

”Kai siellä nyt joku siemen on pystytty antamaan” –
Paikallinen nuorten kansalaissivusto Vaikuttamo.net
koulun mediakasvatuksessa

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Huhtikuu 2006
Leena Rantala

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

RANTALA, LEENA: ”Kai siellä nyt joku siemen on pystytty antamaan” – Paikallinen nuorten kansalaissivusto Vaikuttamo.net koulun mediakasvatuksessa

Pro gradu -tutkielma, 91 s., 10 liites.

Kasvatustiede

Huhtikuu 2006

TIIVISTELMÄ

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkitaan paikallista nuorten kansalaissivustoa koulun mediakasvatuksen näkökulmasta. Tutkielman toimintaympäristönä on Hämeenlinnan seudulla nuorten vaikuttamisen kanavana ja oppimisympäristönä toimiva verkkosivusto Vaikuttamo. Tutkielman tarkoituksena on saada tietoa nuorten osallistumisesta Vaikuttamo-sivustolla sekä opettajien käsityksistä Vaikuttamosta koulun käytännöissä. Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan mediakasvatusta ja mediataitoja, nuorten mediaympäristöä ja mediankäyttöä, yhteiskunnallista osallistumista sekä informaalia oppimista mediakulttuurissa ja oppimista käytäntöyhteisöissä.

Tutkielmassa etsitään vastausta seuraaviin tutkimuskysymyksiin: 1) Millaista on nuorten osallistuminen Vaikuttamossa ja 2) Millaisia käsityksiä opettajilla on Vaikuttamosta koulun käytännöissä. Näihin kahteen pääkysymykseen etsitään vastausta metodologisen triangulaation avulla: nuorten osallistumista tutkitaan kvantitatiivisella ja opettajien käsityksiä fenomenografisella tutkimusotteella.

Kvantitatiiviseen tutkimusotteeseen liittyvä empiirinen aineisto on hankittu Sirkku Kotilaisen nuorisotutkimusprojektissa *Nuoret paikallisina vaikuttajina verkkojulkisuudessa*, jonka osana toteutettiin keväällä 2005 kysely Hämeenlinnan yläkoulujen ja lukioiden oppilaille. Tässä tutkielmassa aineistona on se osa kyselyyn vastanneista nuorista, joka on vastannut käyneensä Vaikuttamo-sivustolla (N=346). Fenomenografisella tutkimusotteella tutkitaan syksyllä 2005 teemahaastateltujen opettajien (N=7) käsityksiä Vaikuttamo-toiminnan tavoitteista, oppimisen ohjaamisesta, ongelmista ja haasteista sekä merkityksestä nuorten kasvun tukemisessa.

Kyselyn tulosten mukaan nuorten osallistuminen Vaikuttamossa eroaa jonkin verran sukupuolen ja iän mukaan. Tytöt osallistuvat sivustolla poikia enemmän, ja aineiston vanhimmat, 18-vuotiaat nuoret, osallistuvat sivustolla jonkin verran nuorempia ikäryhmiä vähemmän. Kyselyn mukaan nuoria kiinnostavat sivustolla erityisesti nuorten itsensä tuottamat jutut sekä keskusteluympäristö.

Opettajien käsitysten mukaan Vaikuttamo-toiminnan tavoitteet liittyvät erilaiseen kansalaisen tietoyhteiskunnassa tarvitsemaan osaamiseen, itseilmaisuuksiin ja kiinnostuksen heräämiseen yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Oppimisen ohjaamisessa opettajat korostavat nuorten omaa kiinnostusta toiminnan lähtökohdaksi sekä opettajan roolia organisoijana ja tukijana. Opettajien käsityksissä tuli myös esiin monenlaisia toiminnan toteuttamiseen liittyviä ongelmia, kuten resurssiongelmat, yhteistyön ja integroinnin ongelmat sekä kansalaissivusto-projektiin liittyvät ongelmat. Vaikuttamo-toiminta on opettajien käsitysten mukaan tuonut niin oppimiseen ja opettamiseen, nuorten yhteiskunnalliseen osallistumiseen kuin mediaan liittyviä mahdollisuuksia koulun mediakasvatukseen.

Avainsanat: mediakasvatus, mediataidot, nuorten kansalaissivusto

KUVIOT JA TAULUKOT

Kuviot

Kuvio 1. Vastaajien sukupuoli- ja ikäjakaumat	42
Kuvio 2. Vaikuttamon mielenkiintoisimmat osiot sukupuolen ja iän mukaan	43
Kuvio 3. Osallistuminen Vaikuttamon toimintoihin sukupuolen ja iän mukaan	45
Kuvio 4. Keskusteluryhmissä käynti ja osallistuminen Vaikuttamossa	48
Kuvio 5. Hyväntekeväisyyttä edistävillä verkkosivuilla vierailu ja osallistuminen Vaikuttamossa	49

Taulukot

Taulukko 1. Vaikuttamo-sivuston elementit	33
Taulukko 2. Vaikuttamossa käynnin useus ja toimintoihin osallistuminen	46
Taulukko 3. Opettajat ja Vaikuttamon käyttö	53
Taulukko 4. Opettajien käsityksiä Vaikuttamo-toiminnan tavoitteista	56
Taulukko 5. Opettajien käsityksiä oppimisen ohjaamisesta Vaikuttamo-toiminnassa	59
Taulukko 6. Opettajien käsityksiä Vaikuttamo-toiminnan ongelmista ja haasteista	63
Taulukko 7. Opettajien käsityksiä Vaikuttamon merkityksestä nuorten kasvun tukemisessa	68

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 LÄHTÖKOHTIA.....	7
2.1 Tutkielman tarkoitus ja taustaa	7
2.2 Keskeiset käsitteet.....	9
3 MEDIAKASVATUS	12
3.1 Mediakasvatuksen vaiheita	12
3.2 Erilaisia lähestymisen ja toteuttamisen tapoja	14
3.3 Tavoitteena mediataidot.....	16
4 NUORET JA MEDIAKULTTUURI.....	20
4.1 Mediankäyttö ja mediaympäristö.....	20
4.2 Yhteiskunnallinen osallistuminen	24
4.3 Huomio informaaliin oppimiseen	27
4.4 Oppiminen käytäntöyhteisöissä	29
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	32
5.1 Vaikuttamo-sivusto tutkimuksen toimintaympäristönä	32
5.2 Tutkimuskysymykset	34
5.3 Tutkimuksen metodologiset valinnat.....	34
5.3.1 Menetelmällinen triangulaatio.....	34
5.3.2 Nuorten osallistuminen: kvantitatiivinen tutkimusote.....	36
5.3.3 Opettajien käsitykset: fenomenografinen lähestymistapa.....	36
5.4 Aineiston hankinta ja analysointi	38
5.4.1 Kysely nuorille	38
5.4.2 Teemahaastattelu opettajille	39
6 NUORTEN OSALLISTUMINEN VAIKUTTAMOSSA	42
6.1 Aineiston nuoret.....	42

6.2 Mitkä Vaikuttamon osiot nuoria kiinnostavat?.....	43
6.3 Mihin toimintoihin nuoret osallistuvat?.....	44
6.4 Miten usein nuoret osallistuvat Vaikuttamon toimintoihin?.....	46
6.5 Tietoverkon toiminnot ja osallistuminen Vaikuttamossa.....	47
6.6 Kansalaissivuilla vierailu ja osallistuminen Vaikuttamossa.....	48
6.7 Yhteenveto ja johtopäätöksiä.....	50
7 OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ VAIKUTTAMOSTA KOULUN KÄYTÄNNÖISSÄ.....	53
7.1 Aineiston opettajat ja Vaikuttamon käyttö.....	53
7.2 Vaikuttamo-toiminnan tavoitteet.....	55
7.2.1 Osaaminen.....	56
7.2.2 Itseilmaisu.....	58
7.2.3 Motivaatio.....	58
7.3 Oppimisen ohjaaminen.....	59
7.3.1 Lähtökohtana oppilaiden kiinnostus.....	59
7.3.2 Opettaja organisaattorina ja tukijana.....	61
7.4 Ongelmia ja haasteita.....	62
7.4.1 Resurssiongelmia.....	63
7.4.2 Integroinnin ja yhteistyön ongelmia.....	65
7.4.3 Kansalaissivusto-projektiin liittyviä ongelmia.....	67
7.5 Vaikuttamon merkitys nuorten kasvun tukemisessä.....	68
7.5.1 Pedagogisia mahdollisuuksia.....	68
7.5.2 Yhteiskunnallisen osallistumisen mahdollisuuksia.....	71
7.5.3 Median mahdollisuuksia.....	72
7.6 Yhteenveto ja johtopäätökset.....	73
8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA.....	76
8.1 Kvantitatiivisen tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti.....	76
8.2 Haastatteluaineiston ja fenomenografisen analyysin luotettavuus.....	78
9 POHDINTA.....	81
LÄHTEET.....	84
LIITTEET	

1 JOHDANTO

*"Medialukutaito on välttämätön taito tietoyhteiskunnassa. Medialukutaitoiset lapset ja nuoret osaavat kommunikoida ja käyttää erilaisia viestintävälineitä sekä nauttia median tarjoamista mahdollisuuksista ja suhtautua kriittisesti median välittämiin viesteihin."*¹

Keskustelua lasten ja nuorten medialukutaidosta on käyty paljon 2000-luvun Suomessa. Erityisesti 1990-luvulta lähtien tapahtuneet mediaympäristön muutokset, kuten erilaisten mediateknologioiden lisääntyminen ja digitalisoituminen, ovat lisänneet puhetta lasten ja nuorten sekä myös aikuisten mediakasvatuksen tarpeesta. Taustalla on ajatus median keskeisestä roolista kansalaisen arjessa. Erilaiset mediataidot - osallistuminen, ilmaisu ja kriittisyys – nähdäänkin 2000-luvulla tärkeiksi kansalaistaidoiksi, joiden kehittymistä mediakasvatus voi tukea.

Mediakasvatuksen ohella myös kansalaisuus ja erityisesti nuorten yhteiskunnallinen osallistuminen on noussut huomion kohteeksi. Esimerkiksi hallituksen kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmassa (2004) kiinnitetään huomiota koulun demokratiakasvatuksen ja uusien kansalaisten vaikuttamisen kanavien kehittämiseen. Myös tutkijat monella taholla ovat tarttuneet teemaan: esimerkiksi nuorisotutkijat selvittäen nuorten uudenlaisia poliittisen ja kulttuurisen osallistumisen tapoja, opettajakouluttajat tarkastellen opettajiksi opiskelevien suhdetta kansalaisvaikuttamiseen tai mediatutkijat tehden erilaisia kansalaislähtöisen verkkoviestinnän kokeiluja (esim. Horelli, Sotkasiira & Haikola 2004; Syrjäläinen, Väri & Eronen 2005; Sirkkunen & Kotilainen 2004).

Mediakasvatuksen tavoitteet 2000-luvulla liittyvät juuri lasten ja nuorten yhteiskunnallisen tai yhteisöllisen toimijuuden tukemiseen eri viestimin. Esimerkiksi uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) mediakasvatus tulee esiin yhtenä useisiin oppiaineisiin liittyvänä viestintä- ja mediataidon aihekokonaisuutena, jonka tavoitteena on kehittää median käyttötaitoja, median aseman ja merkityksen ymmärtämistä sekä ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja. Käytännössä mediakasvatusta toteutetaan perusopetuksessa laajasti, mutta hyvin eri tavoin riippuen esimerkiksi opettajien omasta kiinnostuksen kohteista (Kotilainen 2000). Tutkimusalueena mediakasvatus on Suomessa vielä nuori, ja mediakasvatuksen asiantuntijoillakin on erilaisia käsityksiä siitä, mitä mediakasvatuksella tarkoitetaan (Sintonen 2001). Kasvatustieteissä media ja mediakasvatus nostetaan usein esiin tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön yhteydessä. Tässä kasvatustieteen pro gradu -

¹ Lainaus Kulttuuriministeri Tanja Karpelan puheesta Mediakasvatusseminaarissa 21.10.2004

tutkielmassa ymmärrän mediakasvatuksen kuitenkin laajemmin kuin tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttönä: mediakasvatus on opetusta sekä medioista että medioilla tavoitteena erilaisten median tuotantoon, ilmaisuun ja käyttöön liittyvien mediataitojen tukeminen.

Internet on yksi keskeinen media lasten ja nuorten mediaympäristössä ja näin ollen mediakasvatuksessa 2000-luvulla. Nuorille esimerkiksi erilaisten tietoverkon vuorovaikutteisten toimintojen käytön ajatellaan olevan arkipäivää. Tietoverkossa on myös nähty uusia yhteiskunnallisen osallistumisen mahdollisuuksia, joista juuri nuorten on ajateltu olevan kiinnostuneita. Verkkoon onkin perustettu muun muassa erilaisia vaikuttamisen areenoita nuorille. Koulun mediakasvatukseen yhdistettynä tämänkaltaisissa nuorten kansalaissivustoissa on kyse nuorten kannustamisesta yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja koulun avautumisesta yhteiskuntaan verkkojulkisuuden kautta.

Näihin teemoihin - mediakasvatukseen, nuorten yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja kansalaissivustoihin - törmäsin kasvatustieteen opintoihini liittyvässä harjoittelussa keväällä ja syksyllä 2005. Harjoittelussa toimin tutkimusapulaisena tutkija Sirkku Kotilaisen nuorisotutkimusprojektissa, jossa tarkastellaan laajemmin nuoria paikallisina vaikuttajina verkkojulkisuudessa. Osana projektia tutkimme nuorille suunnattua paikallista kansalaisvaikuttamista tukevaa verkkosivusto Vaikuttamo. Tämä alun perin Hämeenlinnan seudun mediakeskus -hankkeen julkaisema sivusto toimii Hämeenlinnan seudulla nuorten vaikuttamisen kanavana ja oppimisympäristönä kouluissa. Kiinnostuinkin Vaikuttamosta juuri koulun mediakasvatuksen näkökulmasta. Miten siis nuorille suunnatuilla kansalaissivustoilla nuorten kasvua ja oppimista voisi tukea kiinnitettynä koulun mediakasvatukseen? Tässä tutkielmassa etsin vastausta tähän kysymykseen: tarkastelen mediakasvatuksen viitekehyydessä nuorten osallistumista Vaikuttamo-sivustolla sekä opettajien käsityksiä Vaikuttamosta koulun käytännöissä.

2 LÄHTÖKOHTIA

2.1 Tutkielman tarkoitus ja taustaa

Tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena olevan Vaikuttamo-sivuston ideana on tieto- ja viestintäteknikan keinoin tukea nuorten kasvua aktiivisiksi kansalaisiksi. Vaikuttamo-projektin tavoitteet kiinnittyvät mediakasvatuksen yhteisöllisyyden vaiheeseen, jossa keskeistä on kansalaisten aktiivinen toimijuus mediakulttuurissa (Kotilainen 2003, 48). Vaikuttamo-sivustoa on tutkittu aikaisemmin virtuaaliyhteisön rakentamisen näkökulmasta sekä esimerkiksi sellaisissa yhteyksissä, joissa on karotettu suomalaisia media- ja kansalaiskasvatukseen liittyviä verkkosivustoja (esim. Kosonen, Cavén & Blomqvist 2004). Nuorten kansalaissivustoja on tutkittu esimerkiksi Yhdysvalloissa (Montgomery, Gottlieb-Robles & Larson 2004) ja nuorten yhteiskunnallista osallistumista tietoverkossa muun muassa Iso-Britanniassa (Livingstone, Bober & Helsper 2004). Lisäksi nuorten Vaikuttamon käyttöä on tutkittu kyselyssä, jonka toteuttamiseen osallistuin kasvatustieteen opintoihini liittyvässä harjoittelussa (Kotilainen & Rantala 2005).

Tässä kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassa tarkastelen Vaikuttamo-sivustoa oppimisen ja opettamisen näkökulmasta – en tutki verkkosivuston tai -yhteisön erityispiirteitä tai yleisesti nuorten yhteiskunnallista osallistumista tietoverkossa. Lähestyn siis Vaikuttamo-sivustoa ja siihen liittyvää toimintaa kouluissa toteutettavana nuorten mediataitoja tukevana mediakasvatuksena. Mielenkiinnon kohteena on se, millainen mediakasvatuksellisen toiminnan, oppimisen ja opetuksen konteksti tämänkaltaisen paikallinen nuorten kansalaissivusto on. Tätä kysymystä lähestyn tässä tutkielmassa kahdesta näkökulmasta: kuvaan nuorten osallistumista Vaikuttamo-sivustolla ja opettajien käsityksiä Vaikuttamosta koulun käytännöissä.

Tutkielman teoreettisena lähtökohtana on mediakasvatus, mutta pohdin myös yleisemmällä tasolla nuorten oppimista ja opettamista mediakulttuurissa. Esimerkiksi Juha Suoranta (2001) ja David Buckingham (2000) ovat tarkastelleet tutkijoiden erilaisia suhtautumistapoja mediakulttuuriin lasten ja nuorten toiminnan ja oppimisen kontekstina. Ääripäissään mediakulttuuriin on suhtauduttu kahdella tavalla. Yhtäältä on puhuttu jopa lapsuuden kuolemasta tai lyhenemisestä kaiken kattavan median manipulaation ja vaikutusten myötä. Toisaalta on korostettu lasten ja nuorten ennen näkemättömiä mahdollisuuksia luovuuteen ja valtautumiseen erityisesti digitaalisten medioiden avulla. (Suoranta 2001; Buckingham 2000.) Tässä tutkielmassa lähestyn mediakulttuuria jostakin näiden

ääripäiden väliltä kiinnittäen kuitenkin negatiivisia vaikutuksia enemmän huomiota erityisesti tietoverkon mahdollisuuksiin kasvussa ja kasvatuksessa.

Tutkimus- ja opetusalan mediakasvatus sijoittuu monelle eri tieteenalalle. Perustieteenaloina voidaan pitää viestintä- ja kasvatustieteitä. (Kotilainen & Suoranta 2005; Kotilainen 2003, 49.) Mediakasvatuksen monitieteisyys tulee esiin tämän tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä, jossa teoksen katsauksen pääasiassa suomalaisten nuorten mediankäyttöön ja mediaympäristöön sekä yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Lisäksi tarkastelen informaalia oppimista ja oppimista käytäntöyhteisöissä sekä mediakasvatuksen taustaa ja mediataidon käsitettä. Oppimista ja opettamista lähestyn tässä tutkielmassa osallisuutta ja yhteisöllisyyttä korostavasta sosiokulttuurisesta näkökulmasta (ks. esim. Korhonen 2003).

Sirkku Kotilaisen ja Juha Suorannan (2005) mielestä mediakasvatuksen monitieteisen kentän voi hahmottaa erilaisiksi heimoiksi. Näistä heimoista kuulun vähemmän tieto- ja viestintäteknikan käyttöä ja merkitystä opettamisen ja oppimisen välineenä tarkastelemaan teknologiseen heimoon ja vielä vähemmän median huonoihin vaikutuksiin keskittyvään suojelun heimoon. Enemmän taas tunnen kuuluvani median analyysi- ja tulkintataitoja pohtivaan kulttuurintutkimukselliseen tai osallistumisen käytäntöjä ja ihmisen oman aktiivisuuden ja toiminnan tukemista korostavaan kriittiseen heimoon. (Kotilainen & Suoranta 2005, 74–75.) Median vaikutuksiin liittyvät tutkimukset sekä verkko-opetus ja verkko-oppiminen rajautuvatkin tämän tutkielman teoreettisen viitekehyksen ulkopuolelle.

Mediakasvatusta, mediavälineitä ja -sisältöjä voidaan Reijo Kupiaisen (2005) mukaan tarkastella pedagogisesta näkökulmasta oppimisprosessien tukemiseen liittyen tai kulttuurisesta näkökulmasta osana mediakulttuuria. Pedagogisesta näkökulmasta huomio kiinnittyy erityisesti tieto- ja viestintäteknikkaan, joka oppimateriaalin tai sisällön ja toimijoiden kanssa muodostaa oppimista tukevan kontekstin oppimis- tai opiskeluympäristönä. Kyse on siis tieto- ja viestintäteknikasta oppimisympäristön suunniteltuna osana. Kulttuurinen näkökulma korostaa mediakulttuuria oppimisympäristönä, jossa ihminen kasvaa ja orientoituu kohti maailmaa ja toisia ihmisiä. Tästä näkökulmasta tieto- ja viestintäteknikka ei ole vain oppimista tukeva väline, vaan maailmasuhteen konstitutiivinen tekijä. (Kupiainen 2005, 29.)

Tässä tutkielmassa nämä kaksi lähestymistapaa mediakasvatukseen yhdistyvät. Kun lähestyn oppimista ja opettamista mediakulttuurissa informaalin oppimisen ja käytäntöyhteisöjen näkökulmista,

korostuu Kupiaisen esiin tuoma kulttuurinen näkökulma. Nuorten oppimisessa ja opettamisessa 2000-luvun mediakulttuurissa keskeistä on nimenomaan tieto- ja viestintäteknikka, tämän tutkielman aiheeseen liittyen erityisesti internet. Teknologia ei kuitenkaan ole keskeinen pelkästään oppimisen ja opettamisen välineenä, vaan siksi, että se on olennainen osa sitä kulttuurista ja yhteiskunnallista kokonaisuutta, jossa nuoret toimivat. Toisaalta, kun tässä tutkielmassa tarkastelen Vaikut-tamo-sivustoa koulun mediakasvatuksen käytännöissä, tulee esiin myös Kupiaisen mainitsema pe-dagoginen näkökulma: Vaikut-tamo-sivusto nuorten oppimista tukevana kontekstina.

2.2 Keskeiset käsitteet

Tutkielman keskeisiä käsitteitä ovat media, mediakulttuuri, mediakasvatus, mediataidot sekä yhteiskunnallinen osallistuminen. Sana **media** on oikeastaan monikko, jonka yksikkömuoto on latinankielinen sana *medium*. Suomenkielessä media-sanaa käytetään kuitenkin myös tarkoittamaan yksittäistä joukkoviestintävälinettä tai tiettyä viestintäteknologiaa, kuten televisiota tai internetiä. Lisäksi media-sanalla voidaan viitata kaikkeen viestintäteollisuuden abstraktina kulttuurisena toimijana. (Herkman 2001, 13.) Käytän termiä media tässä tutkielmassa hyvin lavasti koskemaan kaikkia joukkoviestintävälineitä eli viestimiä. Tämä määritelmä kattaa niin painetun, sähköisen kuin digitaalisen median. Perinteisellä medialla tarkoitan esimerkiksi sanomalehtiä, radiota tai televisiota, uudella medialla esimerkiksi video- ja tietokonepelejä sekä internetiä.

Medium sanan yksinkertainen merkitys on välittäjä. Ymmärrän median esimerkiksi Sara Sintosen (2001, 31–32) tavoin myös kulttuuria rakentavaksi tekijäksi. Median käsitteeseen sisältyy tällöin: (1) media välineenä ja tekniikkana, (2) tekniikalla välitettävä sisältö ja (3) median ympärille syntyvät käytänteet. Olennaista tämänkaltaisessa median määritelmässä on se, että median käsitteellä ei viitata vain konkreettiseen joukkoviestintävälineeseen jonkin sisällön välittäjänä, vaan mediaan teknisenä, sosiaalisena ja kulttuurisena kokonaisuutena.

Kun puhutaan medioituneesta kulttuurista, kulttuuri määritellään usein laajassa merkityksessä ihmiselle ominaiseksi tavaksi ymmärtää itsensä osaksi maailmaa, suhteessa muihin ja ympäröivään todellisuuteen. Ajatuksena on, että media osallistuu kulttuurin tuottamiseen muun muassa olemalla läsnä arjen viestintätilanteissa, ja täten media on yksi kulttuurin keskeisimmistä osapuolista. Kulttuuri on siis medioitunut eli media on läsnä arjessa ja huvissa, työssä ja vapaa-aikana. (Herkman 2001, 18; Fornäs 1998, 11–12; Kellner 1998, 9–11.) Kulttuurin medioitumisella on Juha Herkmanin

(2001, 18–19) mukaan kaksi ulottuvuutta: mediavyöry eli mediateknologian valtava lisääntyminen ja kokemusten muuttuminen mediavälitteisiksi.

2000-luvulla ihmisten siis voidaan sanoa käyttävän kaikilla elämänalueillaan monenlaista mediateknologiaa, ja ihmisten kokemusten ja tapojen ymmärtää maailmaa voidaan näin ajatella välittyvän yhä useammin jonkin median kautta (Herkman 2001, 19–20). Tässä tutkielmassa viitataan käsitteellä **mediakulttuuri** tähän medioituneeseen kulttuuriin. Mediakulttuurin käsite sisältää mielestäni tämän tutkielman kannalta olennaisen ajatuksen median keskeisestä roolista nuorten arjessa, toiminnassa ja oppimisessa. Vaikka mediakulttuuriin yhdistetään usein yhteiskunnalliselle osallistumiselle vastakohtainen ajatus viihteellisyydestä ja kaupallisuudesta, tässä tutkielmassa ajattelen mediakulttuurin myös siksi kontekstiksi, jossa nuorten yhteiskunnallinen osallistuminen tapahtuu.

Mediakasvatus voidaan ymmärtää opetusviestinnäksi eli opetukseksi medioilla tai viestintäretoriikaksi eli opetukseksi medioista (Buckingham 2003a, 4; Härkönen 1994, 293). Lisäksi mediakasvatuksesta voidaan puhua muun kuin formaalin koulutuksen yhteydessä, jolloin mediakasvatus liitetään esimerkiksi nuorisotyöhön (Buckingham 2003a, 192). Suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa mediakasvatus on usein ymmärretty tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttönä (esim. Tella 1999), jolloin näistä mediakasvatuksen määritelmistä korostuu opetus medioilla – tieto- ja viestintätekniikka opetuksen välineenä.

Tässä tutkielmassa limittyvät nämä erilaiset mediakasvatuksen määritelmät. Ymmärrän Vaikuttamo-projektin mediakasvatukseksi ainakin kahdella tavalla. Toisaalta sivuston käyttö opetuksessa on opetusta medially eli Vaikuttamo on media, joka toimii välineenä yhteiskunnalliseen osallistumiseen liittyvien asioiden oppimisessa ja opettamisessa. Toisaalta Vaikuttamon käyttö opetuksessa on opetusta mediasta eli esimerkiksi verkkosivustosta yhteiskunnallisen osallistumisen ja vaikuttamisen välineenä. Vaikuttamon voi lisäksi ajatella muun kuin formaalissa ympäristössä tapahtuvan mediakasvatuksen välineeksi ja kohteeksi, koska sivusto on kaikille avoin toiminnan ympäristö.

Käsitettä medialukutaito käytetään usein kattokäsitteenä kaikille muille lukutaito-käsitteille, jotka liittyvät eri viestimiin ja niiden mediatekstien lukutaitoon (Kotilainen 1999, 36). Lukutaito-sanaa on kuitenkin pidetty ongelmallisena mediakasvatuksen yhteydessä, koska sen ajatellaan viittaavan liiaksi kirjalliseen lukutaitoon ja jättävän huomiotta esimerkiksi mediakasvatuksen keskeisen tavoitteen omasta median tuottamisesta (Buckingham 2003a, 35–39, 49). Lukutaito onkin mediakasvatuksesta puhuttaessa hyvä ymmärtää vertauskuvalliseksi sanaksi, joka tarkoittaa kokonaisuudessaan

mediaesitysten toteutus- ja tulkintaprosessin taitoja ja sisältää ajatuksen sekä luku- että kirjoitustaidosta (Kotilainen 1999, 36). Medialukutaito-sanana käytän tässä tutkielmassa sanaa **media-aidot** tarkoittamaan niitä tietoa ja taitoja, jotka ovat mediakasvatuksen tavoitteena. Myös esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan mediataidoista.

Nuorten kansalaisuuteen, yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja kansalaisvaikuttamiseen liittyvien käsitteiden käyttö on Sinikka Sassin (2005) mukaan hankalaa erityisesti tietoverkkoon liitettynä, koska esimerkiksi verkossa syntyvät uudenlaiset aktivismin ja kulttuurisen osallistumisen muodot sekä formaali, poliittinen vaikuttaminen eivät välttämättä asetu samojen, perinteisten käsitteiden alle. Tässä tutkielmassa puhun **nuorten yhteiskunnallisesta osallistumisesta**. Nuorten kohdalla kyse on osallistumisesta laajasti nähtynä: yhteiskunnallinen osallistuminen ei ole vain poliittiseen päätöksentekoon osallistumista, vaan esimerkiksi oman paikkakunnan nuoria koskevissa asioissa tai koulussa vaikuttamista. Keskeinen kysymys nuorten kohdalla on se, mihin nuoret haluavat osallistua, miten ja millä ehdoilla ja toisaalta se, että millaisia todellisia vaikuttamisen mahdollisuuksia nuorille annetaan. Tästä näkökulmasta nuorten yhteiskunnallisen osallistumisen voi viime kädessä ajatella määrittävän nuorten kokemuksina siitä, että he ovat osallistuneet ja vaikuttaneet johonkin heille tärkeään asiaan. Tämänkaltainen vuorovaikutuksellinen ja dynaaminen käsitys nuorten yhteiskunnallisesta osallistumisesta on tämänkin tutkielman taustalla. (Horelli ym. 2004, 135–136.)

Lisäksi tämän tutkielman kontekstissa viitataan nuorten yhteiskunnallisella osallistumisella erityisesti niin sanottuun yhteiskunnalliseen digitaaliseen toimijuuteen, jolla tarkoitetaan nuorten tietoisuutta osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksista sekä halua ja rohkeutta osallistua varsinkin verkkojulkisuudessa (Kotilainen 2003, 48). Edelleen tämän tutkielman kontekstissa nuoret määrittävät noin 13–18-vuotiaiksi, koska tutkielma kohdistuu tämän ikäisiin nuoriin. Keskeistä tässä tutkielmassa tarkoitettussa nuorten yhteiskunnallisessa osallistumisessa on, että kyse on yhteisten asioiden hoidosta tai yhteisöllisyydestä vastakohtana yksilöllisyydelle. Tätä yhteisöllisyyden ulottuvuutta haluan korostaa käyttämällä termiä yhteiskunnallinen osallistuminen. Tämänkaltainen yhteisiin asioihin vaikuttaminen ja toimiminen yhteiseksi hyväksi on määritelty esimerkiksi osaksi aktiivista kansalaisuutta (Laitinen & Nurmi 2003, 125).

3 MEDIAKASVATUS

3.1 Mediakasvatuksen vaiheita

Mediakasvatusta voidaan ajatella olleen niin kauan kuin on ollut viestintävälineitä: jo 1600-luvulla ilmestyi mediakriittistä kirjallisuutta ensimmäistä varsinaista joukkoviestintävälinettä, sanomalehteä, vastaan. Mediakasvatuksen lähtökohtana voidaan pitää myös 1800-luvun alkupuolta, jolloin alettiin ensimmäisen kerran puhua massakulttuurista ja sen tuhoisista vaikutuksista. Usein mediakasvatuksen alku sijoitetaan 1800–1900-luvun taitteen todellisen massakulttuurin syntymiseen ja siitä nousseeseen ajatukseen kansalaisten valistamisesta ja mediakriitikistä. (Kotilainen & Kivikuru 1999, 13.)

Varsinaisen, opetukseen liittyvän mediakasvatuksen uranuurtajamaana pidetään Iso-Britanniaa, jossa 1930-luvulla kiinnitettiin huomio populaarikulttuurin vaikutuksiin nuorisossa (Varis 1995, 32). Laajemmin mediakasvatusta alettiin toteuttaa 1970-luvulla UNESCO:n aloitteesta. Sirkka Minkkinen kehitti tuolloin joukkotiedotuskasvatusmallin, jota sovellettiin myös suomalaisissa peruskouluissa 1980-luvulla (Kotilainen & Kivikuru 1999, 16). 1980-lukua pidetään yleisesti mediakasvatuksen kasvun aikana (Piette & Giroux 1997, 89–94). Mediakasvatuksen toteuttamisessa voidaan erottaa kolme vaihetta opetuksen sisällöllisen ja tavoitteellisen painotuksen perusteella: moralistinen, esteettinen ja kriittisen tulkinnan vaihe. Lisäksi 1980-luvulta lähtien on puhuttu itse- ja kulttuurikriittisyyttä korostavasta mediakulttuurin vaiheesta. (Kotilainen & Kivikuru 1999; Masterman 1994.)

Moralistisessa vaiheessa, 1900-luvun alussa, media koettiin uhkana muun muassa ihmisten lukutaidolle tai älylliselle kehitykselle, ja mediakasvatus nähtiin tarpeellisena rokotuksena näitä uhkia vastaan. Esteettisessä vaiheessa, erityisesti 1960-luvun alun elokuvakasvatuksessa, tärkeää oli esteettisten makujen kehittäminen ja joukkoviestinnän sisältöjen arvottaminen. Kriittisen tulkinnan vaiheessa, noin 1970-luvulta lähtien, mediakasvatuksen tavoitteena oli kulttuuri- ja yhteiskuntakriittisyyden kehittäminen. Silloin pohdittiin muun muassa semioottisista lähtökohdista representaation ja todellisuuden suhdetta tai pyrittiin purkamaan mediatekstejä ideologiakriittisestä näkökulmasta. (Kotilainen & Kivikuru 1999, 15–21; Masterman 1994, 20–40.)

Mediakulttuurin vaiheessa, 1980-luvulta lähtien, mediakasvatuksessa alettiin korostaa yleisöä mediatekstien aktiivisena vastaanottajana ja merkityksenantajana. Mediakasvatuksessa painottuikin mediakulttuurin merkitys vastaanottajalle sekä itse- ja kulttuurikriittisyys. (Kotilainen & Kivikuru 1999, 15, 22–25.) Len Mastermanin (1994, 43) mukaan kyse oli yleisökeskeisestä mediakasvatuksesta aikaisemman mediateksteihin keskittyneen mediakasvatuksen sijaan. Masterman (1994, 87) näkee mediakasvatuksen uutena paradigmana 1990-luvulta lähtien kriittiseen kuluttajuuteen kasvatamisen (teaching critical marketing). Uuden paradigman taustalla on Mastermanin mukaan kaupallisen median nousu, jota vastaan mediakasvatuksen avulla suojaudutaan. Sirkku Kotilainen ja Ulla-maija Kivikuru (1999, 26–27) taas ovat sitä mieltä, että mediakasvatus kehittyi 2000-luvulla kohti yhteisöllisyyden vaihetta, jossa lähtökohtana on verkostoja ja vuorovaikutusta korostava demokraattinen yhteiskunta.

Mediakasvatuksen yhteisöllisyyden vaihe liittyy Kotilaisen ja Kivikurun (1999) mukaan viestinnässä 2000-luvun vaihteessa esiin tulleeseen yhteistyön ja kansalaisten aktiivisuuden korostamiseen. Yhteisöllisyyden korostaminen liittyy yhteiskunnallisen osallistumisen osaksi mediakasvatuksen tavoitteita. Aktiivinen toimijuus edellyttää mediakompetenttia kansalaista, joka osaa tehdä yhteistyötä muiden kansalaisten ja päättäjien kanssa sekä käyttää mediaa yhteistyön ja vaikuttamisen välineenä. (Kotilainen & Kivikuru 1999, 26–27.) Juha Suoranta (2003) näkee yhteisöllisen mediakasvatuksen välineenä yksilön sosiaalisen pääoman rakentamisessa. Yhteisöllisyys mediakasvatuksessa tarkoittaa esimerkiksi sitä, että luodaan yhteyksiä oppilaiden ja koulun sekä muun yhteisön välille. Mediakasvatus voisikin Suorannan mukaan tukea koulun ja kodin yhteisöllistä roolia tuoden globaalit eli sekä paikalliset että maailmanlaajuiset merkitykset osaksi kasvatuksen arkipäivää. (Suoranta 2003, 18–20.)

Kriittinen pedagogiikka on yksi yhteisöllisyyden vaiheen mediakasvatukseen liittyvä pedagoginen näkökulma, josta Suomessa on kirjoittanut erityisesti Juha Suoranta (2003, 1998). Suoranta tuo esiin sekä kansalaisjournalismissa että mediakasvatuksessa ajankohtaiset pohdinnat yhteisöllisyydestä, jossa pyritään kohti neuvottelevaa julkisuutta. Neuvottelevaan julkisuuteen sopii viestinnän tutkija Seija Ridellin esiin nostama ajatus kansalaisista julkison roolissa. Julkison käsitteellä viitataan kansalaisiin aktiivisiin julkisiin toimijoihin, keskustelijoihin ja neuvottelijoihin. Suoranta laajentaa neuvottelevan julkisuuden ihanteen koskemaan myös koulumaailmaa. Myös koulu voisi toimia nuoren kansalaisen julkisuuden areenana. Suoranta on sitä mieltä, että esimerkiksi juuri tieto- ja viestintäteknikan avulla lapset ja nuoret voisivat rakentaa vaihtoehtoisia julkisuuksia sekä tuoda

esiin omia kiinnostuksen kohteitaan ja esittää asioita omista näkökulmistaan. (Suoranta 2003, 64–67.)

