

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Kilpelä, Kanerva

Title: Miksi amisope ei koe olevansa mediakasvattaja?

Year: 2011

Version: Published version

Copyright: © Tekijä & Nykykulttuurin tutkimuskeskus, 2011.

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Kilpelä, K. (2011). Miksi amisope ei koe olevansa mediakasvattaja?. In S. Kotilainen, U. Kovala, & E. Vainikkala (Eds.), Media, kasvatus ja kulttuurin kierto (pp. 130-149). Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja, 106. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4655-5>

MIKSI AMISOPE EI KOE OLEVANSA MEDIAKASVATTAJA?

Kanerva Kilpelä

Aluksi

Tässä artikkelissa esitän syitä siihen, miksi osa ammatillisen nuorisosaasteen opettajista ei koe mediakasvatusta omaksi tehtäväkseen. Pohjaan näkemykseni vuonna 2007 tekemääni mediakasvatuksen käytäntöjä ja asenteita kartoittaneeseen kyselyyn, jonka toteutin osana käynnissä olevaa väitöskirjatutkimustani. Avaan myös erilaisia ammatillisen opettamisen ja oppimisen orientaatioita ja pohdin niiden ja kyselyn vastausten suhdetta toisiinsa.

Taustaa

Mediakulttuurilla on merkittävä osa tapojemme, ajattelumme sekä sosiaalisten taitojemme rakentumisessa. Varsinkin omaa persoonallisuuttaan ja identiteettiään rakentaville nuorille media on tärkeä oppimisympäristö, vaikkei sen käyttöön olekaan rakennettu virallisia oppimistavoitteita. Tutkijat näkevätkin, että nykypäivänä informaalin mediaympäristön käyttö sekä formaalissa että ei-formaalissa opetuskentässä on välttämätöntä. (Buckingham, 2003; Herkman, 2007; Kotilainen, 2001; Kotilainen & Rantala, 2008; Suoranta, 2003). Tutkimukseni lähtee liikkeelle näistä lähtökohdista ja näkemyksestä, että informaali mediaympäristö voi toimia nuoria ammatilliseen oppimiseen sitouttavana tekijänä ja siten myös syrjäytymistä estävänä toimintastrategiana, jonka käytännön toteuttamismahdollisuuksien kartoittaminen on merkittävää.

Yhteiskunnallisesta näkökulmasta ammatillisen koulutuksen tehtävänä on kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeita sekä edistää työllisyyttä (L 1998/630 § 2). Näiden tavoitteiden täyttäminen edellyttää, että nuorten ammatillinen oppiminen on tarkoituksenmukaista ja vastaa yhteiskunnan sille asettamiin päämääriin. Toisaalta nuorten itsensä kannalta on tärkeää, miten heidän ammatillisen oppimisprosessit nähdään ja kuinka niitä toteutetaan.

Ammatillinen koulutus jakautuu lukuisiin erityyppisiin ammattialoihin, jotka sisältävät moninaisia työtehtäviä. Tämä asettaa myös ammatillisen opettajan haasteellisen tehtävän eteen, koska erilaisten tehtävien opettamiseen vaaditaan erilaisia opettamistapoja ja oppimisen paradigmoja. Tutkimukset osoittavatkin, että ammatillisten opettajien näkemykset oppimisesta ovat vahvasti sidoksissa ammattialaan ja sen toimintakulttuuriin ja ihmiskäsitykseen (Leinonen, 2008, p. 48; Tiilikkala, 2005, pp. 253–254; Vertanen, 2003, s. 48; 184).

Käytössä olevien oppimisen paradigmojen huomioiminen ja avaaminen on tärkeää, koska tätä kautta voimme löytää avaimia tulevaisuuden oppimisen haasteisiin. Kehittääksemme oppimisen prosesseja on ymmärrettävä niitä ohjaavia käytänteitä. Ruohotie toteaa, että oppimisteoriat antavat

...sanaston ja käsitteellisen viitekehyksen, jotka auttavat meitä tulkitsemaan omia oppimiseen liittyviä havaintojamme. ...viitteitä siitä, miten voimme ratkaista käytännön ongelmia (Ruohotie, 2002, s. 107).

Tutkimukseni kannalta oppimisprosessien avaaminen on huomionarvoista pystyäkseni pohtimaan kuinka ammatillinen oppiminen rakentuu. Pyrin artikkelissani kertomaan kuinka nämä paradigmat ilmenevät kyselyyn osallistuneiden opettajien vastauksissa.

Mediakasvatuksesta

Viime vuosien poliittisten linjausten mukaan yhteiskunnallinen osallistuminen edellyttää, että kansalaisilla on riittävä kyky käyttää

ja tulkita mediaa. Mediakasvatuksen tutkijat ja asiantuntijat puhuvat kriittisestä medialukutaidosta tai mediatajasta. Euroopan Parlamentti ja Neuvosto antoivat v. 2006 jäsenmailleen suosituksen elinikäisen oppimisen avaintaidoista (Euroopan Parlamentti ja Neuvosto, 2006). Tässä suosituksessa korostuvat erilaiset vastaanottamisen, arvottamisen ja itseilmaisun taidot niin perinteisellä lukemisen kuin digitaalisen ja kulttuurisen lukemisenkin tasoilla. Vuonna 2009 tehdyssä seurantaraportissa, ”Key competences for a changing world” (Commission of the European communities, 2009) EU on huomionnut, että koko 2000-luvun ajan vahvasti esille nostettu digitaalinen lukutaito ei pysty varmistamaan riittävää mediakompetenssia, ja peräänkuuluttaa samalla uusia tapoja hyödyntää tätä informaalia oppimisympäristöä. Opetusministeriö (OPM) toteuttaa elinikäisen oppimisen strategiaa vuosina 2006–2010 tehtävässä ammatillisten perustutkintojen uudistuksessa määrittelemällä viestintä- ja mediaosaamisen yhdeksi elinikäisen oppimisen avaintaidoksi ammatillisella toisella asteella.

