

”Lopussa ne kuitenkin nauraa”

MEDIATAITOJA 2. -LUOKKALAISILLE OPETTAMASSA

Päivi Leivonen-Majaniemi
Journalistiikan pro gradu -tutkielma
Syksy 2012
Viestintätieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty HUMANISTINEN	Laitos – Department Viestintätieteiden
Tekijä – Author Päivi Leivonen-Majaniemi	
Työn nimi – Title ”Lopussa ne kuitenkin nauraa” – Mediataitoja 2. -luokkalaisille opettamassa	
Oppiaine – Subject Journalistiikka	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Marraskuu 2012	Sivumäärä – Number of pages 115 + liitteet
Tiivistelmä – Abstract <p>Mediakasvatuksen merkitys on korostunut 2000 luvulla. Media täyttää yhteiskunnan ja on mukana arjessamme monin tavoin. Lapset elävät mediatodellisuudessa, joka muuttuu koko ajan. Huoli internetin vaikutuksista lapsiin on lisännyt mediakasvatuksen tarvetta. Mediakasvatukseen alettiin kiinnittää huomiota jo 1970-luvulla ja vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmaan sisällytettiin viestintä ja mediataito –aihekokonaisuus. Vaikka mediakasvatuksella ei ole oman oppiaineen asemaa, liittyy se läpäisyaiheena lähes kaikkien oppiaineiden opetukseen. Tässä tutkimuksessa perehdytään mediakasvatuksen toteuttamiseen peruskoulun toisella luokalla. Tarkoituksena oli selvittää ja kuvailla, kuinka lasten mediataidot tulevat esille mediakasvatusjakson aikana ja kuinka tällainen opetusjakso toimii koulun arjessa. Tutkimuksessa oli mukana yksi opetusryhmä, jonka toimintaa havainnoitiin mediakasvatusjaksona ajan keväällä 2011. Luokan opettaja toimi tutkivana opettajana tehden opetustyön ohessa havaintoja ja merkintöjä päiväkirjaan. Tietoa kerättiin myös haastatteluilla ja kyselyillä. Samalla saatiin tietoa lasten median käytöstä sekä siitä, kuinka opetusmenetelmiä voidaan kehittää mediakasvatuksen työtavoilla. Tutkimuksessa havaittiin, että lapset pitävät uutisia tärkeinä. Luokkalehteen halutaan kirjoittaa mieluiten eläimistä. Työskentely oli motivoitunutta läpi mediakasvatusjakson. Hitaammatkin oppijat kirjoittivat luokkalehteen juttuja innostuneesti. Opetusjakso toi vaihtelua koulutyöhön myös opettajan kannalta katsottuna. Mediakasvatuksen työtavat ovat oiva keino eriyttää opetusta oppilaan omalle tasolle. Suosituin media lasten omassa ajankäytössä on televisio ja lapset ovat sisäistäneet televisiouutisten ilmaisutyylin. Sähköinen media kiinnostaa, mutta silti lapset valitsevat luettavakseen mieluummin painetun lehden kuin verkkolehden.</p>	
Asiasanat – Keywords mediakasvatus, medialukutaito, toimintatutkimus, sanomalehtiopetus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylä yliopiston kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

Sisältö

1 JOHDANTO.....	1
2 KOULU JA MEDIA.....	6
2.1. Käsitteiden määrittelyä ja historiaa	6
2.1.1 <i>Mediakasvatus ja viestintäkasvatus</i>	6
2.1.2. <i>Medialukutaito</i>	9
2.1.3. <i>Mediatodellisuus, medialisaatio</i>	10
2.1.4. <i>Mediakulttuuri</i>	11
2.2. Mediakasvatuksen tavoitteita	11
2.3 Mediakasvatus alakoulun opetussuunnitelmissa	13
2.3.1. <i>Neljän vuosikymmenen suunnitelmat</i>	13
2.3.2. <i>Laatukriteerit</i>	14
2.3.3. <i>Mediataitojen oppimispolku</i>	15
2.3.4. <i>Mediataito oppiaineissa</i>	16
2.4 Opettaja avainasemassa	19
2.5 Mediakasvatuksen työtapoja.....	22
3 ELOKUVA- JA TELEVISIOKASVATUKSEN TUTKIMISTA VUONNA 1992.....	29
3.1 Lasten median käyttö ja mediaympäristö 1990-luvun alussa.....	29
3.2. Mediakasvatuksen tila 1990-luvun alussa.....	30
3.3 Viestintäkasvatuksen toteutuminen 1990-luvun alussa	32
3.4 Tehostetun mediakasvatuksen vaikutuksista	33
4 LASTEN JA NUORTEN MEDIAN KÄYTTÖ 2000-LUVUN ALUSSA	35
4.1 Media lasten elämässä tutkimusten valossa	35
4.2. Koulu muuttuvassa mediaympäristössä	39
5 MEDIAKASVATUSTA VUONNA 2011.....	44
5.1 Oppimateriaalien monimediaalisuus.....	44
5.2. Vanhemmat mediakasvattajina.....	48
6 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	53
7 TOIMINTATUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA TUTKIMUSAINEISTO.....	55

7.1 Toimintatutkimuksen luonne.....	55
7.2 Tiedonhankintamenetelmät.....	60
7.2.1 Havainnointi.....	60
7.2.2 Mediapäiväkirja	61
7.2.3 Haastattelu.....	61
7.2.4 Kyselyt	62
7.3 Opetuksen kuvaus	63
7.3.1 Koulu ja luokka	63
7.3.2 Opetuksessa käytetty tekniikka	64
7.3.3 Sanomalehtiopetuksen järjestäminen.....	65
7.3.4 Luokkalehden tekeminen	66
7.3.5 Muu mediaopetus luokassa	67
8 TULOKSET	70
8.1 Oppilaiden mediataidot opetuksen aikana.....	70
8.1.1 Lasten median käyttö.....	70
8.1.2 Sanomalehtiopetuksen tuiskeessa.....	73
8.1.3 Luokkalehden toimittaminen.....	75
8.1.4 Lapset uutisten tekijöinä.....	78
8.2 Mediakasvatuksen sujuminen koulun arjessa	86
8.3 Vanhempien rooli mediakasvatusjakson aikana.....	90
9 POHDINTA	93
LÄHTEET.....	98
LIITTEET	116

1 JOHDANTO

"Televisio pilaa nykynuorison!"

Emmi Vilen ohjelmassa Tankki täyteen v. 1978

Lasten mediakasvatuksesta alettiin kiinnostua 1970-luvulla. Varsinaisesti keskustelu sai tuulta purjeisiinsa 1990-luvulla. Suomessa tehtiin useita mediakasvatuskokeiluja ja projekteja ja yliopistollisia tutkimuksia. Herkman (1998) kirjoitti arjen mediatisoitumisesta, jossa media täyttää elämämme lähes ympäri vuorokauden. Median täyttämässä elämässä televisio- ja radiokanavia on kymmenittäin ja internet on lähes jokaisessa kodissa. Hänen mukaansa koulun tai muiden perinteisesti kasvatukseen liittyvien instituutioiden merkitys oli vähentynyt ja sen sijaan vapaaajan mediakäytöstä olisi muodostunut alati tärkeämpi tiedon, käsitysten ja ideologioiden tuottamisen muoto (Herkman 1998, 2).

2000-luvulla mediakasvatuksen tarve ei ole suinkaan vähentynyt vaan se on entistä korostuneemmassa asemassa, koska se on sisällytetty vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (Opetushallitus 2004).

Elämme mediakulttuurissa, jossa media on mukana joka päivä melkein aamusta iltaan. Median kautta saamme neuvoja siitä, mitä vaatteita pukea päälle, miten sisustaa koti ja mitä tehdä ruuaksi. Vaalien alla mediasta saa tiedon siitä, ketä pitää äänestää. Onkin tärkeä oppia lukutaidon lisäksi medialukutaitoa, ettemme jäisi täysin median jalkoihin ja että pääsisimme kaikki osallistumaan median täyttämässä yhteiskunnassa samanarvoisina.

Varis (1999) varoitti jo yli kymmenen vuotta sitten lähitulevaisuudesta, jossa osa

ihmisistä osaa käyttää lisääntynyttä informaatiota ja osa on medialukutaidottomia. Digitaalinen media ei pelkästään vapauta, vaan medialukutaidottomien kohdalla se orjuuttaa, aiheuttaa köyhyyttä (Varis 1999, 206-207).

Mediakasvatuksen tärkeimpänä lähtökohtana on kasvattajien keskuudessa kuitenkin aina ollut huoli lasten kehityksestä. Varsinkin televisio-ohjelmien sisältämä väkivalta on huolettanut television alkuajoista lähtien. Mediaa on tutkittu muun muassa psykologin silmin, kuten vuonna 1997 ilmestyneessä Mustosen tutkimuksessa *Media Violence and Its Audience*, jossa arvioitiin tv-ohjelmien väkivaltaisuutta.

Lastensuojelun näkökulmaa on tuonut esille lapsiasiavaltuutettu Maria Kaisa Aula, joka teki maaliskuussa 2006 Liikenne- ja viestintäministeriölle aloitteen television lastenohjelmien laatua arvioivan tutkimuksen teettämisestä. Taustalla oli huoli lastenohjelmien tasosta, niiden välittämästä maailmankuvasta, jossa sukupuoliroolit ovat vääristyneet ja ongelmat ratkaistaan väkivallalla. Lapsiasiavaltuutettu on myös teettänyt tutkimuksen iltapäivälehtien lööppien väkivaltaisesta sisällöstä ja vuonna 2007 Lapsiasiavaltuutetun toimiston ja Kerhokeskus - Koulutyön tuki Ry:n asiantuntijaryhmä laati ehdotuksen lasten ja nuorten kanssa tehtävän mediakasvatuksen toimintamahdollisuuksien parantamiseksi (Lapsiasiavaltuutetun ja Kerhokeskus - koulutyön tuki ry:n mediakasvatuksen asiantuntijaryhmä 2007).

Yleisesti huolen aiheina ovat olleet televisio-ohjelmien ja elokuvien ikäraajat sekä internet ja sosiaalinen media. Netin turvallinen käyttö tulisi opettaa kaikille lapsille. Myös pelaamiseen liittyvä riippuvuus huolettaa monia.

Psykologisen lähestymistavan rinnalle on syntynyt yhteiskuntatieteellistä tutki-

musta. Mediakasvatusta lähellä olevia tieteitä ovat paitsi psykologia, kehityspsykologia ja kasvatustieteet, myös journalistiikka ja viestintätieteet sekä yhteiskuntatieteet, kuten sosiologia ja yhteiskuntapolitiikka.

Mikä sitten on koulun tehtävä mediakasvatuksessa? Koulun ja vanhempien vastuunjako mediaopetuksen suhteen on mietityttänyt ainakin Suorantaa (2001), jonka mielestä vanhemmat ovat menettäneet kasvatuksellisen otteensa ja kouluista on tullut ”perusopetusta antavia tuotantolaitoksia”. Lapset ottavat medialta vastaan aineistoa, jota he eivät vielä osaa tulkita ja lisäksi televisio tappaa luovuuden. (Suoranta 2001, 22)

Toivottavasti mediakasvatuksen avulla kouluissa pystyttäisiin vaikuttamaan siihen, että luovuus ei suinkaan kuolisi, vaan lisääntyisi uusien ilmaisukanavien myötä. Koulu on hyvä paikka mediakasvatukselle, koska sen käyvät kaikki lapset. Näin uusien viestintävälineiden käyttöä pystytään opettamaan kaikille tasapuolisesti.

Tämä journalistiikan pro gradu tutkielma on toimintatutkimus, jonka lähtökohtana on peruskoulun alaluokilla tehtävä mediakasvatus, sen käytännön toteutus ja vaikuttavuus. Tutkimus toteutettiin peruskoulun toisella luokalla keväällä 2011. Toimin luokanopettajana ja minua alkoi kiinnostaa, kuinka luokkalehden tekeminen onnistuu 2. luokan oppilailta. Usein luokkalehden tekoon ryhdytään vasta kolmannen luokan kuluessa. Työssäni ryhdyin siis tutkivaksi opettajaksi tehdessäni oman työni kuvauksesta toimintatutkimuksen.

Luokan opetukseen sisällytettiin mahdollisimman monta mediakasvatuksen osaluetta. Opetussuunnitelmaa myötäiltiin, mutta otettiin myös harppauksia ylempien luokkien oppisisältöjen puolelle. Varsinainen tiiviimpi mediakasvatusjakso kes-

ti helmi- ja maaliskuun 2011 alkaen sanomalehtiweekin tehtävistä ja päättyen omien juttujen julkaisemiseen koulun verkkolehdeksi. Lopuksi vielä tehtiin lasten oma uutislähetys, joka näytettiin luokan vanhempainillalla. Vanhempia aktivoitiin mukaan mediakasvatukseen viikoittaisilla tiedotteilla luokan toiminnasta.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksinä olivat: 1) Miten 2.-luokkalaisten media-aidot ilmenevät koulun mediajakson aikana? ja 2) Kuinka mediaopetusjakso asetuu koulun arkeen?

Opettajana ja tutkijana asetin opetuksen tavoitteeksi oppilaiden medialukutaidon sekä luku- ja kirjoitustaidon kehittymisen. Tutkimuksen edetessä pyrin myös oma-toimisuuden ja aloitteellisuuden lisäämiseen.

Tutkimuksen luonteeseen kuului, että lisäkysymyksiä heräsi. Millaisia oppilaiden mediataidot ovat tässä iässä? Millaista on 2.-luokkalaisten median käyttö? Voiko mediakasvatuksen keinoin kehittää koulun opetusmenetelmiä ja luokan työskentelyä? Onko verkkolehti toimiva luokkalehtenä? Kaiken kaikkiaan halusin oppilaiden oppivan mediataitojen siinä määrin, että he voisivat osallistua jatkossakin verkkolehden ja luokkalehden toimittamiseen.

Työni rakentuu siten, että ensin selvitän mediakasvatuksen käsitteitä ja niiden käyttöä vuosien saatossa. Esittelen mediakasvatukseen perehtyneiden tutkijoiden ja opettajien näkemyksiä mediakasvatuksen tavoitteista, sisällöstä ja työtavoista. Kuvailen myös mediataitojen osuutta peruskoulun opetussuunnitelmissa. Kolmannessa luvussa palaan 90-luvulle, jolloin tein kasvatustieteen pro gradu -työn elokuva- ja televisiokasvatuksesta. Tuolloin tutkin, kuinka tehostettua mediakasvatusta saaneet oppilaat eroavat television katselijoina tavallisista oppilaista. Neljäs luku käsittelee muuttunutta mediaympäristöä, lasten median käyttöä 2000-

luvulla ja koulun roolia. Viidennessä luvussa selvitän, millaista mediakasvatusmateriaalia nykyisin on lähinnä internetissä. Myös vanhempien roolia mediakasvattajina tarkastellaan tässä luvussa.

Kuudennessa luvussa esitellään tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset. Seitsemännessä luvussa pohdin ensin toimintatutkimuksen olemusta ja tutkimuksessa käytettyjä tiedonhankintamenetelmiä, joita olivat havainnointi, mediapäiväkirja, haastattelu ja kyselyt. Kuvailen tässä luvussa myös tutkimuksessa mukana ollutta luokkaa ja sitä, kuinka luokan sanomalehtiopetus, luokkalehden tekeminen ja muu mediaopetus toteutettiin. Kahdeksannessa luvussa perehdytään tutkimuksen tuloksiin. Ensin perehdytään siihen, mitä tietoa saatiin oppilaiden medioiden käytöstä, kuinka sanomalehteä käytettiin opetuksessa, kuinka luokkalehteä toimitettiin ja millaisia uutisten tekijöitä lapset olivat. Tuloksissa kuvaillaan myös kuinka mediakasvatus sujui koulun arjen keskellä ja kuinka vanhemmat olivat opetusjakson aikana mukana kasvatustyössä.

2 KOULU JA MEDIA

2.1. Käsitteiden määrittelyä ja historiaa

2.1.1 Mediakasvatus ja viestintäkasvatus

Mediakasvatusta voidaan ajatella olleen siitä asti kuin joukkotiedotustakin on ollut, mutta siihen alettiin kiinnittää enemmän huomiota 1970-luvulla. Mediakasvatuksen ”toissapäivä” eli moralistinen vaihe piti joukkotiedotusta haitallisena lapsille ja nuorille. Leavis (1932; ks. Kotilainen & Kivikuru 1999, 16) oli sitä mieltä, että sanoma- ja aikakauslehdet ja mainokset ovat haitaksi kunnollisen lukutaidon saavuttamiselle. Suuntaus oli vallalla 40 vuotta ja uudet viestimet, elokuva, radio ja televisio nähtiin aiheuttavan älyllistä taantumista ja jopa väkivaltaisuutta.

Tämä moralistinen käsitys mediasta juontaa behavioristisesta viestintäkäsityksestä, niin sanotusta lääkeruiskumallista, jossa viestintä on kuin rokotus lähettäjältä vastaanottajalle. Nykyään valtavirran käsitys mediaväkivallasta on se, että televisiossa nähty väkivalta ei sinällään aja lasta tai nuorta tappamaan, ellei ympäristössä tai hänen psyykessään ole pahasti muutakin vialla. (Kotilainen & Kivikuru 1999, 17)

Mediasta varoittelu lienee yleisin mediakasvatuksen lähestymistapa. Internetin käyttäjien valistaminen on varoittelijoiden uusinta aluetta. Aalto ja Uusisaari (2009) toteavat, että mediakasvatus on yhä vielä juuttunut varoitteluun.” Niitä, jotka eivät ole tottuneet viestimään verkossa, media on vielä varoitellut internetissä vaanivilla pahiksilla ja esimerkeillä niistä onnettomista, jotka ovat jääneet koukuun nettiin.” (Aalto ja Uusisaari 2009, 11-12)

Mediakasvatus on käsitteenä syrjäyttämässä *viestintäkasvatusta* ja *joukkoviestintäkas-*

vatusta. Kotilainen (1999) huomauttaa, että brittiläisessä kulttuurissa puhutaan mediakasvatuksesta (media education), amerikkalaisessa ja kanadalaisessa kulttuurissa *medialukutaidosta* (media literacy), saksalaisessa *mediakompetenssista* ja pohjoismaissa *mediapedagogiikasta*. Mediapedagogiikkaa pidetään myös synonyymina viestintä- ja mediakasvatukselle. (Kotilainen 1999, 32-33)

Mediakasvatuksen piiriin luetaan sekä opetus, jossa käytetään viestintätekniiikkaa apuna että opetus, jolla perehdytetään mediaan. Alla olevassa taulukossa Kotilainen (2001) on ottanut kolmanneksi mediakasvatuksen ulottuvuudeksi informaalin eli epämuodollisen oppimisen.

Taulukko 1. Mediakasvatuksen tutkimus- ja toiminta-alueet (Kotilainen 2001, 49).

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

Joskus käsitteitä mediakasvatus ja viestintäkasvatus käytetään rinnakkain, joskus taas viestintäkasvatusta pidetään yläkäsitteenä mediakasvatukselle. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä mediakasvatus.

Härkönen (1994) linjasi 90-luvulla viestintäkasvatuksessa kaksi väylää, mediakasvatuksen ja ilmaisukasvatuksen tai opetusviestinnän ja viestintätekniiikan, joista opettaja voi valita tai yhdistää näitä. Yhdistelmästä tulee viestintäkasvatusta. (Härkönen 1994, 293)

2000-luvulle tultaessa viestintäkasvatuksesta ei paljon puhuttu, vaan mediakasvatuksen määrittelyissä ja tehtävissä on korostettu varsinkin mediakriittisyyttä sekä tietoyhteiskunnassa tarvittavia kansalaistaitoja. Kotilainen ja Hankala (1999) erottelevat mediakasvatuksesta kolme lähestymistapaa: teknisen, taidekasvatuksellisen ja yhteiskunnallisen lähestymistavan. (Kotilainen & Hankala 1999, 44) Median välittämän tietotulvan käsittelyyn tarvitsemme työkaluja ja medialukutaitoa. Uuden median (internet, mobiili) myötä kansalaisilla on entistä enemmän kanavia vaikuttaa omiin asioihinsa muun muassa verkostoitumalla, toisaalta osa ihmisistä jää näidenkin palvelujen ulkopuolelle.

Tapper (1998) määrittelee mediakasvatuksen niin, että se on kyky käyttää viestimiä, toimia uudessa viestintäympäristössä ja kyky tulkita (kriittisesti) mediatekstejä niiden kontekstissa. Tämä määrittely on lähinnä sitä ajatusta, joka minulla itselläni on mediakasvatuksesta.

Mediakasvatuksen määritelmät ovat siis vaihdelleet lähes vuosikymmenittäin, samoin kuin painotukset. Tätä kuvaa seuraava taulukko:

Taulukko 2. Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 23)

1960 Kansansivistys	Audiovisuaalinen kasvatus Joukkotiedotuskasvatus	Elokuva, televisio Sa- nomalehti, joukkovies- tintä
1970 Kriittisyys	Joukkotiedotuskasvatus, Vies- tintäkasvatus	Televisio, massamediat
1980 Estetiikka, etiikka	Viestintäkasvatus	Video, audiovisuaalinen kulttuuri, elokuva, mu- siikkivideot
1990 Verkottuminen, vuorovaikut- teisuus	Viestintäkasvatus, Mediakasva- tus	Tietotekniikka, verkko- teknologia, digitaalinen teknologia
2000 Moniulotteinen mediakulttuuri	Mediakasvatus	Digitaalinen teknologia; multimodaalisuus

2.1.2. Medialukutaito

Kuten aiemmin todettiin, medialukutaitoon on alettu kiinnittää huomiota 2000-luvulla. Opetusministeriön Kulttuurinen luku- ja kirjoitustaito -asiantuntijaryhmän toimenpide-ehdotusmuistiossa (1996) verrattiin medialuku- ja kirjoitustaitoa, mediavalmiuksia ja mediakompetenssia lukutaitoon. Näiden taitojen puute voivat olla esteenä yksilö- ja yhteiskuntatason kehitykselle ja taloudellisen, sosiaalisen, poliittisen ja kulttuurisen kehityksen edistämiseen pyrkivien suunnitelmien toteutumiselle.

"Funktionaalisella toiminnallisella mediataidolla on monia ominaisuuksia: se tekee

media-aineistosta todellisen kommunikaatiovälineen, se on elinikäisen oppimisen ja intellektuaalisen kehityksen perusta. Se parantaa suoraan tai epäsuorasti tuotantoon liittyviä taitoja ja ansaitsemismahdollisuuksia. Se tuottaa kriittisen tietoisuuden omasta elämäntilanteesta ja mahdollisuuksista sen muuttamiseen sekä yksilöettä yhteisötasolla. Parhaimmillaan mediavalmiudet aktivoivat ihmisen psyykkistä liikkuvuutta ja luovat edellytykset älylliselle notkeudelle ja osallistuvalla elämäntyyliä. Mediavalmiuksien kehittyminen liittyy ihmisten kanssakäymisen joustavuuteen, suvaitsevaisuuteen, mielenkiinnon kohteiden monipuolistumiseen, muutoshalukkuuteen, aloitteellisuuteen ja innovaatiokykyyn. Ihmisestä tulee entistä kykenevämpi siirtymään yksityisestä yleiseen ja konkreettisesta abstraktiin." (Opetusministeriö 1996, 2)

Medialukutaito on perinteisesti liitetty painettuihin ja audiovisuaalisiin viestimiin. Nykyisin käsite on laajentunut koskemaan myös internetiä ja muuta uutta mediaa. Medialukutaito on Livingstonen (2004, 3) mukaan kyky saavuttaa, analysoida, arvioida ja luoda viestejä eri yhteyksissä. Härkösen (1994) mielestä medialukutaito sisältää kykyjä toimia erilaisissa mediaympäristöissä kuluttajana ja tuottajana. Sitä opitaan esittämällä kysymyksiä mitä, miten ja miksi. (Härkönen 1994, 210-211)

2.1.3. Mediatodellisuus, medialisaatio

Lasten ja nuorten elämässä media on merkittävässä asemassa. Tutkijat puhuvat *medialisaatiosta*, joka tarkoittaa median yhä lisääntyvää otetta sosiaalistumisen, kuluttamisen, ylikansallisuuden ja yksityisyyden alueilla. Werner (1996, 24) pitää mediaa tärkeänä symbolisen mediatodellisuuden tuottajana lapsen ja nuoren elämässä, johon kuuluu myös arkitodellisuus. Symbolinen *mediatodellisuus* on läsnä mediakulttuurin lisäksi myös leikeissä ja perinteisissä satukirjoissa.

2.1.4. Mediakulttuuri

Mediakulttuuri kuvaa tämän ajan koko kulttuuria, joka tulvii erilaisia median viestejä. Se sijoittuu korkea- ja kansankulttuuriin, valta- ja vastakulttuureihin. Mitään ala- tai yläkulttuuria ei voi ideologisoida kritiikittömästi eikä ilman mitään sidosta mediaan.

Suoranta (2001) määrittelee mediakulttuurin yhteiskunnalliseksi tilanteeksi, jossa suurin osa päivittäisistä havainnoistamme tulee median välityksellä. Media rytmittää elämäämme aamusta iltaan ja identiteettiä rakennetaan median antaman mallin mukaan (Suoranta 2001, 18).

2.2. Mediakasvatuksen tavoitteita

Mikä voisi olla mediakasvatuksen tavoite kouluopetuksessa? Viestintä- ja media-aidot ovat nykyajan kansalaistaitoja. Mediakasvattajat ovat pitäneet tavoitteenaan sitä, että lapsista tulisi mediakriittisempiä ja luovempia. Tähän päästäisiin median analyysin ja oman tuottamisen kautta, kuten esimerkiksi Sintonen (2005) kuvailee. Mediakasvatuksella voidaan lapsia ja aikuisiakin opettaa tunnistamaan heihin itseensä kohdistuvia ulkopuolisia vaikutteita ja motiiveja. (Sintonen 2005, 28)

Mustonenkin (2005, 135) nostaa tärkeimmäksi mediakriittisyyden ja mediataitojen kehittämisen ja muistuttaa, että mitä enemmän ihminen hallitsee mediaa ja osaa käyttää sitä valikoivasti omien tarpeidensa pohjalta, sitä vähemmän media hallitsee ihmistä. Mustonen lisää, että median aktiivinen ja kriittinen käyttäjä osaa kyseenalaistaa mediatodellisuutta. Se on tärkeää itsesuojelua, sillä supersankari-ihanteet ja väkivaltaiset mallit antavat vääristyneen kuvan todellisuudesta. Tavoitteena on löytää oma maku ja hallita mediaympäristöä omien tarpeiden pohjalta.

(Mustonen 2005, 141)

Myös Herkman (2007) puhuu kriittisestä mediakasvatuksesta. Hän lähentyy koulumaailmaa ehdottamalla, että mediakasvatusta toteutettaisiin yksittäisen opettajan omana luokkahuonekäytäntönä tai useamman opettajan yhteisenä projektina ja parasta olisi, jos kriittinen mediakasvatus olisi osa opettajan maailmankatsomusta (Herkman 2007, 51).

Mediakasvatuksen olisi hyvä koulussakin olla lähellä lapsen omaa maailmaa. Silti järkevää ja turvallista suhtautumista mediaan pitäisi opettaa. Kupiainen (2009) tuo esille tämän puhumalla niin sanotusta säätelevästä mediakasvatuksesta. Säätelevä mediakasvatus tähtää suojeluun ja mediasuhteiden hallintaan. Samalla kuitenkin on vaarana, että koulu tarjoaa lapsille opettajien mediamaun mukaisia sisältöjä ja torjuu ne mediakäytöt, joiden parissa oppilaat vapaa-ajalla toimivat. (Kupiainen 2009, 175)

Mediakasvatus on usein liitetty tietotekniikan hallintaan. Tietokoneiden, tekstinkäsittelyn ja verkkoympäristöjen käyttötaito on mukana mediakasvatuksen sisällöissä. Koululla on tärkeä tehtävä varmistaa, että kaikilla oppilailla on riittävät taidot viestintäteknologian käyttämiseen. Tästä muistuttaa Herkman (2007), jonka mukaan mediakasvatus ei saa silti olla pelkkää käyttökoulutusta. Tietoteknisten taitojen ja mediataitojen lisääntyessä oppilaiden halukkuus osallistua yhteiskunnallisiin ja yhteisiin asioihin voi lisääntyä. (Herkman 2007, 58-59)

2.3 Mediakasvatus alakoulun opetussuunnitelmissa

2.3.1. Neljän vuosikymmenen suunnitelmat

Joukkotiedotuskasvatus sisällytettiin jo vuoden 1970 opetussuunnitelmaan. Suunnitelman mukaan joukkotiedotuskasvatusta tulisi antaa muun muassa äidinkielen, historian, yhteiskuntaopin ja kuvaamataidon yhteydessä. (Kouluhallitus 1970)

Mediakasvatuksen tärkeyteen herättiin virallisesti 1990-luvun alussa. Vuonna 1994 opetussuunnitelman perusteissa viestintäkasvatus sisällytettiin opetussuunnitelmiin läpäisyaiheena eli koulutyötä suunniteltaessa mediakasvatus tuli ottaa huomioon. (Opetusministeriö 1994)

Mediakasvatus ei saavuttanut vielä oman oppiaineensa asemaa, mutta opettajat alkoivat tiedostaa mediakasvatuksen olemassaolon. Opetussuunnitelmien laatijat sisällyttivät viestintä- ja mediakasvatuksen myös vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmaan läpäisyaiheena. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan viestintä ja mediataito -aihekokonaisuuden päämääränä on kehittää ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja, edistää median aseman ja merkityksen ymmärtämistä sekä kehittää median käyttötaitoja. Viestintätaidoista painotetaan osallistuvaa, vuorovaikutuksellista ja yhteisöllistä viestintää. Mediataitoja tulisi harjoitella sekä viestien vastaanottajana että tuottajana. (Opetushallitus 2004, 39-40)

Opetussuunnitelman perusteissa (2004) keskeisiksi sisällöiksi määritellään 1) omien ajatusten ja tunteiden ilmaisu, erilaiset ilmaisukielet ja niiden käyttö eri tilanteissa, 2) viestien sisällön ja tarkoituksen erittely ja tulkinta, viestintäympäristön muuttuminen ja monimediaalisuus, 3) median rooli ja vaikutukset yhteiskunnassa,

median kuvaaman maailman suhde todellisuuteen, 4) yhteistyö median kanssa, 5) lähdekritiikki, tietoturva ja sananvapaus sekä 6) viestintätekniset välineet ja niiden monipuolinen käyttö sekä verkkoetiikka (Opetushallitus 2004, 39-40). Tässä tutkimuksessa haluttiin luokan opetukseen sisällyttää mahdollisimman paljon opetussuunnitelmassa määriteltyjä viestintä ja mediataito -aihekokonaisuuden sisältöjä 2.-luokkalaisille soveltuvien menetelmin.

2.3.2. Laatukriteerit

Monissa koulussa mediakasvatus on kirjattu koulun omaan opetussuunnitelmaan. Esimerkiksi Kerhokeskuksen julkaiseman Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa -työryhmän (2011) mielestä mediaopetuksen laatu vakiintuu, kun mediaopetus sisällytetään opetussuunnitelmiin mahdollisimman suunnitelmallisesti. Mediaopetuksen laatukriteereiksi kirjoittajat määrittelevät myös joukon muita kouluyhteisön ominaisuuksia (Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa -työryhmä 2011, 35-38). Johtamisessa kannustetaan opettajia mediaopetukseen ja lukujärjestyksessä varataan aikaa projekteille. Mediakasvatukselle rehtori nimittäisi vastuuopettajan ja toimisi itsekin äänitorvena opetuksen järjestäjien suuntaan. Henkilöstön ammattitaitoa kehitettäisiin koulutuksella ja kutsumalla työpaikalle vierailijoita. Kaikki opettajat ottaisivat osaa mediaopetuksen toteutumiseen.

