

MEDIAKASVATTAJAN

MATKAKERTOMUS

käytännöstä teoriaan ja takaisin

Hanna Niinistö

MEDIAKASVATAJAN MATKAKERTOMUS

käytännöstä teoriaan ja takaisin

LISENSIAATINTUTKIMUS

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

Hanna Niinistö

Kansi

Outi Sunila

Taitettu OpenOffice.org-ohjelmistolla: <http://fi.openoffice.org/>

Tiivistelmä

Tutkimuksessani kokoan ja teoretisoin mediakasvatuksen käytäntöjä ja mediakasvatuksellista toimintaani viime vuosien ajalta. Selvitän, mitä teorioita ja oletuksia on havaittavissa mediakasvatuksen käytännön toteutuksen ja materiaalituotannon taustalla, ja miten mediakasvatuksellinen professioni on kehittynyt niitä työstäessä.

Tutkimus rakentuu neljästä osasta. Alun johdannossa esittelen tutkimustehtävän ja -menetelmän. Toisessa osassa analysoin työnäytteet eli Mediametkaa-kirjat, joita olen ollut toimittamassa ja kirjoittamassa sekä neljä kirjoittamaani artikkelia. Kolmannessa osassa tarkastelen mediakasvatuksellista kasvuprosessiani ja kokoan tutkimuksen tulokset. Neljäs osa sisältää artikkelit ja Mediametkaa-kirjat.

Kyse on tutkimuksellisesta kehittämistoiminnasta. Tutkimusote on käytännöstä lähtevä ja siinä on kehittävän työntutkimuksen piirteitä. Tarkastelen tutkimusaineistoa sekä aineisto- että teorialähtöisen sisällyksen analyysin keinoin. Mediakasvatuksellista kasvuprosessiani selvitän neljän Brookfieldin (1995) reflektiivisten linssin avulla. Pyrkimyksenä on tuottaa käytännön tietoa ja teoreettista ymmärrystä tehdystä.

Mediametkaa!-kirjat ohjaavat toiminnalliseen mediakasvatukseen. Toiminnallisten menetelmien lisäksi ne rohkaisevat keskustelemaan ja pohtimaan mediailmiöitä. Analyysi osoitti kirjojen teoriataustan rakentuvan nykykäsitykselle mediakasvatuksesta, niiden tarkastellessa mediakulttuuria ja erityisesti lasten median käyttöä ja mediasuhdetta. Ote on lapsilähtöisyyttä korostava. Kirjoissa on selkeästi esillä lastensuojelullinen näkökulma. Niiden taustalta on löydettävissä edellä mainittujen lisäksi osallisuutta ja vuorovaikutusta.

Artikkeleista tislautuneet teoreettiset käsitteet ovat *opetus ja kasvat**us, mediakulttuuri, mediasuhde, osallisuuden kulttuuri, vuorovaikutus ja oma mediatuottaminen*. Artikkeleiden ja kirjojen teemoissa ja teoria-taustassa on yhtäläisyyttä. Artikkelit on nähtävissä yrityksinä teoretisoi-da käytännön mediakasvatusta.

Mediakasvatuksellisen kasvuprosessini tiivistän neljään Brookfieldin reflektiivisten linssien (omaelämäkerta, opiskelijan katse, työtovereiden kokemus, teoreettinen kirjallisuus) avulla tehtyyn havaintoon: 1. asioiden uudelleenajattelu ja haastaminen ei ole minulle luonteenomaista vaan vaatii harjoittelua, 2. tuotan olettamuksista käytäntöä, sillä kirjat ovat syntyneet ainakin osaltaan olettamusten varaan ja osoittautuneet käytäntöön sopiviksi käytännöiksi, 3. tutkimuksessa tarkasteltu käytäntö on rakennettu yhteisöllisen tiedonrakentamisen keinoin ja sen kaltainen työskentelytapa on tyypillinen itselleni, 4. käytännön käsitteellistäminen tuottaa oman työn kehittämiseen työkaluja, kuten tässä tapauksessa omien työtapojen kyseenalaistamisen ja havaintojen tuottaman tiedon hyödyntämisen uusina toimintatapoina.

Tutkimuksessa avataan mediakasvatuksen pedagogiikkaa selvittä-mällä, mihin varhaiskasvatuksen mediakasvatushankkeen käytännöt perustuvat. Tämänkaltainen pedagoginen mediakasvatustutkimus voisi taustoittaa tulevien mediakasvatusmateriaalien ja virallisten asiakirjojen työstämistä. Valtakunnallisen mediakasvatushankkeen kotouttamista ja vaikutuksia varhaiskasvatuksen mediakasvatukseen soisi tutkittavan lisää.

Alkusanat

*”Yksinään lentämään
ei kukaan opi ikäänään
vaan yhdessä voi leikkiä
ja keksiä ja viljellä
ja rakentaa ja tavoittaa
melkein vaikka pilviä
yllä maan ja päällä pään
Linnunrataa liidellään.”*

Kaarina Helakisa

Kiitos yhdessä tekemisen ja oppimisen kipeästä riemusta kaikille Teille,
jotka taitoitte matkaa kanssani tehden, tukien ja jakaen.

Helsingissä kesän kynnyksellä 2009

Hanna Niinistö

Sisällys

I. JOHDANTO.....	13
Tutkimustehtävä.....	14
Tutkimuksen rakenne.....	15
Menetelmällinen kehys.....	16
Tutkimuksellinen kehittämistoiminta.....	18
Käyttäjien teoriapitoisuus.....	19
Kehittävän työntutkimuksen piirteitä.....	22
Kriittinen reflektio oman työn kehittämisessä	25
Sisällönanalyysi	28
II. KOHTI KÄYTÄNNÖN TEORIAA.....	31
Tehdyn ymmärrystä työnäytteitä analysoiden.....	31
Mediametkaa!-kirjojen kuvaus.....	32
<i>Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla</i>	<i>33</i>
<i>Mediametkaa! Osa 2 Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan</i>	<i>37</i>
<i>Mediametkaa! Osa 3 Mediakasvatus, eettisyys ja uskonnolliset ilmiöt</i>	<i>40</i>
Millaiseen toimintaan materiaali ohjaa ja mihin se perustuu.....	41
<i>Tehtävyyppien esiintyminen materiaalissa.....</i>	<i>44</i>
<i>Toiminnallisia työtapoja, keskustelua ja analyysia.....</i>	<i>46</i>
<i>Turvallista median käyttöä kasvatuksellisin keinoin.....</i>	<i>49</i>
<i>Kriittinen ote kateissa.....</i>	<i>50</i>
<i>Sisällön perusta oletamuksissa.....</i>	<i>51</i>
<i>Mediakulttuuri tutuksi ja kasvatuksen resurssiksi.....</i>	<i>51</i>
<i>Lapsilähtöistä mediakulttuurin käsittelyä yhdessä muiden kanssa.....</i>	<i>55</i>
Artikkelien lähiluvun opettamaa.....	58
Aineiston palasista teoreettisia käsitteitä.....	59
<i>Osallisuuden kulttuuri</i>	<i>61</i>
<i>(Medialuku)taidot osallisuuden kulttuurissa.....</i>	<i>65</i>
<i>Osallisuus</i>	<i>67</i>
<i>Lapsilähtöisyys</i>	<i>69</i>
<i>Aktiivisia kansalaisia vauvasta vaariin</i>	<i>70</i>

<i>Opetus ja kasvatustalouden osallisuuden kulttuurissa.....</i>	<i>72</i>
<i>Mediakulttuuri oppimisympäristönä.....</i>	<i>73</i>
<i>Koulutuksella tarvittavaa osaamista?.....</i>	<i>77</i>
<i>Oma mediatuottaminen mediakasvatuksen työtapana.....</i>	<i>79</i>
<i>Voimaantuminen.....</i>	<i>82</i>
<i>Olettamuksien ja teorioiden yhteenvedo.....</i>	<i>83</i>

III. MEDIKASVATTAJAPROFESSION TARKASTELUA.....85

Linssien läpi nähtyä.....	85
Omaelämäkertani opiskelijana ja opettajana	86
Opiskelijan katse	92
Muffinssimateriaalien jalkautuminen.....	92
Työtovereidemme kokemus	97
Teoreettinen kirjallisuus	99
Mediakasvattajan kasvuprosessin luonnostelua.....	99
Päätelmiä mediakasvatuksesta ja mediakasvattajuudesta.....	102
Tutkimuksen arviointia.....	105
Tutkimuksen merkitys.....	107

LÄHTEET.....110

V. LIITTEET.....120

Mediakasvatustalouden uutena kansansivistyksensä — tapaus	
Mediamuffinssi	120
Mediakasvatustalouden kansansivistyksensä	121
Lukutaidosta medialukutaitoon	122
Informaali oppimisympäristö	125
Mediamuffinssi 2000-luvun kansansivistyksellisenä toimintana	127
Pohdinta	131
Pienten lasten mediakasvatustalouden	137
Lapsuus nykypäivän mediakulttuurissa	137
Mediakulttuuri kasvatustalouden resurssina	138
Mediakasvatustalouden varhaiskasvatustalouden	141
Päämääränä hyvinvoiva lapsi	146
Lapsesta, lapselta, lapselle	148

Mediavanhemmuus – haaste kasvattajille	150
Mediamuffinssi	152
Yhteenvedo	154
Lapset kertovat elokuvien	159
Tähtää, ampuu ja osuu - kasvua mediakulttuurissa	159
Kasvatusta mediakulttuurissa	161
Lapset kulttuurintuottajina	162
Kerrotaan tarinoita - jäsenetään maailmaa	164
Elokuva-analyysi	167
Lasten elokuvat kertovat	168
Lasten ja aikuisten maailmaa näkyvissä	170
Turvallista todellisuuden käsittelyä	173
Mediakasvatus globaalin vastuun edistämässä.....	179
Globalisaatio välittyneen viestinnän yhteisummana.....	179
Mediakasvatus osana länsimaista ajattelua.....	181
Mediakulttuurin prosessit.....	185
Koulutuksen tehtävä.....	191
Kohti mediakasvatuksen globaalia agendaa.....	193
Lopuksi.....	195

I. JOHDANTO

"Mutta voitaisiinko ajatella tutkimuksen olevan ennen kaikkea todellisuuden (älyllistä, tunteellista, kehollista...) ihmettelyä sosiologisen mielikuvituksen hengessä? Siis sellaista, jossa kaikenmoiset kokeilut olisivat paitsi sallittuja myös toivottavia. Eikö tällaista sosiologisen mielikuvituksen harjoittamista voitaisi aloittaa hyödyntämällä ensin omaa kokemusta ja sen "todistusvoimaa" ja edettäisiin tästä sitten käyttämään kriittisesti ja valikoivasti muiden esittämiä olemassa olevia ideoita, käsitteitä ja teorioita." (Suoranta 2008c, 82).

Toivottavasti voitaisiin, sillä tapailen tutkimuksessani tuon kaltaista sosiologisen, tai paremminkin mediakasvatuksellisen mielikuvituksen harjoittamista, oman kokemuksen hyödyntämistä ja teoretisointia kokoomalla yhteen viimeisen reilun kolmen vuoden aikaisen toimintani mediakasvatuksen tutkimuksen, opettamisen, organisoinnin, suunnittelun ja materiaalin tuotannon parissa pääosin Mediamuffinssi-nimisessä valtakunnallisessa mediakasvatushankkeessa. Vuosien varrella erilaisissa työtehtävissä opettajana, kouluttajana ja tutkijana sekä viimeisimpänä mediakasvatuspäällikön viittaa sovittaneena, alan uskoa olevani mediakasvatuksen sekatyöläinen. Mikään näistä rooleista ei yksinään ole tuntunut omalta. Pikemminkin tunnen samaistuvani sosiologi Zygmunt Baumanin esittämään "kuljeskelijaan" tai olevani "kulkuri" mediakasvatuksen kentällä:

"Kulkurilla ei ole matkasuunnitelmaa - reitti muotoutuu pala palalta. Jokainen paikka on kulkurille vain välipysäkki, mutta koskaan hän ei tiedä, kuinka pitkään aikoo missäkin viipyä: se riippuu asukkaiden vieraanvaraisuudesta ja kärsivällisyydestä, mutta myös muista paikoista kantautuvista, uusia toiveita herättävistä uutisista. Kulkuri valitsee kulkusuuntansa vasta tienhaarassa. -- Minne tahansa kulkuri menee, hän on aina muukalainen. Koskaan hän ei voi olla "paikoilleen asettunut", "juurillaan", koska hänen saapumisensa muisto on liian tuore, eikä kukaan ole unohtanut, että hän on ollut aikaisemmin

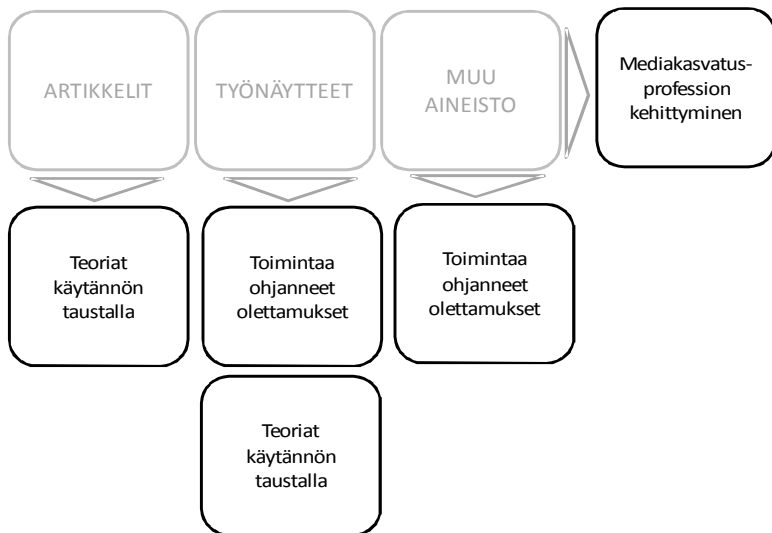
jossakin muualla. Siksi hänen onkin parempi olla liiaksi tottumatta paikkaan." (Bauman 1994.)

Tutkimuksessani kuljen kulkurin jäljillä, seuraan askeleita ja selvitan tienhaarat, paikat ja asettumiset, pyrkimyksenä kartoittaa, ymmärtää ja tehdä ymmärrettäväksi kappale yhden mediakasvattajan kulkua. Kirjoitan matkakertomuksen, piirrän karttaan kulkurina kulkemani reitin ja siten teen näkyväksi osan mediakasvattajan kasvuprosessistani.

Tutkimustehtävä

Tutkimustehtävä kysymysmuodossa:

Mitä teorioita ja olettamuksia on havaittavissa mediakasvatuksen käytännön toteutuksen ja materiaalityönnön taustalla, ja miten mediakasvatuksellinen professioni on kehittynyt niitä työstäessä?



Kuva 1: Tutkimuskysymykset ja aineisto

Tutkimustehtävään pureudun analysoimalla valtakunnallisessa Mediamuffinssi-hankkeessa tekemääni oppimateriaalia eli kolmea Mediametkaa! -kirjaa sekä samaan aikaan kirjoittamaani neljää tieteellistä artikkelia. Kirjojen ja artikkeleiden lisäksi käytän aineiston tukena hankkeen suunnitteluasiakirjoja, selvityksiä ja raportteja sekä omia muistiinpanojani tuolta ajalta.

Tutkimukseni keskeinen tehtävä on kysyä, mitkä ennakko-oletukset ja teoriat ovat ohjanneet mediakasvatushankkeen teemoja eli miksi on kirjoitettu niin kuin on kirjoitettu. Tähän kysymykseen on sisäänrakennettu kolme asiaa: tiedon sosiologisesti on kiinnostavaa tietää, miten virallisten asiakirjojen tavoitelauseista johdetaan käytännön mediakasvatuksen ohjenuoria, millaisten teorioiden kanssa on keskusteltu oppimateriaalia tuotettaessa ja millaisiin itsestäänselvyyksiin tai olettamuksiin tässä toiminnassa on nojaututtu.

Tavoittelen kehittävän työntutkimuksen ja käytäntöpainotteisen tutkimuksen ideoita soveltaen oman työn ”toisin näkemistä”, käytännön teoretisointia, ymmärtämistä ja tutkimuksellista kehittämistä (Engeström 1995; Aura ym. 2001; Toikko & Rantanen 2009). Lähdän liikkeelle eräästä mediakasvatuksen viime vuosien käytännöstä, Mediamuffinssi-hankkeesta, ja päädyn tämän käytännön teoreettisesti eriteltyyn pohdintaan, unohtamatta siinä rinnan kulkenutta omaa kulkurin kehityspolkuani.

Tutkimuksen rakenne

Tutkimus rakentuu neljästä osasta: I Johdanto, II Kohti käytännön teoriaa, III Mediakasvattajaprofession tarkastelu ja IV Liitteet. Ensimmäisessä osassa eli johdannossa esittelen tutkimustehtävän ja -menetelmät. Toisessa osassa tarkastelen tutkimusaineistoa eli työnäytteitä ja artikke-

leita sekä niiden analyysia. Kolmannessa osassa kartoitan mediakasvat-
tajaprofession kehityspolkua Brookfieldin (1995) neljän kriittisen ref-
lektion linnin avulla ja lopussa kokoan tutkimuksen tulokset. Neljäs osa
sisältää artikkelit ja Mediametkaa!-kirjat.

Menetelmällinen kehys

Sosiaalipsykologian teoreetikko Klaus Weckroth kirjoitti kerran:

"Miten käyttää ja kehittää ongelmaratkaisukykyä, jos mielenkiinnon kohteessa ei ole ongelmia, joihin tarttua? Käytäntö on käytäntöä ja täynnä erilaisia ongelmia, mutta varsin monet teoriat ovat yksinkertaisesti liian hyviä ja valmiita. Ne eivät pane ajatuksia eivätkä mielikuvitusta liikkeelle." (Weckroth 1995, 181.)

Mediakasvatuksessa teorioiden hyvyys tai valmius tuskin on ongelma, sillä tutkimusalueella ei ole olemassa suuria teorioita, korkeintaan joukko lähitieteenaloilta lainattuja tai sovellettuja teoreettisia näkökulmia. Sellaisia perus- tai lähitieteenaloja, joista mediakasvatuksen tutkijat ammentavat teoreettisissa kysymyksissä ovat ainakin viestintä- ja kasvatustieteet (ks. Kotilainen & Suoranta 2005, 73). Mutta kuten näiden alojen tutkijat Sirkku Kotilainen ja Juha Suoranta huomauttavat, mediakasvatus on luonnostaan monitieteistä eikä sen tarkkaa lokerointia kannata ehkä edes yrittää:

"Mediakasvatusta on vaikea pitää vain media- tai kasvatustieteellisenä tutkimuksena, sillä tutkimusta tehdään myös sellaisissa perustieteissä kuin sosiologia, sosiaalipsykologia, psykologia, kirjallisuustiede ja kauppatieteet. Mediakasvatuksellista tutkimusta tehdään myös sellaisilla ilmiökeskeisillä tutkimusalueilla kuin lapsi- ja nuorisotutkimuksessa, kulttuurintutkimuksessa, elokuvatutkimuksessa, tieto- ja viestintäteknologian tutkimuksessa, taidekasvatuksen tutkimuksessa, informaatiotutkimuksessa ja kuluttajatutkimuksessa. Tarkkaa lokerointia alan sijoittumiseksi tietylle tieteenalalle on turha yrittää. Ensin on yhdistettävä mediakasvatuksesta kiinnostuneet ihmiset, tehtävä alan tutkimusta ja ar-

voitava sitä. Vasta sitten on mahdollista pohtia mediakasvatuksen tieteentamääritelmää. Esitämmekin alan väljäksi työmääritelmäksi seuraavan: Mediakasvatus on "hybriditieteenala", jolle mediakulttuurin ja -yhteiskunnan ilmiöt, muodot ja käytännöt tarjoavat jatkuvasti uusia monitieteisen ja ilmiökeskeisen tutkimuksen kohteita, joita voidaan lähestyä sekä empiirisesti ja käsitteellis-teoreettisesti että näitä tutkimusotteita yhdistäen." (Kotilainen & Suoranta 2005, 74.)

Toisaalta teoreettisia näkökulmia voidaan tislata myös erilaisista mediakasvatuksen käytännöistä, eli ikään kuin "alhaalta ylös", tai aineistolähtöisesti. Nämä, erilaisista käytännöistä tutkijoiden teksteissään rakentamat teoreettiset näkökulmat tai varovaiset yleistyksen ja tulkinnot eivät varmaankaan sellaisinaan anna valmiita ratkaisuja mediakasvattajille heidän monissa käytännöllisissä kysymyksissään, mutta ne voivat opettaa näkemään toisin, löytämään käytäntöjä yhdistävän uuden näkökulman tai kirkastaa tai jalostaa joitain jo käytössä ja olemassa olevia näkemyksiä ja käytäntöjä. Tässä mielessä mediakasvatuksen teoretisointi muistuttaa enemmän Weckrothin mainitsemaa ajattelua kuin teorian tekemistä:

"Anekdootit, oma ääni, kriittisyys ja epäily. Sitäkö se teoria on? Tuskin – ainakaan pelkästään. Oikeastaan puhuisinkin mieluummin ajattelusta kuin teoriasta tai teorioiden tekemisestä." (Weckroth 1995, 180.)

Kasvatustieteellisellä kielellä kyse on kriittisyyteen pyrkivästä reflektiosta (Brookfield 1995), joka parhaimmillaan liittyy oman työn ja ammattitaidon kehittämiseen.

Tutkimusote on käytännöstä lähtevä (ks. Aura ym. 2001) ja siinä on kehittävän työntutkimuksen piirteitä (ks. Engeström 2002). Tutkimuksen teoreettinen pohdinta, ajattelu, rakentuu edellä mainitulla tavalla "alhaalta ylös". Analysoitavana on kolme toimittamaani Mediametkaa!-kirjaa ja neljä kirjoittamaani tieteellistä artikkelia mediakasvatuksen käytännön toteutuksesta. Tutkimuksessa rakennetaan kirjojen ja artikkelei-

den teemoista, sekä niitä kirjoittaessa ja eritoten lukiessa syntyneistä oivalluksista, ymmärrystä tehdystä. Molempia aineistoja tarkastellaan sisällönanalyysin keinoin. Mediakasvatuksellista kasvuprojektia selvittää Brookfieldin (1995) neljän kriittisen reflektion linssin avulla.

Tutkimuksellinen kehittämistoiminta

Tutkimuksellinen kehittämistoiminta on tiedontuotantoa, jonka tiedonintressi nousee käytännön toiminnasta ja rakenteista (Toikko & Rantanen 2009, 22). Siinä pyritään tuottamaan perusteltua tietoa ja konkreettisia muutoksia, samoin kuin seuraavissa luvuissa esiteltävissä käytännöstä lähtevässä tutkimustavassa ja kehittävässä työntutkimuksessa, joita voidaan tarkastella tutkimuksellisen kehittämistoiminnan suuntauksina.

Suurelta osin tieto syntyy aidoissa toimintaympäristöissä, jolloin se nousee käytännön toiminnasta ja tarpeesta ratkaista käytännön ongelmia. Käytännön tiedon tuottajat ovat moninaisia. Käytäntö itsessään on uuden tiedontuotannon paikka ja ympäristö, eli tieto syntyy toimintakohteessaan. Tällaisen tiedon on oltava yhteiskunnallisesti kestävää ja se niveltyy sosiaalisiin konteksteihin. (Toikko & Rantanen 2009, 42–44.)

Kehittämisellä tavoitellaan muutosta. Kehittämistoiminnan ja tutkimuksen intressit saattavat poiketa toisistaan – kenen intressejä muutos palvelee ja kenen ehdoilla kehitetään. Tällöin ollaan tekemisissä keskeisen tutkimukselliseen kehittämistoimintaan kietoutuvan metodologisen seikan kanssa. (Toikko & Rantanen 2009, 44–48.) Tämänkin tutkimuksen kohdalla intressiristiriidat ovat mahdollisia, onhan kiinnostuksen kohteena mittava, monen toimijan yhteistyönä toteuttama ja yhteiskunnan rahoittama valtakunnallinen mediakasvatushanke. Ristiriitoja ja intressejä lieventäneen sekä hankkeen päättyminen että tutkimuksen henki-

lökohtainen ote. Tutkimuksessa yleinen ja henkilökohtainen kiinnostus hanketta kohtaan kietoutuvat toisiinsa.

Tässä tutkimuksessa korostuvan reflektiivisen prosessorientoituneen lähestymistavan mukaan uutta tietoa syntyy koko ajan toiminnan kuluessa ja uusi tieto ohjaa toimintaa. Kehittämiseen ja todellisuuden heijastamiseen tarvitaan peili, jollaisena voidaan käyttää esimerkiksi teoreettisia käsitteitä, vuorovaikutusta, väittämiä tai melkein mitä tahansa todellisuutta heijastavaa objektia. (Toikko & Rantanen 2009, 49–50.) Todellisuutta heijastavina peileinä on käytetty tässä tutkimuksessa mediakasvatuksen teoreettisia käsitteitä ja Brookfieldin neljää kriittisen reflektion linssiä.

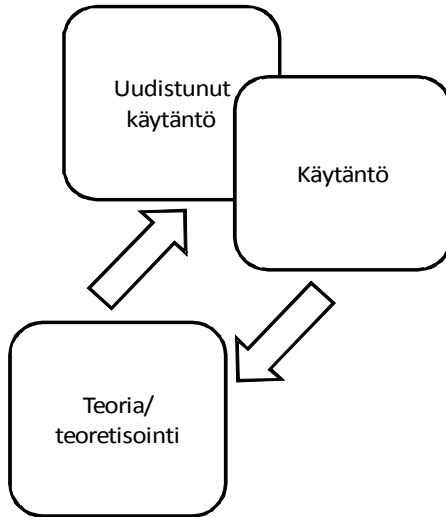
Kehittämisen prosessi muodostuu neljästä tehtävästä: perustelu, organisointi, toteutus, arviointi ja levittäminen. Se voidaan hahmottaa eri tavoin. Kehittämisen prosessin perustelussa kerrotaan mitä ja miksi kehitetään. Toiminnan organisoinnissa esitetään kuka tekee mitäkin ja millä resursseilla. Kehittävä toiminta on ideointia, kokeilua ja konkreettista tekemistä. Arvioinnissa puntaroidaan kehittämisen perusteluja, organisointia ja toteutusta. Siinä tehdään oppimisprosessi näkyväksi ja tuotetaan tietoa kehitettävästä asiasta. Tulokset pyritään myös levittämään koulutuksella tai muilla keinoin. (Toikko & Rantanen 2009, 56–64.) Tässä tutkimuksessa kehittämisen prosessia on hahmoteltu sekä kaksisuuntaisena lineaarisena mallina, jota on havainnollistettu kuvassa 1 sivulla 14, että syklimuotoisena, kuten kuvat 2 ja 3 sivuilla 21 ja 23 esittävät.

Käytäntöjen teoriapitoisuus

Käytäntö on toisinaan nähty teorian vastakohtana ajattelematta, että teoria rakentuu käytännössä (Aura ym. 2001, 33).

”Käytäntö on se, mikä motivoi tutkimuksen ja tieteen. Käytäntö on myös päämäärä, jota varten kaikki järjestelmällisyyden pyrkimykset ovat olemassa. Tarkoituksenamme on löytää jotakin arvaamatonta aikaisempaan käytäntöön nähden. (...) Käytännön ongelmat saavat yleensä ratkaisunsa: pohdinnat, sovellutukset ja perusteet pulppuavat suoraan käytännöstä. Ratkaisut muuttavat aina ja heti laadullisesti tapaa, jolla me suhtaudumme käytäntöön. Tämä on olennainen lähtökohta kaikille tutkimuksellisille asenteille.” (Varto 2000, 159–160.)

Tutkimustani luonnehtii oman ammattitaidon ja työkäytäntöjen kehittäminen. Minkä tahansa käytännön teoretisointi voi syventää sen ymmärtämistä ja synnyttää toimivampia käytäntöjä. Tämän voi nähdä kehänä, jossa teoria tai teoretisointi antaa käsitteellisiä välineitä esimerkiksi mediakasvatuksen käytännön uudistamiseen ja teoriaperustan kehittämiseen. (Aura ym. 2001, 21, 33.) Sekä käytännöstä lähtevä teoretisoinnin ja kehittämisen että kehittävän työntutkimuksen kehä (Engeström 2002) pyrkii uudistamaan käytäntöjä teoretisoimalla. Käytännöstä lähtevä tutkimustapa luonnehtii tämän tutkimuksen päämääriä ja tutkimusotetta. Tutkimus on nähtävissä myös kehittävänä työntutkimuksena.



Kuva 2: Käytäntö - teoria/teoretisointi - käytäntö -kehä

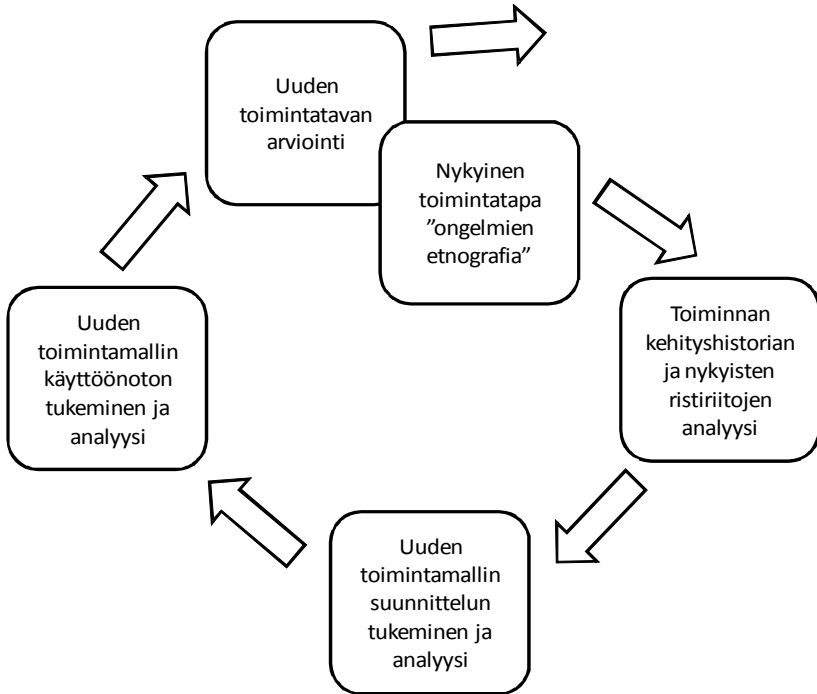
Käytännöstä lähtevässä tutkimuksessa on ainakin kaksi tutkimustapaa, käytäntö- ja suunnittelupainotteinen tutkimustapa, joista tämä tutkimus edustaa ensimmäistä. Suunnittelupainotteisessa tieto (knowledge) ja tietäminen (knowing) muotoutuvat käsitteellisten, käytäntöä teoretisovien elementtien ja materiaalistien elementtien, kuten suunnitelmien, monimuotoisessa dialogissa. Käytäntöpainotteisessa tutkimustavassa kiinnostuksen kohteena on käytäntö ja alan käytännön teoriapitoiset jäsenyydet, rutiinit, tavat ja tottumukset sekä erilaiset näkemisen tavat, kulttuuriset muodot ja sosiaaliset rakenteet. Tutkija, tässä tutkimuksessa mediakasvattaja, lähestyy omaa käytäntöään jäsentäen sen teoreettisia ja

muuta tapoja ratkaista kysymyksiä. Ajattelun perusta voi löytyä yleisistä pohdinnoista tai alan aiemmasta tutkimuksesta ja erityistietämyksestä. Tutkimus rakentuu näistä pohdinnoista sekä niiden reflektoinnista ja teoretisoinnista. Tutkimuksessa abstrahoitunut yleinen tieto voidaan johtaa takaisin käytäntöön, käytännölliseksi tiedoksi. (Aura ym. 2001 36–37.) Kolb (1984) havainnollistaa tämän kaltaista käytännön kokemukseen perustuvaa oppimista kokemuksellisen oppimisen kehämallissaan neljänä askeleena: konkreettinen kokemus, havainnointi ja harkinta, abstraktien käsitteiden muodostaminen ja neljäntenä abstraktien käsitteiden ja yleistysten muodostaminen, mikä johtaa uusiin kokemuksiin.

Kehittävän työntutkimuksen piirteitä

Tutkimuksessani on nähtävissä piirteitä kehittävästä työntutkimuksesta. Kehittävässä työntutkimuksessa tutkimuksen tehtävänä on tuottaa työntekijälle konkreettista havaintoaineistoa omasta työstä ikään kuin peiliksi, joka auttaa erittelemään ja arvioimaan toimintatapoja sekä asettaa hänelle tehtäviä työn analysoimiseksi ja uuden toimintamallin muodostamiseksi ja soveltamiseksi. Lisäksi tutkimus muovaa ja tarjoaa käsitteellisiä välineitä annettujen tehtävien suorittamiseksi. (Engelström 2002, 126–127.)

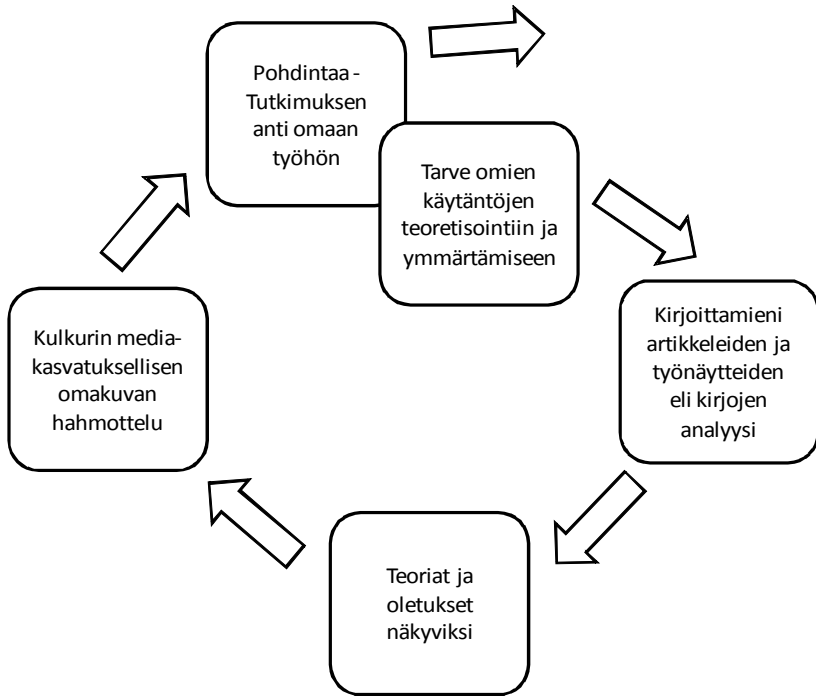
Kehittävässä työntutkimuksessa tutkimusote on reflektiivinen ja tutkijan rooli kolminainen; puuttua tapahtumiin, tallentaa ja eritellä niitä sekä arvioida omia tekoja ja tulkintoja reflektiivisesti. Kuten tässä tutkimuksessa tapahtuu, työntekijä voi tehdä myös tutkimusta, laatia uusia malleja ja raportoida niiden toteutumisesta. Keskeistä on tutkittavien osallistaminen, heidän aktiivinen roolinsa. Prosessi on nähtävissä koulutusprosessina. (Engeström 2002, 124–129.)



Kuva 3: Kehittävän työntutkimuksen vaiheet (Engeström 2002, 128)

Syklimallia hyödyntävää työntutkimusta voidaan toteuttaa hyvin eria-asteisella intensiteetillä. Puhtaasta kehittävästä työntutkimuksesta ei ole tämänkään tutkimuksen kohdalla kyse, vaan kehittävän työntutkimuksen sykli hahmottuu tutkimuksen taustalla ja se on löydettävissä myös mediamuffinssimateriaalien tuotantoprosessin taustalta.

Sykli on tutkijan työväline hahmottaa työn kokonaiskehitys ja yksittäisten asioiden merkitys kokonaisuudessa. Ensimmäinen vaihe, alkutilan ja ilmiongelmien kuvaus, on alkusysäys tälle tutkimukselle. Siinä on tarve ja tahto nähdä oman käytännön työn taakse, teoretisoida sitä ja lisätä ymmärrystä tehdystä. Tutkimuksessa tätä alkutilan ja ilmiongelmien kuvausta edustaa johdanto, johon oman lisänsä tuovat artikkelit ja työnäytteet. Toinen vaihe eli toiminnan kehityshistorian ja nykyisten risiiriitojen analyysi on tutkimuksessa artikkeleiden ja työnäytteiden analyysi. Uuden toimintamallin suunnittelun mahdollistaa analyysin tuloksena hahmottunut teoriatausta, olettamukset ja mediakasvatuksellisen omakuvan tarkastelu. Tutkimuksen kolmannessa osassa hahmotellaan sitä mediakasvatuksellista kehityskaarta, jota vasten muutos on mahdollinen ja näkyvissä, arvioidaan tämän tutkimusprosessin vaikutuksia ja koko tutkimusprosessia. Erityisesti uusien toimintatapojen ja tutkimusprosessin merkitys tulee arvioitavaksi omassa työssäni eli siinä, mitä ja miten se vaikuttaa omaan työskentelyyni mediakasvatuksen parissa tulevaisuudessa.



Kuva 4: Kehittävän työntutkimuksen vaiheet tähän tutkimukseen sovellettuna

Kriittinen reflektio oman työn kehittämisessä

Oman toiminnan pohdinta ja siitä keskustelu auttaa tiedostamaan omat arvot ja jäsentämään ja muuttamaan teorioita, jotka ohjaavat arkityötä. (ks. May 1993, 120–121; Syrjälä 1995, 26–28; Heikkinen & Jyrkämä

1999, 26–29.) Tällöin ihminen tuottaa omalla toiminnallaan tietoa, jota käsitteellistetään. Denicolo (1996) tarkoittaa tutkivalla opettajalla sellaista opettajaa, joka asettaa kasvatuksellisia tutkimusongelmia ja yrittää ratkoa niitä omassa työssään. Hänen mielestään tulevaisuuden opettajien reflektointikykyä sekä teorian ja käytännön yhteen sovittamista on parhaiten mahdollista tukea opettajankouluttajien tekemällä, teorian ja käytännön linkittävällä, tutkimuksella. Tutkimusotteeni on liitettävissä pragmatistiseen traditioon, jossa tietoa tuotetaan omalla toiminnalla vuorovaikutuksessa omiin työkäytäntöihin (ks. Venkula 1993, 6–7, 61–62.) Toiminnalla tarkoitan tässä tutkimuksessa toimintaani eri tehtävissä mediakasvatuksen parissa ja siitä syntynyttä tietoa, joka on tutkimuksessa kiteytetty työnäytteisiin ja artikkeleihin. Tiedon tuottamisessa on keskeistä reflektiivisyys.

Reflektio (reflection) on omien uskomusten oikeutuksen tutkimista erityisesti toiminnan suuntaamiseksi ja ongelmanratkaisussa käytettävien strategioiden ja menettelytapojen toimivuuden uudelleen arvioimiseksi (Mezirow 1995a, 8). Reflektoiden on mahdollista tarkastella uskomuksien vääristymiä ja ongelmanratkaisun mahdollisia, ja jo tehtyjä virheitä. Reflektoiden arvioimme, miten ja miksi olemme havainneet, ajatelleet ja tunteneet tietyllä tavoin, emme niinkään sitä, miten toimia parhaiten. Kyse ei ole vain arvioimisesta ja tiedostamisesta, vaan myös toiminnasta. Toimintaa ilman reflektiota Freire (2005, 95–96) pitää aktiivisena, ja reflektiota ilman toimintaa verbalismina. Deweyn (1985) reflektiivinen ajattelu tarkoittaa sekä ongelmanratkaisua ja pohdintaa että sitä, mihin tieto tai uskomus perustuu, ja mitä sen noudattamisesta seuraa. Reflektoidessa pyritään ratkaisemaan jokin tieteellinen tai käytännöllinen ongelma. Ongelma ei välttämättä ole alunperin selkeä vaan toisinaan vasta sen ratkaiseminen määrittää ja näyttää ongelman kokonaisuudessaan. Reflektiivisessä prosessissa on kaksi osaa: ensimmäisenä

hämmennyksen, epäroinnin ja epäilyn tila ja toisena etsimisen tai tutkimisen vaihe, jolloin etsitään lisää faktoja tukemaan tai kyseenalaistamaan uskomuksia. (Dewey 1985, 185–189.) Omassa tutkimuksessani ensimmäinen epäilyn tila oli läsnä työnäytteitä ja artikkeleita työstäessäni. Etsimisen ja tutkimisen vaihe on tämä tutkimus, jossa rakennan teoreettista kehystä työnäytteiden ympärille selvittäen ja kyseenalaistaen tehtyjä ratkaisuja ja valintoja.

Collier (1999, 174) pitää reflektointia pedagogisen ajattelun keskeisenä elementtinä ja jakaa sen kolmeen kategoriaan 1) tekniseen rationaalisuuteen, jossa keskitytään henkilökohtaiseen kokemukseen, ja jossa korostuu kasvatuksellisten tietojen ja taitojen tehokas soveltaminen, 2) käytännön toimintaan, jossa reflektiot koskevat tyypillisesti jotakin ongelmaa tai opetuksen piirrettä ja 3) kriittiseen reflektointiin, jossa kyseenalaistamalla mennyttä ja nykyistä toimintaa syntyy tarve pohtia ammatillisia valintoja tulevaisuutta silmällä pitäen. Mezirow (1995) esittää reflektiolle saman suuntaiset kolme tehtävää: toiminnan ohjaaminen, tuntemattoman jäsentäminen kokonaisuudeksi ja aiemman tiedon uudelleenarviointi. Kriittisellä reflektiolla hän tarkoittaa omien ennako-oletusten arviointia ja näiden oletusten lähtökohtien ja seuraamusten tutkimista eli niiden ennako-oletusten arvostelua, joille uskomukset rakentuvat. Itsereflektiossa hän korostaa omien ongelmanasettamistapojen ja merkitysperspektiivien arviointia. (Mezirow 1995a, 8–9; 1995b, 17.) Tämä tutkimus sijoittuu Collierin ensimmäiseen ja kolmanteen kategoriaan. Tarkasteltavana on tutkijan henkilökohtainen kokemus ja kasvatuksellisen tietouden soveltaminen suhteessa menneeseen, jo tehtyihin valintoihin, pyrkimyksenä kehittyä ammatillisesti ja lisätä ymmärrystä tulevaa varten. Kriittistä reflektointia on paitsi mediakasvatuksellisen kasvuprosessin, myös työnäytteiden ja artikkeleiden tarkastelus-

sa, kun selvitetään niiden taustalla olevia oletuksia ja oletusten lähtökohtia.

Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi, jota tutkimuksessa käytän, on nähtävissä sekä yksittäisenä metodina että teoreettisena eri analyysikokonaisuuksiin liitettävänä kehyksenä. Suurin osa laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä perustuu sisällönanalyysiin, jos se ymmärretään väljänä teoreettisena kehyksenä. Puhuttaessa sisällönanalyysista yksittäisenä menettelytapana, voidaan tarkoittaa niin sisällön analyysia kuin sisällön erittelyäkin. Termejä käytetään sekä synonyymeinä että kahdessa eri merkityksessä. Sisällön erittelystä puhuttaessa tarkoitetaan kvantitatiivista dokumenttien (eli lähes minkä tahansa kirjalliseen muotoon saatetun materiaalin) analyysia, jossa kuvataan määrällisesti jotakin tekstin tai dokumentin sisältöä. Analyysilla puolestaan tarkoitetaan sanallista tekstin sisällön kuvausta. Sekä erittelyä että analyysia on mahdollista käyttää samassa aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93, 105–109.) Sisällönanalyysin voi nähdä siis kehittyneen sekä kvalitatiiviseen että kvantitatiiviseen suuntaan (Vanhanen-Nuutinen 2001). Pietilä (1973, 53) esitti samaa kolme vuosikymmentä aiemmin:

"-- sisällön erittelystä tiedot voidaan kerätä sanallisessa muodossa, sanallisina ilmaisuina tai sitten määrällisessä muodossa, luokiteltuina ja tilastoituina".

Määrällisen ulottuvuuden kuvaamiseen Eskola ja Suoranta (1998) käyttävät ilmaisua "*tilastollinen sisällön erittely*". Tässä tutkimuksessa lähestytään laadullista aineistoa sekä määrällisesti että sanallisesti eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien ja tiivistäen.

Käsillä olevassa tutkimuksessa pyritään rakentamaan sisällönanalyysin keinoin malli tai malleja, jotka esittävät tutkittavaa ilmiötä, mediakasvatuksen käytäntöä, tiivistetyssä ja yleisessä muodossa, ja joiden avulla tutkittava ilmiö on käsitteellistettävissä (Kyngäs & Vanhanen 1999, 3). Tulokset saattavat jäädä helposti löydösten raportoinniksi. Sisällönanalyysilla aineisto saadaan järjestetyksi johtopäätösten tekoa varten, mutta yksinomaan sen avulla ei voida tehdä johtopäätöksiä. Tutkimuksen tekijän on tuotettava analyysinsä viisaus. Sisällönanalyysi ikään kuin tuottaa raaka-aineet teoreettiseen pohdintaan, joka tapahtuu tutkijan järjellisellä ajattelulla. (mm. Grönfors 1982, 161; Tuomi & Sarajärvi 2002, 102.)

Ensimmäinen vaihe aineiston analysoimisessa on analyysirungon muodostaminen. Sen laatimisen lähtökohdaksi voidaan ottaa esimerkiksi tutkijan esiymmärrys tutkittavasta aineistosta, aikaisemmin tehdyt tutkimukset ja niiden tulokset, asiantuntijoiden aikaisempi teoria asiasta tai näiden yhdistelmät. Tässä tutkimuksessa oli käytössä kaksi analyysirunkoa, joista toinen syntyi pääosin aikaisemmin tehdyn tutkimuksen ja sen tulosten pohjalta, osin myös tutkijan esiymmärryksen ja olemassa olevan teorian tuloksena. Toinen rungoista rakentui aineistolähtöisesti.

Laadullisen aineiston sisällönanalyysi on mahdollista toteuttaa joko teoria- tai aineistolähtöisesti. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissa aineiston luokittelu perustuu aikaisempaan teoriaan, teoreettiseen viitekehukseen tai käsitejärjestelmään, joiden ilmenemistä konkretiassa tarkastellaan. Lähtökohtana voivat olla myös tutkijan ennakkokäsitykset tutkittavasta ilmiöstä. (mm. Catanzaro 1988; Miles & Huberman 1994; Polit & Hungler 1997; Latvalan & Vanhanen-Nuutisen 2001, 30 mukaan; Tuomi & Sarajärvi 2002.) Tämä toteutetaan etsimällä aineistosta systemaattisesti analyysirungon mukaisia ilmauksia, analyysiyksiköitä. Väljään analyysirunkoon voidaan poimia aineistosta sekä analyysirunkoon

kuuluvat että rungon ulkopuolelle jäävät asiat, kun taas analyysirunгон ollessa strukturoitu aineistosta kerätään vain analyysirunkoon sopivat asiat ja muut jätetään tutkimuksen ulkopuolelle (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116).

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta käsin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95, 97, 116.) Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa on kolme vaihetta. Pelkistämävaiheessa aineistosta tiivistetään olennainen ja karsitaan epäolennainen pois. Näistä olennaisuuksista etsitään ja ryhmitellään seuraavassa vaiheessa eli ryhmittelyssä samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Kukin ryhmä eli luokka nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Kolmannessa vaiheessa yhdistellään ryhmittelyssä muodostuneita luokkia niin pitkälle kuin mahdollista ja muodostetaan teoreettisia käsitteitä tutkimuksen kannalta olennaisesta tiedosta. Tällöin empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–115.)

Käytän tutkimuksessani sekä aineistolähtöistä eli induktiivista että teorialähtöistä eli deduktiivista sisällönanalyysia. Työnäytteitä eli kirjoja analysoitaessa käytän teorialähtöistä analyysitapaa, kun taas artikkeleissa analyysi on lähempänä aineistolähtöistä.

Analyysiyksikön määrittelyyn vaikuttavat aineiston laatu ja tutkimustehtävä. Usein käytettyjä yksiköitä ovat sana tai sanayhdistelmä, lause tai sen osa tai ajatuksellinen kokonaisuus, joka voi olla yksi virke tai koostua useasta virkkeestä. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 25–26.) Tässä tapauksessa yksikkö on periaatteessa yksi sana tai sanayhdistelmä, mutta se, miten yksikkö ilmenee aineistossa voi olla ajatuksellinen kokonaisuus, joka saattaa toisinaan muodostua yhdestä tai useammasta sanasta tai virkkeestä. Toisinaan se löytyy usean virkkeen kokonaisuudesta.

II. KOHTI KÄYTÄNNÖN TEORIAA

Toinen osa on tutkimuksen empiirinen osa. Siinä teoretisoidaan mediakasvatuksen käytäntöä. Aluksi avataan Mediamuffinssi-hanketta ja esitellään aineistona olevat työnäytteet, niiden analyysi ja analyysin tulokset. Sen jälkeen keskitytään artikkelien tarkasteluun. Sekä työnäytteet että artikkelit ovat tutkimuksen liitteenä.

Tehdyn ymmärrystä työnäytteitä analysoiden

Mediamuffinssi on vuonna 2006 käynnistynyt pienten lasten eli alle kahdeksanvuotiaiden ja heidän kasvattajiensa mediataitojen kehittämiseen tähdännyt kansallinen hanke, jonka koordinointi- ja kehittämisvaihe päättyi vuoden 2007 loppuun. Hankkeen koulutukset ja materiaalin tuotanto jatkui seuraavan vuoden loppuun. Mediamuffinssin keskeisiksi toimijoiksi valikoitui kolme järjestöä: Mediakasvatuskeskus Metka, Koulukino ja Kerhokeskus – Koulutyön tuki. Lisäksi hankkeeseen kutsuttiin mukaan viranomaisia, organisaatioita ja asiantuntijoita mediakasvatuksen, kasvatuksen ja opetuksen alueelta. Hanke oli osa opetusministeriön Lapset ja media -kokonaisuutta, jonka taustalla oli Lapset ja media -toimintaohjelmaluonnos. Osallistuin hankkeen suunnitteluun ja käytännön toteuttamiseen alkuun Metkassa ja myöhemmin Aikakausmediassa työskennellessäni.

Mediamuffinssi-hankkeen tavoitteena oli parantaa lasten ja heidän vanhempiensa sekä lasten parissa työskentelevien aikuisten medialukutaitoja sekä vahvistaa heidän mediakasvatustaitojaan ja tuottaa toimivia työtapoja ja toiminnallista, lasten kehitystaso huomioivaa, materiaalia mediakasvatuksen tueksi varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetukseen sekä kerhotoimintaan. Pienten lasten mediakasvatukseen oli ennen hank-

keen käynnistymistä tuotettu vain joitain yksittäisiä materiaaleja, kuten Mediaa muruille ja Hattiaisten mediakirja, eikä mediakasvatusta oltu ulotettu järjestelmällisesti varhaiskasvatukseen (Kupiainen ym. 2006, 3). Koska muffinssimateriaali on varhaiskasvatuksessa ensimmäisiä ja laajuudeltaan ainoa laatuaan, sillä voi uskoa olevan laajempaakin merkitystä varhaiskasvatuksen mediakasvatuskäsitysten, sisältöjen, työtapojen ja tavoitteiden rakentajana.