Uusiin oppimisympäristöihin yhdistyy vahva elämyksellisyys, mikä lisää oppimismotivaatiota ja oppimistuloksia. Näin vältetään tilanne ”minkä ilotta oppii, sen surutta unohtaa. (Mustonen & Pulkkinen, 2003, p. 53)

Useat tutkijat näkevätkin, että nykypäivänä informaalin mediaympäristön käyttö sekä formaalissa että non-formaalissa opetuskentässä on välttämätöntä. Tämä voisi kaventaa koulukulttuurin ja media-kulttuurin välistä kuilua ja vahvistaa oppimista. Kotilaisen ja Kivikurun (Kotilainen & Kivikuru, 1999, p. 26) mukaan koulun tulisi-kin osata ammentaa mediasta ainesta oppimisen taitojen kehittämiseksi. Juha Herkman (2007, s. 220) toteaa, että varsinkin visuaalisen populaarikulttuurin kuvastojen huomioiminen oppimisympäristönä voisi toimia kouluoppimisen motivaatiota lisäävänä keinona. Populaarikulttuurin tuottamat mielihyvän tunteet ovat voimavara, jota voitaisiin käyttää arjen harmauden voittamisessa (Herkman, 2007, ss. 63–80). Juha Suoranta esittää, että varsinkin omaa persoonallisuuttaan ja identiteettiään rakentavien nuorien parissa media-kulttuuri on merkittävä oppimisympäristö. Sen vetovoima perustuu

helppoon mielihyvään, joka on lähes päinvastaista verrattuna formaaliin kouluoppimiseen. Suorannan mukaan mediakulttuurin pedagogisia houkuttimia ovat: *mielihyvä, ekstaattisuus, hetkellisyys, aistimellisuus, kehollisuus, seksuaalisuus, aistiärsykkeiden nopea vaihtuvuus, tavoitettavuus, spontaani vuorovaikutus, henkilökohtaisuus ja sen jakaminen kavereiden kesken*. (Suoranta, 2003, pp. 145–149). Suorannan mukaan median luoma informaali oppimisympäristö haastaa koulun ja opettajat, koska sen aikaansaama oppimistapahtuma poikkeaa formaalista aikaan, paikkaan ja sisältöön sidotusta oppimisolettamuksesta, jota mitataan ja vertaillaan (Suoranta, 2000/2008, s. 35; Suoranta, 2003, p. 188).

Ammatillisen opettajuuden erilaiset kasvot

Ammatillisen oppimisen tutkija Pekka Ruohotien mukaan oppiminen on yksilötasolla tapahtuvaa muutosta (Ruohotie, 2002, s. 9). Ruohotie määrittää ammatillisen oppimisen tarkoitukselliseksi harjoitteluksi ja kouluttautumiseksi sekä toisaalta satunnaiseksi kokemusperäiseksi toiminnaksi, jossa ihmiset soveltavat arkielämänsä kokemuksia toimiessaan ammatillisessa kontekstissa (Ruohotie, 2002, s. 12). Väitöskirjassaan ammatillisen oppimisen situationaalisuutta, yksilöllisyyttä ja prosessuaalisuutta pohtinut Marjo Kolkka määrittää ammattiin oppimisen ihmisen persoonan kehittymisenä, joka sisältää tiedon yksilöllistä konstruointia ja merkitysten antoa (Kolkka, 2001, s. 209). Kolkka korostaa ammatillisen oppimisen hermeneuttis-filosofista lähestymistapaa, jossa keskeistä on huomioida jokaisen oppijan oma kokemus- ja merkityksmaailma (Kolkka, 2001, ss. 209–210). Tärkeätä on siis ottaa huomioon, että ammatillisen oppimisen tavoitteet ovat paljon kompleksisimmat kuin pelkkien tiedollisten tai taidollisten päämäärien ja suoritteiden saavuttaminen. Oppiminen on monimuotoinen tapahtuma johon vaikuttavat niin oppijaan itsensä, opettajaan kuin koko ympäröivään todellisuuteen liittyvät tekijät.

Keskeinen oppimis- ja opetustapahtumaa ohjaava tekijä on oppimisen paradigma – oppimisen näkemys eli käsitys siitä, millainen on oppimistapahtuman luonne. Oppimisen paradigmoilla tarkoitetaan oppimista ohjaavia ajatuskulkuja; malleja, joiden mukaan oletetaan opiskelijan oppivan ja sisäistävän tietoja ja taitoja. Kasvatuksessa on ollut aikakausia, jolloin koko kasvatuskenttä tai joidenkin aineiden opetus on nojannut vahvasti yhteen paradigmaan. Toisaalta erilaisia oppimisen teorioita on usein käytössä simultaanisti samana aikana. (Rauste-von Wright, von Wright, & Soini, 2003, pp. 139–140; Ruohotie, 2002, s. 107; Kolkka, 2001, ss. 13–17)

Ammatillisen opettajuuden tulevaisuuden haasteita käsittelevässä raportissa (Honka, Lampinen, & Vertanen, 2000, pp. 79–80) ammatillisen oppimisen paradigmat luokitellaan Sharan Merriam ja Rosemary Caffarellan (1999) aikuisten ammatillista oppimista koskevan luokittelun mukaan viiteen eri orientaatioon.