Taloudellisia resursseja ohjattaisiin mediamateriaaleihin ja -välineisiin ja niitä käytettäisiin aktiivisesti. Mediaopetus otettaisiin mukaan myös opetuksen laadun arviointiin. Opetusjärjestelyjen osalta laatu syntyy siitä, että oppilaille taataan tasarvoiset mahdollisuudet kehittää mediataitojaan. Oppimista, kasvua ja hyvinvointia puolestaan tuetaan ja pyritään positiivisiin oppimiskokemuksiin ja eriarvoisuuden ehkäisy asetettaisiin mediaopetuksen päämääräksi. Laatu näkyy myös oppilaiden osallisuuden ja vaikuttamismahdollisuuksien kautta. Oppilaiden ääntä

sitoudutaan kuuntelemaan päätöksenteossa. Myös kodin ja koulun yhteistyö nähdään mediaopetuksen laatukriteerinä vanhempien ja opettajien keskustelujen myötä. Laatukriteereissä mainitaan vielä fyysinen oppimisympäristö ja oppimisympäristön turvallisuus. (Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa -työryhmä 2011, 35-38)

Tässä tutkimuksessa pyrittiin ottamaan oppilaiden mielipiteet huomioon ja lisäämään kouluviihtyvyyttä. Oppilaille haluttiin opettaa tasavertaisesti mediataitoja ja vanhempien kanssa pyrittiin olemaan yhteistyössä.

2.3.3. Mediataitojen oppimispolku

Mediataidot voidaan jakaa neljään osa-alueeseen, jotka ovat päällekkäisiä ja joita kehitetään samanaikaisesti. Näitä ovat 1) luovat ja esteettiset taidot, 2) vuorovaikutustaidot, 3) Kriittiset tulkintataidot ja 4) turvataidot (Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa -työryhmä 2011, 19-22).

Tässä tutkimuksessa lähtökohtana oli toisen luokan oppilaiden mediakasvatus. Mediataitojen osa-alueista vuosiluokilla 1.-2. painotetaan vuorovaikutustaitoja. Niitä pitäisi siis painottaa oman luokkanikin opetuksessa. Painotusta perustellaan sillä, että luku- ja kirjoitustaito pääsevät vauhtiin ensimmäisestä luokasta lähtien ja uudenlainen analyttisyys on mahdollista. "Alakoululainen keksii, kertoo ja kuvittaa mielellään omia tarinoitaan. Omaa ilmaisua kehitetään tarinoimisen lisäksi leikkien ja pelien avulla. Samalla kehittyy kyky vertailla tosielämän ja kuvitteellisen tarinan eroja." Aikuisen tuki on tämän ikäiselle tärkeä mediavalinnoissa ja sisältöjen tulkinnassa (Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa -työryhmä 2011, 23).

Kriittisyys, turvataidot ja esteettiset näkökulmat painottuisivat vasta kolmannesta luokasta lähtien. Kokonaisuudessaan oppimispolkua voisi kuvailla näin: ” Mediaopetuksen keskiössä on oppilaan ja mediasisältöjen vuorovaikutus.” Mediataidot kehittyvät oppimispolun myötä, kun oppilas uppoutuu mediasisältöjen tekemiseen. Lähtökohtana mediaopetukselle ovatkin elämyksellisyys ja kokemuksellisuus. (Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa –työryhmä 2011, 27)

Mediataitojen neljä osa-aluetta 1.-2- vuosiluokkien osalta ovat: 1) luovat ja esteettiset taidot: omien tarinoiden tekeminen ja kertominen sekä kyky hahmottaa juonen rakenne, tarinan hahmon vertailu omiin kokemuksiin ja tunteisiin, 2) vuorovaikutustaidot: samastuminen, roolinotto ja vuorottelu median avulla, empatia ja tunteiden pohdinta, 3) kriittiset tulkintataidot: faktan ja fiktion erottaminen ja mainosten erottaminen muusta aineistosta, 4) turvataidot: median käyttö aikuisen tukena ja vaikeiden tilanteiden käsittely, mediasisältöjen ikärajojen tuntemus. (Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa –työryhmä 2011, 28-29)

Tässä tutkimuksessa opetukseen sisältyi jonkin verran näitä kaikkia sisällön alueita. Tutkimuksessani piti olla mukana myös kriittisistä tulkintataidoista vuosiluokkien 3.-4. sisältö ”Lajityyppien ja kerronnallisten keinojen tuntemus”, ymmärrys siitä, että mediasisällöt ovat tekijöidensä valintojen tulosta.

2.3.4. Mediataito oppiaineissa

Viestintä ja mediataito –aihekokonaisuus läpäisee koko peruskoulun opetussuunnitelman. Perinteisesti eniten mediakasvatusta on sisällytetty äidinkielen ja kuvataiteen tunneille, jonne se luontevasti soveltuu. Kunnat ja kaupungit ovat omissa

työryhmissään tehneet tarkempia luonnoksia siitä, kuinka aihekokonaisuudet nivoutuvat oppiaineisiin. Lisäksi joillain kouluilla on omia mediakasvatuksen opetussuunnitelmiaan.

Tämä toimintatutkimus tehtiin Viitasaarella. Kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma on julkaistu verkossa. Opettajista koostuneet työryhmät tekivät vuonna 2004 opetussuunnitelmaan liitteet, joissa on kuvailtu eri aihekokonaisuuksien sisältöjä eri oppiaineissa ja toteuttamista Viitasaarella. Olin itse kirjoittamassa viestintä ja mediataito -aihekokonaisuuden osuutta. Toteutustavoiksi esitettiin muun muassa Viitasaaren elokuvaviikon huomioimista ja yhteistyötä paikallislehden eli Viitasaaren Seudun kanssa. Seuraavassa taulukossa on lueteltu mediakasvatuksen sisältöjä oppiaineittain.

Taulukko 3. Viestintä ja mediataito luokilla 1-6 (Viitasaaren kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2004).

Matematiikka	Graafinen esitys
Ympäristötieto, uskonto, historia	Lähteiden (kirjallisuus, internet, cd-romput) käyttöä tiedon hankinnassa Lähdekritiikki, (tekijänoikeudet) Esitelmien pitäminen Tuotosten esittäminen ryhmälle Viestintätekniset välineet
Liikunta	Mainonnan rooli ja keinot, muotinäytös
Kuvataide	Kuvan tarkastelu, kuvakulmat, rajaus Kuvan sanoma, piiloviestit, vaikutuskeinot Kuvan käsittely, manipuloitu kuva Sarjakuva Elokuvakerronta, kuvakäsikirjoitus Valokuvaus
Käsityö	Tietoteknisten välineiden käyttö työn suunnittelussa Mainonta ja pukeutuminen
Englanti	Kirjeenvaihto TV-ohjelmat Keskustelut ja väittelyt
Musiikki	Tekijänoikeudet, mp3 ja muu uusi teknologia tallennuksessa Esiintyminen DVD, cd, multimedia
Äidinkieli	Mielipiteen ilmaisu (ja - kirjoitus) Kriittinen television katselu Mainonnan keinoja Elokuva-analyysi Näytelmän maailma Lehtijuttu, luokkalehti Videoelokuva Sanomalehden "syntyminen", toimittajan työ, paikallislehti

2.4 Opettaja avainasemassa

Se, että mediakasvatus on kirjattu opetussuunnitelmiin, on vasta puolimatka mediakasvatuksen toteutumisen tiellä. Mediaopetus on tutkimusten mukaan aktiivisten opettajien varassa (Kotilainen & Hankala 1999, 45; Noppari, Uusitalo, Kuparinen & Luostarinen 2008, 161). Mediakasvatus ei toteudu ilman siitä kiinnostuneita opettajia. Kotilaisen ja Hankalan (1999) mukaan monesti opettajan edustama aine määrittelee hänen suhtautumistaan mediakasvatukseen ja mediakasvatuksen toteutuminen vaatii useamman opettajan yhteistyötä (Kotilainen & Hankala 1999, 58)

Opettajien olisi muistettava, että myös heidän olisi päivitettävä mediataitojaan tai ainakin hyväksyttävä median keinot osaksi tätä aikaa. Oppilaillekin kyseessä ei ole vain median yleisöksi kasvaminen, vaan elinikäiseksi oppijaksi kasvu. Media on kasvava oppimisen väline nyt ja tulevaisuudessa.

Ajat ovat varmasti muuttuneet mediakasvatukselle myönteisemmiksi, koska Opetusministeriön ehdotuksessa mediakasvatuksen toimenpideohjelmaksi (2007) todetaan, että opettajien keskuudessa on suhteellisen laaja yhteisymmärrys koulun toimintaympäristön muuttumisesta ja mediakasvatuksen tarpeellisuudesta. Kuitenkin ongelmia on, varsinkin tavoitteiden ja toiminnan määrittely koulun tasolla on vaikeaa. Kirjoittajien mielestä koulun opetussuunnitelmassa tulisi tuoda selkeästi esille mediakasvatuksen nivoutuminen opetusmenetelmiin, ovathan mediakasvatuksen tavoitteet opetuksen perustavoitteita. Koulun päämääränä on kasvattaa tasapainoinen, ympäröivästä maailmasta kiinnostunut aktiivinen kansalainen, joka osaa hyödyntää viestintävälineitä, arvioi tarjottavaa tietoa ja viestejä, jäsenteää maailmankuvaa, on vuorovaikutuksessa muiden kanssa sekä osaa ilmaista itseään. Selvityksessä todetaan, että tämä päämäärä ei ole kouluille vieras asia, mutta käytännön toteutuksessa ongelmalliseksi on koettu mediakasvatuksen sisäl-

tö- ja vastuukysymykset ja näiden kautta resurssit. Monet opettajat edelleen kokevat, että kyseessä on jokin työhön otettava lisävelvoite, joka niukoissa tuntirajoissa on vaikea toteuttaa. (Sinko, Väyrynen & Kaihari-Salminen 2007, 24)

Kuitenkin tosiasia on, että media käsittää koko yhteiskunnan. Opetuksessakin vastuu mediakasvatuksesta tulisi jakaa kaikkien opettajien kesken niin, että kukin opettaja sisällyttäisi mediakasvatusta oman aineensa oppitunneille. Kotilainen (2001, 21) puhuu pedagogisesta *mediakompetenssista*, jossa kasvattajalla on rohkeutta ja halua kehittyä itse ja kehittää omaa pedagogista toimintaansa ja sitoutua mediakasvatukseen. Sen pohjana ovat henkilökohtaiset mediataidot, kokemukset, kiinnostus ja mediakoulutukset (Kotilainen 1999,39; 2001, 35-37). Tätä tutkimusta tehdessäni opettajan mediakompetenssi oli koetteilla ja vaikka opettaja itse ei ollut tutkimuksen kohteena, niin mediakompetenssi oli yhtenä taustatekijänä koko tutkimuksen ajan. Opettajia olisikin kannustettava mediakasvatuksen työmenetelmiin. Kotilainen ja Hankala (1999) ehdottavatkin kouluihin enemmän pedagogeja, jotka osaisivat ohjata opettajia sekä auttaisivat uudistamaan opetusta eri aineissa ja asteilla. Näin kaikki opettajat saataisiin mukaan. (Kotilainen & Hankala 1999, 45)

On siis epäilty opettajien halua osallistua mediakasvatukseen. Opettajille tehtiin jo vuonna 1998 kysely viestintäkasvatuksen toteutumisesta kouluissa. Kaikki opettajat kertoivat toteuttavansa jollain tavalla viestintä- ja mediakasvatusta. Ala-asteilla viestintäkasvatus toteutui useimmiten aihekokonaisuutena esimerkiksi projektityöskentelyssä ja yläasteilla omana valinnaiskurssina. (Kotilainen 2000, 106)

Vaikka opettajat kertovat ottaneensa mediakasvatusta omaan opetukseensa, niin kyselyn perusteella valtaosalla opettajista ei ole ollut mahdollisuutta tutustua mediakasvatukseen peruskoulutuksensa aikana ennen 1990 -luvun puoltaväliä, jolloin esimerkiksi opettajankoulutuslaitoksiin ryhdyttiin perustamaan jopa media- ja

viestintäkasvatuksen sivuaineita (Tuominen 1999, 49-50). Kotilaisen et al. (2005, 13-14) mukaan mediakasvatukseen liittyvää koulutusta on liian vähän. Tämänkin takia opettajien tukeminen käytännön työssä on tarpeen. Kotilaisen ja Hankalan (1999, 45) ehdottamat mediapedagogit olisivat tarpeen kouluissa myös siksi, että varsinkin luokanopettajien arki on niin kiireistä, että uusien ja vieraiden opetusmenetelmien ja -välineiden (esimerkiksi videokameroiden ja projektorien käyttö) voi tuntua todella hankalalta ja aikaa vievältä.

Mahdollisen mediakompetenssin puutteen lisäksi opettajan mediakasvatustyötä voi vaikeuttaa olosuhteiden joustamattomuus. Herkman (2007) muistuttaa, että opettajien vaikutusmahdollisuudet omaan opetukseensa koetaan usein pieniksi. Opetusta rajaavat opetussuunnitelmat, tuntijako, opetukseen saadut resurssit, opettajankoulutus, oppiaineiden väliset erot, oppiainekohtaiset opettajien etujärjestöt sekä kansalliset ja koulukohtaiset perinteet (Herkman 2007, 37). Pienessä koulussa ja pienessä opetusryhmässä mediakasvatuksesta kiinnostuneen opettajan voisi kuitenkin ajatella toteuttavan mediaopetusta melko vapaasti. Herkmanin kuvailema resurssien vähyys voisi tässä tutkimuksessa liittyä teknisten välineiden vähyyteen. Joustamattomuutta on myös lukujärjestyksen ja koulun muun toiminnan suhteen, mikä tulee myöhemmin esille tutkimuksen aikana tehdyistä päiväkirjamerkinnöistä.

Kotilainen havaitsi vuonna 1998, että opettajien mielestä oppimateriaalien puute on yksi viestintäkasvatuksen toteuttamisen ongelma ja oppimateriaalien lisääminen yksi viestintäkasvatuksen kehittämistoive (Kotilainen 2000, 125). Oppimateriaaleista ei enää 2000-luvulla ole mielestäni enää pulaa, koska materiaalia löytyi enemmän kuin riittävästi tähänkin tutkimukseen. Opetusvinkkejä ja -materiaaleja on nykyisin olemassa jo laajasti ja internet on opettajallekin nopea työväline tiedon löytämiseksi. Monet järjestöt ja tahot ovatkin aktivoituneet valmistamaan ope-

tuskäyttöön sopivaa aineistoa ja tehtäviä. Niiden löytäminen tosin vaatii opettajalta paneutumista ja perehtymistä asiaan. Mediakasvatuksen menetelmiä on niitäkin harjoiteltava, kuten oppiaineita.

Tehdyissä selvityksissä on nostettu isoksi puutteeksi mediakasvatuksen osalta se, että maassamme on useita mediakasvatusalan toimijoita, mutta kansallinen koordinointi puuttuu. (Kotilainen et al. 2005, 13-14; Lapsiasavaltuutettu ja Kerhokeskus 2007, 5)

Mediakasvatuksen suhteen kokemattomimmat opettajat hyötyisivät siitä, että opetusmateriaaleja olisi koottu selkeiksi oppaiksi tai kirjoiksi. Mustonen ja Salokoski (2007) totesivat katsauksessaan ”Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin”, että maamme tarvitaan käytännön mediakasvatusohjelmia sekä varhaiskasvatukseen että kouluopetuksen tueksi. He toivoivat myös mediakasvatuskeskusta, joka koordinoisi mediakasvatushankkeita. (Salokoski & Mustonen 2007, 137)

2.5 Mediakasvatuksen työtapa

Tässä tutkimuksessa olleen luokan mediaopetusta suunniteltaessa pohdittiin eri tapoja lähestyä aihetta. Kuten aiemmin todettiin, mediakasvatuksen tavoitteita ja lähestymistapoja ovat joko kriittisen mediakasvatuksen näkökulma, jolloin lapsille opetetaan ennen kaikkea medialukutaitoa ja analyttistä otetta itse mediaan ja sen viesteihin tai mediakasvatus on median käytön opetusta. Nämä lähestymistavat kietoutuvat toisiinsa, koska mielestäni mediavälineiden käytön kautta opitaan näkemään asioita tekijän näkökulmasta, mikä auttaa vastaanottamaan mediasisältöjä analyttisemmin. Tällä linjalla on myös Kotilainen (2002), jonka mukaan yksilön medialukutaito kehittyy, kun mediaesitysten tuotantoon, ilmaisuun ja vastaanottoon tutustutaan ja niitä harjoitellaan. Yhtenä sopivana opetusmenetelmänä Koti-

lainen mainitsee erilaiset työpajat, joiden avulla perehdytään median tuotantoon. Mediaesityksiä analysoidaan oppilaiden ikäkaudelle sopivin menetelmin. Median vastaanottoa pohditaan esimerkiksi mediapäiväkirjojen avulla. (Kotilainen 2002, 36)

Mediakasvatuksen monipuolisissa työmenetelmissä yhdistäviä tekijöitä eri luokka-asteilla ovat ajankohtaisuus, kokemuksellisuus, yhteistyö ja tutkiva ote. Mediakasvatuksessa ajankohtaisuudella pyritään kasvattamaan oppilaiden motivaatiota. Motivaation lisääntymiseen päästään myös kokemuksellisuudella ja käytännön työskentelyllä sekä yhteistoiminnallisilla projekteilla. Olennainen on tutkiva ote mediaan. (Tuominen 1999, 40) Tutkivaa lähestymistapaa mediaan ja median analysointia pidetään yleensä tärkeänä mediakasvatuksessa, koska se motivoi opiskelemaan eri teemoja. Esimerkiksi omakohtaiset seurantapäiväkirjat ja yleisökyselyt ovat tällaisia työtapoja. (Tuominen 1999, 26; Kotilainen & Hankala 1999, 53-55)

Mediakasvatuksen työtavat ovat monipuolisia ja oppimateriaaliakin tulee koko ajan lisää. Kotilaisen mielestä kaikkein parasta oppimateriaalia on lasten kanssa itse tuotettu mediaesitys, jollainen luokkalehtikin on. Jokainen uusi mediaprojekti tuottaa uutta näkökulmaa lasten mediakulttuuriin ja siihen, miten projekti kannattaa seuraavalla kerralla toteuttaa. (Kotilainen 2002, 37)

Mustonenkin (2002, 57) pitää olennaisena osana mediakasvatusta itse tekemistä, koska hänen mukaansa mediataitoja voidaan oppia syvällisimmin luomalla itse mediasisältöjä, siis kirjoittamalla, kuvaamalla ja ohjaamalla omia julkaisuja, mainoksia, uutisia, draamaa ja verkkosivuja. Mustonen on huomannut, että kriittinen ote vahvistuu, kun rooli vaihtuu yleisöstä tekijäksi.

Kotilaisen (2000, 107) tutkimuksen mukaan opettajat arvostivat eniten mediakasva-

tuksessa vuorovaikutusta, yhteistyötä ja kokemuksellisuutta. Luento-opetus ei saanut kannatusta. Oman kokemukseni perusteella tietotekniikan, internetin, dataheittimen tai esitystaulun saaminen luokkaan takaa sen, että median monipuolinen opetus on mahdollista. Verkkoyhteyksillä voidaan korvata televisiota ja radioa ja omien tuotosten teko tietokoneilla on mahdollista lähes joka luokassa. Kotilaisen (1999) mielestä ihanteena voidaan pitää sellaista työtapaa, jossa eri viestimet ovat mukana opetuksen arjessa jatkuvasti ja tiedostetusti. Tällöin media opetuksen kohteena sisältyisi päivittäiseen työskentelyyn luokassa median avulla. (Kotilainen & Hankala 1999, 53)

Mielestäni tämä on parasta mediakasvatusta. Aiemmin jo todettiin, että media on osa yhteiskuntaa. Näin ollen media on otettava osaksi koulun arkea. Sanomalehti- viikot, teemapäivät ja animaatiokurssit ovat motivoivia ja mielenkiintoisia, mutta parhaiten mediataitoja opetetaan läpäisyaiheina eri oppiaineissa. Esimerkiksi viestintätekniisiä välineitä voidaan käyttää monessa oppiaineissa yläkoulussakin: liikuntatunteja voidaan videoida, kotiseutuhistoriasta voidaan tehdä animaatio, kotitaloudessa voidaan päivittää verkkoon reseptivihkoa, musiikin tunnilla voidaan tehdä musiikkivideo ja ympäristötiedon tunnilla voidaan tehdä kierrätykseen liittyvä ohjevihko. Burn ja Durran (2007) huomauttavat, että eri aineiden opetussuunnitelmat läpäisevä mediakasvatus "media across the curriculum" ei kuitenkaan saisi olla eri opetussuunnitelmia läpäisevää opetusteknologiaa "media technologies across the curriculum". (Burn & Durran 2007, 130)

Oman luokkani opetukseen sisällytin tässä tutkimuksessa mediatuotteiden kuten uutisten ja mainosten sekä internetsivujen ja elokuvien analysointia ja luokkalehden tekemistä. Oman mediapäiväkirjan tekeminen on yksi Kotilaisen (36, 2002) ehdottamista työmuodoista. Sen avulla eri mediaympäristöt tulevat tunnistetuiksi. Oma mediaelämäkertäkin voidaan tehdä. Siinä oppilaat pohtivat omaa median

käyttöään ja sen tulevaisuutta.

Median esitysten pohtivaa arviointia voi toteuttaa jo alemmilla luokilla. Oppilaiden kanssa voidaan seurata uutisia ja ennustaa niiden avulla seuraavan päivän uutisia ja tapahtumia. Mainokset ovat oivaa analyysimateriaalia.

Luokkalehti on perinteisin koululaisten mediatuote. Se antaa mahdollisuuksia eriyttää opetusta niin, että kaikki oppilaat voivat osallistua lehden tekoon omalla tavallaan ja omia taitojaan vastaavasti. Luokkalehden teko on kokonaisopetusta parhaimmillaan, koska lehden teemaksi voidaan valita esim. jokin historian tai luonnontiedon aihe. Samalla opitaan kirjoittamista, tekstinkäsittelyä, kuvankäsittelyä ja niin edelleen. Hankalaa (2011, 83) lainaten: ”Oppilaiden yhdessä toimittama verkkolehti, paperinen lehti tai seinälehti voi parhaimmillaan olla aidosti kouluyhteisölle tärkeä ja tekijöitään yhteisössään voimaannuttava toimintakanava. Sitä laadittaessa tutustutaan journalistiseen toimitusprosessiin, ja työ on valmistuttuaan esillä tutulla julkisuuden areenalla, jossa on mahdollisuus saada vertaispalautea.”

Luokkalehden teon lisäksi perinteinen mediakasvatuksen osa-alue on televisioon liittyvä opetus. Koulussa voidaan katsoa oppitunnin aiheeseen liittyvää televisio-ohjelmaa. Kotilainen (1999) esittää, että televisio-ohjelmia katseltaessa oppilaille esitetään pääkysymys, johon oppilaat etsivät vastauksia mediamateriaalista. Kysymys voi olla esim. millaisena ohjelma pyrkii tarjoamaan todellisuutta? Varsinkin isompien oppilaiden kanssa voidaan ottaa esille vaikka ohjelman tuotantoon liittyviä näkökulmia. (Kotilainen 1999, 59)

Elokvakasvatus liittyy koulussa usein kuvataiteen opetukseen, mutta se käy myös äidinkielen tunneille. Katsotusta elokuvasta tehdään oppilaiden kanssa elo-

kuva-analyysi, joka voi olla yhteiskunnallista, jolloin se keskittyy mediakritiikkiin. Se voi olla myös taiteellista tai esteettistä, joka puolestaan edustaa ilmaisukasvatuksen perinnettä. Tähän kuuluu mm. animaatioharjoitusten tekeminen. Elokuva-kerrontaa ja käsikirjoituksen tekemistä voidaan harjoitella jo 5.-6. luokilla. Elokuva-analyysien tekeminen johtaa parhaimmillaan siihen, että aletaan katsoa eri lajityyppien elokuvia.

Näränen (1999) esittelee elokuva-analyysin tekemistä: Analyysiharjoituksissa kohteet olisi hyvä valita opettajan mieltymysten sijaan oppilaiden omista kiinnostuksen kohteista. Analyysi eroaa kritiikistä siinä, että toisin kuin elokuva-arviossa analyysissä ei ole tarpeen kehua tai moittia elokuvan laatua, näyttelijöiden ulkonäköä tai karismaa. Sen sijaan analyysiin kuuluu tarkka havainnointi, yksityiskohtien ja tarinakokonaisuuden vuorovaikutuksen jäsentäminen esiin. (Näränen 1999, 96)

Elokuva- ja tv-kasvatuksessa pääpaino on mediatekstien tulkinnassa; kriittisen ja tietoisien ihmisten kasvattamisessa (Vuorisalo 2010, 90). Ongelma vain on, että tällaisessa yhdensuuntaisessa viestintäympäristössä sorrutaan helposti määrittelemään, minkä suhteen pitää olla kriittinen ja millä tavalla pitää olla tietoinen (Sihvonen 1988, 168).

Audiovisuaalisista viestimistä vanhin koulussa on radio. Kotilainen asettaa äänitteet ja kuuntelut yhtä tärkeiksi kuvien ja katsomisen kysymysten kanssa, kun kyse on alle kouluikäisten lasten kasvatuksesta. Oman kuunnelman teko auttaa erittelemään auditiivisia aineksia ja tukee keskittymistä. Medialukutaidon perustaa on yksittäisten ilmaisumuotojen erottelun taito. (Kotilainen 2002, 35) Kuunnelmien ja kuulokuvien tekeminen onnistuu pientenkin lasten kanssa ja on helppo toteuttaa tavallisella ääninauhurilla, joka on nykyisin sisäänrakennettuna jokaisessa tietokoneessa. Omassa opetuksessani olen tehnyt oppilaiden kanssa äänisatuja, joita on

soitettu koulun keskusradion kautta aamunavausten yhteydessä.

Uusimpana mediakasvatuksen kohteena ja välineenä on internet. Mustonen (2002) On koonnut teemoja, joita leikki- ja alkuopetusikäisten kanssa voisi pohtia mediaesityksen jälkeen. Keskustelun pohjana voi olla ohjelma, elokuva, artikkeli, mainos tai verkkosivu. Kysymyksiä voisivat olla: 1. Millainen media oli kysymyksessä? Oliko kysymyksessä painotuote vai sähköinen mediaesitys? Oliko se vuorovaikutteinen? Saatoitko itse vaikuttaa esitykseen tai sen katsomiseen? Mitä lajityyppiä mediaesitys edusti? 2. Taustarakenteiden tuntemus. Kuka oli tehnyt esityksen? Millaisia ihmisiä luulet heidän olevan? Minkä maalainen se oli? Milloin se oli tehty? Mistä ajasta se kertoi? Miksi mediaesitys oli tuotettu? 3. Kohderyhmä. Keille mediatuote oli suunnattu? Mistä sen voi päätellä? Keitä muita se saattaa kiinnostaa? Minkä ikäisille suosittelisit esitystä? 4. Sisältö. Mitä esityksessä tapahtui? Mistä se kertoi? Mitä esityksessä kerrottiin tai väitettiin? Millaisia viestejä henkilöt esittivät? Miltä sinusta tuntui esityksen koettuasi? Kuka esityksen hahmoista sinä olisit halunnut olla? Miksi? 5. Esitystapa. Millaista tehokeinoa esityksessä käytettiin? (Mustonen 2002, 66-67)

Internetin turvallisen käytön opettaminen on myös tärkeää. Viestintävirasto on koonnut Turvallisesti netissä materiaalia Tietoturvakoulu-verkkosivuille. Materiaalia voi käyttää peruskouluissa. Jokavuotista Tietoturvapäivää vietettiin muun muassa 8. helmikuuta 2011 ja 7. helmikuuta 2012.

Kupiainen (2002) neuvoo varhaiskasvatuksen mediakasvatukseen lähtökohdaksi ajan-kohtaista mediaailmiötä. Aihe voisi syntyä lasten omista leikeistä. Aihetta työstetään keräämällä lasten omia kokemuksia ja käsityksiä ja niitä tulee kunnioittaa ja muistaa, että kyse on identiteetin muodostumiseen liittyvistä tärkeistä panostuksista. Ryhmäkeskustelu olisi tässä sopiva työmuoto. (Kupiainen 2002, 75) Lapsilla ja nuorilla on oltava oike-

us kertoa omia tarinoita ja merkityksellistä itse itseään. Tässä on kyse mediataidosta. (Kupiainen 2002, 80)

Kun itse olen sisällyttänyt mediakasvatusta eri oppiaineisiin, lähtökohtana on usein ollut kriittinen suhtautuminen mediaan. Yhtenä tärkeänä sisältönä pidän sitä, että oppilaille opetetaan, millä eri tavoilla asioita ilmaistaan televisiossa verrattuna lehdistöön ja radioon. Sisältöä tarkastellaan ottaen samalla huomioon kulloisenkin viestintävälineen ominaisuudet. Parhaiten se onnistuu itse tekemällä. Televisioutiset säätiedotuksineen on mukavaa videoitavaa.

Ilmaisukasvatus on painottunut opetuksessani alaluokilla. Olemme tehneet oppilaiden kanssa näytelmiä, pienoisoopperoita ja musikaaleja. Käsikirjoitus on tehty yhteistyössä ja improvisoiden. Myös jonkin tarinan videointi on kuulunut opetukseen. Ilmaisua on tuettu myös kuvaamataidon ja musiikin tunneilla.

Mediakriittisyyteen olemme paneutuneet analysoimalla TV-ohjelmia ja elokuvia. 5-6 -luokkalaiset pystyvät jo hyvin löytämään vaikkapa klassikkoelokuvasta elokuvakerronnalle tyypillisiä piirteitä ja vaikka pureutumaan käsikirjoitukseen. Luokkalehtiä on tehty yleensä kolmannelta luokasta lähtien.

Aina silloin tällöin on koulussamme järjestetty viestintään tai ilmaisuun liittyviä teemapäiviä: elokuvaviikko, animaatiokerho, taidekerho tai taidekasvatusviikko. Nämä työmuodot ovat tulleet osaksi koulumme arkea ja läpäisevät opetuksellisesti useimmat oppiaineet.

3 ELOKUVA- JA TELEVISIOKASVATUKSEN TUTKIMISTA VUONNA 1992

Tein kasvatustieteen pro gradu -työni 1990-luvun alussa viestintäkasvatuksesta. Tuohon aikaan puhuttiin nimenomaan viestintäkasvatuksesta eikä mediakasvatuksesta. ”Elokuva- ja televisiokasvatuksen yhteys 6-luokkalaisten television katseluun” tarkasteli lasten television katselutottumuksia sekä sitä, kuinka he tulkitsevat ja analysoivat katsomiaan ohjelmia. Tutkimukseen osallistui oppilaita kuopiolaisesta Aseman koulusta, jossa oli meneillään viestintäkasvatukseen liittyvä opetuskokeilu. Vertailukouluna oli Viitasaaren Haapaniemen koulu. Molemmista kouluista tutkimukseen otettiin yksi kuudes luokka. (Leivonen & Räsänen 1992)

3.1 Lasten median käyttö ja mediaympäristö 1990-luvun alussa

Lähes 20 vuotta vanhasta pro gradu -tutkielmasta käy hyvin ilmi, kuinka erilainen lasten mediamaailma oli nykypäivään verrattuna. Huolta kannettiin lisääntyvästä television katselusta. (Leivonen & Räsänen 1992, 21-26)

Tutkimuksissa (Kasari 1991, 23) oli havaittu, että alle kymmenvuotiaat lapset viettivät television ääressä noin tunnin päivässä ja 10-vuotiaat yhteensä tunti 46 minuuttia. 10-14 -vuotiaat katsoivat televisiota enää keskimäärin 58 minuuttia päivässä. Videoiden katselun pelättiin tuolloin lisäävän lasten katseluaikaa, koska videot alkoivat yleistyä kotitalouksissa juuri 80-luvun alkupuolella. Videoiden katselu todettiin kuitenkin tutkimuksissa arkipäiväistyneeksi eikä sen todettu eroava muiden sähköisten viestimien käytöstä. (Videotoimikunta 1989, 26)

Videoiden ei lopulta todettu lisänneen television kokonaiskatseluaikaa (Kasari 1991, 23). Näin 20 vuoden kuluttua mieleeni tulee, että ehkä video oli se uusin sähköisen viestinnän väline, johon oitis ennakkoluulot alkoivat kohdistua. Nykyperpektiivistä katsoen video ei kuitenkaan ole lähelläkään sitä, mitä digitalisoitunut mediamaailma on tuonut tullessaan. Videokasetit ovat nykylasten silmissä lähes kivikautisia ja DVD-elokuvienkin aika saattaa olla pian ohi.

