

Mea Ulenius

MEDIALUKUTAITO YHDELLÄ VIRKKEELLÄ

Miten Tampereen yliopiston neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijat määrittelevät medialukutaidon?

TIIVISTELMÄ

Mea Ulenius: Medialukutaito yhdellä virkkeellä – Miten Tampereen yliopiston neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijat määrittelevät medialukutaidon?

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Viestinnän monitieteinen tutkinto-ohjelma

Marraskuu 2023

Tässä kandidaatintutkielmassa tutkitaan, miten Tampereen yliopiston neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijat määrittelevät medialukutaidon. Alakysymyksenä tarkastellaan sitä, koetaanko medialukutaidon opetus Tampereen yliopiston luokanopettajan opinnoissa riittäväksi. Opetuksen riittävyyteen kytkeytyy pohdinta aiheen tärkeäksi kokemisesta. Näiden ohella tarkastellaan, minkä peruskoulun oppiaineen yhteyteen medialukutaito ensisijaisesti sijoitetaan. Tätä pohditaan sillä, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan kyseessä on läpäisyoppiaine.

Tutkielmassa on määritelty sen keskeiset käsitteet media, medialukutaito, mediakasvatus ja monilukutaito, joiden reflektointi muodostaa työn teoriapohjan. Näitä käsitteitä hyödyntäen tarkastellaan, miten luokanopettajaopiskelijoiden tuottamat lyhyet määritelmät vastaavat aiemmassa tutkimuksessa esille nousseita määritelmiä. Myös opetuksen riittävyyden kokemuksia ja oppiainesijoittelua koskevat näkemykset peilataan aiemmin tehtyihin tutkimuksiin.

Tutkielman aineisto kerättiin syys-lokakuun vaihteessa 2023 anonymillä verkkokyselyllä. Vastauksia kyselyyn saatiin kymmenen. Saatu aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin teemoittelemalla se kolmeen luokkaan: kriittisyyteen, tulkintaan ja ymmärrykseen. Pienestä aineistosta huolimatta verkkokyselyn vastausten perusteella voidaan havaita, että Tampereen yliopiston neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden määritelmät medialukutaidosta ovat keskenään yhtenäisiä. Vastauksissa korostuu mediakriittisyys, joka on noussut keskiöön myös aiemmassa tutkimuksessa. Silti medialukutaidon määritelmässä voidaan nähdä eroja ja ymmärrystä siitä, ettei yhtä vakiintunutta määritelmää ole. Yhtenäisen määritelmän puuttuminen voi hankaloittaa aiheeseen tarttumista.

Esille nousi myös medialukutaidon opetuksen sijoittaminen erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden sekä yhteiskuntaopin yhteyteen. Myös vieraat kielet ja kuvataide mainittiin vastauksissa. Tulokset kulkevat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Eräs vastaaja oli nostonut esille myös ajatuksen läpäisyoppiaineesta. Opetuksen riittävyyttä tarkasteltaessa vastauksissa oli hajontaa: neljä vastaaja koki opetuksen olevan riittävää, kun taas kolme koki, ettei opetus ole riittävää. Loput vastaajat eivät osanneet sanoa. Opetuksen riittämättömyyden kokemukset kytkeytyvät konkretian puuttumiseen.

Avainsanat: medialukutaito, mediakasvatus, monilukutaito, media, luokanopettajaopiskelijat, Tampereen yliopisto

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin Originality Check -ohjelmalla.

Sisällysluettelo

TIIVISTELMÄ	2
1. JOHDANTO	4
2. TYÖN TAUSTA	5
3. KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELY	7
3.1 MEDIA	8
3.2 MEDIKASVATUS	8
3.3 MEDIALUKUTAITO	9
3.4 ERILAISIA MEDIALUKUTAIDON MUOTOJA	10
3.5 MONILUKUTAITO	11
3.6 PÄÄLLEKKÄISYYDESTÄ KOHTI SELKEYTTÄ.....	12
4. TUTKIMUSASETELMA	14
5. MENETELMÄT	15
6. KYSELYYN SAADUT VASTAUKSET	16
7. ANALYYSI	19
7.1 SISÄLLÖNANALYYSIN ANTIA: KRIITTISYYS, YMMÄRRYS, TULKINTA.....	19
7.2 MEDIALUKUTAIDON TÄRKEÄKSI KOKEMINEN SEKÄ OPETUKSEN RIITTÄVYYS	20
7.3 MEDIALUKUTAIDON SUHDE ERI OPPIAINEISIIN	22
7.4 ANALYYSIN JA VASTAUSTEN YHTEENVETO	23
8. POHDINTA	24
LÄHDELUETTELO:	28
LIITTEET:	31

1. JOHDANTO

Tässä kandidaatintutkielmassa tutkitaan, miten Tampereen yliopiston neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijat määrittelevät medialukutaidon yhdellä virkkeellä. Tämän ohella tutkitaan myös, koetaanko medialukutaidosta saatu opetus Tampereen yliopiston luokanopettajan opinnoissa riittäväksi. Innostus aiheeseen lähti kevättalvella 2023 lukemastani Jenny Grossin (2023) New York Timesissa julkaistusta lehtiartikkelista. Artikkelissaan Gross (2023) kirjoittaa siitä, millaisilla tavoilla suomalaisissa kouluissa opetetaan misinformaation tunnistamista. Hänen mukaansa Suomi on Euroopan kärki maa misinformaation tunnistamisessa viidettä vuotta peräkkäin. Artikkelini osoittaa aiheen ajankohtaisuuden erityisesti kriittisen medialukutaidon osalta. Mediakriittisyys on ollut esillä viime vuosina laajalti myös muualla mediassa Covid-19 pandemian sekä Ukrainan sodan myötä. Mis- ja disinformaation tunnistamisen taito on oleellinen osa medialukutaitoa, mutta medialukutaito ei ole vain näiden tunnistamista.

Sanakirjamainen lyhyt määritelmä medialukutaidon käsitteelle kuuluu: ”Medialukutaito määritellään taidoksi käyttää tiedotusvälineitä, ymmärtää ja arvioida kriittisesti tiedotusvälineiden ja mediasisältöjen eri puolia. Medialukutaito sisältää myös kyvyn viestiä erilaisissa yhteyksissä.” (Euroopan komissio, 2009.) Medialukutaito on taitoa ymmärtää erilaisia merkityksiä ilmiselvien merkitysten takana. Erilaisia medialukutaitoa ilmentäviä tehtäviä ja toimintoja ovat kuva- ja mainosanalyysit, videon julkaiseminen sosiaaliseen mediaan, uutisten lukeminen sekä niiden lähteiden kriittinen arviointi. Tällaisia tehtäviä tehdään ohjatusti kouluissa, mutta myös yleisesti medioituneessa arjessa. Medialla tarkoitetaan muun muassa viestintäkanavia, kuten sanomalehtiä tai sosiaalisen median alustoja, viestintävälineiden sisältöä, esimerkiksi pikaviestipalveluiden viestejä, sekä näiden mediapalveluiden käyttöä.

Medialukutaidon opetuksesta on linjattu perusopetuksen opetussuunnitelmassa, joten sitä tulee opettaa peruskouluissa. Kuitenkin aiemmissa tutkimuksissa on havaittu eroja siinä, miten opetus tapahtuu (Hyvönen ym., 2019; Kulju ym., 2020; Kupiainen ym., 2007). Erojen taustasyiksi on esitetty opettajien eriasteista kiinnostuneisuutta aihetta kohtaan sekä erilaisia valmiuksia opettaa aihetta. Tästä syystä haluankin selvittää, miten Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijat ovat ymmärtäneet käsitteen ja kokevatko he tarvetta saada aiheesta lisää opetusta. Tutkielman keskeinen tavoite on hahmottaa, miten opiskelijat määrittelevät käsitteen ja tarkastella toistuuko niissä systemaattisesti samat teemat. Tampereen yliopistolle

tutkielma tarjoaa mahdollisuuden itsetutkiskeluun sen suhteen, miten medialukutaidon opetus on omaksuttu luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa ja koetaanko opetusta olevan riittävästi saatavilla. Keskityn tässä kandidaatintutkielmassa kartoittamaan nimenomaan, miten luokanopettajaopiskelijat määrittelevät medialukutaidon. Esille nousee myös se, minkä oppiaineen yhteyteen luokanopettajaopiskelijat medialukutaidon opetuksen sijoittavat. Vastauksia kyselyyn tuli yhteensä 10.

Tässä kandidaatintutkielmassa esitellään seuraavaksi työn taustoja, jonka jälkeen perehdytään aiempaan kirjallisuuteen medialukutaidon sekä siihen läheisesti liittyvien käsitteiden kautta. Tämän jälkeen kuvaan tutkimusasetelman ja esittelen menetelmät, jolla tutkielma toteutettiin, sekä avaam kyselylomakkeen kysymyksiä tarkemmin. Menetelmien esittelyn jälkeen esitän saadut tulokset, jonka jälkeen analysoin tulosten pohjalta, miten ne suhteutuvat aiempaan tutkimukseen ja mitä ne kertovat medialukutaidon ymmärryksestä sekä opetuksesta Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa. Lopussa koostan yhteen pohdintoja ja avaam muutamia jatkotutkimuskohteita.

2. TYÖN TAUSTA

Idea tähän kandidaatintutkielmaan, syntyi keväällä 2023. Siitä asti olen ajatuksen tasolla työstänyt aihetta ja etsinyt joitakin sopivia lähteitä. Kiinnostus medialukutaitoa kohtaan kumpuaa halusta ymmärtää medioitunutta maailmaa kasvatuksen näkökulmasta. Kandidaatintutkielmani ammentaa mediatutkimuksen lisäksi kasvatustieteistä, sillä tutkielma keskittyy luokanopettajaopiskelijoihin ja heidän kokemuksiinsa. Työn keskiössä on tarkastella, millaisia erilaisia määritelmiä medialukutaidolle annetaan. Tämän lisäksi tutkielman tavoitteena on hahmottaa, minkä oppiaineen tai oppiaineiden yhteyteen medialukutaito luokanopettajaopiskelijoista asettuu. Myös pohdinnat opetuksen riittävydestä ovat keskeisessä asemassa.

Yhä useampi luokanopettajaopiskelija on itse kasvanut median ympäröimänä ja sitä jatkuvasti käyttäen. Myös luokanopettajaopiskelijat tarvitsevat opetusta medialukutaidon määrittelyyn ja siihen, miten aihetta tulisi kouluissa käsitellä, sillä media muokkautuu jatkuvasti. Tuulikki Alamettälä (2022, s.vii) toteaa väitöskirjansa tiivistelmässä osuvasti: ”Vaikka nuoret ovat altistuneet digitaaliselle medialle pienestä pitäen, se ei tarkoita, että heidän taitonsa toimia netissä olisivat automaattisesti riittävät.” Sama pätee myös nykyisiin luokanopettajaopiskelijoihin, vaikka he ovat kasvaneet median ympäröiminä, ei se

automaattisesti tarkoita hyviä medialukutaitovalmiuksia tai osaamista määritellä aihetta. Jotta käsite on mahdollista määritellä, tulee se ymmärtää.