Behavioristinen orientaatio

Kognitivistinen orientaatio

Humanistinen orientaatio

Sosiaalisen kasvun orientaatio

Konstruktivistinen orientaatio Myös Pekka Ruohotie (2002, ss. 123–125) käyttää oheista luokittelua pohtiessaan ammatillista oppimista. Kategorisoinnin pohjana on käytetty oppimistapahtuman määrittelyä suhteessa näkemyksistä oppimisprosessiin, oppimisen vaikuttimiin, kasvatustehtävään, opettajan rooliin ja kasvatusta koskeviin painopisteisiin.

Behavioristinen orientaatio

Behaviorismin lähtökohtana on tiedon ja taitojen tallentaminen ”tyhjälle pinnalle”. Opiskelija jää yksinkertaisimmillaan passiiviseksi tiedon vastaanottajaksi, objektiksi. Opiskelijan huomioiminen historiaa, tunteita ja aikaisempaa tietoa omaavana yksilönä ei ole behaviorismin näkökulmasta merkittävää. Opetus etenee ennal-

ta asetettujen tavoitteiden saavuttamisen kautta ja oppimisen keskeinen ilmenemismuoto on käyttäytymisen muutos. Tavoite määritellään niin, että tulokset voidaan selvästi havaita ja mitata ja tavoitteiden saavuttamista ohjataan positiivisella ja negatiivisella vahvistamisella. Opetuksessa korostuu opettajan aktiivinen toiminta ja oppijoiden merkitys tietoärsykkeiden vastaanottajina. Behavioristinen oppimiskäsitys oli vallalla varsinkin ammatillisen opettajakoulutuksen alkuaikoina 1950–1960-luvulla. Tällöin opettajien odotettiin toimivan tarkkojen suunnitelmien mukaan, tarjoten oppilaille ärsykeitä, joihin he reagoivat ja näin ollen oppivat. Behaviorismin vaikutukset näkyvät edelleen ammatillisessa koulutuksessa käyttäytymistavoitteiden määrittelyinä, kompetenssikeskeisen koulutuksen vaatimuksina sekä taitojen kehittämisen erilaisina toteutusmalleina. (Rauste-von Wright, von Wright, & Soini, 2003, pp. 148–151; Honka, Lampinen, & Vertanen, 2000, p. 79; 81; Tiilikkala, 2005, p. 118; Nissilä, 2006, pp. 43–44).

Kognitiivinen orientaatio

Kognitiivisen oppimiskäsityksen keskiössä ovat tiedon järjestyminen ja tallentaminen muistiin. Oppimisprosesseja tarkastellaan yksilön sisäisen kehittämisen ja kehittymisen näkökulmista. Opetuksen tavoitteiksi muodostuvat ovat ns. korkeamman tason taidot, joita ovat mm. ajattelun- ja ongelmanratkaisun sekä oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen. Opettajan roolina on ohjata yksilöllisesti opiskelijoiden tiedon järjestyminen ja tallentumisen prosessin suuntaa. (Ruohotie, 2002, ss. 110–112; 123)

Kognitiivinen mallioppiminen/ oppipoikamalli

Kognitiivinen mallioppiminen perustuu perinteiseen oppipoikakoulutukseen. Oppiminen alkaa ohjaajan mallisuorituksella ja etenee siitä oppijan tekemiin mallisuorituksen ohjaamiin ponnisteluihin.

Jotta mallisuoritukset edistäisivät oppimisprosessia, ohjaajan täytyy ilmaista sanoin ajatustensa ydin, näyttäessään tehtävän suorittamista tai ongelman ratkaisua. Honka, Lampinen ja Vertanen (2000) ovat käyttäneet Brandtin, Farmerin ja Buckmasterin (1993) mallia purkaessaan kognitiivinen oppipoikamallin viiteen eri vaiheeseen:

- Mallintaminen, opettaja antaa mallisuoritteen toiminnasta, opiskelija havainnoi
- Lähentyminen, opiskelijaa harjoittelee mallisuorituksen toistamista ja reflektoi tekemistään, opettaja ohjaa ja tukee työskentelyä
- Etäänntyminen, opiskelija harjoittaa oppimaansa suoritusta vaikeuttaen sitä ja tehden sitä erilaisissa ympäristöissä, opettaja vähentää ohjausta ja tukea
- Itseohjattu oppiminen, opiskelija harjoittelee itsenäisesti, opettaja ohjaa vain tarvittaessa
- Yleistäminen, opiskelija ja opettaja keskustelevat opitun yleistämisestä laajemmalle tasolle

(Honka, Lampinen, & Vertanen, 2000, p. 87)

Ongelmaperusteista pedagogiikkaa tutkinut Sari Poikela (2003, s. 122) muistuttaa, että kognitiivisessa mallioppimisessa, opettaja ei ole ainoa oppimisen ohjaaja, vaan myös vertaisryhmät toimivat oppimisen tukena. Näin ollen tämä oppimismalli korostaa yhteisöllisen oppimisen ja ongelmanratkaisun lähestymistapoja.

