

819.

925/98

**OPPILAAN VIESTINTÄKÄYTÄNTEIDEN JA KOULUN
VIESTINTÄKASVATUKSEN KOHTAAMINEN
PERUSKOULUN OPETUKSESSA**

Paula Peltonen

Kasvatustieteen progradu-tutkielma

Kevät 1998

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää oppilaiden viestintäkäytänteiden ja koulun viestintäkasvatuksen kohtaamista. Peilaan oppilaiden viestintämaailmaa ja –käytänteitä viestintäkasvatuksen teoriaan ja viestintäkasvatukseen käytännön koulutyössä.

Tutkimus on otteeltaan tulkinnallinen. Viestintäkasvatuksen teoriaa lähestyn informaatio- ja kommunikaatiovälineiden näkökulmasta oppimisessa ja arvioin viestintä- kasvatusta konstruktivistista oppimiskäsitystä vasten. Viestintäkasvatuksen ja oppimisen yhdistän viitekehykseksi (kuviokuva 8), joka kuvaa viestintätaitojen ja oppimisen yhteyttä viestintäympäristössä. Empiirinen aineisto koostuu pääasiallisesti kvalitatiivisesta aineistosta. Kvantitatiivinen aineisto muodostaa peruskartoituksen oppilaiden viestintäkentästä. Kvalitatiivinen aineisto koostui haastatteluista ja avoimia osioita sisältävien esseekysymysten vastauksista. Oppilaiden näkemykset medioiden merkityksestä on koottu taulukkoon (1). Viestintäkasvatusta koulutyössä olen tutkinut opettajien haastatteluin ja esseekyselyin. Tähän osioon lisään myös omat havaintoni ja kokemukseni viestintäkasvattajana. Tulokset olen koonnut taulukoksi (5), joka kuvaa koulun viestintäkasvatusta koulun opetussuunnitelmassa ja käytännön toteutumisena ja mahdollisuuksina.

Tutkimuksen tuloksessa päädyn siihen, että teoria luo vahvan pohjan tiedonrakentamiselle oppilaan viestintäympäristössä. Teoriasta nousevat oppimista motivoivat tekijät, ne, joita oppilaat arvostivat viestintäkentässään: toiminnallisuus sekä elämyksen ja tiedon yhdistyminen. Oppimiskäsitys ja oppimismenetelmät sekä viestintäkasvatus ovat yhteydessä toisiinsa. Nämä vaikuttavat koulun viestintäkasvatuskentässä voimakkaimmin. Puhdas viestintäkasvatuksellinen ohjaus viestintäkentän kohtaamiseen on haparoivaa ja sattumanvaraista, koska se toimii ilman koulun omaa viestintäkasvatuksellista teoriapohjaa. Viestintäkasvatuksen merkitys tiedostetaan, mutta se ei ole muuttunut teoriaksi eikä myöskään konkreettisiksi operaatioiksi. Oppilaiden viestintämaailmaa ei arvosteta koulussa, ei tunnetakaan riittävästi. Sekä oppilaiden viestintäkäytänteet että viestintän heille tarjoama tietoa jää hyödyntämättä. Kouluopiskelu ei siis tavoita oppilaan muuta oppimisympäristöä.

Avainsanat: *viestintäkasvatus, viestintäkäytänne, oppimisympäristö, konstruktivistinen oppimiskäsitys, interaktiivisuus, kulttuurinen luku- ja kirjoitustaito, kommunikaatiotaito, elämyksellinen tieto*

SISÄLTÖ

1	VIESTINTÄKASVATUS – MINÄN JA YMPÄRISTÖN SUHTEEN RAKENTAJA	6
1.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	9
1.2	VIESTINTÄKASVATUS-AIHEKOKONAISUUDEN RAJAUS TUTKIMUSTEHTÄVÄÄ AJATELLEN.....	11
1.3	TUTKIMUSALUE.....	12
1.4	TUTKIMUKSEN RAKENNE JA TUTKIMUSOTE.....	12
2	OPPILAIEN VIESTINTÄKÄYTÄNTEET	14
2.1	TUTKIMUSMENETELMÄT.....	14
2.2	OPPILAIEN MIELENKIINTO ILMAISUUN JA VIESTIMIIN.....	16
2.2.1	<i>Kuvallinen ilmaisu miellyttää oppilaita</i>	16
2.2.2	<i>Verkossa oleva tieto kiinnostaa</i>	18
2.3	OPPILAITA KIINNOSTAVA TIETO JA TIEDON VÄLITYMINEN VIESTINTÄKENTÄSTÄ.....	21
2.3.1	<i>Oppilaita kiinnostava tieto liittyy heidän omaan harrastemaailmaansa</i>	22
2.3.2	<i>Kirjat suosittuja tietolähteitä, internet kiinnostaa poikia</i>	23
2.3.3	<i>Oppilaat kaipaavat elämyksellisyyttä tiedonhankintaan</i>	26
2.3.4	<i>Oma lehti omasta maailmasta</i>	29
2.3.5	<i>Mediatottumuksissa jonkin verran eroja</i>	30
3	VIESTINTÄKASVATUKSEN TEORIAELEMENTTEJÄ	31
3.1	VIESTINTÄKASVATUS PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA.....	31
3.2	VIESTINTÄKASVATUKSEN JA OPPIMISKÄSITYKSEN YHTEYS.....	34
3.3	INFORMAATIO- JA KOMMUNIKAATIOVÄLINEET OPPIMISESSA.....	40
3.3.1	<i>Viestimet muovaavat ajattelutapaamme</i>	40
3.3.2	<i>Viihde ja oppiminen</i>	43
3.3.3	<i>Interaktiivisuus teknokulttuurisessa oppimisympäristössä</i>	45
3.3.4	<i>Ilmaisutaito - viestinnän perusta</i>	50
3.4	”UUSLUKUTAITO” - KULTTUURINEN LUKUTAITO.....	52
3.5	VIESTINTÄKASVATUKSEN TOTEUTTAMISMUOTOJA ETSITÄÄN.....	58
3.6	VIESTINTÄKASVATUS JA VIESTINTÄYMPÄRISTÖ – KIINTEÄ OSA OPPIMISESSA.....	61
4	VIESTINTÄKASVATUS KOULUTYÖSSÄ	63
4.1	TUTKIMUSMENETELMÄ.....	63
4.2	LAAJA-ALAISENA VIESTINTÄKASVATUKSELLA ON TÄRKEÄ MERKITYS.....	64
4.3	VAHVUUKSIA, ESTEITÄ JA MAHDOLLISUUKSIA VIESTINTÄKASVATUKSEN OPETUKSESSA.....	65
4.4	VIESTINTÄKASVATUS KOULUN OPETUSSUUNNITELMASSA JA KÄYTÄNNÖN KOULUTYÖSSÄ.....	68
4.5	OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ OPPILAIEN VIESTINTÄKÄYTÄNTEISTÄ JA NIIDEN VAIKUTUKSISTA.....	71
4.6	KOKEMUKSIANI JA HAVAINTOJANI VIESTINTÄKASVATUKSESTA.....	73
4.6.1	<i>Oppilaiden motivaatio viestimien myötä kasvaa</i>	73
4.6.2	<i>Oma tuottaminen tietotekniikan avulla innostaa</i>	75
4.6.3	<i>Viestintä avautuu kokonaisvaltaisesti projektien avulla</i>	77
4.6.4	<i>Sanomalehdestä liikkeelle: hyvä oppija on kuin taitava tutkija</i>	80
4.7	VIESTINTÄKASVATUS KOULUN OPETUSSUUNNITELMASSA, KÄYTÄNNÖN TOTEUTUMISENA JA MAHDOLLISUUKSINA: YHTEENVETO.....	85
5	OPPILAIEN VIESTINTÄKÄYTÄNTEIDEN JA VIESTINTÄKASVATUKSEN KOHTAAMINEN	87
5.1	VIESTINTÄKASVATUKSEN TEORIASTA TUKI OPPILAIEN VIESTINTÄKÄYTÄNTEILLE.....	88
5.2	OPPILAIEN VIESTINTÄKÄYTÄNTEIDEN JA VIESTINTÄKASVATUKSEN KOHTAAMINEN KÄYTÄNNÖN KOULUTYÖSSÄ.....	91

6	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	94
6.1	RELIABILITEETTI	94
6.2	VALIDITEETTI.....	96
7	TUTKIMUKSEN MERKITYS.....	97
7.1	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	97
7.2	TULOSTEN ARVIOINTIA VIESTINTÄKASVATUKSEN KEHITTÄMISEN NÄKÖKULMASTA.....	99
8	JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUKSIA.....	101

LÄHTEET.....	104
---------------------	------------

LIITTEET

1	Oppilaskysely mieltymyksistä viestinnällisen ilmaisun kehittämiseen.....	108
2	Oppilaskysely viestimien käytöstä.....	109
3	Oppilashaastattelu medioiden merkityksestä.....	110
4	Oppilaskysely viestimistä tietolähteenä.....	115
5	Opettaja haastattelu viestintäkasvatuksen merkityksestä.....	116
6	Opettajakysely viestintäkasvatuksesta käytännön koulutyössä.....	120

KUVIOT

1	Tutkimustehtävä: oppilaiden viestintämaailman ja viestintäkäytänteiden sekä koulun viestintäkasvatuksen kohtaaminen.....	10
2	Tutkimuksessa viestintäkasvatusta tarkastellaan viestimistä käsin tiedonhankinnan ja oppimiskäsityksen tukena.....	11
3.	Tutkimuksen rakenne.....	13
4	Oppilaiden mieltymykset kehittää viestinnällisiä ilmaisutaitojaan.....	17
5	Mediat oppilaiden tietolähteenä.....	19
6	Medioiden käytön haluttavuus koulutyössä.....	20
7	Merkitys syntyy kolmen yhteensovitetävän komponentin kontekstissa.....	56
8	Viestintäkasvatuksen ja oppimisen (konstruktivistisen oppimiskäsityksen) yhteys.....	62

TAULUKOT

1	Oppilaiden viestintäkäytännöt: oppilaita kiinnostava tieto, tiedonlähteet ja tiedon muoto.....	25
2	Teknologiaa hyödyntävä oppimisympäristö	49
3	Lukutaidon laatu tietointressin näkökulmasta.....	53
3	Viestintäkasvatuksellisesti keskeisiä sisältöalueita	60
4	Viestintäkasvatus käytännön koulutyössä: toteutuminen, esteet, koulun vahvuudet, viestintäkasvatuksen mahdollisuudet ja sisältö koulun opetussuunnitelmassa.....	86

1 VIESTINTÄKASVATUS – MINÄN JA YMPÄRISTÖN SUHTEEN RAKENTAJA

Elämme monimuotoisen ja moniulotteisen viestintämaailman ympäröimänä. Tämä tulee vastaan kaikkialla sekä lähiviestinnässä että välinein tapahtuvassa viestinnässä.

Millaisena viestin lähetät ja millaisena sen vastaanotat, on hyvin merkityksellistä.

Viestinnän olemus on monimuotoista; se voi olla nopeaa, kaksisuuntaista, samanaikaista, mutta se voi olla myös verkkaista, yksisuuntaista ja vuorottaista. On valittava monista vaihtoehdoista oikea, kulloiseenkin tilanteeseen sopiva muoto.

Viestinnän perusluonne on muuttunut yhä enemmän informaation siirrosta vuorovaikutteiseksi viestinnäksi. Ihmisillä on aina ollut lähiviestinnän perustarve, ja se on vieläkin yleisin viestintämuoto ja –tilanne. Kuitenkin vuorovaikutteisuutta tapahtuu yhä enenevässä määrin viestimien kautta. Ihmisten välinen vuorovaikutus saa uusia kiinnostavia piirteitä, kun se tapahtuu audioyhteydessä, sähköpostilla, verkkomaailman välityksellä, videoneuvottelussa tai jopa virtuaalitodellisuudessa.

Viestintäala on yksi maailman nopeimmin kasvavia aloja. Se tunkeutuu yhä tehokkaammin kaikille aloille näkyvästi ja näkymättömästi. Viestintään liittyvät metaforat kuvaavat ympärillämme olevien viestien paljoutta. Puhumme tietoyhteiskunnasta, viestien viidakosta, tietotulvasta ja informaatoräjähdyksestä. Mahdollisuudet informaation saantiin lisääntyvät jatkuvasti. Tiedon levittämisen mahdollisuus kasvaa ja nopeutuu teknologian kehittyessä. Mitä tämä merkitsee ihmisen elämässä tänä päivänä ja tulevaisuudessa? Tarkoittaako tämä todella tiedon saatavuuden paranemista vai tuoko se mukanaan suurenevan kaotisuuden tiedonhankintaan? Miten lapsi ja nuori oppii hallitsemaan viestejä ja käyttämään mosaiikkimaista informaatiota oman tietomaailmansa rakentamiseen ja luomaan suhteensa ympäristöön?

Viestinnässä ei ole yksinomaan kyse tiedonvälityksestä, vaan myös tietoa käsittelevien ihmisten persoonallisuudesta, kunkin ihmisen sisäisestä tiedosta. Muiden ihmisten sisäistä tietoa voi ymmärtää vain kommunikoimalla heidän kanssaan. Jos halutaan uudella tavalla ymmärtää informaatiota ja tietoa, on lähdettävä yksilöstä

tiedonkäsittelijänä – ei tietokoneesta eikä yleensäkään välineestä. Tieto lähtee yksilöstä ja ensisijaisesti yksittäinen ihminen käyttää sitä hyväkseen. (Härkönen: Minulla on aikaa 1997, 30) Viestien paljous edellyttää yksilöltä tulkintataitoja ja kommunikaatiotaitoja, joiden avulla hän pystyy hyödyntämään viestintämaailmasta saamansa informaation omaksi tiedokseen.

Oppilaiden ohjaaminen tietojen käsittelyyn, tulkintaan ja sitä kautta tietoyhteiskunnan hyödyntämiseen saa yhä suuremman merkityksen. Yhteiskuntamme on havainnut, että koululla on merkittävä tehtävä ohjata oppilasta toimimaan viestintäympäristössään. Viestintäkasvatus on aihekokonaisuutena Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994. Viestintäkasvatuksen alue ei ole kuitenkaan aivan uusi opetussuunnitelmassa, vaan se on ollut mukana eri nimikkeillä jo aikaisemmin. Jokainen termi on kuvannut aikansa käsitystä viestinnästä, viestimiin suhtautumisesta ja viestinnän opettamisesta. Vaikka viestintäkasvatus ei käsitteenä ole vanha, on se saamassa uutta muotoa: viestintäkasvatuksen tilalla on jo käytetty käsitettä kommunikaatiokasvatus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaan (1994, 32) kunta tai koulu voi valita viestintäkasvatuksen, niin halutessaan, aihekokonaisuudeksi opetussuunnitelmaansa. Viestintäkasvatus kulkee eri oppiaineitten ohjelmissa ja opetusmenetelmissä joko viestintätaitoja kehittäen tai oppimista hyödyntäen.

Vaikka viestintäkasvatusta ei olisikaan valittu aihekokonaisuutena mukaan koulun opetusohjelmiin, on se mukana mitä todennäköisimmin jossain muodossa, esimerkiksi äidinkielen sisällöissä. Viestintäkasvatuksellinen näkökulma saattaa jäädä kuitenkin liian suppeaksi. Viestintämaailma on tärkeä osa oppimisessa. Itse viestintä ja viestintämaailmassa toimiminen on myös oppimisen kohde. Viestintäkasvatuksellinen näkökulma painottaa kommunikaatiotaitojen ja eri viestintävälineiden ilmaisukeinojen tulkintataitojen kehittämistä. Taito tuottaa sanomia eri välinein ja niiden tulkintataito kuuluvat perustaitoihin viestintäympäristön oppimistilanteissa ja maailmankuvan rakentamisessa.

Oppilaan oman viestintämaailman ja hänen viestintäkäytänteensä tulee toimia lähtökohtana viestintäkasvatuksellisissa oppimistilanteissa. Oppilaan omaa viestintämaailmaa tulee myös hyödyntää kouluopetuksessa. Koulun viestintäkasvatuksen tulee kunnioittaa oppilaan valikointia ja tulkintaa sekä tapaa hahmottaa maailmaa.

Oppilas rakentaa tietoaan useaa kanavaa käyttäen. Oppiminen tapahtuu monen aistikokemuksen kautta sekä tutkimalla ja tekemällä yksin sekä yhteistoiminnassa muiden kanssa. Tiedon rakentamiseen kuuluu Fisksen mukaan merkityksien muodostaminen aktiivisena ajattelijana ja toimijana. Oppikirja on edelleenkin paljon käytetty tietokanava koulussa. Oppikirjoissa on käytetty yleisesti hyväksyttyä toteavaa merkitystä, selvintä merkitystä. Oppikirjojen teksti ei juuri anna tilaa ihmettelylle, epäilylle, omalle ajattelulle. Merkityksien luomisessa ajattelu on johdettava käymään vuorovaikutusta informaation kanssa. Denotaatiosta, yleisestä merkityksestä, tulee päästä syvemmälle tasolle, konnotaatiotasolle. Merkitykset käyvät subjektiivisemmiksi. Konnotaatiotaso syventää oppimista ja vie oppilaan ajatusta eteenpäin. Oppija siirtyy staattisesta tiedosta dynaamiseen tietoon. (Fiske 1992, 113 -114.)

Tiedon siirto ja pelkkä muistiinpainaminen eivät palvele oppimista. Nykyinen oppimisnäkemys on humanistinen. Siinä korostuu oppijan toiminnan keskeinen rooli. Tieto rakentuu kognitiiviseen psykologiaan perustuen konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Sen mukaan oppilas rakentaa tietoa entisen tiedon pohjalta erilaisten tietolähteiden ja oman ajattelunsa kautta. Tulkintataidot, vuorovaikutustaidot ja prosessiajattelu ovat olennaisia oppimisessa. Tieto ei siirry oppijaan, vaan hän konstruoi sen itse (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 18, 121-132).

Humanistiseen käsitykseen ja konstruktivismiin kuuluu kokonaisvaltainen oppiminen. Viestintämaailma on hyvin kokonaisvaltaisesti vaikuttava jokapäiväisessä elämässämme, ja se on kokonaisvaltaisen oppimisen hyvin luonteva ympäristö. Viestinnän keinojen ja niiden hallitsemisen oppiminen on aloitettava ala-asteella. On opittava löytämään keinot, välineet ja tulkintataidot, joilla voi kohdata viestintämaailman ”vaikkapa vain kulman kohauttamisesta satelliittien kautta kuvin ja

sanoin koko maailmaan leviävään tiedottamiseen”. Koululaisen ei ole välttämätöntä tietää kaikkea viestinnästä. Sen sijaan oppilaan tulee oppia elämään viestien tulvan valloittamassa yhteiskunnassa. (Kainulainen, Metsistö & Tervomaa 1994, 9)

Oppilaan viestintäkäytänteiden reflektoituminen yhteiskunnan asettamiin viestintäkasvatustavoitteisiin ja koulun viestintäkasvatuskäytänteisiin on kokonaisvaltaisen oppimisen osa. Vain sillä tavalla oppilaan viestintämaailma muuttuu konstruktivistisen oppimisen osaksi. Miten oppilaiden viestintäkäytänteet ja koulun viestintäkasvatus kohtaavat toisensa? Tässä tutkimuksessa onkin kyse näiden kahden alueen kohtaamisesta. Tutkimuksellani kartoitan peruskoulun oppilaiden viestintäkäytänteitä ja viestintämaailmaa. Näitä käytänteitä peilaan viestintäkasvatuksen teoriaan sekä viestintäkasvatukseen käytännön koulutyössä. Lähestymistapana tutkimuksessa ovat viestimet oppimisympäristönä. Näitä tarkastelen nykyisestä vallitsevasta konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä käsin.

1.1 Tutkimustehtävä

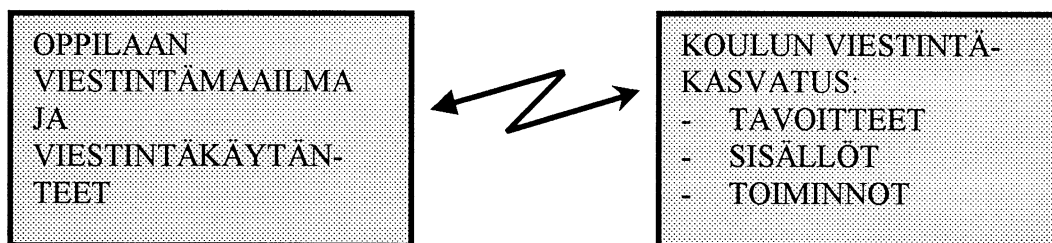
Lasten ja nuorten viestintämaailma on tänä päivänä vahvasti audiovisuaalinen. Lapset ja nuoret hakevat viestimistä yleensä mielihyvän kokemuksia. Mielihyvä on oppimisen kannalta tärkeä motivaatio. Eläminen tämän päivän viestintämaailmassa vaatii monipuolista havaintokykyä. Mielihyvän kokemukset, viihteellisyys mukaan lukien, ja suuresti vaikuttava viestintäympäristö tulisikin löytää tukemaan oppimista. (Härkönen, Minulla on aikaa 1997, 28)

Työ ja vapaa-aika ovat lähestyneet aikuisten maailmassa toisiaan. Entä oppilaan maailmassa - lähestyvätkö oppilaan koulutyö ja hänen vapaa-aikansa? Koulun vaikutuksen arvioidaan yleensä vähentyneen suhteessa oppilaisiin vaikuttaviin muihin tekijöihin. Esim. Yhdysvalloissa 18-vuotias on viettänyt siihenastisesta elämästään koulussa vain 9 % ja siis 91 % koulun vaikutuspiirin ulkopuolella. Suomen koululaitoksessa päädytään jopa näitäkin hätkähdyttävämpiin prosenttilukuihin. Tästä voidaan

vetää se johtopäätös, että koulun on liityttävä ympäröivään yhteiskuntaan entistä tehokkaammin, jotta siitä ei tulisi suljettu, yksinäinen saareke. (Tella 1994, 7)

Tutkimukseni aihealue nouseekin oppilaan vapaa-ajasta ja siihen liittyvästä viestintämaailmasta. Yleisesti on todettu, että koulu elää edelleenkin irrallaan muusta yhteiskunnasta ja ympäröivästä viestintämaailmasta. Ajankohtaisuus ja oppilaan oman maailman kiinnostavat asiat eivät kouluopetuksessa nouse esille eivätkä siten tue nykyisen oppimiskäsityksen mukaista oppimista. Oppikirjat ovat usein tehokkaita faktojuetteloita ja niiden sisällöt niin kaukana oppilaan elämästä, että ne eivät motivoi oppimaan. Asiasisällön ja materiaalin suhteen koululaitos ei ole uskaltanut ottamaan ajankohtaista ja oppilaan ajatusmaailmaa lähellä olevaa ainesta koulun ulkopuolelta. Hypoteesina tutkimuksessani on, että koulun oppisisällöt ja tietojenhankintatavat eivät kohtaa oppilaan viestintämaailmaa ja viestintäkäytänteitä.

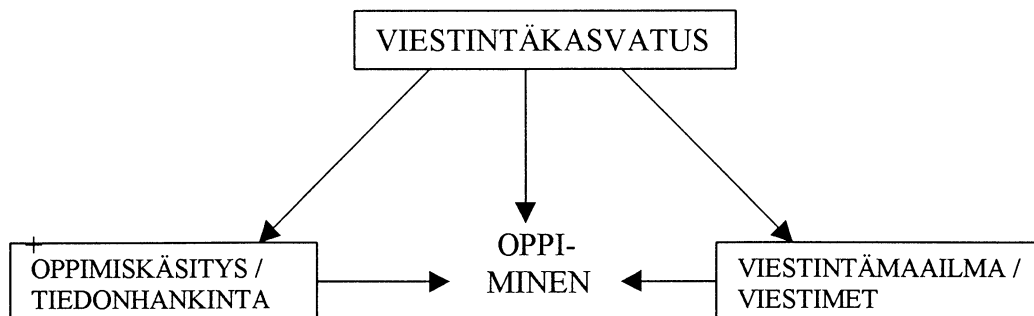
Ensisijaisesti tutkimukseni tehtävänä on selvittää oppilaiden viestintäkäytänteiden ja koulun viestintäkasvatuksen kohtaamista; missä määrin oppilaan viestintämaailma ja –käytänteet kohtaavat viestintäkasvatukselle asetetut tavoitteet ja missä määrin ne kohtaavat koulun viestintäkasvatuksen sisällöt ja toiminnot. Samalla tarkastelen, onko ylipäätään viestintäkasvatus mukana koulun opetuksen sisällöissä. Peilaan oppilaiden viestintämaailmaa ja viestintäkäytänteitä viestintäkasvatuksen teoriaan ja viestintäkasvatukseen käytännön työssä.



KUVIO 1 Tutkimustehtävä: oppilaiden viestintämaailman ja viestintäkäytänteiden sekä koulun viestintäkasvatuksen kohtaaminen.

1.2 Viestintäkasvatus-aihekokonaisuuden rajaaminen tutkimustehtävää ajatellen

Viestintäkasvatus on suhteellisen uusi alue opetussuunnitelmassa ja aihekokonaisuutena sisällöltään vielä hämärä. Sen sisältö ja merkitys eivät helposti aukea opetustehtävässä. Viestintä monitahoisena ja laaja-alaisena pitää sisällään verbaalisen, non-verbaalisen, tekstuaalisen ja visuaalisen viestinnän, taiteen ja tieteen näkökulman sekä esteettisyyden ja eettisyyden arvot. Viestintään kuuluu vuorovaikutus koko viestintäkentässä. Tutkimustehtävää ajatellen luon teorian viestintäkasvatukselle ja määrittelen viestintäkasvatuskäsitettä. Käsitteen tutkimuksessani viestintää ja viestintäkasvatusta oppimisen ja tiedon prosessoinnin näkökulmasta. Ajattelen, että viestintäkasvatus luo pohjaa konstruktivistiselle oppimistavalle. Tutkimukseni paneutuu lähinnä viestimiin, jotka vaikuttavat oppimisympäristössä.



KUVIO 2 Tutkimuksessa viestintäkasvatusta tarkastellaan viestimistä käsin tiedonhankinnan ja oppimiskäsityksen tukena.

1.3 Tutkimusalue

Tutkimusalue koostuu neljästä eri vaiheesta. Ensimmäinen vaihe sisältää tutkimuksen ala-asteen oppilaiden spontaaneista viestintäkäytänteistä: mihin viestintäalueisiin oppilaat tuntevat mielenkiintoa ja mitä viestintävälineet merkitsevät heille sekä millaista tietoa he hakevat ja kaipaavat.

Toisessa tutkimuksen vaiheessa haen teoriataustaa konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle ja viestintäkasvatukselle rajaamaltani viestintäkasvatusalueelta. Se sisältää teoriaa viestintämaailman ja oppimisen kohtaamisesta, lähinnä viestintävälineistä sekä taidoista, joita tarvitaan viestintäympäristössä toimimisessa. Teoria-aineksen pohjalta muodostan oman teoriamallin viestintäkasvatuksen ja oppimisen kohtaamisesta.

Kolmas vaihe käsittää tutkimuksen koulun viestintäkasvatuksesta. Se sisältää opettajien näkemyksiä koulun viestintäkasvatuksen merkityksestä, sisällöstä ja käytännön toteuttamisesta, mahdollisuuksista ja esteistä. Lisäksi tähän vaiheeseen tuon oman kokemukseni viestintäkasvattajana ja havaintoni viestintäpainotteisten koulujen vieraskäynneiltä.

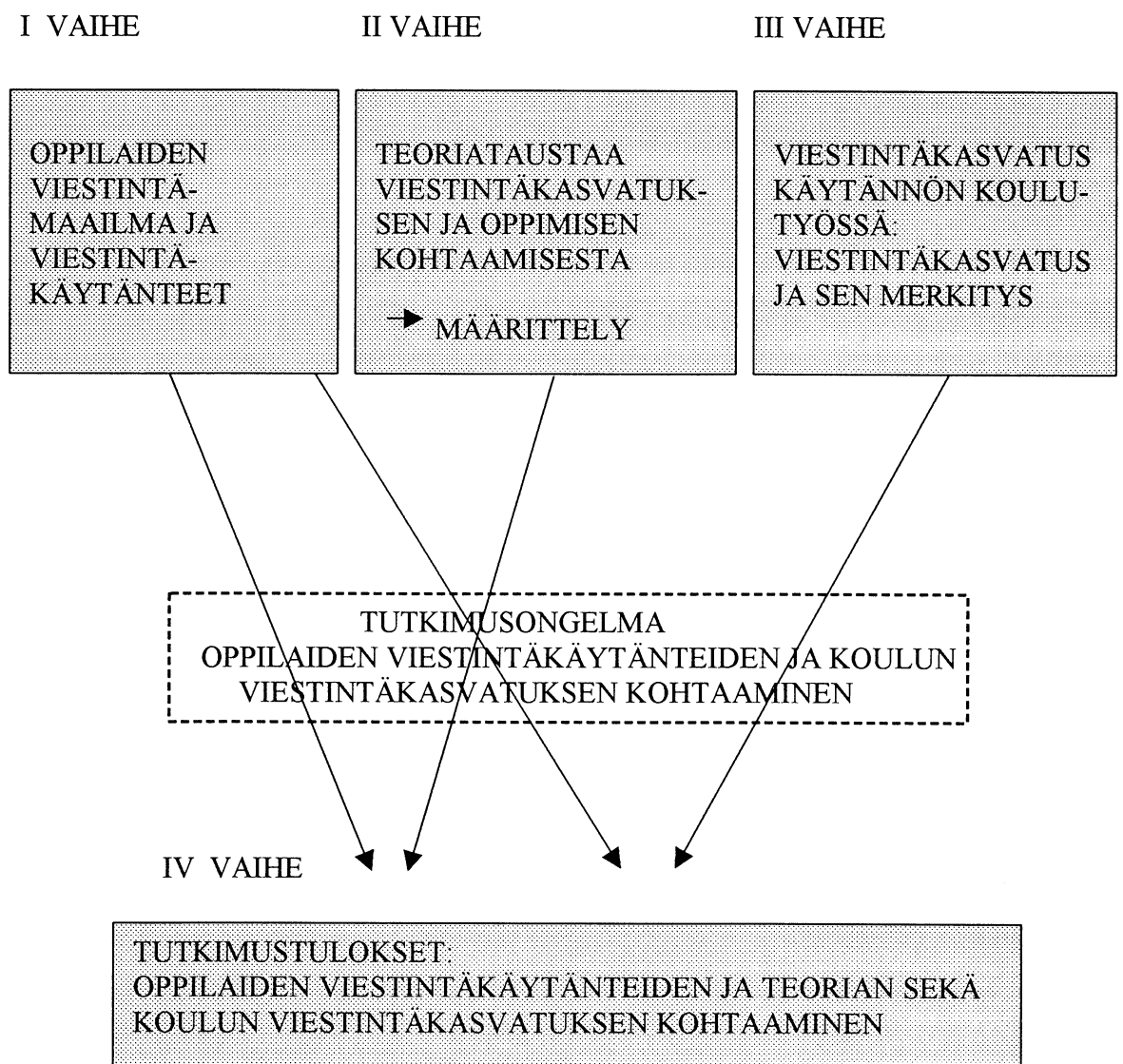
Neljäs vaihe on koontivaihe. Yhteenvedossa haen vastauksen tutkimustehtävään eli siihen, miten oppilaan viestintäkäytänteet kohtasivat viestintäkasvatuksen teorian ja viestintäkasvatuksen käytännön koulutyössä.