Tampereen yliopistossa kasvatustieteiden pakollisiin aineopintoihin kuuluu yksi kurssi, joka nimen perusteella käsittelee medialukutaidon opetuksen. Kurssi on nimeltään *Medialukutaito digiyhteiskunnassa* ja se on viiden opintopisteen arvoinen. Kurssikuvauksen mukaan keskiössä ovat yleisöt, representaatio, kieli, tuotanto ja ympäristö. Opintojaksolla tarkastellaan medialukutaidon näkökulmasta digiyhteiskunnan suhdetta koulutukseen ja kasvatukseen. *Medialukutaito digiyhteiskunnassa* -kurssin suoritustavat ovat joustavat ja se suoritetaan osana kandidaatin opintoja. (TUNI Opiskelijan opas, ei pvm.) Suhteutettuna kandidaatintutkinnon kokonaisopintopistemäärään 180 opintopisteeseen, viisi opintopistettä on verrattain vähän.

Siinä, miten ja missä määrin mediakasvatusta on opetettu yliopistoissa, on suurta vaihtelua. 2000-luvun alussa on ollut mahdollista valmistua opettajaksi ilman suorituksia mediakasvatuksesta. Pakollisia kursseja ei ole ollut lainkaan tai niitä on ollut vähän. (Kupiainen ym., 2007.) Keskusteltuani muutamien eri yliopistojen kasvatustieteidenopiskelijoiden kanssa olen havainnut, että esimerkiksi tekijänoikeuksien osalta opetus on ollut vaihtelevaa, toisille asiasta on mainittu sivulauseessa, kun taas toisaalla asiaa on käyty syvällisemmin läpi. Tämä asettaa luokanopettajaopiskelijoita eriarvoiseen asemaan keskenään. Yliopistolla, josta valmistuu, näyttää olevan vaikutusta siihen, kuinka paljon mediakasvatukseen on panostettu. Marjo Kovanen ja Sanna Spišákin (2018) mukaan moni opettajaopiskelijoista kokee pakollisten opintojensa mediakasvatussisällöt riittämättömiksi.

Perusteena medialukutaidon opetukselle ja sitä kautta aiheen tärkeydelle voidaan ajankohtaisuuden ohella pitää opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelma on opetushallituksen laatima ohjeistus siitä, mitä asioita ja aihealueita tulisi opettaa tietyillä luokka-asteilla. Luokanopettajaopiskelijat valmistuvat lähtökohtaisesti peruskouluihin opettajiksi, joten tässä kandidaatintutkielmassa tarkastelun kohteena on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (tästä eteenpäin POPS). POPS 2014 on tällä hetkellä voimassa oleva opetussuunnitelma, jonka mukaan opetus peruskouluissa tapahtuu. Siinä on linjattu mediakasvatuksesta, jonka alle medialukutaidon opetus kuuluu. Oppiainekuvauksissa mediakasvatusta on esillä äidinkielen ja kirjallisuuden sekä eri kielten, kuten ruotsin ja saamen kielen ja kirjallisuuden yhteydessä. Mainintoja mediasta löytyy myös kuvataiteen, uskonnon ja yhteiskuntaopin oppiainekuvauksista. Medialukutaidon voidaan lukea kuuluvan myös monilukutaitoon, jolle on osoitettu POPS 2014:ssä oma osio. Keskeistä medialukutaidossa on opastaa oppilaita

tarkastelemaan erilaisia tekstejä ja vertailemaan muun muassa niistä saadun tiedon luotettavuutta, joten medialukutaidon opetuksen sijoittuminen erityisesti kielten oppiaineiden yhteyteen voidaan nähdä perusteltuna.

Nykyisestä peruskoulun opetussuunnitelmasta löytyvät sekä mediakasvatuksen että monilukutaidon käsitteet. Oma osio on varattu monilukutaidon käsitteen hahmottamiselle, mutta myös tämän osion voi nähdä osana mediakasvatusta. Medialukutaidon voi hahmottaa yhtenä monilukutaidon muotona, sillä media mainitaan useasti monilukutaidon yhteydessä. Myös kriittinen lukutaito nousee esille osana monilukutaitoa. (POPS, 2014.) Medialukutaidon lukutaitopainotteisuudesta on pyritty pääsemään eroon sijoittamalla se POPSissa osaksi monilukutaitoa (Vesterinen ym., 2015). Medialukutaito esiintyy kuitenkin POPSissa myös irrallaan monilukutaidon käsitteestä (Kulju ym., 2020).

Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tuottamisen, tulkitsemisen ja arvioimisen taitoa. Osana monilukutaitoa perusopetuksessa oppilas rakentaa omaa identiteettiään ja opettelee ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja. Taustalla monilukutaidossa on laaja-alainen tekstikäsitys. Monilukutaito on yksi laaja-alaisista osaamisen alueista opetussuunnitelmassa. (POPS, 2014.) Laaja-alaisuudella tarkoitetaan taitojen, arvojen, asenteiden, tietojen sekä tahdon muodostamaa kokonaisuutta (Harmanen ym., 2019). Monilukutaidon käsite on tullut opetussuunnitelmiin vasta vuoden 2014 POPSissa (Kovanen & Spišák, 2018; Kulju ym., 2020; Kupiainen ym., 2015). Vuonna 2004 mediakasvatus määriteltiin perusopetuksen opetussuunnitelmassa medialukutaitona (Kupiainen ym., 2007).

3. KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELY

Suomenkielistä kirjallisuutta medialukutaidosta ja mediakasvatuksesta löytyy jonkin verran, mutta se kuitenkin painottuu pitkälti 2000-luvun alkupuolelle. Osaltaan medialukutaidon käsitys on pysynyt ajan saatossa samana, mutta tukeudun suomenkielisen aineiston ohella myös kansainvälisiin julkaisuihin, kuten Renee Hobbsin (2021) teokseen *Media literacy in action : questioning the media*. Seuraavaksi on avattu kandidaatintutkielman keskeisimmät käsitteet ja hahmotettu niiden suhdetta toisiinsa, tuoden esille medialukutaidon käsitteen monimutkaisuutta.

3.1 Media

Media on monitasoinen ja hankala käsite. Useimmille siitä tulee mieleen erilaiset perinteisen median muodot, kuten radio, televisio ja sanomalehti tai vaihtoehtoisesti sosiaalinen media. Edellä mainittujen lisäksi media kattaa myös internetin, aikakauslehdet, elokuvat, podcastit ja kirjat (Hobbs, 2021). Esineiden internet (eng. *the Internet of things*), mobiiliapplikaatiot ja media alustat kuuluvat myös osaksi median käsitettä (Ptaszek, 2020). Lyhyesti sanottuna mediaa on jatkuvasti kaikkialla ja se elää kaiken aikaa murroksessa.

Kansainvälisesti tunnustettu digi- ja medialukutaidon koulutuksen asiantuntija, viestintätutkimuksen professori Renee Hobbs (2021) on määritellyt median tarkoittavan symbolisen sisällön rakentamista, muotoilua, levittämistä ja rajapintoja. Symbolista sisältöä ovat videot, kuvat, kirjaimet, sellaiset asiat, jotka kuvaavat jotain muuta, kuin vain sitä, mitä ovat (Hobbs, 2021). Esimerkkinä symbolista voidaan nostaa sydän, joka perinteisesti kuvastaa rakkautta. Lyhyesti media on siis asioiden välittämistä. Medialla on nykyisin suuri merkitys kulttuurin rakentumisessa (Palsa ym., 2019). Medialukutaidossa pureudutaan näihin kulttuurin ja median symbolisiin merkityksiin (Kupiainen & Sintonen, 2009).

Voidaankin todeta, että media ei käsitteenä ole kovinkaan erottelukykyinen. Tässä kandidaatintutkielmassa media käsittää sekä sen tuottamisen välineet että sen viestin välittämisen luonteen. Mediaksi katsotaan kuuluvan laaja-alaisesti sekä välineet että niiden sisältö.

3.2 Mediakasvatus

Jotta medialukutaitoa olisi helpompi hahmottaa, tulee ymmärtää, mitä on mediakasvatus. Pohjoismaisessa mallissa keskiössä on kattava kyky hallita omaa elämää medioituneessa ympäristössä, käytännössä voidaan puhua ikään kuin yleissivistyksestä (Kupiainen & Schofield, 2020). Ajanjaksosta riippuen mediakasvatuksella on pyritty aktiivisiin toimijoihin tai kuuliaisiin kansalaisiin (Kupiainen ym., 2007). Mediakasvatus on aina kehittynyt vastaamaan yhteiskunnan kysyntään (Ptaszek, 2020). Yhtä kaikki mediakasvatukselliset tavoitteet ovat muokkautuneet median sekä maailman muutosten mukana.

Mediakasvatus voidaan jakaa kahteen muotoon mediaosaamiseen, joka tarkoittaa median ymmärtämistä ja osaamista sekä medialla oppimiseen, jolla tarkoitetaan median moninaisten sisältöjen hyödyntämistä osana oppimista. Mediakasvatukselle onkin ollut tyypillistä läpi sen historian käyttää ajankohtaisia aiheita ja materiaaleja osana opetusta. (Vesterinen ym., 2015.)

Tällaisina ajankohtaisina mediasisältöinä voidaan tällä hetkellä nähdä esimerkiksi uutisvideot ja podcastit. Pohjoismaisessa käsityksessä mediakasvatuksessa on usein painotettu oppimista ja opettamista median kanssa ja mediasta. Keskiössä ovat yhteisölliset ja sosiaaliset taidot. (Kupiainen & Schofield, 2020.) Mediakasvatus on median hyödyntämistä osana opetusta sekä media ymmärryksen lisäämistä opetuksen avulla. Mediakasvatus voidaan nähdä tavoitteellisena vuorovaikutuksena, jonka tavoite medialukutaito on (Kupiainen & Sintonen, 2009).

3.3 Medialukutaito

Kirjallisuudessa medialukutaitoa on määritelty monilla eri tavoilla. Kupiainen ja Sintonen (2009) tuovat esille, että medialukutaidolle on olemassa useita hyvin abstrakteja määritelmiä. Medialukutaidon käsitteen laajuus voidaan nähdä sekä sen vahvuutena, että heikkoutena. Laaja-alaisuuden etu on se, että käsitettä voidaan hyödyntää ja soveltaa monessa. Toisaalta laaja-alaisuus vaikeuttaa käsitteen ymmärtämistä lisäten monitulkintaisuuden riskiä. (Palsa, 2016.) Medialukutaito on osa mediakasvatusta ja se luetellaan usein moninaisten lukutaitojen alle. Medialukutaito keskittyy mediaan itsessään, sen tuotantoon, saavutettavuuteen, merkitykseen ja kiertoon, useimmiten kriittisestä näkökulmasta.

Mediateknologioiden kehittyessä ja viestintätapojen muuttuessa, myös medialukutaito muuttuu. Medialukutaito onkin elämän läpi jatkuva prosessi. Medialukutaito on joukko jatkuvasti muuttuvia taitoja, tietoja ja tapoja, joita tarvitaan, jotta osallistuminen medioituneessa yhteiskunnassa on mahdollista. (Hobbs, 2021.) Medialukutaito voidaan ajatella myös prosessina, jolla itsessään on tarkoitus. Keskiössä ovat tällöin toiminta, kokemus, tekeminen ja sosiaalinen käytäntö. (Kupiainen & Sintonen, 2009.) Prosessiajattelussa yhdistyy jatkuvan kehittymisen ja muokkautumisen ajatukset, kehittyminen on elämän läpi jatkuvaa, eikä sillä ole vain yhtä oikeaa päämäärää. Prosessiajattelu on oleellista, sillä media kehittyy jatkuvasti.