Kuten myöhemmin esiteltävä Suonisen (2008) selvitys osoittaa, muffinssimateriaalit ovat synnyttäneet keskustelua varhaiskasvatussyksiköiden ja kuntien tasolla ja vaikuttaneet toteutetun mediakasvatuksen määrään ja laatuun sekä kasvattajien asenteisiin. Mediamuffinssi-hanke on tuottanut myös kaksi opetussuunnitelmien avausta mediakasvatukseen, toisen varhaiskasvatuksen, toisen esi- ja alkuopetuksen tarpeisiin. Aikana, jolloin varhaiskasvatuksessa työestetään yksikkö- ja kuntakohtaisia opetussuunnitelmia ja perusopetuksen puolella on uusi valtakunnallinen opetussuunnitelmakierros alkamassa, on yhteiskunnallisesti kiinnostavaa tietää, mihin tämän materiaalin sisällölliset valinnat perustuvat.

Mediametkaa!-kirjojen kuvaus

Tutkimukseni työnäytteiksi olen valinnut kolme Mediametkaa!-kirjaa: Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja, Mediametkaa! Osa 2 Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan ja Mediametkaa! Osa 3 Mediakasvatus, eettisyys ja uskonnolliset ilmiöt. Kirjasarja on osa Mediamuffinssi-hankkeen materiaalikokonaisuutta. Tässä yhteydessä pureudun nimenomaan kirjoihin, mutta kokonaiskäsityksen saamiseksi esittelen kuhunkin kirjaan liittyvää materiaalikokonaisuutta siltä osin kuin olen ollut sitä itse suunnittelemassa tai tekemässä.

Kirjasarjan kaikki kolme kirjaa ovat erilaisia sisällöltään ja rakenteeltaan. Ensimmäinen osa on "oppikirjamaisiin". Se on vuodelta 2006. Siinä selvitetään, mistä mediakasvatuksessa on kyse. Teoriatekstit ja tehtävät vuorottelevat läpi kirjan kahta asiantuntija-artikkelia lukuun ottamatta. Eri aihealueita käsitteleviä teorialukuja kirjassa on yhteensä 14. Kirjasarjan vuotta myöhemmin kirjoitettu toinen osa yhdistää teorian ja käytännön. Sen teoriaosa rakentuu yhdeksästä asiantuntija-artikkelista, kolmesta lastenmedian tekijän puheenvuorosta, kahdesta käytännön mediakasvatus toiminnan esittelystä sekä pedagogisesta osiosta. Pedagogisessa osiossa on teorian lisäksi tehtäviä mediakasvatukseen. Sarjan kolmannessa kirjassa on keskiössä opetettava sisältö eli eettiset ja uskonnolliset ilmiöt. Niitä lähestytään mediakasvatuksellisin keinoin. Kirjassa on kolme asiantuntija-artikkelia, teoriaosio mediakasvatuksesta ja eri uskontokunnille yhteisistä ilmiöistä sekä tehtäviä ja keskustelukysymyksiä uskonnollisten ja eettisten asioiden käsittelyyn mediakasvatuksen keinoin. Kirja ilmestyi 2008.

Tutkimuksessani analysoin oppimateriaalia muodostaakseni kuvaa siitä, mitkä teoriat ovat materiaalin rakennusaineina, mitkä ennako-oletuudet ovat vaikuttaneet niihin ja millaiseen mediakasvatukselliseen toimintaan valmis materiaali ohjaa. Kirjojen suunnitteluun liittyneen raportoinnin avaaminen tuo osaltaan sisältöön ja syntyyn vaikuttaneita teorioita ja olettamuksia esiin.

Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla

Kirjan ja siihen liittyvän materiaalikokonaisuuden tavoitteena on viestiä mediakasvatuksesta positiivisella ja pelottomalla tavalla. Keskeistä on lapsen oma aktiivisuus ja osallistuminen. Päämääränä on kehittää ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja, edistää median aseman ja merkityksen ym-

märtämistä sekä kehittää median käyttötaitoja. Materiaalissa on esillä myös lastensuojelullinen näkökulma. Materiaali on suunnattu sekä lasten kasvattajille että vanhemmille. Se on tehty tukemaan varhaiskasvatuksen, esiopetuksen, perusopetuksen alaluokkien ja aamu- ja iltapäivätoiminnan mediakasvatusta. (Mediamuffinssiraportti 2006.) Kirjan johdannossa kirjaa kuvaillaan

"– mediakasvatuksen käsikirjaksi kaikille kasvattajille. Sen tavoite on tarjota tietoa, kannustaa kokeilemaan käytännössä ja havainnollistaa mediakasvatuksen mahdollisuuksia. Kirjassa vuorottelevat teoria ja käytännönsovellukset." (Osa 1, 6)

Kirjan teoriaosassa avataan mediakasvatuksen käsitteitä ja ilmiöitä. Tehdävät tarjoavat esimerkkejä siitä, miten ilmiöitä voi käsitellä käytännössä.

Materiaalikonaisuuteen kuuluu Mediametkaa!-kirjan lisäksi kahdeksan kappaletta Noin kymmenen askelta -verkkomateriaaleja. Ne ovat kymmenen askeleen polkuja kirjassa käsiteltyihin mediakasvatuksen keskeisiin teemoihin ja työtapoihin. Kirjan työversiota, joka koostui Noin kymmenen askelta -materiaaleista, testattiin koulussa ja päiväkodissa keväällä 2006. Kokeilu dokumentoitiin Lintu vai sammakko -nimiseksi dokumenttielokuvaksi, jota on käytetty koulutusmateriaalina Mediamuffinssikoulutuksissa. Lisäksi kirjan sisältöjä tukemaan tuotettiin liikelelupaketti, joka sisältää kaksi thaumatrooppia ja plärrää. Ne havainnollistavat liikkuvan kuvan ihmettä. Kirja, Kymmenen askelta -materiaalit ja dokumentti julkaistiin myös ruotsiksi.

Keväällä 2006 toteutetusta kokeilusta tehtiin Reijo Kupiaisen johdolla selvitystutkimus, jossa arvioitiin oppimateriaaleja ja niiden vaikuttavuutta. Selvitystutkimuksen alustavia tuloksia hyödynnettiin kirjaa työstettäessä. Kiersin mediakasvattajakollega Anu Ruhalan kanssa kuule-

massa, näkemässä ja kirjaamassa kokemuksia materiaalin käytöstä. Muistiinpanomme ja dokumentaatiomme oli, paitsi osa selvityksen tutkimusaineistoa, myös suoraa palautetta askelmateriaalista ja näin hyödynnettävissä materiaalin kehittämisessä jo ennen virallisia selvityksen tuloksia. Samalla saimme kuulla varhaiskasvattajien ajatuksia mediakasvatuksesta, lasten mediamaailmasta ja median käytöstä sekä siitä, miten materiaali oli otettu käyttöön erilaisissa yksiköissä. Kirjan kirjoittamisvaiheessa käytössämme oli pilotointiin osallistuneiden opettajien ja ohjaajien muistiinpanot ja työsuunnitelmat sekä mediakasvatustuokioiden ja niissä syntyneiden tuotosten dokumentaatiot, jotka olivat paitsi osa tutkimusaineistoa, myös apuna ja materiaalina kirjaa suunniteltaessa ja työstettäessä.

Työstimme kirjaa neljän kasvattajan (ja äidin, kuten kirjan takakansi kertoo) voimin. Kukaan kirjoittajista ei ollut konkari kirjan tekijänä, mutta kaikilla oli aikaisempaa kokemusta oppimateriaalin työstämisestä ja mediakasvatuksesta eri kouluasteilla tai esiopetuksessa. Materiaalia tehtiin *"työnilosta ja palavasta innosta hankkeelle!"* (Omat muistiinpanot huhtikuu 2006.) Kirjasarjan esikoisen saaminen kirjan muotoon ja julkaistuksi vaati raa'an kirjoitustyön lisäksi perusteellisia perusteluja ylipäätään tuon kaltaisen kirjan ja sisällön tarpeellisuudesta ja kirjamuodon merkityksestä. Näitä perusteluja kootessani ja kirjoittaessani tulin pohtineeksi ja perustelleeksi myös hyvän ja toimivan mediakasvatusmateriaalin ja oppimateriaalin kriteerejä ja omaa käsitystäni mediakasvatuksen ja mediakasvatusmateriaalin toteuttamisesta. Perusteluiksi kirjamuotoiselle materiaalille esitin hankkeen näkökulmasta myös käytännönläheisiä perusteluja, kuten taloudellisuutta. Näin suurissa painomäärissä kirja oli huomattavasti edullisempi kuin erilliset painetut vihkoset (laskelmien mukaan ero oli 10 000 €). Lisäksi perustelin kirjaa yksittäisiä pdf-lehtisiä hallittavampana ratkaisuna, sillä olisihan *"lehtisten kan-*

siointi melkoinen urakka (ja kustannus) ja (kirjan muodossa) materiaalit saatavissa tasaisesti jakoon, ei lopu kesken tai jää varastoon.” Hankkeen näkökulman lisäksi nostin perusteluissa esiin käyttäjänäkökulman ja käytettävyyden *”käyttäjän helpompi saada kokonaisuutena haltuun materiaali, kun kaksi samanhenkistä kirjaa (eikä useampi vihkonen), kokonaisuus pysyy tallella (varhaiskasvatuksen ja koulun) yksiköissä ja (materiaalia on) helpompi käyttäjän käsitellä”*. (Omat muistiinpanot huhtikuu 2006.) Kirjassa olisi myös mahdollista esittää vihkosia paremmin mediakasvatuksen kokonaisuus. Kirjan lisäksi askelmateriaali toteutuisi joka tapauksessa ja julkaistaisiin verkkomateriaalina, jolloin kasvattajien käytössä olisi sekä printti- että verkkomateriaali.

Kirjaa on tähän mennessä jaettu yhteensä noin 12 000 kpl. Heti ilmestymisen jälkeen se toimitettiin kaikkiin alakouluihin ja päivähoidon yksiköihin, ja sitä tilattiin kirjastoihin. Tämän jälkeen kirja on ollut saatavilla erilaisissa tapahtumissa ja koulutustilaisuuksissa. Mediametkaa!-kirjan ilmestymisvuonna toteutetun Mediamuffinssikoulutuskierroksen sisältö pohjautui osaltaan kirjaan ja kirja oli osa koulutuskierroksella jaossa ollutta materiaalipakettia.

Kirjan suunnitteluvaiheessa olin kirjannut muistivihkooni "Matsku"-sanalle seuraavaa:

“-- faktaa taustalla, yleisohje miten pystyy käsittelemään asioita, monimedialainen, asiasisällöt käsittelyyn, selvää ottaminen, toiminnalliset menetelmät, helposti lähestyttävää, helppo tarttua, helposti luettavaa, viittauksia lisätietoon, Tehkää jotain! Yhdessä! Ei kyse isoista teoista!, linkkilista, kirjalista.” (Omat muistiinpanot talvi 2006)

Viimeiset kolme teemaa on nostettu esiin huutomerkkein. Näin jälkikäteen on mielenkiintoista huomata, että nämä kolme teemaa nousivat hankkeen edetessä ehkä kaikista keskeisimmiksi, lähes "mantramaisiksi" hokemiksi mediakasvatuksen olennaisuuksista.

Mediametkaa! Osa 2 Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan

Kirja rakentuu asiantuntija-artikkeleista, mediakasvatuksen projektikuvauksista sekä pedagogisesta tukimateriaalista. Asiantuntija-artikkeleissa paneudutaan lasten mediakulttuuriin, lasten omaan mediatuottamiseen, mediakasvatuksen niveltymiseen osaksi pienten lasten kasvatusta, mediaturvallisuuteen sekä median välittämiin tarinoihin. Kirjan keskeinen pyrkimys on nivoa mediakasvatuksen teoria käytäntöön. Yhdeksän tutkijaa ja muuta mediakasvatuksen asiantuntijaa kirjoittaa alle 8-vuotiaiden mediakasvatuksen keskeisistä teemoista, kuten pienten lasten medialukutaidosta tai peleistä luovuuden leikkikenttänä. Lisäksi he esittävät artikkeleissaan erilaisia tapoja lähestyä mediaa ja mediakasvatusta esimerkiksi saduttamalla, itse mediaesityksiä tekemällä, tarkastelemalla ääniä ja kuvia tai draaman keinoin. Asiantuntija-artikkelien lisäksi kirjassa esitellään projektikuvauksia käytännön mediakasvatustyöskentelystä päiväkodissa ja koulussa. Kirjan pedagogisessa osiossa on käytännön esimerkkejä, ideoita ja virikkeitä mediakasvatuksen toteuttamiseen omassa lapsiryhmässä. Kirjassa on myös lasten mediaa tekevien ammattilaisten artikkelit, joissa he kertovat niistä ajatuksista, prosesseista ja arvoista, jotka kätkeytyvät valmiiden tuotteiden taakse. Ajatus mediantuottajien mukaan ottamisesta materiaaliin syntyi silloisesta yleisestä keskustelusta median mediakasvatuksellisesta vastuusta ja samaan aikaan käynnistyneestä Tekijät ja tuottajat -projektista, jonka tavoitteena oli tukea suomalaisten lasten- ja nuorten elokuvien tekemistä ja tuottamista, markkinoinnin kehittämistä ja yleisöpohjan laajentamista sekä tukea ja rohkaista elokuvantekijöitä käynnistämään ja kehittämään lasten elokuvaprojekteja.

Kirjasarjan toisen osan tarkoitus oli nostaa keskeiseksi aiheeksi mediatarinat. Osaltaan se niin tekeekin, joskaan pyrkimys ei toteutunut aivan alkuperäisessä mittakaavassa.

”Tämä teema on valittu, koska tarinat ja kertomukset ovat aina kiehtoneet kuulijoitaan ja olleet osa lasten ja aikuistenkin arkea. Nykymedian pohjautuu erilaisiin tarinoihin, joita kerrotaan kuvien, mainoskuvien, elokuvien, pelien jne. keinoin. Tarinat ovat luonnollinen osa lapsen kasvuympäristöä ja tarinointi on lapsille luontevaa. Median ilmiötä voisi luontevasti lähestyä juuri tarinoiden kautta, koska kirjamme kohderyhmänä on alle 8-vuotiaat lapset. Kirjassa pohditaan eri näkökulmista median tarinoita, tarinan voimaa ja imua sekä sitä, miten media kertoo tarinoita ja miten ne vaikuttavat kuulijoihinsa.” (Materiaalintuotannon suunnitelma 23.4.2007)

Mediametkaa! Osa 2:n tavoitteiksi on suunnitteluvaiheessa kirjattu:

”Parantaa vanhempien ja lasten parissa työskentelevien aikuisten mediakasvatus- ja medianlukutaitoja. Antaa kasvattajille työtapoja ja toiminnallista materiaalia lasten mediakasvatuksen tueksi. Materiaalissa on kasvattajien työlle konkreettista pedagogista tukimateriaalia. Tuoda lasten mediakulttuuria esille. Vahvistaa lasten mediataitoja.” (Materiaalintuotannon suunnitelma 23.4.2007)

Suunnittelin, toimitin ja kirjoitin kirjan yhdessä kahden kollegani, Anu Ruhalan ja Leena Pentikäisen kanssa. Päävastuu toimitustyöstä oli Leenalla. Yleisosioiden lisäksi kirjoitin kirjaan artikkelin Sara Sintosen kanssa lasten omasta mediatuottamisesta otsikolla Mä keksin! Tehdään yhdessä mediakulttuuria. Artikkelissa pohditaan oman tekemisen merkitystä mediakasvatuksessa. Jälkiviisaana on helppo todeta, että kirjassa olisi ollut aineksia kahteen erilliseenkin julkaisuun. Nyt alkuperäinen ajatus teorian ja käytännön yhdistämisestä jäi puolitiehen käytössä olleen sivumäärän ja ajan rajoituksista johtuen. Asiantuntija-artikkeleista olisi syntynyt mielenkiintoinen itsenäisenkin kokonaisuutensa esimerkiksi opettajankoulutuksen tarpeisiin. Tällöin artikkeleista olisi ollut

mahdollista tehdä lähdeviittauksineen nykyversiota ”tieteellisempiä”. Toinen julkaisu olisi voinut keskittyä pedagogiseen mediakasvatuksen käytännön toteuttamista tukevaan ja innostavaan sisältöön. Tuollaisenaankin kirja on kuitenkin löytänyt lukijoita ja paikkansa, sitä käytetään muun muassa opettajankoulutuksen kurssikirjana.

Kirjan lisäksi materiaalikokonaisuuteen kuuluu Metkula-sovellus. Se on verkossa toimiva audiovisuaalisten tarinoiden tekemiseen kehitetty työkalu, jolla voi tehdä omia kuvakertomuksia ja animaatioita ja rakentaa äänimaailmoja. Opetus- ja kasvatustalon henkilöstöä on tutustutettu Metkula-sovellukseen Mediamuffinssi-koulutuksissa ja eri puolilla maata järjestetyissä Metkula-työpajoissa. Materiaalikokonaisuuden yksi osa on verkko-oppimateriaalit suomalaisiin lyhytelokuviin Ystävyys, Onni ja Ennakkoluulo sekä elokuvien käsittelyyn ohjaava Kiehtovat kuvat -toimintatuokiopaketti, joka perustui kirjasarjan ensimmäiseen osaan.

Tähän mennessä kirjasarjan toista osaa on jaettu noin 10 000 kpl. Sen sisältö oli edellisen kirjan tapaan kirjan ilmestymisvuonna Mediamuffinssikoulutusten sisällöllinen perusta. Lisäksi valtakunnallisen koulutuskiertueen asiantuntijaluennostoista useimmat olivat kirjan asiantuntija-artikkeleiden kirjoittajia. Tämä asiantuntijoiden joukko osallistui myös seuraavan vuoden koulutuskiertueen suunnitteluun.

Mediamuffinssi-hankkeen koordinaation päätyttyä 2007 Annika Suoninen teki selvityksen muffinssimateriaalien jalkautumisesta ja mediakasvatuksen toteutumisesta varhaiskasvatuksessa hankkeen aikana. Tuloksista on tarkemmin kappaleessa Muffinssimateriaalien jalkautumisen sivulta 91 alkaen.

Mediametkaa! Osa 3 Mediakasvatus, eettisyys ja uskonnolliset ilmiöt

Kirjasarjan kolmannen osan alustavissa suunnitelmaluonnoksissa pohdittiin kohderyhmäksi nuorisotyöntekijöitä, mutta yhteistyö Kirkkohallituksen kanssa muutti suunnitelmia ja kohderyhmäksi määrittyi pienten lasten kanssa toimivat opetus- ja kasvatusalalan työntekijät niin seurakunnan, koulun kuin päivähoidonkin piirissä. Uskontojen kirjon ollessa melkoinen, monikulttuuristen lapsiryhmien kanssa toimivat opetuksen ja kasvatuksen ammattilaiset joutuvat pohtimaan aiempaa tarkemmin mitä ja miten käsitellä uskonnollisia ilmiöitä. Yhteistyön tavoitteena oli tuottaa uskontokunnista riippumaton mediakasvatuksen avulla eettisiin ja uskonnollisiin ilmiöihin pureutuva materiaali.

Mediakasvatus nivoutuu kasvatuksen ja opetuksen arkeen. Se ei ole itsenäinen oppiaineensa tai orientaationsa, vaan integroiva aihekokonaisuus, jolla voidaan lähestyä eri ilmiöitä, orientaatioita ja oppiaineita. Kirjan tavoite oli paitsi antaa esimerkkejä sisällöstä lähtevän mediakasvatuksen toteuttamiseen, myös kokeilla tämän kaltaisen, tietystä sisällöstä lähtevän, materiaalin toimivuutta.

Kirjassa on kolme asiantuntija-artikkelia ja sekä uskonnollisia ja eettisiä ilmiöitä että mediakasvatuksellisia elementtejä käsittelevät osionsa. Lisäksi kirjassa on pedagogista materiaalia aihealueen käsittelyyn mediakasvatuksen menetelmin. Tuossa kirjoittamassani Mediakasvatuksellinen toiminta -osiossa käsitellään erikseen tekstejä, kuvia ja ääniä sekä näiden yhdistelmiä.

Kirjan työversiota testattiin syksyllä 2008 päiväkodissa ja koulussa. Testaus dokumentoitiin ja dokumentaatiosta tuotettiin Uskotko?-dokumentti, jota on käytetty koulutusmateriaalina Lintu vai sammakko -materiaalin tapaan. Lisäksi pilotointivaiheen työskentely dokumentoitiin valokuvin. Valokuvat ovat käytettävissä koulutusmateriaalina, kuten

myös lasten tekemät tuotokset. Kirjaa on jaettu Mediamuffinssi-koulutuksissa ja kirkon koulutustilaisuuksissa yhteensä noin 2000 kappaletta. Kirjan sisällön tueksi tehtiin keväällä 2009 Noin kymmenen askelta -materiaali.

Millaiseen toimintaan materiaali ohjaa ja mihin se perustuu

Analysoin kirjoja kahdella tavalla: tehtävätyypeittäin ja keskeisten käsitteiden osalta. Tehtävätyyppianalysilla selvitan, millaiseen mediakasvatustoimintaan materiaali ohjaa. Käsiteanalysilla tarkastelen, mihin olettamuksiin ja teorioihin materiaali pohjaa.

Tehtävätyyppiluokittelu on peräisin ensimmäisen Mediametkaa!-kirjan työversioon kohdistuneesta selvitystutkimuksesta. Luokittelu laadittiin selvitystutkimusta varten. Keväällä 2006 testattiin Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla -kirjan työversion vastaanottoa, käyttöä sekä sen innoittamaa työskentelyä. Osallistuin selvitystutkimuksen toteuttamiseen ja raportointiin. Tulokset on raportoitu julkaisussa *Mediakasvatusta alle 8-vuotiaille. Keväällä 2006 toteutetun Mediamuffinssikokeilun arviointia*. Selvityksessä kiinnitettiin huomio materiaalin tuottamaan käsitykseen mediakasvatuksesta ja materiaalin toteutukseen osana mediakulttuuria. (Kupiainen ym. 2006, 9–11.) Selvitystutkimuksessa luokiteltiin tehtävät seitsemään tehtävätyyppiin. Nämä eri tehtävätyypit kertovat, millaiseen toimintaan tehtävät ohjaavat eli millaisia pedagogisia työtapoja oppimateriaali sisältää. Luokittelurunkona käytetyt tehtävätyypit olivat *analysoiva, pohtiva, keskusteleva, toiminnallinen, tuotannollinen, suojelullinen ja julkinen*. Tätä samaista luokittelua vasten tarkastelen tässä tutkimuksessa työnäytteiden teoriaosioita ja yksittäisiä tehtäviä. Seuraavaksi esittelen tehtäväluokittelun ja aineistosta poimitut esimerkit kustakin tehtäväluokasta:

Analysoiva tehtävä ohjaa mediaesityksen analyysiin, *pohtiva* kehoittaa nimensä mukaisesti pohtimaan tai miettimään mediaesitystä.

"Etsikää tarinasta päähenkilö ja sivuhenkilöt. Onko tarinassa pahis? Keskustelkaa tarinan henkilöhahmoista. Millä tavoin tarinaneri rooli-hahmot liittyvät toisiinsa? Ovatko he esimerkiksi perheenjäseniä, ystäviä tai vihollisia keskenään?" (Osa 1, 64)

"Tutkikaa kuvakirjan kansikuvaa. Mitä siinä on kuvattuna etualalla, entä mitä näkyy taustalla? Millainen tunnelma kuvasta välittyy? Mitä muuta se kertoo? Tutkikaa kuvakirjan nimeä. Miten se liittyy kannen kuvaan? Mitä kirjan nimi kertoo kirjan sisällöstä? Ennakoikaa yhdessä, millaisia tarinoita kuvakirja voisi kannen perusteella sisältää." (Osa 1, 65)

"Tutkikaa taidekirjoista, -kuvista ja lehdistä, miten enkeleitä tai taivasta on kuvattu." (Osa 3, 48)

Keskusteleva tehtävä perustuu keskustelulle. Siinä saatetaan kehottaa keskustelemaan jostakin aiheesta tai ilmiöstä, tai ohjata keskustelua kysymyksin.

"Usko on sen näkemistä, mitä ei oikeasti voi nähdä. Keskustelkaa, mistä voi tietää, mikä mediassa on kuvitelmaa ja mikä totta? Mistä erottaa televisiossa dokumentin ja tarun entä mainoksen ja uutisen? Millaisia kokemuksia lapsilla on tarun ja toden eroista?" (Osa 3, 52)

Toiminnallinen tehtävä ohjaa johonkin toimintaan, kuten etsimään, kuvaamaan, liikkumaan, leikkaamaan, piirtämään tai näyttelemään. Toiminnallisin keinoin esimerkiksi analysoidaan ja tulkitaan mediaesityksiä ja -ilmiöitä tai tehdään niitä itse.

"Piirtäkää mediassa esiintynyt pelottava mediamörkö tai mediapöpö - keksikää tarinoita ja runoja niistä. Maalatakaa kasvoväreillä naamanne mediapöpöiksi ja -möröiksi tai sankareiksi ja eläytykää rooleihin." (Osa 1, 32)

Tuotannollinen tehtävä kehottaa tuottamaan, tekemään itse mediaesityksen.

"Tehkää varjoteatteriesitys. Yksinkertaisimmillaan se syntyy heijastamalla lamppu kohti valkeaa seinää ja liikuttelemalla vartaloa tai käsiä lampun ja seinän välissä. Näin käsien tai lasten liike ja niiden muodostamat muodot ja hahmot heijastuvat varjoina seinää vasten. Kestävä ja toimiva varjoteatteri syntyy pahvilaatikosta: leikatkaa pienehkön pahvilaatikon pohjaan aukko ja liimatkää valkoinen paperiaukon suojaksi laatikon sisäpuolelle. Maalatkää ja koristelkaa laatikon ulkopuoli. Varjoteatterihahmot voidaan leikata kartongista, niihin voidaan tehdä neulalla reikiä ja saksilla koloja. Kolojen peitoksi voi liimata erivärisiä silkkipaperia, jolloin hahmoon saadaan väriä. Valona toimii mikä tahansa lamppu, piirtoheitin tai diaprojektori. Piirtoheittimellä ja diaprojektorilla saa heijastettua erilaisia ja monen värisiä taustakuvia. Hauskoja kalvoja ja dioja voi tehdä myös itse." (Osa 1, 52)

Suojelullisessa tehtävässä on nähtävissä lastensuojelullinen ulottuvuus. Se saattaa olla esimerkiksi tietoisuuden lisäämistä, turvataitojen harjoittelua tai mediaan tutustumista yhdessä lapsen kanssa.

"Tutustukaa lapsenne mediatodellisuuteen. Mitä medioita lapsi seuraa tai käyttää kotona, päivähoitossa, koulussa, kotimatkoilla, harrastuksissa tai kavereilla? Kuinka paljon lapsella kuluu aikaa päivittäin median parissa? Kartoittakaa lapsen mediankäytön taitoja, miten hän selviää tietokoneen kanssa, miten käyttää nettiä, mitä hän ymmärtää mainoksista, tv-ohjelmista tai videoista, miten hän katselee ja ymmärtää kuvaa tai miten käyttää kännykkää? Tutustukaa lapsen suosikkipeleihin ja tv-ohjelmien sisältöihin. Selvitä, millaisilla nettisivuilla lapsesi viereilee." (Osa 1, 25)

Julkisessa tehtävässä kannustetaan julkaisemaan ja levittämään omia tuotoksia ja toimimaan julkisuudessa.

"Tehkää sarjakuvia. Ne voivat olla lyhyitä kolmen ruudun sarjakuvia eli strippejä tai sivun mittaisia pidempiä sarjakuvia. Sarjakuvassa ei tarvita sanoja tai tekstiä, pelkin kuvinkin voidaan kertoa tarina sarjakuvia voi tehdä, vaikkei osaisikaan vielä kirjoittaa. Kopioikaa valmiit sarjakuvat ja tehkää niistä oma sarjakuvalehti." (Osa 1, 49)

”Järjestäkää yhteinen ensi-ilta. Nauttikaa esityksestänne ja kutsukaa myös vanhemmat mukaan katsomaan aherruksenne tuloksia.” (Osa 2, 153)

Kuten esimerkit osoittavat, tehtävät saattavat edustaa yhtä tai useampaa eri tehtävätyyppiä. Luokittelun avulla tarkastellaan materiaalin pedagogisia työtapoja ja niiden soveltuvuutta varhaiskasvatukseen sekä pedagogista tukea ja yhteisöllisyyttä.

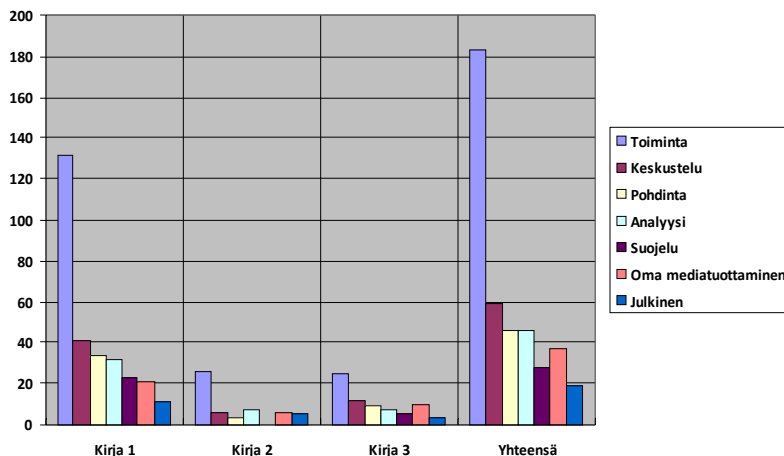
Tehtävätyyppien esiintyminen materiaalissa

Tehtävien ja teoriaosioiden luokittelu osoitti kirjojen ohjaavan vahvasti toiminnalliseen mediakasvatukseen. Ensimmäisen kirjan 214 tehtävästä toiminnallisia on 132. Kirjan 16 teorialuvusta toiminnallisuus painottuu yhdessätoista. Keskusteluun (41), pohdintaan (34) ja analyysiin (32) ohjaavia tehtäviä on kaikkia noin kolmisenkymmentä, joten ero toiminnallisuuteen ohjaavien tehtävien määrän välillä on merkittävä. Teorialuvuissa pohdinta ei painotu yhdessäkään, keskustelu sen sijaan kolmessa ja analyysi kuudessa. Kirjan tehtävistä parikymmentä käsittelee suojelullista näkökulmaa (23) ja ohjaa omaan mediatuottamiseen (21). Teorialuvuista kahdeksassa painottuu mediakasvatuksen suojelullinen näkökulma, neljässä julkisuus ja yhdessä oma mediatuottaminen. Monet tehtävistä ja teoreettisista artikkeleista tai osioista eivät olleet luokiteltavissa vain yhden tyyppin alle vaan niissä on piirteitä useammasta. Esimerkiksi omaan tuottamiseen tähtäävät tehtävät ovat usein toiminnallisia.

Kirjasarjan toisen osan 37 tehtävästä toiminnallisia on 26, artikkeleista tai teoriaosioista kymmenen. Analyysiin ohjaa seitsemän tehtävää, keskusteluun ja omaan mediatuottamiseen kuusi, julkiseen toimintaan viisi ja pohdintaan kolme. Suojelullisia tehtäviä ei kirjassa ole yhtään. Teoriaosioista oma mediatuottaminen painottuu kuudessa, analyysi ja

julkisuus neljässä, keskustelu ja suojelullinen näkökulma kolmessa ja pohdinta yhdessä.

Kolmannessa osassa toiminnallisia tehtäviä on 25 kirjan yhteensä 46:sta tehtävästä. Kymmenkunta tehtävää kannustaa keskusteluun (12), omaan mediatuottamiseen (10) ja pohdintaan (9). Analyysiin ohjaa tehtävistä seitsemän, suojelullinen ote on viidessä tehtävässä. Kirjan asiantuntija-artikkeleista ja teorialuvuista suojelullinen näkökulma painottuu neljässä, toiminnallisuus, analyysi kolmessa ja julkisuus yhdessä luvussa. Niin keskustelu, pohdinta kuin oma mediatuottaminen korostuvat kukin yhdessä teoriaasioista.



Kuva 5: Eri tehtävätyypit kirjoissa

Toiminnallisia työtapoja, keskustelua ja analyysia

Toiminnallisuus on vahvasti esillä kaikissa kolmessa kirjassa sekä tehtävien että teorian tasolla. Monen aistin kautta saatu informaatio luo pohjaa ilmiöiden ymmärtämiselle. Virallisten asiakirjojen mukaan toiminnalliset työtavat sopivat päivähoiton, esi- ja alkuopetuksen ja kerhotoiminnan arkeen ja pienten lasten opetukseen ja kasvatukseen (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, Varhaiskasvatuksen suunnitelma 2005, Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2004.) Varhaiskasvatuksen suunnitelmissa (2005) lapselle ominaisiksi tavoiksi toimia mainitaan leikkiminen, liikkuminen, taiteellinen kokeminen ja tutkiminen, joissa kaikissa on toiminnallisia piirteitä. Kirjasarjan tehtävät ohjaavat tuon kaltaiseen toiminnallisuuteen, jolloin niiden voi ajatella ainakin asiakirjojen valossa sopivan varhaiskasvatukseen. Tätä tulosta tukee myös Annika Suonisen (2008) tekemä selvitys, jossa ilmeni, että materiaaleihin tutustuneista ja käyttäneistä kasvattajista noin 90% oli niihin erittäin tyytyväisiä. Materiaalien koettiin valaisevan lasten mediakulttuuria sekä antavan käytäntöön virikkeitä ja neuvoja kiinnostavalla ja informatiivisella tavalla. Valtaosan mielestä materiaalit olivat opetuksellisesti hyviä. Tehtäviä pidettiin hyvin ohjeistettuina, helppoina toteuttaa ja lapsia kiinnostavina.

Myös (media)kasvatuksen tutkijat puhuvat toiminnallisen (media)kasvatuksen puolesta. Toiminnallisuuden merkitys korostuu, kun kyseessä ovat pienet lapset. Materiaalia voi siis pitää pienten lasten mediakasvatukseen sopivana ja heille sopiviin työtapoihin ohjaavana. Toiminnallisen, omaa mediatuottamista suosivan mediakasvatuksen juuret ovat brittiläisessä mediakasvatuksessa (ks. Buckingham 2003). Hart (1999, 9) on löytänyt kolme keskeistä tekijää toiminnalliseen mediakas-

vatustyöskentelyyn: prosessi, joka on avain oppimiseen, teorian analyysin ja käytännön työn liittyminen toisiinsa sekä käytännön työn kokoaaminen ja tuottaminen kopioinnin sijaan.

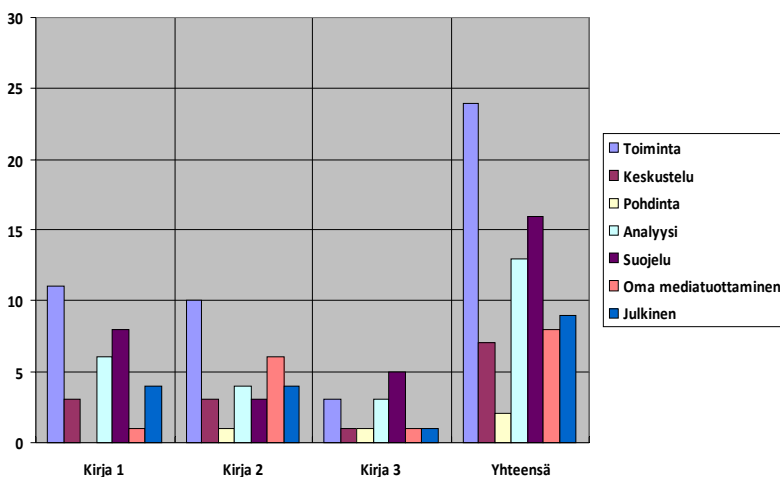
Media synnyttää kasvatukselliseen toimintaan ajankohtaisuutta, kokemuksellisuutta, yhteistyötä ja tutkivaa otetta, jotka voi tiivistää laajempaan käsitteeseen aktiivinen oppiminen. Mediakasvatusta voidaan toteuttaa useilla eri tavoilla ja ihanteena voidaan pitää sellaista työtapaa, jossa eri mediat ovat mukana opetuksen arjessa jatkuvasti ja tiedostetusti. Mediakasvatuksen ydin on tutkivassa otteessa eli asioiden kyseenalaistamisen taidossa, analyttisyydessä ja päättelyssä. (Kotilainen & Hankala 1999, 53–54.) Nämä taidot ovat myös kriittisen medialukutaidon kriteereitä. Analyttisyys tarkoittaa pitkälti samoja asioita kuin kriittisyys eli tutkivaa asennetta maailmaan, omiin kokemuksiin ja elinympäristöön. Tämä vaatii tarkkaa perehtymistä aiheeseen, taustojen selvittämistä, uuden näkökulman ottamista ja kokemuksen tai tiedon eritteilyä. (Herkman 2007, 50.)

Materiaalin teoriaosioissa oli oma mediatuottaminen vahvasti edustettuna. Omia mediaesityksiä tekemällä työstettiin omia kokemuksia, tutkittiin median toimintatapoja, tutustuttiin mediavälineisiin, ilmaistiin ajatuksia, käsiteltiin mediaa ja kerrottiin tarinoita. Omat mediaesitykset saattoivat olla esimerkiksi sarjakuvia, kirjoja, animaatioita tai äänimaailmoja.

Toiminnallisten työtapojen rinnalla materiaalissa *kannustetaan keskustelemaan mediasta ja pohtimaan sen sisältöjä* lasten kanssa. Suonisen (2008) selvityksessä yleisimmin käytettyjä mediakasvatuksen työmuotoja olivat yhteiset katselu- ja kuuntelutuokiot ja keskustelu mediasisällöistä. Materiaaleja käyttäneissä ryhmissä oli tehty enemmän omia mediaesityksiä ja sen kaltaista työskentelyä pidettiinkin työmuotojen

parhaimmista. Omat aiemmat kokemukset ja luottamus omiin taitoihin vaikutti siihen, mihin tehtävään tartuttiin. Keskustelu ja sisältöjen pohtiminen ei vaadi laitteita, joiden tekninen hallinta saatetaan kokea haasteelliseksi ja toisaalta laitteita ei välttämättä ole saatavillakaan. Mediakasvatuksessa teknologia ei tee automaattisesti oppimisesta entistä parempaa ja aktiivisempaa vaan mediakasvatusta voidaan toteuttaa onnistuneesti ilmeisesti. (Kotilainen 1999, 43.) Teknologia on yksi väline ja mahdollisuus muiden mediakasvatuksen työtapojen ohella.

Median analysoimiseen pureuduttiin teoriaosioissa kolmanneksi useimmin. Analyysi on ”perinteinen” tapa käsitellä mediaa, katsoa, kuunnella tai lukea ja esittää kysymyksiä ja keskustella. Kirjoissa esitetyt analyysimenetelmät olivat usein toiminnallisia, joskin keskustelu ja pohdinta olivat myös käytettyjä. Teoriaosioissa ohjattiin analyysiin, muttei juurikaan pohdintoihin. Osin tästä saattaa seurauksena kriittisen otteen puuttuminen teorialähteistä. Vaikka materiaali ohjaa mediaesitysten analyysiin, siitä uupuu mediaesityksen taustarakenteiden pohtiminen ja kyseenalaistaminen sekä analyysin tulosten tarkastelu.



Kuva 6: Eri tehtävätyyppien teemat kirjan teoriaosioissa

Turvallista median käyttöä kasvatuksellisin keinoin

Materiaalien teoriaosioissa on vahvasti edustettuna *lastensuojelullinen näkökulma*, heti toisena toiminnallisuuden jälkeen. Näissä osioissa kerrotaan kasvattajille lasten mediakulttuurista, kuten peleistä ja netistä sekä niiden riskeistä, mutta toisaalta myös mahdollisuuksista. Turvalliseen median käyttöön pureutuvat Anu Mustosen ja Tarja Salokosken asiantuntija-artikkelit. Lastensuojelullinen näkökulma oli materiaaleissa esillä erityisesti kasvatuksellisesta näkökulmasta. Miten tukea lapsen kasvua mediakulttuurissa, joka on ja pysyy, ja jolta totaalinen suojaaminen on mahdotonta ja tarpeetonta? Miten kehittää lapselle turvataitoja, miten asettaa rajoja ja olla läsnä ja kiinnostunut lapsen elämästä myös silloin, kun kyseessä on media? Tehtäväosioissa oli jonkin verran lastensuojelullisia tehtäviä, muttei vastaavaa määrää kuin aiheen käsittelyä teoriaosioissa. Lastensuojelullinen näkökulma oli kirjoitettu jo Mediamuffinssi-hankkeen tavoitteenasetteluun, jonka mukaan materiaaleissa tuli huomioida lasten ikä ja kehitysvaihe ja vahvistaa turvallista median käyttöä kasvatuksellisin keinoin.

Kriittinen ote kateissa

Kriittistä näkökulmaa ei teoriaosioissa ole. Vaikka kirjat kannustavat mediakulttuuriseen aktiivisuuteen ja niiden taustalla hahmottuu käsitys lapsesta aktiivisena ja toimivana yksilönä, ne antavat tukea demokraattiseen, aktiiviseen kansalaisuuteen vain yksittäisten tehtävien ansiosta.

Opetusta ja kasvatusta ohjaavat asiakirjat olivat esillä materiaalissa. Niiden avulla perusteltiin sisällöllisiä valintoja, niihin viitattiin ja niiden terminologiaa käytettiin. Asiakirjojen näkyminen loi ikään kuin ”virallisen” leiman materiaalille. Mediamuffinssi-hanke edisti mediakasvatuksen opetussuunnitelmallista avaamista. Havainto mediakasvatuksen

niukkuudesta varhaiskasvatuksen ohjaavissa asiakirjoissa, tuotti julkaisut *Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa* (2008) ja *Mediakasvatus esi- ja alkuopetuksessa* (2009).

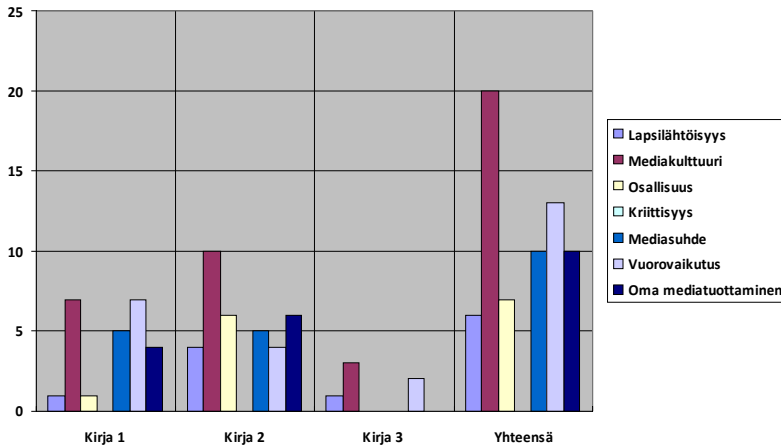
Sisällön perusta olettamuksissa

Kirjojen sisällöllinen analyysi vahvisti omaa käsitystäni ja ”mutu-tuntumaani” siitä, että kirjojen sisältö on syntynyt pitkälti sen pohjalta, minkä kirjoittaja, siis esimerkiksi minä, olen mieltänyt keskeiseksi ja tarpeelliseksi mediakasvatuksessa kunkin kirjan kirjoittamisen aikaan. Näin ollen kirjojen sisällön voi luonnehtia perustuvan olettamuksille. On kiinnostavaa pohtia, mistä olettamukset ovat saaneet alkunsa. Siihen, mitä kirjoittaja on pitänyt merkityksellisenä, on mitä ilmeisemmin vaikuttanut vallitseva yleinen mediakasvatuskeskustelu, henkilökohtaiset keskustelut mediakasvatustutkijoiden ja käytännön toimijoiden kanssa sekä kirjallisuus ja omat kokemukset mediakasvatuksen parissa. Se, että aineiston analyysi osoitti aineistossa olevan voimakkaasti esillä mediakasvatuksen nykykäsitystä kuvaavia lähestymistapoja ja aihepiirejä, kuten lapsikeskeisyyttä, lasten omaa mediakulttuuria ja osallisuutta mediakulttuurissa tai yhdessä tekemistä, todentaa kirjoittajan käsitysten muodostuneen osin mediakasvatuskirjallisuuden ja käydyn dialogin pohjalta. Myös kirjojen kirjoittamisen tapa, luoda tietoa yhdessä muiden kanssa prosessinomaisesti, on luonnollisesti vaikuttanut sisältöön. Jokainen on tuonut mukanaan omat olettamuksensa ja tietonsa, joista on kudottu yhteisvoimin kokonaisuus.

Mediakulttuuri tutuksi ja kasvatuksen resurssiksi

Toinen kirjasarjan analyysiin käytetyistä analyysirungoista rakentui mediakasvatuksen keskeisistä käsitteistä. Rungon käsitteet ovat sekä artik-

kelien analyysissä ilmenneitä mediakasvatuksen käsitteitä että media-
kasvatuksen nykykäsitystä kuvaavia käsitteitä: *lapsilähtöisyys, lasten
oma mediakulttuuri, osallisuus mediakulttuurissa, kriittisyys, voimaantuminen, yhteisöllisyys ja yhteistoiminnallisuus*. Nämä vallitsevan mediakasvatusajattelun pohjalta luodut käsitteet muodostavat tutkimusaineiston toisen analyysirungon yhdessä tämän tutkimuksen artikkeleista nousseiden teoreettisten käsitteiden kanssa: *opetus ja kasvatus, mediakulttuuri, mediasuhde, osallisuuden kulttuuri, vuorovaikutus ja oma mediatuottaminen*. Koska opetus ja kasvatus kattaa yleisyydessään kirjojen sisällön kannesta kanteen, se on jätetty pois. Lisäksi jotkut käsitteistä ovat osin päällekkäisiä. Päällekkäiset käsitteet on yhdistetty. Lopullisessa analyysirungossa käyttämäni keskeiset käsitteet ovat: *lapsilähtöisyys, mediakulttuuri, osallisuus, kriittisyys, mediasuhde, vuorovaikutus ja oma mediatuottaminen*. Tätä teoreettisten käsitteiden kriteeristöä käytän työnäytteiden teoriaosioiden analyysissä selvittäessäni mitä teorioita ja olettamuksia on materiaalien toteutuksen taustalla. Lisäksi se mahdollistaa artikkelien ja työnäytteiden tarkastelun rinnakkain. Keskeisten käsitteiden avaamiseen syvennytään yksityiskohtaisemmin artikkelien yhteydessä sivulta 55 eteenpäin. Tässä yhteydessä selostetaan, miten käsitteet näyttäytyvät artikkeleissa.



Kuva 7: Teoreettisten käsitteiden ilmeneminen materiaalissa

Keskeisimpänä analysoiduista käsitteistä on esillä mediakulttuuri. Kirjat tarjoavat tietoa sekä mediakulttuurista että sen kasvatuksellisista ja opetuksellisista mahdollisuuksista. Tietoa tarjoavissa sisällöissä kasvattajia tutustutetaan erityisesti lapsia koskettaviin mediakulttuuriin ilmiöihin, yksittäisiin medioihin ja ”medialapsuuteen”, esimerkiksi pelaamiseen, verkossa tapahtuvaan yhdessäoloon tai lastenmedioiden taustalta löytyviin arvoihin. Yksi esimerkki tietoa tarjoavasta sisällöstä on Reeli Karimäen Media leikkiin innoittajana -artikkeli, joka valottaa leikkikulttuuria ja erityisesti median vaikutusta siihen:

”Median sisällöt kietoutuvat osaksi lasten leikkitodellisuutta. Mediatulvasta lapset valikoivat aineksia leikkeihinsä omien tarpeidensa

mukaisesti. Lasten leikkien sisällöt kuvastavat lasta kiinnostavia asioita ja niitä ilmiöitä, joita he mielessään pohtivat. Lienee mahdotonta tarkkaan arvioida, kuinka paljon lapset ottavat aineksia leikkeihinsä mediasta. Toisinaan lapset ottavat vain leikin toimijan nimen mediasta, välillä taas nimen lisäksi myös joitakin aiheita. Joskus taas lapset kertovat leikkivänsä elokuvaa, peliä, uutisia tai tv-sarjaa. Jokainen leikki on kuitenkin sisällöltään erilainen, vaikka esikuvana olisi sama elokuva, toimija tai tapahtuma.” (Osa 2, 41)

Mediakulttuuria tarjotaan kasvatuksen resurssiksi, josta kannustetaan etsimään aineksia opetus- ja kasvatustyöhön. Tästä esimerkkinä Reijo Kupiaisen artikkeli Pienten lasten medialukutaito:

”Kysymys on vaikea ja tasapainon löytäminen varmasti hankalaa. Toisaalta median ja muun elämän välille ei myöskään kannata rakentaa turhaa ristiriitaa. Pikemminkin voisi esimerkiksi miettiä, miten lapsille tuttua mediaa voisi hyödyntää muussa toiminnassa.” (Osa 2, 18)

Mediasuhteella tarkoitetaan yksilön henkilökohtaista tai yhteisön suhdetta mediaan. Kirjoissa mediasuhdetta käsitellään erityisesti lasten median käytön ja median heille tuottamien merkitysten näkökulmasta. Kasvattajia kannustetaan ottamaan selvää lasten median käytöstä ja heille annetaan tietoa eri mediavälineistä ja niiden mahdollisesta roolista lasten elämässä.

”Vanhemmalle lapselle kännykällä on monipuolisempi merkitys. Sillä voidaan rakentaa identiteettiä ja ilmaista itseä (malli, soittoäännet, ulkonäkö...), harjoitella elämänhallintaa (viemiset ja tuomiset, herätyskello, läksyjen tiedustelu, saldoraja...) ja hoitaa sosiaalisia suhteita (tapaamiset, toivotukset...).” (Osa 1, 95)

Kuten tehtävien analyysi osoitti, materiaali ohjaa toiminnallisuuteen ja omaan mediatuottamiseen. Myös kirjojen teoriasisällöissä käsitellään runsaasti omaa mediatuottamista ja sen merkitystä kirjasarjan kolmososa lukuun ottamatta. Niinistö ja Sintonen esittävät artikkelissaan, Mä

keksin! Tehdään yhdessä mediakulttuuria, oman mediatuottamisen kehittävästä monipuolisesti mediataitoja, niin kriittisiä kuin ilmaisullisia ja teknisiä taitojakin.

”Medialukutaito ei siis kehity vain mediaa lukemalla, viestejä vastaanottamalla ja analysoimalla, vaan yhtä lailla omia mediaesityksiä suunnitella ja toteuttaa. Mediakasvatus voidaan jakaa analyysia painottavaan mediavastaanottoon sekä ilmaisua ja tekemisprosessia painottavaan mediatuotantoon. Jälkimmäisessä mediakasvatus on median ymmärtämistä ja medialukutaidon kehittymistä median kielellä ja välinein, sukeltamista mediakulttuurin syövereihin.” (Osa 2, 30)

Osallisuuteen kannustavia sisältöjä löytyy kahdesta ensimmäisestä kirjasta. Sadutus esitetään osallisuutta tukevana työtapana, jonka avulla nähdään pientenkin lasten olevan mahdollista saada äänensä kuuluviin ja osallisuuden kokemuksia.