Niin yhteisöllisyyden vaiheen mediakasvatus kuin muut mediakasvatuksen historialliset vaiheet liittyvät luonnollisesti aikaansa, ja ajan ilmiöt, kuten oppimiskäsitykset, moraalikäsitteet, viestintäkäsitykset sekä median ja tuotantoteknologian kehitys näkyvät kulloisenkin ajan mediakasvatuksessa. Kehitysvaiheisiin on myös liittynyt ongelmia, mediakasvatusta on syytetty esimerkiksi moralismista tai ylipoliittisuudesta. Vaikka kehitysvaiheet liittyvät tiettyyn historialliseen tilanteeseen, ainakin joitakin piirteitä jokaisesta vaiheesta saattaa olla nähtävissä myös nykyisessä mediakasvatuksessa. (Kotilainen & Kivikuru 1999, 15.) Jännitteitä voidaan löytää edelleen ainakin moralistisen ja kulttuurintutkimuksellisen lähestymistavan välillä. Mediakasvatuksessa onkin mahdollista yhä Tommi Hoikkalan (1999,34) tapaan nimetä kaksi ääripäätä: medialta suojeleva, lapset ja nuoret "vaikutuksille alttiina taimina" näkevä sekä mediakulttuuria ylistävä, lasten ja nuorten luonnollisia mediakulttuurin tulkinnan taitoja korostava mediakasvatus.

3.2 Erilaisia lähestymisen ja toteuttamisen tapoja

Suomalaiset mediakasvatuksen tutkijat ovat eritelleet monin tavoin erilaisia lähestymistapoja tai perspektiivejä mediakasvatukseen (esim. Kotilainen & Suoranta 2005; Ruokamo 2005; Sintonen 2001; Suoranta & Ylä-Kotola 2000; Kotilainen & Hankala 1999). Lähestymistavat tiivistyvät kolmeen keskeiseen näkökulmaan: (1) tekniseen tai välineelliseen, (2) ilmaisulliseen tai tuotannolliseen sekä (3) yhteiskunnalliseen, kulttuuriseen tai kriittiseen. Teknisestä tai välineellisestä näkökulmasta keskitytään esimerkiksi viestintien tekniikkaan ja mediakasvatuksessa korostuu teknologian käyttö opetuksen ja oppimisen välineenä. Ilmaisullinen tai tuotannollinen lähestymistapa painottaa mediaesitysten omaa tuottamista ja mediaesitysten kielen ymmärtämistä. Yhteiskunnallisessa, kulttuurisessa tai kriittisessä lähestymistavassa huomio kiinnitetään mediaan liittyviin valtasuhteisiin tai yksilön rooliin yhteiskunnan jäsenenä ja osallistujana.

Sirkku Kotilainen ja Mari Hankala (1999, 44–45) kirjoittavat lisäksi neljännestä, pedagogisesta lähestymistavasta, jossa mediakasvatusta tarkastellaan koulun ja opetuksen näkökulmasta. Myös Sara Sintonen (2001, 133–137) löysi väitöskirjassaan mediakasvatuksen asiantuntijoiden keskusteluista pedagogisen perspektiivin, jossa korostettiin sitä, että mediakasvatuksella on oltava perusta, johon oppisisällön järjestäminen, menetelmät ja strategiat pohjautuvat. Kuten käytännössäkin, myös tässä

tutkielmassa mediakasvatus nähdään kokonaisuutena, jossa nämä erilaiset lähestymistavat yhdistyvät ja limittyvät.

Yleisinä mediakasvatuksen pedagogisina lähtökohtina voidaan Sirkku Kotilaisen ja Mari Hankalan (1999) mukaan pitää konstruktivistista oppimiskäsitystä ja aktiivisen oppimisen periaatteita. Keskeistä mediakasvatuksen pedagogiikassa on oppilaan oman aktiivisuuden ja kriittisyyden korostaminen sekä toiminnallisuus ja opittavien asioiden merkityksellisyys. Mediakasvatuksen työmenetelmiin liittyviä erityispiirteitä ovat muun muassa ajankohtaisuus, kokemuksellisuus, yhteistyö ja tutkiva ote. (Kotilainen & Hankala 1999, 43, 53.)

Brittiläisen mediakasvatuksen keskeinen henkilö, Len Masterman (1994, 56–57) kirjoittaa kahdesta mediakasvatuksen pedagogisesta periaatteesta: (1) kriittiseen autonomiaan tähtäävän mediapedagogiikan tulee olla elävää, avointa, osallistavaa, demokraattista ja aktiivista sekä (2) mediapedagogiikassa keskeistä on oppilaiden aktiivinen ja luova tiedon rakentaminen tutkimalla ja dialogin kautta. Mastermanin pedagogisten periaatteiden taustalta voi löytää esimerkiksi brasilialaisen alistettujen pedagogin Paolo Freiren ajatuksia. Opettajan roolina mediakasvatuksessa on usein oppimisen tukijana, fasilitaattorina sekä tasa-arvoisena oppijana ja tutkijana toimiminen yhdessä oppilaiden kanssa (Aufderheide 1997, 80).

Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) mediakasvatus ja mediataidot tulevat esiin yhtenä seitsemästä muiden oppiaineiden ohessa toteutettavasta aihekokonaisuudesta. Opetussuunnitelmaan on kirjattu viestintä- ja mediataidot -aihekokonaisuus, jonka tavoitteena on kehittää ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja, edistää median aseman ja merkityksen ymmärtämistä sekä kehittää mediankäyttötaitoja. Opetussuunnitelman mukaan viestintätaidoista painotetaan osallistuvaa, vuorovaikutuksellista ja yhteisöllistä viestintää ja mediataitoja tulee harjoitella sekä viestien vastaanottajana että tuottajana. Mediakasvatukseen sopivimpia oppiaineita perusopetuksessa ovat erityisesti äidinkieli, tietotekniikka, historia ja yhteiskuntaoppi sekä kuvaamataito.

Sirkku Kotilainen (2000) on selvittänyt osana väitöskirjaansa mediakasvatuksen toteuttamista suomalaisissa peruskouluissa vuonna 1998. Selvityksen mukaan mediakasvatusta toteutetaan kouluissa hyvin monin tavoin ja painotuksin. Esimerkiksi peruskoulun yläluokilla mediakasvatusta toteutetaan useimmiten valinnaiskursseilla. Selvityksestä käy myös ilmi, että mediakasvatuksen toteuttaminen on pitkälti kiinni opettajan henkilökohtaisesta halusta ja kiinnostuksesta. Opettajat näkevät mediakasvatuksen toteuttamisessa myös monia ongelmia, kuten koulutuksen, ajan, rahan ja oppima-

teriaalin puute. Ongelmia tuottavat myös mediakasvatuksen integrointi muuhun opetukseen sekä opettajien keskinäinen yhteistyö. (Kotilainen 2000, 107.)

Opettajan oman henkilökohtaisen kiinnostuksen merkitys mediakasvatuksen toteuttamiselle on havaittu myös kansainvälisessä tutkimuksessa (Hart 1998, 193). Yhteistyön ongelmat sekä mediakasvatuksen toteuttamisen riippuminen aiheesta kiinnostuneista toimijoista tulivat edelleen ilmi mediakasvatuksen suomalaisia kehittämistarpeita kartoittaneessa selvityksessä keväällä 2005. Mediakasvatuksen toteuttajien määrän havaittiin kuitenkin olevan laaja ja moninainen, koulun ohella esimerkiksi kirjastoissa ja nuorisotyössä toteutetaan mediakasvatusta. (Kotilainen & Vainionpää 2005, 26–27.)

3.3 Tavoitteena mediataidot

Mediakasvatuksen tavoitteesta, mediataidosta, puhutaan hyvin monenlaisin käsittein, kuten mediakompetenssi, medialukutaito, mediataju tai mediakielitaito (Suoninen 2004; Sihvonen 2004; Kotilainen 1999; Varis 1998). Lisäksi uuden median yhteydessä käytetään esimerkiksi sellaisia käsitteitä kuin verkkolukutaito, informaatiolukutaito tai digitaalinen lukutaito. Käsitteet ovat moninaisia johtuen muun muassa mediakasvatuksen monitieteisyydestä: käsitteiden käyttö riippuu kulloisenkin tutkijan omista taustoista (Kotilainen 2003, 49). Tässä tutkielmassa käytän pääasiassa mediataidot-sanaa.

Mediataitoja määritellään usein tiettyinä tiedollisina tai taidollisina perusasioina, joita yksilön tulisi tietää tai hallita (Livingstone 2004, 5). Esimerkiksi kirjallisuudessa esiin tulevat viisi tiedollista perusasiaa, jotka kuuluvat medialukutaitoon ovat: (1) median tekstit ovat kulttuurisesti tuotettuja konstruktioita, (2) eri välineillä on erilainen kieli, (3) yleisö tulkitsee sanomia eri tavoilla - merkityksistä neuvotellaan, (4) medioilla on vahvoja kaupallisia intressejä tuottaa tietyn tyyppistä sisältöä ja mainoksia sekä (5) arvovapaata mediaympäristöä ei ole - medially on ideologisia ja poliittisia tarkoituksia (Varis 1998, 377; Aufderheide 1997, 80).

Erityisesti pohjoisamerikkalaisessa kirjallisuudessa on yleisesti käytössä medialukutaidon (media literacy) määritelmä, jonka mukaan medialukutaito on "*the ability to access, analyze, evaluate and create messages in a variety of forms*" (esim. Kubey 1997, 2). Tässä määritelmässä korostuu yhteisöllisyyden vaiheen mediakasvatuksen mediataitojen kaksi keskeistä ulottuvuutta: kriittisyys ja oma

tuottaminen. Kriittisyys, ilmaisu ja osallistuminen sekä tiedonhankinnan taidot keskeisinä mediataitojen ulottuvuuksina tulivat esiin myös Kotilaisen (2000, 111–112) tutkimuksessa: opettajien näkökulmasta medialukutaito on yksilön ja yhteisön rohkeutta osallistua ja ilmaista itseään mediassa, taitoa hankkia tietoa sekä kykyä arvioida kriittisesti mediaa ja mediaympäristöä.

Sonia Livingstone (2003, 15) korostaa, että mediataitojen määrittely on riippuvainen mediasta, ja pohtii "*ability to access, analyze, evaluate and create*" -määritelmää suhteessa internetiin. Livingstonen (2003, 6-8) mielestä on tärkeää huomata, että käsiksi pääsyyn tai tavoitettavuuteen (access) liittyy muutakin kuin pelkkä mahdollisuus päästä verkkoon: esimerkiksi sosiaaliset normit tai taito käyttää internetiä kehystävät käsiksi pääsyä. Annikka Suoninen (2004, 236–238) on todennut, että tietyn median käyttöön vaikuttaa myös mielekkään käyttötavan löytäminen, ei pelkkä median saataavuus. Lisäksi internetiin liittyen analysoinnista (analyze) ja arvioinnista (evaluate) tulee Livingstonen mukaan entistä tärkeämpi mediataidon osa-alue: kun kuka tahansa voi tuottaa sisältöä internetiin, on sisältöjen objektiivisuuden ja laadun arvioiminen tärkeää. Internetin sisältöjen yhteydessä tarvitaankin uudenlaisia välineitä ja taitoja informaation pätevyyden arvioimiseksi, esimerkiksi hakukoneiden toimintaperiaatteiden tuntemusta. Sisällön tuottamisen (create) kannalta internet taas tarjoaa monenlaisia uusia mahdollisuuksia ja tiloja julkaisemiseen. (Livingstone 2004, 2003, 8–10.)

Medialukutaito ja muut siihen liittyvät käsitteet voidaan ajatella teoreettisiksi, kasvatuksellisia ihanteita heijastaviksi käsiterakennelmiksi, jotka yrittävät kuvata hyvää mediataittoa tai hyvään mediataitoon sisältyviä tiedollisia asioita tai taidollisia ominaisuuksia (Suoninen 2004, 24). Kyse on siis toisaalta normatiivisesta määrittelystä, jota tarvitaan esimerkiksi opetussuunnitelmissa ja toisaalta psykologispainotteisesta yksilön kykyjen kuvauksesta. Sonia Livingstonen (2004, 8–11) mukaan mediataito tulisi ymmärtää tietojen tai taitojen laajemmin tulkinnallisena suhteena ihmisten ja mediatekstien välillä. Livingstonen mielestä tieto- tai taito-näkökulma keskittyy vain yksilöön median käyttäjänä, eikä huomioi tekstin ja teknologian merkitystä tai koko kulttuurista ja yhteiskunnallista kokonaisuutta. Myös David Buckingham (2003a, 37–38) korostaa, että mediataito ei ole vain kognitiivisia tietoja tai työkalupakki. Mediataito on myös sosiaalista toimintaa, jossa kykyyn käyttää ja tulkita mediaa liittyy laajempi analyttinen ymmärrys käytön ja tulkinnan kokonaisuudesta.

Tulkinnallisen suhteen tai laajemman analyttisen ymmärryksen ajatus sisältyy mielestäni esimerkiksi Annikka Suonisen (2004) mediakielitaidon määrittelyyn. Suoninen on lanseerannut mediakielitaidon käsitteen, jolla hän tarkoittaa kykyä käyttää medioita järkevästi omassa elämässä, ymmärtää

medioiden kieltä ja tulkita mediasisältöjä kriittisesti. Mediakielitaidon osa-alueita ovat Suonisen (2004, 30–34) mukaan:

- 1) Tietoisuus eri mediavaihtoehdoista
- 2) Tietoisuus omista median käyttötarpeista ja -tarkoituksista
- 3) Mediakäytön edellyttämät perustaidot
- 4) Eri medioiden ominaisuuden tuntemus
- 5) Median muotokielen tuntemus ja tulkintataidot
- 6) Kyky erottaa mediatodellisuus ja reaalityodellisuus
- 7) Mediatuotannon toimintatapojen tuntemus
- 8) Kyky arvioida ja arvottaa medioita ja mediasisältöjä

Suoninen tarkastelee siis mediataitoja median käytön ja arjen käytänteiden näkökulmasta. Media-kielitaito on erilaisten taitojen ja käytänteiden kokonaisuus, joka ohjaa henkilön tapaa käyttää medioita ja tulkita mediasisältöjä omassa elämässään. Mediakielitaidon käsitteellä Suoninen haluaa osaltaan korostaa medialukutaitoon liittyvää elämyksellistä epätietoutta: henkilö on yksinkertaisesti oppinut elämään medioiden keskellä ja osaa näin ollen tulkita niitä - muutenkin kuin tiedon ja ajattelun tasolla. Tähän liittyy esimerkiksi sen korostaminen, että pienellä lapsellakin voi olla valmiuksia käyttää medioita ja ymmärtää niiden kieltä, vaikka lapsi ei ole lukutaitoinen: tulkintataitoa on voi siis olla ilman lukutaitoa (Suoninen 2004, 25–27, 134–135).

Kansalaisten viestintävalmiuksista tietoyhteiskunnassa väitellyt Marja-Liisa Viherä (2000) on määritellyt viestintävalmiuksien koostuvan kolmesta komponentista: liittymästä eli pääsystä verkkoon, osaamisesta ja motivaatiosta. Osaaminen on sekä teknistä että sisällöllistä osaamista, laajimmillaan esimerkiksi ymmärrystä viestintäverkkojen merkityksestä yhteiskunnassa. Motivaatio taas syntyy olemassaolon perustarpeiden tyydyttämisessä tapahtuvasta viestinnästä, jossa keskeistä on sosiaalinen vuorovaikutus. (Viherä 2000, 89.) Nuorten aktiiviseen kansalaisuuteen liittyen erityisesti motivaatio voisi olla keskeinen viestintävalmiuksien komponentti - siis tavallaan osa mediataitoja. Sirkku Kotilaisen (2004, 296) mukaan motivaatioon liittyvä yhteisön viestintätarpeiden tiedostaminen onkin verkkojulkisuuden ja mediapedagogisen tuen lisäksi osa niitä ehtoja, joilla kansalaisten toimijuutta tietoverkoissa voidaan tukea.

Joka tapauksessa median tulkinnan ja tuottamisen taitoja sekä tietoteknistä osaamista sisältävä mediataito voidaan nähdä 2000-luvulla kansalaistaitona, jonka kehittymistä koulussa olisi tuettava

(Kotilainen & Kivikuru 1999, 25). Mediataitojen oppimista voisi tukea aktiiviseen toimijuuteen ja yhteisöllisyyteen kannustava mediakasvatus, joka huomioi voimavarana nuorten moninaisen mediaympäristön sekä oppimisen ja toiminnan tavat mediakulttuurissa.

4 NUORET JA MEDIAKULTTUURI

4.1 Mediankäyttö ja mediaympäristö

Lasten ja nuorten mediankäytöstä ja mediaympäristöstä 2000-luvulla on julkaistu muutamia tutkimusraportteja sekä Suomessa (esim. Lahikainen, Hietala, Inkinen, Kangassalo, Kivimäki & Mäyrä 2005; Kangas & Kuure 2003; Luukka, Hujanen, Lokka, Modinos, Pietikäinen & Suoninen 2001) että Euroopassa (esim. Livingstone 2002b; Livingstone & Bovill 2001) ja Yhdysvalloissa (esim. Rideout, Roberts & Foehr 2005). Lisäksi nuorten mediankäyttöä on tarkasteltu esimerkiksi lukutaidon näkökulmasta (Linnakylä, Sulkunen & Arffman 2004). Tutkimusten perusteella on selvää, että nuoret elävät 2000-luvulla arkeaan median keskellä. Nuorilla on useimmiten kotona käytössään monia medialaitteita, kuten televisio, radio ja matkapuhelin. Nuoret käyttävät yleisesti myös videoita sekä tietokonetta ja pelikonsoleita. (Luukka ym., 264–266.)

Televisiolla näyttää olevan nuorten mediaympäristössä valta-asema: miltei kaikki nuoret katsovat televisiota lähes päivittäin. Onkin todettu, että nuorten arjessa ovat enemmän läsnä vanhat mediat, kuten televisio tai sanomalehti kuin uudet mediat, kuten internet. Voidaan sanoa, että uusi media ei nuorilla korvaa vanhan median käyttöä, vaan lisää valinnanmahdollisuuksia ja mahdollisesti myös luo uusia käyttötapoja vanhalle medialle. (Rideout, Roberts & Foehr 2005; Livingstone 2002b, 83; Luukka ym. 2001, 264–266.)

Keskeinen havainto tutkimuksissa on myös se, että nuorilla minkään yksittäisen median runsas käyttö ei välttämättä liity jonkin toisen median vähäiseen käyttöön eli samat nuoret ovat aktiivisia lähes kaikkien medioiden käyttäjinä (Luukka ym. 2001, 265–266). Aktiivinen mediankäyttö siis kasautuu, kuten monet muutkin harrastukset, samoille henkilöille (Suoninen 2004, 42; 2003, 69). Esimerkiksi lapset jotka katsovat televisiota myös lukevat kirjoja ja käyttävät tietokonetta (Suoranta & Lehtimäki 2003, 36). Lukutaidon näkökulmasta nuorten mediankäyttöä tarkastelleet Kaisa Leino, Pirjo Linnakylä ja Antero Malin (2004, 197) ovat kuitenkin havainneet, että nuorten mediankäyttö suuntautuisi esimerkiksi enemmän joko kaunokirjallisuuteen tai internetin käyttöön. Joka tapauksessa medioiden käytön ei ole huomattu korvaavan lapsilla tai nuorilla muita harrastuksia tai ystävyssuhteita (Rideout, Roberts & Foehr 2005; Suoninen 2004, 42).

Sukupuolella ja iällä näyttää olevan yhteyttä mediankäyttöön. Esimerkiksi suomalaisten nuorten mediankäyttöä kartoittaneessa tutkimuksessa (Luukka ym. 2001) havaittiin, että 13–15-vuotiaille tytöille erityisen tärkeitä ovat kirjat sekä yhteydenpito ja vuorovaikutus medioiden kautta. 17–19-vuotiaiden tytöt käyttävät tutkimuksen mukaan taas paljon perinteisiä medioita, kuten sanomalehtiä tai aikakauslehtiä. Pojista 13–15-vuotiaat ovat kiinnostuneita erityisesti pelaamisesta ja yleisesti tietokoneen käytöstä ja 17–19-vuotiaat seuraavat medioiden kautta urheilua ja uutisia ja ovat aktiivisia tietokoneen käyttäjiä. (Luukka ym. 2001, 258–264.) Usein 15–17-vuotiaiden nuorten mediankäyttö on kuitenkin jo hyvin eriytynyttä ja erikoistunutta, ja ikäryhmän mediankäytön kuvaaminen kokonaisuutena on vaikeaa (Livingstone 2002b, 93–94).

Myös nuorten sosiaalisella taustalla on huomattu olevan yhteyttä mediankäyttöön. Esimerkiksi Leino, Linnakylä ja Malin (2004) löysivät tutkimuksessaan passiivisten mediankäyttäjien ryhmän, johon kuuluvat nuoret eivät lukee aktiivisesti kauno- tai tietokirjallisuutta tai käyttäneet internetiä. Näiden nuorten sosioekonominen tausta oli heikoin, ja nuorilla oli esimerkiksi tietokone käytettävissä kotona harvemmin kuin muilla. Tutkituista suomalaisnuorista noin neljäsosa sijoittui tähän ryhmään. Passiivisten mediankäyttäjien ryhmä on Leinon, Linnakylän ja Malinin mukaan se ryhmä, johon perusopetuksessa pitäisi erityisesti panostaa tasa-arvon takaamiseksi. (Leino, Linnakylä & Malin 2004, 189–196, 198–199.)

Lasten ja nuorten mediankäytön tutkimuksissa käyttäjiä on lisäksi ryhmitelty eri tavoin. Tyypillisesti ryhmittelyissä on löydetty esimerkiksi enemmän perinteisiin medioihin tai enemmän uusiin medioihin suuntautuvien lasten tai nuorten ryhmiä. Sukupuolen mukaan ryhmiteltynä esiin on tullut esimerkiksi se, että tytöillä on tapana suuntautua internetin sosiaaliseen käyttöön, kuten sähköpostiin, chattailuun tai keskusteluryhmiin ja pojilla pelaamiseen ja tiedostojen lataamiseen. Ryhmittelyissä on löytynyt myös nuoria, joille on yhteistä vähäinen kaikenlaisen median käyttäminen. Vaikka siis yleisesti voidaan sanoa, että nuorten arki on medioiden täyttämää, on myös niitä nuoria, joiden arkeen mediat eivät kuulu. (Matikkala & Lahikainen 2005, 105–106; Leino, Linnakylä & Malin 2004, 187–192; Suoninen 2003, 61; Livingstone 2002b, 91–92.) Huomioitavaa on myös, että moninaisessa mediaympäristössä elävien nuorten mediankäyttö on hyvin yksilöllistä, esimerkiksi Kaisa Coogan ja Sonja Kangas (2001) puhuvatkin nuorten kännykän ja internetin käytön yksilöllisestä kommunikaatioakrobatiasta.

Tämän tutkielman kannalta nuorten mediankäytössä kiinnostavaa on erityisesti internetin käyttö. Esimerkiksi nuorten informaatioteknologian käyttöön liittyviä tilastoja tarkastelevassa Nuorten

elinolot -vuosikirjassa *Teknologisoituvu nuoruus* todetaan, että lähes kaikkien 15–19-vuotiaiden suomalaisnuorten voi sanoa käyttävän internetiä. Nuorten käyttö ei ole sidottu kotiin, vaan internetiä käytetään myös erilaisissa julkisissa tiloissa, kuten kouluissa tai kirjastoissa. Se että kaikissa suomalaisissa kotitalouksissa ei välttämättä ole internet-liittymää, ei siis estä nuorten pääsyä tietoverkkoon. (Kangas & Kuure 2003, 16, 27.) Tilastot eivät kuitenkaan kerro tarkemmin esimerkiksi nuorten internetin käytön määristä. Nuorista löytynee esimerkiksi tuskin lainkaan tai useita tunteja päivässä internetiä käyttäviä.

Nuorten internetin käyttöön liittyvistä eurooppalaisista ja amerikkalaisista tutkimuksista koontin tehneen Sonia Livingstonen (2002a, 12) mukaan nuoret käyttävät internetiä tyypillisimmin viestintään ja kommunikoitiin sekä koulutöiden tekemiseen ja informaation etsimiseen. Suomalaisessa kartoituksessa (Suoninen 2003) nuoret vastasivat yleisimmin surffailevansa verkkosivuilla tai käyttävänsä internetiä tiedonhakuun. Lisäksi sähköposti ja chat olivat suomalaisnuorten tyypillisiä internetin käyttötarkoituksia. (Suoninen 2003, 63–64.)

Laadullisin menetelmin 30 nuoren kännykän ja internetin käyttöä tutkineet Kaisa Coogan ja Sonja Kangas (2001) ovat myös todenneet nuorten näkevän internetin pääasiassa kommunikaatiovälineenä ja informaation lähteenä. Cooganin ja Kankaan mukaan nuoret eivät ajattele internetiä omien töiden tai ajatusten julkaisukanavaksi ja vain harvat nuorista toteuttavat itseään tietoverkossa tai osallistuvat aktiivisesti erilaisten sisältöjen tuottamiseen. Tutkijoiden haastatteluissa nuoret eivät esimerkiksi tuoneet esiin kotisivujen tekemisen merkitystä omien ajatusten julkaisukanavana. (Coogan & Kangas 2001, 49–52, 56–59.) Tutkimuksia nuorten internetin käytöstä julkaisemiseen ja oman äänen kuulumiseksi saamiseen tuntuu olevan vielä melko vähän - nuorten yhteiskunnallisen osallistumisen näkökulmasta internetin tämänkaltainen käyttö tai käyttämättömyys voisi olla kuitenkin yksi merkittävä asia.

Laajemmin nuorten mediaympäristöstä kertoo esimerkiksi eurooppalaisten nuorten mediaympäristöä vertaillut tutkimus (Livingstone & Bovill 2001), jossa löydettiin merkkejä myöhäismoderniin liitettyistä prosesseista: yksityistymisestä, yksilöllistymisestä ja globalisoitumisesta. Nuorten mediaympäristön yksityistymisellä tarkoitetaan mediakäytön siirtymistä julkisista tiloista kaupallisiin tai yksityisesti omistettuihin tiloihin. Yksityistymisestä on esimerkkinä se tutkimuksessa havaittu asia, että nuoret viettävät vapaa-aikaa kotona, missä he omistavat ja käyttävät yksityisesti monia medialaitteita. (Livingstone 2002b, 161; 2001, 326–328.)

Mediaympäristön yksilöllistymisellä viitataan taas perinteisten sosiaalisten rakenteiden murtumiseen: yhtenäinen, kollektiivinen kulttuuri hajoaa, ja esimerkiksi identiteettejä muokkaavat elämäntyyli eriytyvät. Yksilöllistymistä kuvaa tutkimuksessa esiin tullut "bedroom-culture -ilmiö": nuoret käyttävät medioita kotona yksin omassa makuuhuoneessa. Perheissä esimerkiksi yhteinen televisiokatselu olohuoneessa onkin vähentynyt. Yksilöllistyminen tarkoittaa myös sitä, että nuorilla käytössään laaja valikoima erilaisia medioita, joita kulutetaan yksilöllisten valintojen pohjalta. (Rideout, Roberts & Foehr 2005; Livingstone 2002b, 161; 2001, 328.) Myös suomalaiset tutkijat ovat todenneet lasten ja nuorten mediakäytön yksityistyvän ja yksilöllistyvän: esimerkiksi yhä useammalla 8-10-vuotiaalla suomalaisella lapsella on televisio tai tietokone omassa huoneessaan (Suoranta & Lehtimäki 2003, 33).

Nuorten mediaympäristön globalisoitumiseen liittyvät pohdinnat kansallisesta ja globaalista identiteetistä. Eurooppalaisessa vertailututkimuksessa havaittiin nuorisokulttuurin olevan enemmän globaalia kuin kansallista tai luokkaan pohjautuvaa. Globaalissa mediaympäristössä toimimiseen vaikuttaa tutkimuksen mukaan yhteisen kielen, englannin, käyttö sekä globaalin mediaympäristön sisältöjen kulttuurinen läheisyys. Globaalin mediaympäristön sisällöt näyttävät tutkimuksen mukaan myös voittavan julkisen palvelun tarjoamat sisällöt nuorten suosiossa. Esimerkiksi mediaympäristön kaupallistuminen ja sisältöjen eriytyminen ovat johtaneet julkisen palvelun median merkityksen vähentymiseen. Kansalaisuuden näkökulmasta julkisen palvelun median merkityksen väheneminen voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kansalaisten yhteinen julkinen tila, (public sphere) on kadonnut tai ainakin jäänyt käyttämättä. (Livingstone 2001, 326–330.)

Nuorten mediaympäristö 2000-luvulla on moninainen vanhan ja uuden median valikoima, jota käytetään monin tavoin. Sonia Livingstone (2001, 331) toteaaakin, että Euroopassa on merkkejä yhtenäisestä lasten ja nuorten mediakulttuurista, johon liittyy kaupallisuus, vapaa-ajan mahdollisuuksien moninaisuus sekä kodin suuri merkitys yksityisenä vapaa-ajan paikkana. Eurooppalaisten lasten ja nuorten mediaympäristöissä on kuitenkin myös eroja: perhe-elämään ja vapaa-aikaan liittyvät kulttuuriset perinteet kehystävät niin tietoverkkoon pääsyä ja mediankäyttöä kuin elämäntyyliä ja valintoja.

4.2 Yhteiskunnallinen osallistuminen

Suomalaisten nuorten yhteiskunnallista osallistumista on tutkittu melko paljon (esim. Paakkunainen 2004, 2003). Esimerkiksi Nuori kansalainen -tutkimuksen mukaan suomalaiset nuoret eivät ole kiinnostuneita politiikasta ja osallistuvat vähän yhteiskunnalliseen toimintaan (Suutarinen 2001). Nuorisobarometrin mukaan nuoret voisivat olla kuitenkin valmiita muunlaiseen vaikuttamiseen, kuten vetoomusten keräämiseen, adressien allekirjoittamiseen tai mielenosoituksiin osallistumiseen (Saarela 2002, 47). Nuoret onkin nähty ns. uuden politiikan tai osallistumiskulttuurin tienraivaajina (Horelli, Sotkasiira & Haikkola 2004; Hellsten 2003) eli halukkaina osallistumaan esimerkiksi poliittisten puolueiden ulkopuolelle organisoituun ja tiettyihin, osallistujille tärkeisiin asiakysymyksiin keskittyvään kansalaistoimintaan.

Nuorten haluttomuutta yhteiskunnalliseen osallistumiseen on usein tulkittu siten, että kyse on pääasiassa siitä, että nuoria ei kiinnosta edustuksellinen demokratia. Esimerkiksi Anthony Giddensin elämänpolitiikka-käsitettä on käytetty kuvaamaan nuorten suhdetta yhteiskunnalliseen osallistumiseen: nuorten elämässä vaikuttaminen on esimerkiksi valintoja oman viiteryhmän ja kulutuksen suhteen tai harrastusryhmiin tai kansalaisliikkeisiin kuulumista. (Ahonen 2004, 101.) Nuorten uutismedian seuraamisen käytänteitä tutkineet Jaana Hujanen ja Sari Pietikäinen (2003) ovatkin havainneet, että monen nuoren kiinnostuksen kohteet eivät useinkaan ole julkisessa toiminnassa, vaan omassa arjessa. Nuoret myös kokevat osallistumiseksi esimerkiksi jo ajankohtaisista asioista tietämisen ja niistä keskustelemisen. (Hujanen & Pietikäinen 2003, 58–59.)

Nuorten kansalaisuutta tutkinut Päivi Harinen (2000) tulkitsee nuorten ymmärtävän kansalaisuuden perinteiseksi kulttuuriseksi jäsenyydeksi, jossa aktiivisen kansalaisen rooli ei ole keskeinen. Harisen mukaan nuoret eivät välttämättä usko yksittäiseen kansalaiseen osallistujana, mutta eivät toisaalta juuri pohdi aktiiviseen kansalaisuuteen liittyviä asioita. Harinen toteaaakin, että nuoret kokevat elävänsä kansalaisina valmiiksi annetuissa yhteiskunnassa, jonka kyseenalaistamista tai johon vaikuttamista ei nähdä tärkeänä. Nuoret siis kokevat, että asioita ei tarvitse tai ei voi muuttaa. Vaikka nuorten äänen kuulumista pidetään yhteiskunnallisessa keskustelussa heikkona, ei nuorilla välttämättä siis Harisen mukaan olisi paljon sanottavaakaan. (Harinen 2000, 200–201, 213–214, 277–278.)

Osaltaan nuorten osallistumattomuuden syynä on pidetty todellisten vaikuttamis- ja osallistumismahdollisuuksien puutetta (esim. Heiliö 1998, 48). David Buckingham (2000, 169–172) on tuonut esiin, että nuorten haluttomuus osallistua voisikin johtua aikuisten asenteista: aikuiset eivät ole antaneet nuorille mahdollisuuksia vaikuttaa. Nuorten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia on esimerkiksi Suomessa lähdetty tukemaan erilaisten, usein paikallisten, osallisuushankkeiden avulla. Myös tämän tutkielman kohteena oleva Vaikuttamo-sivusto on kehitetty osana tämänkaltaista hanketta.

David Buckingham (2003b) on esittänyt kaksi tulkintaa nuorten, median ja kansalaisuuden suhteesta. Ensimmäisen tulkinnan mukaan kansalaisuus on kriisissä, nuorten poliittinen aktiivisuus on vähentynyt ja yhteisöllisyys kadonnut. Median ajatellaan olevan osaltaan syyllinen tähän kansalaisuuden kriisiin: mediakulttuuri rohkaisee esimerkiksi kyynisyyteen poliittista järjestelmää kohtaan ja täten mediakulttuurissa eläviä nuoria kiinnostaa yhä vähemmän yhteiskunnallinen osallistuminen. Toisen tulkinnan mukaan perinteinen kansalaisuuden käsite on muuttunut. 2000-luvulla kansalaisuus ei perustu esimerkiksi maantieteellisiin seikkoihin, vaan uuden median mahdollistamiin yhteisöllisyyden muotoihin. Syy siihen, että poliittinen keskustelu tai uutismedia ei tavoita nuoria on poliitikoissa ja mediassa, ei nuorissa. Haasteena olisikin Buckinghamin (2003b) mukaan löytää uusia vuorovaikutuksen ja median muotoja, jotka tavoittaisivat nuoria.

Internetin on usein ajateltu luovan juuri sellaisia uudenlaisen vuorovaikutuksen muotoja, jotka voisivat lisätä kansalaisten mahdollisuuksia yhteiskunnalliseen osallistumiseen. On puhuttu esimerkiksi internetin demokraattisuudesta ja yhteisöllisyydestä tai internetistä uutena kansalaiskeskustelun ja -aktiivisuuden paikkana (Herkman 2001, 77; Kuronen 2000). Tietoverkon on myös ajateltu lisäävän erityisesti nuorten aktiivista kansalaisuutta. Vuoden 2002 Nuorisobarometrissa (Saarela 2002) kysyttiin nuorten mielipidettä äänestämisestä internetin välityksellä: kolme neljästä nuoresta vastasi uskovansa, että äänestäminen lisääntyisi, jos se olisi mahdollista internetin kautta. Ulla Kuisma (2000, 85–86) havaitsi 13–21-vuotiaiden espoolaisnuorten mielipiteitä yhteiskunnallisesta osallistumisesta kartoittaneessa pro gradu -tutkielmassaan, että internetin kautta vaikuttamiseen kaikkein positiivisimmin suhtautuivat 15–18-vuotiaat internetiä usein käyttävät pojat. Vaikka tässä tutkielmassa nuorten yhteiskunnallinen osallistuminen ymmärretään laajempaan kuin äänestämisenä, antavat nämä tutkimustulokset viitteitä siitä, että internet voisi olla nuorille yksi mielekäs yhteiskunnalliseen osallistumiseen innostava media.