Medialukutaito prosessina saa ajattelun liikkeelle, ja herättää kysymyksiä, jotka ohjaavat keskustelemaan muiden kanssa. Medialukutaito tuottaa siis myös vuorovaikutuksellista voimaa. (Kupiainen & Sintonen, 2009.) Tähän vuorovaikutukselliseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen kytkeytyy identiteettikasvatus. Yksilön identiteetti rakentuu suhteessa mediaan ja sen käyttöön. Henkilö, jolla on vahva medialukutaidon osaaminen, on usein selkeä käsitys taidoistaan, itsestään ja mediasuhteestaan. Median käyttö ei ole vain teknisiä taitoja vaan se sisältää myös esimerkiksi eettistä harkintaa. (Kupiainen & Sintonen, 2009.)

Medialukutaito on määritelty kattamaan myös saavutettavuuden, analyysin ja arvioinnin, luomisen, reflektoinnin ja toiminnan (Hobbs, 2010, s.19; Kupiainen & Sintonen, 2009). Saavutettavuus on sitä, että informaatio on saatavilla ja sitä osataan etsiä. Analyysi ja arvioiminen pitävät sisällään kriittisen ymmärryksen. Tuottaminen taas liittyy siihen, että on mahdollisuus osallistua ja tuottaa itse mediasisältöjä. Myös Palsa (2016), viittaa edellä mainittuun määritelmään. Erona, kuitenkin se, ettei hän puhu saavutettavuudesta vaan sen tilalla on tulkitseminen. Tämä vahvistaa käsitystä medialukutaidon käsitteen moninaisuudesta ja määrittelyn vaikeudesta.

Laajasta keskustelusta huolimatta medialukutaidon määritelmässä ei ole päästy yhteisymmärrykseen, käsitteen määritelmä riippuu asiayhteydestä. Määritelmät voivat olla keskenään jopa ristiriitaisia. (Palsa, 2016.) Vaikka medialukutaidon määritelmä on laaja, voidaan aiemman kirjallisuuden pohjalta todeta, että medialukutaito on tärkeä taito sillä, media vaikuttaa meihin jatkuvasti lähes kaikkialla, useilla eri tavoilla.

3.4 Erilaisia medialukutaidon muotoja

Hobbs (2021) luettelee medialukutaidon alle visuaalisen lukutaidon, informaatiolukutaidon, uutistenlukutaidon, digitaalisen lukutaidon ja datalukutaidon. Vastaavasti Kupiainen ja kumppanit (2007) hahmottavat uusista medioista seuraavat lukutaidot: pelilukutaito, digitaalinen lukutaito, tietokonelukutaito, visuaalinen lukutaito ja brändilukutaito. Myös Burn ja Durran (2007) hahmottavat medialukutaidon jakautumista erilaisiin lukutaitoihin. Medialukutaidon alle voidaan katsoa kuuluvaksi myös esimerkiksi internetlukutaito. Toisaalta Kupiainen ja Sintonen (2009) toteavat, että medialukutaidon voi katsoa kuuluvan visuaalisen lukutaidon alle. Medialukutaitoa voidaan hahmottaa myös laajemmin kulttuurisena lukutaitona, sillä kulttuuri rakentuu yhä enemmän mediavälitteisesti (Palsa ym., 2019). Toisin sanoen käsitteet ovat keskenään limittäisiä ja osin tulkinnan varaisia. Asiayhteydellä on merkitystä sen suhteen, mitä käsitettä kulloinkin käytetään ja kuinka laaja-alaisesti se kattaa muita käsitteitä.

Yksi yleisimmin tunnistettu medialukutaidon muoto on kriittinen medialukutaito. Kriittisen medialukutaidon ja mediakriittisyyden käsitteitä käytetään usein toistensa synonyymeina ja niillä tarkoitetaan usein samaa asiaa, kriittisyyttä mediaa ja sen sisältöjä kohtaan. Asioita tulee tarkastella useista eri näkökulmista ja lähteistä pyrkimyksenä luoda kokonaiskuva aiheesta, yhden lähteen uskomisen sijaan. Teksti ei koskaan ole neutraali, vaan taivuttaa tai vääristää kuvaa maailmasta sekä representoi ja konstruoi todellisuutta samoin kuin lukija itse (Kupiainen & Sintonen, 2009; myös Burn & Durran, 2007). Kriittisyydellä ei tarkoiteta negatiivisuutta vaan

erittelevää lukemista sekä ajattelua (Kulju ym., 2020). Kriittiseen medialukutaitoon voidaan kytkeä myös ajatus mediaturvallisuudesta, jolla tarkoitetaan mediaympäristön luotettavuutta ja turvallisuutta. Esimerkiksi lasten ja nuorten seksuaalinen houkuttelu on siirtynyt enenevässä määrin verkkoon.

Kriittinen medialukutaito on taitoa ymmärtää media sisältöjen sekä itse median taloudellisia, poliittisia ja ideologisia käytäntöjä (Kupiainen & Sintonen, 2009). Mediakriittisyys kytkeytyy myös algoritmien ymmärtämiseen, valtarakenteisiin sekä poliittisiin ja kaupallisiin intresseihin. Oleellista olisi tunnistaa nämä ja ymmärtää niiden vaikutus median sisältöön. (Haider & Sundin, 2022.) Mediaa esimerkiksi uutisia tai sosiaalisen median päivityksiä tulee analysoida sekä arvioida kriittisesti lähteiden, sisällön ja julkaisualustan tarkastelun kautta eikä vain uskoa kaikkea näkemäänsä tai kuulemaansa. Medioiden alustoituminen sekä verkkoon siirtyminen ovat monimutkaistaneet tätä oikean ja luotettavan tiedon tunnistamista (Haider & Sundin, 2022). Kriittinen medialukutaito voidaan kytkeä mis- ja disinformaation lisäksi sosiaalisessa mediassa lietsottuun vihapuheeseen (Kovanen & Spišák, 2018). Misinformaatiolla tarkoitetaan puutteellista, väärää tai vahvasti vinoutunutta tietoa, jota tiedon levittäjä kuitenkin pitää oikeana. Misinformaation ei siis ole tarkoitus johtaa harhaan, vaan kyse on usein tiedon puutteesta tai mahdollisesta huolimattomuus virheestä. Disinformaatio on taas tarkoituksenmukaista valehtelua ja väärän tiedon levittämistä. Näistä misinformaation levittämistä voidaan pitää yleisempänä ja vakavampana ongelmana. (Tolonen, ei pvm.) Vihapuheella taas viitataan viestintään, joka lietsoo vihaa yhtä ihmistä tai ihmisryhmää vastaan (Yhdenvertaisuus, ei pvm.).

Kriittistä näkökulmaa tarvitaan myös mainosten sekä tuotesijoittelun tunnistamiseen muiden mediatekstien joukosta. Kriittinen medialukutaito voidaan nähdä osana medialukutaidon voimaantumisen näkökulmaa (Palsa, 2016). Voimaantumisella tarkoitetaan muun muassa kykyä käyttää lukemaansa omiin tarkoituksiin eli omaa valtaa suhteessa tekstiin (Kupiainen & Sintonen, 2009). On kuitenkin syytä muistaa, että mediakasvatus sekä medialukutaito edistävät myös esimerkiksi identiteetin kehittymistä eivätkä keskity vain kriittiseen näkökulmaan, vaikka se nouseekin vahvasti esille.

3.5 Monilukutaito

Monilukutaito on erilaisten tekstien lukemista, tuottamista sekä muokkaamista ja arviointia. Tässä yhteydessä teksti ei tarkoita vain kirjoitettua kieltä vaan myös visuaalisia ja audiovisuaalisia tuotoksia. Laajasta tekstikäsitelmästä voidaan puhua myös

multimodaalisuutena (Kupiainen ym., 2015). Multimodaalisuudella tarkoitetaan useiden moodien esimerkiksi puheen, tekstin, kuvien ja liikkeen samanaikaista esiintymistä. Monilukutaidon käsite pitää sisällään tekstien moninaisuuden ohella myös kulttuurisen moninaisuuden (Kovanen & Spišák, 2018). Monilukutaidon ja medialukutaidon määritelmät ovat keskenään läheisiä ja niiden sisällöt kietoutuvat myös osin päällekkäin, joissain määritelmässä (Palsa, 2016). Medialukutaidon voi nähdä kuuluvan monilukutaidon alle (Burn & Durran, 2007).

Monilukutaidon käsitteen voi ajatella yhteenvetävänä voimana tai yläkäsitteenä eri lukutaidoista puhuttaessa. Monilukutaidon käsite onkin osin syntynyt tarpeesta luoda sateenvarjokäsite erilaisille lukutaidon muodoille. Monilukutaidon käsite ei kuitenkaan poista lukutaito käsitteen ongelmallisuutta, joka kytkeytyy lukemisen painottumiseen. Monilukutaitokäsitteelle on Ranskassa olemassa vaihtoehtoinen käsite translukutaito (eng. *transliteracy*), joka pyrkii näkemään eri lukutaitojen rajapintoja sekä ymmärtää niiden toisiaan lävistävän luonteen. (Kupiainen ym., 2015.)

Monilukutaito voidaan nähdä osana mediakasvatuksen jatkumoa (Palsa ym., 2019). Oleellista on hahmottaa, miten monilukutaidon käsitettä missäkin yhteydessä käytetään. Monilukutaidolla voidaan viitata yksittäiseen lukutaitoon, joka rinnastuu muihin lukutaitoihin tai se voidaan nähdä sateenvarjoterminä muille lukutaidon osa-alueille. Monilukutaito voidaan nähdä myös pedagogiikkana (eng. *pedagogy of multiliteracies*) tai se voi olla eri lukutaitojen yleisnimitys. (Palsa ym., 2019.) Monilukutaidon määritelmä on siis vahvasti kontekstisidonnainen.

3.6 Päällekkäisyydestä kohti selkeyttä

On keskeistä huomata, että mediakasvatus pitää sisällään medialukutaidon sekä monilukutaidon käsitteet, mutta toisaalta, joissain määritelmässä, myös monilukutaito sisältää medialukutaidon ja medialukutaito mediakasvatuksen. Toisissa konteksteissa monilukutaito voidaan taas ymmärtää medialukutaidon jatkeena. Joskus edellä mainittuja käsitteitä saatetaan käyttää ristikkäin tai toistensa synonyymeinä tämän päällekkäisyyden takia. On kuitenkin oleellista huomata, että medialukutaito ei ole monilukutaidon synonyymi, vaikka ne usein esiintyvätkin päällekkäin (Kulju ym., 2020). Käsitteiden merkitys luodaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Yhteisymmärrykseen voidaan päästä keskustelujen kautta sekä tiedostamalla käsitteen moninaisuus. (Palsa ym., 2019.) Mediakasvatus ei ole universaali käsite, vaan sen määritelmät vaihtelevat kulttuurisen kontekstin mukaan (Kupiainen & Schofield, 2020).

Nykyisin medialukutaito nähdään entistä vahvemmin mediakasvatuksen tavoitteena, ei sen synonyyminä (Palsa, 2016).