”Osallisuus tarkoittaa sitä, että lapsi kykenee toimimaan omista yhteisöistään ja voi vaikuttaa niiden käytäntöihin. Lisäksi hän rakentaa identiteettiään suhteessa yhteisöihinsä. Pienillä lapsilla esimerkiksi sadutus tarjoaa erinomaisen työvälineen osallisuuden kokemiseen.” (Osa 2, 102)

Osallisuus on merkityksellistä omassa mediatuottamisessa. Osallisuus on jonkin verran esillä kirjoissa myös kansalaistaitojen ja aktiivisen kansalaisuuden sekä sosiaalisen median näkökulmasta.

Lapsilähtöistä mediakulttuurin käsittelyä yhdessä muiden kanssa

Kirjojen ote on lapsilähtöinen. Kirjoissa lapsilähtöisyys avataan käsitteenä ja lapsilähtöiseen toimintaan ohjataan paitsi tehtävissä, myös teoriaosioiden sisällöissä.

”Toiminnan lähtökohta on pieni lapsi ja hänen mediaympäristönsä. Mediakasvatuksen tavoitteena on kasvattaa lapsista pienestä asti aktiivisia kansalaisia, jotka kykenevät osallistumaan mediakulttuuriin.

Kasvattajan tehtävänä on havainnoida lasten toimintaa ja herkistyä kuuntelemaan lasten ajatuksia.” (Osa 2, 101)

”Lapsi keskustelelee mielellään mediasta. Mediakasvattaja ei tarvitse huikeita teknisiä valmiuksia, vaan halua ja aikaa kuunnella, olla läsnä, tukea ja ohjata lasta tarvittaessa. Tämä voi tapahtua esimerkiksi kysymällä lapsen mieltä askarruttavista asioista, kuuntelemalla hänen ajatuksiaan ja kokemuksiaan tai tarttumalla hänen kommentteihinsa.” (Osa 1, 22)

Kasvattajia kehoitetaan olemaan läsnä, tekemään yhdessä lasten kanssa ja olemaan kiinnostuneita lasten tekemisistä median parissa sekä median synnyttämistä leikeistä ja tarinoista. Tämä lapsilta tuleva mediapitoinen aines nähdään resurssina, jota voitaisiin hyödyntää opetuksessa ja kasvatuksessa.

Saduttaminen esitellään keskeisenä menetelmänä, jolla pienten on mahdollista saada äänensä kuuluviin. Vaikka kirjoissa lapsilähtöisyys näyttäisi olevan voimakkaasti esillä, olisi teoriaasioita ja tehtäviä tarvinnut analysoida yksityiskohtaisemmin, jotta olisi voinut varmistua siitä, että lapsilähtöisyys perustuu lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen ja itsensä toteuttamiseen ja hyväksymiseen sellaisenaan, ja että materiaali todella tukee lapsen osallisuutta ja osallistumista oman toimintansa ohjaamiseen sekä oman oppimisensa tarkasteluun. Liisa Karlssonin Lapsi- ja yhteisönäkökulma mediakasvatuksessa – kohti vastavuoroista ja osallistavaa toimintakulttuuria -artikkeli ja Mediamatkaan saduttamalla -artikkeli pureutuu syvällisemmin aiheeseen ja työtapoihin.

Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa – yhdessä. ”Yhdessä” ja ”Ole kiinnostunut” -kehoitukset lienevät keskeisimmät viestit materiaalissa ja koko Mediamuffinssi-hankkeessa. Vuorovaikutuksellisessa sisällössä esitellään esimerkiksi yhdessä toimimista ja yh-

teistoiminnallisuutta, kommunikaatiota eri muodoissaan sekä kasvatuskumppanuutta.

”Tämä luku on tehty kasvatuskumppanuuden välineeksi kodin kanssa tehtävään yhteistyöhön. Luvun toivotaan innostavan vanhempia ajattelemaan, keskustelemaan ja työstämään mediaa kasvatuskumppanuuden hengessä. Tavoitteena on vahvistaa myös perheidenvälistä yhteisöllisyyttä. Vanhemmilla on tärkeä ja keskeinen rooli lapsen mediakasvatustajina. Lapsi tarvitsee mediankäytössään rinnalla kulkijaa; opastusta, tukea, kuuntelua ja läsnäoloa sekä yhdessä tekemistä.” (Osa 1, 25)

Yhteistoiminnallisuutta ei käsitteenä avata, vaikka materiaali ohjaakin yhteistoiminnallisuuteen ja sen kaltaiset työmuodot ja sisällöt ovat materiaalissa vahvasti esillä.

Kuten tehtävien analyysi, myös teoreettisten käsitteiden suunnassa tehty analyysi paljastaa, kriittisyyteen ohjaavan tai kriittiseen näkökulmaan pureutuvan aineksen puuttuvan materiaalin teoriaosioista. Kriittinen mediakasvatus ei ole käsitteellisesti esillä yhdessäkään kirjoista, vaikka tehtävätasolla kriittiseen ajatteluun, pohdintaan ja toimintaan ohjataan.

”Miksi kuva on tehty tai otettu? Kuka sen on tehnyt tai ottanut? Kenelle se on tarkoitettu? Mitä sillä halutaan kertoa tai miten sillä yritetään vaikuttaa?” (Osa 3, 48)

”Antakaa palautetta lastenohjelmista tai muusta ajankohtaisesta mediailmiöstä. Kirjoittakaa yleisönosastolle, allekirjoittakaa vetoamuksia ja osallistukaa keskustelupalstojen kirjoitteluun aiheesta.” (Osa 1, 100)

”On hyvä pohtia myös median taustarakenteita. Miksi tiettyjä sisältöjä luodaan ja mihin niillä pyritään? Miten esimerkiksi mainokset toimivat ja vaikuttavat?” (Osa 1, 25)

Artikkelien lähiluvun opettamaa

Tämän tutkimuksen liitteenä olevat artikkelit ovat esimerkki mediakasvatuksen käytännön teoretisoinnista, jota olen vuosien varrella harjoitellut ja harjoittanut. Kirjoittamalla käytännön toimintaani tieteen kielelle, olen etsinyt teoreettisia perusteluja toiminnalleni, halunnut oppia uutta, kehittyä ammatillisesti sekä edetä tutkijanpolullani, vaikkakin pienin askelein. Samankaltaisesta käytännön teoretisoinnista on kyse myös tässä tutkimuksessa. Analysoimalla artikkeleita selvitän, mitä teorioita ja yleisiä mediakasvatuksen teemoja käteydy kirjoittamaani. Tässä luvussa on esitelty artikkelien analyysi ja analyysin tuloksena hahmottuneet käsitteet. Pyrin rakentamaan siitä vuoropuhelua artikkelien, niistä nousseiden käsitteiden sekä teorian kesken.

Artikkeleista ensimmäinen, Mediakasvatus uutena kansansivistyksenä – tapaus Mediamuffinssi, tarkastelee aikuisten mediakasvatusta osana kansansivistyksen historiaa. Artikkelin on julkaistu Poikelan ja Ylitapio-Mäntylän (2008) toimittamassa Aikuiskasvatus kevytyhteisöjen ajassa-teoksessa. Tämä artikkeli taustoittaa sekä nykypäivän mediakasvatustilannetta että Mediamuffinssi-hanketta. Tässä artikkelissa tarkastelun keskiössä on aikuisille suunnattu mediakasvatus, kun taas seuraavana olevassa Pienten lasten mediakasvatus -artikkelissa pureudutaan sen nimen mukaisesti pienten lasten mediakasvatukseen. Artikkelin on julkaistu Kynäslahden, Kupaisen ja Lehtosen (2007) toimittamassa Näkökulmia mediakasvatukseen -julkaisussa. Kolmas artikkeli, Lapset kertovat elokuvien, esittelee mediakasvatuksen työtapoja, lasten omaa mediatuottamista ja mediakasvatuksellisen työskentelyn tuloksia. Se on ilmestynyt Lairon, Heikkisen ja Penttilän (2008) toimittamassa kirjassa Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Neljäs artikkeli Mediakasvatus globaalin vastuun edistämisessä pohtii mediakasvatuksen mahdollisuuksia.

sia maailmanlaajuisesti ja tulevaisuusorientoituneesti. Se on julkaistu Rohwederin (2008) toimittamassa opetusministeriön julkaisussa Kasvaminen globaaliin vastuuseen – Yhteiskunnan toimijoiden puheenvuorja.

Vaikka jokainen artikkeli pureutuu mediakasvatukseen eri näkökulmasta, niissä on havaittavissa yhteisiä teemoja, jotka kulkevat läpi kaikkien artikkeleiden. Päästäkseni käsiksi artikkeleista löytyviin yleisiin ja artikkeleita toisiinsa yhdistäviin teemoihin, luin artikkelit läpi peräjälkeen useaan kertaan. Tällaista työskentelyä artikkeliaineiston parissa luonnehdin sisällönanalyysiksi ja aineiston lähiluvuksi. Siinä yritän pelkistää mustavalkoisiksi kuviksi sen mediakasvatuksen käytännön värikylläisyyden, jossa olen ollut mukana. Tarkoitukseni on poimia käytännön monenkirjaisuudesta yleisemmin kiinnostava ja tämän hetken mediakasvatuskeskusteluihin kiinnittyvä aines.

Aineiston palasista teoreettisia käsitteitä

Lähestyin artikkeleita aineistolähtöisesti. Analyysia ei voi pitää puhtaasti sisällönanalyysina, koska tutkijan esiyymmärrys on osaltaan ohjannut analyysia. Pelkistämisvaiheessa luin artikkelit neljään kertaan läpi ja kullakin lukukerralla pilkoin aineiston osiin poimien yksittäisiä mediakasvatuksellisia aihepiirejä tai ilmaisuja intuitiivisesti alleviivaten. Sivumarginaaliin kirjoitin yläotsikoita alleviivauksille. Alleviivauksista alkoi hahmottua samankaltaisuuksia, jotka listasin ja ryhmittelin. Ryhmitellessä samankaltaisista ilmauksista alkoi hahmottua luokkia, teemoja, joita kuvasi yleisempi käsite. Lopuksi tarkastelin ryhmittelyvaiheessa syntyneitä luokkia rinnakkain yhdistellen niitä yleisemmiksi teoreettisiksi käsitteiksi. Nämä käsitteet ovat teoreettisen kirjallisuuden kanssa käytävän vuoropuhelun raaka-aine.

RYHMITTELY

Molempien yllä olevien alleviivausten sivumarginaaliin kirjasin ensimmäisellä lukukerralla yläkäsitteiksi *kasvatuksen ja mediakulttuurin*. Myöhemmin lisäksi marginaaliin käsitteet *formaali- ja informaali oppiminen* sekä *oppimisympäristö*. Listatessani käsitteitä, erottelin kunkin artikkelin käsitteet eri väreihin, havainnollistaakseni minkä verran osumia käsite sai eri artikkeleissa ja missä kaikissa artikkeleissa käsite esiintyi.



PELKISTÄMINEN

Mediakasvatuksellisten teemojen ja ilmaisujen pelkistäminen aineistosta alleviivaamalla. Kaksi esimerkkiä alleviivauksista:

"Kulttuurin medioittuminen on luonut uudenlaisen keskeisen oppimisen ja toiminnan ympäristön, mediakulttuurin. Se on vetovoimainen ja pysyvä oppimisympäristö jatkuvasta muodonnutuksesta huolimatta. Mediakulttuurissa on pedagogista latausta. Tämä kulttuurin pedagogiikka haastaa muodollisen oppimisympäristön kulttuurisen merkityksen tai on vähintään merkittävä kasvattajien rinnalla. Mediakulttuurin kasvatukselliset vaikutukset ovat usein erisuuntaisia virallisten opetussuunnitelmien kanssa." Artikkeeli 4

"Länsimaisessa kulttuurissa mediympäristö muodostuu koko ajan merkittävämmäksi osaksi ihmisen kasvu- ja elinympäristöä. – Mediakulttuuri on lasten ja nuorten keskeinen oppimisen ja toiminnan ympäristö. Suoranta (2003, 9-13) esittää median ja kuulujärjestelmän välisen suhteen tulevaisuuden tärkeänä kysymyksenä. Mediakulttuuri kasvattaa ihmistä kuin itsestään ja kun ihmiset oppivat erilaisia media taitoja, valvo the myös kasvattaa mediaa ja mediaa." Artikkeeli 3



KÄSITTEIDEN TEORETISOINTI

Ryhmitellessäni ja yhdistellessäni luokkia pidemmälle, teoreettiseksi yläkäsitteeksi tislautui luonnollisesti *opetuksellinen ja kasvatuksellinen ulottuvuus*, joka kattaa kaikki tutkimusaineiston luokat. Myös *osallisuuden kulttuuria* voi pitää yläkäsitteenä, teemana, jonka alta muut käsitteet löytävät paikkansa.



Raaka-aine TEOREETTISEEN POHDINTAAN

Kuva 8: Analyysin eteneminen tutkimuksessani

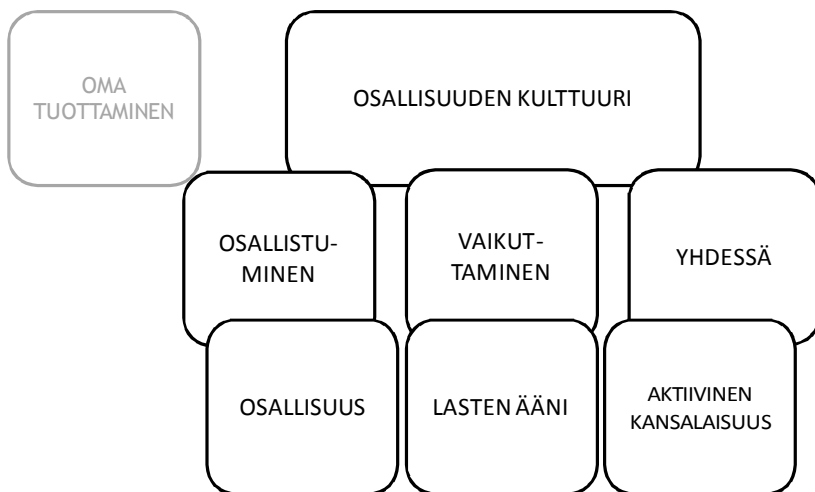
Artikkeleissa on vahvasti esillä sekä lasten ja nuorten *osallisuus* että *kulttuuri*. Kulttuuri muokkaa tietoisuuttamme ja ajatteluamme tarjoten välineitä, joilla rakennamme todellisuuttamme, itseämme ja kykyjämme (Suoranta 2008, 1). Mediakasvatuksella tavoitellaan kulttuurisia piirteitä sisältäviä taitoja, joita nimitetään *medialukutaidoksi*. (ks. esim. Kupiainen & Sintonen 2009.) *Medialukutaito* on vallitsevassa mediakulttuurisessa elämisen perusvalmiuksia. Parhaimmillaan mediakasvatuksella synnytetään mediasivistystä, joka on nähtävissä osana nykyistä yleissivistystä. Artikkeleissa medialukutaitoa kuvaillaan tämän päivän kansansivistykseksi, joka mahdollistaa osallisuuden ja vuorovaikutuksen sekä aktiivisen kansalaisuuden. Artikkeleissa peräänkuulutetaan myös vastuuta – *missä oppiminen tapahtuu*, ja kenellä on vastuu mediakasvatuksesta. Työskentelyn lähtökohtana on lapsi kokemusmaailmansa kanssa.

Alla on yksityiskohtaisemmin esitetty artikkeleista analyysin tuloksena nousseet teemat *osallisuuden kulttuuri* (*osallisuus, lapsilähtöisyys, aktiivinen kansalaisuus*) sekä *opetus ja kasvatus* (*mediakulttuuri, oma mediatuottaminen, voimaantumisen*). Nämä tutkimusaineistosta nousseet teoreettiset käsitteet kertovat paitsi mediakasvatuksellisista paino- tuksista työssäni, myös mediakasvatuksen yleisemmistä linjoista, joita olen ammentanut teksteihini eri tutkijoiden teksteistä ja käytännön kokemuksen johdattamana. Seuraavissa kappaleissa kuljetan teoreettisia käsitteitä ja aineistoa rinnan teoreettisen kirjallisuuden kanssa. Havainnollistan muutamissa kohdissa kuvoin, miten ja mistä luokista ja käsitteistä teema on tislautunut.

Osallisuuden kulttuuri

Internetin vuorovaikutteiset teknologiat, sosiaalinen media ja web 2.0 ympäristöt ovat luoneet uudenlaisia mahdollisuuksia sosiaaliseen kans-

sakäymiseen, osallistumiseen ja omaan tuottamiseen. Tämä sosiaalisen median aikakausi on nimetty osallisuuden aikakaudeksi (Jenkins ym. 2006, 3; Tapscott & Williams 2006, 11), jossa keskeistä on kollektiivinen äly, avoimuus, vertaisverkot, jakaminen ja toiminta globaaleissa ympäristöissä (Kupiainen & Sintonen 2009, 21–22.) Artikkeleista tislautuneet yleiset teemat johdattelivat teoretisointia kohti Jenkinsin ym. (2006) osallisuuden kulttuurin tunnuspiirteitä.



Kuva 9: Kuvio: Osallisuuden kulttuurin hahmottuminen aineistosta

Joidenkin arvioiden mukaan (ks. Suoranta 2009; Jenkins ym. 2006) valtiojohtoisesta tietoyhteiskuntamallista on siirrytty osallisuuden kulttuuriin, jossa oppiminen perustuu entistä enemmän vertaisilta ja yhdessä oppimiseen ilman ikärajoituksia, tutkintoja ja oppikirjoja, ja että koulu-

oppiminen on osallisuuden kulttuurin osallisten kannalta yhä vieraampi tapa käsittää oppiminen.

Jenkinsin (2006, 3; 2007, 78) osallisuuden kulttuurin neljä tunnuspiirrettä ovat: 1. *jäsenyys* (affiliations), 2. *ilmaisu* (expressions), 3. *yhteisöllinen ongelmanratkaisu* (collaborative problem-solving) ja 4. *kierrätyt* (circulations). Alla tarkempi kuvaus tunnuspiirteistä ja esimerkkejä siitä, millaisina ilmaisuina ne näkyivät, jos näkyivät, artikkeleissa:

1. *Jäsenyys* tarkoittaa joko virallista tai epävirallista jäsenyyttä erilaisissa yhteisöissä, kuten MySpacessa tai Facebookissa. Artikkeleissa jäsenyys näkyi kuulumisena johonkin yhteisöön ja sitä kautta osallisuutena ja vaikutusmahdollisuuksina omassa yhteisössä. Sosiaalisen median tuomaa yhteisöllisyyttä artikkeleissa ei käsitelty vaan jäsenyyttä omassa ryhmässä, perheessä, ystäväporukassa tai vastaavassa.

2. *Osallisuus* on kuulluksi tulemisesta. Artikkeleissa se nostettiin esiin lasten äänen saattamisena kuuluviin tai kykynä osallistua yhteiskuntaan ja käydä keskustelua asioista. Toisaalta artikkeleissa merkityksellistettiin myös se, että lasten saadessa omat ajatuksensa näkyviksi, aikuiselle tarjoutuu mahdollisuus tutustua lapseen ja hänen käsityksiinsä maailmasta ja siellä elämisestä, sekä lisätä näin ymmärrystä lapsesta ja lapsuudesta.

"Elokuvat tuovat lasten äänen kuuluviin ja ovat heille mahdollisuus ilmaista ja osallistua. Kasvattajille ne tarjoavat arvokasta informaatiota lapsista." (Artikkeli 3)

"Sadutus tuo lapsen äänen kuuluviin ja tarjoaa lapselle tilaisuuden tulla kuulluksi ja kasvattajalle tilaisuuden tutustua lapseen ja kuulla hänen ajatuksiaan." (Artikkeli 2)

Osallisuus tuli esiin artikkeleissa myös tunteena, että on osa jotakin ja pystyy vaikuttamaan asioihin:

"Se mahdollistaa julkisen keskustelun ja julkisuudesta keskustelun sekä kuulumisen yhteiskuntaan." (Artikkeli 3)

"Omaehtoisuus puolestaan viittaa spontaaniin sitoutumiseen asialle (tehdään koska se on kivaa), tämän pohjalta syntyvään omaan tuotantoon, asian ympärille vihkiytyneeseen yhteisöllisyyteen ja eri asioiden ja ideoiden kierrättämiseen yhteisön piirissä." (Artikkeli 4)

Osallisuudesta on lisää sivulta 67 eteenpäin.

3. *Ilmaisuun* kuuluvat Jenkinsin mukaan erilaiset uudet luomisen tavat, kuten fanifiktio kirjoittaminen, digitaalinen sämpläys tai hupivideoiden tekeminen. Artikkeleissa ilmaisu oli esillä omana mediatuottamisena, ei niinkään uusien luomisen keinoin, vaan ”perinteisin” menetelmin, esimerkiksi omien elokuvien tekemisenä tai lasten omina satuina ja tarinoina. Omaa mediatuottamista on selostettu tarkemmin sivulta 79 alkaen.

4. *Yhteisöllisessä ongelmanratkaisussa* uutta tietoa luodaan ja asioita ratkaistaan yhdessä muiden kanssa. Artikkeleissa yhteisöllinen ongelmanratkaisu näkyi vuorovaikutuksena ja yhdessä tekemisenä.

5. *Kierrätyksessä* muokataan mediatulvaa osallistumalla itse sen kommentointiin ja tuottamiseen. Artikkeleissa kehoitettiin hyödyntämään ja kierrättämään muun muassa mediakulttuurin aineksia.

"Työskentely omien elokuvien parissa näyttää tarjoavan lapsille mahdollisuuden käsitellä ympäröivää (media)kulttuuria ja heitä itseään kiinnostavia tai mietityttäviä asioita. Elokuviissa he saavat kokeilla rajoja ja tehdä tietoisesti tyhmyksiä. Satu ja todellisuus voi luvalla sekoittua. Työskentelyn pedagogisena mahdollisuutena näkisin myös prosessin merkityksen lasten yhteistyötaitojen ja ilmaisun kehittäjänä." (Artikkeli 3)

(Medialuku)taidot osallisuuden kulttuurissa

Mediakasvatuksen päätavoitteeksi Jenkins ym. (2006, 8) esittää lasten ja nuorten rohkaisemisen sellaisten taitojen, tietojen, eettisyyden sekä itseluottamuksen kehittämiseen, jollaisia tarvitaan osallisuuden kulttuurin jäsenyyteen. Lähtökohta on, että ihmisten on osattava lukea ja kirjoittaa ennen kuin voivat toimia ja sitoutua osallisuuden kulttuurissa. Jenkins näkee uudet lukutaidot sosiaalisina taitoina (emt. 19). Osallistumiseen tarvittavia (medialuku)taitoja, ovat hänen mukaansa kokeileva *leikki ja pelaaminen* (play), *asioiden esittäminen ja tarkastelu eri näkökulmista* (performance), *kyky mallintaa todellisuuden prosesseja* (simulation), *sisältöjen omaksuminen ja merkityksellinen uudelleenkäyttö* (appropriation), *monikanavaisuus, ympäristön skannaaminen ja toiminnan fokuointi* (multitasking), *hajautettu havaintokyky* (distributed cognition), *yhteisöllisesti rakennettu tieto* (collective intelligence), *kriittinen arviointi* (judgement), *"ylimediaalinen ja -moodinen" tarinankeronta* (transmedia navigation), *verkostoituminen* (networking), *erilaisissa yhteisöissä luoviminen ja toimiminen* (negotiation), opetella, miten kampanjoida ja hallita; kirjoittaa, lukea, editoida ja puolustaa yksilön oikeuksia; käyttää tietokoneita ja pyörittää taloutta; tehdä elokuva ja levittää sitä. Tässä osallisuuden kulttuurissa huomio on lukutaidossa siirtynyt yksilön ilmaisusta yhteisölliseen toimintaan ja osallistumiseen. Sosiaalisia taitoja harjoittamalla kehitetään osallisuutta ja verkostoitumista. Kiinnostus ei ole vuorovaikutteisessa teknologiassa vaan kulttuureissa, jotka ovat avoimia osallistumiselle. (Jenkins emt., 3–5.)

Tällainen sosiokulttuurinen lähestymistapa haastaa tarkastelemaan oppimista laajemmissa sosiaalisissa konteksteissa kuin vain kouluympäristössä, luokkatilanteessa tai tietyn tehtävän yhteydessä. James Gee määrittelee sosiokulttuurisen lukutaidon käsitteen seuraavasti:

"Perinteisesti lukutaito on nähty suurelta osin psykologisena kykynä - jonain mikä on tekemisissä "pään" kanssa. Me sitä vastoin näemme lukutaiton sosiaalisten, institutionaalisten ja kulttuuristen suhteiden kanssa." (Sit. Lankshear 2002, 2).

Brian Street (2004) on esittänyt samankaltaisia ajatuksia löytäessään tällä hetkellä käytävästä lukutaitokeskustelusta neljä suuntaa. Ensimmäisessä niistä lukutaito nähdään perustaitoina, lukemisena, kirjoittamisena ja laskemisena. Tämän kaltaisen lukutaidon tarkastelussa on esillä sosio-kulttuuriset teoriat, jotka korostavat lukemisen kytkeytymistä erilaisiin formaalin oppimisympäristön ulkopuolella oleviin konteksteihin. Toisessa Streetin hahmottelemassa lähestymistavassa lukutaito nähdään kognitiivisena taitona ja on tällöin funktionaalinen, autonominen ja uni-versaali kyky. Myös kognitiiviset taidot ovat usein sidoksissa kulttuuri-seen kontekstiin. Kolmas Streetin käsitys lukutaidosta on sosiokulttuuri-nen. Siinä lukutaitoa tarkastellaan sosiaalisina käytänteitä suhteessa tiet-tyyn kulttuuriseen ympäristöön. Neljänneksi lukutaitoja voi hänen mu-kaansa lähestyä teksteinä. Tällöin lukutaidossa on kyse erilaisten teks-tien tulkinnasta ja tuottamisesta. Nykyisessä digitaalisessa mediakulttuu-rissa tekstit ovat yhä useammin multimodaalisia eli ne sisältävät kirjoi-tuksen lisäksi esimerkiksi kuvaa tai ääntä. The Office of Communications eli Ofcom (2004, 6) määrittelee medialukutaidon kyvyksi saavuttaa, ymmärtää ja luoda informaatiota erilaisissa tilanteissa, jolloin pääkategoriat ovat *saavuttaminen tai pääseminen* (access), *analyysi* (analyze), *ymmärtäminen* (understanding) ja *luominen* (creation) (Livingstone ym. 2004, 5).

Osallisuus

Osallisuuden tarkka ja yksiselitteinen määrittely on hankalaa, jollei jopa mahdotonta. Tässä yhteydessä termiä tarkastellaan osallisuutena media-kulttuurissa, joten esiin on nostettu sen kannalta keskeisiä seikkoja.

Osallisuus alkaa läheltä, tutusta ja turvallisesta, esimerkiksi omasta ryhmästä, josta se laajenee yhteisöön ja lopulta yhteiskuntaan. Osallisuus on sekä yksilö- että ryhmäilmiö, kuten myös se, miten yksilöiden osallisuus mahdollistuu ryhmässä. Nähdyksi ja kuulluksi tuleminen edellyttää, että tulee hyväksytyksi omana itsenään, jolloin osallisuudessa on olennaista erilaisuuden hyväksyminen ja näkyminen. Tärkeää on myös kyky olla eri mieltä ja yrittää ymmärtää erilaisten perusteiden pohjalta nousevaa väistämätöntä moniäänisyyttä. (Hanhivaara 2006, 32–35.)

Anu Gretschelin (2002) mukaan osallisuus on osallisuuden tunnetta, joka pitää sisällään voimaantumisen ja valtautumisen. Voimaantunut lapsi tai nuori tuntee pätevyyttä ja pitää omaa rooliaan merkittävänä. Hän tietää vaikuttamisen mahdollisuuksista ja osaa käyttää niitä tarvittaessa. (Gretschel 2002, 93). Kokemus osallisuudesta tuottaa halua vaikuttaa ympäristöön ja olla osa sitä. Osallisuuskeskusteluissa on se vaara, että osallisuuden ehdot määritellään yhteiskunnan taholta eikä nuorten omasta kokemusmaailmasta käsin (Gretschel & Kiilakoski 2007, 11–12). Osallisuus voi olla sekä tunnetta että toimintaa ja osallisuutta voi olla myös ilman konkreettista toimintaa (Horelli & Koskinen 2006, 20; Hanhivaara 2006, 29–32).

Kansalaisuus liittyy ihmisen ja yhteiskunnan väliseen suhteeseen ja määrittyy henkilökohtaisena kokemuksena siitä, että kuuluu johonkin. Aktiivinen kansalainen pystyy ja haluaa vaikuttaa yhteiskunnassa, muodostaa omia mielipiteitä ja ajatella kriittisesti. (Horelli & Koskinen 2006, 14, 19.) Mediakasvatuksen tavoitteena on tukea kasvua kriittiseksi

ja tiedostavaksi kansalaiseksi, joka ymmärtää oman ja muiden ihmisten vaikutuksen asioiden kulkuun ja kykenee toimimaan sekä osallistumaan mediakulttuurissa.

Reijo Kupiainen ja Sara Sintonen (2009) luonnehtivat digitaalisen ajan mediakasvatusta ”-- tavoitteelliseksi kasvatustoiminnaksi, joka perustuu ihmisten väliseen vuorovaikutukseen sekä yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen osallisuuteen.” (Kupiainen & Sintonen 2009, 15.) Tällöin medialukutaito on taitojen rypäs, jossa huomioidaan mediatekstien vastaanottamiseen, tunteisiin, vuorovaikutteisuuteen, sosiaaliseen kanssakäymiseen, osallisuuteen ja omaehtoiseen kulttuuriseen tuottamiseen liittyviä taitoja. (emt. 15, 139.)

Kuten aiemmin on todettu, osallistumisen tai osallisuuden käsite ei ole selvä eikä vakiintunut, vaan sillä voidaan tarkoittaa mitä moninai- simpia asioita. Tässä yhteydessä osallisuudella tarkoitetaan omien vies- tien ja sisällön tuottamista mediaan sekä oman äänen esiin tuomista ja kommunikointia ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Lapset ovat osallis- tumisensa kautta ensisijaisesti toimijoita. Lasten toimijuudessa on kyse lapsen voimavaroista eri tilanteissa ja siitä, miten lapset näitä voimava- roja käyttävät. Henkilökohtaisten voimavarojen lisäksi erilaiset olosuh- teet mahdollistavat ja estävät lasten toimijuuden toteutumista ja siten toimijuudella on myös rakenteellinen ulottuvuus (Kiili 2006, 25). Siihen, miten lasten osallistuminen mahdollistuu, vaikuttavat erilaiset sosiaaliset suhteet, yhteiskunnan toiminnot ja instituutiot ja niiden väliset suhteet. Näitä ilmiötä voidaan pohtia esimerkiksi taloudellisten, poliittisten sekä kulttuuristen muutosten kautta. (Edwards 2003, 1.)

Lapsilähtöisyys

Vallalla oleva näkemys mediakasvatuksesta on lapsilähtöinen ja mediaosallistumista korostava (ks. Pentikäinen ym. 2007; Kupiainen ym. 2006; Buckingham 2003). Sitä voidaan nimittää valmistavaksi tai osallistavaksi mediakasvatukseksi (form of preparation) (Buckingham 2003, 13). Lapsilähtöisellä mediakasvatuksella tavoitellaan ymmärrystä mediasta ja osallisuutta siihen. Artikkeleissa lapsilähtöisyys näyttäytyy lähtökohtana ja perustana mediakasvatukselliselle toiminnalle.

”Lapsilähtöinen mediakasvatus hermistää lasten mediakokemuksille, jotka hyödynnetään kasvatuksen suunnittelussa toteuttamisessa. Median rantautuminen virallisiin kasvatusympäristöihin on aiheuttanut kasvattajien keskuudessa ristiriitaisia tunteita. Kasvattajat kaipaavat tietoa, miten ohjata ja opastaa lasta median parissa.” (Artikkeli 2)

Mediakasvatuksessa lapsilähtöisyys näkyy esimerkiksi lapsen oman mediaympäristön huomioimisena (Pentikäinen ym. 2007, 101), jolloin toiminnan lähtökohtana voidaan pitää lasten omien mediakokemusten ja tunteiden esiin tuomista (Niinistö & Sintonen 2007, 24). Suomalaiseen mediakasvatuskeskusteluun ja -materiaaleihin lapsilähtöisyys tuntuu vaikiintuneen erityisesti varhaiskasvatukseen suunnatun Mediamuffinssi-hankkeen myötä.

Lapsikeskeisellä eli lapsilähtöisellä kasvatuksella on pitkät perinteet. Perusajatukset esitti Rousseau jo 1700-luvulla. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa valtiovallan taholta asetettu Varhaiskasvatustyöryhmä otti muistiossaan kantaa lapsilähtöisyyden puolesta 1990-luvun lopulla (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 23–24). Muistion mukaan varhaiskasvatuksen työkäytännöissä tulisi kiinnittää erityistä huomiota lasten yksilöllisiin tarpeisiin, taustoihin ja kiinnostuksen kohteisiin.

Terminä ja käytännön kasvatustyötä ohjaavana periaatteena lapsilähtöisyys tai lapsikeskeisyys on ongelmallinen ja saanut saanut monia erilaisia määritteitä (ks. esim. Alloway 1997, 3; Hujala ym. 1998, 57; Hujala & Puroila 1998, 308; Hytönen 1992, 10–14). Hytösen (1992, 2008) mukaan lapsikeskeinen kasvatusta on yhdistelmä eritasoisia ja erilaisista aineosista koostuvia ajatusrakennelmia. Kasvatusta nähdään lapsen kasvu- tai kehitystapahtumana, jossa tärkeää on lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioiminen ja itsensä toteuttaminen. Lapsi hyväksytään omaksi itsensä, jokainen lapsi on hyvä ja kaikkia lapsia kohdellaan tasa-arvoisesti. Lapsikeskeisen kasvatuksen tavoitteissa korostuvat usein lapsen nykyhetken tarpeet ja menetelmissä toiminnallisuus. Oppimisen nähdään perustuvan lapsen omakohtaisiin kokemuksiin, joita saadaan leikkimällä, työtä tekemällä ja ilmiöitä tutkimalla. Lapsi on aktiivinen subjekti, joka osallistuu oman toimintansa ohjaamiseen ja tarkastelee omaa oppimistaan, mikä luonnehtii tämän hetkistä käsitystä lapsesta myös mediakasvatuksen näkökulmasta.

Aktiivisia kansalaisia vauvasta vaariin

Artikkeleissa käsiteltiin sekä aikuisten että lasten ja nuorten mediakasvatusta. Digikuilu ryhmien välillä tuli toistuvasti esiin. Artikkeleissa pohditaan, Prenckyn (2001) termejä *digitaalinen alkuasukas* (digital native) ja *digitaalinen siirtolainen* (digital immigrants) käyttäen, miten molempien sukupolvien tietotaito saataisiin hyödynnettyä mielekkäällä tavalla mediakasvatuksessa.

"Mediamailman radikaali muutos on johdattanut meidät tilanteeseen, jossa kaikilla sukupolvilla on opetettavaa toisilleen. Kyse ei ole yksin aikuisten lapsiin ja nuoriin kohdistamasta kasvatuksesta, vaan myös aikuiset tarvitsevat mediataitoja ja ymmärrystä mediakulttuurista."
(Artikkeli 1)

Artikkelit esittävät mediamaailmojen välissä olevasta kuilusta seuraavan epävarmuuden. Kasvattajat eivät koe varmuutta mediakasvatuksellisten kysymysten äärellä.

”Omat tiedot ja taidot koetaan puutteellisiksi ja lasten mediakulttuuri vieraaksi.” (Artikkeli 2)

Kirjoituksissa rohkaistaan kasvattajia ottamaan mediakulttuuri osaksi opetus- ja kasvatustyötä ja kehittämään näin myös omia mediataitojaan. Aikuisten mediakasvatusta kuvaillaan muun muassa seuraavasti:

”Aikuisten mediakasvatuksessa ei kuitenkaan riitä pelkkä tiedon ja ohjeiden jakaminen, vanhemmat on otettava mukaan aktiivisina osallisina huomioiden heidän kulttuuriset taustansa ja lasten kasvattamiseen liittyvät erot.” (Artikkeli 4)

Elinikäinen oppiminen on eräs eniten käytetyistä tietoyhteiskuntamantoroista (Hakulinen ym. 2003, 17). Kupiainen ja Sintonen (2009, 15) kuvaavat kirjassaan osuvasti medialukutaidon harjoittelun elämän mittaisuutta:

”Medialukutaitoa voi kehittää ja opetella, mutta se ei koskaan täydellisty. Medialukutaito on jatkumo. Yhdymme näkemyksiin, joiden mukaan medialukutaito on luonteeltaan sosiaalista ja osa elinikäistä oppimista.”

Myös artikkeleissa mediakasvatusta esitetään pienin askelin kehittyvänä elämän mittaisena prosessina:

”Mediataitojen harjoittelu tapahtuu pienin askelin lapsen kehityskauden ja asetettujen tavoitteiden suunnassa. Heti ensimmäisinä elinvuosina lähdetään harjoittelemaan mediataitojapäämääränä kriittisen medialukutaidon kehittyminen elinikäisen oppimisen ketjussa.” (Artikkeli 2)

”Olennaista globaalia vastuuta edistävässä mediakasvatuksessa on kokonaisvaltainen näkemys kasvatuksesta elämänpituisena ja -laajuisena prosessina, joka käsittää sekä muodollisen että ei-muodollisen koulutuksen ja kaikki ne kulttuuriset kontekstit, joissa kasvatusta tapahtuu.”
(Artikkeli 4)

Aikuisten mediakasvatusta on ollut sivussa mediakasvatustutkimuksesta ja toimenpiteistä. Suoranta (2006, 249) on esittänyt toiveen, että aikuisten mediakasvatukseen kiinnitettäisiin jatkossa tutkimuksellista ja toiminnallista huomiota. Mediamuffinssi-hanketta voi pitää yhtenä toimenpiteenä, jolla aikuisten mediakasvatusta edistettiin käytännössä. Artikkelit pureutuvatkin aikuisten mediakasvatukseen osana hankkeen tarkastelua.

Opetus ja kasvatusta osallisuuden kulttuurissa

Kasvatusta ja opetus nousee luonnollisesti artikkeleiden metatason teemaksi. Opetuksen ja kasvatusta ulottuvuus nousi esimerkiksi opettajuuteen ja opettajakoulutukseen, sivistykseen, oppimisympäristöihin sekä mediakasvatusta työtapoihin puretuvista sisällöistä.

Kulttuurin tuottamisen välineet, ihmisten elämäntapa ja kasvatusta opetuksen puitteet ovat muuttuneet ja muuttavat. Mediakulttuurissa on pedagogista latausta, joka haastaa perinteisen formaalin oppimisen ympäristöt ja merkityksen. (ks. Suoranta 2003, 181; 2001, 19.) Perinteistä formaalia kouluoppimista luonnehtii yksin tekeminen ja yksilöllinen tiedonmuodostus, koulun ulkopuolella tieto ja osaaminen muodostetaan yhdessä sosiaalisesti jaettuna ongelmanratkaisuna. (Raivola 2000, 173.) Eri tutkijat (ks. mm. Aaltola 1991; Säljö 2001; Suoranta 2003; Kupiainen 2007) painottavat informaalin oppimisympäristön ja -oppimisen merkitystä sekä opettamista laajentamista yli luokkahuone- ja kouluopetuksen. Oppimista tapahtuu kaikissa inhimillisissä toiminnoissa sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla. Oppimiseen vaikuttavat vallitse-

va aikakausi, ympäröivä kulttuuri sekä teknologinen ja sosiaalinen kehitys. Pohjimmiltaan oppimisessa on kyse siitä, mitä yksilöt ja yhteisöt oppivat sosiaalisissa tilanteissa, ja mitä he käyttävät oppimastaan tulevaisuudessa. Keskeistä prosessissa on vuorovaikutus. Taidot ja valmiudet syntyvät niistä tiedoista ja toimintamalleista, joita yhteiskunnassa on aikojen kuluessa muotoutunut, ja joista tulemme osallisiksi vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Säljö 2001, 11, 18–20.)

Koulun ja sen ulkopuolisen maailman oppimisen ideologinen järjestys on erilainen. Kun formaalissa kouluoppimisessa on yleensä lähdetty olettamuksesta, että joku tietää ennalta, mitä jonkun toisen pitää tietää ja mitä mikäkin asia tarkoittaa, arkielämän eli informaalin oppimisen alueella näin ei ole. Arjessa opitaan yleensä tekemällä ja osallistumalla asioita, jotka ovat kulloinkin tarpeellisia. (Suoranta 2009, 4.) Parhaimmillaan osallisuuden kentät, formaalin ja informaalin oppimisen areenat kohtaavat. Mediakasvatuksessa pyritään hyödyntämään tuota kohtaamispaikkaa eli *"kolmatta tilaa"*. Kupiainen (2007, 21) puhuu kasvattajan *"pedagogisesta viisaudesta"* tarkoittaen kykyä oivaltaa, miten mediakulttuurin tuottamat merkitykset, kokemukset, erilaiset tekstit ja lukutaidot voisi kontekstualisoida uudelleen ja työstää pedagogisesti mielekkäällä tavalla eli hyödyntää informaali oppiminen formaalin oppimisen resurssina. Artikkeleissa on pohdittu formaalin ja informaalin oppimisympäristön tilaa ja suhdetta. Niissä mediakulttuuri on esitetty keskeisenä kasvatuksen resurssina.

Mediakulttuuri oppimisympäristönä

Media on saanut yhä enemmän jalansijaa lasten elin- ja toimintaympäristössä. Tämä mediaympäristön muutos on sidoksissa yleisemmin yhteiskuntaan ja sen muutokseen. Media on merkittävä kasvuympäristö

kodin, päiväkodin, koulun ja harrastustoiminnan ohella (Kupiainen 2007, 17.) Tätä vallitsevaa medioiden kyllästävästä aikakaudista Suoranta (2003, 9) nimittää kasvatuksen näkökulmasta mediakulttuuriksi. Media-kulttuuri on lapsille ja nuorille, paitsi tärkeä sosiaalisen kanssakäymisen ja viihtymisen, myös keskeinen oppimisen ympäristö. Mediakulttuurissa suuri osa päivittäisistä havainnoista tulee median välittämänä. (Suoranta 2001, 18.) Lasten ja nuorten mediamaailmat kiteytettyinä:

1. *Internet on sosiaalinen vinkkiverkosto: Sosiaalinen media ei ole uusi, vaan internetin kehityksen seuraava askel. Siinä korostuvat yhdessä tekeminen, aktiivinen kommunikointi, osallistuminen ja ryhmittyminen. Internetin kautta kulutetaan enenevässä määrin myös muita medioita.*

2. *Hajanainen kasvatuskulttuuri ja digitaaliset kuulut: Mediavanhemmuita määrittää pitkälti se julkinen puhe, mitä mediasta, lapsista ja kasvatuksesta esitetään. Vanhemmat ovat epävarmoja osin tiedon puutteen vuoksi, mutta myös siksi, että ilmiöihin ei tunnu liittyvän yhtä oikeaa totuutta. Vanhemmat ja kasvattajat eivät ota aktiivisen osallistujan roolia lasten ja nuorten mediakulttuuriin.*

3. *Haukkapalakuultuuri ja muokattava media: Valta kanavien, sisältöjen ja toimintatapojen valinnasta on nyt osittain kuluttajalla, jotka valitsevat tai muokkaavat sisältöjä käyttötarpeisiinsa sopiviksi. Internet on sekä kansainvälinen, paikallinen, avoin että suljettu. Talkootyö (crowdsourcing), luottamus nettituttuihin, läpinäkyvyys, avoimuus ja jakaminen nousevat keskiöön. Millenniaalit osaavat hyödyntää verkostoja monipuolisesti.*

4. *Ajan tiivistäminen: Mediaa käytetään yhtä aikaa, rinnakkain tai kerroksittain. Monien asioiden yhtäaikaista tekeminen, useissa yhteisöissä tai keskustelukanavilla oleminen ja vapaa-ajan sekä kouluajan sulautuminen tarjoavat uusia haasteita kasvatusta ja opetustyölle.*

5. *Vaikuttaminen muuttuu: Digitalisoituvu mediakulttuuri mahdollistaa verkostojen ja pienryhmien sujuvamman luomisen ja toiminnan. Yksit-*

täinen ihminen tai pienryhmä voi verkossa vaikuttaa mielipiteillään ja ajatuksillaan suhteellisen laajaltikin. Aikuiskulttuurilla ei ole enää samanlaista auktoriteettiasemaa. (Kangas ym. 2008, 17.)

Mediakulttuuri on itsenäinen artikkelia yhdistävä käsite, vaikka se on luokiteltu kasvatuksen ja opetuksen alakäsitteeksi. Artikkeleissa mediakulttuuri esitetään yhtenä keskeisenä oppimisympäristönä eli opetuksen ja kasvatuksen areenana. Myös median käyttöön liittyvät huomiot kiinnittyvät vahvasti mediakulttuuriin.

Teemoja, joista mediakulttuurin käsite kuoriutui, ovat esimerkiksi kulttuuri ja erityisesti lastenkulttuuri, media ja mediatuotanto. Myös mediasuhde eli sellaiset teemat kuin (turvallinen) median käyttö, median merkitys sekä eettisyys ja arvot on ryhmitelty mediakulttuurin alle ja rinnalle.

Artikkeleissa avattiin mediakulttuurin käsitettä muun muassa Kellnerin (1998), Mayn (1999), Herkmanin (2002) ja Suorannan (2003) tuella. Artikkeleiden mukaan ”*kulttuurissa on käynnissä laaja muutos*”, joka näkyy muun muassa siinä, että ”*elämme mediakulttuurissa, jossa suurin osa päivittäisistä havainnoistamme tulee jonkin median välityksellä*” ja ”*medialaitteet ja median sisällöt kietoutuvat entistä tiiviimmin osaksi lasten elämää --. Voidaan puhua medioituneesta lapsuudesta tai mediaplapsuudesta.*” Näin ollen ei ole ihme, että ”*mediakulttuuri on lasten ja nuorten keskeinen oppimisen ympäristö*” ja ”*mediakulttuuri tuottaa uudenlaista maailmanlaajuista kulttuuria*”.

Mediakulttuurin prosesseja selitettiin artikkeleissa du Gayn (1997) ja Herkmanin (2007) luonnostelemilla ”*kulttuurin kierroksilla*”, joissa mediatuotteet jaetaan tuotantoon, markkinointiin, tuotteisiin, kulutukseen ja itse tekemiseen. Näiden prosessien avulla pureuduttiin tuotannollisiin ja markkinoinnillisiin näkökulmiin.

YK:n lapsen oikeuksien suunnassa artikkelit peräänkuuluttavat lapsen oikeutta osallistua kulttuuri- ja taide-elämään myös luomalla itse kulttuuria. Artikkeleissa perätään mediakasvattajien tietoisuutta kulttuurien poliittisista, sosiaalisista ja taloudellisista eroista ja heidän omasta kulttuurisesti muuttuvaisesta tehtävästään Mayn (1999, 31–33) sanoin:

Tavoitteena on rakentaa tietoa monesta eri näkökulmasta, tarkastella rakentavan kriittisesti sekä oman että toisten kulttuurien piirteitä, ja edistää näin mediakasvatuksellista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa.

Väisänen (2000, 41–54) perää tekemisen ja osallistumisen, oppimiskeskeisen pedagogiikan, tuomista opettajankoulutuksen taustafilosofiaksi ja käytännön toteutuksen ohjenuoraksi. Oppimiskeskeisen pedagogiikan periaatteita ja toteutumismuotoja ovat hänen mukaansa omaohjauksellinen eli itseohjautuva oppiminen, kumppanuuteen perustuva tiedon tuottaminen ja luominen, kokemuksellinen oppiminen, oppimisen kontekstuaalisuus, vuorovaikutukseen perustuva oppiminen, elinikäinen oppiminen sekä avoin, joustava ja oppimiskeskeinen oppimisen arviointi. Jotta oppimiskeskeinen pedagogiikka toteutuu opettajankoulutuksessa, tulee 1. kehittää opiskelijan kykyjä, kompetenssia ja työhön liittyviä taitoja, 2. käyttää opiskelijoiden kokemuksia oppimisen voimavarana, 3. kannustaa aktiiviseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen sekä luoda tasavertainen oppijayhteisö, 4. edistää vastuullisuutta ja itseohjautuvuutta oppimisessa, 5. kytkeä kokonaisvaltaisesti tunteet, arvot ja motiivit sekä persoonallinen kasvu oppimisprosessiin sekä 6. käyttää arvioinnissa oppimiskeskeisiä menetelmiä ja itsearviointia (Cantell 2001, 8). Nämä vuosituhannen alussa esitetyt tavoitteet opettajankoulutukselle ovat ajan-kohtaisia tälläkin hetkellä ja kiinnittyvät tiukasti osallisuuden kulttuuriin.

Koulutuksella tarvittavaa osaamista?

Suomi haluaa olla osaamisen tietoyhteiskunta ja sen perustana pidetään laadukasta koulutusta. Artikkeleissa nostetaan esiin huoli mediataitojen tasapuolisuudesta:

”Keskeinen yhteiskunnallinen kysymys on, miten taata kaikille kansalaisille pääsy uusille informaation lähteille, mahdollisuusilmaista itseään ja osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan uusilla välineillä.”
(Artikkeli 1)

Viimeisen vuosikymmenen aikana maassamme on panostettu erityisesti tietotekniikan osaamiseen ja välineistöön sekä koulutukseen. Ylhäältä päin on tarjoiltu näkyä tietoyhteiskunnasta erilaisine tietoyhteiskuntastrategioineen, ohjelmineen ja koulutusprojekteineen, joissa on korostettu tietotekniikan perustaitoja sekä informaation ja medialukutaitoja osana aktiivista kansalaisuutta. Tällainen digitaalinen osaaminen on Euroopan komission (Punie & Cabrera 2006) määritelmän mukaan sitä, että yksilöllä on tarvittavat tiedot ja osaaminen tietotekniikan käyttöön, hallintaan ja ymmärtämiseen. Digitaalisen osaamisen ja -lukutaidon lähtökohtana ovat tietotekniikan perustaidot eli kyky käyttää tietokoneita tiedon hankintaan, arviointiin, tallennukseen, tuottamiseen, esittämiseen ja vaihtoon sekä yhteistoiminnallisiin verkostoihin osallistumiseen ja kansakäymiseen. Lukutaitoinen, digitaalisesti osaava ja aktiivinen tietoyhteiskunnan kansalainen pystyy luottavaisesti ja kriittisesti käyttämään teknologioita työssä, vapaa-ajassa ja kommunikaatiossa. (Kankaanranta & Puhakka 2008, 5.)