3.2. Mediakasvatuksen tila 1990-luvun alussa

Mikä oli mediakasvatuksen asema 20 vuotta sitten? 1990-luvulla puhuttiin viestintäkasvatuksesta ja joukkotiedotuskasvatuksesta enemmän kuin mediakasvatuksesta. *Viestintäkasvatusta* määritteli muun muassa Sihvonen (1989), joka erotti siinä kaksi suuntausta: kriittisen ja kokemuksellisen mediakasvatuksen. Kriittinen mediakasvatus harjaannutti lapsia havaitsemaan, kuinka heitä median keinoin manipuloidaan. Kokemuksellinen mediakasvatus piti paljon tärkeämpinä sellaisia kysymyksiä kuin miltä se tuntuu, ketkä manipuloivat ja miksi ihmiset haluavat tulla manipuloituiksi tai onko kyseessä ollenkaan manipulointi. (Sihvonen 1989, 148-149)

Viestintäkulttuuritoimikunta (1991) puolestaan korosti viestinnän yleissivistystä antavaa opetusta: perustietoa viestinnästä ja perustaitoja käyttää saatavilla olevia viestintävälineitä ja omaksua uusia. Tärkeänä pidettiin tietojen ja taitojen pitämistä ajan tasalla. (Viestintäkulttuuritoimikunta 1991, 26)

Viestintäkasvatus oli sisällytetty peruskoulun opetussuunnitelmaan historian, yhteiskuntaopin, äidinkielen, musiikin ja kuvaamataidon oppisisältöihin (Peruskoulun opetussuunnitelma 1986). 1990-luvulla viestintäkasvatuksen rinnalla puhuttiin

vielä myös *joukkotiedotuskasvatuksesta*. Joukkotiedotuskasvatus oli ollut vuoden 1970 Opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 1970).

Rydin (1984) yhdisti joukkotiedotuskasvatuksen televisioon, kun hän määritteli, että joukkotiedotuskasvatus on harjaannuttamista televisio-ohjelmien sisällön kriittiseen tarkasteluun ja näin lisää taitoa "lukea televisiota". Se saattaisi hänen mielestään johtaa ihmisten aktiivisempaan television katseluun sekä valitsemaan ohjelmansa ja käsittelemään ohjelmansa paremmin (Rydin 1984, 27). Vuorovaikutteisesta viestinnästäkin alettiin jo puhua. Siitä ei ollut vielä paljon tutkimusta, mutta Viestintäkulttuuritoimikunta totesi, että omatoimisen ja vuorovaikutteisen viestinnän edellytyksiä on vahvistettava myös opetuksen keinoin. (Viestintäkulttuuritoimikunta 1991, 12)

Joukkotiedotuskasvatuksen ja viestintäkasvatuksen lisäksi 1990-luvun alussa puhuttiin televisio-kasvatuksesta ja elokuvakasvatuksesta. *Televisiokasvatus* on osa joukkotiedotuskasvatusta ja merkitsee Härkösen (1985) mukaan television kaikkivoipaisuuden kyseenalaistamista ja sen tarkoituksena on oppia yhdessä tekemään televisiolle kysymyksiä ja etsiä niihin vastauksia (Härkönen 1985, 73). Tuolloin *elokuvakasvatuksesta* oli puhunut muun muassa Sihvonen (1989), jonka mielestä elokuvakasvatuksen tulisi auttaa lapsia muodostamaan omaa maailmankuvaansa, ymmärtämään erilaisuutta ja ilmaisemaan tunteitaan (Sihvonen 1989, 114).

Koska pro gradu -tutkielmani käsitteli viestintäkasvatuskokeilua, jossa lapsille opetettiin kuvaan liittyvää viestintää, valitsin työn nimeksi "Elokuva- ja televisio-kasvatuksen yhteys 6-luokkalaisten televisionkatseluun".

3.3 Viestintäkasvatuksen toteutuminen 1990-luvun alussa

Mediakasvatuksen toteutuminen oli pari vuosikymmentä sitten yksittäisten opettajien kiinnostuksen varassa. Eri puolilla maata oli ollut vaihtelevan sisältöisiä kokeiluja, joista Viestintäkulttuuritoimikunta (1991) esittelee esimerkkinä Hyvinkään Hakalan koulun viestintäkasvatuskokeilun (Viestintäkulttuuritoimikunta 1991, 19).

Tuolloinkin viestintäkasvatusta rajoitti pätevien opettajien puute. Viestintäkulttuuritoimikunta oli kiinnittänyt asiaan huomiota ja suositteli jatkamaan Kouluhallituksen järjestämää opettajien täydennyskoulutusta kiinnittämään viestintäkasvatukseen huomiota lastentarhanopettajien, peruskoulun luokanopettajien ja ammattillisten oppilaitosten opettajien koulutuksessa (Viestintäkulttuuritoimikunta 1991, 28-29). Opettajien koulutuksen puute tai vähäisyys on tullut ongelmana esiin myös myöhemmissä tutkimuksissa 1990-luvun lopulla ja 2000-luvun alussa (Kotilainen 2000, 97, 126; ks. myös Kotilainen et al. 2005).

Sanomalehden käyttö kouluopetuksessa oli alkanut 1960-luvulla. Sanomalehtien liiton ja opettajien yhteistyö oli jo vakiintunutta. Kouluissa käytettiin sanomalehteä oppimateriaalina ja koulujen omia lehtiä tehtiin. (Viestintäkulttuuritoimikunta 1991,19)

1990-luvulla katsottiin Ylen Koulutelevision ohjelmia ja kuunneltiin vielä Kouluradiota. Paikallisradioiden ja koulujen välille oli virinnyt yhteistyötä. Televisio-ohjelmia katsottiin useimmiten nauhoitettuna. Oppilaiden omaa tekemistä kannustettiin järjestämällä kilpailuja oppilaiden omista videoelokuvista. Yläasteikäisille oli tehty viestintäkasvatusohjelmiakin. (Viestintäkulttuuritoimikunta 1991, 20)

Mediakasvattajat eivät vielä tuohon aikaan miettineet internetin uhkia tai mahdol-

lisuuksia. Tietokoneet olivat vasta tulossa kouluihin. 80-luvulla peruskoulun yläasteella ja lukiossa sai valita valinnaiseksi aineeksi automaattisen tietojenkäsittelyn. Tavoitteena jo tuolloin oli sisällyttää tietokoneen käyttö eri oppiaineiden opetukseen ja opiskeluun ja laajentaa opetusta myös peruskoulun ala-asteelle. Ala-asteelle ei kuitenkaan kaavailtu tietotekniikasta erillistä oppiainetta, vaan tarkoituksena oli totuttaa lapset tietokoneen käyttöön ja lisätä heidän valmiuttaan käyttää tietokonetta viestintävälineenä. (Viestintäkulttuuritoimikunta 1991, 21)

Jo tuolloin viestintäkasvatuksen kenttään kuuluivat viestintäleirit ja videopajat. Viestintäkasvatusseura oli järjestänyt perustamisensa jälkeen vuodesta 1987 lähtien kuusi viikon mittaista viestintäleiriä vuoteen 1990 mennessä. Kullakin leirillä oli ollut noin 150 lasta. Myös lasten vanhempia, opettajia ja viestintäalan asiantuntijoita oli ollut mukana. Myös muutama leirikoulu oli järjestetty. (Viestintäkulttuuritoimikunta 1991, 21)

Vuonna 1989 kaupungeissa toimi 16 videopajaa ja maaseudulla saman verran. 90 paikkakunnalla oli aikomuksena videopajatoiminnan aloittaminen. Videopajat tarjosivat harrastus- ja opiskelumahdollisuuksia antamalla käyttöön videotekniikkaa sekä tarjoamalla opetusta ja opastusta. Aseman koulu Kuopiosta teki yhteistyötä kuopiolaisen videopajan kanssa siten, että oppilaat toimittivat televisio-ohjelmaa, joka lähetettiin paikallisessa kaapeliverkossa. (Viestintäkulttuuritoimikunta 1991, 24).

3.4 Tehostetun mediakasvatuksen vaikutuksista

Pro gradu tutkielmani ”Elokuva- ja televisiokasvatuksen yhteys 6. -luokkalaisten televisionkatseluun” pyrki tutkimusongelmiensa mukaan selvittämään onko te-

hostetulla elokuva- ja televisiokasvatuksella yhteyttä television katseluun ja analysoivatko tehostettua elokuva- ja televisiokasvatusta saaneet oppilaat televisio-ohjelmia eri tavalla kuin normaalia opetusta saaneet oppilaat (Leivonen & Räsänen 1992). Oppilaat olivat pitäneet viikon ajan katselupäiväkirjaa ja niiden perusteella viestintäkasvatuskokeiluun osallistuneet oppilaat katsoivat uutisia enemmän kuin vertailukoulun oppilaat mutta viihdeohjelmia ja elokuvia selvästi vähemmän. Eniten oppilaat katsoivat kuitenkin televisiosarjoja, yli kolme tuntia viikossa. Televisiota katsottiin tehostettua viestintäkasvatusta saaneiden oppilaiden ryhmässä 8 tuntia 52 minuuttia ja vertailuryhmässä 10 tuntia 18 minuuttia. (Leivonen & Räsänen 1992, 57-68) Aseman koulun tekemät omat uutiset ovat saattaneet vaikuttaa oppilaiden katselutottumuksiin ja voi olla, että he myös valikoivat katsomiaan ohjelmia enemmän.

Toisena tutkimusongelmana oli, analysoivatko tehostettua elokuva- ja televisiokasvatusta saaneet oppilaat televisio-ohjelmia eri tavalla kuin normaalia opetusta saaneet oppilaat. Oppilaat olivat vastanneet kysymyksiin, joita heille esitettiin tv-sarjan katsomisen jälkeen. Tutkimuksen tulos oli mielenkiintoinen, sillä vaikka yksittäisissä vastauksissa oli vain vähän eroavaisuuksia sisältönsä puolesta, niin lopulta havaittiin, että vertailuryhmän oppilaat vastasivat kysymyksiin monipuolisemmin ja täydellisemmällä virkkeillä. Saattoi olla, että he ottivat tutkimuksen vakavammin tai sitten he olivat vain katsoneet näitä ohjelmia sen verran enemmän, että vastaaminen oli helpompaa. (Leivonen & Räsänen 1992, 80)

Tutkimuksen tuloksista voi päätellä, että mediakasvatuksella oli vaikutusta. Se teki oppilaista valikoivampia televisionkatselijoita. Se vähensi television katseluun käytettyä kokonaisu aikaa, mutta lisäsi uutis- ja ajankohtaisohjelmien katselua.

4 LASTEN JA NUORTEN MEDIAN KÄYTTÖ 2000-LUVUN ALUSSA

Lasten television katseluun käyttämä aika ei ole paljon lisääntynyt lähes kahdessa-kymmenessä vuodessa. Finnpanelin mukaan 10-24 -vuotiaat katsoivat päivittäin televisiota 1t 31 minuuttia. Katsotuimpia ohjelmia olivat Itsenäisyyspäivän vastaanotto, Turku julistaa joulurauhan, Kruununprinsessa Victorian häät, jääkiekon, jalkapallon ja mäkihypyn MM-kilpailut sekä yleisurheilun EM-kilpailut ja Vancouverin olympialaiset, Miss Suomi -kisat, Tanssii tähtien kanssa, Salatut elämät, Taivaan tulet, Kadonneen jäljillä, X-factor sekä MTV3:n ja YLE:n uutiset. (Finnpanel 2011)

4.1 Media lasten elämässä tutkimusten valossa

Hyvän kuvan lasten mediankäytöstä nykyisin antaa lasten mediabarometri vuodelta 2010. Se kertoo 0-8 -vuotiaiden mediankäytöstä Suomessa. Suonisen (2011) tutkimus ”Lasten mediankäytöt vanhempien kertomana” osoittaa, että lapset elävät median maailmassa jo pienestä pitäen. Kaikista tutkimukseen osallistuneista 0-8 -vuotiaista lapsista 85 prosenttia katseli televisiota tai kuvatallenteita. Alle yksivuotiaista lapsistakin neljännes katseli ja yli kaksivuotiaista jo 90 prosenttia.

Kupiaisen (2002) mielestä voidaan puhua jo suoranaisesta medialapsuudesta. Media on kietoutunut lapsen elämään jo alle kouluikäisenä. Kyse ei ole pelkästään televisio-ohjelmien katsomisesta, vaan television ja elokuvien oheistuotteet ovat osa lasten elämää. Muumit, Rasmus Nalle, Barbie, Pokémon, Nalle Puh, Aku Ankka ynnä muut löytyivät Kupiaisen tekemän tutkimuksen vanhempien vastauksista. (Kupiainen 2002, 72)

Lapset leikkivät paljon medialeikkejä. Niissä tärkeitä ovat mediahahmot, sarjakuvat ja TV-ohjelmat. Jo pienetkin lapset puhuvat mediahahmoista. Pojille tärkeitä ovat taisteluleikit , prätkähiiret ja Bioniclet, tytöille barbit. (Noppiari, Uusitalo, Kuparinen & Luostarinen 2008, 58-59)

Suonisen (2011) mukaan suosituimpia olivat lasten makasiiniohjelmat, joita katseli viikoittain 80 prosenttia televisiota katsovista lapsista. Animaatiot olivat myös suosittuja, niitä katsoi 56 prosenttia viikoittain. Luonto- ja eläinohjelmia katsoi kolmasosa, uutis- ja ajankohtaisohjelmia neljäsosa ja saippuasarjoja viidesosa televisiota katsovista lapsista. Jännitys-, toiminta-, poliisielokuvia tai -sarjoja tai draamaa katsoi vain kaksi prosenttia eikä kauhuohjelmia katsonut kukaan. (Suoninen 2011, 17)

Tämä tutkimukseni liittyy 8-vuotiaiden median käyttöön. Edellä mainitun mediabarometrin mukaan 7-8 -vuotiaista televisionkatsojista kaksi kolmasosaa katsoi viikoittain lasten makasiiniohjelmia. Animaatioita katsoi kolme neljäsosaa, luonto- ja tiedeohjelmia 37 prosenttia, komedioita 33 prosenttia, urheiluohjelmia 30 prosenttia ja uutis- ja ajankohtaisohjelmia 29 prosenttia. Saippuaoopperoitakin katsoi 23 prosenttia, tosi TV- ohjelmia 20 prosenttia, lasten näyteltyjä elokuvia ja sarjoja 16 prosenttia ja asiaohjelmia ja dokumentteja 14 prosenttia televisiota katsovista lapsista. (Suoninen 2011, 20)

Internetiä käytti 1-8 -vuotiaista 84 prosenttia ainakin joskus ja kaksi kolmasosaa vähintään kerran viikossa. Pelit ovat suosituin internetin sisältö, sillä 88 prosenttia kaikista netin käyttäjistä pelaa pelejä. Suosittuja olivat myös lasten ohjelmien verkkosivut, joita käytti 84 prosenttia kaikista netin käyttäjistä ja kolmasosa vieraili niillä viikoittain. Muilla nettisivuilla vieraili neljäsosa viikoittain. Televisio-ohjelmia

katseli joskus 62 prosenttia netin käyttäjistä ja viidesosa katseli ohjelmia viikoittain. (Suoninen 2011, 25-26)

Toisen tutkimuksen mukaan päivittäin internetissä käyttää aikaansa puolet 11-12 -vuotiaista, mutta jo yli 70 prosenttia 15-vuotiaista. 16-vuotiaista internettiä päivittäin tai usean kerran viikossa käyttää jo yli 90 prosenttia. (Nurmela 2008, 16)

Suosituin internetsivusto oli Pikku Kakkonen. Myös You Tube ja Yle Areena olivat katsottuja. Vanhemmat mainitsivat lastensa pelisivustoiksi seuraavia: 1001pelit.com, pelikone.fi, papunet.net ja miniclip.com. Pojilla erottui suosituissa sivuissa lego.com, tytöillä taas panfu.fi, littlestpetshop.com ja gosupermodel.com. Pääosin yksin internettiä käytti 31 prosenttia 7-8 -vuotiaista internetin käyttäjistä. (Suoninen 2011, 27-28)

Pelaaminen on suosittua lasten keskuudessa, sillä vähintään kerran viikossa pelejä pelasi (internet, pelikonsoli jne.) peräti kolme neljäsosaa 7-8 -vuotiaista. Valtaosa kuusivuotiaista tytöistäkin pelaa ainakin joskus pelejä. Säännöllisesti päivittäin tai viikoittain pelaavien osuus pojista oli kuitenkin huomattavasti suurempi kuin tytöillä. (Suoninen 2011, 30)

Lapset kasvavat aikuisiksi pitkästi digitalisoituneessa ympäristössä. Mediakasvatus tulee vuosi vuodelta ajankohtaisemmaksi. Laitinen (2005) huomauttaa, että haastetta kouluopetuksen kehittämiseksi mediakasvatuksen alalla on. Lasten ja nuorten mediaympäristö on kehittymässä koko ajan tavalla, joka vaikuttaa entistä voimakkaammin lasten ajatteluun ja heidän todellisuuden hahmottamistapaansa ja tunne-elämänsä kehittymiseen. (ks. Lahikainen, Hietala, Inkinen & Kangassalo 2005, 209)

Samasta digitaalisesta nuoruudesta puhuvat myös Noppari, Uusitalo, Kuparinen ja Luostarinen. He ovat havainneet, että kirjat ovat säilyttäneet asemansa lasten keskuudessa ja sadut ovat muodostuneet traditioksi. Sanomalehteäkin luetaan, mutta kiinnostus suuntautuu jo sosiaaliseen mediaan. Lapsilla on niin sanottu digitaalinen nuoruus, jota median simultaanikäyttö tai monitoimisuus määrittää yhä enemmän. Lukeminen on silmäilyä ja selailua. Median kaupallisuus ja viihdekeskeisyys alkavat olla nuorille tärkeitä näkökulmia. 14-vuotias ei enää pidä Yleisradion ohjelmista. (Noppari et al. 2008, 39-115)

Lapset elävät täysin erilaisessa mediamaailmassa kuin 1990-luvulla. Nykypäivän lapsia on nimitetty *milleniaali*-sukupolveksi, kuten Herkman (2010) sekä Howe ja Strauss (2000) nimittävät. Tällä tarkoitetaan, että lapset ja nuoret ovat syntyneet teknologisoituneeseen maailmaan, heille kännykät ja kotitietokoneet ovat aina olleet olemassa. Milleniaalit ovat siis kasvaneet sisälle digitalisoituneeseen mediamaailmaan, jossa luontevasti haetaan tietoa internetistä ja osallistutaan sisältöjen tekemiseen. Mediakulutuksen kokonaisajankäyttö on pysynyt suhteellisen samana 2000-luvulla. Millenniaaleilla internetin käyttö ja pelaaminen vievät suurimman osan mediankäytön kokonaisajasta. (Ks. Kangas, Lundvall & Sintonen 2008, 6)

Isoin muutos 90-luvun lapsiin verrattuna lieneekin internetin tulo lasten elämään. Mustosen (2005) mielestä tällä on merkitystä myös lasten sosiaalisille suhteille, sillä verkkoviestintä avaa uusia mahdollisuuksia verkottua, saada uusia ystäviä ja luoda ryhmäjäsenyyksiä. (Mustonen 2005, 138)

Tutkimusten mukaan netti on nuorille tapaamispaikka koulun jälkeen. Tytöt ovat kiinnostuneita Irc-gallerian tapaisista keskustelupaikoista, joissa julkaistaan omia kuvia. Kuvan julkaisulle netissä on aika matala kynnyks. Nuorten netinkäytössä

sähköposti on jo vanhanaikaista, pikaviestimet, messengerit ovat suosittuja. Lapset kuitenkin itse kokevat olevansa taitavia netin käyttäjiä ja välttävänsä netin vaarat. (Noppari et al. 2008, 103)

4.2. Koulu muuttuvassa mediaympäristössä

Onko koulu pysynyt kehityksessä mukana ja otetaanko koulussa huomioon lasten median täyttämä arki? David Buckingham (2003) huomauttaa, että mediasta on jo tullut eräänlainen epävirallinen koulu, jota nuoret mieluummin ja sitoutuneemmin seuraavat kuin virallista pakollista koulua. (Buckingham 2003, 190)

Internetin mahdollistamasta *sosiaalisesta mediasta* on kirjoittanut Vuorisalo (2010), joka puhuu sosiaalisen median puolesta oppimisympäristönä. Opettaminen on viestintää ja sosiaalinen media tarjoaa opettamiselle työkaluja ja menetelmiä, joilla viestintä on entistä vuorovaikutteisempaa. Vuorisalon mielestä mediakasvatuksen ytimessä on internetin mahdollistama sosiaalinen media. Sosiaalinen media yhdistää perinteisen mediakasvatuksen ja tietoyhteiskuntataidot uudeksi opetus- ja oppimiskulttuuriksi. Vuorisalo heittääkin tässä aikamoisen haasteen koululle ja opettajille. Hänen mukaansa sosiaalisen median omaksumisen myötä opettajasta tulee oppimiseen innostaja ja osallistaja, joka vahvistaa sopivasti omatoimisuutta ja yhteisöllisyyttä. (Vuorisalo 2010, 88-89)

Vuorisalo muistuttaa, että tieto- ja viestintätekniiikan arkipäiväistyminen muuttavat perinteistä luokkaopetusta ja opettajasuhdetta etäopetuksen suuntaan. Tähän työkaluksi sopisi mediakasvatus, joka läpäisee kaikki oppiaineet, kuten luvuissa 2.3.1 ja 2.3.4 kuvailtiin. Vuorisalo kannattaa sosiaalista mediaa mediakasvatuksen oppimisympäristöksi. Sen avulla tiedon tuottaminen ja jakaminen on kätevämpää

kuin ennen ja oppimisesta tulee oppilaskeskeisempää. (Vuorisalo 2010, 94)

Luvussa 2.5 jo todettiin, että media-aineistojen tekeminen on mediakasvatuksen tärkeimpiä menetelmiä. Vuorisalo (2010, 94-96) esittää työtavaksi helpoilla sisällöntuotantotyökaluilla ryhmätöinä tehtäviä julkaisuja. Yhdessä asetetut sisältötavoitteet ja aikarajat olisivat tiimityötä parhaimmillaan. Lähteiden käyttö opettaisi käytännönläheisesti myös lähdekritiikin merkityksen. Tällä työtavalla mahdollistuu uudenlainen sosiaalisuus, kun työ on nähtävissä verkossa. Näin astutaan samalla koululuokasta ulos. Sosiaalinen media muuttaa eniten juuri median jakelua, mikä on suuri muutos.

Median ottamista oppimisympäristöksi puoltaa myös Mustonen, jonka mielestä mediaa ja tietoverkkoa voitaisiin käyttää paljon nykyistä enemmän koulujen oppimisympäristönä. Haasteeksi nousevat mediataidot ja tiedon tulkintataidot, jotta nuori pystyisi seulomaan informaatiotulvasta tarvitsemaansa aineistoa ja arvioimaan kriittisesti sisältöjen arvoja ja luotettavuutta. (Mustonen 2005, 136)

Tämä näkökulma mediaan on otettava vakavasti viimeistään lähitulevaisuudessa. Sähköiset oppimateriaalit ovat raivanneet tilaa perinteisiltä oppikirjoilta ja yhä useampi oppitunti käytetään niiden parissa. Netin oppimisympäristöjä kehitellään vauhdilla. Monilla kouluilla on jo käytössä esim. Wsoy:n Opit.

Kuten todettiin, lapset kasvavat aikuisiksi pitkälle digitalisoituneessa ympäristössä. Tämän haasteen tuo esille myös Laitinen, jonka mukaan kouluopetuksen kehittäminen nykyaikaisemmaksi ja mediakasvatuksen asema tulevat yhä tärkeämmäksi. (ks. Lahikainen et al.2005, 209)

Koulun pitäisi ohjata lapsia selviytymään mediakulttuurissa. Toivottavasti opetus

saadaan nykyaikaiselle tasolle. Vielä vuonna 2003 Suoranta kritisoi koulua sanoen, että koulu itsepintaisesti pitää kiinni vanhoista kaavoihin kangistuneista toimintatavoistaan. Vanhentuneet opetuskäytänteet eivät opeta lapsia käsittelemään tietoa vaan pelkästään ottamaan sitä vastaa ja opettelemaan ulkoa.

Suoranta (2003) kysyy, millaisia tietoja ja taitoja koulun pitäisi opettaa? Vastaukseksi hän esittää, että perinteisten koulussa harjoiteltavien kädentaitojen lisäksi keskeisiksi taidoiksi muodostuvat mediakulttuuriset taidot: erilaisten audiovisuaalisten aineistojen lukutaito, mutta myös näiden aineistojen tuottaminen ja luominen erilaisin teknologisin välinein. (Suoranta 2003, 13)

Suoranta tuo esille myös nuorten huonon kouluviihtyvyyden: ” Koulun keskeisin ongelma on, että sen tarjoamat opetukset eivät enää innosta opiskelijoita opiskelemaan. --- Koulu ei kohtaa lasten ja nuorten maailmaa saati, että se jotenkin mielekkäästi avartaisi kulttuuristen merkitysten maailmaa.” (Suoranta 2003, 56)

Nuorten ja koulun maailmat tuntuvatkin olevan erillään toisistaan. Tutkitusti kaikki eivät viihdy koulussa tai koe opiskelua mielekkäänä. Kauko Laine (2000) väittää, että koulu on ajastaan jälkeen jäänyt instituutio, joka toimii lähinnä yhteiskunnallisissa portinvartija- ja valikointitehtävissä. Koulu on suorituspainotteinen ja vaarana on, että tällaisesta koulusta valmistuu yksilöitä, jotka toimivat ulkoisten tekijöiden, esimerkiksi todistusnumeroiden, ohjaamina. (Laine 2000, 22, 68, 75, 158-159) Koulunhan pitäisi nykykäsityksen mukaan kasvattaa itsenäisesti ajattelevia ja yritteliäitä kansalaisia (Opetushallitus 2004).

Samantapaisesta tilanteesta puhuu Herkman (2006), joka puhuu koulun paradokista. Hän huomauttaa, että koulutuksessa on kahdensuuntaisia tavoitteita: sen pitäisi sosiaalistaa nuoria yhteiskuntaan, mutta toisaalta sen tulisi pystyä tuke-

maan nuorten itsenäistä kasvua yksilöiksi, jotka ovat valmiita kohtaamaan muutoksia (Herkman 2006, 68). Ljunggren (1996) ehdottaa, että jotta koulu ja opetus tukisivat oppilaiden kasvua myös kulttuurin muutoksiin, tulisi opetus pohjautua vapaalle, ei loppuun saakka lukkoon lyödylle keskustelulle, jossa oppilaiden omat erilliset mielipiteet voisivat rakentua yhteiseksi julkiseksi mielipiteeksi (Ljunggren 1996, 258).

Hankala (2011) toteaa väitöskirjassaan, että koulutukseen ja opettajiin kohdistuu melkoisia vaatimuksia. Vaikka koulun ja opetuksen kehittyminen riippuvat opettajien ajattelu- ja toimintatapojen muutoksesta, se ei onnistu ilman ulkopuolista sisällöllistä ja rakenteellista tukea, jota pitäisi saada rehtorilta, kunnalta ja valtakunnalliselta koulutuspolitiikalta. Hankala lisää, että koulun muutokset ovat hitaita. Hyvä esimerkki siitä on mediakasvatuksen asema. Sitä on jo 40 vuotta vaadittu kiireellisenä kouluihin ja opettajien koulutukseen. (Hankala 2011, 37)

Mediakasvatuksen ottamista luontevaksi osaksi kouluopetusta saattaa häiritä liika kankeus, kuten Kupiainen, Sintonen ja Suoranta (2007, 15) toteavat väittämällä, että mediakasvatus käsitetään yhtä vakavasti kuin aikoinaan kansan valistaminen. Heidän mukaansa koulujen mediakasvatus on painottunut opettajien maun ja mediakokemuksen varaan ja sulkenut pois nuorison makua. Mediakasvatus olisi kuitenkin oiva keino lähentää oppilaiden ja koulun ajatusmaailmoja.

Mari Hankala (2011, 54) kiteyttää sanomalehden ja koulun samankaltaisuutta näin:

”Koulun ja sanomalehden kovin samansuuntaiset ongelmat voidaan vielä tiivistää ja vähän kärjistääkin seuraavasti: Uudenlaisessa mediakulttuurissa molemmat ovat ajastaan jäljessä. Koulun ongelmina ovat vanhanaikainen rakenne, muutoksessa mukana pysymättömät opettajat ja tottelemattomat oppilaat. Vastaavasti sanomalehden ongelmina ovat vanhakantainen rakenne, muutoksessa mukana pysymättömät toi-

mittajat ja tottelemattomat lukijat. Eroakin löytyy, sillä koulua ei ole juuri moitittu liiallisesta viihteellistymisestä. Kriitikistä ja ongelmista huolimatta molemmat instituutiot ovat vielä hyvissä voimissa, vaikka kehitettävää paljon onkin.”

5 MEDIAKASVATUSTA VUONNA 2011

5.1 Oppimateriaalien monimediaalisuus

Ajanmukainen mediakasvatus vaatii onnistuakseen myös hyviä oppimateriaaleja. Niitä oli hyvin saatavissa myös tätä tutkimusta varten.

Suomessa mediakasvatuksen kentällä on useita toimijoita. Sinko (2007) toteaa, että muun muassa oppilaitosten, nuorisotyön, varhaiskasvatuksen, kirjastojen ja median lisäksi Suomessa on vahva kansalais- ja etujärjestöjen kenttä, joka toteuttaa mediakasvatusta. Tällaisia ovat Sanomalehtien Liitto, Aikakauslehtien Liitto, Kuvataideopettajien liitto, Äidinkielen opettajien liitto, Mannerheimin lastensuojeluliitto, Pelastakaa Lapset ry, Mediakasvatuskeskus Metka, Koulukino, alueelliset elokuva- ja mediakeskukset, Taikalamppuverkosto, Viestintäkasvatuksen seura, Kirjastoseura, Yleisradio ja monet muut toimijat. Viimeisimpänä vuonna 2005 perustettu kansallinen Mediakasvatusseura on toiminnallaan edistänyt näiden toimijoiden ja alan tutkijoiden yhteistyötä. Näin kattava toimijayhteistyö ja heidän toteuttamansa mediakasvatushankkeet ovat merkittäviä myös kansainvälisesti. (Sinko, Väyrynen & Kaihari-Salminen 2007, 13)

Mediakasvatusseura ry on valtakunnallinen yhdistys, joka on perustettu edistämään mediakasvatuksen monitieteistä tutkimusta ja käytäntöjä Suomessa. Seura määrittelee tehtävikseen tiedottamisen, tapahtumien järjestämisen, julkaisutoiminnan, tutkimus- ja kehittämishankkeet, aloitteet mediakasvatuksen edistämiseksi ja alan toimijoiden yhteyksien kehittämisen. Mediakasvatusseuran verkkosivuilla on kattava linkkilista ja materiaalihaku kaikesta mediakasvatukseen liittyvästä verkossa olevasta materiaalista.