Humanistinen orientaatio

Humanistinen orientaatio korostaa inhimillisyyttä ja emotionaalista sitoutumista oppimisen edellytyksenä. Oppiminen nähdään prosessina, joka motivoituu sisäsyntyisesti ja jossa vastuu on oppijalla itsellään. Tavoitteena humanistisessa oppimisessä on itsensä toteuttaminen ja ”minän” kasvu. Oppiminen aiheuttaa käyttämisen ja asenteiden muutosta. Opettajan tehtävä humanistisessa oppimisessä on lähinnä seurailijan ja auttajan rooli. Ohjauksen saamisen

ja pyytämisen vastuu on opiskelijalla itsellään. (Ruohotie, 2002, s. 115; Honka, Lampinen, & Vertanen, 2000, p. 81)

Sosiaalisen kasvun orientaatio

Sosiaalinen oppiminen hyödyntää sekä behavioristisen että kognitiivisen oppimisen oppimiskäsityksiä. Oppiminen tapahtuu sosiaalisen kasvun oppimiskäsityksen mukaan sosiaalisessa ja yhteisöllisessä oppimisen kontekstissa toisten toiminnan tarkkailun kautta ja kognitiivisten prosessien kehittymisen myötä. Opettajan rooli on olla tasavertainen keskustelija, joka kannustaa vertaisoppimiseen. Opiskelija muokkaa käsityksiään ja oppimistaan reflektoiden ja kyseenalaistaen omia toiminta- ja ajatusprosessejaan muiden oppijoiden kanssa. (Ruohotie, 2002, ss. 115–118)

Konstruktivistinen orientaatio

Konstruktivistinen oppimisen paradigma nojautuu vahvasti kognitiivisiin ja sosiokulttuurisen suuntauksen perinteille. Konstruktivismin mukaan oppiminen tapahtuu kun oppija rakentaa tietoa kokemushistoriansa kautta. Oppija jäsentää aktiivisesti tietoa suhteessa aikaisempiin tietoihinsa ja näkemyksiinsä. Oppiminen on vahvasti sidoksissa sosiaaliseen kontekstiin ja oppija on vuorovaikutusprosessissa sekä tiedon että oppimisyhteisön kanssa. Opettaja tukee oppijan tiedon löytämistä ja oivallusta sekä tunnistaa oppimiseen ja työskentelyyn liittyvät ongelmia, pyrkien säilyttämään kanssaoppijan roolin. (Rauste-von Wright, von Wright, & Soini, 2003, pp. 162–176; Ruohotie, 2002, ss. 118–123)

Nostan nämä oppimisen paradigmat esille, koska näen edellä mainitun luokittelun edustavan laajasti sitä oppimiskäsitysten kenttää, jolla opettajat tekevät käytännön opetuksen ratkaisujaan ja näin ne vaikuttavat myös opettajien asenteisiin ja käytänteisiin koskien myös mediakasvatusta.

Kyselyn toteuttaminen

Ennen opettajakyselyä analysoin valtakunnallista opetussuunnitelmista kaikille aloille yhteiset osuudet ja tapausoppilaitoksessani v. 2006–2007 annettavien perustutkintojen koulutusohjelmien yhteiset sekä oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat (OPS). Analyysissä pyrin etsimään viestintään ja mediaan sekä niiden hyödyntämiseen liittyviä termejä. Yleisellä tasolla opetussuunnitelmat vastasivat jossain määrin teknologia-lukutaidon haasteisiin, tosin vapaa- valinnaisiin opintoihin painottuen.

Kyselyn avulla halusin tarkentaa opettajien näkemyksiä ja käytänteitä mediakasvatuksessa, koska opetussuunnitelmatasolla mediakasvatukseen ja sen toteuttamiseen liittyvät maininnat olivat varsin vähäisiä ja hajanaisia. Muokkasin kyselylomakkeen Sirkku Kotilaisen (2000) tutkimuksessa käytetyn lomakkeen pohjalta. Kotilainen käytti lomakettaan tutkiessaan opettajien asenteita ja käytäntöjä perusopetuksen viestintäkasvatuksessa. Tämä tutkimusasetelma vastaa pitkälti omaani, jossa tutkin ammatillisen perusopetuksen asenteita ja käytänteitä mediakasvatuksessa. Erona Kotilaisen tutkimukseen on kohderyhmän lisäksi se, että tutkimukseni otos rajautuu tapausoppilaitokseni koko opettajakuntaan (N=147). Mainitussa tutkimuksessa tutkimuskohteiksi oli valittu satunnaisotannalla 10 prosenttia suomenkielisistä ylä- ja ala-asteista ja vastaajia kustakin oppilaitoksesta oli 2–4, ja kokonaisotos oli 896 opettajaa (Kotilainen, 2000).