Koulun ja erityisesti oppilaan näkökulmasta kansallisten tietoyhteiskuntahankkeiden tuloksia voidaan pitää kyseenalaisina, sillä vain joka kymmenes opettaja pitää tietoteknisten taitojen opettamista oppilaille erityisen tärkeänä. (emt., 5–7, 90). Tulos on huolestuttava etenkin, jos se

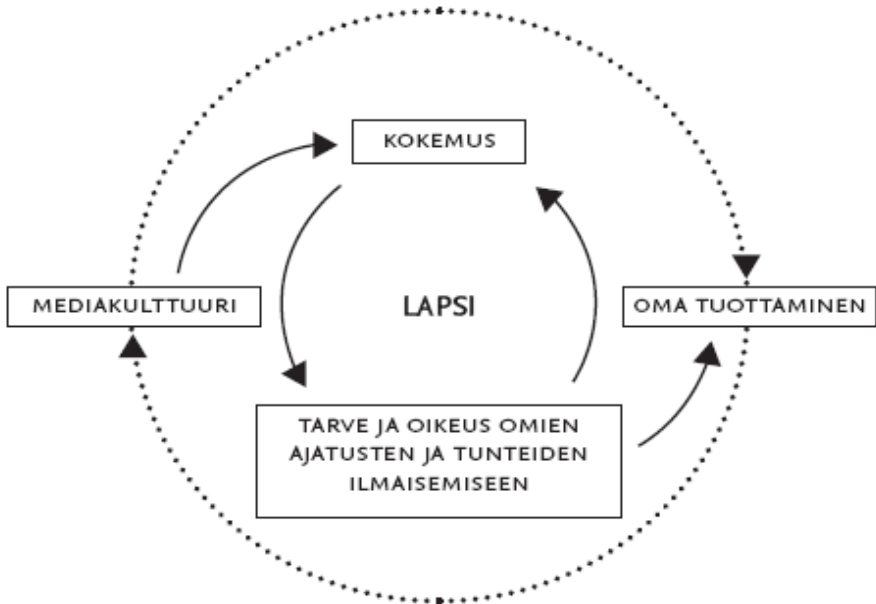
kertoo tietoteknisiä taitoja yleisemmän medialukutaidon arvostuksesta opettajien keskuudessa. Opettajien tietoteknisissä asenteissa ja pedagogisissa taidoissa näyttää olevan melkoista vaihtelua. Tietoyhteiskunta asettaa uudenlaisia lukutaitovaatimuksia. Kolmasosa suomalaisista aikuisista osaa perinteisessä mielessä lukea, mutta heidän lukutaitonsa ei riitä tietoyhteiskunnan vaatimuksiin (Linnakylä ym. 2000). Tämä herättää pohtimaan, vahvistaako "tietoyhteiskunnallinen lukutaidottomuus" mahdollisesti osaltaan opettajien kielteistä asennetta tietoteknisten taitojen opettamista kohtaan. Osallisuuden kulttuurissa informaatio- ja kommunikaatioteknologioiden käyttö on arkipäiväistynyt. Arjesta on tullut tietoteknisten taitojen, kuten myös medialukutaidon oppimisen keskeinen alue, joka samalla synnyttää yhteiskuntaluokkien, iän ja sukupuolten välisiä digitaalisia kuiluja.

Pedagogiset instituutiot eivät ole pysyneet mediakulttuurisen muutoksen vauhdissa. Esimerkiksi opettajankoulutuksessa mediakasvatus on sisällytetty eri yliopistoissa vaihtelevin sisällöin ja opintomäärin opettajankoulutukseen. Maassamme on mahdollista valmistua opettajaksi myös opiskelematta lainkaan mediakasvatusta opintojen aikana. (Korhonen & Rantala 2008; Kupiainen ym. 2007, 16–18.) Opiskelijoiden parissa tehdyt selvitykset todentavat tämän. Opiskelijoiden mielestä mediakasvatusta ei ole riittävästi sisällytetty opettajien koulutukseen, mutta sitä pidetään tärkeänä osana lasten kasvatusta ja näin ollen myös tärkeänä osana koulutusta. (Alanen 2007, 16.) Opiskelijat kaipaavat mediakasvatuksellista tietoa ja koulutusta, välineiden hallintaa sekä ymmärrystä lasten mediakulttuurista ja ympäröivästä mediamaailmasta. He uskoivat tulevansa aktiivisemmiksi mediakasvattajiksi, jos saavat edellä mainittujen lisäksi aikaa perehtyä asiaan, tukea työtovereilta, muutoksia lukujärjestyksiin ja oppimistavoitteisiin sekä rohkeutta ja aktiivisuutta tarttua tilaisuuksiin. (Niinistö 2008a.)

Artikkeleissa nostetaan esiin mediakasvatuskoulutuksen merkityksellisyys ja mediakasvatuksellisen opettajien perus-, lisä- ja täydennyskoulutuksen tarve. Koulutuksiin perätään mediakasvatussisältöjä ja kasvatustehtäviin mediakasvatuksellisesti päteviä ja osaavia kasvattajia – niin vanhempia kuin ammattikasvattajiakin.

Oma mediatuottaminen mediakasvatuksen työtapana

Oma mediatuottaminen on omien mediakulttuuristen (ja muiden) kokemusten sekä niiden herättämien ajatusten ja tunteiden työstämistä median keinoin. Itse tehdyt mediatuotokset ovat osa mediakulttuuria. Itse tekeminen ja sen merkityksellisyys oli voimakkaasti esillä artikkeleissa. Oma mediatuottaminen nähtiin mahdollisuutena käsitellä ja työstää mediakulttuurisia kokemuksia mediavälinein ja median kielellä. Omien mediatuotosten avulla voi kertoa asioita, ilmaista mielipiteitä, ajatuksia ja tunteita. Työskentely omien tuotosten parissa synnyttää uusia kokemuksia mediasta, itsestä, toisista ja ympäröivästä maailmasta. Samalla tuotetaan itse mediakulttuuria:

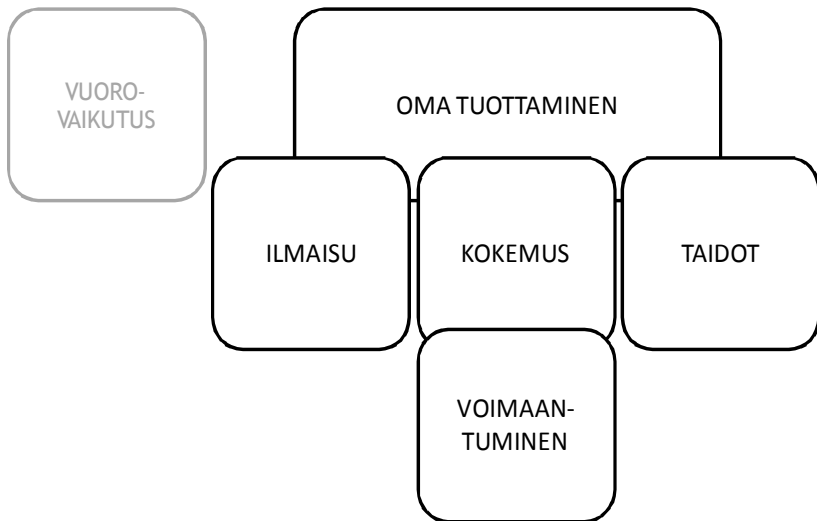


Kuva 10: Lasten mediakokemukset heijastuvat lasten omissa mediatuottamisessa (Niinistö & Sintonen 2007, 29)

Niin kutsutut uudet mediat ja digitaalinen välineistö tarjoavat monipuolisia mahdollisuuksia omaehtoiseen mediatoimintaan. Osallisuuden kulttuuri tuo esiin erot *professionaalisuuden* (professionalism), *ammattimaisuuden* (craftsmanship) ja *omaehtoisuuden* (independent) käsitteiden ja käytäntöjen välillä. Professionaalisuus liittyy yleensä vakiintuneisiin instituutioihin, ammattimaisuus taas instituutiosta riippumattomiin taitoihin, joita on mahdollista käyttää missä tahansa yhteydessä. Omaehtoisuus puolestaan on spontaania sitoutumista jollekin asialle ja sen pohjalta syntyvää omaa ilmaisua ja tuotantoa. Osallisuuden kulttuurille on ominaista matala kynnyks taiteelliseen ilmaisuun ja osallistumiseen. Siellä kannustetaan omien tuotosten tekemiseen ja jakamiseen. Kulttuurissa

toteutuu epämuodollinen mentorointi, jossa ekspertit ohjaavat noviiseja. Siihen voi kuulua myös aiheen ympärille syntyneitä yhteisöllisyyttä ja asioiden ja ideoiden kierrättämistä ja kommentointia yhteisön piirissä. (Jenkins 2006, 7.)

Artikkeleissa oman mediatuottamisen taustalta löytyi vuorovaikutuksellista, ilmaisullista ja kokemuksellista työskentelyä:



Kuva 11: Oma mediatuottaminen

Ympäröivät kulttuurit ovat rakennusaine omaehtoiselle mediatuottamiselle. Itse mediaesityksiä tekemällä peilataan mediakulttuurisia ilmiöitä ja omaa kokemusmaailmaa sekä ilmaistaan itseä, osallistutaan kulttuuriseen toimintaan, synnytetään keskustelua, osallistutaan keskusteluun sekä vaikutetaan asioihin median keinoin ja välinein.

”Työskentely omien elokuvien parissa näyttää tarjoavan lapsille mahdollisuuden käsitellä ympäröivää (media)kulttuuria ja heitä itseään kiinnostavia tai mietityttäviä asioita. Elokuviissa he saavat kokeilla rajoja ja tehdä tietoisesti tyhmyyksiä.” (Artikkeli 3)

Kriittinen medialukutaito kehittyi paitsi mediaviestejä vastaanottamalla ja niitä analysoimalla, myös osallistumalla itse median tuottamiseen. Oma mediatuottaminen nähtiin keinona vahvistaa sekä tuottamis- ja analyysitaitoja että sosiaalisia taitoja.

”Oma mediatuottaminen avaa myös medioihin liittyvää mystiikkaa ja taustarakenteita. Kun itse tekee elokuvaa, pääsee kokeilemaan mitenokuva syntyy tai animaatio tehdään ja testaamaan miten tosi ja taru sekoittuvat. Lapsi on aktiivinen oppija, joka tutkii, jäsentää ja tulkitsee ympäröivää todellisuutta ja ilmaisee ajatuksensa median välineillä.” (Artikkeli 3)

Voimaantumisen

Parhaimmillaan oma tuottaminen tukee ihmiseksi kasvua ja tarjoaa voimaantumisen kokemuksia:

”Median kuluttajasta on tullut yhä useammin myös median tuottaja. Sosiaalinen media ja sen verkostot toimivat parhaimmillaan yksilöä ja yhteisöä vahvistavasti.” (Artikkeli 4)

Voimaantumista voidaan tarkastella osana osallisuutta. Empowerment-käsitteellä ei ole vakiintunutta suomennosta, vaan useampia, kontekstista riippuen. Siitä ei ole myöskään olemassa yhtenäistä määritelmää, vaan käsitykset vaihtelevat ja eri tieteenaloilla tutkijat esittävät omia tulintojaan (Siitonen 1999, 83, Heikkilä & Heikkilä 2005, 13). Käsitteen suomenkieliset vastineet pohjautuvat Siitosen (1999, 83) mukaan vallan ja voiman käsitteisiin. Yleisesti käytössä olevia käsitteitä suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa ovat voimaantuminen (Siitonen 1999;

Heikkilä & Heikkilä 2005), voimaannuttaminen (Eronen 2007), voimistaminen (Ruohotie 1996; Ruohotie 1998), valtauttaminen ja valtautuminen (Antikainen 1998) sekä valtaistuminen (Kuokkanen 2003). Mediakasvatuksessa on valtautumisen ja voimaantumisen elementit ja mediakasvatuksen yhteydessä yleisesti käytetyt termit ovat juuri valtautuminen ja voimaantuminen.

Edellä esitetystä käsitteidiakosta huolimatta käsitys itse ilmiöstä empowerment on samankaltainen. Pääpiirteissään siitä on löydettävissä kolme suuntausta. Osa tutkijoista pitää voimaantumista ihmisestä itsestään lähtevänä sisäisenä prosessina (Rappaport 1984; Siitonen 1999; Heikkilä-Heikkilä 2005). Toiset tutkijat puolestaan pitävät valtautumista prosessina, jossa ihmistä on mahdollista voimaannuttaa tai valtauttaa ulkoisin toimenpitein (Ruohotie 1996; Ruohotie 1998; Räsänen 2006). Osa tutkijoista näkee voimaantumisen yhteisöllisenä ilmiönä, jolloin mukana on sosiaalinen ja poliittinen ulottuvuus. (Zimmermann 1990; Räsänen 2006). Mediakasvatuksessa on mukana kaikki kolme ulottuvuutta.

Siitonen (1999, 62) löysi tutkimuksessaan seitsemän voimaantumiseen liittyvää kategoriaa: vapaus, vastuu, arvostus, luottamus, toimintaympäristö, ilmapiiri ja myönteisyys. Prosessin onnistumisen kannalta nousivat keskeisiksi vapauden kategoriassa valinnanvapaus, vapaaehtoisuus, itsenäisyys, oma kontrolli ja toimintavapaus (Siitonen 1999, 63–65). Siitosen kategorioita voi pitää myös osallisuuden kulttuurin jäsenyyttä tukevinä kategorioina.

Olettamuksien ja teorioiden yhteenvetoa

Analyysi paljasti käytännön taustalta löytyvän teoreettisen kehyksen ja toisaalta se osoitti käytännön syntyneen pitkälti olettamuksille ja tiedos-

tamattomatta tai teoreettisesti perustelematta jääneiden valintojen vaaraan. Käytännön teoreettinen kehys rakentuu mediakasvatuksen nykykäsitteille, jossa korostuu muun muassa lapsilähtöisyys, osallisuus ja vuorovaikutus. Analysoidut materiaalit pureutuvat edellä mainittujen lisäksi lasten median käyttöön ja mediasuhteeseen mediakulttuurissa. Materiaalissa tuetaan turvallista median käyttöä kasvatuksellisin keinoin. Materiaali ohjaa toiminnalliseen mediakasvatukseen. Toiminnallisten menetelmien lisäksi rohkaistaan keskustelemaan ja analysoimaan media-ilmiöitä. Artikkeleista tislautuneet teoreettiset käsitteet ovat opetus ja kasvatustieteet, mediakulttuuri, mediasuhde, osallisuuden kulttuuri, vuorovaikutus ja oma mediatuottaminen.

Kärjistäen ja liioitellen artikkelien sanoman voisi tiivistää näin: Oppiminen lähtee lapsesta ja hänen todellisuudestaan. Parhaimmillaan se tapahtuu yhdessä mediakulttuurissa tai vähintään koulun ja päiväkodin ovet ja ikkunat auki ympäröivään mediakulttuuriin. Päämääränä on aktiivinen kansalainen ja mediakulttuurin jäsen, joka ymmärtää kulttuurista ympäristöön ja kykenee osallistumaan ja ilmaisemaan itseään. Eväinä hänellä on osallisuuden ja voimaantumisen kokemuksia sekä medialukutaito.

Käytännöt kiinnittyvät teoreettisilta näkökulmiltaan vahvasti kasvatustieteisiin ja niiden tarkastelutavassa on havaittavissa sosiokulttuurista näkökulmaa. Ilmeisiä ovat myös säikeet viestintä- ja yhteiskuntatieteisiin.

Teoreettiseen ajatteluun ja siihen, mitä on kirjoitettu, on vaikuttanut alan kirjallisuus, mediakasvattajakollegoiden, kentän opettajien ja taidekasvattajien kanssa käyty keskustelut, kirjojen yhteisöllinen toimitus ja kirjoitusprosessi sekä lukuisat kirjoja kommentoineet asiantuntijat.

III. MEDIAKASVATAJAPROFESSION TARKASTELUA

Selvitän mediakasvatuksellista kulkurin reittiäni tarkastelemalla sekä artikkeleita että työnäytteitä neljän kriittisen reflektion linssin läpi, jotka olen omaksunut aikuiskasvatuksen teoreetikko Stephen Brookfieldiltä. Kirjassaan *Becoming a Critically Reflective Teacher* (1995) Brookfield esittelee (opetus)toiminnan käsittämiseksi ja arvioimiseksi neljä kriittisen reflektion mahdollistavaa linssiä: *omaelämäkertamme opiskelijoina ja opettajina* (Our Autobiographies as Learners and Teachers), *opiskelijan katsemme* (Our Students' Eyes), *työtovereittemme kokemukseen* (Our Colleagues' Experiences) ja *teoreettisen kirjallisuuden* (Theoretical Literature). Näiden linssien avulla hahmottelen omaa mediakasvatuksellista kasvuprojektiani oman työn kehittämisen näkökulmasta. Luvun lopussa kokoan, tarkastelen ja arvioin tutkimusta ja sen tuloksia.

Linssien läpi nähtyä

Reflektiivisyys saattaa helposti jäädä omien ratkaisujen ja työskentelyn erittelyksi. Omaa toimintaa on vaikea tarkastella "ulkopuolisen silmin" ja havaita niitä arvoja ja uskomuksia, jotka vaikuttavat olemisen ja tekemisen tapaan. Tällaiseen tarkasteluun, kriittiseen reflektiivisyyteen, on Brookfieldin (1995) mukaan mahdollista päästä käsiksi linssien avulla. Matka kriittiseen reflektiivisyyteen voi alkaa asettumalla itsen ulkopuolelle tarkastelemaan omaa toimintaa edellä mainittujen neljän linssin läpi ja näin nähdä, kuka olen ja mitä teen, jolloin oma toiminta näyttäytyy eri kulmista. (emt. 28–30.) Välttääkseni jumittumista omaan kertomukseeni, käytän analyysin apuna Brookfieldin neljää linssiä. Aluksi

tarkastelen tekemisiäni linssejä apuna käyttäen ja sen jälkeen kokoon, mitä niiden läpi näkyy.

Omaelämäkertani opiskelijana ja opettajana

Omaelämäkerrassa opiskelijana ja opettajana on tarkastelun kohteena oma eletty elämä sekä omat kokemukset oppijana ja opettajana. Keskustellessa kollegojen kanssa käytäntöön liittyvistä hankalilta tuntuvista asioista, voi huomata henkilökohtaisten kriisien olevan kollektiivisia kokemuksia. Yksityiskohdat ja käyttäytyminen ehkä eroaa, mutta paine tai jännite on pohjimmiltaan sama. Jaetut kokemukset voivat olla syvällisiä ja tunnetasolta merkityksellisiä (oppimis)kokemuksia ja niiden synnyttämät käsitykset ja merkitykset opettamiselle perustavanlaatuisia ja pitkäkestoisia vaikutuksiltaan. Ne eivät ole verrattavissa kirjoista tai asiantuntijoilta opittuun. Omaelämäkerrallista linssiä voi pitää lähtökohtana itsensä ja oman toimintansa tarkasteluun ja tarkemmin näkemiseen. Jottei oman toiminnan tarkastelu jäisi ainoastaan henkilökohtaiseksi analyysiksi ja raportoinniksi, se tarvitsee rinnalleen opiskelijan katsetta ja työtovereiden kokemusta yhdessä teoreettisen kirjallisuuden kanssa. (Brookfield 1995, 31–33.)

Brookfield (emt. 51–58) esittää omaelämäkerrallisena linssinä jatkoopinnot, ammatillisen täydennyskoulutuksen ja tieteelliset konferenssit. Ne mahdollistavat omaelämäkerrallisen oppimisen. Jatko-opinnoissa palataan oppilaan asemaan ja valtakoneiston osaksi, mikä avaa näkymän myös oman opettamisen ja oppimis- ja opiskeluympäristön tarkasteluun. Parhaimmillaan ammatillinen täydennyskoulutus on sekä asiantuntevaa että osallistujien omaa ammatillista osaamista kunnioittavaa. Ammatillisessa täydennyskoulutuksessa koulutuksen vetäjää tarkastellaan oppilaan silmin ja tarkastelun kohteena on myös opetukselliset yksityiskoh-

dat. Tieteelliset konferenssit puolestaan mahdollistavat älyn ja tunnetilojen kohtaamisen harjoittelun. Kaikki edellä esitellyt kokemukset on hyödynnettävissä omassa työssä ja opetustilanteissa.

Tarkastelen erityisesti viime vuosien mediakasvatuksellista toimintaani Mediamuffinssi-hankkeen parissa. Aluksi nostan esiin aiemmilta vuosilta tapahtumia, joilla uskon olleen merkitystä suhteessa nykyhetkeen. Alkusysäyksen mediakasvatuksen pariin antoi opiskelu luokan- ja kuvataideopettajaksi sekä erikoistuminen kuvataiteeseen ja mediapedagogiikkaan. Opinnoissa tutustuin elokuvakasvatukseen, jota silloin, ja pitkään sen jälkeenkin, pidin kokonaisvaltaisena viestintäkasvatuksena. Sain tärkeitä käytännön kokemusta mediakasvatuksen toteuttamisesta lasten parissa nykyisen Mediakasvatuskeskus Metkan – silloisen Elokuva- ja televisiokasvatuskeskuksen – kouluttajana kiertäessäni kouluissa ja päiväkodeissa vetämässä työpajoja. Metkassa työskentely ja sen hallituksessa mediakasvatusasioiden pohtiminen on ollut tilaisuus tutustua niin mediakasvatuksen järjestökenttään, rahoitukseen kuin eri mediakasvatuksen toimijoihinkin. Metkan kautta pääsin suunnittelemaan ja toteuttamaan myös Mediamuffinssi-hanketta.

Vuodet opettajankoulutuksen parissa kuvataiteen lehtorina loivat pohjaa pedagogiselle ajattelulleni ja mediakasvatuksen käsitteellistämiseksi ja teoretisoinnille sekä johdattivat oman työn reflektiivisen tarkastelun ja tutkimuksen pariin. Aloitin jatko-opinnot. Jatko-opintojen ja tutkimuksen tekeminen näyttäytyi heti alusta asti oman työn tarkasteluna, teoretisointina ja kehittämisenä. Brookfield (1995, 52–53) esittää omaleimänsä tärkeänä tutkiskelun tilana jatko-opiskelijan asettumista osaksi valtarakenteita, opiskelijaksi, ohjaajien ja professorien ”armoille”. Ehkä asettuminen opettajankouluttajan roolista jatko-opiskelijaksi on pienempi kuin perusopetuksen opettajan roolista. Yliopistossa tutkimuksen tekeminen ja oman alan tutkimuksellinen kehittämi-

nen kuuluu työnkuvaan ja valtarakenteetkin ”madaltuvat” kai jonkinlaisena kollegiaalisuuden kokemuksena, vaikka rakenteet sinällään ovatkin olemassa. Itselleni merkityksellistä jatko-opinnoissa on ollut toiminnan teoretisoinnista ja oman opetuksen tutkimisesta ja kehittämisestä virinyt halu oppia uutta sekä pienten oivallusten, yhteisten pohdintojen ja oppimisen synnyttämä tyydytys.

Tämän hetkinen työni mediakasvatuspäällikkönä on mahdollistanut median toimintatapojen ja mediayhtiöiden toteuttaman mediakasvatuksen tarkastelun aitiopaikalta ja pakottanut tarkastelemaan omia käsityksiä mediasta, mediakasvatuksesta ja sen tavoitteista. Ammattitaidon ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi olen osallistunut tieteellisiin ja käytännön konferensseihin, seminaareihin ja koulutuksiin. Pitämässäni käytännön koulutustilaisuuksissa olen päässyt jakamaan kokemuksia ja päivittämään omia tietoja ja taitoja aihealueesta. Ammatillisen kehittymisen kannalta on ollut merkityksellistä olla sekä koulutettavan että kouluttajan roolissa. Mediakasvatuspäällikön tehtävien rinnalla minulla on ollut tahto ja yritys edistää jatko-opintoja ja harjoittaa ja harjoitella tieteellistä kirjoittamista.

Mediakasvatuksellisessa kehityskaaressani ensimmäisen Mediametkaa-kirjan suunnittelu, kirjoittaminen ja toimittaminen merkitsi aiempaa laajemman mediakasvatuksen kentän hahmottamista kokonaisuutena. Kirjaa työstäessä jouduin selvittämään itselleni, mistä kaikesta mediakasvatuksessa on kyse, ja miten sitä tulisi käytännössä toteuttaa. Tämä oli merkityksellistä oman mediakasvatuskäsitykseni hahmottumisessa. Aloin sijoittaa itseäni mediakasvatuksen kartalle, määrittelemään ajattelua ja toimintaani tietoisemmin. Jouduin myös sanomaan mielipiteeni ja ottamaan julkisesti kantaa asioihin. Koulutusten perustuminen kirjojen sisältöön edellytti käytännönläheisen sisällön jonkinasteista teoreti-

sointia eli samaa, mitä tutkimuksessani olen pyrkinyt tieteen kriteerein tekemään.

Opettajankouluttajana, harjoittelun ohjaajana ja opettajien täydennyskouluttajana työskentely ovat kaikki olleet haasteellisia ammatillisen kehittymisen ja oman opetuksen uudelleen pohtimisen tilanteita, viimeisimpänä valtakunnallinen Mediamuffinssi-koulutuskierros lastentarhanopettajille, luokanopettajille ja muille pienten lasten parissa työskenteleville tai alaa opiskeleville. Koulutuskierros kattoi maamme opettajankoulutuslaitokset ja kolmen vuoden aikana koulutustilaisuuksia oli yli neljäkymmentä, joihin osallistui noin 3000 kasvattajaa.

Yksi omaelämäkertalinssin tavoite on tehdä näkyväksi ja koota oppimista ja ammatillista kasvua. Brookfield (1995, 75–77) kehottaa koostamaan omaa ammatillista kehitystä ja oppimista vuosittain tai sopivin väliajoin. Hän on laatinut tätä varten avointen lauseiden listan, jolla seuraavaksi hahmotan oppimistani ja kulkurin reittiäni viimeisen kolmen vuoden aikana:

Tärkein, mitä olen kolmen vuoden aikana oppinut

"on yhteistyön voima ja se, että on sanottava ajatuksiaan ääneen."

"opiskelijailtani, on kentällä vallitseva mediakasvatuksellisen täydennyskoulutuksen tarve ja halu kouluttautua. Opiskelijoilta olen saanut myös tietoa siitä, mitä pienten lasten mediamaailmasta kuuluu päiväkotiin ja kouluun."

"opetuksestani, on se, miten palkitsevaa se on ja miten epävarmaksi tunnen itseni noissa tilanteissa."

"itsestäni, on se, miten työllästä on muodostaa omaa ajattelua, teoretisoida ja käsitteellistää käytäntöä ja nähdä toisin sekä se, miten en luota omaan asiantuntijuuteeni."

Verrattuna kolmen vuoden takaiseen,

"tiedän nyt, että pystyn kirjoittamaan kirjan, ellen yksin niin ainakin yhteisvoimin."

"pystyn/kykenen nyt hahmottamaan silloista paremmin, mistä mediakasvatuksessa on kyse, erityisesti pienten lasten kohdalla. Hahmotan myös omat vahvuuteni ja heikkouteni, kehittämiskohteeni tarkemmin"

"osaan nyt opettaa kollegoille asioita aikakauslehdestä mediakasvatuksen ja opetuksen väliin."

Oletus, joka on kolmen vuoden aikana eniten vahvistunut opettamisesta ja oppimisesta,

"on sen sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen luonne. Ja se, että mediakulttuurin pitäisi olla kasvatuksen resurssi, punainen lanka, formaalin ja informaalien oppimisympäristönyhdistäjä."

Opettamiseen ja oppimiseen liittyvä oletus, joka on ollut haasteellisin kolmen vuoden aikana,

"on se, että minun olisi opettajana, luentoisijana, asiantuntijana, tiedettävä oikeat vastaukset ennen kuin voin argumentoida ääneen. Miten sen sijaan löytää keskusteleva, pohtiva ja yhteiseen tiedonrakentamiseen pyrkivä ote?"

Onko oppiminen ei niin merkityksellistä vai onko siinä luovuutta?

”Parhaimmillaan ja antoisimmillaan siinä on luovuutta. Sillain se on merkityksellistä.”

Kuinka paljon oppiminen vahvistaa olemassa olevia käytäntöjä ja oletuksia, ja kuinka paljon se haastaa tyypillisiä ajattelutapoja ja opetusta?

”Pääosin vahvistaa olemassa olevia käytäntöjä ja oletuksia, joihin harvoin haastaa ajattelutapoja ja opetusta. Sen sijaan omaa opetustani ja käyttämiäni opetusmenetelmiä haastan, kyseenalaistan ja pyrin kehittämään alinamaan.”

Kuinka paljon oppimisestasi on kokonaan uutta aluevaltausta ja kuinka paljon olemassa olevan jalostamista, uudelleenajattelua, tai sellaisen muokkaamista, jonka tiedät tai osaat?

”Pääosin sellaisen muokkaamista ja jalostamista, jonka jo tiedän ja osaan.”

Puhutko pääosin henkisestä kehityksestä vai psymotorisesta kehityksestä väliinään saavuttaa tuloksia?

”Henkisestä. Psymotorisen kehityksen näen osaltaan henkisen kehityksen väliinään.”

Kuvailenko oppimista ensisijaisesti kognitiiviseksi vai emotionaaliseen sävyä?

”Emotionaaliseen – kokemuksellisuus, tekemällä oppiminen...”

“Oppimisen laukaisee aivallus. Omaakohtainen kokemus on itselleni merkittävin aivalluksen laukaisija. Oppiessa yritän kiinnittää teoreettisen asian kokemukseen, elettyyn, johonkin konkreettiseen, jonka kautta uusi asia on helpommin muistettavissa, opittavissa ja ymmärrettävissä. Kokeilen itse. Keskustelen ja pohdin asiaa yhdessä muiden kanssa. Kirjoitan asiasta, työstän sitä muille ymmärrettäväksi ja opetettavaksi. Visuaaliset elementit helpottavat oppimista, kuten myös tekstin ja kuvan yhdistelmä. Todellinen oppiminen tapahtuu sattumanvaraisen suunnitellusti tai päinvastoin. Se on sattumaa, onnellista sellaista. Tasin oppiminen vaatii yleensä työtä, joka saattaa olla hyvinkin suunnitelmallista.”

Edellä kirjoitettu on hahmottanut ammatti-identiteettiäni ja rakentanut asiantuntijuuttani. Kirjoittamalla, opettamalla ja tutkimalla olen selvittänyt, mistä mediakasvatuksessa on kyse, ja mikä on oma suhteeni ja käsitykseni aihealueesta.

Opiskelijan katse

Brookfieldin opiskelijan katse tarkoittaa omien käytänteiden tarkastelua oppilaiden näkökulmasta: mikä tukee, mikä taas haittaa oppimista. Tutkimuksessa kohdistan kiinnostukseni tämän linssin kohdalla erityisesti toimittamiini kirjoihin, koska artikkeleista “opiskelijan katseena” toimivaa palautetta tai vastaavaa ei ole olemassa. Jos linssin avulla haluaisi tarkastella kokonaisvaltaisesti mediakasvattajana toimimistani, pitäisi ottaa nyt olemassa olevan aineiston rinnalle esimerkiksi opintojaksoilta ja koulutuksista kerätty palaute. Rajaan kuitenkin “opiskelijan katseen” Mediamuffinssi-materiaaleihin kahden materiaalien käyttöönnotosta tehdyn selvityksen valossa.

Muffinssimateriaalien jalkautuminen

Mediamuffinssi-hankkeen alussa, keväällä 2006, toteutettiin arviointitutkimus, jossa selvitettiin millaisen vastaanoton oppimateriaalit saavat aa-

mu- ja iltapäiväkerhoissa ja päiväkodeissa, miten niitä käytetään ja mitä työskentely niiden parissa synnyttää kasvattajissa, lapsissa ja toimintayhteisössä. Pilotti, jonka aikana yksiköt testasivat materiaaleja ja jonka päätteeksi tutkimusaineisto kerättiin, kesti kolme viikkoa, joten mistään pitkäkestoisesta vaikuttavuustutkimuksesta ei ollut kyse, vaan ennemminkin havaintojen ja käsitysten raportoinnista. Arviointitutkimuksessa pilotoitiin ja tarkasteltiin ensimmäisen Mediametkaa! -kirjan työversiota. (Ks. myös sivut 34–35.)

Selvityksen perusteella oppimateriaalit ohjaavat toimintaan ja niiden lapsilähtöinen ja lasten omaa mediakulttuuria hyödyntävä ote innostaa kasvattajia hankkimaan tietoa lasten mediasuhteista. Kasvatusalan ammattilaisilla heräsi materiaalin myötä kiinnostus mediakulttuuriin ja heistä tuli tietoisempia ja tavoitteellisempia mediakasvattajia. Selvityksessä esitetään pilotoinnin lisännen kasvattajien ymmärrystä mediamaailman merkityksellisyydestä lapsille. Tämä oivallus on ollut merkittävä tekijä kasvattajien asennemuutoksille, joilla voisi kuvitella olevan kantavuutta myöhemminkin pedagogisessa työssä. Kasvattajat mainitsevat herkistyneensä tunnistamaan mediakulttuuria ja lasten reagoitua siihen, tullessa tietoisemmiksi mediakasvatustoiminnastaan ja saaneensa vahvistusta sen toteuttamiseen sekä oppineensa lapsilähtöisiä pedagogisia taitoja ja saaneensa rohkeutta tarttua uusiin asioihin. Pilotissa toteutetussa mediakasvatuksellisessa toiminnassa lapsille kirjattiin kertyneen vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, tunnetaitoja, yleistietoja eri elämänelueilta sekä kriittisyyttä. Kriittisyyttä lähinnä lapsille sopivan mediankäytön näkökulmasta ja itsestäänselvyytenä, että ”kriittisyyttähan mediakasvatuksessa tulisi joka tapauksessa oppia”. Kriittisyyden eritteilyyn materiaali ei antanut teoreettista tukea kasvattajille.

Materiaali kannustaa erityisesti lapsen oman mediaympäristön ja mediankäytön tarkasteluun etenkin turvallisen ja sopivan käytön näkökul-

masta. Materiaaleissa vähälle jää puolestaan lapsen kannustaminen vaikuttamaan median avulla. Lisäksi siihen toivottiin lisää pedagogista lapsilähtöisyyttä ja tarkkaa tavoitteiden määrittelyä ja auki kirjaamista sekä kasvattajille että lapsille. Selvityksessä nostettiin esiin myös mediakasvatuksen avainkäsitteiden ja niiden selitysten puuttuminen aineistosta. Materiaali ohjaa median ja mediasuhteiden ymmärtämiseen eli siinä on kulttuurintutkimuksellinen lähestymistapa ja taustalla suojelullinen näkökulma, vaikei sitä aina välttämättä oltu lausuttu julki. (Kupiainen ym. 2006, 45–50.)

Annika Suonisen vuonna 2008 raportoima Mediakasvatus päiväkodissa ja esiopetuksessa -tutkimus selvittää, miten Mediamuffinssi-hankkeessa tuotetut materiaalit otettiin käyttöön päivähoitossa ja esiopetuksessa. Tutkimuksessa kartoitetaan myös yleisemmin mediakasvatuksen tilaa varhaiskasvatuksessa sekä käytettyjä työtapoja ja kasvattajien asenteita mediakasvatusta kohtaan. Tutkimus toteutettiin lomakekyselynä syksyllä 2007. Kysely tehtiin vaiheessa, jossa Mediamuffinssi-hankkeen ensimmäiset materiaalit (kuten Mediametkaa!-kirjasarjan ensimmäinen osa) olivat olleet kasvattajien saatavilla noin vuoden ajan. Tutkimuksesta käy selvästi ilmi, ettei edes tieto hankkeen olemassaolosta ollut vielä saavuttanut läheskään kaikkia päivähoiton ja esiopetuksen kentällä työskenteleviä. Sen jälkeen tapahtunutta tiedon leviämistä tai materiaalien käyttöönottoa ei ole selvitetty.

Tutkimuksen otannan pohjana on Lastentarhanopettajaliiton Mediamuffinssihankkeen käyttöön toimittama 3035 suomenkielisen päiväkodin tai esiopetusyksikön osoitteisto. Samainen lista oli ollut postitusosoitteistona vuotta aiemmin, kun muffinssimateriaalit oli postitettu varhaiskasvatuksen yksiköihin. Osoitteistosta poimittiin tutkimukseen alueellisella satunnaisotannalla 800 päiväkotia, ryhmäpäiväkotia, kiertä-

vää päiväkotia ja esiopetusyksikköä. Hyväksytyjä vastauksia tuli kaikkiaan 327 eli vastausprosentti oli 41.

Suonisen tutkimustulosten perusteella näyttäisi, että mikäli Mediamuffinssi-materiaalit oli otettu käyttöön, niillä oli ollut selvästi vaikutuksia annettavan mediakasvatuksen määrään ja laatuun. Ryhmissä ja yksiköissä, joissa oli käytetty Mediamuffinssi-materiaaleja, toteutettiin mediakasvatusta selvästi enemmän ja monipuolisemmin kuin niissä ryhmissä ja yksiköissä, joissa nämä materiaalit eivät olleet käytössä. Tutkimuksen perusteella on kuitenkin mahdoton sanoa, mikä osa havaitusta eroista on suoranaista seurausta materiaalien käyttöönotosta ja miltä osin erot johtuvat vastaajien (ja ryhmien ja yksiköiden) alkuaankin erilaisesta suhtautumisesta mediakasvatukseen ja sen tärkeyteen, vaikka tulokset antavat viitteitä myös siitä, ettei mediakasvatustamateriaalien käyttöönotossa ole kysymys ainoastaan ryhmän henkilökunnan henkilökohtaisista valinnoista, vaan myös kunnan tai yksikön tasolla opetukselle ja toiminnalle asetetuista yleisemmistä tavoitteista ja painotuksista.

Varhaiskasvattajat tunsivat hankkeen, vastaajista 70 prosenttia sanoi kuulleensa hankkeesta ennen kyselyä ja vähintään pintapuolisesti hankkeeseen tai sen materiaaleihin oli tutustunut 46 prosenttia kyselyn vastaajista. Vastaajista vain 39 prosenttia muisti materiaalipaketin tulleen heidän yksikköönsä. Kaikista kyselyn vastaajista vain 15 prosenttia sanoi, että hänen ryhmässään tai yksikössään oli käytetty Mediamuffinssi-hankkeen tehtävämateriaaleja. Esiopetusryhmien osalta tunnettuus- ja käyttöluvut olivat selkeästi korkeampia kuin muiden ryhmien osalta kyselyyn vastanneilla. Esiopetuksessa toimivista 76 prosenttia tunsi hankkeen. Noin puolet muisti materiaalipaketin tulleen omaan yksikköön ja oli tutustunut sekä hankkeeseen että sen materiaaleihin. Materiaaleja oli käytetty noin kolmasosassa yksiköitä.

Merkityksellinen tulos on se, että muffinssimateriaaleihin tutustuneet ja niitä käyttäneet vastaajat olivat erittäin tyytyväisiä materiaaleihin ja niiden sisältöön. Noin 90 prosenttia materiaaleihin tutustuneista oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että materiaalien kasvattajille tarkoitetut taustoittavat tekstiosuudet ”*antoivat virikkeitä ja neuvoja käytännön mediakasvatustyöhön, olivat kiinnostavia ja informatiivisia ja esittelivät lasten mediakulttuuria erittäin monipuolisesti*”. Mediametkaa!-kirjan tehtäviin tutustuneista vastaajista noin 90 prosenttia piti näitä tehtäviä melko tai erittäin hyvin ohjeistettuina ja melko tai erittäin helpoina toteuttaa. Lasten kannalta melko tai erittäin kiinnostavina tehtäviä piti yli 80 prosenttia ja opetuksellisesti melko tai erittäin hyvinä noin kolme neljäsosaa tehtäviin tutustuneista (neljännes ei osannut arvioida tehtävien opetuksellista tehokkuutta). Käytännössä kaikki tehtävämateriaaleja käyttäneet vastaajat aikoivat käyttää niitä myös jatkossa. Materiaaleja käyttäneistä vastaajista 80 prosenttia arvioi niiden käytön lisänneen ainakin hieman mediakasvatusta heidän yksikössään tai ryhmässään. Selvä lisäys mediakasvatuksen määrässä oli tapahtunut 28 prosentin mielestä.

Tutkimuksen mukaan yleisimpiä käytettyjä mediakasvatuksen työmuotoja ovat yhteiset katselu- ja kuuntelutuokiot ja mediasisällöistä keskustelu yleisellä tasolla. Mediamuffinssi-materiaaleja käyttäneissä ryhmissä tai yksiköissä oli muita useammin myös keskusteltu tarkemmin mediasisällöistä ja tehty omia mediaesityksiä. Työtavoista helpoimpina ja opetuksellisesti parempina vastaajat pitivät niitä, joita olivat itse käyttäneet ja vastaavasti hankalimpina niitä, joita eivät olleet työssään toteuttaneet. Helpoimpina ja opetuksellisesti parhaimpina pidettiin yhteisiä katselu- ja kuuntelutuokiota sekä yleistä keskustelua mediasisällöistä. Opetuksellisesti parhaimpina työmuotoina pidettiin omien mediaesitysten tekemistä ja tarkempaa keskustelua tietystä mediasisällöstä. Me-

diakasvatuksen käytännön toteuttamista rajoitti vastaajien mielestä laitteiden ja välineiden sekä koulutuksen puute. Suurin ero Mediamuffinssi-materiaaleja ryhmässään tai yksikössään käyttäneiden vastaajien ja muiden vastaajien välillä oli se, että materiaaleja käyttäneiden mielestä sopivien tehtävien puute ja tehtävien huono ohjeistus rajoitti mediakasvutusta selvästi muita vastaajia vähemmän.

Yhteisistä toimintatavoista mediakasvatuksen määrän tai sisällön suhteen oli sovittu tai asiasta käyty keskusteluja kaikilla organisaatiota-soilla selvästi useammin niiden vastaajien mukaan, joiden ryhmässä tai yksikössä oli käytetty Mediamuffinssi-materiaaleja. Esimerkiksi vajaa 40 prosenttia niistä vastaajista, joiden ryhmässä tai yksikössä oli käytetty Mediamuffinssi-materiaaleja, kertoi mediakasvatuksesta vähintään käydyin keskusteluja kunnan tai päivähoitoalueen tasolla, kun materiaaleja käyttämättömien vastaajien keskuudessa vastaava luku oli vajaa 20 prosenttia.

Mediamuffinssikoulutuksiin osallistuneista vastaajista 88 prosenttia ei ollut saanut mitään muuta mediakasvatuksen koulutusta, joten koulutuksia voi pitää merkityksellisinä paitsi varhaiskasvatuksen kehittämisen myös aikuisten mediakasvatuksen näkökulmasta. (Suoninen 2008.)

Työtovereidemme kokemus

Työtovereiden kokemus mahdollistaa työskentelyn kollegiaalisen peilaamisen ja keskustelut omista menettelytavoista. Osa artikkeleista sekä kirjasarja on kollegiaalisen yhteistyön tulos. Anu Ruhala on ollut toteutamassa Mediamuffinssi-hanketta sen alkumetreiltä asti ja ideoinut, toimittanut ja kirjoittanut kanssani kaikkia kolmea kirjaa sekä yhden artikkelista. Anun kanssa käydyt keskustelut ja yhteiset kirjoitusprosessit ovat olleet ensiarvoisia omien käsitysten, olettamusten ja kokemusten

peilaamisessa. Ilman niitä tuskin olisi kolmea Mediametkaa!-kirjaa. Esimerkiksi Anun varhaiskasvatustausta ja sen myötä pienten lasten näkökulman tuntemus on avannut itselleni uusia tarkastelumailmoja paitsi mediakasvatukseen myös kasvatukselliseen keskusteluun. Merkityksellistä mediakasvattajaksi kehittymisessäni on ollut eri kollegojen kanssa matkan varrella harjoittamani mediakasvatuksellinen ajatustenvaihto ja -peilaus, eikä suinkaan vähäisimpänä se keskustelu, pohdinta ja ajatusten tuuletus, jota olen saanut käydä lopputyönohjaajani kanssa. Keskustelujen seurauksena olen joutunut ja saanut tarkastaa omia käsityksiäni mediakasvatuksesta ja sen ajankohtaisista ilmiöistä sekä sijoittumisestani mediakasvatuksen kentälle.

Mediametkaa!-kirjojen rakennusaine on ollut työtovereiden kokemus. Näen niiden työstämisessä Jenkinsin (2006) osallistumisen kulttuurin yhteisöllisen ongelmanratkaisun (collaborative problem-solving) piirteitä. Aloittaessani materiaalin tekemisen itsekseni ensimmäisen kirjan työversioista, aloin heti aluksi koota asiantuntijoiden yhteistyöverkostoa. Suunnitelmat ja työversio todentui vauhdikkaasti saatua Anu Ruhalasta työparin ja kirjoittajakollegan. Lisäksemme kunkin kirjan toimitustiimiin on kuulunut yksi tai kaksi muutakin henkilöä. Kolmen, neljän hengen tiimiys on tehnyt niin sisällön kirjoittamisprosessista kuin kirjojen toimitustyöstä yhteisöllistä ongelmanratkaisua. Toimitustiimin lisäksi omaa tietotaitoaan ja ajatuksiaan ovat materiaaliin tuottaneet asiantuntija-artikkelien kirjoittajat ja yhteistyökumppanit. Kaikki materiaalit on käytetty asiantuntijoiden ja yhteistyötahojen kommentoitavina, joten myös heidän tietotaitonsa ja reflektointinsa on näin saatu käyttöön kirjaa tehdessä.

Teoreettinen kirjallisuus

Neljäs Brookfieldin peleistä on teoreettinen kirjallisuus. Hänen mukaansa sitä vasten tulisi paitsi tarkastella käytänteitä, myös etsiä ja pohdita vaihtoehtoisia teoreettisia perusteita. Tutkimukseni neljäs linssi on tämän tutkimuksen tekeminen. Teoreettista kirjallisuutta vasten peilaan työnäytteiden ja artikkelien sisältöä, teoretisoin käytäntöä. Rakennan tutkimusraportin toisessa osassa käytännön teoriaa aineiston analyysin ja teoreettisen kirjallisuuden vuoropuheluna.

Mediakasvattajan kasvuprosessin luonnostelua

Kiteytän mediakasvatusprofession kehittymisen Brookfieldin reflektiivisten linsien avulla tekemääni neljään havaintoon: *kehittämiskohteena uudelleenajattelu ja haastaminen* (omaelämäkerta), *olettamuksista käytäntöä* (opiskelijan katse), *yhteisöllistä tiedonrakentamista* (työtovereiden kokemus) ja *käytännön käsitteellistämistä* (teoreettinen kirjallisuus). Selostan seuraavaksi esimerkkien avulla, mistä kussakin havainnossa on kyse.

Ensimmäinen, *kehittämiskohteena uudelleenajattelu ja haastaminen*, paljastui omaelämäkertalinssin avulla. Se tarkoittaa kriittisen otteen ja asioiden kyseenalaistamisen olevan erityiset kehittämiskohteeni mediakasvattajana. Tutkimus todensi, että kriittinen aines puuttui sekä materiaalista että tiedon rakentamisen tavastani. Tämä havainto on tärkeä oppimishaaste mediakasvattajan kehityspolullani, jotta aihealue ei jäisi tulevista materiaaleista, koulutuksista tai teksteistä sivuun. Puheessa ja tekstitasolla kriittisyyttä pidetään mediakasvatuksen pää tavoitteena. Tuon tavoitteen tueksi tarvitaan välineitä ja tietoa. Viimeisimmällä Mediamuffinssi-koulutuskiertueella, syksyllä 2008, kriittisyys oli yksi koulutuksen keskeisistä teemoista. Kriittisyys korostui koulutuskiertueen

suunnitteluvaiheen asiantuntijatapaamisissa ja siitä rakentui koulutussisältö. Se on esimerkki siitä, miten kirjojen ja artikkeleiden kirjoittamisessa on ollut koko ajan mukana kehittävän työn kehittämisen piirteitä. Tämä ei-tieteellinen käytännöstä lähtevä kehittämissykli on osaltaan vaikuttanut siihen, mitä ja miten on kirjoitettu ja koulutettu eli mediakasvattajuuteeni ja kirjallisiin tuotoksiini. Havainnollistan tätä Mediakasvattajan sykli -kaaviossa sivulla 101.

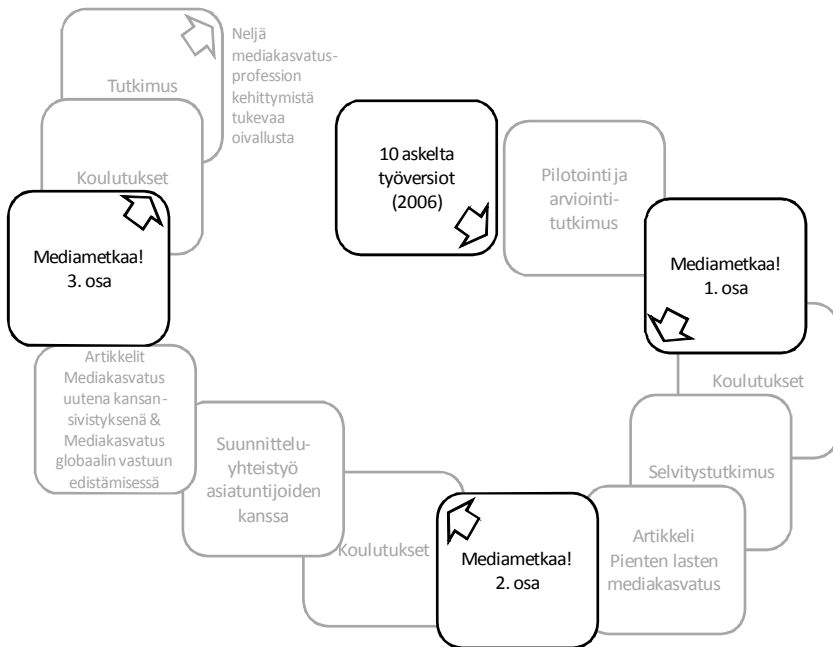
Olettamuksista käytäntöä kertoo, miten tuottamani käytännön materiaali, eli se, mitä ja miten mediakasvatuksesta on kirjoitettu ja millaiseen mediakasvatukselliseen työskentelyyn materiaali ohjaa, perustuu olettamuksiin. Olettamukset puolestaan ovat syntyneet esimerkiksi mediakasvatuksen tutkimuksista, alan kirjallisuudesta, keskusteluista tai omista mielenkiinnon kohteista. Edellä esitettyjen Kupiaisen ym. (2006) ja Suonisen (2008) selvitysten perusteella Mediamuffinssi-materiaalien, erityisesti ensimmäisen *Mediametkaa!*-kirjan, sisältöjä voi pitää varhaiskasvatuksen mediakasvatukseen sopivina, vaikka kaikkia mahdollisia näkökulmia mediakasvatukseen ne eivät olekaan avanneet. Materiaali on innostanut ja antanut tukea mediakasvatukselliseen työskentelyyn sekä lisännyt mediakasvatuksellista toimintaa ja kannustanut mediakasvatuksesta käytäviin keskusteluihin ja pohdintoihin. Materiaalit ovat synnyttäneet keskustelua myös yksikön tai kunnan tasolla. ”*Olettamuksista käytäntöä*” kuvaa toimintaani ja sen tiedostaminen on mahdollisuus muuttaa toimintatapoja ja toisaalta hyödyntää niitä tietoisesti. Ainakin edellä esitettyjen selvitysten valossa voi todeta olettamuksista syntyneen käytäntöä, joka on käytännössä osoittautunut käyttökelpoiseksi.

Työtovereiden kokemus -linssi toi esiin, millä tavoin kokoan ymmärrystä asioista. Minulle on luonteenomaista tuottaa tietoa ja asiantuntijuutta *yhteisöllisen tiedonrakentamisen* keinoin. Tutkimusaineisto, kahta artikkelia lukuun ottamatta, on juuri sen kaltaisen prosessin tulos.

Vaikka olen kirjoittanut aineistona olevat kolme kirjaa ja kaksi artikkelista Google Doc:ssa, yhdessä vähintään kahden muun kirjoittajan kanssa, en ennen tätä tutkimusta tiedostanut työskentelytavassa olevan kyse yhteisöllisestä tiedonrakentamisesta, en myöskään sitä, miten ominainen tuo tapa tuottaa tietoa ja kehittää omaa ajattelua on itselleni. Tutkimuksen myötä oivalsin tavoittelevani myös opetuksessani yhteisölliselle tiedonrakentamiselle perustuvaa työskentelyä.

