvataideopettaja, 33 vuotta)

Suurin osa haastateltavistani hyödynsi tietokonetta ja internetiä osana opetustaan. Neljä haastateltavaa käytti internetiä luokassa opetuksen osana lähes joka oppitunnilla. Tietokone oli tällaisessa käytössä ikään kuin ”moderni liitutaulu”, jonka avulla opettajat havainnollistivat oppilailleen jotakin, antoivat opetettavaa asiaa elävöittäviä tai havainnollistavia esimerkkejä, tai näyttivät powerpoint-esityksiä. Tällaiseen tietokoneen ja internetin hyödyntämiseen luokasta täytyy luonnollisesti löytyä myös videotykki, jonka avulla tietokoneen kuvan voi heijastaa valkokankaalle.

--- jos me puhutaan vaikka neulanreikäkaderoista, niin sieltä (internetistä) löytyykin blogeja esimerkiksi, joissa ihmiset kertoo harrastuksestaan ja on laittaneet näyttille erilaisia kuvia ja kertoo, miten se kuva on otettu. Se kertoo jotenkin enemmän, kuin jos että mä pelkästään puhuisin täällä. (kuvataideopettaja, 35 vuotta)

Melkein kaikki haastattelemistani äidinkielen ja kirjallisuudenopettajista teettivät oppilaillaan tietokoneilla tekstinkäsittely- ja tiedonhankintaharjoituksia. Tiedonhankintatehtävissä tavoitteena oli yleensä joko löytää ylipäättään tietty tieto internetistä tai toisaalta arvioida tiedon luotettavuutta. Näitä tehtäviä tehtiin yleensä aina koulun atk-luokassa.

O: --- sitten tehdään netistä hakutehtäviä, eli mulla on valmiit tehtävät ja niitten pitää löytää sieltä vastaukset niihin.

H: Minkä tyyppisiä ne on ne tehtävät?

O: Voi olla vaikka tämmösiä, että katso väestörekisterikeskuksen sivuilta, että monta samansukunimistä ihmistä on kuin sinä itse olet. Tai mitkä on jotkut planeettojen nimet englanniksi (nauraa). Tyyliin monenlaisia. Siinä harjoituksessahan ei tuu tietysti välttämättä tämmöstä siis sitä tiedon oikeellisuuden arviointia niinkään, vaan opetellaan hakemaan sitä tietoa sieltä. (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 29 vuotta)

Yksi haastateltavistani kertoi, että saatuaan esimerkiksi tekstinkäsittelyharjoituksen valmiiksi, oppilaat saavat mennä ikään kuin palkinnoksi katsomaan omia sähköpostejaan tai pelaamaan esimerkiksi Älypää-tietovisaa. Haastateltavat ylipäättään erottivat selvästi internetin tavoitteellisen opetuskäytön viihdekäytöstä.

Yhden haastateltavan mukaan oppilaat tekisivät mielellään kaikkea mahdollista tietokoneilla, tekemisen asiasisällöstä riippumatta. Tämä opettaja näkikin tietokonetyöskentelyn lähinnä *lisäekstrana* suhteessa muuhun koulutyöhön.

Mutta että se on ihan semmoinen lisäekstraa, että jos joskus mennään sinne tekemään niitä tehtäviä, että mä en nää sitä kuitenkaan hirveen hyödylliseksi. Että luultavasti oppilaat pelaa tietokoneella ihan riittävästi muutenkin, että ei niitä kielioppiharjoituksia ehkä tarvii sillä tavalla tehdä. Sitten se on kuitenkin aina pääroolissa siellä se laite ja se peli kuin ne asiat, joita pitäis opiskella. Mutta semmosena lisävivana se menee. (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 29 vuotta)

Kuvataideopettajat teettivät äidinkielen ja kirjallisuudenopettajia harvemmin oppilailla tehtäviä tietokoneilla. He saattoivat hyödyntää tietokonetta oppilaiden kanssa harjoittelemalla erilaisten editointi- tai kuvankäsittelyohjelmien käyttöä, jos tällaiseen oli koulussa mahdollisuus.

Haastattelemiini äidinkielen ja kirjallisuudenopettajat hyödynsivät kaikkein eniten ja monimuotoisimmin printtimediaa osana mediakasvatuksen opetusta. Printtimedialla tarkoitan tässä sanoma- ja aikakauslehtiä. Myös suurin osa kuvataideopettajista käytti sanoma- ja aikakauslehtiä opetuksessaan runsaasti. Ennakko-oletukseni oli, että äidinkielen ja kirjallisuudenopettajat hyödyntäisivät lehtiä enemmän sisällöllisesti ja kuvataideopettajat taas lähinnä materiaalina. Haastatteluissa kävi kuitenkin ilmi, että myös kuvataideopettajat teettivät printtimateriaalista monenlaisia sisällöllisiä analyysiharjoituksia ja toisaalta taas äidinkielenopettajat käyttivät lehtiä myös puhtaasti materiaalina erilaisissa leikeissä tai peleissä.

Monet haastateltavistani kertoivat osallistuvansa oppilaidensa kanssa säännöllisesti sanomalehti- viikkoon, osa myös aikakauslehtipäivään. Äidinkielen ja kirjallisuudenopettajilla tuli sanomalehden käytöstä opetuksessa mieleen eniten erilaisia esimerkkitehtäviä. Tämä johtunee yksinkertaisesti siitä, että sanomalehti on ollut osa opetusta pitempään kuin mikään muu mediaväline. Sillä on siis pisimmät perinteet koulumaailmassa. Toisaalta myös nuorimmat haastateltavat olivat heti omaksuneet sanomalehden osaksi opetustaan, vaikka heidän koko työuransa aikana koululla olisikin jo ollut monipuolisemmin erilaista mediavälineistöä käytettävissä kuin heidän vanhemmilla kollegoillaan on aikoinaan ollut. Sanomalehden runsaaseen opetuskäyttöön vaikuttanee perinteen ohella myös sen helppo saatavuus ja käytettävyys. Äidinkielenopettajat muun muassa tutkivat oppilaidensa kanssa lehden rakennetta, erilaisia tekstityyppejä, käyttivät sanomalehteä tiedonhankintaan tai hyödynsivät sitä kielioppiharjoituksiin. He tutkivat oppilaidensa kanssa myös lehden kuvia ja saattoivat tehdä niistä kirjallisia analyysiharjoituksia tai keskustella kuvista suullisesti. Yksi opettajista kertoi teettäneensä lehdestä leikatuista sanoista moderneja runoja. Usea haastateltava piti sanomalehteä *loistavana* ja *monipuolisena* oppimateriaalina.

--- mä oon huomannut, että Aamulehtikin on loistava materiaali. Et oppilaitten kanssa ihan tutkitaan sitä, minkälainen sanomalehti on, mistä osista se koostuu, mikä siellä pysyy aina samana, minkälaisia erilaisia tekstityyppejä siellä on --- Sit sieltä löytyy mielipidekirjoituksia, joihin me voidaan kirjoittaa vastineita, tai saada aiheita keskustelulle. Sit sanomalehdestä löytyy tietoa, paljonkin eri aiheisiin. --- Me voidaan tarkastella sarjakuvia, lukee kritiikkejä. Sanomalehti on oivallinen opetusapu. (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 29 vuotta)

Kuvataideopettajat hyödynsivät sanoma- ja aikakauslehtiä materiaalina esimerkiksi paperimassana tai perspektiivitehtävissä niin, että jotakin valmista lehden kuvaa pitää jatkaa piirtämällä. Sisällöllisi-

sesti kuvataideopettajat olivat hyödyntäneen printtimedian kuvamateriaalia esimerkiksi pohtimalla oppilaidensa kanssa tekstin ja kuvan vuorovaikutusta tai vertailemalla kahden eri päivälehdien uutiskuvitusta samasta aiheesta.

Sanomalehdessä on hirveen hyviä kuvia, siis esimes, mä oon joskus tehnyt sellaisen, kun on tullut itelle rinnakkain Aamulehti ja Hesari kuukauden verran. Sit mä leikkelen niistä, kun on samassa uutisessa käytetty ihan eri kuvia ja sit me oppilaiden kanssa pohditaan niitä, että miten se sisältö niissä kuvissa saattaa olla ihan eri, vaikka teksti ois lähes sama, mutta kuvan sisältö voikin kertoa ihan eri asiaa. --- Tai sit kaikissa tämmösissä kuvasommittelu tai kuvanrajaustehtävissä, että lehtikuvathan on hirveen hyviä ihan niinku laadullisestikin, ne on mielenkiintoisia --- (kuvataideopettaja, 45 vuotta)

Haastateltavani teettivät oppilaillaan runsaasti sellaisia harjoituksia, missä nämä tekivät tai tuottivat itse jotakin mediasisältöä. Omien mediasisältöjen tekeminen painottui luonnollisesti niin, että äidinkielellä oppilaat tuottivat enemmän erilaisia tekstejä kun taas kuvataiteessa tuotettiin kuvallista materiaalia. Olen jakanut tässä oppilaiden tekemän oman mediatuotannon kolmeen ryhmään: valokuvaamiseen, elokuvaamiseen ja muuhun mediatuotantoon

Kaikki kuvataideopettajat kertoivat teettäneensä oppilaillaan erilaisia valokuvaustehtäviä. Sen sijaan äidinkielen tunneilla valokuvakameroita ei juurikaan käytetty. Yksi äidinkielenopettajista koki valokuvaamisen olevan *enemmän kuvataideopettajan asia*.

Pääasiassa kuvataideopettajat käyttivät valokuvastehtävissä työvälineinä digikameroita, mutta muutama opettaja nosti esiin, että oppilaat harjoittelevat myös filmikameran käyttöä ja kuvien tekemistä itse koulun pimiössä. Yksi haastatelluista kuvataideopettajista oli harjoitellut oppilaidensa kanssa myös neulanreikäkameran käyttöä. Melkein kaikki kuvataideopettajien kertomista esimerkkitehtävistä käsittelivät aiheeltaan jollakin tapaa ”ihmistä” tai ”minuutta”. Eniten opettajat olivat teettäneet henkilökuvia. Aiheeseen oli monesti tutustuttu ensin lehtikuvien avulla. Tämän jälkeen oppilaat olivat saaneet lavastaa joko kouluun tai kotiin studion, jossa kuvat oli lopulta otettu. Minuutta käsitellevissä kuvaustehtävissä oppilaat olivat samalla harjoitelleet myös kuvaamiseen liittyviä perusasioita, kuten sommittelua ja näkökulman valintaa ja rajausta.

Mä oon ite kiinnostunut tommosesta, tai mikä on tärkeätäkin tän ikäsilte, niin niinku minän esilletuomista, no semmostahan ne tekee tietenkin aina, kun ne tekee kuvista, minänsä kanssa toimii, mutta muotokuva, se on aika kiva ollut, että semmosia muotokuvia. Koska siihen saa hyvin paljon asiaa, että ne voi lavastaa niitä, tai ne voi ottaa, et niinku kuvassa kaikella on merkitys, jos se katsoo suoraan kameraan, jos se katsoo... niinku kuvakulmilla on merkitystä, tai jos se katsoo sivulle, silläkin on merkitys. Se on rajannut sen katsojan, vetäytynyt jonnekin omaan maailmaansa. --- Se on semmosta minä, minä, minä, minän tutkimista. (kuvataideopettaja, 43 vuotta)

Suurin osa kuvataideopettajista oli jatkanut oppilaidensa kanssa kuvaustehtäviä useasti myös kuvankäsittelyharjoituksilla tietokoneilla.

Elokuvaamista, eli erilaisten liikkuvasta kuvasta koostuvien töiden tekemistä, olivat harjoitelleet oppilaidensa kanssa melkein kaikki haastattelemani opettajat kahta äidinkielen ja kirjallisuudenopettajaa lukuun ottamatta. Opettajat olivat teettäneet oppilailla niin lyhytelokuvia, musiikkivideoita, uutisia kuin mainoselokuvaakin. Videokameralla toteutetut työt olivat aina pitempiä projekteja, joita työstettiin useilla oppitunneilla. Ne saattoivat myös liittyä koulun ulkopuolisen yhteistyötahon kanssa yhdessä toteutettaviin projekteihin (kts. tarkemmin 6.3.2.3). Yksi haastatteleistani kuvataideopettajista sanoi animaation tekemisen soveltuvan erityisen hyvin kuvataiteenopetukseen, koska kuvaamisen ohella siinä harjoitellaan koko kuvattavan miljööän luomista itse. Elokuvaamisen työläydestä huolimatta usea haastateltava mainitsi juuri näiden harjoitusten olleen erityisen antoisia. Palaankin tarkemmin näihin harjoituksiin opettajien kertoessa onnistuneimmista mediakasvatuskemuksistaan (kts. 6.3.3).

Valokuvaamisen ja elokuvaamisen lisäksi haastattelemani opettajat teettivät oppilaillaan runsaasti erilaisia printtimediaan liittyviä mediatekstejä. Äidinkielen ja kirjallisuudenopettajat teettivät oppilaillaan erityisesti erilaisia sanomalehden tekstilajeja aina uutisesta mielipidekirjoitukseen. Yksi haastatteleistani äidinkielen ja kirjallisuudenopettajista kertoi tehneensä oppilaidensa kanssa myös mainostekstejä ja lööppejä esimerkiksi luetun kirjan pohjalta. Elokuvan pohjalta useat haastatteleistani äidinkielen ja kirjallisuudenopettajista kertoivat oppilaiden kirjoittavan kritiikkejä. Moni haastatteleistani kuvataideopettajista taas oli teettänyt oppilaillaan mainoksia.

Vaikka haastatteluissa opettajien puhe mediakasvatuksessa käytetyistä välineistä ja työtavoista sekoittuikin koko ajan, yritän tässä vielä havainnollistaa erikseen opettajien suosimia työtapoja. Työtavoilla tarkoitan yksin työskentelyä, ryhmätöitä ja opettajajohtoista luennointia.