1.4 Tutkimuksen rakenne ja tutkimusote

Tutkimuksessa on pääosin kvalitatiivinen tutkimusote. Kvantitatiivinen tutkimusaineisto muodostaa peruskartoituksen, joka on tehty oppilaiden mieltymyksistä viestintäkasvatuksen osa-alueisiin ja viestintävälineiden käytön määrästä. Tätä syvennän kvalitatiivisin menetelmin. Kvalitatiivinen tutkimusaineisto koostuu oppilaiden ja

opettajien haastatteluista ja kirjallisista esseevastauksista sekä havaintoaineistosta. Teoriataustaa haen pääasiallisesti viestintäkasvatuksen määrittelyä varten.

Tutkimuksessa on neljä vaihetta. Ensimmäinen vaihe tutkii oppilaiden viestintäkäytäntöjä. Siihen liittyy sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tutkimusaineistoa. Toinen vaihe luo teoriataustaa viestintäkasvatuskäsitteelle ja tarkastelee viestintäkasvatusta oppimisesta käsin. Teoriaosuus



KUVIO 3 Tutkimuksen rakenne

johtaa orientaatiokuvioon viestintäkasvatuksesta. Tutkimuksen kolmas vaihe koostuu viestintäkasvatuksen merkityksestä ja toteutumisesta käytännön koulutyössä opettajien näkemysten mukaan. Kartoitusta on tehty kvalitatiivisella aineistolla haastatteluina ja esseevastauksin. Tähän vaiheeseen tuon myös omat havaintoni viestintäkasvatuksesta ala-asteella ja luokanopettajan kokemukseni viestintäkasvattajana.

Näiden kolmen alueen pohjalta nostan ongelman, joka minulla on hypotesina jo lähtöajatuksessa. Neljäs vaihe sisältää johtopäätökset oppilaan viestintäkäytänteiden ja koulun viestintäkasvatuksen kohtaamisesta: miten teoria suhtautuu oppilaan viestintäkäytänteisiin ja miten koulun viestintäkasvatus kohtaa oppilaiden viestintämaailman. Tarkastelen myös viestintäkasvatuksen mahdollisuuksia ja kehittämisehdotuksia peruskoulutuksessa.

(I VAIHE)

2 OPPILAIDEN VIESTINTÄKÄYTÄNTEET

2.1 Tutkimusmenetelmät

Oppilaiden viestintäkäytänteiden tutkimuksessa olen käyttänyt sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tutkimusmenetelmää. Kvantitatiivisen aineisto muodostui kyselystä, joka mittasi oppilaiden mieltymyksiä viestinnälliseen ilmaisuun (Liite 1) sekä oppilaiden medioitten käyttöä tiedonhankinnassa ja halua käyttää viestintävälineitä koulutyössä (Liite 2). Kyselylomakkeet on laadittu siten, että oppilaan omat mieltymykset pääsevät esille. Ajattelin oppilaille olevan helpompaa arvioida omia mieltymyksiään kuin arvioida asian merkitystä tarpeellisuuden kannalta. Mieltymykset tukevat oppimista ja tuloksia voi käyttää myös tätä tarkoitusta ajatellen. Tuloksista on myös mahdollisuus nähdä, millaisia eroja tyttöjen ja poikien välillä on. Kysely viestintäilmaisun mieltymyksistä on tehty syksyllä 1995, ja siihen osallistui yhteensä 130 oppilasta 4. ja 5. luokka-asteelta. Kysely viestintäilmaisusta tiedonhankintavälineenä on tehty keväällä 1998.

Siihen osallistui 128 oppilasta 4. ja 5. luokka-asteelta. Nämä muodostavat perustutkimuksen oppilaiden mielenkiinnosta viestimiseen ja mediaympäristöön.

Kvalitatiivinen tutkimusaineisto koostuu haastatteluista ja kirjallisista esseevastauksista. Mediat ja niiden merkitys oli keskeinen aihealue oppilashaastattelussa. Haastattelu muodostui pääasiassa televisio-ohjelmien merkityksen kartoituksesta (Liite 3). Oppilas katsoi pienen jakson koulu-TV:sta Ihmisen biologia, joka oli suunnattu omalle luokka-asteelle, sekä kaksi erityyppistä mainosta: vauhdikkaan purukumimainoksen ja rauhallisen tulostinmainoksen. Näiden lisäksi oppilas katsoi pätkän piirretystä sarjasta Simpsonit. Lisäksi haastattelu sisälsi kysymyksiä lehtien merkityksestä oppilaille. Oppilaat näyttivät olevan haastattelutilanteessa hyvin innostuneita ja kertoivat mielellään mielipiteitään. Haastattelu kesti noin 50 min. Haastattelukysymykset muotoutuivat jonkin verran haastattelutilanteessa. Otin haastattelut nauhalle, josta litteroin vastaukset.

Haastateltavana oli kymmenen viidennen luokan oppilasta: viisi tyttöä ja viisi poikaa. Oppilaat olivat neljältä eri viidenneltä luokalta ja heidän opettajansa valitsivat haastateltavat. Koska halusin oppilasaineksesta vaihtelevan, määrittelin etukäteen seuraavia ominaisuuksia haastateltaville:

- liikuntaa harrastava poika ja tyttö
- tutkijatyypin poika ja tyttö
- verbaalinen poika ja tyttö
- aktiivinen harrastaja poika ja tyttö
- kotona aikaansa viettävä poika ja tyttö

Toinen kvalitatiivinen oppilasaineisto koostui kirjallisista esseekysymyksistä (Liite 4). Aineisto selvitti, millainen tieto oppilaita kiinnostaa ja mitä viestintävälineitä he yleensä käyttävät tiedonhankinnassaan. Kysymyksiin vastasi 112 neljännen luokan oppilasta. Kysely on tehty keväällä 1998.

Koko tutkimusaineisto oppilaiden viestintäkäytänteistä on koottu yhdeltä 700 oppilaan ala-asteen koululta neljäs- ja viidesluokkalaisten keskuudesta. Oppilaat olivat 10–12-vuotiaita.

2.2 Oppilaiden mielenkiinto ilmaisuun ja viestimiin

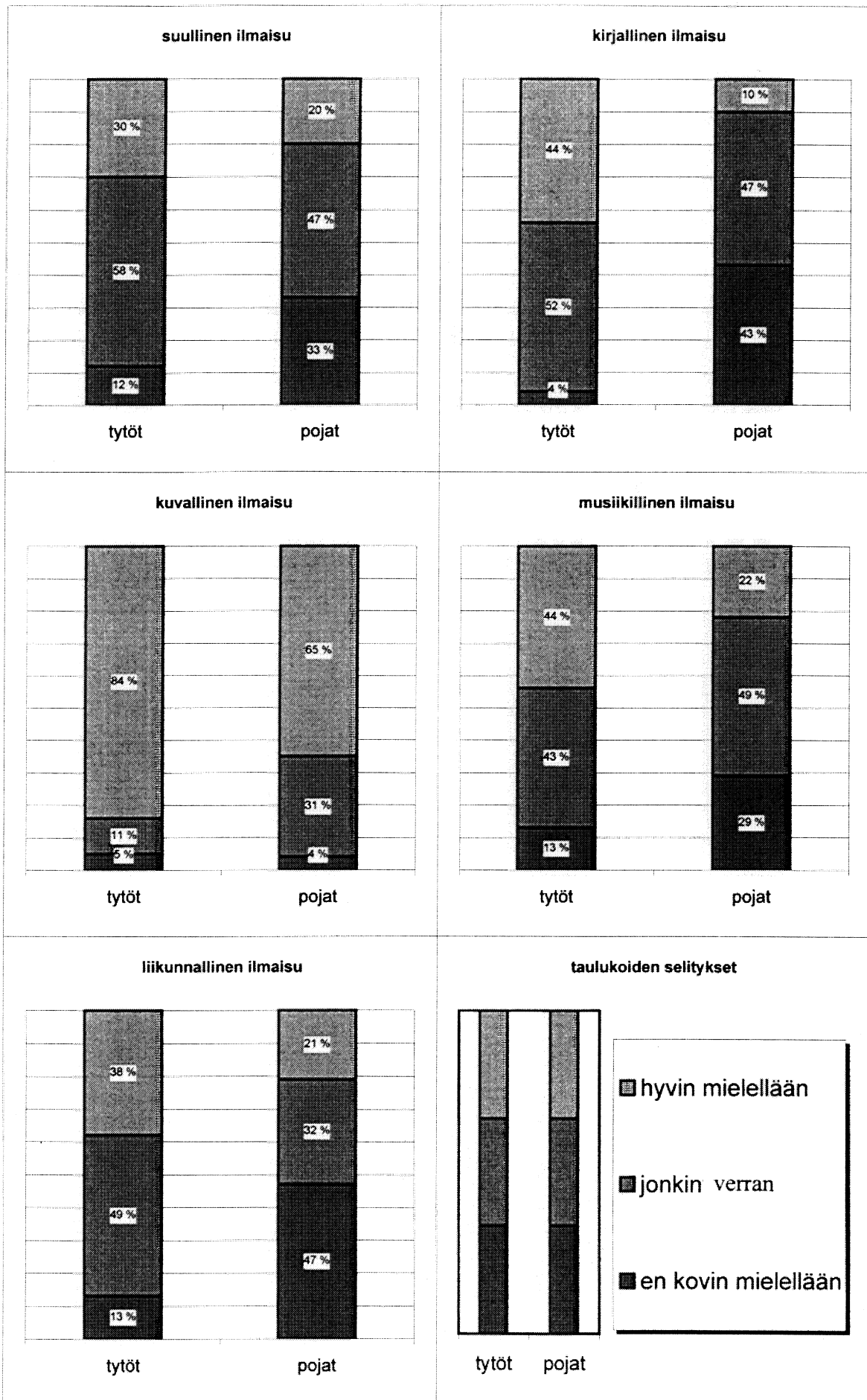
2.2.1 Kuvallinen ilmaisu miellyttää oppilaita

Ilmaisu eri ulottuvuuksissaan on kaiken kommunikaation peruselementtejä. Olipa kyse lähiviestinnästä l. kasvokkain tapahtuvasta kommunikoinnista tai viestimien välityksellä tapahtuvasta kommunikoinnista, ilmaisutaito on edellytys, jotta pystyy välittämään oman ajatuksensa eteenpäin. Suullinen ja kirjallinen ilmaisu liittyvät läheisesti toiminnallisiin arkielämän tilanteisiin ja monet ilmaisun lajit rikastuttavat oppilaan elämysmaailmaa.

Oppilaat kokivat kuvallisen ilmaisun hyvin mieluisaksi. Sen suosio erottui selvästi muista ilmaisun alueista. Tytöt kokivat kuvallisen ilmaisun poikia vielä mieluisammaksi. Todennäköisesti oppilaat yhdistivät kuvallisen ilmaisun hyvin voimakkaasti piirtämiseen ja maalaamiseen ja esimerkiksi teknisten apuvälineiden käyttö ilmaisun visualisoinnissa olisi voinut nostaa poikien halukkuutta ilmaista itseään kuvallisesti. (Kuvio 4)

Mielitymukset musiikilliseen ja liikunnalliseen ilmaisuun jakoivat oppilaiden mielipiteet tasaisesti kahtia. Niitä oppilaita, jotka kehittivät mielellään näitä taitoja koulutyön puitteissa, löytyi saman verran kuin niitä oppilaita, jotka eivät välittäneet näistä ilmaisun lajeista. Noin puolet pojista eivät kokeneet liikunnallista ilmaisua kovin mieluisana. Tytöt kokivat sekä musiikillisen että liikunnallisen ilmaisun poikia mieluisammaksi.

Suullisen ja kirjallisen ilmaisun mieltymykset jakoutuivat myös tasaisesti. Erot tyttöjen ja poikien välillä olivat kuitenkin selvät. Tytöille suullinen ja kirjallinen ilmaisu oli paljon mieluisampaa kuin pojille. Lähes puolet pojista ei pitänyt kirjallista ilmaisua



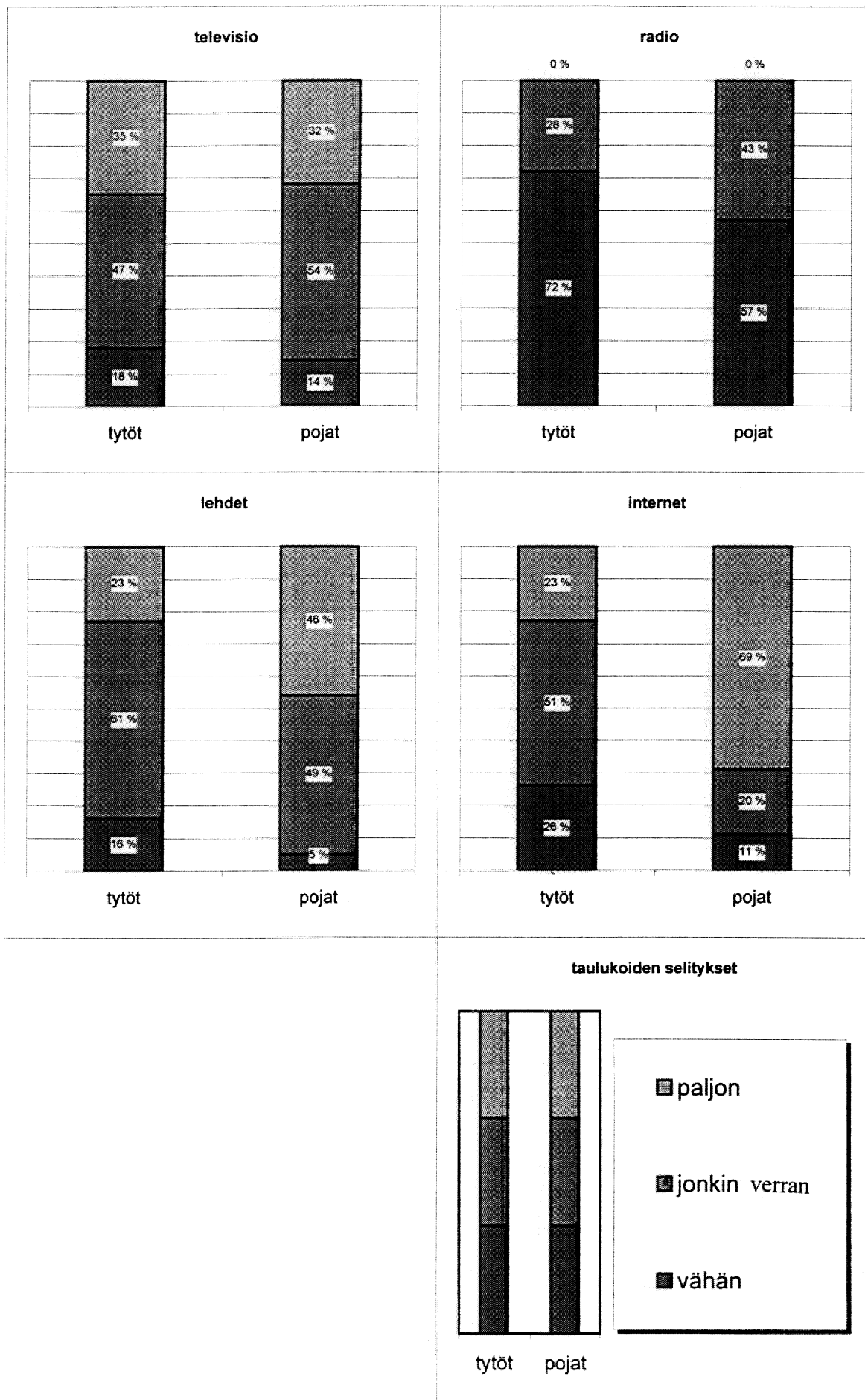
KUVIO 4 Oppilaiden mieltymykset kehittää viestinnällisiä ilmaisutaitojaan

mieluisana. Vain vajaa 10 % pojista koki kirjallisen ilmaisun hyvin mieluisaksi, kun taas vastaava prosenttiluku tytöillä oli 45 %.

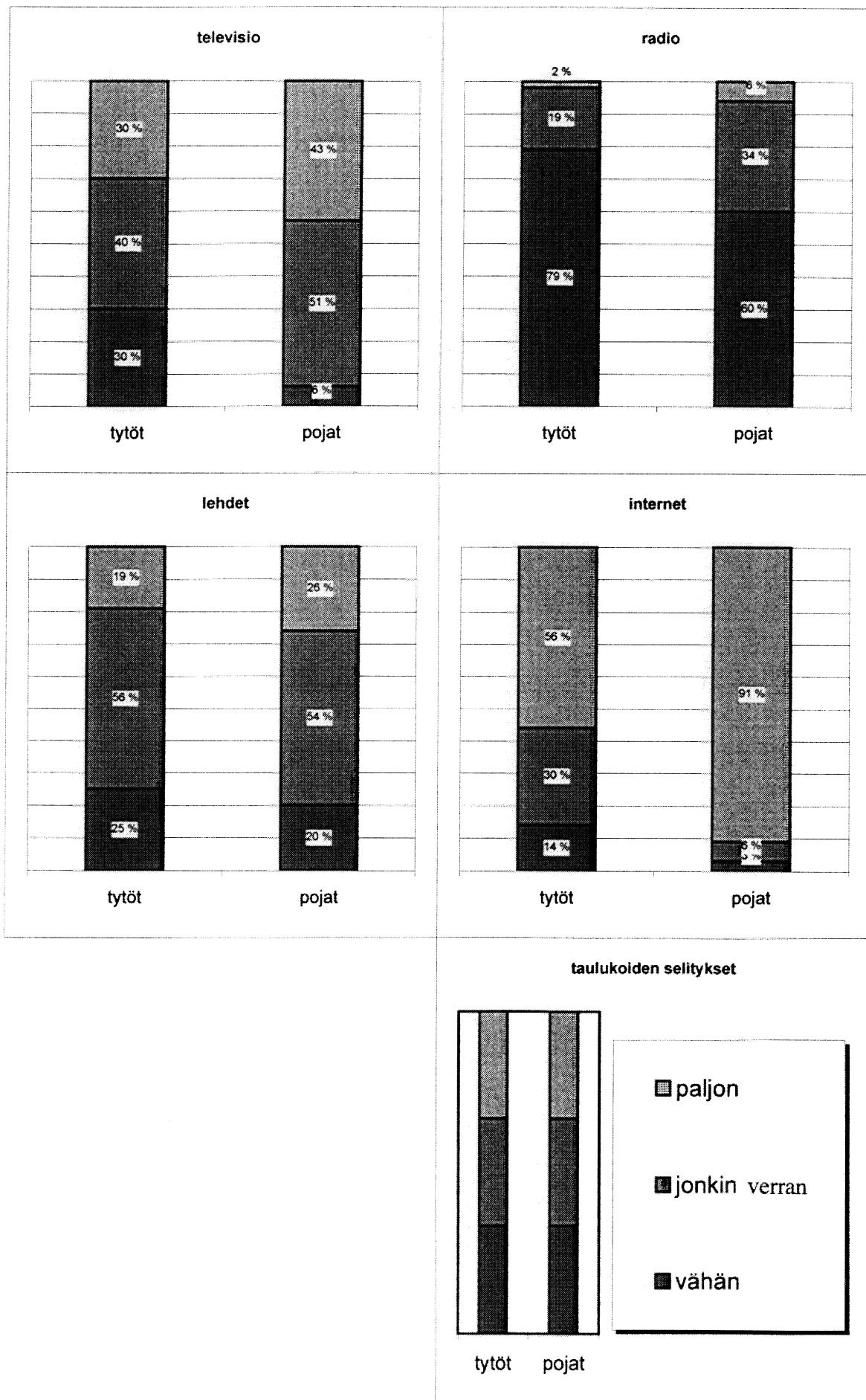
Oppilaiden vastaukset nostavat kysymyksiä ja antavat haasteita opetukselle. Onko koulu pystynyt tarjoamaan suullista, kirjallista, musiikillista ja liikunnallista ilmaisua siinä muodossa, että se kiinnostaa oppilaita? Ovatko suullisen ilmaisun tilanteet olleet oppilaille epämiellyttäviä kokemuksia tai onko kirjallinen ilmaisu koettu pakonomaiseksi? Kohtaavatko koulun musiikki ja oppilaiden mieltymykset toisensa? Löytyykö esimerkiksi poikien liikunnasta ilmaisullista ainesta, vai onko se kuntourheilua ja pelaamista, joka ei sisällä ilmaisullisia elementtejä? Käsillä tekeminen, kuten kuvallisessa ilmaisussa piirtäminen, on jokaisen ulottuvilla, ja siitä on ollut mahdollisuus saada mieluisia kokemuksia myös vapaa-ajalla. Näillä seikoilla saattaa olla vaikutusta oppilaiden tuloksiin.

2.2.2 Verkossa oleva tieto kiinnostaa

Tutkimuksessa mittasin oppilaiden mielenkiintoa mediamaailmaan: mistä mediasta he saavat itselleen tarvitsemaansa tietoa ja mitä mediaa he haluaisivat opiskelussa käyttää. Oppilaat saavat tarvitsemiaan tietoja televisiosta, lehdistä ja internetistä. Radio ei palvele heidän tiedontarvettaan. Poikien ja tyttöjen arvioissa oli eroja jonkin verran. Pojista 56 % ilmoitti saavansa internetistä tarvitsemaansa tietoa paljon. Tytöillä vastaava prosentti oli 24 %. Tytöistä 25 % arvioi saavansa internetistä vähän tietoa ja pojista vain 11 % vastasi saavansa vähän tietoa verkosta. Televisiosta saatu tieto oli arvioitu lähes yhtä suureksi tytöillä ja pojilla. Yllättävintä oli, että pojat saivat lehdistä tietoa itselleen huomattavasti enemmän kuin tytöt. Radion merkitys tietolähteenä on sekä pojille että tytöille vähäinen. (Kuvio 5)



KUVIO 5 Mediat oppilaiden tietolähteinä



KUVIO 6 Medioiden käytön haluttavuus koulutyössä

Miten paljon oppilaat haluavat käyttää medioita koulutyössä? Internetin käyttö oli ehdottomasti suosituin. Peräti 91 % pojista halusi käyttää verkkoa paljon. Tyttöillä vastaava luku oli 56 % . Televisio ja lehdet olivat myös suosittuja. Pojilla televisio oli jonkin verran suositumpi kuin tytöillä. Lehtien käyttöä halusivat sekä pojat että tytöt tasaisesti yhtä paljon. Radion käyttö oli pojille halutumpi kuin tytöille. (Kuvio 6)

Yleisenä johtopäätöksenä voi tutkimuksesta vetää sen, että medioiden käyttö on yleisesti haluttua oppilaiden keskuudessa. Internet tietolähteenä on ehkä lähinnä oppilaiden maailmaa. Sieltä löytyy sellaista tietoa, joka kiinnostaa heidän ikäisiään. Kun vielä tutkijana tiedän, että oppilailla on tutkimuskoulussa ollut vasta noin vuoden ajan internetin käyttömahdollisuus, niin ovat tulokset sitä taustaa vasten yllätykselliset. Etukäteen oletin televisiolla olevan verkkoa vahvemman aseman oppilaiden tietokanavana.

2.3 Oppilaita kiinnostava tieto ja tiedon välittyminen viestintäkentästä.

Tutkimusaineisto on kerätty kvalitatiivisesti. Siinä on mukana oppilaiden haastattelut medioiden merkityksestä ja kirjalliset esseet oppilaiden tiedonhankinnasta. Kirjalliset kysymykset (Liite 4) on tehty keväällä 1998, ja tämä ajankohta tarjosi mahdollisuuden saada aineistosta tietoa myös verkkoympäristöstä tietolähteenä. Verkon käytön mahdollisuus oli avautunut oppilaille koulussa, ja joillakin oppilailla internet-yhteys oli mahdollinen myös kotikoneesta. Haastattelut medioiden merkityksestä on tehty keväällä 1996 (Liite 3). Silloin ei vielä oppilailla ollut mahdollisuutta internetin käyttöön ja haastattelut keskittyivätkin paljolti televisioon viestimenä. Jo kahdessa vuodessa on tapahtunut muutos oppilaiden mediamaailman laajenemisessa. Tämä muutos näkyy tutkimukseni aineiston sisällössä eri vuosina. Tutkimusaineisto myös kertoo oppilaiden nopeasta sopeutumisesta uuteen mediaympäristöön.

2.3.1 Oppilaita kiinnostava tieto liittyy heidän omaan harrastemaailmaansa

Ne asiat, jotka kiinnostavat oppilaita, liittyvät paljolti heidän harrastuksiinsa ja vapaa-ajan käytössä. Oppilaiden kiinnostus eri asioita kohtaan on koottu taulukkoon 1. Siinä ovat oppilaita eniten kiinnostavat asiakohteet ja ne tietolähteet, joita oppilaat käyttävät yleisimmin hakiessaan tietoa itselleen. Tiedot ja järjestys on koottu oppilaiden kirjallisten esseevastausten mainintojen pohjalta. Lisäksi taulukko sisältää kartoitustuloksen siitä, millaisessa muodossa tieto kiinnostaa oppilaita. Nämä tiedot on kartoitettu oppilaiden haastatteluista medioiden merkityksestä.

Poikien ylivoimainen kiinnostuksen kohde oli urheilun ja liikunnan alue. He haluavat tietoa jalkapallosta, jääkiekosta ja erikoisimmista liikuntalajeista kuten karatesta ja lumilautailusta ja aikidosta. Seuraavaksi eniten poikia kiinnostaa tietokonemaailma. Sitten tulivat eläimet. Lemmikkieläinten lisäksi pojat mainitsivat muinaiseläimet. Poikien kiinnostus kohdistui myös tekniikan ja luonnontieteen alueille: fysiikka, kemia, matematiikka, sähkö ja erilaiset koneet. Mediamailmasta elokuvat ja salapoliisisarjat kiinnostavat. Poikien kiinnostus musiikkiin kohdistui bändien kuunteluun; yksi maininta liittyi omaan soittamiseen, rumpujen soittamiseen.

”Jääkiekko ja urheilu yleensäkin kiinnostavat. Elokuvat ja musiikki” ”Minua kiinnostaa miten tietokonetta käytetään. Esim. kuvien siirrosta ja taulukkolaskennasta.” ”Jalis, jääkiekko, musiikki, salapoliisisarjat, elokuvat, Akuankka, tietokone” ”Minua kiinnostaa keskiaika ja roolipelit. Toisaalta taas oppiaineet kuten kemia, matematiikka ja fysiikka. Myös tekniikka kiinnostaa kovasti.”

Tietotekniikan vetovoimaan vaikuttaa todennäköisesti koulun kautta saatu mahdollisuus tutustua internetin käyttöön. Sahlbergin (1997, 213) mukaan vuonna 1997 Suomen

kouluissa oli joka neljännessä internet-yhteys. Tämän perusteella tulokset eivät olisi olleet ehkä samanlaiset, jos otanta olisi ollut useita Suomen peruskouluja kattava.

Tytöillä ylivoimaisesti merkittävin kiinnostuksen kohde oli eläinten maailma. Eniten mainintoja löytyi hevosista ja lemmikkieläimistä. Villieläimet sekä luonto yleensä myös kiinnostivat. Poikien eläinkiinnostus kohdistui koiriin, dinosauruksiin ja kilpikonniin. Eläinmaailma oli tytöillä omassa sarjassaan ja seuraavat kiinnostuksen kohteet olivat pitkän matkan päässä eläinmaailmasta. Musiikissa tytöt mainitsivat bändien kuuntelun lisäksi myös soiton. Poikien suurin mielenkiinnon kohde, liikunnan ja urheilun alue, ei noussut tyttöjen kohteissa kovin suosituksi. Lukemiseen liittyi myös useita mainintoja lehdistä. Seuraavana tulivat avaruuteen ja sitten maantieteeseen liittyvät alueet: sademetsät, viidakot ja eri maat.

”Minua kiinnostaa hevoset (ponit) ja koirat.” ”Minua kiinnostaa kissahoito ja kissa ja lehtien luku.” ”Minua kiinnostaa avaruus, viidakko, sademetsät ja harvinaiset villieläimet. Ja rotista ja hiiristä ole kiinnostunut” ”Koripallo ja kaikenlainen lukeminen myös musiikki. Olen kiinnostunut myös eläimistä ja vähän tanssista.”

2.3.2 Kirjat suosittuja tietolähteitä, internet kiinnostaa poikia

Tietoa oppilaat etsivät itselleen kirjoista, internetistä, televisiosta ja lehdistä. Myös kaveripiiriltä saatu tieto nousi tärkeäksi tietolähteeksi. Kirjat nousivat edelleen kaikista sähköisistä viestimistä huolimatta suosituimmaksi tietolähteeksi sekä pojilla että tytöillä. Kirjojen yhteydessä mainittiin usein kirjastot. Koulukirjat eivät saaneet kuin muutaman maininnan, lähinnä ympäristö- ja luonnonoppiin liittyvät kirjat.

Pojat hakevat tietoa omiin tarkoituksiinsa ensisijaisesti kirjoista ja internetistä . Sitten tulevat televisio ja lehdet. Lehdistä eniten mainintoja saivat sanomalehdet, sitten urheiluun ja musiikkiin liittyvät harrastelehdet. Oppilaat arvostivat myös vanhemmiltaan sekä eri alojen asiantuntijoita saamaansa tietoa.Kaveripiiri koettiin

poikien keskuudessa myös merkittäväksi tietolähteeksi. Omalla luonnontarkkailulla ja tutkimisella kerättiin myös tietoa. Kouluopetuksesta eivät oppilaat saaneet juuri tietoa omiin mielialheisiinsa.

“Löydän tietoa internetistä, lehdistä ja kirjoista ja vanhemmilta, tv:stä ja koulusta.”
“Käytän esimerkiksi internettiä, televisiota, radiota, lehtiä ja kavereita.” “Yleensä etsin aina ensin kirjoista ja lehdistä. En ole tottunut käyttämään tietokonetta, internettiä ja cd-faktaa. Jos on mahdollisuus etsiä niin etsin mistä vain.” *“Löydän tietoa televisiosta, tietokirjoista, kavereilta, sanomalehdistä ja internetistä.”* *“Koirista saan tietoa koirakirjoista ja lemmikkiohjelmista. Jalkapallosta saan tietoa Futarilehdestä ja telkkarista. Bändeistä saan tietoa Jyrkistä, Listalta ja Suosikista.”*

Tyttöjen merkittävin tietolähde oli kirjat. Sekä tietokirjat että erilaiset eläinkirjat mainittiin erityisesti tietolähteinä. Kirjojen jälkeen tulivat televisio ja lehdet. Lehdistä he mainitsivat sanomalehdet ja aikakauslehdet. Aikakauslehtien nimellä ei pojilla ollut yhtään mainintaa. Poikien suosima internet tuli tyttöjen maininnoissa vasta neljännelle tilalle tietolähteenä. Omat vanhemmat, erilaiset asiantuntijat ja kaveripiiri oli myös tyttöillä mainittu. Myös tyttöjen maininnoista löytyi omien havaintojen teko tietolähteenä. Kouluopetuksesta tyttöjenkin kiinnostuksen kohteisiin tuli vain vähäinen apu.