Tutkimuksessani *käsitteellistän käytäntöä* jälkikäteen. Tutkimuksen, opetuksen tai käytännön materiaalin teoreettinen pohdinta, ajattelu, voi rakentua tämän tutkimuksen tavoin "alhaalta ylös". Se on yksi tapa ymmärtää omaa toimintaa, vaikka usein käytäntö tuotetaankin suunnitellusti ja tiedostetusti teoriasta käsin. Molemmissa on puolensa. Käytännön teoretisointi mahdollistaa käytännöstä lähtevän kehittämistoiminnan, tutkimisen ja ammatillisen kasvun. Teoreettinen lähtökohta taas teoreettisen perustan ja ajattelun kehittymisen olemassa olevien tutkimusten ja teorioiden suunnassa. Omalla kohdallani käytännöstä lähtevä teorianmuodostustapa on luonteenomaisempi, mutta uskon tämän tutkimuksen ohjanneen käyttämään oman ajattelun tukena ja toiminnan perustana entistä vahvemmin kirjallisuutta ja asiaa tutkineiden ja pohtineiden tuottamaa materiaalia. Ehkä oma tapani parhaimmillaan voisi olla edellä mainittujen sekoitus.

Luonnostelen mediakasvatusprofession kehittymistä kehittävän työntutkimuksen ja käytännöstä lähtevän tutkimuksen kehien innoittamana. Mediakasvattajan sykli havainnollistaa mediakasvatuksellista kasvuprosessiani kolme vuoden ajalta.



Kuva 12: Mediakasvattajan syklini

Päätelmiä mediakasvatuksesta ja mediakasvattajuudesta

Teoretisoin mediakasvatuksen käytäntöjä selvittämällä, mitä teorioita ja oletuksia on havaittavissa mediakasvatuksen käytännön toteutuksen ja materiaalintuotannon taustalla, ja miten mediakasvatuksellinen professio on kehittynyt niitä työstäessäni. Käytännön mediakasvatusta tässä tutkimuksessa edustavat kolme työnäytettä ja neljä kirjoittamaani

artikkelia. Jäsennän käytäntöjä ja tavoittelun ymmärrystä niiden taustoista ja käytännön teoriapitoisuudesta sisällönanalyysin keinoin.

Kirjoissa on vahvasti toiminnallinen painotus. Materiaalin tehtävät *ohjaavat työskentelemään median parissa toiminnallisin työtavoin*, esimerkiksi tekemään itse mediaesityksiä tai tarkastelemaan niitä. Materiaali rohkaisee erityisesti keskustelemaan mediaailmiöistä ja analysoidaan mediaa. Toimintaan ja keskusteluun sekä kehoitetaan että ohjeistetaan yksityiskohtaisin ohjein ja kysymyksin.

Materiaalien ote on kulttuurista ja suojelullista näkökulmaa painottava. *Mediakulttuurin* voi sanoa läpäisevän kirjojen teoriasisällöt. Myös *vuorovaikutus* on voimakkaasti esillä. Lisäksi tarkastellaan mediasuhteeseen liittyviä teemoja ja omaa mediatuottamista. *Kriittisen mediakasvatuksen teoretisointia ei ole* yhdessäkään kirjoista.

Artikkelit tarkentavat *mediakulttuuriin oppimisympäristönä*. Media-kulttuurissa rakennetaan mediasuhdetta ja ollaan aktiivisia toimijoita. Vallitsevassa *osallisuuden kulttuurissa* korostuvat edellä mainitun lisäksi osallistuminen, vaikuttaminen ja tuottaminen yhdessä muiden kanssa, joista parhaimmillaan syntyy voimaantumisen kokemuksia. Mediataitojen harjoittelu nähdään elämän mittaisena oppimisprosessina.

Analyysin tuloksena artikkeleista nousseet käsitteet ovat hyvin yleisiä. Ne ovat linjassa tällä hetkellä mediakasvatuksesta käytävien pohdintojen kanssa. Tutkimuksellisesti olisi saattanut olla hedelmällisempää jättää käsitteet ”raaemmiksi”. Näin olisi ehkä löytynyt yksityiskohtaisempia teoreettisia näkökulmia artikkeleiden mediakasvatukselliseen pohdintaan. Käsitteiden hahmottumiseen on vaikuttanut alan kirjallisuus, mediakasvattajakollegoiden, kentän opettajien ja taidekasvattajien kanssa käymäni keskustelut, seminaarit ja konferenssit, joihin olen osal-

listunut sekä kirjoja varten tekemäni taustatyö, asiantuntijoiden kommentoinnit ja kirjoittamisprosessi.

Kirjoissa ja artikkeleissa pyöritellään samoja teemoja. Sen havaitseminen ei mairitellut. Havainto kertonee kiireestä, omien ajatusten ja oivallusten puutteesta, kyvystä toistaa, muttei ymmärtää sanottua uudella tavalla. Saman, kriittisen otteen puutteen ja kykenemättömyyden toisin tekemiseen, paljasti myös Brookfieldin omaelämäkerrallinen linssi. Oppimiseni on valtaosin hallitsemani tiedon ja taidon muokkaamista ja jalostamista, ei uudelleenajattelua tai uusien asioiden haltuun ottoa. Toiminnallani vahvistan olemassa olevia käytäntöjä sen sijaan, että haastaisin uusia ajattelutapoja.

Toisaalta tätä artikkeleiden ja kirjojen samanäänisyyttä voi pitää käytännön teoretisointina ja nähdä artikkelit kirjoissa käsiteltyjen käytäntöjen käsitteellistämisenä ja kirjoittamisena tieteen kielelle. Tästäkin näkökulmasta tarkasteltuna artikkeleihin jää kaipaamaan uudelleen- ja toisin ajattelua ja -näkemistä. Samojen teemojen, ja jo tietämäni aineiston toistoa ja uudelleen kirjoittamista, on vähiten kahdessa viimeksi kirjoittamassani artikkelissa. Mediakasvatus uutena kansansivistyksenä – tapaus Mediamuffinssi -artikkeli avaa uuden tarkastelunäkökulman hankkeeseen. Mediakasvatus globaalin vastuun edistämässä -artikkeli puolestaan mediakasvatukseen. Kummankaan artikkelin kohdalla kunnia toisin näkemisestä ei kuitenkaan kuulu itselleni. Ensimmäisen kohdalla se kuuluu ohjaajalleni ja toisen taas artikkelikokoelman toimittajalle. Rohkaisu asian tarkasteluun vieraasta näkökulmasta haastoi sekä katsomaan, näkemään ja tekemään toisin että oppimaan uutta.

Tarkastellessa ja analysoidessa toimintaani linssien läpi, rakentui työkaluja oman ajattelun ja toiminnan kehittämiseen. Tällaisia työkaluja ovat Brookfieldin reflektiivisten linssien avulla syntyneet neljä media-

kasvatusprofession kehittymistä tukevaa oivallusta: *kehittämiskohteena uudelleenajattelu ja haastaminen, olettamuksista käytäntöä, yhteisöllistä tiedonrakentamista, käytännön käsitteellistämistä*. Ensimmäinen tarkoittaa omien kriittisten valmiuksien kehittämistä. Toinen oivallus esittää tapaani tuottaa käytäntöä olettamusten perusteella. Kolmas oivalluksista kuvaa sekä Mediamuffinssi-projektissa että yleisemmin käyttämäni yhteisöllistä tiedon rakentamisen tapaa. Tässä yhteydessä on ilahduttavaa huomata yhteisöllisen tiedonrakentamisen tavan johtaneen myös edellä mainitsemini kahteen artikkeliin, joissa on havaittavissa uutta näkökulmaa ja ymmärrystä. Viimeinen oivallus on käytännön teoretisoinnin taitojen harjoittelu tämän tutkimuksen aineiston parissa. Näiden oivallusten tiedostaminen mahdollistaa omien toimintatapojen kyseenalaistamisen ja kehittämisen ja toisaalta myös niiden tietoisien hyödyntämisen.

Tutkimuksen arviointia

Tutkijan omaa taustaa ja kokemusmaailmaa ei voi eikä ole tarpeen ohittaa tämän kaltaisessa tutkimuksessa. Keskeistä on, että tutkija pyrkii ymmärtämään ja lukemaan aineistoaan tiedonantajien ehdoilla, vaikka hänen oma viitekehyksensä väistämättä vaikuttaa havainnointiin. Kysymys subjektiivisuudesta liittyy käsitteisiin, havaintoihin ja tulkintoihin.

Sisällönanalyysin käyttämisessä on kaksi huomioimisen arvoista ääripäätä. Sisällönanalyysillä tehty analyysiprosessi on kohtalaisen mekaaninen. Tällöin on vaarana, että prosessia tehdessä katoaa jotakin olennaista. Toisaalta sisällönanalyysia on mahdollista käyttää pelkkänä metodina sitomatta sitä mihinkään teoreettiseen kokonaisuuteen, jolloin lopulliseen tarkasteluun otetaan ilman suunnitelmaa ne tulokset, jotka vaikuttavat jotenkin merkittäville. (Tuomi & Sarajarvi 2002, 133, 148–149.)

Tiedostan subjektiivisuuden ongelman. Pelkkä tietoisuus ei takaa tutkimuksen puolueettomuutta tai luotettavuutta, olen pyrkinyt ratkomaan ongelmaa käyttämällä sekä aineisto- että teorialähtöistä analyysitapaa ja tarkastellut teoreettista kirjallisuutta rinnan tutkimuksesta nousseen käsiteaineiston kanssa. Näin on rakentunut väljä teoreettinen viitekehys, johon sisällönanalyysi on sidottu eikä analyysi ei ole jäänyt suunnittele-mattomaksi ”mitä irti saadaan” -metodiksi.

Sisällönanalyysillä tehdyn tutkimuksen riski on mielekkäiden johtopäätösten uupuminen. Tutkija on saattanut kuvata analyysin hyvin, mutta jättänyt tekemättä omat tulkintansa aineistosta. Tämä tulkitsematta jättämisen riski on ilmeinen tässäkin tutkimuksessa. Olen tehnyt omia tulkintoja, vaikkakin vain varovaisia. Tulkinnat ovat syntyneet usean luku- ja kirjoittamiskerran tuloksena, aineisto ja kappale kerrallaan. Kullakin kirjoituskerralla rohkeutta on tullut ripaus lisää. On mielenkiintoista huomata, että nämä varovaisesti tehdyt omat tulkinnat kertovat, miten vaikeaa tulkintojen tekeminen on ollut. Se todentaa sitä, että uudelleenajattelu ja haastaminen ovat kehittämiskohteitani.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteeri on eettinen kestävyys. Toinen keskeinen luotettavuuden kriteeri on sisäinen johdonmukaisuus eli se, miten ja millaisia lähteitä käytetään. Tässä tutkimuksessa

jälkimmäinen sai tukea sisällönanalyysistä. Tutkimuksen mediakasvatuksellinen teoriamaailma hahmottui analyysin tuloksena.

Matalasta pintavedestä on vaikea sukeltaa syvälle. Aineiston ja tutkimustehtävän rajaaminen olisi tuonut lisää syvyyttä tuloksiin ja niiden tulkintaan. Kun yksi kiinnostuksen kohteeni oli koota mediakasvatuksellista harhailuani kolmen vuoden aikana ja Mediamuffinssi-hankkeen osalta, oli mielekästä ottaa kattavasti sen aikaista materiaalia tutkimusaineistoksi. Mediakasvatuksellisesta harhailusta olisi toki ollut enemmänkin aineistoa, joten onneksi paljon rajautui tutkimuksen ulkopuolelle, vaikka myös tuo pois jäänyt on saattanut vaikuttaa tutkimusaineiston sisällöllisiin valintoihin. Tutkimuksen eettisyyden kannalta on tärkeää, että aineiston rajaus on ollut tietoinen valinta.

Tutkimuksen raportointi on ollut haasteellinen, koska kokonaisuus muodostuu monesta osasta, eri aineistoista ja suhteellisen laajasta tutkimustehtävästä. Erilaisten yritysten ja erehdysten kautta olen päätenyt nyt olevaan nelijakoon. Toivon sen antavan oikeutta tutkimukselle ja olevan johdonmukainen myös lukijan näkökulmasta.

Tutkimuksen merkitys

Kirjojen sisällöllistä analyysia lukuun ottamatta kohdistin tarkastelun omaan toimintaani Mediamuffinssi-hankkeessa. Tutkimusta tehdessä heräsi epäily tutkimusaiheen liiallisesta subjektiivisuudesta, yleisemmästä merkityksettömyydestä ajassa, jona koulussa työskentelevillä opettajilla on keskeisin ajatus selviytyä kasautuvista opetuksellisista ja kasvatuksellisista haasteista. Samaan aikaan mediakulttuuriset kysymykset askarruttavat ja aiheuttavat painetta ja tarvittaisiin syvälle mediakasvatuksen pedagogiikkaan pureutuvaa tutkimusta. Ristiriitaisten ajatusten kanssa kanssa painiessa syntyi ymmärrys siitä, että myös tässä

tutkimuksessa avataan mediakasvatuksen pedagogiikkaa selvittämällä, mihin mediakasvatuksen käytäntö valtakunnallisesti mittavassa materiaalikokonaisuudessa perustuu.

Tutkimuksen yleistettävä anti on materiaalin sisällöllisen analyysin tulokset eli käytännön taustalta löytyvien olettamusten ja teorioiden sekä niiden puuttumisen paikantaminen. Mediamuffinssi-hankkeen materiaali on ensimmäisiä varhaiskasvatusikäisille ja heidän kasvattajilleen suunnattuja materiaalikokonaisuuksia. Materiaali on maksutonta. Pelkästään Mediametkaa!-kirjasarjan kirjoja on jaettu kolmen vuoden aikana lähes 25 000 kappaletta. Varhaiskasvatuksessa materiaalilla voisi siis kuvitella olevan merkitystä mediakasvatuskäsitysten muotoutumisessa. Tutkimuksen tuloksia soisi hyödynnettävän pienten lasten kasvatusta pohdittaessa ja uusia opetus suunnitelmia yksikön, kunnan tai valtakunnan tasolla työstettäessä. Maamme tähän asti mittavimman mediakasvatusponnistuksen tuloksista, jalkautumisesta kentälle ja kiinnittymisestä rakenteisiin olisi kiinnostavaa saada tietoa myös hankkeen päätyttyä.

Oman mediakasvatuksellisen kasvuprosessin osalta tuloksia ei voi luonnollisestikaan yleistää. Tutkimus ja siinä käytetty tutkimusote on yksi esimerkki omasta käytännöntyöstä lähtevästä tutkimuksellisesta kehittämistoiminnasta. On ollut ensiarvoisen tärkeää päästä harjoittelemaan käytännöstä lähtevää, omaa työtä kehittävää tutkimusta. Sen kaltaista tutkimuksellista otetta tavoittelen mediakasvattajan ja opettajan-kouluttajan työnkuvani punaiseksi langaksi. Paitsi, että tutkimusote on mielekäs kaltaiselleni ”käytännön tekijälle”, se mahdollistaa oman työn ja mediakasvatuksen kehittämisen. Vaikka rohkeus sanoa omalla äänellä asioita, tehdä tulkintoja ja vetää johtopäätöksiä on harjoiteltavien asioiden listalla vatedeskin, tieteellisen tekstin kirjoittamisen harjoittelu ja tekstin tuottamisen kynnyksen ylittäminen on ollut antoisaa, ja tukee

väitöskirjatutkimusta, jossa pureudun mediakasvatuksen pedagogiseen prosessiin taidekasvatuksen näkökulmasta.

Näkisin mielelläni opettajankoulutuksen mediakasvatuksellisenä muutosvoimana. Tämän kaltainen rooli vaatisi paitsi mediakasvatukselle vakiintunutta paikkaa opettajankoulutuksessa, myös vankkaa mediakasvatuksen pedagogista ja didaktista tutkimusta sekä tulevaisuusorientoitunutta opettajankoulutuksen uudelleen ajattelua. Sen edistämisessä tahdon olla mukana sekä käytännön työssä että käytäntöä teoretisoiden.

Vaikka mediakasvattajan matkakertomus alkaa olla tältä kohdin kirjoitettu ja kartta hahmoteltu, taival jatkuu ja kulkuri jatkaa kulkuaan mediakasvatuksen parissa.

Lähteet

- Aaltola, J. 1991. Ei koulua vaan elämää varten. Uusia ulottuvuuksia kasvatukseen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa Kiviniemi, K. (toim.) *Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen*. Chydenius-instituutin tutkimuksia. 2/1991, 3–19.
- Alanen, V. 2007. *Lastentarhan- ja luokanopettajaopiskelijat ja mediakasvatus - Käsitteitä mediakasvatuksen tärkeydestä, kokemuksia mediakasvatuksen opinnoista ja toimenpide-ehtotuksia helpottamaan mediakasvatuksen toteuttamista*. Mediamuffinssi-hanke. Elektroninen aineisto: www.mediamuffinssi.fi/page.php?id=59
- Alloway, N. 1997. Early childhood education encounters the postmodern: What do we know? What can we count as "true"? *Australian Journal of Early Childhood* 22(2): 1–5.
- Antikainen, A. 1998. *Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta*. Porvoo: WSOY.
- Aura, S., Katainen, J. & Suoranta, J. 2001. *Arkkitehtuuri: teoria, tutkimus ja käytäntö. Näkökulmia arkkitehtuurin jatkokoulutukseen*. Tampereen teknillinen korkeakoulu. Arkkitehtuurin osasto. Suunnitteluperusteet, julkaisu 3.
- Bauman, Z. 1994. Pyhiinvaeltajan perilliset. *Helsingin Sanomat* 13.11.1994.
- Brookfield, S. 1995. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Buckingham, D. 2003. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity Press, Cambridge.
- Crotty, M. 1998. *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. London: Sage.
- Cantell, H. 2001. *Oppimis- ja opettamiskäsitteet maantieteiden opetuksen ja aineenopettajankoulutuksen kehittämisen lähtökohdista*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 228.
- Catanzaro M, Using qualitative analytical techniques. Teoksessa Woods N. &

- Catanzaro, M. (toim.) *Nursing Research: Theory and Practice*. C.V. Mosby Company 1988, 437–456.
- Collier, S. T. 1999. Characteristics of Reflective Thought During the Student Teaching Experience. *Journal of Teacher Education*. Vol 50 Issue 3, 173–182.
- Denicolo, P. 1996. Productively confronting dilemmas in educational practice and research. Teoksessa Kompf M., Bond, R. W., Dworet, D. & Terrance, B. (toim.) *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities an knowledge*. London: Falmer Press, 56–65.
- Dewey, J. 1910/1985. How we think. Teoksessa Bouston (Ed.) *The middle works of John Dewey 1899–1924*. Volyme 6. Carbondale and Edwarswille: Southern Illinois University Press, 177–356.
- Edwards, R. 2003. Introduction. Conceptualising relationship between home and school in children's lives. Teoksessa Edwards, Rosalind (toim.) *Children, home and school. Regulation, autonomy or connection? The Future of Childhood series*. London and New York: Routledge / Falmer, 1–23.
- Engeström, Y. 2002. *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Edita.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000*. Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopisto.
- Eronen, M. 2007. *Tekniikan alan naisten voimaannuttaminen. Tapaustutkimus GETA-tutkijakoulusta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. Joel Kuortti. Toim. Tuukka Tomperi. Tampere: Vastapaino.
- Gay, P. (toim.) 1997. *Production of Culture / Cultures of Production*. London: Sage.

- Gretschel, A. 2002. *Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin.* Jyväskylän yliopisto: Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta.
- Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) 2007. *Lasten ja nuorten kunta.* Nuorisotutkimusverkosto, Opetushallitus ja Humanistinen ammattikorkeakoulu. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät.* Juva: WSOY.
- Hanhivaara, P. 2006. Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus: Kunta ja osallisuus 3/2006.* Nuorisotutkimus-lehti. Nuorisotutkimusseura. Helsinki: Hakapaino Oy, 29–38.
- Hakulinen, S., Inkinen, T. & H. Lehtimäki, H. 2003. *Lapset ja Nuoret tietoyhteiskuntastrategioissa.* Liikenne ja viestintäministeriön julkaisuja A24. Helsinki.
- Hart, A. 1999. *Teaching Media in The New Millennium: What Do Teachers Need To Know?* Elektroninen julkaisu: www.soton.ac.uk/~aph1 (Viitattu 13.2.2003)
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Sinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja.* Jyväskylä: Atena, 25–62.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2005. *Voimaantumisen työyhteisön haasteena.* Porvoo: WSOY.
- Herkman, J. 2002. *Audiovisuaalinen mediakulttuuri.* Tampere: Vastapaino.
- Herkman, J. 2007. *Kriittinen mediakasvatus.* Tampere: Vastapaino.
- Horelli L. & Koskinen, S. 2006. Ympäristövastuullinen kansalaisuus kouluopetuksessa. *Nuorisotutkimus: Kunta ja osallisuus 3/2006.* Nuorisotutkimuslehti. Nuorisotutkimusseura. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Hujala E, Puroila A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998 *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen.* Varhaiskasvatus 90 Oy, Oulu.

- Hujala E & Puroila A.-M. 1998. Muuttuuko varhaiskasvatustyö päiväkodeissa - ja mihin suuntaan? *Kasvatus* 29(3), 297–309.
- Hytönen, J. 1992. *Lapsikeskeinen kasvatus*. Juva: WSOY.
- Hytönen, J. 2008. *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. Helsinki: WSOY.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Robinson, A. J., Weigel, M. & Clinton, K. 2007. Conforting the Challenges os Participatory Culture: Media Education for the21th Century. (Part one) *Digital Kompetanse. Nordic Journal Of Digital Literacy*. 1/2007, vol. 2, 22–33.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A. J. & Weigel, M. 2006. *Conforting the Challenges os Participatory Culture: Media Education for the21th Century*. MacArthur Foundation. Elektroninen julkaisu: http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF (viitattu 6.4.2009)
- Johnson, E. 2008. *Lasten media-arjen valot ja varjot – Mediamuffinssi lasten mediasuhteen kuvastajana*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kellner, D. 1998. *Mediakulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- Kotilainen, S. & Hankala, M. 1999. Mediassa on aktiivisen oppimisen mahdollisuus. Teoksessa Kotilainen, S., Hankala, M. & Kivikuru, U. (toim.) *Mediakasvatus*. Helsinki: Edita.
- Kupiainen, R., Niinistö, H., Pohjola, K. & Kotilainen, S. 2006. *Mediakasvatusta alle 8-vuotiaille. Keväällä 2006 toteutetun Mediamuffinssi-kokeilun arviointia*. Tampereen yliopisto. Raportti.
- Kupiainen, R. 2007. Pienten lasten medialukutaito. Teoksessa Pentikäinen, L., Ruhala, A. & Niinistö, H. 2007. *Mediametkaa! Osa 2 – Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan*. Mediasvatuskeskus Metka ry. Jyväskylä: Gummerus, 15–22.
- Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta, J. 2007. Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa Kynäslähti, H., Kupiainen, R. & Lehtonen, M.

2007. *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisu 1/2007, s. 3–26. Elektroninen aineisto: www.mediaeducation.fi/publications
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. *Medialukutaidot osallisuus mediakasvatus*. Helsinki: Helsinki University Press/Palmenia.
- Kuokkanen, L. 2003. *Nurse empowerment. A model of individual and environmental factors*. Väitöskirja. Turun yliopisto. Lääketieteen tiedekunta. Hoitotieteen laitos. Annales universitatis Turkuensis D. 558.
- Kangas, S., Lundvall, A. & Sintonen, S. 2007. *Lasten ja nuorten mediamaailma pähkinänkuoressa*. Liikenne- ja viestintäministeriö 2008. Lasten ja nuorten mediafoorumi. http://www.lvm.fi/c/document_library/get_file?folderId=22170&name=DLFE-4803.pdf&title=Lasten (viitattu 22.3.2009)
- Kankaanranta, M. & Puhakka, E. 2008. *Kohti innovatiivista tietotekniikan opetus-käyttöä*. Kansainvälisen SITES 2006 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2004*. Opetushallitus.
- Kotilainen, S. & Suoranta, J. 2005. Teoksessa Kotilainen, S. & Sintonen, S. (toim.) 2005. *Mediakasvatus 2005: Kansalliset kehittämistarpeet*. Oikeusministeriön julkaisu 2005:5. Oikeusministeriö. Helsinki: Edita Prima.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11 (1), 3–12.
- Kynäslähti, H., Kupiainen, R., Lehtonen, M. (toim.) *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisu 1/2007.
- Lairo M, Heikkinen L.T. & Penttilä M. (toim.) 2008. *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Kasvatustieteellinen seura.
- Lankshear, C., Gee, J.P., Knobel, M. & Chris, S. 2002. *Changing Literacies*. Philadelphia: Open University Press.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuk-

- sen perusprosessi: Sisällönanalyysi. Teoksessa Janhonen, S. & Nikkonen, M. (toim.) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. Helsinki: WSOY, 21–43.
- Lehtinen, A.-R. 2000. *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa*. SoPhi 55. Jyväskylän yliopisto.
- Linnakylä, P., Malin, A., Sulkunen, S., Blomqvist, I. & Virtanen, H. 2000. *Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa*. Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://ktl.jyu.fi/arkisto/sials/> (viitattu 2.12.2008)
- Livingstone, S. 2004. *Medialiteracy and the challenge of new information and communication technologies*. http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/SLstaff_page/SL_94.pdf (viitattu 6.3.2009)
- Livingstone, S., Van Couvering, E. & Thumim, N. 2004. *Adult Media Literacy*. A review of the research literature on behalf of Ofcom. Department of Media and Communications. London School of Economics and Political Science.
- May, W. 1993. *Teachers-as-researchers or action research: What is it, and what good is it for art education?* *Studies in Art Education* 34 (2), 114–126.
- McLaren, P. & Fischman, G. 2001. Toivon palauttaminen. Opettajankoulutus ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus globaalistumisen aikakaudella. Teoksessa Giroux, H. & McLaren, P. (toim.) *Kriittinen pedagogiikka*. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino, 235–246.
- Mediakasvatus esi- ja alkuopetuksessa*. 2009. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. ja Opetushallitus. Helsinki: Aksidenssi.
- Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa*. 2008. Stakes ja Opetusministeriön Mediamuffinssi-hanke. Iisalmi: Painotalo Seiska.
- Mezirow, J. 1995a. Esipuhe. Teoksessa Mezirow, J. (toim.) *Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 5–13.
- Mezirow, J. 1995b. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, J. (toim.) *Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuis-*

- koulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.
- Mikkola, A.. 2002. Onko opettajankoulutus yhteiskunnallinen vaikuttaja? Teoksessa Sallila, P. & Malinen, A. (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Aikuiskasvatukseen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Vantaa: Dark., 187–202.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Second edition. London: Sage.
- Niinistö, H., Ruhala, A., Henriksson, A. & Pentikäinen, L. 2006. *Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla*. Mediakasvatuskeskus Metka ry. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Niinistö, H. & Ruhala, A. 2007. Pienten lasten mediakasvatus. Teoksessa Kynäslah-
ti, H., Kupiainen, R., Lehtonen, M. (toim.) *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007, 123–136.
- Niinistö, H. 2008a. *Luokanopettajaopiskelijat mediakasvattajina - käsityksiä, käytäntöjä ja kompetensseja*. Pro gradu -tutkielma. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto.
- Niinistö, H. 2008. Mediakasvatus uutena kansansivistyksenä – tapaus Mediamuffinssi. Teoksessa Poikela, S. & Ylitapio-Mäntylä, O. (toim.) *Aikuiskasvatus kevytyhteisöjen ajassa*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 37–46.
- Niinistö, H. 2008. Lapset kertovat elokuvien. Teoksessa Lairo, M., Heikkinen, L.T. & Penttilä, M. (toim.) 2008. *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Kasvatustieteellinen seura, 137–152.
- Niinistö, H. & Suoranta, J. 2008. Mediakasvatus globaalin vastuun edistämisessä. Teoksessa Rohweder, L. (toim.) *Kasvaminen globaaliin vastuuseen*. Opetusministeriön julkaisuja 2008:40, 126–134.
- Mediamuffinssiraportti 2006*. Mediamuffinssi-hanke.

- Ofcom's strategy and priorities for promoting media literacy. A Summary.* 2004. Office of Communications. http://www.ofcom.org.uk/consult/condocs/strategymedialit/ml_statement/plain_english.pdf (viitattu 6.4.2009)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.* Opetushallitus.
- Pentikäinen, L., Ruhala, A. & Niinistö, H. (toim.) 2007. *Mediametkaa! Osa 2 – Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan.* Mediakasvatuskeskus Metka ry.
- Pietilä, V. 1976. *Sisällön erittely.* Helsinki: Gaudeamus.
- Polit, D. F. & Hungler, B. P. 1997. *Essentials of Nursing Research. Methods, Appraisal and Utilization.* Fourth Edition. Philadelphia: Lippincott.
- Prencky, M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. NCB University Press 9. (5). <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives.%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (viitattu 6.4.2009)
- Punie, Y. & Cabrera, M. 2006. The future of ICT and learning in the knowledge society. Report on a Joint DG JRC-DG EAC Workshop held in Seville, 20–21 October 2005. Seville, Spain: European Commission.
- Raivola, R. 2000. *Tehoa vai laatua koulutukseen?* WSOY.
- Rappaport, J. 1984. Studies in empowerment: introduction to the issue. Prevention in *Human Services* 3 (2/3), 1–7.
- Ripatti, M. 2006. Muffinssi. *Ydin* 3/2006.
- Rohweder, L. (toim.) 2008. *Kasvaminen globaaliin vastuuseen.* Opetusministeriön julkaisuja 2008:40.
- Ruhala, A., Ritokoski, M. & Niinistö, H. (toim.) 2008. *Mediametkaa! Osa 3 – Mediakasvatus, eettisyys ja uskonnolliset ilmiöt.* Mediakasvatuskeskus Metka ry.
- Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen.* Helsinki: Edita.

- Ruohotie, P. 1996. *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki: Edita.
- Räsänen, J. 2006. *Voimaantumisen mahdollistaminen ja ratkaisut – Yhteiskunnan, yhteisön ja yksilön valtaistaminen*. Suomen Työvalmennusakatemian julkaisu. Järvenpää: Nupa Express.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. *Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos
- Siitonen, J. 1999. *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Väitöskirja. Oulun opettajankoulutuslaitos, Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis, E 37.
- Sintonen, S. 2002. Mediakasvatusta järjellä ja tunteella. Teoksessa Sintonen, S. (toim.). *Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta*. Helsinki: Finn Lectura, 111–118.
- Suoninen, A. 2008. *Mediakasvatus päiväkodissa ja esiopetuksessa Mediakasvatuksen tilan ja Mediamuffinssi-oppimateriaalien käyttöönnoton arviointi syksyllä 2007*. Raportti.
- Suoranta, J. & Yläkotola, M. 2000. *Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa*.
- Suoranta, J. 2003. *Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajien tulee tietää*. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, J. 2008a. Puhemies Mao ja suuri wikiharppaus. Blogi 21.11.2008. <http://suoranta.wordpress.com/2008/11/21/puhemies-mao-ja-suuri-wikiharppaus/> (viitattu 25.11.2008)
- Suoranta, J. 2008b. Kulttuuripsykologia ja sosiaalinen media. Jerome Brunerin teosta The Culture of Education lukemassa. (<http://suoranta.files.wordpress.com/2008/09/bruner.pdf>) (Viitattu 10.3.2009)
- Suoranta, J. 2008c. Tutkimusmenetelmien opetuslapsia. Teoksessa Eskola, J. (toim.). *Rakkaudesta pedagogiikkaan*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 79–86.

- Suoranta, J. 2009. Wikioppiminen ja radikaali tasa-arvo. http://suoranta_files.wordpress.com/2009/03/suoranta_wikimailma.pdf (viitattu 7.4.2009)
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 9–66.
- Säljö, R. 2001. *Oppimiskäytännöt – sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. *Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistumiseen ja tiedontuotantoon*. Tampere: Tampere University Press.
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista* Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. Helsinki.
- Varhaiskasvatustyöryhmän muistio*. Sosiaali- ja terveysministeriö 1999. Työryhmämuistioita 4. Helsinki.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005*. Stakes.
- Varto, J. 2000. Uuden tutkimusalan jäsenyminen. Teoksessa Varto J. *Uutta tietoa Värityskirja tieteen filosofiaan*. Tampere: Tampere University Press, 146–177.
- Venkula, J. 1993. *Tiede, etiikka ja viisaus. Tieteellisen toiminnan ulottuvuuksia. Osa II*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Viestinnän Keskusliitto 2008. *Viestinnän keskusliiton mediakasvatuslinjaukset: Lasten ja nuorten medialukutaidon kehittäminen*. Elektroninen aineisto: www.viestinet.org/liitetiedostot/VKL/wwwSuomi/2/10/104/Mediakasvatuslinjaukset_web.pdf
- Weckroth, K. 1995. Niin sanotusta teoreettisesta tutkimuksesta. Teoksessa Eskola, Jari, Mäkelä, Jukka & Suoranta, Juha (toim.). *Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 8, 173–183.

Zimmerman, M. 1990. Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological concepts. *American Journal of Community Psychology* 18(1), 169–177.

V. LIITTEET

ARTIKKELIT

Mediakasvatus uutena kansansivistyksenä – tapaus Mediamuffinssi

Hanna Niinistö 2008

Teoksessa Sari Poikela & Outi Ylitapio-Mäntylä (toim.) Aikuiskasvatus kevytyhteisöjen ajassa. Lapin yliopistokustannus. Rovaniemi.

Ensimmäisessä aallossa 1800-luvun loppupuolella rahvaasta valistettiin luku- ja kirjoitustaitoisia kansalaisia, toisessa aallossa 1960-luvulta alkaen kansalaisista kasvatettiin tietoyhteiskunnan toimijoita ja aktiivisia kansalaisia. Ensimmäinen aalto tarkoitti kansallisen integraation alkua, toinen aalto merkitsee kansainvälistä integraatiota. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007.) Aikuisten mediakasvatusta tarkastellaan meneillään olevan kansansivistyksen toisena aaltona. Esimerkkinä 2000-luvun kansansivistyksellisestä toiminnasta ja aikuisille suunnatusta mediakasvatuksesta käytetään opetusministeriön Mediamuffinssi-hanketta.

Mediamuffinssi on opetusministeriön Lapset ja media -hankkeen osakokonaisuus, joka käynnistyi vuonna 2006 ja suunnattiin alle 8-vuotiaisiin lapsiin ja heidän kanssaan toimiviin aikuisiin – varhaiskasvatuksessa, alakouluissa ja aamu- ja iltapäivätoiminnassa työskenteleviin sekä lasten vanhempiin. Tavoitteena oli vahvistaa vanhempien ja lasten paris- ta työskentelevien aikuisten mediakasvatus- ja medialukutaitoa sekä tuottaa toimivia työtapoja ja toiminnallista materiaalia pienten lasten

mediakasvatuksen tueksi. Hankkeeseen kutsuttiin mukaan mediakasvatuksen, kasvatuksen ja opetuksen viranomaisia, organisaatioita ja asiantuntijoita. Mediamuffinssin keskeisiksi toimijoiksi valikoitui kolme järjestöä Mediakasvatuskeskus Metka, Koulukino ja Kerhokeskus – Koulutyön tuki.

Mediakasvatus kansansivistyksenä

Mediakasvatus on tämän päivän yleissivistystä, mediataidot tämän päivän kansalaistaitoja (OPM 29/2007). Opetussuunnitelmiin kirjattiin 1960-luvulla oppiaine Kansalaistaito, se poistettiin vuoden 1994 Opetussuunnitelman perusteista. Mediakasvatuksella kehitetään tämän päivän kansalaistaitoja, joista tärkeimpiä ovat elämönhallintataidot kuten työn, perheen ja oman elämän yhteensovittaminen jatkuvasti muuttuvassa ympäristössä sekä omasta henkisestä ja fyysisestä hyvinvoinnista huolehtiminen. Työelämässä tarvitaan osaamisenhallintataitoja, kuten kykyä oppia ja opiskella työssä ja työn ohessa sekä selviytyä ilman koulutusta uusissa ammateissa. Lisäksi tarvitaan tiedonhallinta- ja verkostoitumistaitoja sekä verkkotaitoja (Kasvi 2007). Keskeisiä ovat myös luovuus ja sosiaalisuus, esiintymisen sekä argumentoinnin taidot, kuten myös palveluasenne ja kuunteleminen. (Marttinen 2008.)

Nykypäivän mediakasvatuskeskustelussa ihmiset käsitetään yhä vahvemmin mediakulttuurin aktiivisiksi toimijoiksi ja merkityksenantajiksi, ei passiivisiksi vastaanottajiksi. Mediamaailman radikaali muutos on johdattanut meidät tilanteeseen, jossa kaikilla sukupolvilla on opetettavaa toisilleen. Kyse ei ole yksin aikuisten lapsiin ja nuoriin kohdistamasta kasvatuksesta, vaan myös aikuiset tarvitsevat mediataitoja ja ymmärrystä mediakulttuurista. Marc Prensky (2001) nimittää nuorta sukupolvea digitaalisiksi alkuasukkaiksi (*digital natives*) ja vanhempaa digi-

taalisiksi siirtolaisiksi (*digital immigrants*). Digitaalisella aikakaudella syntyneet digitaaliset alkuasukkaat puhuvat luonnostaan tietokoneiden, videopelien ja internetin kieltä. Digitaaliset siirtolaiset ovat tutustuneet ja omaksuneet digitaalisen maailman toimintatapoja ja kieltä vähitellen. Tämän päivän lapset ja nuoret ovat digitaalisia natiiveja, aikuiset puolestaan imigrantteja. Lapset saattavat häikäistä vanhempansa teknisillä taidoillaan, mutta heiltä puuttuu elämäkokemuksen tuoma peilauspinta, johon suhteuttaa näkemänsä ja kokemaansa. Keskeinen yhteiskunnallinen kysymys on, miten taata kaikille kansalaisille pääsy uusille informaation lähteille, mahdollisuus ilmaista itseään ja osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan uusilla välineillä. Aikuiset käyttävät mediaa monin tavoin ja heidän suhtautumisensa siihen vaihtelee tilannesidonnoisesti. Monet suhtautuvat mediaan kriittisesti ja pohtivat sen käyttöä etenkin lastenkasvatuksen yhteydessä. Tutkimustietoa aikuisten mediakäytännöistä on olemassa, mutta aikuiskasvatuksen teoriassa, tutkimuksessa ja käytännössä on aikuisten mediakasvatuksen kokoinen aukko. (Suoranta & Kauppila 2008.) Mediakasvatuksen julkaisuissa ei ole juuri huomioitu aikuisiin kohdistuvan tai muualla kuin kouluissa tapahtuvan mediakasvatuksen problematiikkaa (Kotilainen & Suoranta 2005).

Lukutaidosta medialukutaitoon

Suomalaisen mediakasvatuksen historia on nähtävissä osana sekä Suomen itsenäistymisen, kielen ja oman identiteetin luomisen että suomalaisen kansansivistyksen historiaa. Koulutuksen, valistuksen ja sivistyksen myötä kansalaisille luotiin yhtenäistä maailmankuvaa. Koulutususkon eli vahvana 1800-luvun lopulla ja koulutuksen nähtiin hyödyntävän sekä yksilöä että yhteiskuntaa. Koulutusjärjestelmän kehittäminen, kansalaisjärjestöjen valistustyö ja koulutuksen laajentaminen koko kansaan, oli paitsi valtioeliitin vastaisku sivistymättömän rahvaan uhalle, myös pyr-

kimys synnyttää itsenäinen kansakunta. (Silvennoinen 2002; Siisiäinen 1998.) Vastuu lasten opettamisesta määrättiin vuoden 1686 kirkkolaissa vanhemmille ja seurakunnat vastasivat opetustyöstä 1800-luvulle asti. Seurakuntien hoitamasta kansanopetuksesta kehittyi vähitellen ensin rip-pikoulu ja myöhemmin myös kunnallinen koulujärjestelmä. 1800-luku oli kansanopetuksen vuosisata. Kun valtio ei heti pystynyt organisoi-maan kouluja, niitä syntyi suurten työnantajien toimesta. (Syväoja 2004.) Tällä hetkellä mediakasvatuksessa on samankaltainen tilanne. Mediakasvatus ei sisälly välttämättä perusopetukseen tai -opintoihin ja kolmannen sektorin toimijat paikkaavat tätä epäkohtaa mediakasvatus-toiminnallaan.

Lukutaito lisääntyi kansakoululaitoksen vakiintumisen myötä myös kansan syvissä riveissä niin, että käytännössä koko kansa osasi lukea ja kirjoittaa 1930-luvulla (Sedergren 2005). Tultaessa 1960-luvulle kansa siis osasi kirjoittaa ja lukea sujuvasti sekä käyttäytyä salonkikelpoisesti. Yhtenäiskulttuuri alkoi murentua ja uutta luovat ajatukset tunkeutua esiin. Mediakasvatukselliset haasteet olivat televisiossa ja sen mukanaan tuomissa ilmiöissä sekä kulttuurinmurroksessa. Koulutukseen uskottiin yhä ja valtaosalle nuorista oli tarjoutunut mahdollisuus korkeakoulutuk-seen ja aikuisille elinikäisen oppimisen hengessä hankittavaan koulutuk-seen. Suomi teollistui ja alkoi rakentaa hyvinvointivaltiota ja kahdessa vuosikymmenessä teollinen yhteiskunta oli muuttunut palveluyhteiskun-naksi ja reilu vuosikymmen myöhemmin kilpailukykyiseksi tietoyhteis-kunnaksi ja informaatioyhteiskunnaksi. Informaatioyhteiskunnasta voi-daan puhua, kun tietotyöläisten eli työssään tietotekniikkaa käyttävien määrä kasvaa ja tietoteknologian merkitys lisääntyy työelämässä ja muualla arjessa. (Suoranta & Kauppila 2008.) Tietoyhteiskunnassa on keskeistä tieto ja kommunikaatio ja teknologia, joka yhdistää ihmiset (Hautamäki 1996). Nyky-yhteiskunnan ja sosiaalisen todellisuuden jä-

sentämiseen on käytetty monia muitakin käsitteitä, esimerkiksi informaatio-, kommunikaatio-, verkko- ja oppimisyhteiskunta. Tarkasteltaessa yhteiskuntaa kasvatuksen ja koulutuksen näkökulmasta mediakulttuurin käsite auttaa hallitsemaan tätä terminologista moninaisuutta (Suoranta & Kauppila 2008).

Mediakulttuurissa elämiseen ja toimimiseen ei riitä perinteinen lukija kirjoitustaito, vaan tarvitaan monimediaista lukutaitoa. Laajan monimediaisen lukutaidon perustana on vankka perinteinen peruslukutaito, vaikka selviä eroja vanhojen ja uusien lukutaitojen välillä onkin nähtävissä. Lukutaitoon kuuluu monia lukemisen tapoja ja tasoja, se ei periydy, vaan jokainen sukupolvi rakentaa itse oman lukutaitonsa. (Opetusministeriö 2000.) Esimerkiksi 2000-luvun lukutaitoja ovat teknologiaalukutaito (kyky käyttää uutta mediaa), informaatiolukutaito (kyky kerätä, jäsentää ja arvioida uutta tietoa) ja globaali lukutaito (eri kansakuntien ja valtioiden keskinäisten riippuvuussuhteiden käsittäminen) (Kotilainen & Kivikuru 1999; Suoranta & Ylä-Kotola 2000; Varis 2005). Medialukutaito on suhteellisen väljästi ymmärrettynä mediakulttuurin tulkintataitoa (Suoranta & Ylä-Kotola 2000). Medialukutaitoinen ihminen kykenee vastaanottamaan, tulkitsemaan ja tuottamaan mediaesityksiä, tekemään omia valintoja, osallistumaan sekä nauttimaan mediasta. Siihen kuuluu myös eettisiä ja moraalisia arvovalintoja, sosiaalisia ja kommunikatiivisia taitoja, kielitaitoa ja eri kulttuurien monipuolista tuntemusta (Suoranta & Kauppila 2008).

Jos agrariiyhteiskunnasta teolliseen siirryttäessä tarvittiin uudenlaisia erityisosaamista, tarvitaan sitä myös jälkiteollisen palveluyhteiskunnan jälkeisessä tietoyhteiskunnassa, mediakulttuurissa. Kun teollisessa yhteiskunnassa koulutus tarjosi yksilölle keinon parantaa asemaansa ammatissa ja yhteiskunnassa, 2000-luvun tietoyhteiskunnassa mediataidot mahdollistavat osallisuuden, aktiivisen kansalaisuuden ja työllistymisen.

(Huuhtanen 2001.) Sata vuotta vallinnut koulutususkko on vaihtumassa oppimiskokoon. On esitetty epäilyksiä, voiko tietoyhteiskunta olla sekä korkean koulutuksen yhteiskunta että korkean sivistyksen yhteiskunta, ja voiko koulutus ja sivistys olla talouden raaka-aine vai onko talous vain sivistyksen mahdollistaja. Elinikäistä oppimista esitetään kilpailukyvyyn pelastajaksi globalisoituvassa maailmassa. (Silvennoinen 2002; Kauppila & Harinen 2004; Salo & Suoranta 2002.)

Informaali oppimisympäristö

Kansansivistystyön vapaus on usein määritelty oppositionaalisen aseman ja roolin omaksumiseksi, jolloin vapaa kansansivistystyö on ei-formaalia, ei-valtiollista, ei-ammattillista sekä ei-työhön-liittyvää (Tuomisto 2003). Järjestöt ja liikkeet synnyttivät 1800-luvun lopulla uudenlaisia yhteiskunnallisia käytäntöjä, jotka rakensivat uutta toiminta-alueita ja näkemystä valtiosta ja yhteiskunnasta. Muodollisen valtion ulkopuolelle alkoi syntyä kansalaisyhteiskunta. (Alapuro & Stenius 1987.) Vapaan kansanvalistustyön pyrkimyksenä oli 1800-luvun lopulla edistää luku-, kirjoitus- ja laskutaitoa ja vahvistaa kansallistunnetta vastavoimana venäläispyrkimyksille. Sivistävät hovit, kuten musiikki, kirjallisuus ja teatteri olivat osa sosiaalisten liikkeiden toimintaa, joilla sekä luotiin että ylläpidettiin kollektiivista identiteettiä. Vapauden käsitteen avulla pyrittiin alun perin tekemään pesäeroa pakolliseen koulunkäyntiin sekä kinkereillä toteutettuun pakolliseen Katekismuksen ulkoa opetteluun. (Salo 2008.) Alkuun käytetty vapaa kansanvalistus -termi vaihtui vapaaksi kansansivistykseksi, joka kuvasi omaehtoista ja yleissivistävää kokonaispersoonallisuuden sivistämistä ja kehittämistä (Granö & Wallén 2003; Tuomisto 2003).

Kun reilu vuosisata sitten järjestöt ja liikkeet synnyttivät uusia yhteiskunnallisia käytäntöjä ja kansalaisyhteiskunnan perustuksia, on tämän päivän tilanne samankaltainen mediakasvatuksen osalta. Mediakasvatuksen toteuttaminen ja materiaalin tuottaminen on ollut ja on pitkälti kolmannen sektorin toimijoiden vastuulla. Järjestökentän mediakasvatustoiminta on erittäin laajaa ja hajanaista. Alueelliset ja valtakunnalliset järjestöt, liitot ja keskuskeskukset ovat tehneet mediakasvatustyötä vuosikymmeniä, ensimmäiset jo 1950-luvulta alkaen. (Kupiainen ym. 2007.) Hajanaisuuden lisäksi mediakasvatusta leimaa maassamme projektiluonteisuus. Järjestö- ja hanketoiminta on sidottu erilaisiin hankkeisiin ja projekteihin, joille on ominaista rahoituksen epävarmuus ja lyhytkestoisuus. Tästä on seurauksena jatkuva uudistumisen pakko ja hyväksi koettujen käytänteiden kehittämisen sijaan on kehiteltävä uusia kiinnostavia projekteja muutaman vuoden rahoituksen saamiseksi. (Kupiainen ym. 2007.)

Mediakulttuuri itsessään on keskeinen oppimisen ja toiminnan ympäristö, oppimisympäristö, joka saattaa muodostua perinteisen koulutuksen vastavoimaksi. Mediakulttuurin kasvatukselliset vaikutukset ovat erisuuntaisia virallisten opetussuunnitelmien kanssa. Se on vetovoimainen ja pysyvä oppimisympäristö jatkuvasta muodonmuutoksestaan huolimatta. Mediakulttuurissa on pedagogista latausta. Tämä kulttuurin pedagogiikka haastaa formaalin oppimisympäristön kulttuurisen merkityksen tai ainakin on merkittävä kasvattaja sen rinnalla. Kasvatuksen kannalta olennaista mediakulttuurin määrittelyssä on mediasisältöjen eli medioiden välittämän informaation määrän kasvu ja, miten kasvu haastaa perinteisen kulttuuriperinnön ja sen välitystavat. (Suoranta 2003; Suoranta & Ylä-Kotola 2000.) Vaatimus koulun avautumisesta yhteiskuntaan ja mediakulttuuriin on ollut esillä jo yli 40 vuotta (Kupainen ym. 2007). Mistään hiljattain syntyneestä muoti-ilmiöstä ei siis ole kysymys. Kou-

lutusjärjestelmä joutuu kamppailemaan kulttuurisesta ja tiedollis- taidollisesta merkityksestään kolmannen tilan kanssa.

Sosiaalinen media on muuttanut käsitystä tiedosta ja opiskelusta. Kuka tahansa voi rakentaa yhteistä tietoa ja yhteistä opiskelutodellisuutta maantieteellisistä, kaupallisista kuin hallinnollisistakin rajoituksista piittaamatta. Wikipedia on lyhyssä ajassa osoittanut, että vapaaehtoistyö vapaiden sisältöjen tuottamisessa toimii. Wikiversity eli wikiopisto on vapaaseen yhteistyöhön perustuvaa opiskelua ja oppimista. Perinteisen ohjelmoidun opiskelun lisäksi opiskelijat voivat yhdessä kurssin vetäjän kanssa rakentaa opintojen sisällön ja tavoitteet. Wikiversity ei ole vain opiskeluympäristö vaan se herättää keskustelun kasvatuksesta ja koulutuksesta ihmiskunnan tärkeimpinä tehtävinä ja yhteisvarannon muotoina. Wikipedialle ja Wikiversitylle ominaista on niiden vapaus; osallistuminen, sisältöjen käyttö, muokkaaminen ja levittäminen on vapaata ja perustuu vapaaehtoisuudelle. (Kupiainen 2006; Suoranta & Vadén 2007.) Wikit ovat nykypäivän kansansivistyksellinen toimintaympäristö.

Mediamuffinssi 2000-luvun kansansivistyksellisenä toimintana

Vastuu lasten opettamisesta määrättiin vuoden 1686 kirkkolaissa vanhemmille, nyt yli 320 vuotta myöhemmin peräänkuulutetaan jälleen vanhempien vastuuta niin mediakasvatuksessa kuin kasvatuksessa yleensäkin. Tämän päivän kasvattajissa, digitaalisissa siirtolaisissa, tilanne on herättänyt hämmennystä ja epävarmuutta. Omat tiedot ja taidot mediasta koetaan puutteellisiksi, mikä aiheuttaa epävarmuutta (media)kasvattajina.