Sekavuus ja käsitteiden päällekkäisyys juontaa juurensa kansainväliseen keskusteluun ja erilaisiin kulttuureihin. Yhdysvalloissa on käytetty käsitettä medialukutaito (eng. *media literacy*), kun taas Britanniassa on suosittu mediakasvatus (eng. *media education*) käsitettä (Kupiainen ym., 2007). Englanninkielinen sana *literacy* suomentuu lukutaidoksi. *Literacy* pitää käsitteenä sisällään erilaisia konnotaatioita verrattuna suomenkieliseen vastineeseen, lukutaitoon. Kupiainen ja Sintonen (2009) puhuvat tässä yhteydessä sivistyksen tekniikoista, joilla osallistutaan kulttuurin ja merkitysten tuottamiseen, vaihtoon ja vastaanottoon. *Literacy*-käsite käsittää moniulotteisesti ja laaja-alaisesti sivistyksellisen perustan, jollaista lukutaito käsitteellä ei ole (Kupiainen ym., 2015).

Toinen seikka, joka selittää käsitteiden päällekkäisyyttä ja epäselkeyttä on itse lukutaidon käsite sekä sen ymmärtäminen. Lukutaidoksi ymmärretään usein vain tekstin lukemisen taito, jota täytyy tässä yhteydessä pohtia uudelleen ja laajentaa. (Kupiainen & Sintonen, 2009.) Lukutaidon käsite painottaa lukemista ja tekstien vastaanottoa niiden tuottamisen ja tekemisen kustannuksella (Kulju ym., 2020). Lukutaidon perinteinen merkitys taitona lukea, kirjoittaa ja soveltaa laskutaitoa ei ole enää riittävä (Alamettälä, 2022). Lukutaitopainotus on ilmaissut mediakasvatuksen tavoitteen hyvin vielä, kun se perustui kriittiseen analyysiin. Nykyisin kirjaimellisesti otettuna medialukutaidon käsite on ongelmallinen ja voi johtaa harhaan. Käsitteen haasteellisuutta selittää se, että medialukutaito on muutakin kuin vain lukemista eikä sitä voi pelkistää vain edellä luetelluiksi lukutaidon osiksi. Hobbs (2021) hahmottaa lukutaitoa myös merkitysten jakamisena symbolien avulla. Media on erilaisten symbolien täyttämää. Oleellista on ymmärtää, että mediassa laajalaisen tekstikäsitteen mukaan teksti on muutakin kuin kirjallisia tuotoksia, se on myös visuaalisia ja audiovisuaalisia sisältöjä. Tällöin lukutaito voidaan kuvata medialukemiseen liittyvänä taitona, johon liittyy se, että mediaa luetaan sekä tuotetaan. Lukutaidosta puhuttaessa on hyvä muistaa se, että lukutaito kytkeytyy valtaan. Ne, jotka omaavat lukutaidon omaavat mahdollisuuden oppia uusia asioita lukemisen ja tulkinnan kautta, heillä on myös mahdollisuus välittää tätä tietoa eteenpäin. (Kupiainen & Sintonen, 2009.)

Tiivistäen: mediakasvatus tarkoittaa median hyödyntämistä osana opetusta sekä mediasta ja sen sisällöistä opettamista, monilukutaito puolestaan tekstin tuottamista, tulkitsemista ja arviointia. Medialukutaito, jonka molemmat edellä mainitut käsitteet kattavat, tarkoittaa

yksinkertaistettuna taitoa arvioida, ymmärtää, analysoida, tuottaa ja luoda mediasisältöjä. Tässä kandidaatintutkielmassa medialukutaitoa käsitellään median parissa tapahtuvana aktiivisena toimintana, joka tähtää ymmärrykseen sen toimintatavoista ja mahdollisista vaaroista.

4. TUTKIMUSASETELMA

Kandidaatintutkielmassani keskiössä on selvittää, miten Tampereen yliopiston neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijat määrittelevät medialukutaidon. Kuten aiemmasta tutkimuksesta on noussut esille, medialukutaidon käsitteellä on useita määritelmiä, jotka ovat osin päällekkäisiä monilukutaidon ja mediakasvatuksen kanssa. Tästä syystä halusin selvittää, miten luokanopettajaopiskelijat määrittelevät medialukutaidon käsitteen. Kohteeksi valikoitui neljännen vuoden opiskelijat, sillä heistä suurin osa on suorittanut jo kandidaatin opinnot, joihin medialukutaitoa käsittelevä kurssi osana pakollisia aineopintoja kuuluu. Kandidaatin tutkinnon tavoitesuoritus aika on kolme vuotta. Tampereen yliopiston opiskelijat valikoituivat tutkielman kohderyhmäksi, sillä suoritan itse opintojani Tampereen yliopistossa.

Aineisto kerättiin verkkokyselyllä, jossa kartoitettiin medialukutaidon käsitteen ymmärrystä. Oleellista oli selvittää, miten luokanopettajaopiskelijat määrittelevät medialukutaidon käsitteen. Vastauksista tarkasteltiin myös, näkyykö medialukutaidon käsitteen ymmärryksessä suuria eroja, vai ovatko vastaukset linjassa keskenään. Kyselyssä kartoitettiin myös sitä, koetaanko medialukutaidosta Tampereen yliopiston luokanopettajan opinnoissa saatu opetus riittäväksi. Kohderyhmäksi on rajattu luokanopettajaopiskelijat, sillä olen kiinnostunut erityisesti peruskoulujen medialukutaidon opetuksen tilanteesta ja luokanopettajaopiskelijat ovat niitä, jotka vastaavat tulevaisuudessa mediakasvatuksesta.

Määriteltäväksi käsitteeksi valikoitui medialukutaito mediakasvatuksen ja monilukutaidon sijaan, sillä medialukutaito on käsitteenä suppeampi ja näin ollen helpommin määriteltävissä yhdellä virkkeellä. Medialukutaidon voidaan myös nähdä kuuluvan mediakasvatuksen sekä monilukutaidon alle, jolloin medialukutaito on osa mediakasvatusta ja moninaisia lukutaitoja. Medialukutaito voidaan mieltää myös mediakasvatuksen tavoitteeksi.

Päätutkimuskysymys on:

- Miten Tampereen yliopiston neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijat määrittelevät medialukutaidon yhdellä virkkeellä?

Alakysymys on:

- Koetaanko medialukutaidon opetus Tampereen yliopiston luokanopettajan opinnoissa riittäväksi?

5. MENETELMÄT

Tutkielma toteutettiin kyselytutkimuksena, jonka aineistonkeruu tehtiin verkkokyselynä Forms-lomakkeella. Kyselylomake on nähtävillä liitteet osiossa. Kyselyssä ei kerätty demografisia tietoja, kuten tietoja iästä tai sukupuolesta, koska niitä ei tarvittu aineiston analysoinnissa. Tutkielman riskiarvio oli matala, sillä vastaukset olivat automaattisesti anonyymejä eikä niitä voitu yhdistää vastausten antajiin. Vastauksia säilytettiin Tampereen yliopiston suljetulla OneDrive-palvelimella sekä ulkoisella kovalevyllä. Verkkokysely toteutettiin vajaan parin viikon aikana syys-lokakuun vaihteessa 2023. Vastaaminen kyselyyn kesti noin viisi minuuttia. Kysely toimitettiin kohderyhmän opiskelijoille heidän ainejärjestönsä, OKA ry:n avustuksella. Tampereen yliopiston opiskelijana erillistä tutkimuslupahakemusta ei yliopistolle tarvinnut tehdä, vaan pystyin olemaan suoraan yhteydessä ainejärjestöön (TUNI Hyvä tieteellinen käytäntö, ei pvm.).

Verkkokysely sisälsi yhden avoimen kysymyksen, jossa medialukutaidon määritelmä tuli kirjoittaa yhdellä virkkeellä sekä kaksi monivalintakysymystä, joita oli mahdollista tarkentaa avovastauksilla. Avoin kysymys oli muodossa, joka painotti luokanopettajaopiskelijan omaa ymmärrystä, miten juuri hän aiheen määritteli. Monivalintakysymyksissä pyydettiin sijoittamaan medialukutaito jonkin oppiaineen tai joidenkin oppiaineiden yhteyteen sekä kysyttiin, kokeeko opiskelija saaneensa tarpeeksi medialukutaidon opetusta luokanopettajan opinnoissa.

Medialukutaidon sijoittamisesta jonkin tai joidenkin oppiaineiden yhteyteen kysyttiin sillä, kyseessä on niin sanottu läpäisyoppiaine. Halusin selvittää, näkyykö tämä luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa vai sijoittavatko he medialukutaidon systemaattisesti jonkin oppiaineen tai oppiaineiden yhteyteen. Vastausvaihtoehtona oli eri oppiaineiden lisäksi myös muu, mikä? -vastausvaihtoehto. Oppiainevaihtoehtoina olivat kaikki perusopetuksen 20 oppiainetta, joista biologia ja maantieto sekä uskonto ja elämäkatsomustieto olivat niputettu pareiksi.

Opiskelijoilta kysyttiin, kokevatko he medialukutaidon opetuksen riittäväksi luokanopettajan opinnoissa. Opiskelijoille tarjottiin mahdollisuus tarkentaa vastaustaan avovastauskentässä liittyen medialukutaidon opetuksen riittävyteen Tampereen yliopiston luokanopettajan opinnoissa. Kysymyksen muotoilulla koskemaan luokanopettajan opintoja pyrittiin rajaamaan mahdollisten vapaasti valittavien opintojen vaikutusta pois. Opiskelijoilta kysyttiin myös, kuinka tärkeänä he pitävät medialukutaidon opetusta Likert-asteikolla 1-5, jossa 1 = en ollenkaan tärkeänä ja 5 = erittäin tärkeänä. Tätä kysyttiin, jotta voitiin tarkastella kokevatko opiskelijat aiheen tärkeäksi ja onko aiheen tärkeäksi kokemisella yhteyttä siihen, miten käsite määriteltiin tai koettiin opetus aiheesta riittäväksi.

Verkkokyselyn kuvauksessa sekä saateviestissä kerrottiin, mihin tarkoitukseen aineistoa kerättiin ja korostettiin, että kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja tapahtuu anonymisti. Tämän tiedon ymmärtämisen sekä tietojenkeruun hyväksymisen varmistamiseksi kyselyn lopussa kysyttiin, ymmärtääkö vastaaja, mihin hänen antamia vastauksia käytetään ja hyväksyykö hän näiden tietojen keruun. Tällä varmistettiin se, että jokainen vastaaja on ymmärtänyt sekä hyväksynyt vastaustensa käyttämisen osana tätä kandidaatintutkimusta. Tästä huolimatta työn keskeisenä haasteena oli motivoida opiskelijat vastaamaan verkkokyselyyn.

Aineiston avovastaukset medialukutaidon määritelmistä analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysillä tarkoitetaan aineiston sisällöllisten elementtien tunnistamista sekä nimeämistä, tässä kandidaatintutkimuksessa hyödynnettiin teemoittelua. Teemoittelussa keskiössä on paikantaa aineistosta tutkimusongelman kannalta oleelliset aiheet. Teemat nousevat siis aineistosta, eivät ennakkokäsityksistä (Vuori, ei pvm.; Juhlia, ei pvm.). Ensin avovastaukset luettiin tarkkaan läpi, jonka jälkeen niistä hahmotettiin erilaisia tyypittelyjä, joista muodostui teemat. Nämä tyypittelyt kriittisyys, tulkinta ja ymmärrys on avattu tarkemmin analyysissä.