Sanomalehtien liitto lienee perinteikkään taho, joka on tehnyt kouluille oppimateriaalia. Sanomalehtien liiton "Sanomalehti opetuksessa" -aineisto sisältää oppimateriaalia vuosittaisen Sanomalehtiviikon käsittelemiseen kouluissa. Sanomalehtien liitto on organisoinut Koulujen sanomalehtiviikon jo vuodesta 1995 säännöllisesti. Sanomalehtiviikko järjestettiin jo 1970- ja 1980-luvuilla satunnaisesti. Maksuttomia tehtäviä on nykyisin myös internetissä. Uusimpina ovat "Kaukoputki löytää uutiset" -tehtävät, joissa toimittaja Simo Siipi opastaa alakoululaisia lehtien pariin. Tehtäväpaketti on Aamulehden tuottama.

Sanomalehtien liiton sivuilla on opetusmateriaalina uusinta tietoa sanomalehden ympäristövaikutuksista ja hiilijalanjäljestä VTT:n mukaan. Tehtäviä on myös aiheesta "sanomalehti ja YK:n lapsen oikeuksien sopimus". Ilkan ja Pohjalaisen koululinkki Sarianne Keltto on koonnut yhteenvedon useista Sanomalehtien Liiton julkaisujen tehtävähdotuksista sekä lehtien omista Sanomalehtiopetuksen tehtävistä otsikolla SanomalehtiOPS. Linkkejä on myös materiaaleihin: Tutkimusmatkoja sanomalehtien sähköisiin arkistoihin, tehtäviä lukion taloustiedon kurssia varten, Juttutuulella (7.-9. luokat) ja lehtikurssi, joka soveltuu toiselle asteelle.

Helsingin Sanomilla on verkossa omaa oppimateriaalia mediakasvatukseen. Pernaali on sivusto, jossa on tehtäviä sanomalehden kanssa ja jota voivat sekä opettajat että oppilaat käyttää. Osa tehtävistä sopii kaikkien lehtien kanssa tehtäviksi ja osa on suunniteltu tehtäviksi Helsingin Sanomia lähteenä käyttäen, kuten väestön kasvua käsittelevät tehtävät otsikolla "Maapallo koetuksella, väestö kasvaa."

Aikakausmedia (entinen Aikakauslehtien liitto) järjestää vuosittain Aikakauslehtiviikon, jonka yhteydessä halukkaille kouluille jaetaan aikakauslehtipaketti. Myös Aikakausmedia on julkaissut verkko-oppimateriaalia mediakasvatukseen. Verk-

kosivuilla on artikkelipankki ja tehtävävinkkejä. Koululehtikone on verkossa toimiva, ilmainen sovellus, jolla koulut ja luokat voivat tehdä opettajan johdolla ryhmätyönä oman aikakauslehden. Kansikuvaohjelmalla voi tehdä aikakauslehdille kansia.

Yleisradion Koulu-TV on vuosien myötä muuttanut muotoaan. Opettaja.tv tarjoaa oppimateriaalia verkossa eri oppiaineisiin ja myös mediakasvatukseen. Ylen sivuilta löytyvät myös: Mediakompassi 0-3. -luokkalaisille, Mediakompassin kuvakoulu 4.-6. -luokkalaisille ja Mediakompassin viestikartta 7.-9. -luokkalaisille, jotka ovat viisiosaisia sarjoja, joissa opetetaan mm. mediatajua. "Mun uutiset" on YLE:n A-tuubissa oleva sivusto, jossa julkaistaan nuorten omia uutisia. "Markun lyhärikoulu" neuvoo omien lyhytvideoiden tekoon.

Pelastakaa Lapset ry on tehnyt nettiturvallisuus- ja mediakasvatustyötä, jonka lähtökohtana on lasten aseman ja oikeuksien turvaaminen ja edistäminen internetin ja muun median mahdollisuuksien ja erityisten haasteiden suhteen. Järjestön internetsivuilla on tietoa nettiturvallisuudesta ja Hiiripiiri, joka on Pelastakaa lapset ry:n oppimateriaali mediataitojen opettelemiseen. Hiiripiirin materiaalia käytettiin myös tämän tutkimuksen opetuksessa.

Tähän tutkimukseen liittyvän vanhempainillan aineistoa saatiin Mannerheimin lastensuojeluliiton materiaaleista. Mannerheimin lastensuojeluliitto on tehnyt laajasti mediakasvatusta tukevaa materiaalia, jonka voi löytää myös heidän verkkosivuiltaan. Vanhempainnetti tarjoaa vanhemmille tukea arjen tilanteisiin ja myös mediaan liittyvää tietoa. Kouluille ja muille kasvattajille on runsaasti tietopaketteja mediakasvatuksesta. Liitolta voi tilata asiantuntijan pitämään vanhempainiltaa, kouluttamaan opettajia tai pitämään oppitunteja koululaisille mediasta ja turvallisuudesta netin käytöstä. Materiaalia on myös nettikiusaamisesta ja digitaalisista peleis-

tä. Lisäksi sivuilla on materiaalia mediakerhon järjestämiseen koululla.

Mediakasvatuskeskus Metka (entinen Elokuva- ja televisiokasvatuksen keskus, ETKK) tarjoaa tukea ja oppimateriaalia mediakasvatustyöhön. Metka järjestää liikkuvaan kuvaan liittyvää koulutusta aikuisille ja työpajoja lapsille.

Koulukino on internetissä oleva Koulukinoyhdistys ry:n oppimateriaalisivusto. Koulukinoyhdistys ry kertoo tavoitteekseen sen, että mahdollisimman moni koululainen näkisi elokuvan koulupäivän aikana oikeassa elokuvateatterissa ja saisi käsitellä näkemäänsä jälkikäteen. Koulukinon sivuilta löytää esittelyjä lapsille sopivista elokuvista sekä elokuvaan liittyvää opetusmateriaalia.

Suomessa toimii tällä hetkellä kymmenen alueellista elokuvakeskusta, jotka toimivat yhteistyössä Metkan ja Koulukinon kanssa järjestäen koulutusta opettajille sekä mediapajoja ja elokuvaesityksiä oppilaille. Viestintäkasvatusseura järjestää kesäisin viestintäleirejä, joissa lapset pääsevät itse tekemään mediaesityksiä. Leiritoimintaa järjestävät myös alueelliset elokuvakasvatuskeskukset.

Verkossa oleva Median maailma -oppimateriaali on tarkoitettu lukiolaisten suoritettavaksi opiskelupaketiksi. Mukana on opettajille suunnatut ohjeet sekä linkkejä median eri osa-alueiden tutustumiselle. Kurssin tavoitteena on tutustuttaa opiskelija mediaympäristöönsä ja joukkoviestimien kehitykseen ja sen voi liittää median lukiodiplomin suorittamiseen. Opiskeltavana on viisi osiota, joista suoritetaan neljä: Minun mediaympäristöni, joukkoviestinnän kehitys, median lukutapoja, median toiminta ja -talous sekä median säännöstö.

Monissa perusopetuksen kouluissa on oma mediakasvatuksen opetussuunnitelmansa, esimerkiksi Jyväskylän ja Oulun Normaalikouluissa.

Mediamuffinssi oli Opetusministeriön kansallinen mediakasvatuksen hanke, joka tarjosi koulutusta ja oppimateriaaleja mediakasvattajille, jotka työskentelevät alle 8-vuotiaiden kanssa päivähoitossa, kerhoissa ja esi- ja alkuopetuksessa. Hanke päättyi vuoden 2007 lopussa.

Muita mediakasvatusta lähellä olevia toimijoita ovat esimerkiksi Suomen Kirjasto-seura, Lastenkulttuurikeskusten verkosto Taikalamppu, Kuvataideopettajien liitto ja Äidinkielenopettajien liitto.

5.2. Vanhemmat mediakasvattajina

Tässä tutkimuksessa vanhempia aktivoitiin mukaan miettimään mediakasvatuksen kysymyksiä. Kotona tehtiin mediapäiväkirjaa, johon vanhemmat auttoivat lapsia merkitsemään mediaan käyttämänsä ajan. Kuten myöhemmin luvun 7 tuloksissa ilmenee, päiväkirjan täyttämiseen ei useinkaan löytynyt yhteistä aikaa.

Variksen (2002) mielestä lasten ja nuorten mediakulttuurin taustalla ”väijyy nykyajan vanhemmuuden ongelma”. Kun vanhemmilla ei ole paljon aikaa lapsilleen, niin vastuuta siirretään televisiolle ja tietokonepeleille. Toisaalta joidenkin tutkimusten mukaan vanhemmat katsovat viikossa televisiota 1000 minuuttia, mutta keskustelevat lastensa kanssa vain 78 minuuttia. Lasten median käyttöä pitäisi Variksen mukaan harjoitella samalla tavalla kuin kirjojen lukemistakin. Ja vaikka lapset valittaisivatkin siitä, että median käyttöä rajoitetaan, niin niinhän he usein tekevät myös monen muun ohjeen suhteen. (Varis 2002, 30)

Mediamailmaan liittyy paljon asioita, jotka huolestuttavat vanhempia. Lapsen

altistuminen mediaväkivallalle ja sen aiheuttamat pelot lienee yleisin huoli. Muita voivat olla huoli liiallisesta television tai tietokoneen edessä istumisesta ja sen aiheuttamasta passiivisuudesta. Myös nuorten verkostoituminen internetissä tavalla, josta vanhemmilla on vain kalpea aavistus, tuo kysymyksiä vanhempien mieleen. Vanhempia tukemaan näissä pohdinnoissa on koottu erilaisia julkaisuja, jotka auttavat rajojen asettamisessa ja lasten mediamaailmaan tutustumisessa. Esimerkiksi Mannerheimin lastensuojeluliiton julkaisema Mediakasvatuksen työkirja sisältää median hallinnan muistilistan vanhemmille ja ”Minä ja internet -sopimuksen” sekä tietokoneen käyttösopimuksen, jonka voi lapsen kanssa allekirjoittaa. (Peura, Kankkonen, Suutarla & Veikkolainen 2008, 49).

Vanhempia ajatellen on Mannerheimin lastensuojeluliitto tehnyt materiaalia koulujen vanhempien iltoihin. Liitolta on saanut tilata koulutettuja henkilöitä pitämään mediakasvatukseen liittyvää vanhempien iltaa. Mediakasvatukseen liittyviä vanhempien iltoja on jonkin verran pidetty alakouluissa, mutta enemmän huolenaiheita on internetissä surffailevien teini-ikäisten vanhemmilla yläkoulussa. Mannerheimin lastensuojeluliitto on julkaissut verkossa ”Meidän media” -aineiston, jossa on materiaalia vanhemmille ja ammattikasvattajille. ”Viisaasti verkossa” -materiaali on käyttökelpoinen sekä opettajille että vanhemmille.

Vanhempien läsnäolo lasten mediankäytössä olisikin tärkeää, sillä lapsen kehityksessä lähipiirin ihmisten mallit ovat aina tärkeämpiä kuin median mallit. Myös median viestejä tulkitaan lähipiirin ihmisten reaktioiden kautta. Myönteinen, läheinen vuorovaikutus oman perheen kanssa opettaa lapselle tämän olevan tärkeä ja arvokas juuri sellaisena kuin on, luo pohjan vahvalle itsetunnolle ja kantaa lasta myös tulevaisuudessa. Terve itsetunto auttaa lasta asettamaan mediasta tulevat ulkonäköpaineet ja rooli-dotukset oikeisiin mittasuhteisiin.

Pitäisikö vanhempia sitten enemmän valistaa median vaaroista? Ovatko he vielä täysin valveutuneita vai olisiko vanhempien illoille tarvetta? Sintonen (2009, 185-193) tutki alle kouluikäisten lasten vanhempien ajatuksia omien lastensa suhteesta mediakulttuuriin. Vastaajat kokivat kasvattajan roolin mediakulttuurissa haasteellisenä. He eivät kuitenkaan korostaneet mediaan liittyviä ongelmia, vaan toivat esille mediakulttuurin vahvuudet. Vanhemmat seuraavat, miten heidän lapsensa käyttää mediaa, esimerkiksi katsoo televisiota. He ovat sisäistäneet roolinsa lapsen puolesta tarkkailijana ja kontrolloivat median parissa käytettyä aikaa ja sisältöä. Internetin käyttöön liittyviä haittoja vanhemmat ovat jo pohtineet mutta eivät ole vielä omalla kohdalla kokeneet. Vastaajat kaipasivat vertaistukea mediavanhemmuudessa ja neuvoja esimerkiksi siitä, mikä on kohtuullinen määrä televisionkatselua lapselle.

Yleensäkin mediakasvatukselta odotetaan konkreettisia neuvoja vanhemmuuteen. Kodeissa oli käytössä erilaisia keinoja katselun rajoittamiselle. Kaukosäädin piilotettiin tai kellosta tarkkailtiin television katseluun käytettyä aikaa. Tämän katselun säätelyn lisäksi eniten ongelmia aiheutuu arveluttavista sisällöistä. Erityisesti väkivalta tuomitaan. Vanhemmat kuitenkin Sintosen mukaan yllättäenkin kaipaavat vuorovaikutuksellista suhdetta mediaan. He haluavat tulla kuulluksi vanhempina. Sintonen viittaa Buckinghamiin (2000) ja on myös sitä mieltä, että lapsille pitäisi suoda mahdollisuus aktiiviseen osallisuuteen, mediakäyttöön ja kulutukseen.

”Mediavanhemmuutta tulee tukea siten, että lapsia ja vanhempia motivoidaan ottamaan mediakulttuuri haltuun – ei ainoastaan mediakulttuurin kuluttajina, vaan myös tuottajina, osallisina, tekemään yhdessä mediakulttuuria.” (Sintonen 2009, 192)

Mediakasvattajien mielestä vanhempien tulee asettaa television katselulle ja muillekin mediavälineiden käytölle rajoja. Suonisen (2011) mukaan kolme neljäsosaa perheistä on laittanut katselulle jonkun pysyvän säännön ja 90 prosenttia jonkin

tapauskohtaisen tai pysyvän säännön. Yleisimmin sääntöjä oli siitä, että lapsi ei saanut katsoa jotain tiettyä ohjelmaa tai ohjelmatyyppiä. Kolme neljäsosaa perheistä asetti rajoja myös sille, milloin ohjelmia saa katsoa ja kuinka kauan. (Suoninen 2011, 24)

Internetin suhteen rajoituksia ei ollut yhtä paljon. Jokin pysyvä nettisääntö oli 77 prosentilla internettiä käyttävistä 3-8 -vuotiaista ja pysyviä tai tapauskohtaisia sääntöjä oli 86 prosentilla niistä perheistä, joissa lapset käyttivät internettiä. Yleisimmin sääntö koski sitä, kuinka kauan lapsi saa käyttää nettiä yhtenä päivänä. Vain 54 prosentissa perheistä oli sääntö siitä, kenen kanssa lapsi saa käyttää nettiä. Kolmasosa 3-8 -vuotiaiden vanhemmista sanoo, että heillä on jokin suodatin- tai esto-ohjelma käytössään. Puolet sanoo, että mitään sellaista ei ole. (Suoninen 2011, 29-30) Pelaamiseen liittyviä sääntöjä oli suurimmalla osalla lapsista. 69 prosentilla oli jokin pysyvä pelaamista koskeva sääntö. (Suoninen 2011, 35)

Tutkimuksessa (Noppiari et al. 2008, 155-157) tuli ilmi, että vanhemmat arvostivat perinteisiä ulkoiluleikkejä ja ulkoilu-aika oli voitto medialta. Median käytön rajoittaminen oli tapa rangaista lapsia. Pelaamisestaan lapset joutuvat usein neuvottelemaan vanhempiensa kanssa. Pelaaminen tosin voisi vanhempien mielestä olla hyödyllistä englannin kielen oppimisen kannalta.

Vanhempien tehtävä on asettaa rajoja lasten mediankäytölle. Mustonen (2002) muistuttaa, että media ei kuitenkaan ole vihollinen ja mediakasvatus rokote sitä vastaan. Lähtökohtana olisi oltava media ilon ja hyödyn lähteenä. Kuitenkin tarvitaan määrällistä rajoittamista ja sisällöllistä valintaa. Yhdessä tehtävät sopimukset ovat Mustosen mielestä parhaita. Murrosikäisten kanssa eivät kiellot tehoa yhtä tehokkaasti kuin asiallinen keskustelu mediavalinnoista, -kokemuksista ja -arvoista. (Mustonen 2002, 65-66)

Etenkin internetin ja kännykän käytöstä on sovittava lapsen kanssa, sillä niiden välityksellä ollaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Lapsi saattaa olla teknisesti hyvinkin näppärä, mutta taito ymmärtää mediaa ja sen sisältöjä ei kehity itsestään laitteiden käyttöaidon myötä. (MLL. Vanhempainnetti)

Yksinkertaisimpia keinoja rajoittaa lasten median käyttöä on lasten nukkumaanmenoajoista huolehtiminen. Medialaitteita ei kannattaisi laittaa lasten huoneisiin, vaan ne olisivat yhteisissä tiloissa. Tarjolla on myös teknisiä ratkaisuja, kuten televisio-ohjelmien näkymistä ohjaava sensuurisiru. (Mustonen 2002, 66)

Epätietoisia vanhempia lohduttaakin Sirkku Kotilaisen neuvo: Mediakasvatus on kuin kasvatus yleensä eli perusteltuja rajoja ja tukea eri tilanteissa. (Kotilainen 2002, 34)

6 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat 1) Miten 2.-luokkalaisten mediataidot ilmenevät koulun mediajakson aikana? ja 2) Kuinka mediaopetusjakso asettuu koulun arkeen?

Tutkimuksen tavoitteeksi asetettiin oppilaiden medialukutaidon sekä luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen sekä myös omatoimisuuden ja aloitteellisuuden lisääminen.

Tutkimuskysymykset oli määritelty tutkimuksen alussa hieman eri tavalla. Kuten Hanrahan (1998) sanoo, toimintatutkimuksessa *tutkimusongelmat* kehkeytyvät yleensä vähitellen, eikä tutkijan tarvitse piilottaa tätä lukijalta. Toiminnan ja reflektion jatkuvassa vuorovaikutuksessa syntyy uusia ongelmia, joihin täytyy vastata uudella tavalla. Näin ollen jopa epäonnistuneita tutkimushankkeen aloituksia voidaan pitää johdonmukaisena ja järkipäisenä oppimisprosessina, jossa kehittyvät ideoita. (Hanrahan 1998, 302)

Tässäkin tutkimuksessa alkuperäinen tutkimuskysymys oli, kuinka luokkalehden tekeminen onnistuu 2. luokan oppilailta. Monesti luokkalehteä aletaan tehdä vasta oppilaiden ollessa kolmannella luokalla.

Pian työskentelyn alettua heräsi lisäkysymyksiä. Millaisia oppilaiden mediataidot ovat tässä iässä? Millaista on 2.-luokkalaisten median käyttö? Voiko mediakasvatuksen keinoin kehittää koulun opetusmenetelmiä ja luokan työskentelyä? Onko verkkolehti toimiva luokkalehtenä? Mikä on vanhempien rooli mediakasvattajina? Tavoitteeksi opetukselle oli tutkimussuunnitelmassa asetettu, että oppilaista tulisi

mediakriittisempiä kansalaisia, jotka oppisivat mediataitoja sen verran, että voisivat osallistua jatkossakin verkkolehden ja luokkalehden toimittamiseen.

Johtoajatuksena oli luokkalehden tekeminen ja median käsittely mahdollisimman monipuolisesti kahdeksanvuotiaille sopivin opetusmenetelmin.

7 TOIMINTATUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA TUTKIMUSAINEISTO

7.1 Toimintatutkimuksen luonne

Tämän tutkimuksen suunnittelu alkoi pari kuukautta ennen opetusjakson aloittamista. Varsinainen tutkimussuunnitelma oli varsin väljä ja jätti paljon varaa suunnitelmien muokkaamiselle. Aiemmat kokemukset toimintatutkimuksista tukevat tätä, Heikkinen, Roivio ja Kiilakoski (2007) toteavat, että toimintatutkimuksesta ei voi etukäteen kirjoittaa täsmällistä tutkimussuunnitelmaa eikä sen tiedonhankinnan etenemistä voi kuvata tarkasti, vaan tutkija oppii koko ajan tutkimuskohteestaan ja menetelmistään. (Heikkinen, Roivio & Kiilakoski 2007, 86)

Tutkimus eteni niin, että opetusta suunniteltiin viikko tai päivä kerrallaan. Kun opetuksessa oli päästy alkuun, tuntisuunnitelmat rakentuivat aiemmin pidettyjen tuntien perusteella. Opetuksessa tehtiin tilanearvioita päivittäin ja vahvistettiin opittuja asioita sekä korjattiin opetuksen aukkoja.

Syklisyys onkin toimintatutkimuksessa yksi sen oleellisimmista piirteistä. Toimintatutkimuksessa korostetaan kehitettävän toiminnan etenemistä suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin spiraalimaisena kehänä (Carr & Kemmis 1986; Kemmis & Wilkinson 1998; Kiviniemi 1999). Syklisyys sopii koululuokassa tehtävään tutkimukseen, koska tuntisuunnitelmat voidaan tehdä aiempien tuntien perusteella.

Kun tutkimus etenee syklisesti, sen vaiheet voivat olla: 1) Suunnittelu ja oppimateriaalin valmistus, 2) toimintatutkimusprosessin toteutus ja aineiston keruu, 3) aineiston analysointi ja tutkimusraportin kirjoittaminen ja 4) reflektointi ja menetel-

män edelleen kehittäminen. Arja Kuula (1999, 218) on kuvannut toimintatutkimuksen tutkimusprosessia:

- Tutkittavat ovat aktiivisia osallistujia muutos- ja tutkimusprosesseissa.
- Tutkijan ja tutkittavien suhteen perustana on yhteistyö ja yhteinen osallistuminen.
- Toimintatutkimus suuntautuu käytäntöön ja se on ongelmakeskeistä.
- Tutkimusprosessi on syklinen: ensin valitaan päämäärät, sitten tutkitaan ja kokeillaan käytännön mahdollisuuksia edetä päämääriin. Tämän jälkeen taas arvioidaan ensiaskelia ja muotoillaan ja tarkennetaan päämääriä, tehdään käytännön kokeiluja, arvioidaan näitä jne. Tutkimusprosessissa vuorottelevat suunnittelu, toiminta ja toiminnan arviointi.

Toteutin luokassani mediakasvatuspainotteista opetusta ajalla 5.2.-6.4.2011. Tätä opetusta ja lasten toimintaa tutkittiin toimintatutkimuksen menetelmin. Menetelmät valittiin monipuolisesti, sillä Aaltolan ja Syrjälän (1999) mukaan toimintatutkimus on tapaustutkimuksen kaltainen käsite, joka antaa tulkitsijalleen vapauden määrittellä sitä. Toimintatutkimus voidaan nähdä pikemminkin tutkimusstrategiana kuin erityisenä tutkimusmenetelmänä. Sitä voidaan pitää myös teknologiana tai eettis-moraalisena lähestymistapana (Aaltola & Syrjälä 1999, 17). Tutkimuksessa on käytetty menetelmätriangulaatiota (Eskola & Suoranta 1996, 41). Aineistoa on kerätty sekä kvantitatiivisin että kvalitatiivisin menetelmin. Eri menetelmillä kerätyt aineistot täydentävät toisiaan.

Triangulaatio on Syrjälän (1995) mukaan olennaista tutkimusaineiston koonnissa. Triangulaatiolla hän tarkoittaa erilaisen ja eri tavoin tilanteesta kootun informaation vastakkain asettamista ja vertailua, esimerkiksi case-oppilaat, joista tehdään muistiinpanoja päiväkirjaan ja joiden kanssa käydään enemmän keskusteluja. (Syrjälä 1995, 44) Syrjälän mukaan toimintatutkimuksessa aineiston koonti on yhtey-

dessä tutkittavaan tilanteeseen ja sen tarjoamiin luonteviin mahdollisuuksiin kerätä tietoa. Käytettävät menetelmät ovat samoja kuin muissakin laadullisissa lähestymistavoissa, kuten havainnointi ja haastattelu. (Syrjälä 1995, 43)

Yksi tapa tarkastella toimintatutkimuksen ja käytännön yhteyttä on tarkastella sitä Jurgen Habermasin tiedonintressiteorian pohjalta. Sen mukaan ihmisellä on kolme erilaista yhteiskunnallista intressiä: Tekninen tiedonintressi koskee ihmisen tarvetta hallita työn avulla luontoa. Toiseksi tarvitaan ymmärrystä ihmisenä olemisesta, yhteiskunnasta, historiasta sivistyksestä ja kulttuurista. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet palvelevat tätä tiedonintressiä. Kolmanneksi tiedon tehtävä on vapauttaa ihminen epärationaalisesta ja -oikeutetusta vallankäytöstä, jota harjoitetaan erilaisien oppien ja ajatusjärjestelmien avulla. Tätä on kriittis-emansipatorinen tiedonintressi. (Habermas 1973)

”Toimintatutkimuksessa tiedonintressiteoria tulee esille, kun kysytään toiminnan kehittämisen tavoitteita. Tehokkuuden ja tuloksellisuuden näkökulmasta kehittämistä ohjaa tekninen intressi. Sosiaalinen toiminta pohjaa ihmisten keskenään tuotamiin merkityksiin ja niistä neuvottelemiseen, joten tarvitaan tutkimusta, jonka avulla tulkitaan sosiaalista toimintaa. Näin teknisestikin orientoitunut toimintatutkimus sisältää väistämättä praktishermeneuttisia piirteitä.” (Heikkinen et al. 2007, 45)

Toimintatutkimuksen ja tiedonintressiteorian yhteyden ovat löytäneet myös Carr ja Kemmis (1986), jotka erottelevat kolme erilaista tapaa, miten käytäntö on nähty toimintatutkimuksessa. Tekninen tai interventiosuuntautunut toimintatutkimus perustuu ajattelutapaan, jossa opettajan työ nähdään välineenä ulkopuolelta annettujen päämäärien saavuttamiseksi. Tutkija ja opettajan roolit eroavat toisistaan ja kehittäminen käynnistyy ulkopuolisten aloitteesta, ei opettajan tai muiden ammat-

tilaisten. Tutkija kertoo tutkimuksensa tuloksista toisille tutkijoille ja opettajat raportoivat toiminnastaan toisille opettajille esimerkiksi koulutuspäivillä. Praktisessa toimintatutkimuksessa osallistuvia opettajia pyritään auttamaan oman tietoisuutensa ja käytännön teorioidensa tiedostamisessa, muotoutumisessa ja uudellensuuntaamisessa. Kolmanneksi puhutaan kriittisestä, emansipatorisesta ja kasvatuksellisesta toimintatutkimuksesta. Tässä kasvatuskäytäntö nähdään yhteiskunnallisena toimintana (Carr & Kemmis 1986, 31-40). Tämä tutkimus on praktinen toimintatutkimus.

Opettajan arkeen kuuluva oman työn arviointi muistuttaa toimintatutkimuksen menetelmiä. Toimintatutkimus tutkimusmenetelmänä sopii mielestäni hyvin kouluun. Heikkisen ja Jyrkämän (1999, 40) mukaan tyypillinen toimintatutkimuksen tekijä on opettaja, joka kehittää työtään. Opettajan reflektiivinen toiminta oman työnsä kehittäjänä ja toimintatutkimus ovat lähellä toisiaan ja raja on niiden välillä liukuva. Samoilla linjoilla on Bresler (1995), jonka mukaan toimintatutkimuksen merkitys on sidottu sen kykyyn tuottaa lisääntyvää ymmärrystä, joka johtaa luokahuoneen toiminnan paranemiseen.

Toimintatutkimuksen menetelmien sopivuutta opettajalle tuo esille Syrjälä (1995), joka viittaa Kemmisiin (1985) ja määrittelee, että toimintatutkimuksen avulla tutkijat eli toimijat pyrkivät parantamaan sosiaalisia tai kasvatuksellisia käytäntöään sekä ymmärtämään niitä ja toimintaolosuhteitaan entistä syvällisemmin. Syrjälän mielestä toimintatutkimusta voidaan pitää arkielämään liittyvänä tieteellisenä toimintana ja ammatillisena oppimisprosessina (Syrjälä 1995, 30-31). Uudet opetusmenetelmät ja käytänteet voidaan siis testata toimintatutkimuksella. Näin kehitetään omaa työtä ja tuodaan "uusia tuulia" koulumaailmaan.

Syrjälä tukee tätä käsitystä, sillä hänen mukaansa monet opettajat ovat pitäneet

toimintatutkimusprosessia merkittävänä sekä ammatilliselta että henkilökohtaiselta kannalta ja muuttuneensa prosessin aikana. Toimintatutkimus auttaakin opettajaa Syrjälän mukaan merkityksellisen, henkilökohtaisen tiedon löytymisessä. (Syrjälä 1995, 32)

Kuten aiemmin todettiin, opettajan työn luonteeseen kuuluu jatkuva oman työn arviointi ja sitä kautta omien työtapojen ja opetusmenetelmien kehittäminen. Syrjälä muistuttaa lisäksi, että opettajan työ on melko itsenäistä ja vastuullista. He kohtaavat päivittäin työssään ongelmia, joihin vastaukset on löydettävä itse. Toimintatutkimus yhdistää opettajan ja tutkijan roolit toisiinsa. Ammattilaiset saavat toimintatutkimusta tehdessään käyttöönsä uusia ajatuksia ja käsitteitä sekä taitoja muutoksen kohtaamiseen. (Syrjälä 1995, 25)

Meillä Suomessa on puhuttu ”tutkivista opettajista”. Englannissa syntyi *Opettajat tutkijana -liike* Lawrence Stenhusen työn myötä 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa. Stenhusen mielestä opettajat eivät voi olla vain passiivisia muiden tekemän opetussuunnitelman vastaanottajia vaan heidän on itse oltava aktiivisesti mukana kyseisessä kehittämisprosessissa. Prosessin aikana opettajien on mahdollista tiedostaa omat käytäntöä ohjaavat teoriansa ja tutkia, heijastuvatko heidän työssään ne arvot, joihin he uskovat. (Stenhouse 1975, Räsänen 1993)

Tähän työhön yhtenä esikuvana oli Vikmanin (2001) toimintatutkimus kuvionuottimenetelmän käytöstä pianonsoiton opetuksessa. Hän toteaa, että uusimmat opetukseen ja toimintatutkimukseen liittyvät kirjoitukset (esim. Huttunen ja Heikkinen 1999) tuovat esiin tutkimusprosessin demokraattisen luonteen. Oppilaita koetetaan vahvistaa (empowerment) kasvuun tasavertaisiksi osallistujiksi ja asioihin vaikuttajiksi. Tätä kautta eri tahojen näkemykset huomioidaan käytänteiden parantamiseksi ja ongelmien ratkaisemiseksi. (Huttunen & Heikkinen 1999, 187)

Toimintatutkimus on siis tapa ottaa käyttöön uusia työmenetelmiä ja kehittää niitä yhteistyössä oppilaiden ja työyhteisön kanssa.

7.2 Tiedonhankintamenetelmät

7.2.1 Havainnointi

Tähän tutkimukseen sisältyvä mediakasvatusjakso aloitettiin Sanomalehtiweekilla 5.-9.2.2011. Pidin koko mediakasvatuspainotteisen opetusjakson ajan päiväkirjaa, jonka viimeinen merkintä on vanhempainillasta 6.4.2011. Päiväkirjaan tehtiin merkintöjä siitä, mitä kulloisellakin oppitunnilla tehtiin ja miten se onnistui. Tein havaintoja oppilaiden työskentelystä ja kirjasin ne ylös. Päiväkirjan avulla pyrittiin saamaan tietoa opetuksen sujumisesta ja luokkalehden tekemisestä. Siihen kirjattiin ylös myös havaintoja oppilaiden edistymisestä ja mediataidoista. Oppilaiden nimet muutettiin päiväkirjaan, jottei heitä tunnistaisi. Tutkimuksen tuloksia tarkastellessani luokittelin päiväkirjamerkinnot kolmeen eri ryhmään: 1) lasten medialukutaitoon, 2) luokkalehden ja uutisten tekoon ja sanomalehtiopetukseen sekä 3) luokan, koulun ja opettajan arkeen liittyvät merkinnät. Päiväkirjaan viitataan raportoinnissa tunnuksella Pk.