Opetusministeriön vuonna 2006 käynnistämä Mediamuffinssi-hanke suunnattiin pienten lasten ja heidän kanssaan toimivien aikuisten media-

taitojen kohentamiseen. Hanke toteutettiin kolmen keskeisen toimijan voimin ja siihen kutsuttiin yhteistyökumppaneiksi mediakasvatuksen, kasvatuksen ja opetuksen viranomaisia, toimijoita ja organisaatioita sekä tutkijoita. Mediamuffinssi-hankkeen tavoitteeksi asetettiin:

Herättää pienten lasten lähipiirissä toimivat aikuiset median vaikuttavuuteen.

Edistää mediakasvatuksen teoriaa, tutkimusta ja käytäntöä sekä mediakasvatuksen vakiintumista varhaiskasvatuksen sisältöalueeksi.

Parantaa vanhempien ja lasten parissa työskentelevien aikuisten mediakasvatus- ja medianlukutaitoa.

Luoda perusta lasten turvalliselle mediankäytölle lastensuojelullisin ja kasvatuksellisin keinoin.

Tuottaa toimivia työtapoja ja toiminnallista materiaalia lasten mediakasvatuksen tueksi. (Ojala 2007.)

Hankkeen aikana tuotettiin mediakasvatusmateriaalia, -tutkimusta ja -koulutuksia. Ensimmäisenä vuonna tuotettu materiaali pienten lasten mediakasvatuksen tueksi toimitettiin samana syksynä noin 7000 alakouluun ja päivähoidon yksikköön. Lisäksi materiaaleja jaettiin koulutus- ja esittelytilaisuuksista, ja niitä sai tilata maksutta. Mediamuffinssi-materiaaleilla näyttää olleen vaikutusta kasvattajien tietoisuuteen mediasta ja mediakasvatuksen merkityksestä sekä pienille lapsille annettavan mediakasvatuksen määrään ja laatuun. Ryhmissä ja yksiköissä, joissa oli käytetty Mediamuffinssi-materiaaleja pienten lasten mediakasvatuksessa, mediakasvatusta toteutettiin selvästi enemmän ja monipuolisemmin kuin ryhmissä ja yksiköissä, joissa materiaaleja ei käytetty. (Suoninen 2008.) Kasvattajille tarjottiin koulutuksissa perustietoa mediasta ja mediakasva-

tuksen käsitteistöstä, opastettiin mediakasvatuksen toteuttamiseen lapsiryhmässä ja annettiin tietoa turvallisen mediankäytön lähtökohdista ammattikasvattajille, pienten lasten mediakasvatuksesta kiinnostuneille ja lasten vanhemmille. Maksuttomia tilaisuuksia järjestettiin sekä vanhemmille että ammattikasvattajille.

Vuonna 2007 tuotettiin jatkoa aikaisemmalle materiaalille ja koulutuksille. Lisäksi keskityttiin pienten lasten mediakasvatuksen aseman parantamiseen. Tarkoituksena oli turvata mediakasvatuksellisen toiminnan jatkuminen kentällä hankkeen päättymisen jälkeen. Mediakasvatus pyrittiin vakiinnuttamaan osaksi varhaiskasvatusta. Ehdotus lasten ja nuorten mediakasvatuksen kehittämiseksi -kannanotto valmisteltiin ja julkaistiin lapsiasiainvaltuutetun ja asiantuntijaryhmän toimesta. Yhteistyössä Stakesin kanssa toteutetulla Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa -julkaisulla pyrittiin kiinnittämään mediakasvatus varhaiskasvatuksen perusteisiin ja kiinteäksi osaksi varhaiskasvatustyötä. Materiaalissa ja koulutuksissa keskityttiin syventämään aikaisempia teemoja, esimerkiksi mediakulttuurin hyödyntämistä kasvatuksen resurssina ja mediatuottajien mediakasvatuksellisten taitojen vahvistamista. Syksyn 2007 valtakunnallisella kiertueella koulutuksista vastasi Mediakasvatuskeskus Metka yhteistyössä Aikakauslehtien Liiton kanssa. Koulutuspäivä rakentui aamupäivän teoriaosasta ja iltapäivän työpajoista. Koulutuksista saatu palaute oli tasaisen kiitettävää: *"Mielenkiintoista ja ajatuksia herättävää!", "Monipuolinen, käytännöllinen, konkreettinen!", "Lisää koulutuksia, todella tarpeellinen hanke!", "Siirrettävissä suoraan käytäntöön"* ja niin edelleen. Osallistajat saivat paitsi valmiuksia toteuttaa mediakasvatusta käytännössä, myös vahvistusta omiin mediataitoihinsa. Mediamuffinssi-hankkeen arviointitutkimuksessa todettiin Mediamuffinssi-koulutusten olleen mediakasvatuksen täydennyskoulutuksena merkityksellisiä, sillä valtaosa näihin koulutukseen osallistuneista ei ol-

lut saanut mitään muuta mediakasvatuksen koulutusta opinnoissaan eikä niiden jälkeen (Suoninen 2008). Kahden vuoden aikana koulutuksiin on osallistunut yhteensä reilusti yli 3000 ammattikasvattajaa ja vanhempaa.

Mediamuffinssi-hanke on esimerkki 2000-luvun kansansivistystyöstä. Hanke tuki verkostoitumista ja mediakasvatuksen edistämistä ja sen toteuttajina olivat kolmannen sektorin toimijat. Hanke toimi paitsi mediakasvatuksen valtakunnallisen, myös alueellisen ja paikallisen, jalkauttamisen kimmokkeena. Sen innoittamana perustettiin erilaisia hankkeita ja alettiin organisoida mediakasvatusverkostoa paikallisten toimijoiden kesken. Vuoden 2007 lopussa hankkeella oli lähes 30 yhteistyökumppania mediakasvatuksen, kasvatuksen ja opetuksen viranomaistoista ja organisaatioista. Mediamuffinssi-hanke herätti kiinnostusta ja keskustelua mediakasvatuksesta myös julkisuudessa ja ulkomailla. Hanke tuki mediakasvatustutkimusta ja yhteistyö tutkijoiden ja psykologien kanssa oli tiivistä koko hankkeen ajan niin materiaalien tuotannossa, koulutusten suunnittelussa ja toteuttamisessa kuin tutkimusprojekteissa ja hankkeen kokonaissuunnittelussakin. Mediamuffinssi-hankkeeseen liittyi kolme tutkimusprojektia. Kuten suurin osa mediakasvatuksesta, myös Mediamuffinssi oli muutaman vuoden hanke. Hanke päättyi vuoden 2007 loppuun. Mediamuffinssi-hankkeen päättymisen jälkeen Mediamuffinssi-koulutukset jatkuvat ja lisäksi hankkeessa olleet yhteistyötahot jatkavat omaa toimintaansa mediakasvatuksen alalla, joten toivoa on, että työ tulee jatkumaan edelleen.

Mediamuffinssin, kuten myös toisen aallon satoa laajemminkin kelpaa esitellä maailmalla; maailman koulutetuin kansa, paras peruskoulu ja laajimpiin kuuluva aikuiskoulutusjärjestelmä sekä toteutettuina monipuolinen valikoima mediakasvatusprojekteja. Kehityksen seurauksena on korjattava myös toisenlaista satoa, sellaista kuten psyykkinen ja sosiaalinen huonovointisuus ja -osaisuus sekä elämäntaitamattomuus.

"Osaamme kouluttautua, tiedämme paljon, mutta osaammeko elää?", Suoranta kysyy blogissaan 5.1.2007. Ehdotuksia hyvinvoinnin parantamiseksi löytyy useista lähteistä. Filander valjastaa Sivistys.net:n kolumnissaan 23.11.2007 vapaan sivistystyön toimimaan vastakulttuurina passivoivan viihteen kulutusyhteiskunnassa. Olli-Pekka Heinosen ajatuksissa kiteytyy olennaista:

"Idealistista tai ei, uskon kuitenkin, että loppujen lopuksi kehitämme uutta tekniikkaa, jotta ihmisen elämä olisi vähän helpompaa ja toimivampaa, joskus jopa onnellisempaa. Tekniikan tehtävä on auttaa ihmistä, ja tietoyhteiskunnan tärkein strateginen ratkaisu on olla unohtamatta tätä. Elämän isot kysymykset hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä, elämän tarkoituksesta, ihminen saa tulevaisuudessakin ratkaista ihan itse. Sitä kulttuurin jatkumoa tietoyhteiskuntaan ei ratkaise."

Voisiko 2000-luvun kansansivistyksellisen toiminnan ja mediakasvatuksen yksi keskeinen päämäärä olla yksilön tukeminen elämän isojen kysymysten äärellä? Vai löytyisikö ratkaisu uudesta ihmisenä olemisen oppiaineesta, jota Sosiaalidemokraattisen puolueen työryhmä ehdotti kouluihin. Ihmisenä olemisen tunneilla harjoiteltaisiin tunnekasvatusta, sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutusta. (HS 6.2.2008; Uutispäivä Demari 11.2.2008) Kuulostaa mediakasvatukselta, vai kuulostaako mediakasvatusta ihmisenä olemiselta.

Pohdinta

Sata vuotta sitten puhallettiin kansaan kansallishenkeä ja puurettiin luku- ja kirjoitustaidon parissa. Nyt koulitaan medialukutaitoisia ja -kriittisiä kansalaisia, joilla on tietoja ja taitoja toimia vastuullisesti globalisoituvassa maailmassa sekä yksilö- että yhteisötasolla. Tämän päivän maailmassa tarvittavat kansalaistaidot ylittävät kansalliset rajat.

Vapaan sivistystyön tarkoituksena on elinikäisen oppimisen periaatteen pohjalta tukea yksilöiden persoonallisuuden monipuolista kehittymistä ja kykyä toimia yhteisöissä sekä edistää kansanvaltaisuuden, tasa-arvon ja moniarvoisuuden toteutumista suomalaisessa yhteiskunnassa (Laki vapaasta sivistystyöstä §632/1998). Vapaan sivistystyön määritelmä elinikäisestä oppimisesta on linjassa mediakasvatuksen vastaavien pyrkimysten kanssa. Elinikäisessä oppimisessa nähdään mahdollisuus myös yhteiskunnallisen kilpailukykyimme ylläpitämiseen. Ministeri Sarkomaan Aikalaisessa 31.1.2008 tiivistämä lause yliopistosivistyksen tulevaisuudesta kuvaa osuvasti elinikäistä oppimista kilpailukyvyyn pelastajana:

”Rakenteellisen kehittämisen tavoitteena on koulutuksen, tutkimuksen ja taiteellisen toiminnan laadun ja vaikuttavuuden vahvistaminen niin, että kilpailukykyimme säilyy vahvana globalisoituvassa maailmassa väestön ikärakenteen muutoksesta huolimatta”.

Onko myös mediakasvatuksessa samanlainen pyrkimys, elinikäisen oppimisen ja sitä kautta väestön ikärakenteen muutoksen aiheuttamien seurausten korjausliike, jolla taataan kilpailukyvyyn vahvistaminen globaalissa maailmassa jatkossakin? Varmasti näin, mediakasvatuksella tuetaan mediakulttuurissa elämisen perusvalmiuksien, nykyajan kansalaistaitojen, kehittymistä ja tätä kautta mahdollisuutta, ja kykyä osallisuuteen, tietoon ja sen tuottamiseen sekä aktiiviseen kansalaisuuteen.

Mediamuffinssi-hanke on ajankohtainen esimerkki aikamme kansansivistystyöstä. Vastuu mediakasvatuksen toteuttamisesta on ollut ja on pitkälti kolmannen sektorin toimijoiden harteilla. Mediakasvatuksessa pääpaino on tähän asti ollut koululaisissa ja mediakasvatusresurssit on etupäässä kohdennettu koulujen mediakasvatustyöhön. Mediamuffinssi-hankkeen myötä mediakasvatus ulotettiin myös alle kouluikäisiin ja heidän kanssaan työskenteleviin aikuisiin sekä lasten vanhempiin. Media-

muffinssi-koulutukset ja -materiaalit ovat olleet mahdollisuus kehittää paitsi osallistujien mediapedagogisia taitoja, myös heidän omia media-taitojaan. Näin ollen hanke on ollut ainutlaatuinen myös aikuisten mediataitojen kehittämisen näkökulmasta. Vuoden 2008 koulutuksissa kasvattajien mediataitojen vahvistaminen onkin kirjattu yhdeksi koulutusten keskeisistä tavoitteista.

Lähteet

Alapuro, R. & Stenius, H. 1987. Kansanliikkeet loivat kansakunnan. Teoksessa Alapuro Risto, Liikanen, Ilkka, Smeds, Kerstin ja Stenius, Henrik (toim.) *Kansa liikkeessä*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Filander, K. Vapaan sivistystyön tilaus tässä ajassa. Kolumni *Sivistys.net* 23.11.2007.
http://sivistys.net/kolumni/vapaan_sivistystyon_tilaus_tassa_ajassa.html
(Viitattu 11.2.2008)

Granö, M. & Wallén, B. 2003. *Bli något eller någon? En finlandssvensk folkbildningsodysseé*. Helsingfors: Svenska Folkskolans Vänner.

Hautamäki, A. (toim.) 1996. *Suomi teollisen tietoyhteiskunnan murroksessa. Tietoyhteiskunnan sosiaaliset ja yhteiskunnalliset vaikutukset*. Sitra 154.

Helsingin Sanomat 6.2.2008. Demarit haluavat ihmisenä olemisen oppiaineeksi kouluihin. <http://www.hs.fi/politiikka/artikkeli/Demarit+haluavat+ihmisen+C3%A4+oleminen+oppiaineeksi+kouluihin/1135233851746?ref=rss> (Viitattu 11.2.2008)

Heinonen, O-P. 2000. *Tietoyhteiskunta tulee - oletko valmis?* Edisty 5/2000.

- Huuhtanen, H. 2001. *Tietoyhteiskuntaa rakentamassa*. TIEKE Tietoyhteikunnan kehittämiskeskus ry. Helsinki: Gummerus.
- Kasvi, J. 2007. Työ, perhe ja elämä – elämänhallinnan haasteet yhteiskunnan murroksessa. *Työn Tuuli* 2/2007. <http://www.jyrkikasvi.fi/index.php?3796> (Viitattu 15.5.2008)
- Kauppila, J. & Harinen, P. (toim.) 2004. *Sivistyksen tarina: Uskomuksia, lupauksia ja lunastuksia: Millainen sivistisyhteiskunta Suomi on?* Hankesuunnitelma. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 89. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kauppila, J. & Suoranta, J. 2005. Koulutettuja, oppineita ja itseoppineita. Keskustelua koulutususkosta ja kouluttautumisen merkityksestä. Teoksessa Koski, L. & Sabour, M. (toim.) *Koulutuksen merkitystä etsimässä*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Kotilainen, S., Kivikuru, U. 1999. Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineissa. Teoksessa: Kotilainen, S., Hankala, M., Kivikuru, U. (toim.) *Mediakasvatus*. Helsinki: Edita, 13-30.
- Kotilainen, S. & Suoranta, J. 2005. Mediakasvatuksen kaipuu - ajatuksia alan tutkimuksen kehittämistarpeista. Teoksessa Kotilainen, S. & Sintonen, S. (toim.) *Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet*. Oikeusministeriön julkaisu 5/2005.
- Kupiainen, R. 2006. Yhteistoiminnallinen medialukutaito. *Aikuiskasvatus* 26 (2), 182-187.
- Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta, J. 2007. Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa Kynäslahti, H., Kupiainen, R. & Lehtonen, M. (toim.) *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisu 1/2007.
- Marttinen, M. 2008. Takaisin ihmisten luokse. Kolumni *Sivistys.net* 30.01.2008. http://sivistys.net/kolumni/takaisin_ihmisten_luokse.html (Viitattu 11.2.2008)
- Mediamuffinssi-hanke 2006-2007*.
http://www.mediamuffinssi.fi/filemanager/File/MEDIAMUFFINSSI_tiivistys.pdf (Viitattu 9.2.2008)

- Ojala, V. 2007. *Mediamuffinssi-hanke 2006-2007*. Loppuraportti. Mediamuffinssi.
- OPM 29/2007. *Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä*. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 29/2007.
- Prensky, M. 2001. Digital Natives Digital Immigrants. *NCB University Press*. Vol. 9 (5). <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives.%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (Viitattu 15.5.2008)
- Salo, P. & Suoranta, J. 2002. *Sivistyksellinen aikuiskasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Salo, P. 2008. Kansansivistystyö Suomessa ja muissa Pohjoismaissa. Teoksessa Suoranta, J., Kauppila, J., Rekola, H., Salo, P. ja Vanhalakka-Ruoho, M. *Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus aikuiskasvatukseen*. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B. Oppimateriaalia N:o 25. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 157-175.
- Sarkomaa, S. 2008. Näytyn liittäminen Taideyliopistoon ”tarkoituksenmukaista”. Työelämä edellyttää yhä enemmän moniosaajia. http://uta.fi/ajankohtaista/etusivunkuvat/aikalainen_31012008.pdf (Viitattu 10.2.2008)
- Sedergren, J. 2005. Kansakunnan synnyn ehtoja 1800-luvulla. *Sedis Blog*. Blogi 31.1.2005. <http://sedis.blogspot.com/2005/01/kansakunnan-synnyn-ehtoja-110715441414651601.html> (Viitattu 10.2.2008)
- Siisiäinen, M. 1998. Uusien ja vanhojen liikkeiden keinovalikoimat. Teoksessa Ilmonen, K. & Siisiäinen, M. *Uudet ja vanhat liikkeet*. Tampere: Vastapaino, 219-245.
- Silvennoinen, H. 2002. *Koulutus marginalisaation hallintana*. Helsinki: Gaudeamus.
- Suoninen, A. 2008. *Mediakasvatus päiväkodissa ja esiopetuksessa. Mediakasvatuksen tilan ja Mediamuffinssi-oppimateriaalien käyttöönoton arviointi syksyllä 2007*. Jyväskylän yliopiston Nykykulttuurin tutkimuskeskus. Mediamuffinssi.

- Suoranta, J. & Yläkotola, M. 2000. *Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa*.
- Suoranta, J. 2003. *Kasvatus mediakulttuurissa: mitä kasvattajien tulee tietää*. Vastapaino.
- Suoranta, J. & Kauppila, J. 2008. Näkökulmia informaatioyhteiskuntaan ja aikuisten mediakasvatukseen. Teoksessa Suoranta, J., Kauppila, J., Rekola, H., Salo, P. ja Vanhalakka-Ruoho, M. *Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus aikuiskasvatukseen*. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B. Oppimateriaalia N:o 25. Joensuu: Joensuun yliopisto-paino, 212-253.
- Suoranta, J. 2007. *Vapaa sivistystyö + vapaa tietosanakirja*. Blogi 5.1.2007 <http://suoranta.wordpress.com/category/aikuiskasvatus/> (Viitattu 10.2.2008)
- Suoranta, J. & Varén, T. 2008. Internetin avoin Wikiopisto haastaa kansalliset korkeakoulut. *Helsingin Sanomat* 28.1.2008.
- Opetusministeriö 2000. *Suomi (o)saa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän linjaukset*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 4:2000.
- Syväoja, H. 2004. *Kansakoulu - suomalaisten kasvattaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomisto, J. (2003). *Vapauden kaipuu vapaassa sivistystyössä*. Teoksessa Riikonen, V. (toim.) Valistuksesta tietämysyhteiskuntaan. Helsinki: Kansanvalistusseura, Opintotoiminnan keskusliitto, 45–80.
- Uutispäivä Demari* 11.2.2008. Ihmisenä olemisen opettelu. <http://www.demari.fi/Article.jsp?article=9791> (Viitattu 11.2.2008)
- Vadén, T. & Suoranta, J. 2007. Wikipediasukupolvi ja reflektiivinen epävarmuus. Blogi 4.12.2007 <http://suoranta.wordpress.com/2007/12/> (Viitattu 20.3.2008)
- Varis, T. 2005. Medialukutaidon tila ja toteutus Euroopassa. Teoksessa Varis, T. (toim.) *Uusrenessanssijattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen*. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna: OKKA-säätiö, 10–30.

Pienten lasten mediakasvatus

Hanna Niinistö & Anu Ruhala 2007

Teoksessa Kynäslahti, H., Kupiainen, R. & Lehtonen, M. (toim.) Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007, 123–136.

Verkkojulkaisu: <http://www.mediaeducation.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>

Lapsuus nykypäivän mediakulttuurissa

Media on vahvasti läsnä lasten arjessa. Tämän huomaa seuraamalla lapsiryhmän leikkiä tai tarkastelemalla lasten piirustuksia ja kyselemällä niistä. Vilkaaisu lapsiperheen pyykkinarulle tai lelulaatikoon vahvistaa viimeistään havainnon. Lapset pelaavat ja tapaavat kavereita internetissä ja käyttävät kännykkää näppärästi muuhunkin kuin soittamiseen. He kuuntelevat romppusatuja, listaavat joululahjatoiveensa lelulehtisestä ja seuraavat lasten sarjoja televisiosta. Medialaitteet ja median sisällöt kiehtoutuvat entistä tiiviimmin osaksi lasten elämää; todellisuutta, leikkejä, pelkoja, unelmia ja yhdessäoloa. Voidaan puhua medioituneesta lapsuudesta tai medialapsuudesta.

Mediaa käytetään yhä enemmän multimodaalisesti eli median monet muodot limittyvät ja lomittuvat eri tavoin toisiinsa lasten mediakulttuurisessa toiminnassa. Esimerkiksi tietokonepelissä yhdistyvät niin kuvat, äänet kuin animaatiotkin. Median käyttö on monikanavaista eli monen median yhtäaikaistakin hyödyntämistä tiedon hankintaan tai viihtymiseen. Väline tai välineet valitaan tarpeen ja käyttötilanteen mukaan. Digitaalisen median valinnassa ovat valttia nopeus, visuaalisuus ja viih-

teellisyys (Kangas 2007, 51). Ensimmäiset aktiiviset kosketukset mediaan syntyvät usein kuvakirjojen ja kuvien kautta. Keskimäärin lapset aloittavat median säännöllisen seuraamisen kolmen vuoden iässä (Koivusalo-Kuusivaara 2006, 14). Mediavälineiden lisääntymisestä huolimatta televisio on edelleen pienten lasten ja heidän vanhempiansa suosituin ja eniten käyttämä media. Finnpanelin tutkimuksen mukaan 4–9-vuotiaat katselivat vuonna 2006 televisiota keskimäärin 68 minuuttia vuorokaudessa.

Mediavapaata aluetta on vaikea löytää ja vielä vaikeampi keinotekoisesti julistaa tai rajata. Lapset tuovat median jutuissa, tavaroissa ja leikeissä mukanaan. Medialapsuus näkyy ja on vahvasti läsnä varhaiskasvatuksessa. Tämä herättää kasvattajissa epävarmuutta ja ristiriitaisia tunteuksia. Omat tiedot ja taidot koetaan puutteellisiksi ja lasten media-kulttuuri vieraaksi. Lasten mielletään käyttävän mediaa vapaa-aikanaan riittämiin, joten mediaa ei välttämättä toivoteta tervetulleeksi varhaiskasvatukseen.

Mediakulttuuri kasvatuksen resurssina

Päivähoidon tai koulun oppimiskulttuuri on keskeinen pienen lapsen elämässä. Tämän lisäksi lapsen elämään kuuluu myös vapaa-ajan yhteisöt ja niihin liittyvät toimintakulttuurit; koti, ystävät, harrastukset ja media. Tämä arkipäivän spontaani oppiminen, kulttuurin pedagogiikka, on kasvattanut merkitystään lasten maailmassa (Suoranta 2003, 90–91). Varhaiskasvatus toteutuu sekä institutionaalisessa että ei-institutionaalisessa ympäristössä. Lasten median käyttö painottuu virallisen oppimisympäristön ulkopuoliseen aikaan ja paikkaan, joka pienten lasten kohdalla on yleensä koti. Media on yksi merkittävä kasvuympäristö kodin, päiväkodin, koulun ja harrastustoiminnan ohella (Kupiainen

2007a, 17). Lasten mediakulttuuri on kasvatuksellinen resurssi, joka on hyödynnettävissä toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Lapsen mediatodellisuuden huomioiva ja lasta kuunteleva ja osallistava mediakasvatus on mahdollisuus, ei uhka lapsuudelle.

Keskeistä on löytää lasten mediakulttuurin ja varhaiskasvatuksen yhdistäviä mielekkäitä ja pedagogisia toimintamuotoja ja vahvistaa lasten medialukutaitoa (Kupiainen 2007a, 22). Mediakasvatuksessa tulee hyödyntää lapsen kotona, vapaa-ajalla ja mediakulttuurissa oppimaa pedagogisesti ja suunnitelmallisesti. Tämä tarkoittaa mediakulttuurin tuomista osaksi kasvatustoimintaa. Tästä institutionaalisen ja ei-institutionaalisen, tässä tapauksessa mediakulttuurin, yhtymäkohdasta käytetään nimitystä kolmas tila (Kupiainen 2007b), jota on havainnollistettu kuviossa 1. Kasvattajan yrittäessä sulkea lasten mediakulttuuri pois kasvatusyöstä, saattaa syntyä kahden kulttuurin ongelma, joka saattaa näyttäytyä motivaation puutteena ja pahimmillaan jopa lasten ja kasvattajien pahoinvointina.

Pedagogisessa kielenkäytössä olennaista on mediakulttuurin uudelleen kontekstualisointi (Kupiainen 2007a, 21). Tämä tarkoittaa esimerkiksi lapselle merkityksellisten tekstien, vaikkapa Turtlesien tai formulakeräilykorttien tuomista uuteen tilanteeseen, mediakulttuurista varhaiskasvatukseen. Juha Suoranta (2003, 20) esittää yhdeksi mediakasvatuksen merkitykseksi tukea päiväkodin, koulun ja kodin yhteisöllistä roolia vahvistamalla lasten ääntä ja tuomalla paikalliset ja maailmanlaajuiset merkitykset kasvavien ja kasvattavien arkipäivään. Tällöin mediakasvatus voidaan nähdä uuden, yhteisöllisen ja turvallisen kasvuympäristön peruspilarina ja sosiaalisen pääoman kasvattajana.

Lasten mediakulttuurisessa arjessa yhdistyy viihtyminen, oppiminen ja sosiaalinen kanssakäyminen. Mediakulttuuri siis viihdyttää, opettaa,

kasvattaa ja sosiaalista. Se tarjoaa aiheita leikkiin, keskusteluun ja yhteiseen tekemiseen. Median rooli lapsen sosiaalisen verkoston ja sosiaalisten suhteiden ja sisältöjen muodostajana voi olla merkittävä. Lapsen sosiaalisen ympäristön muodostavat toisiinsa kietoutuneina esimerkiksi ystävät, perhe, päivähoito, koulu, kulttuuri ja media. Niiden merkitystä lapsen sosiaalistumisprosessissa on vaikea ja jopa mahdoton erottaa. Parhaimmillaan eri osatekijät tukevat toinen toisiaan ja media on väline lapsen sosiaalisen pääoman kehittymiselle. (Koivusalo-Kuusivaara 2006, 222.)

On hyvä muistaa, että vaikka media ja medialapsuus ovat nousseet aikaisempaa näkyvämmiin esille mediavälineiden ja -sisältöjen lisääntyessä ja kulttuurin medioituessa entisestään, media on ollut läsnä meidän nykypäivän kasvattajienkin lapsuudessa. Kuka oppi lukemaan *Aku Ankkan* avustamana, kenen tunnetaidot saivat vahvistusta *Lassie*-sarjasta perjantai-iltapäivisin ja kuka taas keinui auton takapenkillä *Finnhitsien* tahdissa – monet lapsuuden muistoista kiinnittyvät mediaan tai sen välittämään sisältöön.

Kasvattajia hämmentää median muuttuminen kirjallisesta yhä visuaalisempaan ja printtimediasta yhä digitaalisempaan suuntaan (Kupiainen 2007a, 17). Nämä visuaaliset digitaaliset mediat, jotka ovat lapselle tuttuja ja jokapäiväisessä käytössä, saattavat olla vieraita ja sisällöltään tuntemattomia kasvattajalle. Marc Prensky (2001) puhuu nuorten sukupolvesta digitaalisina alkuasukkaina (digital natives) ja vanhemmista digitaalisina maahanmuuttajina (digital immigrants). Syn-typeräiset alkuasukkaat ovat syntyneet digitaalisella aikakaudella. He puhuvat luonnostaan tietokoneiden, videopelien ja internetin kieltä. Maahanmuuttajat eivät syntyneet digitaaliseen maailmaan, vaan tutustu- vat ja omaksuvat sen toimintatapoja ja kieltä vähitellen. Tämän päivän

lapset ovat digitaalisia natiiveja, kasvattajat puolestaan uuden kielen ja kulttuurin oppijoita.

Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa

Mediakasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa. Tavoitteita asettamalla ohjataan opetuksen ja kasvatuksen suunnittelua ja toteutusta. Toimintaa suunniteltaessa on huomioitava lasten ikä- ja kehityskausi. Työskentelyn suunnittelun sekä sisällön ja tavoitteiden asettamisen lähtökohtana ovat viralliset toimintaa ohjaavat asiakirjat. Suomalainen varhaiskasvatus perustuu Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimukseen, perusoikeussäännöksiin sekä muuhun kansalliseen lainsäädäntöön.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet luo valtakunnalliset puitteet varhaiskasvatuksen ja siten myös mediakasvatuksen toteutumiseksi varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen piiriin kuuluvat lapset, jotka käyttävät varhaiskasvatuspalveluja, myös oppivelvollisuusikäiset (VASU 2005, 12). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet eli VASU toimii kunnallisten ja yksikkö- ja yksilökohtaisten suunnitelmien pohjana. Valtakunnallisen asiakirjan teksti on yleisellä tasolla ja sitä avataan käytännönläheisemmäksi ensin kunnan ja lopulta jokaisen yksikön näkökulmasta yhteisen keskustelun ja pohdinnan avulla. Valtakunnallisessa asiakirjassa ohjataan kasvattajaa huomioimaan teknologian tarjoamat mahdollisuudet ja seuraamaan lasten mediakulttuuria. (VASU 2005, 17, 21.) Mediakasvatusta sinällään asiakirjassa ei käsitellä. Opetusministeriön vuonna 2006 käynnistämän Mediamuffinssi-hankkeen ja Stakes:n yhteinen näkemys on, että varhaiskasvatukseen kaivataan tarkempaa mediakasvatuksen ohjeistusta. Syksyn 2007 aikana Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet avataan mediakasvatuksen näkökulmasta. Näin

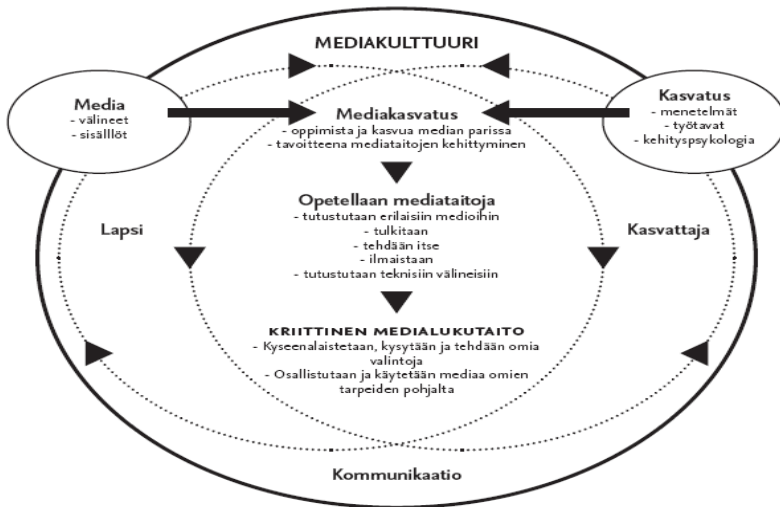
saadaan konkreettinen asiakirja tukemaan varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen suunnittelua ja toteutusta.

Mediaa on tärkeä kokea, työstää ja pohtia vaihtelevin työtavoin. Toiminnallisuus on lapselle luonteva tapa oppia asioita. Mediakasvatuksen toimintatavaksi sopii kokemuksellinen ja aktiivinen lähestymistapa ja yhteistoiminnallisuus (Kotilainen 1999, 43; Kupiainen 2002, 74–76). Mielekkäällä tavalla toimiessaan lapsi ilmentää ajatteluaan ja tunteitaan. Lapselle ominaisia tapoja toimia ovat leikkiminen, liikkuminen, taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen sekä tutkiminen. Niiden avulla on mahdollista vahvistaa lapsen hyvinvointia ja käsitystä itsestä sekä lisätä hänen osallistumismahdollisuuksiaan. (VASU 2005, 20.) Nämä lapselle ominaiset tavat toimia soveltuvat mediakasvatukseen ja mediakasvatuksella voidaan myös harjoittaa näitä taitoja. Varhaiskasvatuksen keskeiset sisällöt on jaettu orientaatioihin. Sisällöllisiä orientaatioita ovat matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen. Ne tarjoavat kasvattajalle pohjan mielekkään, monipuolisen ja eheän sisällön ja oppimiskokemusten suunnitteluun niin mediakasvatuksessa kuin kasvatuksessa ylipäätään, jotta lapselle muodostuisi kokonaisvaltainen käsitys maailmasta. (VASU 2005, 26.)

Mediakasvatuksella kehitetään mediakulttuurissa elämisen perusvalmiuksia, mediataitoja. Mediataito on kykyä hankkia tietoa medialla ja mediasta, viestiä ja ilmaista itseään eri mediavälinein, arvioida ja analysoida erilaisia mediatekstejä. Lisäksi se on kykyä olla vuorovaikutuksessa median avulla ja toimia aktiivisesti omassa yhteisössä. (Herkman 2007, 48.) Tavoitteellisen mediakasvatuksen tarkoitus on kehittää yksilön medialukutaitoa. Käytännöllisen medialukutaidon avainsanoja ovat mediakulttuurin hämmästely ja toisin ajattelemisen kehittäminen (Suoranta 2005). Medialukutaito saavutetaan vähitellen.

Lapsena otetut ensimmäiset askeleet ovat alku elinikäiselle harjoittelulle. Pyrkimyksenä on paitsi kehittää mediataitoja ja medialukutaitoa, myös vahvistaa lapsen identiteetin ja tunnetaitojen rakentumista. Media vaikuttaa tunteisiin ja herättää tunteita. Televisio-ohjelmien ja elokuvien sekä kuvien herättämiä tunteita voidaan käsitellä yhdessä aikuisen kanssa. Tunnetilojen työstäminen, niistä keskustelu ja niiden tunnistaminen sekä nimeäminen on tärkeää pienelle lapselle.

Mediakasvatuksen tavoitteena voidaan pitää kriittistä medialukutaitoa, jolloin kriittisyys tarkoittaa kyselevää ja uteliasta suhtautumista maailmaan. Pienten lasten mediakasvatuksessa tapaillaan ensiaskeleita kohti kriittistä medialukutaitoa. Ensimmäisissä askeleissa harjoitellaan esimerkiksi faktan ja fiktion erottamista lempielokuvasta tai mainoksen tunnistamista lehden toimitetusta sisällöstä. Varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessa aletaan rakentaa pohjaa niiden mediataitojen kehittymiselle, joita tarvitaan kriittisessä medialukutaidossa. Tällöin tietoa ei oteta annettuna, vaan kyseenalaistetaan, kysytään ja tehdään omia valintoja. Kriittisyys tarkoittaa kykyä nähdä pintaa syvemmälle, vallitsevien uskomusten ja tietojen taakse – siten maailmaa voi tutkailla uusin silmin.



Kuva 2: Mediakasvatuksen kokonaisuus (Pentikäinen, Ruhala & Niinistö 2007, 101)

Kuvio havainnollistaa mediakasvatuksen käsitteitä ja kokonaisuutta. Siinä on nostettu esiin lapsi ja kasvattaja sekä heidän välinen kommunikaationsa. Mediakasvatuksen keskeinen lähtökohta on lapsen mediasuhde ja mediakokemukset, jotka ovat syntyneet mediakulttuurissa. Lapsilähtöisessä mediakasvatuksessa ne ovat aineksia mediakasvatustoiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen. Tällöin mediakulttuuri nähdään kasvatuksellisenä resurssina virallisessa, institutionaalisessa kasvuympäristössä. Samanaikaisesti se kuitenkin toimii myös ei-institutionaalisena kasvuympäristönä.

Ihmisen elämänkaari ja lapsuus osana sitä voidaan jaotella eri tavoin. Tässä esitettävä jaottelu kolmeen vaiheeseen ei huomioi yksilöllisiä eikä kehityksellisiä eroja, vaan kiinnittyy ikävuosiin. Vaikka lapset ovat yksilöitä ja mediakokemukset yksilöllisiä, useimpien kehitys etenee samankaltaisten vaiheiden kautta. Lapsen suhde mediaan eli mediasuhde kehittyy lapsen kehittyessä. Tätä jaottelua voidaan käyttää perustana, kun tarkastellaan lapsuutta mediakulttuurissa. Lapsuuden ensimmäiset kolme ikävuotta ovat vauva- ja taaperoiikää, kolme seuraavaa, 3–6-vuotta, varhaislapsuutta ja ikävuodet 7–9-vuotta myöhempää lapsuutta.

Anu Mustonen (2006) on avannut kyseiset ikävaiheet mediakasvatuksen näkökulmasta. Vauva- eli taaperoiikää on myöteälämisen alkeita ja mallioppimista. Silloin kehittyvät perusuottamus ja kiintymyssuhteet, jotka ovat myöhemmän tunne-elämän ja ihmissuhteiden perusta. Taaperoiässä aloitetaan tutustuminen mediaan sopivina annoksina suojellen lasta voimakailta kuvilta, ääniltä ja aikuisten asioilta. Median käytön malli opitaan matkimalla vanhempia lapsia ja aikuisia. Mediahahmojen toimintamallit imetään leikkeihin. Prinsessasatuja ja ritaritarinoita kuvaa varhaislapsuutta eli leikki-ikä. Leikki-ässä lapsi omaksuu ympäristön normeja, sääntöjä ja käyttäytymistapoja. Silloin sukupuoli-identiteetti alkaa hahmottua ja tytöt ja pojat etsivät mediasta vahvistusta sukupuolirooleihinsa. Mediatarinat ruokkivat mielikuvitusta ja leikkejä. Lapsen kyky erottaa faktaa ja fiktiota alkaa kehittyä. Leikki-ikäisille monipuolisten mediasisältöjen tarjoaminen luo pohjaa median monipuoliselle käytölle ja tunnetaitojen harjoittelulle. Leikki-ässä alkaa usein neuvottelu median käytön pelisäännöistä. Myöhempään lapsuuteen kuuluu koulun aloittaminen ja sen mukanaan tuoma itsenäisyys myös median käytössä. Lukutaito kehittyy ja tarjoaa uusia median käytön mahdollisuuksia. Lapsi harjoittelee omien mediavalintojen tekemistä, tiedonhakua ja sisältöjen kyseenalaistamista. Median käyttö ei ole enää

vain kotona tapahtuvaa, joten lapsen on tärkeä harjoitella turvallista median käyttöä yhdessä aikuisen kanssa ja sopia siihen liittyvistä säännöistä. (mt., 16–20.)

Päämääränä hyvinvoiva lapsi

Tänä päivänä pienten lasten mediakasvatuksessa korostuvat lapsen hyvinvointi, turvallisuus, toiminnallisuus, lapsilähtöisyys ja osallisuus. Jo lastensuojelulaki velvoittaa kasvattajaa turvaamaan lapselle hyvän elämän ja hyvinvoinnin. Lapsella on oikeus turvalliseen ja virikkeitä antavaan kasvuympäristöön, tasapainoiseen ja monipuoliseen kehitykseen sekä erityiseen suojeluun. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 13) lapsen hyvinvoinnin edistäminen on yksi ihmisenä kasvamisen kolmesta kasvatuspäämäärästä. Varhaiskasvatuksessa on keskeistä luoda perusta sille, että lapsi voi toimia ja kehittyä omana ainutlaatuisena persoonallisuutenaan. Mediakasvatus voi olla osaltaan tukemassa myönteisen minäkäsityksen vahvistumista. Mediakasvatus mahdollistaa voimaannuttavia kokemuksia, jolloin lapsesta itsestään lähtevä voiman tunne vahvistuu. Voimaannuttavan kokemuksen saattaa synnyttää esimerkiksi itsensä näkeminen, kokeminen ja hyväksyminen valokuvassa tai elokuvassa.

Lapsen läheisillä on merkityksellinen rooli siinä, ettei lapsen arvo- ja todellisuuskäsitys eikä maailmankuva muodostu yksinomaan mediasta (Mustonen 2006, 16). Jo alle kouluikäiset lapset voivat olla taitavia median käyttäjiä. He saattavat päihittää teknisillä taidoillaan vanhempansa ja opettajansa. Näistä taidoista huolimatta lapsen tunne-elämä ja persoonallisuus ovat vasta kehitymässä ja he tarvitsevat aikuista sekä varmistamaan, että mediasisällöt ovat heidän ikäkehitykselleen sopivia että auttamaan niiden ymmärtämisessä (Salokoski 2007, 77). Vastuu lapsesta ja

hänen turvallisesta median käytöstään on aikuisella. Osaltaan turvallisen mediaympäristön rakentamista ohjaavat lait ja asetukset, joiden tehtävä on suojella lasta.

Mediakasvatuksen yksi tärkeä tehtävä on kehittää lapselle taitoja suojata itse itseään ja toimia turvallisesti mediassa. Aikuisen tehtävä on tukea lasta näiden taitojen harjoittelussa, asettaa rajoja ja olla kiinnostunut siitä, mitä lapsi medially ja mediassa tekee, ja keskustella tästä kaikesta lapsen kanssa. Tässä tehtävässä kasvattajalta vaaditaan tietämisen sijaan avointa oivaltamista ja huolen sijaan huolehtimista (Suoranta 2003, 85).

Lapsilla on käytössään perheen yhteisten mediavälineiden lisäksi omia henkilökohtaisia medialaitteita ja ne löytyvät entistä useammin lasten omista huoneista (Lahikainen ym. 2005, 204). Mediaa käytetään paitsi yhdessä muiden kanssa, myös yksin omilla mediavälineillä. Se, että lapset käyttävät mediaa jo hyvin varhain itsenäisesti, vanhempien silmien ulottumattomissa, huolestuttaa vanhempia ja luo haasteen mediakasvatukselle. Lähtökohta turvalliselle median käytölle on aikuisen kiinnostus ja jaettu kokemus. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä enemmän mediakasvatuksessa korostuu suojelullinen näkökulma, turvallisen median käytön harjoittelu, median käytön säännöt ja rajat ja mediaan tutustuminen yhdessä aikuisen kanssa. Se on myös lasten ja vanhempien välistä neuvottelua median käytöstä. Lapsen kasvaessa ja mediataitojen kehittyessä suojeleva näkökulma vähitellen väistyy. Herkman (2007, 12) muistuttaa, että mediakasvatusta on turvallisen kasvuympäristön rakentaminen ja välittävien aikuisten läsnäolo. Kasvattajan tehtävä on huomioida lapsen persoona ja kehitysvaihe turvallista toimintaympäristöä ja mielekkäitä sisältöjä suunnitellessa.

Lapsesta, lapselta, lapselle

Lapsilähtöisyys on lapsen omaan kulttuuriin, kokemuksiin ja toimintaan perustuvaa oppimis- ja opettamisprosessia (Hujala 2002, 61). Lapsilähtöisyydessä lapsen ja aikuisen suhde on tasavertainen. Molemmilla on mahdollisuus tehdä aloitteita, osallistua ja päättää asioita, ja molempia kuunnellaan. Lapsi on aktiivinen ja sosiaalinen yksilö, jonka kiinnostuksen kohteet määrittävät kasvatuksen tavoitteita. (Kinos 2002, 124.) Tällainen lasten omaan tekemiseen ja vastavuoroisuuteen perustuva toiminta on tehokkainta niin mediakasvatuksessa kuin kasvatuksessa yleensäkin. Itse kokeilemalla, tutkimalla ja pohtimalla yhdessä muiden kanssa, ymmärrys syvenee ja muuttuu tiedoksi ja toiminnaksi. (Karlsson 2007, 32.)

Pieni lapsi nauttii toisten lasten seurasta. Yhteiset leikit kavereiden kanssa, yhdessä maailman tutkiminen piirtäen, liikkuen tai median parissa viihtyen ovat lapselle tärkeitä yhteisiä kokemuksia. Tärkeää on, että lapsi suhtautuu myönteisesti itseensä, oppii ottamaan muita huomioon ja välittämään toisista ihmisistä. Toisilla lapsilla on merkitystä lapsen kehitykselle (Piaget 1962, 4). Lapsille tulee tarjota tilaisuuksia oppia toinen toisiltaan. Kasvattajan tehtävänä on ohjata, kasvattaa ja opettaa lapsia olemaan vuorovaikutuksessa toistensa ja heidän sosiaalisen ympäristönsä kanssa, mutta kuitenkin vain sen verran, kuin lapset toivovat ja mihin he ovat valmiita (Davydov 1995).

Lapset ovat aktiivisia toimijoita, jotka itse vaikuttavat oman elämänsä muotoutumiseen. He ovat myös huomattavan kyvykkäitä siihen. Heillä näyttää esimerkiksi olevan erityinen taito sitoa ihmissuhteet leikkiin ja työstää niitä leikin välityksellä. Leikki ei siis ole todellisuudesta irrallista, vaan se mitä oleellisimmin liittyy vallitsevaan sosiaaliseen todellisuuteen, jossa lapset elävät. (Miettinen ym. 1998, 69–70.)

Lapsi jäsentää itseään ja suhdettaan ympäristöön, heijastaa kokemuksiaan ja tietojaan maailmasta sekä rakentaa identiteettiään leikin, kuten myös taiteen keinoin (Rusanen 2007, 204). Media näkyy tämän päivän lasten leikeissä. Se synnyttää leikkejä, joiden henkilöt, hahmot tai tapahtumat tulevat mediasisällöistä. Medialeikkejä voivat olla myös leikit, joissa lapset itse leikkivät peliä tai televisio-ohjelmaa, esimerkiksi Tanssii Tähtien kanssa -ohjelma innoitti lapset tanssin pyörteisiin ja Lordin menestys toinen toistaan hurjempiin karjahuksiin ja esityksiin. Lapset muodostavat ja tulkitsevat sosiaalisia suhteita ja rakentavat identiteettiään median avulla (Buckingham 2003, 5). Koska lapset ovat persoonallisuuksia, myös heidän mediakokemuksensa ovat hyvin yksilöllisiä.

Itse tekemällä opitaan, oli sitten kyse median vastaanottamisesta ja tulkinnasta tai omasta tuottamisesta. Pieni lapsi oppii oman kokemuksen ja elämyksen kautta. Toiminnalliset työtavat korostuvat mediakasvatuksessa ja erityisesti pienten kanssa työskennellessä. Omia mediaesityksiä tekemällä, harjoitetaan valmiuksia tarkastella, ymmärtää ja tehdä itse mediaa. Itse tekemällä opitaan kerronnan keinoja ja tutustutaan media-tuotosten syntyprosessiin, kerronnan keinoihin sekä taustalta löytyviin rakenteisiin. Omien mediaesitysten avulla lapsi pääsee itse vaikuttamaan ja osallistumaan mediakulttuuriin. Kun löytyy keinoja ja välineitä itsensä ilmaisuun, kyvyt ja halukkuus aktiivisena kansalaisena toimimiseen lisääntyvät (Sintonen 2005, 150). Mediakasvatuksen yhtenä tavoitteena onkin kasvattaa lapsista pienestä asti aktiivisia ja kulttuuriseen osallistumiseen kykeneviä kansalaisia. Osallisuus tarkoittaa sitä, että lapsi kykenee toimimaan omissa yhteisöissään ja voi vaikuttaa niiden käytäntöihin. Lisäksi hän rakentaa identiteettiään suhteessa omiin yhteisöihinsä.

Sadutus on erinomainen työväline pienten lasten mediakasvatukseen, omaan mediatuottamiseen sekä synnyttämään osallisuuden kokemuksia.

Sadutus tuo lapsen äänen kuuluviin ja tarjoaa lapselle tilaisuuden tuulla kuulluksi ja kasvattajalle tilaisuuden tutustua lapseen ja kuulla hänen ajatuksiaan. Sadutus houkuttelee esiin juuri sen kertomuksen, jonka lapsi haluaa kertoa. (Karlsson 2003; Karlsson 2007, 123.) Sen lisäksi, että sadutus on itsessään merkityksellinen prosessi sekä sadutettavalle että saduttajalle, se voi olla myös lähtökohta erilaisille mediaesityksille, esimerkiksi kuville, kirjoille tai äänitteille.

Mediavanhemmuus – haaste kasvattajille

On tärkeä nauttia koko perheellä yhdessä medioiden tuomasta ilosta ja hyödystä, mutta luoda samalla tarvittavia sääntöjä, sopimuksia ja tottumuksia. Kodin antama aktiivinen, kyseenalaistava, valikoiva ja rakentava malli suojelee lasta median haitallisilta vaikutuksilta ja ohjaa lasta samalla myönteiseen, aktiiviseen, tiedostavaan ja valveutuneeseen mediankäyttöön. (Niinistö ym. 2006, 25.) Vanhemmilla on tärkeä ja keskeinen rooli lapsen mediakasvattajina. Lapsi tarvitsee median käytössään rinnallakulkijaa, opastusta, tukea, kuuntelua ja läsnäoloa sekä yhdessä tekemistä. Vanhemmat ovat lapsille myös esimerkkejä ja käyttäytymismallien antajia. Aikuisen mediatietoisuuden pohdinta ja kiinnostus lasten mediatodellisuutta kohtaan lisää valveutuneisuutta ja auttaa vanhempia toimimaan tietoisemmin lapsensa mediakasvattajina.

Pienten lasten vanhempien käsityksiä mediavanhemmuudesta ei ole juuri tutkittu. Mediavanhemmuus muokkautuu pääosin kasvattajien omien kokemusten ja totuttujen tapojen sekä yleisesti hyväksytyjen käytäntöjen pohjalta. Kasvattajat kaipaavat keskustelua ja vertaistukea muiden vanhempien kanssa. Pulmallisena vanhemmat pitävät mediassa vietettävän ajan määrittelyä ja arveluttavia mediasisältöjä. He kaipaavatkin ohjeita ja tietoa sekä mediasisällön laadullista määrittelyä. (Sintonen, painossa.)

Kasvatuskumppanuudessa kasvatuksen ammattilaiset ja lapsen huoltajat sitoutuvat yhdessä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen. Media on kasvatuskumppanuuden väline. Medialaitteita voidaan käyttää kasvatuskumppanuuden hengessä. Asioista, tilanteista tai tapahtumista on mahdollista kertoa esimerkiksi valokuvin ja videoin, tiedonkulkua voi tehostaa sähköpostilla ja lapsen kasvun ja kehityksen voi tallentaa digitaaliseen portfolioon eli kasvunkansioon. Kasvatuskumppanuudella on mahdollisuus tukea mediavanhemmuutta. Mediakasvatus on kodin, koulun, kerhon ja varhaiskasvatuksen yhteinen asia. Kasvatuskumppanit voivat luoda yhteisiä median käytön sääntöjä. Perheiden erilaiset median käytön tottumukset ja säännöt saattavat aiheuttaa kaveriporukassa ristiriitaisia tilanteita. Yksi keskeinen tavoite ja haaste kasvatuskumppanuudelle, on lisätä vanhempien tietoisuutta mediasta ja medialapsuudesta sekä vahvistaa perheiden välistä vuoropuhelua. Vanhempainloissa tai luokkatoimikuntien kokoontumisissa on mahdollisuus keskustella perheiden suhteesta mediaan ja sen käyttöön ja luoda yhteisiä linjauksia median käytölle.