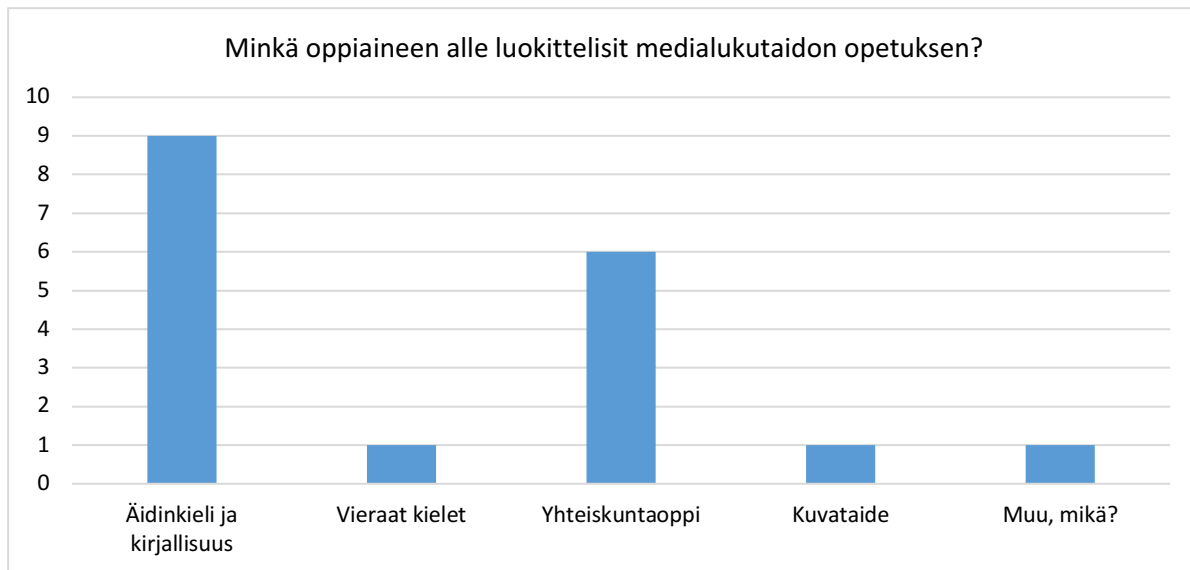
6. KYSELYYN SAADUT VASTAUKSET

Verkkokyselyyn vastasi anonymisti yhteensä 10 Tampereen yliopiston neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijaa. Luokanopettajaopiskelijoita otetaan Tampereen yliopistoon vuosittain noin 70, joten vastaajajoukko on suhteellisen pieni, kattaen arviolta noin 14 % neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijoista (opintopolku, ei pvm.). Aineisto jäi odotettua pienemmäksi, mutta siitä voidaan kuitenkin tehdä tiettyjä yhteenvetoja ja päätelmiä, jotka esitän seuraavaksi.

Jokainen annetuista avovastauksista oli ohjeistuksen mukaisesti yhden virkkeen mittainen ja niissä oli avattu sitä, miten kyseinen luokanopettajaopiskelija itse ymmärtää ja määrittelee medialukutaidon. Medialukutaidon määrittelyt voidaan jakaa karkeasti kahtia sen perusteella, mainittiinko niissä mediakriittisyys vai ei. Kriittisyys oli mainittuna kuudessa vastauksessa suoraan ja välillisesti seitsemässä vastauksessa. Muita esille nousevia teemoja olivat kriittisyyden ohella tulkinta ja ymmärrys. Tulkinta esiintyi jollain tapaa kuudessa vastauksessa, kun taas ymmärrys esiintyi kolmessa vastauksessa. Useimmissa vastauksissa tulkinta ja kriittisyys sekä ymmärrys kulkivat yhdessä. Edellä luetellut teemat esiintyivät vastauksissa useimmin, osin päällekkäin. Avovastaukset on ryhmitelty seuraavasti näiden teemojen alle.

Otsikko	Kriittisyys	Tulkinta	Ymmärrys
Selitys	Kriittisyys median sisältöjä kohtaan, ymmärrystä siitä, millaista on luotettava tieto.	Taito tulkita eri median muotoja ja niiden sisältöjä.	Taito ymmärtää, mitä media on ja miten sitä voi hyödyntää.
Esimerkki	”Medialukutaito on kykyä arvioida median sisältöä kriittisesti, esimerkiksi kohdistettua sisältöä, relevanttisuutta ja luotettavuutta.”	”Taito tulkita eri medialähteiden sisältöjä.”	”Kyky lukea ja ymmärtää mediaa.”

Oppiainejaottelua kartoittaneessa kysymyksessä vastausvaihtoehtoina olivat kaikki peruskoulun oppiaineet, sekä muu, mikä?, jota oli mahdollista tarkentaa alla olleessa avovastauskentässä. Oppiaineet, joiden yhteyteen medialukutaidon opetus luokiteltiin, olivat äidinkieli ja kirjallisuus, yhteiskuntaoppi, vieraat kielet ja kuvataide. Näiden lisäksi yksi luokanopettajaopiskelija vastasi kysymykseen läpäisyoppiaineen näkökulmasta toteamalla, että medialukutaitoa voidaan opettaa lähes minkä tahansa oppiaineen yhteydessä. Suurimmassa osassa vastauksia yhdistyi äidinkieli ja kirjallisuus sekä yhteiskuntaoppi. Oheisessa kuvaajassa (Kuvaaja 1) esitettyä niiden oppiaineiden vastausjakauma, joita luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa esiintyi. Kuvaajasta on jätetty selkeyden vuoksi pois ne oppiaineet, joita luokanopettajaopiskelijat eivät valinneet.



Kuvaajassa 1 esitetty luokanopettajaopiskelijoiden vastauksista muodostettu oppiainejakauma. Oppiaineet ovat siinä, järjestyksessä, jossa ne olivat kyselyssä. Kuvaajassa on esitettyä vain ne oppiaineet, joihin tuli vastauksia.

Kaikki vastaajat kokivat medialukutaidon opetuksen tärkeäksi, vastaukset Likert-asteikolla 4–5. Näistä erittäin tärkeäksi aiheen koki seitsemän vastaajaa. Vastausten keskiarvo oli 4,7. Selkeä enemmistö vastanneista luokanopettajaopiskelijoista pitää siis medialukutaidon opetusta erittäin tärkeänä.

Opetuksen riittävydestä Tampereen yliopiston luokanopettajan opinnoissa todettiin seuraavaa: neljä koki opetuksen tällä hetkellä riittäväksi, kun taas kolme vastaajaa, koki ettei opetus ole riittävää. Loput kolme vastaajaa valitsivat vastausvaihtoehdon en osaa sanoa. Opetusta kaivattaisiin enemmän muun muassa siksi, että konkreettisten käytännön vinkkien ja materiaalien tarve on suuri. Ei riitä, että ohjeistetaan katsomaan netistä tai hankkimaan jokin valmis ulkopuolisen tarjoama kurssi oppilaille. He, jotka kokivat opetuksen riittäväksi, kertoivat, että aihetta on tutkittu ja käsitelty paljon eri kursseilla esimerkiksi erilaisten mediasisältöjen ja niihin liittyvän kriittisyyden kautta. Medialukutaidon opetus ei heidän mukaansa keskity vain *Medialukutaito digiyhteiskunnassa* -kurssiin vaan se tulee esille myös muualla opinnoissa. Avovastaus oli hieman johdatteleva, sillä siinä pyydettiin halutessaan tarkentamaan vastausta sekä kertomaan, millaista tukea kaivataan. Näin ollen kysymykseen ennako oletuksen perusteella odotettiin enemmän vastauksia heiltä, jotka kaipaivat enemmän tukea, kuin heiltä, jotka kokevat opetuksen ja tuen määrän riittäväksi. Toisin kuitenkin kävi, puolet vastaustaan tarkentaneesta koki opetuksen riittäväksi.

7. ANALYYSI

Kysely (n=10) perustuu luokanopettajaopiskelijoiden vastauksiin eli heidän omaan ymmärrykseensä medialukutaidon käsitteen määritelmästä sekä sen tulkinnasta. Vaikka kyselyn vastanneiden määrä oli odotettua pienempi, voitiin siitä tehdä yhteenvetoja ja havaita joitakin selkeitä yhtenäisyyksiä aiempaan tutkimukseen. Luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa oli keskiössä medialukutaidon kriittinen painottuminen sekä äidinkieli ja kirjallisuus painotteisuus, joita on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa. Vastauksissa opetuksen riittävydestä keskiöön nousi konkreettisuuden puute. Tässä osiossa tarkastellaan kyselyssä esille nousseita tuloksia suhteuttaen niitä aiempaan tutkimukseen.

7.1 Sisällönanalyysin antia: kriittisyys, ymmärrys, tulkinta

Mediakriittisyys ja kriittinen medialukutaito olivat aiempaan tutkimukseen nojaten odotetusti avovastausten keskiössä. Kriittisyys esiintyi suoraan kuudessa vastauksessa, välillisesti sen voisi nähdä esiintyvän ainakin seitsemässä vastauksessa. Ymmärrys siitä, mihin mediaan voi ja ei voi luottaa on vahvasti osa mediakriittisyyttä, vaikka suoraan kriittisyys termiä ei mainitakaan. Kriittisyydeksi katsottiin muun muassa kyky arvioida sekä tarkastella sisältöjen luotettavuutta ja relevanttisuutta. Kriittisyys on aihe, jota on painotettu aiemmassa tutkimuksessa paljon.

Opettajista mediakasvatuksen tärkeimpiä aiheita ovat järjestyksessä mediakriittisyys ja lähdekritiikki, tiedonhakutaidot sekä ymmärrys median toiminnasta. Opetuksessa panostetaan kuitenkin eniten tiedonhankintataitoihin, digitaalisiin ja kriittiseen medialukutaitoon edellä mainitussa järjestyksessä. (Hyvönen ym., 2019.) Vaikka opetuksessa painottuu selkeästi opettajien tärkeinä pitämät aiheet, ne eivät kulje käsikädessä. Vaikka mediakriittisyys ja lähdekritiikki koetaan tärkeimmiksi, niitä ei Hyvösen ja kumppaneiden (2019) mukaan opeteta eniten.

Teettämästäni kyselystä ei selviä, mitä aihealueita luokanopettajaopiskelijoille opetetaan eniten tai mitä aiheita he pitävät tärkeimpinä. Mediakriittisyyden vahva esiintyminen vastauksissa voisi kuitenkin kertoa sen painottumisesta niin opetuksessa kuin opiskelijoiden tärkeäksi kokemissa aiheissa. Suoraa yhteyttä näiden asioiden välillä ei kuitenkaan voida olettaa, sillä kyselyssä ei kysytty tätä. On kuitenkin syytä huomata, ettei medialukutaito ole vain mediakriittisyyttä, vaan siihen kytkeytyy myös muuta. Vastauksissa nousikin esille myös

teemoja, kuten tulkinta ja ymmärrys. Nämä teemat limittyivät vastauksissa toisiinsa sekä kriittisyyteen.

Tulkinta liittyi vastauksissa medialähteiden sisällön sekä mediatekstien tulkintaan. Tulkinta kytkeytyi kriittisen tarkastelun ohella myös monipuolisuuteen. Mediaa ei vastaajien mukaan pidä tulkita vain yhdestä näkökulmasta, vaan sitä tulee tarkastella laajemmin. Yleisesti tulkinta on sitä, että pystyy luomaan käsityksiä ja antamaan merkityksiä aiheille (Günther ym., ei pvm.). Median tulkinnaksi voidaan nähdä esimerkiksi mielipiteen muodostuminen ajankohtaisesta aiheesta eri medialähteitä tarkastelemalla ja niiden sisältöjä tulkitsemalla.