Tämän tutkielman aihepiiriä lähellä on Sonia Livingstonen, Magdalena Boberin ja Ellen Helsperin (2004) tutkimus brittinuorten osallistumisesta tietoverkossa. Tutkimuksessa kartoitettiin laajasti nuorten aktiivisuutta ja vuorovaikutusta tietoverkossa yleensä sekä erityisesti nuorten kiinnostusta vierailta kansalaisvaikuttamiseen tähtäävillä verkkosivuilla. Tuloksena nuorten osallistumista tietoverkossa tyypiteltiin kolmeen luokkaan: viestijät (interactors), yhteiskunnallisesti tietoiset (civic-minded) ja osallistumattomat (disengaged). Viestijät ovat nuoria, jotka osallistuvat aktiivisesti verkossa esimerkiksi keskustelemalla, äänestämällä, lähettämällä sähköpostia tai rakentamalla omia verkkosivuja. Yhteiskunnallisesti tietoiset eivät välttämättä yleisesti osallistu aktiivisesti verkossa, mutta vierailevat kansalaissivuilla. Osallistumattomat eivät taas ole aktiivisia yleensä verkossa, eivätkä vieraile kansalaissivuilla. Osallistumattomuus ei ole tutkijoiden mukaan välttämättä kiinnäiden nuorten motivaation puutteesta, vaan vähäisistä mahdollisuuksista verkon käyttöön sekä muita heikoimmista internetin käyttötaidoista. (Livingstone, Bober & Helsper 2004, 14–15.)

Kokonaisuudessaan monipuolisesti ja aktiivisesti medioita käyttävät sekä moninaisessa mediaympäristössä elävät nuoret näyttäisivät siis olevan vähän kiinnostuneita yhteiskunnallisesta osallistumisesta. Toisaalta Liisa Horelli, Tiina Sotkasiira ja Lotta Haikola (2004) kuvaavat nuorten poliittista asemaa dynaamiseksi tilaksi, jossa nuoret etsivät ja oppivat tapoja toimia muuttuvassa toimintaympäristössä. Nuorissa on sekä aktiivisia, politiikasta kiinnostuneita että ns. tavallisia, vähän perinteisistä yhteiskunnallisen osallistumisen tavoista kiinnostuneita. Nuorten paikka aktiivisena osallistujana tai politiikasta syrjäytyneenä ei ole tutkijoiden mukaan kuitenkaan vakiintunut, vaan se voi muuttua. Nuorten osallisuus ja toimijuus vaatiikin järjestelmällistä tukea. (Horelli ym. 2004, 142–143.) Huoli nuorten osallistumattomuudesta ei kuitenkaan liene aivan turha: 2000-luvun mediakulttuurissa on varmasti merkkejä Sonia Livingstonen esiin tuomista trendeistä, yksityistymisestä ja yksilöllistymisestä sekä julkisen piirin katoamisesta. Ainakin huoli voisi kohdistua siihen nuorten joukkoon, jotka ovat kaikkein passiivisimpia sekä mediankäytön että yhteiskunnallisen osallistumisen suhteen.

4.3 Huomio informaaliin oppimiseen

Lapsia, nuoria ja mediaa tutkinut mediasosiologi Annikka Suoninen (2004, 13) toteaa, että media on jo vuosikymmenten ajan tunnustettu yhdeksi keskeisimmistä sosialisatioagenteista kodin, koulun ja vertaisryhmän rinnalla. Esimerkiksi Carlos E. Cortes (1992) kirjoittaa median ”kaiken kattavasta opetussuunnitelmasta” ja erottelee viisi perustapaa, jolla media kasvattaa: (1) media informoi, (2) media organisoii informaatiota ja ideoita, (3) media luo arvoja ja asenteita, (4) media luo odotuksia ja (5) media luo käyttäytymismalleja. Medialla voidaan sanoa olevan keskeinen rooli nuorten sukupuoliin, seksuaalisuuteen, kansallisuuteen, etnisyyteen ja sosiaaliseen luokkaan liittyvien identiteettien tuottamisessa ja muokkaamisessa (Herkman 2001, 21; Förnäs 1998). Koska media, kuluttaminen ja vapaa-aika jäsentävät nuorten elämää merkittävästi, niiden ajatellaan usein myös tarjoavan monipuolisempia identiteettien työstämisen mahdollisuuksia kuin koulu (Aittola 1998, 173–176).

Kasvatustieteessä on jo pitkään kiinnitetty huomiota tähän informaaliin eli muodollisen koulutuksen ulkopuolella, arkipäivän tilanteissa tapahtuvaan identiteettien rakentamiseen ja oppimiseen. Esimerkiksi Tapio Aittola (1998) kirjoittaa nuorten arkipäivään sisältyvistä oppimisympäristöistä, joissa nuorille merkityksellisiä oppimiskokemuksia tuottavat koulua enemmän esimerkiksi arkielämä, ihmissuhteet tai kaverit (Aittola 1998, 173–176). Nuorisotutkimuksen piirissä saksalainen Thomas Ziehe (1991) on puhunut nuorten epätavanomaisesta oppimisesta. Ziehen mukaan elämänalueiden teknokratisoituminen ja traditioiden murtuminen johtavat siihen, että nuorten oppiminen ja identiteettien rakentaminen kiinnittyy yhä enemmän koulun ulkopuolelle, esimerkiksi kulttuuriteollisuuteen.

Koulun vähäinen merkitys on havaittu myös aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamisessa. Tutkiessaan aktiivisten suomalaisten elämäkertoja Matti Laitinen ja Kari E. Nurmi (2003) havaitsivat koulun roolin aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamisessa hyvin pieneksi ja esimerkiksi kodin tai harrastustoiminnan merkityksen suureksi. Tutkimuksessa erityisesti nuorempien osallistujien kohdalla tuli muun muassa esiin, että internetin keskusteluryhmillä ja foorumeilla on ollut osaltaan merkitystä aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamisessa (Laitinen & Nurmi 2003, 128). Myös yhteiskunnallisen kasvatuksen osalta koululla voidaan ajatella olevan pieni merkitys. Esimerkiksi Nuori kansalainen – tutkimuksessa lähtökohtana oli, että nuorten yhteiskunnalliset asenteet syntyvät pitkälti muualla kuin koulussa (Suutarinen 2001).

Mediakulttuurin ja kasvatuksen tutkijat puhuvatkin usein kuilusta koulussa tapahtuvan toiminnan ja oppimisen sekä nuorten muun elämän välillä (esim Buckingham 2003a, 32–34.). Thomas Ziehe (1991) kirjoittaa koulun symbolisesta tyhjenemisestä: koululla ei ole kosketuspintoja muun yhteiskunnan ja nuorten elämän kanssa, ja siten koulu ei tarjoa nuoria kiinnostavia identiteetin rakentamisen välineitä – koulu ei kosketa nuoria. Oppimista koulussa pidetään suunniteltuna, systemaattisena ja tietoisena, kun oppiminen arkielämässä on sattumanvaraista ja piilevää (esim. Kalantzis & Kope 2004, 39). Digitaalisen median mahdollisuuksien ajatellaan usein vielä korostavan tätä kuilua, kuten esimerkiksi Douglas Kellner (2004, 28) toteaa:

"Today, the disconnect is even more striking in the contrast between an interactive and multimedia cyberculture and traditional forms of authoritarian lecturing and problematic print materials, thus suggesting a generational divide as well as a digital divide".

Kuten Kellnerkin, mediakulttuurin ja kasvatuksen tutkijat kirjoittavat myös kuilusta sukupolvien välillä. Vasta 1990-luvulta alkanut digitaalisen median vyöry on saanut aikaan tämän sukupolvien eron: 2000-luvun nuoret ovat eläneet digitaalisessa mediakulttuurissa lähes koko ikänsä. Erilaisten mediateknologioiden käytön voi ajatella muovaavan sukupolvien toimintatapoja ja kokemuksia maailmasta erilaisiksi (Herkman 2001, 18–19.). Annikka Suonisen (2004, 50) mukaan nykyajan lapset kasvavat kuitenkin melko vaivattomasti kiinni heitä ympäröivään mediaympäristöön, kuten vanhemmat ja isovanhemmat omaansa, ja oppivat tiettyyn pisteeseen asti luonnostaan käyttämään ja tulkitsemaan medioita. Suoninen muistuttaa kuitenkin, ettei ole itsestään selvää, että lapset tai nuoret osaisivat luonnollisesti käyttää medialaitteita erityisen hyvin tai paremmin kuin vanhempansa tai opettajansa.

Uudemmassa kirjoituksessaan Thomas Ziehe (2000) ei enää puhu koulun symbolisesta tyhjenemisestä, vaan näkee kouluopetuksen tehtäväksi siltojen rakentamisen koulun ja nuorten elämän välille. Ziehen mielestä koulu on ja sen pitääkin olla omanlaisensa sosiaalinen instituutio, joka juuri siksi, että se on erilainen kuin nuorten muu elämaailma, pystyy tarjoamaan nuorille uusia ja mielekkäitä oppimiskokemuksia. Siltojen rakentamisessa Ziehe korostaa koulun oppimiskulttuurin merkitystä - kyse on esimerkiksi koulun tunnelmasta, asenteista ja periaatteista. Myös Tapio Aittola (1998, 186) toteaa, että arkipäivään sisältyvistä oppimisympäristöistä koulu voisi aktiivisesti etsiä kosketuspintoja pedagogiselle toiminnalleen.

Millaisia kosketuspintoja digitaalisesta mediakulttuurista, tämän tutkielman kannalta erityisesti tietoverkosta, sitten voisi löytyä? Löytyisikö kosketuspintoja esimerkiksi niistä tavoista, joilla nuoret tietoverkossa toimivat ja oppivat? Brittinuorten tietoverkon käyttöä tutkineet Sonia Livingstone ja Magdalena Bober (2004) ovat havainneet kasvattajien näkevän internetin hyödyn ja hyväksyttävän käytön pääasiassa informaatiokanavana. Oppimisessa ja opetuksessa tietoverkoissa onkin varmasti osaltaan kyse mielekkäistä sisällöistä. Lasten ja nuorten internet-sivustoja tutkinut Kathryn Montgomery (2000) näkee internetin sisältöjen kaupallisuuden uhkana verkon kasvatuksellisille mahdollisuuksille. Toisaalta internetistä löytyy esimerkiksi valtavasti nuorille suunnattuja kansalaissivuja, joiden potentiaalia yhteiskunnallisen osallistumisen tukemisessa ei useinkaan ole hyödynnetty (Montgomery ym. 2004).

Livingstonen ja Boberin (2004) mukaan koulun ulkopuolella lapset ja nuoret ovat kuitenkin kiinnostuneita tietoverkosta enemmän kommunikaatiovälineenä kuin informaation lähteenä. Tutkijoiden mielestä koulun opetuksessa pitäisikin laajentaa näkemystä internetistä koulutyössä vain informaatioresurssina ja kiinnittää enemmän huomiota nuorten toiminnan tapoihin ja vuorovaikutukseen verkossa. Livingstone ja Bober korostavat esimerkiksi internetiin liittyvän oppimisen leikkillisyyttä sekä oppimista oman kokeilun ja toiminnan kautta. (Livingstone & Bober 2004, 399–405, 413–414; Livingstone 2003, 7-8.) Kyse voisi olla esimerkiksi internetin hyödyntämisestä opetuksessa käyttäen verkon mahdollisuuksia yhteisöllisyyteen, keskusteluun ja julkaisemiseen.

4.4 Oppiminen käytäntöyhteisöissä

Nuorten oppimista tietoverkossa on tutkinut esimerkiksi australialainen Angela Thomas (2005). Thomas tutki nuorten toimintaa ja oppimista roolipelaamiseen liittyvässä virtuaaliyhteisössä *Gathering of the Elves*. Thomasin mukaan nuoret oppivat yhteisön jäsenenä osallistumalla yhteisön toimintaan ja käytäntöjen luomiseen. Oppiminen tapahtui vuorovaikutuksessa muiden kanssa muun muassa yritysten ja erehdysten, aivoriihien, kokeilujen ja tarinoiden kirjoittamisen kautta. Toimiesaan tässä yhteisössä nuoret saivat mahdollisuuksia esimerkiksi itsensä ilmaisuun ja vallankäytön harjoitteluun. Oppimista motivoi erityisesti halu kuulua yhteisöön. Merkittävänä Thomas pitää sitä, että virtuaaliyhteisössä nuoret oppivat vertaisiltaan: oppimiseen ei tarvittu välttämättä perinteiselle kasvatukselle ja koulutukselle tyypillistä ekspertti-noviisi-suhdetta. (Thomas 2005, 27–28, 37.)

Thomas liittyy tämän nuorten oppimisen virtuaaliyhteisössä Jean Laven ja Etienne Wengerin (Wenger 1998; Lave & Wenger 1991) esiin tuomaan käytäntöyhteisö-käsitteeseen (community of practice). Käytäntöyhteisön käsitettä on perinteisesti sovellettu aikuisten työssä oppimiseen tai organisaatioiden tiedonhallintaan. Virtuaalisista käytäntöyhteisöistä on kirjoitettu esimerkiksi yhteisölliseen verkko-oppimiseen liittyen. Lasten tai nuorten oppimisen tai yleensä verkkoyhteisöjen tutkimuksessa käsitettä on käytetty vähemmän. (Korhonen 2005; Thomas 2005; Johnson 2001.)

Käytäntöyhteisöjä voi kuitenkin syntyä ja toimia missä tahansa, esimerkiksi koulussa tai tietoverkossa. Taustalla on sosiokulttuurinen oppimisenäkemyks, jonka mukaan oppiminen tapahtuu sosiaaliin käytäntöihin osallistumisen myötä alkaen osallistumisesta aloittelijana päätyen osallistumiseen päteväksi toimijana (Säljö 2001, 237). Käytäntöyhteisön voi lyhyesti määritellä ryhmäksi ihmisiä, jotka vuorovaikutuksessa keskenään oppivat ja syventävät osaamistaan yhteisestä kiinnostuksen kohteesta tai ongelmakentästä. (Wenger 2004). Oppimiseen käytäntöyhteisöissä liittyy neljä keskeistä tekijää, joita Wenger (1998, 4-5) kuvaa seuraavasti:

*1) **Meaning**: a way of talking about our (changing) ability – individually and collectively – to experience our life and the world as meaningful.*

*2) **Practice**: a way of talking about the shared historical and social resources, frameworks, and perspectives that can sustain mutual engagement in action.*

*3) **Community**: a way of talking about the social configurations in which our enterprises are defined as worth pursuing and our participation is recognizable as competence.*

*4) **Identity**: a way of talking about how learning changes who we are and creates personal histories of becoming in the context of our communities.*

Oppimiseen siis liittyy: (1) oman elämän ja maailman kokeminen merkityksellisenä, (2) yhteisiä käytäntöjä, jotka ylläpitävät sitoutumista yhteisön toimintaan, (3) jäsentensä osallistumista tukeva ja arvostava yhteisö sekä (4) identiteettien rakentamista yhteisön jäsenenä. Oppimisessa käytäntöyhteisöissä voi sanoa tulevan esiin juuri sellaisia asioita, joita niin sanotussa yhteisöllisyyden vaiheen mediakasvatuksessa korostetaan. Kun mediakasvatuksen tavoitteena on tukea nuorten kasvua aktiivisiksi toimijoiksi ja osallistuviksi kansalaisiksi, tärkeää on käytännön toiminta ja tekemällä oppiminen sekä yhteisön jäseneksi tuleminen ja jäsenenä toimiminen. Mediakasvatuksen on myös oltava nuorille merkityksellistä ja tarjottava mielekkäitä mahdollisuuksia identiteettien rakentamiseen. (Kotilainen & Rantala 2005.)

Tämänkaltaisesta sosiokulttuurisesta oppimisnäkemyksestä ovat uusiin lukutaitoihin ja tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöön liittyen kirjoittaneet myös esimerkiksi Colin Lankshear ja Ilana Snyder (2000). Lankshear ja Snyder esittävät tieto- ja viestintätekniiikan pedagogiseksi lähtökohdaksi niin sanottua 3D-mallia, johon sisältyy kulttuurinen, operationaalinen ja kriittinen ulottuvuus. Kulttuurinen on ulottuvuuksista ensisijainen, ja se tarkoittaa oppimisen ja opettamisen liittämistä autenttiseen toimintaan, käytäntöihin ja osallistumiseen yhteisöissä. Autenttisuudella viitataan esimerkiksi siihen, että koulun toiminnan ja käytäntöjen tulisi olla mahdollisimman lähellä todellisen sosiaalisen elämän käytäntöjä. Operationaalinen ulottuvuus tarkoittaa teknologian kulloiseenkin tilanteeseen sopivaa soveltamista ja kriittinen ulottuvuus jatkuvaa kriittistä suhtautumista sisältöihin ja esimerkiksi omaan toimintaan. (Lankshear & Snyder 2000, 139–140.)

Kaiken kaikkiaan hyvä lähtökohta oppimisen ja opettamisen näkökulmasta olisi nähdä mediakulttuuri, kuten kriittisen pedagogiikan edustajat puhuvat, kulttuurisen pedagogiikan voimavarana (Giroux 2001, 230). Kyse voisi olla ajattelutapojen muutoksesta siihen suuntaan, että kun aikaisemmin on puhuttu oppimisesta uuden median kanssa tai avulla (*learning with new media*), 2000-luvun mediakulttuurissa puhe olisikin uudenlaisesta oppimisesta median kanssa tai avulla (*new learning with media*) (Aufenanger 2003). Vaikka yhteisöllisyyttä ja osallisuutta korostava sosiokulttuurinen näkemys oppimisesta ei ole uusi, uutta ja tärkeää voisi olla kiinnittää huomio nuorten toiminnan tapoihin ja yhteisöihin sekä tietoverkossa että luokkahuoneessa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Vaikuttamo-sivusto tutkimuksen toimintaympäristönä

Vaikuttamo-sivusto (www.vaikuttamo.net) on toiminut maaliskuusta 2002 lähtien. Sivusto julkaistiin osana Hämeenlinnan kaupungin opetustoimen ja Hämeenlinnan seudun mediakeskuksen Oppilaat paikallisina vaikuttajina -hanketta. Hämeenlinnan seudun mediakeskus -hankkeen päätyttyä vuoden 2005 lopussa Vaikuttamo jatkaa toimintaansa kaupungin nuorisotoimen alaisuudessa. Sivusto on suunnattu peruskoulun yläluokkien ja lukioden oppilaille. Sivujen yhteydessä toimii myös peruskoulun alaluokille tarkoitettu Vaikuttamo Junior. (Vaikuttamo.net 2006.) Tässä tutkielmassa keskitytään peruskoulun yläluokkiin ja lukioon.

Oppilaat paikallisina vaikuttajina -hankkeessa tavoitteena oli Hämeenlinnan seudun mediakeskus -hankkeen projektipäällikkö Mika Kantolan mukaan eri vaikuttamisen keinot hallitseva nuori kuntalainen, jolla on halu vaikuttaa ja kehittää omaa ympäristöään. Vaikuttamo-sivustolla oli ja on edelleen keskeinen osa tämän tavoitteen toteuttamisessa. Sivusto keskittyy nimenomaan paikalliseen kansalaisvaikuttamiseen, kuten oman kunnan asioihin. Vaikuttamon tarkoitus on toimia kansalaisvaikuttamisen taitojen oppimisen tukena ja nuorten vaikuttamisen kanavana. Tarkoituksena on myös esimerkiksi tuoda esiin mahdollisuuksia hyödyntää tiedotusvälineitä kansalaisvaikuttamisessa. (Kantola 2003.)

Sisällöltään Vaikuttamo-sivusto rakentuu kahdesta peruselementistä: fakta-osioista sekä vuorovaikutteisesta keskustelu- ja ajankohtaisosioista (katso taulukko 1). Fakta-osion tarkoituksena on kertoa demokraattisesta päätöksenteosta ja kansalaisen vaikutusmahdollisuuksista. Osioon sisältyy esimerkiksi Vaikkaajan käsikirja, joka antaa tietoa erilaisista nuorten keinoista vaikuttaa. Vuorovaikutteisen keskustelu- ja ajankohtaisosion sisältöä tuottavat pääasiassa nuoret itse esimerkiksi kirjoittamalla juttuja tai osallistumalla keskusteluun Puhujan parkissa. Nuoret myös tuottavat osion Viikon vaikuttaja ja Kuukauden tekijä tekstit. (Kantola 2003.)

TAULUKKO 1. Vaikuttamo-sivuston elementit.

FAKTA-OSIO
<p>OMA KUNTA - tietoa kunnan päätöksenteosta, palveluista ja taloudesta sekä kunnan päättäjien esittely</p>
<p>VAIKKAAJAN KÄSIKIRJA - tietoa vaikuttamisen tavoista, esim. mielenosoituksen järjestämisestä, adressin keräämisestä, äänestämisestä ja nuori-sofoorumista</p>
<p>MEDIAT - ohjeita yleisönosastokirjoituksen tai lehdistötiedotteen laatimiseen</p>
VUOROVAIKUTTEINEN KESKUSTELU- JA AJANKOHTAISOSIO
<p>PUHUJAN PARKKI - keskustelufoorumi</p>
<p>VIIKON VAIKUTTAJA - viikoittain esiteltävä nuori</p>
<p>KUUKAUDEN TEKIJÄ - kuukausittain esiteltävä kunnan päättäjä tai työntekijä</p>
<p>TARKKAILULISTA - seuraa, mitä nuoria koskettavaa on parhaillaan käsiteltävänä kunnan päätöksenteossa</p>
<p>GALLUP - viikoittain vaihtuva ajankohtainen kysymys</p>
<p>JUTUT - kirjoituksia nuorilta ja nuorille, teemoina esim. koulu, kaupunki, Suomi ja muu maailma</p>
<p>PROJEKTIT - nuorten koulussa tuottamia vaikuttamiseen liittyviä projektitöitä</p>

Vaikuttamo-sivuston tarkoituksena on myös toimia kouluissa vuorovaikutteisena oppimisympäristönä. Ajatuksena on, että sivustoa voidaan käyttää opetuksessa monella tavalla, kuten oppimateriaalina tai projektitöiden julkaisupaikkana. Kouluissa voidaan myös tehdä laajempia vaikuttamiseen liittyviä projektitöitä, jotka julkaistaan Vaikuttamossa. Jokaisessa Hämeenlinnan yläkoulussa ja lukiossa on lisäksi toimituskunta, johon kuuluvat nuoret vastaavat vuorollaan juttujen kirjoittamisesta Vaikuttamoon. (Kantola 2003.)

5.2 Tutkimuskysymykset

Tutkielman tarkoituksena on saada tietoa siitä, miten paikallinen nuorten kansalaissivusto tukee nuorten kasvua ja toimii koulun mediakasvatuksen käytännöissä. Millainen mediakasvatuksellisen toiminnan, oppimisen ja opettamisen konteksti Vaikuttamo.net siis on nuorten ja opettajien näkökulmista? Tavoitteena tutkielmassa on kuvata Vaikuttamossa toimivia nuoria ja nuorten osallistumista Vaikuttamossa. Tavoitteena on myös tutkia Vaikuttamo-toiminnassa mukana olleiden opettajien käsityksiä Vaikuttamosta koulun käytännöissä.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaista on nuorten osallistuminen Vaikuttamossa?

1a. Mihin toimintoihin nuoret osallistuvat Vaikuttamossa?

1b. Miten usein nuoret osallistuvat Vaikuttamossa?

1c. Miten nuorten osallistuminen Vaikuttamossa eroaa sukupuolten ja ikäryhmien välillä?

1d. Miten nuorten osallistuminen Vaikuttamossa eroaa erilaisten tietoverkon käyttäjä- ja osallistujatyyppeiden välillä?

2. Millaisia käsityksiä opettajilla on Vaikuttamosta koulun käytännöissä?

2a. Millaisia tavoitteita Vaikuttamo-toiminnalla on?

2b. Mitä oppimisen ohjaus on Vaikuttamo-toiminnassa?

2c. Millaisia ongelmia ja haasteita Vaikuttamoon koulun käytännöissä liittyy?

2d. Mikä Vaikuttamo-toiminnassa tukee nuorten kasvua ja oppimista?

5.3 Tutkimuksen metodologiset valinnat

5.3.1 Menetelmällinen triangulaatio

Tässä tutkielmassa kiinnostuksen kohteena on nuorten paikallinen kansalaissivusto, Vaikuttamo.net, koulun mediakasvatuksen käytännöissä. Keskeisiä toimijoita tähän Vaikuttamo-sivustoon liittyvässä toiminnassa ovat toisaalta toimintaan osallistuvat nuoret, toisaalta koulun käytännöissä mediakasvatusta toteuttavat opettajat. Menetelmällisen triangulaation avulla on mahdollista saada tietoa Vaikuttamo-toiminnasta näiden molempien keskeisten toimijoiden näkökulmista.

Menetelmällisellä triangulaatiolla tarkoitetaan tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena olevan ilmiön tutkimista useilla eri aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmillä. Kyseessä on siis eri menetelmien käyttö samassa tutkimuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 39; Eskola & Suoranta 2000, 68–70.) Perinteisesti menetelmätriangulaatiota, esimerkiksi kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimusotteen yhdistämistä, on käytetty tutkimuksen luotettavuuden edistämiseksi: samasta kohteesta eri metodeilla hankitun ja analysoidun tiedon on ajateltu antavan luotettavamman kuvan tutkimuskohteesta kuin yhden metodin käytön. Tässä tutkielmassa en käytä triangulaatiota tähän tarkoitukseen, vaan menetelmällisen triangulaation käytöllä pyrin saamaan esille erilaisia näkökohtia tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Lähestyttäessä näin samaa ilmiötä erilaisten metodien avulla on mahdollista saada selville sellaista, mikä ei ilmenisi yhtä menetelmää käytettäessä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 23, 32.)

Menetelmällisellä triangulaatiolla tarkoitan tässä tutkielmassa kvantitatiivisen tutkimusotteen ja kvalitatiivisen tutkimusotteen eli fenomenografisen lähestymistavan käyttöä samassa tutkimuksessa. Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen menetelmän käyttämisestä samassa tutkimuksessa on esitetty erilaisia näkemyksiä. Esimerkiksi Pauli Siljanderin mielestä (1992, 20) eri menetelmät tutkivat erilaisia ontologisista ja epistemologisista lähtökohdista johtuen eri ilmiötä, ja ne ovat siksi yhteensovittamattomia. Toisaalta esimerkiksi Juhani Jussilan (1992) mukaan ilmiötä voi tutkia käyttämällä eri menetelmiä rinnakkain ja samalla säilyttää erilaisten todellisuuden suhtautumistapojen ja tutkimusotteiden ominaislaadun. Tällaiselle menetelmien yhdistelylle ei ole estettä silloin, kun tutkimuksessa tuodaan esille, minkä tason todellisuudesta kulloinkin puhutaan. (Jussila 1992, 254.)

Tässä tutkielmassa kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimusotteen työnjako on seuraava: kvantitatiivisella otteella tutkin nuorten Vaikuttamo-sivustolla osallistumisen laajuutta ja kvalitatiivisella otteella opettajien käsityksiä Vaikuttamo-toiminnasta ja sen merkityksestä koulun mediakasvatuksen käytännöissä. Kvantitatiivisella ja kvalitatiivisella tutkimusotteella tutkitaan näin olleen eri ilmiöitä tavoitteena saada tällä menetelmällisellä triangulaatiolla monipuolisesti tietoa Vaikuttamosta koulun mediakasvatuksessa. Erilaisten aineistojen ja menetelmien käyttö on siis tarkoitettu kattamaan koko tutkielman kohteena olevan ilmiön eri puolia, nuorten osallistumista ja opettajien käsityksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 29–32.)

5.3.2 Nuorten osallistuminen: kvantitatiivinen tutkimusote

Kvantitatiivinen tutkimusote sopii vähän tutkittuun aiheeseen silloin, kun halutaan laajasti kuvailevaa tietoa (Erätuuli, Leino & Yliluoma 1994, 10–11). Nuorten osallistumista Vaikuttamo-sivustolla ei ole tutkittu aikaisemmin. Tässä tutkielmassa kvantitatiivisen tutkimusotteen avulla pyritäänkin juuri kartoittamaan ja kuvailemaan yleisesti nuorten osallistumista Vaikuttamossa.

Kvantitatiivinen tutkimusote perustuu mittaamiseen, ja sen avulla tarkastelun kohteena oleva ilmiö otetaan hallintaan numeerisesti (Erätuuli ym.1994, 10–11). Kvantitatiivista tutkimusotetta onkin mielekästä soveltaa silloin, kun tutkittavan ilmiöt peruspiirteet ovat systemaattisesti mitattavissa tai tutkittavasta ilmiöstä voidaan eristää mitattavia osia (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 20). Tässä tutkielmassa kvantitatiivisella tutkimusotteella tutkittava ilmiö, nuorten osallistuminen Vaikuttamossa, on operationalisoitu kyselylomakkeen kysymyksiksi, jotka selviävät tarkemmin luvussa 5.4.1.

Kvantitatiivisen tutkimusotteen avulla on mahdollista kuvata tutkittavan ilmiön rakennetta, tässä tapauksessa esimerkiksi sitä, minkälaisia mahdollisia taustatekijöitä mitattuun nuorten osallistumiseen Vaikuttamossa liittyy (Alkula ym.1994, 21–22). Tässä tutkielmassa kvantitatiivisen tutkimusotteen vahvuutena onkin se, että sen avulla saadaan laajasti tietoa nuorten osallistumisen suuntautumisesta ja vaihtelusta. Toisaalta kvantitatiivisen tutkimusotteen rajoituksena tässä tutkielmassa voidaan pitää sitä, että nuorten osallistumista on mahdollista kuvata vain toteutetun mittauksen perusteella. Kvantitatiivisen tutkimusotteen avulla tavoitetaan siis vain pieni osa ilmiöstä nuorten osallistuminen Vaikuttamossa ja juuri tietystä, lomakkeessa kysytystä näkökulmasta.

5.3.3 Opettajien käsitykset: fenomenografinen lähestymistapa

Nuorille tehdystä kyselystä kävi ilmi, että kouluilla ja opettajilla on ollut Vaikuttamo-toiminnassa merkittävä rooli. Esimerkiksi kaikista kyselyyn vastanneista nuorista 49,5 % (258) vastasi käyvänsä Vaikuttamossa ensisijaisesti koulussa, ja kaikista Vaikuttamossa käyneistä nuorista 85,8 % (297) vastasi löytäneensä sivuille opettajan ohjauksesta. Myös näistä tuloksista heräsi kiinnostus saada tarkempaa tietoa siitä, miten Vaikuttamo toimii koulun käytännöissä opettajien näkökulmasta. Tarkemmiksi tutkimuskohteiksi tutkielmassa määrittyivät opettajien käsitykset Vaikuttamosta koulun käytännöissä.

Sirkka Ahosen (1994) mukaan fenomenografia tutkii sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Fenomenografiaa on sovellettu erityisesti kasvatustieteellisessä opettamisen ja oppimisen tutkimuksessa. Perinteisesti fenomenografisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteita ovat olleet erilaiset käsitykset oppimisesta sekä eri tiedonalojen tiedonmuodostus. (Ahonen 1994, 114–115). Fenomenografia voidaan ymmärtää myös laajemmin empiirisesti orientoituneeksi tutkimukselliseksi lähestymistavaksi, jonka tavoitteena on kuvata maailmaa sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen ymmärtää ja käsittää (Niikko 2003, 15–16, 48).

Fenomenografiassa kiinnostuksen kohteena ovat siis käsitykset. Anneli Niikon (2003) mukaan käsitys voidaan määritellä mielensisällöksi, joka heijastaa kokemusta ilmiöstä sellaisena kuin ihminen sen kokee tai ymmärtää. Kokemukset ovat vuorovaikutussuhteita subjektin ja maailman välillä. Käsitys on taas perustavaa laatua oleva ymmärrys tai näkemys jostakin, ja käsittäminen on merkityksen antamista. Kun lähestyn tässä tutkielmassa opettajien kokemuksia ja käsityksiä fenomenografisesti, niin tutkin toisten ihmisten kokemuksesta syntyneitä käsityksiä refleктоimalla niitä. Kyseessä on toisen asteen näkökulma tutkittavaan ilmiöön. Tarkoituksena on kuvata ilmiön merkitysisältöjä eli ihmisten erilaisia näkökulmia tähän ilmiöön. (Niikko 2003, 24–28.)

Tässä tutkielmassa fenomenografisella lähestymistavalla tarkoitetaan juuri empiirisesti orientoitunutta tutkimuksellista lähestymistapaa, jonka tarkoituksena on kuvata jotakin ilmiötä sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen ymmärtää ja käsittää. Tarkoituksena on siis kuvata opettajien käsityksiä Vaikuttamo-sivustosta koulun käytännöissä: kiinnostuksen kohteena ovat tietyn ryhmän (opettajien) käsitykset tietystä ilmiöstä (Vaikuttamo-toiminnasta) tietyssä kontekstissa (opettajan oman koulun ja opetuksen käytännöissä). Tavoitteena on myös tuoda esiin erilaisia tapoja kokea ja käsitteellistää ilmiö. Fenomenografiassa ollaankin lähtökohtaisesti kiinnostuneita tutkittavien käsitysten variaatioista. (Niikko 2003, 15–20.) Fenomenografisella lähestymistavalla tässä tutkielmassa on tarkoituksena saavuttaa kuvaus opettajien käsityksistä kollektiivisella tasolla, opettajien yksilölliset äänet jäävätkin taka-alalle (Niikko 2003, 49).

5.4 Aineiston hankinta ja analysointi

5.4.1 Kysely nuorille

Kvantitatiiviselle tutkimusotteelle tyypillinen tiedonkeruumenetelmä on kysely. Tässä tutkielmassa käytän aineistona osaa Sirkku Kotilaisen Nuoret paikallisina vaikuttajina verkkojulkisuudessa -tutkimusprojektissa toteutetun kyselyn kysymyksistä. Osallistuin itse kyselyn suunnitteluun, toteuttamiseen ja analysointiin kasvatustieteiden opintoihin liittyvässä harjoittelussa tutkimusapulaisena keväällä ja syksyllä 2005. Kyselyn tarkoituksena oli selvittää hämeenlinnalaisten yläkoulujen ja lukioden oppilaiden toimintaa tietoverkossa yleensä ja erityisesti Vaikuttamo-sivuilla. (ks. Kotilainen & Rantala 2005.)

Kysely toteutettiin verkkolomakkeella 6.4.-9.5.2005 välisenä aikana. Kaikkien Hämeenlinnan yläkoulujen ja lukioden niin sanotuille Vaikuttamo-opettajille (16 opettajaa) lähetettiin sähköpostitse kyselyn saate (Liite 1) ja lomakkeen verkko-osoite. Vastaaminen toteutui siten, että opettajat veivät valitsemansa luokat, valitsemillaan oppitunneilla mikroluokkaan täyttämään kyselyn. Aluksi vastausaikaa annettiin kaksi viikkoa, ja tämän jälkeen toiset kaksi viikkoa uuden kyselyyn osallistumiskehotuksen kera. Kaikki lomakkeet palautuivat sähköpostiosoitteeseeni, jonka jälkeen tulostin ne ja syötin vastaukset SPSS for Windows -ohjelmaan.

Perusjoukosta eli hämeenlinnalaisten yläkoulujen ja lukioden oppilaista kyselyn kohdejoukoksi valittiin 900 nuorta, mikä on noin kolmasosa (32 %) perusjoukosta. Kyselyn kohdejoukko määräytyi siten, että opettajia pyydettiin viemään maksimissaan viisi luokkaa jokaisesta koulusta vastaamaan kyselyyn. Lomakkeita palautui yhteensä 541 eli 60 prosenttia vastaamaan pyydettyistä vastasi kyselyyn. Vastanneiden määrä on 19,5 prosenttia kaikista Hämeenlinnan peruskoulujen 7.-9. ja lukioden 1.-3. luokkien oppilaista. Vastauksista 20 hylättiin joko lomakkeen vajauden tai asiattoman täytön vuoksi. Analyysiä päätyi näin ollen 521 lomaketta. Koska tässä tutkielmassa tutkin nimenomaan nuorten osallistumista Vaikuttamossa, tutkielman aineistoksi valikoituivat vastaajista vain ne nuoret, jotka ovat vastanneet käyvänsä Vaikuttamo-sivuilla. Näitä nuoria aineistossa on yhteensä 346.

Nuorten osallistumista Vaikuttamossa on lomakkeessa (Liite 2) mitattu kysymyksellä: valitse enintään kolme toimintoa, joihin olet osallistunut Vaikuttamo-sivuilla (kysymys 34). Nuorten osallistu-

mista mittaa myös kysymys: valitse enintään kolme Vaikuttamon mielenkiintoisinta osiota (kysymys 33). Näissä kysymyksissä siis luetellaan Vaikuttamon toimintoja tai osiota, ja vastaajan tehtävänä on merkitä lomakkeeseen maksimissaan kolme valitsemaansa kohta. Lisäksi tutkimuskysymyksiin vastatessani käytän taustamuuttujina lomakkeen kysymyksiä sukupuolesta, iästä (aineisto luokiteltu ikäryhmiin 14–15-, 16–17- ja 18-vuotiaat), Vaikuttamossa käymisen useudesta (kysymys 30), tietoverkon toimintoihin osallistumisesta (kysymys 18) sekä kansalaisvaikuttamiseen tähtäävillä sivuilla vierailemisesta (kysymys 25).

