



SIRKKU KOTILAINEN

# Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston  
opettajankoulutuslaitoksen Hämeenlinnan toimipaikan auditoriossa,  
Erottajakatu 12, Hämeenlinna,  
perjantaina 18. päivänä toukokuuta 2001 klo12.

English summary

Résumé en français

*Tampereen yliopisto*  
*Tampere 2001*



SIRKKU KOTILAINEN

# Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle

English summary  
Résumé en français

*Tampereen yliopisto  
Tampere 2001*

# Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle

**AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA**  
Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Myynti



Tampereen yliopiston  
julkaisujen myynti  
PL 617  
33101 Tampere

Puh. (03) 215 6055  
Fax (03) 215 7685  
taju@uta.fi  
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu  
Juha Siro

Painettu väitöskirja  
Acta Universitatis Tamperensis 807  
ISBN 951-44-5071-X  
ISSN 1455-1616

Sähköinen väitöskirja  
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 98  
ISBN 951-44-5072-8  
ISSN 1455-1616

Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print  
Tampere 2001

# Sisällys

ESIPUHE .....	7
TIIVISTELMÄ .....	8
ABSTRACT .....	9
RÉSUMÉ .....	10
1 JOHDANTO .....	13
2 MEDIAPEDAGOGIikkaa Opettajankoulutuksessa ja koulussa .....	15
2.1 Tutkimusta kahdesta näkökulmasta .....	15
2.2 Mediapedagogiikan kommunikatiivista evaluointia .....	16
2.2.1 Kommunikatiivisen evaluoinnin lähtökohdista .....	18
3 Kuvallisen viestintäkasvatuksen arviointi opettajankoulutuksessa .....	20
3.1 Koulutuksen tavoitteena opettajan mediakompetenssi .....	20
3.2 Arviointia koulutus- ja mediaelämäkerran avulla .....	23
3.3 Opiskelijoiden mediakompetenssin rakentuminen .....	24
3.4 Johtopäätöksiä .....	25
4 VIESTINTÄKASVATUKSEN TILANTEEN KUVAUS PERUSOPETUKSESSA .....	26
4.1 Tutkimusta opettajien näkökulmasta .....	26
4.2 Tilastollisen tutkimuksen toteutus .....	28
4.3 Viestintäkasvatuksen toteutuminen .....	29
4.4 Johtopäätöksiä .....	31

5 TULOSTEN KOONTI KOMMUNIKATIIVISEN EVALUOINNIN VIITEKEHYKSESSÄ .....	33
5.1 Yhteenvedon näkökulmat ja kehikko .....	33
5.2 Opettajilla on erilaisia mediakompetensseja.....	34
5.2.1 Opettajat painottavat erilaisia sisältöjä .....	37
5.3 Vaikuttavuudessa mukana elinympäristö ja koulutus .....	39
5.3.1 Vaikuttavissa työtavoissa tutkivaa otetta, toimintaa ja yhteistyötä .....	42
5.3.2 Mediakasvatuksessa rajoitteina yhteistyön ongelmat .....	44
6 MEDIAKASVATUKSEN KEHITTÄMISEN EDELLYTYKSIÄ .....	47
6.1 Käsitteellinen jäsentäminen mediakasvattajuuden perustaksi .....	47
6.2 Koulutusjärjestelmä vaikuttavuuden tueksi .....	53
6.3 Tutkimusta eteenpäin .....	55
7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	57
7.1 Laadullista ja määrällistä evaluointia .....	57
7.2 Laadullisten tulosten luotettavuus .....	58
7.2.1 Elämäkerrat osana elämää .....	59
7.3 Määrällisten tulosten luotettavuus .....	61
7.3.1 Tulosten vahvuus ja yleistettävyyden rajat .....	64
LÄHTEET .....	68

# ESIPUHE

Julkaistessani nyt väitöskirjani, tunnen samalla kiitollisuutta monia henkilöitä kohtaan. Ketään unohtamatta, tahdon tässä erikseen kiittää niitä, jotka ovat välittömimmin myötävaikuttaneet työni valmistumiseen. Kiitän kasvatustieteen professori Juha Suorantaa ja mediatieteen professori Mauri Ylä-Kotolaa tutkimukseni esitarkastuksesta. Ohjaajiani, professori Tapio Varista ja professori Hannele Niemeä, kiitän tuesta ja yksityiskohtaisista kommentteista, joiden avulla olen saattanut työni loppuun. Kiitos työni kommentoinnista myös dosentti Erkki Komulaiselle ja professori Pertti Suhoselle.

Koko tutkimusprojektini aikana saamastani avusta ja tuesta kiitän erityisesti Jorma Vainionpäättä. Kiitos työtäni edistäneistä keskusteluista Ritva-Sini Härköselle, Iris Ruoholle, Timo Portimojärvelle ja Mari Hankalalle, jota haluan kiittää myös tämän tutkimusraportin kieliasun tarkastuksesta. Kaikkien osaraporttien englanninkielisten tiivistelmien tarkastuksesta kiitän Virginia Mattilaa. Tämän raportin ranskankielisestä tiivistelmästä kiitän Karine Wanderpassia ja Mari Maa-siltaa.

Olen kiitollinen siitä, että olen voinut kasvaa tutkijana osallistumalla päätömisesti kasvatustieteen tutkijakoulutukseen vuosina 1996–99. Kiitos myös Tampereen yliopiston rehtorille tutkijakoulun jälkeisestä stipendistä. Kiitos työyhteisöilleni opettajankoulutuslaitokselle ja tiedotusopin laitokselle, joiden aktivoivassa ilmapiirissä olen voinut edistää tutkimushankkeitani.

Kiitän Tampereen yliopiston Acta Universitatis Tamperensis -toimikuntaa työni julkaisemisesta ja kirjastosihteerini Maaret Youngia julkaisun sivujen ulkoasusta.

Rohkaisusta ja konkreettisesta tuesta tutkimustyön aikana kiitos aviomiehelleni Markku Kotilaiselle, lapsilleni Suvilla ja Tommi Tuomiselle sekä Tuukka Kotilaiselle, vanhemmilleni Seijalla ja Juhani Rantasella ja appivanhemmilleni Kyllikillä ja Veikkolla Kotilaisella.

Tampereella, huhtikuussa 2001

Sirkku Kotilainen

# Tiivistelmä

Sirkku Kotilainen: Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle.  
Acta Universitatis Tamperensis 807, Tampere 2001.

Mediakasvatus on löytänyt tiensä suomalaiseen perusopetukseen 1990-luvulla osana viestintäkasvatusta. Mediakasvatus on opetusta mediakulttuurista ja viestimistä, joita käytetään usein myös oppimateriaalina. Opettajankoulutuksessakin on käynnistetty erilaajuisia opintoja tällä aihealueella ja perustettu alan professuureja.

Tutkimukseni muodostuu kahdesta osatutkimuksesta, joiden tuloksia kokoon yhteen tässä väitöskirjassa. Osatutkimuksissa olen tarkastellut mediakasvatusta kahdesta eri näkökulmasta eri menetelmin. Ensimmäinen osatutkimus on laadullinen evaluointi vuosina 1995–97 peruskoulunopettajien koulutuksessa toteutetun kuvallisen viestintäkasvatuksen vaikuttavuudesta viiden opiskelijan elämässä. Toinen osatutkimus on vuonna 1998 tehty tilastollinen kuvaus siitä, miten opettajat arvottavat ja toteuttavat viestintäkasvatusta perusopetuksessa. Kyselyt postitettiin 896 opettajalle, joista 65,5 prosenttia palautti lomakkeen.

Tavoitteenani on nostaa tässä tutkimuksessa esiin tekijöitä, joita kannattaa ottaa huomioon, kun mediakasvatusta suunnitellaan ja toteutetaan opettajankoulutuksessa. Pohdin opettajan mediakompetenssia eli valmiuksia aihealueen opettajuuteen. Lisäksi käsitelen vaikuttavan mediakasvatuksen edellytyksiä opettajankoulutuksessa.

Tutkimus osoittaa, että opettajan mediakompetenssiin kuuluvat sitoutuminen kasvun edistämiseen mediakasvatuksessa, aktiivisen oppimisen työtavat, pyrkimys yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen toiminnassa ja kriittinen autonomia mediakasvattajana. Tutkimuksesta ilmenee myös, että mediakasvatuksen vaikuttavuuden osatekijöinä ovat koulutus, oppijan elämänhistoria ja koulutusjärjestelmään liittyvät tekijät. Opettajille rakentuu sisällöllisesti eri tavoin painottuneita mediakompetensseja. Koulutuksessa vaikuttavuus syntyy aktiivista oppimista edistävästä opetusmenetelmästä. Vaikuttavuutta rajoittavat mediakasvatuksen liittäminen oppiaineisiin ja muut pedagogisen yhteistyön ongelmat.

Mediakasvatuksen kehittämisen edellytyksenä pidän viestintä- ja mediakasvatuksen käsitteellisen jäsentämisen jatkamista mediakasvattajuuden perustaksi. Mediakasvatuksen hahmotan mediakulttuurin ja mediateknologian yhteyteen tieteiden vuorovaikutuksessa ja tätä kautta opettajankoulutuksessa. Koulutuspoliittisissa linjauksissa ja toimenpiteissä tulisi jäsentää tavoitteita ja vastuita koulutyössä mediakasvatuksen vaikuttavuuden edistämiseksi. Mediakasvattajien ammatillinen verkostoituminen, yhteistyö mediainstituutioiden kanssa sekä alan tutkimuksen jatkaminen ja laajentaminen ovat myös kehittämisen edellytyksiä koulussa ja opettajankoulutuksessa.

## Asiasanat:

mediakasvatus, mediapedagogiikka, viestintäkasvatus, mediakompetenssi, medialukutaito, opettajankoulutus, perusopetus, koulutuksen vaikuttavuus, kommunikatiivinen evaluointi



# Abstract

Sirkku Kotilainen: *Media Culture as a Challenge for Teacher Education*.  
Acta Univesitatis Tamperensis 807, 2001.

In Finland, media education has been included into the interdisciplinary subject of communicational education, which was introduced to the comprehensive schools (i.e. children aged 7 to 16) in the 1990's. Media education is teaching about the media, which usually also serve as teaching materials, In Finnish teacher education, media educational studies have been introduced and professorial posts created.

My research project includes two different empirical studies, from which I combine the results in this dissertation. In these two studies, I have examined media education from two different points of view, with different research methods. The first of these is a qualitative evaluation of the effectiveness of visual communicational education course, implemented in teacher education 1995–1997. The second is a statistical description of the teachers' attitudes and implementation of the subject in comprehensive school in 1998. The questionnaires were sent to 896 teachers. 65.5 percent of them were returned.

My purpose in this dissertation is to raise the question about the factors to which it is worth paying attention, when media education is planned and implemented in teacher education. I focus on the teacher's media competence, which means the readiness to teach about the media. I also examine the conditions of effective media education in teacher education.

The teacher's media competence proved to comprise four components: a commitment to promote pupils' growth in media education, mastery of teaching methods promoting active learning, positive orientation towards co-operation and communication in action and critical autonomy as a media teacher. Also, the results suggest that the effectiveness of media education include education, the life history of the learner and factors from the educational system. Teachers apply different kinds of media competence, in terms of contents. In education, the teaching methods promoting active learning among learners, proved to be the most effective. Limitations to effectiveness included problems in integrating media education into the school subjects and pedagogical co-operation.

To improve media education, the findings lead me to conclude that communicational and media education require further conceptual analysis. This analysis will serve as the basis of the identity as a media teacher. I argue that in science, media education has different kinds of relationships with media technology and media culture. These relationships also affect teacher education. To develop media education in schools, in educational policy and system should analyze the aims of media education and teachers' responsibilities in implementing media education in various subjects. To create a professional network of media teachers, co-operate with media institutions and do more research in this area, are also necessary to improve media education both in schools and in teacher education.

Keywords: media education, media pedagogy, communicational education, media competence, media literacy, teacher education, comprehensive schools, effectiveness of education, communicative evaluation

# Résumé

Sirkku Kotilainen: La culture des média, un défis pour la formation des enseignants.  
Acta Universitatis Tamperensis 807, Tampere 2001.

Faisant partie de l'enseignement de la communication, l'éducation du média a trouvé sa voie dans l'enseignement élémentaire finlandais dans les années 1990. Cette éducation du média comprend deux notions, celle de culture des média et celle des média. De plus elles servent même, le plus souvent, de matériel d'apprentissage. Dans ce cadre, il a été mis en place, dans la formation des enseignants un programme d'études sur différents niveaux. Pour cela il a été créé, dans ce domaine des postes de professeurs universitaires. L'ensemble de mon projet de recherche se base sur deux études dont les résultats sont rassemblés dans cette thèse. Dans ces dernières j'ai envisagé l'éducation du média sous deux angles différents en utilisant divers procédés. La première étude est une évaluation qualitatif sur l'influence de l'enseignement de l'éducation de la communication visuelle dans la vie de cinq étudiants lors de leurs formations des enseignants entre 1995 et 1997. La seconde est une étude statistique, effectuée en 1998, sur la façon dont les enseignants considèrent et appliquent l'éducation du média dans l'enseignement élémentaire. Les questionnaires furent envoyés à 896 enseignants et 65,5% ont renvoyé leur exemplaire.

L'éducation du média étant appliquée dans le cadre de la formation des enseignants, il m'est apparu tout d'abord utile de mentionner les auteurs mis dans ma recherche. J'ai ensuite examiné les compétences de l'enseignant en ce qui concerne les média ou plus exactement les disponibilités, liées aux média, d'enseignements d'apprentissage dans ce domaine. Enfin, j'ai traité des conditions nécessaires à l'influence de l'éducation du média au sein de la formation des enseignants.

Cette recherche démontre que l'engagement progressif dans l'éducation du média, ainsi que les méthodes de travail d'enseignement actif, les efforts produits par fonctionnement des coopérations et des interactions et enfin, l'esprit critique en tant qu'éducateur en média font partie des compétences de l'enseignant. En outre, elle prouve aussi, que l'éducation du média comprend l'apprentissage, les acquis de l'étudiant et les auteurs qui se rattachent au programme d'étude.

Les compétences en média, soulignées de diverses façons, s'élaborent chez les enseignants de manière interne. L'efficacité de l'enseignement apparaît à travers un apprentissage actif qui passe par un procédé d'enseignement progressif. Le lien qui existe entre l'éducation du média et les matières enseignées ainsi qu'avec les autres problèmes de coopération pédagogique sont des freins à l'efficacité.

Je considère que poursuivre une idée conceptuelle de l'enseignement du média et de la communication est indispensable pour le développement de l'enseignement du média pour créer ainsi un enseignement de ce type. Je définis l'éducation du média comme un élément qui intègre la technologie des média et la culture des média en interaction avec les sciences et par ce biais avec la formation des enseignants. Dans les mesures politiques de formation, il faudrait que des responsabilités soient prises et que les buts soient poursuivis pour favoriser l'efficacité de l'enseignement du média. La mise sur le réseau

professionnel des enseignants en média, la coopération avec les institutions médiatiques ainsi que la poursuite et l'élargissement des recherches dans ce domaine sont autant de conditions nécessaires à l'école et à la formation des enseignants.

Les mots clés:

L'éducation du média, la pédagogie du média, l'enseignement de la communication, les compétences en média, la lecture des média, la formation des enseignants, l'enseignement de base, l'influence de la formation, l'évaluation communicative



# 1 JOHDANTO

Me pohjoismaalaiset elämme kolmannen vuosituhannen alussa mediakulttuurissa, jota kuvaa viestimien ja niissä eri esitysmuotojen eli kuvan, äänen ja tekstin yhdentyminen. (Vrt. Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 173; Varis 1999, 193; Lehtonen 1999, 10–12; Kellner 1995, 94–96.) Varsinkin digitaalinen eli tietotekninen mediatekniikka<sup>1</sup> on mullistanut tavallisten kansalaisten mahdollisuuksia luoda omia mediaesityksiään eli esimerkiksi animaatioita, videoita, kotisivuja ja musiikkia. Media on arkea kodeissa ja yhä useammin myös koulussa. (Buckingham & Sefton-Green 1997, 297–299; vrt. Kotilainen 2000.)

Opettajankoulutuksessakin on kolmannen vuosituhannen alussa meneillään mediakulttuurinen ja mediateknologinen murrosvaihe. Mediapedagogiikka on tullut 1990-luvulla uutena aihealueena opetussuunnitelmiin opettajankoulutuksessa, kuten kaikilla muillakin kouluasteilla. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mediapedagogiikka sisältyy yhtenä osana viestintäkasvatukseen, jolloin kentällä toimiva opettaja voi laajentaa aihealueen käsittelyä myös ilmaisuun ja viestimiseen ilman mediaa (Kotilainen 2000; Tuominen 1999a). Erotuksena muusta viestintäkasvatuksesta rajaudun väitöskirjassani mediapedagogiikkaan, jossa viestimet ovat mukana opetuksessa. Mediapedagogiikan synonyymina pidän mediakasvatusta. Tässä työssä ovat siis keskiössä opetus mediasta ja siihen liittyvät menetelmälliset ratkaisut.<sup>2</sup>

Mediapedagogiikassa ei ole kysymys piristävästä puuhastelusta viestimien parissa, vaan tavoitteena on tukea yksilöiden identiteettien rakentumista mediakulttuurissa sekä kriittisten ja osallistuvien kansalaisten kasvua. (Kotilainen 2000, 28–30; vrt. Tufte 1995, 325; Erstad 1997, 267.) Opettajankoulutuksenkin yksi päämäärä on tukea oppimista, joka johtaa kansalaisten lisääntyvään aktiviteettiin, osaamiseen ja itsenäistymiseen yhteiskunnassa ja vallitsevassa kulttuurissa. Opettajien ja opettajankouluttajien tulee huomioida kulttuurin uudet muodot ja etsiä tapoja kehittää kulttuuria. Opettajat ja opettajankouluttajat ovat siis merkittäviä tulevaisuuden tekijöitä omilla pedagogisilla ja sisällöllisillä valinnoillaan. Siksi onkin tärkeää tutkia mediapedagogiikkaa, jossa mediakulttuuri ja koulun kulttuuri

---

<sup>1</sup> Katso tarkemmin digitaalinen ja analoginen viestintäteknikka: Kotilainen 2000, 24.

<sup>2</sup> Mediapedagogisia kysymyksiä on myös opetusteknologiaan painottuvassa monimuoto- ja etäopetuksessa, jota en käsittele. (Vrt. Tella 1999, 219.)

voivat kohdata toisensa. (Niemi 1999a, 219–223; Varis 1999, 197–199; Buckingham & Sefton-Green 1997, 297.)

Opettajankoulutuksessa opiskelijoille rakentuu tyyli opettaa, ja samalla heidän asenteensa kulttuuriin ja yhteiskuntaan jatkaa muotoutumistaan. Opettajankoulutuksessa mediapedagogiikan tilanne on yhtä kirjava kuin kouluissakin. Enimmillään sitä voi opiskella vaikka syventäviin opintoihin saakka. Vähimmillään mediapedagogiikkaa ei ole laisinkaan tai opiskelija voi laistaa sen halutessaan kokonaan. (Suoranta & Yläkotola 2000; Kotilainen ym. 1999; Huuhtanen ym. 1999.) Jotta kuilu ääripäiden välillä ei kasvaisi vaan pienenesi, tarvitsevat opettajankoulutuksen suunnittelijat ja opettajankouluttajat tukirakenteita aihealueen toteuttamiselle. Tässä työssä esille nostettavien huomioiden pohjalta opettajankouluttajat ja koulutuksen suunnittelijat voivat pohtia toteutettamansa tai suunnitteilla olevan mediapedagogiikan vaikuttavuutta.

Mediapedagogiikka ei ole vain yhden tieteenalan näkökulmasta määriteltävissä oleva käsite. Mediapedagogista tutkimusta tehdään kasvatustieteen ja eri mediatieteiden reuna-alueilla niin, että rajat useimmiten ylittyvät. (Esim. Tella 1999, 219.) Tämä väitöskirja sijoittuu kasvatustieteen, tiedotusopin ja audiovisuaalisen mediakulttuurin rajamaastolle yhdenlaisena esityksenä. Kasvatustieteessä tutkimukseni on evaluaatiotutkimusta. Muusta perustutkimuksesta evaluaatio- eli arviointitutkimuksen erottaa tavoite, joka ei ole yksin totuuden tai varmuuden löytäminen jostakin ilmiöstä, vaan tukeminen kohti parantavaa muutosta ilmiöön liittyvässä ohjelmassa, politiikassa tai toiminnassa (vrt. Clarke 1999, 2). Tässä työssä käsitteellistettävä ilmiö on mediapedagogiikka, ja evaluoinnilla pyritään tukemaan opettajankoulutuksessa suunniteltavaa ja toteutettavaa mediapedagogiikkaa kohti parannuksia.

Tutkimushankkeeni tuloksena on rakentunut kolme raporttia. Kaksi ensimmäistä raporttia ovat empiirisiä tutkimuksia, joissa on erilaiset metodologiset otteet: ensimmäinen osatutkimus on kvalitatiivinen ja toinen on kvantitatiivinen. Näissä osatutkimuksissa on ollut pyrkimyksenä avata ja selkiyttää mediapedagogiikkaa eri näkökulmista niin, että tässä kolmannessa raportissa voidaan esittää linjauksia ja parannuksia opettajankoulutuksen kontekstissa. Aikomuksena ei ole kuitenkaan luoda yhtä mallia opettajankoulutukseen, vaan nostaa esiin niitä teki-joitä, joita kannattaa punnita koulutusta suunniteltaessa.

## 2 MEDIAPEDAGOGIIKKA

### OPETTAJANKOULUTUKSESSA JA KOULUSSA

#### 2.1 Tutkimusta kahdesta näkökulmasta

Väitöskirjatyöni on ollut itsenäinen osahanke Opettajankoulutuksen vaikuttavuus tutkimusprojektissa, joka taas on ollut yksi osaprojekti Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuuden tutkimusohjelmassa vuosina 1995–1998. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus -tutkimusprojektissa on tutkittu opettajankoulutusta maassamme eri näkökulmista ja tasoilta: laadullisesti tapaustutkimuksin mikrotasolla ja tilastollisesti kenttätutkimuksin makrotasolla. (Ks. Niemi 1996; Niemi & Tirri 1997; Niemi 1998; Niemi 1999a.) Omassa tutkimusprojektissani olen tarkastellut mediapedagogiikkaa kahdesta näkökulmasta kahdella tasolla: opettajankoulutuksessa laadullisesti yksittäisten opiskelijoiden kasvussa ja kentällä koulutyössä tilastollisesti yhteensä 896 opettajalle kohdistetun kyselyn pohjalta. Olen tutkinut opettajankoulutuksen vaikuttavuutta Opettajankoulutuksen vaikuttavuus -tutkimusprojektin kommunikatiivisen evaluoinnin viitekehyksessä, mutta olen soveltanut tätä viitekehystä omassa työssäni mediapedagogiikkaan. Mediapedagogiikan arviointiin olen kehittänyt menetelmäksi koulutus- ja mediaelämäkerran ja olen käyttänyt sitä ensimmäisessä osatutkimuksessani (Tuominen 1999a).

Tutkimushankkeeni käynnistyi syksyllä 1995 peruskoulun luokanopettajakoulutuksessa toteutetusta mediapedagogisesta kuvallisen viestintäkasvatuksen kokeilusta, jota ryhdyin evaluoimaan. Tämän tutkimuksen olen raportoinut väitöskirjahankkeen ensimmäisessä osajulkaisussa (Tuominen 1999a). Toisessa tutkimuksessa tarkastelen viestintäkasvatuksen toteutumista maamme peruskouluissa keväällä 1998. Nämä tulokset on raportoitu toisessa osajulkaisussa (Kotilainen 2000). Tässä kolmannessa osassa kokoan kahden edellisen osaraportin tuloksia yhteen ja teen niiden pohjalta johtopäätöksiä. Tällainen multimetodinen eli menetelmälliset rajat ylittävä ote on yleistymässä juuri evaluaatiotutkimuksessa, koska ote tarjoaa mahdollisuuden monipuoliseen evaluoitavan toiminnan tarkasteluun ja suo mahdollisuuden lisätä johtopäätösten luotettavuutta. (Clarke 1999, 89.)

Mediapedagogista tutkimusta ja kirjallisuutta on Ola Erstadin mukaan julkaistu eri puolilla maailmaa noin neljännesvuosisadan ajan. Tutkimukset ovat aluksi painottuneet mediatieteiden lähtökohdista teoreettisiin linjauksiin opetuksen sisällöissä. Viimeisten yli kymmenen vuoden ajan on keskitytty entistä enemmän

pedagogisiin opetuksen käytäntöihin ja vuorovaikutukseen oppimistilanteissa. Vuosituhannen vaihteessa koetaan tarvetta laadullisiin ja tilastollisiin evaluaatiotutkimuksiin siitä, mitä oppilaat todella oppivat ja miten he oppivat. (Erstad 1995, 23–24, 26; vrt. Buckingham & Sefton-Green 1997, 290–291.) Andrew Hartin mukaan kaivattaisiin erityisesti tutkimusta opetuksesta mediasta ja kansainvälisesti vertailevaa pedagogista tutkimusta. Alan ongelmana hän pitää laadukkaan eli esimerkiksi väitöskirjatasoisen tutkimuksen vähäisyyttä. (Hart 1998, 2–3.)