Mediamuffinssi

Lasten mukana varhaiskasvatukseen vyörynyt media on herättänyt kasvatushenkilöstössä hämmennystä, miten suhtautua, toimia ja ohjata lapsia. Omaan ammattitaitoon ei välttämättä luoteta ja apua median kohtaamiseen lasten kanssa kaivataan. Pienten lasten mediakasvatus on viime vuosiin asti lähestulkoon puuttunut niin tavoitteellisesta mediakasvatustoiminnasta, kuin keskustelusta, koulutuksesta ja tutkimuksestakin maassamme.

Tätä aukkoa paikkaamaan käynnistettiin vuoden 2006 alussa opetusministeriön Mediamuffinssi-hanke, joka on nostanut esiin pieniin lapsiin ja heidän kasvattajiinsa kohdistuvan mediakasvatustoiminnan. Mediamuffinssin kohderyhmänä ovat alle 8-vuotiaat lapset ja vanhemmat ja heidän kanssaan toimivat ammattikasvattajat. Mediamuffinssi-hankkeen tavoitteena on herättää pienten lasten lähipiirissä toimivat aikuiset median vaikuttavuuteen, luoda pohja lasten turvalliselle mediankäytölle kasvatuksellisin ja lastensuojelullisin keinoin sekä edistää mediakasvatuksen vakiintumista varhaiskasvatuksen sisältöalueeksi. Lisäksi tavoitteena on kehittää pienten lasten ja heidän kasvattajiensa mediataitoja ja rohkaista heitä toteuttamaan mediakasvatusta yhdessä muiden kanssa. Mediakasvatus lähtee pienistä teoista; kuuntelusta, kysymisestä, kyseenalaistamisesta, kertomisesta, yhdessä tekemisestä ja jakamisesta. Jokainen kasvattaja, joka jakaa ajatuksia ja työstää mediaa lasten kanssa, toimii mediakasvattajana.

Tampereen yliopiston Journalistiikan laitos teki keväällä 2006 toteutetusta Mediamuffinssi-hankkeen pilotointijaksosta arviointitutkimuksen. Sen mukaan kasvattajat tulivat mediakasvatuskokeilun aikana tietoisemmiksi mediakasvatustoiminnastaan ja saivat rohkeutta ja vahvistusta sen toteuttamiseen. Hanke muutti tai vahvisti heidän asennoitu-

mistaan mediakulttuuriin ja toi suunnitelmallisuutta mediakasvatuksen toteuttamiseen. Kasvattajat mainitsivat herkistyneensä tunnistamaan mediakulttuuria ja lasten reagoitua siihen. Lapsen ääntä alettiin kuunnella esimerkiksi saduttamalla ja lasten omaehtoista leikkiä tai keskusteluja seuraamalla. Ohjaajat kokivat tärkeänä esitellä toimintaa myös vanhemmille, koska mediakasvatusta pidettiin kodin ja varhaiskasvatuksen yhteisenä asiana. Vanhempien vastuuta nostettiin haastatteluissa esiin. Heidät haluttiin mukaan mediakasvatustalkoisiin. Mediakasvatus nostettiin teemaksi vanhempien ja henkilökunnan välisiin keskusteluihin ja vanhempainiltoihin. (Kupiainen ym. 2006, 47–49.) Materiaali sai innostuneen ja myönteisen vastaanoton. Lyhyen pilottijakson aikana kasvattajien asenteet mediaa ja mediakasvatusta muuttuivat positiivisempaan suuntaan ja heille syntyi innostus toteuttaa mediakasvatusta jatkossakin. Kokeilun tulokset vahvistivat käsityksiä hankkeen tarpeellisuudesta ja antoivat eväitä sen myöhempään kehittelyyn.

Kasvattajien työn tueksi Mediamuffinssi-hankkeessa on tuotettu ja tuotetaan oppimateriaalia, josta voi ammentaa tietoa ja tehtäviä mediakasvatuksen toteuttamiseen. Materiaaleissa on myös toiminnallisia välineitä ja digitaalisia toimintaympäristöjä varhaiskasvatuksen mediakasvatukseen. Materiaalit kannustavat kasvattajia tutustumaan lasten kanssa eri mediavälineisiin, tuottamaan omia mediaesityksiä ja tutkimaan ja analysoimaan mediaa. Materiaali tukee lapsilähtöistä mediakasvatusta (Kupiainen ym. 2006, 45.) Hankkeen alkaessa tuotettuja kirjoja on jaettu tällä hetkellä kentälle noin 26 000 kappaletta. Tarvetta ja kiinnostusta pienten lasten mediakasvatusta tukevalle materiaalille ja toiminnalle siis näyttää olevan. Tuoreimmat Mediamuffinssi-materiaalit ilmestyvät syksyn 2007 aikana.

Parhaimmillaan media on suuri ilo, johon lapsella tulisi olla oikeus. Keskustelu pienten lasten ja median suhteesta kääntyy kuitenkin usein

puheeksi median haitallisista vaikutuksista. Mediamuffinssi-hanke painottaa lasten omaa mediatuottamista ja median hyödyntämistä opetuksessa ja kasvatuksessa. Ensisijaisen tärkeää on myös opastaa kasvattajia tiedostamaan turvallisen median käytön lähtökohdat. Mediamuffinssi-hanke on kouluttanut puolentoista vuoden aikana noin 3000 kasvatuksen ammattilaista ympäri Suomen. Ammattikasvattajien ja alalle opiskelevien opiskelijoiden kiinnostus ja asian tärkeäksi kokeminen on noussut esiin näissä koulutuksissa. Kasvattajilla on ollut suuri tarve saada innostusta, kannustusta ja rohkaisua omille mediakasvatuksellisille kokeiluille lapsiryhmässä. Valtakunnallisia koulutuksia toteutetaan jatkossakin. Mediamuffinssi-hankkeen aikana on järjestetty myös vanhemmille suunnattuja keskustelutilaisuuksia. Mediakasvatuksen toimijat ovat hajallaan ja niiden määrä Suomessa on vielä verrattain vähäinen. Mediamuffinssi-hanke on koonnut mediakasvatuksen toimijoita yhteen verkostoksi ja edistänyt näin mediakasvatuksen käytäntöä, teoriaa ja tutkimusta.

Yhteenveto

Pienetkin lapset viettävät nykypäivänä aikaa paljon median parissa. Lasten mukana mediakulttuuri kulkeutuu niin päiväkodin kuin koulunkin kulttuuriin. Se haastaa kasvattajat ottamaan huomioon lasten mediakulttuuri kasvatus toiminnassa pedagogisesti. Lapsilähtöinen mediakasvatus herkistää lasten mediakokemuksille, jotka hyödynnetään kasvatuksen suunnittelussa toteuttamisessa. Median rantautuminen virallisiin kasvatustympäristöihin on aiheuttanut kasvattajien keskuudessa ristiriitaisia tunteita. Kasvattajat kaipaavat tietoa, miten ohjata ja opastaa lasta median parissa.

Ei ole olemassa tiettyä ikää, jonka täytettyään lapsi olisi kypsä mediakasvatettavaksi, vaan tavoitteellinen mediakasvatus on aloitettava pienestä pitäen. Keskeistä on turvallisen median käytön harjoittelu yhdessä aikuisen kanssa. Mediataitojen harjoittelu tapahtuu pienin askelin lapsen kehityskauden ja asetettujen tavoitteiden suunnassa. Heti ensimmäisinä elinvuosina lähdetään harjoittelemaan mediataitoja päämääränä kriittisen medialukutaidon kehittyminen elinikäisen oppimisen ketjussa. Pienten lasten mediakasvatus on toiminnallista. Tärkeää on lasten kesken syntyvä prosessi, vertaisoppiminen sekä oma mediatuottaminen.

Mediakasvatus on vähitellen löytämässä tiensä varhaiskasvatukseen. Tähän on mediakulttuurisen paineen lisäksi osaltaan vaikuttanut alle 8-vuotiaiden mediakasvatukseen keskittyvä Mediamuffinssi-hanke. Hanke on koonnut pienten lasten kanssa toimivia tahoja ja mediakasvatuksen toimijoita yhteen, tuottanut materiaalia ja kouluttanut kasvattajia. Miten mediakasvatus asettuu varhaiskasvatuksen rakenteisiin ja millaisia muffinseja varhaiskasvatuksessa tulevaisuudessa paistetaan, selviää vasta muutaman vuoden kuluttua.

Lähteet

- Buckingham, D. 1991. What are Words Worth? Interpreting Children`s Talk about Television. *Cultural Studies* 5(2), 228–245.
- Buckingham, D. 2003. *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Davydov, V.V. 1995. The influence of L.S: Vygotsky on education theory, research and practice. *Educational Researcher* 24(3), 12–21.
- Finnpanel Oy 2006. *TV-mittaritutkimus*. <http://www.finnpanel.fi/tulokset/tv/vuosi/2006/ikaryhmittain.html> (Viitattu 10.9.2007)

- Herkman, J. 2007. *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.
- Hujala, E. 2002. *Uudistuva esiopetus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Kangas, S. 2007. Mäkin haluun! Pelit luovuuden leikkikenttänä. Teoksessa Pentikäinen, L., Ruhala, A. & Niinistö, H. *Mediametkaa! Osa 2 Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan*. Jyväskylä: Gummerus, 49–55.
- Karlsson, L. 2007. Mediamatkaan saduttamalla. Teoksessa Pentikäinen, L., Ruhala, A. & Niinistö, H. *Mediametkaa! Osa 2 Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan*. Jyväskylä: Gummerus, 123–133.
- Karlsson, L. 2003. *Sadutus – tie osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kinos, J. 2002. Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. *Kasvatus* 33(2), 119–132.
- Kotilainen, S. 1999. Mediakasvatuksen monet määritelmät. Teoksessa Kotilainen, S., Hankala, M, Kivikuru, U. (toim.). *Mediakasvatus*. Helsinki: Edita, 31–42.
- Koivusalo-Kuusivaara, R. 2006. *Lapset, media ja symbolinen vuorovaikutus. Suomalaisien, englantilaisten ja saksalaisten lasten mediasuhteen tarkastelua*. Väitöstutkimus. Viestinnän laitos. Valtiotieteellinen tiedekunta.
- Kupiainen, R. 2002. Mediakokemuksia viihteen, mielihyvän ja nautinnon labyrinthissa. Teoksessa Sintonen, S. (toim.) *Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta*. Helsinki: Finn Lectura, 70–81.
- Kupiainen, R., Niinistö, H. Pohjola, K. & Kotilainen, S. 2006. *Mediakasvatusta alle 8-vuotiaille. Keväällä 2006 toteutetun Mediamuffin nssikokeilun arviointia*. Tampereen yliopisto. Tiedotusopin laitos. Journalismin tutkimusyksikkö.
- Kupiainen, R. 2007a. Pienten lasten medialukutaito. Teoksessa Pentikäinen, L., Ruhala, A. & Niinistö, H. *Mediametkaa! Osa 2 Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan*. Jyväskylä: Gummerus, 16–22.

- Lahikainen, A. R., Hietala, P., Inkinen, T., Kangassalo, M., Kivimäki, R. & Mäyrä, F. 2005. Tulevaisuus ja lasten mediamaailma. Teoksessa Lahikainen, A. R., Hietala, P., Inkinen, T., Kangassalo, M., Kivimäki, R. & Mäyrä, F. (toim.) *Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan*. Helsinki: Gaudeamus, 200–210.
- Lastensuojelulaki 5.8.1983/683. *Finlex. Valtion säädöstietopankki*. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1983/19830683> (Viitattu 10.9.2007)
- Miettinen, S., Väänänen, S. 1998. Näkökulmia lapsuustutkimukseen. Teoksessa Laurinen, L. (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja opimiskulttuurit tutkimuskohteena*. Jyväskylä: Atena kustannus, 67–81.
- Mustonen, A. 2006. Mediasta se pienikin ponnistaa. Teoksessa Niinistö, H. ja Ruhala, A. (toim.), Henriksson,
- A. & Pentikäinen, L. *Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla*. Jyväskylä: Gummerus, 16–20.
- Niinistö, H. (toim.), Ruhala, A. (toim.), Henriksson, A. & Pentikäinen, L. 2006. *Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla*. Jyväskylä: Gummerus.
- Piaget, J. 1962. *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York. Norton.
- Prensky, M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. *NCB University Press* 9. (5). <http://www.twitchspeed.com/site/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.htm> (Viitattu 12.9.2007)
- Rusanen, S. 2007. *Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen. Kuvataiteen opintojen kehittäminen lastentarhanopettajien koulutuksessa*. Taideteollinen korkeakoulu. Väitöskirja.
- Salokoski, T. 2007. Turvallista mediamatkaa! Taitavaksi median tulkitusajaksi aikuisen tukemana. Teoksessa Pentikäinen, L., Ruhala, A. & Niinistö, H. (toim.), *Mediametkaa! Osa 2 Kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan*. Jyväskylä: Gummerus, 75–84.
- Sintonen, S. 2005. Mediataidoista kulttuurista voimaa. Teoksessa Karppinen, S.,

Ruokonen, I. & Uusikylä, K. (toim.) *Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9–12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Finn Lectura, 145–157.

Sintonen, S. (painossa). Media arjen kasvatussuhteissa. Teoksessa Kotilainen S. (toim.), *Suhteissa mediaan*. Jyväskylän yliopisto.

Suoranta, J. 2005. Professori Suorannan haastattelu mediakasvatuksesta. *Mielekäs 2*. http://www.mielenterveys-taimi.fi/mielekas/2005_2/09.htm (Viitattu 10.9.2007)

Suoranta, J. 2003. *Kasvatus mediakulttuurissa*. Jyväskylä: Gummerus.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes. Oppaita 56.

Painamattomat lähteet

Kupiainen, R. 2007b. *Collaborative literacy and media education*. Esitys pidetty Mediakasvatusseuran mediakasvatus.nyt. Pohjoismaisessa Mediakasvatuskonferenssissa 10.–11.5.2007. Vaasassa.

Lapset kertovat elokuvien

Hanna Niinistö 2008

Teoksessa Lairio, M., Heikkinen, L.T. & Penttilä, M. Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatustieteellinen seura.

Tähtää, ampuu ja osuu - kasvua mediakulttuurissa

”...Tähtää, ampuu ja osuu...”, näin kuvaili opettajaopiskelija lasten tekemien elokuvien juonen yksinkertaista rakennetta. Lähdin selvittämään mitä tarinoita nämä ”tähtää, ampuu ja osuu” -elokuvat kertovat elokuvantekijöistä ja siitä maailmasta, jossa he elävät. Elokuvat ovat alaluokkalaisten tekemiä animaatio- ja näyteltyjä elokuvia ja elokuvantekijöitä on yhteensä yli kaksisataa.

Kiinnostukseni lasten omaa mediatuottamista ja yleensä mediakasvatusta kohtaan heräsi opiskeluaikana kymmenen vuotta sitten osallistuessani elokuvan satavuotisen taipaleen kunniaksi järjestettyyn elokuvakasvatushankkeeseen. Siellä havaitsin lasten valtavan kiinnostuksen mediaa kohtaan ja innon työstää omia mediaesityksiä. Tunne mediakasvatuksen merkityksestä nykypäivänä on vahvistunut myöhemmin työssäni opettajana ja opettajankouluttajana.

Valmisteilla olevassa väitöskirjatutkimuksessani tarkastelen mediakasvatuksen mahdollisuuksia lapsen kasvun ja oppimisen tukena. Tämä artikkeli pureutuu tutkimusaineistoni yhteen osaan eli lasten omiin mediaesityksiin, elokuvaan. Omien elokuvien tekeminen tarjoaa opettajalle monipuolisen pedagogisen työkalun kasvatukseen ja opetukseen. Se, että niitä tehdään yhdessä, tarjoaa mahdollisuuden yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun. Työskentely raottaa median tuotantopro-

sesseja ja rakennetta. Merkityksellistä on myös se, että lasten tekemät elokuvat ovat lastenkulttuuria, jonka tekijöinä ovat lapset itse. Analysoimissani lasten tekemissä elokuvissa näyttyy lapsille turvallinen maailma, jossa on satuolentoja, eläimiä ja erilaisia sattumuksia. Mutta niissä on myös pahaa oloa, rikollisuutta, huumeita ja alkoholia. Ne ovat kiinni tässä ajassa ja sen tapahtumissa. Elokuvat tuovat lasten äänen kuuluviin ja ovat heille mahdollisuus ilmaista ja osallistua. Kasvattajalle ne tarjoavat arvokasta informaatiota lapsista.

Niin suomalaisessa mediamaisemassa kuin yleisestikin kulttuurissa on käynnissä laaja muutos ja media on nykyään läsnä niin arjessa ja työssä kuin huvissa ja vapaa-ajassakin. Tätä Herkman (2002, 18–21) kutsuu kulttuurin medioitumiseksi. Aamumme alkaa kännykän tai kello-radion herätyksellä, luemme päivän lehdet ja katsomme aamutelevisiota syödessämme aamupalaa. Median avulla selvitämme päivän sään ja valitsemme asun sen mukaan. Matkalla töihin kuuntelemme tuttuja juontajia radiosta ja saamme selville päivän keskeiset tapahtumat, vältämme ruuhkaiset reitit ja laadimme illan ohjelman. Töissä sähköpostiviestit ja kännykkä rytmittävät päiväämme. Länsimaisessa kulttuurissa mediaympäristö muodostuu koko ajan merkittävämmäksi osaksi ihmisen kasvu- ja elinympäristöä. Elämme mediakulttuurissa, jossa suurin osa päivittäisistä havainnoistamme tulee jonkin median välityksellä. Käsitksemme ja kokemuksemme maailmasta ovat yhä useammin median välittämiä tai läpäisemiä. Median viesteistä tulee tärkeä osa jokapäiväistä toimintaamme ja media synnyttää päivärytmimme. Median kertomukset ja kuvat ovat tärkeitä identiteettimme rakentamisen välineitä. (Suoranta 2001, 18.) Mediakulttuuri tuottaa uudenlaista maailmanlaajuista kulttuuria (Kellner 1998, 9).

Mediakulttuuri on lasten ja nuorten keskeinen oppimisen ja toiminnan ympäristö. Suoranta (2003, 9–13) esittää median ja

koulujärjestelmän välisen suhteen tulevaisuuden tärkeänä kysymyksenä. Mediakulttuuri kasvattaa ihmisiä kuin itsestään ja kun ihmiset oppivat erilaisia mediataitoja, voivat he myös kasvattaa medially ja mediaa. Viestit ja merkitykset vaikuttavat ihmisiin ja opettavat heitä. Se mahdollistaa julkisen keskustelun ja julkisuudesta keskustelun sekä kuulumisen yhteiskuntaan. (Suoranta 2003, 47.)

Kasvatusta mediakulttuurissa

Lapsille mediakulttuuri on luonteva osa elämismaailmaa. Siihen ei tule suhtautua arjesta irrallisena ilmiönä vaan lähes kaikilta elämän ja yksilön kulttuurin alueilta on löydettävissä liittymäkohtia mediakulttuuriin. Mediakasvatuksella kehitetään mediakulttuurissa elämisen perusvalmiuksia. Se on oppimista ja kasvua median parissa. Mediakasvatuksen ydintehtävä on Sintosen (2005, 146–147) mukaan motivoida lapsia ottamaan mediakulttuuri haltuun kuluttajina ja tuottajina ja saada heidät osallistumaan ja tekemään yhdessä mediakulttuuria.

Mediakasvatukseen liittyy keskustelu kasvatuksesta opetusteoreettisesta näkökulmasta. Se voi olla opetusta medioiden avulla tai mediaa koskevaa opetusta (Buckingham 2003, 4). Molemmissa korostetaan mediaa välineenä, jota joko käytetään opetukseen tai analysoidaan. Kupiainen (2005, 13) esittää mediassa ja sen käytössä olevan kysymys myös ihmisestä ja hänen toteutumisestaan. Tämä näyttäytyy mediakasvatuksessa osallistumisena ja mahdollisena kansalaistoimintana. Mediakasvatuksen yhteydessä medially ymmärretään sitä tekniikkaa, sisältöä, käyttöä ja kulutusta, joista mediakulttuuri kokonaisuudessaan muodostuu (esim. Sintonen 2001; Suoranta 2003). Media ymmärretään tällöin laajemmin yleensä kulttuuria hahmottavana tekijänä kulttuurin kaikilla osaluilla.

Mediakasvatuksen tavoitteena on kriittinen medialukutaito, joka tarkoittaa Kellnerin (1998, 377–378) mukaan kykyä analysoida, tulkita ja luoda mediaesityksiä sekä ilmaista median keinoin ja osallistua sen avulla yhteiskunnalliseen toimintaan. Mediakasvatuksen työmuotoja on aktiivinen oppiminen, kokemuksellisuus, analyttisyys ja päättely (Kotilainen & Hankala 1999, 53–54). Mediakasvatukseen, median vastaanottamiseen ja omaehtoiseen tuottamiseen liittyy vahvasti tarinankerronta. (Seppänen 2005, 33.) Median välineillä voidaan synnyttää keskustelua eri näkökulmista. Tekemällä omia mediaesityksiä on mahdollista jäsentää, tulkita, ilmaista ja analysoida maailmaa. Media tarjoaa mahdollisuuden tutkivaan ja yhteisölliseen oppimiseen. (Seppänen 2005, 31–33.)

Lasten omille tuotoksille ja ajatuksille tulee antaa arvoa siinä missä valmiille mediakulttuurisille teksteillekin (Sintonen 2005, 149). Omien mediatuotteiden tekeminen on perusteellisin ja täydellisin tapa saada lapset ja nuoret ymmärtämään kyseisten medioiden tuotantoprosessi ideasta valmiiksi tuotteeksi erilaisine työvaiheineen. Toisaalta medioiden kanssa elämiseen ja niiden peruskäyttöön ja ymmärtämiseen tarvittava mediakielitaidon taso on saavutettavissa myös valmiita mediatuotteita tarkastelemalla ja analysoimalla. (Mustonen 2002, 55–58; Suoninen 2004, 196.) Mediasivistys voidaan nähdä osana nykyajan yleis- ja ammattisivistystä (Opetusministeriön muistio 2000, 21).

Lapset kulttuurintuottajina

Erilaiset lasta ympäröivät kulttuurit ovat rakennusaineita lasten omalle kulttuurintuottamiselle. Lastenkulttuurin käsite pitää sisällään kaksi eri osa-aluetta; kulttuuria lapsille ja lasten oma kulttuuri. Kulttuuria lapsille käsittää laajasti ottaen kaikki lapsille tarkoitetut kulttuurin ilmentymät, kuten pedagogiset- ja kulttuuri-instituutiot, järjestötoiminta ja kaupalli-

nen kulttuuritarjonta. Lasten oma kulttuuri on lasten itse luomaa kulttuuria, lasten maailmaa. Se on ennen muuta suullista kulttuuria, joka perustuu leikkiin ja kerrontaan ja se saa vaikutteita aikuisten maailmasta ja lapsille suunnatusta kulttuuritarjonnasta. (Opetusministeriön muistio 2002, 9.)

Lastenkulttuurissa on kyse lapsen suhteesta koko häntä ympäröivään kulttuuripiiriin, yhteisön arvoihin, asenteisiin, kieleen ja kulttuuriperintöön. Lapsi kasvaa tiettyyn kulttuuriin ja kantaa sitä eteenpäin. (Opetusministeriön julkaisu 2003, 8). Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimuksen 31. artiklassa lapsen oikeuksista sopimusvaltiot tunnustavat lapsen oikeuden lepoon ja vapaa-aikaan, hänen ikänsä mukaiseen leikkimiseen ja virkistystoimintaan sekä vapaaseen osallistumiseen kulttuurielämään ja taiteisiin. Lisäksi sopimusvaltiot kunnioittavat ja edistävät lapsen oikeutta osallistua kaikkeen kulttuuri ja taide-elämään ja kannustavat sopivien ja yhtäläisten mahdollisuuksien tarjoamista kulttuuri-, taide-, virkistys- ja vapaa-ajantoimintoihin. (YK:n Yleissopimus lapsen oikeuksista 1989)

Sadutusta ja lasten aseman vahvistamista tutkinut Karlsson (2000, 87) esittää lastenkulttuurin olevan usein aikuisten lapsille tekemää. Se voi hänen mukaansa olla myös aikuisten ja lasten yhdessä tuottamaa tai lasten itsensä luomaa kulttuuria. Lasten itsensä tuottamaa kulttuuria ei juurikaan tuoda julkisuuteen ja sen muodot ja moninaisuus jäävät helposti aikuisilta huomaamatta ja dokumentoimatta. Sadutusmenetelmässä lapsi tai lapset kertovat sadun omin sanoin ja aikuinen kirjaa sen sellaisenaan. Näin lapsen ääni saadaan kuuluviin ja hänen on mahdollista vaikuttaa omaan ympäristöönsä. Lapsen äänen kunnioittaminen on merkityksellistä myös mediakasvatuksessa. Yksi mediakasvatuksen tehtävä onkin tukea päiväkodin, koulun ja kodin yhteisöllistä roolia vahvistamalla lasten ääntä ja tuomalla paikalliset ja maailmanlaajuiset

merkitykset kasvavien ja kasvattavien arkipäivään. Tällöin mediakasvatus on nähtävissä uuden, yhteisöllisen ja turvallisen kasvuympäristön peruspilarina ja sosiaalisen pääoman kasvattajana. (Suoranta 2003, 20.)

Kerrotaan tarinoita - jäsenetään maailmaa

Ihminen luo kuvaa maailmasta, rakentaa identiteettiään ja löytää paikan omassa kulttuurissaan kerronnan kautta. Kertomus on tiedonvälittämisen ja vuorovaikutuksen väline. Kertomalla jaetaan ja tehdään ymmärrettäväksi kokemuksia, luodaan luottamusta ja ylläpidetään ryhmiä. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189.) Käsitteille kertomus ja tarina ei ole kielellämme vakiintunutta erillistä merkitystä. Niiden välillä voi joko olla selvä ero tai niitä voidaan käyttää synonyymeinä tieteenalasta riippuen ja tutkijasta riippuen. Esimerkiksi kirjallisuustieteessä kertomuksella, kerronnalla ja tarinalla on erillinen merkitys. Kertomus on tällöin yläkäsite ja tarina sen alakäsite. (Heikkinen 2001, 116.) Tarina viittaa kertomuksen tapahtumakulkuun. samasta tarinasta voi olla monta erilaista kertomusta. Kertomus esitetään aina jollakin tapaa ja jossakin järjestyksessä. Kertomuksen esittämiseen tarvitaan aina media, joka voi olla esimerkiksi suullinen, kirjallinen tai elokuvallinen. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189–190.)

Tässä artikkelissa käsitellään elokuvaa kertomuksena. Elokuva on audiovisuaalista kerrontaa, jossa äänin ja liikkuvien kuvien kerrotaan tarinoita. Käytän artikkelissa kerrontaa, kertomusta ja tarinaa erillisinä käsitteinä. Kerronnan järjestelmät ovat muotoutuneet elokuvan ulkopuolella ja paljon ennen sen syntyä. Vaikka kerronnan ja elokuvan yhteenkuuluvuus tuntuu nykypäivänä selviöltä, se ei ole itsestäänselvyys. Elokuva syntyi tallennuksen välineeksi, jolla ei pyritty kertomaan tarinoita. Elo-

kuvallinen kerronta perustuu aina mielikuviin ja se muokkaa visioita todellisuudesta. Niin todenmukaiset kuin sepitteellisetkin teokset ovat aina vain osa rajattua, muokattua ja seuloitua maailmaa. (Pirilä & Kivi 2005, 57–59.) Koska elokuvan esitystapa tekee epätodelliseksi esittämänsä asian ja muuntaa sen näytökseksi, jokainen elokuva on nähtävissä fiktiivisenä elokuvana (Aumont, Bergala, Marie & Vernet 1996, 89). Toisaalta kaikki elokuvat voidaan nähdä myös todellisuutena, koska mielikuvien ja tunteiden tasolla elokuvakokemukset voivat olla yhtä vaikuttavia kuin omat muistot ja ne voivat vaikuttaa ihmisen ratkaisuihin todellisessa elämässä samaan tapaan kuin haaveet. Katsoja tietää elokuvan keinoitekoiseksi, mutta tulkitsee elokuvan kuvaamia emootioita suhteessa omaan reaalityodellisuuteensa, johon perustuu elokuvan vaikutusvalta ja vaikutusvallan rajat. (Näränen 1999, 95.)

Elokuvaa ja sen kerrontaa tutkinut Bacon (2000, 18) määrittelee kerronnan olevan kahden tai useamman peräkkäisen tapahtuman esittämistä kausaalisesti toisiinsa liittyvinä ja jostakin tietystä näkökulmasta käsin. Kertominen on selontekoa jostakin tapahtumasta, todellisesta tai kuvitteellisesta. Yhteisesti hyväksytty rajanveto kertovan ja ei-kertovan elokuvan välillä ei ole mahdollinen. Kaikki kertovassa elokuvassa ei välttämättä ole kertovaa ainesta eikä ei-kertova elokuva pysty irrottautumaan kaikista kertovista piirteistä. (Aumont ym. 1996, 78–81.) Kertomus käsittää elokuvassa kuvia, puhetta, kirjoitettuja viestejä, äänitehosteita ja musiikkia. Kerronta on tuottava kertova teko ja laajemmassa mielessä sen todellisen tai kuvitteellisen tilanteen kokonaisuus johon se sijoittuu. Siinä on kysymys esitetyn ja sen esittämisen välisistä suhteista, sellaisina kun ne ovat luettavissa kertomuksessa. Ne ovat siis eriteltävissä vain kertovaan tekstiin jättämiensä jälkien mukaisesti. Tarina on määriteltävissä sisällöksi. (Aumont ym. 1996, 92–98.)

Mediatarinat kasvattavat ja viihdyttävät ja ovat lapselle keino hahmottaa ja järjestää kaoottista maailmaa ja tässä tulkinnessa ja ymmärryksen luomisessa lapsi tarvitsee vanhemman apua (Mustonen 2002, 55). Tarinaa voidaan hyödyntää todellisuuden kohtaamisessa ja se on mediakasvatuksen ydintä. Jokaiseen mediaesitykseen sisältyy tarina. Tarina voidaan esittää suullisesti kerrottuna, kirjoitettuna, näyteltynä ja audiovisuaalisesti esitettynä ja kaikissa tapauksissa on kyse tarinan kertomisesta (Hiltunen 1999, 17). Mustonen (2001, 172) esittää leikin, tarinan ja mielikuvituksen olevan mediaesitysten suosion salaisuus medias- ta ja teknisestä apuvälineestä riippumatta niin nykypäivänä kuin tulevaisuudessakin. Lasten suhdetta mediaan ei voi Pohjolan (2005, 54) mielestä muokata yksinomaan ulkoisin keinoin vaan on kuunneltava mitä lapsella on kerrottavaa ja miten hän kokee median. Mukana on oltava sekä kasvatuksellinen että kokemuksellinen ulottuvuus.

Elokuvan käyttäminen lasten tarinoiden kertojana tukee ja tallentaa lasten omaa kulttuurintuottamista. Sen avulla saadaan lasten ääni kuuluviin ja päästään kurkistamaan heidän todellisuuteensa. Elokuvien tekemisen etu on, että se mahdollistaa mediakulttuurin käsittelyn sille ominaisilla välineillä ja kielellä. Lapsi on tällöin aktiivinen mediantuottaja, jolla on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa omiin asioihinsa. Koulun arjen ollessa jo täynnä toinen toistaan tärkeämpiä asioita ja tehtäviä, voi jokainen uusi työmuoto, myös elokuvalla kertominen, tuntua liian ras- kaalta ottaa käyttöön. Danielsson (2002, 82) esittää opettajan valmiudet ja näkemyksen ehdoksi sille, että oppilaat voivat koulussa luoda, kommunikoida ja kertoa sekä videolla että muilla medioilla. Lapsia ei yleensä tarvitse elokuvan tekoon motivoida.

Narratiivisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita niistä tapahtu- mista, joista kerrotaan, siis kiinnostuksen kohde on kertomuksen sisältö. Tällöin tutkimuksen tavoitteena on erilaisten kertomusten tai äänten

kuuntelu, analysointi ja tutkimuksen avulla yhteiseksi tiedoksi saattaminen. Narratiivien tutkimuksessa kiinnitetään huomiota kertomisen muotoon, tekstiin tai puhuntaan sellaisenaan. (Heikkinen 2002, 16–20) Oman lähestymistapani on narratiivinen, mutta aineistoa voisi lähestyä myös narratiivien tutkimuksena.

Aineiston analyysissä tutkija esittää aineistolleen teoreettisia kysymyksiä. Kysymyksenasetteluni on syntynyt elokuva-analyysin pohjalta. Analysoidessaan narratiivista aineistoa, tutkijan on oltava tietoinen, mitä kysymyksiä hän aineistolleen esittää. Lisäksi hänen tulee olla tietoinen siitä, miten hän näitä kysymyksiä esittää. (Hyvärinen 1998) Tarkastelen lasten tekemien elokuvien kertomuksia elokuvan sisältöanalyysin keinoin. Näin pyrin löytämään aineistosta nousevia teemoja ja ilmiöitä, joiden tulkinnasta syntyy uusi kertomus. Narratiivisessa tutkimuksessa tutkijan huomio kohdistuu kertomuksiin tiedon välittäjinä ja rakentajina. Tiedon maailmasta ja itsestä ajatellaan muotoutuvan kertomusten kautta. Narratiivista aineistoa ei voi analysivaiheessa suoraan tiivistää selkeiksi kategorioiksi tai numeroiksi, vaan sen käsittely vaatii tulkintaa. Narratiivinen analyysi pyrkii muotoilemaan aineiston pohjalta uuden kertomuksen, jonka avulla tuodaan esiin aineiston kannalta keskeisiä teemoja. (Heikkinen 2001, 116–122.) Analyysin tavoitteena on alkuperäisen kertomuksen välittäminen mahdollisimman tarkasti, jotta lukija voi arvioida tehtyjen tulkintojen luotettavuutta (Hänninen 1999).

Elokuva-analyysi

Elokuvaa voidaan analysoida monella tapaa ja eri näkökulmista tarkastellen. Sisältöanalyysissä lähestytään teosta sen sisällöllisten tekijöiden kautta ja rakenneanalyysissä tutkitaan elokuvan elokuvallista muotoa. Sisältöanalyysissä tarkastellaan lähemmin elokuvateoksen juonta, tee-

moja, tarinan kehittelyä, tapahtumia ja hahmojen välisiä suhteita, kun taas rakenneanalyysissä tutkitaan elokuvateoksen ilmiä, ilmaisukeinoja, elokuvallisten elementtien rakennetta sekä kinemaattista struktuuria. (Juntunen 1999a, 60–62.) Yhteiskunnallisessa analyysissä tulkitaan elokuvien sisältämiä arvoja, asenteita, myyttejä, stereotyyppioita ja ennakkoluuloja sekä haetaan erilaisia tulkintakehyksiä. Esteettinen ja taiteellinen analyysi edustaa lähinnä taide- ja ilmaisukasvatuksen perinnettä, jossa tutkitaan elokuvailmaisua ja kerronnan keinoja ja sovelletaan niitä. Nämä eivät ole toisilleen vastakkaisia vaan toisiaan täydentäviä näkökulmia. (Näränen 1999, 93–94.) Tarkastelen lähinnä lasten tekemiä elokuvien sisältöä, erityisesti niiden juonta, henkilöitä ja heidän välisiä suhteita. Pohdin elokuvia myös yhteiskunnallista taustaa vasten.

Elokuva on monipuolinen tallennusväline, mutta kaikki tallennus ei ole ilmaisullisessa mielessä elokuvaa. Pirilä ja Kivi (2005, 60) näkevät erona sen, että elokuvaa pitää katsoa ja kuunnella eli katsojan on intensiivisesti koettava ja osallistuttava. Vaikka elokuvateokset eroavat toisistaan tekotavaltaan ja lajityypiltään, elokuvalla on yleensä suunniteltu rakenne. Tästä järjestyksestä, jossa toimintaan liittyvät tapahtumat eli varsinainen tarina paljastuvat katsojalle, käytetään nimitystä juoni eli tapahtumat siinä järjestyksessä kuin ne tapahtuvat. Kerronta on elokuvallisen ilmaisun perustekijä, jonka avulla katsoja houkutellaan seuraamaan juonta ja eläytymään tapahtumiin. Elokuvaateoksen tarina ilmenee kerronnallisen rakenteen avulla, joka on ryhmiteltävissä esimerkiksi draamallisen ja eepin rakenteen mukaisesti. (Juntunen 1999b, 64.)

Lasten elokuvat kertovat

Tarkastelemani tutkimusaineisto koostuu lasten tekemistä lyhyistä elokuvista. Elokuvia on kahdenlaisia, näyteltyjä ja animaatiotekniikalla teh-

tyjä. Elokuviin tekijät helsinkiläisen koulun 2.–5.-luokkalaisten. Elokuvat on toteutettu pienryhmissä. Ne on tehty lasten- ja nuorten elokuvan teemavuoden Filmihillon yhteydessä lukuvuoden 2003–2004 aikana. Tutkin elokuvien kertomuksia. Keskityn niiden sisältöön. Raja elokuvan rakenteen ja muodon pääasiassa tarkastelun ulkopuolelle, koska uskon aikuisen ohjauksella tai ohjauksen puutteella olleen siihen merkittävä vaikutus. Tavoitteenani on selvittää mitä elokuvat kertovat ja tarkastella mitä se kertoo lapsista ja heidän elämästään mediakulttuurissa.

Animaatioelokuvien kertomukset työstettiin opettajan ohjauksessa, kuten myös niiden hahmot ja taustat. Aihetta ei oltu määritelty etukäteen vaan ryhmät saivat vapaasti ideoida oman tarinansa. Tarinan ja kuvien viimeistely sekä elokuvan kuvaaminen ja äänittäminen tehtiin animaatiokouluttajan ohjauksessa yhden koulupäivän aikana. Animaatioelokuvia on 31 kappaletta.

Näyteltyjen elokuvien käsikirjoitukset syntyivät kahden oppitunnin mittaisissa elokuvapajoissa kolmen otoksen -menetelmällä. Menetelmässä otokset muodostavat kolme kohtausta eli alun keskikohdan ja lopun. Keskeistä työskentelyssä oli lasten aktiivinen osallistuminen niin elokuvan käsikirjoittamis- kuin toteuttamisvaiheeseen. Sen lisäksi, että elokuvan juoni oli ryhmän suunnittelema ja toteuttama, lapset myös kuvasivat, ohjasivat sekä näyttelivät siinä. Elokuvapajoja ohjasivat kuvataiteja ja luokanopettajaopiskelijat. Näyteltyjä elokuvia on 17 kappaletta.

Lasten elokuvien analyysissä keskityn sisältöön, koska rakenteeseen on vaikuttanut ainakin jossain määrin kouluttaja ja opettaja ja hänen ammattitaitonsa. Selvitän mitä elokuvien tarinat kertovat lapsista ja ympäröivästä todellisuudesta. Sisällönanalyysin avulla tarkastelen elokuvien henkilöitä, tapahtumapaikkoja ja ristiriitoja. Pyrin muodostamaan käsityksen myös elokuvan pääväittämästä eli mistä elokuva kertoo tiivistet-

tynä lauseeseen tai virkkeeseen. Henkilöistä tarkastelen päähenkilöä, sankaria ja riivaajaa.

Käyttämässäni analyysitavassa on piirteitä elokuva-analyysista ja narratiivisuudesta. Litteroin elokuvista tutkimusongelmani kannalta keskeiset asiat eli henkilöt, tapahtumapaikat, ristiriidan ja päälauseen. Lisäksi tarkastelin lapsen maailman näkymistä, medioiden mukanaoloa ja moraalisia kannanottoja elokuvissa. Tämän sisällönanalyysin taustalla on elokuva-analyysi. Teemoittelin havainnot ja muodostin yleisempiä kategorioita kuvaamaan löydöksiä eli mitä lasten elokuvat kertovat. Muodostamiani kategorioita tulkitsen suhteessa teoriaan ja omiin käsitteisiin asioista. Analyysi on luokiteltavissa yhteiskunnalliseksi analyysiksi, koska tulkitsen elokuvien sisältämiä arvoja ja niiden välittämää kuvaa yhteiskunnasta.

Lasten ja aikuisten maailmaa näkyvissä

Elokuvan tarina kerrotaan henkilöhahmojen avulla. Henkilöt kuljettavat juonta eteenpäin. Elokuvan päähenkilö käy lävitse muutoksen, jota riivaaja vastustaa. Elokuvan tarina kerrotaan päähenkilön kautta. Päähenkilö voi olla myös sankari. Sankarissa ei tapahdu kehitystä, kuten päähenkilössä. Sankari on alusta saakka voimakas, taitava ja tahtova hahmo. Riivaaja pitää elokuvan käynnissä. Riivaaja välttämättä ole paha, mutta hän on vahva este päähenkilön muutokselle. (Elokuvantaju 2006.) Lasten tekemien elokuvien lyhyys ja juonen yksinkertaisuus eivät anna tilaa päähenkilön suurelle muutokselle, mutta päähenkilöt ovat silti tunnistettavia. He ovat keskeisimpiä henkilöitä tarinoissa ja pelastuvat usein sankarin avustamina ongelmatilanteesta.

Animaatioelokuvien päähenkilöinä esiintyvät eniten pojat, satuolennot ja eläimet. Satuolentoista päähenkilöinä esiintyvät esimerkiksi lohi-

käärme, merenneito ja Kirby-pelihahmo ja eläimistä hepokatti, kukko ja kala. Poikien lisäksi päähenkilöinä on myös joitakin tyttöhahmoja ja eri ammattien (ammattien) edustajia. Riivaajina päähenkilölle aiheuttavat hankaluuksia eläimistä esimerkiksi tiikeri, kärpänen ja kettu. Ongelmia teettävät myös luonteenpiirteet ja ikävät ominaisuudet. Sellaisia ovat esimerkiksi haju, ilkeys ja liiallinen seikkailunhalu. Lisäksi rosvot ja onnettomat tapahtumat tuottavat vaikeuksia. Sankarina on useimmiten satuolento. Sankari voi olla esimerkiksi supervoimin varustettu ihminen tai mediasta lainattu hahmo. Onnekkaita tapahtumia ja nokkelat eläinsankarit pelastavat satuolentojen lisäksi tilanteita.

Animaatioelokuvissa näyttyy lasten elämismaailma. Satu- ja mielikuvitusolennot ja superhahmot ratkaisevat ongelmia ja perhe ja ystävät ovat mukana tapahtumissa. Tarinoissa käsitellään ystävyyttä ja viljellään huumoria. Ihmishahmot ovat lapsia. Koti, eläimet ja luonto näkyvät monissa kertomuksissa. Ristiriitoihin sisältyy ilkeyttä, muttei fyysisistä väkivaltaa. Loppu on yleensä onnellinen. Lapsille merkityksellisiä yksityiskohtia, joskus juonesta irrallisiakin, on mukana elokuvassa. Tällaisia ovat esimerkiksi joulupaketista löytyvä koiranpentu, teknisesti oikeaoppinen skeittanimaatio, pusutilanteen taikominen luokkatovereiden välillä, ilmainen jäätelötarjoilu rannalla ja masentavan huono numero keeestä. On lohdullista havaita, että elokuvissa näyttyy turvallinen maailma, jossa on tilaa lapsuudelle.

Näytellyissä elokuvissa päähenkilöinä ovat lasten esittämät oudot aikuiset, jotka ovat usein miehiä tai jonkin ammattien edustajia. Lisäksi päähenkilöinä on tyttöjä toisin kuin animaatioelokuvissa, joissa pojat ovat useammin päähenkilöinä. Elokuviin näyttyy laajaan ammattien kirjoon vaikuttaa ennen elokuvia tehdyt improvisaatioharjoitukset, jossa kirjoitettiin erilaisia henkilöitä ja ammatteja lapuille. Näitä henkilöitä oli mahdollisuus hyödyntää myös elokuvia ideoitaessa.

Riivaajina näyttäytyvät rosvot. Lisäksi erilaiset tukalat tilanteet aiheuttavat ongelmia päähenkilöille. Sankareita ovat ihmiset, jotka esitetään jotenkin heikkoina, mutta pelastavat sankarillisesti tai sattumalta kiperän tilanteen. Myös satuolennot ovat useissa elokuvissa sankareita. Sattumalla ja nokkeluudella on monesti merkitystä tilanteiden ratkaisemisessa.

Näytellyissä elokuvissa käsittelyssä on aikuisten maailma. Henkilöinä on aikuisia eli lapset esittävät elokuvissa aikuisia. Humalaiset ja höperöt ovat näkyvästi esillä. Elokuvissa käytetään alkoholia, sekoillaan ja ratkotaan ryöstöjä. Aikuisten maailman raadollisuus on silmiinpistävää. Tähän voi nähdä monia syitä; kummallisuus ja aikuisten maailman kielletyt asiat kiehtovat, näyttelemisen kameralle ja improvisoiva työskentelytapa innostaa hulluttelemaan ja elokuva tarjoaa mahdollisuuden irrotella erilaisilla rooleilla ja juonenkäänteillä. Jotakin elokuvien sisältö kertonee myös maailmasta, jossa elämme ja sen lapsille aiheuttamasta hämmennyksestä.

Elokuvissa on yleensä ristiriita, jota elokuvan tarina käsittelee. Näin elokuvaan syntyy jännitettä. Tekijän muotoilema päälause on ratkaisu ristiriitaan. Elokuvan keskeisen sisällön voi tiivistää yhteen lauseeseen tai virkkeeseen pääväittämäksi. (Elokuvantaju 2006.) Animaatioelokuviissa ongelma tai ristiriita syntyy kiusaamisesta, varastamisesta tai onnettomuudesta. Näyteltyjen elokuvien yleisin ongelmatilanne on ryöstö. Ryöstöön johtaneet syyt jäävät lähes poikkeuksetta epäselviksi, iskut näyttävät olevan summittaisia yrityksiä viedä lompakko tai muuta omaisuutta. Ryöstöt kuitenkin yleensä selvitetään ja syyllinen saa ansionsa mukaan. Elokuvien päälauseet kertovat oikeuden voittaneen ja pahan saaneen palkkansa. Lasten tekemät elokuvat päättyvät pääsääntöisesti hyvin.

Elämme mediakulttuurissa ja se näkyy myös lasten elokuvissa. Media tarjoaa paljon erilaisia samaistumismalleja ja persoonallisten ja sosiaalisten identiteettien rakennusmateriaalia. Parhaimmillaan media vahvistaa yksilön minuutta, lisää itseymmärrystä ja valmiuksia ratkaista ongelmia. (Mustonen 2001, 119–121.) Lasten tekemissä elokuvissa on tuttuja mediasta lainattuja hahmoja, kuten Muumi, 007, Kirby-pelihahmo ja Nalle Puh. Myös ajallemme tyypillisiä medialaitteita näkyy ja kuuluu lasten elokuvissa. Näyteltyjen elokuvien kohtauksissa, esimerkkinä takaa-ajoissa, on imitointia elokuvista ja tv-ohjelmista. Myös keinot ratkaista ongelmia ovat lähempänä medioiden esittämää tapaa kuin arkielämää. Väkivalta on monessa elokuvassa näkyvässä joko riivaajan käyttämänä voimana tai sankarin pelastavana tekona. Elokuvissa käsitellään ajankohtaisia ongelmia, kuten saastumista. Ryöstöjen ja murhien määrän voi tulkita maailman tapahtumien, median vyöryttämän uutisoinnin, käsittelyksi.

Turvallista todellisuuden käsittelyä

Työskentely omien elokuvien parissa näyttää tarjoavan lapsille mahdollisuuden käsitellä ympäröivää (media)kulttuuria ja heitä itseään kiinnostavia tai mietityttäviä asioita. Elokuvissa he saavat kokeilla rajoja ja tehdä tietoisesti tyhmyyksiä. Satu ja todellisuus voi luvalla sekoittua. Työskentelyn pedagogisena mahdollisuutena näkisin myös prosessin merkityksen lasten yhteistyötaitojen ja ilmaisun kehittäjänä. Elokuvan työstäminen on yhteisöllistä oppimista, jossa onnistunut lopputulos syntyy yhteisen uurastuksen tuloksena. Työskentely harjoittaa lasten yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Samalla myös minäkuva ja itsetunto rakentuvat.

Vaikka aineistoni kaltaisissa lasten tekemissä elokuvissa sisältö on tärkeintä ja tekniikka vain väline sen välittämiseen, opettajalle tekniikka saattaa muodostua ylivoimaiseksi haasteeksi. Välineitä, yksinkertaisiakaan, ei välttämättä ole olemassa kouluissa. Monet opettajat kokevat tietotaitonsa rajalliseksi tekniikan koko ajan kehittyessä ja oman osaamisen päivittämiseen ei välttämättä löydy aikaa. Eri aineiden välinen integraatio on mediakasvatuksessa sekä mahdollisuus että uhka. Siihen tarvitaan aikaa ja halua tehdä yhteistyötä muiden opettajien ja yhteistyökumppaneiden kanssa.

Elokuvat tuovat lasten äänen kuuluviin. Opettajalle ja vanhemmille elokuvat tarjoavat tilaisuuden kurkistaa lapselle tärkeisiin asioihin ja heidän tapoihinsa käsitellä niitä ja antaa näin kasvattajille informaatiota kasvatustyön tueksi. Lasten tekemä elokuva on myös helposti julkisesti esitettävää ja valtamedian rinnalle nostettavaa lastenkulttuuria, koska se tallentuu jo tekoprosessin yhteydessä. Oma mediatuottaminen avaa myös medioihin liittyvää mystiikkaa ja taustarakenteita. Kun itse tekee elokuvaa, pääsee kokeilemaan miten elokuva syntyy tai animaatio tehdään ja testaamaan miten tosi ja taru sekoittuvat. Lapsi on aktiivinen oppija, joka tutkii, jäsentää ja tulkitsee ympäröivää todellisuutta ja ilmaisee ajatuksensa median välineillä.

Lasten elokuvissa eletään nykyajassa ja niissä käsitellään ajankohtaisia asioita. Käsittelemällä outoja ja hurjia asioita elokuvissa, on mahdollisuus testata, kummastella ja kokeilla sellaista, joka ei ole muuten mahdollista eikä välttämättä edes haluttavaa. Omat mediaesitykset, kuten nämä elokuvat, ovat turvallinen tapa kokeilla median esittämää todellisuutta ja sen käyttämiä keinoja ja rakentaa omaa käsitystä siitä pieninä annoksina.

Vaikka elokuvissa esiintyy epämääräisiä ja ilkeitä henkilöitä, tapahtuu ryöstöjä, kiusaamista ja karkuretkiä niin pääasiassa asiat ratkeavat oikeudenmukaisella tavalla. Paha saa palkkansa, yrittänyt palkitaan ja tapahtumat päättyvät onnellisesti muutamaa elokuvaa lukuun ottamatta. Niissäkin paha saattaa saada palkkansa, mutta keinojen eettisyys jää arveluttamaan katsojaa. Suurimmassa osassa elokuvia on selkeästi näkyvissä mikä on oikein ja mikä väärin ja mikä hyvää ja mikä paha. Elokuvien analysoiminen loi käsityksen vahvasti moraalisisista elokuvantekijöistä. Joissain elokuvissa tekijöiden moraalikäsitteet tarjoillaan erittäin suorasti katsojalle, toisissa piilotetummin.