“Saun tietoa CD-Factalta ja Helsinki Median CD:ltä tietokirjoista ja kirjaston kirjoista, joskus iskältä ja äitiltä.” *“Avaruudesta saan tietoa esimerkiksi televisiosta ja kirjoista ja myös lehdistä. Saan näkemystä Tarzan-ohjelmista ja villieläimistä saan näkemystä myös Tarzanista ja muista tv-ohjelmista.”* *“Löydän tietoa internetistä, telkkarista ja kirjastosta, opettajalta, sanoma- ja aikakausilehdistä.”* *“Kirjaston kirjat, videot ja tietokone. Kirjoista löytyy helpoiten.”*

TAULUKKO 1. Oppilaiden viestintäkäytänteet: oppilaita kiinnostava tieto, tiedonlähteet ja tiedon muoto.

Mitkä asiat kiinnostavat oppilaita?		Mistä lähteestä oppilaat löytävät tietoa?		Millaisessa muodossa tieto kiinnostaa oppilaita?	
pojat	tytöt	pojat	tytöt		
urheilu- ja liikunta-asiat (49)	eläimet: hevoset, lemmikit, villieläimet(82)	kirjat (31)	kirjat (51)	seikkailu	E L Ä M
tietokone- maailma (25)	musiikki: bändit ja soitto (19)	internet (27)	televisio (19)	jännitys	Y K S E L
eläimet: (18)	urheilu- ja liikunta-asiat (9)	lehdet: harraste- ja sanomalehdet (17)	lehdet: sanoma- ja aikakauslehdet (15)	narratiivisuus	L L I S Y Y
lemmikit, dinosaurukset	lehdet ja lukeminen (6)	vanhemmat, asiantuntijat (14)	tietokone / internet (14)	huumori	S E L L I S Y Y
luonnontiede, tekniikka (16)	avaruus (6)	kaverit (12)	vanhemmat, asiantuntijat (13)	viihiteellisyys	S Y Y S
elokuvat, salapoliisisarjat (12)	maantieteelliset bändit (3)	tarkkailu, tutkiminen(7)	kaverit (10)	yllätyksellisyys	S Y Y S
musiikki: bändit (8)	asiat	kouluopetus (6)	tarkkailu, tutkiminen(4)	pohdinta	Y Y S
(N = mainintojen määrä)			kouluopetus (3)	omanikäisten mielipiteet	S
poikia 52, tyttöjä 52					

2.3.3 Oppilaat kaipaavat elämyksellisyyttä tiedonhankintaan

Lempiohjelmat löytyivät lähes kaikilta joko viihdeohjelmista tai televisiosarjoista. Oppilaiden lempiohjelmaluettelosta löytyivät lähes kaikki kotimaiset viihdeohjelmat ja paljon ulkomaisia televisiosarjoja. 'Villi Pohjola', 'Salaiset kansiot' ja 'Kauniit ja rohkeat' löytyivät luettelosta useammalta. Elokuvista katsottiin *"jämmäreitä ja seikkailuja, ei tapahtumaelokuvia"*.

Uutiset eivät yleensä kiinnostaneet. Vain yksi ilmoitti katsovansa uutiset päivittäin. Uutisista nousivat mielenkiinnon kohteeksi katastrofit, joita seurattiin ajankohtaisaiheista. *"Usein uutisissa jankutetaan samaa, niin kuin Estoniasta. Kun siitä tehdään elokuva, niin silloin se on parempi."* Yksi poika ilmoitti katsovansa 'urkkaruuden' melkein aina. Miksi urheilu ei sitten kiinnosta tulosruudun muodossa, vaikka pojille urheilu oli kiinnostavin tiedon alue?

Tieto-ohjelmista eläinohjelmat olivat suosituimmat. *"Ulkomaiset eläimet ja uhanalaiset eläimet kiinnostavat. Sellaiset, missä eläimet liikkuvat luonnossa, sademetsissä, ja näkee, miten ne elää."* Kriittistäkin näkemystä löytyi eläinohjelmiin: *"Niissä jankutetaan aina samaa."* Tieteisjutut kiinnostivat paria poikaa. Heitä kiinnosti niissä uusi tieto. *"Miten öljy liukenee veteen?"*

Yleensä oppilaat hakivat elokuvista ja TV-sarjoista jännitystä, huumoria ja seikkailua. Oppilaiden vastauksista tuli selvästi esille, että tieto seikkailun muodossa tarjottuna kiinnostaisi enempi kuin faktojen luettelo. *"Maantiedossa asiat voisi olla matkustelun muodossa ja sinne seikkailua mukaan, esimerkiksi Aku Ankka seikkailemaan."* Narratiivisuus, jota ei ole tarjolla esimerkiksi maantiedon oppikirjoissa, viehättää tiedon muotona.

Oppilaat kokivat saavansa televisiosta lähinnä viihdettä ja ajankulua. Se tuli kaikkien vastauksista esille. Tutkija- ja ajattelijatyypitkään eivät katsoneet televisiota hakeakseen

sieltä tietoa. *"En osaa katsoa sillai, kun ei tarvi, kun sillä tiedolla ei tee mitään."* Miksi ei tee ja missä ei tee mitään? Kokevatko oppilaat, että koulussa heidän hakemallaan tiedolla ei tee mitään eikä sitä tarvitse koulussa?

Koulussa ei oppilaiden mielestä puhuta televisio-ohjelmista. *"Televisio-ohjelmia ei käsitellä, ne melkein kielletään hömpötyksinä."* Vapaa-aikana katsotut televisio-ohjelmat ja koulutyö eivät kohtaa oppilaiden mielestä toisiaan. Oppilaat toivovat, että koulutelevisio-ohjelmia katsottaisiin koulussa enempi. *"Ne toisivat vaihtelevuutta tunteihin."* Koulutelevisioon kohdistettiin kuitenkin paljon negatiivista arviointia. *"Koulutelevisio-ohjelmat eivät ole oikein kiinnostavia. Sellaiset kiinnostaa, joita itse ymmärtää. Jos on itselle turhaa, ei kiinnosta."*

Oppilaat arvostivat ikäistensä mielipiteitä ja pohdiskeluja. Tämä tuli selvästi esille haastattelun aikana katsotusta koulutelevisio-ohjelmasta. Laulu, jossa kerrottiin oppilaiden ajatuksista, pysäytti heidät kuuntelemaan sanat tarkkaan. Laulussa esitetyt ajatukset herättivät yleensä myönteisiä kommentteja.

Viidesluokkalaiset kaipasivat ohjelmia ikäisiään kiinnostavista asioista. *"Sellaiset ohjelmat, jotka esittelisivät harrastuksia ja joissa oppilaat itse olisivat esittelemässä. Tai itse hakisivat ratkaisua esim. koulukiusaamiseen."* Asiaohjelmiinkin voisi lisätä oppilaiden mielipiteitä. *"Katsoimme kerran Mikael Agricolasta. Se oli kuiva juttu. Jos oppilaiden mielipiteitä olisi pantu väliin, se olisi ollut parempi. Selostuksen tilalle olisi pitänyt panna oppilaiden ajatuksia ja musiikkia."*

Oppilaat arvostavat hauskuutta ja ideaa. *"Huumoria pitää olla mukana."* Nouseeko sitten tieto esille huumorin lomasta? Voiko tiedon erottaa niiden keinojen joukosta, joita vaikkapa mainostajat käyttävät? Oppilaat suhtautuivat hyvin realistisesti ja kriittisesti mm. mainoksiin, jotka usein on höystetty tunteeseen vetoavasti huumorilla ja viihteellä. He katsoivat mainoksia lähinnä viihteen näkökulmasta. He arvioivat televisiomainosten vauhtia, äänitehosteita, musiikkia ja tehoa. Purukumimainos, joka oli suunnattu ilmeisen voimakkaasti myös tälle ikäluokalle, ärsytti vauhdillaan muutamia, ja lähes kaikki

arvioivat musiikin *"repiväksi, jyskytykseksi, epämusikaaliseksi huudoksi"*. Mainoksissa oppilaat arvostivat yllätyksellisyyttä, jännitystä, energisyyttä ja yksinkertaisuutta. Tempoltaan rauhallinen tulostinmainos puri oppilaisiin juuri näiden ominaisuuksiensa puolesta.

Musiikilla on oppilaille yleensä suuri merkitys ohjelmissa. Sanat ovat tärkeitä. *"Oli kiva, kun ajatuksista laulettiin."* *"Vaikka koulutelevisio ei erityisemmin kiinnostanut, jäi musiikki erityisesti mieleen."* Oppilaiden audittiivinen havainnointi nousi purukumimainoksen kohdalla voimakkaasti esille. Oppilaat arvioivat hyvin kriittisesti, millainen musiikki sopii mihinkin tilanteeseen.

Kuvan ja musiikin yhdistäminen kuuntelussa voisi auttaa esim. klassisen musiikin avautumiseen. *"Musiikki on mukavaa, kun kuva on mukana. Menevässä musiikissa pitää olla menevät kuvat, klassisessa esim. lintuja, sellaisia pehmeämpiä ajatuksia."* Kukaan haastatelluista ei ollut erityisemmin kiinnostunut television tarjoamien musiikki-videoiden katselusta.

Tiedon liittyminen elämykseen nousi keskeisimpänä näkökulmana esille medioiden tietotarjontaa arvioitaessa. Oppilaiden mielipiteistä nousi esiin tiedon tarjoaminen narratiivisessa muodossa sekä oppilaiden pohdiskelun tuominen ohjelmiin mukaan. Elämykselliset asiat kuten seikkailu, jännitys ja huumori ovat oppilaille merkityksellisiä. Televisio ja sen hyödyntäminen on yksi väylä tarjota elämyksellisyyttä, pohdiskelevaa keskustelua ja vuorovaikutteisuutta oppimiseen. Tätä kautta myös oppilaan vapaa-ajan maailma tulee luonnollisena osana mukaan koulutyöhön. (Taulukko 1)

Kouluopiskelu on yleensä hyvin totista. Oppilaat mielsivät television tarjonnan hyvin voimakkaasti viihteeksi ja ajankuluksi, josta *"tulee hyvä olo."* Kirjallisessa kyselyssä medioitten merkityksestä sekä tekemässän medioiden peruskartoituksessa (Kuvio 5) kuitenkin nousee molemmissa esille, että televisio tarjoaa heidän tarvitsemaansa tietoa. Television tieto oli siis heille merkityksellinen ja samalla televisio tarjosi viihdettä ja ajankulua. Jotta koulussa tarjottu tieto lähestyisi oppilaiden tietomaailmaa ja

mielityksiä sekä niitä tapoja, joilla he kokevat tiedon avautumisen mieluisaksi, on koulun tultava lähemmäksi oppilaan maailmaa sekä oppisisällöissä että tiedonhankintatavoissa.

2.3.4 Oma lehti omasta maailmasta

Lehden käyttö oppilaiden tiedonhankintavälineenä oli merkittävän suuri. 46 % pojista ja 24 % tytöistä, eli 1/3 osa tytöistä ja pojista yhteensä, ilmoitti saavansa lehdistä paljon tarvitsemaansa tietoa (Kuvio 5). Haastattelussa ilmeni, että sanomalehtien lukeminen ei ollut kuitenkaan säännöllistä. Lehtiä selailaan silloin tällöin sattumanvaraisesti. Määrätietoisinta ja säännöllisintä oli paikallislehden lukeminen. Tutut jutut ja rikokset kiinnostavat. Televisio-ohjelmia lehdistä seurataan joskus. Yksi oppilaista sanoi jopa alleviivaten valitsevansa katsottavansa joka päivä. Yksi oppilas kymmenestä haastateltavasta ilmoitti lukevansa sanomalehteä joka päivä. Hän oli myös määrätietoisin lehden lukija. Mm. elokuva-arvostelut kuuluivat hänen lukutottumuksiinsa.

Yllättävää oli kuitenkin muiden lehtien merkitys oppilaiden maailmassa. Haastattelussa jokainen oppilas sanoi, että hänelle tulee oma lehti. Tämä kuvaa myös huoltajien panostusta lapseensa ja tämän maailmaan. Koululainen-lehteä tuli sekä tytöille että pojille. Harrastuslehdistä tytöille tuli esimerkiksi Hevoshullu ja pojille Futari-lehti. Sarjakuvalehdistä ehdottomia suosikkeja olivat Aku Ankka ja Roope-setä. Koululainen-lehdessä kiinnostivat *"julkkikset, eläimet, monipuolinen lukemisto ja erilaiset ongelmanratkaisutehtävät"*. Oppilaiden omien lehtien tilausten runsaus sekä niiden lukeminen osoittavat, miten tärkeää oman ikäisten tiedot ja mielipiteet ovat heille. Televisio-ohjelmiinhan kaivattiin juuri näitä.

Sarjakuvat ovat ottaneet tilaa piirretyiltä filmeiltä. Sarjakuvien lukeminen oli viidesluokkalaisilla yhtä suosittua kuin piirrettyjen katsominen. Piirrettyjen filmien hyvänä puolena oppilaat pitivät tapahtumarikkautta ja elävyyttä. Sarjakuvat antavat

mahdollisuuden omalle pohdinnalle. *"Kun saa miettiä itse äänet ja ajatella."*

Sarjakuvien merkitys on hyvin voimakas oppilaiden lukutottumuksissa, minkä vuoksi niitä ei pidä syrjäyttää opetuksessa. Oppilaiden sarjakuvien lukemista tulee monipuolistaa ja rikastuttaa sillä oppimista.

Myös kansainvälisen lukututkimuksen mukaan Suomessa 9-vuotiaat olivat erityisen aktiivisia sanomalehtien lukijoita (66 %) ja sanomalehden lukeminen ylitti reippaasti kansainvälisen keskiarvon (42 %). Sarjakuvien lukeminen (88 %) oli erittäin runsasta (kansainvälinen keskiarvo 49 %). Samoin jonkin verran kansainvälisen keskiarvon ylitti suomalaislasten viikkolehtien lukeminen. (Linnakylä 1995, 151)

2.3.5 Mediatottumuksissa jonkin verran eroja

Mediatottumuksissa on jonkin verran eroa sekä tyttöjen ja poikien välillä. Sekä tytöt että pojat hakivat yleisesti viihdettä, ajankulua ja elämyksiä medioiden kautta itselleen. Medioiden tulee tarjota tietoa narratiivisessa muodossa. Tieto-ohjelmien tulee sisältää heidän ikäistensä mielipiteitä ja pohdintoja.

Pojat katsoivat elokuvia tyttöjä enemmän. Pojat hakivat myös tieteisjuttuja ja jännitysfilmejä. Tytöt katsoivat puolestaan poikia enemmän televisiosarjoja, luontoon ja harrastuksiin sekä pohdiskeluun liittyviä ohjelmia. Yllättävin ero, mikä tuli esille oppilasryhmien välillä, oli aktiivisten musiikki- ja liikuntaharrastajien runsas television katsominen. Heillä katselu oli myös määrätietoisinta ja ohjelmisto laaja-alaista. Tutkijatyyppit olivat selvästi kriittisimpiä katselijoita ja hakivat muita määrätietoisemmin tietoa itselleen. Myös heidän mielestään tietoa tulisi tarjota seikkailun muodossa. He olivat myös innokkaimpia elokuvien katselijoita. *"Mulla on videonauhalla 40 pitkää elokuvaa."*

Oppilaat olivat yleisesti ottaen kriittisiä ja tarkoitushakuisia television katsomisessa. Hälläväliä-tyyppisiä oli kymmenen haastateltavan joukossa vain yksi. Tämä poika ei

välittänyt valikoida etukäteen ohjelmiaan, avasi vain television ja pujotteli, jos sattuisi löytämään jotakin. Hän oli myös tyytyväinen televisio-ohjelmien tarjontaan. Hän ei kaivannut mitään uutta televisio-ohjelmiin. *"En kaipaa mitään uutta televisioon. Näin on hyvä. On monenlaista."*

Tytöt olivat kiinnostuneempia kirjoista tietolähteinä kuin pojat. Pojille taas verkkomaailma oli merkittävämpi tietokanava kuin tytöille. Härkösen mukaan (Minulla on aikaa 1997, 35) valtaosa tietoteknisesti lahjakkaista ja esimerkiksi aktiivisista internet-käyttäjistä on poikia. Tietotekniikka on leimautunut miesten alueeksi. Naiset eivät ole tietoverkon kautta vaikuttamassa tietoyhteiskunnan muovautumiseen; naisille ominaiset tietojenkäsittelytavat eivät pääse vaikuttamaan tietoyhteiskuntaan. Tietokoneiden ja verkkotiedon maailma on epätasa-arvoinen. Tyttöjen tarvitsemaa tietoa ei ole tasavertaisesti saatavilla verkon kautta. Tästä johtuneet tyttöjen ja poikien erot käyttää internetiä tietolähteenä.

Muovautuuko tulevaisuudessa verkkomaailma yhä enemmän poikien tietomaailmaksi, jonka sisällöt ovat tekniikkaa ja urheilua ja säilyttävätkö kirjat tyttöjen ykkössuosikin paikan sisältäen elämyksiä luonnosta ja eläimistä, joita tytöt hakevat? Nämä tutkimustulokset osoittavat viestintäkäytänteiden suunnan säilyvän tämänmukaisena.

(II VAIHE)

3 VIESTINTÄKASVATUKSEN TEORIAELEMENTTEJÄ

3.1 Viestintäkasvatus peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa

Viestintäkasvatuksen juuret ovat 70-luvun joukkotiedotuskasvatuksessa. 70-luvun joukkotiedotuskasvatuksen ja 90-luvun viestintäkasvatuksen ero on selkeä.

Joukkotiedotuskasvatus korosti valmentautumista viestinnän manipulointiin. Nykyinen viestintäkasvatus lähtee aktiivisen toiminnan korostamisesta viestintämaailmassa.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985 (29) määritteli, että joukkotiedotuskasvatus voidaan sisällyttää eri oppiaineisin aihekokonaisuutena. Opetussuunnitelman perusteet 1994 (32) määrittelee viestintäkasvatuksen edelleen yhdeksi aihekokonaisuudeksi. Aihekokonaisuuksissa on tärkeää niiden liittäminen lasten ja nuorten omaan kokemusmaailmaan sekä heille ajankohtaisiin ja merkityksellisiin asioihin. Aihekokonaisuus voidaan toteuttaa eri oppiaineiden yhteistyönä, teemoina tai projekteina. Niiden kautta tarjoutuu luonteva yhteistyömahdollisuus paikallisyhteisön kanssa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet määrittelee viestinnän viestien välityksellä tapahtuvaksi tiedolliseksi, esteettiseksi ja eettiseksi vuorovaikutukseksi.

Viestintäkasvatus on opetusta kulttuurisen vuorovaikutuksen luomiseen, hallintaan ja kehittämiseen. Viestintäkasvatus nähdään usein eri oppiaineiden oppimateriaali ja työtapakysymyksenä. Silloin kun viestintä on opetuksen aiheena, tavoitteet ovat puhtaasti viestintäkasvatukselliset.

Viestintäkasvatuksen tavoitteet Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet jakaa kolmeen osa-alueeseen:

oppilas viestien vastaanottoprojektissa

oppilas viestijänä

oppilas viestintäympäristössään.

"Viestinnässä oppilas saa aineksia maailmankuvansa ja minäkuvansa rakentamiseen ja luo suhteen itsensä ja maailman välille. Viestintäkasvatus monipuolistaa tätä prosessia elämyksen, toiminnan ja analyysin kautta." Viestintäkasvatuksella tuetaan oppilasta itsensäilmaisijana ja kokijana, viestintäympäristöön osallistujana ja vaikuttajana sekä tiedonhankkijana ja tutkijana.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet määrittelee äidinkielen ja kuvaamataidon viestintäkasvatuksen keskeisimmiksi runkoaineiksi. Äidinkielessä tulee esille viestintätaidot, tekstianalyttisyys, kommunikatiivisuus ja kieli yleensä elämänhallinnan välineenä. Kuvaamataidossa nousee esille visuaalisuus, esteettisyys ja elämyksellisyys. Vieraat kielet tuovat kulttuurien kohtaamisen, musiikki korostaa viestintäympäristön autenttista merkitystä ja historia ja yhteiskuntaoppi kasvattavat yhteiskunnalliseen tiedostamiseen ja sanomien kriittiseen tarkasteluun. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 35-36)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden pohjaksi on hyväksytty oppilaskeskeinen curriculum-ajattelu. Silti valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet on laadittu Lehrplan-tyyppisesti oppiaineittain ja aihekokonaisuudet jäivät Härkösen mukaan opetussuunnitelmassa teoreettisesti hämäräksi. (Onnistuuko oppiminen 1997, 369) Opetussuunnitelman määrittely viestintäkasvatuksesta ei avaudukaan helposti vastaanottajalle. Viestintäkasvatus käsitteenä on uusi ja vieras. Se on vielä abstraktina ajatuksissa eikä ole siirtynyt konkreettiselle tasolle. Koska viestintäkasvatus on mukana useassa kouluaineessa, jää itse viestintäkasvatuksellinen tavoite helposti hämäräksi. Se on jossain, mutta sitä ei osaa löytää mistään. Viestintäkasvatuksen tavoitteille ei esitetä opetussuunnitelmassa sisältöjä, ja siitä syystä sitä on ollut vaikea viedä käytännön koulutyöhön.

Härkönen pyrkii luomaan opetussuunnitelmassa mainituille tavoitealueille sisältölinjauksia. Vastaanottoprosessiin kuuluu saada tilaisuuksia nauttia viestinnästä elämyksinä ja kokemuksina sekä oppia tulkitsemaan, arvioimaan ja arvottamaan mediatekstejä. Esteettinen ja eettinen näkökulma kuuluvat myös vastaanottoprosessiin. Toisessa tavoitteessa, oppilas viestijänä, korostuvat tekemisen ja toiminnan taidot. Siinä kokemuksellisuus ja elämyksellisyys syntyvät projektiopiskelun ja simulaatioiden sekä keskusteleavan oppimisen kautta. Kolmannessa tavoitteessa, oppilas viestintäympäristössä, nousevat esiin yhteiskunnalliset ja joukkoviestinnälliset funktiot. Tiedollisten tavoitteiden saavuttaminen, ymmärrys ja kriittinen tulkintakyky ovat silloin keskeisiä elementtejä. (Onnistuuko oppiminen 1997, 385)

Oppiainerajat ovat häviämässä. Viestintäkasvatustakaan ei tule sijoittaa omaan lokeroonsa, vaan sitä tulee tapahtua joka aineen yhteydessä. Oppisisältöihin ja oppimisprosessiin olisi löydyttävä viestintäkasvatuksellinen näkökulma. Vaikka teemoilla ja projekteilla voi tehostaa viestintäkasvatuksen päämääriä, uskon, että viestintäkasvatuksen merkityksen tiedostamisella kokonaisvaltaisesti koulutyössä, on keskeinen tehtävä viestintäkasvatuksellisten tavoitteiden toteutumisessa. Sitä kautta viestintäkasvatus siirtyy opetuksen sisältöihin, konkreettisten operaatioiden tasolle ja oppimisen välineeksi.

3.2 Viestintäkasvatuksen ja oppimiskäsityksen yhteys

Nyky-yhteiskunnan oppimiskäsitys perustuu kognitiiviseen ajatteluun, ja oppimiskäsitys nousee tältä pohjalta. Kognitiivinen koulukunta paneutuu ajattelun ja kognition prosessiin, joka johtaa käsitteenmuodostamiseen ja ilmiöiden asteittaiseen ymmärtämiseen. Hegelin mukaan käsitteenmuodostus merkitsi ilmiöiden asteittaista ymmärtämistä. Käsite on aina välivaihe inhimillisessä tiedostamisprosessissa. (Miettinen 1996, 169-173)

Kognitioon kuuluvat kaikki ne prosessit, joiden avulla henkilö pyrkii tiedostamaan ulkomaailmaa ja keräämään tietoja jostain kohteesta. Kognitioon sisältyvät havaitseminen, tunnistaminen, päättely, muistaminen, keksiminen, kuvittelu, oppiminen, ajattelu ja usein myös puhe. (Hirsjärvi 1990, 82)

Kognitiiviseen tavoitealueeseen liitetään konstruktivistinen oppimiskäsitys. Sen mukaan oppijalla on aktiivinen rooli maailmansa ”konstruoijana”. Tiedon konstruointi tapahtuu aina jossakin kontekstissa. Uutta oppiessaan ihminen aina valikoi informaatiota ja tulkitsee sitä käsitystensä, odotustensa ja tavoitteidensa perusteella. Tietoa ei voi siirtää, vaan jokainen rakentaa ne struktuurit, joiden avulla hänen ajattelunsa kehittyy. Uutta

tietoa opitaan aiemmin opittua käyttämällä ja siihen nivouttaen. Tiedon täytyy rakentua oppijassa itsessään; se on oppijan oman toiminnan tulosta; sitä ei voi opettaa. (Rauste-von Wright – von Wright 1994, 121-133)

Konstruktivistisen oppimiskäsitykseen kuuluvat seuraavat pääpiirteet:

- uutta tietoa omaksutaan vain aiemmin opitun pohjalta
- oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta
- ymmärtämisen painottaminen edistää mielekästä tiedon konstruointia
- sama asia voidaan tulkita tai käsittää monella eri tavalla
- opitun transfer uusiin tilanteisiin riippuu tietojen tai taitojen organisaatiosta
- sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa
- tavoitteellinen oppiminen on taito, jota voi oppia
- oppimista voidaan evaluoida monin kriteerein
- opetussuunnitelmien tulisi olla joustavia ja ottaa huomioon niin oppijan valmiudet kuin tiedon suhteellisuus ja muuttuvuus (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 121-133)

Rauste-von Wright ja von Wright määrittelevät konstruktivistisen oppimisen seuraavasti: ”Ihmisen kognitiiviset toiminnot kuten havaitseminen, muistaminen ja ajattelemine n ivoutuvat toisiinsa saumattomasti. Ihmisille ominainen informaation prosessointi (sen vastaanotto, muokkaus ja tulkinta) on jatkuva, kokonaisvaltainen prosessi. Se (voi) aiheuttaa muutoksia tiedoissamme, käsityksissämme, taidoissamme, tunteissamme ym.” Oppimisprosessi on sidoksissa aina siihen tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa se tapahtuu, ja se perustuu aina vuorovaikutusprosesseihin ja niiden avulla syntyneisiin merkityksiin. (Rauste von Wright & von Wright 1994 , 19)

Yleissivistävän koulutuksen kasvatusratkaisut pohjautuvat kokonaisvaltaiseen, holistiseen, ihmiskuvaan. Oppiminen rakentuu tämän mukaan hyvin oppijakeskeisesti. Se koskettaa ihmisen koko persoonallisuutta ja on vuorovaikutuksessa hänen aikaisempiin kokemuksiinsa, nykyiseen elämäänsä ja tulevaisuuden odotuksiin. Oppiminen liittyy voimakkaasti erilaisiin kokemuksiin: arvoihin, asenteisiin, elämyksiin,

mielikuviin ja tuntemuksiin. Oppiminen on yksilön omakohtaista tietojen ja taitojen konstruointia. ”Oppiminen ei tapahdu irrallaan sen kontekstista, vaan sekä opittava substanssi että oppiva yksilö ovat saman kokonaisuuden, systeemin osia.” (Sahlberg 1997, 62)

Koulun kehittyvän tiedonkäsityksen piirteisiin kuuluu dynaamisuus, aktiivisuus, kriittisyys, kokonaisuuksien muodostaminen, taidon ja tiedon suhde sekä kokemuksen ja järjen suhde. (Voutilainen & Mehtäläinen 1989, 21-27) Tiedon arvostamisen lisäksi nykyiseen oppimiskäsitykseen kuuluu holistisen ihmiskäsityksen mukaan tunteen ja tahdon arvostaminen.

Kokonaisvaltaisessa oppimisessa kokemuksellisuus ja itseohjautuvuus ovat oppimisen peruslähtökohtia. Kokemuksellisuus ja mielihyvän kokeminen edistävät oppimista. Mitä pienemmästä lapsesta on kysymys, sitä tunnepohjaisempia oppimiskokemuksia tulee saada. Mielihyvä synnyttää oppimisen kannalta välttämätöntä sisäistä motivaatiota. Länsimainen ihanne korostaa kognitiivista osaamista ja tiedon voimaa. Itämainen arvo näkee taideaineet merkittävänä kasvatustekijänä ja tunteiden merkityksen henkisen kasvun edistäjänä. Härkösen mukaan suomalaisessa ajattelussa yhdistyvät parhaimmillaan nämä molemmat ajattelutavat. Oppimisessa ei voidakaan erottaa tietoa ja tunnetta. Tieto ei siis yksin muuta ihmisen käyttäytymistä, vaan tarvitaan myös tunteen ja tahdon osuus. Scheffler puhuu tunneällystä, kognitiivisista emootioista, joilla on ratkaiseva merkitys oppimisessa. (Scheffler 1991; Härkönen, Onnistuuko oppiminen 1997, 393)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa emootioita erottamattomana osana oppimista. Tunne-elämän alue: motivaatio, asenteet, tuntemukset ja mielikuvat täytyy ottaa huomioon opetusratkaisuissa. Näiden kautta oppija virittyy uusiin oppimistilanteisiin. Oppiminen ei siis koskaan ole neutraali affektiivisessa mielessä. Emootioiden vaikutuksella voidaan säädellä oppimisympäristöä myönteisten kokemusten kytkemiseksi tärkeinä pidettyihin tietoihin. (Jonassen 1993; Patrikainen 1997, 82)

Konstruktivistiseen oppimiseen kuuluu vuorovaikutus. Vuorovaikutteisessa oppimisprosessissa korostuu oppijan aktiivinen ja vastuullinen osallistuminen oppimistapahtumaan. Tämä tuo mukaan yhteistoiminnallisuuden. (Kohonen & Leppilampi 1994, 19) Tiedon rakentuminen yhteistoiminnallisesti voi tapahtua lähiviestinnässä luokassa oppijoiden kesken tai yhä enemmän ajasta ja paikasta riippumattomasti sähköisten yhteyksien avulla. Yhteistoiminnallisuus vaatii perusviestintätaitojen ja kommunikaatiotaitojen kehittämistä, jotta konstruktivistinen oppiminen onnistuu kaikkialla viestintäympäristössä.

Vaikka vuorovaikutus on kuulunut oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin jo pitkään, opetus- ja ryhmäkeskustelujen suuntaaminen vuorovaikutteiseksi ja oppimisprosessin suuntaaminen yhteistoiminnalliseksi muuttuu hitaasti. Tie on kulkenut opetuskeskustelun ja ryhmäkeskustelun kautta yhteistoiminnalliseen oppimiseen.

Opetuskeskustelulle on tyypillistä, että opettaja ja oppilaat yrittävät keskustelemalla ratkaista ongelmia. Keskustelu etenee usein kuitenkin oppilaan osaamattomuuden mukaan. Leiwon (Isotalus 1994, 116) mukaan opetuskeskustelussa opettajien kysymykset painottuvat 85 %:sesti nimeämiseen, luokitteluun, määrittämiseen tai kuvauksiin. Arvoja, asenteita, syitä tai seurauksia koskevia kysymyksiä on vain 15 %. Opetuskeskustelussa on tärkeintä, että oppilaat ja opettaja luottavat toisiinsa. Opettajien kielen tulisi myös lähestyä oppilaiden kieltä. Ryhmäkeskustelussa oppilaat keräävät itse tietoa ja valmistelevat asioita. Kukaan ei ole johtaja, joten auktoriteettia ei ole. Ryhmässä on Leiwon mukaan taisteltava mielipiteistä. Keskusteluun kuuluu vaikutuksen tekeminen, verbaalinen kilpailu, riitakin. Hypoteeseilla ja strategisilla kysymyksillä pyritään keräämään tietoa ja ratkaisemaan ongelmia.