Suurin osa haastateltavista piti erilaisia ryhmätöitä parhaiten mediakasvatukseen soveltuvana työtapana. Opettajat kokivat, että ryhmissä syntyy usein hedelmällistä keskustelua ja oppilaat saavat yhdessä enemmän aikaan kuin yksin. Ryhmätyön huonoksi puoleksi nähtiin se, että ryhmän sisällä usein *joku lusmu pääsee luistamaan*. Muutama haastateltava puhui myös siitä, että yksin tehtävät harjoitukset voivat joskus tuottaa ryhmätöitä syvällisempiä lopputuloksia, kun oppilaiden ei tarvitse ottaa huomioon muiden mielipiteitä. Haastateltavani kertoivat monien harjoitusten tai projektien alkavan yksilötyönä, mistä ne voivat myöhemmin laajentua ryhmätyöksi ja lopulta koko luokan yhteiseksi keskusteluksi. Samassa työssä saattoi siis usein olla monia erilaisia vaiheita.

Kukaan opettajista ei pitänyt opettajajohtoista luennointia mediakasvatukseen soveltuvana työtapana. Melkein kaikilla opettajilla luennoiminen liittyi lähinnä aiheeseen tai työhön johdattelemiseen -

harjoitusten pohjustamiseen. Luennoiminen oli siis usein ikään kuin harjoitusten tieto-osuus, jonka jälkeen oppilaat alkoivat itse tehdä jotakin.

--- Ja sitten kyllä mä myös opettajajohtoisesti opetan, että millain sen tekstin pitäisi rakenteeltaan olla. Varsinkin siinä vaiheessa, jos se ite tuotetaan, niin kyllä se käydään sitten kalvolta läpi myös ja sitten tosiaan tutustutaan esimerkkiteksteihin. (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 29 vuotta)

Melkein kaikki haastateltavat sanoivat pyrkivänsä välttämään luennoimista mahdollisimman paljon. Yksi äidinkielen ja kirjallisuudenopettajista mainitsi erikseen, että jo hänen opiskeluaikanaan painotettiin kovasti sitä, että oppilaiden pitää olla äänessä, mutta opettaja ei saa olla. Eräs haastattelemistani kuvataideopettajista jopa pelkäsi olevansa liian opettajajohtoinen.

Mä pelkään koko ajan, että mä oon liian opettajajohtoinen, koska mä tiedän, että mä oon hirveen voimakas, tai mun pitää ite koko ajan jarrutella, kun mä näen, että joku oppilas, mä nään sen idean, mihin se on pyrkimässä ja musta olis ihan nami sanoa sille, että tee tän työn jatko, tee näin ja näin ja näin, niin saat hyvän työn siitä. Mut se pitää vaan asetella ne sanansa niin, että se oppilas ikään kuin itse löytäis sen, et se olis sen oma keksintö. (kuvataideopettaja, 43 vuotta)

Opettajat korostivat myös mediakasvatukseen soveltuvista työskentelytavoista puhuessaan sitä, että he kokevat itse tekemisen kaikkein hedelmällisimmäksi oppimisen tavaksi juuri mediakasvatuksen yhteydessä (vrt. 6.2.3).

6.3.2.3 Yhteistyö

Yksi osa opettajan mediakompetenssista koostuu pyrkimyksestä yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Pyrkimys yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyy osittain aktiivisen oppimisen työmenetelmiin, koska molemmissa korostuu tavoite opettajan ja oppilaan sekä oppilaiden kesken sellaisesta viestinnällisestä vuorovaikutuksesta, jossa on tilaa eri osapuolten kokemuksille ja näkökulmien huomioinnille. Sen lisäksi pyrkimys vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön tarkoittaa sellaisen avoimen opetuskulttuurin toteuttamista, jossa voi rakentua yhteistyötä opettajien, vanhempien ja vaikka median kanssa. (Kotilainen 2001, 47.)

Tässä yhteydessä olin erityisen kiinnostunut siitä, millaista yhteistyötä haastatteleman opettajat harjoittavat mediakasvatuksen tiimoilta koulun sisällä muiden opettajien kanssa, ja ovatko he ehkä toteuttaneet myös jotain yhteistyöhankkeita koulun ulkopuolisten tahojen kanssa.

Useat samassa koulussa työskentelevistä haastateltavistani olivat tehneet ainakin joskus jonkin verran yhteistyötä keskenään. Tällainen äidinkielen ja kuvataiteen yhteistyö liittyi yleensä johonkin suurempaan projektiin, kuten lyhytelokuvan työstämiseen. Näyttäisi siis siltä, että erityisesti juuri

mediakasvatuksessa äidinkielellä ja kuvataiteella on annettavaa toisilleen. Yhteistyötä harjoitettiin kuitenkin yleensä erilaisten valinnaiskurssien yhteydessä, eikä juurikaan tavallisten oppituntien yhteydessä. Moni sekä kuvataiteen että äidinkielen ja kirjallisuudenopettajista oli tehnyt koulun sisällä jonkinlaista yhteistyötä myös koulun tietotekniikanopettajan kanssa. Tämä yhteistyö oli useimmiten tietoteknistä apua, mutta yksi haastateltavista kertoi myös yhteisestä projektista, jossa ensin äidinkielessä suunnitellut tietokirjat toteutettiin atk-opettajan avulla tietokoneilla. Minkään muun aineenopettajan kanssa haastattelemani opettajat eivät maininneet tehneensä yhteistyötä koulun sisällä.

Haastatteluissa tuli selvästi esiin, ettei yhteistyön järjestäminen koulun sisällä ole helppoa. Yhteistyön esteiksi haastateltavani mainitsivat aikapulan, koulun fyysiset tilat ja oman oppiaineen aikaa vievät oppisisällöt. Yksi jo pitempään opettajana toimineista haastateltavistani totesi, että ennen yhteistyön tekemisen oli huomattavasti helpompaa kuin nykyään.

H: Miten tällainen yhteistyö koulun sisällä muuten, teettekö sellaista?

O: Ämm... vähän vähänlaisesti. Nykyään nää oppisisällöt on sellaisia, että ihmisillä on aika kiire ja mennään eri vaiheissa. Sanotaan, että kymmenen vuotta sitten sitä yhteistyötä oli paljon enemmän, mitä sitä on tänä päivänä --- Se niinku tällaisiin lukujärjestysongelmiin kaatuu herkästi. Että kymmenen vuotta sitten oli väljempää, silloin pystyi tekemään enemmän tällaisia yhteistyöprojekteja. Eikä niitä tietysti, se on vähän sillain, että niitä mahtuu yks syksylle, yks keväälle, se on ehkä realistista ajattelua kuitenkin (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 41 vuotta)

Muutama haastateltavistani toivoi, että yhteistyötä koulun sisällä voisi olla enemmänkin. Osa oli kuitenkin sitä mieltä, että nykyisissä tuntirajoissa yhteistyötä on minimissäänkin jo ihan tarpeeksi.

--- totuus on se, että se on niin suuri se vaatimus, mitä se opetussuunnitelma meiltä vaatii, että valitettavasti ne vie niin paljon aikaa, että niihin (yhteistyöprojekteihin) ei oo aikaa. Ne pitäis olla sitten erilisiä kursseja ja toistaiseksi yläaste ei siihen kykene. Mä näen, että lukio vois olla siihen parempi paikka sitten semmosille. (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 29 vuotta)

Vain kahden haastateltavan (yksi äidinkielenopettaja ja yksi kuvataideopettaja) puheessa tuli esille se, että he kokevat mediakasvatuksessa äidinkielen ja kuvataiteen oppisisältöjen menevän turhan paljon päällekkäin. Esimerkiksi kuvataideopettaja ei pitänyt tarkoituksenmukaisena sitä, että äidinkielen tunneilla tehdään kuva-analyysiä, koska se on kuvataiteenopettajan erityisalaa. Äidinkielenopettaja sanoi usein huomanneensa, että hän käsittelee tunneillaan samoja aiheita kuin kuvataideopettaja.

Kun yleisesti ollaan kuviksen opettajien kanssa juteltu siitä, niin ollaan oltu vähän hämmästyneitä siitä, että äidinkielenopettajat opettaa kuvan lukemista, kun siinä on kuitenkin lähtökohtana se kuva, mikä on taas kuvataiteen ykkösjuuttu ja ehkä kuviksenopettaja osais kertoa enemmän siitä kuvan rakenteesta ja siitä sisällöstä ja niistä merkityksistä, kun sitten taas äidinkielen opettaja osais parhaiten opettaa sen, kuinka niistä nähdyistä asioista kerrotaan. Siinä on ristiriita, kuka opettaa mitäkin ja kuinka opettaa. (kuvataideopettaja, 33 vuotta)

Vaikka kertausta ei kumpikaan haastateltavista pitänyt pahana, kaipasivat nämä opettajat koulun sisälle enemmän keskustelua siitä, mitä missäkin aineessa mediakasvatuksen puitteissa pitäisi tehdä.

Koulun ulkopuolisista yhteistyötahoista suurin osa haastateltavistani oli tehnyt yhteistyötä Pirkanmaan jätehuollon kanssa. Opettajat olivat oppilaineen osallistuneet (jotkut jo useampana vuonna) jätehuollon järjestämään Kelaa vähän -lyhytelokuvakilpailuun, jonka parhaimmistoa on palkittu ja esitetty Tampereen lyhytelokuvajuhlien yhteydessä. Tämän yhteistyön kaikki siihen osallistuneet olivat kokeneet erittäin hedelmälliseksi. Erityistä kiitosta opettajat antoivat siitä, että projektissa heillä on apunaan ammattikuvaaja ja -leikkaaja, jolloin töiden ohjaaminen on helpompaa.

Moni haastattelemistani äidinkielen ja kirjallisuudenopettajista oli tehnyt yhteistyötä paikallisen kirjaston kanssa, jossa oppilaiden kanssa oli käyty tutustumassa ja harjoittelemassa erityisesti tiedonhankintaa. Erilaisia yksittäisiä vierailuita haastateltavani olivat oppilaidensa kanssa tehneet valokuva- ja taidenäyttelyihin, teatteriin ja elokuvaan, mediamuseo Rupriikkiin ja TV2:lle jonkun ohjelman nauhoituksiin. Kaksi opettajaa mainitsi tehneensä yhteistyötä myös Aamulehden kanssa.

Yksi haastattelemistani kuvataideopettajista oli toteuttanut mediakasvatukseen liittyviä projekteja myös kunnan nuorisotyön ja seurakunnan kanssa. Oppilaat olivat esimerkiksi tehneet seurakunnan vastuuviikolla sarjakuvanäyttelyn, joka oli ollut esillä kunnan kirjastossa. Nuorisotyölle he olivat suunnitelleet julisteita raittiuskampanjaan.

Ainoastaan yksi opettaja sanoi haastattelussa suoraan pitävänsä välillä mielellään ihan *tavallisia oppitunteja* ilman vierailuita tai muutenkaan *erikoisohjelmaa*.

Mutta se, että vaikka olisikin mahdollisuuksia, niin täällä on paljon muutenkin kaikenlaisia vierailijoita ja retkiä ja semmosta ylimääräistä tai erikoisohjelmaa, niin sitten välillä ihan mielellään pitää ihan tavallisen oppitunnin. Ettei tuu liikaa semmosta. (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 29 vuotta)

Tämä haastateltava toi siis selkeästi esiin sen, että hän näkee yhteistyön koulun ulkopuolisten tahojen kanssa jollakin tapaa ekstrana, joka ei luontevasti nivoudu osaksi kaikkea opetusta.

6.3.3 Onnistumiset

Vaikka haastateltavani kertoivat monipuolisesti mediakasvatuksessa käyttämistään välineistä ja työtapoista, se ei vielä tuonut selvyyttä siihen, millaiset mediakasvatuskokemukset ovat heidän mielestään olleet erityisen onnistuneita. Kysymällä erikseen haastateltavieni onnistuneista mediakasvatuskokemuksista pyrin saamaan käsitystä siitä, millaiset piirteet näitä onnistumisia ehkä yhdistävät.

Olin kiinnostunut siitä, vaikuttavatko mahdollisesti erilaistenkin kokemusten taustalla onnistumiseen samankaltaiset syyt.

Haastateltavistani suurimman osan onnistuneet mediakasvatuskokemukset liittyivät projekteihin, joissa oppilaat olivat tehneet itse omaa mediatuotantoa. Sekä äidinkielen ja kirjallisuudenopettajat että kuvataideopettajat olivat siis kokeneet eniten onnistumisia mediakasvatuksessa juuri oppilaiden oman mediatuotannon projektien kautta. Näiden lisäksi yhden opettajan onnistunut kokemus liittyi omaa mediatuotantoa pohjustavaan harjoitukseen. Kaksi muuta onnistunutta mediakasvatuskokemusta olivat syntyneet media-analyysin ja keskustelun yhteydessä. Toinen näistä onnistumisen kokemuksista liittyi oman mediaelämäkerran työstämiseen ja toinen mainosanalyysiin.

Viisi seitsemästä oppilaiden omaan mediatuotantoon liittyvästä onnistumisenkokemuksesta oli videokameralla toteutettuja projekteja. Näistä taas kaksi oli Pirkanmaan jätehuollon Kelaa vähän -kilpailuun tehtyjä lyhytelokuvia. Kahdessa onnistuneessa mediakasvatuskokemuksessa siis koulun ulkopuolisella yhteistyötaholla on osansa onnistumisessa. Toisessa näistä onnistuneista lyhytelokuvakokemuksista koulun äidinkielen ja kuvataiteenopettaja olivat myös tehneet keskenään yhteistyötä. Kahdessa muussa onnistuneessa projektissa opettajat olivat toteuttaneet oppilaidensa kanssa omat televisio uutiset. Yksi opettaja taas mainitsi onnistuneeksi kokemukseksi ylipäätään oman videon tekemisen.

Videoprojektien ohella onnistumisen elämyksiä omaa mediatuotantoa tekemällä oli syntynyt oman lehden tekemisestä ja multim mediasarjakuvatyöstä.

Olen tiivistänyt opettajien käsitykset onnistumisien taustalla vaikuttaneista syistä neljään ryhmään. Nämä ovat: 1) oivaltaminen 2) itse tekeminen 3) rutiineista poikkeaminen ja 4) opettajan sitoutuminen. Joidenkin haastateltavieni onnistumisenkokemuksiin liittyi näistä neljästä useampi kohta, joillakin vain joku.

Osa opettajista perusteli onnistumisen kokemusta sillä, että onnistuneessa mediakasvatusprojektissa oppilaat olivat saaneet *loistavia oivalluksia*. Nämä oivallukset saattoivat olla sisällöllisiä tai jonkun mediaväliseen käyttöön liittyviä oppimiskokemuksia. Oivaltamista edelsi usein se, että oppilaat *innostuivat tekemisestä, uppoutuivat tai heittäytyivät* siihen. Tällaisia oivalluksia oli syntynyt niin lyhytelokuvan tekemisen, oman lehden suunnittelun kuin sarjakuvaprojektinkin yhteydessä. Oival-

tamisen kautta onnistumisen kokemuksen saaminen ei siis liity varsinaisesti työn aiheeseen tai muotoon.