Odotettavissa oli, että vastausprosentti jäisi alhaiseksi, koska vastaajat eivät todennäköisesti kokisi aihetta, mediakasvatusta, oman työnsä kannalta kovinkaan merkittäväksi. Sirkka Hirsjärven mukaan valikoimattomalle joukolle lähetetystä kyselystä palautuu 30–40 prosenttia, kun taas valikoidun joukon (esim. opettajat) vastausprosentti voi olla suurempi edellyttäen, että aihe koetaan henkilökohtaisesti merkittäväksi (Hirsjärvi; Remes; & Sajavaara, 1997, s. 183). Päädyin todennäköisistä ongelmista huolimatta lomakekyselyyn, koska kyselytutkimuksen etuna voidaan pitää sitä, että sen avulla on mahdollista kerätä laaja tutkimusaineis-

to (Hirsjärvi;Remes;& Sajavaara, 1997, s. 191). Koska tutkimuksen otos oli liian suuri henkilökohtaisesti haastateltavaksi (N=147), taustoittava kyselytutkimus oli myös aikataulullisesti perusteltavissa.

Kyselylomake postitettiin sisäisellä postilla tapausoppilaitoksen 147 opettajalle. Opettajakunnan nimi- ja toimipaikkatiedot oli hankittu oppilaitoksen sisäisestä puhelinluettelo- ja sähköpostijärjestelmistä. Kyselyn palautti kaikkiaan 60 vastaajaa, joista yksi ei kuulunut kohderyhmään.

Saadut vastaukset luokittelin muuttujien avulla. Opettajien iän raja-arvot asetin siten, että kukin ryhmä vastasi 30,5–35,6 prosenttia vastaajista. Koska nuorten opettajien määrä oli varsin vähäinen (kolme alle 40-vuotiasta vastaajaa), laajensin nuoret opettajat käsittämään alle 45-vuotiaat opettajat.

Nuoret	44 vuotta tai alle	(N=20)
Keski-ikäiset	45–54-vuotiaat	(N=21)
Iäkkäät	55 vuotta tai yli	(N=18)

Pedagogisen päteöitymisvuoden mukaan ryhmittelyssä, jaoin vastaajat kolmeen ryhmään riippuen siitä, kuinka kauan tutkinnon suorittamisesta oli. Jaottelulla pyrin saamaan kolme tasamääräistä joukkoa ja jakamaan ryhmät opettajan koulutuksellisesti merkittävässä nivelkohdissa, toisin sanoen 1–2 vuoden päähän keskiasteen uudistuksen päättymisestä ja vuosien 1991–1993 ammatillisten tutkintojen uudistuksesta.

Ennen 1989 suoritettu pedagoginen tutkinto	– 1988	18
1990-luvun vaihteessa suoritettu pedagoginen tutkinto	1989 – 1994	17
1994 jälkeen suoritettu pedagoginen tutkinto	1995 –	17

Kolmas luokittelun peruste oli opettajien ammatillisen opettajakokemuksen määrä. Tämän nostin esille sen vuoksi, että opettajat suhtautuvat eri tavoin opettamiseen ja sen käytänteisiin riippuen hei-

dän kokemuspohjastaan. Jaottelussa pisimmän opettajakokemuksen omaavien opettajien määrä on suurin. Tämä osaltaan esittää ammatillisen opettajakunnan ikärakennetta hyvin.

Lyhyt ammatillinen opettajakokemus	8 vuotta tai alle	17
Kohtuullinen ammatillinen opettajakokemus	9 – 17 vuotta	17
Pitkä ammatillinen opettajakokemus	18 vuotta tai yli	25

Saadun mediakasvatuskoulutuksen mukaan jaoin opettajat kolmeen ryhmään:

Ei lainkaan mediakasvatuskoulutusta	21
Teknologiapainottunutta mediakoulutusta	16
Monialaista mediakoulutusta	23

Mediakasvatus ja opettajuus

Kyselyn vastauksista ilmenee, että opettajat kokevat oman ammattitaitoisuutensa vaihtelevasti: toisaalta puolet vastaajista ilmoittaa työstävänsä materiaalia mediasta opetukseen ja kokee, että oma opetus ja opiskelijoiden arkinen elämä kohtaavat hyvin. Toinen puoli opettajista kokee, ettei mediakasvatus juurikaan ole osa omaa opetusta tai ei osaa vastata näihin väittämiin. Varsinkin miehet kokevat ammattitaitonsa mediakasvatuksen saralla heikoksi (80% vastaajista), kun taas naiset arvottavat omat mediakasvatustaitonsa korkeammalle. Myös Varpiola (Varpiola, 2002, ss. 73–74) nostaa esille kyselystään, että naisopettajat kokivat mediakasvatustaitonsa miehiä paremmiksi. Opettajat, joilla on monialaisesti painottuva mediakoulutus, arvioivat oman ammattitaitonsa paremmaksi kuin teknologisen mediakoulutuksen omaavat tai täysin ilman koulutusta olevat opettajat. Tapausoppilaitoksen miesopettajista pääosa

sijoittuu tekniikan ja liikenteen aloille, joiden opettajat sitoutuvat Tiilikalan (2005, p. 220) mukaan pitkälti yhä ”*opettajajohtoiseen pedagogiikkaan, kuriin ja järjestykseen.*” Tämä opettajajohtoinen pedagogiikka viittaa behavioristisen sekä kognitiiviseen mallioppimisen orientaatioihin.