Yhteistoiminnallisen oppimisen tarkoitus on kasvattaa ottamaan vastuu muista sekä huolehtimaan myös omasta edistymisestä. Perusajatus on, että oppiminen tapahtuu pienissä ryhmissä yhdessä toisten kanssa. Kilpailun ja yksilöllisen oppimisen sijasta oppiminen tapahtuu selittämällä, keskustelemalla ja kuuntelemalla toisten ajatuksia.

Kognitiivisten oppimistulosten lisäksi korostuvat itsetunnon, sosiaalisten ryhmätyötaitojen ja oppimisstrategioiden kehittyminen. Jokaisen on vastattava koko ryhmän oppimisesta. Yhdessäoppimisen tarkoitus ei ole opettaa enemmän ja nopeammin vaan nimenomaan paremmin ja mielekkäämmin. Yhdessäoppiminen paranee, jos ryhmän jäsenet kokevat olevansa riippuvaisia toistensa onnistumisesta. Yhteistoiminnallinen oppiminen edellyttää pieniä 2-4 hengen ryhmiä ja ne on syytä muodostaa heterogeenisiksi. Homogeenisuus peittää opetusryhmässä olevaa rikkautta ja vahvistaa sosiaalisia ongelmia. Heterogeenisissa ryhmissä syntyy helpommin tilanteita, joissa joudutaan perustelemaan ja selittämään asioita. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 68, 94)

Sahlbergin mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen ei ole yksi menetelmä vaan pedagoginen lähestymistapa, joka korostaa oppijoiden aktiivista vuorovaikutusta toistensa kanssa eli oppimisesta tulee sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla tapahtuva yksilöllinen prosessi. Oppimisessa luodaan subjektiivisia merkityksiä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppimisympäristön kanssa. (Sahlberg 1994, 174)

Yrityksien toiminta perustuu yhä enemmän tiimityöskentelyyn. Menestyksellinen tiimityöskentely perustuu yhteistoiminnallisuuteen. Yhteistoiminnallisuus ei ole kuitenkaan itsestään selvyys. Katzenbach & Smith (1993) tuovat esille, että yhteistoiminnallisesti työskenneltäessä vaikuttaa kaksi kiistatonta totuutta. Tiimeissä on ainutlaatuista suorituskykyä, ja samalla ihmiset vastustavat luonnostaan vastuun siirtämistä yksilöltä ryhmälle. Koulu onkin yhteistoiminnallisen työskentelyn taidon luoja avainasemassa.

Sekä konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen oppiminen että siihen liittyvä yhteistoiminnallisuus ovat läheisesti viestintäkasvatukseen liittyviä. Viestintäympäristö kuuluu luontevana osana konstruktivistiseen tiedonrakentamiseen. Silloin tulevat viestintäkentässä tarvittavat metakognitiiviset taidot ja kommunikaatiotaidot keskeisimmäksi elementiksi. Niiden kehittäminen on juuri puhtainta viestintäkasvatusta. Esimerkiksi Härkönen on jo käyttänyt viestintäkasvatuksesta nimitystä kommunikaatiokasvatus.

Vuorovaikutus liittyy hyvin voimakkaasti nyky-yhteiskunnan haasteisiin oppimisessa. Tiimijattelu ja tiimityöskentely ovat tulleet jäädäkseen yritysmaailmaan. Siellä suorituspaine synnyttää tiimin ja suoritukset ja oppiminen yhdistyvät tiimissä. (Katzenbach & Smith 1993) Tiimityöllä yritysmaailma hakee tehoa ja toiminnasta tulee vaikuttavampaa. Verkkojen avulla vuorovaikutus tapahtuu ajasta ja paikasta riippumattomasti, nopeasti, tehokkaasti ja edullisesti. Verkot eivät ole vain tekniikkaa, vaan teknologian mahdollistama uusi vuorovaikutuskanava, tiimityöskentelykanava, joka tuo syvällisen muutoksen ihmisten elämään. Kommunikaatiotaidot nousevat keskeisiksi tuloksen tekemisessä.

Jonassen on hakenut vallitsevan oppimiskäsityksen ja teknologian integrointia. Tuloksellisen oppimisprosessin piirteisiin Jonassenin mukaan (Educational technology July/August 1995, 60-61) kuuluu tavoitteellisuus, aktiivisuus, keskustelevuus, kriittisyys, kokemuksellisuus ja ongelmakeskeisyys sekä yhteistoiminnallisuus ja luovuus. Samalla ne hänen mukaansa kuvaavat käsityksiä tiedosta, oppimisesta ja opettamisesta. Viestintäympäristöllä ja erityisesti tietoliikenteellä on mahdollisuus tukea näitä oppimiselle asetettuja tavoitteita.

Viestintäkasvatus on oppimista edistävä, koska sen tavoitteet ulottuvat niihin menetelmiin, joita oppimistapahtumassa konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tarvitaan. Koska oppiminen tapahtuu kokonaisvaltaisesti siinä viestintäympäristössä, jossa elämme, tulevat viestintäympäristössä elämisen taidot, viestintäympäristön hallinta ja hyödyntäminen tiedon rakentamisen keskeiseksi elementiksi. Viestintäkasvatus näkyy tiedonrakentamista tukevana sekä oppimismenetelmissä että oppimateriaaleissa. Tiedotusvälineet oppilaat kokivat itselleen tärkeiksi tiedonlähteiksi, samoin oppilaat halusivat käyttää viestintävälineitä koulutyössä. Nämä seikat ovat mielihyvää tuottavia ja oppimismotivaatiota nostavia tekijöitä, jotka kuuluvat konstruktivistiseen oppimiseen.

Viestintäkasvatuksessa metakognitiivisten taitojen ja kommunikatiivisten taitojen kehittäminen sekä arvomaailmaan pohjautuvan esteettisen ja eettisen kasvun edistäminen tukevat konstruktivistista oppimista. Oppimisprosessissa nämä ovat yhtä tärkeitä kokea ja hallita kuin itse tiedollinen tavoite. Konstruktivistiseen oppimiseen ei kuulu suora vaikuttaminen. Se pohjautuu vuorovaikutukseen, jossa tieto rakentuu vuorovaikutusprosessina, jota oppija käy sekä lähiviestinnässä sosiaalisessa ympäristössä, kommunikaatiovälineiden avulla että viestinten tarjoamaa materiaalia tulkitessaan. Näiden vuorovaikutustaitojen kehittämisestä löytyy keskeisin viestintäkasvatuksen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen yhteys.

3.3 Informaatio- ja kommunikaatiovälineet oppimisessa

3.3.1 Viestimet muovaavat ajattelutapaamme

Viestintävälineet vaikuttavat voimakkaasti kulttuuriimme. Niiden arvo informaation jakajana, käsitysten muovaajana ja kulttuurimme luojana kasvaa jatkuvasti. Koulun tulee elää mukana viestintäympäristössä ja sen tulee tiedostaa informaatiovälineiden vaikuttavuus ja merkitys maailmankuvan luojana. Kulttuurimme on muuttunut sanakeskeisestä visuaaliseksi. Viestimet muuttavat kulttuurimme sisältöä ja ajattelutapojamme.

Medioista television emotionaalinen voima on suuri; se vaikuttaa koko julkiseen viestintään, ympäristöön ja yleiseen mielipiteeseen. Vaikka meillä on valinnan vapaus pujotella mielihjelmamme perässä, silti vapaaksi emme pääse ohjelmista television sulkemisella. Jos emme itse katso, kuulemme ainakin ohjelmista toisilta.

80-luvulla oli voimakkaita kriittisiä näkemyksiä tiedotusvälineiden manipulointiin. Nämä näkemykset ovat arvokkaita joukkoviestimien kohtaamisessa. Postmanin mukaan

(1987, 29-33) typografisen sanan hallitessa julkiselle keskustelulle on yleensä tyypillistä tosiasioiden ja ajatusten keskittyneisyys ja järjestyksellisyys. Keskustelu on vakavaa ja rationaalista. Typografia suosii asiaproosaa: keskittynyttä kykyä ajatella käsitteellisesti, deduktiivisesti ja lineaarisesti. Se antaa suuren arvon järjelle ja järjestykselle. Postman väittää, että televisio muuttaa keskustelun rakennetta luomalla uudenlaisia totuuden etsimisen muotoja. Ajatukset ja epistemologia saavat muotonsa televisiosta, eivät yksin painetusta sanasta. Television epistemologian nousu merkitsee totuuden etsinnän mukautumista: kun kuulee, niin uskoo; kun päättelee, niin uskoo; kun lukee, niin uskoo; kun näkee, niin uskoo.

Sähköiset viestimet ovat tuoneet tullessaan asiattomuutta, voimattomuutta ja epäyhtenäisyyttä. Ne ovat tuoneet irrallisen informaation ja tehneet informaatiosta kauppatavaraa. Paikallisuus ja ajattomuus ovat menettäneet keskeisen asemansa. Postmanin mukaan suurin osa päivän uutisista on tehottomia; ne koostuvat informaatiosta, joka antaa puheenaihetta, mutta ei pysty johtamaan mielekkäisiin toimiin. On tultu maailmaan, jossa aika ja keskittyminen pirstoutuvat. Vaikka kyky informaation siirtoon paranee, silti ei ole kykyä kerätä, selittää ja analysoida. Informaatio annetaan vilauttamalla sanomia. Uutiset ovat omaksuneet iskulauseen muodon: ottaa vastaan ja unohtaa. Ihminen tietää monista asioista, mutta ei monia asioita. (Postman 1987, 75-76)

Fisken mukaan yleisö on aktiivinen televisionkatsoja. Se ei ota passiivisesti vastaan, mitä sattuu tulemaan, vaan valikoi ohjelmansa ja hyödyntää sisältöjä. Mc Qualin (Fiske 1992, 201-203) luokittelee joukkoviestimien käyttötarkoituksen neljään luokkaan:

1. rentoutuminen: pako arkielämän rutiineista ja ongelmista, ohjelma toimii tunteiden laukaisijana
2. henkilökohtaiset suhteet: taito luoda sosiaalisia tilanteita
3. oma identiteetti: vertailu omaan elämään, kokemuksiin ja arvoihin ja niiden vahvistaminen
4. tiedonhankinta: uuden tiedon saanti, yhteiskunnallisten asioiden tuntemus.

Fisken (1992, 204) mukaan yleisö valitsee ne viestimet ja ohjelmat, jotka soveltuvat sen tarpeiden tyydyttämiseen. "Ei ole mitään mieltä sanoa jonkun sarjafilmin olevan roskaa, jos se pystyy tyydyttämään useiden miljoonien ihmisten tarpeen." Oppilaat tuskin poikkeavat muusta yleisöstä. Koulu asettaa perinteisesti tiedonhankinnan etusijalle. Missä määrin koulu käyttää viestimiä muita tarkoituksia palvelemaan ja hyväksyy viestimet muista tarkoituksista käsin?

Kuvasta on tullut sanaa tehokkaampi. Näkemisestä on tullut lukemisen asemasta uskomisen perusta. Fisken mielestä kuva puhuu kuitenkin vain yksityiskohdista. Se rajoittuu konkreettisiin esityksiin, dokumentoi ja korostaa yksityiskohtia. Kieli tekee kuvat ymmärrettäviksi. Kuvan maailma on tosiasioiden maailma, jossa on vain nykyhetki. Kuvat pystyvät helposti jättämään sanat jalkoihinsa ja estämään syvällisen ajattelun. (Fiske 1992, 145)

Elektroninen tekniikka on synnyttänyt maailman, joka hyppää hetkeksi näkyviin ja häipy nopeasti pois. Voimme ikään kuin kurkistaa johonkin, mutta sinne ei ole mahdollista jäädä. Seuraavassa hetkessä asia on jo poispöyhkäisty. Katsojalle on tarjolla aina uusia ja vaihtelevia aiheita. Ohjelmat on suunnattu paljolti emotionaalisen mielihyvän tuottamiseen ja television informointi muuttunut viihteen muotoon. Asiat tarjotaan viihteellisesti, vaikka ne sinänsä eivät ole viihteellisiä

Mainokset ovat yksi esimerkki emotionaalisesta tavasta tuoda asiat katsojille. Postman (1987, 137- 138) väittää, että televisiomainokset vaikuttavat ajattelutapoihimme. Katsojassa on tapahtunut mukautuminen mainoksiin, jolloin hän hyväksyy ne normaalina, uskottavana keskustelumuotona. Mainoksille on ominaista lyhyet ilmaisut; niissä ei jää tilaa eikä aikaa vastaväitteisiin, jotka saisivat katsojan miettimään asian paikkansapitävyyttä.

Televisiomainos sisältää usein kaikki viihteen osatekijät: musiikin, näytelmän, kuvan, huumorin ja julkisuuden henkilöt. Voimakkaasti visuaalinen mainos on korvannut väitteet kuvilla. Mainos ei kerro tuotteesta, vaan kuluttavien henkilöiden luonteesta ja

ostavien ihmisten peloista, haaveista ja unelmista, joilla nostetaan kuluttajan itsetuntoa. Kuluttajan päätöksentekoon vaikutetaan tunteilla. Katsoja ei voi kumota mainosta. Mainoksella pyritään synnyttämään mielikuva katsojassa. Törmäämme eteemme loihdittuihin fantasioihin ilman, että osaisimme varautua väistämiseen. Katsojalle tehdään pelkoja, haaveita ja salaisia toiveita todelliseksi. Tämä kestää vain hetken ja katoaa, palaa yhä uudelleen ja aina vain useammin. "Mainosta on pidetty myös puolustuskyvyttömän vastaanottajan ylipuhumuksessaan pyyhkäisevänä armottomana tulvana, joka valloittaa itselleen alueita kaikilla kanavilla puhelinpylvästä monikansallisiin televisiolähetysiin. Mainos on vastaanottajalleen kaiken muun ohella myös viihdettä, ja tulvan alle jääminen on hyvin pidettyä huvia." (Lehtonen 1991,7)

Mainos kaikessa tehokkuudessaan, tiiviydessään ja täydellisyydessään on ikään kuin pienoiskappale television viihdeohjelmista. Ohjelmien kohdalla toimivat tällöin samat lainalaisuudet kuin mainoksissa: ei tarvitse ajatella, ei tarvitse väittää vastaan, saa tuudittautua mielihyvän valtaan, hyväksyä asiat sellaisenaan.

3.3.2 Viihde ja oppiminen

Todellisuuspakoisia ohjelmia seurataan entistä enemmän. Viihde ja tieto yhdistetään amerikkalaiseen tapaan myös Suomessa. Katsoja hakee sarjafilmejä, visailuja, sketsejä, rockia ja urheilua. Televisio tarjoaa, mitä kansa haluaa. Ohjelmisto suuntautuu kohti suurinta mahdollista yleisöä. Ainoa kilpailu on ohjelman houkuttelevuus. Suomen television tarjoamat kanavat, satelliittikanavat, maksulliset kanavat, paikalliskanavat ja videot tarjoavat runsaat mahdollisuudet valikointiin. Kanavien ohjelmistopalvelun on kilpailtava samoista katsojista kaupallisen ohjelmistopalvelun kanssa. Ohjelmaprofiili kapenee ja ohjelmat yhdenmukaistuvat. Suomen prime time-ohjelmisto ei kuitenkaan ole viihteellistynyt amerikkalaiselle tasolle. (Hellman 1988, 136-144)

Kulttuuriimme on tullut uusi tapa hoitaa asioita, etenkin tärkeitä asioita; on tullut viihteen keino. Raja sen välillä, mikä on ja ei ole viihdettä, on hävinnyt. Missä määrin opetuksen pitäisi toimia viihteen ehdoilla, miten viihde ja oppiminen kohtaavat ja miten oppilaita tulee ohjata kohtaamaan yhdistynyt tieto ja viihde?

Postman (1987, 111) väittää, että nuoret katsojat saavat televisiosta merkittävän osan siitä opetuksesta, miten maailmaan tulee reagoida. "Television uutis-showssa on viestinnän vastainen asenne. Sen keskustelumuodossa ei ole logiikkaa, järkeä, peräkkäisyyttä eikä ristiriitaisuutta kieltäviä sääntöjä." Uutis-show on skitsofreenista, dadaistista ja nihilististä. "Teatterin kielessä sitä sanotaan varieteeksi."

Televisio muuttaa asioista perillä olemisen merkityksiä. Mielipiteet ovat emootioita, joita televisio luo. Syntyy vaikutelma, että ihminen tietää jotain, mutta itse asiassa se johtaa ihmisen pois tietämisen maailmasta. Ajattelu ja päättelykyky vaativat asioiden ja käsittelyn peräkkäisyyttä ja jatkuvuutta. Televisio-uutisista muutaman minuutin kuluttua 51 % katsojista muisti vain yhden ainoan uutisen. Katselu ei merkitse lisää oppimista eikä päättelevää ajattelukykyä. Postmanin mukaan koulun opetussuunnitelmalle on tullut kilpailija 'television opetussuunnitelmasta'. Se ei edellytä aikaisempaa tietoa, luopuu opetuksen peräkkäisyydestä ja jatkuvuuden ajatuksesta, vaan sen korkeimpana tavoitteena on oppijan tyytyväisyys eikä kasvu. (Postman 1987, 154-160)

Meitä hallitaan tuottamalla nautintoa teknologian avulla. Postmanin mukaan ongelma ei ole siinä, mitä me katsomme, vaan siinä, että me katsomme. Ratkaisu täytyy löytyä siitä, miten me katsomme. Tällöin meidän on tiedostettava syvällisesti ja erehtymättömästi informaation rakenne ja vaikutus. Viestimiä ympäröivä mystisyys on poistettava. Opetuksella on keskeinen tehtävä opettaa nuoret luomaan etäisyyttä itsensä ja informaatiomuotojensa välille. (Postman 1987, 168)

Mastermanin ajatus tukee tätä käsitystä. Tavoitteena opetuksessa on saavuttaa kriittinen riippumattomuus. Oppilaiden tulisi saada niin paljon kriittistä kypsyyttä ja itseluottamusta, että he kykenevät itse arvioimaan kohtaamiaan mediatekstejä.

Oppilaalle tulisi kasvaa tieto siitä, että niin valokuva kuin televisio-ohjelmakin on aina rajattu. Analysoinnissa tutkitaan, mikä on kuvan tai ohjelman takana, mikä näkökulma siihen on valittu, mikä on tarkoitus ja miksi se esitetään, miten se esitetään, miten sen halutaan vaikuttavan ja mitä siitä on valittu pois. Tulevaisuutta varten pitäisi kasvattaa kansalaisia, jotka eivät katteetta usko medioiden tuottamiin mielikuviin. Esim. tiedon yksityistymisen merkitys on tiedostettava. Painoarvo annetaan tutkivalle mediasuhteelle, ei niinkään arvioivalle. Silti samalla tulee arvostaa oppilaiden mieltymyksiä ja kiinnostuksen kohteita. (Masterman 1991, 13-14)

Tietoyhteiskunnassa ei enää aseteta vastakkain viihteellistä ja asiallista esittämistä. Ihminen on homo ludens: leikkilisyys ja viihteellisyys pysyvät hänessä aina. Vaikka asia olisi viihteellisesti esitetty, se voi olla ajatteluumme tehokkaasti vaikuttava, sekä hyvässä että pahassa. Viihteellä on mielenkiintoa herättävä ja lisäävä merkitys. Mielihyvä kuuluu humanistiseen ihmiskäsitykseen, ja sen merkitystä oppimisen edistäjänä ei pidä väheksyä. Mielihyvä synnyttää sisäistä motivaatiota. Sen mukaan viihde ja viihteellinen oppiminen voi synnyttää kiinnostuksen perehtyä aiheeseen syvemmin. (Kiinnekohtia media-avaruudessa 1996, 25)

Koska televisio-ohjelmat ja viestimet toimivat omilla ehdoillaan, koulun tehtäväksi tulee oppilaan aktivointi viestimien maailmassa. Viestintäkasvatuksen tehtävä on luoda ajattelun kasvua katsomis- ja vastaanottamistilanteessa, jotta vastaanottaja oppisi käymään dialogia itsensä ja sanoman välillä.

3.3.3 Interaktiivisuus teknokulttuurisessa oppimisympäristössä

Tietokoneet ovat yksi osa tietoyhteiskunnan teknologiasta. Myös tietoyhteiskunnan edeltäjät kirjat, sanomalehdet, aikakauslehdet, valokuvat, telex, sarjakuvat, elokuvat, puhelin, telefax, radio, televisio, videot kuuluvat teknologiaan. Tietokoneiden tarjoamat

informaatiopalvelut ovat vasta historiansa alussa. (Härkänen: Onnistuuko oppiminen 1996, 373) Tekniikka on kuitenkin avannut mahdollisuuden koulun fyysisten rajojen ylittämiseen. Tietoliikenteen kehittyminen ja ennen kaikkea tietoverkkojen yleistyminen tuovat hyvät mahdollisuudet tukea oppimiselle asetettuja tavoitteita. Tietoverkot palvelevat ei vain tiedon hakua, vaan tiedon tuottamista sekä toimivat yhteistoiminnallisuuden ja kommunikaation välineenä. Tietokoneavusteinen opetus on verkkojen myötä painottunut yhä enemmän palvelemaan sosiaalista ja yhteistoiminnallista oppimista. (Auer, Paananen, Ruuska, Sirola, Veistola, & Voima 1996, 9)

Tietokoneet muodostavat vain pienen osan koko mediamaailmasta. Tietotekniikan avulla tietopalvelut helpottuvat muihin mediapalveluihin verrattuna. Tietokoneet ja internet-yhteydet mahdollistavat kommunikointiyhteydet, jotka eivät ole aikaan tai paikkaan sidottuja. Välineet eivät synnytä kuitenkaan uutta tietoa; informaatio siirtyy niiden avulla, tiedon rakentaa jokainen itse ja se on jokaisen omaa. Tietoliikenneyhteydet palvelevat informaatiolähteenä tiedon konstruointia.

Viestintäkulttuuri on kokenut muutoksen teknologian kehityksen myötä. Tavallinen kansalainen ei voi välttyä lisääntyvältä viestintäteknologialta ympärillään. Suuntaus on, että kodin viihdelaitteet muuttuvat pian yhdeksi kokonaisuudeksi. Kodin elektroniikka sisältää kotimikron, joka tullaan liittämään televisioon, videoihin ja stereoihin. (Mikro Bitti 8/1995, 15)

Informaatio- ja kommunikointiteknologian kehitys muuttaa oppimisympäristöjä ja oppimisprosesseja. Teknologiaa hyödyntävä oppimateriaali- ja opetusohjelmatarjonta monipuolistuu ja oppiminen tapahtuu globaalisti. Variksen mukaan (1995, 113) se tarkoittaa oppimista globaaleista asioista ja oppimista globaalina, kokonaisvaltaisena prosesseina.

Nykyään on siirrytty tiedon liikutteluun tietoverkkoja pitkin ympäri maailmaa. Voimme sukeltaa tiedonhakuun internetiin, tietoverkkojen emoverkkoon. Internetin käyttäjä voi etsiä, jalostaa ja tuottaa tietoa. Sen avulla on maailmankirjasto avoinna kaikille, ja siitä

on kehittymässä kaikkien kansalaisten ulottuvilla oleva yhteysverkko. Se tarjoaa jo nyt ensyklopedian, sähköisen lehden, sähköpostin ja tietopankin.

Opetusministeriö on asettanut tavoitteeksi liittää kaikki Suomen koulut ja oppilaitokset kansainväliseen tietoverkkoon vuoteen 2000 mennessä. Tavoitteena peruskoulussa on yksi työasema kymmentä oppilasta kohti ja se, että tietoverkkojen avulla voidaan hyödyntää oppimista ja suunnata opetuksen ohjautumista itseohjautuvaan opiskeluun. (Opettaja 26-31/1995, 8)

Tietokoneavusteinen viestintä on niin uutta, että käsitteistö ei ole vielä vakiintunut. Esimerkiksi multimedia- ja hypermedia-käsitteillä arkikielessä tarkoitetaan usein samaa asiaa. Multimedia-sanaa käytetään lähes kaiken kattavasti. Multimedia sisältää usein tekstiä, kuvaa ja ääntä. Se etenee suoraviivaisesti. Multimedian käyttäjä pystyy vain rajallisesti vaikuttamaan esityksen kulkuun: hän voi liikkua eteen ja taakse, pitää taukoa tai tehdä valintoja. Multimedia noudattaa perinteistä, hierarkkista tietomallia, ts. se ei tue käyttäjän assosiatiivista ajattelua. Hypertekstissä linkkien avulla pääsee liikkumaan asiayhteyteen liittyviin muihin kohtiin. Ihminen ajattelee yhdistellen eri asioita toisiinsa, assosioiden. Useimmiten puhuttaessa multimedialta onkin kyse hypermediasta. Hypermedian tunnusmerkkinä on koneen ja ihmisen vuorovaikutus eli interaktiivisuus. Hypermedia on hypertekstien ja multimedian yhdistelmiä. Hypermedia antaa mahdollisuuden edetä assosiatiivisesti ja epälineaarisesti. Käyttäjä voi hakea informaatiota vapaasti haluamaansa reittiä ja valita ne osat, joita haluaa tarkastella ja vaikuttaa siten saamansa ja käyttämänsä tiedon määrään. Painopiste hypermediassa on interaktiivisuudessa, vuorovaikutteisudessa, joka tapahtuu koneen ja ihmisen välillä. (Paananen & Lallukka 1994, 10-11, 59-60)

Tietokoneavusteisuutta on yleensä tähdennetty suomalaisessa yleissivistävässä koulutuksessa. On todennäköistä, että opetusohjelmia tuotetaan ja jaetaan entistä enemmän uuden teknologian välinein, erityisesti CD-ROM-kantoina ja hypermediaohjelmistoina. Monien opetusohjelmien laadintaa on ohjannut viime vuosina

konstruktivistinen tiedon- ja oppimiskäsitys; ohjelmissa on painotettu oppijan omaa aktiivisuutta tiedon käsittelijänä. (Tella 1994, 50)

Uusi tekniikka luo aina mahdollisuuksia siirtyä yhä avoimempaan oppimisympäristöön. Loogisena jatkeena hypermedian käytölle on tullut virtuaalitodellisuus. Se tarkoittaa tietokoneeseen tallennettujen tietojen avulla ihmiselle luotua illuusiota keinotekoisesta kolmiulotteisesta todellisuudesta, jossa ihminen voi tutkia ja toimia. (Paananen & Lallukka 1994, 12) Tietokone ja telekommunikaatio yhdessä mahdollistavat tulevaisuuden avoimen vuorovaikutteisen oppimisympäristön, virtuaalikoulun idean. Siinä jokainen voi kuulla, nähdä, tunnistaa samat sanat, diagrammit ja kuvat samanaikaisesti. Virtuaaliluokassa jokainen voi puhua toisten kanssa ja nähdä toisen. Jokainen voi vaikuttaa opiskeltavaan asiaan. Virtuaalitodellisuudessa tapahtuu interaktiivisuus välittömästi: henkilöt ovat virtuaalisesti läsnä ja pystyvät kommunikoimaan keskenään. (Tiffin & Rjasingham 1995, 7)

Pekonen käyttää Philippe Queaun (1993, 11) ”virtual reality”-käsitteestä suomennosta ”lumetodellisuus”. Suomenkielinen vastine ei ole kuitenkaan yleistynyt. Lume- todellisuus-käsite luo kuitenkin selkeän mielikuvan siitä, miten keinotekoisesti astutaan kuvaan sisään, tullaan yhdeksi kuvan kanssa ja osallisiksi senhetkisestä voimasta.

Missä määrin ihminen on valmis hyväksymään virtuaalitodellisuuden, jossa immersio eli kaikkien aistien sekä havaintojärjestelmien alistaisuus virtuaaliympäristöön on lähes täydellinen? Variksen mukaan (1995, 50) on oletettavissa, että yhteiskunnan eri ryhmät joko hyväksyvät tai hylkäävät tämän uuden teknologian.

Virtuaalikoulu korostaa ajasta ja paikasta riippumattomuutta. Virtuaalikoulukäsite ei korosta opetusta vaan nimenomaan opiskelun yksilöllisyyttä ja omatoimisuutta. Siinä toteutuu konstruktivistisen käsityksen mukainen oppimismuoto. Lisäksi se on omimmillaan juuri avoin oppimisympäristö. Se voi toimia vaikkapa pelkästään viestintäverkkojen, sähköpostin ja tietokonekonferenssien varassa. (Tella 1994, 56,57)

Millaisia vaikutuksia uusi avoin oppimisympäristö tuo mukanaan oppimiseen? Auttaako teknologia saavuttamaan parempia tuloksia? Variksen mukaan esim. multimedian on havaittu olevan yhtä tehokkaan kuin perinteisen opetuksen. Multimedian on havaittu tuovan opiskeluun myönteisiä asenteita. Mielihyvän herättäminenhan on yksi keskeinen tekijä oppimisessa. Mediakasvatus oli aikaisemmin ennen kaikkea massamedioitten 'vaarojen' vastustamista. Nyt mediakasvatuksessa nähdään myös medioitten hyötykäyttö tietolähteinä. Kasvatuksella on osoitettava medioitten taustalla olevia rakenteita sekä eettisten, taloudellisten ja poliittisten tekijöiden olemassaolo. Medioihin tullut interaktiivisuus on tuonut myös henkilö-kohtaisen korostuksen. Valmiiksi tuotetusta massaviitteestä tullaan myös medioissa ainutkertaisuuteen. Viesti ei ole ennalta-pureksittua eikä leikattua; kokija joutuu itse toimimaan aktiivisena. (Varis 1995, 50)

Oppimistilanne on muuttunut teknologisessa ja telekommunikaatiota hyödyntävässä oppimisympäristössä. Opettamiseen ja oppimiseen liittyy muutoksia, jotka ovat tapahtuneet siirryttäessä traditionaalisesta luokkahuonetyöskentelystä teknologiaa hyödyntävään oppimisympäristöön. Pollard & Pollard (Tella 1994, 22) esittää niitä muutoksia, joita tapahtuu teknologiaa hyödyntävässä oppimisympäristössä sekä oppijassa, opettajassa että oppimistapahtumassa. Pollardia & Pollardia mukaellen kokoon taulukkoon oppimiseen liittyvät elementit teknologiaa hyödyntävässä oppimisympäristössä.