Aineisto on analysoitu SPSS for Windows -ohjelmalla. Olen kuvaillut aineistoa frekvenssein ja prosenttiluvuin. Koska muuttujat ovat luokitteluasteikollisia tai ne on analysointia varten luokiteltu luokitteluasteikollisiksi, olen tarkastellut ryhmien eroja ristiintaulukoinnilla ja erojen tilastollisia merkitsevyyksiä Khin-neliötestillä. Ryhmien välisistä eroista olen raportoinut tarkemmin silloin, kun ne ovat olleet tilastollisesti merkitseviä. Liitteestä 4 löytyvät Khin-neliötestin tulokset ryhmien välisistä tilastollisesti merkitsevästä eroista.

5.4.2 Teemahaastattelu opettajille

Fenomenografiseen tutkimusotteeseen liittyy ajatus ihmisestä tietoisena olentona, joka tietoisesti rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja osaa kielellään ilmaista nämä käsityksensä (Ahonen 1994, 121–122). Näistä käsityksistä hankitaan tyypillisesti tietoa yksilöllisellä, mahdollisimman vähän etukäteen strukturoidulla haastattelulla (Niikko 2003, 30–31).

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa haastattelu kohdennetaan yksityiskohtaisten kysymysten sijasta tiettyihin, tutkimuksen tavoitteiden kannalta keskeisiin teemoihin. Koska haastattelukysymyksiä ei ole lyöty ennalta lukkoon, teemahaastattelussa korostuu haastateltavien elämysmaailma ja heidän määritelmänsä tilanteista. Keskeisiksi nousevat siis ihmisten asioille antamat merkitykset. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48.) Fenomenografisen tutkimuksen toteuttamisessa etukäteen laadittujen, suhteellisen väljien kysymysten toivotaan auttavan haastateltavaa heijastamaan tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tutkittavan omasta viitekehyksestä käsin ja tuomaan esille juuri tutkittavalle tärkeitä ja merkityksellisiä asioita. (Niikko 2003, 31.)

Tässä tutkielmassa tietoa opettajien käsityksistä hankittiin teemahaastattelulla. Haastattelun teemat (Liite 3) määrittivät tutkimusongelmien pohjalta. Haastatteluissa keskustelin siis opettajien kanssa Vaikuttamo-toiminnan: (1) tavoitteista, (2) oppimisen ohjaamisesta, (3) ongelmista ja haasteista

sekä (4) merkityksestä nuorten kasvun tukemisessa. Teemahaastattelut toteutin syyskuussa 2005. Haastateltavaksi valitsin harkinnanvaraisesti yhden Vaikuttamo-projektissa mukana olleen opettajan jokaisesta Hämeenlinnan yläkoulusta ja lukiosta eli yhteensä seitsemän opettajaa. Yksi alun perin valitsemani opettaja kieltäytyi haastattelusta kiireiden vuoksi, ja hänen tilalleen valitsin toisen opettajan samasta koulusta.

Haastatteluista kuusi järjestettiin opettajan omalla koululla ja yksi kaupungin pääkirjastolla. Haastattelutilanteet ja -paikat olivat rauhallisia, ja kaikki opettajat olivat varanneet tarpeeksi aikaa haastattelulle. Osa haastatteluista opettajista oli valmistautunut erittäin hyvin haastatteluun esimerkiksi käymällä läpi palautelomakkeita oppilailta tai kirjaamalla ylös ajatuksiaan Vaikuttamo-toiminnasta. Kaikista haastatteluista välittyi kuva, että opettajat toivat hyvin avoimesti esille erilaisia käsityksiään ja kertoivat vapaasti Vaikuttamo-toimintaan liittyvistä kokemuksistaan ja käsityksistään. Haastattelut kestivät noin puolesta tunnista tuntiin, ja litteroitua tekstiä haastatteluista kertyi yhteensä noin 80 liuskaa.

Aineiston analysoinnin lähtökohtana fenomenografisessa tutkimusotteessa on, että kiinnostuksen kohteena ovat ilmaukset, eivät niitä tuottaneet tutkittavat. Huomio analysoinnissa suuntautuu siis ilmauksiin eli aineistosta esiin nouseviin merkityksiin. Analyysissa kiinnostavaa ei ole erilaisten käsitysten määrän tai edustavuuden etsiminen aineistosta, vaan merkitysisältöjen laadulliset erilaisuudet. (Niikko 2003, 34–35.) Nämä lähtökohdat ovat olleet aineiston analysoinnin taustalla tässä tutkielmassa. Aloitin varsinaisen analysoinnin lukemalla koko haastatteluaineiston läpi useaan kertaan ja muodostamalla aineistosta kokonaiskäsityksen suhteessa tutkimusongelmiin. Tämän jälkeen etenin analysoinnissa seuraavien fenomenografiselle tutkimusotteelle tyypillisten vaiheiden mukaan:

1. Alakategorioiden muodostaminen. Alakategoriat muodostin tutkimusongelmien mukaisesti eli ryhmittelin ja nimesin aineistossa esiintyvät kuhunkin tutkimusongelmaan liittyvät erilaiset ilmaukset kyseisen tutkimusongelman alle alakategorioiksi. Käytännössä tein ryhmittelyn käsitöinä alleviivaamalla eri tutkimusongelmiin liittyvät ilmaukset litteroiduista haastatteluista eri väreillä. Alakategoriat olen pyrkinyt muodostamaan siten, että jokainen alakategoria kertoo jostakin erilaista tietystä tavasta käsittää tutkimusongelmaan liittyvä ilmiö. (Niikko 2003, 35–36; Ahonen 1994, 123–125.)

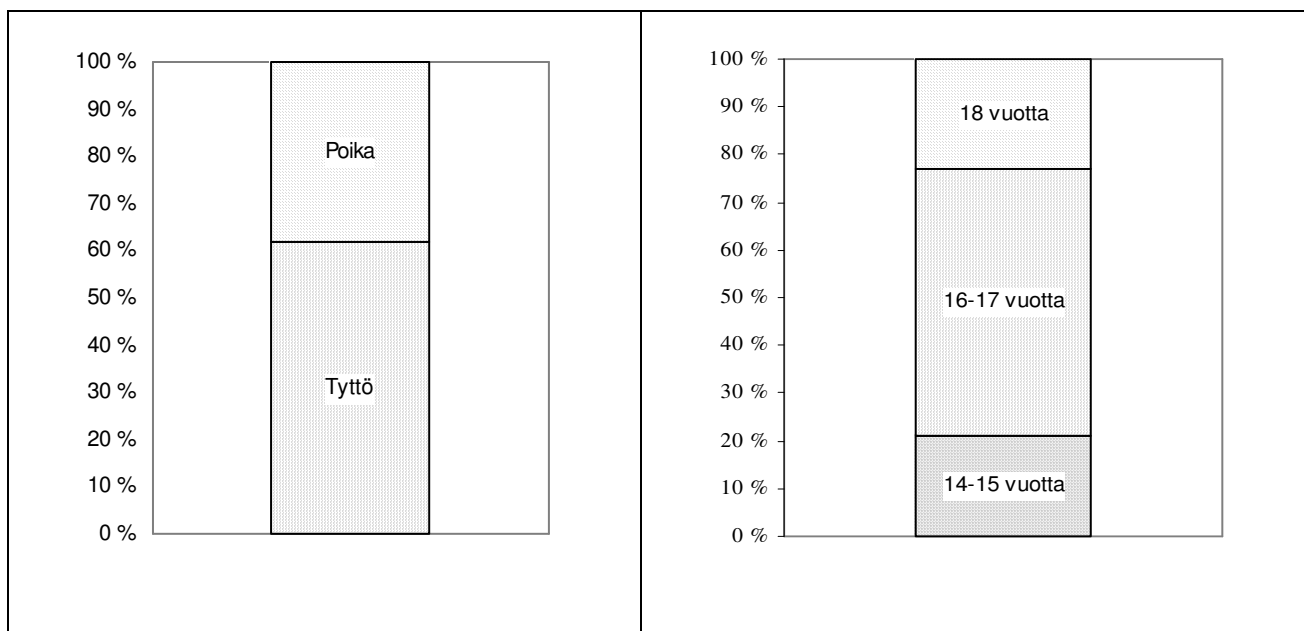
2. Yläkategorioiden muodostaminen. Fenomenografisessa tutkimusotteessa yläkategoriat (tai kuvauskategoriat) muodostetaan yhdistelemällä alakategorioita teoreettisista lähtökohdista laaja-alaisimmiksi ylemmän tason kategorioiksi. Näiden yläkategorioiden tarkoituksena on edustaa käsitysten keskeisiä merkityksiä. Tässä tutkielmassa olen muodostanut jokaisen tutkimusongelman alle luokitelluista alakategorioista yläkategoriat, jotka perustuvat osaltaan tutkielman teoreettiseen viitekehykseen. Tämän kuvauskategoriasysteemin olen rakentanut horisontaalisesti eli olen tulkinnut yläkategoriat samanarvoisiksi, ja erot niiden välillä ovat suhteessa eroihin niiden sisällössä. (Niikko 2003, 37–38; Ahonen 1994, 125–128.)

Analyysin tulokset raportoin tutkimusongelmittain esittämällä muodostetut yläkategoriat ja niihin sisältyvät alakategoriat. Alakategorioiden esittelyn yhteydessä käytän paljon suoria lainauksia haastatelluilta opettajilta. Koska fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija käsittelee haastateltavien ilmauksia hyvin laajoina yksiköinä tulkitakseen ilmaisun merkityksen asia- ja tilanneyhteydessään (Ahonen 1994, 124), suorat lainaukset ovat paikoin melko pitkiä. En raportoi eri alakategorioihin sisältyvien ilmausten määriä, koska se ei ole tämän tutkielman fenomenografisen tutkimusotteen eikä tutkimusongelman kannalta tarpeellista.

6 NUORTEN OSALLISTUMINEN VAIKUTTAMOSSA

6.1 Aineiston nuoret

Tarkasteltaessa nuorten osallistumista Vaikuttamossa aineistona ovat siis vastaukset kyselyn niiltä nuorilta, jotka ovat vastanneet käyvänsä Vaikuttamossa (N=346). Tämän aineiston nuorten ikä- ja sukupuolijakaumat näkyvät kuviossa 1. Nuorista 62 % (214) on tyttöjä ja 38 % (130) poikia. 14–15-vuotiaita on 21 % (71), 16–17-vuotiaita 56 % (193) ja 18–vuotiaita 23 % (78). Vastaajista enemmistö on sukupuoleltaan tyttöjä ja iältään 16–17-vuotiaita.

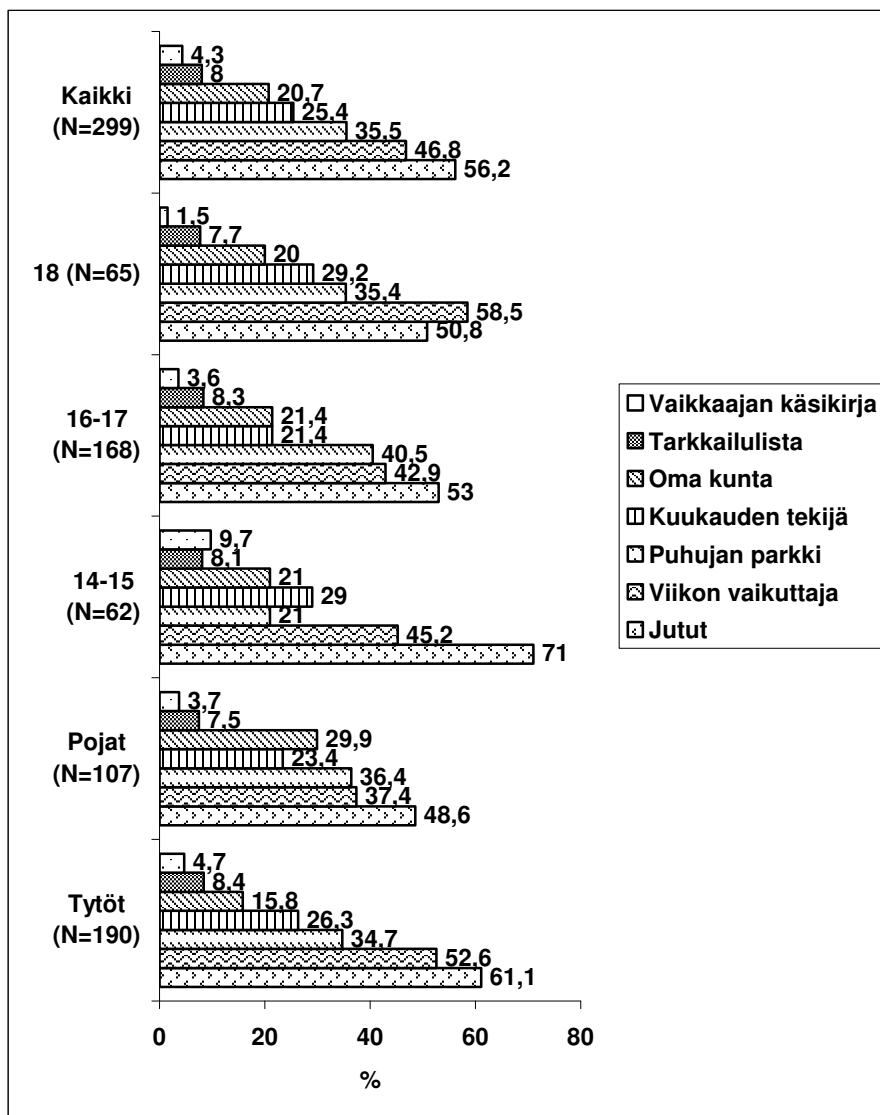


KUVIO 1. Vastaajien sukupuoli- ja ikäjakaumat (N=346).

Aineiston nuorista 41,6 % (144) käyttää internetiä useita kertoja päivässä ja 27,2 % (94) kerran päivässä. Harvemmin kuin kerran viikossa tietoverkkoa käyttää vain 7,2 % (25) vastaajista. Ensisijaisesti kotona tietoverkkoon on vastannut pääsevänsä 86,1 % (298) ja ensisijaisesti koulussa 11,0 % (38) nuorista. Tilastokeskuksen tietoyhteiskunta verkkosivujen mukaan keväällä 2002 mahdollisuus päästä verkkoon edes jostain oli noin kahdella kolmanneksella 10–74-vuotiaista suomalaisista. Useimmin verkkoyhteys ja sähköposti olivat juuri aineiston nuorten ikäisillä suomalaisilla eli 15–19-vuotiailla. Nuorten verkkoon pääsyyn vaikutti mahdollisuus päästä internetiin koulussa. Aineiston nuorten voi sanoa edustavan keskimääräisiä suomalaisia nuoria internetiin pääsyn osalta.

6.2 Mitkä Vaikuttamon osiot nuoria kiinnostavat?

Lomakkeessa nuoria pyydettiin valitsemaan enintään kolme Vaikuttamon mielenkiintoisinta osiota. Valittavana olleet osiot ja nuorten vastaukset sukupuolen ja iän mukaan näkyvät kuviossa 2 ja tarkemmat luvut liitteessä 4. Tässä tarkastelussa on jätetty pois kysymyksen muu, mikä -kohta. Kysymykseen vastanneista (N=299) nuorista 56,2 % (168) eli yli puolet pitää juttuja mielenkiintoisena. Viikon vaikuttajan on valinnut mielenkiintoiseksi 46,8 % (140) ja Puhujan parkin 35,5 % (106) nuorista. Noin viidesosa (62) on vastannut Oma kunta -osion olevan mielenkiintoinen. Vaikkaajan käsikirjan on valinnut mielenkiintoiseksi vain 4,3 % (13) ja Tarkkailulistan 8 % (24) nuorista.



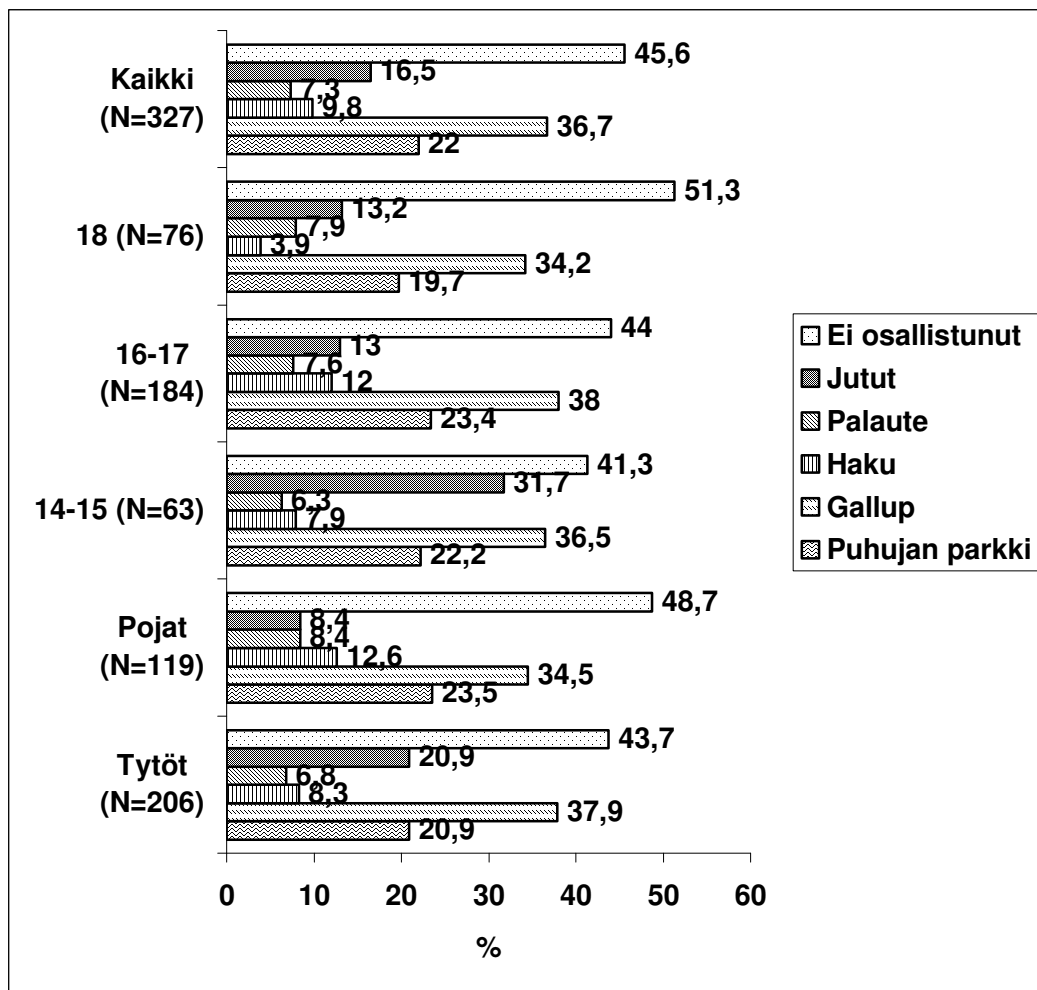
KUVIO 2. Vaikuttamon mielenkiintoisimmat osiot sukupuolen ja iän mukaan (% vastaajista).

Tytöistä (52,6 %) suurempi osa kuin pojista (37,4 %) on vastannut Viikon vaikuttajan olevan mielenkiintoinen. Tyttöissä (61,1 %) on myös jonkin verran enemmän kuin pojissa (48,6 %) juttuja mielenkiintoisina pitäviä. Pojat (29,9 %) ovat taas tyttöjä (15,8 %) enemmän vastanneet Oma kunta - osion olevan mielenkiintoinen. Muissa osioissa ei ole eroja sukupuolten välillä, esimerkiksi Puhujan parkin on valinnut mielenkiintoiseksi tytöistä (34,7 %) ja pojista (36,4 %).

Ikäryhmistä 16–17-vuotiaissa (40,5 %) on jonkin verran muita ikäryhmiä enemmän Puhujan parkkia mielenkiintoisena pitäviä. Jutut taas kiinnostavat erityisesti 14–15-vuotiaita, joista 71 % (44) on vastannut juttujen olevan mielenkiintoisia. Prosenttilukujen perusteella Viikon vaikuttaja on mielenkiintoinen erityisesti 18-vuotiaiden (58,5 %) mielestä, ero muihin ikäryhmiin ei ole kuitenkaan tilastollisesti merkitsevä. Muita eroja ikäryhmien välillä ei ole.

6.3 Mihin toimintoihin nuoret osallistuvat?

Lomakkeessa nuoria pyydettiin valitsemaan enintään kolme toimintoa, joihin he ovat osallistuneet Vaikuttamo-sivuilla. Valittavana olleet toiminnot ja vastaukset näkyvät kuviossa 3 ja tarkemmat luvut liitteessä 4. Vastausten perusteella gallup on toiminto, johon nuoret ovat osallistuneet eniten: 36,7 % (120) kaikista vastaajista (N=327) on valinnut kyseisen vaihtoehdon. Nuorista 22 % (72) on vastannut osallistuvansa Puhujan parkissa ja 16,5 % (54) on kirjoittanut juttuja. Nuorista 45,6 % (149) on vastannut, ettei ole osallistunut toimintoihin sivustolla. Sivuston hakua on käyttänyt vain 9,8 % (32) ja palautetta 7,3 % (24) nuorista.



KUVIO 3. Osallistuminen Vaikuttamon toimintoihin sukupuolen ja iän mukaan. (% vastaajista).

Gallupiin ja Puhujan parkkiin tytöt ja pojat osallistuvat suurin piirtein yhtä paljon. Esimerkiksi 20,9 % (43) tytöistä ja 23,5 % (28) pojista on vastannut osallistuneensa Puhujan parkissa. Eroa sukupuolten välillä on juttujen kirjoittamisessa: tytöistä 20,9 % (43) ja pojista vain 8,4 % (10) on vastannut kirjoittaneensa juttuja Vaikuttamoon. Lisäksi pojista 48,7 % (58) ja tytöistä 43,7 % (90) ei ole osallistunut toimintoihin Vaikuttamossa eli pojissa on jonkin verran enemmän toimintoihin osallistumattomia kuin tytöissä. Tämä ero ei ole kuitenkaan tilastollisesti merkitsevä.

Ikäryhmistä juttuja ovat kirjoittaneet eniten 14–15-vuotiaat, joista 31,7 % (20) on kirjoittanut juttuja. 18-vuotiaissa on eniten 51,3 % (39) niitä, jotka eivät ole osallistuneet toimintoihin. Ero ei ole kuitenkaan tilastollisesti merkitsevä suhteessa muihin ikäryhmiin. Puhujan parkkiin ja gallupiin erikäiset nuoret osallistuvat suurin piirtein yhtä paljon.

6.4 Miten usein nuoret osallistuvat Vaikuttamon toimintoihin?

Lomakkeessa nuorilta kysyttiin, kuinka usein he käyvät Vaikuttamo-sivuilla. Vastausvaihtoehdot olivat kerran kuukaudessa tai harvemmin, pari kertaa kuukaudessa, kerran viikossa, pari kertaa viikossa, kerran päivässä ja useita kertoja päivässä. Nuorista yhteensä 63,6 % (220) on vastannut käyvänsä Vaikuttamo-sivuilla kerran kuukaudessa tai harvemmin. Pari kertaa kuukaudessa sivuilla käy 14,5 % (50) vastaajista, kerran viikossa 7,2 % (25) ja pari kertaa viikossa 3,2 % (11). Sekä kerran päivässä että useita kertoja päivässä sivuilla on vastannut käyvänsä vain 0,9 % (3) nuorista.

Tarkasteltaessa sitä, kuinka usein nuoret osallistuvat Vaikuttamon toimintoihin, on nuoret luokiteltu Vaikuttamossa käynnin useuden mukaan kolmeen ryhmään: vähintään kerran viikossa, pari kertaa kuukaudessa sekä kerran kuukaudessa tai harvemmin sivuilla käyvät. Näiden ryhmien osallistuminen toimintoihin on ristiintaulukoitu Puhujan parkin, gallupin, juttujen kirjoittamisen ja ei osallistunut -vaihtoehdon osalta. Taulukossa 2 näkyvät jokaisesta ryhmästä niiden vastaajien osuudet, jotka ovat valinneet kyseisen vastausvaihtoehdon eli osallistuneet Puhujan parkkiin, gallupiin, kirjoittaneet juttuja tai vastanneet, etteivät ole osallistunut toimintoihin sivustolla.

TAULUKKO 2. Vaikuttamossa käynnin useus ja toimintoihin osallistuminen.

	Vähintään kerran viikossa (N=41)	Pari kertaa kuukaudessa (N=49)	Kerran kuukaudessa tai harvemmin (N=213)
Puhujan parkki	65,9 % (27)	26,5 % (13)	13,1 % (28)
Gallup	65,9 % (27)	38,8 % (19)	31,0 (66)
Jutut	39,0 % (16)	32,7 % (16)	8,9 % (19)
Ei osallistunut	9,8 % (4)	28,6 % (14)	55,9 % (119)

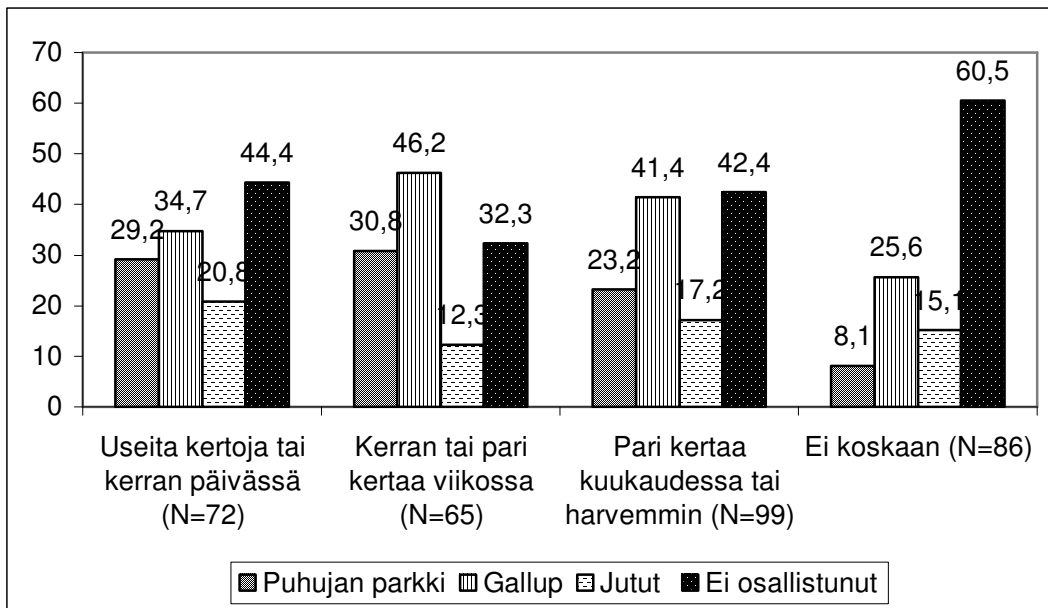
Kaikki erilailla Vaikuttamossa käyvät nuorten ryhmät eroavat toimintojen osallistumisen suhteen toisistaan. Myös Khin-neliö testin mukaan ryhmät eroavat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p = .000$) kaikkien toimintojen osalta. Kaikkein harvimmoin eli kerran kuukaudessa tai harvemmin sivuilla kävijöissä on eniten toimintoihin osallistumattomia. Eniten nämä harvoin sivuilla kävijät ovat osallistuneet gallupiin. Useimmin eli vähintään kerran viikossa Vaikuttamossa kävijöiden ryhmästä noin kaksi kolmasosaa on vastannut osallistuneensa Puhujan parkissa ja gallupissa. Usein kävijöistä vain noin 10 % on vastannut, ettei ole osallistunut toimintoihin sivustolla. Pari kertaa kuukaudessa Vaikuttamossa käyvissä on eniten (38,8 %) gallupiin osallistuvia, mutta myös noin kolmasosa näistä nuorista on kirjoittanut juttuja.

6.5 Tietoverkon toiminnot ja osallistuminen Vaikuttamossa

Miten erilaisia toimintoja yleensä tietoverkossa toteuttavat nuoret osallistuvat Vaikuttamossa? Lomakkeen kysymyksessä 18 lueteltiin 17 erilaista toimintoa ja pyydettiin nuoria arvioimaan, kuinka usein he kutakin toimintoa toteuttavat. Vastausvaihtoehtoja oli seitsemän välillä: ei koskaan - useita kertoja päivässä. Tässä tarkastelen kysymystä niiden tietoverkon toimintojen osalta, joissa vastaajat eroavat eniten toisistaan. Nämä toiminnot olen valinnut sen perusteella, että vastausten keskihajonta > 2. Kysymyksessä 18 mittaus on järjestysasteikollinen, ja periaatteessa keskihajontaa ei voisi laskea, mutta tässä tunnuslukua on käytetty vain keskeisten muuttujien valikoimiseen, ei tilastolliseen analyysiin.

Tällä tavoin valikoituja tietoverkon toimintoja aineistossa ovat pikaviestit, IRC, online-pelit, tiedostojen lataus ja keskusteluryhmissä vierailu. Ristiintaulukoinnin avulla tarkastellaan, eroavatko näihin toimintoihin erilaisilla osallistuvat nuoret osallistumisessa Vaikuttamon toimintoihin. Ristiintaulukoinnissa toimintoihin osallistujat on jaettu neljään ryhmään: ei koskaan, pari kertaa kuukaudessa tai harvemmin, kerran tai pari viikossa sekä kerran tai useita kertoja päivässä toimintoja toteutettiin.

Keskusteluryhmiin osallistumisella (kuvio 4) ja irkkailulla on yhteyttä toimintoihin osallistumiseen Vaikuttamossa. Useammin keskusteluryhmissä vierailevissa nuorissa ja useammin irkkailijoissa on enemmän Puhujan parkkiin osallistujia kuin harvemmin keskusteluryhmissä vierailijoissa tai harvemmin irkkailijoissa. Lisäksi ei-koskaan keskusteluryhmiin osallistuvissa nuorissa on enemmän nuoria, jotka eivät osallistu toimintoihin Vaikuttamossa.



KUVIO 4. Keskusteluryhmissä käynti ja osallistuminen Vaikuttamossa (% vastaajista).

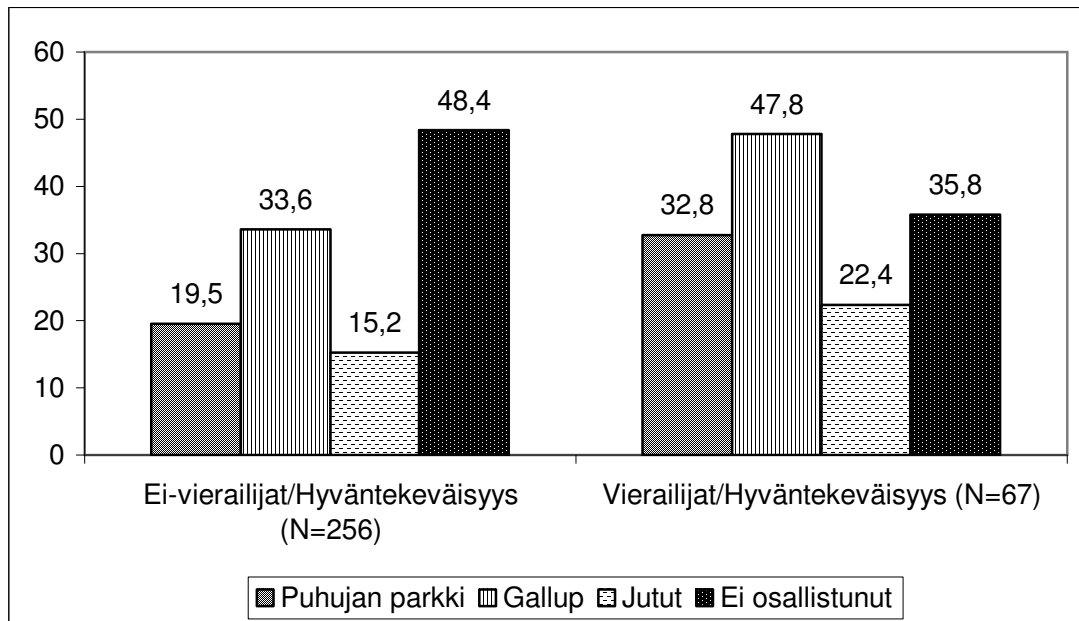
Pikaviestien käytöllä tai tiedostojen lataamisella ei ole yhteyttä toimintoihin osallistumiseen Vaikuttamossa. Online-pelejä useita kertoja päivässä tai kerran päivässä pelaavissa ja toisaalta ei-koskaan pelaavissa on enemmän nuoria, jotka eivät osallistu toimintoihin Vaikuttamossa kuin viikoittain tai kuukausittain online-pelejä pelaavissa. Mikään tarkasteltu toiminta tietoverkossa ei ole tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä juttujen kirjoittamiseen. (Tarkemmat luvut ja tilastolliset erot liitteessä 5).

6.6 Kansalaissivuilla vierailu ja osallistuminen Vaikuttamossa

Onko sillä, että vierailee yleensä kansalaisvaikuttamiseen tähtäävillä sivuilla yhteyttä osallistumiseen Vaikuttamossa? Kansalaissivuilla vierailua mitattiin lomakkeessa kysymyksellä, vierailetko kansalaisvaikuttamiseen tähtäävillä sivuilla. Vastaajien tuli vastata viiden erityyppisen kansalaissivun kohdalla, vierailevatko he sivuilla ei koskaan, ei juuri koskaan, epäsäännöllisesti, melko säännöllisesti vai säännöllisesti.

Kansalaissivuilla vierailevia nuoria kutsun tässä vierailijoiksi ja sivuilla vierailemattomia ei-vierailijoiksi. Ryhmät on muodostettu luokittelemalla lomakkeen kysymysten 25A-25E vastaukset kahteen luokkaan: säännöllisesti, melko säännöllisesti tai epäsäännöllisesti kansalaissivuilla vierailevat on vierailijat-ryhmä, ei juuri koskaan tai ei koskaan sivuilla vierailevat on ei-vierailijat-ryhmä. Näin luokiteltuna kokonaisuudessaan nuorista 19,9 % (69) vierailee hyväntekeväisyyttä, 17,3 %

(60) ympäristöteemoja, 21,4 % (74) ihmisoikeuksia, 40,5 (140) lasten ja nuorten asioita ja 8,4 % (29) valtion kansalaiskeskustelua edistäväillä sivuilla.



KUVIO 5. Hyväntekeväisyyttä edistäväillä verkkosivuilla vierailu ja osallistuminen Vaikuttamossa (% vastaajista).

Kansalaissivuilla vierailijoiden ryhmissä on yleensä ottaen enemmän nuoria, jotka osallistuvat toimintoihin Vaikuttamo-sivuilla kuin ei-vierailijoiden ryhmissä (ryhmien eroista tarkemmin liitteessä 4). Ei-vierailijoissa on myös enemmän niitä, jotka ovat vastanneet, etteivät osallistu toimintoihin Vaikuttamossa. Kaikentyypisillä kansalaissivuilla vierailevat osallistuvat vierailemattomia enemmän Puhujan parkissa. Hyväntekeväisyyteen, ympäristöön sekä lasten ja nuorten asioihin liittyvillä sivuilla vierailevat osallistuvat enemmän gallupiin kuin näillä sivuilla vierailemattomat. Vähiten eroa on vierailijoiden ja ei-vierailijoiden osallistumisessa juttujen kirjoittamiseen: vain hyväntekeväisyyteen tähtäävillä sivuilla vierailevat kirjoittavat jonkin verran ei-vierailevia enemmän juttuja Vaikuttamoon (esimerkkinä kuvio 5.).

6.7 Yhteenveto ja johtopäätöksiä

Olen tarkastellut nuorten osallistumista Vaikuttamossa kahden kysymyksen kautta: mikä nuoria kiinnostaa Vaikuttamossa ja mihin toimintoihin nuoret ovat sivuilla osallistuneet. Tulkitsen siis nuorten valitsevat Vaikuttamon mielenkiintoisimmat osiot myös osaksi nuorten Vaikuttamossa osallistumista. Lisäksi olen tarkastellut osallistumista toimintoihin suhteessa erilaisiin taustamuuttujiin: sukupuoleen, ikään, toimintaan yleensä tietoverkossa sekä kansalaissivuilla vierailuun. Näissä tarkasteluissa olen keskittynyt vain Vaikuttamon keskeisimpiin toimintoihin: Puhujan parkkiin, gallupiin ja juttujen kirjoittamiseen sekä toimintoihin osallistumattomiin nuoriin.