Toimintatutkimusta voidaan myös nimittää aktivoivaksi osallistuvaksi havainnoinniksi, jolloin se on enemmänkin tutkimusasetelma kuin tutkimusmetodi (Vilka 2006, 47). Tutkija ja tutkittavat yhdessä ohjaavat, korjaavat ja arvioivat sekä päätöksistään että toimintaansa. Opettajan ja tutkijan roolit sulautuvat helposti yhteen, mutta opettajan roolin pitäisi olla aina ensisijainen.

Toimintatutkimusaineiston koontiin vaikuttaakin opettajan työssä se, että hän ei voi jäädä seurailemaan pitkäksi aikaa, juttelemaan yhden oppilaan kanssa tai kir-

joittamaan päiväkirjaansa, koska on vastuussa oppilaistaan, kuten myös Syrjälä (1995) muotoilee. Opettaja saattaa lisäksi olla sokea joillekin luokan tapahtumille. Havainnointia auttaa toisaalta oppilaiden luottamus tutkijaa eli opettajaa kohtaan. Ongelmia aiheuttaa vielä ajan riittäminen tutkimusaineiston koonnille (Syrjälä 1995, 43). Tutkimuksen tekemisestä omassa luokassa on siis paljon hyötyä, mutta siinä on myös omat kompastuskivensä.

7.2.2 *Mediapäiväkirja*

Oppilaiden mediankäyttöä selvitettiin *mediapäiväkirjan* avulla. Oppilaat pitivät yhden viikon ajan mediapäiväkirjaa. Ohjeet mediapäiväkirjalle olivat: 1. Merkitse taulukkoon päivittäiset tuntimäärät median parissa viettämästäsi ajasta. 2. Kirjoita lyhyesti, miksi ja kenen kanssa käytät eri mediavälineitä. 3. Nimeä suosikit sekä kiinnostavimmat asiat eri mediavälineisiin liittyen. Mediapäiväkirjan mediavälineet olivat: sanoma- ja aikakauslehdet, kirja tai sarjakuva, radio, televisio tai elokuva tai dvd, puhelin, tietokone tai internet. Lomake oli kopioitu Kulkuri 5.-6. luokkien oppimateriaalista. Päiväkirjoista juteltiin myöhemmin yhdessä oppilaiden kanssa.

Mediapäiväkirjoihin merkityistä ajoista laskin kuhunkin mediavälineeseen käytetyn keskimääräisen ajan.

7.2.3 *Haastattelu*

Tutkimusjakson viimeisenä päivänä haastattelin kolmea oppilasta. Haastateltavat valittiin lähinnä mediapäiväkirjojen perusteella. Haastattelut tehtiin kirjastoluo-

kassa kahden kesken. Aikaa kului muutama minuutti haastattelua kohden. Kirjas-
toluokka on lähes vastapäätä omaa luokkaani, joten pystyin samalla pitämään sil-
mällä muita oppilaita, jotka viettivät oman kirjan lukutuokiota luokassa. Kysy-
mykset olivat: 1) Millainen on hyvä uutinen? 2) Mikä on lempiohjelmasi TV:ssä? 3)
Oletko käyttänyt internetiä kotona? 4) Mikä koulun mediajaksossa oli kivointa?
Kysymyksillä haluttiin saada lisätietoa lasten uutisia koskevista ajatuksista sekä
mediankäytöstä. Samalla saatiin palautetta mediaopetusjakson kiinnostavuudesta.

7.2.4 Kyselyt

Kun oppilaat olivat saaneet tutustua molempiin versioihin lehdestä myös koto-
naan vanhempien kanssa, heiltä kysyttiin mielipiteitä lehden teosta, juttujen teosta
ja lehtien lukemisesta. Kysymykset tehtiin kaikille oppilaille kirjallisesti.

Oppilaita kysyttiin seuraavat kysymykset: 1) Mitä juttuja kirjoittaisit mieluiten
luokan lehteen? 2) Minkälaisia juttuja luet lehdistä kaikkein mieluiten? 3) Kumpi
lehti on mukavampi, verkkolehti vai paperilehti? 4) Miksi? 5) Mikä oli kivointa
luokkalehden tekemisessä?

Kodeille tehtiin vielä jakson loppupuolella *kysely internetin käytöstä* ja mielipidettä
koulun verkkolehdestä. Koululla on usean vuoden ajan ollut Peda-netissä verkko-
lehti, joka on kuitenkin ollut vähällä käytöllä. Isommat oppilaat ovat satunnaisesti
laittaneet sinne juttujaan. Koululla on myös oma verkkoveräjä, jota on oikeastaan
käyttänyt vain yksi opettaja. Verkkoveräjän etusivulle on päivitetty vuosittain kou-
lun henkilökunnan tiedot ja 2. luokan veräjässä on joitain ajankohtaisia asioita.

Koska tähän toimintatutkimukseen sisältyi verkkolehden päivittäminen toisen
luokan oppilaiden kirjoittamilla jutuilla, halusin tietää, kuinka monella on internet

kotona, kuinka moni oli juttuja lukenut ja mitä he verkkolehdestä ajattelevat. 2-luokalla on myös oma verkkoveräjä, jossa on lähinnä luokan lukujärjestys. Halusin myös tietää, kuinka moni on verkkoveräjää tutkinut ja mitä he siitä ajattelevat. Perustelin kysymykseni vanhemmille sillä, että haluan kehittää verkkoveräjän ylläpitoa ja koulun asioista tiedottamista. Kyselyyn sai vastata nimettömänä. Vastaukset palautettiin seitsemästä perheestä eli vastausprosentti oli 70.

Ensimmäinen kysymys oli: ”Onko teillä kotona käytössä internet?”. Toinen kysymys oli: ”Mitä mieltä olette koulun verkkoveräjästä? Mitä tietoa toivoisitte sieltä löytyvän?” Kolmas kysymys koski luokan sivujen kehittämistä ja kuului: ”Oletteko tutustuneet 2. luokan verkkoveräjään?” Neljäs kysymys oli: ”Entä oletteko lukee Kakkoset-lehden juttuja verkkolehdestä?”

7.3 Opetuksen kuvaus

7.3.1 Koulu ja luokka

Tutkimus toteutettiin pienellä koululla Viitasaarella. Koulussa oli keväällä 2011 vähän yli 80 oppilasta luokilla 0-6 ja kuusi opettajaa. Lisäksi oli kolme koulunkäyntiavustajaa, siistijä ja keittäjä. Oppilaita tulee kouluun melko laajalta alueelta ja usein koulumatka ylittää 20 kilometriä.

Opetettava luokka oli koulun 2. luokka, jossa oli yksitoista oppilasta. Luokalla ei ollut erityisoppilaita, mutta hieman oppimis- ja lukivaikeuksia, kuten kaikilla koululuokilla keskimäärin on. Luokassa ei ollut koulunkäyntiavustajaa, vaan olin opettajana luokan ainoa aikuinen. Oppilaat olivat iältään 8-9 -vuotiaita. Tyttöjä oli seitsemän ja poikia neljä.

Luokan oppilaat olivat mielestäni monipuolisesti taitavia. Yli puolet oppilaista luki ikätasoaan paremmin, jonka osoitti erityisopettajan tekemä testi maaliskuussa 2011. He osasivat toimia uusissa tilanteissa ja omaksuivat helposti erilaisia oppimistyylejä. He olivat myös innokkaasti mukana kaikessa, mitä teimme. Mitään ”pikkuaikuisia” he eivät kuitenkaan olleet, vaan lähestyivät asioita omalle kehitystasolleen ominaisilla tavoilla ja paljolti leikinomaisesti.

Työrauhaan liittyvät ongelmat puhuttavat monesti opettajia ja ovat jopa vaikeuttamassa opetusjärjestelyjä. Tässä luokassa pientä hälinää saattoi syntyä siirryttäessä tehtävästä toiseen tai odotettaessa omaa vuoroa. Oppilaisiin saattoi kuitenkin luottaa niissäkin tilanteissa, joissa opettaja joutui kääntämään selkensä auttaessaan toisia oppilaita tai poistuessaan luokasta vaikka tulostimen luokse.

Tutkimuksen kaikissa vaiheissa tulee ottaa huomioon se, että tutkittavat ovat lapsia ja se, että heidän koulunkäyntinsä ei saa häiriintyä. Aarnos (2007) muistuttaa tutkimuksen lapsiystävällisyydestä. Osallistumisen pitäisi olla hauskaa ja arkipäiväistä. Lapselta ja vanhemmilta pitää kysyä lupa tutkimukseen ja heillä on oikeus kieltäytyä. (Aarnos 2007, 171) Koteihin oltiin yhteydessä lähettämällä jakson alussa *lupakysely* vanhemmille sekä Pikkumetsän materiaaleissa mukana ollut tiedote mediakasvatuksesta.

7.3.2 Opetuksessa käytetty tekniikka

Mediakasvatusjaksoa varten oli kartoitettava käytössä olevaa tekniikkaa. Opettajalla oli käytössään luokkakohtainen kannettava tietokone, joka oli vasta vuoden vanha. Loppuvuodesta 2010 luokkiin saatiin dataprojektorit, jotka mahdollistivat

havainnollisemman opetuksen. Projektorin avulla on voitu oppilaille näyttää materiaalia internetistä ja sen kautta on katsottu opetukseen liittyen elokuvia. Koulussa oli myös skanneri ja digitaalinen kamera. VHS-videokamera on vanhentunut teknologiaa, mutta digitaalista ei ole vielä voitu hankkia tilalle. Luokissa oli myös televisiot ja niihin liitetyt DVD- ja videonauhurit, joiden käyttäminen oli kuitenkin jäänyt jo vähemmälle. Osassa luokista oli myös CD-soittimet. Työpöydälläni oli vanhat pöytätietokoneen kaiuttimet, jotka liitettiin kannettavaan aina, kun tallenteen ääni piti saada luokan kuuluville.

Oppilaiden käyttöön oli hankittu kuusi kannettavaa tietokonetta. Opettajat varasivat niitä vuorotellen luokkansa käyttöön. Pienemmissä luokissa kuusi konetta riittää hyvin parityöskentelyyn. Yksilöllinen työskentely sujuisi paremmin, jos koneita olisi enemmän. Esitystaulujen hankintaa oli suunniteltu, dokumenttikamera oli opettajien toivelistalla.

7.3.3 Sanomalehtiopetuksen järjestäminen

Jokavuotista *Sanomalehti*viikkoa vietettiin 5.-9.2.2011. Koululle oli tilattu edellisen viikon paikallislehti Viitasaaren Seutu, joka jaettiin omaksi kaikille oppilaille. Maakunnan sanomalehti Keskisuomalainen tuli koululle joka päivä. Lehtiä ei ollut aivan jokaiselle omaa, mutta ne riittivät hyvin luokkien työskentelyyn. Koululle tuli posti kello yhdentoista aikoihin, joten lehdet olivat käytössä iltapäivän oppitunneilla.

Sanomalehti

omaan tahtiinsa ja lukea kaikkea itseä kiinnostavaa. Sen jälkeen etsittiin päivän uutisia ja muuta kiinnostavaa. Lehdestä jokainen sai valita yhden tai useamman uutisen, joka tuotiin luokan taululle. Näistä uutisista tunnin lopussa valittiin ”päivän uutinen”. Opettaja ensin esitteli kaikki uutiset ja sen jälkeen oppilaat äänestivät. (Pk, 1)

Sanomalehtien liitolta oli oppimateriaaliksi tilattu Krokopassi jokaiselle oppilaalle. Krokopassi on sanomalehtiopetuksen lukupassi lukemaan opetteleville eli tarkoitettu 1.-2. luokkien käyttöön. Passissa on 22 tehtävää, joita suoritettiin kunkin oppilaan omaan tahtiin. 13 tehtävää suoritettuaan oppilas oli oikeutettu lukudiplomiin. Krokopassi on ollut käytössä jo useana vuonna ja joskus se on tehty oppilaiden kanssa sekä ensimmäisellä että toisella luokalla koulussa.

Toisen luokan lukukirjana oli WSOY:n julkaisema Pikkumetsän lukukirja. Lukukirjassa oli mediakasvatukseen liittyvä jakso, jossa tutustuttiin Pikkumetsän sanomien toimitukseen sekä Pikkumetsän sanomien tekemiseen (Wäre et al. 2010). Oppimateriaali sopi hyvin tämänikäisten lasten mediakasvatuksen oppimateriaaliksi ja se oli mielestäni paljon monipuolisempi kuin aiempina vuosina käyttämissäni toisen luokan lukukirjoissa. Myös opetusvihjeet ja leikit sekä laulu olivat alkuopetuksen oppilaille sopivia.

7.3.4 Luokkalehden tekeminen

Sanomalehtiviikon jälkeen luokkaan perustettiin toimitus ja tehtiin yhdessä luokkalehti. Lehteä tehtiin yhteensä 14 koulupäivänä. Ennen oman lehden suunnittelua opeteltiin kuitenkin tekstinkäsittelyä ja tietokoneen käyttöä. Oppilaat opettelivat käyttämään Word-tekstinkäsittelyohjelmaa, kirjoittamaan ja muokkaamaan kirjoit-

tamaansa. (Pk, 6-7)

Luokan lehteä alettiin tehdä yhteisen suunnittelukokouksen jälkeen. Suunnittelukokouksessa päätettiin, mitä juttuja lehteen tulee. Lehtijuttuja suunniteltiin ensin ruutupaperille ja sen jälkeen ne kirjoitettiin puhtaaksi tietokoneella. Sarjakuvat piirrettiin käsin, valokuvat otettiin digikameralla tai piirrettiin itse. Jutut kirjoitettiin yksipalstaisina ja lehden taitto tehtiin saksilla ja teipillä. Lopuksi lehti kopioitiin valokopiokoneella. (Pk, 7-11)

Luokan lehteä tehtiin noin kolme viikkoa, minkä jälkeen sen jutut siirrettiin koulun verkkolehteen. Käytännössä juttujen siirtäminen tehtiin niin, että opettaja itse kirjautui verkkolehden toimitukseen ja siirsi juttuja kopioimalla ne muistitikulta. Tällainen työskentelytapa olisi ollut oppilaille liian vaikea, joten päädyttiin siihen, että opettaja siirsi pari juttua samalla selostaen ja oppilaat seurasivat prosessia dataprojektorin avulla. (Pk, 12)

7.3.5 Muu mediaopetus luokassa

Viitasaarella vietetään aina maaliskuussa elokuvaviikkoa, jonka aikana esitellään edellisen vuoden kotimaisia elokuvia. Kuten luvussa 2.3.4 todettiin, Viitasaaren kaupungin opetussuunnitelmassa esitetään, että elokuvaviikko huomioitaisiin kaupungin kouluissa. Koulumme oppilaat ovatkin vuosittain päässeet elokuviin tai vaihtoehtoisesti näytös on järjestetty omalla koululla. Tutkimusvuonna koulumme 0-2.-luokkien oppilaat katsoivat amerikkalaisen Salamaseepran, joka ei ollut kotimainen, mutta se oli puhuttu suomeksi ja sen valinnassa otettiin huomioon katsojien ikä. Näytös pidettiin koulun liikuntasalissa ja samalla harjoiteltiin elokuvissa käyttäytymistä. Elokuvan jälkeen luokassa keskusteltiin hevosurheilulajeista.

Keskustelun aihe oli saatu Koulukinon verkkomateriaaleista. Seuraavana koulupäivänä vielä jatkettiin keskustelua ja muisteltiin elokuvan henkilöitä ja heidän luonteenpiirteitään. Sitten oppilaat saivat piirtää mieleisensä kohtauksen elokuvasta. (Pk, 12)

Internetin sisältöjä käsiteltiin luokassa niin, että pidettiin "Nettiraati", johon idea saatiin Pelastakaa lapset Ry:n Hiiripiiri-materiaalista. Oppilaat tutustuivat ensin opettajan johdolla internettiin. Oppilaiden kanssa tutkittiin lyhyesti erilaisia www-sivuja ja keskusteltiin, mikä niissä oli hyvää tai huonoa. Kohteena olivat Yleisradion, Iltalehden ja Pikkukakkosen nettisivut. Sen jälkeen oppilaat jaettiin neljään ryhmään. Jokainen ryhmä sai arvosteltavakseen lapsille sopivan sivuston internetistä. Oppilaat vastasivat kirjallisesti kysymyksiin: 1) Arvostele, mikä on hyvää ja 2) Mikä on huonoa? Arvosteltavina olivat www.hippo.fi, www.yle.fi/pikkukakkonen, www.barbi.fi ja www.koululainen.fi. (Pk, 13)

Verkossa olevista *peleistä* pelattiin KiVa-peliä. Se liittyy koulun KiVa-koulukampanjaan ja on mielestäni esimerkki hyvästä pedagogisesta pelistä. Peliä pelattiin lisätehtävänä silloin, kun tietokoneet olivat luokassa ja osa oppilaista kirjoitti keskeneräisiä lehtijuttujaan. Pelin nettitunnukset laitettiin kaikille kotiin, jotta he voisivat pelata myös kotona. Osa oppilaista pelasi tukiopetuksessa tai kotonaan Lukimatin Ekapeliä, joka on Niilo Mäki -instituutin kehittämä lukemiseen opettava peli.

Omien *televisiouutisten* tekemistä harjoiteltiin kuvaamalla "Kakkosen uutiset". Ensiksi katsoimme internetistä Ylen "Uutiset minuutissa". Monista uutiset olivat tylsiä, joten minuutin pituinen lähetys tuntui sopivalta. Seuraavaksi he saivat itse keksiä mielenkiintoisen uutisen. Jokainen kirjoitti ensin pienen uutisen ja sen jälkeen uutispätkät kuvattiin koulun digikameralla. Ennen kuvausta jokainen luki

omalla vuorollaan uutisen läpi ja opettaja antoi palautetta, kehotti välillä vilkaisuun kameraan jne. Seuraavana päivänä katsottiin yhdessä ”Kakkosen uutiset” monta kertaa. (Pk, 13-14)

Puhelimen käyttöä harjoiteltiin helmikuun alussa, kun koululla vieraili pelastuslaitoksen edustaja, joka opetti luokan lapsille, kuinka toimia tapaturman sattuessa. Opetus kesti kaksi tuntia ja sen aikana halukkaat saivat harjoitella hätäkeskukseen soittamista. Opeteltavina asioina olivat esittäytyminen, oman asian kertominen ja ohjeiden kuunteleminen sekä puhelun lopetus.

Monipuoliseen äänimaailmaan tutustuttiin tekemällä *kuunnelma*. Se tehtiin tammi-kuussa ja esitettiin koulun aamunavauksessa keskusradion kautta. ”Leijona ja hiiri” -äänisadussa osalla oppilaista oli puheroolit ja osa teki eri soittimilla äänitehosteita. Kuunnelma nauhoitettiin ja soitettiin kannettavalla tietokoneella. Luokka piti myös toisen aamunavauksen helmikuussa. Aiheena oli hyvän käytöksen säännöt. Aamunavaus liittyi koulussa vietettyyn ”Hyvän käytöksen helmikuuhun”.

Pidin *vanhempainillan* 6.4.2011, kun mediakasvatusjakso oli päättynyt. Vanhempainillassa kerroin mediakasvatuksesta ja luokan työskentelystä jakson aikana. Aluksi vanhemmille näytettiin oppilaiden tekemiä uutisia ”Kakkosen uutisista”. Luennon apuna oli Power Pointilla tehty diaesitys, joka kesti noin 20 minuuttia. Siinä kuvailtiin luokalle annettua mediaopetusta ja perusteltiin mediakasvatuksen tarvetta ja ajankohtaisuutta. (Pk, 15)

8 TULOKSET

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisesti tutkittiin oppilaiden mediataitojen ilmenemistä koulun mediajakson aikana. Toinen kysymys oli, kuinka mediaopetusjakso asettuu koulun arkeen? Tarkastelen tuloksia ensimmäisen tutkimuskysymyksen valossa luvussa 8.1 ja toiseen tutkimuskysymykseen etsin vastauksia luvussa 8.2. Koska vanhemmat otettiin mukaan tutkimukseen, kuvailen heidän rooliaan luvussa 8.3. Oppilaista puhuttaessa, heidän nimensä on muutettu.

8.1 Oppilaiden mediataidot opetuksen aikana

8.1.1 Lasten median käyttö

Lasten median käytöstä hankittiin tietoa mediapäiväkirjan avulla. Mediapäiväkirjan lomake oli kopioitu Wsoy:n Kulkuri-kirjasarjan 5.-6. luokkien oppimateriaalista. Mediapäiväkirjan mediavälineet olivat: sanoma- ja aikakauslehdet, kirja tai sarjakuva, radio, televisio tai elokuva tai dvd, puhelin, tietokone tai internet. Kaikki oppilaat eivät täyttäneet mediapäiväkirjaa lukuisista muistutteluista huolimatta. Oppilaat eivät tehneet merkintöjä samalla viikolla, vaan ainoastaan pari oppilasta palautti sen ajallaan ja muut täydensivät sitä myöhemmin. Päiväkirjan palautti seitsemän oppilasta, joista yksi ei ollut ymmärtänyt ohjeita, vaan oli täyttänyt päiväkirjaan pelkkiä rasteja. Näin ollen vain kuusi vastausta otettiin huomioon, kun laskettiin oppilaiden mediaan käytettyä aikaa.

Taulukko 4. Oppilaiden median käyttö mediapäiväkirjojen mukaan

Media	Käytetty aika viikossa oppilasta kohden
Televisio, elokuva ja dvd	12 h 15 min
Kirja ja sarjakuva	3 h 46 min
Tietokone ja internet	3 h 20 min
Sanoma- ja aikakauslehdet	35 min
Puhelin	6 min
Radio	-

Eniten aikaa mediavälineistä vei televisio, elokuva ja dvd. Niitä katsoivat kaikki vastanneet. Keskimääräinen katseluaika oli 12 tuntia 15 minuuttia lasta kohden viikossa. Lapsen päivittäinen katseluaika oli yksi tunti 45 minuuttia päivässä. Lasten valintoja suosituimmiksi televisio-ohjelmiksi olivat Simpsonit, Pikku Kakkonen, elokuva Kun Fu Panda, Utelias Vili ja Putous. Haastatteluissa lempiohjelmiksi mainittiin lisäksi Martta puhuu, Wincx clubi ja South Park. Näistä muut luokitellaan lastenohjelmiksi paitsi Putous. Muista ohjelmista mainittiin Salatut elämät. Televisiota katsottiin yksin, kaverin kanssa, äidin kanssa, veljien kanssa tai koko perheen kanssa.

Toiseksi suosituin mediaväline oli kirja tai sarjakuva. Kaikki oppilaat lukivat kotonaan, kolme heistä joka päivä. Viikoittainen lukuajaksi muodostuu 32 minuuttia. Päivittäiseksi lukuajaksi muodostuu 32 minuuttia. Suosituimmiksi kirjoiksi lapset mainitsevat Tatun ja Patun, Aku Ankan ja Kissojen häät. Kirjoja luettiin yksin tai äidin kanssa iltasatuna. Iltasadun mainitsee puolet vastanneista.

Kolmanneksi eniten aikaa kului tietokoneen ja internetin parissa. Vain yksi oppilas ei ollut viikon aikana yhtään tietokoneella. Keskimäärin lapset käyttivät näihin aikaa 3 tuntia 20 minuuttia viikossa, mikä tekee 28 minuuttia päivässä. Tietoko-

neen käyttö on pelaamista tai musiikin kuuntelua. Johtopäätöstä on vaikea varmistaa, sillä vain neljä vastaajaa määritteli, mitä tietokoneella teki. Yksi vastaaja ilmoitti olleensa tietokoneella vanhempiensa kanssa. Suosittuna pelinä mainittiin Minecraft. Haastatellut lapset eivät kertomansa mukaan paljon verkossa ole. Yksi mainitsi You Tuben. Peleistä kaksi oppilasta mainitsi KiVa-pelin, myös Minecraft ja Muumit mainittiin.

Internetin käytön satunnaisuudesta kertoo myös se, että haastattelussa kaksi vastaajaa kolmesta ei oikein tiennyt, käyttäkö internetiä.

En tiedä mikä on internet. Olen pelannut tietokoneella pelejä ja kattonu elokuvaa You Tubesta.

Ekapeliä olen pelannut, en paljon tiijä, yks kerta pelasin Muumit-peliä.

Ainoastaan kolme lasta ilmoitti lukevansa sanoma- ja aikakauslehtiä. Tämä vastaus hämmästyttää, sillä parhaillaan vietettiin sanomalehtiviikkoa. Myös koulussa käytetty sanomalehden lukuaika olisi voinut olla listassa. Kun näiden kolmen oppilaan ilmoittama aika jaetaan lukijoiden kesken, saadaan keskimääräiseksi lukuaikaksi kaksi tuntia kaksi minuuttia viikossa, mistä tulee 26 minuuttia päivässä. Sanoma- ja aikakauslehdistä oppilaat mainitsevat Keskisuomalaisen ja Viitasaaren Seudun. Jos taas yhdenvertaisuuden vuoksi jaetaan lukemiseen käytetty aika kaikkien vastanneiden kesken, niin sanoma- ja aikakauslehtiin käytetty aika on viikossa 35 minuuttia eli viisi minuuttia päivässä.

Puhelinta ilmoitti käyttäneensä neljä oppilasta. Keskimääräinen puheaika oli 15 minuuttia viikossa ja pari minuuttia päivässä puhelinta käyttänyttä lasta kohden. Seitsemälle oppilaalle jaettuna puheajaksi muodostuu kuusi minuuttia viikossa.

Puhelinta käytettiin soitettaessa isälle tai äidille.

Radiota kuunteli viikon aikana vain kaksi lasta. Toisen kotona on radio auki koko ajan, toinen oli kuunnellut kolme minuuttia. Keskimääräistä kuunteluaikaa on näillä tiedoilla vaikea mitata. Mitään merkintöjä suosikkiohjelmista tai kuuntelu-seurasta ei ollut.

8.1.2 Sanomalehtiopetuksen tuiskeessa

Mediakasvatusjakson aikana suurin osa mediaopetuksesta koski sanomalehteä ja luokkalehden tekemistä. Sanomalehteen tutustuttiin Sanomalehtien liiton toimit-taman Krokopassi-tehtävävihkon avulla sekä lukemalla saman aikaisesti Pikku-metsän lukukirjan mediakasvatukseen liittyviä lukukappaleita.

Sanomalehteä luettaessa oppilaat olivat selvästi kiinnostuneita paikallislehden lu-kemisesta. Viitasaaren Seutu oli kaikille tuttu lehti ennestään ja he lukivat sitä kes-kittyneesti. (Pk, 1) Keskisuomalaisen lukemista haittasi se, että lehti oli liian suuri pulpetille asetettavaksi ja lehden sivujen kääntäminen oli vaikeaa. Opetin oppilail-le, että koko lehteä ei tarvitse pitää kädessä koko ajan vaan lehden voi jakaa osiin (Pk, 1). Myöhemmin sanomalehtiviikolla liitin nitojalla lehden osat toisiinsa luke-misen helpottamiseksi.

Uutisen erottaminen muusta lehden aineistosta ei aina ollut helppoa. Kun sanoma-lehdestä leikattiin mielenkiintoisia juttuja, opettajalle tuotiin aluksi kokonainen sivu, puolikas lehden sivu tai vain kuvia, joista puuttui kuvatekstitkin. Kun lehteä käytiin yhdessä läpi, lehtikuvat olivat lasten mielestä kiinnostavia. Niitä katseltiin monesti mieluummin, kuin luettiin uutisia tai otsikoita. (Pk, 1)

"Lehtikuvat ovat monen mielestä kiinnostavia. Niitä katsellaan ennemmin, kuin luettaisiin otsikoita. Jotkut oppilaat pystyvät kuitenkin nopeaankin silmäilyyn. Hitaammat lukijat eivät välttämättä pysy edes oikealla sivulla." (Pk, 2)

Myös mainos oli joidenkin oppilaiden mielestä uutinen. Kun keskustelimme siitä, miten mainoksen erottaa uutisesta, moni osasi kertoa eroja. Oppilaat vastasivat, että mainoksen erottaa väreistä, niissä on vähemmän kirjoitusta ja enemmän kuvia ja niissä on euroja ja numeroita. Tehtävässä, jossa piti suunnitella oma mainos, yksi oppilas pitäytyi sitten vain näissä ulkoisissa mainoksen tuntomerkeissä.

"Katri ei meinannut ymmärtää mainoksen olemusta. Tehtävässä, jossa piti suunnitella oma mainos, hän kirjoitti vain "K-Supermarket". Kun neuvoin, että mainoksessa on myös kuva ja hinta, hän lisäsi tehtävään lehdestä leikatun lankamainoksen." (Pk, 3)

Sanomalehtiin liittyvät Krokopassin tehtävät olivat ilmeisesti joillekin oppilaille vaikeita heikon lukutaidon vuoksi.

"Matti tekee tehtäviä niin, että hän ensin leikkaa lehdestä mielenkiintoisen kuvan, esim. auton tai vaikka DNA-logon. Sitten hän tulee opettajalta kysymään, mihin tehtävään hän voi tämän liimata." (Pk, 5)

Toisaalta yksi heikommin Krokopassin tehtäviä tehnyt oppilas onnistui kuitenkin uutisen kirjoittamisessa. Ilmeisesti kirjoitustaito oli hänellä pidemmällä kuin lukutaito. (Pk, 6)

Kun juttelimme siitä, mikä on uutinen, kävi ilmi, että lapset mielsivät uutisiksi kaikenlaiset onnettomuudet.

”Kysyin oppilaita, mikä on uutinen. Oppilailla oli paljon kerrottavaa kaikenlaisesta tapahtuneesta. Ensimmäinen vastaus oli Tialta, että ” Jos on tapahtunut jotain kamalaa tai iloista, niin se on uutinen.” Matti halusi kertoa, kuinka hänen isänsä oli nähnyt kerran kaatuneen tukkirekan. Neea muisti, että kerran oli ollut kaatunut rekka ojassa, mutta he eivät olleet saaneet katsoa sinne päin. Matti muisti, että kerran tulipalossa oli palanut jonkun navetta.” (Pk, 4)

Oppilaat tiesivät, että uutisia voi lukea sanomalehdestä ja teksti-tv:stä ja kuulla radiosta ja televisiosta, mutta kukaan ei maininnut internettiä. Hyvään uutisten lukemiseen oppilaiden mielestä kuuluu, että uutisten lukija ei naura keskellä surullista uutista. Tähän yksi oppilas tiesi lisätä, että ”lopussa ne kuitenkin nauraa”, viitaten todennäköisesti loppukevennykseen tai hyvän illan toivotukseen. (Pk, 4)

Hyvänä uutisena oppilaat pitivät haastattelujen perusteella asiallista uutista, joka kertoo onnettomuuksista tai säästä, mutta ei sisällä raakuuksia, sillä eläimistä pidetään.

8.1.3 Luokkalehden toimittaminen

Suurin osa mediakasvatusjakson opetuksesta oli sanomalehden tutkimista ja oman lehden tekemistä. Jotta omaa lehteä voitiin kirjoittaa, täytyi oppilaille ensin opettaa tietokoneen käyttöä ja tekstin käsittelyä. Sen jälkeen oli lehden suunnittelun ja kirjoittamisen vuoro. Lopuksi lehti monistettiin ”painettuna” versioina ja jutut julkaistiin koulun verkkolehdessä.

Tietokoneen käyttö ei ollut kaikille oppilaille tuttua. Monet ovat pelanneet kotona koneilla, mutta käynnistäminen ja sulkeminen piti opetella koulussa. Tekstinkäsittelyohjelmiana käytettiin Wordia, se etsittiin yhdessä koneelta. Kirjoittamisessa opettaja näytti esimerkillä ison kirjaimen kirjoittamisen, fontin ja pistekoon muuttamisen, lihavoimisen ja välilyönnin. Kun kirjoitetun lauseen tallentamisen aika tuli, huomattiin, että Wordissa tallennuksen kuvakkeena oleva levykkeen kuva oli oppilaille aivan vieras (Pk, 6). Nykyisen tuon näköisiä levykkeitä ei enää käytetä.