TAULUKKO 2 Teknologiaa hyödyntävä oppimisympäristö (Pollard & Pollard; Tella 1994)

TEKNOLOGIAA HYÖDYNTÄVÄ OPPIMISYMPÄRISTÖ		
OPPIMISTAPAHTUMA	OPETTAJA	OPPILAS
KOSTRUKTIIVINEN PROSESSI	OPPIMISEN ASiantuntija	VASTUU OPPIMISESTA
OPPIMISYMPÄRISTÖ AVOIN	OPPIMISTAPAHTUMAN JÄRJESTELIJÄ	AKTIIVINEN OPPIJA
PAINOTUS YHTEISTOIMINNALLISUUDESSA		INFORMAATION KÄYTTÄJÄ
		LUOVA ONGELMANRATKAISIJA

Hyötyläisen (1997, 482) mukaan luokkahuonemalli ei ole vielä muuttunut juuri nimeksikään. Hänen mukaansa ei ole pystytty keksimään sitä työtä, jota tietokoneella olisi voitu tehdä koulussa. ”Tietokoneavusteiset oppimisympäristöt ovat jääneet hyvää tarkoittaviksi puuhasteluiksi.” Suurin haaste uusille oppimisympäristöille on, kuinka tietoverkot ja niiden ympärille kehitetty uusi teknologia saataisiin integroitua siten, että tuloksellista osaamista saataisiin aikaan. Kehitys painottuu teknologian tuomiin ratkaisuihin sen sijaan, että pyrittäisiin luomaan uusi viitekehys oppimiselle ja opetukselle. Konstruktivistinen oppimisenäkemys painottaa oppijan itseohjautuvuutta ja aktiivisuutta havainnoida ympäristöä ja konstruoida tietoa. On luotu yhä tehokkaampia oppimisympäristöjä, mutta oppija nähdään Hyötyläisen mukaan edelleen erillisenä ympäristöstään.

Opetuksen kannalta on Tellan (1994, 38) mukaan keskeistä huomata, että kaikkalainen toiminta kansainvälisissä viestintäverkoissa ei välttämättä ole oppilaiden kannalta mielekästä opiskelua ja olisikin pyrittävä löytämään ne keinot ja väylät, joiden avulla telekommunikaatio voidaan integroida järkevästi koulun opetussuunnitelmiin.

3.3.4 Ilmaisutaito - viestinnän perusta

Uudet oppimisympäristöt tuovat vaatimuksia sosiaalisten taitojen ja kommunikaatiotaitojen kehittämiseksi. Sosiaalinen kosketus tapahtuu yhä enemmän viestimien välityksellä. Tämä puolestaan tuo ilmaisutaidolle omat vaatimuksensa ja nostaa sen hyvin keskeiseksi viestintäkasvatuksen alueeksi. Ilmaisukasvatus käsittää kaiken sen, millä keinoin ihminen voi ilmaista itseään, tuoda ilmi oman sanottavansa, ajatuksensa ja tunteensa. Siihen kuuluvat niin suullisen, kirjallisen, kuvallisen, liikunnallisen kuin musiikillisenkin ilmaisun osa-alueet. Ilmaisua tulee tarkastella samalla sekä esteettisestä, eettisestä että kriittisestä näkökulmista.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 43) ilmaisukyvyn kehittämisessä on tavoitteena luoda oppilaalle "halu, rohkeus ja taito ilmaista itseään ja ajatuksiaan monipuolisesti. Suullisen ja kirjallisen ilmaisun harjoittelussa korostetaan elämyksellisyyttä, luovuutta ja omien ilmaisu- ja vaikutusmahdollisuuksien tiedostamista sekä vastaanottajan osuutta vuorovaikutuksessa." Tavoitteet ovat Sallisen (1994, 16) mukaan vaativat: "Mikäli uusien opetussuunnitelmien tavoitteet toteutuisivat ... tulevien sukupolvien suomalainen olisi sujuvasanainen selostaja, virtuoosimainen väittelijä, uupumaton itsensä ilmaisija ja komea kokonaispersoonallisuus."

Puheen ja puhetaidon merkitys korostuu vuorovaikutteisessa oppimisessa. Suomalaiseen kulttuuriin Lehtosen mukaan (1994, 56) on kuulunut kuunnella ja oppia. Tämä on heijastunut suomalaisen koulun viestintätavoissa. Koulun tavoilla on tärkeä asema suomalaisen puhekäyttämisen ja puheviestintätaitojen muutoksessa ja kehittämisessä.

Suullisen esitystaidon opetus on muuttunut ajan hengen myötä. Puhekasvatukselta edellytetään muutosta esteettisyydestä utilistisuuteen ja vuorovaikuttavaan viestintään. Se ei tapahdu itsestään, vaan puhekasvatuksen tavoitteet on saatava koulutyöhön. (Sallinen 1994, 30)

Pitäydyn tässä puheilmaisun alueella ja tarkastelen puhekasvatuksen yhtä aluetta, draamaa ja draamapedagogiikan merkitystä viestintäkasvatuksen kannalta. Ajattelen draaman olevan juuri se osa-alue, jolla on hyvin keskeinen tehtävä ala-asteen ilmaisukasvatuksessa ja oppiminen on siihen vahvasti sidoksissa. Draamassa toteutuvat niin esteettisyys, eettisyys, utilistisuus kuin vuorovaikutteisuuskin. Draaman käyttö on suosittua englantilaisessa opetuksessa. Suomen kouluissa se on vähemmän käytetty opetusmuoto. Perinteisesti suomalaisessa koulussa draama ilmaisukasvatuksessa on ollut teatterin tekemistä, jossa esteettinen kasvatus ja taidekasvatus ovat olleet keskeisiä. Pedagoginen draama on vuorovaikutusta, jonka perustavoitteena voi olla elämisen harjoittelu. Draaman avulla päästään luovaan toimintaan, ja siihen osallistuu jokainen lapsi.

Pedagogisessa draamassa oppiminen painottuu mielikuviin, mikä on kaiken syvimmän oppimisen edellytys. Siinä kognitiivisen ja psykomotorisen alueen lisäksi ovat myös affektiiviset kokemukset oppimisen tukena. Painopiste on toiminnassa, ei teatterissa tai näyttelemisessä. Draama on kokemisen kaikkein konkreettisinta toimintaa, jossa oppilas käyttää koko ajan olemustaan. Draamassa pelaa ryhädynamiikka, ja siinä pystyy yhteisen kokemuksen jakamiseen. (Salmivaara 1994.)

Ilmaisukasvatus draaman muodossa tarjoaa elämyksellisyyttä ja tekemisen iloa. Siihen voi kytkeä kaikki oppiaineet ja alueet: kielen, musiikin, tanssin, kuvaamataidon, kirjoittamisen. Draaman tärkein piirre on se, että siinä on oma ajattelu mukana. Opetusmenetelmänä pedagogista draamaa käytetään ymmärtämyksen lisäämiseksi, persoonallisuuden kehittymiseksi, ajattelun tai asenteiden laadulliseksi muuttamiseksi. Sisäinen ajattelumaailma muutetaan ulkoiseksi tekemiseksi. Draamaopetuksessa painotetaan tekemällä oppimista, joka lisää ymmärtämystä. (Liukko; Kielikukko 2/1995, 24-25)

Draamapedagogiikka auttaa oppilasta eheään ja kokonaisvaltaiseen kokemiseen. Medioitten viestien ymmärtäminen sekä omien viestien ymmärrettävä välittäminen aukenee oman kokemisen kautta. Draamapedagogiikka ja interaktiivinen teknologinen kommunikointimaailma ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Draama yhtenä ilmaisun avaajana ja kehittäjänä palvelee viestien välittämistä myös uuden teknologian viestimissä.

3.4 ”Uuslukutaito” - kulttuurinen lukutaito

Kommunikaatio- ja informaatiotekninen ympäristö ovat tuoneet uusia vaatimuksia perustaidoille. Tietomaailman visuaalistuminen, uudet viestimet ja verkkoympäristö tuovat lukutaidolle uusia tavoitteita. Traditionaalisen lukutaidon rinnalle on noussut tarve kehittää lukutaitoa siten, että vastaanottokyky, merkkien ymmärtäminen ja tulkinta ulottuu myös elektroniseen mediakenttään. Traditionaalinen lukutaito on Härkösen

(Turun sanomat 4.3.1994) mukaan välttämätön pohja merkkien maailmassa elävän ihmisen ajattelulle. Vankan traditionaalisen lukutaidon jälkeen voidaan tavoitella uudenlaista viestien vastaanottokykyä.

Lukutaito ja lukutaidon strategiat oppimisen välineenä

Lukutaidolle tulevat samat tavoitteet oppimisen välineenä kaikissa viestimissä. Jos lukutaidon määrittelyä lähestytään tiedonkäsityksen näkökulmasta, niin se voidaan jakaa Linnakylän (1995, 11) luokituksen mukaan kolmeen taitoalueeseen. *Peruslukutaito* on välineellinen kognitiivinen taito. Tiedonkäsityksen kannalta laajempi on *toimiva lukutaito*, joka sisältyy arkielämänhallintatilanteisiin. Laajin tietointressin kannalta on *emansipatorinen lukutaito*, joka toimii yksilöä vapauttavasti. Tällöin lukutaito ymmärretään juuri ihmisen oikeutena oppia hallitsemaan erilaisten tekstien välityksellä kohtaloaan, itseään ja ympäröivää maailmaa.

TAULUKKO 3 Lukutaidon laatu tietointressin näkökulmasta (Linnakylä 1995, 11)

Tietointressi	Lukutaito ja sen laatu	
Taidollinen	Peruslukutaito:	pysyvät vaatimukset, universaalinen, välineellinen
Käytännöllinen	Toimiva lukutaito	aktiivinen, kulttuurisidonnainen, historiallis-yhteiskunnallinen, yhteiskunnan edellyttämä
Emansipatorinen	Vapauttava lukutaito	dynaaminen, kriittinen, yksilön omaa elämää ja yhteiskuntaa kehittävä, arvoihin ja moraaliin suhteutuva

Lukutaidon tavoitteena peruskouluikäisillä on saavuttaa lukutaito itseisarvona sekä käyttää lukutaitoa itsenäisyyden ja sosiaalisuuden sekä uuden oppimisen välineenä. (Linnakylä 1995, 19) Peruskoulun oppilaille peruslukutaidon ja toimivan lukutaidon

kehittyminen ovat ensisijaiset. Toimivaan lukutaitoon sisältyy arkielämän hallintaan liittyviä elementtejä:

- ympäristöön ja arkitoimintoihin liittyvä lukeminen
- sosiaalista ja yhteiskunnallista kanssakäymistä tukeva lukeminen
- ammatillinen lukeminen
- tietoa hankkiva opiskelulukeminen
- viihdyttävä ja virkistävä lukeminen
- rituaalinen lukeminen
- ajattelua avartava ja kriittinen lukeminen

(Heath 1983; Linnakylä 1995, 18)

Konstruktivistinen oppimis- ja tiedonkäsitteys sekä tieto- ja viestintätekniiikan opetussovelluksien suuntautuminen avoimempaan, moniviestinlähtöiseen oppimisympäristöön siirtää oppimisen paradigmat emansipatoriseen suuntaan. (Tella 1994, 71)

Lukutaidon kognitiivista tarkastelua voidaan tehdä myös affektiiviselta pohjalta. Mathewsonin (Mathewson; Linnakylä 1995, 12) mukaan niin mielihyvän, ilon tai ahdistuksen kokeminen lukemistilanteessa kuin myös lukemismielitymukset, harrastaminen tai toisaalta välttely ja lukemisesta vieraantuminen kuuluvat lukutaidon affektiivisen alueen tarkasteluun. Mielihyvän kokemisella lukemistilanteessa on keskeinen merkitys motivoivana tekijänä, kun lukutaitoa kehitetään tai kun lukutaitoa käytetään välineenä oppimistilanteessa.

Konstruktivistisessa näkemyksessä lukemisen taidon oppimiseen on tullut uusi tulkinta; taitojen oppimisessa painottuu ymmärtämisen keskeinen merkitys. Lukemisen oppiminen ei etene taitokomponenttien harjoittelusta kohti korkeamman tason prosesseja, vaan ajattelu on alusta pitäen olennainen osatekijä. Jo yksinkertaistenkin tekstien ymmärtäminen sisältää ongelmanratkaisua. Lapsi ei voi ymmärtää lukemaansa tekemättä päätelmiä ja käyttämättä hyväkseen informaatiota, joka ylittää sen, mikä sisältyy itse tekstiin. (von Wright: Kasvatus 1996, 11-12)

Lukemisprosessin kannalta tehokas lukeminen voidaan kuvata myös strategisina toimintoina. Jo ennen lukemista oppija suuntautuu ja motivoituu tehtävään. Hän pohtii viestin tarkoitusta, hyötyä ja tehtävän ehtoja sekä arvioi tekstin kiinnostavuutta ja tuttuutta. Hän ennustelee mielessään tekstin sisältöä ja aktivoi samalla tekstin aihepiiriin liittyviä taustatietojaan. Lukiessaan hän vastaanottaa uutta tietoa aineesta ja uudenlaisia tietorakenteita, arvioi ja valikoi sekä tiivistää mielessään keskeisiä kohtia. Hän pohtii lukemansa tekstin paikkansa pitävyyttä ja rakenteen johdonmukaisuutta omien taustatietojensa ja arkikokemustensa perusteella. Pohtiessaan hän tekee johtopäätöksiä, ennusteita, kysymyksiä ja vastaväitteitä. Vielä hän kritisoi ja kehittää hankkimaansa tietoa soveltamalla sitä muissa tilanteissa. (Pearson et al. 1992; Linnakylä 1995, 13)

Lukemistilannetta tarkastellaan nykyisin merkityksen rakentumisprosessina. Lukemistapahtumassa on luovuttu tekstin ja lukijan suoraviivaisesta vaikutuksesta ja ennalta määrätystä merkityksestä. Nykyisin tähdennetään lukijan osuutta tekstin tulkinnassa eli konstruktivistista transaktionäkemystä. Sen mukaan lukija luo tekstille oman merkityksensä aikaisempien kokemustensa, senhetkisten tarpeittensa ja asenteittensa sekä kognitiivisten ja kielellisten taitojensa mukaisesti. (Linnakylä 1995, 12)

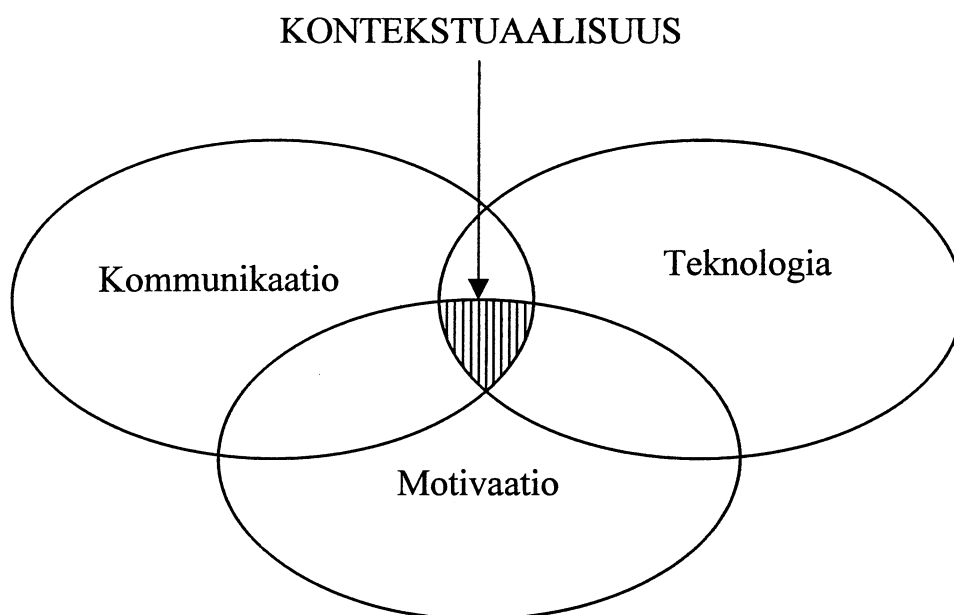
Lukutaito ja mediamaailma

Parhaimmillaan traditionalinen luku- ja kirjoitustaito kasvaa ajattelun taidoksi. Lukutaidon uudet ulottuvuudet ovat visuaalisessa, televisuaalisessa sekä elektronisten tekstien lukutaidossa. Ajattelun taito sisällytetään uusiin ulottuvuuksiin, jolloin kyseessä on uudenlaisen mediakielen oppiminen. (Härkönen: Onnistuuko oppiminen 1997, 382)

Lukutaitokäsite on saanut monia uusia nimityksiä, jotka vaihtelevat sen mukaan, millaisesta arvomaailmasta lukutaitoa katselee. Jotkut käyttävät käsitettä *uuslukutaito*, toiset taas *uuskuulttuurinen lukutaito* tai *kulttuurinen lukutaito*. Toiset taas puhuvat *verkkolukutaidosta*. Itse mielelläni käytän nimitystä kulttuurinen lukutaito, koska se

kuvaa senhetkisiä käsityksiä lukutaidon vaatimuksista. Lisäksi se on käsitteenä laaja-alainen; sen voi katsoa pitävän sisällään ajanmukaisen tietoprosessin uudistamisen sekä uusien viestimien tuomien näkökulmien tarkastelun lukemistilanteessa.

Uusimmatkaan viestintävälineet eivät tavoita yksilöä, ennen kuin oma vastaanottokyky, sisäinen orientaatio ja motivaatio ovat riittävän suuria. Sanomien ja muodon ohella vasta niiden käyttöyhteys luo merkityksen viestille. Silloin kun lukutilanne ja viestiminen tapahtuu välineiden kanssa, nousee kolme yhteensovitettavaa komponenttia: sisäinen motivaatio, kommunikointi ja teknologia. Vasta tilannekohtaisuus ja tarkoituksenmukaisuus näiden kolmen tekijän leikkauspisteessä muodostaa kontekstin, joka luo lukijalle ja vastaanottajalle merkityksen viestistä. (Härkönen: Onnistuuko oppiminen 1997, 372)



KUVIO 7. Merkitys syntyy kolmen yhteensovitettavan komponentin kontekstissa.

Lukemisen strategiat tiedonhankkimisprosessina pätevät audiovisuaaliseen mediamaailmaan. Liikkuminen tietoverkoissa, joissa multimedia ja hypermedia yhdistyvät, vaatii kuitenkin monipuolisempaa havaintokykyä. Multimediateksteissä

sanat, kuvat, äänelliset tekstit, nonverbaalinen viestintä ja niiden erilaiset yhdistelmät vaativat lukutaidolta intertekstuaalisuuden tulkintaa eli kykyä suhteuttaa multimedian eri elementtejä toisiinsa. (Härkönen; Onnistuuko oppiminen 1997, 381)

Medialukutaidon sisällölliset avainalueet lähinnä peruskoulun oppilaille voidaan kiteyttää kolmijakoon mediatuotanto – mediailmaisuus – mediatekstien vastaanotto. Mediatuotannon osalta oppilaan halutaan ymmärtävän valintaa ja muokkausta, jolle erilaiset mediat rakentuvat. Mediailmaisusta oppilaan halutaan ymmärtävän erilaisia kerronnallisia tekniikoita ja lajityyppejä sekä sitä, miten mediarealismi rakentuu. Mediateksteistä oppilaan halutaan ymmärtävän tilannesidonnaisuuksia, jotka määrittävät medioiden erilaisia käyttötapoja hyötykäytöstä huviin ja viihteeseen. Jokaista mediaa ei tarvitse oppia läpikotaisin, vaan yhteen viestintäsuhteeseen voi keskittyä rauhassa. Yhdellä viestinnän alueella kehittynyt kompetenssi medialukijana todennäköisesti toimii myös muilla alueilla transferina, siirtovaikutuksena. Esimerkiksi edellä esitetty malli medialukutaidon sisällöistä on kehitelty pitkälti joukkoviestintään, silti se sopii myös tietotekniisiin kommunikaatiovälineisiin. (Härkönen: Onnistuuko oppiminen 1997, 382)

Uusien medioiden lukutaitoon kuuluu keskeisesti kriittisyys ja lähdekriittisyys. Uuden tekniikan medioissa tieto on muuttunut yhä henkilökohtaisemmaksi, tiedonlähteet käyvät yhä epäilmeisemmiksi ja järjestelmät eivät tarjoa mahdollisuutta tarkistaa tiedon luotettavuutta tai asettaa sitä oikeisiin yhteyksiinsä. Uuden oppimisessa kriittisen ajattelun strategioihin kuuluu pohtiva, selittävä, perusteleva ja arvioiva lähestymistapa. Kriittinen ajattelu on myönteistä ja tuottavaa toimintaa, joka auttaa kyseenalaistamaan tavanomaisuudet ja johtaa refleктоivaan skeptisismiin (Härkönen: Onnistuuko oppiminen 1997, 384) Informatiivisen viestinnän ja esteettis-vihteellisen tuotannon ero on yhä häilyvämpi. Kriittistä prosessia tarvitaan, että pystyy muuttamaan informaation oleelliseksi tiedoksi. (Kiinnekohdista media-avaruudessa 1996, 26)

Lukutaito ymmärretään nykyisin sekä tekstin tuottamisena että tekstin kirjoittamisena. Laajimmillaan lukutaitoa määriteltäessä puhutaan kuvan, tietotekniikan, median,

ympäristön, kulttuurin, perinteen, taiteen ja tieteen, moraalien ja arvojen lukutaidosta. Tällöin määritelmä lähenee jo yleissivistyksen käsitettä. (Linnakylä 1995, 10)

Viestintäkasvatuksella pyritään lukutaidon kautta luomaan sivistynyt yksilö, jolla on kriittinen asenne tietoon ja joka osaa erottaa tulkinnan ja todistusaineiston ja myös muuttaa omia tietorakenteitaan ja ottaa huomioon eettiset periaatteet. Laajimmillaan uuslukutaito kehittää viestintäsivistyneen yksilön. (Kiinnekohtia media-avaruudessa 1996, 26)

3.5 Viestintäkasvatuksen toteuttamismuotoja etsitään

Viestintäkasvatuksen teoriaa on vaikea löytää ja koko aluetta on vaikea hahmottaa määritelmän muotoon. Viestintäkasvatuksen alue on monitahoinen ja tarkasteluun löytyy eri näkökulmia. Onko viestintäkasvatuksen ongelmaksi muodostunut selkeän päämäärän puuttuminen? Viestintäkasvatusta on ”joka aineessa”, mutta silti ei tiedetä, mitä se on ja missä sitä on.

Viestintäkasvatuksen tärkeyteen on kiinnitetty yhä enemmän huomiota multimediamyönteisen ympäristön laajentuessa ja tiedon maailman sen myötä avartuessa. Opetussuunnitelman kehittelytyötä ja kokeilutoimintaa tapahtuu yksittäisten koulujen tasolla jatkuvasti. Myös viestintäkasvatuksen kyseenalaistajia löytyy. Meillä Turja on kyseenalaistanut mediakasvatuksen. Hänen mukaansa se vaikuttaa vain koulun omassa viestintäkentässä, kun taas sillä ei ole vaikutusta oppilaan vapaa-ajan mediasuhteisiin. Turja näkee, että ilmaisukasvatuksella olisi laajempaa hyötyä. (Härkönen 1994, 27)

Myös osa opettajista kyseenalaistaa koko viestintäkasvatuksen. Noin 10 % opettajista kieltää koko viestintäkasvatuksen täysin: ei ole aikaa, kaikkihan koulussa on viestintäkasvatusta, tuntevat epävarmuutta hallita aluetta. Tai kyseenalaistajat ovat ”intellektuelleja, jotka ajattelevat viestintäkasvatusta epäeettisenä toimintana, jolloin vallankäytöllä estetään lapsen vapaus valita katsomansa”. 10 % opettajista on taas myyty

sille kokonaan, he näkevät viestintäkasvatuksen ratkaisuna kaikkeen. Loput 80 % sijoittuvat tälle välille. (Haapanen, Aikakauslehdistö 4/1993.)

Tietoja siitä, miten viestintäkasvatusta on toteutettu kouluissa, löytyy vähän. Opetushallituksen kartoituksen lisäksi löytyy yksittäisten koulujen kokeiluraportteja. Lisäksi opetushallituksella on ollut työryhmiä, jotka ovat kartoittaneet viestintäkasvatuksen sisältöä ja koonneet koulujen viestintäkasvatuksen kokeiluja. Opetushallituksen kartoitus kuntien viestintäkasvatuksen toteuttamisesta (Kuntien viestintäkasvatuksen avuksi, Kouluhallitus 1990) kertoo kuitenkin siitä, että viestintäkasvatus ymmärretään hyvin mediakeskeisesti. Se yhdistetään voimakkaasti tiedonvälittämiseen ja välittymiseen sekä tiedon käyttöön ja kriittisen ajattelun kehittämiseen. Tärkeimmäksi alueeksi kartoituksen tuloksessa on nähty viestintäkasvatuksen toteuttamisessa mahdollisuudet hyvän välineistön käyttöön, oppilaiden oma tuottaminen ja opettajien täydennyskoulutus.

Nykyisin suurin ongelma on se, miten viestintäympäristö ja ne välineet, jotka ovat käytettävissä kouluissa, osataan sisällöllisesti saada palvelemaan oppilaan kokonaisvaltaista oppimista. Ei enää riitä, että koulu auttaa lasta sopeutumaan uuteen viestintämaailmaan. Viestintäkasvatuksella täytyy ohjata oppilaita myös viestimiä käyttäen hyödyntämään ja välittämään tietoa eteenpäin.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 36) mukaan silloin, kun itse viestintä on opetuksen kohteena, ovat tavoitteet puhtaasti viestintäkasvatukselliset. Tällöin viestintäkasvatuksen tavoitteet nousevat itse viestinnän sisällöistä. Härkönen on tuonut viestintäkasvatukseen sisällöllistä näkemystä. Hän on koonnut viestintäkasvatuksen sisältöalueet kahteentoista ryhmään (Viestintä ja kasvatus 1994, 33-57). Viestintäkasvatus on ohjaamista näiden sisältöalueiden ymmärtämiseen siten, että oppilas hyödyntää viestimiä tiedonhankinnassaan ja elämysten antajana, oppii tulkitsemaan, arvioimaan ja arvottamaan ja sitä kautta kehittää omaa kulttuurista, esteettistä ja eettistä kasvuaan ja jäsentää maailmaansa.

TAULUKKO 4 Viestintäkasvatuksellisesti keskeisiä sisältöalueita (Koottu Härkösen mukaan, Viestintä ja kasvatustieteet 1994, 33-57)

Informaation ja tiedon alue: viestinnän vastaanottotaidot ja viestinnän keinojen tunteminen sekä tiedonhankinta
Indoktrinaatio ja manipulaatio: viestintävälineiden näkeminen osana yhteiskuntaa sekä realistinen suhtautuminen viestintään
Merkit, symbolit, koodit: eri välineiden kielen ymmärtäminen
Metafora: tunteiden, elämyksien ja mielikuvien ilmaisu
Viestintä taiteena: viestintä elämysten antajana, esteettisen kasvun ja kehityksen tukeminen
Kriittisyys ja myyttisyys: vaihtoehtojen pohdinta, oleellisen löytäminen, jäsentely ja erittely, viestien analysointi, tulkintataidot sekä viestinnän käytön valikointi, faktan ja fiktion erottaminen ja kyky lukea sekä kuvia että sanoja rivien välistä
Verbaalisuus, visuaalisuus ja oraalisuus: kuvien lukeminen, mielikuvien ja painotusten luominen
Interaktio: oma tekeminen pari- ja ryhmätyöskentelynä, yhteistoiminnallinen oppiminen, projektityöskentely, viestintätuotteen työstäminen ja tietotekniikan interaktiivinen käyttö
Intersubjektivisuus: keskustelu yhdessä eläytyen, pohtien ja johtopäätöksiä tehden, palautteen antaminen ja vastaanottaminen, oma esiintyminen, omien edellytysten tunteminen, itsetunnon kehittäminen ja sosiaalisten valmiuksien luominen
Intertekstuaalisuus: eri välineiden ilmaisukeinojen tunteminen sekä taito tuottaa sanomia eri viestimien
Viihde: viestimien hyötykäyttö ja viihdekäyttö, viihteen lajien ja keinojen tunteminen
Kulttuuri: ajankohtaisuus ja alueellisuus, minä maailmassa - maailman minussa, kokonaisvaltainen ympäristön havainnointi ja jäsentäminen viestimien mahdollisuuksia käyttäen

Härkösen kokoamat aihealueet sisältävät ne viestintäkasvatukselliset tavoitteet, joita viestintäkentässä tarvitaan. Tavoitteet palvelevat tätä kautta oppimista, koska ne avartavat niitä oleellisia taitoja, jotka auttavat tulkitsemaan viestintäympäristöä ja medioiden kieltä. Tavoitteissa näkyy myös se, että näennäisen oikean tiedon löytäminen ei ole tärkeintä. Tärkeintä on muodostaa oppilaalle tapa pohtia sekä asenne ja halu ongelmien herättämiseen ja ratkomiseen oman ajattelun kautta.

3.6 Viestintäkasvatus ja viestintäympäristö – kiinteä osa oppimisessa

Edellä olen koonnut sitä teoriataustaa oppimisesta, tiedosta ja opettamisesta, joka on tällä hetkellä tunnustetun oppimiskäsityksen mukaista. Lisäksi olen hakenut sellaisia viestintäkasvatuksellisia näkökohtia, joilla voidaan tukea vallitsevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista oppimista. Viestintäkasvatuksellisesti olen rajannut teoriataustan oppilaiden viestintäympäristössä vaikuttaviin viestimiin ja niihin vaatimuksiin ja taitoihin, joita viestintäympäristössä toimiessa tarvitaan. Näiden pohjalta olen luonut määritelmäni viestintäkasvatuksesta ja asettanut sille tavoitteet.