Arviointi asteikolla

0 = en osaa sanoa tai vastaus puuttuu

1 = täysin eri mieltä

2 = jokseenkin eri mieltä

3 = jokseenkin samaa mieltä

4 = täysin samaa mieltä

Ryhmittely saadun mediakoulutuksen mukaan	ei lainkaan	2,00
	teknologiapainotteista mediakoulutusta	2,06
	monipuolista mediakasvatuskoulutusta	2,57

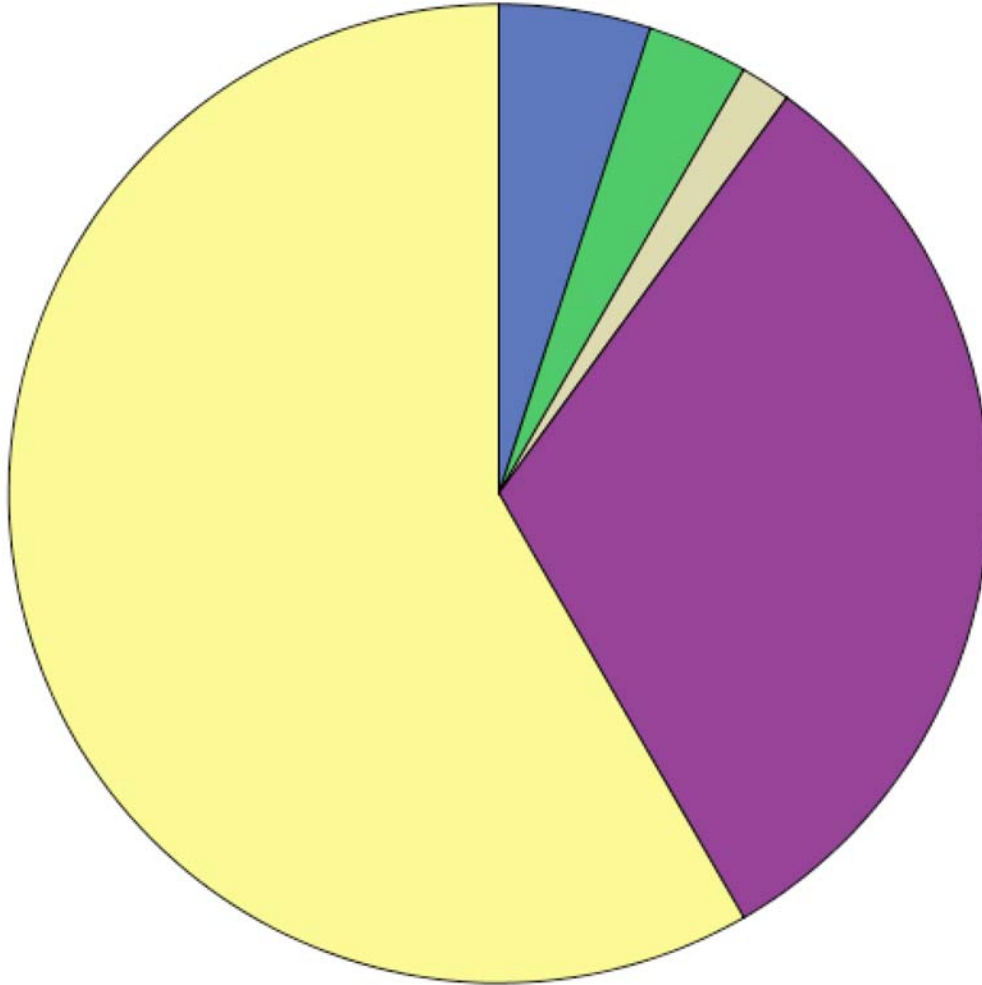
Yksittäinen taitopuute, joka nousee vastauksista esille, on mediateknologian hallitsemisen puute. Näen, että opettajat mieltävät mediakasvatuksen varsin teknologiapainottuneeksi (Kupianen & Sintonen, 2009, s. 29; Leinonen, 2008, p. 186). Tämä voi olla selitettävissä lisäkoulutuksen mediateknologisten (tietoteknisten) sovellusten hallitsemisen korostumisella. Tapausoppilaitoksen henkilöstökertomuksessa (LUAKY, 2008) mainitaan erityisesti vuonna 2007 tehty panostus verkko-opetuksen käytänteiden opettamiseen opettajakunnalle.

Vain 10 prosenttia vastaajista näkee, ettei tunne mediaympäristöä ja sen vaikutuskeinoja, ja suurin osa kokee tuntevansa ne vähintään kohtuullisesti. Teknologispainotteista mediakoulutusta saaneet kokivat mediaympäristön kaikkein vieraimmaksi, kun taas monialaista mediakasvatusta saaneet opettajat taas tutuimmaksi. Puolet vastaajista koki tuntevansa nuorten mediaympäristöt vähintään kohtuullisesti tai jopa hyvin, mutta lähes neljäsosa ei kokenut tuntevansa niitä lainkaan.






Opettajien kokemus ammattitaidostaan mediakasvattajana vaihtelee. Puolet kyselyn opettajista koki tietonsa riittämättömiksi mediakasvatuksen toteuttamiseen, puolet taas ei nähnyt ammattitaidossaan suuria puutteita. Kuitenkin on huomattavaa, että mediakasvatus mielletään vahvasti teknologispainotteiseksi ja opettajat kokevat taitojensa olevan riittämättömiä näiden sovellusten hallitsemiseen. Opettajat, joiden opetus painottuu behavioristiseen tai mallioppimiseen, kokevat todennäköisemmin kompetenssikeskeisen koulutuksen sekä taitojen kehittämisen opetuksen keskeisimpänä tehtävänä (Honka, Lampinen, & Vertanen, 2000, p. 79) ja näin myös opettajan oman kompetenssin opettamisen ehtona.