Ymmärrys kytkeytyi vastauksissa yleisesti mediaan sekä sen luotettavuuteen. Vastauksista voidaan tulkita ymmärrys siitä, millaisia erilaisia median muotoja on, sekä yleisemmin se, mitä media on. Ymmärrys kytkeytyi osassa vastauksissa kriittisyyteen, ymmärryksenä siitä, mihin mediaan voi luottaa. Yleisesti ymmärrys on sitä, että omaksuu asian ja pystyy soveltamaan saamaansa tietoa. Medialukutaito on taitoa ymmärtää erilaisia merkityksiä ilmiselvien merkitysten takana. Tähän kytkeytyy ajatus moninäkökulmaisuudesta.

Hieman yllättävästi lukutaitoon ja sitä kautta lukemiseen kiinnitettiin kyselyn vastauksissa suhteellisen vähän huomiota. Lukeminen nousi esille vain kahdessa vastauksessa, kykynä tai taitona lukea mediaa. Vastauksissa oli huomioitu se, että media ei ole pelkkää tekstiä, vaan se on myös kuvia ja ääntä eli audiovisuaalisia sisältöjä. Lukutaitoon voidaan liittää myös taito löytää tietoa, sillä jotta tietoa löytää tulee olla ymmärrystä siitä, mistä ja miten sitä kulloinkin hakee. Tämä kytkeytyy osaksi tiedonhankintataitoja sekä lähdekriittisyyttä. Lukutaidon käsitteen avaamisen puutetta selittänee se, että medialukutaito pyydettiin määrittelemään yhdellä virkkeellä eli mahdollisimman tiiviisti. Vastaajien voisi ajatella olettaen, että lukutaito tulee jo itse käsitteessä esille, jolloin sitä ei koeta tarpeelliseksi avata. Lukutaidon käsitettä on voitu pitää itsestäänselvyytenä tai vaihtoehtoisesti liian hankalana käsitteenä avata medialukutaidon yhteydessä yhdellä virkkeellä. Kuitenkin kuten aiemmasta tutkimuksesta on käynyt ilmi, lukutaito on hankala käsite, jonka määrittely on vaikeaa. Tässä yhteydessä hankaluuden voi tulkita näkyvän juuri siinä, ettei käsitettä avattu.

7.2 Medialukutaidon tärkeäksi kokeminen sekä opetuksen riittävyys

Kuten Hyvösen ja kumppaneiden (2019) raportissa, myös tämän kandidaatintutkielman tuloksissa nousee esille se, että mediakasvatusta ja sitä kautta medialukutaidon opetusta pidetään tärkeänä. Tämä ei kuitenkaan aina heijastu opetukseen asti. Aiemman kirjallisuuden

pohjalta osasin odottaa, että osa opiskelijoista ei ole tyytyväisiä saadun opetuksen määrään. Kyselyn tulokset tukevat tätä odotusta, kolme vastaajaa koki opetuksen olevan riittämättömää ja kolme vastaajaa ei osannut sanoa kokeeko opetuksen riittäväksi vai ei. Enemmistö opiskelijoista koki opetuksen riittämättömänä tai ei osannut sanoa onko opetus riittävää. Perusteluiksi annettiin, että opetukseen kaivataan lisää konkretiaa. Kuitenkin neljä vastanneista opiskelijoista koki opetuksen olevan riittävää.

Aiheen tärkeyden ja opetuksen määrän välillä on havaittavissa jonkin asteista yhteyttä, kaikki heistä, jotka eivät kokeneet opetusta riittäväksi olivat vastanneet pitävänsä medialukutaidon opetusta erittäin tärkeänä. Toisaalta myös opetuksen riittäväksi kokeneista lähes kaikki pitivät medialukutaidon opetusta erittäin tärkeänä. Vaikka tässä tutkielmassa ei kysytty, millaisiksi omat taidot koetaan, voidaan luokanopettajaopiskelijoiden omissa taidoissa olettaa olevan joitakin puutteita, ainakin niiden vastanneiden osalta, jotka eivät koe opetusta riittäväksi. Päätelmän taustalla on se, että opetusta kaivataan lisää. Vastaavasti Hyvösen ja kumppaneiden (2019) raportissa havaittiin selkeä ristiriita mediakasvattajan roolin ja omien mediataitojen välillä. Omia taitoja ei koeta hyvinä, mutta rooli mediakasvattajana koetaan tärkeäksi (Hyvönen ym., 2019). Toisin sanoen medialukutaitoa pidetään tärkeänä aiheena, mutta omat taidot aiheen opettamiseksi saatetaan aliarvioida, kokea riittämättömiksi tai niitä vähätellä. Ilmiön voi nähdä opiskelijoilla siinä, että saatu opetus ei tunnu riittävältä.

Opetuksen riittämättömyyttä perusteltiin konkretian puutteella. Luokanopettajaopiskelijoiden toiveet konkreettisista vinkeistä ovat ymmärrettäviä, mutta niiden antaminen voi olla haastavaa. Media muuttuu ja kehittyy jatkuvasti, jolloin tieto myös vanhenee suhteellisen nopeasti. Jos opintojen toisena tai kolmantena vuonna opetetaan, että medialukutaitoa kannattaa opettaa tietyllä tavalla, voi tämä tapa valmistumishetkellä olla jo osin vanhentunut tapa. Toki tietyt lainalaisuudet pätevät myös uusissa median muodoissa, ehkä juuri tästä syystä mediakriittisyys onkin pitänyt niin vahvasti pintansa. Ennen haasteena oli valeutiset, joissa saatettiin käyttää kuvia väärissä konteksteissa, mutta nyt haasteensa luo tekoäly, joka pystyy luomaan aidon oloisia kuvia ja videoita, jotka voidaan liittää osaksi uutisia. Tekoälyn luomissa videoissa ihminen voidaan saada esimerkiksi sanomaan tai tekemään asioita, joita hän ei todellisuudessa ole koskaan sanonut tai tehnyt. Tällaiset uudet mediailmiöt haastavat erityisesti mediakriittisyyden opettamista, miten erottaa aito video tekoälyn tuottamasta videosta? Jonkinlaisia konkreettisia vinkkejä, esimerkkejä ja materiaaleja medialukutaidon opettamiseen on mahdollista luoda ja niitä on myös luotu verkkoon. Kyse onkin, ehkä ennemmin siitä, että kaivattaisiin yhteenvetoa näistä materiaaleista, jottei luokanopettajaopiskelijoiden ja jo

valmistuneiden opettajien tarvitsisi itse koota hajallaan olevasta tiedosta sopivia kokonaisuuksia. Kyse saattaakin olla siitä, että tietoa on olemassa niin valtavasti, ettei siitä osata valikoida parhaimpia ja luottavimpia materiaaleja vaan haluttaisiin valmiita tarkasti seulottuja tehtävä paketteja, joita hyödyntää.

7.3 Medialukutaidon suhde eri oppiaineisiin

Kuten kuvaajasta 1 näkyy, selkeästi eniten medialukutaito sijoitettiin äidinkielen ja kirjallisuuden yhteyteen. Tulos oli samankaltainen aiempien tutkimusten kanssa. Myös yhteiskuntaopin esiintyminen vastauksissa oli odotettavaa, vaikka medialukutaito onkin POPSin mukaan läpäisyoppiaine. Se, että medialukutaidon opetus keskittyy tiettyjen oppiaineiden yhteyteen, niin luokanopettajaopiskelijoiden kuin jo valmistuneiden opettajien mielissä, luo painetta näiden oppiaineiden opetussisällöille ja sivuuttaa sen, että mediaa on yhä enenevässä määrin kaikkialla. Läpäisyoppiaine näkökulma pyrkiikin tukemaan ajatusta median levittäytymisestä kaikille elämän osa-alueille.

Medialukutaito luokiteltiin opiskelijoiden vastauksissa useimmiten äidinkielen sekä yhteiskuntaopin oppiaineiden yhteyteen, samoin kuin Kuljun ja kumppanien (2020) raportissa tehtiin opettajien toimesta monilukutaidolle, vaikka molemmissa on kyse läpäisyoppiaineesta. Sama ilmiö havaittiin myös Hyvösen ja kumppaneiden (2019) raportissa, jossa todettiin, että vaikka mediakasvatus nähdään kuuluvaksi kaikkien oppiaineiden tavoitteisiin jossain määrin, yhdistyy se silti enemmän humanistisiin aineisiin kuin matemaattisiin ja käytännöllisiin aineisiin, kuten käsitöihin. Eli vaikka medialukutaito, mediakasvatus ja monilukutaito ovat lähtökohtaisesti kaikki läpäisyoppiaineita hahmotetaan niitä eniten äidinkielen ja kirjallisuuden, kielten opetuksen sekä yhteiskuntaopin yhteyteen, eli humanistisiin tieteisiin matemaattisten tieteiden sijaan. Medialukutaidon kytkeytymiseen pitkälti osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta liittyy myös mahdollisesti asenteellinen ongelma. Muiden oppiaineiden opettajien on helppo ajatella, että äidinkielen opettaja hoitaa mediakasvatuksen, jos ja kun siihen ei itsellä riitä resurssit. Tämän seurauksena äidinkielen opettajille voi kasautua paine mediakasvatuksen kokonaisvaltaisesta toteuttamisesta.

Medialukutaidon sijoittaminen osaksi vieraiden kielten opetusta ei ollut yllätys. Hyvösen ja kumppaneiden (2019) raportissa opettajista 73 % sijoitti medialukutaidon kielten opetuksen tavoitteisiin. Vieraat kielet voidaan nähdä hyvin samantyyppisenä oppiaineena äidinkielen kanssa, erona kuitenkin se, millä kielellä opetus tapahtuu. Vieraiden kielten tunneilla voidaan perehtyä kyseisen kohde kielen medioihin ja mahdollisesti vertailla niitä suhteessa

suomenkieliseen mediaan. Myös opetussuunnitelmassa media mainitaan useita kertoja eri kielten kohdalla (POPS, 2014). Medialukutaidon kytkeytyminen osaksi kielten opetusta liittyy todennäköisesti lukutaito painotteisuuteen ja siihen, miten käsite on perinteisesti ymmärretty erilaisten tekstien tulkintana ja tuottamisena. Median kokonaisvaltaisuuden takia se on oiva väline opiskella kieltä, lukemisen ja kuulemisen kautta.

Muusta vastausmassasta poikennut kuvataide oli odotettavissa ollut vastaus. Medialukutaito ja media yleisemmin keskittyy vahvasti visuaalisuuteen sekä audiovisuaalisuuteen, joihin keskitytään kuvataiteen opetuksessa. Tämä nousee esille myös Hyvösen ja kumppaneiden (2019) raportissa kysymyksessä siitä, minkä oppiaineen tavoitteisiin medialukutaito lukeutuu, kuvataide oli 79 % kolmanneksi vastatuin oppiaine. Media on mainittu opetussuunnitelmassa kuvataiteen yhteydessä, joten myös se heijasteli vastauksen odotettavuutta (POPS, 2014). Kuvataide yhdistyy Hobbsin (2021) esille nostamaan median symboleja välittävään luonteeseen. Kuvataiteen tunnit ovat oivia mahdollisuuksia tarkastella erilaisia symboleja sekä niiden esiintymistä mediassa ja kytkeytymistä erilaisiin mediakulttuureihin.