Väitöskirjani osaraportit aineistoinen tuovat uusia näkökulmia mediapedagogiseen tutkimukseen. Tutkimushankkeeni sijoittuu evaluaatiotutkimuksiin, joissa tarkastelun kohteena on koulutuksen vaikuttavuus. En kuitenkaan keskity vaikuttavuuteen koulussa, vaan opettajankoulutuksessa. Suoranaisesti opettajankoulutukseen liittyviä mediapedagogisia julkaisuja on vähän, mutta opettajuutta sivutaan useissa teksteissä juuri oppilaiden oppimisen näkökulmasta. Ensimmäisessä osatutkimuksessani on mediapedagogiksi kasvun näkökulma. Toisessa osatutkimuksessa suoritettua kvantitatiivista viestintäkasvatuksen toteutumista perusopetuksessa mittaavaa tutkimusta ei ole aikaisemmin tehty maassamme väitöskirjatyönä eikä yhtä suurella otoksella. Lähin vastaava ruotsalainen väitöskirja on yli kymmenen vuoden takaa (Stigbrand 1989). Toisen osatutkimuksen näkökulma on viestintäkasvatuksen arvottamisessa ja opettamisessa kouluissa. Koko väitöskirjahankkeeni tuloksineen sijoittuu etupäässä pohjoismaiseen ja jonkin verran englanninkieliseen kulttuuriin, koska käytän lähteinä viitekehyyksessä ja tulosten vertailussa tutkimuksia näistä kulttuureista.

## 2.2 Mediapedagogiikan kommunikatiivista evaluointia

Evaluaatiolle eli arvioinnille ei ole yksiselitteistä tulkintaa, mutta yleisimmän määritelmän mukaan se on toiminnan arvottamista. Evaluaatio ei ole oma tieteenalansa, vaan arviointitutkimusta tehdään usean eri oppialan kontekstissa, kuten kasvatustieteessä. Opettajankoulutuksessa arvioinnilla pyritään määrittämään toiminnan luonteen arvoa ja selvittämään sen vaikuttavuutta. (Clarke 1999, 3; Syrjälä 1996, 40.) Vaikuttavuuden arvioinnissa arvotetaan koulutuksen tuottamia kvalifikaatioita, joita yksilön kohdalla ovat pätevyys sekä halu ja kyky kehittyä työelämässä, kulttuurissa ja yhteiskunnassa. (Jakku-Sihvonen 1996, 58; vrt. Tuominen 1999a, 58–59.) Kyse ei ole yksin totuuden tai varmuuden löytämisestä tietystä ilmiöstä, kuten perustutkimuksessa, vaan auttamisesta kohti entistä parempaa toimintaa. (Clarke 1999, 2–3.) Tässä työssä tarkasteltava ilmiö on media-



pedagogiikka, ja arvioinnilla pyritään tukemaan opettajankoulutuksessa suunniteltavaa ja toteutettavaa mediapedagogiikkaa kohti parannuksia.

Kommunikatiivisen arvioinnin keskeisiä funktioita eli tehtäviä ovat *paljastaminen, ennakoiminen sekä pyrkimys vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön*. (Niemi 1996, 21–26; Niemi & Tirri 1997, 18–25; Niemi 1999b, 20–21.) (1) Paljastaminen on olemassa olevan toiminnan kriittistä tarkastelua: päätelmiä asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta ja saavuttamattomuudesta sekä toiminnan esteistä ja ristiriitaisuuksista. Ensimmäisessä osatutkimuksessa arvioin kokeilukoulutuksen tavoitteiden saavuttamista yksittäisten opiskelijoiden mediasuhteissa ja mediaopetuksessa tapahtuneiden muutosten perusteella. Toisessa osatutkimuksessa paljastan opettajien olemassa olevia asenteita ja toimintaa heidän mediasuhteissaan ja mediaopetuksessaan kentällä kouluissa. (2) Ennakointi on tulevaisuuden tarpeiden huomioimista koulussa, opettajankoulutuksessa ja yhteiskunnassa yleensä. Osatutkimuksissa arvioin tulevaisuuden tarpeita ensisijaisesti opettajakokelaiden ja opettajien mediapedagogiikkaan kohdistaman kiinnostuksen ja sitoutuneisuuden pohjalta. (3) Pyrkimys vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön on arvioinnin osapuolien saattamista yhteistyöhön. Osatutkimuksissa 1 ja 2 tarkastelen asiaa sen pohjalta, miten opettajakokelaat ja opettajat arvottavat ja toteuttavat viestintäkasvatusta sekä toteuttavat vuorovaikutteista, aktiivista mediaopetusta. Niin viestintäkasvatuksessa kuin aktiivista oppimista tukevassa pedagogiikassakin on keskeisenä piirteenä yhteistyö oppilaiden, aineryhmien, eri luokkatasojen, koulujen ja yhteistyökumppaneiden kanssa, myös median kanssa. (Vrt. Tuominen 1999a, 66–67; Kotilainen 2000.)

Kommunikatiivisessa opettajankoulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa erilaiset arviointikäytännöt ja tutkimusmenetelmät nähdään toisiaan täydentävinä. Ideana on, että eri menetelmin saadut tulokset saatetaan refleksiiviseen dialogiin keskenään eli kriittiseen keskusteluun ja että tulosten merkittävyyttä arvioidaan koulutuksen kehittämisen näkökulmasta. (Niemi 1999b, 22; Kemmis 1998, 21–22; vrt. Habermas 1996, 346–347, 365; Dewey 1964, 321–232.) Ensimmäisessä laadullisessa osatutkimuksessa keskityn yksittäisen mediapedagogisen koulutuksen vaikuttavuuden arviointiin opiskelijan eli yksilön kohdalla ja tavoitteena on tukea hänen kasvuun eli muutosta yksilössä. Toinen osatutkimus on survey mediapedagogiikasta perusopetuksessa eli järjestelmässä, jossa kyseinen opiskelija tulee työskentelemään koulutuksensa jälkeen. Tilastotutkimuksen tavoitteena on tuottaa kuvaustietoa tilanteesta järjestelmätasolla mahdollisen muutoksen taustaksi, paitsi perusopetuksessa myös opettajankoulutuksessa (vertaa taulukko 1).

## TAULUKKO 1. Arvioinnin menetelmät ja funktiot osatutkimuksissa

TUTKIMUS	ARVIOINNIN MENETELMÄT	FUNKTIO
Osa 1: Mediapedagogiikkaa opettajankoulutuksessa	Laadullinen elämäkertatutkimus	Koulutuksen merkitys elämässä ja oppimisprosessi
Osa 2: Viestintäkasvatusta perusopetuksessa	Tilastollinen asennetutkimus, järjestelmä	Kuvaus opettajien asenteista ja toiminnasta kouluissa
Osa 3: Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle	Tulosten triangulointi, edellisten yhteenveto	Näkökohtia opettajankoulutuksen kehittämiseksi

Väitöskirjassani kahden otteen yhdistämisen perusteluina voi pitää edellä kuvatun yksilön ja järjestelmän tasoilta rakentuvan tiedon lisäksi monipuolisen kuvan luomista mediapedagogiikan ilmiöstä ja tutkimusten välistä triangulaatiota. Triangulaatiolla tarkoitetaan juuri tulosten luotettavuuden lisäämistä useilla eri menetelmillä. Sillä voidaan tarkoittaa myös tutkimusotetta, jossa tarkoitus on tutkia samaa ongelmaa monista eri näkökulmista eri menetelmin. (Bryman 1988, 131–143; Clarke 1999, 89; Brinberg & McGrath 1985, 122.)

### 2.2.1 Kommunikatiivisen evaluoinnin lähtökohdista

Kommunikatiivinen vaikuttavuuden arvioinnin malli on kehitetty Jürgen Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teorian pohjalta. Siinä yhteiskunnalliset ilmiöt nähdään erilaisina viestinnällisinä osajärjestelminä omine kulttuurisine ymmärryksineen. Myös opettajankoulutus on yksi tällainen osajärjestelmä. Ongelmana modernissa yhteiskunnassa on osajärjestelmien eriytyminen toisistaan ja kansan eli yksilöiden elämismaailmojen eriytyminen yhteiskunnan sosiaalisista rakenteista. Kommunikatiivisella toiminnalla tavoitellaan sellaista kommunikatiivista tilaa, jossa eri osapuolten kesken voidaan neuvotella kohti konsensusta eli yhteisymmärrystä. Osapuolet tarvitsevat siis halua ja tapoja kohdata ja ymmärtää

eri näkökulmia. Toimivan yhteiskunnan perusta on rationaalinen eli järkiperäinen ajattelu ja kommunikatiivinen eli viestinnällinen toiminta. (Habermas 1996, 345–347, 364, 371; vrt. 1987.)

Kommunikatiivisessa opettajankoulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa kasvatusta ajatellaan merkittäväksi yhteiskunnalliseksi voimaksi demokratiaan ja ihmisoikeuksiin pyrittäessä. Tavoitteena on lisätä tietoisuutta erilaisista mekanismeista, jotka vaikuttavat opettajankoulutuksen kentässä, ja esittää opettajankoulutukselle kehittämisen painopistealueita. (Niemi 1999b, 13–14; Niemi & Tirri 1997, 18.) Arvioinnin malli sijoittuu osallistavaan ja stakeholder-pohjaiseen evaluaatiotutkimuksen neljänteen sukupolveen. Kommunikatiivinen vaikuttavuuden arviointi muodostaakin yhdenlaisen uuden avauksen evaluaatiotutkimuksessa. (Vrt. Guba & Lincoln 1989, 263–264; Clarke 1999, 18.)

Tällainen konstruktivistinen ja kriittinen evaluaatiotutkimus<sup>3</sup> on ontologialtaan relativistista eli korostaa suhteissa olemista. On olemassa useita totuuksia, joita voidaan tehdä vaikkapa yhdestä tutkimuksesta, eikä lopullista yhtä oikeaa totuutta ole olemassa. Todellisuus ymmärretään käsitteverkostoina ja merkityssuhteina sosiaalisissa tilanneyhteyksissä. Epistemologisesti tieto rakentuu meissä itsessämme aina tietyissä suhteissa, joista muodostuu tiedolle ja toiminnalle merkitys. (Ks. esim. Karvonen 1999, 44.) Kriittisen pedagogisen tutkimuksen lähtöoletusten perusteella aktiivisella subjektilla on mahdollisuus toimia eettisesti paremman tulevaisuuden puolesta. Kriittisessä viitekehyksessä asetetaan olemassa oleva ilmiö historialliseen analyysiin sekä asetetaan myös tavoitteet ja käytännöt kriittiseen tarkasteluun, kun arvioinnin tavoitteena on yksilön empowerment eli voimaantuminen ja järjestelmässä muutos kohti eettisiä ja demokratian ihanteita. (Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 36–39; Niemi 1999a, 219; vrt. Tuominen 1999a, 62.)

Konstruktivistisesti maailmaan asennoituneena olen tutustunut ensin opettajankoulutuksessa toteutettavaan mediapedagogiikkaan luonnollisissa olosuhteissa sisältäpäin, kun olen toiminut yhtenä kokeilukoulutuksen suunnittelijana, toteuttajana ja arvioijana. (Tuominen 1999a, 54; vrt. Clarke 1999, 59.) Vasta sen jälkeen toisessa osatutkimuksessa olen asettunut järjestelmätason tilastotutkijaksi. Tilastollisella otteellakin on pyritty tavoittamaan juuri ne vastaajat, joiden on oletettu olevan kiinnostuneita viestintäkasvatuksesta ja joilla on täten oletettu olevan jonkinlaista yhteistä ymmärrysperustaa tutkijan kanssa suhteessa viestintäkasvatuksen ilmiöön. (Kotilainen 2000, 56.) Tutkimus on rakentunut siis viestintäkasvatuksen ja opettajuuden välisessä sosiaalisessa tilanneyhteydessä.

<sup>3</sup> Positivistisen näkemyksen mukaan tieto on ositettua ja siirtyy lähettäjältä vastaanottajalle, joka rekisteröi sen muuttumattomana. Ihminen on passiivinen ja katselee ulkoapäin maailmaa. Hermeneuttisen näkemyksen mukaan tieto on kokonaisuuksia ja rakentuu sisäisesti yksilöissä, jotka ovat läsnä maailmassa. Konstruktivismi on näiden kahden välissä. (Clarke 1999, 58–60; vrt. Tuominen 1999a, 30.)

# 3 KUVALLISEN VIESTINTÄKASVATUKSEN ARVIOINTI OPETTAJANKOULUTUKSESSA

## 3.1 Koulutuksen tavoitteena opettajan mediakompetenssi

Ensimmäisessä osatutkimuksessa on tavoitteena arvioida kuvallisen viestintäkasvatuksen sivuaineen (35 opintoviikkoa) vaikuttavuutta viiden esimerkkiopiskelijan elämässä: miten koulutus on tukenut kasvua, millaisia muutoksia on tapahtunut koulutuksen aikana ja mikä on ollut eletyn elämän merkitys kokonaisuudessa? (Tuominen 1999a, 64.) Arvioinnin viitekehyksenä toimii kommunikatiivisen vaikuttavuuden arvioinnin malli, jota professori Hannele Niemi on kehittänyt Opettajankoulutuksen vaikuttavuus -tutkimusprojektissa (ks. tarkemmin luku 2). Opiskelijoiden arvioinnin päämenetelmänä olen käyttänyt koulutus- ja mediaelämäkertaa, jonka avulla olen tarkastellut myös henkilökohtaisen elämänkaarren ja elämäntilanteen merkitystä kasvussa.

Kuvallinen viestintäkasvatus on maassamme ensimmäinen pitkä mediapedagogiikan koulutusohjelma luokanopettajakoulutuksessa. Se rakentui sivuaineeksi yhdessä kuvaamataidon (nykyään kuvataide) didaktisten opintojen kanssa. Koulutusohjelmasta 20 opintoviikkoa oli viestintäkasvatusta, joka sisälsi tiedotusoppia, audiovisuaalista mediakulttuuria ja erillisen viestintäkasvatuksen kurssin, kun loput 15 opintoviikkoa oli kuvaamataitoa. Rajasin vaikuttavuuden tutkimuksen vain viestintäkasvatukseen, koska olin kiinnostunut juuri tämän uuden aihealueen vaikuttavuudesta ja opetin tätä osiota pääosin itse. Kuvaamataito ja koko opettajankoulutus oli kontekstina opiskelijoiden kasvussa. Tämä opetusministeriön tukema koulutuskokeilu toteutettiin vuosina 1995–1997 Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Hämeenlinnan toimipaikassa. Siihen osallistui 15 opiskelijaa, joista puolet oli työssä toimivia ja hiljattain valmistuneita täydensopiskelijoita. Toinen puoli koostui kolmannen vuosikurssin perusopiskelijoista. (Tuominen 1999a, 54–57.)

Kuvallisen viestintäkasvatuksen opetussuunnitelmassa kirjattiin tavoitteeksi opiskelijoiden viestintätieteen ja viestintäkasvatuksen peruskäsitteiden hallinta niin, että opiskelija osaisi soveltaa niitä oppimistilanteissa oppilaiden kanssa ja kehittää aihealueelle omia opetussuunnitelmiaan. (Tuominen 1999a, 54.) Koulutuksen tavoitteena oli opettaja- ja mediakasvatustutkimuksista rakentunut ajatus

*opettajan mediakompetenssista.* (Esim. Niemi 1995; Varis 1995.) Arviointitutkimuksessa keskeinen tehtävä on ollut tarkastella sitä, *miten opettajan mediakompetenssi rakentuu opettajankoulutuksessa* (Tuominen 1999a, 25–27).

Opettajan mediakompetenssiin kuuluvat opettajan sitoutuminen mediakasvatukseen, aktiivisen oppimisen taidot sekä niiden käyttö omassa opetuksessa, kriittinen autonomia mediakasvattajana ja pyrkimys vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. (Tuominen 1999a, 562; vrt. Niemi 1995, 35–39; 1998, 41.) Opettajan (1) *sitoutumiseen* sisällytän opiskelijan kasvun medialukutaidon alueella, halun kehittyä medialukijana ja mediakasvattajana ja panostuksen omaan työhön. (2) *Aktiivinen oppiminen* tarkoittaa opiskelijan omia tietoja ja taitoja soveltaa aktiivisen oppimisen työtapoja mediaopetuksessa: esimerkiksi tekemällä oppimista, tiedonhankintaa ja tiedon käyttöä sekä yhteistoimintaa ongelmien ratkaisussa. (3) *Kriittiseen autonomiaan* liitän kyselevän, tutkivan otteen omaan työhön mediakasvattajana: esimerkiksi jatkuvan oman opetuksen arvioinnin ja tavoitteiden uudelleen asettamisen tarpeen vaatiessa. Autonomia tarkoittaa myös itsenäisyyttä ja eettistä vastuuta oppilaiden kasvusta medialukijoina. (4) *Vuorovaikutus ja pyrkimys yhteistyöhön* ulottuu luokkahuoneessa ja opettajanhuoneessa tapahtuvasta viestinnästä myös koulun yhteistyökumppaneihin.

Kuvallisessa viestintäkasvatuksessa mediapedagogiikan opetus pohjautui *medialukutaidon avainalueisiin*, joiksi olen määritellyt mediatuotannon, median ilmaisun ja median vastaanoton. Mediatuotannon teemoiksi sisällytän mediaesitysten tekemisen tavat ja teknologiat sekä tuotannon taustoina institutionaalisia, taloudellisia ja eettisiä kysymyksiä. Median ilmaisu sisältää multimodaalisen<sup>4</sup> ja yksittäisin median esitysmuodoin esittämisen, tekniikat ja rakenteet. Median vastaanotto sisältää lukemisen, kuuntelun ja katsomisen tapoja, taustoja ja tilanteita, esimerkiksi opettajaopiskelija ja oppilaat toimivat vastaanottajina mediakulttuurissa. (Tuominen 1999a, 22–23; vrt. Ridell 1993; 1994.) Nämä medialukutaidon teemat vertautuvat Sirkka Minkkisen (1980, 97–98; vrt. Kotilainen 2000, 45, 46–47) tapaan jaotella joukkotiedotuskasvatuksessa esimerkiksi viestinnän teorioita, historiaa, median vastaanottoon liittyviä teemoja, mediailmaisun tapoja ja mediataloutta. (Vrt. myös Stigbrand 1989, 195; Tufte 1995, 320; Erstad 1997, 260–263.)

*Medialukutaidon* olen määritellyt yksilön henkilökohtaiseksi valmiudeksi, joka rakentuu median esitysten toteutuksen ja tulkinnan taidoiksi. (Tuominen 1999a, 22.) Media- ja kasvatustieteilijät puhuvat lähes samassa merkityksessä myös mediatajusta, jota he pitävät yksilöllä olemassa olevana potentiaalina, esimerkiksi rytmittäjä tai lahjakkuus. (Sihvonen 1996, 31; vrt. Järvinen 2000, 106–107; Luukkonen 2000, 92–94; Portimojärvi 2000; Uusikylä 1996.) Luku-

---

<sup>4</sup> Multimodaalinen: esitysmuotojen (puheen, kuvan ja tekstin) välisiä yhdistelmiä (Lehtonen 1999, 12).

taitoon liittyvät käsitteet ovat digitaalisessa mediakulttuurissa muutoksessa, koska uusi teknologia murtaa rajan tuottajan ja vastaanottajan (kirjoittajan ja lukijan) välillä. (Buckingham ja Sefton-Green 1997, 303; vrt. Hankala 1999.)

*Aktiivinen oppiminen* pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa tunne ja järki ovat tiedon rakentumisen pohjana. Aktiivisessa oppimisessa on keskeistä esimerkiksi aktiivinen tiedon rakentuminen muistirepresentaatioiksi, joilla on yhteyksiä käsitteelliseen ajatteluun, henkilökohtaisiin tunnepitoisiin muistikuviin ja toiminnalliseen ongelmanratkaisuun. Oppija on subjekti, joka ohjaa omaa oppimistaan sekä arvioi itseään ja etenemistään kohti tavoitetta. Tärkeää on myös osallistava lähestymistapa: mahdollisuuksien luonti ja kannustaminen osallisuuteen. (Niemi & Kohonen 1995, 45; Niemi 1999b, 65–66.)

*Mediaopetuksessa* aktiivinen oppiminen tarkoittaa (Tuominen 1999a, 26–27; vrt. Craggs 1992) seuraavaa:

- oppijan kokemuksellista otetta opittavaan ainekseen
- oppijalle ajankohtaisia teemoja ja oppimateriaaleja
- kyselevää eli tutkivaa otetta opittavaan ainekseen, mediaan ja oppimiseen
- yhteistoiminnallisuutta oppilaiden, opettajien, vanhempien ja median kesken.

Kuvallisessa viestintäkasvatuksessa tällaisia osioita olivat käytännön mediatyöpajat ja analyysiharjoitukset, opetusharjoittelut, tutkielmat sekä projektit, joissa opiskelijat joutuivat ratkaisemaan ongelmia ja luomaan uutta tai kokivat muuten oppiaineen tunnetasolla. (Tuominen 1999a, 55–56; vrt. myös Tuftte 1995, 247–249; Stigbrand & Lilja-Svensson 1997; Buckingham & Sefton-Green 1994, 148; 1997, 301.)

Opettajan rooli on olla ohjaajana ja tukea oppimista niin, että hän antaa mahdollisuuden uuden tiedon rakentumiselle. Konkreettisella yhteistyöllä ja vuorovaikutuksella yli luokkahuoneen ja koulun rajojen voidaan tuoda oppimistilanteeseen mukaan kommunikatiivista eli viestinnällistä kulttuuria. Yhteistyökumppaneita voivat olla koulussa toiset luokat ja opettajat sekä koulun ulkopuolella vaikkapa toisen asteen koulu, vanhemmat tai paikallinen mediaryitys. Yhteistyöstä oppilas tarvitsee kokemusta ja ymmärrystä, kun hän toimii erilaisten julkisten yhteisöjen vuorovaikutukseen perustuvassa demokratiassa, rakentaa minuuttaan mediakulttuurissa ja osallistuu erilaisiin toimintoihin. (Tuominen 1999a, 26, 53; vrt. Kemmis 1998, 22, 25; Ljunggren 1996, 239; Varis 1998, 377.)

Kansalaisihanteena vuosituhaten vaihteen mediakulttuurissa on itsenäinen, kriittinen ja osallistuva toimija. Hänellä on kompetenssia hallita ja käyttää omassa elämässään mediaa. (Kotilainen 2000, 35–36; vrt. Habermas 1996, 365; Kellner

1995, 335–337; Tufte 1995, 325; Erstad 1997, 263.) Kun mediakompetenssi rakentuu sellaiseksi vahvistuneeksi toimijuudeksi, että yksilö voi muuttaa elämänsä tilannetta tai suuntaa, on kyseessä valtautuminen eli voimaantuminen (*empowerment*). (Tuominen 1999a, 44; vrt. Antikainen 1996, 253–254.) Opettajilla kyse on esimerkiksi oman tyylin löytämisestä ja kyvystä ryhtyä muutoksiin omassa työssään. (Niemi 1999a, 70–72; Siitonen & Antola-Robinson 1998).

## 3.2 Arviointia koulutus- ja mediaelämäkerran avulla

Koulutuksen vaikuttavuuden arviointi pohjautuu edellä esiteltyihin opettajan mediakompetenssin aineksiin. Arvioinnissa olen kiinnittänyt huomiota opiskelijoissa tapahtuvaan muutokseen medialukutaidossa, mediaopetuksen toteuttamisessa, asenteissa ja kiinnostuksessa mediaan ja mediakasvatukseen sekä pyrkimyksissä vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. Muutoksina olen havainnoinut opiskelijoiden teksteistä ja kertomuksista merkityssuhteiden uudelleen jäsentymistä koulutuksessa käsitellyissä teemoissa. Lisäksi olen tarkkaillut sitä, mitkä tekijät ovat olleet tällaisia merkittäviä oppimiskokemuksia opiskelijoille. (Tuominen 1999a, 64–66; vrt. Rauhala 1985, 27–29; Kiviranta 1995, 100–103.)

Kuvallisen viestintäkasvatuksen vaikuttavuuden arvioinnissa olen kokeillut päämenetelmänä opiskelijoiden media- ja koulutuselämäkertoja, kun yhtenä tarkoituksena on ollut rakentaa sekä aktiivista oppimista että arviointia tukeva menetelmä ja laajentaa arviointia henkilökohtaiseenkin elämään (Tuominen 1999a, 67). Mediaelämäkerta menetelmänä ja käsitteenä on lähtöisin Tuomo Turjalta (1992), joka tiedotusopin pro gradu -tutkielmassaan pohti omia mediasuhteitaan ja mediakasvuun. Koulutuselämäkertoja taas ovat teettäneet Joseph Lukinsky (1994) ja Pierre F. Dominicé (1994) yliopistollisessa aikuiskoulutuksessa osana oppimispäiväkirjaa. Esimerkiksi juuri näiden tutkijoiden pohjalta sovelsin oman mallini opettajaopiskelijoiden viestintäkasvatuksen arviointiin.

Yhteiskuntatieteellisissä elämäkertatutkimuksissa ja opettajatutkimuksissa on yleensä tutkittu pitempiä elämänsäkaaria kuin yhden koulutuksen vaikuttavuuden osuus, mikä oli kiinnostuksen kohteena tässä hankkeessa. (Vrt. Antikainen 1995; Huotelin 1992; Goodson 1991.) Tässäkin opiskelijat kertoivat ja kirjoittivat koko elämästään suhteessa mediaan ja kuvaan heti koulutuksen alussa ja he jatkoivat kerrontaa oppimispäiväkirjoin koulutuksen puolessavälissä. Tarkempaan tapauskohtaiseen tarkasteluun valitsin viisi opiskelijaa mahdollisimman erilaisista lähtökohdista lähinnä ensimmäisen elämäkerran perusteella. Nämä opiskelijat haastatelin uudelleen koulutuksen päätyttyä ja otin arvioinnin aineistoiksi myös heidän

tenttivastauksiaan, esseitään, projektitöitään ja oppimispäiväkirjojaan. (Tuomi-  
nen 1999a, 71–73; Dominicé 1994; Lukinsky 1994.) Rakensin tällä tavalla siis  
opiskelijoiden mediasuhteiden ja koulutuksen historioita.

### 3.3 Opiskelijoiden mediakompetenssin rakentuminen

Koulutus on tukenut kaikkien opiskelijoiden kasvua mediapedagogeina. Opiske-  
lijatapauksissa koulutuksen vaikuttavuus näyttäytyy kuitenkin eri tavoin, koska  
elämäntilanteet ja elämänkaaret ovat erilaisia.