Tekstinkäsittelyn vaikeudet liittyivät oppilailla usein siihen, että he eivät vielä käsittäneet, että tekstiä voi jälkikäteenkin muokata aika paljon. Eräät oppilaista mieltäytyivät koukeroisiin fontteihin ja heidän oli vaikea saada selvää itse kirjoittamastaan tekstistä, kun se lisäksi oli erittäin pienikokoista. Eräällä oppilaalla oli tapana pyyhkiä aina kaikki kirjoittamansa pois, jos tekstin ulkoasu ei miellyttänyt. Myös yhdyssanojen oikeinkirjoituksessa oli joillakin vaikeuksia. (Pk, 6) Tekstinkäsittelyn harjoitteluun opetusvinkit oli saatu Hiiri Piiri -materiaalista.

Seuraavaksi lehden teossa edettiin suunnittelukokoukseen. Siinä juttujen aiheiksi valikoituivat koulua koskevat uutiset, sarjakuva, vitsipalsta, sää ja haastattelut. Moni ehdotti lehteen juttua omasta lemmikistään. Uutisaiheiksi ehdotettiin juttua koulun uudesta öljylämmityksestä sekä juttua Asta-myrskystä. Haastattelut olivat suosittuja ja haastateltavatkin

päätettiin jo tässä suunnittelukokouksessa. (Pk, 7)

Kokouksen jälkeen oppilaat alkoivat ryhmissä suunnitella juttujaan. Hyvästä motivaatiosta kertoo se, että työrauhaongelmia ei ollut ollenkaan, vaan kaikki keskittyivät työhönsä. Seuraavana päivänä, kun työskentely jatkui, syntyi kuitenkin parin oppilaan välille erimielisyyttä, kuinka juttu pitäisi tehdä. Kaikki lapset eivät

vielä kahdeksan vuoden iässä osaa tehdä ryhmätyötä riitelemättä. Asia ratkesi niin, että se ryhmäläisistä, joka ei edellisenä päivänä ollut suunnittelukokouksessa, päätti yksin ryhmänsä haastattelukysymyksistä ja toiset ryhmään kuluvat irtaantuivat ja valitsivat toisen jutun aiheen. Ratkaisu ei ilmentänyt kovin hyviä ryhmätyötaitoja. (Pk, 7-8)

Suunnittelun jälkeen oppilaat hankkivat tietoa juttuihinsa haastatteluilla. Kaksi ryhmää haki tietoja juttuunsa internetistä (Pk, 10). Kirjallisia lähteitä ei kukaan hällunnut käyttää, eivät edes he, jotka kirjoittivat vitsipalstaa (Pk, 8).

Kirjoittamisessa auttoi ensimmäisellä tunnilla koulun Tet-harjoittelija (Pk, 8). Kun myöhemmillä tunneilla ei enää ollut opettajan apuna harjoittelijaa, hidastui kirjoittaminen. Oppilailla oli vaikeuksia oikeiden kirjainten löytymisessä ja kursorin liikkuttamisessa. Parin päivän päästä kirjoittaminen sujui kuitenkin jo melko hyvin. (Pk, 9-10)

Hitaan kirjoittamisen lisäksi aikataulussa pysymistä vaikeutti ryhmässä toimiminen, tietojen keräämisen vaikeus ja lehteen tulevien kuvien unohtaminen. Ne jutut, joita kirjoitettiin ryhmässä, valmistuivat hitaimmin, koska ryhmä ja koi kirjoittamisen kaikkien ryhmäläisten kesken. Kaikki saivat tasapuolisesti kirjoittaa, mutta hidas kirjoittaja saattoi hämmentyä ryhmän paineen alla. Myös tietojen hakeminen internetistä vei paljon aikaa. Olennaisen tiedon erottaminen epäolennaisesta oli vaikeaa, mikä näkyy myös valmiissa muotijutussa. (Pk, 10)

Juttujen tulostaminen aloitettiin viidentenä lehdentekopäivänä suunnittelukokouksesta. (Pk, 9) Tästä meni vielä toiset viisi päivää, ennen kuin lehteä alettiin taittaa.

”Sivuja koottiin niin, että oppilaspari tuli kerrallaan valmistamaan yhden tai kaksi sivua. Jutut oli leikattu paloiksi ja kuvat kopioitu sopivaan kokoon monistuskoneella. Oppilaat olivat aina pari kerrallaan opettajan kanssa monistamassa. --- Taitto tehtiin niin, että palaset liitettiin A4- kokoisille sivuille teipin avulla. Jutut oli muokattu niin, että ne olivat yhden palstan levyisiä. Sommittelu oli aika helppoa. Oppilaat halusivat yleensä asetella itse kirjoittamansa jutut lehden sivuille”. (Pk, 11)

Kun sivut olivat valmiina, ne monistettiin ja nidottiin lehdiksi seuraavana päivänä. Lehestä ja jutuista keskusteltiin vielä oppilaiden kanssa, kun kaikki olivat lukeeet toistensa kirjoittamat jutut kotonaan. Lehden jutut siirrettiin seuraavaksi koulun verkkolehteen. Tässä vaiheessa oppilaat vain seurasivat, kun opettaja näytti jutun siirtämisen verkkoon. Loput jutut opettaja siirsi itse. Sen perusteella, miten vaikeaksi oppilaat olivat kokeneet tietokoneella työskentelyn, oli selvä, että opettaja siirtää jutut itse verkkolehteen. (Pk, 11-12)

8.1.4 Lapset uutisten tekijöinä

Luokkalehden ulkoasua mietittiin yhdessä. Kansikuvaksi valittiin kuva, jonka piirsi luokassa yhden päivän vierailun tehnyt tyttö, joka oli oppilaiden tuttu esikoulusta. Lehden nimen fontti valittiin niin, että yhdessä katsottiin muutamia vaihtoehtoja ja niistä äänestettiin paras. Kannen tekstin fontiksi valittiin toinen suosittu fontti, joka ei lehden tekijöiden mielestä sopinut varsinaiseen lehden nimeen.

Lehti päätettiin taittaa niin, että teksti jakautuisi kahdelle palstalle. Jo kirjoitusvaiheessa käytettiin leveää marginaalia, jonka ansiosta tekstistä tuli niin kapeaa, että se vastasi yhtä palstanleveyttä. Tulostetut jutut oli helppo leikata sopivan kokoi-

siksi ja asettaa lehden sivuille. Kuvat olivat valokopioita alkuperäisistä. Kuvia olisi voinut myös opettajan skannata, mutta aika ei riittänyt.

Juttujen fontti oli kaikille samaCalibri. Kahdessa jutussa jouduttiin tekemään poikkeus, koska ne kirjoitettiin ja tulostettiin koneella, jossa oli vanhempi Wordin versio (Pk, 9).

Taiton yhtenä ongelmana oli juttujen ja kuvien sovittelu samalle sivulle. Sivun 3 kahdesta lemmikkiaiheisesta kuvasta toinen oli melko suuri, mutta sen pienentäminen kopiokoneella olisi tehnyt sen vain epätarkemmaksi. Kuvien asettelun ongelmia oli myös sivun 9, 10 ja 11 taitossa, koska jokaisen kirjoittajan oman lemmikin kuva piti saada mukaan, eivätkä kuvat olleet samankokoisia. Sivun 13 kuvia aseteltiin paikalleen melko kauan, koska niistäkään ei toimittajan mielestä saanut jättää yhtään kappaletta pois. Sivun 4 teksti puolestaan on jäänyt liian leveäksi. Sivulla 8 jouduttiin poikkeamaan kahden palstan periaatteesta, koska tyhjää tilaa olisi muuten jäänyt liikaa.

Lapset olivat kirjoittaneet itseään kiinnostavista aiheista. Luokkalehden jutut voitiin jakaa eri ryhmiin niiden aiheen perusteella. Lehden jutuista eläinjuttuja oli seitsemän ja ajankohtais- ja uutisjuttuja kuusi kappaletta. Haastatteluja oli kolme, muotijuttuja yksi. Lisäksi lehdessä oli yksi vitsipalsta ja sarjakuva. Kuvituksena oli valokuvia ja oppilaiden piirustuksia, joista kaikki eivät suoranaisesti liittyneet kirjoitettuihin juttuihin.

Eläimet ovat suosittu aihe lapsien kirjoituksissa ja he pitävät hyvänä uutisjuttuna usein eläinjuttuja. Kysyttäessä, millainen hyvä uutinen on, eräs vastasi näin:

"Sellainen, missä on hyöiä uutisia eikä tappojuttuja, koska tykkään eläimis-

tä.”

Kun oppilailta kysyttiin lehden teon jälkeen, mitä juttuja he kirjoittaisivat lehteen, viisi oppilasta mainitsi vastauksessaan eläimet:

”Haluaisin kirjoittaa rekivaljakkokisoista”, ”meidän kissoista, muodista, meikeistä.”

Eläinaiheiden suosituimmuus tuli hyvin esiin myös Sanomalehtiweekolla, kun etsittiin lehdestä ”päivän uutista.” Myös Krokopassin tehtäviin valittiin eläimistä kertovia kuvia.

Luokkalehden eläimiin liittyvät jutut olivat: Lemmikkini, Lehmäutinen (joka oikeasti käsitteli puista lehmää), Meidän uusi koira ja vanha koira, kaksi kappaletta Meidän eläimet -juttuja sekä kaksi juttua nimellä Meidän kissat. Kun jutut laitettiin verkkolehteen, kahteen samannimiseen juttuun vaihdettiin uudet otsikot.

Eläinjuttuja myös luetaan lehdistä mielellään. Kolme oppilasta mainitsi eläinjuttu juttutyypiksi, jota he lehdestä mieluummin lukevat. Eläinjuttujen suosituimmuus hieman laski mediajakson lopulla, sillä videoituihin ”Kakkosen uutisiin” tehtiin vain kaksi eläinjuttua, jotka molemmat koskivat delfiinejä.

Uutis- ja ajankohtaisjuttuja luokkalehdessä olivat laskettelusta kertova ”Savivuorella”, ”Asta-myrsky”, ”Öljylämmitys käytössä”, ”Suomen ensimmäinen hevosten kuntoutuskeskus”, ”Hyvät tavat” ja ”Kiva-koulussa ei kiusata”. Monet jutuista olivat hyvin lyhyitä. ”Savivuorella” koostui kahdesta lauseesta. ”Hyvät tavat” koostui aiemmin pidetystä päivänavauksesta, joten sille oli kertynyt pituutta eniten. Vielä lehden teon jälkeisessä kyselyssä yksi oppilas ilmoitti ajankohtaisen uu-

tisvinkin:

”Suomen rehu moisio oy rehumoisio on rehukuljetus, jos rehu loppu maatilalta tai ei saa hyöää rehu satoa”.

Haastattelut oli tehty koulun henkilökunnasta. Ne olivat: ”Katin haastattelu”, ”Helin haastattelu” ja ”Sakaran haastattelu”. Haastattelut oli kirjoitettu kaikki niin, että ensin oli kysymys ja sen perään vastaus. Tällainen juttumuoto on oman kokemukseni mukaan yleinen alakoululaisten luokkalehdissä.

Vitsipalsta oli kolmen pojan yhdessä keksimä, eikä lähteitä ollut käytetty. Kehotin kirjoittajia ottamaan vitsejä myös vitsikirjoista, mutta palsta tehtiin kuitenkin ”omasta päästä”. Sarjakuvatkin teki yksi oppilas aivan itse.

”Muoti ja meikki” oli kolmen tytön ryhmätyö. He etsivät siihen aineistoa internetistä, mikä oli heille aivan uutta. Tietoa löytyi helposti, mutta se oli pääosin mainosteksteistä kerättyä, mikä näkyy jutun sisällössä ja tyyliässä.

Luokkalehden jutuista mikään ei ollut mielikuvitusaihe. Sen sijaan ”Kakkosen uutisissa” oli kaksi mielikuvitusaihetta: marsilainen ja alienit.

Mediakasvatusjakson lopussa tehdyn kyselyn perusteella eläinjuttujen lisäksi haluttiin kirjoittaa muodista. Myös sarjakuvat, jännitysjutut, kaikenlaiset uutisjutut sekä hauskat jutut, kuten vitsit olivat suosittuja juttutyyppejä.

Lasten juttuvalintoja kuvaa myös se, millaisia juttuja he itse haluaisivat mieluiten lehdestä lukea. Mieliopidekyselyssä neljä oppilasta mainitsi sarjakuvat ja kolme mainitsi eläinjutut. Kaksi oppilasta ilmoitti katselevansa autoja ja kaksi mainitsi

uutiset. Juttujen sopimista lapsille piti tärkeänä ainakin Katri, joka ilmoittaa mielellään lukevansa *”Uutisia mutta en lue sellaista mitä ei ole tarkoitettu lapsille ja en myös sellaisia misä lukee ampumisista tai tappamisista.”*

Tässä lehdessä eläinjutut olivat tyttöjen kirjoittamia. Pojat kirjoittivat öljylämmityksestä, myrskystä ja hevoshoitolasta. Täysin pelkkiin eläin- tai muotiaiheisiin eivät tytöt tyytyneet, koska he kirjoittivat myös haastatteluja, Kiva-koulusta, hyvästä käytöksestä ja laskettelusta. Vitsit ja sarjakuvat olivat poikien tekemiä.

Kansilehden sisäsivulla (2) luetellaan lehden tekoon osallistuneet. Sivulla on myös verkkolehden www-osoite. Seuraavalla sivulla on lehden tuorein uutinen, joka kertoi viisi päivää aiemmin olleesta laskettelukoulusta.

Juttujen *kieli* on lapsenomaista, eikä niissä ole pyritty matkimaan uutisten kieltä. Kuitenkin puhekieltä on aika vähän, kuten sana *”ärtsy”*. Oppilaat ovat suurimaksi osaksi osanneet kirjoittaa kokonaisilla lauseilla ja muutenkin ymmärrettävästi. Eniten puutteellisia lauserakenteita on haastatteluissa. Lehmä-jutun kirjoittaja oli myös unohtanut isot alkukirjaimet ja pisteet, mutta ne lisättiin ennen tulos-
tamista.

Luokkalehden juttujen siirtäminen koulun verkkolehteen oli yksi mediakasvatusjakson tavoitteista. Kuten aiemmin todettiin, jutut siirrettiin verkkoon opettajan johdolla. Oppilaiden tutustuttua kotona sekä verkkolehteen että paperilehteen heille tehtiin kirjallinen mielipidekysely lehden teosta, juttujen teosta ja lehtien lukemisesta.

Verkkolehteä piti mukavampana vain kaksi oppilasta. He perustelivat valintaansa näin: *”Siksi kun se on netissä”* ja *”Koska kun olen lukenut sen voin mennä suoraan pe-*

laamaan." Vastaajat perustelivat valintaansa siis netin kiehtovuudella. Loput valitsivat mukavammaksi paperilehden lukemisen. Perusteluina oli yleisimmin paperilehden parempi luettavuus. Kolme oppilasta vastasi, että paperilehteä on helpompi lukea. Saman suuntaisia ovat myös vastaukset, joissa mainittiin, että verkkolehti on tietokone ja *"koska jos on sähkökatkos"*. Kaksi oppilasta piti paperilehteä parempana, koska siinä on sarjakuvia ja yksi ei osannut perustella vastaustaan. Myös kuvien puuttuminen verkkolehdestä nähtiin puutteena.

Luokkalehden tekemisessä mukavinta oli kyselyn perusteella itse kirjoittaminen. Neljä oppilasta mainitsi kirjoittamisen hauskimmaksi. Heistä yksi tarkensi, että kirjoittaminen kissoista ja toinen, että kirjoittaminen tietokoneella oli mukavinta. Kirjoittamiseen liittyy myös melkein kaikki loput vastaukset: *"öljylämmityksen teko"*, *"lehmäuutinen"*, *"vitsien tekeminen"* ja *"kaikki"*. Yksi oppilas vastasi, että mukavinta on lehden lukeminen.

Uutisten tekoon perehdyttiin myös kuvaamalla oppilaiden kanssa *"Kakkosen uutiset"*. Ensin oli katsottu internetistä Ylen Uutiset minuutissa. Uutisia pidettiin tylsinä, mutta oppilaat saivatkin itse keksiä mielenkiintoisen uutisen, jonka ei välttämättä tarvinnut olla totta. Työskentely sujui ripeästi. Jokainen kirjoitti ensin pienen uutisen. Parilla oppilaalla oli vaikeuksia keksiä aihetta, mutta muut olivat jo pian istumassa uutistenlukijan paikalla. Ennen kuvausta jokainen luki omalla vuorollaan uutisen läpi ja opettaja antoi palautetta ja korjausehdotuksia, kuten: *"Älä heiluta paperia"* tai *"Katso pisteen kohdalla kameraan."* Uutiset kuvattiin koulun digikameralla.

Uutisten aiheet olivat: kadonnut delfiini, Veera-delfiini, marsilainen, alienit, Japanin maanjäristys, merilevä, opettajan sijainen, muotinäytös, uusi yläkoulu ja kaksi säätiedotusta. Uutiset eivät olleet pitkiä. Lyhyin uutinen kesti seitsemän sekuntia

ja pisin 28 sekuntia. Uutisten pituuksien keskiarvo oli 17 sekuntia ja ne koostuivat yleisimmin kahdesta pitkästä lauseesta. Alien-juttu oli pisin.

Kolme jutuista perustui mielikuvitukseen: Kadonnut delfiini, marsilaiset ja alienit. Sää tiedotuksetkin oli itse keksitty. Japanin maanjäristys, muotinäytös, opettajan sijainen ja Viitasaaren yläkoulu käsittelivät ajankohtaisia tapahtumia paikkakunnalla tai maailmalla. Veera-delfiinistä kertova uutinen perustui tositapahtumiin.

Uutistenlukijat olivat selvästi omaksuneet vakavasti otettavan tyylin. Vain paria lukijaa meinasi naurattaa kesken uutisen. Uutisten loppuun yksi lukija sanoi ”näkemiin” ja toinen ”kiitos”. Alien-uutisessa oivaltavasti kerrottiin, että ”emme saa heistä kuvaa juuri nyt”.

Esiintymistaito oli lukijoilla kohdallaan. Aratkin lukijat katsoivat välillä kameraan. Paperia ei rapisteltu turhaan eikä pidetty lukiessa turhaa kiirettä. Sää tiedotuksessa oli puheen laskua ja nousua, kuten sää tiedotuksissa televisiossakin. Kaikesta näki, että televisio on auki perheissä paljon.

Oppilaiden suhdetta mediaan tutkittiin myös teettämällä heillä ”nettiraati”. Oppilaiden kanssa tutkittiin ensin lyhyesti Yleisradion, Iltalehden ja Pikkukakkosen nettisivuja ja keskusteltiin, mikä niissä oli hyvää tai huonoa.

”Oppilaat ymmärsivät, että kaikki sivut eivät ehkä ole lapsille sopivia. Parhaimpina sivuina he tuntuivat pitävän niitä, joissa on pelejä”. (Pk, 13)

Nettiraatia varten oppilaat jaettiin neljään ryhmään. Jokainen ryhmä sai arvosteltavakseen lapsille sopivan sivuston internetistä. Oppilaat vastasivat kirjallisesti kysymyksiin: 1) Arvostelee, mikä on hyvää ja 2) Mikä on huonoa? Oppilaat tutkivat

sivuja innostuneesti, mutta vastasivat todella lyhyesti. Jokainen ryhmä tai työpari esitti pohdintansa luokan edessä. Kun heille tehtiin lisäkysymyksiä, he osasivat vähän kertoa lisää.

”Oppilaita jännitti luokan edessä oleminen, joten he olisivat olleet ilman opettajan apua ja johdattelua melko vähäsanaisia.” (Pk, 13)

Omien mielipiteiden kertominen on kuitenkin aika mustavalkoista ja perustelut lyhyitä.

Arvosteltavina olivat www.hippo.fi, www.yle.fi/pikkukakkonen, www.barbi.fi ja www.koululainen.fi. Oppilaiden kaikissa esityksissä keuhuttiin verkkosivujen pelejä. Koululaisen sivujen kuvia keuhuttiin söpöiksi. Huonoksi Barbi-sivuilla mainittiin niiden tyttömäisyys. Sivut eivät arvostelijoiden mielestä sovi pojille ollenkaan. Pikkukakkosen sivuja arvostelijat pitivät liian lapsellisina. ”Pikkukakkosen posti” mainittiin huonoksi. Hippo-sivuilla oli arvostelijoiden mielestä huonoja vitsejä ja vauvojen pelejä. Kalastuspeli oli paras. Koululaisen jutut arvosteltiin huonoiksi ja tylsiksi, samoin kuvat. Kaikki jutut eivät olleet ryhmäläisten mielestä lapsille sopivia.

Lapset haluavat nettisivuita värikkäitä ja hauskoja kuvia. Pelit kiinnostavat aina, mutta ne eivät saa olla liian helppoja. Tyttöjen ja poikien sivut erottuvat sillä, että pojat keskittyvät lähes yksinomaan peleihin, mutta tytöt saattavat kiinnostua myös eläimistä kertovista jutuista ja kuvista.

8.2 Mediakasvatuksen sujuminen koulun arjessa

Yksi tutkimuksen näkökulma oli, kuinka mediakasvatusta voidaan toteuttaa toisella luokalla ja kuinka tällainen opetusjakso asettuu luokan ja koulun toimintaan. Opetus oli järjestetty niin, että mediakasvatusjaksoon sisältyvää opetusta oli 1-3 tuntia päivässä. Muina oppiaineina lukujärjestyksessä oli liikunta, musiikki, käsityö, matematiikka ja uskonto, joita oli vaikeampi ottaa kokonaisopetuksellisesti mukaan mediajaksoon, vaan ne käsiteltiin omina oppiaineinaan. Ympäristötiedon tunteja korvattiin mediakasvatuksella ja ympäristötiedon oppisisältöihin paneuduttiin enemmän myöhemmin keväällä. Mediakasvatukseen käytettiin siis lähinnä äidinkielen, kuvataiteen ja osin ympäristötiedon tunteja niin, että mediaopetusta oli 1-3 oppituntia päivässä.

Mediaopetuksen toteutumiseen vaikutti monet yllättävät käännteet. Luokanopettajan velvollisuus oli huolehtia oppilaiden terveyteen liittyvistä asioista, koska koululla ei ole kouluterveydenhoitajaa. Näin ollen oppilaille tapahtuneet haaverit ja sairastumiset piti opettajan hoitaa ennen muun opetuksen alkamista.

”Välitunnin jälkeen luokkaan jaetaan Keskisuomalaiset, mutta opettaja joutuu olemaan osan aikaa opettajien huoneessa, koska välitunnin päätteessä yksi oppilas oli loukannut itsensä ja joutui laastaroitavaksi. Kotiin piti myös soittaa ja sopia lapsen kuljettamisesta terveyskeskukseen. Opettaja pääsi aloittamaan opetuksen 20 minuuttia myöhässä, mutta oppilaat olivat tänä aikana lukeneet itsenäisesti lehteä ja etsineet päivän juttua.” (Pk, 1)

”Lukutuokion aikana Katri joutui lähtemään kotiin, koska oli selvästi sairastunut.” (Pk, 6)

Poissaolojen lisäksi mediaopetukseen osallistumista rajoitti joillakin oppilailla erityisopettajan tunneille osallistuminen. Oppilaat lukivat erityisopettajan luona saman lukukirjan tekstin kuin muutkin, mutta luonnollisesti opetuskeskustelut saattoivat olla erityisopettajan kanssa erilaisia kuin luokassa.

”Tällä tunnilla kaksi oppilasta oli erityisopettajan luona harjoittelemassa kirjoittamista ja lukemista. Muiden oppilaiden kanssa luimme ”Lehti ilmestyy”-lukukappaleen ensimmäisen osan ja annoin sen kotiläksyksi. Lukemisen yhteydessä keskustelimme siitä, mitä kaikkea pitää tehdä ennen kuin lehti voi ilmestyä. Lehden teon vaiheet eivät vielä olleet täysin selvillä.” (Pk, 7)

Hiihtoloman jälkeen erityisopettaja alkoi pitää luetunymmärtämisen testejä, joihin kului kokonainen tunti kerrallaan (Pk, 9). Niiden viemä aika ei ollut kuitenkaan pois mediaopetukselta.

Toinen opetukselta aikaa vienyt seikka oli luokanopettajan arkeen liittyvä luokan asioista tiedottaminen koteihin eli kodin ja koulun yhteistyö. Vaikka tiedotteet yleensä suunnitellaan oppituntien jälkeen seuraavana päivänä jaettavaksi, myös kiireellistä tiedotettavaa oli.

”Tunnin lopusta oli varattu 15 minuuttia sille, että opettaja jakoi tiedotteet hiihtokilpailujen peruuntumisesta ja wc-paperien myynnistä sekä mediapäiväkirjat ja kirjeet vanhemmille mediakasvatuksesta. Lisäksi nämä asiat piti pikaisesti selittää oppilaille. Sen jälkeen vielä koottiin yhteen ystävänpäivään antia ja jaettiin kortteja. Krokopassin tehtäville jäi tunnilla aikaa noin 20 minuuttia. Opettajalla kun oli ollut vain 2 tuntia yhteistä aikaa oppilaidensa kanssa (opettajalla 6 tuntia opetusta)”. (Pk, 3)

”Taas oli paljon tiedottamista. Laskettelukoulun uusi aika oli kirjoitettava reissuvihkoihin. Jotkut ovat tässä todella hitaita ja toiset odottavat, että on valmista. Uimahallilta oli tullut asiakaskysely, johon piti kerätä oppilaista vastauksia. Ne veivät peräti 20 minuuttia tunnin alusta.” (Pk, 4)

Mediaopetuksen järjestelyihin vaikuttivat myös opetukseen sisällytetyt muut teemat, kuten koulun oma ”Hyvän käytöksen helmikuu”. Joskus muuhun opetukseen kului lähes koko koulupäivä, eikä sanomalehteä ehditty tutkia yhdessä, vaikka kiinnostusta olisikin ollut.

”Olimme kolme tuntia uimahallissa, joten koululle jäi aikaa vain yksi oppitunti. Luimme lukuläksyn. Kuuntelimme kertomuksen ”Katkukone”, jossa puhutaan oikeinkirjoitusohjelmasta. Oppilailla oli omat kokemukset eiliseltä kirjoitustunnilta vielä mielessä. Sitten teimme harjoituskirjan tehtäviä. Kun tunti loppui Miina ja Neea halusivat jäädä pikkuhetkeksi tekemään Krokopassia. He tekivät sitä täysin itsenäisesti noin 15 minuuttia.” (Pk, 7)

Ajankohdan muita teemoja olivat hiihtäminen, laskiainen ja Kalevalan päivä, jotka myös ottivat oman osansa aikataulusta.

”Tänään kolme oppilasta lähti koulujen hiihtokilpailuihin ja yksi oli kipeänä. Meillä ei ollut tänäänkään harjoittelijaa apuna kirjoitustunnilla. Lehteä toimitettiin kolmannen ja neljännen tunnin jälkipuoliskolla, yhteensä 40 minuutin ajan. Aikaa kului päivän aikana laskiaismässä laskemiseen ja Koirien Kalevala -opperan seuraamiseen.” (Pk, 9)

Oman leimansa hiihtoloman jälkeiselle viikolle antoi yläkoululaisten Tet- (työelämään tutustuminen) harjoittelu. Luokassa oli parilla tunnilla apulaisena kahdeksaluokkalainen Tiia, joka auttoi oppilaita tekstinkäsittelyohjelman käytössä. Kaksi

muuta harjoittelijaa kokeili oppituntien pitämistä. (Pk, 8, 10)

Mediakasvatusjakson integroiminen toisen luokan opetukseen sujui hyvin, mutta yllätyksiä tuli aikataulun kanssa. Tämän ikäisiä opetettaessa opettajan huomio ja aika kuluvat helposti muuhun kuin opettamiseen, esimerkiksi oppilashuollollisiin asioihin. Aikataulua muuttavat myös koulun muut tapahtumat ja varsinkin oppilaiden hidas edistyminen. Juttua ei aina kirjoitettukaan viidessätoista minuutissa vaan kenties viidessä tunnissa. Huonoiten luokkatyöskentelyyn lehdentekoprosessissa istui kopioiminen:

”Tiistaina kaikki sivut saatiin kopioitua. Kopioiminen tehtiin niin, että opettaja oli aina parin oppilaan kanssa kerrallaan kopiokoneella. Tiistaina oli kuitenkin jo niin kiire, että lapset tekivät luokassa muita tehtäviä ja opettaja kävi välillä laittamassa uutta kopioitavaa kopiokoneeseen. Opettajanhuone, jossa myös kopiokone on, on melkein toisella puolen käytävää, eikä luokasta ole pitkä matka.” (Pk, 11)

Kopiointia ei kannattanut jatkaa yhdessä oppilaiden kanssa senkään takia, että heitä kiinnosti ainoastaan oman jutun tulostaminen ja näkeminen lehden sivulla (Pk, 11). Työn sujuvuuden kannalta oli järkevää antaa oppilaille muuta puuhaa siksi ajaksi, kun opettaja kopioi lehden valmiiksi.

Tutkijan työtä opettajan moninaiset tehtävät häiritsivät aika ajoin. Muistiinpanoja oli vaikea kirjoittaa, koska opettajalta kysyttiin niin paljon neuvoja (Pk, 5).

Kolmen haastatellun oppilaan mielestä mediaajaksossa kivointa oli pelien pelaaminen ja tietokoneella kirjoittaminen, jotka molemmat mainittiin kaksi kertaa. Luokkalehden tekemistä pidettiin mukavana, samoin videoiden katselua ja lukemista.

8.3 Vanhempien rooli mediakasvatusjakson aikana

Kodeille kerrottiin mediakasvatusjakson aikana mediakasvatuksen tavoitteista. Tarkoituksena oli aktivoida vanhempia ajattelemaan asiaa. Vanhemmilta kysyttiin mielipiteitä koulun verkkoveräjistä.

Koulun verkkolehti on ollut vähällä käytöllä. Koululla on myös oma verkkoveräjä, jota olen ainoana opettajana käyttänyt. Verkkoveräjän etusivulle olen päivittänyt vuosittain koulun henkilökunnan tiedot ja 2. luokan veräjässä on joitain ajankoh-
taisia asioita.

Tässä tutkimuksessa 2. luokan oppilaiden jutut lisättiin koulun verkkolehteen ja siksi selvitettiin kuinka monella on internet kotonaan, kuinka moni oli juttuja lukenut ja mitä he verkkolehdestä ajattelevat. 2- luokalla on myös oma verkkoveräjä, jossa on lähinnä luokan lukujärjestys. Opettajana palautetta siitä, kuinka moni on verkkoveräjää tutkinut ja mitä he siitä ajattelivat. Palaute on tärkeää jatkossa, kun suunnitellaan luokan verkkoveräjän kehittämistä ja koko koulun asioista tiedottamista. Verkkolehteä ja -veräjää koskevaan kyselyyn sai vastata nimettömänä. Vastaukset palautettiin seitsemästä perheestä eli vastausprosentti oli 70.

Internet oli kaikkien vastaajien kotona. Vanhemmilta kysyttiin mielipidettä koulun verkkoveräjistä ja toiveita siitä, mitä se voisi sisältää. Ehdotuksia verkkoveräjän sisällöksi olivat henkilökunnan puhelinnumerot, luokkien lukujärjestykset, koulun tiedotteet, tulevat tapahtumat, liikuntatunnin varusteet ja lapsen henkilökohtaiset asiat. Yksi vanhemmista totesi, että *"vaatiihan se koululta panostusta pitää tiedotteet ajan tasalla"*.

Toisen luokan verkkoveräjään oli tutustunut viisi vastaajaa seitsemästä. Yksi vas-

taaja oli tätä kyselyä varten katsonut sivut kerran läpi. Hyväksi asiaksi sivuilla mainittiin mallit uusista kirjaimista ja numeroista. Yhden vanhemman mielestä on hienoa, että sivuja jaksetaan pitää yllä.