Tulosten perusteella nuorten osallistuminen Vaikuttamossa eroaa jonkin verran sukupuolen ja iän suhteen. Gallup on toiminto, johon nuoret osallistuvat sukupuolesta tai iästä riippumatta. Varsinkin 14–15-vuotiaat tytöt ovat kiinnostuneita jutuista, joita he itse myös eniten kirjoittavat. Keskustelu-ympäristö Puhujan parkki kiinnostaa erityisesti 16–17-vuotiaita ja sekä tyttöjä että poikia. Sivuston vaikuttamiseen liittyvät informatiiviset fakta-osiot eivät kuulu mielenkiintoisimpien osioiden joukkoon, vaikka pojat ovatkin tyttöjä enemmän kiinnostuneita paikalliseen vaikuttamiseen liittyvästä Oma kunta -osiosta. Aineiston vanhimmissa eli 18-vuotiaissa on jonkin verran muita ikäryhmiä enemmän toimintoihin osallistumattomia nuoria.

Tytöt näyttävät tulosten perusteella olevan jonkin verran aktiivisempia Vaikuttamo-sivustolla osallistujia kuin pojat. Tyttöjä on poikia enemmän jo sivustolla kävijöissäkin eli koko tässä tutkielmassa analysoidussa aineistossa. Uuden median onkin havaittu kiinnostavan tyttöjä osallistumismahdollisuuksiensa vuoksi (Luukka 2001, 268), ja juuri tyttöjen on todettu olevan kiinnostuneita yhteiskunnallisesta osallistumisesta tietoverkossa (Livingstone, Bober ja Helsper 2004, 14). Toisaalta aineistossa tuli esiin, että pojissa on esimerkiksi Puhujan parkissa osallistuvia suurin piirtein yhtä paljon kuin tytöissä. Vaikka siis erityisesti tyttöjä pidetään sosiaalisina uuden median käyttäjiä eli esimerkiksi keskusteluryhmissä tai chateissa osallistujina (Leino ym. 2005; Luukka ym. 2001), ainakaan Vaikuttamon keskustelu-ympäristön ei voi sanoa kiinnostavan vain tyttöjä.

Keskustelu-ympäristö Puhujan parkki nouseekin aineistosta esiin sekä tyttöjen että poikien osallistumisen paikkana. Puhujan parkissa osallistuvat ovat tulosten mukaan nuoria, jotka käyttävät muutenkin tietoverkon erilaisia vuorovaikutteisia toimintoja eli käyvät esimerkiksi keskusteluryhmissä tai irkkailevat. Voisi siis sanoa, että Vaikuttamo-sivuille on onnistuttu luomaan nuoria kiinnostava

ja nuorille mielekäs toiminnan tapa tukemaan yhteiskunnallista osallistumista; Puhujan parkista on osaltaan muodostunut foorumi, jossa nuoret voivat ilmaista mielipiteitään ja keskustella erilaisista näkökannoista (Montgomery ym. 2004, 104, 125).

Juttujen kirjoittaminen erottuu aineistossa erityisenä osallistumisen tapana. Ensinnäkin, juttuja kirjoittavat erityisesti tytöt. Tyttöjen onkin esimerkiksi havaittu suuntautuvan poikia enemmän perinteisten medioiden käyttöön (Leino ym. 2005). Olisiko melko perinteisen tyylisten journalististen juttujen kirjoittaminen siis tytöille tuttu ja mielekäs osallistuminen tapa kansalaissivustollakin? Tyttöjen suuri osuus juttujen kirjoittajista saattaa juontaa juurensa myös siihen, että juttuja Vaikuttamoon tuottavat kouluissa muodostetut toimituskunnat. Onko tämänkaltaiseen, usein vapaaehtoiseen koulun toimintaan osallistuminen kenties enemmän tytöille kuin pojille tyypillistä? Toiseksi, juttujen kirjoittaminen ei tulosten perusteella liity juurikaan yleisesti erilaisiin toimintoihin osallistumiseen tai yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen verkossa. Tämän havainnon voi ajatella tukevan johtopäätöstä, että juttujen kirjoittaminen Vaikuttamoon on erityinen koulujen toimintaan liittyvä osallistumisen tapa.

Kaiken kaikkiaan tulokset vahvistavat käsitystä koulun merkittävästä roolista nuorten osallistumisen tukemisessa Vaikuttamossa: erilaisilla tietoverkon käyttäjä- ja osallistujatyypeillä ei näytä olevan kovin suurta yhteyttä toimintoihin osallistumiseen Vaikuttamossa. Vaikka esimerkiksi erilaisilla kansalaissivuilla vierailu on jonkin verran yhteydessä toimintoihin osallistumiseen, on kansalaissivuilla vierailijoissa myös paljon nuoria, jotka eivät osallistu Vaikuttamossa ja toisaalta ei vierailijoissa nuoria, jotka osallistuvat Vaikuttamossa. Vaikuttamossa siis osallistuvat tai eivät osallistu hyvin erilaisilla tietoverkkoa käyttävät nuoret.

Kyselyn tulosten mukaan nuoret käyvät Vaikuttamossa pääasiassa kerran kuukaudessa tai harvemmin, ja Vaikuttamon toimintoihin on ylipäätään vastannut osallistuvansa noin 54 % nuorista. Montgomeryn ym. (2004, 126–127) mukaan tärkeää nuorten kasvun tukemisessa olisi kuitenkin kansalaissivujen säännöllinen käyttö ja sitoutunut yhteisö esimerkiksi kouluun tai nuorisotyöhön kiinnittyneenä. Tulosten perusteella voi sanoa, että ainakaan Vaikuttamo-sivustoa säännöllisesti käyttävä nuorten yhteisö ei ole kovin suuri. Laajemman kyselyaineiston pohjalta voi myös todeta, että projekti ei ole tavoittanut läheskään kaikkia hämeenlinnalaisnuoria tai -opettajia (Kotilainen & Rantala 2005).

Toisaalta nuorille suunnattujen kansalaissivujen yhtenä tehtävänä voi pitää jo sitäkin, että nuoret ylipäättään ovat käyneet sivustolla ja tietävät sen olemassaolon (Montgomery 2004, 125–127). Tämänkaltaista kiinnostuksen herättelyä ja houkuttelua, esimerkiksi osallistumista gallupiin, voi sanoa toteutuneen myös Vaikuttamo-projektissa. Säännöllisemmän käytön ja sitoutuneen yhteisön syntymiseen tarvittaisiin kuitenkin varmasti vielä enemmän tukea ja ohjausta esimerkiksi juuri koulun kautta. Tulosten perusteella voi myös pohtia sitä, ovatko sivuston toiminnot mielekkäitä esimerkiksi 18 vuotta täyttäneille nuorille. On myös hyvä muistaa, että nuorillakin on oikeus olla osallistumatta ja sivuston toimintoihin osallistumattomuus voidaan tulkita myös nuorten valinnaksi ja vaikuttamiseksi.

Joka tapauksessa tulosten mukaan nuorten oma tuottaminen ja osallistuminen vuorovaikutteisten toimintojen, kuten keskusteluympäristön ja journalististen juttujen kirjoittamisen kautta näyttävät olevan niitä mediakasvatuksellisia keinoja, joilla nuorten mediataitoja ja yhteiskunnallista osallistumista paikallisella kansalaissivustolla on mahdollista tukea (ks. myös Kotilainen & Rantala 2005; Montgomery ym. 2004). Mediakasvatuksen toteuttamisessa huomiota voi kiinnittää esimerkiksi siihen, että mielekkäät keinot tällaisella sivustolla saattavat olla erilaisia eri-ikäisten nuorten sekä tyttöjen ja poikien kohdalla. Kyselyn tulosten perusteella ei voi kuitenkaan sanoa, onko Vaikuttamossa osallistuvien nuorten keskuuteen syntynyt oppimista tukevia käytäntöyhteisöjä. Vaikuttamon tapauksessa tällaisten käytäntöyhteisöjen voi kuitenkin ajatella syntyvän - ei vain tietoverkossa, kuten Thomasin (2005) tutkimuksessa - vaan sekä verkossa että kouluissa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa.

7 OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ VAIKUTTAMOSTA KOULUN KÄYTÄNNÖISSÄ

7.1 Aineiston opettajat ja Vaikuttamon käyttö

Haastatelluista seitsemästä opettajasta kolme on historian ja yhteiskuntaopin opettajaa ja neljä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa (Liite 3). Äidinkielen opettajat ovat naisia ja historian opettajat miehiä. Neljä opettaa yläkoulussa ja kolme opettaa lukiossa. Kaikki haastatellut ovat toimineet opettajana vähintään kymmenen vuotta: kolme noin kymmenen vuotta ja neljä kaksikymmentä vuotta tai enemmän. Taulukosta 3 käy ilmi, miten haastatellut opettajat ovat käyttäneet Vaikuttamoa.

TAULUKKO 3. Opettajat ja Vaikuttamon käyttö

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7
Kaikkien oppilaiden tutustuttaminen		x			x		x
Toimituskunnan organisointi	x	x	x	x	x	x	x
Oman oppiaineen oppisisällöt	x	x		x	x		x
Projektityöt	x				x		
Toimintapäivät (esim. V-päivä)	x			x	x	x	x
Laaja vaikuttamisprojekti koko koulussa					x		
Valinnainen viestintä- tai mediakurssi						x	x

Kolmen opettajan periaatteena on ollut esitellä sivu kaikille oppilaille. Opettajat ovat siis vieneet kaikki luokat oppitunneillaan tutustumaan sivustoon ja käyneet esimerkiksi läpi, mitä sivustolta löytyy ja mikä sivuston tarkoitus on.

Jokainen haastateltu opettaja on toiminut toimituskunnan vetäjänä koulullaan eli organisoinut toimituskuntana toimivan oppilasryhmän juttujen kirjoittamisen Vaikuttamoon. Opettajat ovat järjestäneet toimituskuntien toiminnan kouluissa eri tavoin: (1) Oppilaat ovat kirjoittaneet juttuja normaalin opetuksen sisällä eli opettaja on esimerkiksi antanut omien oppituntiensa aikana oppilaiden tehdä haastatteluita, kuvata tai työstää tekstiä, (2) Juttujen kirjoittaminen on ollut valinnaisilla viestintä- tai mediakursseilla yhtenä kurssin sisältönä tai tehtävänä sekä (3) Toimituskunta on ollut opettajan oman opetuksen ja kurssien ulkopuolinen toiminta, johon osallistumisesta oppilaat ovat saaneet opintosuorituksena kurssin.

Opettajat ovat käyttäneet Vaikuttamoa myös oman oppiaineensa tietyissä oppisisällöissä, kuten vaikuttava kirjoittaminen äidinkielessä tai kunnallisdemokratia yhteiskuntaopissa. Esimerkiksi historian ja yhteiskuntaopin yläluokkien valtaan ja vaikuttamiseen liittyvällä kurssilla opettajat ovat käy-

neet läpi Vaikuttamon materiaalia kunnallisesta päätöksenteosta ja oman kunnan asioista. Äidinkielenä vaikuttavan kirjoittamisen oppisisältöjen yhteydessä oppilaat ovat esimerkiksi kirjoittaneet mielipidekirjoituksia Vaikuttamoon tai osallistuneet keskusteluun sivuston keskusteluympäristössä.

Vaikuttamossa on lisäksi julkaistu laajempia projektitöitä, esimerkiksi oppilaiden ideoimia ja toteuttamia kyselyitä tai pienimuotoisia tutkielmia. Vaikuttamo on ollut kouluilla esillä myös erilaisten toimintapäivien yhteydessä. Tällaisesta toimintapäivästä esimerkkinä on sivustoa ylläpitävän Hämeenlinnan seudun mediakeskuksen organisoima V-päivä eli vaikuttamisen teemapäivä yläkoulun kahdeksannen ja lukion toisen luokan oppilaille. V-päivässä oppilaat käyvät kouluilla läpi niin sanotun vaikuttamisen polun, jossa nuoret pohtivat erilaisia vaikuttamisen keinoja, nimeävät jonkin konkreettisen vaikuttamisen kohteen esimerkiksi omassa koulussa tai lähiympäristössä ja lopuksi esittävät ideansa ja keskustelevat niistä kouluihin jalkautuneiden kaupungin päättäjien kanssa. Esimerkiksi syksyllä 2005 toteutetun V-päivän ideoista raportoitiin ja niiden toteutumista seurattiin Vaikuttamon sivuilla.

Opettajat ovat toimineet Vaikuttamon parissa myös koulujen valinnaisilla viestintä- tai mediakursseilla. Jutun kirjoittaminen Vaikuttamoon on ollut esimerkiksi valinnaiskurssin yksi tehtävä, jossa oppilaat ovat valinneet heitä kiinnostavan ajankohtaisen aiheen ja työstäneet siitä jutun verkkoon julkaistavaksi. Valinnaisilla kursseilla on myös tehty erilaisia laajempia töitä, kuten historian ja äidinkielen opettajien yhteistyössä organisoima projekti eri puolueiden käsittelystä mediassa vaalien aikaan.

Vaikuttamo-toimintaan liittyen kouluilla on myös toteutettu laajempia, koko koulun kattavia vaikuttamisprojekteja. Esimerkiksi yhdellä koululla tällainen projekti lähti liikkeelle teemasta koulun fyysinen ja henkinen ilmapiiri. Projektin aluksi oppilaat tekivät selvityksiä ja gallup-kyselyitä koulun ilmapiiristä, ja koululla pidettiin teemapäivä, jossa oppilaat esittelivät postereita koulun hyvistä ja huonoista puolista. Selvitysten pohjalta ilmi käynyt ongelma vietiin eteenpäin kunnalliseen päätöksentekoon ja loppujen lopuksi aloite meni läpi. Selvityksistä ja aloitteen etenemisestä raportoitiin Vaikuttamossa. Vaikuttamisprojektissa koulun sisällä pohdittiin myös oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksia ja kehiteltiin uusia tapoja ottaa oppilaita mukaan päätöksentekoon. Näiden pohdintojen tuloksena esimerkiksi tässä kyseisessä koulussa virkaan valittavien opettajien haastattelutilanteisiin on otettu mukaan oppilaiden edustaja.

Kaiken kaikkiaan haastatellut opettajat ovat toimineet Vaikuttamo-sivuston parissa hyvin eri tavoin. Osa opettajista on hyödyntänyt sivustoa monipuolisesti omassa oppiaineessaan tai erilaisissa projekteissa, osa taas on keskittynyt toimituskunnan organisoimiseen omassa koulussaan. Joka tapauksessa opettajat pohtivat haastatteluissa Vaikuttamo koulun käytännöissä pitkälti oman oppiaineensa näkökulmasta. Yhteistä on se, että opettajat ajattelevat Vaikuttamo-projektin kouluilla tapahtuvaksi laajemmaksi kokonaisuudeksi. Tätä kokonaisuutta opettajat kuvaavat esimerkiksi seuraavasti:

[...] Et ei se oo pelkästään siellä [verkossa] kyllä, vaan tommosta tapahtumaa, touhua on. Kyllä se sitten heijastuu muuten koulun toimintaan silleen, että et jos on siinä mukana, niissä touhuissa, niin sitten se poikii, kaikenlaista muuta. [...] (H1)

[...] Että mä nään niin kun, että sillä [Vaikuttamo-projektilla] on hyvin kauaskantoiset vaikuttimet koko koulun toimintaan. Näin mä sen näkisin. Se palvelee niin kun koko koulun tämmöstä kokonaispakettia. (H5)

Lähtökohtana opettajien käsitysten analyysissä ja tulkinnessa onkin ajatus, että Vaikuttamo-projektissa nuorten kasvun tukeminen ja oppimisen ohjaaminen ei tapahdu ainoastaan tietoverkossa, vaan kouluilla tapahtuu monenlaista, tietoverkossa näkymätöntä toimintaa.

7.2 Vaikuttamo-toiminnan tavoitteet

Teemahaastatteluissa opettajat kertoivat käsityksiään siitä, millaisia oppimistavoitteita Vaikuttamo-toiminnalla on ollut ja millaisia asioita nuorilla on ollut mahdollisuus oppia toiminnassa. Opettajien käsitykset Vaikuttamo-toiminnan tavoitteista olen luokitellut seitsemään alakategoriaan ja kolmeen yläkategoriaan (taulukko 4). Opettajien käsityksissä tulee esiin osaamiseen, itseilmaisuuksiin ja motivaatioon liittyviä tavoitteita.

TAULUKKO 4. Opettajien käsityksiä Vaikuttamo-toiminnan tavoitteista

Yläkategoria I Osaaminen	Yläkategoria II Itseilmaisu	Yläkategoria III Motivaatio
1) Asioista selvää ottaminen 2) Kyky itsenäiseen työskentelyyn 3) Uuden tekniikan käyttö 4) Tietoa demokraattisesta päätöksenteosta ja vaikuttamisen keinoista 5) Näkökulmien avartuminen	6) Omien mielipiteiden ilmaiseminen kirjoittamalla	7) Kiinnostuksen herääminen yhteiskunnalliseen osallistumiseen

7.2.1 Osaaminen

Eniten opettajien käsityksistä nousi esiin osaaminen-kategoriaan sisältyviä Vaikuttamo-toiminnan tavoitteita. Yhteistä näille tavoitteille on, että ne kuvaavat erilaisia tietoja ja taitoja, joita kansalaisen voi ajatella tarvitsevan tietoyhteiskunnassa (ks. Viherä 2001). Opettajien käsitysten mukaan Vaikuttamo-toiminnassa nuoret ovat oppineet **asioista selvää ottamista**, esimerkiksi juttujen toimittamisen ja journalistisen jutun kirjoittamisen periaatteisiin perehtymisen kautta. Asioista selvää ottamiseen voi ajatella sisältyvän esimerkiksi tiedonhankinnan taitoja. Tämänkaltaisten asioiden oppiminen liittyy varsinkin toimituskunnissa toimineisiin nuoriin. Esimerkiksi H1 kertoo tästä tavoitteesta seuraavasti:

Mitä sun mielestä siinä Vaikuttamossa voi oppia?

Kyllä tietysti semmosen, sanotaan nyt, niinkun hienosti sanotaan toimittamista. Siis siitä et mitä kaikkea se vaatii tää prosessi ennen kuin joku asia ilmestyy, tonne näytölle. Sen prosessin kulku siinä tietysti tulee tutuksi. [...] Kyllä se semmosta, niin kun vois sanoo hienosti, tutkivan journalismin otetta saattas parhaimmillaan opettaa näille. Miten otat asioista selvää? (H1)

Osaamisen kategoriaan sisältyy myös kyky **itsenäiseen työskentelyyn**. Opettajien käsitysten mukaan toiminta Vaikuttamon parissa on ollut nuorille itsenäisen työskentelyn opettelemista ja vastuun ottamista omasta työskentelystä. Opettajat liittävät itsenäisen työskentelyn esimerkiksi toimituskunnissa toimimiseen. Toimituskunnissa toimineet nuoret ovatkin saattaneet työskennellä hyvin itsenäisesti, ilman suurta opettajan ohjausta, kuten H3 toteaa:

[...] Sitten he oppi niin kun itsenäistä työntekoa siinä, ne teki hyvin itsenäisesti. [...] (H3)

Uuden tekniikan käyttöön liittyvä osaaminen nousi myös esille opettajien käsityksissä Vaikuttamotoiminnan tavoitteista. Opettajat kuvasivat nuorten oppineen monenlaista **uuden tekniikan käyttöä** Vaikuttamon parissa toimiessaan. Uudella tekniikalla opettajat viittasivat erityisesti digitaalikameran käyttöön, kuvan käsittelyyn sekä kuvan ja tekstin yhteen liittämiseen. Nämä taidot tulivat esille varsinkin juttujen kirjoittamisessa, kuten H3 kuvaa:

[...] Oppivat uutta tekniikka eli digikameran käyttöä ja jutun teossa niin kun sen hyödyntämistä. [...] (H3)

Vaikuttamotoiminnan tavoitteena opettajan käsityksissä tuli myös esiin osaaminen, joka liittyy tietoihin demokraattisen päätöksenteon mekanismeista ja kansalaisten mahdollisuuksista vaikuttaa. Opettajien näkemysten mukaan nuorilla onkin Vaikuttamotoiminnassa ollut mahdollisuus saada **tietoa demokraattisesta päätöksenteosta ja vaikuttamisen keinoista**. Vaikuttamotoiminnan kautta nuoret ovat esimerkiksi tulleet tietoisiksi erilaisista paikallisista vaikuttajista, kuten H4 toteaa:

[...] Mutta mä ite uskon siihen, että nuoret sen kautta niin, ei niistä ehkä välttämättä tule sen aktiivisempia kuin näistä, jotka vaikka on riihimäkeläisiä. Mutta niillä on enempi tietoa. Ja sitten niillä on jotain tämmösiä naamoja, jotka ne tuntee. [...] (H4)

Opettajat kuvaavat Vaikuttamotoiminnan myös antaneen oppilaille mahdollisuuden **näkökulmien avartumiseen**. Näkökulmien avartumisella opettajien käsityksissä viitattiin siihen, että nuorten ymmärrys maailmasta laajentuu omasta itsestä kohti ympäröivää yhteisöä ja maailmaa. Kyse on siis kyvystä nähdä ympärillä oleva yhteiskunta laajemmasta kuin omasta yksityisestä perspektiivistä. Esimerkiksi H4 kuvaa näkökulmien avartumista näin:

[...] Niin kyllä mä näen, että tässä on yksi semmonen askel siihen suuntaan, että oppilaat oppis näkemään tämän maailman jotenkin, muutenkin kuin siitä omasta henkilökohtaisesta näkökulmastaan. [...] (H4)

Näkökulmien avartuminen tapahtuu opettajien käsitysten mukaan varsinkin nuorten oman toiminnan ja tekemisen kautta. Esimerkiksi projektitöissä oppilailla on mahdollisuus itse tehden ja toimien havahtua huomaamaan erilaisia ja toisten ihmisten näkökulmia asioihin. H6 kertoo yhdestä tällaisesta tapauksesta seuraavasti:

[...] Niin yksi tyttö tuli mulle sanomaan, että mun mielestä tässä koulussa opettajat kohtelevat meitä epätasa-arvoisesti. [...] Mä sanoin, että no tee galluppi. Että teet gallupin ja kysyt oppilailta, teet kyselyn ja kysyt oppilailta, että mitä mieltä ne on ja katoetaan prosentit sitten. Ja kuinka ollakaan 60–70 % oli sitä mieltä, että opettajat eivät kohtele epätasa-arvoisesti. Se ei tietenkään tarkoita, että tätä tyttöä olisi niin kun kohdeltu tasa-arvoisesti. Mutta kuitenkin hän huomasi, että siinä on niin kun, on olemassa erilaisia näkökulmia, näkökantoja. [...] (H6)

7.2.2 Itseilmaisu

Itseilmaisu-kategoriaan sisältyvä opettajien käsityksissä esiin tuleva Vaikuttamo-toiminnan tavoite liittyy erityisesti kirjoittamiseen. Tässä kategoriassa kyse ei ole vain kirjoittamisen tiedoista ja taidoista eli osaamisesta, vaan myös rohkeudesta ja halusta tuoda esille omia mielipiteitään. Opettajien käsitysten mukaan Vaikuttamo-toiminnan tavoitteena on ollut **omien mielipiteiden ilmaiseminen**, varsinkin kirjoittamalla. Tästä tavoitteesta H7 ja H2 kertovat näin:

Osaisitko sanoa jotain tietoja tai taitoja, että mitä ne oppilaat on ehkä oppinut?

[...] Mutta yksi tärkeä siinä on tietysti se, ehdottomasti se mielipiteen ilmaisun mahdollisuus, semmonen vapaus, joka siinä tulee. Että se on tärkeä jo ihan sitäkin kautta, että saa joskus tehdä, kirjoittaa just siitä asiasta, joka itseä kiinnostaa. [...] (H7)

[...] Et se on se oppiminen, et minkä näköstä se on se ja mitä mä oikeesti haluan sanoa, mikä sen mun pointti on, et mitä mä oon sanomassa, mikä on jutun otsikko. [...] (H2)

7.2.3 Motivaatio

Motivaatio-kategoriaan sisältyvänä Vaikuttamo-toiminnan tavoitteena opettajien näkemyksissä tulee esiin nuorten **kiinnostuksen herääminen yhteiskunnalliseen osallistumiseen**. Tämä kategoria eroaa osaamisen- ja itseilmaisun kategorioista juuri siinä, että se tuo esiin yhteiskunnallisen osallistumisen tarpeen ja kiinnostuksen eli motivaation toiminnan tavoitteena. Kiinnostuksen heräämisen tavoitetta H1 ja H2 kuvaavat seuraavasti:

Mikä se oppilaan tai sun kannalta on se tavoite siinä, että sinne Vaikuttamoon tai miten se oppiminen siinä toteutuu?

[...] Mutta niin se, että niille syntys joskus edes se ymmärrys siitä, että minkä takia pitäis olla jostain tietystä asiasta kiinnostunu tai huolissaan. Ja että okei, jotkut on kiinnostuneita ja huolissaan mut sitten jotkut vielä menee askeleen pidemmällekin sitten et

päättää tehdä sille jotain. Tämmösen ajatuksen tajuaminen kai ois sit varsinainen tavoite. [...] (H1)

[...] No kai sillä nyt olis semmosia laajemminkin, jos aattelee sitä Vaikuttamoa, niin olla yleensä kiinnostunu jostain asiasta. Nähdä, mitä mun ympärillä on ja miten mä voin ite vaikuttaa siihen. [...] (H2)

7.3 Oppimisen ohjaaminen

Teemahaastatteluissa opettajat kertoivat myös käsityksiään siitä, mitä nuorten kasvun tukeminen ja oppimisen ohjaaminen Vaikuttamo-toimintaan liittyen on. Opettajien käsitykset oppimisen ohjaamisesta olen luokitellut kuuteen alakategoriaan ja kahteen yläkategoriaan (taulukko 5). Opettajat toivat esiin oppilaiden kiinnostusta lähtökohtana korostavia sekä opettajan rooliin tukijana ja organisaattorina liittyviä käsityksiä oppimisen ohjaamisesta.

TAULUKKO 5. Opettajien käsityksiä oppimisen ohjaamisesta Vaikuttamo-toiminnassa

Yläkategoria I Lähtökohtana oppilaiden kiinnostus	Yläkategoria II Opettaja tukijana ja organisaattorina
1) Opetuksen eriyttäminen 2) Oppilaiden erilainen motivoituminen ja motivointi	3) Aikatauluista huolehtiminen 4) Juttujen aiheiden pohtiminen 5) Työskentelyn valvominen 6) Oppilaiden kannustaminen

7.3.1 Lähtökohtana oppilaiden kiinnostus

Lähtökohtana oppilaiden kiinnostus -yläkategoriaan sisältyvät sellaiset opettajien käsitykset oppimisen ohjaamisesta Vaikuttamo-toiminnassa, jossa opettajat korostivat nuorten omaa kiinnostusta lähtökohtana oppimisen ohjaamiselle. Opettajien mukaan juuri kiinnostuneet nuoret ovat halutesaan muun muassa kirjoittaneet juttuja Vaikuttamoon. Tällöin Vaikuttamo on toiminut **opetuksen eriyttämisen** välineenä esimerkiksi äidinkielen oppitunnilla, kuten H2 kertoo:

Onko oppilaat samassa asemassa vai lähtee se siitä kiinnostuksesta?

Joo, siis kyllä se on lähtenyt siitä kiinnostuksesta. Että ei voi, en mä oo pakottanu, en oo pakottanu ketään tekemään juttua. Et jos ei halua. Niin kyllä tää on pohjautunu kuitenkin tää eriyttäminen siihen, että jos oot kiinnostunu, jos on halua tehdä, niin tee tänne sitten juttu. Että ei, ei missään nimessä niin, että hei kaikkien täytyy tehdä. [...] (H2)

Opettajat siis kuvaavat Vaikuttamo-toiminnassa olevan pääsääntöisesti mukana vain toiminnasta erityisen kiinnostuneita nuoria. Toisaalta opettajien käsitysten mukaan Vaikuttamon parissa voi toimia myös koko oppilasryhmä, ja opettajien käsityksissä koko oppilasryhmän mukaan ottaminen toimintaan nousikin yhdeksi oppimisen ohjaamisen lähtökohdaksi. Esimerkiksi H2 kertoo koko oppilasryhmän kanssa työskentelystä seuraavasti:

[...] Eli kyllähän siitä on, oikeestaan koko luokallekin hyötyä, ne opettaa aika näppärästi sitten. Et kun me ollaan myöskin otettu niitä joittekin muitten tekstejä, koska ei se oo vaan niitten toimituskuntien juttu. Se on tässä on se sitten, että se ei saa olla niin. Eli toimituskunnat on aina jossakin luokissa, mä sanon et okei jos jollakin muulla on joku mielipide niin kirjota se. [...] (H2)

Opettajien näkemyksissä tulee myös esiin, että erilaiset oppilasryhmät vaativat erilaista oppimisen ohjausta. Jonakin vuonna esimerkiksi toimituskunta toimii hyvin aktiivisesti ja itsenäisesti, toisena vuonna vähemmän aktiivisemmin ja tarvitsee enemmän opettajan ohjausta. **Nuoret ovat siis erilaila motivoituneita toimintaan ja tarvitsevat erilaista motivointia.** H2 ja H5 kuvaavat erilailla motivoituneita nuoria seuraavasti:

[...] Eli vähän riippuu, miten virkeitä tyyppejä on ollu mukana, että minkälaisia, siis miten ne kiinnostunu siitä Vaikuttamon sivustosta. Eli se on aina kiinni vähän siitä, et miten se lähtee pyörimään. Et jonkun luokan kanssa ei ollenkaan, toisten taas ihan, sieltä löytyy ne tyypit. (H2)

[...] Se on vähän henkilöistä kiinni, että kuinka omatoimisesti he toimii, että joskus paremmin joskus huonommin. Mutta kyllähän se tietenkin opettajan piiskurointia aina vaatii. (H5)

Nuorten erilainen motivoituminen toimintaan näyttäytyy opettajien käsityksissä haasteellisena. Opettajien näkemyksissä tulee esimerkiksi esiin, että jos nuoret eivät ole kiinnostuneita Vaikuttamo-toiminnasta, niin opettajalla ei välttämättä ole keinoja motivoida nuoria mukaan. Motivoitumisen ja motivoimisen ongelmat liitetään muun muassa siihen, että nuoria ei yleisesti kiinnosta yhteiskunnallinen osallistuminen. H1 pohtii ongelmaa näin:

[...] Se että mä en tiää millä semmoseen sais sitten taitottua mukaan. Se on, se on kai aina ollu tietty porukka, jotka ei oo kiinnostunut. (H1)

Toisaalta opettajien käsityksissä oppimisen ohjaamisesta tulee esiin, että Vaikuttamo-toiminta on kiinnostanut ja motivoinut nuoria luonnostaan siten, että opettajan ei ole tarvinnut erikseen moti-

voida oppilaita toiminnan pariin. Esimerkiksi H6 kertoo valinnaisen viestinnän koko ryhmän toimineen innostuneena Vaikuttamon parissa:

[...] Koska tota mä vaan koin sen, että täähän on hienoa, että mä saan tunnilla tehdä näitä juttuja ja ne on kuitenkin innostuneita, että se ei ollu mitään pakottamista, pakottamista. [...] (H6)

7.3.2 Opettaja organisaattorina ja tukijana

Haastatteluissa opettajat puhuivat oppimisen ohjaamisesta erityisesti toimituskunnan vetäjän roolissa. Opettajien käsitysten mukaan nuoret tarvitsevat monenlaista ohjausta Vaikuttamo-toimintaan liittyen. Kuten yläkategoriaan II on tiivistetty, opettajat käsittävät ohjauksen oppimisprosessin tukemiseksi ja organisoimiseksi, kokonaisuuden hallinnaksi, johon liittyy monenlaista konkreettista asioista huolehtimista. Ohjauksen tarvetta ja esimerkiksi **aikatauluista huolehtimista** H6 kuvaa seuraavasti:

Miten sä sitten ajattelet sun toiminnan opettajana siinä? Mitä se ohjaus sitten oli?

[...] Että mä en oikein usko siihen, että neljä- viisitoistavuotiaiden toimituskunta pärjää ilman ohjaavaa opettajaa. Mä olen valitettavasti tätä mieltä. Siellä ei, heillä on niin tuhat ja yksitoista asiaa mielessä, että voi olla, että sitten ei aikataulut pidä paikkaansa. Että jos siellä pitäisi olla Viikon vaikuttaja siihen päivään mennessä, niin ei varmasti ole, jos ei opettaja ole sanonut. Ja sitten että onko teillä juttu valmis. Että kyllä nuoriso on nuoriso ja näin. Että siihen, että ne oppilaat toimisi ihan itsenäisesti, niin siihen mä en valitettavasti itse usko. (H6)

Organisaattorina ja tukijana opettaja osallistuu myös **juttujen aiheiden pohtimiseen** yhdessä nuorten kanssa. Toisaalta opettajien käsityksissä tulee esiin, että nuoret tarvitsevat tukea juttujen aiheiden valinnassa, toisaalta käsityksissä korostuu se, että juttujen aiheet lähtevät nuorten omista kiinnostuksen kohteista. Juttujen aiheiden valinnasta H4 kertoo näin:

[...] Ja sitten tietysti se, että kenestä ne tehdään ne jutut, että ja mistä aiheesta. Että sitä tietysti yhdessä mietitään. Että osa niistä jutuistahan on valmiita, että siinä on se Viikon vaikuttaja, joka on aina jonkun kouluyhteisön oppilas. Ja sitä mietitään, kuka se vois olla, joka on niin kiinnostava, että hänet halutaan siellä esitellä. Ja sitten nämä kuukauden tekijät, niitten valinnassa oppilaat tarvii ehdottomasti mun mielestä opettajaa, koska niillä ei ole tietoa siitä, ketä virkamiehiä meillä on tai ketä semmosia kiinnostavia aikuisia, jotka olisi hyvä esitellä nuorille. Niin se aika pitkälle on ollut riippuvainen opettajasta. Joskus kyllä tulee oppilailtakin ihan hyviä ideoita ja on taidettu kirjoittaaakin niin kun oppilaitten ehdotusten pohjalta juttuja niistä Kuukauden tekijöistä. [...] (H4)

Oppimisen ohjaamiseen liittyy opettajien näkemysten mukaan myös oppilaiden **työskentelyn ja toiminnan valvomista**. Valvominen liittyy esimerkiksi Vaikuttamoon kirjoitettujen juttujen sisältöön ja tasoon tai nuorten patistamiseen ja perään katsomiseen. Esimerkiksi H2 kertoo ohjauksen olevan juttujen sisällön valvontaa ja tietyn tason ylläpitoa, ja H4 kuvaa, kuinka opettajan on joskus patistettava oppilaita juttujen kirjoittamiseen:

Niin se on just se, ehkä se on se ohjaus siinä se, että pysytään tietyllä tasolla. Et se on tietyllä lailla korrektia ja että se on tän julkaisun, et siinä on opittu se minkälaista juttua voidaan julkaista. [...] (H2)

[...] Niin joskus se on vaan niin, että heidän ne kiireet johtaa siihen, että sitten pitää ihan oikeesti vähän tönä ja mieltä sitä, että mikä voisi olla kiinnostavaa lukea. [...] (H4)

Oppimisen ohjaaminen Vaikuttamo toiminnassa on opettajien käsitysten mukaan myös nuorten kannustamista. Oppimisen tukijana opettaja myös aktiivisesti **kannustaa** nuoria esimerkiksi juttujen kirjoittamisessa. Opettajien käsityksissä kannustaminen tuli esiin esimerkiksi oppilaiden juttujen hyväksymisenä, josta H4 kertoo näin:

...ja sitten ne ehkä tarvii semmosta, että mä huomasin, että ne haluaa, että mä luen ne niitten jutut. Ja mä sanon niistä jotakin. Että, voiko niitä julkaista ja sanon jotain omia mielipiteitä. Että ne on ehkä epävarmoja siitä, että onko ne riittävän hyviä ne niitten jutut. [...] (H4)

7.4 Ongelmia ja haasteita

Opettajat toivat haastatteluissa esille monenlaisia käsityksiä Vaikuttamo-toiminnan toteuttamiseen koulun käytännöissä liittyvistä ongelmista ja haasteista. Olen luokitellut nämä käsitykset yhdeksään alakategoriaan ja kolmeen yläkategoriaan (taulukko 6). Opettajien käsityksissä tuli esiin koulun ja opetuksen resursseihin, integrointiin ja yhteistyöhön sekä kansalaissivusto-projektiin liittyviä ongelmia ja haasteita (ks. Kotilainen 2000).