Kaikille viidelle opiskelijalle rakentui opettajan mediakompetenssin aineksia.  
Opiskelijat laajensivat omaa medialukutaitoaan ja hankkivat välineitä toteuttaa  
mediaopetusta aktiivisen oppimisen menetelmin peruskoululaisten parissa. Me-  
diaopetuksen perusteet tulivat ymmärretyiksi, ja työssä olevilla rakentui opetuk-  
seen tavoitteellisuutta. Kaikilla opiskelijoilla lisääntyivät kiinnostus kuvaan ja me-  
diaan sekä rohkeus ottaa median teemoja esille opetuksessa. Opettajaksi sitoutu-  
minen sen sijaan oli vasta alkamassa perusopiskelijoilla.

Vuorovaikutusta ja pyrkimystä yhteistyöhön esiintyi kaikilla, kuitenkin eniten  
kolmella opiskelijalla, joilla oli tuntumaa mediaan ja viestintäkasvatukseen jo  
koulutuksen alussa. Näille opiskelijoille rakentui yksilöllisesti vahvistunutta  
toimijuutta mediapedagogiikassa (*empowerment*). Yksi löysi kokonaan uuden tyy-  
lin vuorovaikutukseen luokassa, toinen sai viestintäkasvatuksesta uuden erikoistu-  
mislaajennuksen jo painottuneen luokkansa toimintaan ja kolmannelle aukesi  
tieteellinen ura.

Koulutuksessa mediakompetenssi rakentui aktiivisen oppimisen työtavoista,  
jotka nousevat kertomuksissa esiin opiskelijoille merkittävänä. Merkittävimpiä  
oppimiskokemuksia ovat olleet opetusharjoittelut ja teorettinen aines, erityisesti  
tutkielmat. Yhteistä näissä on omakohtainen kokemus joko käytännön toimin-  
nan ja teorettisen pohdinnan välisenä tai teoreettisina pohdintoina. Opiskelijoil-  
le on syntynyt tunteita uuden oppimisesta *ahaa-elämyksistä, herätteistä ja raviste-  
luista*, joita käsitellyt teemat ja käsittelytapa yhdessä tuottivat. Kyseessä on siis  
tunteen ja tiedon yhteispeli.

Kasvunsa rajoitteina opiskelijoiden kertomuksissa nousevat esiin voimakkaim-  
min (1) teknisten ja median tuotantoon liittyneiden osioiden vähäisyys ja omien  
teknisten taitojen puutteellisuus koulutuksessa, (2) perus- ja täydennysopiskeli-  
joiden mukanaolo samassa koulutuksessa sekä (3) kuvaamataidon ja viestintäkas-  
vatuksen osioiden irrallisuus toisistaan. Nämä rajoitteet liittyvät koulutuksen ra-  
kenteisiin ja opetuksen suunnitteluun. Erillisiä teknisiä kursseja ei opintoihin ko-



keilussa sisällytetty. Täydennys- ja perusopiskelijoille ei rakennettu erikseen esimerkiksi kokonaisia kursseja, mutta erillisiä tehtäviä työssä käyville järjestettiin tapauskohtaisesti. Kuvaamataito ja viestintäkasvatus liitettiin yhteen lähes suoraan omista tutkintovaatimuksistaan lukuun ottamatta paria yksittäistä osiota, joissa me opettajatkin teimme yhteistyötä. Sitä, onko kyseessä lopulta ollut opiskelijoille kasvun rajoite vai päinvastoin käynniste kriittisen pohdinnan kautta kasvuun, on vaikea aineistosta päätellä.

Opiskelijan elämässä hänelle merkittävät henkilöt ovat olleet tärkeitä media-kompetenssiin suuntaajia lapsuudesta lähtien. Viestit (sanat, eleet tai asenteet) omilta vanhemmilta, sisaruksilta ja opettajilta ovat suunnanneet opiskelijoiden kasvua ja kiinnostusta kuvaan, mediaan ja opettajuuteen jo lapsena. Myöhemmässä elämässä ystävät, puoliso, kollegat ja oma lapsi toimivat kiinnostuksen suuntaajina ja elämäntilanteen määrittäjinä. Koulutus tarjosi opiskelijoille kehikon keskustelunaiheiksi myös koulutuksen ulkopuolella, ja koulutus toimi yhtenä elämän kiinnekohtana henkilökohtaisissa murroksissa.

### 3.4 Johtopäätöksiä

Koulutukselle asetettuja tavoitteita on saavutettu, ja 35 opintoviikon laajuisella mediapedagogisella sivuaineella on ollut vaikuttavuutta opiskelijoiden kasvussa aihealueelle. Koulutuksen vaikuttavuus näyttäytyy kuitenkin osana kompleksista elämän kokonaisuutta. Elämäkerran käyttö laajensi arviointia myös yksityisen elämän piiriin, jonka puitteissa saatoin arvioida kodin, ystävien ja harrastusten elin arjen merkitystä kasvussa. Elämäkerta on toiminut myös aktiivisen oppimisen ja tutoroivana arvioinnin välineenä yhtä aikaa, mutta on työläs tapa pelkästään arvioinnin välineenä.

Opettajien täydennyskoulutuksessa ja työelämässä tulisi näillä jo peruskoulutuksessaan mediapedagogiikkaan tutustuneilla olla mahdollisuus kasvuun myös tulevaisuudessa. Tämä edellyttäisi täydennyskoulutuksessa mediapedagogiikan koulutusohjelmien kehittämistä perusopintojen lisäksi niitä laajempiin kokonaisuuksiin. Koulutusohjelmia suunniteltaessa tulisi kiinnittää huomiota esiin tulleisiin opiskelijoiden teknisten taitojen, eriyttämisen ja opetuksen integroinnin ongelmiin. Jos niitä ei voi kokonaan välttää, tulisi erilaiset ongelmat voida ohjata opiskelijoiden kasvun resursseiksi. Työelämässä tulisi olla tarjolla tukea toteuttaa mediapedagogiikkaa varsinkin aloitusvaiheessa: tueksi oppimateriaalia, kokeenempien kollegojen tutorointia ja mediapedagogien verkostoitumisen mahdollisuuksia.

# 4 VIESTINTÄKASVATUKSEN TILANTEEN KUVAUS PERUSOPETUKSESSA

## 4.1 Tutkimusta opettajien näkökulmasta

Kansalaisten sivistykseen kuuluu 2000-luvulla medialukutaito, mutta sitä ei opeteta koulussa kaikille. Viestintäkasvatus on Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) uusi aihealue, jolla voidaan tukea oppilaiden medialukutaitoa. Viestintäkasvatuksessa on kaksi mahdollista toteutusväylää, jotka ovat ilmaisukasvatus ja mediakasvatus. Tässä kuvailtavassa toisessa osatutkimuksessa viestintäkasvatusta käsitellään pääosin mediapedagogiikkana, joka ymmärretään opetusena viestimistä ja viestimistä.

Mediakulttuurin yhteiskunnassa on tärkeää se, millainen suhde koululla ja medialla on. Keskeinen kysymys onkin, mitä yhteyttä on oppilaiden työskentelyllä luokassa ja heidän koulun ulkopuolisella elämällään. Siis millä tavalla media on mukana koulun arjessa? (Kotilainen 2000, 43–45; vrt. Ljunggren 1996, 272.) Tutkimuksen tavoitteena on kuvata viestintäkasvatuksen toteutumista eli sen arvottamista ja opetusta tilastollisesti suomalaisessa perusopetuksessa eli 1.–9. luokilla keväällä 1998 toteutetun kyselyn perusteella. Tutkimuksen pääongelmat ovat (Kotilainen 2000, 52–55) seuraavat:

1. Miten tutkimuksessa mukana olevissa kouluissa arvotetaan viestintäkasvatuksen tärkeyttä?
2. Miten tutkimuksessa mukana olevissa kouluissa arvotetaan viestintäkasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita?
3. Miten tutkimuksessa mukana olevissa kouluissa arvotetaan viestintäkasvatukselle tyypillisiä työtapoja?
4. Mitä ongelmia koetaan tutkimuksessa mukana olevissa kouluissa viestintäkasvatuksen toteuttamisessa?
5. Millaisia viestintäkasvattajia tutkimuksessa mukana olevien koulujen opettajistossa on?

Kuvaan viestintäkasvatuksen toteutumista arvottamisen näkökulmasta opettajien mielipitein ja asentein, koska aihealue on määritelty Peruskoulun opetus-

suunnitelman perusteissa (1994) väljästi ilman ohjeita sisällöistä, tavoitteista ja työtavoista eikä aikaisempaa tutkimusta ilmiöstä kentällä juuri ole hypoteesien pohjaksi. (Kotilainen 2000, 51.) Vertaan myös vastaajaryhmien välisiä eroja. Jokaisen pääongelman kohdalla tarkastelen seuraavia alaongelmia: (1) mitä eroja on ala- ja yläasteiden välillä, (2) mitä eroja on viestintäkasvatukseen painottuneiden koulujen ja niin sanottujen tavallisten koulujen välillä ja (3) mitä eroja on eri opettajaryhmien välillä?

Kyselyn aikaan keväällä 1998 perusopetus jakautui vielä ala- ja yläasteiksi, joissa koulupäivä toteutui rakenteellisesti eri tavoin luokka- ja aineopetuksena. Edelleenkin nämä erilaiset rakenteet määrittävät koulupäivää, ja on tärkeää tutkia niissä viestintäkasvatukseen toteutumisen eroja. Viestintäkasvatukseen painottuneiden koulujen ja muiden koulujen vertailu on tärkeää siksi, että koulun tietty painotus saattaa ohjata myös viestintäkasvatukseen toteutumista ja sen arvostusta. Opettajaryhmiä (esim. aineryhmä, sukupuoli, ikä, viestintäkasvatuksen koulutus) on myös tärkeää verrata toisiinsa, koska opettaja omine valmiuksineen on henkilö, joka luokassa toteuttaa viestintäkasvatusta. (Kotilainen 2000, 52.)

Opettajien ammattikunnalta odotetaan vastausta ajan haasteisiin, sillä heidän oletetaan tukevan oppilaiden kasvua aktiivisiksi ja osallistuviksi kansalaisiksi. Kentällä toimivien opettajien mediakompetenssi on siis keskeinen kysymys (vrt. luku 3). Aktiivisessa oppimisessa ja viestintäkasvatuksessa opettajan on omaksuttava uudenlainen rooli verrattuna perinteiseen tiedonjakajaan. Median mukaan tulon pitäisi merkitä opetuskulttuurin muutosta entistä viestinnällisempään suuntaan. (Niemi 1998; vrt. Varis 1995; 1999.)

Härkönen (1994) vertaa opettajaa viestintäkasvattajana kulttuurityöntekijään, joka luo ohjattavilleen mahdollisuuksia toimia ja toteuttaa itseään median parissa. Opettajaa voi myös verrata sosiaalityöntekijään, joka toimii asiakkaidensa sosiokulttuurisena innostajana. Sosiokulttuuriselta innostajalta edellytetään asennetta sitoutua toimintaan, ryhmätyön menetelmien hallintaa, erityistaitoina taiteellisen ilmaisun tai mediatekniikan hallintaa ja avoimuutta ympäröivää todellisuutta kohtaan. Viestintäkasvattajankin on hyvä asennoitua avoimesti ja kiinnostuneesti siihen, mitä mediaympäristössä tapahtuu. Tämä tarkoittaa muun muassa median seuraamista tutkivalla otteella ja ajoittain niiden tv-ohjelmien tai aikakauslehtien seuraamista, joista oppilaatkin ovat kiinnostuneita. Opettajan voidaan sanoa olevan sitoutunut viestintäkasvatukseen, jos hän lisäksi seuraa säännöllisesti viestintä- ja mediakasvatuksen tai media-alan viestimiä, valmistaa itse omaa oppimateriaaliaan tai kouluttaa itseään alan kursseilla. (Kotilainen 2000, 42; vrt. Kurki 2000, 138–139; vrt. Ruusunen 2000.) Opettajan oma tausta ja elämänkaari, taidolliset ja taidolliset valmiudet, persoonalliset valinnat sekä hänen edustamansa aineryhmä, kuten matemaattis-luonnontieteelliset, yhteiskunnalliset ja taideaineet sekä kielet, määrittävät opettajan mediakompetenssia. (Kotilainen 2000, 42; vrt. Tuominen 1999a, 52–53; 1998, 75–76; Kotilainen ym. 1999, 44; Tuominen

1998.) Ovatko opettajat viestintäkasvattajina kommunikatiivista eli viestinnällistä kulttuuria luovia innostajia? Tavoitteena on siis kuvata sitäkin, millaisia asenteita opettajilla on aihealuetta kohtaan ja miten kiinnostuneita he siitä ovat.

## 4.2 Tilastollisen tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen otanta toteutettiin kaksivaiheisesti niin, että ensin valittiin satunnaisotannalla koulut, joista vastaajiksi tarkennettiin aikaisempien tutkimusten pohjalta oletettavasti viestintäkasvatusta toteuttavat opettajat. (Kotilainen 2000, 67; vrt. Nummenmaa 1997, 193–195; Pahkinen 1986, 155.) Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin ensin satunnaisotannalla kymmenen prosenttia peruskoulujen ala- ja yläasteista. Viestintäkasvatukseen painottuneina kouluina pääsi vertailukohteeksi jokainen Opetushallituksen viestintäverkon ja opetusteknologiaverkon ala- ja yläaste. Kouluista valittiin vastaajiksi 2–4 opettajaa niin, että ala-asteilta tuli nimeämättömästi kaksi opettajaa ja yläasteilta neljä nimettyä opettajaa eli äidinkielen, kuvaamataidon, historian/ yhteiskuntaopin ja tietotekniikan opettajat. Lopullisen valinnan vastaajista teki joka koulussa rehtori. Erona aikaisempiin vastaaviin tutkimuksiin oli tietotekniikan opettajien mukana olo vastaajina. (Kotilainen 2000, 56; vrt. Stigbrand 1989; Kärkkäinen 1985.) Kyselylomake lähetettiin 896 opettajalle, ja niistä palautui 65,5 prosenttia eli yhteensä 587 lomaketta.

Aineiston muuttujien kuvaamisessa käytetään frekvenssi- ja prosenttijakaumia sekä keskiarvoja ja keskihajontoja. Analyysieja varten joitakin muuttujia on luokiteltu uudelleen. Luokittelulla saatiin aineisto jakaantumaan osaryhmiin, joiden ominaisuuksia on voitu vertailla muissa muuttujissa. Myös kyselylomakkeen osakokonaisuuksia on ryhmitelty muodostamalla summamuuttujia sisällöllisten ilmiöalueiden dimensioiksi pääkomponentti- ja faktorianalyysilla. Kahden ryhmän välisiä eroja on analysoitu t-testeillä. Kolmen tai useamman vertailtavan ryhmän välisiä eroja on analysoitu yksisuuntaisella varianssianalyysilla (ANOVA). Lopuksi on tarkasteltu ristiintaulukoinnin ja khin neliön avulla eroja ja yhteyksiä, joita on verrattu varianssianalyysin tuloksiin. Muuttujien välisiä yhteyksiä on laskettu kaksisuuntaisella varianssianalyysilla (GLM eli General Linear Model), kun on etsitty taustamuuttujien merkitseviä yhdysvaikutuksia kuhunkin riippuvaan summamuuttujaan. Summamuuttujien keskinäisiä yhteyksiä on selvitetty korrelaatioin. Tuloksina on raportoitu vain merkitsevät erot ja yhteydet ( $p < 0,05$ ). (Kotilainen 2000, 61, 163–168.)

Opettajan mediakompetenssia mittasimme tutkija Jorma Vainionpään kanssa etsimällä ihanteellista viestintäkasvattajaa niin, että haravoimme tätä tyyppiä aineistosta ensin yhdessä määrällisesti ja sitten minä analysoin yksittäisiä lomakkei-

ta laadullisesti. Keräsimme taustateorian pohjalta yhteen viestintäkasvattajuutta mittaavat summamuuttajat. Valituista summamuuttajista muodostimme sitten uuden summamuuttujan, jonka nimesimme viestintäkasvattajuuden dimensioiksi. Sen luokittelimme kolmeen luokkaan, jotka ristiintaulukoitiin taustamuuttajien kanssa. Korkeimmat pisteet summamuuttujassa saaneen vastaajan ja pienimmät pisteet saaneen vastaajan lomakkeet tarkastelin vielä laadullisesti. Selostan mittausta tarkemmin luvussa 7.3.1. (Kotilainen 2000, 99–100.)

## 4.3 Viestintäkasvatuksen toteutuminen

Tutkimuksen tulokset ovat monin paikoin samansuuntaisia Karin Stigbrandin väitöskirjan (1989) tulosten kanssa, vaikka tutkimusten välillä on kulunut aikaa kymmenen vuotta ja ne on tehty erilaisissa media- ja koulukulttuureissa. (Vrt. myös Kärkkäinen 1985.) Tuloksissa on yhtäläisyyksiä myös SITRA:n Teknologia-arviointihankkeen Tieto- ja viestintäteknikka opetuksessa ja oppimisessä -tutkimusprojektin osatutkimukseen, jossa arvioidaan tieto- ja viestintäteknikan käyttöä peruskouluissa. (Sinko & Lehtinen 1998; vrt. Huovinen 1998.)

Viestintäkasvatus toteutuu teema-alueena kaikissa aineiston kouluissa, ja se toteutuu niissä monin eri tavoin. Viestintäkasvatukseen panostavat kuitenkin ala-asteen luokanopettajia enemmän yläasteen aineenopettajat ja aihealueelle painotuneiden koulujen opettajat. Nämä opettajat ovat useammin hiljattain viestintään tai viestintäkasvatukseen kouluttautuneita, käyttävät aikaa viestintäkasvatukseen enemmän ja pitävät viestintäkasvatusta tärkeämpänä kuin ala-asteen luokanopettajat.

Viestintäkasvatuksen sisällöt tähtäävät *oppilaiden kriittisyyden, ilmaisutaitojen ja tiedonhankinnan taitojen* lisäämiseen. Varsinkin yläasteen aineenopettajat pitävät tärkeänä medialukutaitoa: eri viestimien tuotantoon ja ilmaisuun liittyvien teemojen esille nostamista sekä median käytön, erilaisten vastaanoton tapojen ja oppilaan mediaympäristön käsittelyä tunneilla. *Vuorovaikutusta, yhteistyötä ja kokemuksellisuutta korostavat työtavat* ovat opettajien mielestä sopivimpia menetelmiä viestimien kanssa työskennellessä. Opettajajohtoinen luento-opetus ei saa kannatusta. *Oppilaiden omien tuotosten arviointi ja oppimisprosessin arvioinnin tavat* sopivat molemmat viestintäkasvatuksen arviointiin. Perinteisiä koulukokeita sen sijaan aineiston opettajat eivät kannata.

Perinteinen media on laajentumassa tietotekniseen mediaan *viestintäkasvatuksen välineenä*, vaikka aineiston opettajien mielestä sanomalehti on edelleen soveltuvin ja käytetyin viestin. Tietotekniseen mediaan painottavat viestintäkasvatustaan erityisesti pienten ala-asteiden luokanopettajat. *Oppimateriaaleina* opettajat

suosivat ja käyttävät videota, kulloinkin käsiteltävää viestintä, oppikirjoja ja WWW-materiaalia. Oppimateriaalin ja opetuksessa käytetyn välineen erottelu on ollut joidenkin vastaajien mielestä turhaa ja hankalaa.

Opettajat kokevat suurimpana ongelmana viestintäkasvatuksen vähäisyyden opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa. Opetuksen arjessa korostuvat useimmin myös *ajan, rahan ja oppimateriaalin puute*. Yläasteilla ja viestintään painottuneissa kouluissa koetaan viestintäkasvatuksen ja muun *opetuksen integroinnin ongelmia sekä ongelmia yhteistyössä* esimerkiksi eri aineiden opettajien kesken.

### *Opettajan viestintäkoulutuksella ja verkostoitumisella on merkitystä*

Viestinnän tai viestintäkasvatuksen koulutusta 1990-luvun puolivälin jälkeen saaneet opettajat ja akvaariokoulujen opettajat kokevat olevansa ammattitaitoisia viestintäkasvattajina. Myös aineenopettajat (äidinkieli, historia, kuvaamataito) ja epäpätevät opettajat kokevat olevansa ammattitaitoisempia kuin luokanopettajat. Nämä vastaajat ovat omasta mielestään medialukutaitoisia, hallitsevat viestimien tekniikkaa ja ovat saaneet mielestään riittävästi koulutusta viestintäkasvatukseen. He harrastavat mediatyötä vapaa-aikanakin ja työstävät oppimateriaalia itse. He eivät koe ongelmaksi sitä, että he ovat eri sukupolvea kuin mediamaailmassa kasvaneet oppilaat. Opettajat osallistuvat pedagogisiin kehittämisprojekteihin ainakin viestintään painottuneissa kouluissa.

Laadullisessa kyselylomakkeiden tapaustarkastelussa vertailin opettajan kompetenssia mittaavassa summamuuttujassa korkeimman pistemäärän saanutta ja pienimmän pistemäärän saanutta vastaajaa toisiinsa. Korkeimman pistemäärän saanut tapaus 1 on esimerkki itsensä ammattitaitoiseksi tuntevasta viestintäkasvattajasta, koska hän asennoituu aihealueeseen monin tavoin positiivisesti ja sitoutuneesti. Tapaus 1 pitää viestintäkasvatusta tärkeimpänä Peruskoulun opetussuunnitelman (1994) aihealueista, ja hän käyttää aikaa oppitunneilla viestintäkasvatukseen peräti 2–5 tuntia viikossa. Vastaaja osaa määritellä ja rajata sisällöt, ongelmat ja kehittämistarpeet. Ainoastaan viestintäkasvatuksen tavoite omassa opetuksessa jää avoimeksi, koska hän ei ole vastannut kysymykseen lainkaan. Hän on yleensä kiinnostunut mediasta ja ilmoittaa nauttivansa sen annista vapaa-aikana. Hän on opetuksen arjessa tottunut vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön: vastaaja ilmoittaa toteuttaneensa mediaprojekteja yhteistyössä eri opettajien ja median kanssa, esimerkiksi viestintäleirejä. Tietotekninen media on tuttu, ja Internet on tuonut uuden lisän hänen opetukseensa, joten rohkeutta tarttua uuteen ei puutu. Päinvastaisesta tapaus 2:sta tämä opettaja eroaa eniten viestintäkoulutuksensa perusteella. Hän on suorittanut täydennyskoulutuksena 15 opintoviikon laajuisen viestintäkasvatuksen koulutuksen, jossa on ollut ohjelmassa välineoppia ja pedagogiikkaa.

Tapaus 2 on vastakkainen tyyppi: hän ei koe olevansa lainkaan medialukutaitoinen, ei harrasta mediatyötä eikä työstä oppimateriaalia itse. Koulutyössä hän

ilmoittaa sisällyttävänsä viestintäkasvatuksen yhteen aineeseen alle yhden oppitunnin ajan viikossa. Viestintäkasvatuksen tavoitteeksi tapaus 2 ilmoittaa oppilaiden ajattelun ja päättelyn kehittämisen. Oppimateriaaleina hän kertoo käyttävänsä eniten oppilaiden työkirjoja ja kulloinkin käsiteltävää viestintävälinettä. Työtapana hän ei suosi yhteistyötä eikä yhteisprojekteja. Hän ei myöskään koe nauttivansa median annista eikä seuraa viestintää vapaa-aikanaan. Tapaus 2 haluaisi opiskella lisää perinteisiä viestimiä: sanomalehtiä, aikakauslehtiä, valokuvia ja radiota. Merkittävimpinä ongelmina viestintäkasvatuksessa hän kokee oman rohkeutensa puutteen ottaa esille uusia asioita ja sen, että oppilaiden mediamaailma on niin erilainen kuin hänen. Tapausta 2 erottaa tapauksesta 1 paitsi viestintään saatu koulutus, useissa kohdissa myös sukupuoli ja korkea ikä.

## 4.4 Johtopäätöksiä

Tutkimus osoittaa, että perusopetuksessa on erilaisia viestintäkasvattajia, paitsi ainetaustoiltaan, myös kokemukseltaan ja koulutukseltaan. Ammattitaitoisiksi itsensä tuntevilla opettajilla on jonkinasteista opettajan mediakompetenssia. He ovat aihealueesta kiinnostuneita ja haluavat kehittyä (sitoutuminen), arvostavat vuorovaikutteisia ja aktiivisen oppimisen työtapoja (aktiivinen oppiminen) ja arvostavat pyrkimystä yhteistyöhön myös luokkahuoneen ulkopuolella (vuorovaikutus ja pyrkimys yhteistyöhön). Kriittistä autonomiaa eettisen vastuun kannalta kuvaa se, etteivät nämä opettajat koe ongelmaksi sitä, että ovat eri sukupolvea oppilaisiinsa nähden, ja he rohkenevat ottaa median teemoja esille opetuksessa. Myös laadullisissa tavoitevastauksissa korostuu kaikilla opettajilla eettinen vastuu oppilaiden kasvusta kriittiseksi median käyttäjiksi ja itsensä ilmaisijoiksi. Laadullisen lomaketarkastelun kautta esiin noussut tapaus 1 täydentää esimerkkinä kuvaa mediakompetentista opettajasta. Tässä pääosin tilastollisesti asenteita mittaavassa otteessa tulee kuitenkin huomioida se, että opettajat saattavat toimia toisin kuin arvottavat asiaa vastauksissaan.

Kaikki opettajat eivät kuitenkaan näyttäydy aineistossa mediakompetentteina. Mediakompetenssi esiintyy myös erilaisena opettajan taustojen ja koulun kontekstin mukaan. Viestintäkasvatustyöhön ja sen kehittämiseen kohdistetut tukitoimet olisivatkin tarpeellisia kentällä toimiville opettajille. Tällaista tukea voi olla viestintäkasvatuksen oppimateriaalien saatavuus, opettajien viestintäkasvatuksen koulutus, viestintäkasvattajien keskinäinen sekä alan tutkijoiden ja opettajien säännöllinen yhteistyö.