Kysymykseen, minkä oppiaineen yhteyteen medialukutaidon sijoittaa, oli mahdollista valita myös vaihtoehto muu, mikä? Tällaisia vastauksia tuli yksi, jonka taustalla oli ajatus läpäisyoppiaine ajattelusta. Vastauksessa todettiin, että medialukutaitoa voidaan opettaa lähes minkä tahansa oppiaineen tunneilla. Läpäisyoppiaine näkökulma on myös POPSissa vahvasti keskiössä. Media käsitteenä on mainittu opetussuunnitelmassa eri oppiainekuvausten yhteydessä ja se on sijoitettu myös osaksi useampaa laaja-alaisen osaamisen kokonaisuutta (POPS, 2014). Vahvimmin monilukutaidon kokonaisuutta. Läpäisyoppiaine näkökulma tukee käsitystä median kokonaisvaltaisuudesta medioituneessa yhteiskunnassa. Mediaa on kaikkialla ja siltä on lähes mahdotonta välttyä, jolloin sen tarkastelu useista eri näkökulmista eri oppiaineiden yhteydessä on perusteltua.

7.4 Analyysin ja vastausten yhteenveto

Lyhyesti voidaan todeta, että Tampereen yliopiston neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden määritelmät medialukutaidon käsitteelle ovat hyvin samankaltaiset. Radikaaleja poikkeuksia ei ole havaittavissa vastausten perusteella. Lähes kaikissa vastauksissa, nousi esille kriittisyys ja medialukutaidon sijoittuminen äidinkielen ja kirjallisuuden yhteyteen. Vastausten perusteella voitaisiin olettaa, että opetus Tampereen yliopiston luokanopettajan opinnoissa on medialukutaidon osalta yhtenäistä. Luokanopettajaopiskelijoille on muodostunut jonkinasteinen konsensus medialukutaidon

käsitteestä. Opiskelijoiden vastaukset kulkivat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa eikä niistä merkittävästi poikkeita tuloksia ollut havaittavissa.

Vastausten perusteella näyttää siltä, että Tampereen yliopiston mediakasvatuksen opetus on hyvällä mallilla, mutta konkreettisiin apukeinoihin medialukutaidon opetuksen osalta voitaisiin tulevaisuudessa kiinnittää enemmän huomiota. Toki analyysissä tulee huomioida se, ettei kyselyn vastauksista voida selvittää, ovatko opiskelijat käyneet keskenään muita samoja kursseja tai ovatko he olleet samaan aikaan tuolla pakollisella *Medialukutaito digiyhteiskunnassa* -kurssilla. Vastausten perusteella voidaan olettaa, ettei opetus medialukutaidon osalta rajoitu vain tuohon yhteen pakolliseen kurssiin vaan aihetta on käsitelty myös muilla kursseilla. Medialukutaidon käsittely eri kursseilla tukee ajatusta medialukutaidosta läpäisyoppiaineena, kuten se on tällä hetkellä POPSissa esitetty.

8. POHDINTA

Yhteenvedona voidaankin todeta, että Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa medialukutaito määritellään median tulkitsemiseksi ja ymmärtämiseksi kriittisesti niin sen sisältöjen kuin välineidenkin osalta. Tämä vastaa Euroopan komission (2009) määritelmää kohtalaisen hyvin. Molemmissa keskiössä on erilaisten mediamuotojen käyttö ja ymmärrys sekä kriittinen arviointi, mutta luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa lukutaito ei saa samanlaista painoarvoa. Luokanopettajaopiskelijoilla nousi lukutaidon sijaan esille tulkinta. Tulkinta edellyttää jonkinlaista lukutaitoa, joten sen voisi ajatella pitävän sisällä myös lukutaidon ominaisuuksia.

Jatkossa voitaisiin tutkia, miten jo työnsä aloittaneet opettajat määrittelevät medialukutaitoa ja millaisia tapoja heillä on opettaa aihetta. Tutkimus voitaisiin kohdentaa jonkin tietyn kaupungin sisälle tai vertailla laajemmin eri alueita ympäri Suomen. Vertailtaessa yksittäisen kaupungin sisäistä tilannetta voitaisiin selvittää, kuinka suuria alueellisia eroja medialukutaidon opetuksessa on, jo yhden kaupungin sisällä tai saada vahvistusta siihen, että opetus on yhtenäistä kaupungin kouluissa, kuten pitäisi. Vertailtaessa taas laajemmin koko Suomea, voitaisiin havaita, onko medialukutaidon opetuksessa alueellisia eroja ja, mikäli eroja havaittaisiin, voitaisiin niiden laatua ja mahdollista määrää havainnollistaa sekä vertailla keskenään. Aiheeseen liittyen Maria Tölli (2021) on tehnyt pro gradu -tutkielman siitä, miten ala-asteen opettajat opettavat medialukutaitoa. Hän keskittyy yhden itäsuomalaisen koulun kolmannen vuosiluokan Mediataitoviikon oppituntien tallenteisiin sekä kolmen opettajan

puolistrukturoituihin haastatteluihin. Tutkielma nostaa esille erityisesti mediakriittisyyden opettamisen, mutta myös vuorovaikutustaidot, median tuottaminen ja turvataidot saavat huomiota osakseen. (Tölli, 2021.)

Monilukutaidon näkökulmasta Pirjo Kulju, Reijo Kupiainen ja Mari Pienimäki (2020) ovat tehneet *Raportti luokanopettajien käsityksistä monilukutaidosta 2019* -raportin. Raportissa on hahmotettu, miten suomalaiset opettajat ymmärtävät monilukutaidon käsitteen ja soveltavat sitä opetuksessa. Tutkimuksessa on tarkasteltu, miten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on ymmärretty monilukutaidon osalta ja miten ne käytännössä toteutuvat kouluissa. (Kulju ym., 2020.) Keskeistä onkin huomata se, että opettajien erilaiset käsitykset monilukutaidosta ovat vaikuttaneet heidän vastauksiinsa opetustapojen osalta, jolloin erilaisella kysymyksen asettelulla olisi voitu saada toisenlaisia tuloksia. *Uudet lukutaidot* -kehittämishjelman osalta on kaavailtu konkreettisia kuvauksia eri luokka-asteille (Kulju ym., 2020). Tällaiset kuvaukset todennäköisesti mahdollistaisivat yhtenäisemmän opetuksen ympäri Suomen sekä vähentäisivät niin luokanopettajien kuin luokanopettajaopiskelijoiden epävarmuutta siitä, mitä tulisi milloinkin opettaa ja miten. Kuvaukset vastaisivat myös osaltaan konkreettisten ohjeiden ja esimerkkien kaipuuseen. Mediakasvatuksen näkökulmasta vastaavaa tutkimusta ovat tehneet Terhi Hyvönen, Emilia Valtola ja Kati Valta (2019) *Mediakasvatuksen asema perusopetuksessa* -tutkimuksessa, jonka organisoivat Sanomalehtien Liitto (vuodesta 2020 lähtien Uutismedian liitto). Hyvösen ja kumppaneiden (2019) raportti tukee käsitystä siitä, että hyvien valmiiden materiaalien tarve on todellinen.

Konkreettisten materiaalien tarve heijastelee osin sitä kokemusta, että omat taidot soveltaa jo olemassa olevan tiedon pohjalta eivät ole riittävät. Kuten tästä tutkielmasta on käynyt ilmi, mediakasvatus yliopistossa ei ole täysin riittävää ainakaan osasta opiskelijoista. Aiemman tutkimuksen perusteella myös opettajien näkökulmasta tilanne on vastaava, riittäviä taitoja medialukutaidon opettamiseen ei tunnuta omaavan. Aiheesta kaivataan täydennys- ja jatkokoulutusta muuttuvan mediaympäristön myötä. Osittain ratkaisuksi opettajien välisten taitotasoerojen tasaamiseksi on kehitetty Mediataitoviikko. Tukeakseen lasten, nuorten sekä aikuisten mediataitoja ja vahvistaakseen aikuisten mediakasvatusvalmiuksia Kansallinen audiovisuaalinen instituutti (KAVI) järjestää vuosittain Mediataitoviikon (Mediataitoviikko, ei pvm.). Mediataitoviikon nettisivuilta löytyy materiaalipankkeja, joita on mahdollista hyödyntää osana opetusta. Konkreettisiakin ohjeita on siis saatavilla. Se, kuinka tunnettu kyseinen konsepti on, on epäselvää. Tietoisuuden kasvattaminen Mediataitoviikosta ja sen yhteydessä olevasta materiaalipankista voisi kuitenkin tasa-arvoistaa opetusta Suomen sisällä.

Kuten Haider ja Sundin (2022) tuovat esille on oleellista käydä keskustelua siitä, kuka päättää, mitä asioita tulee opiskella ja mistä syystä, mitkä taidot koetaan tärkeiksi. Medialukutaidon opetuksessa ja yleisemmin mediakasvatuksessa, tämä kytkeytyy keskusteluun siitä, millaisia taitoja opetuksessa painotetaan. Nämä vaikuttavat siihen, mitä lapset oppivat, joka vaikuttaa taas lasten sekä nuorten tulevaisuuteen ja sitä kautta koko yhteiskunnan tulevaisuuteen. Mitkä ovat niitä taitoja, joita haluamme vaalia? Nykyhetkessä pieniltä tuntuvilla päätöksillä voi olla kauaskantoisia seurauksia. Tällä hetkellä keskiössä vaikuttaa olevan kriittinen medialukutaito.

Mediakriittisyys nousee toistuvasti esille niin opettajien, kuin opiskelijoiden keskuudessa. Olisi mielekästä pohtia, miksi näin on. Onko taustalla mis- ja disinformaation todellinen lisääntyminen vai pelko näiden lisääntymisestä esimerkiksi tekoälyn kehittymisen myötä. Osaltaan lukutaidon painottuminen analyysiin, erityisesti kriittiseen analyysiin, voi olla yksi tausta syy sille, miksi yhä edelleen medialukutaito painottuu median kriittiseen tarkasteluun. Toisaalta kriittinen painotus voisi juontaa juurensa myös halusta valistaa ja suojella lapsia sekä nuoria. Nuorista halutaan kasvattaa osaavia mediakansalaisia, mutta samalla heitä halutaan suojella median vaaroilta, jolloin sen kriittinen tarkastelu korostuu. Terve kriittisyys suojelee meitä valheilta ja huijatuksi tulemiselta, mutta liiallisuuksiin mentäessä kriittisyys voi saada meidät kyseenalaistamaan kaikkea tietoa, myös sitä luotettavista lähteistä tullutta tietoa. Lopulta ilman tarkempaa tutkimusta voimme esittää vain valistuneita arvauksia siitä, miksi mediakriittisyys nousee niin vahvasti esille.

Kandidaatintutkielman kautta olen päässyt perehtymään medialukutaidon ja laajemmin mediakasvatuksen aiheeseen syvällisesti ja saanut kuvan siitä, miten näitä on tutkimuksissa käsitelty. Konkreettisesti tutkielmaproessin aikana olen oppinut kyselylomakkeiden luonnista ja vahvistanut akateemisen tekstin tuottamisen taitoa. Näitä taitoja voin hyödyntää tulevaisuudessa Pro gradussani, joka mahdollisesti keskittyy myös jollain tapaa mediakasvatukseen esimerkiksi mediakriittisyyden näkökulmasta.