--- kyllä mä luulen, että ne on niitä onnistuneimpia tavallaan, kun ne rupee ymmärtämään liikkuvaa kuvaa. Eli me ollaan tehty molemmissa projekteissa lyhytelokuva, jota ennen käytiin läpi kaikki kamera-ajot ja kamerasiirrokset, kuvakoot ja kuinka kuvilla kerrotaan tarina ja niitten piti miettiä myös leikkaukset ja siirtymät. --- Niin kyllä siellä tuli semmosia loistavia oivalluksia ja samalla ne oppi käyttämään kameraa ja kulkemaan sen kanssa ja kuvaamaan ja kattamaan asioita sen kamerasiirron läpille. (kuvataideopettaja, 33 vuotta)

Yksi oppilaiden oivaltamisen iloa korostanut äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja nimenomaan painotti, että tekniikka ei vaikuttanut onnistumiseen mitenkään. Hän oli teettänyt oppilaillaan omia lehtiä puhtaasti leikkaa-liimaa -periaatteella erilaisten aikakauslehtien pohjalta.

Melkein kaikki haastateltavistani näkivät onnistuneiden mediakasvatuskokemusten taustalla sen, että oppilaat saavat tehdä jotakin itse. Tähän liittyi myös ajatus oikeasta tekemisestä, joka ei rajoitu vain koulun seinien sisäpuolelle. Tällä yksi haastatelluista kuvataideopettajista viittasi siihen, että oppilaat kuvaavat lyhytelokuvia ”oikeassa elämässä” koulun ulkopuolella ja parhaassa tapauksessa näitä töitä vielä esitetään oikeassa elokuvateatterissa oikealle yleisölle (Pirkanmaan jätehuollon Kelaan vähän –kilpailu). Itse tekemisen nähtiin myös tuottavan ylipäättään hyviä oppimistuloksia.

Just se, että se on meille kanssa hienoa, että niitten ei tarvii, että se ei rajoitu tän luokan sisäpuolelle. Et mitä vaan ne keksii... viime vuonna yks kuvattiin ortodoksikirkossa siellä kaupungissa. Nyt yks homma tulee tohon ton K-marketin pihalle --- ja sitten ilmeisesti haastatellaan siinä ohikulkijoita. Että sitä tehdään ihan oikeesti, että se ei oo vaan pientä näpräämistä. Oikeesti, oikeilla kameroilla, ihan niinku tehdään oikeeta dokumenttia, niinku haastattelun muodossa tehty voi olla tämmönen dokumentti ja animaatio sitten... kaikki tehdään ammatillisesti oikein. Se on hienoa. (kuvataideopettaja, 43 vuotta)

Monen haastateltavan puheessa onnistumisista korostui myös se, että onnistumiset liittyvät johonkin rutiineista poikkeavaan tekemiseen. Tätä kuvailtiin myös siten, että tehdään jotakin erilaista, mitä ei tavallisesti tehdä, tai tehdään jotakin muuta kuin monistetehtäviä tai että oppilaat saavat selata vaihtoehtoisesti lehtiä oppikirjan sijaan. Tämä rutiineista poikkeaminen nousi esiin erityisesti äidinkielen ja kirjallisuudenopettajien puheessa. Tämän perusteella voikin olettaa, että äidinkielen ja kirjallisuudenopiskelu on tietyllä tavalla enemmän rutiineihin perustuvaa kuin kuvataideopetus. Siinä myös tehdään tavallisesti vähemmän itse kuin kuvataiteessa, missä melkein kaikki opiskelu perustuu itse tekemiseen.

--- ylipäättään tommosen työn tekeminen innostaa niitä, koska se on vähän erilaista. Että ei tarvii kirjoittaa tai opiskella tota kielioppia tai lukea pitkiä tekstejä. Että se ehkä sopii noille nykykuorille, että on kuva ja lyhyt teksti ja sitä saa miettiä. (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 29 vuotta)

H: Mikä sä uskot, että vaikuttaa siihen, että toi (omien uutisten tekeminen) toimii?

O: No ensinnä tietysti se on rutiineista poikkeavaa, eli tehdään vähän muuta, päästään pois luokkahuoneesta. Sitten tavallaan siinä on semmonen yhteisöllisyyden tuntu, kun yhdessä tehdään jotakin, että

ehkä lähinnä se. Se on jotakin muuta kun niitä monistetehäviä. (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 29 vuotta)

Muutama haastatelluista sivusi myös oman roolinsa keskeisyyttä onnistuneiden mediakasvatuskokeusten yhteydessä. Tämä puoli onnistumista tuli kuitenkin esiin vain kolmen haastateltavan puheessa, joten opettajien ei ainakaan voi väittää korostaneen omaa osuuttaan onnistumisiin. Tämä opettajan oma osuus onnistumisissa liittyi innostumiseen ja sitoutumiseen. Haastateltavien mukaan myös opettajalta vaaditaan tietynlaista heittäytymistä ja valmiutta syventyä kunnolla työn alla olevaan projektiin, oli se sitten lyhytelokuva tai harjoitus, jossa oppilaat yhdistelevät valmiita kuvia tarinallisiksi kuvasarjoiksi.

H: Mikä sä uskot, että vaikuttaa siihen, että tää (lyhytelokuvan tekeminen) on onnistunut projekti?

O: (Nauraa) Mikähän se mahtais olla... no ei siinä nyt voi omaa osuuttanikaan ihan pieneksi laskee, että siinä on, niitten kanssa pitää olla tosissaan ja tinkimättömästi, että se on iso työ ja se ei synny sillain tosta vaan hiirellä klikkamalla niinku joku muu asia, se on yks tapa tehdä. Mutta tää on yks asia, siinä pitää olla vaan sitkeesti kiinni ja heille pitää pohjustaa se asia hyvin, että he ymmärtää sen lyhytelokuvan rakenteen, että mikä se on. (kuvataideopettaja, 43 vuotta)

Yksi haastatelluista kuvataideopettajista näki merkitykselliseksi myös sen, että onnistuneen tehtävän aiheet ovat yleensä nousseet opettajan omasta oivalluksesta sen sijaan että hän olisi ainoastaan poiminut valmiin idean jostakin.

Jotenkin siinä on sellainen omakohtaisuus ja esimerkiksi kun mä olin valinnut ne kuvat, mä olin ajatellut sen jutun kertaalleen omassa päässäni, mut sit kun mä näytin niitä oppilaille, niin jotenkin sellanen omakohtaisuus siinä opettamisessa... tai jos sä luet jostain oppikirjasta jonkun tehtävän, joka on valmiiks pureskeltu ja aattelet, että ton mä sit täs kiireessä, kun ei keksi muutakaan, niin otan tämän ja lämmittelen oppilaille. Et jotenkin se ei oo sama juttu. Se semmonen omakohtainen kokemus opettajana on siinä takana, miten se välittyy oppilaille, kyl se semmonen tietynlainen opettajan mukana eläminen ja innostuneisuus vaikuttaa ihan hirveesti. (kuvataideopettaja, 45 vuotta)

Toisaalta opettajan osuus onnistumisissa saattoi liittyä myös opettajan omiin oppimiskokemuksiin. Yksi haastatelluista kuvataideopettajista kertoi saaneensa valtavasti siitä, että multim mediasarjakuva-projektin yhteydessä oppilaat olivat opettaneet samalla myös häntä käyttämään powerpoint-ohjelmaa. Tähän onnistumiseen liittyi myös tietynlainen harkittu riskinotto sen suhteen, että opettaja oli valmis heittäytymään johonkin, minkä hän tiesi oppilaiden hallitsevan häntä itseään paremmin.

6.3.4 Epäonnistumiset

Onnistumisten ohella halusin kuulla haastateltavieni kokemuksia epäonnistuneista mediakasvatuskokemuksista. Olin kiinnostunut siitä, mitkä seikat vaikuttavat siihen, että jotkut harjoitukset tai

projektit opettajien ennakko-oletusten vastaisesti epäonnistuvat. Halusin myös selvittää, millaiset näkökulmat näitä epäonnistumisia mahdollisesti yhdistävät.

Opettajien kokemukset epäonnistuneesta mediakasvatuksesta hajaantuivat harjoitusten tai projektien aiheen puolesta laajalti. Epäonnistumisia liittyi niin tiedonhankintaharjoituksiin, uutisen kirjoittamiseen kuin erilaisiin kuvataiteen töihinkin. Joukkoon mahtui myös muutama oppilaiden omaan mediatuotantoon perustuva projekti, mutta nämä olivat kuitenkin epäonnistuneissa kokemuksissa huomattavasti vähemmän edustettuna kuin onnistumisten yhteydessä. Yleistäen voi myös todeta, että epäonnistuneissa mediakasvatuskokemuksissa oli ylipäättään vähemmän isoja, pitkällä aikavälillä toteutettavia projekteja kuin onnistumisissa. Eli epäonnistumiset liittyivät projekteja useammin yksittäisiin harjoituksiin.

Onnistumisten tapaan epäonnistumisten taustalla vaikuttaneista syistä useammat saattoivat tulla esiin saman haastateltavan puheessa. Olen tässä kuitenkin jakanut selkeimmin haastateltavien puheista ilmi tulevat epäonnistumisen syyt kolmeen ryhmään: 1) opettajaan itseensä liittyvät syyt 2) oppilaisiin liittyvät syyt ja 3) tekniikkaan liittyvät syyt.

Puolet haastateltavista koki, että he olivat itse osaltaan vaikuttaneet siihen, että jokin mediakasvatuskokemus oli epäonnistunut. Haastatteleman opettajat laitoivat siis onnistumisia hanakammin epäonnistumiset omaan piikkiinsä. Tässä on havaittavissa samanlaista itsekriittisyyttä kuin haastateltavieni suhtautumisessa omaan mediankäyttöönsä ja nuorten mediamailman tuntemukseen. Tällaiset omaan piikkiin menneet epäonnistumiset liittyivät puutteelliseen valmistautumiseen, hiomatomiin tehtävänantoihin, tehtävän rajaamisen ongelmiin ja siihen, miten opettaja osaa kunkin oppilasryhmän kohdata. Huonosti televisiosarjojen internetsivuihin liittyvän harjoituksen valmistellut kuvataideopettaja kertoi tuskastuneensa oppitunnin kuluessa niin itseensä kuin oppilaisiinsakin.

Sitä on huonosti valmistellut sen tunnin ja yrittää jollain ovenripedagogiikalla mennä vetämään jonkun tunnin, että nyt puhutaan tästä asiasta, joo joo, kyllä mä tän haltsaan ja näin, mutta... Yks oli tossa mulla oli viime keväänä --- että nyt tutustutaan vähän nettisivustoihin, eri televisiokanavien nettisivustoihin---. Ja se oli aivan onneton, ne mukulat ei saaneet mitään ittestään irti. Minä olin se, joka kyselin ja ne vaan vastaili, että emmätiä, nojoo, ihan kiva, kun mä olin ajatellut, että jes, mä saan ne innostumaan tonne amerikkalaisten yhtiöittenkin sivuille, että joo, ne pääsee lukeen jotain Survivorsin juonenkäänteitä ja näitä, ei ne mitään sinne olleet menny. Mä olin niin pettynyt, mä olin vihanen itteeni ja mä olin vihanen niihin mukuloihin. (kuvataideopettaja, 33 vuotta)

Toinen kuvataideopettaja taas kertoi elokuvantekoharjoituksen venyneen vahingossa koko illan elokuvan mittaan, koska hän ei ollut osannut rajata tehtävänantoa tarpeeksi hyvin. Yksi haastatelluista äidinkielen ja kirjallisuudenopettajista kertoi, ettei ole vielä saanut internetsivujen luotetta-

vuotta koskevaa harjoitusta toimimaan oppilaidensa kanssa, koska hän ei ole itse löytänyt netistä tarpeeksi räikeitä esimerkkejä luotettavista ja epäluotettavista sivustoista. Yhden haastateltavan mukaan minkä tahansa työn onnistuminen riippuu pitkälti siitä, miten itse osaa kunkin ryhmän erilaisine oppilaineen kohdata.

Jos opettajat näkivätkin oppilaiden oivallusten ja itse tekemisen vaikuttavan mediakasvatuksen onnistumisiin, puolet haastateltavista sanoi oppilaiden vaikuttavan myös siihen, että mediakasvatus epäonnistuu. Myös osa omaa osuuttaan epäonnistumisissa pohtineista haastateltavista näki itsensä ohella oppilaiden suhtautumisella olevan vaikutusta epäonnistumisiin. (Vrt. edellä epäonnistumisesta internet-harjoituksen yhteydessä kertoneen kuvataideopettajan kokemus.) Nämä oppilaiden osuutta epäonnistumisissa käsitelleet näkemykset liittyivät siihen, että oppilaat eivät ymmärrä tai jostain syystä pysty tai halua toteuttaa annettua tehtävää, tai sitä, että koko työ menee oppilaiden suhtautumisen takia *pelleilyksi*.

Haastateltavat nostivat esille, että oppilaiden on esimerkiksi vaikea päästä uutisen rakenteeseen kiinni, kun heidän pitäisi itse kirjoittaa uutisia. Uutisen kirjoittamiseen liittyvistä ongelmista kertonut äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja piti tähän syynä sitä, että oppilaat ovat liiaksi kiinni jo lapsuudessa opitussa kertomuksen rakenteessa. Toinen äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja taas kertoi, että oppilaiden on vaikea kertoa omista televisionkatselutottumuksistaan. Tällä hän viittasi siihen, että oppilaat ylipäätään jännittävät tai arastelevat näinkin henkilökohtaisten asioiden jakamista pelätessään, mitä muut heistä ajattelevat. Pelleilemiseen kaatuvasta elokuvaharjoituksesta puhunut opettaja näki kaikkien osallisten (niin opettajan kuin oppilaidenkin) innostuksen herpaantuvan, jos mitään ei saada turhan hassuttelun takia aikaiseksi.