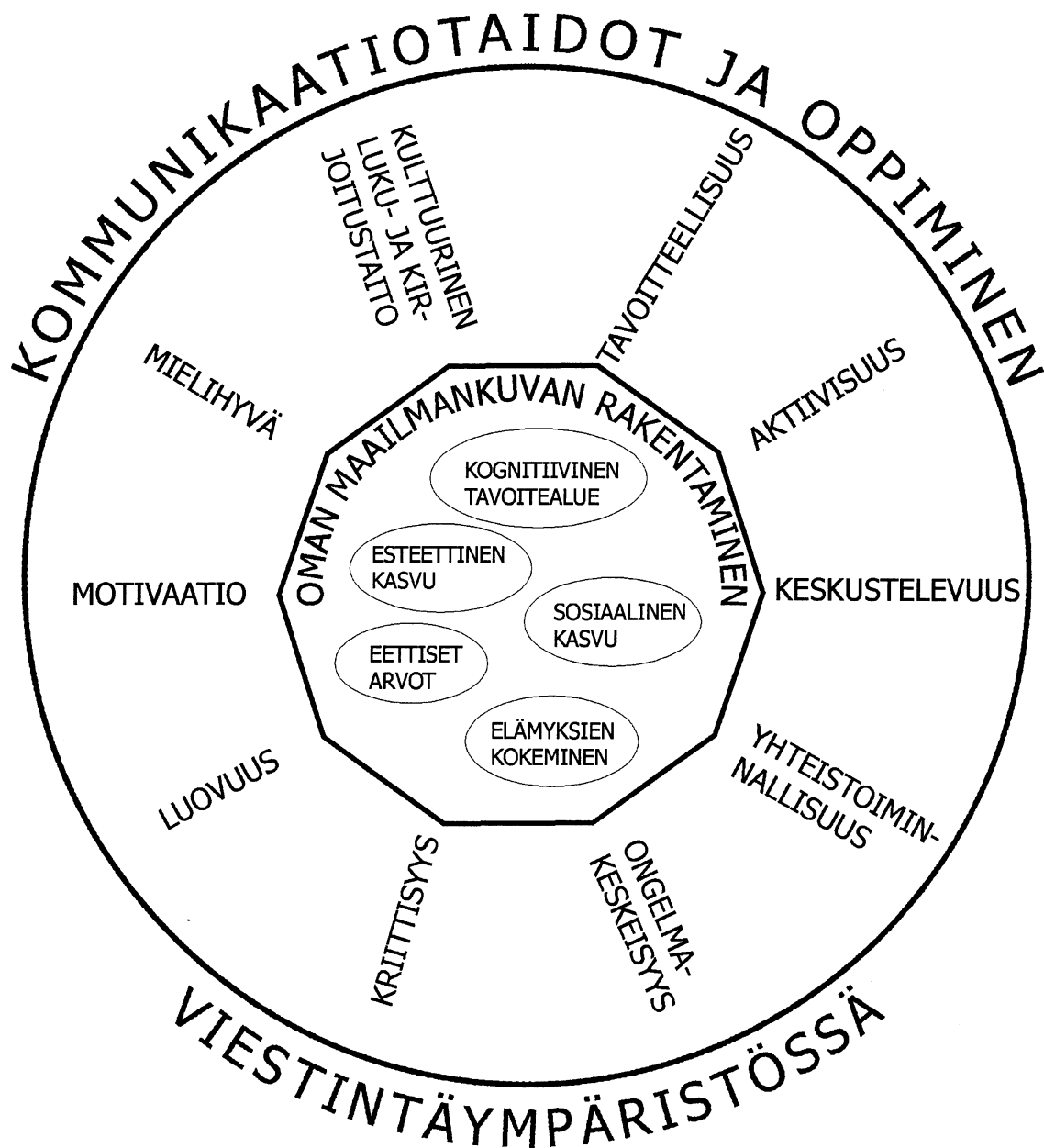
Kommunikaatiotaidot ja oppiminen viestintäympäristössä

Viestintäkasvatus on kommunikaatitaitojen kehittämistä, viestintäympäristössä tapahtuvan vuorovaikutuksen luomista ja hallintaa. Viestintäkasvatuksella tuetaan oppimisprosessia. Tuloksellinen oppiminen viestintäympäristössä on tavoitteellista, aktiivista, keskustelevaa, yhteistoiminnallista, kriittistä, ongelmakeskeistä sekä luovaa. Motivaatio ja mielihyvän kokemukset ovat keskeisiä oppimisen kannalta. Viestintäympäristössä toimiminen vaatii lukemisstrategioiden hallintaa ja intertekstuaalista tulkintakykyä.

Oppiminen tapahtuu avoimessa oppimisympäristössä, jolloin siihen kuuluu viestinten laaja ja monipuolinen käyttö oppimateriaaleina ja välineinä. Viestintävälineillä on utilistisia ja elämyksellisiä arvoja.

Viestintäkasvatus palvelee oppimistilanteessa sekä kognitiivisia että affektiivisiä näkökohtia. Sen avulla tuetaan yksilön sosiaalista, eettistä ja esteettistä kasvua sekä luodaan taitoa ja rohkeutta viestintäkentässä toimimiseen. Viestintäkasvatus tukee oppilasta oman maailmankuvan rakentajana.

Viestintäkasvatus tapahtuu oppimistilanteissa eri oppiaineiden yhteydessä sekä niiden välityksellä jatkuvana prosessina. Viestintäkasvatuksellisia tavoitteita voidaan tukea projekteilla ja teemoilla.



KUVIO 8. Viestintäkasvatuksen ja oppimisen (konstruktivistisen oppimiskäsityksen) yhteys

(III VAIHE)

4 VIESTINTÄKASVATUS KOULUTYÖSSÄ

4.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkiessani koulun viestintäkasvatuksen nykytilaa tein kaksi kvalitatiivista tutkimusta opettajille. Tutkimusaineiston olen koonnut haastatteluista ja kirjallisesta esseekyselystä. Haastattelulla (Liite 5) kartoitin opettajien näkemyksiä koulun valmiudesta viestintäkasvatuksen opetukseen sekä heidän mielipiteitään viestintäkasvatuksen merkityksestä ja toteuttamismahdollisuuksista. Haastattelin kymmentä opettajaa oman työpaikkani 34-opettajaiselta ala-asteelta. Haastateltavilla opettajilla oli oman näkemykseni mukaan vahvuuksia eri viestintäkasvatusalueilta: kuvallisen, liikunnallisen, suullisen, kirjallisen ilmaisun sekä tietotekniikan ja kansainvälisyyden alueilta. Kaikki kymmenen opettajaa, joita kysyin, tulivat haastatteluun mukaan. Opettajat halusivat tutustua etukäteen niihin tuloksiin, joita olin saanut selville oppilaiden odotuksista ja mieltymyksistä ilmaisun eri alueisiin. Haastattelut tein keväällä 1996.

Kirjallisella esseekyselyllä (Liite 6) kartoitin opettajien näkemyksiä viestintäkasvatuksen toteutumisesta käytännön koulutyössä sekä koulun opetussuunnitelman ja viestintäkasvatuksen kohtaamisesta. Lisäksi kartoitin opettajien näkemyksiä oppilaiden viestintäkäytänteistä ja niiden vaikutuksista. Kyselylomakkeen annoin 12 oman kouluni opettajalle ja kymmenen opettajaa vastasi kyselyyn. Kyselyn tein keväällä 1998.

Tähän tutkimusosioon tuon myös omia havaintojani viestintäkasvatuksesta käytännön koulutyössä sekä omia kokemuksiani viestintäkasvattajana. Havainnot olen koonnut kokeiluista sekä vierailukäynneiltäni viestintäpainotteisille ala-asteille.

4.2 Laaja-alaisena viestintäkasvatuksella on tärkeä merkitys

Opettajien havaintojen mukaan kodit ohjaavat lasta hyvin vähän viestimien aktiiviseen käyttöön. *"Kun eletään viestimien armoilla, pitää opettaa lapsia arvioimaan viestimiä, jotta he oppisivat itse toimimaan viestintäympäristössä."* Ihmissuhdekoulutuksessa viestintäkasvatus nähtiin hyvin merkitykselliseksi. Viestimien ja viestien hallitseminen katsottiin hyvin välttämättömäksi elämänhallintakyvyn kannalta, koska viestimiä ja viestimistä ei voi välttää. *"Joka tilanteessa törmäämme elämässämme viestimiseen."* *"Viestintätaidot ovat oleellinen osa elämänhallintakykyä."*

Viestintäkasvatuksella tuetaan opettajien näkemysten mukaan vahvasti oppimista. *"Viestintäkasvatus on pohja opiskelulle; itse asiassa ykkönen."* *"Viestintäkasvatus voi olla koulussamme se, jolle oppiminen rakentuu. Se on oikeastaan uusi ammattifilosofinen näkökulma."* *"Siinä pitää olla vuorovaikutuksen merkitys tiedostettuna mukana. Sitä ei saa ymmärtää pelkäksi mediakasvatukseksi."* *"Viestintäkasvatus sanana saattaa eristää luonnollisen, vaistomaisen viestinnän omaksi tieteenhaarakseen, kun se taas mielestäni pitäisi olla kaikkialla oleva, läpi- ja poikkivirtaava trendi, itsestään selvyys."*

Opettajien mielestä viestintäkasvatuksen tavoitteiden pohdiskelun tulee tapahtua kokonaisvaltaisesti. He näkivät, että viestintäkasvatusta on aikaisemmin tarkasteltu joltakin yksittäiseltä osa-alueelta. *"Tähän mennessä ei ole ajatellut viestintäkasvatusta mitenkään tavoitteellisesti eikä kokonaisuutena."* *"Se, mitä on tehnyt, on tullut itsestään mm. äidinkielen yhteydessä tai jonkin muun nimikkeen alla."* Moni ajatteli, että ei ole riittävästi aikaa, joka mahdollistaisi syvällisen tavoitteellisen pohdiskelun. *"Kunhan näilläkin eväillä jaksaisi."* Toisaalta opettajat asettivat paljon vaatimuksia itselleen: *"Omassa päässä on tapahduttava jokin klikkaus. On kiehtovaa laittaa uusia tuulia puhaltamaan. Omasta aktiivisuudestaan ne riippuu."*

Viestintäkasvatuksella nähtiin laaja-alaisena olevan tärkeä merkitys. Laaja-alaisuuteen kuuluu viestintäympäristö kokonaisuudessaan, viestinten tarjoama aines

oppimateriaalina sekä viestintäympäristössä tarvittavat tiedot ja taidot. Kaikki viestintäkasvatuksen alueet ovat merkityksellisiä. Opettajat halusivat korostaa alasteella kuitenkin ilmaisukasvatusta sekä suullisella, kirjallisella että visuaalisella alueella. *"Oppilasta on ohjattava ilmaisemaan omia tunteitaan ja ajatuksiaan eri tavoin."* Tässä rohkaisun luominen on tärkeintä. Myös elämyksiä tulee korostaa. Yhtenä tärkeänä alueena tulevat tiedonhankinta- ja käsittelytaidot. Tulkinta- ja arviointitaitojen kehittämisessä on lähdettävä liikkeelle *"kuuntelemisesta ja omassa piirissä kuulemien asioiden arvioimisesta."* Viestintäkasvatus nähtiin tärkeäksi myös siitä syystä, että siitä löytyy paljon alueita, joihin koti ei pysty tarjoamaan mahdollisuuksia. Taidot ovat välttämättömiä tulevaisuuden yhteiskunnassa.

4.3 Vahvuuksia, esteitä ja mahdollisuuksia viestintäkasvatuksen opetuksessa

Isossa koulussa on potentiaalisuutta viestintäkasvatukseen. Vahvuuksia löytyy monilta alueilta. Viestintäkasvatuksen merkityksen tiedostaminen on voimistunut, ja ajatus on suuntautunut yhä enemmän tavoitteelliseen viestintäkasvatukseen. Useat opettajat mainitsivat erityisesti suullisen ilmaisutaidon vahvaksi alueekseen, ja moni opettaja oli asettanut tavoitteekseen rohkeuden luomisen suullisessa ilmaisussa. Yleisimmin heikkoutta tunnettiin kuvallisen ilmaisun opettamisessa. Opettajat eivät tunteneet itseään myöskään vahvaksi joukkotiedotusvälineiden ohjaamisessa.

Opettajien mielestä työyhteisö on hyvin viestintäkasvatusmyönteinen ja kehittämishaluinen. *"Meillä kannustetaan; erilaisia kokeiluja saa tehdä. Voimavaroja on runsain mitoin."* *"Osaavia opettajia löytyy eri aloilta. Henkilöresurssit ovat hurjat. Heidän osaamistaan on hyödynnettävä. Nyt on vaan niin, että itse kukin miettii omassa kopporossaan; yhteistyötä ei ole saatu pelaamaan."*

Onko yhteistyön käynnistyminen suurin este viestintäkasvatuksen viemiseksi tavoitteellisesti eteenpäin ja potentiaaliset resurssit hyödyntäen? Esteiksi yhteistyön käynnistymiseen ja koordinointiin arvioitiin *"energian loppuminen"* ja ajan puuttuminen. *"Hulluna täytyy ensin yksin tehdä. Yksin on tuskasta."* Siten ei ole mahdollistunut viestintäkasvatuksen tietoinen pohdiskelu eikä viestintä ole siitä syystä selkiytynyt. Osaksi viestintäkasvatus on kiinni taloudellisista resursseista. *"Jos todella ajatellaan toteuttaa ilmaisu- ja mediakasvatusta, meillä ei ole riittävästi välineitä eikä sisäisiä järjestelmiä, esim. sisäinen TV-verkko puuttuu."*

Koulutuksen tarve on erittäin suuri. Opettajien arvion mukaan monet asiat tehdään viestintäkasvatuksen alueella *"mutu-systeemillä"*. Viestintäympäristö ei ole siirtynyt vielä käytännön koulutyöhön. *"Voimakkaasti kehittyvä tietotekniikka on verottanut koulutusresursseja. Atk on vain pieni osa viestintää. Muu viestinnällinen koulutus on jäänyt."* Kansainvälisiä viestinnällisiä yhteyksiä ja valmiuksia ei ole voitu koulutuksella tukea. Koulutus nähdään tärkeäksi ja sille olisi rakennettava runkosuunnitelma.

Eniten kaivataan koulutusta luovilla alueilla: draaman käyttöön oppimisessa sekä kuvallisen, musiikillisen ja liikunnallisen ilmaisun opettamiskeinoihin ja tiedonhankintastrategioihin. Ohjaaminen kuvamaailman hyödyntämiseen on myös niin uutta, että siihen ei ole ollut peruskoulutustakaan tarjolla. Mediakasvatukseen tarvitaan laajemmin tietoa ja siihen kaivattiin työkalupaketteja. Tietotekniikkakoulutukseen kaivattiin oppimista hyödyntävää tietokoneen käytön ohjausta.

Koulu voisi tarjota oppilaille mahdollisuuden syventää taitojaan eri viestinnän alueilla esim. kerhotuntien suuntaamisella ja opettajaresurssien mahdollisimman suunnitelmallisella käytöllä. Tämä olisi yksi tapa profiloitua viestintäkasvatukseen.

Viestintäkasvatukseen profiloituminen nähtiin myönteisenä, vaikkakin sanana profiloituminen on uusi ja koetaan opettajien mielestä vieraaksi. Viestintäkasvatukseen profiloituminen nähtiin tarkoituksenmukaisena nimenomaan laaja-alaisesti toteutettuna.

Profiloitumisella katsottiin olevan merkitystä myös koulun imagon kannalta. *"Yhteisen linjan löytymisellä on koululle merkitystä. Ympäröivän yhteisön tulee tietää, millainen koulu on. Mutta jos jotakin luvataan, se pitää näkyä myös sisällössä."* *"On erittäin paljon merkitystä, että koululla on 'punainen lanka'. Voisiko viestintäkasvatus olla koulun 'punainen lanka', joka ilmaisisi ulospäin koulumme linjan?"* Profiloituminen ei saa kuitenkaan olla itsetarkoitus. *"Jos profiloitutaan voimakkaasti, siitä on vaara tulla kiikkulauta, jolloin toisesta päästä jää tarpeellista pois."* Profiloitumista katsottiin jonkin verran toteutuvan. Koko koulun profiloitumisesta huolimatta yksityisen luokan työ voisi silti olla omaleimaista. *"Taitoja ja resursseja tulee hyödyntää, ja viestintäkasvatuksen erilaisilla toiminnoilla voidaan rikastuttaa myös muiden luokkien työtä."* *"Profiloituminen viestintäkasvatukseen voi olla johtotähti työlle, kun opetussuunnitelman antama pohja on vahva."* *"Viestintäkasvatus on niin laaja-alainen, että siinä voi olla myös omaleimaisuus mukana opettajan taipumuksien ja oppilaiden mieltymysten mukaan."*

Viestintäkasvatus on ollut esillä, *"mutta tuleeko sitä kukaan ajatelleeksi opettaessaan?? Ja onko viestintäkasvatusta kuitenkaan tarpeeksi omana itsenäisenä alueena???* *Mikä on loppujen lopuksi tärkeää? Kääk, kylläpä pisti ajattelemaan, kunpa vain ehtisi toteuttamaan ..."* Eräs opettaja ilmaisi asian: *"Paljon porua, vähän villoja."* Ilmeisesti "villat" ovat hyvää vauhtia kasvamassa, sillä yleinen asennoituminen viestintäkasvatukseen on erittäin myönteinen. *"Tärkeimpänä asiana näen viestintäkasvatuksen merkityksen tiedostamisen. Tämä on lähtökohta sille, mitä viestintäkasvatuksella saavutetaan. Sitä kautta oivaltaisimme hyödyntää opettajien omaa osaamista ja talon sisältä löytyisi itsestään kouluttajia. Silloin anti olisi kenties paras juuri meille."* Vahvuuksia löytyy, mutta yksittäisten opettajien oma osaaminen on jäänyt hyödyntämättä. Yksilölliset valmiudet ja vahvuudet eivät ole saaneet yhteisössä ryhmädynaamista voimaa. Yhteinen tavoite ja resurssien hyödyntäminen käytännössä puuttuvat.

4.4 Viestintäkasvatus koulun opetussuunnitelmassa ja käytännön koulutyössä

Näkyykö viestintäkasvatus koulun opetussuunnitelmassa? Monet opettajat liittivät viestintäkasvatuksen yhtenä osa-alueena koulun tavoitteissa olevaan elämänhallintakykyyn, johon koulun opetussuunnitelmassa mainitut viestintäympäristössä toimimisen taidot kuuluvat keskeisesti. Viestintäkasvatus näkyy koulun yleisissä tavoitteissa ja oppimismenetelmissä ja oppimiskäsityksessä. Viestintäkasvatus nähtiin apukeinoksi näiden tavoitteiden saavuttamisessa.

Viestintäkasvatus näkyy voimakkaimmin äidinkielen opetussisällöissä. *”Pyrimme kasvattamaan oppilaiden monipuolisia luku-, kuuntelu-, kirjoitus- ja puhestrategioita, totutamme erilaisiin viestintäympäristöihin ja tiedon jäsentämiseen.”* Erityisesti viestintätaitoihin liittyvät strategiat näkyvät koulun opetussuunnitelmassa. *”Koulumme tavoitteet ja ops luovat toteutuessaan kohtalaiset edellytykset ja jopa hyvät edellytykset viestintäkasvatuksen kehittämiseksi. Tarkoittaa: Voidaksemme toteuttaa opsimme jaloja periaatteita, tulee meidän kehittää voimakkasti viestintäkasvatusta. Sieltähän löytyy oikeastaan kaikki toiminta-ajatuksemme toteuttamisvälineet.”*

Silti puhtaasti viestintäkasvatuksellinen tarkastelutapa on jäänyt vähemmälle. *”Onko viestintäkasvatusta tarpeeksi omana itsenäisenä alueenaan?”* *”Oppiaineiden sisällöissä ja tavoitteissa on varmasti tarkastelun varaa viestintäkasvatuksen näkökulmasta katsottuna.”* *”Yhteinen koko koulua koskeva juoni puuttuu ATK:n osalta.”* *”Onko meillä viestintäkasvatusta, ainakaan johdonmukaista? Tässäpä sitä haastetta ... kaikki seisoo niin kuin tyhjän päällä.”*

Miten viestintäkasvatus toteutuu käytännön koulutyössä? Opettajat arvioivat omaa viestintäkasvatustaan sekä koko koulun viestintäkasvatuksen tilaa. Keskeisimmäksi alueeksi nousi luku- ja kirjoitustaidon kehittäminen. Erityisesti luetun ymmärtäminen: arvioiva, valikoiva, tutkiva ja tulkitseva lukeminen sekä erilaisten tekstien lukeminen,

myös kriittinen lukeminen, ja lukutottumusten kehittäminen nousivat esille. Toinen keskeinen viestintäkasvatuksellinen alue oli suullinen kommunikointi ja ilmaisu.

”Suullinen ja kirjallinen ilmaisu omalla äidinkielellä. Ilman sujuvaa kommunikointitaitoa ei koulumme tavoite elämänhallintakyvystä pysty toteutumaan. Keskeinen on myös ymmärtävä ja valikoiva lukutaito. Äklöttävän suuri tietotulva pakottaa ihmiset valitsemaan, suhtautumaan kriittisesti ja etsimään teksteistä olennaisimman.” *”Pidän suullisen (täsmällisen) ilmaisun kehittämistä tärkeänä. Se on ihmisen tärkein jokapäiväinen kommunikointiväline.”*

Kuvien tulkintaan ja kuvamaailman analysointiin on kiinnitetty jonkin verran huomiota.

”Käymme läpi elokuvan keinoja, jotta oppilas pääsisi liian suggestiivisten katsomistapahtumien herraksi.”

”Tiedon kerääminen ja tiedon arviointi, myös uskottavuus / luotettavuus ovat oppilailla pohdinnan alla.” Viestinten käyttö ja itse viestimet opetuksen kohteena eivät kuulu yleisesti opetuksen sisältöihin. Vähälle huomiolle on jäänyt viestintävälineiden käyttö ja ajankohtaisen materiaalin käyttö oppimisen tukena ja osana. *”Vähälle käytölle on jäänyt televisio, radio, sanomalehdet ja ehkä tietokonekin, jotka kaikki ovat tärkeitä välineitä ja materiaaleja viestintäkasvatuksessa.”* *”Päivän uutiset jäävät omassa opetuksessani taka-alalle. Emme luokassa seuraa tarpeeksi aikaamme ... pitäisi kai.”* *”Sähköinen viestintä tekniikkoineen on jäänyt vähemmälle. Syy on se, että olen yrittänyt möyhentää oppilaista pinnalle heidän omaa viestintäkykyään ilman muita apuvälineitä kuin suu ja kynä + body.”* *”Kuvallinen viestintä teknisiä laitteita hyväksi käyttäen. Syynä oma epävarmuus ja laiskuus. Samoin tietotekniikka. Syyt selkeän opetussuunnitelman puuttuminen, tietotekniikan ylikorostuneisuus ärsyttää joskus.”*

Koko koulua arvioidessaan opettajat näkivät, että kokonaisuutena *”koulussamme viestintäkasvatusta harjoitetaan monipuolisesti.”* Silti viestintäkasvatus on hyvin hajanaista ja usein viestintäkasvatukselliset alueet nousevat opettajan omasta mielenkiinnosta ja vahvuuksista. *”Viestintä ei ole koulussamme näkyvästi jokapäiväisesti todettavissa. Sanomalehtiä ei käytetä eikä ajankohtaisia asioita*

käsitellä.” ”Koska joulu- ja kevätjuhlissa ei ole näytelmiä eikä runonlausuntaa yms. jää tämäntyyppinen ilmaisutaito puutteelliseksi. Videokuvaus on olematonta. Syy: studio puuttuu.” ”Kyllä elokuvia katsotaan koulussakin viihteeksi, mutta niiden analysointi jää. Ei taida olla ammattitaitoa joka asiaan...”

Oppilaiden maailmaan voimakkaasti vaikuttavan television opettajat kokivat haasteelliseksi ja vaikeaksi. Oppilaat käyttävät televisiota suuressa määrin viihdevälineenä. *”Television katselutottumuksissa meillä olisi kasvattajana tekemistä. TV:n katsomista ja myös ohjausta television katsomiseen pitäisi olla enemmän.”* *”Keskustelu oppilaiden kanssa heidän katsomistaan televisio-ohjelmista on tärkeää. Sen avulla voidaan parhaiten kehittää kriittistä ajattelua. Liikkeelle on lähdettävä hyvin lapsentajuisista ohjelmista. Ajankohtaisohjelmia on tuotava mukaan opetukseen, sillä ne antavat ainesta ajattelulle.”*

Oppilaiden arvio siitä, että television tarjoamalla tiedolla ei tee mitään, yllätti opettajat. *”Jännä juttu. Katsovat vaan ohjelmia, jotka menevät toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos.”* Opettajien mielestä television tarjoamaa tietoa tulee tarkastella oppilaan näkökulmasta, kehittää tiedon käyttöä oppilaan omien mieltymysten pohjalta myös kouluopiskelussa ja olla kiinnostunut siitä, mitä oppilaat haluavat. *”Liian usein lähdetään liikkeelle oppilaan ulkopuolelta, eikä siitä, mikä lasta kiinnostaa.”*

Oppilaat kaipaavat elämyksellisyyttä tiedonhankintaansa. Tämän huomioiminen on jäänyt vähäiseksi. Oppilaiden näkemys, että tieto tulisi tarjota seikkailun muodossa, ihmetytti toisaalta opettajia. *”Tulisiko viestimien kautta filmeissä ja raporteissa tieto siinä muodossa, että se saavuttaisi oppilaan ajatusmaailman paremmin kuin oppikirja?”*

Oppilaat arvioivat, että he saavat tarvitsemaansa tietoa lehdistä. *”Koetaanko lehden painettu sana enemmän totena ja pidetäänkö sitä sen vuoksi tietona? Ja vastaavasti koetaanko kuva viihteenä, jolla ei ole tietoarvoa?”* Uudet sähköiset viestimet ovat vieneet tilaa lehdistä. Sähköisiin viestimiin on koulussakin kiinnitetty liikaa huomiota.

"Tietokone ei saisi olla kuitenkaan ykkössijalla. Se vie aikaa lehdiltä ym. joukkoviestimiltä, jotka antavat runsaammin aineksia ajattelulle."

Tietoaineksen lisäksi viestimien käyttö muissa tarkoituksissa on ollut vaatimatonta. *"Rentoutumista viestimien välityksellä pitää myös tarjota. Se antaa aineksia luovuuteen".* Vähälle ovat jääneet musiikki, kuvaamataito ja liikunta taidekasvatuksen näkökulmasta. *"Taidekasvatus on taka-alalla. Ei ole kykyä ohjata oppilasta ilmaisemaan taitteen avulla itseään. Siinä on kehittämisen varaa."*

Oppilaiden odotukset viestimien käytöstä tuovat todellisen haasteen käytännön koulutyöhön. Vaikka viestintäkasvatus näkyy koulun opetussuunnitelmassa sekä oppimiskäsityksessä että oppimismenetelmissä, silti käytännössä löytyy monia alueita, joilla viestintäkasvatuksella voitaisiin tukea näitä molempia. Viestintäympäristön tarjoama ajankohtainen ja elämyksellinen aines sekä viestintävälineiden tarjoamat mahdollisuudet ovat jääneet hyödyntämättä oppimisessa. Myös oppilaiden mielenkiinnon huomioiminen ja ohjaus viestien analysointiin on vielä vähäistä. Silti on määrätietoisesti kehitetty valmiuksia kohdata viestintäympäristö sekä vastaanottajana että itse viestijänä.

4.5 Opettajien näkemyksiä oppilaiden viestintäkäytännöistä ja niiden vaikutuksista

Opettajat näkivät oppilaiden viestintäkäytännöt yleensä hyvin negatiivisesti. Sähköiset viestimet, erityisesti televisio, ovat heidän mielestään oppilaita hyvin hallitsevia. *"Luulen että televisio on oppilailla hallitseva tiedonlähde ja mielenkiinnon kohde. Lehdistä luetaan ehkä vain urheilu- ja nuortensivuja + tv-ohjelmat. Kirjoja ei enää niin lueta."* *"Kapulakansaa: kaukosäädin ja internet hanskassa, mutta itseltä lähtevät viestintätaidot hupenemassa, jos niitä on koskaan ollutkaan. Verbaalinen viestintäkyky*

monilla huvennut sarjakuvatasolle sekä puhutussa että kirjoitetussa viestinnässä. Surullista. Virtuaalilelun nappeja kyllä osataan painella.”

Opettajat näkivät, että erot viestintätaidoissa kasvavat. On niitä, jotka käyttävät monipuolisesti viestintätaitojaan ja niitä, jotka tyytyvät köyhään ja yksipuoliseen viestintään. *“Henkisesti rikkaat rikastuvat ja tulevat nauttimaan elämästään ja menestymään hyvin elämässään. Yksipuolisesta viestintää harrastavat putoavat kehityksen rattailta ja opiskelu jää olemattomaksi.” “He passivoituvat, ellei kodin / ympäristön taholta tule päinvastaista virikettä. Huolestuttaa se, etteivät oppilaat osaa esim. kirjoittaa / kertoa tuntemuksiaan, vastata perusteellisesti annettuihin tehtäviin – siis oma-aloitteinen, omaehtoinen viestien laatiminen tuottaa vaikeuksia. Viestittävän asian täsmällinen ilmaisutaito usein heikkoa (=tota noin, niinku, eiku .. tilkesanoja, kun ei löydy sanoja – ruumiinkieli liian usein olankohautuksella kuitattu).”*

Joku opettajista näki oppilaiden viestintäkäytänteiden, sähköisten viestinten käytön ja lehtien seuraamisen tukevan lukutaidon monipuolista kehittymistä ja edistävän keskustelutaitoa. *“Mutta jääkö kirjoitustaito vähemmälle? Onneksi on sähköposti!” “Myös kynnys viestimiseen madaltuu koko ajan, kun viestimet monipuolistuvat: TV, nettiyhteydet, kännykät... Välimatkat ovat kaventuneet.”*

Opettajien vastauksissa oppilaiden viestintäkäytänteistä kuvastuu huoli viestintätaitojen rapistumisesta. Jos tätä huolta peilaa koulun viestintäkasvatukseen teoriassa sekä viestintäkasvatukseen käytännön koulutyössä, tukevat sekä teoria että käytäntö juuri niiden taitojen kehittämistä, joita oppilaat opettajien mukaan etupäässä tarvitsevat. Teoriassa ja käytännössä nousi esille viestintätaidoissa vastaanottavan ja lähettävän viestinnän sisällön laatu: kriittisyyteen kasvaminen, analysoiva ote sekä oman sanoman sisällön syventäminen. Ne ovat perustaitoja, joita voi soveltaa koko viestintäympäristössä.

4.6 Kokemuksiani ja havaintojani viestintäkasvatuksesta

Tähän osioon olen koontanut omia havaintojani viestintäkasvatuksesta käytännön koulutyössä. Havainnot olen koontanut viestintäpainotteisten ala-asteiden vierailukäynneiltäni sekä viestintäkasvatuksen raporteista. Lisäksi kuvaan omia luokanopettajan kokemuksiani viestintäkasvattajana.

4.6.1 Oppilaiden motivaatio viestimien myötä kasvaa

Viestintäkasvatuksesta käytännön koulutyössä on vain muutamia kuvauksia ja raportteja. Kajaanin Lohtajan ala-asteen viestintäkasvatuskokeiluraportti vuosilta 1990 – 1993, (Viestintäviidakkoon sisälle jo koulussa, 1993) sisältää viestintäkasvatuksen tavoitteiden ja toteuttamisen raportoinnin lisäksi myös oppilaiden, opettajien ja huoltajien sekä yleisön arvioinnin.

Kajaanin kokeilun tavoitteena oli selvittää, miten ja missä laajuudessa viestintäkasvatusta voi soveltaa ala-asteen päivittäiseen työhön ja samalla kehittää vuorovaikutusta ympäröivän yhteiskunnan kanssa sekä vahvistaa oppilaiden uskallusta tuottaa tehtävä oman näkemyksensä mukaisesti ja omatoimisesti. Keskeisimpinä tavoitteina oli tehdä viestintävälineet tutuiksi oppimistyössä, kommunikaatio- ja käyttäytymistaidot viestintävälineiden käyttöön liitettynä, lehtien käyttö jokapäiväisessä koulutyössä, teknologian hyväksikäyttö tiedonhankinnassa sekä oleellisen tiedon löytäminen. Lisäksi tarkoitus oli selvittää viestintäkasvatuksen liittämistä kunnan opetussuunnitelmaan, sekä edistää uuden luku- ja kirjoitustaidon oppimista ja hallitsemista.

Keskeisimmät alueet olivat sanomalehti, radio/nauhuri, TV/video, ATK ja puhelin/fax. Jokainen viestintäväline oli käytössä monipuolisesti ensimmäisestä luokasta alkaen.

Esimerkiksi sanomalehti otettiin jo kirjainten oppimisvaiheessa ensiluokkalaisten käyttöön. Otsikoiden ja mainosten luku sopi hyvin lukemaanopetteleville. Kuvien katselun ja juttujen yhteydessä keskusteltiin ja oppilaat oppivat sanomaan mielipiteensä. Aamuisin pidettiin sanomalehtituokioita. Uutiskatsauksessa koottiin asioita, jotka koskettavat läheltä lapsen maailmaa. Sanomalehtiopetuksen tavoitteena vastaanottamisen lisäksi oli olla itse viestijä ja tehdä pienimuotoinen lehtijuttu. Oma tuottaminen oli keskeistä myös muilla viestimillä. Video / televisio-jaksoon kuului lyhytelokuvan teko, radio / nauhuri-jaksoon kuunnelma ja haastattelu. Raportin mukaan laitekeskeisyys korostui aluksi, mutta teknisen taidon kehittyessä välineillä ei ollut enää itseisarvoa. Laitteisto siirtyi palvelemaan oppimista ja elämyksien kokemista.