Joitakin suuntaviivoja kouluille tulisi pohtia opetussuunnitelmatekstiin ainakin viestintäkasvatuksen käsitteestä: mitä sillä yleensä koulun kontekstissa voi-

daan tarkoittaa? Puhutaanko rakenteellisesti ilmaisu- ja mediakasvatuksesta? Kyseessä on aihealue, joka muotoutuu myös paikallisesti joka koulun oloiseksi esimerkiksi kouluyhteisön, mediayhteistyön, välineresurssien tai kunnan koulutuspolitiikan mukaan. Paikallisesti ja koulukohtaisesti viestintäkasvatusta olisi hyvä suunnitella. Nimeltään vaikkapa *medialukutaidon suunnitelma* voisi toimia opetuksen ja eri aineiden yhteistyön tukirakenteena. Tutkimuksessa viestintäkasvatuksen yhteistyön ja opetukseen yhdistämisen ongelmat koettiin yläasteella (aineenopetus) suurempina kuin ala-asteella (luokanopetus). Siksi eri aineiden opettajien työnjako viestinnän ja median opetuksessa tulisi myös ratkaista ainakin koulukohtaisesti, jotta pohja sujuvalle yhteistyölle olisi olemassa.



# 5 TULOSTEN KOONTI KOMMUNIKATIIVISEN EVALUOINNIN VIITEKEHYKSESSÄ

## 5.1 Yhteenvedon näkökulmat ja kehikko

Metodeja yhdistävässä triangulaatiossa analysointitehtävät voidaan määritellä seuraavasti: (1) Tulosten vahvistaminen, jossa toisella metodilla saatuja tuloksia käytetään toisella metodilla saatujen tulosten vahvistamiseen. (2) Tulosten selittäminen ja tarkentaminen tarkoittaa ymmärryksen syventymistä tutkittavasta ilmiöstä ja siihen kohdistuvista ongelmista, kun tutkimusten tulokset saatetaan keskenään toisiaan rikastuttavaan ja täydentävään vuorovaikutukseen. Tämä lisää tulosten yhdenmukaisuutta ja johdonmukaisuutta. (3) Alulle paneminen (*initiation*) tarkoittaa tutkimusten tuloksissa analysointia eroista, jotka voivat panna alulle uusia tulkintoja tai johtopäätöksiä. (Rossman & Wilson 1985, 633.) Mahdollisuus keskenään ristiriitaisiin tai poikkeaviin tuloksiin on tietenkin olemassa, ja metodien yhdistelmätutkimuksissa näihin tapauksiin tulee kiinnittää huomiota, koska ristiriidat helposti jäävät piiloon (Bryman 1988, 133, 155).

Viestintäkasvatus, ja tässä tutkimuksessa sen osa-alue mediakasvatus, kohdistaa tarkastelun opettajan mediakompetenssiin ja mediakasvatuksen vaikuttavuuteen. Kiinnostavaa on se, (1) *millaisena opettajan mediakompetenssi näyttäytyy* osatutkimusten perusteella. Kiinnostavaa on myös se, (2) *millaiseksi mediakasvatuksen vaikuttavuus määrittyy* osatutkimusten perusteella. Nämä kysymykset toimivat yhteenvedon näkökulmina tässä luvussa.

Laadullisessa ensimmäisessä osatutkimuksessa olen tarkastellut mediapedagogisen koulutuksen merkitystä yksittäisten opiskelijoiden elämässä, jolloin kasvu aihealueella on tullut esiin opettajaksi opiskelevien näkökulmasta (Tuominen 1999a). Tilastollisessa toisessa osatutkimuksessa olen kuvannut opettajien asenteita ja heidän toteuttamaansa viestintäkasvatusta perusopetuksessa eli opettajan työssä (Kotilainen 2000). Tässä kolmannessa osassa on kiinnostuksen kohteena myös perusopetuksen kontekstissa se, millaisena opettajan mediakompetenssi näyttäytyy työelämässä, pedagogisen toiminnan lisäksi (vrt. taulukko 1). Kokoan näiden kahden osatutkimuksen tuloksia yhteen kommunikatiivisen arvioinnin viitekehyksessä (vrt. luku 2) seuraavasti:

*Paljastavat tulokset* ovat opettajan mediakompetenssia ja mediakasvatuksen vaikuttavuutta edistäviä ja hidastavia tekijöitä. Opettajan mediakompetenssista on

tärkeätä tietoa opettajan omasta medialukutaidosta, aktiivisen oppimisen työtapojen hallinnasta ja rohkeudesta ottaa esille median teemoja opetuksessa. Mediakasvatuksen vaikuttavuuden osalta on tärkeää paljastaa niitä tekijöitä, jotka edistävät oppimista. Hidastavina tekijöinä on paljastettava mediakasvatuksen toteuttamiseen liittyviä ongelmia.

*Ennakoivat tulokset* ovat opettajan mediakompetenssiin ja mediakasvatuksen vaikuttavuuteen liittyviä tuloksia, jotka auttavat ennakoimaan tulevaa kehitystä opettajankoulutuksessa ja opettajien työssä perusopetuksessa. Opettajan mediakompetenssiin kuuluu opettajan sitoutuminen ja kiinnostus mediakasvatusta ja mediaa kohtaan. Millaisena siis opettajien sitoutuminen näyttäytyy? Mediakasvatuksen vaikuttavuudessa on tärkeää tietoa niistä tekijöistä, jotka edistävät tai hidastavat tätä opettajan sitoutumista ja kiinnostusta.

*Pyrkimystä yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen kuvaavat tulokset* tuovat esiin yhteistyön merkityksen osana opettajan mediakompetenssia ja mediakasvatuksen vaikuttavuutta. Millaisia tuloksia osatutkimuksissa on siis opettajien ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta, opettajien yhteistyöstä muiden opettajien, vanhempien ja median kanssa? Entä millaisia tuloksia on pyrkimyksestä yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen muilla tavoin?

## 5.2 Opettajilla on erilaisia mediakompetensseja

Osatutkimusten tulokset vahvistavat ja täydentävät kuvaa opettajan mediakompetenssista opettajaksi kasvussa ja toiminnassa kentällä. Samalla tulokset erottelevat mediakompetenssia laadultaan erilaiseksi eri opettajilla.

Olen tiivistänyt opettajan mediakompetenssia koskevat tulokset taulukkoon 2. Laadullisessa osatutkimuksessa esiin tulleita tuloksia opettajiksi opiskelevien kasvusta aihealueelle esittelen vasemmalla puolella (I osa: opiskelijat koulutuksessa). Tilastollisen osatutkimuksen tuloksia opettajien asenteista ja toiminnasta perusopetuksessa on taulukon oikealla puolella (II osa: opettajat koulussa).

## TAULUKKO 2. Opettajan mediakompetenssin aineksia

I osa: opiskelijat koulutuksessa	II osa: opettajat kouluissa
<i>Paljastava tieto:</i>	
Opiskelijoiden medialukutaito laajentui.	Ammattitaitoisiksi itsensä tuntevat kokevat olevansa medialukutaitoisia.
Aktiivisen oppimisen työtavat tulivat tutuiksi ja mediaopetukseen tuli tavoitteellisuutta .	Ammattitaitoisiksi itsensä tuntevat suosivat aktiivisen oppimisen työtapoja ja ottavat median teemoja esille.
<i>Ennakoiva tieto:</i>	
Kiinnostus ja rohkeus lisääntyi kuvaa ja mediaa kohtaan. Sitoutuminen viestintäkasvatukseen kolmella (vahvistunut toimijuus).	Ammattitaitoisiksi itsensä tuntevat ovat sitoutuneita viestintäkasvatukseen ja kiinnostuneita mediasta.
<i>Pyrkimys vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön:</i>	
Uusi vuorovaikutuksen tapa luokassa ja viitteitä vuorovaikutuksesta yli oman opetuksen, kehitystehtäviä (vahvistunut toimijuus).	Ammattitaitoisiksi itsensä tuntevat opettajat arvostavat yhteistyötä opettajien, vanhempien ja median kanssa.

Kuvallisen viestintäkasvatuksen koulutuksessa opettajaopiskelijoiden medialukutaito, ennakkoluulottomuus mediaa ja oppilaiden mediaympäristöä kohtaan, harrastuneisuus ja kiinnostus kuvaan ja mediaan sekä tavoitteellisuus mediaopetuksessa on lisääntynyt. Opiskelijat kuvaavat oman medialukutaitonsa kehittymistä koulutuksen aikana tajunnan laajentumisena, tietoiseksi tulemisena ja ymmärryksenä siitä, miten mediatuotannot ja mediakerronta toimivat. Opiskelijoille on rakentunut myös keinoja ja tavoitteellisuutta toimia mediaopettajina. Media-

opetuksen valmiudet ovat rakentuneet yhteyksissä oman medialukutaidon kasvun kanssa niin, että opiskelijoille on tullut valmiuksia soveltaa aktiiviseen oppimiseen tähtäävää ja tavoitteellista opetusta median parissa luokassa.

Viiden arvioitun opettajaopiskelijan mediakompetenssit rakentuivat kuitenkin erilaisiksi. Erilaisuus rakentui koulutuksen aikana esimerkiksi erilaisiksi kriittisyyksiksi mediaa kohtaan ja erilaisiksi ymmärryksiksi mediaopetuksesta. Kahdella opiskelijalla tulkitsen tapahtuneen akateemistumista, jolla tarkoitan teorian ja käytännön lomittumista jatkuvien pohdintojen ja uusien ajatusrakennelmien myötä. Nämä opiskelijat ovatkin ryhtyneet alan jatko-opiskelijoiksi. Kolmen opiskelijan kohdalla tulkitsen koulutuksen tuottaneen heille mediakompetenssia sellaisena kulttuurisena pääomana, joka on tuottanut heille vahvistunutta toimijuutta eli *empowermentia* itsensä ja uransa uudelleen määrittelemiseksi. Nämä opiskelijat ovat voineet tehdä koulutuksen avulla uusia koulutus- ja uravalintoja ja vaihtaa tyyliään opettaa. (Tuominen 1999a, 127, 131–132.) Merkittävänä erottelijana toimi jo ennen koulutusta hankittu mediatieto ja hankittu opettajakokemus. Myös Andrew Hartin mukaan opettajan mediaan liittyvä omaelämäkerta eli hankittu mediatieto ja -kokemukset määrittävät sitoutumista mediakasvatukseen ja rohkeutta työskennellä luokassa median ja sen teemojen parissa. (Hart 1998, 193.)<sup>5</sup>

Tilastollisessa aineistossa viestintään kouluttautuneet ja akvaariokoulujen opettajat suosivat aktiivisen oppimisen opetusmenetelmiä ja korostavat oppimisprosessin arviointia. Samat opettajaryhmät pitävät sisällöllisesti tärkeänä käsitellä median vastaanoton teemoja ja oppilaan mediaympäristöä. Vastaajista laskettiin korkeimman ja pienimmän pistemäärän saaneet opettajatapaukset. Korkeimman pistemäärän saanut tapaus 1 osoittautui kyselylomakkeen tarkemmassa analysoinnissa viestintäkasvatukseen hiljattain 15 opintoviikon verran kouluttautuneeksi, mutta ei akvaariokoulun opettajaksi. (Kotilainen 2000, 89, 93–94, 99–101.) Hartin tutkimuksessa tällaiset median parissa itse kehittyneet opettajat tunsivat omakseen vuorovaikutteisia työtapoja ja käytännöllisen mediatyöskentelyn oppilaidensa kanssa. (Hart 1998, 193.)

Tilastollisessa aineistossa opettajan mediakompetenssi kiteytyy opettajien ammattitaidon tuntemukseen. Ammattitaitoisiksi itsensä tuntevat vastaajat ovat omasta mielestään medialukutaitoisia, hallitsevat viestimien tekniikkaa ja ovat saaneet mielestään riittävästi koulutusta viestintäkasvatukseen. He harrastavat mediatyötä vapaa-aikanakin ja työstävät oppimateriaalia itse. Opettajien voidaan sanoa olevan sitoutuneita viestintäkasvatukseen, kun he seuraavat viestimiä va-

---

<sup>5</sup> Hart raportoi kansainvälisesti vertailevasta tutkimusprojektista, joka on toteutettu englannin kielisissä maissa. Tutkimuksessa ei keskitytä opettajien valmiuksiin mediakasvattajina, vaan niihin tekijöihin, jotka määrittävät mediasta opettamisen strategioita luokassa. Lisäksi tutkimuksessa pohditaan vaikuttavan mediakasvatuksen kehittämisen edellytyksiä.

paa-aikana ja joko kouluttavat itseään tai osallistuvat pedagogisiin kehittämissprojekteihin, kuten akvaariokouluissa. He eivät koe ongelmaksi sitä, että he ovat eri sukupolvea kuin mediamaailmassa kasvaneet oppilaat, vaan rohkenevat ottaa uusia teemoja esille opetuksessa. (Kotilainen 2000, 96–99, 74–80.)

Pyrkimys vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön piirtyy molemmissa osatutkimuksissa esiin yhtenä opettajan mediakompetenssin piirteenä. Kuvallisen viestintäkasvatuksen perusopiskelijoilla se kiinnittyy varsinkin heidän toimintaansa luokassa, kun he ovat omaksuneet uudenlaisia lapsen kohtaamisen tapoja apunaan kuva ja media. Työelämässä olevilla opiskelijoilla näkyy myös yhteistyö yli luokkahuoneen rajojen esimerkiksi vanhempiin. Heillä on lisäksi jopa yhteiskunnallisia kehitystehtäviä mediakasvatuksen parissa. Tilastoaineistossa taas ammattitaitoisiksi itsensä tuntevat viestintäkasvattajat arvostavat muita enemmän pyrkimystä yhteistyöhön myös opettajien ja median kanssa. Tämä näkyy selvimminkin laadullisesti analysoidun tapaus 1:n kohdalla (Tuominen 1999a, 129–130; Kotilainen 2000, 92–93, 103). Mediakasvatuksessa pyrkimyksessä yhteistyöhön liittyy aineistoni mukaan myös eniten rajoitteita ja esteitä, joita käsitellen luvussa 5.3.1.

Tutkimukseni tukee Hannelen Niemen linjauksia ammattitaitoisista ja aktiivista oppimista korostavista opettajista vastakohtana teknisesti tai byrokraattisesti työhönsä orientoituneisiin opettajiin. Laaja-alaisen ammattitaidon eli opettajan professionaalisuuden piirteinä hän pitää sitoutumista kasvun ja oppimisen edistämiseen, aktiivisen oppimisen toteuttamista ja edistämistä oppilaiden parissa, pyrkimystä yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen koulutyössä ja yhteiskunnassa sekä autonomiaa eli ammatillista itsenäisyyttä ja rohkeutta kehittää omaa työtä, suuntautua uusiin vaihtoehtoihin ja auttaa oppilaita kasvamaan omassa elämässään autonomisiksi. (Niemi 1995, 31, 36–43.) Omassa tutkimuksessani nämä samat tekijät eriytyvät viestintä- ja mediakasvattajuuteen eli opettajan mediakompetenssiin, joka tulee esiin molemmissa osatutkimuksissa joko opettajankoulutuksessa kasvussa tai toiminnassa perusopetuksessa.

## 5.2.1 Opettajat painottavat erilaisia sisältöjä

Medialukutaidon osa-alueista tärkeimpänä pitävät *mediatuotantoon ja taustoihin* liittyviä teemoja äidinkielen ja kuvataiteen opettajat sekä akvaariokoulujen opettajat aineryhmästä riippumatta. Tällaisia teemoja ovat esimerkiksi viestimillä tekemisen tavat, tekninen käyttö, viestintäpolitiikka ja mediaeettiset kysymykset. *Median ilmaisun* teemoja painottavat naisopettajat, äidinkielen ja kuvataiteen opettajat, viestintään yli kymmenen viikkoa hiljattain kouluttautuneet opettajat

ja epäpätevät opettajat. Näitä ilmaisun teemoja ovat kuva-, ääni-, tekstikerronta ja näiden eri yhdistelmät. Mediailmaisun teemoja eivät suosi miesopettajat, historian ja tietotekniikan opettajat. *Median vastaanoton* teemoja, erityisesti oppilaan mediaympäristön tuntemusta, painottavat äidinkielen, kuvataiteen ja historian opettajat; yleensä naisopettajat yläasteella, akvaariokoulujen opettajat ja viestintään hiljattain kouluttautuneet opettajat. Vastaanottoon kuuluvat esimerkiksi oppilaan mediatottumukset, median välittämä todellisuuskuva ja oppilaan vaikutusmahdollisuudet medialla. (Kotilainen 2000, 88–89.)

Sisällöllisesti varsinkin äidinkielen ja kuvataiteen opettajat tuntuvat edelleen kokevan kaikki medialukutaidon teemat omikseen, kuten ovat kokeneet joukkotiedotuskasvatuksesta 1970-luvulta lähtien. Samoin akvaariokoulujen opettajat ja viestintään kouluttautuneet opettajat liikkuvat koko sisällöllisellä alueella (Kotilainen 2000, 88–89; vrt. Stigbrand 1989). Luokanopettajakoulutuksessa toteutussa kuvallisen viestintäkasvatuksen koulutuksessa painottuivat kaikki medialukutaidon osa-alueet: tuotanto, ilmaisu ja vastaanotto (Tuominen 1999a). Kaksi opiskelijaa laajensi sisällöllistä tietämystään yli koulutuksessa tarjotun, kun he opiskelivat samaan aikaan avoimessa yliopistossa audiovisuaalista mediakulttuuria. Toinen heistä kokee juuri tämän sisällöllisen alueen “*avanneen uuden maailman*” itselleen opettajana, joka on painottanut luokassaan aikaisemmin ilmaisukasvatusta. Syventyminen näin laajasti aihealueeseen on ymmärretty tämän opettajan kohdalla työyhteisössä viestintäkasvatukseen erikoistumisena:

“... *televisio tulee luokkaan, uudet videot, cd-laite, hyvä tietokone. Mua turvataan teknisesti nyt... no se pitää näkyäkin entistä enemmän sitten.*”

(Tuominen 1999a, 124: naisopiskelija 3)

David Buckingham ja Julian Sefton-Green pitävät edelleen tärkeänä digitaalisen ajan mediakasvatuksessa mediatuotannon, ilmaisun ja vastaanoton sisällöllisiä alueita. Heidän mielestään koulussa tulisi paneutua esimerkiksi median instituutioita, yleisöjä ja esittämisen tapoja koskeviin avainkäsitteisiin. Tärkeäksi pohdittavaksi teemaksi nousee tässä kulttuurissa myös sukupuoli, kun tietotekniikan käyttö tuntuu eriytyvän sukupuolen mukaan. Tämä koskee esimerkiksi tietokonepelejä, joiden parissa viihtyvät erityisesti pojat. Pelit tarjoavatkin oivaa materiaalia mediakasvatukseen. (Buckingham & Sefton-Green 1997, 296–297.) Hartin mukaan mediakasvatuksessa vältetään enimmäkseen käsittelemästä mediaan liittyviä poliittisia ja yhteiskunnallisen vallankäytön kysymyksiä sekä mediainstituutioita koskevia, esimerkiksi rakenteellisia ja joukkoviestinnän talouden kysymyksiä. Opettajat painottavat enemmän tekstuaalisia kuin tällaisia yhteiskunnallisia teemoja. (Hart 1998, 190–191.)

Stigbrandin ja Tuften mielestä aihealueella tarvittaisiin työnjakoa vastuista, koska eri oppiaineissa painotetaan mediasta eri sisältöjä. Heidän mielestään pitäisi sopia, mitä teemoja kukin opettaja opettaa. Tuftte jakaakin sisältöjä eri aineiden opettajille: historiaan ja yhteiskuntaoppiin median kehityksen ja institutionaaliset kysymykset, äidinkieleen ja muihin kieliin viestinnän teoriat ja mediatekstit sekä kuvataiteisiin medialla ilmaisun. (Stigbrand 1989, 197, Tuftte 1995, 320–321; vrt. Härkönen 1994, Suoranta & Ylä-Kotola 2000; vrt. myös Kotilainen 2000, 123–124.) *Mediakunskap* eli mediaoppi tulisi olla tanskalaisessa perusopetuksessa aihealueena eri oppiaineissa, tarjolla valinnaiskursseina ja itsenäinen oppiaine, joka tähtää mediakulttuuriseen kompetenssiin (Tuftte 1995, 323).

Birgitte Tuften ajatus *mediakulttuurisesta kompetenssista* on mielestäni oiva tarkennus mediakompetenssin laatuun. Tuftte tarkoittaa esimerkiksi median kielen ja vastaanoton tapojen erottelun ymmärrystä ja taitoja sekä itsensä identifiointia tätä kautta mediakulttuurissa. (Tuftte 1995, 246.) Minusta tämä määritelmä tekee eron mediateknologisesta kompetenssista, jossa painotus on esimerkiksi opiskelijan tietoteknisissä tiedoissa ja taidoissa. Mediakompetensseja voi siis opettajillakin olla erilaisia. Käsillä olevan tutkimuksen yhteydessä voitaisiinkin puhua tarkennettuna opettajan mediakulttuurisesta kompetenssista.

## 5.3 Vaikuttavuudessa mukana elinympäristö ja koulutus

Osatutkimusten tulokset vahvistavat koulutuksen vaikuttavuuden määrittävän erilaiseksi opettajaopiskelijan ja opettajan henkilökohtaisen ja ammatillisen elinympäristön mukaan (elämäntilanne, ammatillinen yhteistyö, oma pääaine). Koulutuksessa vaikuttavuus rakentuu aktiivisen oppimisen työtavoista. Osatutkimusten tulokset täydentävät keskenään mediakasvatuksessa kasvun rajoitteiksi ja opetuksen ongelmiksi viestintäkasvatuksen liittämisen oppiaineisiin ja yleensä yhteistyön toteuttamisen.

Olen koonnut taulukkoon 3 koulutuksen vaikuttavuuteen ja elinympäristöön liittyviä tuloksia molemmista osatutkimuksista. Taulukon vasemmalla puolella on tuloksia opettajaksi opiskelevien kasvusta mediapedagogisessa koulutuksessa (I osa: opiskelijat koulutuksessa) ja oikealla on tuloksia opettajien asenteista ja toiminnasta perusopetuksessa (II osa: opettajat koulussa). Tulokset nivELYvät taulukossa 2 esitettyihin opettajan mediakompetenssin tuloksiin, mutta tarkastelun näkökulmana tässä on mediakasvatuksen vaikuttavuus.

### TAULUKKO 3. Mediakasvatuksen vaikuttavuus

#### I osa: opiskelijat koulutuksessa

#### II osa: opettajat kouluissa

<p style="text-align: center;"><i>Paljastava tieto:</i></p> <p>Koulutus kehikkona tai kiinnekohtana elämäntilanteissa ja vertaisryhmissä.</p> <p>Kasvun rajoitteina eriytyminen ja integrointi opetuksessa.</p>	<p><i>Paljastava tieto:</i></p> <p>Koulutus, ammatillinen yhteistyö ja pääaine merkittävänä taustamuuttujina aineistossa.</p> <p>Aineopetuksessa ja painotuskouluissa ongelmina opetuksen integrointi ja yhteistyö.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Paljastava ja ennakoiva tieto:</i></p> <p>Koulutuksen tavoitteita saavutettu: kolmelle rakentui vahvistunutta toimijuutta viestintäkasvattajina (<i>empowerment</i>).</p>	<p><i>Paljastava ja ennakoiva tieto:</i></p> <p>Koulutus, ammatillinen yhteistyö ja pääaine erottelevat viestintäkasvatuksen toteuttajia ja tukevat viestintäkasvattajan ammattitaidon tunnetta.</p>
<p style="text-align: center;"><i>Pyrkimys vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön:</i></p> <p>Merkittävimpiä oppimiskokemuksia on rakentunut aktiivisesta oppimisesta: tunteen ja tiedon yhteispelistä.</p>	<p><i>Pyrkimys vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön:</i></p> <p>Viestintäkasvattajat suosivat aktiivisen oppimisen työtapoja.</p>



Kuvallisen viestintäkasvatuksen koulutus toimi opiskelijoille paitsi opintoihin kuuluvana pitkänä sivuaineena (35 ov), myös kehikkona keskustelun aiheiksi kotona ja kiinnekohtana elämän murroksissa. Kaikilla mukana olleilla opiskelijoilla tuli esiin kasvussaan merkittävänä tekijöinä keskustelut ja pohdinnat vertaisryhmissä joko opiskelijoiden kesken tai kollegojen kanssa omassa koulussa ja jopa kotona. (Tuominen 1999a, 126.) Opiskelijoiden kokemukset oppimistilanteessa ja pohdinta vertaisryhmissä myös opetuksen ulkopuolella olivat myös Ola Erstadin tutkimuksessa merkityksellisiä käsitteellisen tiedon ymmärryksen edistäjiä mediasta oppimisessa. Erstadin tutkimus kohdistui yläasteikäisiin nuoriin mediakasvatuksessa (Erstad 1997, 256, 266).

Omassa tutkimuksessani koulutuksen ulkopuolista säännöllistä mediapedagogista vuorovaikutusta syntyi muita enemmän kahden opiskelijan kesken, kun he avoparina edistivät opintojaan myös pohdinnoissaan kotona. Kuvallinen viestintäkasvatus on toiminut keskustelujen herättäjänä, ja koti on ollut yksi merkittävä oppimisympäristö. Keskinäinen vuorovaikutus näkyi opiskelijoiden kasvuna mediapedagogiikkaan monin tavoin: tenttivastauksissa, esseissä, opetusharjoittelussa ja toistensa tukena opettajan työssä valmistumisen jälkeen. Kummallekin opiskelijalle olen kirjannut tämän keskinäisen vuorovaikutuksen yhdeksi merkittävimmäksi oppimiskokemukseksi koulutuksen aikana. (Tuominen 1999a, 95–96, 107.)