No elokuvakurssilla aina välillä, kun esimerkiksi opiskellaan näitä lajityyppejä, tai kuvakulmia, tai jotain tällaista, niin siellä sitten aina joku alkaa helposti pelleillä siinä tilanteessa. Että pelleillä sen kameran kanssa, tai et se joudutaan ottamaan hirveen monta kertaa ja näyttelijät kyllästyy ja muuta. --- Sit sitä mieltii, että no mitä tästä nyt jää käteen. --- se riippuu hirveen paljon siitä ryhmästä aina, jotka on tekemässä, että kuinka tosissaan ne sen sitten ottaa, et ei siinä tuu vaan sellaista kameran kanssa heilumista, että juostaan pitkin portaita ja ajetaan takaa ja tämmöstä (nauraa). (äidinkielen ja kirjallisuudenopettaja, 41 vuotta)

Ennakko-oletusteni vastaisesti vain yksi haastateltava näki teknisten ongelmien vaikuttaneen ensisijaisesti mediakasvatuksen epäonnistumiseen. Tämä kuvataideopettaja kertoi, että cd-levyn kansien suunnitteluprojekti oli kaatunut siihen, ettei oppilailla ollut tarpeeksi tietokoneita suunnitelmiansa toteuttamiseen. Kaksi muuta teknisiä ongelmia sivunnutta haastateltavaa mainitsivat tekniikan toimimattomuuden olleen osaltaan vaikuttamassa epäonnistumiseen oppilaiden tai opettajan itsensä ohella.

6.3.5 Yhteenvetoa: Rohkeus ratkaisee

Halusin tässä luvussa siis selvittää, millaista haastateltavieni mukaan on mediakasvatuksen arki koulussa. Ensinnäkin olin kiinnostunut siitä, millaisissa olosuhteissa mediakasvatuksen toteuttaminen on ylipäätään mahdollista.

Kaiken kaikkiaan suurin osa haastateltavistani koki mediakasvatuksen toteuttamisen ilmapiirin olevan koulussa hyvä. Tämä kertoo mielestäni siitä, että mediakasvatuksella alkaa olla hyvin legitiimi asema osana koulutyötä. Muutama haastateltavista kuitenkin näki suhtautumisen mediakasvatukseen vaihtelevan opettajakunnan sisällä. Jo tässä yhteydessä osa näistä haastateltavista toi esiin, että aineenopettajat ovat usein liian oppiainekeskeisiä ja silloin mediakasvatuksen kaltaisen ”lisän” mahdollistaminen osaksi muuta opetusta voi olla hankalaa. Nämä opettajat, jotka kokivat ilmapiirin vaihtelevan koulun sisällä, kuuluivat haastateltavien vanhempaan (40 – 45 -vuotiaat) ryhmään. Koska kokemukset koulun ilmapiiristä vaihtelivat myös samassa koulussa työskentelevien haastateltavien kesken, voi kysymys olla ainakin osittain persoonallisuuseroista. Osalle opettajista ei välttämättä ole mitään merkitystä sillä, mitä kollegat heidän työhönsä suhtautuvat tai mitä he siitä ajattelevat. Toisten työhön taas tämä saattaa vaikuttaa paljonkin. Voisi esimerkiksi kuvitella, että ehkä vanhempien opettajien samanikäisissä ja vanhemmissa kollegoissa on enemmän niitä, jotka eivät kiinnitä mediakasvatukseen juurikaan huomiota ja tämä taas saattaa mediakasvatuksesta innostuneita harmittaa.

Mediakasvatuksen toteuttamista suoranaisesti rajoittavista tekijöistä eniten haastattelussa puhuttiin tietokonepulasta. Tietokoneiden vähyyttä valittelivat niin äidinkielen ja kirjallisuuden kuin kuvataiteenkin opettajatkin. Tästä tuloksesta olin ehkä hieman yllättynyt. Olin ehkä kuvitellut, että kouluissa on nykyään käytössä enemmän tietokoneita kuin mitä siellä todellisuudessa onkaan. Tietokonepula on kuitenkin tunnustettu ongelma. Jari Koiviston (2007) mukaan kouluissa on karkeasti arvioiden keskimäärin kahdeksan oppilasta tai opiskelijaa yhtä tietokonetta kohden. Käytännössä tietokoneen pedagoginen merkitys voi joissain kouluissa kutistua hyvin mitättömäksi. Koivisto kysyykin, valmistako tällainen koulu opiskelijoitaan vastaamaan tietokoneistuneen yhteiskunnan haasteisiin.¹⁴ (Koivisto 2007, 12.)

¹⁴ Toisaalta vuonna 2006 toteutetun kansainvälisen SITES-tutkimuksen (Second Information Technology in Education Study) (2008) mukaan Suomessa kouluissa saatavilla olevaa tietotekniikkaa ei hyödynnetä parhaalla mahdollisella tavalla. Varsinkin tietotekniikan säännöllinen käyttö oli tutkimuksen mukaan kouluissa vähäistä (emt.). Oman tutkimukseni kannalta tämä tieto ei kuitenkaan ole siinä mielessä relevantti, että ainakin haastateltavieni kokemuksen mukaan synnä tietotekniikan vähäiseen käyttöön on heidän kohdallaan yksinkertaisesti se, ettei tietokoneita ole saatavilla tarpeeksi.

Koiviston mukaan kouluissa on enää harvoja opettajia, jotka eivät kykene tai halua lainkaan käyttää tietotekniikkaa opetuksessa. Ongelmana onkin se, että koulun varustelutaso ei anna opettajalle mahdollisuuksia käytännössä osoittaa osaamistaan (emt., 11-12). Myös suurin osa haastateltavistani haluaisi hyödyntää tietokoneita enemmän. Tähän ongelmaan sinänsä yksinkertaiselta vaikuttava ratkaisu olisi hankkia kouluille lisää tietokoneita. Tietokonepula on joka tapauksessa asia, johon opettajat eivät voi juurikaan itse vaikuttaa.

Useat haastattelemistani opettajista kokivat myös aikapulan ja liian suurien ryhmäkokojen rajoittavan mediakasvatuksen toteuttamista. Aikapulalla tarkoitettiin toisaalta liian lyhyitä oppitunteja ja toisaalta sitä, että tunteja omassa oppiaineessa on liian vähän. Ainakin mediakasvatuksen näkökulmasta se, että oppitunnit olisivat 45 minuuttia pitempiä kokonaisuuksia (vrt. Aufenanger 2003, 6), näyttäisi olevan tarpeen.

Ulkoisten esteiden ohella muutama haastateltava nosti esiin mediakasvatusta rajoittavana tekijänä myös opettajan omat resurssit. Omilla resursseilla viitattiin niin jaksamiseen kuin osaamiseenkin. Omien resurssien osuutta mediakasvatuksen toteutumisen rajoitteena pohtineet haastateltavat kuuluivat kaikki haastateltavien vanhempaan ryhmään, mutta toisaalta myös niihin, joilla oli eniten mediakasvatukseen liittyvää koulutusta. Koulutus saattaa vaikuttaa tässä myös niin, että näillä opettajilla on paljon tietoa siitä, mitä kaikkea he voisivat mediakasvatuksen puitteissa tehdä ja kun tämä kaikki ei olekaan käytännössä mahdollista, iskee tunne omasta riittämättömyydestä. Ikä taas puolestaan vaikuttaa siihen, että vanhemmat opettajat ovat tehneet työtä nuorempia kollegoitaan kauemmin. Pitempään työssä olleet ovat ehkä jo kohdanneet oman jaksamisensa rajat, toisin kuin vasta muutaman vuoden opettajana toimineet.

Osittain haastattelemieni opettajien kokemukset mediakasvatusta rajoittavista tekijöistä olivat siis samoja kuin Kotilaisen (2000) tutkimuksessa esiin tulleet arjen ongelmat. Kotilaisen tutkimuksen mukaan opettajat kokivat opetuksen arjen keskeisimmiksi ongelmiksi ajan, rahan ja oppimateriaalin puutteen. (Kotilainen 2000, 117.) Näistä tuloksista poiketen kukaan haastattelemistani opettajista ei maininnut oppimateriaalin puutteen olevan mediakasvatuksen toteuttamista rajoittava tekijä. Luultavasti jo oppikirjoissa on nykyään otettu mediakasvatus paremmin huomioon kuin vielä kymmenen vuotta sitten. Tämän lisäksi myös internetistä löytyy paljon sellaista mediakasvatusmateriaalia, jota opettajat voivat hyödyntää opetuksessa. Tällaista materiaalia ei vielä kymmenen vuotta sitten ollut saatavilla. Myöskään opettajien työssä jaksaminen ei juurikaan noussut esiin Kotilaisen tutkimuksessa arjen ongelmien yhteydessä. Toisaalta haastateltavistani ainoastaan kolme puhui omien re-

surssien riittämättömyydestä, joten myöskään omassa tutkimusaineistossani tämän piirteen ei voi sanoa olevan kaikkien haastateltavien jakama mediakasvatuksen toteuttamista rajoittava tekijä.

Mielestäni on kuitenkin syytä huomioida tässä myös se, että puolet haastattelemistani opettajista oli tyytyväisiä koulun mediakasvatusvälineistöön. Tältä osin ainakin ulkoisten olosuhteiden voi sanoa olevan ainakin osassa niissä kouluissa, missä haastateltavani työskentelevät, melko hyvät mediakasvatuksen toteuttamiseen.

Suurin osa haastateltavistani kertoi mediakasvatuksen olevan enemmän tai vähemmän koko ajan osa heidän opetustaan erillisen jakson sijaan. Tämä ajattelutapa henkii sitä, että suurin osa haastattelemistani opettajista mieltää mediakasvatuksen kokonaisvaltaiseksi opettamisen ja oppimisen tavaksi eivätkä miksikään erilliseksi menetelmäksi. Vähintään media opetuksen välineenä (media oppimateriaalina ja työtapana) oli haastateltavieni kertoman mukaan opetuksessa läsnä jatkuvasti. Mediakasvatuksen sisällyttämiseen omaan oppiaineeseen liittyi kuitenkin ongelmia. Haastateltavani pitivät mediakasvatusta tärkeänä, mutta kertoivat sen jäävän usein liian pieneen rooliin opetuksessa. Tämä johtui opetussuunnitelman sekä äidinkielen ja kirjallisuuteen että kuvataiteeseen kohdistamista monenlaisista vaatimuksista. Opettajat eivät siis selvästikään pitäneet mediakasvatuksen asemaa opetussuunnitelmassa toimivana (vrt. Laitinen 2007, 67).

Haastateltavistani melkein kaikki olivat sitä mieltä, että mediakasvatuksen pitäisi olla osa koko koulun ja kaikkien oppiaineiden tehtävää. Melkein puolet haastateltavistani oli kuitenkin myös sitä mieltä, että tällä hetkellä tämä ihanne ei koulussa toteudu. Mediakasvatuksen toteuttamisen nähtiin olevan liiaksi äidinkielen ja kirjallisuuden ja kuvataiteenopettajien harteilla. Muutama haastateltava puuttui myös siihen, että mediakasvatuksen toteutuminen on liiaksi riippuvainen opettajan omasta kiinnostuksesta. Tältäkin osin haastateltavieni kokemukset ovat linjassa Kotilaisen (2000) tutkimustulosten kanssa. Se miten mediakasvatus toteutuu, riippuu ainakin haastateltavieni mukaan edelleen paljon opettajasta ja hänen kiinnostuksestaan sekä valmiuksistaan (vrt. Tuominen 1998, 75). Tämä ei sinänsä yllättänyt mitenkään, koska mediakasvatuksen osa opetussuunnitelmassakaan ei ole muuttunut miksikään Kotilaisen tutkimuksen toteuttamisen jälkeen. Myös mediakasvatuksen osa opetussuunnitelmassa nousi siis tietyllä tavalla yhdeksi mediakasvatuksen toteuttamista rajoittavaksi tekijäksi.

Kotilaisen tutkimuksen mukaan suurin ongelma viestintäkasvatuksessa oli opettajien mielestä viestintäkasvatuksen vähäisyys opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa (Kotilainen 2000, 117).

Myös muutama haastateltavistani olisi kaivannut omaan koulutukseensa enemmän mediakasvatusta. Kaikki haastateltavani kuitenkin kokivat, että täydennyskoulutusta on nykyään saatavilla runsaasti. Vielä koulutusta tärkeämmäksi tekijäksi näyttäisikin haastatteluideni perusteella nousevan juuri rohkeus (vrt. epävarmuuden ja kaaoksen sietokyky) tarttua uusiin haasteisiin oppilaiden kanssa riippumatta siitä, onko saanut mediakasvatukseen koulutusta vai ei (vrt. Kotilainen 2005, 149; Aufenanger 2003, 6). Tämän puolesta puhuu se, että myös ne haastateltavistani, joilla oli hyvin vähän mediakasvatukseen liittyvää koulutusta, toteuttivat sitä siitä huolimatta osana opetustaan.

Mediakasvatuksen aiheiden synnyn suhteen opettajat jakaantuivat kolmeen ryhmään: voimakkaasti opetussuunnitelmaan tukeutuviin, osittain opetussuunnitelmaan tukeutuviin ja niihin, jotka eivät maininneet ollenkaan opetussuunnitelmaa aiheiden suunnittelun yhteydessä. Melkein kaikki opettajat kertoivat olevansa lojaaleja oppilaitaan kohtaan ja kyselevänsä säännöllisesti myös heiltä, minäkalaiset aiheet heitä kiinnostaisivat. Tässä ilmeni kuitenkin ongelmia. Usea haastatelluista opettajista kertoi, etteivät oppilaat juurikaan ole valmiita ehdottamaan aiheita tai kertomaan omista mielenkiinnonkohteistaan. Juuri tässä mielessä huoli siitä, että koulujen mediakasvatus on painottunut opettajien maun ja mediakokemusten varaan ja sulkenut pois erityisesti nuorison omaa makua (Kupiainen, Sintonen ja Suoranta 2007, 4), on hieman kohtuuton. Kukaan haastattelemistani opettajista ei suinkaan pyrkinyt sulkemaan pois nuorison omaa makua, päinvastoin. Nuorison innostaminen aiheiden suunnitteluun ei vaan käytännössä näyttäisi olevan kovin yksinkertaista. Sitä paitsi, kuten jo aiemmin totesin, myös se, että oppilaat tutustuvat sellaiseen mediakulttuuriin, mikä ei ole heille entuudestaan vapaa-ajalta tuttua, on heidän mediamaailmansa rikastuttamisen kannalta ennemminkin tarkoituksenmukaista kuin oppimista estävää (kts. 2.4).