"Oppilaat ovat olleet innostuneita ja energisiä. He voisivat tehdä paljon enemmänkin, jos ryhmät olisivat pienempiä ja kaikki mahdollisuudet vapaasti käytettävissä. Viestintäkasvatus ei saa kaatua välineisiin. Viestiminen on laaja ja monisäikeinen asia. Sitä voi tehdä monin eri tavoin." Opettajien arvioinneissa kokeilusta tulivat esille oppituntien elävöityminen ja oppimisen tukeminen viestintäkasvatuksen avulla.

"Positiivinen vaikutus näkyy koulun ilmastossa. Viestinnän myötä ovat opetusmenetelmät monipuolistuneet ja toiminnallinen yhteistyö lisääntynyt ja oppilaiden motivaatio kasvanut. Palautteista kävi ilmi myös ilmaisukasvatuksen monipuolistuminen; vapautuneisuus, rohkeus ja tarkkuus on lisääntynyt, erilaisten oppilaiden lahjakkuudet ja valmiudet ovat nousseet esille, työyhteisön sisäinen viestintä toimii, koulutyön ajanmukaistumiseen on pyritty."

Vanhempien mielestä viestintäkokeilu tuki lapsen oppimista ja kehitystä ja herätti mielenkiintoa ajankohtaisiin asioihin. Sanomalehdenluku ei juuri lisääntynyt eikä kriittistä suhtautumista vielä saavutettu. Tietokoneisiin oli kiinnostus lisääntynyt, taidot puhelimenkäyttöön karttuneet ja ilmaisutaito kehittynyt. Viestintään liittyvät harrastukset eivät olleet lisääntyneet. Vanhempien kommenteista tuli esille viihteen suuri osuus viestintäkasvatuksen opetuksen yhteydessä sekä kotitehtävien vähäisyys. Niissä olisi voinut olla lapsille suunnattujen mainosten kritiikkiä ja lasten/nuorten lehtien arviointitehtäviä.

"Hyviä asioita kokeilussa ovat olleet kaikki näytelmät, elokuvan teko, kuunnelmien teko sekä tietokonetyö...Varjopuolia ei mielestäni ole kuin jotkut sanomalehtityöt eikä nekään huonoja ole", oli erään oppilaan kommentti kokeilusta

Tavoitteissa mainittuun uuteen luku- ja kirjoitustaitoon ei arvioinnissa palattu. Myöskään viestintäkasvatuksen siirtyminen opetussuunnitelman viralliseksi osaksi ei tullut arvioinnissa esille. Kokeilun tulokset rohkaisevat ottamaan mukaan erilaisia viestintävälineitä ja medioita mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Lohtajan koulun kokeilu tukee myös näkemystä, että viestinnällinen toiminta ja tuottaminen sekä viestinten käyttö opetuksessa motivoivat ja aktivoivat oppilaita.

4.6.2 Oma tuottaminen tietotekniikan avulla innostaa

Järvenpään Kyrölän ja Keravan Kurkelan koulut kuuluvat opetusministeriön Koulu 2001-projektiin, jossa ovat mukana myös Mäntymäen ja Mikkolan ala-asteet sekä yläasteita. Projektin tarkoituksena on tietotekniikan hyväksikäyttö ala-asteen opetuksessa. Kurkelan koulu toimii myös akvaariokouluna. Siellä koulua kehitettiin oppimisen toimintakeskukseksi. Oppiminen perustui tutkivalle oppimiselle. Oppilaat valitsivat itse, miten toteuttivat tiedonhankkimisen ja missä muodossa tuottivat viestittävänsä. Molemmissa kouluissa on viestintäkasvatus otettu yhdeksi aihekokonaisuudeksi. Havainnot on koottu opintokäynneiltäni Keravalta ja Järvenpäästä helmikuussa 1995.

Tietotekniikkaa opiskeltiin paljon kerhoissa, joissa myös oppilaiden vanhempia oli ohjaajina mukana. Oppilaat opettivat myös toisiaan, jolloin tieto ja taito levisivät kulovalkean tavoin. Tietotekniikan tekniset tavoitteet oli määritelty opetussuunnitelmassa. Tavoitteisiin kuului tekstin tuottaminen, skannaus, sähköpostin

käyttö ja äänen liittämisen kuvaan sekä videon ja tietotekniikan yhdistäminen, taulukko- ja tietokantojen valmistaminen sekä tietoliikenteen hyväksikäyttö.

Oppilaan omien projektien lisäksi vuoden aikana tehtiin 1-2 yhteistä koulun tietokoneprojektia multimediatoteutuksena. Oppilaat hakivat ja tuottivat itse tieto- ja kuvamateriaalin. Tytöt olivat kiinnostuneita tietokantojen teosta ja multimediaohjelmien sisältöjen tuottamisesta. Itse tekniikka kiinnosti huomattavasti enemmän poikia. Molemmat koulut olivat edenneet markkinoinnin asteella. Mm. oppilaiden tuottama Järvenpää-multimediaohjelma on ollut Tiedekeskus Heurekaa katseltavana. Aito tuotanto lisää huomattavasti aktiviteettia ja kriittisyyttä.

Kansainvälisyys oli aidosti mukaan, sillä he tuottivat myös osuuksia kansainväliseen This Week in AGE-sähköpostilehteen, jossa oli mukana 100 koulua eri puolilta maailmaa.

Videotuotanto ja tietotekniikka yhdistyivät multimediasiaprosjekteissa. Videoiden hyödyntäminen oli myös suuressa määrin käytössä koulun jokapäiväisessä opetuksessa Kyrölän ala-asteella. Koululla oli TV-verkko, jota kautta näytettiin oppilaiden tekemiä animaatioita sekä oppilaiden omia nauhoituksia. Koululla oli myös studio, johon oli rakennettu erilaisia ohjelmia varten kuvauspisteitä valmiiksi. Oppilaat hoitivat suunnittelun, ohjauksen, kuvaukset, kuvavalikoinnin, äänitykset ja lähetykset. Jokaisella oli oma tehtävänsä.

Yhteistyö näytti oppilailta pelaavan ja tekninen taito olevan hallinnassa ainakin siinä 6. luokan ryhmässä, jonka työskentelyä olin seuraamassa. Opettajalla oli sivuohjaajan rooli. Kuvaukset toimivat kolmella kameralla. Videokuvaus työllisti useita oppilaita kerralla. Työssä näkyi tekemisen tuntu ja oppilaat olivat innostuneita.

”Videotyöskentelyssä itse tuottaminen on tarkoituksenmukaisempaa kuin ajan käyttäminen editointiin. Editointiin ei ole riittävästi aikaa.”

Molemmissa kouluissa kaikki luokat olivat tavoitteellisesti mukana tietotekniikan hyödyntämisessä. Tietotekniikkataitojen minimi oli määritelty. *"Ala-asteella internet on vielä täyttää kaaosta, koska sieltä on vaikea etsiä tietoa."* Molemmilla kouluilla oli opettaja, joka oli tietotekniikan asiantuntija ja esimerkiksi isot multimediaprojektit valmistuivat näiden opettajien ohjauksessa.

Koulut olivat yhdistäneet perinteiseen opiskeluun uuden teknologian. *"Perusasioita opetetaan edelleen, haistellen, maistellen, kokeillen ja tuntien."* Teknologian hyödyntäminen oli onnistunutta ja aitoa. Oppilaat saivat myös tietoteknisen työskentelyn välityksellä vankan pohjan viestimiseen; ilmaisutaito, myös kuvallinen ilmaisu kehittyi, kriittisyys aidon tuottamisen myötä tuli luonnollisesti mukaan ja yhteistoiminnallisuus oli oppimisen välttämätön osa..

4.6.3 Viestintä avautuu kokonaisvaltaisesti projektien avulla

Tekninen toteutus viestintäleirillä Kajaanissa

Viestintäkasvatusta on viety eteenpäin projektinomaisesti leirien avulla. Esimerkiksi Kajaanin kaupunki oli panostanut leireihin rakentamalla erillisen leirikoulupaikan, jossa fyysiset puitteet mahdollistavat viestintäleirien järjestämisen mahdollisimman intensiivisesti. Seuraavassa tuon esille havaintojani opintokäynniltä Kajaanista keväällä 1996.

Viestintäleirikoulut tarjosivat kokonaisuuden viestinnästä ja viestimien käytöstä. Leirikoulu toteutettiin jonkin teeman alla, ja valmistelu aloitettiin oppilaiden kanssa hyvissä ajoin etukäteen. Tiedon hankkiminen aihealueesta, viestimisen taidot, kuten haastattelun tekemisen taidot, sekä tekniset taidot oli hankittu jo ennen leirikoulua. Varsinaista teknistä taitoa ei leirille pääasiallisesti tultu harjoittelemaan.

Leirillä keskitytään itse viestinnän toteuttamiseen teknisin apuvälinein. Suunnittelu esityksien sisällöstä, videototeutuksista ja tietotekniikkatoteutuksista oli tehty etukäteen. Leireillä voi silloin paneutua suorittamiseen ja tuottamiseen. Kun leiri on päättynyt, työ on valmis.

Leirin aikana oppilas oli yleensä yhden viestintävälineryhmän jäsen. Viestimistä oli oppilaiden iän ja taitojen mukaan valittavissa esim. video-, radio-, tietotekniikkaryhmät. Videoryhmä saattoi toteuttaa leirin aikana esim. pienen elokuvan, johon oli tehty suunnittelu aina kuvakäsikirjoitusta myöten etukäteen. Radio-ohjelmissa pyrittiin tuottamaan suora lähetys. Oppilaalle tuli käsitys, paljonko esim puolen tunnin mittaiseen ohjelmaan mahtuu puhetta, mikä voi olla musiikin osuus ja mikä työmäärä ja aika sen valmisteluun kuluu.

Tietotekniikkaryhmä valmisteli yleensä lehteä. Perustekstinkäsittelyn lisäksi etukäteissuunnitteluun saattoi sisältyä vaikkapa yhteydenotto julkisiin henkilöihin, joiden vastaukset käsiteltiin leirillä. Ympäröivä yhteisö otettiin mukaan; apuohjaajiksi viestintäleireille saatiin lukion ja yläasteen oppilaita ja vanhempia ja asiantuntijoita. Myös paikallisilta lehti- ja radiotoimittajilta saatiin tukea työhön.

Viestin sisältö ja tekeminen olivat toiminnassa tärkeimmät. *"Pääasia ei ole, miltä tuotos näyttää. Silti se tulee oppilaan taholta pian myös vaatimukseksi."* Oppilaan oma oivallus viestin perille menosta on silloin lähtenyt käyntiin. *"Oppilaat on hyvä totuttaa jo pienestä välineisiin. Ilmaisuun kannattaa yhdistää pian tekninen väline mukaan."*

Viestintäviikolla avautuu koko viestintäkenttä

Omat kokemukseni 'viestintäleiristä' ovat koulupäivien aikana ja fyysisesti koulun omissa puitteissa toteutetusta viestintäprojektista. Viestintäkouluviikko toteutettiin 130 oppilaan, viiden opettajan ja vanhempien yhteistyönä. Viestinnän kenttä, sekä ilmaisun alue että viestimet, olivat laajasti mukana. Viestintäviikon tavoitteena oli tiedon

rakentuminen sosiaalisten suhteiden, positiivisen ajattelun ja aktiivisen toiminnan kautta luovuutta korostaen. Toteutuksen tuli tapahtua opetussuunnitelman määrittelemillä työmenetelmillä: tekemällä ja kokemalla oppiminen sekä yksin että yhteistoiminnallisesti. Viikon viestintäkasvatukselliset tavoitteet kiteytyivät seuraavasti: ”Viestin välittämisen ja vastaanottotaitojen aktivointi ja kehittäminen kuvan, tekstin ja suullisen ilmaisun avulla sähköisiä viestimiä hyödyntäen. Työtavoissa painotetaan yhteistoiminnallisuutta.”

Viikon viestintäprojektin aikana oppilaat saivat työskennellä pitkälti oman valintansa mukaan mahdollisimman monissa työpajoissa, joita oli tarjolla runsaasti: valokuvaus, näytelmä ja videointi, dokumentti ja videointi, lehtijutut, päivänavaus, kuunnelma tai radio-ohjelma, kuvaamataito, draama, runot, sarjakuva, lehtitoimitus, haastatteluohjelma ja elokuva.

Työpajat tuottivat materiaalia, jota käytettiin jatkuvasti hyväksi toisissa työpajoissa. Esim. valokuvat, jutut ja runot valittiin ja taitettiin saman tien paikallislehteen, jonka kanssa olimme yhteistyössä. Samoin oppilaiden tekemät haastattelut ja radio-ohjelmat tulivat paikallisradiosta. Oppilaiden tuottamat päivänavaukset esitettiin seuraavana aamuna.

Projektin loppuksi tehtiin yleisölle avoin viestintänäyttely, jossa oli mukana kuvaamataidon töiden, runojen ja valokuvien lisäksi mahdollisuus katsoa viikon aikana tuotettuja videonäytelmiä sekä kuunnella radio-ohjelmia.

Oppilaat, huoltajat ja opettajat arvioivat loppuksi viestintäviikon antia. Oppilaat arvioivat omaa toimintaansa, osallistumisaktiivisuutta, käyttäytymistä sekä työtehtäviä ja niiden onnistumista eri työpajoissa. He kokivat työskentelyn mieluisaksi, koska sai toimia ja tehdä töitä ”oikeiden” asioiden parissa. Esim. juttujen ja sivujen toimittaminen paikallislehteen motivoi tehokkaaseen työskentelyyn. Mielenpitoilla ja ajatuksilla oli vastaanottaja lehtiyleisössä; niillä pystyttiin vaikuttamaan. Touhun ja menon vastapainoksi ”hiljainen runopaja” viehätti rauhallisuudessaan.

Mukana olleet huoltajat antoivat kannustavaa palautetta ja rakentavaa kritiikkiä.

”Tällainen idea on erityismaininnan arvoinen, lapset olivat kekseliäitä ja idearikkaita; radio-ohjelma- ja runopajassa ujoimmatkin oppilaat valmiit näyttämään ja esittämään runonsa.” *”Viestintäviikko oli kokonaisuudessaan mieliinpainuva, valokuvien satoa oli tosi hauska katsella, samoin kuunnella radiosta haastatteluja, ryhmätyöskentely oli sujuvaa, pienempienkin mielipiteet otettiin huomioon. Erittäin hyvä, kun lapset saivat esiintymiskokemusta.”* *”Käsiteltävistä aiheista olisi voinut sopia hyvissä ajoin, että vanhemmat vpoisivat perehtyä aiheeseen, sen kautta vanhemmat voisivat olla enempi antavina osapuolina, eikä lähinnä vahtina.”*

Tiiviin työtahdin ja projektinomaisesti toteutetun viestintäviikon aikana joukkohenki kasvoi voimavaraksi. Huoltajien, eri-ikäisten oppilaiden ja opettajien yhteistyö oli saumatonta ja yhteistoiminnallisuutta luontevaa. Toiminnassa oli sitä säpäkkyyttä, mitä viestintämaailmassa todellisuudessaakin on. Suunnittelu, toteutus ja arviointi koottiin portfolioiksi seuraavia kertoja varten.

4.6.4 Sanomalehdestä liikkeelle: hyvä oppija on kuin taitava tutkija

Viestintäkasvatus ja viestinten käyttö omassa työssäni on lähtenyt alunperin liikkeelle ajatuksesta tuoda tämän päivän todellisuus ja arkirealismi oppilaiden koulumaailmaan. Sanomalehti oli luonteva oppimateriaali ja sopiva viestin tämän ajatuksen toteuttamisessa. Olen toteuttanut sanomalehden käyttöä osaksi Keski-Suomen lääninhallituksen sivistysosaston Sanomalehti koulussa-projektiin liittyen. Sanomalehden käyttö on ollut pitkäjänteisesti mukana integroituna eri oppiaineisiin. Kerron joistakin niistä tavoista, joissa sanomalehti on ollut ennen kaikkea osana oppimisprosessia tiedonhankinnassa.

Sanomalehti liittyi opiskeltaviin asioihin ja samalla siihen yhdistyi mediakasvatus. Yksi tavoite oli maailmankuvan laajentaminen ja eheytyminen. Tämä lähti liikkeelle

kotiseudusta ja laajeni kansainvälisiin asioihin. Toinen tavoite oli vuorovaikutukseen pääseminen ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Muihin tavoitteisiin kuului aktiiviseen tiedonhakuun opastaminen, oma valikointi ja mielenkiinto aktivoittamassa oppimistilannetta sekä tuoreen tiedon saanti ja tietoon suhtautuminen kriittisesti. Kriittisyys on osa sitä kehitystä, jonka avulla oppilas löytää olennaisen tiedon itselleen. Lisäksi pyrin myös kehittämään oppilaiden omatoimisuutta.

Sanomalehteen tutustuminen aloitettiin kuvista ja otsikoista. Lähdimme liikkeelle oppilaita kiinnostavista sarjakuvista. Sarjakuvien kautta etenimme uutiskuvien analysointiin, kuvan välittämään tietoon ja tunnelmaan. Kuvia tarkkailemalla avautui kuvakokojen merkitys. Tämä tieto yhdistettiin myöhemmin valokuvaukseen sekä kuvakäsikirjoitusten laatimiseen videotallenteiden teossa.

Viikon uutisjutut osoittautuivat hyvin käyttökelpoisiksi. Se edellytti päivittäistä lehden katselua ja juttujen valintaa. Käytiin keskustelu uutisten sisällöstä ja suoritettiin arviointia eri näkökulmista: miksi jokin asia tapahtui, mikä merkitys sillä on eri osapuolille, onko tapahtumalla merkitystä sinulle itsellesi, mitä jäit miettimään, kun olit lukenut uutisen, mikä asia jäi epäselväksi ja miksi se jäi epäselväksi.

Ruotsalainen opettaja Gunilla Larsson on perustanut usean vuoden ajan opetuksensa sanomalehden jatkuvaan käyttöön. Osaksi hänen malliaan olen toteuttanut omien oppilaitteni kanssa. Larssonin asettamat tavoitteet sanomalehden käytölle olivat:

- lapset saavat työskennellä omien edellytystensä ja kykyjensä mukaan
- lapset saavat käsityksen ympäröivästä maailmasta työskentelemällä niiden asioiden parissa, jossa he todellisuudessa elävät
- heidän oma uteliaisuutensa ja intressinsä motivoivat heitä aktiiviseen työskentelyyn asioiden parissa
- he oppivat tarkastelemaan kriittisesti sanomalehtiä ja muita medioita
- he oppivat työskentelemään ”aikuisten tietomaailmassa”
- he oppivat käyttämään tietoa eri yhteyksissä ja muodostamaan kokonaisuuksia
- heidän kielelliset valmiutensa kehittyvät

- he oppivat käyttämään erityyppisiä lähdemateriaaleja (Larsson 1992, 53)

Larssonin idea oli, että opiskelu lähti liikkeelle oppilaan valitsemasta lehtiartikkelista. Artikkelin sisältö piti ensin aueta oppilaalle. Sen jälkeen aihetta syvennettiin laajentaen tutkimuskenttää oppilaan ajatuksissa syntyneiden kysymysten ja ongelmakenttien pohjalta. (Larsson 1992, 56-57)

Oppilaan itsensä valitsema artikkeli oli useimmiten myös oppilaitteni opiskelun lähtökohdaksi. Oppilas selvitti valitsemastaan artikkelista sisällön mitä-missä-milloin-kysymyksillä ja laajensi selvitystyötään aina syy- ja seuraussuhteisiin. Maapallo tuli tutuksi artikkeleiden ohessa, sillä kartastosta tutkittiin tapahtuma-paikka. Sanavarasto karttui, kun oppilas selvitti oudot asiat itselleen. Kun tämä selvitys oli tehty, hän kirjoitti artikkelista referaatin.

Näiden työvaiheiden jälkeen pääsi varsinainen tutkimustyö käyntiin. Oppilas pohti, mitä kysymyksiä ja ongelmia hänelle nousee esille artikkelin pohjalta ja miten hän haluaisi laajentaa tietämystään aiheesta. Oppilas etsi vastausta lähtien liikkeelle oman ajattelun ja tietojensa pohjalta. Itse etsien, kysyen ja eri tietokanavia hyväksikäyttäen löytyi vastauksia. Tietokirjat, filmit, TV-uutiset, lehdet, kaverit, vanhemmat, opettajat, alan asiantuntijat ym. tietokanavat oppilaat oivalsivat itse. Opiskeluympäristö muuttui luonnostaan avoimeksi.

Omalla aktiivisuudella oli suuri osuus etsijän työssä. Yhteys elävään elämään koulun ulkopuolelle edellytti käyttäytymistaitoa ja esiintymistaitoa puhelimessa ja vieraskäynneillä. Ajatteluprosessi näkyi vihkossa, johon oppilas keräsi tutkimusaineistonsa. Lopullisen työn muodon jokainen sai valita itse. Joskus se oli 'seinälakana', useimmiten kuitenkin pieni vihkonen, tutkimusraportti aiheesta.

Miten olin päässyt alussa asettamiini tavoitteisiin ja miten sanomalehtityöskentely oli auttanut oppilaan oppimista? Oppilas luki paljon erilaisia tekstejä. Hänen tuli ymmärtää

lukemansa edistyäkseen työssä. Oma valinta teki lukemistilanteen aktiiviseksi. Tulos perustui prosessiin, jossa oppilas kävi asiat läpi useaan kertaan. Käsittelyprosessi oli luonteva.

Oppilas työskenteli useimmiten ryhmässä ja vastasi siinä sekä omasta että muiden osuudesta. Tämä kasvatti vastuuntuntoa sekä suvaitsevaisuutta. Myös yhteydenotot ympäristöön kasvattivat vuorovaikutustaitoja ja sosiaalisuutta. Tämä näkyi rohkeuden kasvamisena yhteyksien otossa sekä luottamuksen lisääntymisenä omien ratkaisujen teossa. Onnistumisen elämykset kohottivat itsetuntoa. Työ opetti pitkäjänteisyyteen. Sen kehittyminen näkyi töiden tuloksessa; oppilaat vaativat itseltään yhä enemmän seuraavassa tutkimuksessaan. Tiedon ajankohtaisuus ja todellisuus houkuttelivat tutkimiseen ja aktivoivat tietojen laajentamiseen. Kriittisyys tavoitteena tuntui vaikealta ala-asteen oppilaita ajatellen. Esim. uutisten merkittävyyden arviointi, valikointi ja myös eri lehtien uutisoinnin vertailu kehittivät tätä taitoa.

Alkuunpääsy työssä oli ehkä vaikeinta ja vaati opettajan ohjausta ja yhdessä pohtimista. Kun pohdintatyö oli tehty, oppilaat kokivat tutkimustyön hauskaksi: *"Sai ravata koulun rapuissa ja eri paikoissa, eikä tarvinnut istua pulpetissa"*. Yhteydenotoissa opittiin pettymään ja koettiin onnistumisen elämyksiä: *"Se komisario lähetti terveisiä meidän luokalle ja toivotti hyviä tutkimustuloksia."*

Keskustelin huoltajien kanssa vanhempainilloissa sanomalehden käytöstä ja sain heiltä myönteistä palautetta. *"Olen ihmetellyt monia asioita, mitä Matti on kertonut maailman tapahtumista. Sellaisista joista en itsekään tiedä juuri mitään."*

Vaikka sanomalehdet tulivat luokkaan joka päivä, oppilailla ei syntynyt silti spontaania lehden käsittelyä päivittäin. Eikä se ehkä sopinutkaan koulupäivän muuhun tiiviiseen ohjelmaan. Useiden lehtien käsittely on luokkatilan ahtauden vuoksi hankalaa. Mieluisimmat lehdet olivat paikallislehti ja maakuntalehti. Niitä oli totuttu selailemaan jo kotona, ja sen vuoksi asiat löytyivät helpommin. Helsingin Sanomiin tarttui vain muutama oppilas oma-aloitteisesti.

Eheytykö maailmankuva vai tuliko se tällä tavalla entistä pirstaleisemmaksi? Sitä on vaikea arvioida. Tietoaines ainakin ajankohtaistui. Se näkyi erityisesti maantiedon oppiaineen sisällöissä ja innosti opiskeluun. Oppilaat käsittelivät aiheita, jotka ovat olleet pitkään uutisoinnissa mukana. Ajattelen, että oppilaille tuli tietopohja, joka helpotti ja innosti seuraamaan tapahtumia jatkossa.

Vuorovaikutustaidot kehittyivät koulun omassa ympäristössä sekä koulun ulkopuolisista kokemuksista. Oman viestin merkitys ja mediamaailman viestinnän rakenne aukenivat ehkä hieman. Kriittisyyden kehitystä on vaikea arvioida. Rivien välistä lukeminen pääsi mielestäni alulle. Vaihtoehtojen pohdinta ja oleellisen erottelu kehittyivät.

Tutkimusten purku toi itselleni paljon kysymyksiä. Oppilaat esittelivät mielellään töitään. Niiden käsittelyyn ei tahtonut koskaan olla riittävästi aikaa. Todellinen vuorovaikutus tuloksia esitellessä jäi pinnalliseksi. Antoisinta työ on oppilaalle itselleen, joka on prosessin käynyt läpi.

Sanomalehtityöskentelyssä oli havaittavissa oppimistilanteen aktivoituminen sekä oppilaan motivoituminen oppimiseen kokemalla, tekemällä ja tutkimalla. Parasta oli kuitenkin se, että mitään ei annettu valmiina, vaan oppilaalle kasvoi tapa pohtia ja asettaa itse ongelmia. Näistä syistä sanomalehden käyttö ei ole jäänyt pelkäksi kokeiluksi, vaan se on jatkuvasti oppimateriaalina mukana luokkani työskentelyssä ja sanomalehtityön anti reflektoituu tiedonkäsittelyn ja oppimiskäsitysten muutoksiin.

Myönteisimmät kokemukseni viestintäkasvatuksen alueelta ovat tulleet monista kokonaisvaltaisista ja pitkäjänteisistä työprojekteista. Sanomalehden käytön lisäksi elämyksellisimpiä ja motivoivimpia tapoja olen kokenut oppilaitteni kanssa ilmaisun alueella poikkitaiteellisissa projekteissa, joihin on yhdistetty mukaan videotallenteen tekeminen. Pitkäjänteiset, noin lukukauden mittaiset projektit olemme tehneet usein muiden luokkien ja opettajien kanssa yhteistyössä. Tämä on mahdollistanut lopputulokseksi näyttävän, poikkitaiteellisen esityksen, johon on yhdistetty suullisen

ilmaisun, musiikin, liikunnan ja kädentaidon alueet. Jokainen osallistuja, niin oppilas kuin opettajakin, sai toteuttaa mieliharrastustaan, pääsi käyttämään vahvuuksiaan ja esittämään omaa osaamistaan. Yhteistoiminnallisuus toi tehoa työskentelyyn.

Mitä enemmän on yhteistyötä ympäröivän yhteiskunnan kanssa, sitä enemmän se näyttää motivoivan oppilaiden suoritusta. Kun oppilas tietää, että videotallenne tulee vaikkapa paikallistelevisiosta tai oppilaan toimittama juttu on mahdollista lukea paikallislehdestä, tekeminen on innostunutta ja työskentely tehokasta. Tekemisellä on heti selvä tarkoitus, jonka voi konkreettisesti kokea.

Videokameran koen erittäin käyttökelpoiseksi, ja mielestäni se tulisi ottaa hyvin varhaisessa vaiheessa välineeksi ilmaisukasvatusta tukemaan. Videotallenteiden teko auttaa oppilasta kasvamaan kriittiseksi ja luovaksi vastaanottajaksi ja ilmaisijaksi. Mielihyvän kokeminen onnistumisesta on parasta oppilaan itsetunnolle ja sitä kautta ilmaisukyvyyn varmentumiselle.

4.7 Viestintäkasvatus koulun opetussuunnitelmassa, käytännön toteutumisena ja mahdollisuuksina: yhteenveto

Viestintäkasvatus käytännön koulutyössä ei ole näkyvästi mukana. Se kulkee kuitenkin vahvasti opetusmenetelmissä ennen kaikkea lukemisen strategioissa ja omien sanomien välittämisessä etenkin kirjoittamisessa. Lukemisen strategiat: ymmärtäminen, arviointi, valikointi, tutkiminen, tulkitseminen, kriittisyyteen kasvaminen ovat vahvimmat viestintäkasvatukselliset alueet, ja ne vaikuttavat koko viestintäkentässä aina uusimpia viestimiä ja viestinnän muotoja myöten. Kommunikaatiotaidoissa oma tuottaminen on keskeinen lähtökohta. Kirjoitustaidon kehittäminen on tärkeää, samoin arkikäytännöt ja sosiaalinen kontakti.

Taulukko 4 Viestintäkasvatusta käytännön koulutyössä: toteutuminen, esteet, koulun vahvuudet, viestintäkasvatuksen mahdollisuudet ja sisältö koulun opetussuunnitelmassa

<p>VIESTINTÄ-KASVATUKSEN TOTEUTUMINEN KÄYTÄNNÖN KOULUTYÖSSÄ</p>	<p>Toteutuu hyvin:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lukemisen strategioiden kehittäminen: erilaisten tekstien ymmärtäminen, valikointi, tutkiminen, arviointi, kriittisyys, tulkinta - kirjoitustaidon kehittäminen: oman ajatuksen ilmaisu erilaisin tekstein - kommunikointitaidot: suullinen ilmaisu jokapäiväisissä tilanteissa <p>Toteutuu jonkin verran :</p> <ul style="list-style-type: none"> - viestimet oppimisympäristönä: tietotekniikka / internetin käyttö - viestinten tiedon analysointi <p>Toteutuu projektimaisesti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - yhden opettajan tai opettajaryhmän toteuttamana viestintäkasvatukseen liittyviä projekteja: viestintäviikko, teemapäivä, jonkin viestimen käyttö oppimateriaalina
<p>OPETTAJIEN NÄKEMIÄ ESTEITÄ</p>	<ul style="list-style-type: none"> - viestintäkasvatusta ei tunneta - merkitystä ei tiedosteta - yhteistyö puuttuu, opettajien osaaminen ei tule voimavaraksi - välineiden puute ja tilojen epäkäytännöllisyys - koulutuksen puute - tietotekniikka vie tilaa muilta viestimiltä - yhteisen suunnitelman puute
<p>OPETTAJIEN NÄKEMIÄ VAHVUUKSIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - osaamista eri viestinnän alueelta löytyy runsaasti - koulun ilmapiiri on kannustava - profiloitumismahdollisuudet hyvät; silti viestintäkasvatusta opetus voi olla omaleimaista
<p>VIESTINTÄ-KASVATUKSEN MAHDOLLISUUDET OPETTAJIEN ARVION MUKAAN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - viestintäkasvatusta palvelee parhaiten laaja-alaisesti toteutettuna - viestintäkasvatusta luo pohjan oppimisen taidoille - tärkeintä merkityksen tiedostaminen - viestintäympäristön tarjoama ajankohtainen aines oppimateriaaliksi - viestintävälineiden motivoinnin hyödyntäminen oppimistilanteessa - profiloitumisen tarjoamat mahdollisuudet käyttöön
<p>VIESTINTÄ-KASVATUKSEN KOULUN OPETUSSUUNNITELMISSA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - viestintäkasvatusta ei ole aihekokonaisuutena opetussuunnitelmassa - koulun tavoitteet luovat hyvät edellytykset viestintäkasvatukselle - viestintäkasvatusta nivoutuu oppimiskäsitykseen ja opetusmenetelmiin, tukevat toisiaan - äidinkieli: kuunteleminen, lukemisen strategiat, viestintäympäristöön totuttaminen - viestintäkasvatusta ei näy oppiaineiden sisällöissä riittävästi. - puhdas viestintäkasvatuksellinen näkökulma (viestimien tulkintataitojen kehittäminen) puuttuu

Kun viestintäkasvatusta tarkastelee tiedonhankinnan ja tiedonmuodostamisen näkökulmasta, yhdistetään viestimet oppimisympäristönä mukaan vain satunnaisesti. Varsinkin viestimien ajankohtainen aines jää melkein kokonaan hyödyntämättä, samoin viestimien käyttö oppimista motivoivana tekijänä. Tietotekniikkaa ei osata vielä hyödyntää tiedonhankinnassa. Siitä huolimatta tietokoneet ovat vieneet paljon tilaa myös muilta viestimiltä. Myöskin itse viestintäkasvatuksellinen näkökulma eli ohjaus mediamaailman ymmärtämiseen on vähäistä. Esimerkiksi kuvamaailman tulkitseminen, mediamaailman viestien analysointitaitojen kehittäminen ja ohjaus jäävät taka-alalle.