Viisi vastaajaa oli kyselyn perusteella lukenut Kakkoset-lehden juttuja verkkolehdestä. Vastauksissa mainittiin, että paperilehti oli mielekkäämpi, koska siinä oli mukana kuvia ja piirroksia. Eräs vanhempi kirjoitti: *”Ne ovat aivan ihania, sydämellä ja aidosti kirjoitettuja”*.

Verkkolehteä voisi kehittää tulevaisuudessa niin, että jutuissa olisi mukana myös kuvia. Juttuja pitäisi kirjoittaa koulun tai luokan ajankohtaisista tapahtumista ja liittää mukaan kuvia. Jotain koulun tai luokan projektin edistymistä voisi seurata verkkolehden tai verkkoveräjän avulla.

Verkkoveräjään voisi laittaa tärkeimpiä puhelinnumeroita sekä kaikki olennaiset tiedotettavat koulun asiat, jotka jokavuotiseen painettuun tiedotteeseenkin tulevat. Koulun veräjän päivittämisen hoitaisi se opettaja, joka siitä on eniten kiinnostunut. Oletettavasti siitä ei maksettaisi erillistä korvausta. Luokkien verkkoveräjät ovat kunkin opettajan oman aktiivisuuden varassa.

Opettajien kiire, jatkuvasti eteen tulevat uudet työtehtävät ja uusien asioiden opettelu ovat usein esteenä uudistusten tekemiselle omassa opetuksessa tai koulumaa-ilmassa. Verkkoveräjän käyttö ei mielestäni ole vaikeaa, mutta jos sen lisäksi vanhempiin on pidettävä yhteyttä myös kaikilla ”vanhoillakin” menetelmillä (reissuviikkolla, puhelimella, tekstiviesteillä ja sähköposteilla) voi verkkoveräjään päivittäin käytetyt minuutit tuntua turhilta.

Mediakasvatusjakson jälkeen koulussa pidettiin vanhempainilta. Koska ajankohta

oli sopiva, otin omassa luokassa aiheeksi luokan toiminnasta ja mediakasvatuksesta kertomisen. Vanhempainillan alkuosa oli koko koulun vanhemmille yhteinen ja siihen kului 40 minuuttia, joten luokkiin siirryttäessä oli tunne, ettei oma osuus saisi kestää puolta tuntia kauempaa. Noin kaksikymmentä minuuttia kestäneen esitykseni aikana ja sen jälkeenkään ei vanhemmilta kuultu yhtään kysymystä. He olivat kuitenkin kiinnostuneita oman lapsensa tuotoksista ja illan aikana vahvistui käsitys, että lasten innostus lehtien lukemista ja juttujen kirjoittamista kohtaan oli välittynyt myös koteihin. Aiemmat kokemukset vanhempainilloista vahvistivat tunnetta, että vanhemmat haluavat nopeasti kotiin, eivätkä siksi herättele keskustelua. Vanhemmat ovat myös hiljaisempia, jos paikalla on isompi joukko kuin aikaisemmin. (Pk, 15)

9 POHDINTA

Lasten pitämien mediapäiväkirjojen avulla kerättyjen tulosten *yleistettävyyys* ei ole kovin luotettavaa, koska tutkittavia oli vain kaksitoista eivätkä he kaikki täyttäneet mediapäiväkirjaa. Vanhempien roolista mediakasvattajina saatiin tässä tutkimuksessa vain vähän tietoa. Vanhemmat eivät vanhempainillassa osallistuneet aktiivisesti keskusteluun eikä heitä haastateltu.

Havainnointi luokkahuoneessa onnistuu parhaiten, jos tutkija voi sulautua joukkoon. Tässä tutkimuksessa oppilaat eivät millään tavalla huomanneet luokassa samaan aikaan tehtävää tutkimusta. Luokassa pidetty päiväkirja sisälsi tarpeeksi yksityiskohtia, jotta opetus pystyttiin kuvailemaan tutkimuksessa. Joskus havaintojen luotettavuuteen liittyy niiden puolueettomuus (Tuomi & Sarajärvi 2004, 133). Tutkimusta voi haitata myös havainnoijan emotionaalinen sitoutuminen tutkittaviin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 213). Tässä tutkimuksessa toimin itse sekä tutkijana että opettajana ja tunsin oppilaani hyvin. Havainnot pyrin tekemään objektiivisesti.

Tutkimusta varten tehtyjä muistiinpanoja oli joskus vaikea kirjoittaa muun opettajan työn vuoksi. Tämän on huomannut myös Syrjälä (1995, 43). Havainnoinnin tueksi Aarnos (2007, 172) kehottaa tutkijaa keräämään valokuvia ja muuta aineistoa. Tässä tutkimuksessa valokuvia otettiin muutamia. Lasten kirjoittamia uutisia oli paljon analyysin perustaksi. Näin ollen keskeisempiin tutkimuskysymyksiin löytyi aineistosta vastauksia.

Tutkimuksen toteuttamisen olen pyrkinyt kuvailemaan tarkasti. Tarkka selostus tutkimuksesta lisää laadullisen tutkimuksen luotettavuutta, kuten Hirsjärvi et al.

(2004, 232) toteavat.

Tutkimuksen luotettavuutta olisi voitu lisätä pidentämällä mediaopetusjaksoa tai tekemällä tutkimukseen liittyvää havainnointia koko lukuvuoden ajan. Tässä tutkimuksessa päädyttiin alle kaksi kuukautta kestävään tutkimusjaksoon, koska muukin luokan opetus piti hoitaa ajallaan. Tutkimuksen aikataululla ja kestolla voi joissain tapauksissa olla yhteyttä tutkimuksen luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2004, 138).

Tutkimuksen eettisyys varmistettiin sillä, että ennen tutkimusta tutkimukseen osallistuvien oppilaiden huoltajilta pyydettiin kirjallinen lupa tutkimukseen osallistumiselle. Kaikki haastatellut olivat saaneet luvan kotoaan ja he itse lupautuivat haastatteluun. Tutkimuksessa ei käytetty oppilaiden omia nimiä vaan nimimerkkejä. Oppilaista ei kerrottu henkilökohtaisia asioita, joista heidät voisi tunnistaa. Haastateltavat luottivat tuttuun haastattelijaan, mikä on tutkivalle opettajalle etu (myös Syrjälä 1995, 43).

Haastattelutilanteesta pyrittiin tekemään mahdollisimman turvallinen. Se onnistui järjestämällä rauhallinen tilanne tutussa tilassa. Haastattelija eli opettaja oli lapsille tuttu entuudestaan. Aarnos (2007, 175) huomauttaa, että kun tuntee haastattelun aiheen ja haastateltavan hyvin, voi aivan kuin metakuunnella ja metakatsella haastattelutilannetta.

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että lapset pitävät sanomalehden sisältöä mielenkiintoisena ja uutisia tärkeinä. Vaikka lukutaito ei riitä pitkien juttujen lukemiseen, niin silti luokkalehteen halutaan kirjoittaa artikkeleita eläimistä ja tehdä haastatteluja tutuista ihmisistä. Uutisista puhuttaessa esiin nousivat myös onnettomuudet ja ikävät tapahtumat, mutta niistä ei haluttu kirjoittaa omaan lehteen.

Samantapaiseen tulokseen päätyivät Noppari et al. (2008), joiden mukaan sanomalehti merkitsee lapsille ja nuorille uskottavaa uutismediaa. Uskottavat uutiset poimitaan yleensä sanomalehdestä. Kiinnostavia aiheita olivat tutkijoiden mukaan erikoiset ulkomaan uutiset, eläinaiheiset uutiset, urheilu-uutiset, onnettomuudet ja rikoksista kertovat uutiset sekä kiinnostavista henkilöistä tehdyt jutut (Noppari et al. 2008, 44). Tämän tutkimuksen perusteella lapsia kiinnostavat eniten eläinjutut. Luokkalehden teossa aiheina kiinnostavat eniten eläimet ja henkilöhaastattelut. Kun lasten kanssa keskusteltiin uutisista, onnettomuuksista kertovat uutiset nousivat esille.

Lapset ovat sisäistäneet televisiouutisten ilmaisutyylin, mikä tuli esille tässä tutkimuksessa. Luokassa videoidut uutisjutut olivat lyhyitä ja ilmaisultaan napakoita. Kameralle esiintyminen onnistui hyvin ja kieli oli uutisiin sopivaa. Luokkalehteä kirjoittivat mielellään myös ne oppilaat, joilla muutoin on vaikeuksia kirjoittamisessa. Työskentelymotivaatio oli hyvä.

Tämän tutkimuksen mukaan toisen luokan oppilaat eivät vielä lue kotona sanomalehteä kovin paljon. Joillakin oppilailla syntyi sanomalehti viikon aikana innostus lehtien lukemiseen myös kotona ja toivottavasti innostus jatkuu. Suosituin media lasten ajankäytössä oli televisio, johon käytettiin aikaa peräti tunti 45 minuuttia päivässä. Television suosituimmuus tuli esille Suonisen (2011) tekemässä mediabaroometrissä.

Mediakasvatuksen työtavoista monet toimivat parhaiten, kun opetusryhmän koko on kohtuullinen. Luokkalehden tekeminen 2. luokan oppilaiden kanssa voi olla haastavaa, jos ryhmässä on 25 oppilasta. Tässä tutkimuksessa mukana olleessa luokassa oli paljon taitavia oppilaita, jotka auttoivat toisia eikä ryhmän koko ollut

liian suuri. Mielestäni suuret ryhmäkoot voivat olla suurin hidaste mediakasvatuksen työtapojen omaksumiselle peruskoulun alaluokilla.

Tutkimuksen perusteella oppilaat pitävät luokkalehden tekemistä mielenkiintoisena. Myös opettajan näkökulmasta lehtiprojekti tuo vaihtelua tavalliseen koulutyöhön. Vaikka lehden teko venyi suunniteltua pidemmälle ajalle, ei se haukannut tunneista niin isoa osaa, ettei muita oppitunteja olisi ehditty pitää. Luokkalehden teko ei siis välttämättä ole muusta ajasta pois. Aikataulu on kuitenkin hyvä tehdä selväksi oppilaille, että he eivät pitkitä juttujen valmistumista.

Toimintatutkimuksen lähtökohtana on usein käytäntöjen kehittäminen (Kiviniemi 1999, 72). Tämäkin tutkimus on osaltaan johtanut siihen, että opettajana otin luokkalehden tekemisen oman luokkani jokavuotiseksi projektiksi. Lehden tekoa on tarkoitus painottaa jatkossa verkkolehden suuntaan, mutta paperilehdellä on vielä tulevaisuutta. Painotuoreessa lehdessä on oma viehätöksensä myös oppilaiden mielestä, kuten tutkimus osoitti.

Tämän tutkimuksen tyyppinen luokkalehti sekä uutisia sisältävä lehti sisältyisivät tavoitteiltaan lähinnä äidinkielen opetukseen. Luokkalehden tekemistä voi suositella integroitavaksi myös muihin oppiaineisiin. Teemaksi voisi ottaa eläinten lisäksi jonkin muun luontoon liittyvän aiheen, juhlapäivän, projektin, lasten kirjallisuuden, lähiympäristön yritykset, paikkakunnan historian jne. Aiheet voitaisiin koulussa jakaa luokittain ja oppilaat pääsisivät lukemaan toisten luokkien kirjoittamia juttuja. Ei pidä unohtaa verkkolehden mahdollisuuksia juttujen tallentajana ja jakajana. Hankala ja Linnakylä (2007, 100) ehdottavat, että opettaja voisi lähettää lasten juttuja myös paikallislehteen julkaistavaksi.

Lasten osallisuus voi lisääntyä mediakasvatuksen työtapojen myötä. Luvussa 4.2

esiteltiin tutkijoiden mietteitä koulun roolista mediayhteiskunnassa. Mediakasvatus antaa paljon eväitä kohdata median täyttämä yhteiskunta. Mediakasvatuksen työmenetelmät sopivat kaiken tasoisille oppijoille ja mediatuotteita kuten lehtijuttuja ja videoita voidaan tehdä kunkin omien taitojen mukaisesti eriyttäen. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että hitaammat oppijat voivat olla hyvin tuotteliaita kirjoittajia. He motivoituvat saadessaan itse valita aiheen. Tekstin julkaiseminen luokkalehdessä tekee siitä merkityksellisen. Lahjakkaat oppilaat voivat motivoitua työskentelystä yhtä lailla.

Tärkeäksi saavutukseksi asettaisın kouluviihtyvyyden paranemisen. Tässä tutkimuksessa siihen ei paneuduttu, mutta jatkossa voisi olla tutkimisen arvoista selvittää, kuinka kouluviihtyvyyttä voitaisiin parantaa ja kuinka lasten omaa osallistumista voitaisiin lisätä mediakasvatuksen menetelmillä.

LÄHTEET

Kirjallisuus

Aalto, Tuija & Uusisaari, Marika Yoe (2009): *Nettielämää: Sosiaalisen median maailmat*. Jyväskylä: Gummerus.

Aaltola, Juhani & Syrjälä, Leena (1999): *Tiede, toiminta ja vaikuttaminen*. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen & Rauno Huttunen & Pertti Moilanen (toim.), *Siinä tutkija missä tekijä - toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 11-24.

Aaltola, J. & Valli, R. (2007): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Juva: PS-kustannus

Aarnos, E. (2007): *Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli, *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Juva: PS-kustannus, 170-183.

Atweh, Bill, Kemmis, Stephen & Weeks, Patricia (Eds.) (1998): *Action Research In Practice. Partnerships for Social Justice in Education*. London: Routledge.

Elliott, J. (1991): *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University.

Bresler, L. (1995): *Ethnography, Phenomenology And Action Research In Music Education*. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 6(3), 4-16.

Buckingham, David (2003): *Media Education*. Cambridge: Polity

Burn, Andrew & Durran, James (2007): *Media Literacy in Schools. Practice, production and progression.* London: Paul Chapman Publishing.

Carr & Kemmis (1986): *Becoming critical: Education, knowledge and action research.* London: Falmer.

Ek, Taina & Lundvall, Anniina & Alanen, Ville (2009): *Kuvaa, ääntä & tekstiä - medialukutaidon harjoituksia alkuopetukseen ja kerhoihin.* Helsinki: Kerhokeskus.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1996): *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Habermas, Jurgen (1973): *Knowledge and human interests.* Boston: Beacon.

Hankala, Mari (2011): *Sanomalehdellä aktiiviseksi kansalaiseksi? : Näkökulmia nuorten sanomalehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehtiopetukseen.* Journalistiikan väitöskirja: Jyväskylän yliopisto.

Hankala, Mari & Linnakylä, Pirjo (2007): *Sanomalehdestä oppia aktiiviseksi ja mediakriittiseksi kansalaiseksi.* Teoksessa H. Kynäslahti, H. Kupiainen, & M. Lehtonen (toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen.* Helsinki: Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007, 89-100.

Hankala, Mari (2011): *Sanomalehdellä aktiiviseksi kansalaiseksi? Näkökulmia nuorten sanomalehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehtiopetukseen.* Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Jyväskylä Studies in humanities 148. Väi-

töskirja. Viitattu 31.7.2012 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4184-0>

Hanrahan, M. (1998): Academic growth through action research. A doctoral student's narrative. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.), Action research in practice. Partnerships for social justice in education. London: Routledge, 302-327

Haviala, Anu, Helin, Elisa, Henriksson Annika, Hirmasto, Johanna, Ilomäki-Keisala, Ulla, Katajamäki, Minna, Siberg, Heli, Siter, Marjo, Ylihärsilä, Henna, Pentikäinen, Leena & Toivanen, Tapio (2009): Kulkuri 5-6. Opettajan lisämateriaalisalkku. Media. Helsinki: WSOY.

Heikkinen, Hannu L.T., Huttunen, Rauno & Moilanen, Pentti (toim.) (1999): Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena.

Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. (1999): Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Hannu L. T. Heikkinen, Rauno Huttunen & Pentti Moilanen, Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: WSOY, 25-62.

Heikkinen, Hannu L. T., Roivio, Esa & Syrjälä, Leena (toim.) (2007): Toiminnasta tietoon, toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Kansanvalistusseura: Helsinki.

Heikkinen, H. L. T., Roivio, Esa & Kiilakoski, Tomi (2007): Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa Hannu L. T. Heikkinen, Esa Roivio & Leena Syrjälä (toim.), Toiminnasta tietoon, toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Kansanvalistusseura: Helsinki, 78-93.

Herkman, Juha (1998): Kasvattava ja kasvoton media. Tiedotustutkimus 1/1998, 1-3.

Herkman, Juha (2006): Kriittinen kuluttaja-yrittäjä luokkahuoneessa. Kasvatus 37 (1), 67-72.

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

Herkman, Juha (2010): Median markkinoituminen, millenniaalit ja mediakasvatus. Teoksessa Marjo Meriranta (toim.), Mediakasvatuksen käsikirja, 63-85.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (2009): Tutki ja kirjoita. 15., uudistettu laitos. Tammi: Helsinki.

Howe, Neil & Strauss, William (2000): Millennials rising: The next great generation. Vintage.

Huttunen, R. & Heikkinen, H.L.T. (1999): Toimintatutkimus ja demokratia. Teoksessa Hannu L. T. Heikkinen, Rauno Huttunen & Pentti Moilanen, Siinä tutkijamissä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: WSOY.

Härkönen, Ritva-Sini (1994): Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia: 125.

Kangas, Sonja, Lundvall, Anniina & Sintonen, Sara (2008): Lasten ja nuorten mediamaailma pähkinänkuoressa. Helsinki: Liikenne- ja viestintäministeriö. Viitattu 2.5.2011

http://www.lvm.fi/c/document_library/get_file?folderId=22170&name=DLFE-4803.pdf&title=Lasten.

Kangassalo, Marjatta & Suoranta, Juha (2001): Lasten tietoyhteiskunta. Tampere: Tampere University Press.

Kasari, H. (toim.) (1991): Radio- ja tv-tutkimuksen vuosikirja. Helsinki: Oy Yleisradio Ab.

Kasari, H. (1991) Muuttuuko television katselu myös Suomessa? Teoksessa H.Kasari (toim.), Radio- ja tv-tutkimuksen vuosikirja. Helsinki: Oy Yleisradio Ab, 23-28.

Kemmis, Stephen & Wilkinson, Mervyn (1998): Participatory action research and the study of practice. Teoksessa Bill Atweh, Stephen Kemmis & Patricia Weeks, Action Research in Practice. London: Routledge, 21-36.

Kiviniemi, K. (1999): Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, Rauno Huttunen & Pentti Moilanen (toim.), Siinä tutkijamissä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: WSOY, 63-83.

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

Kotilainen, Sirkku (2000): Viestintäkasvatusta perusopetuksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:22. Tampereen yliopistopaino.

Kotilainen, Sirkku (2001): Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle. Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.

Kotilainen, Sirkku (2002): Kasvattaja lapsen tulkkina mediaympäristössä. Teoksessa Sara Sintonen (toim.), Median sylissä. Tampere: Finnlectura, 34-39.

Kotilainen, Sirkku (toim.) (2009): Suhteissa mediaan. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 99. Jyväskylän yliopisto.

Kotilainen, Sirkku (toim.) (2011): Lasten mediabarometri 2010. 0-8 -vuotiaiden lasten mediankäyttö Suomessa. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2011.

Kotilainen, Sirkku & Hankala, Mari. (1999): Mediassa on aktiivisen oppimisen mahdollisuus. Teoksessa Sirkku Kotilainen, Mari Hankala ja Ullamaija Kivikuru (toim.), Mediakasvatus. Helsinki: Edita, 43-70.

Kotilainen, Sirkku, Hankala, Mari & Kivikuru, Ullamaija (toim.) (1999): Mediakasvatus. Helsinki: Edita.

Kotilainen, Sirkku & Kivikuru, Ullamaija (1999): Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineissa. Teoksessa Sirkku Kotilainen, Mari Hankala & Ullamaija Kivikuru (toim.), Mediakasvatus. Helsinki: Edita, 13-30.

Kotilainen, Sirkku & Sintonen, Sara (toim.) (2005): Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet. Oikeusministeriön julkaisuja 2005:5. Helsinki: Oikeusministeriö.

Kotilainen, Sirkku, Sintonen, Sara, Tuominen, Suvi, Uusitalo, Niina & Vainionpää,

Jorma (2005): Mediakasvatuksen kansalliset kehittämistarpeet ja toimenpide-ehdotukset. Teoksessa Sirkku Kotilainen & Sara Sintonen (toim.), Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet. Oikeusministeriön julkaisuja 2005:5. Helsinki: Oikeusministeriö, 11-17.

Kotilainen, Sirkku & Sintonen, Sara & Tuominen, Suvi & Uusitalo, Niina & Vainionpää, Jorma (2005): Mediakasvatuksen kansalliset kehittämistarpeet ja toimenpide-ehdotukset. Teoksessa Sirkku Kotilainen & Sara Sintonen (toim.), Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet. Oikeusministeriön julkaisuja 2005:5. Helsinki: Oikeusministeriö, 11-17.

Kupiainen, Reijo (2002): Mediakokemuksia viihteen, mielihyvän ja nautinnon labyrinteissa. Teoksessa: Sara Sintonen (toim.), Median sylissä. Tampere: Finnlectura, 70-81.

Kupiainen, Reijo (2009): Lasten mediasuhteet mediakasvatuksen kysymyksenä. Teoksessa S. Kotilainen (toim.), Suhteissa mediaan. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 99. Jyväskylän yliopisto, 167-183.

Kupiainen, Reijo, Sintonen, Sara & Suoranta, Juha (2007): Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa H. Kynäslähti, H. Kupiainen ja M. Lehtonen (toim.), Näkökulmia mediakasvatukseen. Helsinki: Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007, 3-25.

Kuula, Arja (2000): Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.

Kynäslähti, Heikki & Kupiainen, Reijo & Lehtonen, Miika (toim.) (2007): Näkö-

kulmia mediakasvatukseen. Helsinki: Mediakasvatusseura.

Lahikainen, Anja Riitta, Hietala, Pentti, Inkinen, Tommi, Kangassalo, Marjatta, Kivimäki, Riikka & Mäyrä, Frans (toim.) (2005): Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Helsinki: Gaudeamus.

Lahikainen, Anja Riitta, Hietala, Pentti, Inkinen, Tommi, Kangassalo, Marjatta, Kivimäki, Riikka & Mäyrä, Frans (2005): Tulevaisuus ja lasten mediamaailma. Teoksessa Anja Riitta Lahikainen, Pentti Hietala, Tommi Inkinen, Marjatta Kangassalo, Riikka Kivimäki & Frans Mäyrä (toim.), Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan, 200-210.

Laine, Kauko (2000): Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: SoPhi.

Laitinen, Sirkka (2005): Tulevaisuus ja lasten mediamaailma. Teoksessa Anja-Riitta Lahikainen, Veijo Hietala, T. Inkinen, M. Kangassalo (toim.), Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Helsinki: Gaudeamus.

Lapsiasiavaltuutetun ja Kerhokeskus - koulutyön tuki ry:n mediakasvatuksen asiantuntijaryhmä (2007): Ehdotus lasten ja nuorten mediakasvatuksen kehittämiseksi. Helsinki: Lapsiasiavaltuutettu ja Kerhokeskus.

Leivonen, Päivi & Räsänen, Anne-Katriina (1992): Elokuva- ja televisiokasvatuksen yhteys 6-luokkalaisten television katseluun. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Livingstone Sonia (2004): Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7: 3-14. London:

Taylor & Francis.

Ljunggren, C. (1996): Medborgarpubliken och det offentliga rummet: Om utbildning, medier och demokrati. Uppsala: Uppsala Studies in Education 68. Väitöskirja.

Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa -hanke (2011):

Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa. Helsinki: Kerhokeskus.

Meriranta, Marjo (toim.) (2010): Mediakasvatuksen käsikirja. Kuopio: UNIpress.

Mustonen, Anu (1997): Media Violence and Its Audience. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Mustonen, Anu (2001): Mediapsykologia. Porvoo: WSOY.

Mustonen, Anu (2002): Median rooli psykologisessa kehityksessä. Teoksessa S. Sintonen (toim.) Median sylissä. Tampere: Finnlectura, 55-69.

Mustonen, Anu (2005): Mediapsykologiaa: Ihminen ykkönen, tekniikka toinen. Teoksessa T. Varis, (toim.), Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuden kasvaminen. Saarijärvi: OKKA-säätiö, 135-142.

Niemi, H. (toim.) (1999): Moving horizons in education, international transformations and challenges on democracy. University of Helsinki, Department of education.

Noppi, Elina & Uusitalo, Niina & Kuparinen Reijo & Luostarinen Heikki (2008):

”Mä oon nyt online!”: lasten mediaympäristö muutoksessa. Tampereen yliopisto, Tiedotusopin laitos. Julkaisuja sarja A104/2008.

Nurmela, Sakari (2008): Lasten mediakäytön rajoittaminen suomalaisperheissä. Helsinki: Viestintäviraston julkaisuja 10/2008.

Näränen, P. (1999): Elokuva-analyysi luokkaopetuksessa. Teoksessa Sirkku Kotilainen, Mari Hankala, Ullamaija Kivikuru (toim.), Mediakasvatus. Helsinki: Edita, 93-106.

Opetushallitus (1994): Peruskoulun opetussuunnitelma.

Opetushallitus (2004): Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vammala: Opetushallitus.

Opetusministeriö: Kiinnekohtia media-avaruudessa. Kulttuurinen luku- ja kirjoitustaito-asiantuntijaryhmän toimenpide-ehdotukset. OPM Muistioita 2:1996.

Opetusministeriö (2010): Perusopetuksen laatukriteerit. Opetusministeriön julkaisu 2010:6.

Peura, Juuso & Kankkonen, Marjo & Suutarla, Anna & Veikkolainen Arsi (2006): Mediakasvatuksen työkirja. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Viitattu 5.8.2012 http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/b3698c539226e955cd41a3de2394fedd/1305018390/application/pdf/11644135/JKK_MediaTK_pieni.pdf.

Rydin, Ingegerd (1984): TV-ajan lapset. Kuvasta, äänestä ja sanasta lapsen ajatte-

lussa. Oy Yleisradio Ab, suunnitteluosasto. Sarja 137.

Räsänen, Rauni (1993): Opettajan etiikkaa etsimässä. Acta Acta universitatis Ouluensis E 2. Oulun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.

Salokoski, Tarja & Mustonen, Anu (2007): Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin – katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja -sätelyn käytäntöihin. Mediakasvatusseuran julkaisuja 2/2007. Viitattu 5.8.2012
<http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-2-1.pdf>.

Sihvonen, J. (1988): Liekehtivät nalleverhot. Esseitä televisio- ja elokuvakasvatuksesta. Helsinki: Like.

Sinko, Pirjo, Väyrynen, Pirjo & Kaihari-Salminen, Kristina (2007): Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:29

Sintonen, Sara (toim.) (2002): Median sylissä. Tampere: Finnlectura.

Sintonen, Sara (2005): Johdanto. Teoksessa Sirkku Kotilainen & Sara Sintonen (toim.), Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet. Oikeusministeriön julkaisuja 2005:5. Helsinki: Oikeusministeriö, 28-30.

Sintonen, Sara (2009): Media arjen kasvatussuhteissa. Teoksessa Sirkku Kotilainen (toim.), Suhteissa mediaan. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 99. Jyväskylä: Gummerus, 85-96.

- Stenhouse, L. (1985): Case study methods. In Husen, T & Postlethwaite, N. T. (eds) The international encyclopedia of educational research and studies. Oxford: Pergamon, 645-65079.
- Suoninen, Annikka (2011): Lasten mediankäytöt vanhempien kertomina. Teoksessa S. Kotilainen (toim.), Lasten mediabarometri 2010. 0-8 -vuotiaiden lasten mediankäyttö Suomessa. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2011.
- Suoranta, Juha (2001): Cyberkids: Lapset mediakulttuurin toimijoina. Teoksessa M. Kangassalo & J. Suoranta, Lasten tietoyhteiskunta. Tampere: Tampere University Press, 14-48.
- Suoranta, Juha (2003): Kasvatus mediakulttuurissa. Jyväskylä: Vastapaino.
- Syrjälä, Leena, Ahonen, Sirkka, Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo (1995): Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä: Rauma.
- Syrjälä, Leena (1995): Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen & Seppo Saari, Laadullisen tutkimuksen työtapoja, 10-66.
- Tapper, H. (1998): Viestinnän perusteet - näkökulmia mediakasvatukseen. Helsingin yliopisto, Viestinnän laitos.
- Tomal, Daniel R. (2003): Action research for educators. Scarecrow Press: Lanham.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2004): Laadullinen tutkimus ja sisälönanalyysi. Helsinki: Tammi.

- Tuominen, S. (1999): Mediapedagogiikkaa opettajankoulutuksessa I. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointia viiden opiskelijan koulutus- ja mediaelämäkerran avulla. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 17/1999.
- Tuominen, S. & Varis, T. (1998): Selviytyjiä viestintäyhteiskuntaan. Teoksessa H. Niemi (toim.), Opettaja modernin murroksessa. ATENA Kustannus, 71-79.
- Varis, Tapio (1999): Media education – An urgent challenge for teachers and teacher education. Teoksessa H. Niemi (toim.) Moving horizons in education, international transformations and challenges on democracy. University of Helsinki, Department of education, 191-209.
- Varis, Tapio (2002): Isovanhempana digitaaliajassa. Teoksessa Sintonen, S. (toim.), Median sylissä. Tampere: Finnlectura, 23-33.
- Varis, Tapio (Toim.) (2005): Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. Saarijärvi: OKKA-säätiö.
- Vikman, Kirsi (2001): Kuvionuottimenetelmän ulottuvuudet pianonsoiton alkuopetuksessa. Toimintatutkimus eri kohderyhmillä. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 177. Väitöskirja. Lainattu 1.8.2011
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/vikman/kuvionuo.pdf>.
- Viestintäkulttuuritoimikunta (1991): Viestintäkulttuuritoimikunnan 3. mietintö. Helsinki: Opetusministeriö. Komiteamietintö 12.

Vilkka, H. (2006): Tutki ja havainnoi. Vaajakoski: Tammi.

Vuorisalo, Jyri (2010): Sosiaalinen media oppimisen tukena – matkalla kohti avoimia, verkottuneita ja liikkuvia oppimisympäristöjä. Teoksessa Marjo Meriranta (toim.), Mediakasvatuksen käsikirja. Kuopio: UNIpress, 87-102.

Werner, Anita (1996): Lapset ja televisio. Helsinki: Gaudeamus.

Wäre, Mervi, Lerkkanen, Marja-Kristiina, Suonranta-Hollo, Laura, Parkkinen, Jukka & Kirkkopelto, Katri (2010): Pikkumetsän lukukirja. Opettajan opas 2b. Helsinki: WSOY.

Wäre, Mervi, Lerkkanen, Marja-Kristiina, Suonranta-Hollo, Laura, Parkkinen, Jukka & Kirkkopelto, Katri (2010): Pikkumetsän lukukirja. Moniste- ja kalvopohjat 2b. Helsinki: WSOY.

Verkkolähteet

Aikakausmedian mediakasvatusoppimateriaali.

<http://www.aikakauslehdet.fi/opetus>, viitattu 5.8.2012.

Ekapeli. <http://www.ekapeli.fi>, viitattu 2.8.2012.

Finnpanel. <http://www.finnpanel.fi/tulokset/tv.php/>, viitattu 1.8.2011.

Hiiripiiri-oppimateriaali. <http://www.pelastakaalapset.fi/hiiripiiri>, viitattu 5.8.2012.

Kansikuvaohjelma. <http://www.kansikuva.fi>, viitattu 4.8.2012.

Kaukoputki löytää uutiset. Sanomalehtiviikon tehtäviä 1.-2.-luokkalaisille.

http://www.sanomalehdet.fi/files/1470/Tehtavat_1-2.pdf, viitattu 5.8.2012.

Keltto, Sarianne (2009): Sanomalehti-OPS.

<http://www.sanomalehdet.fi/files/1022/SanomalehtiOPS.pdf>, viitattu 5.8.2012.