Tulokset saavat tukea myös Andrew Hartin mediakasvattajatutkimuksesta. Sen mukaan mediakasvattajan omaelämäkerralliset kokemukset ovat tärkeitä ja opettajan mediakasvatuksellinen koulutus voi toimia sitoutumisen motivaattorina. Tutkimusprojektin tulosten mukaan opettajan omaelämäkerta on tärkein opetusta määrittävistä muuttujista. (Hart 1998, 169–171, 194.) Tärkeitä ovat myös opettajan toimintaympäristön muuttajat eli koulutusjärjestelmään liittyvät resurssit: aika, tila, materiaalit, organisaatio, arviointi, koulutus ja opetussuunnitelmaan kuuluvat kehukset. (Hart 1998, 169–171, 194.)

Opettajien ammatillista yhteistyötä on tilastollisen aineiston viestintään painottuneissa kouluissa, joita olivat vertailuryhmänä Opetushallituksen kokeilu- eli akvaariokoulut. Näissä kouluissa painotettiin viestintää ja teknologiaa. Akvaariokouluissa eri koulujen opettajat ovat keskustelleet toistensa kokemuksista säännöllisissä tapaamisissa ja olleet yhteistyössä myös koulukohtaisesti keskenään erilaisten pedagogisten kehittämishankkeiden vuoksi. Tämän lisäksi kokeilua voi pitää opettajien koulutusprojektina, koska oppimistilaisuuksia on järjestetty heille säännöllisesti ja opettajat ovat osallistuneet pedagogiseen kehittämiseen. Tilastotutkimuksen aineistossa akvaariokoulujen opettajistossa onkin eniten hiljattain viestintään tai mediaan kouluttautuneita opettajia. Tällaisia viimeisten kahden vuoden aikana viestintään koulutettuja opettajia oli myös aineenopettajissa ja epäpätevissä opettajissa. Koulutettuja opettajia käsiteltiin omana erillisenä vertailuryhmänään akvaariokoulujen opettajien rinnalla. Monin paikoin koulutettu-

jen, viestintään painottuneiden koulujen ja eri pääaineiden opettajien vertailuryhmissä rakentui samoja tuloksia. (Kotilainen 2000, 88–89, 94, 97–98.)

Suurimmalla osalla tilastollisen aineiston opettajista (53,6 %) ei ole lainkaan hiljattain saatua koulutusta viestintään tai viestintäkasvatukseen, ja vain 4,5 prosenttia opettajista on saanut viestintäkoulutusta yli kymmenen opintoviikon verran. Viestintäpainotteisten akvaariokoulujen opettajista 64 % on kouluttautunut viestintään vähän tai yli kymmenen opintoviikkoa. Myös epäpätevästä opettajista 57,6 % on kouluttautunut viestintään tai viestintäkasvatukseen. Tuloksen tulkinnassa tulee huomioida se, että tutkimuksessa kysyttiin viimeisten kahden vuoden aikana saatua alan koulutusta, joten on mahdollista, että opettajistosta löytyisi enemmänkin viestintäkasvatukseen kouluttautuneita. (Kotilainen 2000, 82.) Pitkiä, yli 15 opintoviikon laajuisia koulutusohjelmia ei kuitenkaan ole ollut tarjolla opettajankoulutuksessa ennen 1990-luvun puoltaväliä. Hartin tutkimuksessa opettajilta puuttui myös useimmiten mediakasvatuksen koulutus lukuun ottamatta Ison-Britannian äidinkielen opettajia, joista osa on opiskellut mediakasvatusta peruskoulutuksessaan 1980-luvulta lähtien. (Vrt. Hart 1998, 175.)

### 5.3.1 Vaikuttavissa työtavoissa tutkivaa otetta, toimintaa ja yhteistyötä

Molemmissa osatutkimuksissa painottuvat aktiivisen oppimisen työmenetelmät mediapedagogiikassa. Toiminnallinen työskentely median tai median teemojen parissa kiinnittää oppijan oman kokemuksen ja elämyksen oppimiseen. Oppijan osallisuus todellisessa vuorovaikutuksessa aidon median kanssa, koulun sisäisessä viestintäprojektissa tai vaikkapa oman opiskelijaryhmän median analysoinnissa tuo oppimiseen mukaan henkilökohtaista arvoa ja yhteistä oppimista. Tutkiva ote merkitsee kyseenalaistamisen taitoa paitsi suhteessa mediaan, myös opettajan omaan työhön. Tilastollisessa tutkimuksessa olen kysynyt opettajilta sitä, millaisia työtapoja he arvostavat, joten todellisuus opettajan toiminnassa saattaa olla toisenlainen. (Kotilainen 2000, 92–94.)

Hartin tutkimuksessa käytettiin haastattelujen ja kyselylomakkeiden tukena systemaattista havainnointia luokissa ja todellisuus näyttäytyikin erilaisena. Tutkimuksen mukaan mediakasvatuksen luokkatyöskentelystä puuttuivat useimmiten edellä mainitut aktiivisen oppimisen työtavat: opettajan ja oppilaan keskusteleva vuorovaikutus sekä tila oppilaiden omille mediakokemuksille ja mediatiedolle sekä aitoon osallisuuteen mediassa tai median avulla aktivoivat työmuodot. (Hart 1998, 186–190.) Aktiivisen oppimisen menetelmiä käyttivät kuitenkin ne opettajat, joilla oli omia media- tai mediakasvatuksen kokemuksia (vrt. luku 5.2).

Omassa tutkimusprojektissani kuvallisen viestintäkasvatuksen koulutuksessa aktiivisen oppimisen työtavoista rakentui eniten vaikuttavuutta. Opiskelijoille itselleen merkityksellisistä kiinnityksistä opittavaan rakentui yksilöllinen tietämys tunteen ja järjen yhteispelinä. Merkityksellisimpiä opiskelijoille ovat olleet opetusharjoittelut, tutkielmat ja erilaiset tutkivat työtavat kuvien ja median tuotannon ja kerronnan tapojen kanssa. Myös opiskelijan elämäkerta arvioinnin menetelmänä on sitouttanut pohtimaan omakohtaista oppimista. Merkityksellisiksi nämä osiot on tehnyt se, että opiskelijat ovat joutuneet problematisoimaan, pohdittamaan, kokeilemaan ja luomaan omat tulkintansa tilanteisiin eikä valmista mallia ole ollut käytettävissä. (Vrt. Tuominen 1999a, 135.) Myös Niemen tutkimuksessa opettajaopiskelijoille rakentui merkittävimpiä oppimiskokemuksia erityisesti tutkielmista ja opetusharjoittelusta. (Niemi 1995, 212.)

Omassa tutkimuksessani opiskelijat kertovat opetusharjoittelusta esimerkiksi näin:

*“... Eniten positiivisia oivalluksia koin siitä, kuinka oppilaasta lähtevää ja toiminnallista työskentelyä oli.”*

(Tuominen 1999a, 84: miesopiskelija 1)

*“... mä niin kuin oikein innostun siitä asiasta verrattuna että mä samassa luokassa olin aikaisemmin...että mulla on nyt se väline, millä mä pystyn puhumaan asiasta helpommin, että se ei ole pakkopullaa.”*

(Tuominen 1999a, 97: naisopiskelija 2)

Birgitte Tufte (1995, 247–249) raportoi väitöskirjassaan useista tanskalaisessa perusopetuksessa toteutetuista videotyöpajoista ja -projekteista, joissa konkreetisoituvat aktiivisen oppimisen työtavat. Hän on arvioinut yhteensä 35 toteutusta laadullisesti 1980-luvulla. Oppilaat ovat suunnitelleet, toteuttaneet ja analysoineet vastaanottajina videosesityksiä työpajoissa. Tufte toteaa tällaisen learning-by-doing -menetelmän vaikuttavaksi. Hänen mielestään viestinnän ja esteettisen toteutuksen yhdistävä mediapedagogiikka voi edistää parhaimmillaan oppilaan luovuutta. (Vrt. Stigbrand 1989; Erstad 1997.) Buckingham ja Sefton-Green (1994, 148; 1997, 301) ovat kiteyttäneet kokemuksellisen ja vuorovaikutuksellisen mediaopetuksen seuraavasti:

*“...” media learning could be regarded as a three-stage process: it involves students making their existing knowledge explicit; it enables them to render that knowledge systematic, and to generalise from it; and it also encourages them to question the basis of that knowledge, and thereby to extend and move beyond it. At each stage, this is seen as a collaborative process: through the encounter both with their peers and with the*

*academic knowledge of the teacher, students gradually acquire greater control over their own thought processes. The act of moving between one language mode to another – for example, by “translating” the insights gained through practical media production into the form of talk or writing – would seem to be a particularly important stage in this process.”*

Opettajan roolissa korostuu ohjaavuus ja suunnittelu oppilasta aktivoivien työtapojen soveltamiseksi omaan ryhmään. Erstad esittääkin, että oppiminen olisi ymmärrettävä entistä enemmän tilannekohtaiseksi ja olisi ryhdyttävä rakentamaan mediapedagogisia kontekstuaalisia oppimisympäristöjä, joissa oppiminen voi toteutua. Oppimisen edistäjinä tulee huomioida opettajan kyselevä ote ja oppijoiden vertaisryhmät, esimerkiksi toveripiiri. (Erstad 1997, 256, 266; vrt. Hart 1998, 190.) Tällaisissa oppimisympäristöissä, kuten projekteina toteutettavissa työpajoissa, opettajan on opetettava sietämään kaaosta, ennakoimattomia tilanteita ja sitä, että oppilailla on opetuksen alussa jo mediaan liittyvää kompetenssia usein enemmän kuin opettajalla. (Vrt. Kotilainen ym. 1999, 82–83.)

Niemen tutkimustulosten mukaan opettajaopiskelijoiden kokemana aktiivinen oppiminen lisää sitoutumista sisällölliseen teemaan ja opiskeluun sekä päinvastoin: sitoutuminen opintoihin lisää aktiivista oppimista. Niemen mukaan opettajankoulutuksessa aktiivista oppimista ja sitoutumista voidaan rakentaa opiskelijalle merkityksellisistä oppimiskokemuksista, toteuttamalla koulutuksessa vuorovai-  
kutusta ja yhteistyötä sekä tuomalla opettajaopiskelijoille esiin koko opettajan työnkuva. Tällä Niemi tarkoittaa opiskelijoiden mahdollisuutta käsitellä jo koulutuksessaan esimerkiksi opetuksen arjessa esiintyviä ongelmia. (Niemi 1995, 213–125.)

### 5.3.2 Mediakasvatuksessa rajoitteina yhteistyön ongelmat

Kuvallisen viestintäkasvatuksen opettajankoulutuksessa opiskelleet perus- ja täydennysopiskelijat arvioivat omassa koulutuksessaan olleen oppimisen rajoitteina perus- ja täydennyskoulutettavien mukana olon samassa koulutuksessa sekä kuvaamataidon ja viestintäkasvatuksen opintojen irrallisuuden toisistaan. Perus- ja täydennysopiskelijat kokivat toistensa läsnäolon samassa koulutuksessa hankalaksi, kun ryhmätyöt kangertelivat toisten työssä olon takia, viestit eivät kulkeneet kaikkien työpaikoille, ja tahti oli liian tiukka työssä oleville ja iltaopinnot liikaa perusopiskelijoille. (Tuominen 1999a, 110, 127–128.) Kuvaamataidon ja viestintäkasvatuksen erillisyyden toteutui joidenkin opiskelijoiden mielestä vähäisenä yhteistyönä opetuksessa, tehtävissä ja yhteisen punaisen langan puuttumisena koko koulutuksessa. Integrointi siis kangerteli myös opettajankoulutuksessa kuten kouluissa kentälläkin. (Mt. 99.)

Tilastollinen tutkimus täydentää kuvaa koulun arjen näkökulmasta. Juuri ne opettajat, jotka ilmoittivat suosivansa aktiivisen oppimisen työtapoja, kokivat niiden toteuttamisessa pedagogisia esteitä tai rajoitteita. Yläluokilla aineenopettajat ja akvaariokoulujen opettajat kokevat erityisesti eri aineiden opetukseen integroinnin eli liittämisen ja yhteistyön ongelmia. Tällaisia ovat esimerkiksi opettajien, median ja vanhempien keskinäisen yhteistyön ongelmat, joita esiintyy erityisesti suurissa kouluissa. Sen sijaan tavallisissa alaluokkien kouluissa näitä ongelmia ei ole. Integroinnin ja yhteistyön ongelmia kokevat eniten kuvataiteen, historian ja äidinkielen opettajat. Aineistossa juuri he ovat opettajia, jotka pitävät mediatuotantoon liittyviä sisällöllisiä teemoja tärkeinä ja saattavat toteuttaa esimerkiksi mediatyön projekteja yhteistyössä eri opettajien kesken. (Kotilainen 2000, 96.)

Myös Karin Stigbrandin (1989, 168) tutkimuksessa nämä samat ongelmat ovat esillä mediakasvatuksessa ruotsalaisella yläasteella. Hän tulkitsee niiden liittyvän yläasteen ainejakoiseen rakenteeseen, jonka puitteissa on hankalaa toteuttaa eri oppiaineiden kesken yhteistyötä. Sama tulkinta voidaan tehdä suomalaisenkin ainejakoisen opetuksen suhteen. Viestintä- ja mediakasvatuksessa ongelma saattaa olla monisyisempikin. Yhteistyön kysymyksiin liittyvät myös seuraavat kuvallisen viestintäkasvatuksen opiskelijoiden kokemukset. Valmistumassa olevaa kuvallisen viestintäkasvatuksen opiskelijaa jännittää mahdollinen oma erottautumisensa opettajakunnasta:

*“... mua vähän jännittää...että miten ne muut opettajat suhtautuu... tavallaan mullistaa niiden opetusta...”*

(Tuominen 1999a, 84: miesopiskelija 1)

Kuvallisen viestintäkasvatuksen naisopiskelija 2 on kohdannut ensimmäisessä työpaikassaan rajoitteina osa-aikaisen työn ja koulun opetuskulttuurin, jossa viestintä ei ole merkittävä asia. Hän kokee jäävänsä liian yksin:

*“... ajattelin, että viestintä olisi voimakkaammin mukana... jos olisin yksin luokanopettajana ja olis koko viikko hallussa, niin kyllä sitä olis enemmän... nyt ei ole välineitäkään eikä muita opettajia, joille viestintä olis merkittävää.”*

(Tuominen 1999a, 102: naisopiskelija 2)

Anneli Laurialan mukaan tällaiset huolet voivat olla arkipäivää uudistuksia luokissaan ja kouluissaan toteuttavilla opettajilla. Muut opettajat saattavat tietoisesti eristää uudistajaopettajia, eikä näitä uudistajia kuunnella. Tällä tavoin perinteinen opetuskulttuuri vahvistaa Laurialan mielestä itse itseään kontrollin, kurin

ja auktoriteetin kulttuurina enemmän kuin lasten kokonaisvaltaisen kasvun kulttuurina. Uudistajat ovat kuitenkin useimmiten vahvoja yksilöitä ja saavat uskoa työhönsä oppilailtaan, vanhemmilta ja toisilta uudistajilta. (Lauriala 1998, 122–126.)

Birgitte Tufte raportoi tanskalaisista useita vuosia mediaopettajina toimineista ja alaan perehtyneistä opettajista alan uranuurtajina. He ovat toimineet pedagogisina innovaattoreina eli uudistajina koulujärjestelmässä, omissa kouluissaan ja omissa luokissaan, kun he ovat kokeilleet, tutkineet ja kehittäneet mediapedagogiikkaa. Nämä opettajat ovat ottaneet tosissaan uuden mediakulttuurin esteettiset ja yhteiskunnalliset haasteet ja ryhtyneet toteuttamaan päättäväisesti oppilaiden kanssa tätä vahvasti tulevaisuuden vaatimuksiin tähtäävää pedagogiikkaa esimerkiksi edellä kuvatuista esteistä huolimatta. (Tufte 1995, 318.)

Omassa tilastollisessa osatutkimuksessani ryhmäkohtaisia merkitseviä eroja ja yhteyksiä todettiin opettajien iän ja koulun sijainnin perusteella. Mitä vanhempi opettaja, sitä suurempi rasite hänelle ovat viestintäkasvatuksessa ammatilliseen itsetuntoon liittyvät ongelmat, joihin kuuluvat esimerkiksi kokemus sukupolvierosta mediamaailmassa kasvaneiden oppilaiden kanssa ja rohkeuden puute ottaa esille uusia asioita. (Vrt. Hart 1998, 174, 182.) Pohjoissuomalaiset opettajat kokevat eniten ajan, rahan, oppimateriaalin ja välineiden riittämättömyyttä. Huomion arvoinen seikka on myös se, että oppilaiden motivointi viestintäkasvatukseen on opettajien mielestä kaikkein pienin ongelma. (Kotilainen 2000, 96.)

Kuvallisen viestintäkasvatuksen opiskelijat kokivat yhteistyön ongelmien lisäksi myös rajoitteita omissa tekniikan käyttötaidoissaan. Kahdella naisopiskelijalla outo kuvankäsittelyohjelma oli vienyt oppimistilanteessa huomion tekniikkaan, kun tarkoitus oli keskittyä ilmaisun teemoihin ja ohjelman olla vain välineenä. Teknisen tuotannon osuuden merkitystä painottaa sekin, että nämä opiskelijat kokivat oppineensa huomattavasti videon editoinnista. Miesopiskelijat ennakoivat, että koulutusohjelman suorittaneilta vaadittaneen laajempaa teknistä tietämystä kuin koulutuksessa oli saatu. (Tuominen 1999a, 127.)

Opettajien kehittämistoiveet aihealueella nousevat ongelmista, koska niissäkin nousevat esille samat teemat: opettajankoulutus, yhteistyö ja oppimateriaalien kehittäminen. Opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen ottavat kantaa useimmin naisopettajat, nuoret opettajat, akvaariokoulujen opettajat ja viestintään yli kymmenen viikkoa kouluttautuneet opettajat. Jälkimmäiset toivovat myös alan tutkimusta lisää. Nämä kehittämistoiveet ovat ennemminkin pedagogisia kuin teknisiä. (Kotilainen 2000, 97; vrt. Stigbrand 1989.) Hartin tutkimuksen opettajat toivovat teoreettista koulutusta mediasta ja mediakasvatuksesta sekä median instituutioista ja mahdollisuuksia tutustua käytännössä mediateollisuuden toimintaan. (Hart 1998, 175.)

# 6 MEDIKASVATUKSEN KEHITTÄMISEN EDELLYTYKSIÄ

## 6.1 Käsitteellinen jäsentäminen mediakasvattajuuden perustaksi

Tutkimus osoittaa, että opettajan valmiuksiin viestintä- ja mediakasvattajana kuuluvat (1) sitoutuminen oppimisen ja kasvun edistämiseen aihealueella, (2) aktiivisen oppimisen työtapojen hallinta ja edistäminen, (3) pyrkimys yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen toiminnassaan ja (4) kriittinen autonomia mediakasvattajana.

*Sitoutumista* osoittavat opettajan kiinnostus mediaan, mediakasvatukseen ja esimerkiksi oman medialukutaitonsa kehittämiseen. *Aktiivisten työtapojen* ymmärtäminen ja hallinta tarkoittavat tässä yhteydessä suunnitelmallista mediaopetusta sellaisin menetelmin, jotka aktivoivat oppilaita tutkivaan otteeseen mediaa kohtaan. Kyseessä on siis aktiivisen oppimisen työtapojen käyttö mediasta oppimisessa, eikä pelkästään median käyttö välineenä esimerkiksi biologian opiskelussa. Tällaisia työmuotoja ovat usein aito työskentely viestimin tai niiden materiaaleilla ja erilaiset projektit, joissa oppilaat ovat mukana aidoissa viestinnällisissä tilanteissa. *Pyrkimys yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen* liittyy osittain näihin aktiivisen oppimisen työmenetelmiin, koska molemmissa korostuu tavoite opettajan ja oppilaan sekä oppilaiden kesken sellaisesta viestinnällisestä vuorovaikutuksesta, jossa on tilaa eri osapuolten kokemuksille ja näkökulmien huomioinnille. Sen lisäksi pyrkimys vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön tarkoittaa sellaisen avoimen opetus-kulttuurin toteuttamista, jossa voi rakentua yhteistyötä opettajien, vanhempien ja vaikka median kanssa. *Kriittinen autonomia* tarkoittaa opettajan eettistä vastuuta oppilaiden kasvusta medialukutaitoisiksi ja tutkivaa otetta omaan opetustyöhön.

Yllä kuvatut opettajan mediakompetenssin piirteet tukevat Hannele Niemen tutkimustuloksia laaja-alaisesti ammattitaitoisista opettajista, joilla on samoja piirteitä yleensä opettajuuden kontekstissa. (Niemi 1995.) Niemen mallia olen soveltanut yhtenä viitekehysenä tässä omassa työssäni, jossa osatekijät eriytyvät viestintä- ja mediakasvattajuuteen eli opettajan mediakompetenssiin. Opettajan mediakompetenssiin kasvun ja mediakasvatustoiminnan lähtökohtana on siis

opettajuus. Tässä tutkimuksessa eriytän opettajan yleistä ammattitaitoa media-kompetenssiksi, josta erotan edelleen mediakulttuurisen kompetenssin. Opettajan mediakompetenssin ja mediakasvattajan identiteetin ja samoin koko aihealueen kehittämisen kannalta viestintä- ja mediakasvatuksen käsitteellistä jäsentämistä tulisi vielä jatkaa.

**Tutkimukseni osoittaa myös, että opettajille rakentuu ja heillä on erilaisia mediakompetensseja.** Mediakompetenssin rakentumista opettajankoulutuksessa eriyttävät opettajaopiskelijan aikaisempi elämä media- ja mediakasvatuskokemuksineen ja elämäntilanne harrastuksineen, kiinnostuksineen, merkittävine henkilöineen ja koulutus, varsinkin opettajankoulutus. Koulutyössä nämä edellä mainitut tekijät ovat edelleen eriyttämässä opettajan mediakompetenssia, ja sen lisäksi kompetenssin toteutumista määrittää koulu: opetussuunnitelma, opetus-kulttuuri ja muut resurssit toteuttaa mediakasvatusta. Tämä tulos tukee Hartin johtaman tutkimusprojektin tuloksia mediakasvattajien taustojen ja erilaisten koulutusjärjestelmien merkityksestä opetuksen toteuttamisessa (1998). Tulos tukee myös Tuften (1995) ja Stigbrandin (1989) tuloksia ja johtopäätöksiä, joiden mukaan eri aineiden opettajat ovat erilaisia mediakasvattajia.

Erilaisista opettajan taustoista seuraa, että opettaja voi olla mediakasvatukseen (1) eri tavoin sitoutunut ja (2) eri tavoin sisällöllisesti syventynyt. *Sitoutumista* voi tapahtua ulkoa tulevien tavoitteiden, esimerkiksi koulun painotuksen takia, tai opettajan omista tavoitteista, esimerkiksi halusta tukea oppilaiden kasvua medialukutaitoisiksi. Mediakasvattajuuteen liittyy tämän tutkimuksen mukaan opettajan oma sisäinen sitoutuminen ennemmin kuin ulkoa tuleva tarve, mutta työtä voivat määrittää molemmat. Opettajan *sisällöllistä syventymistä* mediakasvatukseen voi tapahtua oman pääaineen kontekstista lähtien eri tavoin jopa syventävään aineenhallintaan eli erikoistumiseen asti. Käytännössä tämä voi näkyä esimerkiksi opettajien erilaisina käsityksinä mediakasvatuksesta ja sen tavoitteista. Mediakasvatusta toteuttavat ja sitä opiskelevat usean eri pääaineen opettajaopiskelijat, aineenopettajat, luokanopettajat ja muut kasvattajat.

Mediapedagogiikka, mediakasvatus tai viestintäkasvatus raja-alueena eri tieteidän risteyksissä on identifikaatioprosessissa, kun tutkijat määrittelevät käsitettä useista lähtökohdista. Nämä kolme aihealuetta kuvaavaa määrettä on asetettu joko (1) synonyymeiksi toisilleen (esim. Härkönen 1994), (2) mediapedagogiikka ja mediakasvatus synonyymeiksi viestintäkasvatuksen yläkäsitteen alle (Tuomi-nen 1999a, 20) tai (3) viestintäkasvatus ja mediakasvatus synonyymeiksi ja mediapedagogiikka niiden alakäsitteeksi (Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 13–14).

Väitöskirjani osatutkimuksissa olen määritellyt mediapedagogiikan ja mediakasvatuksen yläkäsitteeksi Ritva-Sini Härkösen (1994) erittelemän viestintäkasvatuksen, jossa ovat mukana sekä ilmaisu- että mediakasvatus. Tämä on myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) mainittu aihealue, jonka puitteis-sa oppia mediasta on ajateltu toteutettavan. Pidän synonyymeina toisilleen



mediapedagogiikkaa ja mediakasvatusta, joissa kummassakin ovat läsnä sekä sisällöt että opetusmenetelmälliset ratkaisut. Nämä voivat toimia siis opettajan ja pedagogin käsitteinä aihealueesta. Oppilaalle voi koulussa olla kurssin otsikkona vaikkapa median kieli, mediaoppi tai mediakulttuuri. (Vrt. Tuominen 1999a, 20.)