Haastattelemani opettajat hyödynsivät mediakasvatuksen opetuksessa niin perinteisiä kuin audiovisuaalisiakin välineitä, tietokonetta ja internetiä sekä printtimediaa. Audiovisuaalisten välineiden käsittelyn yhteydessä yksi haastateltavistani nosti esiin musiikkivideoanalyysiharjoituksen (kts. 6.3.2.2). Harjoituksessa oli kysymys mediakulttuurin uudelleen kontekstualisoinnista, joka siis tarkoittaa lapselle, tai tässä tapauksessa nuorelle, merkityksellisen tekstin tuomista uuteen tilanteeseen, mediakulttuurista kasvatukseen (Kupiainen 2007a, 21, kts. tarkemmin 2.2.4). Mainitsin aikaisemmin uudelleen kontekstualisoinnista esimerkin, jossa opettaja oli hyödyntänyt Lost-televisiosarjaa osana takauman käsittelyä äidinkielen tunnilla (kts. 6.1.3). Nämä kaksi mediakulttuurin merkitysten uudelleen kontekstualisoinnista selkeimmin esille nostanutta haastateltavaa olivat nuorimmat kaikista haastateltavista. He myös kokivat tuntevansa nuorten mediamaailman melko hyvin. Tällaista suoranaista nuorten mediakulttuurista ammentavaa mediakasvatusta muut haastatte-

lemistani opettajista eivät juurikaan tuoneet haastatteluissa esiin. Ehkä tässä onkin osaltaan kysymys siitä, että pystyäkseen tehokkaammin hyödyntämään nuorten mediakulttuuria opetuksessa opettajien pitäisi tuntea nuorten mediamaailma vielä paremmin. Toisaalta jos oppilaat olisivat halukkaampia osallistumaan mediakasvatuksen aiheiden suunnitteluun, myös se saattaisi helpottaa tämänkaltaisten uudelleen kontekstualisoimisen mahdollisuuksien löytymistä. Tällöin nuorten mediakulttuurista ammentaminen ei jäisi yksin opettajan harteille.

Ainoastaan yksi haastatelluista näki tietokoneilla työskentelyn *lisäekstrana*. Tällä hän viittasi siihen, että oppilaat ovat hänen mielestään muutenkin jo niin paljon tietokoneilla, ettei heidän enää koulussa juurikaan tarvitsisi siellä olla. Muut haastateltavat näkivät tietokonetyöskentelyn luonnolliseksi osaksi koulutyötä. Tämä tietokoneiden monipuolinen hyödyntäminen osana opetusta on myös mielestäni hyvä esimerkki siitä, miten oppilaille jo entuudestaan luonteva käytäntö tuodaan osaksi koulutyötä. Jos oppilaat tekevät kielioppiharjoituksia mieluummin tietokoneella kuin monisteisiin, miksi harata tällaista vastaan? Sen sijaan näen tarkoituksenmukaiseksi haastatteluissa esiin tulleen tietokoneen huvi- ja hyötykäytön erottamisen. Se, että lapsille ja nuorille vapaa-ajan huvikäytöstä tuttu tietokone tuodaan osaksi koulutyötä, ei tarkoita sitä, että samalla kouluun siirtyy ainoastaan tietokoneen viihdyttävä potentiaali. Sitä voi luonnollisesti hyödyntää, kuten yksi haastattelemistani opettajista kertoi, ikään kuin palkintona, onnistuneen ja loppuun suoritettun hyötykäytön jälkeen. Sen sijaan tietokoneen hyödyntäminen koulussa *pelkästään* palkintona ei liene järkevää. Siinä rakennetaan taas turhaan raja-aitoja vapaa-ajan ja koulukulttuurin välille.

Variksen (2005) mukaan on arvioitu, että meneillään on kolmas opetusteknologian murros. Ensimmäinen oli foneettisten kirjainten syntyminen. Toinen alkoi kirjapainotaidosta ja kuvan tulemisesta mukaan oppikirjoihin. Nyt meneillään olevassa kolmannessa murroksessa tietokoneilla työskenteleminen verkossa luo uudenlaisen oppimisympäristön (Varis 2005, 7). Mielestäni haastattelemini opettajien kertomukset tietokoneen ja internetin käytöstä opetuksessa kertovat siitä, että he ovat tässä murroksessa mukana. Tässä opettajan ikä ei näytellyt ratkaisevaa osaa. Tärkeintä oli se, että tietokone oli helposti saatavilla.

Kaikkein monipuolisimmin haastattelemani opettajat hyödynsivät printtimediaa osana mediakasvatuksen opetusta. Tämä kertoo ainakin osittain siitä, että erityisesti sanomalehdellä on pitkät perinteet osana koulutyötä. Epäilemättä tämä kertoo myös siitä, että sanomalehti on edelleen tietyllä tavalla paras ”käyttöliittymä”; sen luokkaan saaminen on helppoa ja se toimii takuuvarmasti. Myös sanomalehtien liiton järjestämällä sanomalehtiviikolla on merkitystä. Hyvin monet haastattelemistani

opettajista kertoivat osallistuvansa sanomalehtiviikkoon joka vuosi. Sanomalehti on myös aiemmin tehdyssä tutkimuksessa osoittautunut yleisimmäksi opetuksessa käytetyksi viestimeksi (Kotilainen 2000, 107-113). Vaikka siis käynnissä olisikin kolmas opetusteknologinen murros, myös edelliset kehityksen vaiheet elävät edelleen vahvasti menossa mukana.

Opettajien ihanne tekemällä oppimisesta (vrt. 6.2.3) näyttäisi ainakin opettajien kertoman perusteella toteutuvan myös käytännössä. Vaikka ennako-oletukseni oli, että erityisesti kuvataideopettajien työssä tämä tekemällä oppiminen korostuisi, kertoivat myös äidinkielen ja kirjallisuudenopettajat monista eri projekteista, joissa oppilaat tekivät omaa mediatuotantoa.

Opetussuunnitelman mukaan äidinkielessä ja kirjallisuudessa korostuu selvästi kirjallinen (luettu ja kirjoitettu) viestintä ja ilmaisu. Kuvataideopetuksessa taas keskeisellä sijalla on visuaalinen kulttuuri (kuvantaju ja kuvallinen ilmaisu). Tietyllä tavalla tämä jako kuuluu myös haastattelemani opettajien puheessa mediakasvatuksen toteuttamisesta. Toisaalta opettajien kertoman perusteella nämä mediakasvatuksen eri puolet myös sekoittuvat sekä äidinkielen että kuvataiteen opetuksessa. Näkisinkin tämän enemminkin rikkautena kuin epäkohtana. Ainoastaan kaksi haastateltavaa piti ongelmallisena sitä, että äidinkielessä ja kuvataiteessa käsitellään samoja asioita. Useampi haastateltavista kuitenkin kaipasi koulun sisälle enemmän keskustelua siitä, mitä muut opettajat ylipäättään tekevät. Vaikka en näekään päällekkäisyyttä sinänsä pahaksi asiaksi, organisoidummalla ja tiedostetummalla toiminnalla voitaisiin saada vielä nykyistä hedelmällisempiä lopputuloksia.

Mediakasvatuksen työtapoina haastattelemani opettajat suosivat siis juuri itse tekemistä. Tämä tekeminen tapahtui yleensä ryhmissä. Opettajat pyrkivät myös viimeiseen asti välttämään luennoimista. He olivat myös valmiita hyödyntämään oppilaiden osaamista esimerkiksi teknisissä ongelmatilanteissa. Tältä osin kuva haastateltavieni mediakompetenssista täydentyi myös siltä osin, että he hallitsivat ja edistivät aktiivisen oppimisen työtapoja. Aktiivisten työtapojen ymmärtäminen ja hallinta tarkoittavat siis suunnitelmallista mediaopetusta sellaisin menetelmin, jotka aktivoivat oppilaita tutkivaan otteeseen mediaa kohtaan. Kyseessä on aktiivisen oppimisen työtapojen käyttö medias- ta oppimisessa, eikä pelkästään median käyttö välineenä. Tällaisia työmuotoja ovat usein aito työskentely viestimien tai niiden materiaaleilla ja erilaiset projektit, joissa oppilaat ovat mukana aidoissa viestinnällisissä tilanteissa. (Kotilainen 2001, 47.)

Kotilaisen kuvaaman ihanneopettajan tavoin haastateltavieni luokkahuonekulttuuri vaikuttaisi perustuvan konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle. Ihanneopettajan tavoin myös tietotekninen media

on haastateltavilleni tuttu ja internet on tuonut uuden lisän heidän opetukseensa ja rohkeutta tarttua uuteen ei puutu (vrt. Kotilainen 2000, 120). Luokassa oppitunneilla haastateltavani ovat omaksuneet ohjaajan ja organisoijan roolin – toisin sanoen he rakentavat oppilaille toiminnan mahdollisuuksia (vrt. Kotilainen 2005, 149).

Toimiva koulun mediakasvatusverkosto muodostuu monen tason yhteistyöstä (OPM 29/2007, 37). Haastateltavani toteuttivat yhteistyötä koulun sisällä jonkin verran. Yhteistyön toteuttamisen ongelmiksi he kuitenkin nostivat aikapulan, koulun fyysiset tilat ja oman oppiaineen vaativat sisällöt. Haastateltavien kokemukset siis tukivat sitä havaintoa, että koulumaailmassa tapahtuneet muutokset (esim. kurssimuotoinen ja jaksottainen opetus) eivät ole tukeneet yhteistyön järjestämistä (vrt. Laitinen 2007, 67). Yksi haastateltavistani sanoi suoraan, että vielä kymmenen vuotta sitten yhteistyötä oli enemmän ja sen toteuttaminen oli helpompaa. Yhteistyön toteuttamisen ongelmat ovat nousseet esiin myös aiemmin toteutetussa tutkimuksessa (Kotilainen 2000, 117).

Koulun ulkopuolisen tahojen kanssa haastateltavani sen sijaan toteuttivat monenlaisia yhteistyöprojekteja. Näiden projektien yhteydessä oppilaat saivat olla muutakin kuin pelkästään oppilaita; he saivat toteuttaa oikeaa mediatuotantoa ja jalkautua myös koulun ulkopuolelle toteuttamaan sitä (vrt. Buckingham 2003b). Yksi ihanneopettajan ominaisuuksista on myös pyrkimys yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen (Kotilainen 200, 120). Tätä pyrkimystä haastattelemltani opettajilta siis löytyy. Ainoastaan yksi haastattelemltani opettajista näki yhteistyön koulun ulkopuolisten tahojen kanssa *erikoisohjelmana*, jonka sijaan hän kertoi mielellään pitävänsä tavallisia oppitunteja.

Lopuksi halusin selvittää, miten haastateltavani kokevat mediakasvatukseen liittyvät onnistumiset ja epäonnistumiset. Lähes kaikki onnistuneet mediakasvatuskokemukset liittyivät oman mediatuotannon tekemiseen. Keskeisiksi onnistumisen syiksi nousivat oppilaiden oivallukset, oikea tekeminen, rutiineista poikkeaminen ja opettajan sitoutuminen tekemiseen. Muutamassa onnistumisessa myös yhteistyöllä joko koulun sisällä tai koulun ulkopuolisen tahon kanssa oli ollut merkitystä.

Epäonnistumiset taas liittyivät useammin lyhyempiin harjoituksiin kuin projekteihin. Niissä opettajat eivät olleet juurikaan tehneet yhteistyötä. Epäonnistumisten taustalla vaikuttaneet syyt kiteytyivät opettajaan itseensä, oppilaisiin ja tekniikkaan liittyviksi syiksi. Kuten omasta mediankäytöstään ja nuorten mediamaailman tuntemuksestaan puhuessaan, opettajat olivat hyvin itsekriittisiä myös suhteessaan mediakasvatukseen onnistumisiin ja epäonnistumisiin. Huomattavasti suurempi osa näki oman osuutensa epäonnistumisten kuin onnistumisten yhteydessä. Toisaalta itsekriittisyyden ohella

saattaa kysymys olla vaatimattomuudesta; omaa osuutta onnistumisissa ei haluta korostaa. Kaiken kaikkiaan voi kuitenkin todeta, että haastattelemani opettajat vaativat itseltään paljon. Toisaalta he myös olivat saaneet paljon; onnistuneet mediakasvatuskokemukset olivat olleet innostavia ja eteenpäin kannustavia. Oppilaiden osuutta niin onnistumisissa kuin epäonnistumisissakin ei myöskään ole syytä vähätellä. On selvää, että oli projekti minkäläinen tahansa, se kaatuu, jos oppilaat eivät innostu siitä yhtään tai koko homma menee pelleilyksi.

Opettajien onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset vahvistavat sitä ajatusta, että loppujen lopuksi tekniikka ei ole mediakasvatuksen toteuttamisessa keskeisessä, tai ainakaan keskeisimmässä, roolissa. Tekniikan toimimattomuuteen tyssänneistä mediakasvatuskokeiluista kertoi ainoastaan muutama haastateltava. Onnistumisissa sen sijaan oli monia sellaisia kokemuksia (esimerkiksi oman lehden tekeminen, mainosanalyysi, mediaelämäkerta), joissa ei tekniikka tarvittu ollenkaan. Sisältö siis ratkaisee tässä muotoa enemmän.

Mediakasvatuksen ihanteiden tasolla opettajat lähestyivät mediakasvatusta Aufenangerin (2003) jaottelun mukaan tarkasteltuna erityisesti kognitiivisesta ja aktiivisesta ulottuvuudesta. (Aufenanger 2003, 2-3). Nämä samat ulottuvuudet korostuivat myös opettajien kertoessa käytännön työstä. Haastateltavieni mediakasvatuksessa keskeisellä sijalla ovat siis tiedot mediasta, ymmärtäminen ja analyysi sekä itse tekeminen, suunnittelu ja toteuttaminen. Toisaalta myös esteettinen ulottuvuus, eli mediasisältöjen suunnittelun erityistaidot saivat opettajien puheessa käytännön työstä sijaa. Opettajat toteuttivat esimerkiksi monenlaisia elokuva/videoprojekteja, joissa oli välttämätöntäkin perehtyä yksityiskohtaisesti erikoistaitoihin. Tietyllä tavalla mediakasvatuksen moraalista ulottuvuutta sivusivat opettajien teettämät tiedonhankintaharjoitukset, joissa oppilaat pohtivat tiedon luotettavuutta ja sitä, mistä näkökulmasta se on tuotettu. Toisaalta myös mediakasvatuksen yhteiskunnalliselle ulottuvuudelle ominainen pinnan alle näkeminen oli läsnä erilaisissa media-analyysitehtävissä, kuten uutiskuva-, musiikkivideo- tai elokuva-analyysissä.