KiVa-koulu. <http://www.kivakoulu.fi>, viitattu 4.8.2012.

KiVa-peli 1.

<http://www.kivakoulu.fi/extranet/content/view/55/168/lang,finnish/>, viitattu 4.8.2012.

Koulukino. <http://www.koulukino.fi>, viitattu 5.8.2012.

Koululehtikone. <http://www.koululehtikone.fi>, viitattu 5.8.2012.

Kymönkosken koulun verkkolehti.

<http://www.peda.net/verkkolehti/viitasaari/kymo>

Kymönkosken koulun verkkoveräjä.

<http://peda.net/veraja/viitasaari/kymonkoski>, viitattu 5.8.2012.

Maapallo koetuksella, väestö kasvaa.

<http://www.hs.fi/kulttuuri/artikkeli/Maapallo+koetuksella+v%C3%A4est%C3%B6+kasvaa/1135260111579>, viitattu 5.8.2012.

Mannerheimin lastensuojeluliitto. <http://www.mll.fi>, viitattu 5.8.2012.

Markun lyhärikoulu. <http://yle.fi/lyharikoulu/>, viitattu 5.8.2012.

Mediakasvatuskeskun Metka. <http://www.mediametka.fi/>, viitattu 5.8.2012.

Mediakasvatusseura: <http://www.mediakasvatus.fi>, viitattu 5.8.2012.

Mediakompassi. <http://mediakompassi.yle.fi>, viitattu 4.8.2012.

Mediamuffinssi. <http://www.mediakasvatus.fi/oppimateriaali/mediamuffinssi>, viitattu 5.8.2012.

Median maailma –oppimateriaali.

<http://www03.edu.fi/oppimateriaalit/medianmaailma>, viitattu 4.8.2012.

Meidän media –aineisto.

<http://mll-fi->

bin.directo.fi/@Bin/114fb8147140a613111a1611fcb1df8e/1305033298/application/pdf/13261479/meidan%20media%20kalvot.pdf, viitattu 1.3.2011.

MLL. Meidän media. Ohjaajan opas alle 10-vuotiaiden lasten mediakasvatukseen.

<http://mll-fi->

bin.directo.fi/@Bin/246d604547f2066a2d339c8560a5cf44/1344198170/application/pdf/12106321/Meid%C3%A4n%20media_ohjaajan%20opas.pdf, viitattu 5.8.2012.

MLL. Vanhempainnetti. <http://www.mll.fi/vanhempainnetti>, viitattu 5.8.2012.

MLL. Viisaasti verkossa. Mitä vanhemman olisi hyvä tietää lasten ja nuorten netinkäytöstä.

<http://www.mll.fi/kasvattajille/mediakasvatus/koulutukset/viisaasti-verkossa>, viitattu 5.8.2012.

MLL:n mediakasvatusaineisto. <http://www.mll.fi/kasvattajille/mediakasvatus>, viitattu 5.8.2012.

Mun uutiset. http://atuubi.yle.fi/mun_uutiset, viitattu 5.8.2012.

Opettaja.tv. <http://opettajatv.yle.fi>, viitattu 5.8.2012.

Penaali. http://www.hs.fi/viesti/penaali/?cmp=tm_kulttuuri_penaali, viitattu 5.8.2012

Poika ja ilves -tehtävät. Koulukino.

http://www.koulukino.fi/uploads/material/POIKA_JA_ILVES_19.7.12.pdf, viitattu 5.8.2012.

Salamaseepra-tehtävät. Koulukino.

http://www.koulukino.fi/uploads/material/SALAMASEEPRA_19.7.12.pdf, viitattu 4.8.2012.

Sanomalehden elinkaaren aikaiset ympäristövaikutukset.

http://www.sanomalehdet.fi/files/1754/Sanomalehden_elinkaaren_aikaiset_ymparistovaikutukset.pdf, viitattu 5.8.2012.

Sanomalehti ja YK:n lapsen oikeuksien sopimus.

http://www.sanomalehdet.fi/files/1073/Lapsella_on_oikeus_tietaa_2009.pdf, viitattu 5.8.2012.

Sanomalehtien hiilijalanjälki.

http://www.sanomalehdet.fi/files/1755/Sanomalehden_hiilijalanjalki.pdf, viitattu 5.8.2012.

Sanomalehtien liitto. Sanomalehtiviikon tehtävät.

<http://www.sanomalehdet.fi/index.phtml?s=2323>, Viitattu 5.8.2012.

Viestintäkasvatuksen seura. <http://viekas.fi/>, viitattu 5.8.2012.

Viestintäviraston tietoturvakoulu. <http://www.tietoturvakoulu.fi/>, viitattu 6.8.2012.

Viitasaaren kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma.
<http://opspro.peda.net/viitasaari/viewer.php3?DB=viitasaariops>, viitattu 5.8.2012.

Wsoy:n Opit. <https://opit.wsoy.fi>, viitattu 5.8.2012.

Painamattomat lähteet

Kotilainen, Sirkku. Netti uhka ja mahdollisuus. Mitä vanhempien olisi hyvä tietää.
Power Point -esitys vanhempainiltoihin.

LIITTEET

LIITE 1

17.2.2011

Hei,

meillä on luokassa meneillään nyt mediajakso, jonka aikana tutustutaan eri viestintävälineisiin sekä tehdään omia uutisia ja juttuja. Samalla lasten medialukutaito ja median käyttötaidot kohentuvat. Aihe on todella tärkeä ja ajankohtainen, koska elämme maailmassa, jossa media on osa jokaista päiväämme monella eri tavalla. Aiemmin lähetin teille koteihin Pikkumetsän Lukukirjan tekijöiden kirjoittaman kirjeen vanhemmille, jossa kerrottiin aiheesta enemmän.

Omasta mielestäni aihe on kiinnostava ja ”lähellä sydäntäni”, koska olen aikoinaan opiskellut myös toimittajaksi. Aikomukseni on nyt tehdä valmiiksi keskeneräinen journalistiikan pro graduni ja osana aineistoa on luokassa tekemäni mediakasvatukseen liittyvä opetustyö. Tutkin siis omaa opetustani, mutta juttelen myös oppilaiden kanssa ja kirjoitan ylös havaintojani. Käytän oppilaista peitenimiä, joten heidän henkilöllisyytensä ei tule koskaan muiden kuin minun itseni tietoon.

Toivottavasti olette myönteisiä tutkimukselleni. Tarkoituksena on kehittää opetukseen liittyviä käytäntöjä. Jos joku teistä haluaa, että lapsi ei osallistu tutkimukseen, niin en haastattele häntä.

Arvokkaasta yhteistyöstä kiittäen,

Päivi Leivonen-Majaniemi

Oppilaan nimi: _____

Saa osallistua tutkimukseen _____

Ei saa osallistua tutkimukseen _____

Päiväys ja huoltajan allekirjoitus: _____

LIITE 2

VANHEMMILLE

30.3.2011

Internetistä on tullut yksi tiedon jakelun muoto meidänkin koulullamme. Ensi vuonna on tarkoitus laittaa koulun tiedote Peda.net -verkkoveräjän sivuille, josta koulun tiedot voi lukea vaikka paperinen tiedote olisi kadonnutkin. Tietoja voidaan myös päivittää tarvittaessa. Koulumme veräjä on osoitteessa <http://www.peda.net/veraja/viitasaari/kymonkoski> ja verkkolehti <http://www.peda.net/verkkolehti/viitasaari/kymo>. Tämän vuoksi kysymme teiltä mielipiteitä verkkoveräjästä ja verkkolehdestä. Voitte vastata nimettömänä.

T. Päivi

-
1. Onko teillä kotona käytössä internet?
 2. Mitä mieltä olette koulun verkkoveräjästä? Mitä tietoa toivoisitte sieltä löytyvän?
 3. Oletteko tutustuneet 2. luokan verkkoveräjään?
 4. Entä oletteko lukeneet Kakkoset-lehden juttuja verkkolehdestä?

KIITOS VASTAUKSISTA JA HYVÄÄ KEVÄTTÄ!

Liite 3

KAUKKOSET

Meidän luokan lehti 22.3.2011



Lehden toimitus:

Lehden toimitus
Keskuspuhelin

Päivi Leivonen-Majaniemi

Kansikuva:

1. koul

Lehti on pian luettavissa myös verkkolehtenä osoitteessa:

<http://www.peda.net/verkkolehti/viitasaari/kymo>

Savivuorella

Viime torstaina 17.3. oli laskettelukoulu. Siellä oli tosihauskaa minä näin siellä paljon tuttuja.



Lemmikkini

Meillä on akvaario. Siellä on Alpo monni Esa monni ja Anneli monni. Meillä oli kissa mutta se muutti.

Nyt se asuu enoni luona. Siellä se vain nukkuu, se on laiska.

Kirjoittanut

Asta myrsky

Varoituksia myrskyistä!

Myrskyllä ei saa juosta pihalla.

Myrskyllä pitää sammuttaa virta kaikista sähkölaitteista.

Pitää varoa pistorasioita.

Palosammuttimet on hyvä pitää lähellä.

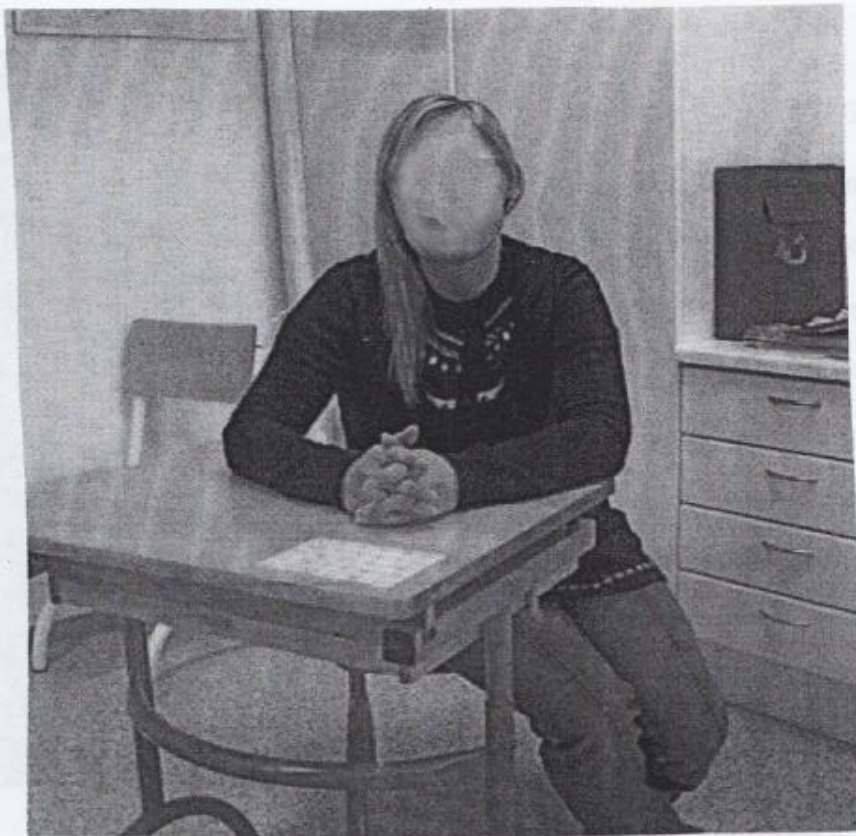
Kannattaa varoa puita.

Kannattaa varoa oksia, koska ne voivat tulla ikkunasta läpi.

Kannattaa varoa ikkunoita.

Kirjoittanut:





Katin haastattelu

Onko sinulla eläimiä?

- Kyllä on.

Mitä eläimiä sinulla on?

- Kolme marsua ja kaksi kissaa.

Mikä on lempieläimesi?

- Koira.

Onko sinulla kiva luokka?

- Kyllä on.

Mitä teit hiihtolomalla?

- Kävin kylpylässä uimassa ja olin paljon ulkona.

Mikä on lempivärisi?

- Ruskea.

Onko sinulla kasvimaata?

- On pieni.

Mitä pidät työstäsi?

- Pidän työstäni paljon.

Mikä on horoskooppisi?

- Kalat.

Onko sinulla tatuointeja?

- Ei ole mutta haluaisin.

Mitä toivoisit jos voisit toivoa ihan mitä vaan?

- Oman talon järven rannalta.

Mikä on lempiruokasi?

- Lihapullat ja perunamuusi.

Kirjoittanut: N

n. h. n.

Helin Haastattelu

Mikä on lempivärisi?

Lempivärini on vaaleansininen.

Mikä on lempivuodenaikasi Talvi Syksy Kevät Kesä?

Tykkään kesästä.

Mikä on lempi eläimesi?

Minun lempi eläimeni on kissa.

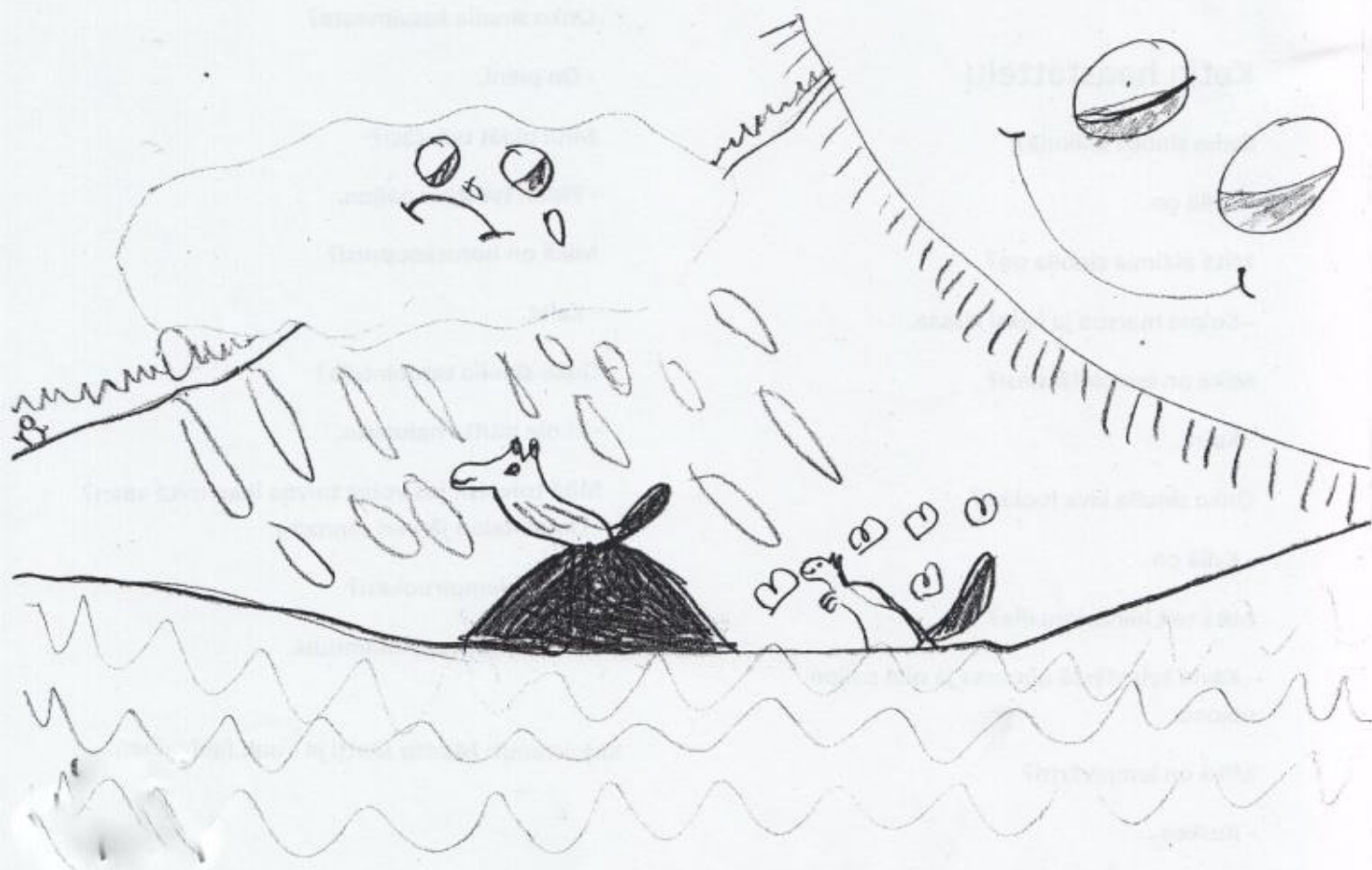
Onko sinulla eläimiä?

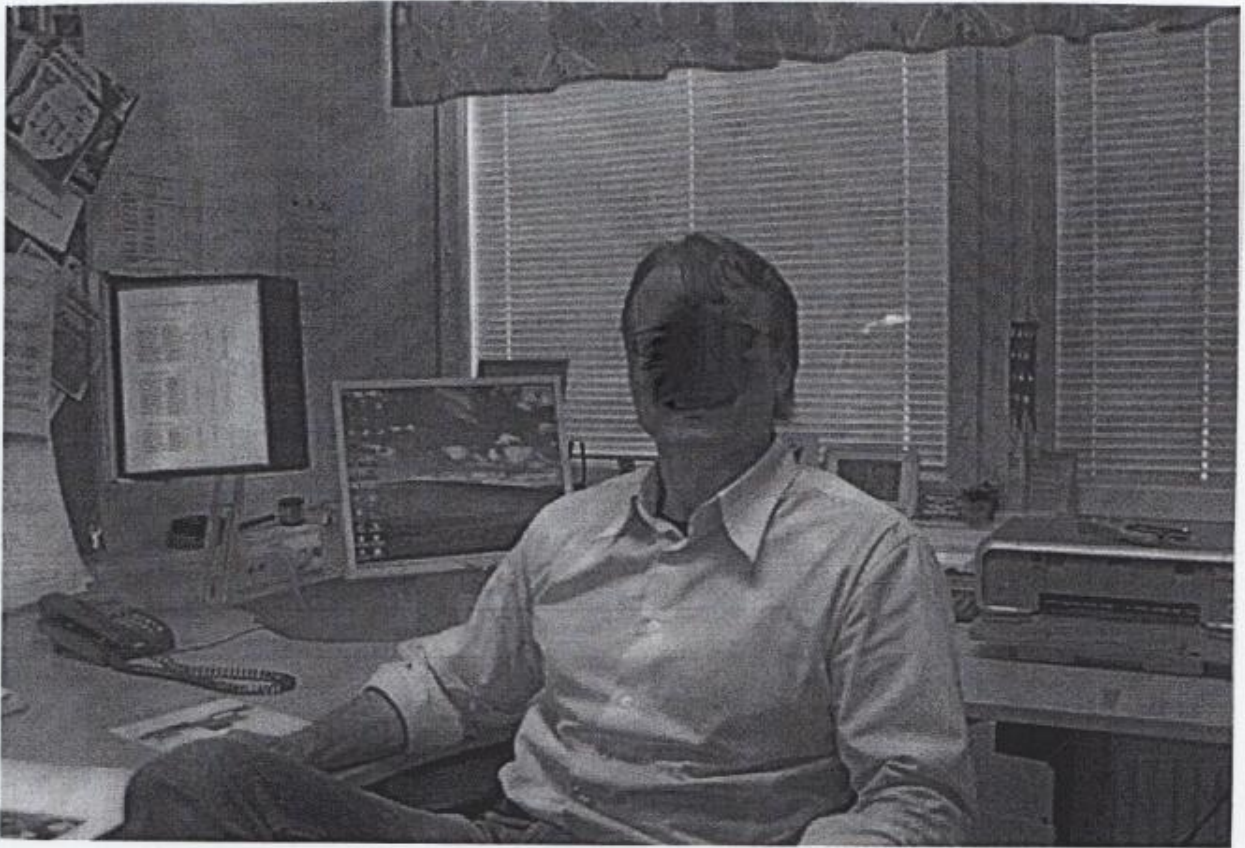
Ei ole.

Mikä on lempikukkasi?

Lempikukkani on ruusu.

Kirjoittanut





Sakarín haastattelu.

Onko sinulla kiva luokka?

On. 22 oppilasta, eniten poikia.

Mikä on sinun lempiruokasi?

Kalaruuat ja hyvin maustetut kanaruuat.

Onko kivaa olla koulun johtaja?

On. mutta rankkaa.

Mitä teet yleensä viikonloppuna?

Liikuntaa ja siivousta.

Onko sinulla lapsia?

Ei ole.

Olemme kuulleet että sinulla on hevonen.

Pitääkö se paikkaansa.

Kyllä mutta sillä on 30 omistajaa.

Minkä niminen hevonen sinulla on?

Sen lempinimi on. Hilikka ja oikea nimi on

Come on love

Käytkö usein katsomassa hevostasi?

En käy muuta kuin kisoissa.

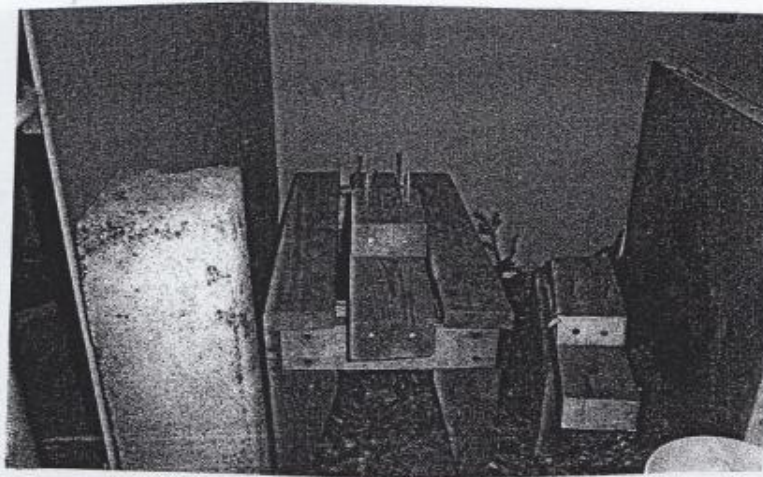
Minkä värinen sinun hevosesi on?

Ruskeanpunainen.

Mitä yleensä hevosesi syö?

Heinää ja kauraa.

Haastatteli:



LEHMÄUUTINEN

Villen lehmä tuottaa 15 prosenttia maitoa.

Lehmä teki viimekuussa vasikan. Se syntyi kello 14.00.

Villen tilalla tehdään joka kesä heinää. Ville viljelee myös viljaa.

Kirjoitti

Öljylämmitys käytössä

Öljylämmitys on ollut meidän koululla syyslomasta asti. Öljyauto tuo öljyä. Pakkasaikaan menee 5000 litraa. Sitä käytetään -40 - +40 asteen lämpötilassa. Termostaatti säätelee öljylämmitystä.

Kirjoittanut:

Suomen ensimmäinen

hevosten kuntoutuskeskus

Siellä on solarium hevosille. Vieressä on työhuone. Siellä on kylpylä. Vieressä on aitaus. Vieressä on myös koppi hevosille. Siellä on myös juoksutus ja pesu hevosille. Omistaja on Laura Biskops.

Kirjoitti

MINUN ELÄIMENI

MINUN ELÄIMENI

Hippu on saksanmetsästysterrieri. Roksu on mäyräkoira. Mörri on kissa ja ihan leijonan näköinen mutta vaan musta. Hippu on villi ja se on nollavuotias tai yksi. Roksu on rauhallinen mutta ärtsy. Jos se nukkuu ja kävelee sen ohi se ärähtää. Vaan jos Hipun ohi kävelee se vaan hypähtää ja nousee. Minun luona on ollut neljä kissaa ja kolme koiraa ja nyt minun luona on kaksi koiraa, koska yksi on kuollut. Sen nimi oli Vili. Hippu on leikkisä ja yrittää aina varastaa hanskoja. Roksu taas laiska.

Kirjoittanut



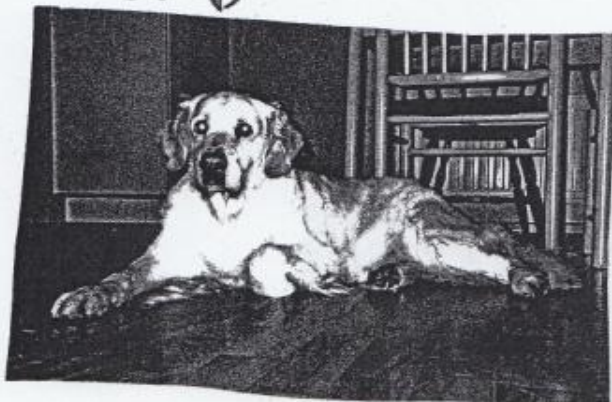
Selma



Konsta



Santtu



Minun eläimeni

Konsta ja Tiltu on novascotiannoutajia. Tiltu on 4-vuotias ja Konsta 2-vuotias. Konstalla on valkoista mahassa, tassuissa, hännässä ja kuonossa. Tiltulla on valkoista tassuissa ja mahassa. Konsta tykkää pelata jalkapalloa. Tiltu on rauhallinen ja pienempi kuin Konsta. Meillä oli ennen 3 kultaista noutajaa. Niitten nimet oli Kiti, Santtu ja Selma. Silloin kun minua ei ollut oli Kiti ja sitten kun minä olin vielä tosi pieni oli Santtu ja kun minä olin 7- tai 8-vuotias oli Selma. Nyt kaikki on kuolleet.

Kirjoittanut:



Kiti

Tiltu

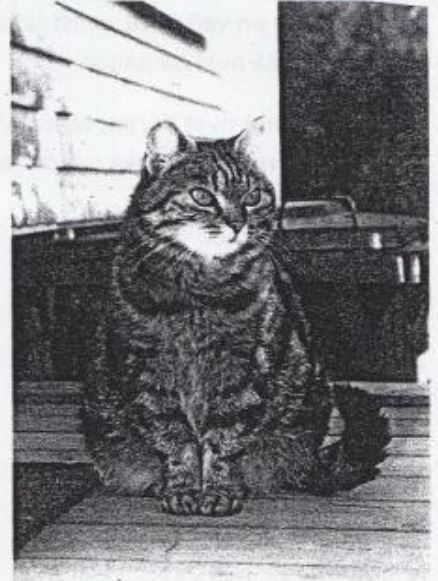
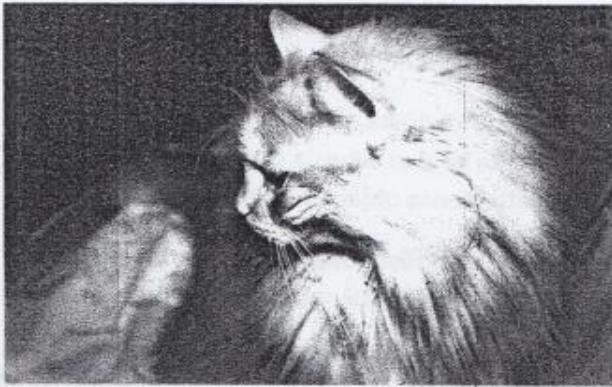


Meidän kissat

Meillä on 3 kissaa, niiden nimet ovat: Madara, Misu ja Ruusu. Madara jahtaa Misua ja Ruusua. Misu on jo ainakin 16.v. Ruususta emme tiedä mutta Madara täyttää yksi vuotta toukokuussa.

Kirjoittanut

Madara



Misu

Vitsit ja kysymykset

Miksi norsulla oli pinkki pyjama?

Vastaus: Siksi kun siniset oli pyykissä.

Vitsit

Batmanilla on sarvet.

Aina ei voi tietää kuka voittaa, aina voi tietää kuka soittaa.

Kysymys

Miksi kalalla on pyrstö?

Vastaus: Siksi että se ei uisi pohjassa.

Kirjoittanut:

Meidän kissat

Meillä on neljä kissaa. Yksi on pieni kissa ja se leikkii usein. Meillä on kolme oranssia kissaa ja yhdessä on valkoista, mustaa ja harmaata. Ja ne tykkää nukkua paljon.

Niiden nimet ovat Turpo, Miisa, Väinö ja Elmeri. Ja ne syövät aika paljon. Ja ne leikkivät jahtausleikkiä.

Kirjoittanut

Kiva-koulussa ei kiusata

Kiva-koulussa on hauskaa kun kukaan ei kiusaa.

Kiva-koulussa ei kiusata kiroilla tai jätetä toisia ulkopuolelle.

Jos me huomaamme, että toista kiusataan niin emme mene mukaan kiusaamiseen vaan kerromme siitä heti välituntivalvojalle.

Kiva koulu on kiva juttu!

Kirjoittanut

Hyvät tavat

Kymönkosken koululla vietettiin hyvien tapojen helmikuuta. Tässä on 2. luokan sääntöjä.

Hyvää käytöstä on tervehtiä koulun aikuisia tai ensikertaa päivän mittaan tavatessa.

Hyvää käytöstä on olla ajoissa oppitunnilla.

Hyvää käytöstä on lähteä viipymättä välitunnille.

Hyvää käytöstä on kuunnella opettajia ja muita koulun aikuisia sekä toimia heidän antamiensa ohjeiden mukaisesti.

Hyvää käytöstä ovat kauniit ruokailutavat ja ruokarauhan säilyttäminen.

Hyvää käytöstä on huolehtia koulun omaisuudesta sekä omista että muiden oppilaiden tavaroista.

Hyvää käytöstä on kohdella toisia ystävällisesti ja arvostavasti.

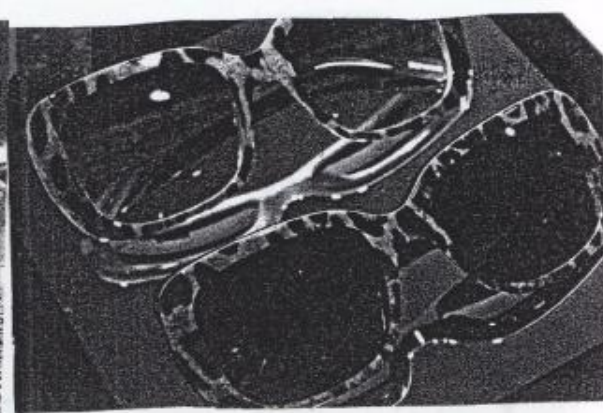
Hyvään käytökseen eivät kuulu kiro sanat.

Kirjoittanut:

Meidän uusi koira ja vanha koira

Meille tuli uusi koira ja se on tosi kiva. Sen nimi on lita. Meillä on vanha koira. Se on 12 -vuotias ja se on saanut käärmeen piston. Se sai siitä vauhtipiikin.

kirjoittanut:



Punottu nuttura

linnun pesä nuttura takaa



tupla hius solmu



kissansilmä aurinkolasit



linnun pesä nuttura

Muoti ja meikki

Uusi Anttilan muoti on: Vihreät värit ovat tärkeitä, varsinkin khaki, sammal ja oliivi.

Neutreista väreistä esiin nousee ruskean vivahte, ruskeanharmaa. Punaiset ovat lasten kevätmuodissa joko pinkin tai oranssin sävyttämiä. Keväällä 2011 on raita ja korumuotia. Kepeäkesä on tulossa!

Louis Vuittonin kesän 2011 koru kokoelma on leikkisä ja ennakkoluuloton. Yksi mekko, monta tyyliä! Romantiikkaa yllin kyllin!

Kapp Ahlin kevään vintage stories-mallistossa on valoa ja vaaleutta, eikä romanttisuutta puutu.

Kevään raitavillitys on taas vahvimmillaan

seilorihenkisessä tyyliässä. Tänä kesänä paistatellaan panterikuosissa ja piiloudutaan kuin supertähdet!

Naisten kevään 2011 trendejä: 70-luvun glamouria niin kuin myös 50-luvun ja 60-luvun muotia, moottoripyöräilijän vaatteet, punk-muoti, hienostunut 60-luku.

Naisten kevään 2011 koriste trendit: kissansilmä aurinkolasit, vyölaukku.

2011 hiusvärit: valkoinen blondi, platina blondi, punaiset hiukset. 2011 pitkien hiusten kampaukset: tupla hius solmu-punottu nuttura-linnun pesä-nuttura.

aT out: aT uJ

Opere

600 + 50 =
650. 400 + 50 =
450.

Sivvi 67-68
600 + 50 = 650
400 + 50 = 450