Tässä kandidaatintutkielmassa on kuvattu, miten Tampereen yliopiston neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijat määrittelevät medialukutaidon. Mikäli kyselyn vastaajajoukko olisi ollut suurempi, olisi tutkielman analyysi voinut olla laajempi. Suurempi vastaajajoukko olisi antanut kattavamman kuvan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä aiheesta. Kuitenkin pienestä vastaajajoukosta huolimatta vastauksissa oli mahdollista tehdä yhteenvetoa ja peilata niitä aiempaan tutkimukseen. Vaikka opettajaopiskelijoiden määritelmät ovat keskenään hyvin samankaltaisia, on niissä havaittavissa joitakin eroja. Kuten aiemmasta tutkimuksesta käy ilmi,

ei medialukutaidolle ole kovinkaan selkeää tai vakiintunutta määritelmää. Tällaisen määritelmän löytyminen ja juurruttaminen voisi edesauttaa aiheen hahmottamista ja siitä keskustelemista. Selkeän määritelmän kautta luokanopettajaopiskelijoiden sekä muiden aiheesta kiinnostuneiden olisi mahdollisesti helpompaa reflektoida omaa toimintaansa ja asettaa se osaksi mediakasvatusta. Jotta käsitteen voi määritellä tulee se itse ensin ymmärtää. Kaikkien käsitteiden ja niiden määritelmien takana on lopulta pyrkimys ymmärtää maailmaa.

LÄHDELUETTELO:

- Alamettälä, T. (2022). *Development of Online Research Skills among Lower Secondary School Students: The roles of formal instruction and personal factors*. Tampere University. (s. vii–viii & 15–18). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2248-9>
- Burn, A. & Durran, J. (2007). *Media Literacy in Schools: Practice, Production and Progression*. SAGE Publications, Limited. (s. 15–32).
<https://doi.org/10.4135/9781446213629>
- Euroopan komissio. (20.8.2009, Viimeisin päivitys 28.11.2009). *Medialukutaito digitaalisessa ympäristössä -tiivistelmä*. eur-lex.europa.eu Viitattu 28.8.2023. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:am0004>
- Gross, J. (10.1.2023). How Finland Is Teaching a Generation to Spot Misinformation. *New York Times*. Viitattu 28.8.2023. <https://www.nytimes.com/2023/01/10/world/europe/finland-misinformation-classes.html>
- Günther, K., Hasanen K., & Juhila K. (ei pvm.). Johdanto: Analyysi ja tulkinta. Teoksessa Vuori J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 12.10.2023. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Haider, J. & Sundin, O. (2022). *Paradoxes of Media and Information Literacy : The Crisis of Information*. Taylor & Francis Unlimited. (s. 10–14 & 91–119).
<https://doi.org/10.4324/9781003163237>
- Harmanen, M., Hartikainen, M. & Räsänen, M. (2019). *Monilukutaitoa oppimassa*. Opetushallitus = Utbildningsstyrelsen. (s. 5–14).
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. The Aspen Institute. (s. 18–19).
- Hobbs, R. (2021). *Media literacy in action : questioning the media*. Rowman & Littlefield. (s. 13–56).
- Hyvönen, T., Valtola, E. & Valta, K. (2019). *Mediakasvatuksen asema perusopetuksessa*. Sanomalehtien liitto & Kuulas Helsinki. Viitattu 28.9.2023. <https://www.uutismediat.fi/wp-content/uploads/2019/08/Mediakasvatuksen-asema-perusopetuksessa-2019-raportti.pdf>

- Juhlia, K. (ei pvm.). Teemoittelu. Teoksessa Vuori J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 12.10.2023. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Kovanen, M. & Spišák, S. (2018). Lähikuvassa mediakasvatus. *Lähikuva – Audiovisuaalisen Kulttuurin Tieteellinen Julkaisu*, 31(2). (s. 3–9). <https://doi.org/10.23994/lk.75045>
- Kulju, P., Kupiainen, R. & Pienimäki, M. (2020). *Raportti luokanopettajien käsityksistä monilukutaidosta 2019*. Kansallinen audiovisuaalinen instituutti.
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. (2015). Mikä monilukutaito? Teoksessa Kupiainen, R., Kulju P., Mäkinen, M. & Kaartinen, T. (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampereen yliopiston normaalikoulu. (s. 7–24). <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201509292320>
- Kupiainen, R. & Schofield, D. (2020). Nordic Perspectives on the History and Future of Media Education. Teoksessa Frau-Meigs, D., Kotilainen, S., Pathak-Shelat, M., Hoechsmann, M., & Poyntz, S. R. *The Handbook of Media Education Research*. John Wiley & Sons, Inc. (s. 259–265). <https://doi.org/10.1002/9781119166900.ch24>
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. (2009). *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Palmenia Helsinki University Press. (s. 29–141).
- Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta, J. (2007). Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa Kynälahti H., Kupiainen R. & Lehtonen M. (toim.) *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. (s. 3–26).
- Mediataitoviikko. (ei pvm.). Mediataitoviikko.fi. Viitattu 14.9.2023. <https://mediataitoviikko.fi>
- Opintopolku. (ei pvm.). *Tampereen yliopisto luokanopettaja, kasvatustieteiden koulutus, kasvatustieteen kandidaatti ja maisteri (3 v+2 v), syksy 2024*. Opintopolku.fi. Viitattu 27.9.2023. <https://opintopolku.fi/konfo/fi/toteutus/1.2.246.562.17.000000000000000019309>
- Palsa, L. (2016). Käsitteellisestä hajanaisuudesta medialukutaitojen moninaisuuteen. Teoksessa Pekkala, L., Salomaa S. & Spišák S. (toim.) *Monimuotoinen mediakasvatus*. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja, 1/2016. Helsinki: Kansallinen audiovisuaalinen instituutti. (s. 36–52).

Palsa, L., Pekkala, L. & Salomaa, S. (2019). Monilukutaito ja mediakasvatuksen pedagogiikka. Teoksessa Harmanen M. & Hartikainen M. (toim.) *Monilukutaitoa oppimassa*. Opetushallitus = Utbildningsstyrelsen. (s. 41–50).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 28.8.2023. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Ptaszek, G. (2020). Media Education 3.0? Teoksessa Frau-Meigs, D., Kotilainen, S., Pathak-Shelat, M., Hoechsmann, M. & Poyntz, S. R. *The Handbook of Media Education Research* (s. 229–240). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119166900.ch21>

Tolonen, E. (ei pvm.). *Mitä on misinformaatio?*. Mediataitokoulu.fi. Viitattu 5.10.2023. <https://www.mediataitokoulu.fi/tehtavapankki/tutustu-ilmioon-misinformaatio/>

TUNI Hyvä tieteellinen käytäntö. (ei pvm.). TUNI. Viitattu 5.10.2023. <https://www.tuni.fi/fi/tutkimus/vastuullinen-tiede/hyva-tieteellinen-kaytanto#expander-trigger--353078>

TUNI Opiskelijan opas. (ei pvm.). TUNI. Viitattu 8.9.2023. <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/opintojaksot/otm-6d7ae1c7-daed-4c23-a1d0-e9eb4e42dc91?year=2023>

Tölli, M. (2021). *Alakoulun opettajat medialukutaitoa opettamassa* [pro gradu -tutkielma, Itä-Suomen yliopisto] eRepo-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20210709>

Vesterinen, O., Kynäslähti, H., Mylläri J., Sintonen, S. & Vahtivuori, S. (2015). Mediatuottaminen osallisuuden ajan mediakasvatuksessa. *Media & Viestintä*, 38(2), 144–156. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/62096>

Vuori, J. (ei pvm.). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Vuori J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 12.10.2023. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>

Yhdenvertaisuus. (ei pvm.). *Vihapuhe*. Yhdenevertaisuus.fi. Viitattu 15.11.2023. <https://yhdenvertaisuus.fi/vihapuhe>

LIITTEET:

Miten määrittelet medialukutaidon?

Tämän kyselylomakkeen avulla pyritään kartoittamaan, miten Tampereen yliopiston neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijat ymmärtävät medialukutaidon käsitettä. Tällä lomakkeella kerättyjä vastauksia tullaan hyödyntämään kandidaatintutkielmassa ja mahdollisesti myös Pro gradu-tutkielmassa. Vastaukset annetaan anonyymisti eikä niitä voida yhdistää vastausten esittäjiin. Annathan vastauksesi mahdollisimman tarkasti.

Tämän lomakkeen vastaukset tulevat vain Mea Uleniuksen nähtäville ja ne säilytetään salatussa yliopiston OneDrivessä sekä ulkoisella kovalevyllä. Tietoja ei luovuteta muiden käyttöön. Kyselyllä saatua aineistoa tullaan hyödyntämään kandidaatintutkielmassa, joka valmistuttuaan on avoimesti saatavilla. Jotta tutkimuksen tulos on mahdollisimman tarkka jokainen vastaus on tärkeä. Kyselyyn osallistuminen on täysin vapaaehtoista!

Kyseessä on Mea Uleniuksen kandidaatintutkielma Tampereen yliopistossa, pääaineena mediatutkimus. Mikäli aiheesta herää kysyttävää voi minuun olla yhteydessä sähköpostitse
Kandidaatityön ohjaavina opettajina toimivat yliopistonlehtori Sanna Kivimäki ja yliopistolehtori Iiris Ruoho.

Kyselyyn vastaaminen kestää noin 5 minuuttia.

Vastaathan kyselyyn viimeistään 8.10.2023.

Kiitos osallistumisesta kandidaatintyöni toteutukseen!

* Pakollinen

Medialukutaito

1. Mitä medialukutaito mielestäsi on? Määrittele se yhdellä virkeellä. *

2. Minkä oppiaineen alle luokittelisit medialukutaidon opetuksen *

- Äidinkieli ja kirjallisuus
- Toinen kotimainen kieli
- Vieraat kielet
- Matematiikka
- Ympäristöoppi
- Biologia ja maantieto
- Fysiikka
- Kemia
- Terveystieto
- Uskonto/Elämäkatsomustieto
- Historia
- Yhteiskuntaoppi
- Musiikki
- Kuvataide
- Käsityö
- Liikunta
- Kotitalous
- Oppilaanohjaus

—

Muu, mikä?

3. Jos vastasit edelliseen, muu tarkenna vastaustasi alle

4. Kuinka tärkeänä pidät medialukutaidon opetusta 1-5 (1= en ollenkaan tärkeänä, 2= vähän tärkeänä, 3= en osaa sanoa, 4= melko tärkeänä, 5= erittäin tärkeänä) *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Koetko medialukutaidon opetuksen luokanopettajan opinnoissa riittäväksi? *

- Kyllä, opetus on riittävää
- En, opetus ei tällä hetkellä ole riittävää
- En osaa sanoa

6. Voit avata tähän edellistä vastaustasi ja kertoa, millaista tukea kaipaavat.

Tiedonkeruun hyväksyminen

Ymmärrän mihin tietojani käytetään ja hyväksyn niiden keräämisen sekä käyttämisen osana kandidaatintyötä sekä mahdollisesti myöhemmin Pro gradussa.

7. Hyväksyn tietojeni keruun *

Hyväksyn

En hyväksy

Palaute

Kiitos vastauksistasi kyselyyn, voit halutessasi jättää alle palautetta kyselystä!

8. Palautetta?

Tämä ei ole Microsoftin luomaa tai suosittelemaa sisältöä. Lähettämäsi tiedot lähetetään lomakkeen omistajalle.

 Microsoft Forms