Opettajien puheessa mediakasvatuksen ihanteista mediakasvatuksen keskeisimmiksi tavoitteiksi nousivat kriittisyys ja aktiivinen toimijuus. Käytännön mediakasvatuksessa näistä näyttäisi painottuvan aktiivinen toimijuus. Kriittisyys ei käytännön työssä saanut ainakaan opettajien puheen perusteella niin suurta osaa, minkä se sai heidän puhuessaan mediakasvatuksen ihanteista. Toisaalta pitää ottaa huomioon myös se, että juuri käytännössä kriittisyyden opiskelu sisään rakentuu aktiiviseen toimijuuteen. Omaa mediatuotantoa tekemällä oppilaat pääsevät kiinni tuotantoprosessiin ja oppivat parhaimmillaan sitä kautta myös näkemään valmiiden mediasisältöjen taakse kätkeytyviä rakenteita.

Herkmanin (2007) mukaan kriittisyyden opiskelu merkitsee sellaisten välineiden harjaannuttamista, joilla maailmaa voi tutkailla uusin silmin (Herkman 2007, 35). Tietyllä tavalla aktiivista toimijuutta voikin siis pitää kriittisyyden edellytyksenä.

Haastattelujeni perusteella voi sanoa, ettei opettajan ikä juurikaan vaikuttanut siihen, millaista mediakasvatusta hän kertoo toteuttavansa. Tästä linjasta tosin poikkesivat kaksi nuorinta haastateltavaa, jotka toivat esiin esimerkit mediakulttuurin merkitysten uudelleen kontekstualisoimisesta opetuksessa. Toisaalta nämä nuorimmat opettajat myös kokivat tuntevänsa nuorten mediamaailman melko hyvin, joten ikä ei yksin ole selittävä tekijä.

Opettajien mediakasvatuksen arjen kokemusten pohjalta on vielä syytä korostaa myös sitä, että haastateltavieni toteuttama opetus ei ollut oleellisesti riippuvaista opettajien koulutuksesta. Vähän mediakasvatus/mediakoulutusta saaneet toteuttivat erilaisia mediakasvatusprojekteja siinä missä paljon mediakoulutusta saaneetkin. En halua tällä havainnolla osoittaa, etteikö koulutuksella olisi mitään merkitystä. Käytännön työssä koulutustakin ratkaisevampaa tuntuisi olevan opettajien innostus ja kiinnostus mediakasvatukseen ja valmius ottaa se mukaan opetukseen. Tätä innostusta ja rohkeutta voidaan toki koulutuksella lisätä.

7. LOPUKSI

Tässä luvussa kokoan keskeisimpiä tutkimustuloksiani ja arvioin tutkimustani yleisesti.

Tutkielmani tarkoitus oli tutkia äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen opettajien mediakasvattajuuden perusteita, mediakasvatuksen ihanteita ja arkea. Ensimmäkin halusin pureutua haastateltavieni mediakasvattajuuden perusteisiin. Selvitin, millaisessa mediamaailmassa haastattelemani opettajat elävät ja miten he näkevät nuorten mediamaailman ja -taidot. Toiseksi olen kiinnostunut opettajien mediakasvatuksellisista ihanteista. Halusin tietää, mitä opettajat pitävät mediakasvatuksena ja mikä heidän mielestään on mediakasvatuksen tavoite. Kolmanneksi halusin selvittää, millaista opettajien mukaan on mediakasvatuksen arki koulussa. Tässä perehdyin ensin haastateltavieni kokemuksiin mediakasvatuksen toteuttamisen olosuhteista. Olosuhteiden valossa taas tarkastelin sitä, miten mediakasvatus arjessa rakentuu aiheiden synnystä aina onnistumisiin ja epäonnistumisiin.

En vielä tutkimukseni haastatteluvaiheessa ollut tietoinen siitä, että tulisin tutkimaan monella tapaa mediakasvatuksen kannalta ihanneopettajia (Kotilainen 2000, 120). Haastattelujen toteuttamisen jälkeen Kotilaisen (2000) tutkimuksesta esiin noussut ajatus ihanneopettajasta oli kuitenkin antoisa peilauspinta haastatteluilleni; tässä tutkimuksessa pääsin aiemmin luodun ihanneopettajan kuvan taakse, eli käsiksi siihen, millainen tämä ihannetyyppi yksilönä on ja millaisia mediaprojekteja hän toteuttaa.

Sirkku Kotilaisen tutkimus (2000) viestintäkasvatuksesta perusopetuksessa on ylipäätään ollut tutkimukseni liikkeellepaneva voima ja myös tutkimukseni kannalta keskeinen viitekehys. Vaikka tutkimukseni ei menetelmänsä ja suppeutensa takia olekaan vertailukelpoinen Kotilaisen kymmenen vuotta sitten toteuttaman tutkimuksen kanssa, vertaan tässä yhteenvedossa omien tulosteni esittelyn yhteydessä vielä osin saamiani tuloksia Kotilaisen tuloksiin. Näin voin esittää ainakin suuntaa antavia havaintoja siitä, onko mikään mahdollisesti muuttunut.

7.1 Tulosten yhteenveto

Haastateltavieni mediankäyttö ei juurikaan vaikuttanut heidän toteuttamaansa mediakasvatukseen. Mediankäytön sijaan oleellisemmaksi tekijäksi koulussa toteutetun mediakasvatuksen kannalta näytti muodostuvan se, että opettajat olivat ylipäätään kiinnostuneita mediamaailmasta ja siellä liikkuvista ajankohtaisista asioista. Opettajien ikä näkyi heidän mediankäytössään ainoastaan siinä,

miten he käyttivät internetiä. Tämäkään tulos ei kuitenkaan juurikaan näkynyt siinä, miten haastateltavani hyödynsivät tietokonetta ja internetiä osana mediakasvatuksen opetusta. Siihen vaikutti yksinkertaisesti se, miten tietokoneita oli koulussa saatavilla.

Osalla haastateltavistani oli mediakoulutusta enemmän, osalla ei juuri ollenkaan. Heillä oli kuitenkin selvästi halua kehittää itseään mediakasvattajina. Koulutuskaan ei kuitenkaan noussut ratkaisevaksi tekijäksi siinä, millaista mediakasvatusta opettajat kertoivat koulun arjessa toteuttavansa.

Haastateltavieni mediakäsitys oli melko välinekeskeinen. He pitivät medianä pääasiassa mediavälineitä ja niillä tuotettua sisältöä. Median ”hyvät” ja ”pahat” haastateltavani kokivat niin, että koulun kannalta hyvä mediasisältö on eri asia kuin vapaa-ajan näkökulmasta hyvä mediasisältö. Haastateltavani eivät kokeneet viihteen kuuluvan koulun kannalta hyvään mediasisältöön. Opettajien mediaa arvottavan puheen perusteella voikin sanoa, että vapaa-ajan mediakulttuurin ja koulukulttuurin välillä on havaittavissa jonkinlainen raja-aita.

Haastateltavani olivat kiinnostuneita nuorten mediamaailmasta. He eivät nähneet varsinaista kuilua oman ja nuorten mediamaailman välillä, vaikka he pitivätkin oppilaitaan mediakulttuurissa kasvaneina ”medialapsina”. He eivät myöskään moralisoineet nuorten mediamaailmaa tai mediankäyttötottumuksia. Haastateltavien puheessa ilmeni kuitenkin häivähdys suojelullista näkökulmaa liittyen internetin sudenkuoppiin. Näihin netin vaaroihin viittasi muutama niin nuoremmista kuin vanhemmistakin haastateltavista. Haastateltavieni mukaan heidän oppilailtaan on lähtökohtaisesti hyvät tekniset mediankäyttötaidot, mutta kriittisyys ja syvälinen ymmärrys heiltä sen sijaan puuttuu. Kaiken kaikkiaan haastateltavieni mediakasvatuksen perusteiden (oma mediamaailma ja suhde nuorten mediamaailmaan) perusteella voi siis sanoa, että heillä on hyvä ammatillinen itsetunto (vrt. Kotilainen 2000, 118).

Haastateltavieni mediakasvatukselliset ihanteet kiteytyivät kriittisyydeksi ja aktiiviseksi toimijuudeksi. Kaikkein selkein ja yhteisesti jaettu ihanne oli kriittisyys, joka ilmeni haastateltavien puheessa niin vaikutuspyrkimysten tunnistamisena, oikeanlaisen tiedon erottamisena väärästä tiedosta ja valikoinnin taitona. Aktiiviseen toimijuuteen taas liittyivät ajatukset medialaitteiden ja -välineiden haltuunotosta ja hyväksikäytöstä. Tähän kytkeytyi myös haastateltavieni kokemus siitä, että tekemällä oppiminen on mediakasvatukseen kaikkein parhaiten soveltuva työmuoto. Mediakasvatuksen tavoitetta haastateltavani tarkastelivat siis lähinnä yksilön näkökulmasta. He lähestyivät mediakasvatusta ihanteiden tasolla kognitiivisesta ja aktiivisesta ulottuvuudesta (Aufenanger 2003, 2-3).

Haastateltavieni mediakasvatukselliset ihanteet myötäilivät melko lailla mediakasvatuksen yleisiä ideaaleja.

Opettajien mediakasvatuksen arjessa korostui kriittisyyden ihanteen sijaan ajatus aktiivisesta toimijuudesta. Tekemällä oppimisen ideaali näkyi käytännössä monenlaisten mediaprojektien toteuttamisena ja siinä, että suuri osa opettajien mediakasvatuksellisista onnistumisen kokemuksista liittyi oppilaiden omaan mediatuotantoon. Vaikka sanomalehti oli aiemmin tehtyä tutkimusta myötäillen myös haastateltavieni monipuolisimmin mediakasvatuksessa hyödyntämä mediaväline (vrt. Kotilainen 2000, 107-113), käyttivät haastateltavani opetuksessa monipuolisesti myös tietokonetta ja internetiä sekä valokuva- ja videokameraa. Aiemmin (emt., 117) tutkimuksessa esiin nousseet keskeiset mediakasvatuksen toteuttamisen ongelmat, koulutuksen ja oppimateriaalin puute, eivät haastatelluissani korostuneet. Sen sijaan ajasta ja rahasta tuntuisi edelleen olevan pulaa (vrt. emt.).

Opettajien kokemuksista mediakasvatuksen arjesta koulussa keskeisenä piirteenä nousi esiin se, että opettajien ikää, koulutusta ja koulussa saatavilla olevaa tekniikkaakin tärkeämpi tekijä mediakasvatuksen toteutumisessa näyttäisi olevan opettajan rohkeus ottaa mediakasvatus osaksi koulutyötä (vrt. Kotilainen 2005, 149; Aufenanger 2003, 6). Yksi haastateltavistani puki rohkeuden myös muotoon *epävarmuuden ja kaaoksensietokyky*, mikä kuvaa mielestäni koulun arkea hyvin. Tämän tuloksen puolesta puhuu se, että haastattelemani opettajat toteuttivat koulun arjessa mediakasvatusta monella tapaa koko ajan osana muuta opetusta riippumatta siitä, kuinka paljon heillä oli mediakoulutusta. Vaikka suuri osa haastateltavistani mainitsi tietokonepulan olevan keskeinen mediakasvatuksen toteuttamista rajoittava tekijä, nousivat mediakasvatuksen onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksissa muut tekijät tekniikan ohitse. Niin onnistumisiin kuin epäonnistumisiin vaikuttivat eniten oppilaat ja opettajat itse. Näen haastateltavieni mediakasvatuksellisen rohkeuden kumpuavan heidän monipuolisesta mediankäytöstään ja kiinnostuksestaan oppilaiden mediamaailmaa kohtaan, jotka yhdessä rakentavat myös hyvää ammatillista itsetuntoa.¹⁵

Vaikka haastateltavani toteuttivatkin koulussa monipuolista mediakasvatusta, he eivät kovinkaan paljon tuoneet esiin esimerkkejä, joissa opetuksessa hyödynnettäisiin oppilaiden mediakulttuurin merkityksiä. Tässä oli siis havaittavissa samankaltaista raja-aitaa koulukulttuurin ja vapaa-ajan mediakulttuurin välillä kuin opettajin puheessa median ”hyivistä” ja ”pahoista”. Tähän lienee ainakin osittain syynä se, etteivät opettajat tunne tarpeeksi hyvin nuorten mediamaailmaa. Toisaalta taas

¹⁵ Tässä yhteydessä voisi tietysti huomioida sen tosiasian, että oli mediakasvatuksen toteutuminen sitten riippuvaista koulutuksesta, iästä, tekniikasta, tai kuten tässä esitän, opettajan rohkeudesta, se asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan.

oppilaiden mediakulttuurista ammentamista vaikeuttaa se, että oppilaita on vaikea saada innostumaan aiheiden suunnitteluun ja kertomaan mielenkiinnon kohteistaan. Tässä on siis edelleen haasteita niin opettajille kuin oppilaillekin.

Tutkimukseni tuloksia tarkastellessa on hyvä muistaa se, että tutkin mediakasvatuksen näkökulmasta monella tapaa ihanneopettajia (Kotilainen 2000, 120). Kokonaiskuva opettajakunnasta olisi varmasti hyvin toisenlainen. Tätä sivusivat myös haastateltavani. Ensinnäkin he kokivat olevansa paremmin perillä nuorten mediakulttuurista kuin keskiverto-opettaja. Toisekseen he kertoivat siitä, että suhtautuminen mediakasvatukseen koulun sisällä vaihtelee. Kolmanneksi he toivat esiin, ettei mediakasvatus ole nykyisellään osa koko koulun ja kaikkien oppiaineiden tehtävää, vaikka sen pitäisi olla.