TAULUKKO 6. Opettajien käsityksiä Vaikuttamo-toiminnan ongelmista ja haasteista

Yläkategoria I Resurssiongelmia	Yläkategoria II Integroinnin ja yhteistyön ongelmia	Yläkategoria III Kansalaissivusto-projektiin liittyviä ongelmia
1) Ajan puute 2) Rahan puute 3) Oppituntirakenne 4) Puutteelliset välineet	5) Integrointi muuhun opetukseen 6) Opettajien välisen yhteistyön puute	7) Päättäjien osallistumattomuus 8) Sivuston sisältö 9) Toiminnan jatkuvuus

7.4.1 Resurssiongelmia

Resurssiongelmiä-yläkategoriaan sisältyvät käsitykset, joissa korostuu opettajan kokemus ongelmista tai haasteista erilaisissa koulun tai opetuksen resursseissa, kuten ajankäytössä tai välineissä. Opettajat kuvaavat Vaikuttamo-toimintaa oman työn ohella toteutettavaksi ylimääräiseksi työksi, johon ei ole varattu varsinaista työaikaa ja josta ei makseta erillistä korvausta. Opettajan käsityksissä tuli usein esiin samanaikaisesti sekä ajan että rahan puute. Näistä **ajan puutteen ja rahan puutteen** ongelmista H2 ja H6 kertovat seuraavasti:

Onko jotain että jos joku olisi toisin, niin sun olisi helpompi käyttää tai soveltaa sitä Vaikuttamoa?

Ehkä koko koulun kannalta se on toiveajattelua, että olis jotain yhteisaikaa, olis joku tietty aika tai siitä sais tietyn korvauksen, kun sä teet sitä. Koska nythän sitä, se on vain niinkun oppituntien puitteissa, siihen ei ole yhtään mitään. (H2)

[...] Mutta että näin tää vaan nykypäivänä on. Että siihen pitäisi sitten antaa jotenkin meille tunteja ja resursseja vetää tämmöstä. Että kyllähän se, jokainen, olkoon nyt minkä ammatin, alan ihminen tahansa, että siihen työn päälle vielä jotain. Niin kyllä se vähän herättää kysymyksiä. (H6)

Varsinkin ajan puutteeseen liittyviä ongelmia kuvaavat lukion opettajat. Opettajien käsityksissä tulee esiin, että lukion arki saatetaan kokea kiireiseksi ja oppisisällöt niin täysiksi, ettei Vaikuttamoa ehditä tai osata hyödyntää omassa opetuksessa. H4 ja H3 kertovat lukion arjen kiireisyydestä näin:

[...] Että ne kurssit on aika tiukkoja ja se aika rajoittaa sitä, että miten sitä voi hyödyntää. Näin mä ainakin itselleni sen selitän, että se on ehkä se syy, miksi lukiossa, ainakin minä, en ole käyttänyt sitä niin paljon kuin olisi voinut käyttää. [...] (H4)

[...] Mutta lukiossa kuitenkin tällä hetkellä, sille ei voi mitään, se on ikävä asia, mutta ylioppilaskirjoitukset määrää niin paljon tätä toimintaa, et nää kurssit on niin täyteen ahdettuja ja nyt kun tulee uusi koetyyppi ja entistä enemmän sellaisia tehtävänantoja,

joihin meidän pitää niitä valmentaa, niin siinä ikään kuin mä en ole vielä keksinyt keinoja sitten käyttää, käyttää tällöisiä uusia tapoja. [...] (H3)

Ajan puutteen ongelmat vaikuttavat opettajien käsitysten mukaan myös ajankohtaisiin asioihin reagoimiseen. Verkko on luonteeltaan nopeasti päivittyvä media, ja usein myös yhteiskunnalliset asiat, esimerkiksi kaupungin päätöksenteossa, vaativat nopeaa kannanottoa. Tämä ajankohtaisiin asioihin reagoiminen ja niistä kirjoittaminen Vaikuttamoon nousi opettajien käsityksissä esiin ongelmallisena asiana koulun kiireisessä arjessa. Tästä H7 kertoo näin:

[...] Tai jos on joku ajankohtainen asia, niin senhän pitäisi toimia aika nopeesti. Ja se oli se mikä mun mielestä lukion arjessa on se ongelma. Että jos pitää tehdä nopeesti asioita, niin sitten kun on niin paljon muutakin. [...] (H7)

Lisäksi opettajat kuvasivat Vaikuttamo-toiminnan ongelmana koulun oppituntirakenteen. Oppituntirakenteella opettajat viittasivat esimerkiksi vähäisiin yhden oppiaineen viikkotunteihin. Käytännössä opettajien käsityksissä tuli esiin ongelmana muun muassa se, ettei vähäisten viikkotuntien puitteissa ole aikaa esimerkiksi juttujen kirjoittamiseen. Tätä hankaluutta juttujen kirjoittamisen aika-tiluissa pysymiseen H6 kuvaa seuraavasti:

[...] Että siitähän olikin paljon puhetta, että esimerkiksi kun alkusyksystä aika vähän toimituskunnat toimittivat Vaikuttamoon juttuja. Mä yritin sitten jossain kokouksessa sanoakin, että ei me olla saatu valmiiksi niitä vielä ja sitten kun on kaksi tuntia viikossa, niin ne ei tuu niin äkkiä. [...] (H6)

Resurssiongelmana opettajien käsityksissä tulivat myös esiin **puutteelliset välineet**. Opettajat tarkoittivat välineillä pääasiassa tieto- ja viestintätekniikkaa, erityisesti tietokoneita internet-yhteyksineen. Puutteelliset välineet opettajat kuvasivat ongelmaksi silloin, kun koululla ei ollut toimivia laitteita, uutta tekniikkaa tai koulun tietokoneluokkaan oli vaikea päästä. Näitä ongelmia H1 ja H5 kuvaavat seuraavasti:

Miten se toimii sun mielestä, että onko se [Vaikuttamo-toiminnan toteuttaminen] vaikeaa?

[...] Että sitten se kaatuu tällöisiin konkreettisiin esteisiin. Että eihän meillä ole koneita oppilaille. Me emme pääse siis sen tiedon lähteille, kun me emme pääse esimerkiksi atk-luokkaan. Se saattaa kaatua tällöiseen yksinkertaiseen asiaan. Kuin että meillä olisi jokaisella oppilaalla oma kannettava. Että tää on vielä, tää on vielä semmonen suuri este, että pitää varata luokka, jonne et noin vaan pääse. Koska koneita on rajallinen määrä. [...] (H5)

On se semmonen pullonkaula. Se on, kun laitteita on liian vähän. Tai sitten, kun ei niitä, ei pysty luottamaan siihen, että ne pelaa. [...] (H1)

Puutteelliset välineet eivät kuitenkaan ole opettajien käsitysten mukaan ongelma esimerkiksi sellaisissa tapauksissa, joissa koululle on hankittu yksi kannettava tietokone ja digitaalikamera toimituskunnan käyttöön. Hämeenlinnan seudun mediakeskus -hankkeen puolesta jokaiselle koululle on toimitettu digitaalikamerat, mutta kannettavien tietokoneiden hankkiminen on ollut koulun omalla vastuulla. Osalla toiminnassa mukana olevien koulujen toimituskunnista oli siis käytössä kannettava tietokone, osalla ei. Esimerkiksi H4 kertoo välineiden ja tieto- ja viestintätekniikan sujuvasta käytöstä näin:

Miten teidän koululla tämä laitepuoli, että sehän on tietysti toinen, mistä saattaa tulla niitä ongelmia sitten että, päästääkö atk-luokkaan?

No meillä on esimerkiksi, toimituksella on oma kone, kannettava tietokone. Ja sitten on kamera. Eli periaatteessa juttujen kirjoittaminen onnistuu toimitukselta. Jos jollakin ei ole kotona konetta, niin hän voi aina sen lainata ja kirjoittaa sen sillä kannettavalla tietokoneella. Sitten tää koulun, tai siis tämän, se on Vaikuttamo-toimituksen digitaalikamera, niin se on sitten sen toimituksen käytössä. Että se on aina tietyn ajan jollakin yhdellä oppilaalla tai ryhmällä ja sitten aina kun ne ei tarvi sitä, niin se pitää sitten palauttaa tai antaa seuraavalle. Että kyllä meillä nekin on aika hyvin hoidettu. [...] (H4)

7.4.2 Integroinnin ja yhteistyön ongelmia

Yläkategorian II eli integroinnin ja yhteistyön ongelmiin liittyvissä opettajien käsityksissä korostuivat opetusresurssien sijasta eri oppiaineisiin yhdistäminen ja yhteistyö muiden opettajien kanssa Vaikuttamo-toiminnan ongelmia. Haastatellut opettajat olivat joko historian ja yhteiskuntaopin tai äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia, ja näihin oppiaineisiin Vaikuttamon integrointi on opettajien käsitysten mukaan luontevaa. Vaikuttamo-toiminnan **integroiminen muiden oppiaineiden opetukseen** koettiin kuitenkin haasteena, kuten H2 kuvaa:

[...] Jokaisessa aineessa on ne omat oppisisältönsä, omat juttunsa. Miten sen liittää että historia- ja yhteiskuntaoppi ja äidinkieli on selkeesti luontevia, todella luontevia kanavia, mutta miten kielenopettaja esimerkiksi käyttää. Enpä tiedä. (H2)

Opettajien käsitysten mukaan myös **yhteistyö muiden oppiaineiden opettajien** kanssa on yksi Vaikuttamo-toimintaan liittyvä haaste. Opettajat esimerkiksi kuvasivat, että toimintaan ei ole lähtenyt mukaan laajasti opettajia oman koulun sisältä, vaan Vaikuttamon parissa toimii useimmiten yksi tai kaksi aktiivista opettajaa koululta. Tästä yhteistyöhön liittyvästä ongelmasta H2 kertoo näin:

[...] Ja se vaikeushan on ollut koko ajan siinä, että siihen ei oo tullu uusien opettajaryhmien jäseniä mukaan. Se ei oo niinkun tarttunu, kuitenkaan, eihän me tiedetä kuinka paljon se on tarttunu. Et sitä ei oo vielä tutkittu sillain. Mehän on yritetty sitä mainostaa, mutta... (H2)

Opettajat kuvasivat myös käsityksiään yhteistyön ongelmien syistä. Yhtenä syynä opettajien käsityksissä nousi esiin opettajien oppiainekeskeinen ajattelu. Haastateltujen opettajien käsitysten mukaan on tyypillistä, että yläkoulun ja lukion opettajat ajattelevat Vaikuttamo-toiminnan vain tietyn oppiaineen oppisisältöihin kuuluvaksi, eivätkä näe mahdollisuuksia oppiainerajat ylittävään toimintaan. Oppiainekeskeistä ajattelua H5 kuvaa seuraavasti:

Mutta just että se yhteistyö täällä koulun sisällä on se yksi ongelma, mikä siihen liittyy?

[...] Kun tämä ajattelu on vähän tämmöistä oppiainekeskeistä, ainakin yläkoulussa, että toi kuuluu sulle ja toi kuuluu mulle. Jos ajatellaan, että ei ole oppiainerajoja, vaan on joku teema, jota opiskellaan vaikka useamman oppiaineen, yhdessä oppiainerajat kaataen. Näinhän sen pitäisi mun mielestä olla. (H5)

Toisaalta opettajien käsitysten mukaan yhteistyössä muiden opettajien kanssa on myös onnistuttu. Onnistunut yhteistyö eri oppiaineiden opettajien tai eri koulujen oman oppiaineen kollegojen kanssa on opettajien näkemysten mukaan ollut antoisaa ja opettavaista. Onnistuneesta yhteistyöstä H7 ja H4 kertovat näin:

[...] Että kyllä mä ajattelen niin kun, että mun opettajan työssä kaikkein parhaita asioita on ehdottomasti ollut se toisten opettajien kanssa yhteistyön tekeminen. [...] Niin sitten tää tämmönen näkökulmien avartaminen niin kun muitten oppiaineitten asioihin, niin se on ollut hirveen hyvä ja kauheen kiva ideoida asioita yhdessä ja suunnitella. Se on yksi tämän työn parhaita puolia. (H7)

[...] Ja musta se on ollu se etu koko ajan Vaikuttamossa, että se näkemys asioista niin kun vähän laajenee. Että tajuaa, lukion opettajathan on joskus itseriittoista porukkaa, niin siinä näkee sen, että mitä tapahtuu yläasteella. Ja saa tietoa siitä, että mitä siellä

tehdään. [...] Että kyllä siitä on selvästi niin kun, henkilökohtaista hyötyä ollut siitä Vaikuttamosta, että se on laajentanut sitä semmosta oman työyhteisön käsitettä. Että se työyhteisö ei olekaan välttämättä pelkästään tämä oma koulu, vaan se on koko kaupunki. [...] (H4)

7.4.3 Kansalais sivusto-projektiin liittyviä ongelmia

Yläkategoriaan III eli kansalais sivusto-projektiin sisältyvät ongelmat opettajien käsityksissä eivät liity resursseihin tai opetustyöhön, vaan nimenomaan Vaikuttamo-projektin kaltaiseen hankkeeseen. Tähän kategoriaan kuuluvana ongelmana opettajien käsityksissä tuli esiin se, että yrityksistä huolimatta kaupungin päättäjät eivät ole osallistuneet Vaikuttamo-sivuilla ja siten kuulleet nuorten ääntä. H5 kertoo tästä **päättäjien osallistumattomuudesta** seuraavasti:

No laajemmin yksi suuri ongelma on siis tämä päättäjien osallistumattomuus. Että päättäjähän on pihalla kuin lumiukot ollu näissä, ne ei ole niin näitä sivustoja silleen seurannut, että se on sääli. Että heidän niin kun kouluttaminen tai sisäistäminen tähän niin se on ollut yksi semmoinen suuri este. Mutta sekin vie ilmeisesti aikansa. (H5)

Opettajien käsityksistä nousi esiin myös **sivuston sisältöön** liittyvä ongelma. Opettajien käsitysten mukaan Vaikuttamo-sivuston sisältö ei ole välttämättä soveltuva lukiolaisille tai lukiolaisten opetukseen, koska esimerkiksi samanlainen sisältö sivustolla ei välttämättä kiinnosta sekä lukiolaisia että yläkoululaisia. Sisällön relevanttiutta lukiolaisille H6 ja H4 pohtivat näin:

Että meillä oli sitten lopuksi olikin noissa kokouksissa puhetta, että pitäisikö lukiolaisille olla omat sivut. Että se saattaa olla, että heitä ei samat asiat kiinnosta, kun 14-vuotiaita enää. (H6)

[...] Että tietysti ne, keskustelun taso, niin se keskimäärin mun mielestä lukiolaisen kannalta ei ole ollut mitään kauheen relevanttia. Että siellä on liikaa minun mielestä semmosta keskustelua, jonka lukiolainenkin kokee lapselliseksi. [...] (H4)

Opettajien haastattelut toteutettiin syyskuussa 2005. Hämeenlinnan seudun mediakeskus -hanke oli päättymässä vuoden 2005 lopussa, ja Vaikuttamo-toiminnan jatkoa pohdittiin juuri haastattelujen toteuttamisen aikoihin. Opettajien käsityksissä Vaikuttamoon liittyvistä ongelmista nousikin esiin huoli sivuston ja koko toiminnan **jatkuvuudesta**. Opettajien käsityksissä tuli erityisesti esiin, että toiminnan jatkamiseen ja sivuston ylläpitämiseen tarvitaan jotakin ulkopuolista tahoja. Jatkuvuuden ongelmaa ja ulkopuolisen organisaattorin tarvetta H5 ja H4 kuvaavat seuraavasti:

[...] Tämä mediakeskus on ollut kuitenkin tässä semmonen hyvä suunnannäyttävä ja piiskuri meille opettajille, että jos se jää nyt yksittäisen opettajan, koulun varaan niin siinä on suuri vaara, että meillä jää tavallaan hyvä, hyvä projekti kesken. Että se riippuu nyt paljon opettajista sitten. (H5)

[...] Ja se vaatii kuitenkin mun mielestä selvästi ulkopuolisen henkilön, joka lähtis sitä kehittämään. Että opettaja, riviopettaja, joka tekee sitä arkityötä, niin se ei, sillä ei ole teknisiä valmiuksia, sillä ei ole aikaa. Ja kun tää on kuitenkin koko kaupungin alueelle tarkoitettu sivusto niin sitten se intressikin voi olla kuitenkin enempi siihen omaan kouluun kiinnittyvä. (H4)

7.5 Vaikuttamon merkitys nuorten kasvun tukemisessa

Teemahaastattelussa opettajat pohtivat myös Vaikuttamo-sivuston ja koko projektin merkitystä nuorten kasvun tukemisessa. Opettajien käsitykset Vaikuttamon merkityksestä nuorten kasvun tukemisessa olen luokitellut kahdeksaan alakategoriaan ja kolmeen yläkategoriaan (taulukko 7). Opettajien käsitysten mukaan Vaikuttamo-projektiin liittyy pedagogisia, yhteiskunnallisen osallistumisen ja median mahdollisuuksia.

TAULUKKO 7. Opettajien käsityksiä Vaikuttamon merkityksestä nuorten kasvun tukemisessa

Yläkategoria I Pedagogisia mahdollisuuksia	Yläkategoria II Yhteiskunnallisen osallistumisen mahdollisuuksia	Yläkategoria III Median mahdollisuuksia
1) Nuorille merkityksellisiä sisältöjä 2) Vuorovaikutus vertaisryhmässä 3) Itse tekeminen ja kokeminen 4) Opettaja uudessa roolissa	5) Todelliset vaikuttamisen kokemukset 6) Yksi vaikuttamisen kanava lisää	7) Tekniikka ja väline houkuttuksena 8) Verkkojulkisuus

7.5.1 Pedagogisia mahdollisuuksia

Pedagogiset mahdollisuudet -kategoriaan sisältyvät ne opettajien käsitykset, joissa korostuu Vaikuttamo-toiminnan merkitys oppimiselle ja opettamiselle. Opettajien käsitysten mukaan Vaikuttamo-toiminta on tuonut nuorten elämästä nousevia, nuoria koskettavia ja **nuorille merkityksellisiä sisältöjä** opetukseen. Esimerkiksi äidinkielen kirjoittamistehtäviin on löytynyt sisältöjä nuoria kiinnostavista asioista nuorten arjesta, kuten H2 kertoo:

[...] Eli se on mulle oppisisältö. Se on mulle esimerkiksi kirjoittamisen harjoittelu, et on se sisältö, miksi kirjoitetaan. [...] Siinä on se sisältö, että okei jos sä oot sitä mieltä että aula on ihan kauheessa kunnossa taikka aula on kamala. No mitä sä tekisit? No kirjoita mielipideteksti. (H2)

Opettajien käsitysten mukaan myös kansalaisvaikuttamiseen, erityisesti omaan lähiympäristöön tai kouluun vaikuttamiseen on Vaikuttamo-projektin myötä löytynyt todellista, nuorten elämään liittyvää sisältöä. Vaikuttamo-sivuston kautta on mahdollistunut myös nuorille itselle tärkeisiin ja läheisiin asioihin vaikuttaminen ja niistä keskusteleminen. Esimerkiksi H5 pohtii nuoren motocross-harrastusta ja siihen liittyvää vaikuttamista seuraavasti:

Kyllä mä olen ainakin huomannut, kun on käyty siellä keskustelupalstalla, että jollakin passiivisella oppilaalla saattaa olla joku semmonen harrastus, joka tota, vaikka nyt otetaan esimerkkinä, harrastaa vaikkapa, motocrossia. Et jos ei täällä ole kunnan rataa, niin se oppilas saattaa olla hyvinkin kiinnostunut, jos sille sanoo, että sähän voit pyrkiä vaikuttamaan täältä Vaikuttamo-sivustojen kautta. Jos sitä motocross-rataa ei ole, niin ota kantaa sinne, miksei sitä ole Hämeenlinnassa. [...] Mutta kukaan ei ole sitä motocrossista joka päivä esimerkiksi koulussa puhuu. Mutta se voi olla tälle kaverille tärkeä ja hänen tärkein asia elämässä sillä hetkellä tai harrastus. (H5)

Pedagogisena mahdollisuutena opettajien käsityksissä tuli myös esille **vuorovaikutus vertaisryhmässä**. Vaikuttamo-projektissa nuoret ovat esimerkiksi saaneet mahdollisuuden tutustua eri koulujen oppilaisiin ja toimia yhdessä näiden muiden kaupungin koulujen oppilaiden kanssa, kuten H3 kertoo:

[...] Minusta se on niin kun semmosta oppimista, jonka ne oppi vuorovaikutuksessa toisten koulujen oppilaiden kanssa. Minusta se on tosi hyvä asia, ettei se jää ihan tämmöseksi koulun sisäiseksi puuhasteluksi. [...] (H3)

Oppimista tukevaa vuorovaikutusta vertaisryhmässä on ollut myös esimerkiksi juttujen kirjoittaminen parityönä. Parityöksi organisoitua juttujen kirjoittamista H4 kuvaa seuraavasti:

[...] Ja sitten mä olen sillä lailla organisoinut sen, että ne kirjoittais niitä juttuja parityönä. Siksi että siinä on kuitenkin sitten aina se toinen sanomassa, että kannattaako tämmöstä kirjoittaa ja miten kirjoittaa. Että se ennakkosensuuri, ennakko tämmönen jutun lukeminen, tapahtuu jo siellä, sen parin kanssa. (H4)

Vaikuttamo-toiminnan merkitys oppimiselle ja opettamiselle on opettajien käsitysten mukaan ollut myös siinä, että toiminta Vaikuttamon parissa on mahdollistanut nuorten oman aktiivisen tekemisen

ja käytännön toiminnan. Kyse on siis mediakasvatukselle tyypillisestä tekemällä ja kokemalla oppimisesta. Tästä **itse tekemisestä ja kokemisesta** H7 kertoo näin:

No kyllähän se aina niin kun käytännön tekeminen niin kun varmasti on ihan eri asia, kun se että sitä käsitellään jonkun muun tekstiä. [...] Kyllähän itse tekemällä oppii sitten semmosia asioita ja niin kun pystyy tekemään havaintoja asioista, joita ei sitten niin kun välttämättä. Se oma kokemus ja tekeminen ja elämys on siinä semmonen. (H7)

Esimerkiksi projektitöissä nuoret ovat oman aktiivisen tekemisen ja asioista selvää ottamisen kautta havahtuneet itse huomaamaan uusia asioita. H6 kertoo esimerkin työstä, joka tunsu opettajien kohdeltavan oppilaita epätasa-arvoisesti ja opettajan ohjauksesta lähti selvittämään tätä asiaa laajemmin kouluyhteisössä:

[...] Niin että siinä oli mun mielestä, että siinä oli tämmöstä kasvattamista myös. Et ei sun, et mitäs, ei kannata ruveta paasaamaan, että kyllä täällä on kaikki mukavia opettajia. Vaan pikemminkin, että no mee kattoon nyt, että mitä mieltä muut on. Ja sitten tää kyseli vielä opettajilta tästä oppimisympäristöstä. Niin mä aattelin no tähän on paljon parempi tapa kasvattaa, kun se, että niin kun tavallaan ei anna hänen selvittää sitä asiaa. Että heti tyrmää, että eipäs eipäs. (H6)

Pedagogisena mahdollisuutena opettajien käsityksissä Vaikuttamo-toiminnan merkityksestä tuli lisäksi esiin opettajien mahdollisuus toimia uudessa, perinteisestä luokan edessä seisovasta opettajasta eroavassa roolissa. Tähän **uuteen rooliin opettajana** liittyi opettajien käsityksissä oppilaiden aktiivinen toiminta ja opettajan toimiminen taustalla oppimisen ohjaajana. Uutta roolia opettajana H7 ja H4 kuvaavat seuraavasti:

[...] Niin se anto ihan erilaisen lähestymistavan mun mielestä siinä mielessä opetuksen, että kun mä olen täällä luokassa, niin mä olen monta kertaa täällä edessä ja vaikka mä kiertelin täällä, niin edelleenkin välttämättä ei tule sitä samanlaista tunnetta, mikä tuli tuolla atk-luokassa, kun yhtäkkiä tajusi, että kaikki keskittyy omaan tekemiseen. Ja mä kuljen siellä ja autan niin paljon, kun pystyn ja enkä mä ollut enää ollenkaan niin kun semmonen edessä seisova opettaja, tavallaan. Että vaikka mä en niin kun pyri olemaan se, niin sitten mä kuitenkin luokassa huomaan, että mä helposti siinä tilanteessa oon. Että se oli niin kun kyllä sen alkuvaiheen semmosia, mun mielestä hienoimpia oivalluksia. Että mähän täällä tosiaan ohjaan tätä, tätä näin tätä juttua ihan eri tavalla. [...] (H7)

[...] Että varmaan se Vaikuttamon idea on se, että ne oppilaat tekee, eikä niin kun opettaja käske niitä tekemään. Että sen opettajan pitäisi häivyttää itsensä sinne taustalle, että tietysti opettajaakin tarvitaan, mutta mitä vähemmän se näkyy, niin sen parempi. [...] (H4)

Opettajien käsitysten mukaan Vaikuttamo-projekti on siis antanut mahdollisuuksia lähestyä opettajan roolia uudella tavalla ja esimerkiksi kokeilla uusia opetusmenetelmiä. Myös opettajat ovat näin ollen olleet oppijoita projektissa. Esimerkiksi H5 kertoo Vaikuttamon toimineen hyvänä välineenä uusien opetusmenetelmien kokeilemisessa:

No yksi oppi on varmaan se, että oppiminen ei ole enää siinä mielessä, ei voida ajatella sillain perinteisesti, että sä istut luokassa ja avaat kirjan. Että se on nähtävä varmaan niin, että sä avaat koneen ja toimit siellä, hankit tietoa sieltä, työstät sitä sen avulla elikkä se on sulle hyvä väline hankkia tietoa, prosessoida, muokata. Kaikkee tämmöstä. Ja sitten kun tää sähköinen viestintä on tätä päivää, niin Vaikuttamo on ollut siinä aika hyvä tämmönen opetusväline. Tämmönen meidän hyvä tämmönen, harjoitusaihio, joka on antanut meille niin kun mahdollisuuden kokeilla erilaisia opetusmenetelmiä. [...] (H5)

7.5.2 Yhteiskunnallisen osallistumisen mahdollisuuksia

Oppimiseen ja opettamiseen liittyvistä mahdollisuuksista erillisinä opettajien käsityksissä Vaikuttamo-projektin merkityksestä nousi esiin nuorten yhteiskunnalliseen osallistumiseen liittyviä mahdollisuuksia. Opettajien näkemysten mukaan Vaikuttamo-projektissa merkityksellisiä ovat olleet **todelliset vaikuttamisen kokemukset**: nuorten mahdollisuus saada äänensä kuuluviin ja kokea todella vaikuttaneensa. Esimerkiksi H5 kertoo koulun laajasta vaikuttamisprojektista, jonka päätteenä koulutielle saatiin hankittua oppilaiden aloitteesta hidaste:

[...] Ja sitten, että oppilas itse niin kun näkee, että sen ääni kuuluu. Nyt ne näkee sen hidasteen siinä. Niin että ei se oo vaan, että kyllähän meillä on paljon ideoita, mutta eihän ne koskaan mene läpi. Mutta tää nyt oli esimerkki siitä, että kyllä se vaan voi mennä läpi. [...] (H5)

Opettajien käsitysten mukaan Vaikuttamo on myös tarjonnut nuorille **yhden uuden kanavan lisää** vaikuttamiseen ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Toisaalta opettajan käsityksissä korostui se, että Vaikuttamo on vain yksi kanava muiden, perinteisten vaikuttamisen kanavien joukossa. Toisaalta Vaikuttamo näyttäytyi opettajien kuvauksissa erityisenä, paikallisena nuorten osallistumisen paikkana. H1 ja H4 kuvaavat tätä uutta kanavaa seuraavasti:

[...] Tai katotaan nyt se tämänkin kanavan kautta, mahdolliseksi. Et niitä olis niinku monta erilaista kanavaa, vaikuttamiselle, tämä on yks niistä, niistä niin tota. Silloin ei ainakaan voi syyttää että on niinkun, että mahdollisuuksia olis, lähtee etenemään asioissa. [...] (H1)

[...] Mutta itse mä ajattelen näin, että se on semmonen ensimmäinen askelma, jonka jälkeen oppilas voi kyllä palata sinne pimeyteen tai siihen tilaan, että se ei ole kiinnostunut pätkäkään. Mutta se mahdollistaa sen, että se antaa sen tiedon, miten voin vaikuttaa ja sitten se antaa sen äänitorven tuoda esiin se oma mielipide. [...] Niin kun, että se on musta aika semmonen iso etu kuitenkin, että on paikka minne voi, mihin voi mennä ja sitten esittää niitä omia näkemyksiä, koska aika monessa muussa suomalaisessa kaupungissa tämmöstä paikkaa ei ole. (H4)

7.5.3 Median mahdollisuuksia

Kategorian III käsityksissä korostuu median merkitys Vaikuttamo-projektissa. Opettajien käsitysten mukaan Vaikuttamo-toiminta on nuorille tutun ja nuoria kiinnostavan tekniikan, kuten tietokoneiden, digitaalikameran ja tietoverkon avulla houkutellut oppilaita pohtimaan yhteiskunnalliseen osallistumiseen liittyviä asioita. Media on siis **välineenä ja tekniikkana houkutellut** nuoria. Tästä houkutuksesta H2 kertoo seuraavasti:

[...] Se on aika kiva tunne niille, kun ne saa, antaa niille kameran ja antaa tuota kannettavan: ole hyvä, tee juttu, ota kotiin nää. Onhan siinä pikkasen semmosta, kyllähän nää tykkää näistä laitteista. Et siinä on tämmönen pieni, kyllähän ne tarvitsee siis tämmösiä asioita, et ne pitää olla kunnossa. [...] (H2)

Nuorten kasvua on opettajien käsitysten mukaan tukenut myös mahdollisuus omien ajatusten julkaisemiseen verkossa Vaikuttamon kautta. Vaikuttamo-sivusto on näin ollen mediana tarjonnut **verkkojulkisuutta nuorten tuotoksille ja mielipiteille**. Esimerkiksi H2 kertoo, että mielipiteistä keskusteleminen juuri laajemmassa julkisuudessa kuin luokkahuoneen sisällä on ollut merkityksellistä:

[...] Että jos mä kirjotan jonkun mielipiteen, jos mä saan siihen jonkinlaisen vastauksen tai joku on kiinnostunu siitä ja se herättää jotain keskustelua. Et kyllähän niinku se on erilainen foorumi, kun se että luokassa luetaan omia mielipiteitä. Ne jää siihen, okei ei ne vaikuta mihinkään ja me voidaan keskustella niistä hetken aikaa ja väitelläkin niistä ja muuta. Mutta se ei vie yhtään eteenpäin. Niin onhan se nyt ihan eri asia, kun se on siellä, verkossa. [...] (H2)

Opettajien näkemysten mukaan tämä julkisuudessa toimiminen eli juttujen kirjoittaminen Vaikuttamoon tai omien mielipiteiden ilmaisu keskustelupalstalla on myös tavallaan itsestään opettanut nuorille kirjoittamiseen liittyviä taitoja. Kun esimerkiksi jokin äidinkielen kirjoitustehtävä tehdään varta vasten verkossa julkaistavaksi, on sen kieliasuun kiinnitettävä erityistä huomiota. Tätä H2 kuvaa seuraavasti:

Mitä sä aattelet, että mikä siinä on se asia mikä siinä opettaa, että minkä kautta siinä oppii?

[...] Ja kun sä kirjotat, niin sä et kirjota sitä semmosta, semmosta ihan semmosta puhekieltä, sun täytyy muotoilla se niin, että se on kunnollista kieltä. Eli sä joudut ylittään siinä semmosen kynnyksen, joka esimerkiksi joillekin pojille on ihan oikeasti, et mitä väliä sillä on, et sillä on väliä, kun se on näkyvissä. Et sit sillä on väliä. Eli tää on nyt sit se, tässä liikutaan nyt sillä, että onks millään väliä ja onks millään tota et miks mun pitää, miks mun pitää oppia kirjottaa siististi. [...] (H2)

Opettajien käsityksissä tuli myös esiin se, että Vaikuttamo voidaan ajatella paikalliseksi vaihtoehdokseksi mediaksi ja julkaisemisen foorumiksi nuorille. Esimerkiksi H6 kertoo, että Vaikuttamossa julkaistiin nuorten tekemä juttu, jota ei julkaistu paikallisessa sanomalehdessä:

... meillä oli tämmönen nettiriippuvuudesta tehty juttu. Niin pojat tossa [palautepaperissa] toteaa, että he tarjosi sitä Hämeen Sanomiin, mutta se ei kelvannu Hämeen Sanomiin, niin sitten se Vaikuttamo oli siinä suhteessa se foorumi, joka sen julkaisi. [...] (H6)

Verkkojulkisuuden merkitys on opettajien näkemysten mukaan ollut myös siinä, että se on ollut myös kirjoittamista motivoiva tekijä - ainakin osalle nuorista. Julkisuutta motivaationa H4 ja H7 kuvaavat seuraavasti:

...että kyllä mä uskon että niitä [oppilaita] ajaa, motivoi se, että ne saa omia juttuja julkaista, ne on siellä luettavissa. [...] (H4)

[...] Totta kai se on [motivoiva tekijä], se että se tulee julkiseksi. Onhan se ihan eri asia kun se, että tulee opettajan luettavaksi tai että se luetaan luokassa. Niin varmasti on semmonen. [...] Mutta onhan se selvä, että se on se motivoiva tekijä on sitten siinä. Mutta sekin on niin, että eihän se kaikille ole semmonen, eikä kaikki halua kirjoittaa sinne. [...] (H7)

7.6 Yhteenveto ja johtopäätökset

Nuorten paikallinen kansalaissivusto, Vaikuttamo.net, näyttää asettuneen koulun käytäntöihin tyypillisen mediakasvatuksen tapaan. Tutkielmassa haastatellut opettajat ovat käyttäneet Vaikuttamosivustoa opetuksessaan tavallisin mediakasvatuksen toteuttamisen tavoin: Vaikuttamon parissa on toimittu esimerkiksi projektitöitä tehden, valinnaiskursseilla tai toimintapäivissä (Kotilainen 2000). Haastatteluaineistossa tulevat myös esiin monet mediakasvatuksen toteuttamiseen liittyvät erityis-

piirteet, kuten merkityksellisyys, kokemuksellisuus, ajankohtaisuus, oppilaiden aktiivisuus sekä opettajan rooli oppimisen organisoijana ja tukijana (Kotilainen & Hankala 1999).

Myös opettajien esiin tuomat Vaikuttamo-toimintaan liittyvät ongelmat koulun käytännöissä, esimerkiksi ajan ja rahan puute tai integroinnin ja yhteistyön ongelmat ovat samankaltaisia kuin mediakasvatuksen toteuttamisessa yleensä (Kotilainen 2000). Kansalaissivusto-projektiin liittyvistä ongelmista päättäjien osallistumattomuus on havaittu haasteeksi myös aikuisille suunnatuissa kansalaislähtöisissä verkkoprojekteissa (Kotilainen 2004). Sivuston sisältöön liittyvät opettajien pohdinnat sisällön relevanttiudesta lukiolaisille tukevat taas kyselyn tuloksia siitä, että Vaikuttamossa eri-ikäisiä nuoria kiinnostavat erilaiset sisällöt - juuri lukioikäisissä nuorissa oli vähiten sivuston toiminnoista kiinnostuneita. Huomionarvoista kuitenkin on, että ongelmista huolimatta opettajat ovat ottaneet Vaikuttamon koulun ja opetuksensa käytäntöihin ja kokeneet myös onnistumisen ja oppimisen hetkiä.

Vaikka opettajien käsityksistä Vaikuttamo-toiminnan tavoitteista ei voi päätellä mitään siitä, mitä nuoret ovat todellisuudessa oppineet, voi käsitysten perusteella sanoa jotakin siitä, millaisten mediataitojen tukemiseen Vaikuttamo-toiminnassa on orientoiduttu. Opettajien käsityksissä Vaikuttamo-toiminnan oppimistavoitteista korostuu mediataidoista itseilmaisu oman tuottamisen kautta sekä monenlainen kansalaisten viestintävalmiuksiin liittyvä osaaminen. Myös motivaatio yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja yhteisöllisyyden merkitys näkökulmien avartumisen muodossa tulee esille. Sen sijaan kriittisyyttä opettajat eivät kuvanneet Vaikuttamo-toiminnan tavoitteena. Tämä on mielenkiintoista, kun ottaa huomioon, että juuri mediakriittisyyteen on kiinnitetty erityistä huomiota mediakasvatuksesta puhuttaessa. Toisaalta kriittisyys Vaikuttamo-projektissa saattaa liittyä enemmänkin vallitsevan yhteiskunnallisen tilanteen kyseenalaistamiseen ja toimintaan (emansipatorinen näkökulma) – ja siten siitä ei välttämättä puhuta kriittisyytenä - kuin esimerkiksi kriittisyyteen mediatekstien kriittisen analysoinnin merkityksessä. (Kotilainen 2000, 30–33, 112–113.)