Lasten elokuvat kertovat paitsi mediakulttuurista, myös siitä, miten lapset kokevat itsensä tässä kulttuurissa ja mikä on heille merkityksellistä. Tämän aineiston perusteella lasten elokuvat kertovat maailmasta, jossa on sekä hyvää että paha, mutta hyvä voittaa pahan. Elokuvissa lasten maailma näyttäytyy aikuisten maailmaa turvallisempana ja ne sekoittuvat osittain toisiinsa. Elokuvakerronta näyttää tarjoavan mahdollisuuden leikkiä toden ja sadun rajalla ja heittäytyä kokeilemaan ja irrottelemaan roolien ja tapahtumien suhteen tosissaan hymy huulella. Omien elokuvien tekemisen voisi todeta olevan turvallista turvattoman todellisuuden simulointia.

Lähteet

- Aumont, J., Bergala, A., Marie, M. ja Vernet, M. 1996. *Elokuvan estetiikka*. Suomen elokuva-arkisto. Edita.
- Bacon, H. 2000. *Audiovisuaalisen kerronnan teoria*. Suomen kirjallisuuden seura.
- Bal, M. 1999. *Narratology Introduction to the Theory of Narrative*. Second Edition. University of Toronto Press, Toronto, Buffalo, London.

- Buckingham, D. 2003. *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity.
- Danielsson, H. 2002. *Att lära med media – Om det språkliga skapandets villkor I skolan med focus på video*. Pedagogiska institutionen Stockholms universitet.
- Heikkinen, H.L.T. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–132.
- Heikkinen, H.L.T. 2002. Whatever is narrative research? Teoksessa Huttunen, R, Heikkinen, N.L.T. & Syrjälä, L. *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylä: Kopijyvä, 13–28.
- Herkman, J. 2002. *Audiovisuaalinen mediakulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- Hiltunen, A. 1999. *Aristoteles Hollywoodissa. menestystarinan anatomia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hyvärinen, M. 1998. Lukemisen neljä käännettä. Teoksessa Hyvärinen M., Peltonen, E. & Vilkkö, A. (toim.) *Liikkuvat erot. Sukupuoli elämäkertatutkimuksessa*. Tampere: Vastapaino, 311–336.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvoori, J. & Tiittula, L (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Hänninen, V. 1999. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampereen yliopisto.
- Juntunen, M. 1999a. Lähtökohtia elokuvateoksen sisällön ja rakenteen tarkasteluun. Teoksessa Välimäki, M. (toim.) *Elävästi kuvaa. Kokemuksia lasten ja nuorten elokuvaopetuksesta*. Etkk. BTJ, 60–62.
- Juntunen, M. 1999b. Jokaisella elokuvateoksella on rakenteensa. Teoksessa Välimäki, M. (toim.) *Elävästi kuvaa. Kokemuksia lasten ja nuorten elokuvaopetuksesta*. Etkk. BTJ, 64–69.

- Karlsson, L. 2000. *Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuskeskus. Edita.
- Kellner, D. 1998. *Mediakulttuuri*. Vastapaino.
- Kotilainen, S. & Hankala, M. 1999. Mediassa on aktiivisen oppimisen mahdollisuus. Teoksessa Kotilainen, S. & Hankala, M. & Kivikuru, U. (toim.) *Mediakasvatus*. Helsinki: Edita, 43–70.
- Kupiainen, R. 2005. *Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta*. Lapin yliopisto.
- Lasten kulttuuripoliittinen ohjelma. Opetusministeriön julkaisuja 2003:29*. Opetusministeriö.
- Mustonen, A. 2001. *Mediapsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Mustonen, A. 2002. Median rooli psykologisessa kehityksessä. Teoksessa Sintonen, S. 2002. *Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta*. Tampere: Finn Lectura, 55–69.
- Näränen, P. 1999. Elokuva-analyysi luokkaopetuksessa. Teoksessa Kotilainen, S., Hankala, M. ja Kivikuru, Y. (toim.) *Mediakasvatus*. Helsinki: Edita, 93–106.
- Pirilä, K., Kivi, E. 2005. *Otos. Elävä kuva - elävä ääni. Ensimmäinen osa*. Jyväskylä: Gummerus. Like.
- Pohjola, K. 2005. Mediakasvatus koulujen iltapäivätoiminnassa ja harrastekerhoissa. Teoksessa Kotilainen, S. & Sintonen, S. (toim.) *Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet*. Oikeusministeriön julkaisu 5:2005. Edita Prima, 53–57.
- Seppänen, A. 2005. Rajapintoja mediakasvatuksen maailmankaikkeuteen. Teoksessa Kotilainen, S. & Sintonen, S. (toim.) *Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet*. Oikeusministeriön julkaisu 5:2005. Edita Prima, 31–35.
- Sintonen, S. 2001. *Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet*. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Studia Musica 11.

- Sintonen, S. 2005. Mediataidosta kulttuurista voimaa. Teoksessa Karppinen, S., Ruokonen, I. ja Uusikylä, K. (toim.) *Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9–12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta*. Finn Lectura, 145–157.
- Suomi (o)saa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaidot –työryhmän linjaukset*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 4:2000. Opetusministeriö.
- Suoninen, A. 2004. *Mediakielitaidon jäljillä. Lapset ja nuoret valikoivina mediankäyttäjinä*. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 81. Jyväskylän yliopisto.
- Suoranta, J. 2001. Cyberkids. Lapset mediakulttuurin toimijoina. Teoksessa Kangassalo, M. ja Suoranta, J. 2001 (toim.) *Lasten tietoyhteiskunta*. Tampere University Press, 15–48.
- Suoranta, J. 2003. *Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajien tulee tietää*. Vastapaino.
- Taikalamppu -lastenkulttuurikeskusten verkosto*. Opetusministeriön työryhmien muisto 12:2002. Opetusministeriö.
- Yleissopimus lapsen oikeuksista 1989*. Yhdistyneet kansakunnat.
- Elokuvantaju 2006*. Oppimateriaalit. [Viitattu 11.5.2006]. Saatavilla www-muodossa: <<http://elokuvantaju.uiah.fi/oppimateriaali/kasikirjoitus.jsp>>.

Mediakasvatus globaalin vastuun edistämiseksi

Hanna Niinistö & Juha Suoranta 2008

Teoksessa Rohweder, L. Kasvaminen globaaliin vastuuseen. Opetusministeriön julkaisuja 2008:40.

Globalisaatio välittyneen viestinnän yhteisummana

Keskusteltaessa yhtä aikaa mediakasvatuksesta ja globaalista vastuusta, on hyödyllistä tehdä muutamia käsite-erotteluja ja määritelmänomaisia luonnehdintoja. Ennen kaikkea on ymmärrettävä globalisaation historiallisuus: globalisaatio on ilmiönä vanha, kun se käsitetään esimerkiksi informaation, ihmisten ja tavaroiden liikkumiseen ja omistukseen liittyväksi taloudelliseksi, kulttuuriseksi, sosiaaliseksi tai sotilaalliseksi toiminnaksi. Niin kutsutusta globalisaatiokriittisestä näkökulmasta, jossa korostetaan kulttuurien monimuotoisuutta ja ihmisten tasa-arvoisuutta, globalisaation käsite nähdään kiertoilmauksena imperialismille. Erityisesti taloudellisen globalisaation kannattajat puolestaan pitävät globalisaatiota, yhdessä niin kutsutun vapaan markkinatalouden kanssa, kaikkien tasa-arvoisia mahdollisuuksia lisäävänä ideologiana. Joka tapauksessa globalisaatiolla viitataan yleisesti joihinkin sellaisiin ilmiöihin ja prosesseihin, jotka koskevat kaikkia ja joilla on vaikutusta kaikkiin. Hyvinkin paikallisilla tapahtumilla voi olla maailmanlaajuisia vaikutuksia ja päinvastoin; ikään kuin perhosen siivenisku yhtäällä pystyisi aiheuttamaan myrskyn toisaalla. Vastaavasti kysymys globaalista vastuusta koskee kaikkia ja kytkeytyy niihin arvoihin ja päämääriin, joilla globalisaatiota ja mediakasvatusta halutaan edistää tai jarruttaa.

Mediakasvatuksen näkökulmasta globalisaation prosesseissa korostuvat informaatiovirtoihin ja informaatiovälitteihin sekä niiden käyttöön liittyvät kysymykset. Yksi keskeisistä globalisaatioprosesseista liittyykin juuri mediakulttuuriin, eli kaikkeen viestintään ja siihen välittyneeseen kulttuuriseen, yhteiskunnalliseen ja sosiaaliseen informaatioon, josta mediakasvatuksessa ollaan kiinnostuneita. Haluamme korostaa, että mediakulttuuri koskettaa kaikkia, vaikka se suurelta osin onkin tuotettu lännessä (vrt. esim. intialainen Bollywood-viihde), ja että mahdollisuudet käyttää mediaa (vastaanottaa, saada tietoa, osallistua, vaikuttaa) ovat ratkaisevan erilaiset eri puolilla maailmaa.

Kulttuurin medioituminen on luonut uudenlaisen keskeisen oppimisen ja toiminnan ympäristön, mediakulttuurin. Se on vetovoimainen ja pysyvä oppimisympäristö jatkuvasta muodonmuutoksestaan huolimatta. Mediakulttuurissa on pedagogista latausta. Tämä kulttuurin pedagogiikka haastaa muodollisen oppimisympäristön kulttuurisen merkityksen tai on vähintään merkittävä kasvattaja sen rinnalla. Mediakulttuurin kasvatukselliset vaikutukset ovat usein erisuuntaisia virallisten opetussuunnitelmien kanssa. Kasvatuksen kannalta olennaista mediakulttuurin määrittelyssä on mediasisältöjen eli medioiden välittämän informaation määrän kasvu ja se, miten kasvu haastaa perinteisen kulttuuriperinnön ja sen välitystavat. (Suoranta 2003, 9–13, 181; Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 62–63.) Kuten kriittiset kasvatustieteilijät Ramin Farahmandpur ja Peter McLaren toteavat:

”Uusien mediateknologioiden ja populaarikulttuurin puristuksessa opilaiden on opittava monia erilaisia lukutaitoja. Perinteisen lukutaidon ohella he tulkitsevat usein opettajiensa avustuksella mainoksia ja liikkuva kuvaa tiedostaen jo ennen ammattikasvattajia median kasvattavuuden. Media toimii yhteiskunnassa ’jatkuvassa liikkeessä’ olevana kasvattajana. Käytämme tätä termiä kuvataksemme sitä, kuinka sekä printti- että elektroninen media tuottavat jatkuvalla syötöllä merkkejä, symboleita ja representaatioita. Nämä representaatiot tuotetaan tietyis-

sä konteksteissa ja sosiaalisissa tuotantosuhteissa. Ja vaikka niiden merkityksiä ei ole lyöty ennalta lukkoon, ihmiset lukevat niitä omista elämänhistoriallisista ja muista lähtökohdistaan ja taustoistaan, niiden tarkoituksena on joka tapauksessa opettaa tiettyjä asioita. Ne sekä vahvistavat vakiintuneita merkityksiä ja ideologisia tavoitteita että luovat uusia. Ja vaikka kaikista representaatioista kiistellään, ne kuitenkin palvelevat hallitsevien ryhmien intressejä, mukaan lukien korporaatiot. Korporaatioiden yhtenä päämääränä on tehdä oppilaista passiivisia kuluttajakansalaisia. Se tapahtuu korvaamalla oppilaiden omat arvot ja uskomukset kulutus- ja bisnesmyönteisellä ideologisella arvopakettilla, jolla "tasapainotetaan" korporaation talousagendaa piilottaen sen todellinen tarkoitus oppilaiden jokapäiväisen arvojenmuodostuksen lähteenä." (Farahmandpur & McLaren 2001.)

Samalla kun suuryhtiöiden hyväntahdoneleisiin ja "globaalien vastuun" kaltaisiin iskulauseisiin on suhtauduttava epäillen ja niiden edellyttämällä kriittisyydellä, on painotettava (media)kasvatuksen yleistä tehtävää eettismoraalisen ajattelun ja toimintatapojen vahvistajana (Suoranta 2003, 193). Olennainen kysymys on, millä tavoin mediakasvatuksella on mahdollista tukea eettisesti ja moraalisesti kestävien valintojen tekemistä ja globaaliin vastuuseen kasvamista. Eettisyydellä tarkoitetaan tässä arvoja, käsityksiä oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta ja sitä, miten mediapedagogisen ajattelun ja toiminnan avulla tuetaan valintoja; moraalit taas kiinnittyy yksilön tekemiin valintoihin käytännön elämässä. Eettinen ja moraalinen ovat aina yhteydessä yhteiskuntarakenteellisiin ja -poliittisiin kysymyksiin, ja ovat tätä nykyä saaneet maailmanlaajuiset mittasuhteet. Silti mediakasvatustoiminnassa on aina otettava huomioon paikalliset olosuhteet: millaisessa yhteiskuntapoliittisessa tilanteessa mediakasvatus milloinkin tapahtuu, tai on ylipäätään mahdollista?

Mediakasvatus osana länsimaista ajattelua

Mediakasvatusta ja globaalia vastuuta tarkasteltaessa on tiedostettava kirjallisen kulttuurin alkulähteet sekä länsimaisen kulttuurin perusteet.

Siksi tarkastelemme aluksi lyhyesti länsimaisessa ajattelussa ja maailmankuvassa 1600-luvulla tapahtuneita muutoksia, koska ne aloittivat kehityksen, jonka tulos nykyinen maailmamme on. Tämän näkökulman esiin tuominen antaa mahdollisuuden pohtia mediakasvatuksen tehtäviä nykyisessä globaalissa maailmassa. Ajatus on siis se, että mediakasvatus on osa länsimaista ajatteluperinnettä, ja myös sen "emansipatoristen" tavoitteiden on oltava uudelleen arvioinnin kohteena globaalissa maailmassa.

Länsimaisen mediakasvatuksen historia liittyy 1600-luvulla alkaneeseen muutokseen renessansista uuden ajan tieteelliseen ajatteluun. Tuolloin tapahtui siirtymä suullisesta kirjalliseen kulttuuriin: aikaisemman kiinnostuksen retoriikkaan, puhetaidollisen vakuuttelun taitoon, korvasi kiinnostus kirjoitettujen väittämien yleismaailmalliseen pätevyyteen, jonka katsottiin perustuvan väitelauseiden keskinäisiin suhteisiin. Toinen siirtymä tapahtui erityisestä yleispätevään. Erityisesti Cambridgen platonikot tekivät 1600-luvun puolivälistä lähtien etiikasta abstraktin teoretisoinnin kohteen, joka irrotettiin käytännössä ilmenevistä moraalisisista ongelmista. Siitä lähtien on otaksuttu, että etiikan kysymykset voidaan ratkaista nojautumalla ajattomiin ja universaaleihin periaatteisiin. Kolmas siirtymä merkitsi kiinnostuksen vaihtumista paikallisesta yleiseen. Oli pyrittävä etsimään yleisiä periaatteita rationaalisiin ja systemaattisiin menetelmin, joiden avulla yksittäistapaukset voitiin nähdä yleisen periaatteen ilmentyminä. Tapahtui myös siirtymä aikaan sidotusta horisontista ajattomaan horisonttiin. Kiinnostavia olivat paikallisesti tulkittujen ilmiöiden sijasta pysyvät rakenteet, joihin muuttuvat ilmiöt perustuivat. (Toulmin 1998.) Nämä siirtymät ovat muodostaneet mittasuhteiltaan ja merkitykseltään ylivoimaisen ajattelun ja maailmankuvan paradigman, joka on ohjannut inhimillistä toimintaa omaan aikaamme asti.

Näitä muutoksia ihmisen käsityksistä itsestään ja mahdollisuuksistaan maailmassa on toisinaan kutsuttu myös positivismin kulttuuriksi. Sillä tarkoitetaan ajattelua, jonka mukaan vain mitattavissa olevasta voidaan saada tietoa erityisin mittaamistekniikoin. Mutta ennen muuta positivismin kulttuurilla tarkoitetaan länsimaista kulttuurimuotoa, jonka ilmentymiä on löydettävissä useilta sosiaalisen todellisuuden ja kulttuurin alueilta mediakasvatus mukaan lukien.

Lähtökohtana positivismin kulttuurissa voidaan pitää ajatusta tieteen eksaktista metodista, jonka avulla voidaan löytää teorioita, jotka selittävät tai tekevät ymmärrettäväksi inhimillisiä käytäntöjä. Tähän liittyy ajatus oman alansa kaikkientietävistä asiantuntijoista (ks. Bauman 1996), jotka metodisen tietämyksensä pohjalta omistavat avaimet muiden käytäntöjen selittämiseen, tai siihen miten pitäisi menetellä. Tätä jälkimmäistä kysymystä on totuttu käsittelemään käytännöllisen etiikan piirissä, jossa pidetään tärkeänä maailmankatsomuksen tiedollisten ja eettisten osien vuorovaikutusta arvostusten suunnatessa tiedonhankintaa tärkeinä pidetyille elämänalueille ja lisääntyneen tiedon auttaessa entistä paremmin arvioimaan toiminnan lähi- ja kaukovaikutuksia (Niiniluoto 1994, 59). Mediakasvatuksen alueella tällainen arvojen avulla tapahtuva tutkimuksen ja käytännöllisen toiminnan tiedostaminen ja suuntaaminen on tärkeää.

Positivismin luoma asiantuntijakulttuuri pitää kuitenkin sisällään joi-tain piirteitä, joissa edes arvopohdinta ei auta, mikäli se toteutuu vallitsevan kulttuurin sisäisenä keskusteluna. Sisäinen keskustelu ei nimittäin välttämättä paljasta länsimaisen kulttuurin taipumusta universalisoida sen sisäistämiä käsityksiä todellisuudesta. Siksi globalisaatiota koskevassa keskustelussa on tuotu esiin monimuotoisiin elämäntapoihin ja kulttuureiden moninaisuuteen sisältyvä käytännöllinen viisaus. On alettu arvella, ettei inhimillistä toimintaa selittävä viisaus löydy länsimaista

perua olevista suurista tai yhtenäisistä teorioista, puhumattakaan metodeista, vaan eri kulttuurien tuomista monimuotoisista inhimillisistä kuvakulmista erilaisiin inhimillisiin käytäntöihin.

Käytännöllistä viisautta ja paikallisia käytäntöjä painottava lähtökoh- ta siis edellyttää, että perin juurin kyseenalaistetaan myös se länsimainen ajatteluperinne, jonka piirissä mediakasvatusta on kehitetty ja toteutettu. Tätä on painottanut portugalilaisyyntyinen sosiologi Boaventura de Sousa Santosin kehittelemällään "epistemologisella pluralismilla": "maailmassa on paitsi erilaista tietoutta, yhteiskuntia, elämää ja henkisyyttä, myös monia erilaisia käsityksiä siitä, mitä pidetään tietona ja miten tieto varmennetaan" (Santos 2007, 12). Santosin ajatustavan mukaan mediakasvattajien olisi oltava kiinnostuneita näistä erilaisista maailman hahmotus- ja jäsenystavoista, ja pyrittävä ottamaan niistä selvää omassa työssään. Tämän pohjalta heillä on mahdollisuuksia tuoda esiin erilaisia tarkastelukulmia maailmaan, sekä koota ja jakaa eri puolilla maailmaa elävien ihmisten näkemyksiä ja kokemuksia, jotta nämä erilaiset käsitykset tulisivat ensin olemassa oleviksi ja sitten ne otettaisiin myös huomioon esimerkiksi juuri globaalia vastuuta koskevissa keskusteluissa.

Institutionaalisen mediakasvatuksen kannalta kysymys on siitä, kuinka nämä erilaiset kokemuksellisuudet osataan ottaa huomioon eri- laisissa tilanteissa ja kulttuureissa. Kysymys on toisin sanoen kokemuk- sellisesta demokratiasta, jossa mikään inhimillisen kokemuksen alue ei ole toisen kokemuksen alueelta esitetyn kritiikin tai opiksi ottamisen ulottumattomissa. Epistemologisen pluralismin mukaan mikään yksittäi- nen kulttuuri ei ole kaikkivoipainen, vaan epätäydellinen; se ei anna vas- tauksia kaikkiin kysymyksiin, vaan vaatii vuoropuhelua muiden kulttuu- rien kanssa. Jokainen kulttuuri on samalla sisäisesti moninainen; näistä sisäisistä vaihteluista on suosittava niitä, joissa vastavuoroisuus on suu-

rinta ja ihmisoikeudet ulottuvat politiikan, talouden ja sosiaalisen alueille. Epistemologisen pluralismin kannan mukaan mitään kulttuuria ei voi pakottaa vuoropuheluun toisen kanssa, vaan on kunnioitettava tietyn kulttuurin omaa "aikataulua". Lisäksi ihmisten on oltava samanaikaisesti yhdenvertaisia (equal) sikäli kun erivertaisuus luo alempiarvoisuutta, mutta heidän on saatava olla myös erilaisia (difference) mikäli erojen häivyttäminen uhkaa heidän identiteettiään. (Santos 2002, 55–57.)

Mediakasvattajien on oltava tietoisia näistä kysymyksistä, kuten myös kulttuurien poliittisista, sosiaalisista ja taloudellisista sekä muista eroista, ja nähtävä sekä ymmärrettävä tehtävänsä kulttuurisesti muuttuvana, erilaisia näkökulmia sisältävänä käytäntönä. Erityisiä huomioon otettavia tavoitteita ovat tällöin esimerkiksi seuraavat: tulla tietoiseksi siitä, ettei kasvattaminen ole neutraalia vaan arvosidonnaista ja sen diskurssit kulttuurisesti rakentuneita; sijoittaa kulttuuriset erot valtasuhteiden viitekehykseen ja tunnistaa erilaiset pyrkimykset ja prosessit alistaa tai normalisoida; säilyttää reflektiivinen, tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden pyrkimyksille pohjautuva kriittisyys. Tämä tekee mahdolliseksi arvioinnin, muutoksen ja transformaation. Tavoitteena on rakentaa tietoa monesta eri näkökulmasta, tarkastella rakentavan kriittisesti sekä oman että toisten kulttuurien piirteitä, ja edistää näin mediakasvatuksellista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa. (May 1999, 31–33.)

Mediakulttuurin prosessit

Näitä mediakasvatuksen globaaliin vastuuseen liittyviä kysymyksiä voi lähestyä käsittämällä mediakulttuurin prosessit viisikohtaiseksi "kulttuurin kierrokseksi", eli jakamalla ne mediatuotteiden tuotantoon, markkinointiin, tuotteisiin, kulutukseen ja itsetekemiseen (du Gay 1997; Herkman 2007, 138). Mediakasvatuksen merkitys globaalin vastuun näkökul-

masta liittyy näihin kaikkiin viiteen ulottuvuuteen, sillä juuri niiden kautta ja avulla mediakulttuurin oppimäärä välittyy kasvattajille ja kasvatettaville; ne pitävät sisällään mediakulttuurin "julkisen opetussuunnitelman". Mediatuotannon näkökulmasta on tarpeellista tiedostaa länsimaisen tuotannon, erityisesti yhdysvaltalaisen viihteen merkittävä pedagoginen vaikutus maailmassa. Tuskin on liioiteltua väittää Leif Salménin tavoin:

"Vaikka moni niin luulee, Yhdysvaltain mahtiasema maailmassa ei suinkaan johdu ensisijaisesti sen sotilaallisesta voimasta. Amerikkalaiset ovat ylittäneet ylivaltaan suuruutensa, taloutensa, tietensä ja kulttuurinsa ansiosta. 'Pehmeä hegemonia' on osoittanut ylivoimaisuutensa kovaan verrattuna. Mikään ei ole vaikuttanut yhtä vahvasti amerikkalaisen mallin leviämiseen kuin Hollywood, jazz- ja rock-kulttuuri sekä modernin konsumerismin amerikkalainen muoto, jota valtaosa maailman väestöstä ihaillee." (Salmén 2008, 142.)

Paitsi länsimaista ylivoimaa ja näkökulmaa tämä on merkinnyt myös taloudellisten voittojen kasautumista harvoille, ja globaalia kulttuurista-loudellista epätasa-arvoa. Mediakulttuurin tuotantoa onkin mahdollista analysoida tarkastelemalla poliittista taloutta. Tällöin tuotanto ja markkinointi kiinnitetään poliittiseen ja yhteiskunnalliseen viitekehykseen. Olennaista on myös tuotannon ja kulutuksen materiaalistien seurausten pohtiminen. Niin kutsutun "luovan talouden" näkökulmasta tuotanto esittäytyy kapitalistisen järjestelmän välttämättömänä osana, jonka toimintaa ei tule kyseenalaistaa. Toiselta puolen sen voi kuitenkin nähdä osaksi "tuhokapitalismia" (Klein 2008), joka syöttää kasvattajille ja kasvatettaville väkivallan melskeistä maailmankuvaa vaikkapa televisioanimaatioina ja tietokonepeleinä.

Mediatuotteet ovat keskeinen osa lasten ja nuorten päivittäistä elämää, heidän vapaa-aikaansa, yhdessäoloaan ja identiteetin rakentamistaan. Heille merkityksellisiä ovat median sisällöt ja niiden synnyttämät

elämykset ja kokemukset sekä muiden mielipiteet niistä. Siksi media-
kasvattajien keskeinen tehtävä on tutkia ja opettaa paitsi 'lukemaan' si-
sältöjä uusista näkökulmista, myös kiinnittää huomiota mediatuotteiden
ja niiden merkitysten taustoihin, toisin sanoen tutkia sitä, miksi ja miten
tuotteet ovat syntyneet, miten ne ovat tulleet tunnetuiksi tai mihin niiden
merkitykset pohjautuvat ja mitä merkityksillä saadaan aikaan.

Tähän liittyvä toinen näkökulma on mediamarkkinointi. Tunnetun
väitteen mukaan markkinointi ja mainonta tarkoittavat mediayleisöjen
myymistä mainostajille ja yrityksille (Masterman 1989). Osaltaan mark-
kinointi toimii myös ideologisena apparaattina, joka opettaa tietynlaista,
kaupallisiin tavoitteisiin perustuvaa maailmankuvaa. Median käyttäjät
pelkistyvät tässä toiminnassa myytäviksi esineiksi. Valtaosa mediatuo-
tannosta on kaupallista, toisin sanoen tuotettu kaupallisten yhtiöiden toi-
mesta. Mainonta on tullut erottamattomaksi osaksi mediaa sekä talou-
dellisessa että ilmaisullisessa mielessä. Kaupallisten viestien ja muiden
mediaesitysten raja on samalla hämärtynyt. Voidaan puhua kulttuurin
mainollistumisesta, jolloin mainontaa tarkastellaan mediateksteihin si-
sältyvänä ominaisuutena; Markkinointi ja mainonta ei ole enää yksi-
suuntaista viestintää vaan prosessinomaista toiminnallista dialogia
(Malmelin 2003, 42–43). Markkinoinnin voimakas nivoutuminen
median tuotantoon ja levitykseen on kriittisen mediakasvatuksen
keskeinen tarkastelukulma. Keskeistä on tehdä näkyväksi kuluttajia
houkuttelevia ja sitouttavia markkinointikäytäntöjä. (Herkman 2007,
154–159, 166.)

Keskeinen osa mediakulttuuria ovat itse mediatuotteet, joiden kanssa
lapset ja nuoret ovat jatkuvasti tekemisissä. Niiden tuottamat elämykset
ja kokemukset sekä tarinallisuus kiinnostavat ja median kokemukselli-
sen elämismaailman parissa vietetään aikaa sekä yksin että yhdessä.
Tuotteita voi tarkastella sisältöjen analyysin avulla etsimällä vastauksia

kysymyksiin "kuka?", "kenelle?" ja "miksi?". Mediatuotteet mahdollistavat myös niiden tuotannon ja markkinoinnin tarkastelun, mikä vähemmän vetovoimaisena on vaarassa jäädä analyttisen käsittelyn ulkopuolelle. (Herkman 2007, 166–167.) Mediatuotteet synnyttävät ympärilleen mittavan oheistuotteiden joukon, sisältöjä eri medioihin sekä mahdollisesti uusia mediatuotteita. Median sisältöjä "kierrätetään", tosin tavalla, jolla ei ole mitään tekemistä ekologisuuden tai kestävän kehityksen kanssa. Elokuvienvähdet ovat juttujen aiheina aikakauslehdissä, kirjoittavat elämäkertoja ja levyttävät soololevyjä. Pelien ja televisio-ohjelmien hahmot löytyvät pehmoleluina, t-paitojen kuvituksena ja kynien, kumien ja penaalien koristuksena. Niin mediatuotteiden kuin niiden erilaisten oheistuotteidenkin taustalta löytyy usein ylikansallinen suuryritys.

Mediatuotteita ei ole ilman niiden kulutusta: tuotteita kaupitellaan kuluttajille ja kuluttajia puolestaan mainostajille. Median vastaanottoa ja kulutusta tutkitaan mediayritysten kuluttajien kulutustottumusten ja -käyttäytymisen selvittämiseksi, päämääränä liiketoiminnan vahvistaminen. Lapset ja nuoret käyttävät mediaa luovasti omien tarpeidensa pohjalta ja tuottavat median sisällöille eri merkityksiä ja käyttötapoja kuin niille on suunniteltu. Näin he käyttävät mediaa esimerkiksi identiteetin ja yhteisöllisyyden rakentamiseen tai elämysten etsimiseen, eikä sillä ole mitään tekemistä yhteiskuntakriittisyyden kanssa. Mediakasvatuksen tavoitteena on synnyttää tiedostava suhde mediakulutukseen, joka tarkoittaa kykyä arvioida kuluttamista sekä sen eettisyyttä, huomioida ympäröivän maailman ongelmat ja osallistua yhteiskunnallisesti niiden ratkaisemiseksi. Mediaviihdeellä ei ole yhteiskunnallisia päämääriä tai tehtäviä, mutta sen on mahdollista toimia asian hyväksi. (Herkman 2007, 186–195.)

Media synnyttää ja muokkaa käsityksiä itsestä ja maailmasta. Se voi sekä vahvistaa että murtaa stereotyyppioita. Stereotyyppiat vaikuttavat yksilön mielipiteisiin, arvoihin ja tapaan hahmottaa maailmaa. Stereotyyppiat ovat yleisesti kannatettuja tai hyväksytyjä ja tätä kautta laajuutta ja yleisyyttä saavia käsityksiä jostakin asiasta. Stereotyyppiat koskevat ihmisryhmiä ja kohdistuvat niihin (Lehtonen 1993, 15). Ne pelkistävät, korostavat tai kärjistävät jonkin ihmisryhmän ominaispiirteitä ja pyrkivät luomaan niistä vallitsevaa ryhmää tai asiaa koskevia mielikuvia. Jos jokin omaa tai vierasta kulttuuria koskeva stereotyyppia ohjaa laajalti kulttuurin jäsenten tulkintatapaa, saattaa kulttuurinen stereotyyppia leimata tietyn kulttuurin (Salakka 2002, 198). Stereotyyppiat voivat olla hyödyllisiä, kun ne eivät arvota ihmisiä tai ihmisryhmää, niistä ollaan tietoisia ja ymmärretään, että ne kuvaavat ryhmää ei yksilöä (Salo-Lee 1996, 17). Haitalliset stereotyyppiat ovat silloin kun niistä ei olla tietoisia tai ne kohdistetaan yksittäisiin ryhmän jäseniin ja niiden pohjalta odotetaan tiettyä kaavamaisista käytöstä.

Edellä olevat neljä näkökulmaa koskevat ennen muuta niin kutsuttua perinteistä ja kaupallista mediaa (lehdistöä, televisiota, radiota). Näiden ohella mediakasvatuksen kannalta kiinnostava maailmaa avautuu itsetekemisen kulttuurista ja niin sanotuista uusista lukutaidoista. Itsetekemisen kulttuuri tai ”osallistumisen kulttuuri” (ks. Jenkins 2006) tuo esiin erot professionaalisuuden (professionalism), ammattimaisuuden (craftsmanship) ja omaehtoisuuden (independent) käsitteiden ja käytäntöjen välillä. Professionaalisuus liittyy sopimuksin säädelyihin ammattikuntalaitoksiin ja vakiintuneisiin instituutioihin. Ammattimaisuus tarkoittaa instituutiosta riippumattomia hankittuja taitoja, joita on mahdollista käyttää missä tahansa konteksteissa. Omaehtoisuus puolestaan viittaa spontaaniin sitoutumiseen asialle (tehdään koska se on kivaa), tämän pohjalta syntyvään omaan

tuotantoon, asian ympärille vihkiytyneeseen yhteisöllisyyteen ja eri asioiden ja ideoiden kierrättämiseen yhteisön piirissä.

Ympäröivät kulttuurit ovat rakennusaine tälle omaehtoiselle media-tuottamiselle. Itse mediaesityksiä tekemällä peilataan mediakulttuurisia ilmiöitä ja omaa kokemusmaailmaa sekä ilmaistaan itseä, osallistutaan kulttuuriseen toimintaan, synnytetään keskustelua, osallistutaan keskusteluun sekä vaikutetaan asioihin median keinoin ja välinein. Kriittinen medialukutaito kehittyi paitsi mediaviestejä vastaanottamalla ja niitä analysoimalla, myös osallistumalla itse median tuottamiseen. Niin kutsutut uudet mediat ja digitaalinen välineistö antavat mahdollisuuden omaehtoiseen mediatoimintaan. Sosiaalinen media on kulttuurinen ja yhteiskunnallinen ilmiö, joka on muuttanut median käyttöä, kommunikointia ja tiedon käsittelyä (Suoranta & Vadén 2008). Median kuluttajasta on tullut yhä useammin myös median tuottaja. Sosiaalinen media ja sen verkostot toimivat parhaimmillaan yksilöitä ja yhteisöjä vahvistavasti. Tässä yhteydessä on muistettava sekä osallistumismahdollisuuksien maailmanmittainen epätasa-arvo että se kekseliäisyys, joka voi sisältyä paikallisiin käytäntöihin materiaalisesta niukkuudesta huolimatta.

Oman ongelmakysymyksensä globaalin vastuun ja omaehtoisen osallistumisen kulttuurin edistämiseksi asettaa "the West and the rest"-ilmaisulla kuvattu taloudellispoliittinen kuilu rikkaan pohjoisen ja köyhän etelän välillä. Tästä karkeasta jaottelusta voidaan perustellusti olla montaa mieltä, mutta ainakin mediakasvatuksen kannalta sillä saadaan näkyviin eroja jälkiteollisten länsimaiden ja kehittyvien Afrikan, Aasian ja Latinalaisen Amerikan maiden välillä useissa mediakasvatuksen resursseissa teknologioista opetusmateriaaleihin ja opettajien taitoihin toimia mediakasvattajina. Keskeisenä erottelevana tekijä on uskonto (islamistiset maat eivät esimerkiksi ole ottaneet internetiä käyttöön yhtä voimakkaasti kuin sekularistiset länsimaat).

Niin kutsutun digitaalisen kuilun kaventamisessa on kaksi lähestymistapaa. Vanhemman käsityksen mukaan ihmiset on ensin opetettava lukemaan ja sitten käyttämään informaatioteknologioita. Uudemman näkemyksen mukaan ei voi ajatella, että ensin tulisi paneutua maailmanlaajuisesti peruskoulutuksen järjestämiseen ja niin sanottuun peruslukutaitoon, ja vasta sen jälkeen tehdä "kvanttihyppy" digitaaliaikaan. Jälkimmäisen käsityksen mukaan kysymys tulee olla samanaikaisuudesta mikäli tahdotaan eroon kolonialistisesta asenteesta, jossa länsi määrää kehityksen suunnan ja sen, mikä ylipäätään katsotaan kehittämisen arvoiseksi. Informaatioteknologia ei välttämättä ratkaise maailman koulutus- tai terveysongelmia mutta silti se on pidettävä muiden kysymysten ohella globaaliin vastuuseen johtavan kehitystyön agendalla.

Koulutuksen tehtävä

Koko kansan peruskoulutusjärjestelmää voisi pitää keskeisenä mediakasvatuksellisenä muutosvoimana, ellei se olisi puoluepoliittisten voimasuhteiden ja opetusministereiden äkkinäisten älynväläysten riepottavana, tai ohjautuisi yhä useammin kansainvälisten taloussuhdanteiden mukaan. On kuitenkin olemassa kehittämisajatuksia, joissa muodollinen koulutus ajatellaan muuna kuin vallitseviin yhteiskunnallisiin olosuhteisiin sopeuttamisena tai globaaliin kapitalismiin kasvamisen työkaluna. Tällöin sen keskeisiksi tehtäviksi nähdään mediakasvatuksellinen tietotaito, niin sanotut uudet lukutaidot, jokaisen yhtäläisistä kasvun ja oppimisen mahdollisuuksista huolehtiminen, kulttuuriset kompetenssit ja yhteiskunnallispoliittisen tietoisuuden lisääminen sekä globaalin vastuun tiedostaminen.

Varsinkin tätä jälkimmäistä tehtävää ovat hahmottaneet Peter McLaren ja Gustavo Fischman (2001) korostaessaan maailmanlaajuisten asiakokonaisuuksien hahmottamisen tärkeyttä koulutusjärjestelmän kehittämässä. Kirjoittajien mukaan koulutuksessa tulisi ottaa huomioon globalisaation vaikutukset paikallisten toimintamahdollisuuksien näkökulmasta ja lyöttäytyä yhteen paikallisten yhteisöjen kanssa niiden kamppailussa *"nykyistä parempien töiden, työolosuhteiden, päivähoitomahdollisuuksien, asumisen, terveydenhoidon jne. puolesta"*. Kirjoittajat painottavat koulutusohjelmien rakentamista antirasistisille, monikulttuurisille, antikapitalistisille ja sukupuolisille kysymyksille, joiden avulla kasvattajat voivat pyrkiä pois rasismia tuottavista toiminta- ja ajattelutavoista ja kehittää toimintamuotoja, joilla hallitsevat ratkaisut voidaan kyseenalaistaa

Muodollisen koulutuksen kaikilla asteilla tulisi lisäksi liittyä uusien yhteiskunnallisten liikkeiden kanssa. Liittoutuminen varmistaisi opiskelun yhteiskunnallisen relevanssin. Medialukutaito tulisi nostaa arvoonsa, mikäli ihmisten ylipäättään odotetaan osallistuvan yhteiskunnalliseen keskusteluun ja *"vastahegemonisten diskurssien tuottamiseen painetun sanan, television, elokuvien, valokuvien ja tietokoneteknologioiden välityksellä"*. McLaren ja Fischman painottavat toimintaohjelmansa lopuksi kasvatuksen kentillä esiintyvän yhteiskunnallisen ja poliittisen vallan analyysia ja koulutuksen näkemistä erottamattomana osana demokratian laajentamista: kasvatuksessa on sitouduttava *"paitsi huolenpidon, myötätunnon ja solidaarisuuden etiikan myös kriittisten tietopien kehittämiseen"*.

Kohti mediakasvatuksen globaalia agendaa

Kansainvälisten järjestöjen roolia on pidetty keskeisenä kaikkia koskevien globaaleiden kysymysten esillä pitämisessä ja ratkaisemisessa. Media- ja globaalikasvatuksen eettisenä perustana on YK:n ihmisoikeuksien julistus, jonka periaatteet ihmisarvosta, tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta koskettavat kaikkia. YK:n ihmisoikeuksien julistus on pohjana myös Lasten oikeuksien julistukselle. UNESCO:n tavoitteena on vahvistaa sellaista ihmisten ja kansojen välistä vuoropuhelua, jonka välityksellä opitaan arvostamaan muita kulttuureja ja niiden perintöä. Järjestö toimii myös kestäväen kehityksen puolesta köyhyyden vähentämiseksi maapallolla ja koulutuksen järjestämiseksi kaikille.

Myös mediakasvatuksen kannalta UNESCO on tärkeä kansainvälinen järjestö. Sen piirissä on jo 1970-luvulta tehty työtä muun muassa lukutaidon ja medialukutaidon edistämiseksi. Alkuvuosina myös Suomella oli merkittävä rooli tässä työssä (ks. Kupiainen ym. 2007). UNESCO:n 2000-luvulla esittämässä mediakasvatuksen maailmanlaajuisiksi tarkoitetuissa kehittämissuunnitelmissa korostetaan useita toisiinsa liittyviä toimintaperiaatteita. Niissä korostetaan mediakasvatusta koskevien kansainvälisten poliittisten (policy) toimintaperiaatteiden luomisen tärkeyttä sekä näiden kansallisia sovelluksia ja arviointia. Mediakasvatus tulee ottaa mukaan myös kansallisiin opetussuunnitelmiin. Mediakasvatuksen opetussuunnitelmalta vaaditaan joustavuutta ja opettajan autonomian korostusta. (Buckingham 2002, 15.)

Nämä kansainväliset ja kansalliset suunnitelmat ovat kuitenkin hyödyttömiä ilman alan päteviä opettajia ja kasvattajia. Siksi UNESCO painottaa paikalliset olosuhteet huomioivaa opettajien lisä- ja täydennyskoulutusta ja opettajankoulutusohjelmissa annettavaa mediakasvatuksen peruskoulutusta. UNESCO:n suunnitelmassa korostetaan myös opetta-

jien ja media-alan asiantuntijoiden yhteistyötä. Media-alan toimijoiden on tiedostettava olevansa "julkisia kasvattajia" ja omaavansa näin ollen mediakasvatusvastuuta, kuten kaupallisen median yleensäkin. Yhteistyö on sikälikin olennaista, että media-alan ammattilaisilla on usein käytös- sään alan viimeisin sisällöllinen ja teknologinen tietämys, joka hyödyttää opetustyössä toimivia mediakasvattajia. (Mt., 16.)

Vanhempien panos ja osallisuus on myös tärkeää. Monet vanhemmat tuntevat aiheellista huolta lastensa mediankäytöstä ja mediatottumuksista. Aikuisten mediakasvatuksessa ei kuitenkaan riitä pelkkä tiedon ja ohjeiden jakaminen, vaan vanhemmat on otettava mukaan aktiivisina osallisina huomioiden heidän kulttuuriset taustansa ja lasten kasvatamiseen liittyvät erot. Siinä missä vanhemmat kaipaavat mediataitoihin ja tietämykseen liittyvää osallisuutta, nuorille tärkeää näyttäisi olevan heidän "mediaitsenäisyyttään" lisäävien toimien tehostaminen: mediati- lojen ja laitteiden hankkiminen sekä opastaminen. Mediakasvattajien ja media-alan ammattilaisten on myös mahdollista tutustua nuorten vertais- oppimiseen, ja oppia itse tätä kautta jotain nuorten mediamaailmasta, ta- voista ja tottumuksista. Nuorten itsetekemiseen perustuvalla tuotannolla olisi oltava entistä enemmän julkaisukanavia myös valtamediassa. (Mt., 17.)

Mediakasvatukseen kaivataan oppimateriaaleja etenkin kehittyvissä maissa. Kirjallisuuden hankkiminen on näissä maissa vaikeaa kirjojen korkean hinnan vuoksi. Vaihtoehdoksi on esitetty nettipohjaisia ratkai- suja, mutta nekin sisältävät omat ongelmansa. Materiaalisesta niukkuu- desta syntyvää "mediakekseliäisyyttä" ei pidä väheksyä, muttei myös- kään ihannoida niukkuutta. Materiaalisten resurssien ohella tärkeää on lisätä mediakasvatukseen osallistuvien mahdollisuuksia kokemusten ja tietojen jakamiseen ja muunlaiseen yhteydenpitoon. Yhteydenpidon pi- täisi sisältää myös yhteydet alan tutkimukseen ja tutkijoihin. Lisäksi oli-

si tärkeää solmia kansainvälisiä kontakteja, joissa toteutuisi edellä mainittu epistemologinen pluralismi, kaikkien äänien kuuleminen, arvostaminen ja huomioiminen tasa-arvoisina ja erilaisina. (Mt., 18.)

Lopuksi

Haluamme lopuksi tähdentää mediakasvatuksen merkitystä kaikille osapuolille – opettajille, vanhemmille, media-alan ammattilaisille ja muille kasvattajille – kuuluvana kasvatustehtävänä ja kriittisen kuvittelun välttämättömyyttä luotaessa toisenlaista maailmaa. Olennaista globaalia vastuuta edistävässä mediakasvatuksessa on kokonaisvaltainen näkemys kasvatuksesta elämänpituuisena ja -laajuisena prosessina, joka käsittää sekä muodollisen että ei-muodollisen koulutuksen ja kaikki ne kulttuuriset kontekstit, joissa kasvatusta tapahtuu. Kuten Ian Baptiste (Baptiste & Heany 1996) sanoo:

"kasvatusta on normatiivista toimintaa toisin kuin oppiminen. Saatan oppia raiskaajaksi, seksistiksi tai psykopaatiksi, mutta mikään tästä oppimisesta ei tarkoita kasvatusta".

Kriittisen kuvittelukyvyyn kehittämässä meitä auttavat uruguayalaisen kirjailijan Eduardo Galeanon (2002) hahmottelemat ihmisoikeudet uudelle vuosikymmenelle:

"Ilma puhdistetaan kaikista myrkyistä, paitsi niistä jotka syntyvät ihmisten pelosta ja intohimosta; kaduilla koirat juoksenteleivät autojen yli; autot eivät aja ihmisiä eivätkä tietokoneet ohjelmoi heitä - vastavasti supermarketit eivät osta ihmisiä eivätkä televisiot katsele heitä; televisio ei enää ole tärkein perheenjäsen, vaan sitä kohdellaan tästä lähtien kuin silitysrautaa tai pesukonetta; ihmiset työskentelevät eläkkeeseen, eivät elä tehdäkseen palkkatyötä; laki on niiden tekemä tyhmyysrikos, jotka elävät omistaakseen ja voittaakseen sen sijaan, että eläisivät laulullinun lailla, joka ei tiedä laulavansa, tai kuin leikkivä lapsi joka ei tiedä leikkivänsä; mikään valtio ei telkeä vankilaan sodasta kieläytyviä nuorukaisia, vaan vangitsee sodanlietsojat; taloustieteilijät ei-

vät mittaa elintasoja kulutustasolla eivätkä elämänlaatua tavaroiden määrällä; kokiit eivät usko rapujen rakastavan elävältä keittämistä; poliitikot eivät usko, että köyhät luottavat tyhjiin lupauksiin; vakavuutta ei enää pidetä hyveenä, eikä ketään oteta vakavasti, joka ei osaa tehdä itsestään pilkkaa; kuolema ja raha menettävät maagisen voimansa eikä menetys tai onni muuta hyveellistä ihmistä rotaksi; ketään ei pidetä sankarina tai hulluna, joka toimii oikeaksi uskomansa periaatteiden mukaan tavoittelematta omaa etuaan; maailma ei julista sotaa köyhiä vastaan, vaan pikemminkin köyhyyttä vastaan eikä aseellisuudella ole muuta vaihtoehtoa kuin mennä konkurssiin; ruoka ei ole markkinatavaraa eikä viestintä bisnestä, sillä ruoka ja kommunikaatio ovat ihmisoikeuksia; kukaan ei kuole nälkään, sillä kukaan ei myöskään syö itseään kuoliaaksi."

Kirjallisuus

- Babtiste, I. & Heany, T. 1996. *The Political Construction of Adult Education*. <http://www.nl.edu/academics/cas/ace/facultypapers/TomHeaney_IanBaptiste_Construction.cfm> Käyttöpäivämäärä 17.6.2008.
- Bauman, Z. 1996. *Postmodernin lumo*. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Buckingham, D. (2002). *Media Education – A Global Strategy for Development*. <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.phpURL_ID=5681&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> Käyttöpäivämäärä 20.6.2008.
- Gay, P. (toim.) 1997. *Production of Culture/Cultures of Production*. London: Sage.
- Galeano, E. 2002. Human Rights for a New Millenium. Teoksessa Bigelow, B. & B. Peterson (toim.): *Rethinking Globalization. Milwaukee, Rethinking Schools Publication*. Wisconsin.
- Herkman, J. 2007. *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.

- Jenkins, H. 2006. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. <http://digitalllearning.macfound.org/site/c.enJLKQNIiFiG/b.2108773/apps/nl/content2.asp?content_id={CD911571-0240-4714-A93B-1D0C07C7B6C1}¬oc=1> Käyttöpäivämäärä 20.6.2008.
- Klein, N. 2008. *Tuhokapitalismin nousu*. Suom. I. Rekiaro. Helsinki: WSOY.
- Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta, J. 2007. Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa Kynäslähti, H., R. Kupiainen & M. Lehtonen (toim.): *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. <<http://www.mediakasvatus.fi/publications/>> Käyttöpäivämäärä 7.10.2008.
- Lehtonen, J. 1993. Suomalaisuus, Suomi-kuva ja kansainvälistymisen haasteet. Teoksessa Lehtonen, J. (toim.): *Kulttuurien kohtaaminen. Näkökulmia kulttuurienväliseen kanssakäymiseen*. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 9. Jyväskylän yliopisto, 7–30.
- Malmelin, N. 2003. *Mainonnan lukutaito. Mainonnan viestinnällistä luonnetta ymmärtämässä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Masterman, L. 1989. *Medioita oppimassa*. Helsinki: KSL.
- May, S. 1999 (toim.). *Critical Multiculturalism. Rethinking multicultural and antiracist education*. London: Falmer Press.
- McLaren, P. & Farahmandpur, R. 2001. *Critical Literacy for Global Citizenship*. Center X Forum 1(2). <<http://centerx.gseis.ucla.edu/forum/spring01/critical.htm>> Käyttöpäivämäärä 7.10.2008
- McLaren, P. & Fischman, G. 2001. Toivon palauttaminen. Opettajankoulutus ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus globaalistumisen aikakaudella. Teoksessa Giroux, H. & P. McLaren (toim.): *Kriittinen pedagogiikka*. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino, 235–246.
- Niiniluoto, I. 1994. Järki, arvot ja välineet. Keuruu: Otava.
- Salakka, M. 2002. Oppilaan kätkeyty ja näkyvä toiseus haasteena opettajan reflektii-

- viselle oppimiselle. Teoksessa Räsänen, R., K. Jokikokko, M.-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.): *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto, 189–205.
- Salo-Lee, L. 1996. Kieli, kulttuuri ja viestintä. Teoksessa Salo-Lee, L., R. Malmberg & R. Halinoja (toim.): *Me ja muut*. Jyväskylä: Gummerus, 6–25.
- Salmén, L. 2008. *Alas Akropoliilta*. Suom. A. Häilä. Helsinki: Teos.
- Santos, B. S. 2002. Towards a Multicultural Conception of Human Rights. Teoksessa Hernández-Truyol, B (toim.): *Moral Imperialism. A Critical Anthology*. New York: New York University press, 39–60.
- Santos, B. S. 2007. *Beyond Abyssal Thinking. From global lines to ecologies of knowledges*. Eurozine. <<http://www.eurozine.com/articles/2007-06-29-santos-en.html>> Käyttöpäivämäärä 20.6.2008.
- Suoranta, J. 2003. *Kasvatus mediakulttuurissa: mitä kasvattajien tulee tietää*. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, J. & Vadén, T. 2008. *Wikiworld*. <<http://wikiworld.wordpress.com>> Käyttöpäivämäärä 10.10.2008.
- Suoranta, J. & Ylä-Kotola, M. 2000. *Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa*. Helsinki: WSOY.
- Toulmin, S. 1998. *Kosmopolis*. Suom. M. Kinnunen. Porvoo: WSOY.