Kaiken kaikkiaan on vielä syytä todeta, että mediakasvatuksen ihanteet ja niitä heijasteleva opetussuunnitelma asettavat opettajille valtavia haasteita. Ihanteissa ei liiemmin huomioida sitä, että mediakasvatuksen arki on täynnä niin käytännön ongelmia kuin oppilaita, jotka eivät todellakaan ole innokkaita tuomaan omaa mediakulttuuriaan kouluun. Opettajan jaksamista siis koetellaan. Kun mediakasvatuksesta kiinnostuneet ihanneopettajatkin kokevat haasteet välillä rasittaviksi, voin vain kuvitella, miten ei-ihanneopettajat samat asiat kokevat. Mutta haastateltavieni kokemukset ovat kuitenkin loppujen lopuksi mielestäni kannustavia. Jos hyppy tuntemattomaan saa aikaan palkitsevia onnistumisia, se kannattaa.

7.2 Tutkimuksen ja tutkimusmenetelmän arviointia

Teemahaastattelu osoittautui toimivaksi ja tutkimukseeni hyvin soveltuvaksi tutkimusmenetelmäksi. Haastatteluiden tuottama aineisto oli mielestäni kohtuullisen monipuolinen.

Tutkimukseni suurin ongelma liittyi rajaamisen vaikeuteen; halusin ottaa kerralla haltuun liian paljon kaikkea mediakasvatukseen liittyvää. Teoriaosuuteni jäi ehkä hieman fokusoimattomaksi ja haastattelurunkoni laajaksi. Syventyminen esimerkiksi hieman perusteellisemmin pelkästään opettajien mediakavattajuuden perusteisiin, mediakasvatuksen ihanteisiin tai arkeen olisi voinut tuottaa eheämmän kokonaisuuden kuin nyt käsillä oleva tutkielma. Analyysivaiheessa jouduin jättämään osia haastatteluista kokonaan käsittelemättä, koska analyysiosuudesta olisi muuten tullut yksinkertaisesti liian pitkä. Olisin siis voinut tiivistää ja keskittää ajatuksiani – miettiä enemmän oleellista – tutkimukseni jokaisessa vaiheessa. Puolustan laveaa otettani kuitenkin sillä, että tutkimusenteko-

prosessi tutustutti minut tieteenalaan, joka oli enenen tutkimuksen tekoon ryhtymistä minulle lähes kokonaan outo.

Itselläni on myös ollut melko normatiivinen ote tämän tutkimuksen tekemiseen. Koska pidän mediakasvatusta tärkeänä ja kouluun kuuluvana perustehtävänä, tulin ehkä valinneeksi niin teoriaosuuteen kuin analyysiinkin sellaisia näkökulmia, jotka tukevat omia ajatuksiani. Mielestäni tämä ei kuitenkaan vääristänyt lopputulosta.

7.3 Jatkotutkimuksen aiheita

Koska tulin tutkimuksellani taas vahvistaneeksi sitä, että mediakasvatus on koulussa pitkälti siitä kiinnostuneiden opettajien harteilla (vrt. Tuominen 1998, 75), olisi kiinnostavaa tietää, mitä mediakasvatuksen näkökulmasta niin sanotusti ei-ihanneopettajat mediakasvatuksesta ajattelevat. Miksi mediakasvatus ei ole saanut sijaa osana heidän opetustaan ja olisiko asialle tehtävissä mitään? Millaisia syitä epäilevän suhtautumisen taustalta löytyy? Olisi kiinnostavaa myös saada tällaiset ei-ihanneopettajat toteuttamaan joitakin mediakasvatukseen liittyviä projekteja ja kuulla sitten heidän kokemuksiaan niistä.

Koska tutkimukseni osoitti, ettei oppilaita ole helppo saada osallistumaan mediakasvatukseen liittyvien aiheiden suunnitteluun, olisi kiinnostava toteuttaa sellaisia opetuskokeiluita, joissa keskitytään siihen, että oppilaat saavat tuoda omaa mediakulttuuriaan osaksi opetusta. Tämän kautta voisi puurtua siihen, mikä merkitys oppilaiden motivoinnin kannalta lopulta on siinä, mistä mediakasvatuksen aiheita ammennetaan. Ylipäätään olisi kiinnostava tutkia myös oppilaiden näkemyksiä mediakasvatuksesta.

Uskon ja toivon, että mediakasvatuksella on tulevaisuudessa koko ajan vankempi jalansija koulu maailmassa. Vaikka kehitys tässä suhteessa on tietyllä tapaa ollut hidasta, sitä on kuitenkin tapahtunut. Mitä voimakkaammin media on kietoutunut osaksi arkeamme, sitä luonnollisemmin siitä tulee pikkuhiljaa osa myös koulun arkea. Mediakulttuuri on yhä enemmän olennainen osa opettajien ja tulevien opettajasukupolvien elämää. Koululaitoksen tulee kulkea ainakin samaan tahtiin kehityksen kanssa. Mielestäni on tärkeää pitää yllä keskustelua aiheesta. Tähän olen nyt omalta osaltani osallistunut.

LÄHTEET

Kirjallisuus

Alasuutari, Pertti (1999). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.

Buckingham David (2003a). *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity.

Buckingham David ja Sefton-Green Julia (1994). *Cultural Studies goes to School: Reading and Teaching Popular Media*. Lontoo: Taylor & Francis.

Eskola, Jari ja Suoranta, Juha (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere. Vastapaino.

Fornäs Johan (1998). *Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia*. Tampere: Vastapaino.

Herkman Juha (2001). *Audiovisuaalinen mediakulttuuri*. Tampere: Vastapaino.

Herkman Juha (2007). *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.

Hirsjärvi, Sirkka ja Hurme Helena (1982). *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, Sirkka ja Hurme, Helena (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino

Hoikkala Tommi (1999). Mediakasvatuksen tutkimus ja opetus. *Nuorisotutkimus* 2/1999, 30-35.

Härkönen Ritva-Sini (1994). *Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet*. Opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Inkinen Tommi (2005). Johdattava polku lasten tietoyhteiskuntaan. Teoksessa Lahikainen Anja Riitta, Hietala Pentti, Inkinen Tommi, Kangassalo Marjatta, Kivimäki Riikka, Mäyrä Frans (toim.) *Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan*. Helsinki: Gaudeamus, 9-18.

Kellner Douglas (1998). *Mediakulttuuri*. Suom. Oittinen Riitta ja työryhmä. Tampere: Vastapaino.

Koivisto Jari (2007). Tietoyhteiskuntaohjelmat ja koulun muutos. Teoksessa Haapamäki-Niemi Heljä ja Nojonen Sari (toim.) *Elämää bittien kanssa – opiskelu verkossa ja Internetin mahdollisuudet. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2007*, 9-14.

Kortteinen Matti (1982): *Lähiö: Tutkimus elämäntapojen muutoksesta*. Keuruu: Otava.

Kotilainen Sirkku (1999). Mediakasvatuksen monet määritelmät. Teoksessa Kotilainen, Hankala, Kivikuru (toim.). *Mediakasvatus*. Helsinki: Edita, 31-42.

Kotilainen Sirkku (2000). *Viestintäkasvatusta perusopetuksessa. Tilastollinen kuvaus aihealueen toteutumisesta kouluissa keväällä 1998*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A22/2000.

- Kotilainen Sirkku (2001). *Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle*. Väitöskirja. Kasvatus-tiede. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kotilainen Sirkku (2005). Mediakasvatusta ammattitaidolla. Teoksessa Varis Tapio (toim.) *Uusrennessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen*. Helsinki: OKKA, 143-154.
- Kotilainen Sirkku ja Hankala Mari (1999). Mediassa on aktiivisen oppimisen mahdollisuus. Teok-sessa Kotilainen Sirkku, Hankala Mari ja Kivikuru Ullamaija (toim.) *Mediakasvatus*. Helsinki: Edi-ta, 43-70.
- Kotilainen Sirkku ja Kivikuru Ullamaija (1999). Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipai-neissa. Teoksessa Kotilainen Sirkku, Hankala Mari ja Kivikuru Ullamaija (toim.) *Mediakasvatus*. Helsinki: Edita, 13-30.
- Kotilainen Sirkku ja Suoranta Juha (2005). Mediakasvatuksen kaipuu – ajatuksia alan tutkimuksen kehittämistarpeista. Julkaisussa Kotilainen Sirkku ja Sintonen Sara (toim.) *Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet*. Oikeusministeriön julkaisuja 2005/5, 73-77.
- Kupiainen Reijo (2005). *Mediakasvatuksen eetos: fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kupiainen Reijo (2007). Pienten lasten medialukutaito. Teoksessa Pentikäinen Leena, Ruhala Anu ja Niinistö Hanna (toim.) *Mediametkaa! Osa 2. Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan*. Helsinki: Mediakasvatuskeskus Metka ry, 15-22.
- Lahikainen Anja Riitta, Hietala Pentti, Inkinen Tommi, Kangassalo Marjatta, Kivimäki Riikka ja Mäyrä Frans (2005). Tulevaisuus ja lasten mediamaailma. Teoksessa Lahikainen Anja Riitta, Hieta-la Pentti, Inkinen Tommi, Kangassalo Marjatta, Kivimäki Riikka, Mäyrä Frans (toim.) *Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan*. Helsinki: Gaudeamus, 200-210.
- Lehtonen Mikko (2001). *Post scriptum. Kirja medioitumisen aikakaudella*. Tampere: Vastapaino
- Livingstone Sonia (2002). *Young People and New Media. Childhood and the changing media envi-ronment*. Lontoo: Sage Publications.
- Moilanen, Pentti ja Räihä, Pekka (2001). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, Juhani ja Valli, Raine (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuk-sen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.
- Mustonen Anu (2007). Minä ja media: media identiteetin peilauspintana. Teoksessa Haapamäki-Niemi Heljä ja Noponen Sari (toim.) *Elämää bittien kanssa – opiskelu verkossa ja Internetin mah-dollisuudet. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2007*, 59-72.
- Niinistö Hanna ja Sintonen Sara (2007). Mä keksin! Tehdään yhdessä mediakulttuuria. Teoksessa Pentikäinen Leena, Ruhala Anu ja Niinistö Hanna (toim.) *Mediametkaa! Osa 2. Kasvattajan mat-kaopas lasten mediamaailmaan*. Helsinki: Mediakasvatuskeskus Metka ry, 23-30.

Noppiari Elina, Uusitalo Niina, Kupiainen Reijo ja Luostarinen Heikki (2008). ”Mä oon nyt online!” *Lasten mediaympäristö muutoksessa*. Tampereen yliopiston tiedotusopin laitoksen julkaisuja. Sarja A 104/2008.

Potter W. James (2001). *Media Literacy*. California: Sage Publications.

Ruohotie Pekka (2005). Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Teoksessa Varis Tapio (toim.) *Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen*. Helsinki: OKKA, 31-50.

Savolainen, Pirjo (1991). Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. *Kasvatus* 1991: 5-6, 451-458.

Sintonen Sara (2001). *Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet*. Sibelius-Akatemia: Studia Musica 11.

Suoninen Annikka (2004). *Mediakielitaidon jäljillä. Lapset ja nuoret valikoivina mediankäyttäjinä*. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 81. Jyväskylän yliopisto.

Suoranta Juha (1998). Kriittinen pedagogiikka ja mediakasvatus. *Tiedotustutkimus* 1/1998, 32-45.

Suoranta Juha ja Ylä-Kotola Mauri (2000). *Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa*. Helsinki: WSOY.

Tuominen Sirkku (1998). Viestintäkasvatusta suomalaisessa peruskoulussa –siis mitä? *Tiedotustutkimus* 1998:1, 70-80.

Tuominen Sirkku (1999). *Mediapedagogiikkaa opettajankoulutuksessa I: Koulutuksen vaikuttavuuden arviointia viiden opiskelijan koulutus- ja mediaelämäkerran avulla*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 17.

Varis Tapio (1995). *Tiedon ajan media. Mediavalmiudet ja viestintätaidot uusiutuvassa viestintäkulttuurissa*. Helsinki: Yliopistopaino.

Varis Tapio (1998). Viestintäkasvatuksen haasteet ajan kuvana. Johdatusta mediakompetenssin merkitykseen. Teoksessa Kivikuru Ullamaija ja Kunelius Risto (toim.) *Viestinnän jäljillä: Näkökulmia uuden ajan ilmiöön*. Helsinki: WSOY, 375-391.

Varis Tapio (2005) Esipuhe. Teoksessa Varis Tapio (toim.) *Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen*. Helsinki: OKKA, 7-8.

Varis Tapio (2005). Medialukutaidon tila ja toteutus Euroopassa. Teoksessa Varis Tapio (toim.) *Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen*. Helsinki: OKKA, 9-30.

Internet-lähteet

Aufenanger Stefan (2003). *Media Literacy as a Task for School Development*. Saatavilla html-muodossa: http://www.european-mediaculture.org/fileadmin/bibliothek/english/aufenanger_medialiteracy/aufenanger_medialiteracy.html (Käyty 1.4.2008)

Buckingham David (2003b). *New Media, New Sites of Learning*. Saatavilla html-muodossa: http://www.elearningeuropa.info/extras/pdf/brussels_media_literacy.pdf (Käyty 1.4.2008)

Euroopan komissio (2007). Commission Communication. Saatavilla html-muodossa: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/com/en.pdf (Käyty 29.1.2008)

Euroopan komissio (2007). Report on the results of the public consultation on Media Literacy. Saatavilla html-muodossa: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/report_on_ml_2007.pdf (Käyty 29.1.2008)

Ehdotus lasten ja nuorten mediakasvatuksen kehittämiseksi (2007). Lapsiasiavaltuutettu Maria Kaisla Aula ja Kerhokeskus - koulutyön tuki ry. Saatavilla html-muodossa: <http://www.lapsiasia.fi/Resource.phx/lapsiasia/aineistot/mediakasvatuksenkehittaminen.htx.i505.pdf> (Käyty 29.1.2008)

Kupiainen Reijo (2007b). *Collaborative literacy and media education*. Esitys pidetty Mediakasvatusseuran mediakasvatus.nyt. Pohjoismaisessa Mediakasvatuskonferenssissa. 10.-11.5.2007. Vaasassa. Esityksen powerpoint-slidet tulostettu 1.9.2007 osoitteesta: <http://medialiteracyinfo.blogspot.com/2007/05/reporting-live-from-forum-1-i-hope-that.html>.