Opettajien käsityksistä oppimisen ohjaamisesta Vaikuttamo-toiminnassa käy ilmi se, että toiminta on lähtenyt oppilaiden omasta kiinnostuksesta. Toisaalta tämä tarkoittaa sitä, että toimintaan ovat osallistuneet vain tietyt, aktiiviset nuoret. Toisaalta ainakin osa opettajista on kokenut, että Vaikuttamo-toiminta on kiinnostanut ja motivoinut laajasti nuoria osallistumaan. Joka tapauksessa etenkin perusopetuksessa nuorille pitäisi tarjota tasa-arvoisesti mahdollisuuksia erilaisille Vaikuttamo-projektissakin esiin tulevien asioiden oppimiselle. Esimerkiksi Livingstone ja Bober (2004, 415) näkevät uuden digitaalisen kuilun siinä, miten nuoret käyttävät tietoverkon mahdollisuuksia: osalle

nuorista internet on merkityksellinen ja moninainen osallistumisen paikka, ja osalle merkityksetön ja hyödytön. Oppilaiden tasa-arvoisiin osallistumisen mahdollisuuksiin ja niiden tukemiseen olisi-kin tärkeää kiinnittää huomiota mediakasvatuksessa.

Nuorten paikallisen kansalaissivuston merkitys nuorten kasvun tukemisessa tiivistyy opettajien käsitysten perusteella kolmenlaisiin mahdollisuuksiin, jotka liittyvät pedagogiikkaan, yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja mediaan. Opettamisen ja oppimisen kannalta merkityksellistä on ollut vertaisryhmässä tekeminen ja kokeminen nuoria kiinnostavien asioiden parissa. Projektissa on esimerkiksi pyritty kiinnittämään huomiota nuorten arjesta nouseviin vaikuttamisen tarpeisiin, joita nuoret ovat halutessaan tuoneet julkisuuteen kirjoittamissaan jutuissa tai keskusteluympäristö Puhujan parkissa. Kun siis on puhuttu siitä, että nuorten arkipäivän toiminnasta ja oppimisesta irrallaan oleva koulun opetus ei aina kosketa nuoria (Ziehe 2000; Aittola 1998), Vaikuttamon kaltainen nuorten kansalaissivusto voisi toimia juuri nuorten arkielämää ja koulun opetusta yhdistävänä, merkityksellisiä oppimiskokemuksia tuottavana kosketuspintana. Montgomery ym. (2004) ovatkin todenneet, että nuorten kansalaissivustot voivat luoda juuri tällaisia siltoja luokkahuoneen ja todellisen elämän välille.

Yhteiskunnallisen osallistumisen mahdollisuudet Vaikuttamo-projektissa kiteytyvät siihen, että toiminnan kautta nuoret ovat saaneet uuden vaikuttamisen kanavan ja mahdollisuuksia saada todellisia vaikuttamisen ja kuulluksi tuleminen kokemuksia. Juuri todellisten vaikuttamisen kokemusten on todettu olevan tärkeitä aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamisessa: ajatuksena on, että osallistumaan ja vaikuttamaan oppii osallistumalla ja vaikuttamalla (Ahonen 2004). Vaikuttamo-projekti on siis esimerkki hankkeesta, jossa nuorten yhteiskunnallista osallistumista ja omaa aktiivista toimijuutta on lähdetty systemaattisesti tukemaan paikallisesti (Horelli ym. 2004).

Entä mikä on median merkitys tämänkaltaisessa projektissa? Vaikuttamo-toiminnassa media eli tässä tapauksessa tietoverkko on paitsi tarjonnut julkisuutta nuorten mielipiteille ja tuotoksille, myös nuorille tuttu toiminnan ympäristönä toiminut houkutusena yhteiskunnalliseen osallistumiseen liittyvien asioiden pohtimiselle. Osaltaan Vaikuttamo-projektissa on myös kyse tieto- ja viestintätekniiikan mielekkäästä soveltamisesta opetuksen arkeen: todellisten sisältöjen kautta uusi teknologia on tullut luontevasti mukaan koulun mediakasvatuksen käytäntöihin. Vaikka koulussa tapahtuvalla tuella ja toiminnalla on ollut suuri merkitys myös nuorisokyselyn perusteella, voi nuorille perustetulla verkkosivustolla sanoa myös olevan roolinsa nuorten kasvun tukemisessa.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

8.1 Kvantitatiivisen tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti

Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa keskeisiä ovat mittavälineen eli tässä tapauksessa käytetyn kyselylomakkeen validiteetti sekä koko kvantitatiivisen tutkimuksen sisäinen ja ulkoinen validiteetti. Koko tutkimuksen sisäinen validiteetti tarkoittaa mittausten tarkkuutta tai virheettömyyttä sekä pysyvyyttä eli reliabiliteettia. Tätä sisäistä validiteettia arvioidessa kiinnitetään huomiota esimerkiksi tutkimuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Koko tutkimuksen ulkoinen validiteetti tarkoittaa taas mittauskohteen edustavuutta eli yleistettävyyttä. (Erätuuli ym. 1994, 98–99.) Tässä tutkielmassa mittarille ei ole mahdollista tehdä reliabiliteetti-arvioita tilastollisesti esimerkiksi laskemalla Cronbachin alfa -kerrointa, koska käytetyt muuttujat ovat luokittelu- tai järjestyksasteikollisia.

Mittavälineen validiteetin arvioinnissa käytetään käsitettä sisäinen validiteetti, jolla tarkoitetaan sitä, miten hyvin mittari edustaa sitä sisältöaluetta, mitä sen on tarkoitus mitata (Erätuuli ym. 1994, 104). Tässä tutkielmassa mittavälineen validiteettia edistettiin käyttämällä kyselylomakkeen laadinnassa aikaisempia samoja sisältöalueita mittaavia kysymyssarjoja sekä pyytämällä kommentteja asiantuntijoilta. Lomaketta myös testattiin yhden oppilasryhmän kanssa ennen kyselyn toteuttamista, ja siihen tehtiin muutamia muutoksia nuorten kommenttien pohjalta. Tässä tutkielmassa mittavälineen validiteetista kertoo ainakin se, että kyselyn tulokset ovat melko yhdenmukaisia aikaisempien tutkimusten kanssa.

Mittauksen tarkkuuteen, virheettömyyteen ja pysyvyyteen tässä tutkimuksessa vaikuttaa jo edellä käsitellyn mittavälineen sisäisen validiteetin lisäksi tutkimustilanne. Tutkimustilanteeseen pyrittiin vaikuttamaan ohjeistamalla kaikki opettajat samalla tavoin viemään valitsemansa oppilasryhmät oppitunneilla atk-luokkaan siten, että jokainen oppilas pystyy omassa rauhassa täyttämään lomakkeen. Verkkolomake pyrittiin rakentamaan mahdollisimman selkeäksi, ja lomakkeen tekninen toimivuus varmistettiin moneen kertaan. Opettajilta tai nuorilta ei tullut kommentteja toimimattomasta lomakkeesta. Tutkijoilla ei kuitenkaan ollut mahdollisuutta olla mukana tutkimustilanteissa eli esimerkiksi kysymysten väärinymmärryksiä tai tahallista virheellisiä tai valheellisia vastauksia ei ole ollut mahdollista tarkentaa tai korjata. Koko kyselyaineistosta poistettiin 20 lomaketta puutteellisen tai asiattoman vastaamisen vuoksi.

Tutkimuksen ulkoinen validiteetti tarkoittaa yleistettävyyttä eli sen pohtimista, mikä on tutkitun aineiston suhde perusjoukkoon. Tässä tutkielmassa kyselyn perusjoukon muodostivat kaikki Hämeenlinnan yläkoulujen ja lukioiden oppilaat. Koska Sirku Kotilaisen tutkimusprojektissa yhtenä tavoitteena oli saada tietoa juuri nuorten Vaikuttamon käytöstä, katsottiin parhaaksi hankkia aineisto yhteistyössä Hämeenlinnan seudun mediakeskuksen ja Vaikuttamo-opettajien kanssa. Tutkimuksessa ei siis tehty satunnaisotosta kaikista Hämeenlinnan yläkoulujen ja lukioiden oppilaista, vaan otettiin harkinnanvarainen otos tästä perusjoukosta. Tämä harkinnanvarainen otos syntyi siten, että kukin opettaja päätti koulullaan, mitkä oppilasryhmät vastaavat kyselyyn.

Tavoitteena oli saada vastauksia 900 oppilaalta eli noin kolmasosalta hämeenlinalaisten yläkoulujen ja lukioiden oppilaita. Lomakkeita palautui kaiken kaikkiaan 541 eli 60 prosenttia kohdejoukosta ja 19,5 prosenttia perusjoukosta vastasi kyselyyn. Vastausprosenttina 60:ta voidaan pitää kohtuullisena lomaketutkimuksessa. Kuitenkin, koska aineisto hankittiin opettajien välityksellä, vastausprosentin olisi voinut olettaa olevan suurempi. 40 prosentin vastauskato tässä tutkimuksessa on siis tullut siitä, että kaikki opettajat eivät ole vieneet pyydettyä viittä luokkaa koulullaan vastaamaan kyselyyn. Syitä tähän voi vain arvailla: opettajat ovat saattaneet olla kiireisiä, eivät ole saaneet varattua atk-luokkia tai eivät ole kokenut tärkeäksi ja tarpeelliseksi osallistua tutkimukseen. Vastausaikaa annettiin joka tapauksessa ensin kaksi viikkoa, ja sen jälkeen toiset kaksi viikkoa. Opettajille siis pyrittiin antamaan tarpeeksi aikaa oppilaiden viemiseen lomaketta täyttämään. Lomakkeessa ei kysytty vastaajan koulua eli ei ole mahdollista arvioida sitä, oliko koulujen välillä eroja kyselyyn osallistumisessa.

Vastauskatoa voi pohtia myös lomakkeen yksittäisten kysymysten kohdalla. Tässä tutkielmassa analysoitujen yksittäisten kysymysten kohdalla vastausprosentit olivat korkeita (yli 90 %), paitsi kysymyksessä Vaikuttamon mielenkiintoisimmista osioista (kysymys 33). Tähän kysymykseen vastasi vain 299 nuorta ja 47 eli 13,6 % kaikista tämän tutkielman vastaajista jätti vastaamatta. Kysymys on melko yksiselitteinen, ja tässä kohtaa kadon voisikin tulkita nuorten kommentiksi siitä, että sivuilla ei ole mitään mielenkiintoista, koska kysymyksessä ei ollut tällaista vaihtoehtoa. Kysymys on siis virheellisesti muotoiltu. Kysymyksen muotoiluun olisi voinut myös kiinnittää huomiota esimerkiksi kysymyksessä osallistumisesta Vaikuttamon toimintoihin (kysymys 34): tässä kohtaa olisi voinut olla vastausvaihtoehto muu, mikä, vaikka näitä vastausvaihtoehtoja en tässä tutkielmassa analysoinutkaan.

Harkinnanvaraisesta aineistonkeruutavasta johtuen kyselyaineisto painottuu iältään 16–17-vuotiaisiin nuoriin. Juuri tämän ikäryhmän, erityisesti yhdeksännen luokan oppilaiden keskuudessa Vaikuttamo on käytetty koulussa eniten. Esimerkiksi peruskoulun seitsemännen luokan oppilaita ja lukion kolmannen luokan oppilaita koko kyselyn aineistossa onkin selvästi muita ikäryhmiä vähemmän. Kyselyn otos on siis harkinnanvarainen ja vino, mutta tarkoituksenmukainen, kun kiinnostuksen kohteena on nuorten osallistuminen Vaikuttamo-sivuilla. Toteutunut otos on myös sen verran suuri (yhteensä viidesosa hämeenlinnalaisten yläkoulujen ja lukioden oppilaista), että sen voi jossain määrin sanoa yleisesti kuvaavan näiden nuorten osallistumista tietoverkossa ja Vaikuttamossa. Opettajien ei voi esimerkiksi sanoa vieneen vain Vaikuttamossa aktiivisesti käyviä oppilaita vastaamaan kyselyyn, koska kuitenkin vain noin kaksi kolmasosaa kaikista kyselyyn vastanneista nuorista oli käynyt Vaikuttamossa. Myös koko oppilasryhmän vieminen vastaamaan samanaikaisesti on tuonut tiettyä satunnaisuutta otokseen.

8.2 Haastatteluaineiston ja fenomenografisen analyysin luotettavuus

Fenomenografisen lähestymistavan luotettavuutta arvioin Ahosen (1994) esiin tuomilla fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteereillä, jotka liittyvät tässä tutkielmassa opettajien haastatteluaineistoon ja sen hankintaan sekä kategorioiden muodostamiseen haastatteluaineiston analyysissä. Ahosen (1994, 130) mukaan aineiston hankintaa ja kategorioiden muodostamista tulee fenomenografisessa tutkimuksessa arvioida kahdella, aitouden ja relevanssin tasolla. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus merkitsee siis aitoutta ja relevanssia sekä aineiston että kategorioiden suhteen.

Aineisto on aitoa, kun tutkimushenkilöt puhuivat samasta asiasta, kun tutkija oletti. Aineiston on oltava myös relevanttia suhteessa tutkimuksen teoreettisiin käsitteisiin ja ongelmanasetteluun. (Ahonen 1994, 129, 153.) Aineiston aitoutta ja relevanssia olen tässä tutkielmassa pyrkinyt vahvistamaan tuomalla esille aitoja lainauksia litteroidusta aineistosta. Lainauksissa olen esittänyt osaltaan myös teemahaastatteluissa esittämiäni kysymyksiä, jotta tulisi selväksi, että haastateltavat ovat ilmaisseet käsityksensä juuri kysymyksen kohteena olevasta asiasta. Ei ole syytä olettaa, että haastateltavat eivät olisi ilmaisseet sitä, mitä todella ajattelevat tai että haastateltavat olisivat ilmaisseet erityisesti sellaisia asioita, mitä haastattelija haluaa heidän sanovan. Haastateltavat toivat esimerkiksi paljon esille myös käsityksiään Vaikuttamo-projektiin liittyvistä ongelmista. Aineistonkeruun menetelmänä teemahaastattelu antoi myös mahdollisuuden esimerkiksi tarkentavien kysymysten tekemiseen haastattelun aikana.

Kategorioiden muodostamisessa keskeinen luotettavuuteen liittyvä kysymys on se, miten analyysissa muodostetut merkityskategoriat vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisuisaan tarkoittamia merkityksiä. Vastaavatko tutkijan tulkinnat siis sitä, mitä tutkittavat tarkoittavat vai onko tutkija esimerkiksi ylitulkinnut ilmaisuja? Toinen kategorioiden muodostamisen luotettavuuteen liittyvä kysymys on se, missä määrin merkityskategoriat vastaavat tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Eli ovatko tulkitut merkitykset relevantteja suhteessa teoriaan? (Ahonen 1994, 129–131.) Tässä tutkielmassa haastatteluaineiston analyysissa muodostamani ylä- ja alakategoriat nousevat sekä haastatteluaineistosta että teoriasta, eivätkä ole ristiriitaisia suhteessa aikaisempaan teoriaan. Olen lisäksi todentanut merkitysten tulkintaa aineistoesimerkein, jotta lukijan on mahdollista arvioida ilmaisuille tulkitsemieni merkityksiä.

On kuitenkin selvää, että tulkinta on aina intersubjektiiivista ja tapahtuu vuorovaikutuksessa; tulkintaan vaikuttavat aina myös tutkijan omat merkitykset. Tärkeää on tämä tulkinnan intersubjektiiivisuuden tiedostaminen. Haastatteluaineiston analysoinnissa olen pyrkinyt suhtautumaan aineistoon mahdollisimman avoimesti ilman ennakko-oletuksia. Toisaalta tutkielman teoreettinen viitekehys on luonnollisesti ohjannut tulkintaa. Koska osallistuin kasvatustieteen harjoittelussani Vaikuttamoon liittyvän kyselyn tekoon, oli minulle muodostunut ennakkokäsityksiä Vaikuttamotoiminnasta. Omat käsitykseni kuitenkin mielestäni toimivat ennemminkin tulkintaa tukevana kuin haittaavina tekijöinä sekä haastattelutilanteissa että aineiston analyysissa esimerkiksi siten, että ymmärsin mistä oli kyse, kun puhuttiin Vaikuttamo-projektiin liittyvistä ongelmista.

Ahosen (1994, 153) mukaan fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on hyvä pohtia myös tutkimushenkilöiden merkitystä, esimerkiksi sitä, minkä tyyppiset käsitykset ovat saattaneet jäädä esiintymättä aineistossa haastateltavien taustoihin nähden. Tässä tutkielmassa valitsin haastateltavat opettajat harkinnanvaraisesti siksi, että heillä todella olisi kokemuksia ja käsityksiä Vaikuttamo-toiminnasta koulun käytännöissä. Haastatellut opettajat voidaan lukea tyypillisiksi mediakasvatuksen toteuttajiksi yläkoulussa tai lukiossa oppiaineensa (äidinkieli ja kirjallisuus tai historia ja yhteiskuntaoppi) perusteella. Opettajien voi myös ajatella kuuluvan niihin aktiivisiin mediakasvatuksen toteuttajiin, joita aihealue kiinnostaa esimerkiksi henkilökohtaisista syistä. Haastateltavien taustoista johtuen esimerkiksi kuvataiteen tai tietotekniikan opetuksen näkökulma ei tule esiin aineistossa. Koska tutkimushenkilöt ovat projektiin mukaan lähteneitä aktiivisia opettajia, ovat heidän käsityksensä luonnollisesti tämänkaltaisen toiminnan mahdollisuuksista melko positiivisia.

Fenomenografinen tutkimusote ei tavoittele tilastollista yleistettävyyttä. Sen sijaan tavoitteena voidaan pitää tulosten yleisyyttä eli sitä, että käsityksiä käsitellään teoreettisella tasolla. Kyse on johtopäätösten teoreettisesta yleisyydestä: johtopäätösten tulee liittyä yleisiin teoreettisiin ongelmiin. (Ahonen 1994, 152.) Tällaisesta teoreettisesta yleistettävyydestä laadullisen tutkimuksen kohdalla puhuu myös Pertti Alasuutari (1994). Tässä tutkielmassa johtopäätöksissä opettajien käsityksistä Vaikuttamosta koulun käytännöissä on nostettu esiin tuloksia, joista löytyy yhteneväisyyksiä aikaisempiin tutkimuksiin muun muassa mediakasvatuksen toteuttamisesta ja nuorten kansalaissivustoista. Vaikka toista juuri Vaikuttamon kaltaista sivustoa ei ole käytössä koulujen mediakasvatuksessa muualla, tulosten voi ajatella ainakin tuovan esille paikallisen nuorten kansalaissivuston mahdollisuuksia koulun mediakasvatuksen käytännöissä.

9 POHDINTA

Tässä kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassa olen tarkastellut paikallista kansalaissivustoa nuorten kasvun tukena koulun mediakasvatuksen kontekstissa. Kansalaissivusto-projektin merkitystä olen tutkinut sekä kvantitatiivisesti selvittämällä nuorten osallistumista sivustolla että tutkimalla fenomenografisesti opettajien käsityksiä Vaikuttamosta koulun käytännöistä. Tämän tutkielman voi sanoa olevan yksi esimerkki sellaisista tarpeellisina pidetyistä tapaustutkimuksista, joissa mediakasvatuksen onnistuneita käytäntöjä ja aktiivisia mediakasvattajia tutkitaan suomalaisessa koulujärjestelmässä (Kotilainen 2000, 127). Tutkielmassa käytetty menetelmällinen triangulaatio näyttää toimivan hyvin tutkittaessa mediakasvatuksen käytäntöjä: käyttämällä kahta tutkimusmenetelmää tutkielmassa tavoitettiin sekä nuorten että opettajien näkökulmaa ja saatiin kokonaisvaltaisempi kuva tästä mediakasvatuksen käytännöstä kuin yhden menetelmän avulla. Vaikuttamo-toiminnan kuvauksesta ja tutkielman tuloksista myös mediakasvatuksen käytännön toimijat saanevat aihioita mediakasvatuksen toteuttamiseen.

Miten paikallinen nuorten kansalaissivusto sitten tukee nuorten kasvua ja toimii koulun mediakasvatuksen käytännöissä? Vastaus tähän kysymykseen tiivistyy tässä tutkielmassa kolmenlaisiin mahdollisuuksiin: pedagogisiin, yhteiskunnallisen osallistumisen ja median mahdollisuuksiin. Paikallinen nuorten kansalaissivusto koulun mediakasvatuksen käytännöissä voi luoda nuorten arjesta nousevaa merkityksellisyyttä ja kokemuksellisuutta opetukseen, todellisia kokemuksia paikallisesta vaikuttamisesta sekä julkisuutta nuorten tuotoksille ja mielipiteille. Vaikka Vaikuttamon tyyppistä kansalaissivustoa ei olekaan käytössä monella paikkakunnalla, tietoverkolla voi sanoa olevan merkitystä nuorten aktiivista toimijuutta tukevassa mediakasvatuksessa. Voisivatko koulut siis esimerkiksi omilla kotisivuillaan tarjota enemmän tilaa nuorten omille tuotoksille ja mielipiteille? Tai miten vaikkapa blogeja voisi hyödyntää mediakasvatuksessa?

On kuitenkin hyvä muistaa, että vaikka tietoverkko tarjoaa nuorille monenlaisia osallistumisen mahdollisuuksia, näitä mahdollisuuksia ei pidä liioitella. Uusi media usein täydentääkin, myös yhteiskunnallisessa osallistumisessa, vanhaa, eikä välttämättä luo uusia mullistavia käytäntöjä. (esim. Osgerby 2004, 211–215.) Samoin voi ajatella käyvän myös mediakasvatuksessa: tietoverkko – ja toivon mukaan myös nuorten kansalaissivustot – muokkautunevat luonnolliseksi osaksi mediakasvatusta, eivätkä välttämättä luo uusia ja mullistavia pedagogisia käytäntöjä. Tärkeää on joka tapauksessa jatkossa edelleen tutkia uuden median ja mediakulttuurin merkitystä niin nuorille kuin kasva-

tukselle ja opetukselle. Huomiota voisi kiinnittää esimerkiksi laadullisin menetelmin nuorten omiin kokemuksiin.

Sosiokulttuurinen näkemys nostaa esiin yhteisöllisyyteen, merkityksellisyyteen, kokemuksellisuuteen ja identiteettien rakentamiseen liittyviä asioita oppimisessa ja opetuksessa. Näitä asioita korostetaan myös mediakasvatuksessa. Tässä tutkielmassa ei päästy käsiksi esimerkiksi nuorten oppimista tukeviin käytäntöyhteisöihin tilastollisesta tutkimusotteesta johtuen. Sosiokulttuurinen näkemys oppimisesta ja esimerkiksi juuri käytäntöyhteisön käsite voisi kuitenkin olla yksi mahdollinen lähtökohta tämäntyyppisen mediakasvatuksellisen toiminnan tutkimuksessa. Kiintoisaa olisi esimerkiksi havainnoida erilaisiin mediakasvatusprojekteihin liittyvää toimintaa luokahuoneissa ja verkossa kiinnittäen huomiota oppilaiden ja opettajien osallistumisen rakenteisiin ja oppimisen käytäntöiden järjestämiseen luokassa. Eli tutkia sitä, miten oppiminen osallistumisena yhteisön käytäntöihin käytännössä toteutuu.

Reijo Kupiaisen (2005) toteaa mediakasvatuksen eetosta käsittelevässä väitöskirjassaan nykykulttuurin olevan median ja visuaalisuuden läpätunkemaa, ja siksi koulun ei ole mahdollista tai edes tarpeen sulkea mediakulttuuria ulkopuolelle. Kupiainen nostaa mediakasvatuksen tavoitteeksi tasapainoisen mediasuhteen, jossa kiinnitetään huomiota kokonaisvaltaisesti esimerkiksi niin kehollisiin kuin sosiaalisiin suhteisiin, jotka auttavat luomaan merkityksellisyyttä ja avaamaan maailmaa. Teknologisesta ajattelusta mediakasvatuksessa pitäisi Kupiaisen mukaan kääntyä tällaiseen fokaaliseen ajatteluun, jossa mediakulttuurisen toiminnan ajatellaan kokonaisuudessaan jäsentävän kokemuksia ja maailmasuhteita. Esimerkiksi tämä fokaalinen ajattelu voisi olla lähtökohtana tutkittaessa lasten ja nuorten mediasuhteita ja oppimista käytäntöyhteisöissä.

Mielenkiintoista on myös pohtia tämän tutkielman tuloksia tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön kannalta – vaikka teinkin tutkielman lähtökohdissa eroa tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön ja mediakasvatuksen välille. Tieto- ja viestintätekniiikan mielekästä soveltamista pohditaan edelleen esimerkiksi perusopetuksessa. Muun muassa tamperelaisopettajien tieto- ja viestintätekniiikan käyttöä selvittäneessä tutkimuksessa todettiin tieto- ja viestintätekniiikan soveltamisen koulun ja opetuksen arkeen olevan alkutekijöissään (Franssila & Pehkonen 2004). Tämän tutkielman tulokset nostavatkin esiin ajatuksen siitä, voisiko mielekkäitä tapoja tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöön löytyä juuri Vaikuttamon kaltaisten mediakasvatuksellisten projektien kautta, joissa lähtökohtana on oppijoille merkityksellinen sisältö, ei pelkkä teknologia. Kysymys on myös edelleen jatkuvista poh-

dinnoista mediakasvatuksen määrittelystä: tekninen ja kulttuurinen tai yhteiskunnallinen heimo saattaisivat tätä kautta niin käytännössä kuin tutkimuksessakin lähentyä.

Kasvatustieteissäkin on kiinnostuttu jälleen kansalaisuudesta ja nuorten yhteiskunnallisesta osallistumisesta. Esimerkiksi kriittisen pedagogiikan näkökulmasta demokratiakasvatusta lähestyvät Tuukka Tomperi ja Nelli Piattoeva (2005) kirjoittavat koulun yhteiskunnallisen opetuksen haasteista, jotka liittyvät yhteiskuntaa koskevan tiedon välittämiseen, osallisuusyhteisöjen luomiseen ja koulun avautumiseen yhteiskuntaan. Tomperin ja Piattoevan mukaan koulut voisivat entistä enemmän avautua yhteiskuntaan esimerkiksi kannustamalla oppilaita kokeilemaan aloitteiden tekemistä julkisilla foorumeilla, lähestymään kunnallisia tai valtiollisia päättäjiä ja virkamiehiä tai käyttämään mediajulkisuutta kanavanaan. Juuri tätähän Vaikuttamo-toiminnassa on tehty. Mediakasvatuksella ja mediakasvatuksen tutkimuksella olisikin varmasti paikka koulun avautumisessa yhteiskuntaan ja mediajulkisuuden käytössä. Kriittinen pedagogiikka voisikin olla yksi mediakasvatuksen tutkimuksen lähtökohta, joka nostaisi esiin esimerkiksi mediaan ja mediakasvatukseen liittyvät vallan kysymykset.

Tutkittaessa kansalaisuutta ja nuorten yhteiskunnallista osallistumista yksi olennainen asia on käsitteiden määrittely. Vaikka tässä tutkielmassa tavoitteena ei ollut pohtia kansalaisuuteen liittyvien käsitteiden käyttöä, niin Vaikuttamo-projekti nostaa edelleen esiin pohdinnat siitä, mitä aktiivisella kansalaisuudella ja nuorten osallistumisella ja vaikuttamisella tarkoitetaan. Onko vaikuttaminen nuorten kohdalla poliittiseen päätöksentekoon osallistumista vai laajemmin nuorten arkeen ja elämään liittyvää kulttuurista toimintaa? Vaikuttamo-projektissa kyse on konkreettisesti esimerkiksi siitä, millaisia nuorten tuottamia juttuja sivustolla julkaistaan: voivatko jutut kansalaissivuston kontekstissa käsitellä esimerkiksi nuorisokulttuuriin liittyviä ilmiöitä vai onko niiden aina jollain tapaa sivuttava poliittiseen päätöksentekoon ja vaikuttamiseen liittyviä asioita? Tätä kysymystä niin tutkijoiden kuin käytännön toimijoidenkin on tärkeä pohtia.

Tämän pro gradu -tutkielmaproessin aikana keskustelu mediakasvatuksesta tuntuu pikemminkin kiihtyneen kuin hiipuneen. Keskustelu näyttää myös synnyttäneen toimintaa: esimerkiksi Tampereen yliopistossa alkoi vuoden 2006 alusta mediakasvatuksen tutkimusta ja opetusta kehittävä projekti; helmikuussa opetusministeriö käynnisti varhaiskasvatukseen suunnatun Mediamuffinssi-hankkeen ja opetusministeri asetti työryhmän laatimaan toimenpideohjelmaa mediataitojen tukemiseksi osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä. Edelleen mediakasvatuksesta innostunut tutkielman tekijää hymyilyttää: työtä ja tutkimusta mediakasvatuksen parissa varmasti riittää!

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen. E. Syrjäläinen ja S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Ahonen, S. 2004. Voiko kansalaisvaikuttamista oppia? Teoksessa S. Borg (toim.) Mahdollisuuksien maa. Kartoitusta ja puheenvuoroja suomalaisen kansalaisvaikuttamisen tutkimuksesta. Oikeusministeriön julkaisuja 10, 100–105.
- Aittola, T. 1998. Nuorten arkipäivän oppimisympäristöt. Teoksessa L. Laurinen (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Juva: Atena, 172–189.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Helsinki: WSOY.
- Aufderheide, P. 1997. Media literacy: From a report of the national leadership conference on media literacy. Teoksessa R. Kubey (toim.) Media literacy in the information age: Current perspectives. Information and behavior series, Volume 6. New Brunswick: Transaction Publishers, 79–86.
- Aufenanger, S. 2003. Media literacy as a task for school development. Saatavilla html-muodossa <URL:http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=1243&doclng=6&menuzone=1>. [Viitattu 17.2.2006]
- Buckingham, D. 2000. After the death of childhood. Growing up in the age of electronic media. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. 2003a. Media education. Literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. 2003b. New media, new sites of learning. Saatavilla html-muodossa <URL:http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=4426&doclng=6&menuzone=1>. [Viitattu 17.2.2006]
- Coogan, K. & Kangas, S. 2001. Nuoret ja kommunikaatioakrobatia. 16-18-vuotiaiden kännykkä- ja internetkulttuurit. Nuorisotutkimusverkosto. Elisa Communications. Saatavilla pdf-muodossa <URL:http://www.nuorisotutkimusseura.fi/tiedoston_katsominen.php?dok_id=84>. [Viitattu 17.2.2006]
- Cortes, C.E. 1992. Media literacy. An educational base for the information age. Education and Urban Society 24:4, 489–497.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

- Fornäs, J. 1998. Kulttuuriteoria: myöhäismodernin ulottuvuuksia. Suom. Mikko Lehtonen. Tampere: Vastapaino.
- Franssila, H. & Pehkonen, M. 2004. Tieto- ja viestintäteknikka peruskoulun ja lukion opettajien työssä. Tapaustutkimus Tampereelta. Hypermedialaboratorion verkkojulkaisuja 7. Tampereen yliopisto. Saatavilla pdf-muodossa <URL: <http://tampub.uta.fi/tup/951-44-6074-X.pdf>> [Viitattu 17.2.2006]
- Giroux, H. A. 2001. Lasten ja farkkujen välillä on muutakin kuin mainosmies. Nuorekkaita ruumiita ja kaupallistettuja mielihyviä. Suom. J. Vainonen. Teoksessa T. Aittola & J. Suoranta (toim.) Henry A. Giroux & Peter McLaren, Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 219–233.
- Harinen, P. 2000. Valmiiseen tulleet. Tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 11. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Hart, A. 1998. Conclusion: Paradigms revisited. Teoksessa A. Hart (toim.) Teaching the media. International perspectives. LEA's communication series. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 169–196.
- Heiliö, M. 1998. Osallistumisprojekti ja nuorisokulttuuri – uudet ajatukset etsinnässä. Nuorisotutkimus 16:3, 47–48.
- Hellsten, V. 2003. Uusi politiikka ja poliittisen osallistumisen moninaistuminen: haaste edustukselliselle demokratialle. Teoksessa K. Paakkunainen (toim.) "Kyllä poliitikal-le, mutta..." Nuoret ja eduskuntavaalit 2003. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 35. Nuorisoasiain neuvottelukunta, julkaisuja 27. Helsinki: Opetusministeriö, Nuoriso-tutkimusverkosto, Nuorisoasiainneuvottelukunta, 62–83.
- Herkman, J. 2001. Audiovisuaalinen mediakulttuuri. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoikkala, T. 1999. Mediakasvatuksen tutkimus ja opetus. Nuorisotutkimus 17:2, 30–35.
- Horelli, L., Sotkasiira, T. & Haikkola, L. 2004. Nuoret uuden osallistumiskulttuurin tienraivaajina. Teoksessa K. Paakkunainen (toim.) Nuorten ääni ja kunnantalon heikko kaiku. Nuoret kunnallisessa demokratiassa ja paikallisissa vaikuttajaryhmissä. Nuorisotutkimus-seura, julkaisuja 46. Nuorisoasiainneuvottelukunta, julkaisuja 29. Helsinki: Opetus-ministeriö, Suomen kuntaliitto, Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisoasiain neuvottelu-kunta, 135–144.
- Hujanen, S. & Pietikäinen, S. 2003. Murros! Missä? Liikkeitä nuorten uutismedian seuraamisen käytänteissä. Tiedotustutkimus 26:4–5, 51–61.
- Härkönen, R-S. 1994. Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 125.

- Johnson, C. 2001. A Survey of current research on online communities of practice. *Internet and Higher Education* 4:1, 45–60.
- Jussila, J. 1992, Kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta koskeva kiista ja kasvatustieteen kriisi. *Kasvatus* 23:3, 247–255.
- Kalantzis, M. & Cope, B. 2004. Designs for learning. *E-Learning* 1:1, 38–93. Saatavilla pdf-muodossa <URL:http://www.wwwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=elea&vol=1&issue=1&year=2004&article=3_Kalantzis_Cope_ELEA_1_1_web&id=84.251.241.5>. [Viitattu 17.2.2006]
- Kangas, S. & Kuure, T. 2003. (toim.) *Teknologisoituvu nuoruus. Nuorten elinolot -vuosikirja. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 33. Nuorisoasiain neuvottelukunta, Nuora, julkaisuja 26.* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma 2004. Oikeusministeriö.
- Kantola, M. 2003. Students and Local Decision-Making. Saatavilla html-muodossa <URL:http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=1004&doclng=6&menuzone=1>. [Viitattu 17.2.2006]
- Karpela, T. 2004. Puhe mediakasvatusseminaarissa 21.10.2004. Kulttuuriministerin puheita, Opetusministeriö. Saatavilla html-muodossa <URL:http://www.minedu.fi/opm/ministerio/organisaatio/karpela_puheet/041021.html>. [Viitattu 17.2.2006]
- Kellner, D. 1998. *Mediakulttuuri.* Suom. Riitta Oittinen ja työryhmä. Tampere: Vastapaino.
- Kellner, D. 2004. Technological transformation, multiple literacies, and the re-visioning of education. *E-Learnig* 1:1, 9–37. Saatavilla pdf-muodossa<URL:http://www.wwwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=elea&vol=1&issue=1&year=2004&article=2_Kellner_ELEA_1_1_web&id=84.251.241.5>. [Viitattu 17.2.2006]
- Korhonen, V. 2003. *Oppijana verkossa - Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä.* Tampere University Press.
- Korhonen, V. 2005. *Yhteisöllisyyden rakentuminen verkko-opiskelussa.* Teoksessa A. Heikkinen (toim.) *Aikuiskasvatuksen tutkimuspolut.* Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki: Kansanvalistusseura, 162–180.
- Kosonen M., Cavén O., Blomqvist K. 2004. Social and political impact of virtual communities - Case Vaikuttamo: a successful community to serve local youth e-democracy. Saatavilla pdf-muodossa <URL: <http://www.tbrc.fi/ampers/documents/vaikuttamo.pdf>>. [Viitattu 17.2.2006]
- Kotilainen, S. 1999. *Mediakasvatuksen monet määritelmät.* Teoksessa S. Kotilainen, M. Hankala & U. Kivikuru (toim.) *Mediakasvatus.* Helsinki: Edita, 31–42.
- Kotilainen, S. 2000. *Viestintäkasvatusta perusopetuksessa. Tilastollinen kuvaus aihealueen toteutumisesta kouluissa keväällä 1998.* Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 22.