Vastaajista yhteensä 89,8 prosenttia oli jokseenkin tai täysin sama mieltä väittämän ”Mediakasvatus kuuluu ammattikasvatuksen tehtäviin” kanssa. Vaikka aineistosta voidaan huomata, että opettajat eivät juurikaan toteuta mediakasvatusta opetuksessaan ja kokevat omat taitonsa varsin rajallisiksi, näkevät he mediakasvatuksen myös ammatillisen kasvatuksen tehtäväksi. Opettajien positiivinen suhtautuminen mediakasvatuksen tehtävään ammatillisessa opetuksessa on tärkeä lähtökohta mediakasvatuksen käytänteiden kehittämisen kannalta. Tämä tulos ei ole yhtä positiivinen kuin Varpiolan (2002, s. 70) kyselyn tulos, jossa 95,1 prosenttia vastaajista piti mediakasvatusta tarpeellisena ammatillisessa koulutuksessa. Tärkeimmäksi syyksi tähän näen erilaisen otannan. Varpiolan aineiston kohdentuessa valikoituun joukkoon liiketalouden opettajia, oma otokseni antaa laajemman kuvan ammatillisen opetuksen monialaisesta opettajakunnasta, joiden näkemykset ammatillisen opettamisen ja oppimisen orientaatioista pohjautuvat useammin opettajakeskeisiin menetelmiin.

Näkemyksissä mediakasvatuksen kuulumisesta ammatillisen perusopetuksen tehtäviin mielipiteet jakaantuivat seuraavasti:



Mediakasvatus kuuluu ammattikasvatuksen tehtäviin

-  en osaa sanoa tai vastaus puuttuu
-  täysin eri mieltä
-  jokseenkin eri mieltä
-  jokseenkin samaa mieltä
-  täysin samaa mieltä

Tärkein yksittäinen este mediakasvatuksen tiellä on opettajien näkemysten mukaan koulutuksen vähäisyys. Opettajat kokivat, että heiltä puuttuu tieto ja taito mediakasvatuksen toteuttamiselle. Myös Varpiola (2002, ss. 75–76) nostaa aineistostaan mediakasvatuksen toteuttamisen esteeksi sen, että vastaajat kokivat oman koulutuksensa aiheeseen joko puuttuvaksi tai hyvin vähäiseksi.

Opettajat selventävät näkemyksiään riittämättömästä koulutuksesta mm. seuraavasti:

Pitää itse oivaltaa, tietää mahdollisuudet käyttää eri välineitä, vaihtoehtoja. (Mies, pitkä opettajakokemus, ei lainkaan mediakoulutusta)

Tarvitsen paljon opetusta menetelmien käytössä, mutta olen innokas kehittämään opetustani (Nainen, lyhyt opettajakokemus, vähäinen mediateknologinen koulutus)

Ajan puute koetaan merkittävänä mediakasvatusta vaikeuttavana tekijänä. Ajan puute on ainainen opettajien ongelma tasapainoilussa opetussuunnitelmien tavoitteiden, opiskelijoiden henkilökohtaisten tarpeiden ja oppilaitoksen resurssien välissä. Mediakasvatuksen välineorientoitunut näkökulma tulee esille kolmanneksi merkittävimmän mediakasvatusta estävän syyn kohdalla, joka on oppilaitoksen riittämättömät välineelliset resurssit. Muut merkittävät syyt ovat mediakasvatuksen koordinaation puute sekä oppimateriaalien puute. Nämä samat ongelmat ovat nousseet esille Kotilaisen aineistosta (Kotilainen, 2000, pp. 116–117).

Yleisimmät syyt mediakasvatuksen toteuttamisen vaikeuteen

Minulla ei ole tarpeeksi koulutusta alaan	65,5%
Kukaan ei koordinoi mediakasvatuksen toteuttamista	27,3%
Ajan puute	49,1%
Oppimateriaalin puute	20,0%
Riittämättömät välineelliset resurssit	38,2%

Yhteenveto

Kyselystä ilmenee, että ammatillisen perusopetuksen opettajien asenteet mediakasvatukseen vaihtelevat. Toisaalta puolet opettajista kokevat mediakasvatuksen osaksi omaa opetustaan, kun taas toinen puoli kokee sen varsin vieraaksi. Yhteistä valtaosalle opettajista on se, että he kokevat mediakasvatuksen toteutuksen suurimmaksi haasteeksi erilaisten mediateknologisten välineiden ja sovelusten hallitsemisen.