Mediakasvatus		
Informaali oppiminen ja sosiaalipedagogiikka	Opetus mediasta	Opetus medialla
Aktiviteetit median parissa koulun ulkopuolella	Mediakulttuurin ja mediateknologian opetus; mediaoppi	Opetus yksittäisin viestimin, monimuoto- ja etäopetus

**KUVIO 1. Mediakasvatuksen tutkimus- ja toiminta-alueet** (vrt. Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 13; Erstad 1997, 32; Tuominen 1999a, 20–21; Kotilainen 2000, 38–40)

Mediakasvatuksen tutkimus- ja toiminta-alueet painottuvat eri tavoin opettajien ja kasvattajien koulutuksessa. Informaalisen oppimisen ja sosiaalistumisen kysymykset suhteessa mediaan ovat etupäässä sosiaalipedagogisia ja kohdentuvat koulun ulkopuolelle vapaa-aikaan. (Vrt. Hoikkala 1999; Portimojärvi 2000.) Informaali oppiminen oppilaan mediaympäristössä koulun ulkopuolellakin kuuluu opetuksen hahmottamiseen mediasta ja medialla. Opettajan tulee olla selvillä oppilaalle ajan-kohtaisesta mediaympäristöstä, jossa tämä rakentaa identiteettiään vapaa-aikana. Näin opettaja voi kiinnittää opetustaan tähän oppilaan maailmaan. Myös opetus medialla kiinnittyy opetukseen mediasta, koska ne toteutuvat usein yhtä aikaa. Esimerkiksi television teemoja käsitellään television avulla. Opettajan tulee siis tuntee viestimiä myös opetusvälineen ja oppimateriaalin käyttäjän näkökulmasta. (Vrt. Tuominen 1999a; Kotilainen 2000.) Opettajankoulutukseen kuuluvatkin didaktiset kysymykset, jotka kattavat opetuksen käytännölliset ratkaisut taustalla olevan pedagogisen ajattelun pohjalta. (Lahdes 1997.) Tässä merkityksessä tutkijat ovat alkaneet käyttää myös erityistä mediadidaktiikan käsitettä, kun media on

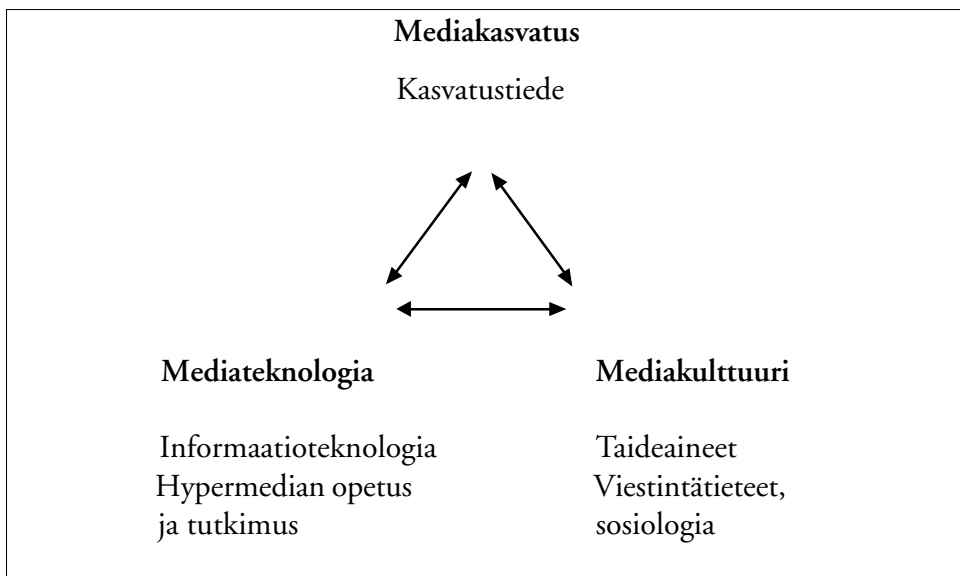
mukana oppimisessa. He sijoittavat sen joko mediakasvatuksen sisälle tai sen rinnalle. (Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 13,15; vrt. Erstad 1997, 28; Tufte 1995, 323.)

Erstad pitää alan kehittymiselle tärkeänä, että yhteistyötä tehdään mediatutkimuksen kanssa lasten ja nuorten median käyttöön ja merkityksellistämiseen liittyvissä teemoissa. Tällainen tutkimus on tärkeää mediakasvattajille oppilaan mediaympäristön ja tottumusten hahmottamisessa. Mediatutkimus taas voisi hyötyä mediapedagogisesta lasten ja nuorten oppimisprosessien tutkimuksesta. (Erstad 1995, 21; vrt. Tufte 1995, 329.) Itse en rajaisi mediakasvatusta vain lapsiin ja nuoriin, vaan koko ihmisen elinkaareen aikuiskasvatus mukaan lukien, koska oppiminen on elinikäinen prosessi ja mediankin parissa eletään koko elämä. (Ks. myös Kuhlthau 1997.)

Karin Stigbrandin ja Margareta Lilja-Svenssonin mielestä olisi tunnustettava, että mediapedagogiikkaan tarvitaan erityisasiantuntijoita: jokaisessa opettajan-koulutuslaitoksessa tulisi olla joku, jonka vastuulla aihealue on. Tueksi tarvitaan lisäksi oppimateriaalia, jotta äidinkielen, historian ja yhteiskuntaopin sekä kasvatustieteen didaktiikan lehtorit voisivat liittää opetukseensa median teemoja. (Stigbrand & Lilja-Svensson 1997, 192, 195.) Opettajankoulutuksessa tulisikin miettiä mediakasvatuksen tavoitteita suhteessa niihin opettajiin, joita koulutetaan. Millaista tietoa he tarvitsevat mediasta? Opetusta pitäisi kohdentaa eri aineisiin eri tavoin, koska kaikkien aineenopettajien ei tarvitse tietää kaikkea mediakulttuurista ja mediatekniikasta. Opettajaopiskelijoille olisi hyvä olla tarjolla eritasoisia kursseja, jotta opiskelijat voisivat oman kiinnostuksensa mukaan laajentaa tietämystään ja jopa erikoistua mediaopettajiksi ja mediapedagogisiksi asiantuntijoiksi.

Erstadin mukaan tarvittaisiin yhä enemmän juuri sellaisia opettajia, jotka kokevat olevansa riittävän kyvykkäitä mediapedagogeina. Norjassa onkin käynnistynyt täydennyskoulutuksessa mediapedagogien koulutusta, joka tähtää pätevyyteen opettajaksi kaikille kouluasteille. Myös median digitalisoituminen ja yhdenytyminen asettavat haasteita laaja-alaiselle mediapedagogien koulutukselle, kun mediaerottelut häviävät. Raja kulttuurisen mediakasvatuksen ja tietotekniikan välillä madaltuu. (Erstad 1995, 27.) Lehtosen mukaan digitaalinen media rapauttaa paitsi mediaerotteluja, myös akateemista oppialajakoa, kun intermediaalisuus ei mahdu perinteisten alojen rajoihin, vaan asettaa ne uuteen tilanteeseen: aineiden välisiä erotteluja tulee pohtia uudelleen. (Lehtonen 1999, 19.)

Tieteen oppialana mediakasvatus ei ole itsenäinen, vaan tutkimusta ja opetusta harjoitetaan usean tieteenalan rajamaastossa, useimmiten kasvatustieteen ja viestintä- tai mediatieteen rajoilla, kuten tässäkin tutkimuksessa. Mediakasvatuksessa on syytä ryhtyä tekemään uusia erotteluja ja yhteyksiä aihealueeseen liittyvistä ja sitä lähellä olevista oppialoista, joita hahmottelen kuviossa 2.



**KUVIO 2. Mediakasvatus tieteiden vuorovaikutuksessa**

Kuviossa 2 mainitut kaikki oppialat ovat jotenkin painottuneina tukemaan toisiinsa mediakasvatuksen näkökulmasta katsottuna. Eri painotuksista syntyy erilaisia yhteyksiä, jotka ilmenevät tutkimuksina ja toimintana (vrt. kuvio 1). Tukijalkoina ovat mediateknologia (informaatioteknologia ja hypermedia), ilmaisu ja tulkinta eli mediakulttuuri (taideaineet ja viestintätieteet) sekä kasvun kysymykset (kasvatustiede, jossa myös opettajien, lastentarhanopettajien ja sosiaalikasvattajien koulutus).

Opettajien koulutusta voisi kehittää norjalaiseen tapaan kohti sellaista media-pedagogista pätevyyttä, joka mahdollistaisi opettajan työskentelyn kaikilla asteilla ja aikuiskoulutuksessa. Syventyminen aineenhallintaan media- tai viestintäopettajana voisi tapahtua joko mediakulttuuriin tai -tekniikkaan painottuneesti, mutta toistakin puolta rajatusti halliten. Tässä väitöskirjassa arvioitu kuvallisen viestintäkasvatuksen koulutus paikansi opettajaopiskelijoita mediakulttuurin puolelle, mutta osa heistä ryhtyi koulutuksen jälkeen opiskelemaan lisää tietotekniikkaa ja pari opiskelijaa syventyi audiovisuaaliseen mediakulttuuriin. Olipa syventymisalue mikä tahansa, opettajille tulisi hahmottua oman painotusalueensa lisäksi ymmärrystä median yhteiskunnallisista ja yksilöllisistä kytkennöistä. Mediakasvattajan koko työnkuva ongelmineen tulisi käsitellä koulutuksessa, jotta opettajan autonominen ote omaan työhönsä voisi alkaa rakentua.

Stigbrand ja Lilja-Svensson ovat mallittaneet viiden opintoviikon laajuista pakollista peruskurssia luokanopettajakoulutukseen Ruotsissa. Koulutus muodostui viidestä yhden opintoviikon osiosta: (1) teksti, (2) ääni, (3) kuva ja multime-

dia, (4) media ja yhteiskunta sekä (5) media ja yksilö. Kolmessa ensimmäisessä käsiteltäisiin ilmaisun ja tuotannon tekniikkaa, historiaa sekä mediateollisuutta. Neljännen teemoja olisivat median valta, eettinen säännöstö ja media- sekä kulttuuripolitiikka. Viimeisessä osiossa olisivat median vaikutustutkimus, sosialisati-  
on kysymykset, lasten ja nuorten kulttuuri ja mediakasvatus. Kolme ensimmäistä opintoviikkoa toteutuisi kokemuksillisina mediatyöpajoina ja loppu olisi teoreet-  
tista orientaatiota aihealueelle. (Stigbrand & Lilja-Svensson 1997, 188–189.)  
Tässä omassa tutkimuksessani kuvallisen viestintäkasvatuksen koulutuksessa läh-  
dettiin liikkeelle toisesta päästä eli mediakasvatuksesta ja päädyttiinkin sinne. Täl-  
lä välillä painottuivat kuva, media ja multimedia sekä median yhteiskunnalliset ja  
yksilölliset kytkennät. Teksti ja varsinkin ääni jäivät vähemmälle. (Tuominen  
1999a, 54–58.)

Stigbrandin malli voi olla toimiva, mutta opettajaopiskelijan ammatillista hah-  
motusta ajatellen tulevalle opettajalle ajankohtaisempaa olisi aloittaa sisällöllisesti  
median ja yksilön teemoista, joita ovat esimerkiksi ihminen mediaympäristös-  
sään, ajattelun kehitys ja oppimisen teorit, myös informaali oppiminen (vrt. ku-  
vio 1). Sen jälkeen voitaisiin edetä tekstistä, äänestä ja kuvasta multimodaalisuu-  
teen mediassa ja oppimisessa. Viimeisenä pohdittaisiin median ja koulun yhteis-  
kunnallisia kysymyksiä. Kaikissa osioissa tulisi olla pohdintaa ja liitoskohtia  
mediakasvatukseen ja mediateknologiaan. Tämä malli voisi toimia varsinkin ai-  
neenopettajien koulutuksessa, mutta luokanopettajilla on jo pääaineena kasvatus-  
tiede, jossa pohditaan ajattelun kehitystä ja oppimista. Luokanopettajille tulisikin  
painottaa oppilaiden mediaympäristössä kasvamista ja käytännön mediatyötä op-  
pilaiden kanssa.

Luokanopettajien peruskoulutuksessa tulisi lisäksi miettiä, pitäisikö opettaja-  
kokelaille olla 1990-luvulla käynnistettyjen valinnaisten laajojen media- ja vies-  
tintäkasvatuksen opintojen lisäksi lyhyitä kaikille pakollisia kursseja, kuten 1980-  
luvulla oli joukkotiedotuskasvatuksesta. Tällainen lyhyt kurssi tai vähintään yksi  
alan tenttikirja voisi edesauttaa aihealueen sisällöllistä hahmotusta tulevaa koulu-  
työtä varten ja avata medialukutaidon merkitystä oppilaiden kasvussa kaikille  
opettajaopiskelijoille, myös aineenopettajiksi opiskeleville. (Vrt. Tuominen 1999b.)

Opettajien täydennyskoulutuksessa on haasteena mediakasvatuksen eriyttämi-  
nen opetuksessa entistä enemmän ainekohtaiseksi ja työyhteisökohtaiseksi sekä  
kurssitarjonnan monipuolistaminen vasta-alkajista kokeneisiin mediakasvatta-  
jiin. Täydennyskoulutuksessa aktiivista ja kontekstuaalista oppimista voisi edistää  
erityisesti oppimistehtävien kiinnittäminen opettajan omaan työhön ja työyhteisöön.  
(Ks. Tuominen 1999b.)

## 6.2 Koulutusjärjestelmä vaikuttavuuden tueksi

Tutkimus osoittaa *opettajankoulutuksessa* vaikuttavuuden rakentuvan opiskelijan omakohtaista aktiivista oppimista edistävästä opetusmenetelmistä.

Tällöin opetus suunnitellaan ja toteutetaan siten, että opiskelijan on ratkaistava ongelmia, hahmotettava asiakokonaisuuksia, koettava erilaisia käytäntöjä ja otettava itse kantaa asioiden tilaan. Näin rakentuvat myös erilaisten ongelmien havainnoinnin, ennakkoinnin ja ratkaisumalleihin tarttumisen taidot, siis tutkiva ote omaan työhön, ja rohkeus tarttua esimerkiksi mediaan myöhemmin omassa koulussa. Tutkimukseni tukee Hannele Niemen tuloksia tällaisten aktiivisen oppimisen menetelmien tärkeydestä opettajien ammatillisessa kasvussa (Niemi 1995).

Aktiivisen oppimisen edistämiseksi opettajankoulutuksessa olisi hyvä liittää mediakasvatukseen *opetusharjoittelu ja tutkielmia* mukaan opetukseen. Tällöin voidaan lisätä opiskelijoille henkilökohtaista otetta ja problematisointia mediapedagogiikkaan. *Projektiopetus ja opettajankouluttajien keskinäinen yhteistyö* lisäävät opiskelijoiden kokemusta integroinnin arjesta, kaaoksesta ja oppilaiden kannustamisesta. Pedagogisia projekteja mediatekniikan ja mediakulttuurin alueella tulisi voida toteuttaa esimerkiksi lehtityöprojekteissa ja verkkotyöpajoissa. Tällaisissa yhteistyöprojekteissa tulisi tehdä näkyväksi ja pohtia myös yhteistyön ongelmia. Riippumatta opettajankouluttajan omasta aineesta ja mediakoulutuksesta, voidaan opiskelijoita rohkaista median pariin käyttämällä missä aineessa tahansa lisänä audiovisuaalista oppimateriaalia ja tietolähteitä, korvaamalla kirjallisia esseitä ja muita töitä äänellisillä ja kuvallisilla töillä ja toteuttamalla mediaprojekteja ja -työpajoja yhteistyössä muiden opettajankouluttajien kanssa.

Tutkimus osoittaa, että koulutuksen vaikuttavuus ei rakennu yksin koulutuksesta, vaan monesta tekijästä yhdessä. Vaikuttavuutta rakentuu koulutuksen aikana ja sen jälkeen työelämässä. Laadullinen osatutkimus tuo esiin opettajan omaelämäkerran merkityksen aihealueelle kasvussa. Tilastollinen osuus taas tuo esiin sen, että koulutusjärjestelmä on osa mediakasvatuksen vaikuttavuutta.

Opettajaopiskelijan omaelämäkerta ja koulutuksen aikainen henkilökohtainen elämäntilanne määrittävät vaikuttavuutta niin, että opiskelijan aikaisempi kokemus ja kehittyminen median parissa suuntaavat ja syventävät oppimista. Tämä tulos tukee esimerkiksi Andrew Hartin (1998) kansainvälisen tutkimusprojektin tuloksia mediakasvattajien omaelämäkerran merkityksestä alalle sitoutumisessa ja

toimimisessa. Samalla se asettaa pedagogisia haasteita huomioida opettajankoulutuksessa opiskelijoiden omat kontekstit, esimerkiksi opittavan aineksen kiinnitykset, opiskelijoiden elämään ja omiin kokemuksiin mediasta.

Tilastollinen tutkimus tukee Hartin (1998) tutkimusprojektin löydöksiä siitä, että koulutusjärjestelmällä on merkitystä mediakasvatuksen toteuttamisessa ja tätä kautta vaikuttavuudessa. Koulutusjärjestelmän ja opetuskulttuurin osuuteen mediakasvatuksen kehittämiseksi ovat puuttuneet myös kaikki ne Pohjoismaissa aihealueelta väitelleet tutkijat, joiden väitöksiin olen tutustunut ja jotka käsittelevät mediakasvatusta koulussa (Stigbrand 1989; Härkönen 1994; Tuft 1995; Ljunggren 1996; Graviz 1996; Erstad 1997). Tässä tutkimuksessa mediakasvatusta määrittää suomalainen järjestelmä ja opetuskulttuuri sääntöineen ja tapoineen paikallisesti ja valtakunnallisesti, mutta osin samoja kysymyksiä mediakasvatuksen kehittämiseksi löytyy muistakin edellä mainituista pohjoismaisista tutkimuksista. Koulutuspoliittiset linjaukset ja toimenpiteet suuntaavat myös opettajankoulutusta.

Valtakunnallisesti tulisi ainakin opetussuunnitelmateksteissä tarkentaa ja selkiyttää viestintäkasvatuksen aihealuetta. Mitkä ovat sen tavoitteet eri luokilla? Mihin opettaja voisi keskittyä eri oppiaineissa? Tulisiko aihealue olla aineopetuksessa tietyn opettajan vastuulla, kuten esimerkiksi kirjallisuus on äidinkielen opettajan vastuulla? Vaikka opetussuunnitelmatekstissä puhuttaisiin maassamme tulevaisuudessakin viestintäkasvatuksesta, tulisi mediakasvatus eli opetus kaikista viestimistä erotella viestintäkasvatuksen sisällä kaikesta muusta viestinnästä, esimerkiksi puheviestinnästä (vrt. kuvio 2). Näin opettajat voisivat entistä helpommin kiinnittyä omaksi kokemaansa viestintäkasvatuksen osa-alueeseen. Viestimien digitaalistuessa opetus kaikista viestimistä lähentyy teknisesti tietotekniikkaa, joiden opettajat ovat tässäkin tutkimuksessa tulleet esiin viestintäkasvatuksen toteuttajina. Tietotekniikasta ja jostakin mediakulttuurin alueella sijaitsevasta jo olemassa olevasta oppiaineesta voisi koulussa tulla media- ja viestintäkasvatuksen tukirakenne. Toimiakseen järjestely edellyttää näiden aineiden opettajilta media-kompetenssia, toiselta teknistä ja toiselta kulttuurista. Lisäksi tarvitaan avointa opetuskulttuuria yhteistyön onnistumiseksi. Mediakasvatusvastuun ratkaiseminen kouluille annettavin valtakunnallisin ohjein tai suosituksin ratkaisisi osittain myös mediakasvatuksen toteuttamisen integrointi- ja yhteistyöongelmia, jotka ovat tulleet esiin tässä tutkimuksessa.

Kunnille, kouluille ja opettajille olisi hyvä antaa suuntaviivoja laajemmalle medialukutaidolle kuin pelkästään tietotekniset valmiudet tai perinteinen kirjallinen lukutaito. Suuntaviivoja löytyykin opetusministeriön Suomi osaa lukea -muistiosta (OPM 2000/ 4), mutta jäsenystä kirjallisesta kulttuurista multimo- daalisuuteen tarvittaisiin edelleen. Järjestelmän tukea ja kannustusta tarvittaisiin esimerkiksi koulu- ja kuntakohtaisten *medialukutaidon tai mediavalmiuksien suunnitelmien* työstämiseksi tavoitteellistamaan ja ohjaamaan opettajien työtä.

Kuntakohtaisesti suunnittelussa voisi ottaa eri kouluasteet ja päiväkodinkin mukaan.

Mediakasvatuksen tutorointia alueilla pitäisi kehittää, jotta aihealueen toteuttaminen ei jäisi pinnalliseksi muoti-ilmiöksi tai tukahtuisi tässä tutkimuksessa esiin tulleisiin ongelmiin. Koulut, kunnat tai jopa läänit voisivat palkata media-pedagogiikkaan pätevöityneitä opettajia toimimaan kaikkien koulujen ja asteiden tutoreina. Tällaista opettajaa voisi verrata vaikkapa atk-mikrotukihenkilöön tai läänintaiteilijaan, jolla olisi myös pedagogista erityisasiantuntemusta. Mediakasvatuksen tutor voisi organisoida myös tutkimuksessani tärkeäksi esiin nousutta opettajien ammatillista verkostoitumista. Yhteistyössä olisi hyvä olla mukana viestintä- ja mediakasvatuksen tutkijoita, jotta vuoropuhelu tutkimuksen ja käytännön välillä säilyisi ja laajenisi käytännön työn tueksi.

Koulutusjärjestelmän lisäksi myös mediainstituutioita tarvitaan edelleen mukaan tukemaan opettajien ja opettajankouluttajien työtä. Sanomalehtien Liitto, Aikakauslehtien Liitto ja varsinkin yksittäiset sanomalehdet ovat tehneet pitkäjänteistä työtä tuottamalla viestintä- ja mediakasvatuksen oppimateriaalia kouluille ja toteuttamalla konkreettista mediakasvatusta kouluissa. Tämä näkyy myös omassa tutkimuksessani, kun opettajat asettavat sanomalehden käytön etusijalle opetuksessaan. Yhä lisääntyvä sähköinen puoli tarvittaisiin nyt mukaan: missä ovat radion, television tai digitaalisten viestimien yhteyshenkilöt kouluihin ja koulumateriaalit viestintäkasvatuksesta? Yleisradiotoiminnan digitaalistuessa tässä voisi olla yksi julkisen palvelun lisätehtävä. Opettajankoulutuksen kannalta olisi tärkeää hoitaa yhteyttä myös opettajankouluttajiin.

## 6.3 Tutkimusta eteenpäin

Tämä tutkimus on aikaisempaan alan tutkimukseen verrattuna yksi lisä viestintä- ja mediakasvatuksen ilmiön selkiyttäjänä. Tehtävä jää vajaaksi siltä osin, etteivät osatutkimukset tuota tuloksia raportoitua tarkemmin ihanteellisen viestintäkasvatavuuden laadusta. Opettajan mediakompetenssia ja sen osatekijöitä olisi syytä tutkia edelleen. Myös vuorovaikutteista ja kokemuksellista opettajan toimintaa luokassa, koulussa ja paikallisesti juuri median kanssa työskenneltäessä tulisi voida erotella paremmin yleensä aktiivisen oppimisen pedagogiikasta: mitä se on ja miten sitä konkreettisesti toteutetaan? Laadullinen havainnointi kouluissa voisi tuoda lisää valaistusta asiaan. Opetuksen välineenä media ja sen teemat saattavat aktivoita oppilaita luokkatyöskentelyssä, koska viestintäkasvattajat suosivat oppilaita aktivoivia menetelmiä eikä oppilaiden motivoituminen tunnu olevan ongelma.

Tässä tutkimuksessa mediatyöskentelyä ja aktiivista oppimista on ollut vaikea erottaa toisistaan, koska opetuksen kohteena ovat olleet media eli viestimet ja mediakasvatus, jolloin myös opetuksen välineinä erilaisin työtavoin ovat toimineet viestimet. Tulosten pohjalta voidaan kuitenkin päätellä, että oppimisen aktiivoinnissa on kyse enemmän pedagogisista kuin pelkästään viestimiin kohdistuvista valinnoista. Lisäksi mediakasvatuksen väline- ja oppimateriaali -erottelujen pohdintoja tulee jatkaa, koska tässäkin tutkimuksessa on tullut esiin se, etteivät nämä ole niin helposti toisistaan erotettavissa. Miltä osin erottelu on edes tarpeellista?

Kommunikatiivisen arvioinnin malli on toiminut tässä tutkimuksessa arviointia suuntaavana ja sille kriteeristöä rakentavana viitekehysenä. Malli fokusoii esiin erityisesti yhteistyön ja kommunikatiivisuuden teemoja. Miten tällä mallilla voisi arvioida mediakasvatusta koulussa? Yksi tutkimuksen kohde voisivat olla juuri viestintään tai mediaan painottuneet koulut. Miten niissä toimii pyrkimys vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön? Miten yhteistyön ongelmia niissä on opittu ratkomaan? Pitkissä koulutusohjelmissa koulutettuja mediapedagogeja kannattaisi tutkia: miten he luovat kommunikatiivista kulttuuria ja mediapedagogisia oppimisympäristöjä omassa työssään? Entä millaisiksi oppilaat kasvavat näiden opettajien luokilla? Millaisia ovat uranuurtajina toimineiden mediapedagogien elämänerotukset ja mitä niistä voivat muut oppia?

Nämä esitetyt jatkotutkimuksen aihealueet ovat sekä kasvatustieteen että viestintä- ja mediatieteen alueilla. Aiheet ovat kuitenkin ensisijaisesti kasvatustieteellisiä oppimisen ja kasvun teemoja, arviointia sekä opettajatutkimusta. Mediatutkimuksen puolella tulisi lisätä vastaanotto- eli reseptiotutkimusta, joka on mediapedagogiikassa informaalin oppimisen ja sosiaalistumisen aluetta. Olen samaa mieltä lastenpsykiatrian professori Tuula Tammisen (2000, 29) kanssa siitä, että mediakasvatuksessa tulisi lisätä yhteistyötä vielä muuhunkin lapsen ja nuoren kehitystä koskevaan tutkimukseen. Mielestäni mediakasvatuksen ulkopuolelle ei voi rajata aikuisiakaan. Moni avoinna oleva kysymys edellyttäisi vastauksia monitieteisestä, monimetodisesta, riittävän suurilla aineistoilla ja riittävän pitkällä seurannalla tehdystä tutkimuksesta.