- Kotilainen, S. 2003. Digimedia ja mediakasvatus. Haasteita myös tutkimukselle. *Tiedotustutkimus* 26:4–5, 47–50.
- Kotilainen, S. 2004. Kansalaisten verkkomedia oppimisen yhteisönä. Teoksessa E. Sirkkunen & S. Kotilainen (toim.) *Toimijaksi tietoverkossa. Raportti kansalaislähtöisen verkko- viestinnän mahdollisuuksista*. Tampereen yliopisto, Journalismin tutkimusyksikkö, Tiedotusopin laitoksen julkaisuja, sarja B44, 277–300.
- Kotilainen, S. & Hankala M. 1999. Mediassa on aktiivisen oppimisen mahdollisuus. Teoksessa S. Kotilainen, M. Hankala & U. Kivikuru (toim.) *Mediakasvatus*. Helsinki: Edita, 43–70.
- Kotilainen, S. & Kivikuru, U. 1999. Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineissa. Teoksessa S. Kotilainen, M. Hankala & U. Kivikuru (toim.) *Mediakasvatus*. Helsinki: Edita, 13–30.
- Kotilainen, S. & Rantala, L. 2005. Osallistutaan verkossa! Nuoret Vaikuttamo.net-sivuston käyttäjinä. *Nuorisotutkimus* 23:3, 19–30.
- Kotilainen, S. & Suoranta, J. 2005. Mediakasvatuksen kaipuu - ajatuksia alan tutkimuksen kehittämistarpeista. Teoksessa S. Kotilainen & S. Sintonen (toim.) *Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet*. Oikeusministeriön julkaisuja 5, 73–77.
- Kotilainen, S. & Vainionpää, J. 2005. Kyselyn ja haastattelujen antia: Ykköstarpeena media- kasvatuksen aseman vahvistaminen. Teoksessa S. Kotilainen & S. Sintonen (toim.) *Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet*. Oikeusministeriön julkaisuja 5, 18–27.
- Kubey, R. 1997. Media education: Portraits of an evolving field. Teoksessa R. Kubey (toim.) *Media literacy in the information age: Current perspectives*. Information and Behavior Series, Volume 6. New Brunswick: Transaction Publishers, 1–11.
- Kuisma, U. 2000. Verkkodemokratia. Lisääkö Internet yhteiskunnallista osallistumista ja vaikuttamismahdollisuuksia? Tutkimus espoolaisnuorten vaikuttamis- ja osallistumis- halukkuudesta. Helsingin yliopisto, yleisen valtio-opin laitos, pro gradu -tutkielma.
- Kupiainen, R. 2005. Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 86, Rovaniemi, Lapin yliopisto.
- Kuronen, T. 2000. Kansalaiskeskustelun edellytykset ja mahdollisuudet tietoverkkojen aika- kaudella. *Acta Universitatis Tamperensis* 745, Tampereen yliopisto.
- Lahikainen, A.R., Hietala, P., Inkinen, T., Kangassalo, M., Kivimäki, R. & Mäyrä, F. 2005. (toim.) *Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Laitinen, M. & Nurmi, K. E. 2003. Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen suomalaisten elämä- kertojen valossa. *Aikuiskasvatus* 2, 122–132.

- Lankshear, C. & Snyder, I. 2000. Teachers and technoliteracy. Managing literacy, technology and learning in schools. St. Leonards: Allen & Unwin.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning - Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leino, K., Linnakylä, P. & Malin, A. 2004. Tarttuvatko nörtit kirjaan, ekysvätkö lukutoukat verkkoon? Suomalaisnuorten mediankäyttö. Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (toim.) Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 185–199.
- Linnakylä, P., Sulkunen, S. & Arffman, I. 2004. (toim.) Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Livingstone, S. 2001. Children and their changing media environment. Teoksessa S. Livingstone & M. Bovill (toim.) Children and their changing media environment. A European comparative study. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 307–333.
- Livingstone, S. 2002a. Children's use of the internet. A review of the reseach literature. Saatavilla pdf-muodossa <URL:http://www.ncb.org.uk/resources/lit_review.pdf>. [Viitattu 17.2.2006]
- Livingstone, S. 2002b. Young People and New Media: Childhood and the changing Media Environment. Lontoo: Sage.
- Livingstone, S. 2003. The Changing nature and uses of media literacy. Saatavilla pdf-muodossa <URL: http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/Media@lseEWP4_july03.pdf>. [Viitattu 17.2.2006]
- Livingstone, S, 2004. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. The Communication Review 7, 3–14.
- Livingstone, S. & Bober, M. 2004. Taking up opportunities? Children's uses of the internet for education, communication and participation. E-Learning 1:3, 395–419. Saatavilla pdf-muodossa <URL:http://www.worlds.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=elea&vol=1&issue=3&year=2004&article=5_Livingstone_ELEA_1_3_web&id=84.251.241.5>. [Viitattu 17.2.2006]
- Livingstone, S., Bober, M. & Helsper, E. 2004. Active participation or just more information? Young people's take up of opportunities to act and interact on the internet. A research report from the UK children go online project. Saatavilla pdf-muodossa <URL: <http://www.lse.ac.uk/collections/children-go-online/UKCGOparticipation.pdf>>. [Viitattu 17.2.2006]
- Livingstone, S. & Bovill, M. 2001. (toim.) Children and their changing media environment. A european comparative study. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Luukka, M-R, Hujanen, J., Lokka, A., Modinos, T., Pietikäinen, S. & Suoninen, A. Mediat nuorten arjessa. 13–19-vuotiaiden nuorten mediakäytöt vuosituhaten vaihteessa. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- Masterman, L. 1994. A rationale for media education. Teoksessa L. Masterman & F. Mariet. Media education in 1990s' Europe. A teacher's guide. Strasbourg: Council of Europe Press, 5–88.
- Matikkala, U. & Lahikainen, A.R. 2005. Pelit, tietokone ja kännykkä lasten sosiaalisissa suhteissa. Teoksessa A.R. Lahikainen, P. Hietala, T. Inkinen, M. Kangassalo, R. Kivimäki & F. Mäyrä (toim.) Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Helsinki: Gaudeamus, 92–109.
- Montgomery, K.C. 2000. Children's media culture in the new millenium: Mapping the digital landscape. Children and Computer Technology 10:2, 145-167.
- Montgomery, K, Gottlieb-Robles, B. & Larson, G. O. 2004. Youth as e-citizens: Engaging the digital generation. Center for Social Media. School of Communication in American University. Saatavilla pdf-muodossa <URL:<http://www.centerforsocialmedia.org/ecitizens/youthreport.pdf>>. [Viitattu 17.2.2006]
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Osgerby, B. 2004. Youth media. Lontoo: Routledge.
- Paakkunainen, K. 2003. (toim.) "Kyllä politiikalle, mutta..." Nuoret ja eduskuntavaalit 2003. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 35. Nuorisosiain neuvottelukunta, julkaisuja 27. Helsinki: Opetusministeriö, Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiainneuvottelukunta.
- Paakkunainen, K. 2004. (toim.) Nuorten ääni ja kunnantalon heikko kaiku. Nuoret kunnallisessa demokratiassa ja paikallisissa vaikuttajaryhmissä. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 46. Nuorisosiainneuvottelukunta, julkaisuja 29. Helsinki: Opetusministeriö, Suomen kuntaliitto, Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
- Piette, J. & Giroux, L. The theoretical foundations of media education programs. Teoksessa R. Kubey (toim.) Media literacy in the information age: Current perspectives. Information and Behavior Series, Volume 6. New Brunswick: Transaction Publishers, 89–134.
- Rideout, V., Roberts, D.F., Foehr, U.G. 2005, Generation M: Media in the lives of 8-18 year-olds. A Kaiser Family Foundation Study. Saatavilla pdf-muodossa <URL:<http://www.kff.org/entmedia/upload/Generation-M-Media-in-the-Lives-of-8-18-Year-olds-Report.pdf>>. [Viitattu 17.2.2006]
- Ruokamo, H. Näkökulmia mediakasvatukseen. Tiivistelmä yhteisluento-esityksestä. Teoksessa J. Muttonen (toim.) ITK'05. Missä pedagogiikka? Interaktiivinen Tekniikka Koulutuksessa -konferenssi. Aulanko, Hämeenlinna 20.- 22.4.2005. Hämeen kesäyliopiston julkaisuja, sarja B, 21–23.

- Saarela, P. 2002. Nuorisobarometri 2002. Nuorisoasiain neuvottelukunta, Nuora, julkaisuja 24. Saatavilla pdf-muodossa <URL:<http://www.minedu.fi/nuora/julkaisut/barometri2002.pdf>>. [Viitattu 17.2.2006]
- Sassi, S. 2005. Käsitteiden epämukavuus. *Tiedotustutkimus* 28: 3, 56–58.
- Sihvonen, J. 2004. Mediatajun paluu (pistokkeen päässä). Helsinki: Like.
- Siljander, P. 1992. Metodologisen eklektismin ongelma kasvatustieteessä. *Kasvatus* 23: 1, 14–21.
- Sintonen, S. 2001. Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet. *Studia musica* 11. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Sirkkunen, E. & Kotilainen, S. 2004. (toim.) Toimijaksi tietoverkossa. Raportti kansalaislähtöisen verkkoviestinnän mahdollisuuksista. Tampereen yliopisto, Journalismin tutkimusyksikkö, Tiedotusopin laitoksen julkaisuja, sarja B44, 277–300.
- Suoninen, A. 2003. Tietokone taipuu moneksi - mihin sitä käytetään? Teoksessa S. Kangas & Kuure T. (toim.) *Teknologisoitua nuoruus. Nuorten elinolot vuosikirja. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 33. Nuorisoasiain neuvottelukunta, Nuora, julkaisuja 26.* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 56–73.
- Suoninen, A. 2004. Mediakielitaidon jäljillä. Lapset ja nuoret valikoivina mediankäyttäjinä. *Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 81.* Jyväskylän yliopisto.
- Suoranta, J. 1998. Kriittinen pedagogiikka ja mediakasvatus. *Tiedotustutkimus* 21:1, 32–45.
- Suoranta, J. 2001. Cyberkids: lapse mediakulttuurin toimijoina. Teoksessa M. Kangassalo & J. Suoranta (toim.) *Lasten tietoyhteiskunta.* Tampere University Press, 15–48.
- Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajan tulee tietää. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, J. & Lehtimäki, H. 2003. Verkostososiaalisuus ja nuoret. Teoksessa S. Kangas & Kuure T. (toim.) *Teknologisoitua nuoruus. Nuorten elinolot vuosikirja. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 33. Nuorisoasiain neuvottelukunta, Nuora, julkaisuja 26.* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 30–38.
- Suoranta, J. & Ylä-Kotola, M. 2000. Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa. Helsinki: WSOY.
- Suutarinen, S. 2001. IEA CIVICS – Nuori kansalainen -tutkimuksen Suomen tulosten yhteenveto. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Saatavilla html-muodossa <URL:<http://www.jyu.fi/ktl/civics.htm>>. [Viitattu 17.2.2006]
- Syrjäläinen, E. Värri, V.-M. & Eronen, A. 2005. Opettajaksi opiskelevat ja kansalaisvaikuttaminen. Kansalaisvaikuttaminen haasteena opettajankoulutukselle -tutkimuksen alkuraportti. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 4. Helsinki.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.

- Tella, S. 1999. Mediakasvatus, kasvatus ja mediat. *Kasvatus* 30:3, 203–204.
- Thomas, A. 2005. Children online: Learning in a virtual community of practice. *E-Learning* 2:1, 27–38. Saatavilla pdf-muodossa <URL: http://www.worlds.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=elea&vol=2&issue=1&year=2005&article=4_Thomas_ELEA_2_1_web&id=84.251.241.5>. [Viitattu 17.2.2006]
- Tilastokeskuksen Tietoyhteiskunta-verkkosivut <URL: <http://tilastokeskus.fi/tk/yr/tietoyhteiskunta/index.html>>. [Viitattu 17.2.2006]
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 247–286.
- Vaikuttamo.net. Hämeenlinnan seudun mediakeskuksen julkaisema www-sivusto <URL: <http://www.vaikuttamo.net>> [Viitattu 17.2.2006]
- Varis, T. 1995. Tiedon ajan media. Mediavalmiudet ja viestintätaidot uusiutuvassa viestintäkulttuurissa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Varis, T. 1998. Viestintäkasvatuksen haasteet ajan kuvana. Johdatusta mediakompetenssin merkitykseen. Teoksessa U. Kivikuru & R. Kunelius (toim.) *Viestinnän jäljillä. Näkökulmia uuden ajan ilmiöön*. Helsinki: WSOY, 375–391.
- Viherä, M-L. 2001. Tietoyhteiskuntavalmiuksia viestintäleirillä. Teoksessa M. Kangassalo & J. Suoranta (toim.) *Lasten tietoyhteiskunta*. Tampere University Press, 87–105.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. 2004. *Communities of practice. A brief introduction*. Saatavilla html-muodossa <URL:<http://www.ewenger.com/theory/index.htm>>. [Viitattu 17.2.2006]
- Ziehe, T. 1991. *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Suom. Raija Sironen ja Jussi Tuormaa. Tampere: Vastapaino.
- Ziehe, T. 2000. School and youth – A differential relation. Reflections on some blank areas in the current reform discussions. *Young* 10:1.

Hyvät yläluokkien sekä lukion opettajat,

Pyydämme apuamme nuorille suunnatun verkkokyselyn toteuttamiseksi 6.-14.4.2005 koulussa valitsemanne oppitunnin aikana tai sen päätteeksi. Kyselymme tavoitteena on selvittää nuorten viestintää tietoverkossa, ja tarvitsemme nuorten mielipidettä Vaikuttamo-sivuston uusimista varten. Kyselyn tuloksia tullaan julkaisemaan mm. Vaikuttamon sivuilla kevään aikana (<http://www.vaikuttamo.net>). Lisäksi niitä käytetään osana laajempaa nuorisotutkimusta, jonka toteuttaa dosentti Sirkku Kotilainen Jyväskylän yliopistossa. Vastauksia käsitellään luottamuksellisesti.

Tavoitteenamme on saada vastauksia 4-5 luokalta jokaisesta Hämeenlinnan yläkoulusta ja lukiosta. Pyydämme siis toteuttamaan kyselyn tietoverkossa osoitteessa <http://www.uta.fi/~lr70274/lomake.htm> torstaihin 14.4. mennessä. Avustamalla kyselyssä voit olla mukana media- ja kansalaiskasvatuksen kehitystyössä!

Kiitos avustanne jo etukäteen! Annamme mielellämme lisätietoja kyselystä ja tutkimuksesta!

Mika Kantola
Projektipäällikkö
Vaikuttamo
mika.kantola@hameenlinna.fi
Puhelin 040 831 6409

Sirkku Kotilainen
Dosentti, tutkija
Jyväskylän yliopisto/
Nuorisotutkimusverkosto
sirkku.kotilainen@cc.jyu.fi
Puhelin 050 585 4112

Leena Rantala
Tutkimusapulainen
Tampereen yliopisto
leena.marjut.rantala@uta.fi
Puhelin 050 570 5278

**Hyvä vastaaja,**

Kyselymme tavoitteena on selvittää nuorten viestintää tietoverkossa. Tarvitsemme myös mielipidettäsi Vaikuttamo-sivuston uusimista varten. Kyselyn tuloksia julkaistaan mm. Vaikuttamon sivuilla kevään aikana. Lisäksi niitä käytetään osana laajempaa tieteellistä tutkimusta. Vastauksia käsitellään luottamuksellisesti eli vastaajien henkilöllisyys pysyy salassa.

Kiitos jo etukäteen!

Mika Kantola
Projektipäällikkö
Mediakeskus

Sirkku Kotilainen
Tutkija
Jyväskylän yliopisto

Leena Rantala
Tutkimusapulainen
Tampereen yliopisto

VASTAAJAN TAUSTATIEDOT

1. Syntymävuosi _____

2. Luokka-aste koulussa

- 7. luokka
- 8. luokka
- 9. luokka
- Lukion 1.
- Lukion 2.
- Lukion 3.

3. Sukupuoli 1. Nainen 2. Mies

4. Äidin ammatti _____

5. Isän ammatti _____

TIETOVERKON KÄYTTÖ

6. Pääsen tietoverkkoon (valitse ensisijaisin)

- 1. Kotona
- 2. Koulussa
- 3. Muualla, missä _____

7. Verkkoyhteys, jota käytän

- 1. Kiinteä laajakaistayhteys (ADSL tai kaapelimodeemi)
- 2. Langaton laajakaistayhteys tai langaton suora yhteys
- 3. ISDN-yhteys
- 4. Modeemiyhteys
- 5. Jokin muu, mikä? _____
- 6. En tiedä

8. Verkkoyhteys matkapuhelimesta

1. On
2. Ei ole

9. Kamera matkapuhelimessa

1. On
2. Ei ole

10. Olen eniten yhteydessä tietoverkkoon

1. Mikrotietokoneelta
2. Matkapuhelimesta

11. Olen käyttänyt Internetiä _____ vuotta

12. Koen olevani Internetin käyttäjänä

1. Aloittelija
2. Keskiverto
3. Keskivertoa parempi
4. Ekspertti

13. Käytän Internetiä

- Useita kertoja päivässä
- Kerran päivässä
- Pari kertaa viikossa
- Kerran viikossa
- Pari kertaa kuukaudessa
- Kerran kuukaudessa tai harvemmin
- En koskaan

14. Arvioi käyttämäsi aika Internetissä

- A. Tyypillisenä arkipäivänä _____
- B. Tyypillisenä päivänä viikonloppuna _____

15. Arvioi vierailemiesi verkko-osoitteiden kappalemäärä viimeksi kuluneen vuorokauden (24 h) aikana _____

16. Millaisiin toimintoihin yleensä osallistut verkkosivustolla (Valitse enintään kolme)

- A. Osallistun tietokilpailuihin
- B. Lähetän sähköpostia tai tekstiviestin sivustolle
- C. Osallistun äänestyksiin
- D. Lähetän kuvan tai tekstiä sivustolle julkaistavaksi
- E. Kirjoitan keskustelufoorumille
- F. Täytän lomakkeita
- G. Osallistun vetoomuksiin
- H. Muuta, mitä?
- I. En yleensä osallistu, vaan selaan sivustoa

17. Mikä on mielestäsi mielenkiintoisin verkkosivusto tällä hetkellä? _____

18. Arvioi, miten usein toteutat seuraavia toimintoja verkossa. Valitse sopivin vaihtoehto joka riviltä.

useita kertoja päivässä/ kerran päivässä/ pari kertaa viikossa/ kerran viikossa/ pari kuukaudessa/ kuukausittain tai harvemmin/ en koskaan

- A. Sähköposti
- B. Pikaviestit (esim. Skype ja Messenger)
- C. IRC
- D. Chat
- E. Tekstiviestit
- F. MMS-viestit
- G. Online-pelit
- H. Musiikin, elokuvien tai muiden tiedostojen lataus
- I. Keskusteluryhmissä vierailu
- J. Uutisryhmissä (News) vierailu
- K. Toisten henkilöiden tai tahojen kotisivuilla vierailu
- L. Asioin verkkopalveluissa (esim. pankissa)
- M. Etsin informaatiota (ei koulutehtäviin)
- N. Etsin informaatiota koulutehtäviin
- O. Seuraan uutisia verkosta (myös urheilua ja säätietoja)
- P. Luen verkkolehtiä
- Q. Rakennan itse verkkosivuja
- R. Jotakin muuta, mitä?

19. Arvioi, kuinka monessa keskusteluryhmässä olet vierailut viimeisen viikon aikana _____

20. Keskusteluryhmissä enimmäkseen

1. Seuraan keskustelua
2. Osallistun keskusteluun
3. En vieraile lainkaan keskusteluryhmissä

21. Oletko koskaan rakentanut kotisivua?

1. Kyllä
2. En

22. Jos ET ole rakentanut, niin mikset? (Valitse mielestäsi tärkein syy)

1. En tiedä miten rakentaisin kotisivun
2. Minua ei kiinnosta
3. Se vie liikaa aikaa
4. Ketään ei kiinnostaisi vierailla siellä
5. En osaisi suunnitella sinne sisältöä
6. Muu syy, mikä?

23. Jos OLET rakentanut kotisivun, niin miksi? (Valitse mielestäsi tärkein syy)

1. Koska se piti tehdä koulussa
2. Halusin tehdä, kun kavereillakin oli
3. Pidän tehtävistä, joissa voi kokeilla ja luoda
4. Halusin oppia verkkotaitoja
5. Halusin julkisesti esille harrastuksiani ja kiinnostukseni kohteita
6. Muu syy, mikä?

24. Onko kotisivusi julkisesti verkossa?

1. On ja päivitän sitä säännöllisesti
2. On, mutta en päivitä sitä säännöllisesti
3. Se oli verkossa, muttei ole enää
4. En tiedä, onko se verkossa
5. Se ei ole ollut koskaan verkossa

25. Vierailenko kansalaisvaikuttamiseen tähtäävillä sivuilla?

säännöllisesti/ melko säännöllisesti/ epäsäännöllisesti/ en juuri koskaan/ en koskaan

- A. Hyväntekeväisyyttä edistävillä sivuilla
- B. Ympäristöteemoja edistävillä sivuilla
- C. Ihmisoikeuksia edistävillä sivuilla
- D. Lasten ja nuorten asioita ajavilla sivustoilla
- E. Valtion kansalaiskeskustelua edistävillä sivustoilla
- F. Muilla vastaavilla sivustoilla, missä?

26. Mikäli ET KOSKAAN VIERAILE näillä tai vastaavilla sivustoilla, niin kerro lyhyesti MIKSI?

27. Mikäli VIERAILET näillä sivuilla, niin mitä teet? (Valitse enintään kolme)

- A. Katson sivustoa päällisin puolin
- B. Lähetän sähköpostia
- C. Osallistun keskusteluun
- D. Osallistun äänestyksiin
- E. Osallistun vetoomuksiin tai kansalaisadresseihin
- F. Muuta, mitä?

28. Keskusteletko kenenkään kanssa näillä sivustoilla esiin tulleista asioista esimerkiksi sähköpostitse tai chatissa?

- 1. Keskustelen usein
- 2. Keskustelen joskus
- 3. Olen keskustellut kerran tai pari
- 4. En koskaan

VAIKUTTAMO JA VAIKUTTAMINEN

29. Vierailen Vaikuttamo-sivuilla (Valitse ensisijaisin)

- 1. Koulussa
- 2. Vapaa-ajalla
- 3. En ole vielä koskaan käynyt Vaikuttamo-sivuilla

Jos et ole vielä koskaan käynyt Vaikuttamo-sivuilla, siirry kysymykseen 40.

30. Jos käyn Vaikuttamo-sivuilla, niin käyn

- Useita kertoja päivässä
- Kerran päivässä
- Pari kertaa viikossa
- Kerran viikossa
- Pari kertaa kuukaudessa
- Kerran kuukaudessa tai harvemmin

31. Löysin ensi kerran Vaikuttamo-sivuille

- 1. Itse verkossa surffatessa
- 2. Kaverin vinkistä
- 3. Opettajan ohjauksesta
- 4. Vanhempien vinkistä
- 5. Muuten, miten?

32. Vaikuttamo-sivuston käyttäminen on

- 1. Helppoa
- 2. Kohtalaisen helppoa
- 3. Vaikeaa

33. Mitkä Vaikuttamon osiot ovat mielestäsi mielenkiintoisimmat? (Valitse enintään kolme)
- A. Oma kunta
 - B. Puhujan parkki
 - C. Viikon vaikuttaja
 - D. Kuukauden tekijä
 - E. Jutut
 - F. Tarkkailulista
 - G. Vaikkaajan käsikirja
 - H. Joku muu, mikä?
34. Olen osallistunut Vaikuttamo-sivuilla seuraaviin toimintoihin (Valitse enintään kolme)
- A. Puhujan Parkki
 - B. Gallup
 - C. Haku
 - D. Palaute
 - E. Olen kirjoittanut juttuja
 - F. En ole osallistunut toimintoihin sivuilla
35. Mitä Vaikuttamossa osallistuminen on merkinnyt tieto- ja viestintätekniikan taidoillesi? Taitoni ovat
- 1. Lisääntyneet merkittävästi
 - 2. Lisääntyneet vähän
 - 3. En ole huomannut mitään muutosta
36. Jos taitosi ovat lisääntyneet, niin kerro miten?
37. Onko Vaikuttamo mielestäsi lisännyt omia mahdollisuuksiasi vaikuttaa koulussa, harrastuksissa tai muualla?
- 1. Paljon
 - 2. Vähän
 - 3. Ei ollenkaan
38. Oletko kokenut todella vaikuttaneesi jossakin asiassa?
- 1. Paljon
 - 2. Vähän
 - 3. En ollenkaan
39. Jos olet, niin missä asiassa?
40. Toivoisin, että kaupungin päättäjät olisivat Vaikuttamossa mukana siten, että (Valitse mielestäsi tärkein vaihtoehto)
- 1. seuraisivat sivuston keskusteluja
 - 2. vastaisivat kysymyksiin keskustelualueella
 - 3. toteuttaisivat sivustolla esitettyjä ideoita
 - 4. esittelisivät omia ideoitaan ja toimintaansa
 - 5. muuten, miten?

LIITE 2 (6)

41. Haluaisitko vaikuttaa tai osallistua seuraavia teemoja koskevaan valmisteluun tai päätöksentekoon Hämeenlinnassa?

erittäin paljon/ melko paljon/ jonkin verran/ melko vähän/ en lainkaan

- A. Harrastus- ja toimintamahdollisuudet
- B. Työllistäminen ja toimeentulo
- C. Liikunta- ja urheilupalvelut
- D. Koulu- ja opiskeluasiat
- E. Terveystieteiden palvelut
- F. Liikenneyhteydet ja joukkoliikenteen maksut
- G. Kulttuuripalvelut (esim. musiikki, elokuva, kuvataide)
- H. Ympäristö, puistot, kierrätys
- I. Asumisasiat
- J. Kahvila- ja ravintolapalvelut
- K. Kaupat, kulutusmahdollisuudet ja -tottumukset
- L. Syrjäytymisen ehkäisy
- M. Mielensterveysasiat
- N. Kirjastot
- O. Päihdeneuvonnan- ja huumeneuvonnan ja -hoidon palvelut

VAIKUTTAMO-SIVUJEN UUDISTAMINEN

Vaikuttamo-sivusto tulee uudistumaan tämän vuoden syksyyn mennessä. Palvelun parantamiseksi tarvitsemme kehitysideoita ja ehdotuksia. Seuraaviin kysymyksiin vastaamalla sinulla on mahdollisuus vaikuttaa sivuston uudistamiseen.

42. Esitä toivomuksiasi sivuston ulkoasuun liittyen.

- A. Sivuston väriä
- B. Kuvitus
- C. Visuaalinen selkeys
- D. Muuta

43. Mitä parannuksia toivoisit sivustolla liikkumiseen (navigointi)?

44. Mitä parannuksia toivoisit itse sivuston sisältöön?

45. Mitä parannuksia kaipaisit omaan vuorovaikutusmahdollisuuksiisi sivustolla (esim. keskustella, tuoda esiin omia töitäsi)?

46. Muita kehitysehdotuksia?

1. Taustatiedot

Opettajan oppiaine ja koulu
Miten kauan toiminut opettajana?
Koska ja miten lähtenyt mukaan Vaikuttamo-toimintaan?

2. Vaikuttamon käyttö opetuksessa

Minkälaisia asioita Vaikuttamoon liittyen on tehty?
Miten usein Vaikuttamoa on käytetty?
Millaisissa opetuksen sisällöissä Vaikuttamoa on käytetty?
Miten Vaikuttamon käyttö on yhdistynyt muuhun opetukseen ja oppisisältöihin?

3. Vaikuttamo-toiminnan tavoitteet ja nuorten oppiminen

Millaisia tavoitteita Vaikuttamo-toiminnalla on ollut?
Mitä nuoret voivat oppia Vaikuttamon parissa toimiessaan?
Osallistuvatko ja oppivatko kaikki?

4. Oppimisen ohjaaminen

Miten olet ohjannut nuorten toimintaa?
Miten olet ohjannut oppimista Vaikuttamoon liittyen?

5. Vaikuttamo-toiminnan merkitys nuorten kasvun tukemisessa

Mikä Vaikuttamossa tukee nuorten oppimista?
Mistä nuoret ovat Vaikuttamo-toiminnassa oppineet?

6. Ongelmat ja haasteet

Minkälaisia ongelmia Vaikuttamon käytössä on ollut?
Mitä kehitettävää Vaikuttamo-toiminnassa on?

HAASTATELLUT OPETTAJAT

H1: historian ja yhteiskuntaopin opettaja, yläkoulu
H2: äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, yläkoulu
H3: äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, lukio
H4: historian ja yhteiskuntaopin opettaja, lukio
H5: historian ja yhteiskuntaopin opettaja, yläkoulu
H6: äidinkielen ja kirjallisuuden sekä valinnaisen viestinnän opettaja, yläkoulu
H7: äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, lukio

Mitkä Vaikuttamon osioit ovat mielestäsi mielenkiintoisimmat? Valitse enintään kolme

% (f)	Kaikki (N=299)	Tytöt (N=190)	Pojat (N=107)	14–15 (N=62)	16–17 (N=168)	18 (N=65)
Oma kunta	20,7 (62)	15,8 (30)	29,9 (32)	21,0 (13)	21,4 (36)	20,0 (13)
Puhujan parkki	35,5 (106)	34,7 (66)	36,4 (39)	21,0 (13)	40,5 (68)	35,4 (23)
Viikon vaikuttaja	46,8 (140)	52,6(100)	37,4 (40)	45,2 (28)	42,9 (72)	58,5 (38)
Kuukauden tekijä	25,4 (76)	26,3 (50)	23,4 (25)	29,0 (18)	21,4 (36)	29,2 (19)
Jutut	56,2 (168)	61,1(116)	48,6 (52)	71,0 (44)	53,0 (89)	50,8 (33)
Tarkkailulista	8,0 (24)	8,4 (16)	7,5 (8)	8,1 (5)	8,3 (14)	7,7 (5)
Vaikkaajan käsikirja	4,3 (13)	4,7 (9)	3,7 (4)	9,7 (6)	3,6 (6)	1,5 (1)

Olen osallistunut Vaikuttamo-sivuilla seuraaviin toimintoihin. Valitse enintään kolme

% (f)	Kaikki (N=327)	Tytöt (N=206)	Pojat (N=119)	14–15 (N=63)	16–17 (N=184)	18 (N=76)
Puhujan parkki	22,0 (72)	20,9 (43)	23,5 (28)	22,2 (14)	23,4 (43)	19,7 (15)
Gallup	36,7 (120)	37,9 (78)	34,5 (41)	36,5 (23)	38,0 (70)	34,2 (26)
Haku	9,8 (32)	8,3 (17)	12,6 (15)	7,9 (5)	13,0 (24)	3,9 (3)
Palaute	7,3 (24)	6,8 (14)	8,4 (10)	6,3 (4)	7,6 (14)	7,9 (6)
Kirjoittanut juttuja	16,5 (54)	20,9 (43)	8,4 (10)	31,7 (20)	13,0 (24)	13,2 (10)
Ei osallistunut	45,6 (149)	43,7 (90)	48,7 (58)	41,3 (26)	44,0 (81)	51,3 (39)

Ryhmien väliset tilastollisesti merkitsevät erot: Vaikuttamon mielenkiintoisimmat osiot

Viikon vaikuttaja	tytöt > pojat	Khin-neliö = 7,405, df = 1, p =.007
Jutut	tytöt > pojat	Khin-neliö = 4,898, df = 1, p =.027
Oma kunta	pojat > tytöt	Khin-neliö = 7,583, df = 1, p =.006
Puhujan parkki	16–17 > muut ikäryhmät	Khin-neliö = 7,579, df = 2, p =.023
Jutut	14–15 > muut ikäryhmät	Khin-neliö = 6,892, df = 2, p =.032

Ryhmien väliset tilastollisesti merkitsevät erot: Vaikuttamon toimintoihin osallistuminen

Juttujen kirjoittaminen	tytöt > pojat	Khin-neliö = 8,492, df =1, p =.004
Juttujen kirjoittaminen	14–15-vuotiaat > muut ikäryhmät	Khin-neliö = 12,213, df = 2, p =.002

Kansalaissivuilla vierailu ja osallistuminen toimintoihin Vaikuttamossa

%(f)	Ei/ Hyvänte- keväisyys N=256	Kyllä/ Hyvän- tekeväisyys N=67	Ei/ Ympäristö N=263	Kyllä/ Ympä- ristö N=59	Ei/ Ihmisoikeudet N=247	Kyllä/ Ihmisoikeudet N=72
Puhujan parkki	19,5* (50)	32,8* (22)	19,4* (51)	35,6* (21)	19,8* (49)	31,9* (23)
Gallup	33,6* (86)	47,8* (32)	33,8* (89)	47,5 * (28)	33,6 (83)	45,8 (33)
Jutut	15,2 (39)	22,4 (15)	14,8* (39)	25,4* (15)	15,0 (37)	23,6 (17)
Ei osallistunut	48,4 (124)	35,8 (24)	48,7* (128)	32,2* (19)	49,0* (121)	33,3* (24)
%(f)	Ei/ Lapset ja nuoret N=188	Kyllä/ Lapset ja nuoret N=136	Ei/Valtio N=294	Kyllä/ Valtio N=29		
Puhujan parkki	17,0* (32)	29,4* (40)	19,4*** (57)	51,7*** (15)		
Gallup	29,8* (56)	45,6* (62)	35,0 (103)	51,7 (15)		
Jutut	14,4 (27)	19,9 (27)	17,0 (50)	13,8 (4)		
Ei osallistunut	51,6* (97)	38,2* (52)	46,6 (137)	37,9 (11)		

Tilastollisesti merkitsevä ero Khin-neliö testissä * <.05 ja *** <.001

Tietoverkon toimintojen toteuttaminen ja osallistuminen Vaikuttamossa (monivalinta % (f))

PIKAVIESTIT	Useita kertoja tai kerran päivässä (N=175)	Kerran tai pari kertaa viikossa (N=36)	Pari kertaa kuukaudessa tai harvemmin (N=26)	Ei koskaan (N=86)
Puhujan parkki	24,0 (42)	33,3 (12)	15,4 (4)	14,0 (12)
Gallup	38,9 (68)	38,9 (14)	34,6 (9)	31,4 (27)
Jutut	19,4 (34)	19,4 (7)	3,8 (1)	14,0 (12)
Ei osallistunut	43,4 (76)	36,1 (13)	46,2 (12)	53,5 (46)
IRC	Useita kertoja tai kerran päivässä (N=83)	Kerran tai pari kertaa viikossa (N=43)	Pari kertaa kuukaudessa tai harvemmin (N=42)	Ei koskaan (N=157)
Puhujan parkki (1)	32,5 (27)	30,2 (13)	19,0 (8)	15,3 (24)
Gallup	36,1 (30)	46,5 (20)	45,2 (19)	31,8 (50)
Jutut	13,3 (11)	30,2 (13)	19,0 (8)	14,0 (22)
Ei osallistunut	45,8 (38)	34,9 (15)	35,7 (15)	51,0 (80)
ONLINE-PELIT	Useita kertoja tai kerran päivässä (N=52)	Kerran tai pari kertaa viikossa (N=65)	Pari kertaa kuukaudessa tai harvemmin (N=103)	Ei koskaan (N=102)
Puhujan parkki	17,3 (9)	29,2 (19)	23,3 (24)	19,6 (20)
Gallup	38,5 (20)	49,2 (32)	35,0 (36)	30,4 (31)
Jutut	13,5 (7)	15,4 (10)	15,5 (16)	20,6 (21)
Ei osallistunut (2)	57,7 (30)	30,8 (42)	42,7 (44)	51,0 (52)
TIEDOSTOJEN LATAUS	Useita kertoja tai kerran päivässä (N=97)	Kerran tai pari kertaa viikossa (N=73)	Pari kertaa kuukaudessa tai harvemmin (N=79)	Ei koskaan (N=75)
Puhujan parkki	23,7 (23)	19,2 (14)	27,8 (22)	17,3 (13)
Gallup	35,1 (34)	32,9 (24)	38,0 (30)	42,7 (32)
Jutut	13,4 (13)	20,5 (15)	13,9 (11)	18,7 (14)
Ei osallistunut	50,5 (49)	45,2 (33)	45,6 (36)	40,0 (30)
KESKUSTELU-RYHMÄT	Useita kertoja tai kerran päivässä (N=72)	Kerran tai pari kertaa viikossa (N=65)	Pari kertaa kuukaudessa tai harvemmin (N=99)	Ei koskaan (N=86)
Puhujan parkki (3)	29,2 (21)	30,8 (20)	23,2 (23)	8,1 (7)
Gallup (4)	34,7 (25)	46,2 (30)	41,4 (41)	25,6 (22)
Jutut	20,8 (15)	12,3 (8)	17,2 (17)	15,1 (13)
Ei osallistunut (5)	44,4 (32)	32,3 (21)	42,4 (42)	60,5 (52)

(1) Khin-neliö = 11,337, df = 3, p = .010

(2) Khin-neliö = 10,365, df = 3, p = .016

(3) Khin-neliö = 14,759, df = 3, p = .002

(4) Khin-neliö = 8,150, df = 3, p = .043

(5) Khin-neliö = 12,729, df = 3, p = .005