Miksi amikse ei siis koe itseään mediakasvattajaksi? Kyse ei ole mediakasvatuksen tarpeellisuuden väheksymisestä ja sitä kautta haluttomuudesta ottaa mediaa osaksi omaa opetusta, vaan ensisijaisesti omien mediateknologisten taitojen riittämättömyyden tunteesta. Median informaalin oppimisympäristön mukaan ottaminen vaatisi opettajilta kykyä asettua opiskelijoiden tasolle, hyväksyä oma rajallinen mediakompetenssinsa ja luovuttaa osa opetustilanteen tiedonauktoriteettia opiskelijoille. Vain näin opettaja voi ottaa median informaalit oppimisympäristöt laaja-alaisesti osaksi ammatillisen oppimisen kenttää. Kyselyaineiston perusteella oletan, että ammatillisten opettajien opettaminen perustuu vahvasti kognitiivisen mallioppimisen ja behaviorismin paradigmoihin. Tämä on myös syynä opettajien haluttomuudelle ottaa mediakasvatusta osaksi opetustaan. Kuinka opettajat uskaltaisivat muuttaa oppimisen ja opettamisensa käsitteitä, niin ettei mediateknologisten taitojen riittämättömyyden tunne nousisi esteeksi median käytössä oppimisympäristönä? Toki kouluttautuminen erilaisten medioiden sisältöjen ja tekniikoiden hallintaan avaa hyviä soveltamisen väyliä, mutta ei ole välttämätöntä. Tärkeintä olisi saada koulutusta opettamisen ja oppimisen erilaisiin mahdollisuuksiin, jotta oppimista- ja opettamista-tyyppien tasavertaiset keskustelevat ja vuorovaikutteiset prosessit saataisiin hyödynnettyä ja mediakasvatus tulisi samalla luonnolliseksi osaksi ammatillista perusopetusta.

LÄHTEET JA KIRJALLISUUS

- Brandt, B. L., Farmer, J. A., & Buckmaster, A. (1993): Cognitive apprenticeship approach to helping adults learn. In D. D. Flannery (Ed.), *Applying Cognitive Learning Theory to Adult Learning. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 59*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Buckingham, D. (2003): *Media education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Commission of the European communities (2009): Key competences for a changing world Draft 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010 work programme".
- Euroopan Parlamentti ja Neuvosto. (2006): Elinikäisen oppimisen avain-
taidot. *2006/962/EY*.
- Euroopan yhteisöjen komissio. (2000): Komission yksiköiden valmistelu-
asiakirja – Elinikäinen oppiminen.
- Herkman, J. (2007): *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S.; Remes, P.; & Sajavaara, P. (1997): *Tutki ja kirjoita*. Helsinki:
Kirjayhtymä.
- Honka, J., Lampinen, L., & Vertanen, I. (2000): *Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa – Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010*. Opetushallitus.
- Kolkka, M. (2001): *Ammattiin oppimisen situationaalisuus, yksilöllisyys ja prosessuaalisuus*. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Kotilainen, S. (2001): *Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kotilainen, S. (2000): *Viestintäkasvatusta perusopetuksessa Tilastollinen kuvaus aihealueen toteutumisesta kouluissa keväällä 1998*. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Kotilainen, S., & Kivikuru, U. (1999): Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineissa. In S. Kotilainen, M. Hankala, & U. Kivikuru (Eds.), *Mediakasvatus* (pp. 13–30). Helsinki: Oy Edita Ab.
- Kotilainen, S.; & Rantala, L. (2008): *Nuorten kansalaisidentiteetti ja mediakasvatus*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Kupiainen, R., Sintonen, S., & Suoranta, J. (2007): Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. In H. Kynäslähti, R. Kupiainen, & M. Lehtonen (Eds.), *Näkökulmia mediakasvatukseen* (pp. 3–25). Helsinki: Mediakasvatusseura.
- Kupianen, R.; & Sintonen, S. (2009): *Medialukutaidot Osallisuus Mediakasvatus*. Helsinki: Helsinki University Press/Palmenia.
- L 1998/630 § 2. (n.d.). *Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630 § 2*.
- Leinonen, A. M. (2008): *Ammatillinen opettajuus kansallisessa verkko-opetuksen kehittämishankkeessa*. Tampere: Tampere University Press.
- LUAKY. (2008): *Henkilöstökertomus 2007*. Länsi-Uudenmaan ammattikoulutuskuntayhtymä.
- Merriam, S., & Caffarella, R. (1999): *Learning in Adulthood*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mustonen, A., & Pulkkinen, L. (2003): *Sosiaalinen alkupääoma ja tietotekniikka*. Eduskunta, Tulevaisuusvaliokunta. Helsinki: Edita Prima.
- Nissilä, S.-P. (2006): *Dynamic Dialogue in Learning and Teaching – Towards Transformation in Vocational Teacher Education*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Noppiari, E., Uusitalo, N., Kupiainen, R., & Luostarinen, H. (2008): *”Mä oon nyt online!” Lasten mediaympäristömuutoksessa*. Tampereen yliopisto, Tiedotusopin laitos; Journalismin tutkimusyksikkö. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Poikela, S. (2003): *Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen*. (T. Yliopisto, Toim.) Tampere.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J., & Soini, T. (2003): *Oppiminen ja koulutus* (9. ed.). Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

- Ruohotie, P. (2002): *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WSOY.
- Suoranta, J. (2000/2008): *Kasvatuksellisesti näkeväksi – Sivityksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa*. Tampere: Tampere University Press.
- Suoranta, J. (2003): *Kasvatus mediakulttuurissa*. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, J.;& Ylä-Kotola, M. (2000): *Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa*. Vantaa: WSOY.
- Suoranta, J.;Lehtimäki, H.;& Hakulinen, S. (2001): *Lapset tietoyhteiskunnan toimijoina*. Tampere: Tampereen yliopiston Tietoyhteiskunnan tutkimuslaitos.
- Tiilikkala, L. (2005): *Mestarista tuutoriksi – Ammatillinen opettajuus muutoksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos.
- Varpiola, P. (2002): *Mediakasvatus toisen asteen oppilaitoksissa – Esi-merkkinä kaupan ja hallinnon alan oppilaitokset lukuvuonna 2001–2002*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos.
- Vertanen, I. (2003): *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010 – Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.