# 7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

## 7.1 Laadullista ja määrällistä evaluointia

Tutkimuksen tulosten luotettavuuden arvioinnin perustaksi kriittisen tutkijan on eriteltävä, mihin menetelmällisiin ja tutkimusteknisiin ratkaisuihin hän on päätenyt viitekehjensä lähtökohtien perusteella. (Esim. Siljander 1992.) Tällainen tutkimusprosessin näkyväksi tekeminen kuuluu myös otteeseen, jossa tutkimustotuus on yhdenlainen rakennettu esitys suhteessa maailmaan. Laadullisella ja määrällisellä tutkimuksella on omat tuotantoehtonsa ja tapansa esittää tulokset. Luvussa 2.1 olen perustellut filosofisia lähtökohtia ja teoreettista viitekehystä, joiden pohjalta olen päätenyt käyttämään laadullisia ja määrällisiä menetelmiä.

Brymanin (1988, 127–129) mukaan yksittäisissä tutkimuksissa esiintyy jatkuvasti kahden otteen yhdistelmiä riippumatta siitä, onko tutkimukset perusteltu laadullisiksi vai määrällisiksi. Laadullisissa tutkimuksissa käytetään useimmiten apuna aineiston analysoinnissa määrällisiä luokitteluja ja työtä rakenteistetaan erilaisten teoreettisten viitekehysten avulla. Määrällisissä tutkimuksissa analysoidaan avoimia vastauksia lomakkeista laadullisesti, kuvataan niitä raportissa suorilla lainauksilla ja saatetaan tarkastella lomakkeista laajemminkin tyyppitelevää tapaustietoa. Juuri tällä tavalla olen menetellyt molemmissa osatutkimuksissa. Laadullisia opiskelijatapausten media- ja koulutuselämäkertoja olen esimerkiksi analysoinut osittain laskemalla eli huomioimalla niistä riittävästi erilaisia mainintoja tulkintani tueksi ja rakenteistanut analysointia tietyn tyyppiseksi kuvaukseksi, joka toistuu tapausten kohdalla. (Esim. Tuominen 1999a, 90–91.) Tilastotutkimuksessa olen analysoinut avoimia vastauksia osittain laadullisesti ja tarkastellut lomakekohtaisesti kahta vastaajatapausta yksilöllisemmin kuin muita vastaajia. (Kotilainen 2000, 89–90, 101–105.) Ensimmäisen osatutkimuksen luotettavuutta olen tarkastellut laadullisin ja toisen osatutkimuksen luotettavuutta määrällisin kriteerein.

Tässä luvussa tuon esiin ensin laadullista tutkimusprosessia ensimmäisessä osatutkimuksessa ja sitten määrällistä prosessia toisessa osatutkimuksessa luotettavuuden arvioinnin kannalta. Käsittelen teemaa tiivistetysti ja lisään joitakin uusia näkökulmia. Olen käsitellyt luotettavuutta jo molemmissa osaraporteissa tutkimuskohtaisesti. (Tuominen 1999a, 63–70, 139–144; Kotilainen 2000, 62–69.) Tulosten trianguloinnin kannalta on tärkeää tässä raportissa tuoda esiin se, miten tulokset on tuotettu.

## 7.2 Laadullisten tulosten luotettavuus

Kuvallisen viestintäkasvatuksen arviointitutkimus koulutus- ja mediaelämäkerran avulla noudattaa tieteellisen arvioinnin prosessia. Tutkimuksen *pätevyys ja uskottavuus* määrittävät tieteellisiksi, koska tutkimustyössä on toimittu laadullisen tutkimuksen kriteerien mukaisesti ja on selostettu tätä prosessia eri vaiheissa. Kun tutkittavana on opiskelijatapausten kasvu, niin keskeistä pätevyyden ja luotettavuuden arvioinnissa on tutkijalle aineistosta rakentuvien merkitysten kokonaisuus. (Vrt. Tuominen 1999a, Varto 1992; Barthes 1994.) Ensimmäisessä osaraportissa olenkin pohtinut tuloksia pätevyyden ja uskottavuuden kriteerein, joita ovat tulosten vastaavuus, vahvistettavuus, tutkimustilanteen arviointi ja siirrettävyys (Tuominen 1999a, 141–143; vrt. Huotelin 1992, 39–41):

*Tulosten vastaavuudessa* olen pyrkinyt mahdollisimman lähelle kohteenmukaisuutta ja aitoutta eli lähelle vastaajien kertomuksia ja elämää. Tutkijana rakentamani kertomukset olen tarkistuttanut tutkittavilla ja olen tehnyt muutoksia yhteistyössä heidän kanssaan. Kertomusten tiivistelmät on esitetty kokonaisina raportissa, jossa on lisäksi tutkittavien kerronnasta suoria lainauksia aitouden osoituksena.

*Tulosten vahvistettavuuden* kannalta on tärkeää selittää lähtöoletukset ja viitekehys, jotka ovat myös tutkijan omaa viitekehystä maailman hahmottamiseksi. Läheisyyttäni opiskelijatapauksiin olen verrannut kirjoittamalla oman koulutus- ja mediaelämäkertani ensimmäisen osaraportin liitteeksi. Siinä pohdin myös yhtäläisyyksiä ja eroja elämäkulussani verrattuna opiskelijatapauksiin, joihin löydänkin useita yhtäläisyyksiä. (Tuominen 1999a, 158–163.) Elämäkertahaastattelujen haastattelupaikaksi olen valinnut opiskelijalle läheisen ja rauhallisen paikan (oma koti) ja ajoituksen hänelle kiirettömään ajankohtaan sekä olen varannut hänelle korjaamismahdollisuuden heti haastattelutilanteessa sekä kertomusten tiivistelmien eri versioiden tarkistusten yhteydessä.

*Tutkimustilanteen arvioinnin* pohjaksi raportissa on tuotu esiin tiedon keruun ja analysoinnin säännöt, menetelmät ja ratkaisut tavalla, josta lukija voi päätellä, mitä kohteesta kulloinkin voi arvioida. Ratkaisuja ja tulkintaa on selitetty opiskelijanarratiivien yhteydessä ja erillisissä menetelmäkappaleissa.

*Tulosten siirrettävyyttä* silmällä pitäen valitsin esimerkkitapauksiksi mahdollisimman erilaisia opiskelijoita iältään, elämäntilanteeltaan ja elämänskaareltaan. Erilaisuuden pohjalta tehdyn tapausten valinnan perusteella (1) opiskelijatapauksia voi verrata samankaltaisiin tapauksiin opettajankoulutuksessa ja varsinkin mediapedagogisessa opettajankoulutuksessa. Erilaisuudesta huolimatta toteutuneiden samankaltaisten tulosten perusteella, (2) kommunikatiivisen vaikuttavuuden teemat ovat sovellettavissa muiden vastaavien koulutuskokonaisuuksien arviointiin, ja (3) elämäkerta arvioinnin menetelmänä on sovellettavissa vastaavissa oppi-

mistilanteissa, kun tavoitteena on tutorointi arviointitilanteessa sekä oppimisen ja arvioinnin yhdistäminen. Kahden ensimmäisen kohdan perusteella voidaan ensimmäisen osatutkimuksen laadullisia tuloksia vertailla esimerkiksi toisen osaraportin tilastollisiin tuloksiin, mitä on tehty tässä raportissa. Olen käyttänyt tuloksia tilastollisen osatutkimuksen viitekehukseen ja mittareihin, varsinkin opettajan mediakompetenssin osalta. Ensimmäisen osatutkimuksen tulosten teoreettinen merkitys on siis laajentunut tämän tutkimushankkeen sisällä.

Totean, että *elämäkerta on kertomus eikä eletty elämä, ja se sisältää sekä faktaa että fiktiota*. (Tuominen 1999a, 142.) Enkö siis ole kuitenkaan nähnyt tekstini mukaan narratiiveja osana elämää, vaan irrallisina siitä? Edellä esittämäni vastaavuuskriteerit kuuluvat Hunter McEvansin mukaan kertomuksen ja elämän erotamisen näkökulmaan. Ongelmana on tällöin kertomusten sijoittaminen itse reaali maailmaan eli elämään, jolloin tulee eteen myös laadullisten ja tilastollisten tulosten yhteensovittamisen ongelma. Hänen mukaansa elämäkerrat tulisi nähdä osana elämää, joka on eletty ensin ja kerrottu vasta sen jälkeen. (McEvans 1997, 90.) Tulosten vastaavuudessa olen kuitenkin pyrkinyt mahdollisimman lähelle paitsi opiskelijan kertomusta, myös opiskelijan elämää (vrt. edellä *Tulosten vastaavuus*).

## 7.2.1 Elämäkerrat osana elämää

Kun opiskelijatapausten aineisto on pääosin elämäkerrallista narratiivia, josta on koottu tapauskohtaisia kertomuksia raporttiin, on totuutta mitattava myös kerronnallisen prosessin analyysin kriteerein. Totuuden arvioinnin kriteereiksi McEvans (1997, 90–91) esittää (1) elämäkerran tehtävän esille tuomista tutkimuksessa (*function*), (2) tekijyyden eli kertomuksen alkuperän selvittämistä (*authorship*), (3) narratiivien kokoonpanon menetelmän selvittämistä (*method of composition*) ja (4) tulkinnan näkyväksi tekemistä ja tutkijan tulkintavalmiuksia (*interpretation and skills as interpreters*).

*Elämäkerran tehtävä* tutkimusprosessissa on ollut sekä opetusmenetelmä että arvioinnin menetelmä. Kyse on metodista, joka tekee oppimisesta ja arvioinnista henkilökohtaista ja tuo arvioitavan otteeseen tunnetta ja pohdintaa. Tässä tehtävässä elämäkerta on toiminut erinomaisesti: elämäkertojen kirjoittaminen ja elämäkerralliset haastattelut ovat toimineet myös mediapedagogiikan oppimistilanteina opiskelijoille. Rajoitteina voidaan varsinkin tutkimusmenetelmänä pitää vastaajan muistin valikoivuutta, kun kolmessa haastattelussa opiskelun päättymisestä oli kulunut aikaa useita kuukausia. Myös opiskelijoiden itsensä peliin pane-

misen aste on vaihdellut, eikä jokainen heistä ole halunnut tuoda raporttiin saakka julki kaikkia pettymyksiä ja ongelmia. (Tuominen 1999a, 142–143.)

*Narratiivien tekijäisyys ja alkuperä* sijoittuvat tutkimuksen viitekehykseen sekä tutkijan että tutkittavien vuorovaikutukseen, siis tutkimusprosessiin. Se, kenen *ääni* narratiiveissa kuuluu pohjimmiltaan, on tässä monen tekijän summa. Tehtävänä on ollut rakentaa kertomuksia mediapedagogiksi kasvusta opettajankoulutuksessa. Kertomusten käsikirjoitus on alkanut rakentua tutkimustehtävästä, joka on suunnannut kertomusten aineksia ja esitystapaa. Nämä kasvun kertomukset on toteutettu yhteistyössä tutkijan ja tutkittavien kesken, mutta tutkijana olen suorittanut lopullisen valikoinnin ja esityksen kerronnallistamisen tehtäväni ohjaamana. (vrt. Tuominen 1999a, 69.)

*Narratiivien kokoonpanon menetelmä* on elämänhistorian tuottaminen eri aineistojen turvin: haastattelujen, kirjoitusten, tenttien ja erilaisten opiskeluun liittyneiden tehtävien ja tutkielmien avulla ja laadullisen tutkimuksen kriteerein (Tuominen 1999a, 71). Kokoonpano on alkanut jo aineiston keruun suunnittelussa ja rajaamisessa, jatkunut aineiston keruusta kertomusten tiivistämiseen kahden tai kolmen eri version kautta raporttiin ja edelleen tiivistämiseen tulosten yhteenvetoluvuksi. Raporttia varten kirjoitetuissa versioissa on tapahtunut joko tutkittavan tai tutkijan tekemiä muutoksia, koska tarkistutin versiot tutkittavilla. Tässä kerronnan ja uudelleen kerronnan prosessissa tulokset ovat hahmottuneet ja mallittuneet varsinkin kommunikatiivisen evaluaation viitekehyksen avulla, joten pidän sitä keskeisenä työkalunani prosessissa. Se on rajannut valintoja haastatteluaineistosta ja tukiaineistoista kertomusten tiivistelmiin. (Tuominen 1999a, 70–75.)

Kompromisseja jouduin tekemään tutkittavien kanssa silloin, kun he eivät halunneet tuoda raportissa julki joitakin haastatteluissa esiin tulleita hankalia teemoja. Jätin kokonaan pois sellaiset teemat, jotka eivät yksittäisinä vaikuttaneet tutkimuksen tuloksiin. Tuloksiin vaikuttaneet teemat jätin kertomuksiin yhteistyössä tutkittavan kanssa karsittuina niin, että perusajatus käy edelleen ilmi. Kompromissina voi pitää sitäkin, että tutkittavien henkilöllisyyden esiin tulon varjelemiseksi olen minimoinut kahden tutkittavan kertomuksissa sellaisia asioita, joista paljastuminen olisi ollut ilmeistä. Paljastumista ei kuitenkaan voine täysin estää, ainakaan koulutuksessa mukana olleiden keskuudessa. (Tuominen 1999a, 143.)

*Tulkinnan näkyväksi tekemistä* voi arvioida, kun raportissa on tuotu esiin tiedon keruun ja analysoinnin säännöt, menetelmät ja ratkaisut. Ratkaisuja ja tulkintaa on selitetty opiskelijanarratiivien yhteydessä ja erillisissä menetelmä-kappaleissa (vertaa edellä tutkimustilanteen arviointi). *Tutkijan tulkintavalmiudet* tarkoittavat tutkijan sensitiivisyyttä pohtia tutkittavan kertomuksesta myös sivumerkityksiä. Tätä olen perustellut ensimmäisen osaraportin liitteenä olevalla omalla koulutus- ja mediaelämäkerrallani (vertaa edellä tulosten vahvistettavuus).

Sensitiivisyyttä kuvaavat narratiiveissa ne kohdat, joissa ilmoitan löytäneeni johtolankoja niin sanotusti rivien välistä ilman, että haastateltava olisi itse tuonut teemoja esiin. Esimerkiksi miesopiskelija 2:n kiinnostuksen suuntaajana mediaan tulkitsen merkittäväksi henkilöksi isän, vaikka hän ei ole ollutkaan läsnä opiskelijan elämässä eikä opiskelija tuo häntä kerronnassaan erityisenä esiin. Tarkistuksessa opiskelija vahvistaa tulkintani. (Tuominen 1999a, 106.) Tulkintoja tehdessäni olen tietoisesti ja tiedostamattomasti muistanut samantyyppisiä teemoja omasta elämästäni tai lähipiiristä ja verrannut niitä opiskelijatapauksiin. (Mt. 161–162.)

McEvansin kriteereillä tarkasteltuna tutkimusprosessista ja tulosten luotettavuudesta tulee esiin tarkennuksia varsinkin tulosten vastaavuuden arviointiin juuri suhteessa tutkittavan elämään. Kohteenmukaisuus ja aitous on arvioitu tässä edelliseen verrattuna lisänäkökulmin, kun on pohdittu tekijyyttä, alkuperää, kokoonpanoa ja tutkijan sensitiivisyyttä tuloksille. Sen sijaan siirrettävyys jää näillä kriteereillä arvioimatta, ellei siitä sitten tehdä kriteerien perusteella johtopäätöksiä. Mielestäni tulosten siirrettävyydestä luvussa 7.2 sanottu pätee näilläkin kriteereillä arvioituna, kunhan huomioidaan elämäkertojen ainutlaatuisuus. Sigrun Gudmundsdottirin mielestä elämäkertatutkimuksen erityisvahvuus on juuri ainutlaatuisuuden ja tilannekohtaisuuksien esiin tuominen, missä tehtävässä muut menetöt eivät ole onnistuneet. (Gudmundsdottir 1997, 1.) Tässäkin tutkimuksessa *opiskelijoiden elämänkaaret ovat ainutlaatuisia, eivätkä ne ole sinällään siirrettävissä mihinkään muuhun yhteyteen.*

Opiskelijatapausten pohjalta voi kuitenkin asettaa kysymyksiä samankaltaisessa koulutuksessa opiskelevien samankaltaisten tapausten kasvusta. Ainutlaatuisina ne voivat myös toimia esimerkkinä viestintä- ja mediakasvatuksen laajemmassa kontekstissa opettajankoulutuksessa, esimerkiksi omassa tutkimushankkeessani. Tässä tutkimusten yhteenvedossa eli tulosten trianguloinnissa opiskelijatapaukset ja niistä johdetut tulokset toimivat (1) *esimerkkeinä tilastollisten tulosten täydennyksenä*, ja (2) *yhdessä tilastollisten tulosten kanssa toisiaan vahvistavina ja täydentävinä sekä uusia kysymyksiä herättävinä.* (Ks. luku 5; vrt. Rossman & Wilson 1985, 633.)

### 7.3 Määrällisten tulosten luotettavuus

Olen arvioinut perusopetuksessa toteutettavan viestintäkasvatuksen tilastollisen kuvauksen luotettavuutta määrällisen tutkimuksen kriteerein, joilla mitataan tutkimuksen sisäistä ja ulkoista validiteettia. *Sisäisessä validiteetissa* olen tarkastellut tilastollisessa analyysissä käytettyjen mittareiden sisältö-, kriteeri- ja konstruktiovaliditeettia sekä reliabiliteettia. *Ulkoisen validiteetin* arvioinnissa on keskeistä tu-

losten yleistettävyyttä, jota olen perustellut pohtimalla henkilöotosta, otantamenetelmää ja vastauskatoa. Yleistettävyyteen vaikuttaa myös sisäiseen validiteettiin kuuluva konstruktiovaliditeetti eli se, miten monipuolisesti ja perusteellisesti kyselylomakkeen sisällölliset osiot kuvaavat käsiteltävää ilmiötä. (Kotilainen 2000, 64–69; vrt. Nummenmaa ym. 1997; Erätuuli ym. 1994; Pahkinen 1986; Pahkinen & Lehtonen 1989.)

*Sisältövaliditeetti* on tietoa kyselylomakkeen ymmärrettävyydestä ja suhteesta teoriaan. Tutkimuksen kyselylomaketta rakensin sisällöllisesti niin, että käytin lähteinä Karin Stigbrandin väitöskirjaa (1989) ja Päivi Kärkkäisen pro gradu -tutkielmaa (1986). Stigbrand on kuvannut tilastollisesti mediakasvatuksen ja Kärkkäinen joukkotiedotuskasvatuksen toteutumista opettajien lomakevastausten perusteella. Oman tutkimukseni ymmärrettävyyttä edistin pitäytymällä suomalaisille opettajille tutussa käsitteessä viestintäkasvatus, ja kysymyssarjoja kommentoivat alan asiantuntijoina tutkimukseni ohjaaja, muutama alan opettaja ja tutkija. Lisäksi suoritin lomakkeen esimittauksen pienellä otoksella opettajia lokakuussa 1997. Lomake laadittiin asettelultaan mahdollisimman helpoksi täyttää, mutta silti muutama vastaaja kommentoi sitä työlääksi. (Kotilainen 2000, 57, 64–65.)

*Kriteeri- eli ennustevaliditeetti* eli samanaikaisvaliditeetti on tietoa mittarin ennustavuudesta ja yhteydestä muihin läheisiin ilmiöihin. Tämä tieto rakentuu siten, että vertailen tuloksia muiden tutkimusten tuloksiin. Viestintä- ja mediakasvatukseen liittyvää väitöskirjatasoista tutkimusta on niukasti, varsinkin kansainvälisesti vertailevaa tutkimusta. Osaa tuloksista on voitu kuitenkin verrata etupäässä kotimaisiin ja pohjoismaisiin tutkimuksiin, jolloin tiettyä läheisyyttä on havaittu (vrt. Kotilainen 2000). Tässä raportissa laadullisten ja määrällisten tulosten tulkintaa on laajennettu kansainvälisesti vertailevaan ja brittitutkimukseen. (Ks. luku 5.)

Varsinkin survey-tutkimusta voidaan validoida myös suorittamalla rinnakkais-tutkimus. Toinen tapa on verrata saatuja tuloksia yksittäisiin tilastollisiin keskiarvoihin (*the last census*). Omassa tutkimuksessani ei ole suoritettu esimerkiksi uusintamittausta, koska vastaajien asenteet voivat muuttua ajan myötä ja aikaakin on ollut käytettävissä rajatusti. (Vrt. Kerlinger 1986, 383). Tilastollisia keskiarvoja, esimerkiksi joukkoviestintää koskevia tilastoja olisi voinut hyödyntää. Tutkimuksessani tilastoja merkittävämpi vertailukohta on ollut muu tutkimus.

*Konstruktiovaliditeettia* arvioidaan tarkastelemalla sitä, miten kyselylomakkeen mittarit ovat yhteydessä teoreettiseen konstruktion eli käsitteistöön ja miten lomakkeen osio-otos kattaa mitattavan ilmiön eri ulottuvuuksia. Toisessa osaraportissa esittelen tutkimuksen käsitteistön ja kiinnitän sen tutkimusongelmiin. (Kotilainen 2000, 43–50.) Tutkimusongelmista olen johtanut kyselylomakkeen mittarit eli sisällölliset osiot, joiden vastauksista on muodostettu summamuuttujat tai tehty muuten luokituksia tulosten analysointia varten. (Ks. taulukko: mt. 54–

55.) Zellerin (1997, 329) mukaan konstruktiovaliditeetin puute näkyy, jos mittarit eivät ole sisäisesti yhtenäisiä eli niillä on alhainen reliabiliteetti. Omassa tutkimuksessani *mittareiden reliabiliteettiarvot* ovat kauttaaltaan hyviä, jopa erinomaisia (Ks taulukko: Kotilainen 2000, 63.). Tämä ei yksistään takaa tulosten luotettavuutta. Hyviä reliabiliteettiarvoja kuitenkin tarvitaan luotettavuudessa, jonka arviointi palautuu teoriaan: on mahdotonta luottaa käsitteen mittariin, ellei sen taustalla ole teoreettista käsitteistöä (Zeller 1997, 326.).

Konstruktiovaliditeetissa on kyse yhtenäisyyden lisäksi myös mittarin ja mittariston erottelukyvystä. Faktorianalyysit toimivat Zellerin (1997, 326) mukaan todisteena tästä, koska faktorianalyyseissa tulee esiin reliabiliteetin lisäksi myös mittarin erottelukyky. Omassa työssäni tämä näkyy pääosin faktorianalyysin muodostetuissa summamuuttujissa yksittäisten muuttujien latautumisessa fakto-reille. Summamuuttujien reliabiliteettikertoimet ovat hyviä: ne ovat yhtä lukuun-ottamatta välillä .56– .92, ja faktorit erottautuvat toisistaan mitattavan ilmiön dimensioiksi. (Kotilainen 2000, 73–80, 152–162.) Konstruktiovaliditeetin lisää-miseksi on analysoinnissa poistettu yksi alhaisen reliabiliteetin omaava summa-muuttujan osio jatkoanalyyseista. Lisäksi mittareita on arvioitu laadullisesti ja va-littu jatkoanalyysiin sisällöllisesti sopivimpia mittareita. Näin on tehty esimer-kiksi viestintäk kasvattajuutta mittaavan uuden summamuuttujan kohdalla, kun se on koottu jo olemassa olevista summamuuttujista. (Ks. enemmän Kotilainen 2000, 99–100; vrt. Zeller 1997, 330.)

Koko ilmiöaluetta mittaavien osamittareiden välistä konstruktiovaliditeettia on arvioitu suorittamalla osamittareiden yhteyksistä myös korrelaatiomittaukset. (Ks. taulukko: Kotilainen 2000, 148–149.) Tutkimusta voidaan kritisoida tässä yhteydessä osamittareiden samankaltaisuudesta. Toisaalta tällaista mittariston erottelukyvyn puutetta esiintyy tyypillisesti ihmistieteissä ja tutkimuksissa, joissa on lähtökohtana laaja ilmiöalue jossakin järjestelmässä. Mitä tiukemmin tutkitta-va ilmiö käsitteistöineen ja mittareineen on rajattu, sitä parempi on mittareiden erottelukyky. Jos taas tutkimuksen käsitteistöllä ja mittaristolla tavoitellaan laajaa toiminta-aluetta, niin erottelukyky laskee. (Brinberg & McGrath 1985, 47.) Tä-sä tutkimuksessa on tarkasteltavana uusi, vasta hahmottumassa oleva viestintä-kasvatuksen ilmiö, jota tutkin ennemmin laajasta kuin tiukasti rajatusta lähtö-kohdasta koko peruskoulun kontekstissa.

### 7.3.1 Tulosten vahvuus ja yleistettävyyden rajat

David Brinbergin ja Joseph McGrathin (1985; 1982) mukaan luotettavuus on tutkimuksen tulosten rajojen ja ytimen rajaamista. Luotettavuuden arvioinnissa on heidän mielestään huomioitava teorian ja metodologian lisäksi tutkimuksen kiinnittyminen tiettyyn sosiaaliseen kontekstiin ja järjestelmään. Arvottaminen alkaa tutkimuksen valmistelussa ja seuraa käsitteellisten sekä metodologisten elementtien valinnoissa tutkimuksenteon eri vaiheissa loppuun saakka. (Brinberg & McGrath 1985, 40.)

Tutkijat määrittelevät kuusi erilaista tutkimuspolkua, joiden lopputuloksena rakentuvien määrällisten tutkimusten luotettavuutta tulisi tarkastella näistä erilaisista lähtökohdista ja tutkimusprosesseista käsin. Omassa tutkimuksessani olen edennyt järjestelmälähtöisesti, kun olen lähtenyt liikkeelle perusopetuksesta (*substantive domain*), jossa olen tarkastellut kiinnostuksen kohteena olevaa käsitteellistä konstruktiota eli viestintäkasvatusta (*theoretical domain*). Tälle tarkastelulle olen valinnut sopivimman metodologisen käsittelyn (*methodological domain*). Kyseessä on soveltava tutkimusorientaatio, jossa käsitteistön tai teorian pohjalta johdetaan tarkasteltavasta järjestelmästä lähtöisin olevia käytännöllisiä tutkimusongelmia. (Vrt. Brinberg & McGrath 1985, 67–69.)