Kupiainen Reijo, Sintonen Sara ja Suoranta Juha (2007). Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa Kynäslahti Heikki, Kupiainen Reijo ja Lehtonen Miika (toim.) *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. e-kirja: <http://www.mediakasvatus.fi/publications>, 3-26. (Käyty 11.1.2008)

Laitinen Sirkka (2007). Kuvaa ymmärtämään – visuaalisen mediatajun ja –taidon opettamisesta. Teoksessa Kynäslahti Heikki, Kupiainen Reijo ja Lehtonen Miika (toim.) *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. e-kirja: <http://www.mediakasvatus.fi/publications>, 61-72. (Käyty 11.1.2008)

Niinistö Hanna ja Ruhala Anu (2007). Pienten lasten mediakasvatus. Teoksessa Kynäslahti Heikki, Kupiainen Reijo ja Lehtonen Miika (toim.) *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. e-kirja: <http://www.mediakasvatus.fi/publications>, 123-136. (Käyty 15.2.2008)

OM 29/2007 Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja –osaamisen kehittämiseksi osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä. Opetusministeriön julkaisuja 29/2007. Saatavilla html-muodossa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr29.pdf?lang=fi> (Käyty 1.4.2008)

Perensky Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. NCB University Press Vol 9 No 5. Saatavilla html-muodossa: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (Käyty 15.2.2008)

”Pään avauksia” -mediakasvatusverkoston blogi: <http://palvelut.tampere.fi/blogit/paanavauksia> (Käyty 4.4.2008)

Salokoski Tarja & Mustonen Anu (2007). *Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin – Katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatukseen ja –sääntelyn käytäntöihin*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 2/2007. e-kirja: <http://www.mediakasvatus.fi/publications>. (Käyty 15.2.2008)

SITES-tutkimus (Second Information Technology in Education Study) (2008). Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavilla html-muodossa: http://ktl.jyu.fi/img/portal/9378/Tiedote_pitka_versio.pdf (Käyty 10.4.2008)

Me ja Media (2007). Opetushallitus. Saatavilla html-muodossa: http://www.edu.fi/teemat/mediataito/me_ja_media.pdf (Käyty 29.1.2008)

Tuominen Suvi ja Mustonen Anu (2007). Tunteella ja järjellä nettiin – Internetissä tarvitaan uudenlaisia mediataitoja. Teoksessa Kynäslahti Heikki, Kupiainen Reijo ja Lehtonen Miika (toim.) *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. e-kirja: <http://www.mediakasvatus.fi/publications>, 137-150. (Käyty 1.3.2008)

Tyner Kathleen (1998). *Literacy in a Digital World*. e-kirja: <http://www.netLibrary.com/urlapi.asp?action=summary&v=1&bookid=19442>. (Käyty 12.3.2008)

Julkaisemattomat lähteet

Hankala Mari (2002). *Sanomalehti mediakasvatuksessa: kokeiluja perusopetuksen 7.-9. luokilla*. Licensiaatintyö. Journalistiikka. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Helanen Touko (2007). *Mediaedu.fi – animaatio mediakasvatuksen välineenä*. Pro gradu -tutkielma. Luokanopettajan koulutus. Tampere: Tampereen yliopisto.

Hursti Vesa (2001). *Opetus digitaalisen median murroskauden kynnyksellä - Hybridi opetusmateriaali siltana perinteisen ja digitaalisen välillä?* Pro gradu –tutkielma. Luokanopettajan koulutus. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kallioniemi Eija (1983). *Joukkotiedotuskasvatus tamperelaisissa peruskouluissa*. Toimittajatutkimuksen tutkielma. Tiedotusoppi. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kannisto Rita (2000). *Aikakauslehdet - humpuukia vai ei? - Viestintäkasvatuksen toteutuminen koulussa sekä aikakauslehden käytön määrittely*. Pro gradu –tutkielma. Luokanopettajan koulutus. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kärkkäinen Päivi (1985). *Joukkotiedotuskasvatuksen ja puhekasvatuksen käytäntö peruskoulussa lukuvuonna 1984-1985*. Pro gradu –tutkielma. Tiedotusoppi. Tampere: Tampereen yliopisto.

Laaksonen Sari-Seija (2000). *Kasvatusta mediatekstien lukijoiksi ja tekijöiksi. Sanomalehdet osana peruskoulun yläasteen ja lukion viestintätodistusta*. Pro gradu –tutkielma. Kasvatustiede. Tampere: Tampereen yliopisto.

Marttinen Heidi, Pölkki Leena (2005). *Kuka sanoo, miksi, millä tavalla? : fenomenografinen tutkielma luokanopettajien käsityksistä mediakasvatuksesta*. Pro gradu –tutkielma. Mediakasvatuspainotteinen luokanopettajakoulutus. Rovaniemi: Lapin Yliopisto.

Perälä Minna (2002). *Ranskassa Eiffel-torni murskaantui. Mediakasvatusta esiopetuksessa – televisio tutkivan oppimisen kohteena*. Pro gradu –tutkielma. Kasvatustiede. Tampere: Tampereen yliopisto.

Rantala Leena (2006). ”Kai siellä nyt joku siemen on pystytty antamaan” *Paikallinen nuorten kansalaissivusto Vaikuttamo.net koulun mediakasvatuksessa*. Pro gradu –tutkielma. Kasvatustiede. Tampere: Tampereen yliopisto.

Raudaskoski Minna (2000). *Jos vain saisin siivet ... luokanopettajankouluttajien ajatuksia mediakasvatuksesta ja mediakasvatuksen tulevaisuudesta Lapin yliopistossa*. Pro gradu –tutkielma. Mediakasvatuspainotteinen luokanopettajakoulutus. Rovaniemi: Lapin Yliopisto.

Rönholm Kati (2003). *Mediakasvatus osana opettajuutta : Lapin yliopiston mediakasvatuspainotteisen luokanopettajakoulutuksen loppuvaiheen opiskelijat kertovat mediakasvattajuudestaan*. Pro gradu –tutkielma. Mediakasvatuspainotteinen luokanopettajakoulutus. Rovaniemi: Lapin Yliopisto.

Saunamäki Mari (2007). *Esi- ja alkuopetusikäisten lasten digitaalisten pelien pelaaminen. Kuinka lasten vanhemmat näkevät lastensa pelitottumukset ja miten digitaalisten pelien pelaaminen näkyy koulun arjessa?* Pro gradu –tutkielma. Luokanopettajan koulutus. Tampere: Tampereen yliopisto.

Vesisenaho Olli (2007). *Lasten kehitykselle haitalliset ohjelmat : fenomenografinen tutkimus kuudesluokkalaisten suojelua koskevista käsityksistä*. Pro gradu –tutkielma. Luokanopettajan koulutusohjelma. Rovaniemi: Lapin Yliopisto.

Lehtiartikkelit

Helsingin Sanomat. Onko kaikki siis median syytä? (12.4.2008)

Opettaja-lehti. Uudet mediat ovat mahdollisuus, eivät uhka. Asennemuutos tarpeen. (43/2007)

LIITE 1: Haastattelupyyntö

Tervehdys,

Sain sähköpostiosoitteenne koulunne rehtori X:ltä, joka suositteli ottamaan yhteyttä juuri teihin. Olen tekemässä gradua Tampereen yliopiston tiedotusopin laitokselle. Tällä hetkellä työni kulkee työotsikolla "Mediakasvatusta koulun arjessa". Tarkoitukseni on teemahaastatella pirkanmaalaisia kuvataiteen sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia heidän kokemuksistaan, ajatuksistaan ja mielipiteistään koskien mediakasvatusta koulussa.

Haastattelun teemoja ovat opettajan oma mediankäyttö, mediakasvatuksen sisältöjen arviointi ja käytännön kokemusten läpikäyminen. Haastattelun kesto on 1-1,5 tuntia. Rehtorinne kertoi, että te olisitte X koulusta parhaat haastateltavat tällaiseen aiheeseen. Korostan vielä, että teidän ei tarvitse olla mitään mediakasvatuseksperttejä, riittää, että aihe kiinnostaa ja koette, että se on osa myös teidän opetustanne koulussa.

Haastattelu voidaan toteuttaa koska ja missä vaan teille parhaiten sopii. Toivoisin, että voisitte ilmoittaa ensi viikon aikana, voisitteko lähteä mukaan tutkimukseeni. Sen jälkeen voimme sopia tarkemmin käytännön järjestelyistä. Haastatteluja käsitellään tutkimuksessa nimettöminä, eikä haastateltujen kouluja tuoda esiin.

Ystävällisin yhteistyöterveisin,

Aino Töllinen
040-7506100
aino.tollinen@uta.fi

LIITE 2: Teemahaastattelurunko

Perustiedot

- syntymävuosi
- koulutus (valmistumispaikka ja -vuosi)
- työhistoria (Kuinka kauan olet toiminut opettajana?)
- Kuinka monta opettajaa koulussasi on?
- Kuinka montaa oppilasta keskimäärin opetat viikon aikana?

1. Opettajan oma mediakompetenssi

A. Koulutus ja mediakasvatus

- Kuuluiko opintoihisi mediakasvatusta käsitteleviä opintoja? Olivatko ne pakollisia vai vapaa- valintaisia opintoja?
- Oletko saanut täydennyskoulutusta mediakasvatuksesta? Millaista, missä ja koska?
- Onko täydennyskoulutusta/kursseja tms. mielestäsi tarpeeksi saatavilla ja onko niiden pariin helppo hakeutua?

B. Oma mediankäyttö

- Mitä medioita seuraat/käytät säännöllisesti? Miksi juuri näitä?
(sanomalehdet, aikakauslehdet, ilmaisjakelulehdet, televisio, internet, elokuvat, kirjat)
- Mitä mediaa et seuraa/käytä koskaan? Miksi?
- Mikä on mielestäsi hyödyllistä ja/tai hyvää mediasisältöä?
- Mikä on mielestäsi turhaa ja/tai huonoa mediasisältöä?
- Kuinka paljon käytät internetiä? Mihin tarkoitukseen sitä käytät? Millä nettisivuilla käyt säännöllisesti?
(surffailu, sähköposti, blogit, mese, facebook, myspace, chatit)
- Teetkö/tuotatko itse mediaa?
(Onko sinulla nettisivuja/blogia/facebook tms. profiilia/valokuvaatko/videokuvaatko?)
- Onko sinulla omia lapsia? Miten omat lapset vaikuttavat mediankäyttöösi?
(lastenohjelmat, -kirjat, -lehdet, valokuvaus, videokuvaus)
- Seuraatko jotakin erityisesti nuorille suunnattua ohjelmaa/lehteä/nettisivuja?
- Seuraatko sellaisia medioita, joita tiedät oppilaidesi seuraavan/käyttävän?
- Mitä ajattelet nuorten mediamaailmasta?
- Miten tunnet nuorten mediamaailman? Miten olet oppinut tuntemaan sitä? / Oletko kiinnostunut nuorten mediamaailmasta?
- Millaiset mediataidot mielestäsi opettamillasi nuorilla on?
- Mistä luulet heidän oppineen näitä taitoja?

2. Käsitteenmäärittelyä

- Miten sinä määrittelisit median?
- Mitä sinun mielestäsi on mediakasvatus?
- Mitä mielestäsi on medialukutaito?

3. Työ mediakasvattajana

A. Esimerkkejä mediakasvatuksesta

- Millainen on onnistunut mediakasvatuskokemus? Kerro esimerkki? (Miksi tämä on onnistunut kokemus? Mitkä asiat edesauttoivat onnistumista?)
- Millainen on epäonnistunut mediakasvatuskokemus? Kerro esimerkki? (Mikä meni pieleen? Miksi?)
- Millaisia työskentelytapoja käytät mediakasvatuksessa?
(ryhmätyö, itsenäinen työskentely, keskustelu, perinteinen luennointi, oppilaiden oma tekeminen, työpajat, median ammattilaisten vierailut, vierailut medioissa)
- Kerro esimerkki sellaisesta työskentelytavasta, jossa oppilaat tekivät/tuottivat itse mediaa?
- Kerro esimerkki ryhmätyöskentelystä?
- Kerro esimerkki oppilaiden itsenäisestä työskentelystä?
- Kerro esimerkki perinteisestä opetustilanteesta (luennoinnista)?
- Mitä ajattelet itse tekemisestä ja tuottamisesta oppimisen tapana?
- Millaisia välineitä käytät mediakasvatuksessa?
(internet, tv, dvd, video, valokuva, sanoma- ja aikakauslehdet)
- Kerro esimerkki internetin käytöstä opetuksessa?
- Kerro esimerkki videon/dvd:n käytöstä opetuksessa?
- Kerro esimerkki videokameran/kameran käytöstä opetuksessa?
- Kerro esimerkki sanoma-/aikakauslehden käytöstä opetuksessa?
- Onko sellaisia työskentelytapoja ja -välineitä, joita haluaisit käyttää, mutta joita et jostain syystä voi käyttää? (Mitä? Miksi niiden käyttö ei ole mahdollista?)
- Millaisia oppimateriaaleja käytät mediakasvatuksessa?
- Mistä ja miten syntyvät ne aiheet ja asiakokonaisuudet, joita mediakasvatuksessa käsittelet?
- Osallistuvatko oppilaat mediakasvatustuntien sisältöjen suunnitteluun tuomalla esiin omia kiinnostuksen kohteitaan? Ehdottavatko oppilaat aiheita/teemoja mediakasvatustunneille?
- Tuleeko mieleen mitään aihetta, jota olisitte käsitelleet oppilaiden ehdotuksen pohjalta?

B. Mediakasvatus osana kouluopetusta

- Millainen osa mediakasvatuksella on opettamassasi aineessa?
- Onko mediakasvatus mielestäsi luonteva osa muuta opetusta? (erillinen jakso/koko ajan mukana opetuksessa)
- Pitäisikö mediakasvatuksen olla erillinen oppiaine? Perustele.
- Millaiset olosuhteet koulusi tarjoaa mediakasvatuksen toteuttamiseen (välineet ja ilmapiiri)?
(Onko mediakasvatus osa koko koulun ja kaikkien oppiaineiden opetusta?)
- Miten oppilaat suhtautuvat mediakasvatukseen?
- Mikä on mielestäsi mediakasvatuksen tavoite?
- Kenen tehtävä mediakasvatuksen antaminen mielestäsi on?
- Teetkö mediakasvatuksessa yhteistyötä muiden oppiaineiden/toisten koulujen/paikallisen median/kirjaston tms. kanssa? (Haluaisitko tehdä tällaista yhteistyötä?)
- Pitäisikö mediakasvatusta osana kouluopetusta kehittää? Miten?
- Tuleeko mieleesi vielä jotakin muuta?