Brinberg ja McGrath puhuvat *ulkoisen validiteetin* arvioinnista *tutkimuksen jälkeisenä validiteettina* (poststudy validities), jossa arvioidaan tulosten vankkuutta ja niiden yleistettävyyden rajoja. Tutkimuksen tulokset ovat heidän mielestään merkityksellisiä silloin, kun ne vähentävät epätietoisuutta tutkittavasta ilmiöstä ja ongelmakentästä. Tässä tapauksessa epätietoisuuden tulee vähentyä viestintäkasvatuksesta perusopetuksessa. (Brinberg & McGrath 1985, 119.) Tutkijoiden mukaan vankkuutta ja yleistettävyyttä tulee arvioida seuraavista näkökulmista (mt. 137):

(1) *tutkimuksen toistettavuus*: Onko tutkimus toistettavissa, jos valitaan samat elementit järjestelmästä (kohteesta), metodeista ja käsitteistä?

(2) *tulosten samankaltaisuus tai trianguloitavuus*: Löytyvätkö ydintulokset, vaikka varioidaan tiettyjä aineiston piirteitä, esimerkiksi vaihdetaan vastaajatyyppejä tai metodia?

(3) *tulosten rajojen etsintä*: Osoittaako variointi rajoituksia yleistämiselle?



Erittelyn perusteella voidaan tehdä päätelmiä tutkimuksen *ekologisesta, metodologisesta ja selittävästä luotettavuudesta* eli voidaan arvioida tulosten merkityksellisyyttä järjestelmässä (kohteessaan), metodologisesti ja käsitteellisesti. (Brinberg & McGrath 1985, 138.) Olen arvioinut ulkoista validiteettia toisessa osaraportissa tarkastelemalla lähinnä lomakkeen osio-otosta, henkilöotosta ja otantamenetelmää sekä olen analysoinut vastauskatoa. (Kotilainen 2000, 67–69.) Kiinnitän tarkastelun tässä Brinbergin ja McGrathin näkökulmiin.

(1) *Tutkimuksen toistettavuutta* tukee järjestelmätasolla se, että perusjoukosta on poimittu osittain harkittu, mutta edustava otos, jonka koko ja kyselyn toteutus luovat kuvan koko Suomesta (ks. luku 4.2). Ensin tutkimukseen on valittu satunnaisotannalla tietty määrä toimintaympäristöjä (koulut), joista taas on poimittu tietty joukko vastaajia (opettajat). Heidän valinnassaan on hyödynnetty aikaisempaa tutkimustietoa siitä, mitkä opettajaryhmät saattaisivat olla kiinnostuneita viestintäkasvatuksesta, ja näin poimintaan saatiin mukaan määrättyjen aineiden opettajia. Lähetetyistä kyselylomakkeista palautui 65,5 prosenttia melko tasaisesti eri puolilta maata, joten palautusprosentti on hyvä ja lomakkeiden palautuminen maan eri osista on melko tasainen. (Kotilainen 2000, 67–69.)

Vastaajien keski-ikä 41,0 vuotta on sen sijaan erittäin merkittävästi ( $p=.000$ ) alle Opettajien ammattijärjestön rekisterissä tuolloin olleiden peruskoulunopettajien keski-ään, joka oli 43,6 vuotta. (Kotilainen 2000, 70.) Tämä saattaa olla rajoite toistettavuudelle. Kyselyllä tavoiteltiin vastauksia yleisesti opettajilta, mutta erityisesti niiltä, jotka saattaisivat toteuttaa viestintäkasvatusta. Lopullinen valinta kouluissa jäi rehtorille, joka jakoi lomakkeet oman valintansa mukaan alaasteilla, kun taas yläasteilla oli määriteltäviä opettajia jo saatteessa. Ainakin näissä aineenopettajissa ja vertailuryhmässä eli viestintään painottuneissa kouluissa oletettiin siis jo ennakoon olevan vastaajina opettajia, joille aihealue on jollakin tavalla tuttu.

Kyselylomakkeiden osioiden vastausprosentit olivat yleisesti yli 90 prosenttia. Ainoastaan koulun painotusalueen koskevan kysymyksen kato oli peräti 41,6 prosenttia, joten tätä on analysoitu raportissa erikseen. (Kotilainen 2000, 150–151.)

Metodologisesti tutkimustyyppi eli asennekysely ei ole kovin hyvin toistettavissa, koska vastaajien asenteet saattavat ajan kuluessa muuttua. (Kerlinger 1986, 383.) Tulokset ovat kuitenkin samansuuntaisia kuin 1980-luvulla tehdyissä saman aihealueen asennekyselyissä ja samaan aikaan maassamme toteutetussa opettajille suunnatussa tietotekniikkakyselyssä. Olen käyttänyt vertailukohtana kyselylomakkeen suunnittelussa Karin Stigbrandin tutkimusta ruotsalaisesta mediaopista (*mediakunskap*). (Stigbrand 1989, Kärkkäinen 1985, Sinko & Lehtinen 1998.) Käytetyt tilastolliset analyysimenetelmät ovat lineaarisia ja yleisesti käytös-

sä, samoin tilastollinen tietojenkäsittelyohjelma. Lisäksi tulosten raportoinnin yhteydessä on selostettu luokittelua ja aineiston käsittelyä, jotta lukija voisi seurata prosessia. (Kotilainen 2000, 71–80, 99–101.)

Viestintäkasvatuksen käsite on vasta vuonna 1985 mainittu ensi kerran Peruskoulun opetus suunnitelman perusteissa, joten sitä voidaan pitää uutena ja vasta muotoutumassa olevana käsitteenä. Se on myös laajempi kuin mediakasvatus, jota käytetään useimmissa muissa kulttuureissa, kun puhutaan mediasta opettamisesta. Siitä huolimatta, että viestintäkasvatus -käsite on uusi ja laaja, on tulosten pysyvyyttä havaittu, kun niitä on verrattu aikaisempaan tutkimukseen. Käsitteen operationalisointi mittareiksi, kyselyn toteutus ja tilastollisten analyysimenetelmien käyttö ovat toistettavissa, kun huomioidaan asennekyselyyn, käsitteen uutuuteen ja sen monimuotoisuuteen liittyvät rajoitteet.

(2, 3) *Tulosten samankaltaisuus, triangulointi ja toisaalta niiden rajat* kiinnittyvät aikaisemmin käsiteltyyn konstruktiovaliditeettiin (ks. luku 7.3). Variaatiot peruskoulussa ja sen opettajistossa (järjestelmässä) ovat esillä tutkimusongelmissa. Ne on operationalisoitu kyselylomakkeeseen ja vastausten analysoinnissa taustamuuttujiksi tilastollista erottelua sekä yhteyksien etsintää varten (metodologiasa). Tuloksissa nämä variaatiot konkretisoituvat peruskouluun ja erilaisiin opettajaryhmiin liittyviksi samankaltaisuuksiksi ja eroavuuksiksi, jotka määrittävät tulosten yleistettävyyden rajoja. (Ks. Kotilainen 2000, 61, 163–168.)

Viestintäkasvatuksen käsitteistön kohdalla tutkimuksen tulokset näyttäytyvät yhtenäisiltä, mutta eivät tarpeeksi erottelevilta: käsitteellistä erottelua rakentuu rajoitetusti. Konstruktiovaliditeetissa esiin tulevat aukot tuottavat myös hyödyllistä informaatiota, kun pohditaan esimerkiksi tässä yhteydessä sitä, miksi erottelua ei synny. (Vrt. Brinberg & McGrath 1985, 125–127.) Viestintäkasvatuksessa perustelu palautuu jälleen käsitteen uutuuteen, laajuuteen ja monimuotoisuuteen. Yksi mahdollinen selitys löytyy myös teoreettisesta konstruktioista: ilmiöön liittyvät yksittäiset käsitteet eivät olekaan välttämättä toisistaan eroteltavissa. (Kotilainen 2000, 38–39.) Tämä koskee varsinkin erottelua siitä, *mitä mediasta* ja toisaalta *miten medialla* opettajat opettavat. Mitä ja miten on eroteltu lomakkeessa erillisiksi osioiksi vain paikoin, esimerkkeinä viestintäkasvatuksen osa-alueet ja työtavat. (Ks. Kotilainen 137, 139–141.) Jo pelkästään tätä erottelua voidaan pitää yhtenä edistysaskeleena varsinkin Stigbrandin (1989) väitöskirjaan verrattuna, koska kyseisen tutkimuksen kyselylomakkeessa ei erottelua tule esiin.

Omassa tutkimuksessani viestintäkasvatuksen osa-alueet eli sisällöllinen puoli faktoroidut summamuuttujina mediatuotannoksi, mediailmaisiksi ja oppilaan mediaympäristöksi hyvin. Tämä on myös koko kyselyn ainoa osio, jossa on kysyty erikseen ilmaisutaitoa, ja se eriytyy selvästi pois omaksi alueekseen näistä media-

lukutaidon teemoista. Opetus mediasta erottautuu tässä siis muusta viestintäkasvatuksesta. (Kotilainen 2000, 74–75, vrt. mt. 31–32.) Tutkimukseni kyselylomakkeessa on pyritty mittaamaan viestintäkasvatuksen ilmiötä mediakasvatuksen näkökulmasta, mutta sitä ei ole mainittu lomakkeessa, koska oletin, että viestintäkasvatus on opettajille tutumpi käsite opetussuunnitelman pohjalta.

Käsitteellisesti samaa mittaavaa triangulointia on lomakkeessa vain vähän. Triangulointina toisessa osatutkimuksessa toimii selkeimmin opettajien viestintäkasvattajuutta mittaava osio, jossa on perusanalyysien pohjalta muodostettu vielä uusi summamuuttuja. Opettajan valmiuksia mittaavista osioista olen analysoinut teoriassa ihanteellista viestintäkasvattajuutta, jonka käsitteellisinä elementteinä ovat toimineet halu kehittyä alalla ja kiinnostuneisuus mediasta (sitoutuminen), vuorovaikutuksellisten ja kokemuksellisten työtapojen suosiminen (aktiivinen oppiminen) sekä tunne ammattitaidosta ja tiettyjen ongelmien tiedostaminen (kriittinen autonomia viestintäkasvattajana). Kokeilimme yhdessä tutkija Jorma Vainionpään kanssa analysointitapaa, jossa hahmotimme näitä elementtejä osin teoriasta ja osin aineistosta. Uusi summamuuttuja luokiteltiin kolmeen osaan niin, että korkeimmat pisteet summamuuttujassa saaneet vastaajat olivat lähimpänä ihanteellista viestintäkasvattajaa ja alimmat pisteet saaneet kauimpana tästä ihanteesta. Tarkastelimme näitä kahta luokkaa lähemmin, ja valitsin lopuksi laadulliseen lomaketarkasteluun kaksi tapausta: korkeimmat pisteet saaneen vastaajan ja pienimmät pisteet saaneen vastaajan. (Kotilainen 2000, 99–105.)

Johtopäätöksinä ekologisesta, metodologisesta ja käsitteellisestä tulosten vankkuudesta ja yleistettävyydestä voin todeta, että ekologinen vankkuus eli järjestelmään ja kontekstiin liittyvät tulokset ovat tutkimuksen vankinta ja yleistettävintä antia. Se on ollut tarkoituskin ja asettunut tehtäväksi jo tutkimuksen tavoitteen määrittelyssä (vrt. luku 4). Sen lisäksi viestintäkasvatuksen ilmiötä on pystytty rajaamaan sekä ytimeltään että rajoitteiltaan yksittäisin näkökulmin, joita esimerkiksi tässä luvussa on esitelty. Tilastollinen tutkimus vähentää epätietoisuutta suomalaisessa peruskoulussa toteutettavasta viestintäkasvatuksesta ja erityisesti siitä, miten opettajat arvottavat aihealuetta. Tutkimus vähentää myös epätietoisuutta viestintäkasvattajuudesta peruskoulussa opettajan mediakompetenssin näkökulmasta. Aineenopettajuuteen liittyvät tulokset ovat yleistettävissä viestintäkasvattajuuden näkökulmasta myös muille kouluasteille, kun huomioidaan koulujärjestelmien erot. Kansainvälisesti tulokset ovat osin yleistettävissä ja verrattavissa, kunhan huomioidaan kulttuuriset erot koulujärjestelmissä ja käsitteellisesti. Muuallahan mediapedagoginen tutkimus keskittyy mediakasvatukseen, mikä on ollut näkökulmana tässäkin tutkimuksessa.

# Lähteet

- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Julkaisussa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 251–295.
- Barthes 1994. *Mytologioita*. Helsinki: Gaudeamus.
- Brinberg, D. & McGrath, J. E. 1982. A Network of Validity Concepts within the Research Process. Julkaisussa Brinberg, D. & Kidder, L. H. (eds.) *Forms of Validity in Research. New Directions for Methodology of Social and Behavioral Science (12)*. San Fransisco: Jossey-Bass, 5–21.
- Brinberg, D. & McGrath, J. E. 1985. *Validity and the Research Process*. California: Sage.
- Bryman, A. 1988. *Quantity and Quality in Social Research*. Contemporary Social Research Nr. 18. London: Unwin Hyman.
- Buckingham, D. & Sefton-Green, J. 1994. *Cultural Studies goes toSchool: Reading and Teaching Popular Media*. London: Taylor & Francis.
- Buckingham, D. & Sefton-Green, J. 1997. Multimedia Education: Media Literacy in the Age of Digital Culture. Julkaisussa Kubey, R. (ed.) *Media Literacy in the Information Age. Current Perspectives. Information and Behavior. Vol VI*. New Brunswick: Transaction Publishers, 285–305.
- Clarke, A. 1999. *Evaluation Research: An Introduction to Principles, Methods and Practice (with Ruth Dawson)*. London: Sage.
- Craggs, C. E. 1992. *Media Education in the Primary School*. London: Routledge.
- Dewey, J. 1964. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dominice, P. F. 1994. Koulutuselämäkertojen laatiminen ryhmäreflektion välineenä. Julkaisussa Mezirow, J. (toim.) *Uudistava oppiminen: Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja*; 23, 214–232.
- Erstad, O. 1995. Media Learning in Context: Polarities and Perspectives on Media Education. *Nordicom Review (2)*, 21–28.
- Erstad, O. 1997. *Mediebruk og medieundervisning: En evaluering av mediaundervisning in norsk skole: intensjoner, implementering og læring*. Universitetet I Oslo: Institutt for medier og kommunikasjon. Väitöskirja.
- Erätuuli, M. & Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. *Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Goodson, I. 1991. Teachers Lives and Educational Research. Julkaisussa Goodson, I. & Walker, R. (eds.) *Biography, Identity and Schooling: Episodes in Educational Research*. London: Falmer Press, 137–149.
- Graviz, A. 1996. *Införande av mediekunskap I skolan: ett pedagogiskt problem? En fallstudie I Uruguay*. Stockholm Universitetet. Pedagogiska Institutet. Väitöskirja.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1989. *Fourth Generation Evaluation*. California: SAGE.
- Gudmundsdottir, S. 1997. Introduction to the Theme Issue of “Narrative Perspectives on Research on Teaching and Teacher Education”. *Teaching and Teacher Education (13)*, 1–3.
- Habermas, J. 1987. *The Theory of Communicative Action: Volume 2. Life world and System: a Critique of Functionalist Reason*. New York: Polity Press.
- Habermas, J. 1996. *Between Facts and Norms: Contribution to a Discourse Theory of Law and Democracy*. New York: Polity Press.
- Hankala, M. 1999. Verkkolukutaidolla tietotulvan hallintaan. Julkaisussa Kotilainen, S. & Hankala, M. & Kivikuru, U. (toim.). *Mediakasvatus*. Helsinki: Edita, 123–130.
- Hart, A. 1998. *Teaching the Media: International Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hoikkala, T. 1999. *Mediakasvatuksen tutkimus ja opetus*. *Nuorisotutkimus 17: 2*, 30–35.
- Huotelin, H. 1992. *Elämäkerätutkimuksen metodologiset ratkaisut*. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä tutkimusraportteja 46*.

- Huovinen, L. (toim.) 1998. Tieto- ja viestintätekniikka opetuksessa ja oppimisessa, osa 3: Peruskoulujen, lukioiden, ammatillisten oppilaitosten ja varhaiskasvatuksen nykytilanne ja tulevaisuuden näkymät. SITRA 191.
- Huuhtanen, J. & Kivisaari, P. & Vainionpää, J. 1999. Viestintäkasvatus opettajankoulutuksessa: Selvitys opettajankoulutuslaitosten viestintäkasvatuksen opetussuunnitelmista ja -ohjelmista. Helsinki: Sanomalehtien Liitto.
- Härkönen, R.-S. 1994. Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.
- Jakku-Sihvonen, R. 1996. The Concept of Effectiveness in the Evaluation of Educational Outcomes. Julkaisussa Niemi, H. & Tirri, K. (Toim.) Effectiveness of Teacher Education: New Challenges and Approaches to Evaluation. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 6, 49–62.
- Järvinen, A. 2000. Pelin säännöt. Pikselien ja pelien estetiikkaa. Lähikuva 21: 2, 92–107.
- Karvonen, E. 1999. Perspektiivinen realismi – parempi perustus kansalaisjournalismille? Tiedotustutkimus 22:2, 44–59.
- Kellner, D. 1995. Media Culture: Cultural Studies, Identity and Politics between Modern and Postmodern. London: Routledge.
- Kemmis, S. 1998. System and Lifeworld and the Conditions of Learning in Late Modernity. A Paper prepared for the Sixth International Conference on Experiential Learning, July 2.–5. 1998. Tampere: the University of Tampere.
- Kerlinger, F. N. 1986. Foundations of Behavioral Research. Third Edition. New York: Holt, Rineheart and Winston.
- Kiviranta, K. 1995. Giorgin fenomenologisen psykologian metodi laadullisen tutkimuksen apuvälineenä. Julkaisussa Nieminen, J. (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa: Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisusarja B 13, 91–106.
- Kotilainen, S. & Hankala, M. & Kivikuru, U. (toim.) 1999. Mediakasvatus. Helsinki: Edita.
- Kotilainen, S. 2000. Viestintäkasvatusta perusopetuksessa: Tilastollinen kuvaus aihealueen toteutumisesta kouluissa keväällä 1998. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 22.
- Kuhlthau, C. C. 1997. Literacy in the Information Age School: Skills for Lifelong Learning. Julkaisussa Kubey, R. (ed.) Media Literacy in the Information Age. Current Perspectives. Information and Behavior. Vol VI. New Brunswick: Transaction Publishers, 441–448.
- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.
- Kärkkäinen, P. 1985. Joukkotiedotuskasvatuksen ja puhekasvatuksen käytäntö peruskoulussa lukuvuonna 1984–85. Kyselyyn perustuva selvitys. Tampereen yliopisto. Tiedotusopin sivulaudaturtutkimla.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lauriala, A. 1998. Uudistaja-opettaja kouluyhteisössä. Julkaisussa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: ATENA, 120–129.
- Lehtonen, M. 1999. Ei kenenkään maalla – teesejä intermediaalisuudesta. Tiedotustutkimus 22: 2, 4–21.
- Ljunggren, C. 1996. Medborgarpubliken och det offentliga rummet: om utbildning, medier och demokrati. Uppsala: Uppsala Studies in Education 68. Väitöskirja.
- Lukinsky, J. 1994. Reflektiivinen vetäytyminen päiväkirjan avulla. Julkaisussa Mezirow, J. (toim.) Uudistava oppiminen: Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksen välineenä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23, 233–256.
- Luukkonen, J. 2000. Digitaalisen median käsikirjoitusopas. Helsinki: Edita.
- Niemi, H. 1995. Opettajan ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 3.
- Niemi, H. 1996. Effectiveness of Teacher Education: A Theoretical Framework of Communicative Evaluation and the Design of a Finnish Research Project. Julkaisussa Niemi, H. & Tirri, K. (toim.) Effectiveness of Teacher Education: New Challenges and Approaches to Evaluation. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 6, 11–32.
- Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: ATENA.

- Niemi, H. 1999a. Recreating Values. Julkaisussa Niemi, H. (toim.) *Moving Horizons in Education: International Transformations and Challenges of Democracy*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 211–228.
- Niemi, H. (toim.) 1999b. *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: TAJU.
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. *Towards New Professionalism and Active Learning in Teacher Development: Empirical Findings on Teacher Education and Induction*. The University of Tampere. The Department of Teacher Education A 2.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 10.
- Nummenmaa, T. & Konttinen, R. & Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- McEvans, H. 1997. The Functions of Narrative and Research on Teaching. *Teaching and Teacher Education* (13), 85–91.
- Minkkinen, S. 1980. Joukkotiedotuskasvatuksen opetussuunnitelmat. Tampereen yliopisto. Tiedotusopin laitos. Opetusmoniste nro 34.
- OPM 2000. Suomi (o)saa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän linjaukset. Opetusministeriön työryhmien muistioita 4.
- Pahkinen, E. 1986. Tilastolliset otantamenetelmät. Harjoituskirja itseopiskeluun. Jyväskylän yliopiston tilastotieteen laitoksen julkaisuja 9.
- Pahkinen & Lehtonen (toim.) 1989. Otantateorian nykylinjoja. Toinen kansallinen otantasymposiumi Jyväskylässä 16.–18.5.1989. Jyväskylän yliopiston tilastotieteen laitoksen julkaisuja 6.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Portimojärvi, T. 2000. Nuorten aktiiviset mediasuhteet ja uuteen mediakulttuuriin kasvaminen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen lisensiaatintutkielma.
- Rauhala, L. 1985. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Ridell, S. 1993. Ei yksin teksteistä: Geneerinen näkökulma journalismin tutkimukseen. *Tiedotustutkimus* 16: 2, 3–13.
- Ridell, S. 1994. Kaikki tiet vievät genreen: tutkimusretkiä tiedotusopin ja kirjallisuustieteen rajamaastossa. Tampereen yliopiston tiedotusopin laitoksen julkaisuja A 82.
- Rossmann, G. B. & Wilson, B. L. 1985. Numbers and Words: Combining Quantitative and Qualitative Methods in a Single Large-Scale Evaluation Study. *Evaluation Review* 9: 5, 627–643.
- Ruusunen, T. 2000. Sosiokulttuurisesta innostamisesta ja mediakasvatuksesta: taustaa sosionomikoulutuksen opetussuunnitteluun. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Mediakulttuurin ja viestintäkasvatuksen PD-koulutuksen loppututkielma.
- Sihvonen, J. 1996. Aineeton syli: Johdatus audiovisuaaliseen kulttuuriin tulevaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus
- Siitonen, J. & Antola-Robinson, H. 1998. Empowerment: Links to Teachers' Professional Growth. Julkaisussa Erkkilä, R., Willman, A., Syrjälä, L. (eds.) *Promoting Teachers' personal and professional growth*. Oulun yliopisto: *Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium* 32, 165–191.
- Sinko, M. & Lehtinen, E. 1998. Bitit ja pedagogiikka: Tieto- ja viestintätekniikka opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylä: ATENA.
- Siljander, P. 1992. Metodologisen eklektismin ongelma kasvatustieteessä. *Kasvatus* 23: 1, 14–21.
- Stigbrand, K. 1989. *Mediekunskap I skolan: En studie av massmedieundervisningen ABC*. Stockholm: Pedagogiska institutet I Stockholms Universitet. Väitöskirja.
- Stigbrand, K. & Lilja-Svensson, M. 1997. *Mediekunnige lärare? Om lärarhögskolorna och mediepedagogiken*. Stockholm: Världsklidningsrådet nr 18.
- Suoranta, J. & Ylä-Kotola, M. 2000. Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa. Porvoo: WSOY.
- Syrjälä, L. 1996. The Starting Points and main Principles of Evaluation in a Project Focusing on the Effectiveness of Teacher Education. Julkaisussa Niemi, H. & Tirri, K. (Toim.) *Effectiveness of Teacher Education: New Challenges and Approaches to Evaluation*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 6, 33–48.
- Tamminen, T. 2000. Media ja lapsen kehitys. Vastine Juha Suorannan artikkeliin. *PEILI* 24: 4, 29.
- Tella, S. 1999. Mediakasvatus – aikamme arvoinen. *Kasvatus* 30: 3, 205–221.
- Tufte, B. 1995. *Skole og medier: Byggesaet til de levende billeders paedagogik*. København: Akademisk Forlag A/S. Väitöskirja.

- Tuominen, S. 1998. Viestintäkasvatusta suomalaisessa peruskoulussa – siis mitä? *Tiedotustutkimus* 21: 1, 70–80.
- Tuominen, S. 1999a. Mediapedagogiikkaa opettajankoulutuksessa I: Koulutuksen vaikuttavuuden arviointia viiden opiskelijan koulutus- ja mediaelämäkerran avulla. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 17.
- Tuominen, S. 1999b. Mediakasvatusta opettajankoulutukseen. Julkaisussa Niemi, H. (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: TAJU, 117–133.
- Turja, T. 1992. Mediakasvatuksen myytit ja myyttinen mediasuhde: mediaviestinnän ja viestintäkasvatuksen tieteidenvälistä arviointia. Tampereen yliopiston tiedotusopin laitoksen julkaisu A 78.
- Varis, T. 1995. Tiedon ajan media: mediavalmiudet ja viestintätaidot uusiutuavassa viestintäkulttuurissa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Varis, T. 1998. Viestintäkasvatuksen haasteet ajan kuvana: johdatusta mediakompetenssin merkitykseen. Julkaisussa Kivikuru, U. & Kunelius, R. (toim.) *Viestinnän jäljillä*. Porvoo: WSOY, 375–392.
- Varis, T. 1999. Media Education: An Urgent Challenge for Teachers and Teacher Education. Julkaisussa Niemi, H. (toim.) *Moving Horizons in Education: International Transformations and Challenges of Democracy*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 191–210.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Zeller, R. A. 1997. Validity. Julkaisussa Keeves, J. P. (ed.): *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook. The Second Edition*. Oxford: Pergamon, 322–330.
- Uusikylä, K. 1996. Isät meidän. Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen. Jyväskylä: ATENA.