Yksittäiset projektit ja teemat tukevat viestintätaitojen kehittämistä sekä viestintäympäristön avautumista. Myös jotakin viestintävälinettä käytetään projektinomaisesti opettajan taidon ja innostuksen mukaan. Nämä toiminnot eivät ole kehittyneet koko koulun käytännöksi eikä jokapäiväiseksi oppimisen tavaksi ja välineeksi, vaan ne ovat hyvin opettajakohtaisia.

Taulukkoon 4 on koottu viitekehykseksi koulun viestintäkasvatuksellinen ajattelu ja viestintäkasvatuksen toteutuminen käytännön koulutyössä. Viestintäkasvatuksellinen ajattelu taulukossa näkyy opetussuunnitelmassa sekä mahdollisuuksina. Lisäksi taulukoon on koottu opettajien näkemät koulun vahvuudet ja esteet viestintäkasvatuksen toteuttamiselle.

(IV VAIHE)

5 OPPILAIDEN VIESTINTÄKÄYTÄNTEIDEN JA VIESTINTÄKASVATUKSEN KOHTAAMINEN

Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää oppilaiden viestintäkäytänteiden ja koulun viestintäkasvatuksen kohtaamista: missä määrin oppilaan viestintämaailma ja –käytänteet kohtaavat viestintäkasvatukselle asetetut tavoitteet ja missä määrin ne

kohtaavat koulun viestintäkasvatuksen sisällöt ja toiminnot. Tutkimuksessani käsittelin viestintää ja viestintäkasvatusta oppimisen ja tiedon prosessoinnin näkökulmasta. Lähtökohtana oli tarkastella viestintäkasvatusta konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä käsin, koska minulla oli hypoteesina, että viestintäkasvatus luo pohjaa konstruktivistiselle oppimiselle. Tutkimuksessani paneuduin lähinnä viestimiin, jotka vaikuttavat oppilaan oppimisympäristössä.

Ensimmäisessä empiirisessä osiossa tutkin oppilaiden viestintäkäytänteitä. Tulokset on koottu kuvioihin 4 (Oppilaiden mielenkiinto kehittää ilmaisutaitojaan), 5 (Mediat oppilaiden tietolähteenä) ja 6 (Medioiden käytön haluttavuus koulutyössä) sekä taulukkoon 1 (Oppilaiden viestintäkäytänteet: oppilaita kiinnostava tieto, tiedonlähteet ja tiedon muoto). Näitä tuloksia peilaan viestintäkasvatuksen teoriaan oppimisesta ja tiedonhankinnasta käsin. Tätä tutkimusnäkemystä vasten olen teorian pohjalta muodostanut oman käsitykseni viestintäkasvatuksesta ja kuvannut sen viitekehyykseksi kuvioon 8 (Kommunikaatiotaidot ja oppiminen viestintäympäristössä). Näistä kahdesta osiosta teen yhteenvedon tarkastellessani tutkimukseni ensimmäistä ongelmaa: oppilaiden viestintäkäytänteiden ja viestintäkasvatuksen teorian kohtaamista.

5.1 Viestintäkasvatuksen teoriasta tuki oppilaiden viestintäkäytänteille

Viestimet liittyvät hyvin kiinteästi oppilaiden vapaa-aikaan. Perinteiset mediat televisio ja lehdet ovat säilyttäneet merkittävän aseman oppilaiden tietokanavana. Internet on valtaamassa alaa medioiden joukossa ehkä sitä mukaan kuin mahdollisuuksia internet-maailmaan oppilaille avautuu. Silti kirjat ovat säilyttäneet asemansa suosituimpana tietolähteenä sekä tytöillä että pojilla. Oppilaat haluaisivat käyttää medioita koulutyössä. Internetin käyttö tietolähteenä kiinnostaa oppilaita, mutta myös television ja lehtien käyttö nousivat yleensä halutuksi. Radio ei sen sijaan kuulu oppilaiden informaatiovälineisiin.

Oppilaiden mielestä viestimet tarjoavat heille lähinnä ajankulua ja viihdettä. Silti he löytävät itselleen viestimistä tarvitsemaansa tietoa. Lähes kaikki pojat mainitsivat hakevansa viestimistä urheiluun liittyvää tietoa. Tytöt taas hakevat tietoa eläinmaailmasta. Tiedon tulee oppilaiden mielestä olla elämyksellisessä muodossa. Seikkailu, jännitys, narratiivisuus, huumori, viihteellisyys, yllätyksellisyys, pohdinta ja omanikäisten mielipiteet ovat niitä muotoja, joilla tieto heidät tavoittaa.

Visuaalinen maailma oppilailla on voimakas. Heidän oma viestintämaailmansa on suuntautunut visuaalisiin medioihin, joissa lähinnä katselemalla voi saada itselleen tietoa, kokemuksia ja elämyksiä. Visuaalisen maailman kiinnostavuuteen viittaa myös se, että kuvallisen ilmaisutaidon kehittäminen oli oppilaille mieleistä. Sen sijaan kirjallinen ja suullinen ilmaisutaito eivät olleet varsinkaan poikien keskuudessa kovin kiinnostavia. Nämä taidot nousevat kuitenkin tärkeiksi heidän kommunikoidessaan verkkoympäristössä.

Peilaan oppilaiden viestintäkäytänteitä ja tiedonhankintaa viestintämaailmassa siihen viestintäkasvatuksen teoriaan, jonka olen tutkimukseni teoriaosassa muodostanut. Vaikka Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 viestintäkasvatuksen aihekokonaisuus muodostaa ”virallisen” viestintäkasvatuksen teorian, silti tässä yhteydessä peilaan oppilaiden viestintäkäytänteitä pääasiallisesti koko siihen teoriataustaan, jonka olen tutkimuksessani tuonut esille. Peruskoulun opetussuunnitelma antaa liian kapean tarkastelukulman.

Teoriasta nousee vahva tuki oppilaiden viestintämaailmassa toimimiselle ja varsinkin vastaanottotaidoille. Teoria tukee kommunikaatiotaitojen kehittämistä, jotka ovat konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä hyvin keskeisiä. Lukemisen strategiat nousevat teoriassa vahvasti esille. Lukemisen strategiat eivät palvele yksin tekstin ymmärtämisessä, vastaanottamisessa ja tiedon rakentamisessa, vaan ovat kiinteästi liitettävissä myös muihin viestimiin. Lukemisen strategiat toimivat tranferina viestimien maailmaan. Kun lukemisen strategioihin liitetään multimedian ja hypermedian lukutaidot, intertekstuaalinen tulkintataito, muodostuu siitä nykykulttuurin mukainen

lukutaito. Kulttuurinen lukutaito viestintäympäristössä on välttämätön, jotta pystyy käymään keskustelua sanoman kanssa, osaa olla kriittinen, rakentaa omaa tietoaan ja luoda sen pohjalta maailmankuvaansa.

Viestintäkasvatuksen teoria korostaa myös oppilaan omaa valintaa ja mielihyvän kokemista. Teoria ja oppilaiden viestimistä hakemat positiiviset kokemukset tavoittavat toisensa. Mielihyvä ja valinta toimivat motivoivina tekijöinä oppimisen kannalta. Teoria ei kuitenkaan riittävästi korosta sitä muotoa, millaisena oppilaiden mukaan tieto tulisi tarjota. Viestintäkasvatuksen teoriasta ei nouse riittävästi esille oppilaiden kaipaama elämyksellisyys.

Teoria tukee pohtivaa ja vuorovaikutteista sanomien käsittelyä, mikä kuuluu konstruktivistiseen oppimiseen. Kuitenkin oppilas kohtaa tiedon viestimistä useimmiten viihteenomaisena tai viihteen yhteydessä esitettynä, esim. uutisissakin nopeasti väläytettynä. Tiedon hakeminen nykyajan viestinten nopeasta tiedon väläyttämisestä tai tiedosta, joka on tarjottu viihteen muodossa, kaipaisi tukea viestintäkasvatuksen teoriasta. Sitä ei kuitenkaan löydy. Kouluna emme kuitenkaan voi muuttaa mediamaailman lyhyitä informaatiopalvelujen muotoja, jolloin on lähdettävä hakemaan keinoja selviytymiseen ja tulkintataitoihin.

Kuvien maailma on merkityksellinen oppilaiden viestintäkäytänteissä. Teoria ei ennakoi kuvamaailman kohtaamiseen eikä kuvien analysointitaitojen kehittämiseen. Viestintäkasvatuksen teoria, varsinkin jos sitä tarkastelee pelkästään Peruskoulun opetussuunnitelman perusteista (1994) käsin, on jäljessä tämän päivän viestintämaailmasta. Itse viestintäkasvatuksellinen näkökulma jää siinä erittäin ohueksi eikä tue riittävästi oppilaiden ohjaamista viestintämaailman kohtaamiseen. Myös nykyajan verkkomaailmassa toimiminen: kommunikaatiotaitojen kehittäminen ja oppiminen sekä tiedon rakentaminen verkkoympäristössä tarvitsee tukea. Samoin itse viestintämaailma, teoriassakin, jää hyvin vähäiseksi oppiaineiden sisällöissä kuin myös oppimateriaaleissa. Oppilaan viestintäkäytänteet ja –maailma eivät pääse vaikuttamaan

oppiaineiden sisältöihin ja tiedonrakentamiseen kouluopiskelussa, jolloin koulu ei riittävästi huomioi oppilaan mediamaailmaa konstruktivistisen oppimisen osana.

Viestintäkasvatuksen teoria on hyvin hajanaista, siihen on vaikea saada otetta ja sen vuoksi sitä ei ole helppo soveltaa käytäntöön. Viestintäkasvatuksen ja oppilaiden viestintäkäytänteiden yhteys on kuitenkin teoriasta löydettävissä. Viestintäkasvatuksen teoria antaa vahvan tuen oppilaalle viestintämaailman kohtaamiseen ennen kaikkea tiedonrakentamisen kannalta. Teoria korostaa oppilaan kunnioittamista hänen valinnoissaan ja mielihyvän kokemisen tärkeyttä.

5.2 Oppilaiden viestintäkäytänteiden ja viestintäkasvatuksen kohtaaminen käytännön koulutyössä

Tutkimukseni toinen empiirinen osio koostui viestintäkasvatuksesta käytännön koulutyössä. Tämän tutkimusalueen tulokset on koottu taulukkoon 4 (Viestintäkasvatus käytännön koulutyössä: toteutuminen, esteet, koulun vahvuudet, viestintäkasvatuksen mahdollisuudet ja sisältö koulun opetussuunnitelmassa). Näiden tutkimustulosten mukaan viestintäkasvatus näkyy koulun opetussuunnitelmassa koulun tavoitteissa, oppimiskäsityksissä ja oppimismenetelmissä. Erityisesti koulun tavoitteissa elämäntaitokykyyn kuuluu vahvasti viestintämaailmassa toimimisen taidot. Viestintäkasvatus nivoutuu myös kiinteästi konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja opetusmenetelmiin, kuten tutkimukseni alussa oletin. Samalla tarkastelin, miten viestintäkasvatus on opettajien näkemysten mukaan mukana koulun opetuksen sisällöissä. Viestintäkasvatus ei ole aihekokonaisuutena koulun opetussuunnitelmassa ja viestintäkasvatus näkyy myös hyvin vähän muiden oppiaineiden sisällöissä. Äidinkielen oppisisällöissä on viestintäkasvatusta: kuunteleminen, lukemisen strategiat ja viestintäympäristöön totuttaminen kuuluvat tähän. Puhdas viestintäkasvatuksellinen

näkökulma, intertekstuaalisten tulkintataitojen ja viestintäympäristössä toimimisen taitojen kehittämisen näkökulma puuttuu.

Opettajat näkivät viestintäkasvatuksen tärkeäksi ja sen merkityksen tiedostamisen avainkysymykseksi. Samoin mahdollisuudet työyhteisönä kehittää viestintäkasvatusta nähtiin hyvin tärkeäksi. Esteeksi tulevat taitojen ja koulutuksen puute. Varsinkin oppilaiden ohjauksessa viestintämaailman tulkintaan sekä kuvamaailman analysointiin opettajat tarvitsevat koulutusta. Myös opettajien viestintäkasvatuksellisten resurssien hyödyntämistä ei ole ollut riittävässä määrin koko koulun viestintäkasvatuksellista toimintaa ajatellen. Resurssien hyödyntäminen vaatisi määrätietoista yhteistyötä.

Nämä tutkimustulokset kuvaavat, millaisena viestintäkasvatus käytännön koulutyössä toteutuu. Toteutumisessa näkyy viestintäkasvatuksen heikko teoriatuki koulun opetussuunnitelman tasolla ja viestintäkasvatuksellisen koulutuksen puute. Viestintäkasvatuksellinen näkökulma jää käytännön koulutyössä hyvin kapeaksi, ja viestintäkasvatusta tapahtuu lähinnä äidinkielen opetuksen yhteydessä ja yksittäisinä projekteina tai yksittäisten opettajien toteuttamana jollakin viestintäkasvatuksen alueella. Viestimien käytöstä toteutuu voimakkaimmin tällä hetkellä internetin käyttö; muut viestimet kuin tietokone ovat jääneet taka-alalle. Viestimiä ei myöskään käytetä oppimateriaalina. Tutkimuksesta voidaan vetää se johtopäätös, että viestintämaailma on hyvin vähän käytetty opetuksessa ja oppimisessa.

Peilaan näitä tutkimustuloksia oppilaiden viestintäkäytänteisiin ja viestintämaailmaan; tämä oli tutkimukseni toinen ongelma, johon haen vastausta. Oppilaiden viestintämaailman ja viestintäkasvatuksen kohtaaminen käytännön koulutyössä on melko vähäistä. Viestimiä ei käytetä oppimisen tukena ja varsinkaan ajankohtaista, oppilaita kiinnostavaa ainesta ei käsitellä oppisisällöissä. Viestimistä internet ja sen käyttö kohtaavat tällä hetkellä parhaiten oppilaiden maailman. Kirjat olivat oppilaiden tietolähteenä edelleen suosittuja, mutta koulukirjat eivät kiinnostaneet heitä. Televisio ja lehdet eivät kuulu oppimateriaalien joukkoon, vaikka oppilaat kokevat saavansa niistä paljon tietoa.

Mielenkiintoisena tietolähteenä tutkimuksesta nousee oppilaiden mainitsemat kaveripiiri sekä asiantuntijat ja vanhemmat. Päättelen, että oppilaat ovat yhteistoiminnallisen oppimisen kautta oivaltaneet näiden merkityksen tiedonmuodostamisessaan. Koulun opetusmenetelmä on siis tavoittanut oppilaan myös hänen muussa viestintäympäristössään. Samoin sekä tytöt että pojat mainitsevat tarkkailun ja tutkimisen tietolähteidensä yhteydessä. Tarkkaileminen, tutkiminen ja kaveripiiri sekä muut asiantuntijat ovat yhteydessä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja siihen läheisesti kuuluvaan yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Tätä kautta löytyy vahva yhteys oppilaiden viestintäkäytänteiden sekä opetussuunnitelman ja viestintäkasvatuksen välillä käytännön koulutyössä. Tutkimuksen mukaan oppilaat erottivat edellä mainitut tietolähteet: vanhemmat, asiantuntijat, kaverit sekä tutkimisen ja tarkkailun muusta ”kouluopetuksesta”. Kouluopetus heidän mukaansa tuli vasta näiden tietolähteiden jälkeen. Eivätkö oppilaat koe ”kouluopetusta” itselleen tiedollisesti tärkeäksi? Mielenkiintoista on kuitenkin huomata, että vaikka tutkimus tehtiin koulutyön aikana, koulu ja kouluopetus jäivät tietokanavana jälkeen oppilaiden monesta muusta viestintäympäristöstä.

Oppilaat hakivat viestimistä sellaisia asioita, jotka eivät koulun oppisisällöissä tule esille. Esimerkiksi poikien urheilumaailma tai tyttöjen lemmikkieläinmaailma ei avaudu viestimien kautta eikä ajankohtaisena tietona koulutyössä. Yleensäkin ajankohtaisten asioiden ohittaminen on tunnusomaista koulutyölle, vaikka ajankohtaisuus tarjoaisi motivoivan kentän oppimiseen ja maailmakuvan rakentamiseen. Oppilaita kiinnostaa tieto, joka tarjotaan elämyksien muodossa. Monet viestimet antavat jo kuvamaailmansa kautta elämyksellistä ainesta, jota ei opiskelussa hyödynnetä riittävästi.

Itse viestintäkasvatuksellinen ohjaus viestintämaailmaan on näkynyt käytännön koulutyössä lukemisen strategioiden kehittämisessä. Oppilaiden ohjaaminen erilaisten tekstien ymmärtämiseen ja tutkimiseen on kehittänyt tulkintakykyä, jota oppilaat pystyvät soveltamaan eri viestimiin. Myös kommunikaatiotaitojen kehittäminen, varsinkin suullisen ilmaisutaidon kehittäminen jokapäiväisissä tilanteissa

lähiviestinnässä auttaa vuorovaikutustilanteissa myös viestimien kautta toimiessa. Varsinaiset viestintäkasvatukselliset projektityöt oppilaat ovat kokeneet heidän maailmaansa lähellä oleviksi, ja niiden avulla on oppilaalle ollut mahdollista avautua kokonaisvaltainen kuva viestintäympäristöstä ja viestinten lainalaisuuksista. Nämä projektit eivät ole kuitenkaan tavoittaneet kuin osan oppilaista.

Loppuyhteenvedona oppilaiden viestintäkäytänteistä ja koulun viestintäkasvatuksen kohtaamisesta seuraavia johtopäätöksiä:

- Viestintäkasvatuksen teoria ja opetus luovat vahvan pohjan tiedonrakentamiselle.
- Oppimiskäsitys ja oppimismenetelmät ovat yhteydessä viestintäkasvatukseen. Nämä vaikuttavat koulun viestintäkasvatuskentässä voimakkaimmin.
- Puhdas viestintäkasvatuksellinen ohjaus viestintäkentän kohtaamiseen on haparoivaa ja sattumanvaraista, koska se toimii ilman koulun omaa viestintäkasvatuksellista teoriapohjaa.
- Viestintäkasvatuksen merkitys tiedostetaan, mutta se ei ole muuttunut teoriaksi eikä myöskään konkreettisiksi operaatioiksi.
- Oppilaiden viestintämaailmaa ei arvosteta koulussa, ei ehkä tunnetakaan riittävästi.
- Sekä oppilaiden viestintäkäytänteet että heille tärkeä viestinten tarjoama tietoa jää hyödyntämättä.
- Oppilaan viestimien kautta saadulla tiedolla ei ole käyttöä koulussa.
- Koulutieto ja oppilaan tietomaailma eivät kohtaa; kouluopiskelu ei siis tavoita oppilaan muuta oppimisympäristöä.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

6.1 Reliabiliteetti

Tutkimukseni empiirinen osuus koostuu pääasiallisesti kvalitatiivisesta aineksesta. Kvantitatiivinen aines on suhteellisesti vähäinen. Se muodostaa peruskartoituksen

oppilaiden viestintäkentästä ja viestimien käytöstä. Lisäksi tutkimus sisältää teoriaosuuden, jolla hain taustaa viestintäkasvatuskäsitteelle viestimisen lainalaisuuksista, viestien kulkemisesta ja vuorovaikutuksesta viestintäympäristössä. Tarkastelin viestintäkasvatuksen ja oppimisen yhteyttä.

Kvantitatiivisessa aineistossa (Kuviot 4, 5, 6) otantana oli yhden suuren koulun kaikki neljännen luokan oppilaat ja lisäksi viidennen luokan oppilaita. Otanta vastasi neljäsluokkalaisten osalta koko koulun ikäluokkaa ja käsitti siten laajasti erilaisen sosiaalisen taustan omaavia oppilaita. Toisessa otannassa oli mukana 130 ja toisessa 128 oppilasta. Perustan kvantitatiivisen aineksen reliabiliteetin suureen otantaan. Lisäksi kvalitatiivisen aineiston tulokset tukivat kvantitatiivisen aineiston tuloksia. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus menivät osin päällekkäin ja kartoittivat viestimiä oppilaiden tietolähteenä. Tulokset vastasivat toisiaan. (Kuvio 5, Taulukko 1)

Kvalitatiivinen aineisto muodosti tutkimuksen pääasiallisen empiirisen aineksen. Oppilashaastattelut (Liite 3) viestinten merkityksestä otin nauhalle, jotka litteroin. Oppilashaastattelu on suoritettu sellaisena ajankohtana, jolloin oppilailla ei ollut mahdollisuutta internetyhteyksiin. Tämä alue olisi tuonut lisää aineistoa verkkotiedon merkityksestä. Tästä syystä verkkomaailman alue jäi turhan ohueksi.

Toinen oppilaiden kvalitatiivinen aineisto, esseekyselyt viestimien käytöstä tietolähteenä (Liite 4) on tehty suurelle oppilasjoukolle, neljännen luokan 112 oppilaalle. Aineistosta oli helppo vetää kategorioita. Ne eivät jääneet epäselviksi. Käsittelin aineistoa osin myös kvantitatiivisesti (Taulukko 1).

Opettajahaastattelussa (Liite 5) kirjoitin vastaukset haastattelutilanteessa ylös ja varmistin samalla haastateltavalta, että olin ymmärtänyt hänen ajatuksensa oikein. Lisäksi opettajien kvalitatiivinen aineisto sisälsi kirjalliset esseekysymykset (Liite 6). Opettajien kirjalliset esseevastaukset olivat vaikeaselkoisia oppilaiden esseevastuksiin verrattuna. Niistä yhtenäisen johtopäätösten vetäminen oli hankalampaa, koska vastaukset olivat niin monitasoiset: toiset sisälsivät suuria viestintäkasvatuksellisia

linjauksia, toiset taas kiinnittivät huomiota hyvinkin yksityiskohtaisiin viestintäkasvatuksellisiin alueisiin. Silti myös opettajien esseevastauksista löytyi yhtenäinen näkemys koko koulun viestintäkasvatuksen tilasta. Kvalitatiiviset tutkimusosiot sisältävät paljon lainauksia, joilla olen myös pyrkinyt todistamaan tulkintani luotettavuuden.

Tutkimuksen reliabiliteettia kohottanee se, että empiirinen aineisto on laaja ja monipuolisesti tuotettu. Empiirisen aineiston ohella on myös runsaasti teoria-ainesta. Kävin dialogia viestintäkasvatuksen teorian ja empiirisestä aineistosta nousseen viestintäkasvatuksen käytännön ja oppilaiden viestintäkäytänteiden välillä. Hain aikaisemmista tutkimuksista ja teoriasta nousevia haasteita viestintäkasvatuksen opetukselle.

Aineistosta vetämäni johtopäätökset eivät ole ristiriidassa aikaisemman kokemukseni kautta viestintäkasvatuksesta saamaani mielikuvaan, jonka olen luonut omassa työssäni ja työyhteisössäni. Tulokset tuntuvat luotettavilta lähteä kehittämään viestintäkasvatusta tältä pohjalta.

6.2 Validiteetti

Tutkimuksen validiteettia tarkastellessa nousee keskeisimmäksi kriteeriksi se, miten tulokset ovat päteviä peruskouluissa yleensä. Tutkimusaineisto on kerätty yhdestä koulusta, joka edustaa suurta ala-astetta. Lisäksi oppilasosion tutkimusaineisto on ainoastaan neljäs- ja viidesluokkalaisten keskuudesta. Tulokset eivät siis ole yleistettävissä pieniin ala-asteisiin eivätkä myöskään koko peruskouluun yläaste mukaan luettuna. Tutkimusaineisto ei sisältänyt yläasteiden näkemyksiä, ei myöskään alkuopetuksen näkemyksiä. Yksittäisten opettajien viestintäkasvatuksellinen vaikutus saattaa olla suuri; tämä tuli ilmi myös suuren koulun opettajakunnasta. Myös opettajien viestintäkasvatukselliset resurssit vaikuttavat, ja silloin pienen koulun mahdollisuudet

ovat hyvin riippuvaisia opettajan viestintäkasvatuksellisista näkemyksistä ja taidoista. Tietotekniikan suhteen, esim. verkkomaailman hyödyntämisessä koulut eivät ole teknisestikään samanarvoisia. Kaikissa Suomen peruskouluissa ei ole vielä verkkoyhteyksiä, ja lisäksi tietotekniikan hyödyntäminen on hyvin riippuvainen ohjauksesta. Sen sijaan muiden viestimien suhteen koulut ovat hyvin tasa-arvoisessa asemassa. Tietotekniikka muodostaa tietenkin vain pienen osan viestintäkasvatuksesta, mutta tällä hetkellä kylläkin hyvin hallitsevan osan. Puhtaat viestintäkasvatukselliset näkökulmat ja viestintäkasvatuksen merkitys sekä oppilaiden viestintäkäytänteet ovat hyvin yleistettävissä laajasti koko peruskoulun kentässä.

Validiteettia kohottava arvo on se, että opettajat ovat kokeneita ajattelemaan opetuksellisia näkökohtia mm. opetussuunnitelmaprosessia jatkuvasti tehdessään. Tämä näkyy aineistossa opettajien vastauksissa viestintäkasvatuksen laaja-alaisena tarkasteluna ja siinä, että viestintäkasvatusta tarkasteltiin koko opetussuunnitelmaan, oppimiskäsitykseen ja oppimismenetelmiin liittäen. Opettajien käsitykset koulun viestintäkasvatuksen tilasta olivat yhteneväiset. Myös oppilasaineksen laajuus ja suuren koulun koko yhden ikäluokan mukanaolo tutkimuksessa tuovat yleistettävyyttä tuloksiin.

Tuloksien validiteettiarvoa kohottaa myös se, että tulokset ovat hyvin loogisia ja ennakkoon odotettuja ja ne antavat suuntaa viestintäkasvatuksen kehittämislle laajemminkin Suomen peruskouluissa.

7 TUTKIMUKSEN MERKITYS

7.1 Tutkimuksen arviointia

Viestintää voi lähestyä eri ulottuvuuksista. Viestintäkasvatuksen lähestyminen on yhtä moniulottaista kuin itse viestintäkin. Ulottuvuuksina voi olla esimerkiksi yksilön oma

sisäisviestintä, keskinäisviestintä lähikontakteissa, organisaatioviestintä ja yleisöviestintä, mihin kuuluu mediamaailma. Lähestymistapana voi olla toiminnallinen: puheviestintä, kirjallinen viestintä, kuvallinen viestintä jne. Lähestymistapa voi olla myös eri viestinnäalueilla vastaanottaminen, lähettäminen ja toimiminen viestintäympäristössä. Tämä lähestymistapa on valittu Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin (1994, 36). Jokainen lähestymistapa on yhteydessä muihin lähestymistapoihin.

Lähtökohtana tutkimuksessani oli luonnollisesti opetussuunnitelman perusteiden lähestymistapa. Vaikka rajasin tutkimuksen käsittelyalueen viestimiin oppimisympäristönä ja nivoin sen tiedonhankintaan ja nykyiseen vallitsevaan oppimiskäsitykseen, oli tarkastelualue laaja. Tutkimusaineistoa keräsin kvantitatiivisesti ja monella tavalla kvalitatiivisesti sekä kirjallisilla esseekyselyillä ja haastatteluilla. Lisäksi liitin tutkimukseen mukaan omat havaintoni ja kokemukseni. Siitä huolimatta tutkimusmateriaali sekä empiirisessä osiossa että teoriaosiossa ei tuntunut liialliselta tutkimusaluetta ajatellen. Toisaalta tutkimusmateriaalin käsittely olisi voinut olla syvempää, mutta katson sen riittävän syväksi tutkimuksen laajuutta ja käsittelymahdollisuuksia ajatellen. Syvempi käsittely olisi voinut kohdistua rajatummalta aihealueelle. Materiaali oppilas- ja opettaja-aineiksessa oli niin runsas, että se olisi tarjonnut mahdollisuuden syventyä esim. tarkastelemaan viestintäkasvatusta pelkästään jommasta kummasta näkökulmasta. Mutta ajattelen, että molempien tarkastelukulmien käyttö avartaa koulun viestintäkasvatustarpeita selkeämmin. Opettaja kohtaa viestintäkasvatuksen kokonaisuutena. Näen, että oppilaiden näkökulmaa ei yleensä huomioida riittävästi ja mielestäni juuri oppilasaineisto antoi mielenkiintoisen näkökulman tutkimukseen.

Tutkimusaineiston heikkoutena pidän verkkoympäristön materiaalin vähyyttä. Ennen kaikkea tutkimuksesta puuttuu se kvalitatiivinen aines, millaisen merkityksen oppilaat antavat verkkoympäristöstä saamalleen tiedolle ja miten he kokevat verkkoympäristön tiedonrakentajanaan, miten he löytävät verkosta tietoa ja mihin tarkoitukseen he tietoa etsivät. Kvantitatiivinen aineisto tosin osoitti, että internetistä sekä pojat että tytöt

kokevat saavansa paljon tarvitsemaansa tietoa ja se olisi tällä hetkellä suosituin mediakanava myös kouluopiskelua ajatellen. Tämän tutkimusmateriaalin puute johtuu yksinkertaisesti siitä syystä, että internetyhteys ei tutkimusaineiston kvalitaviivista osuutta tehdessäni ollut vielä oppilaiden käytössä tutkimuskoulussani. Silti tämä on vain yksi osa-alue, jota ei tule liikaa korostaa myöskään viestintäkasvatuksen yhteydessä. Perusviestintätaidot, jotka liittyvät lähikommunikointiin ja siihen viestintäympäristöön ja mediamaailmaan, jossa oppilaat arkirealismissa vapaa-aikana elävät, muodostavat viestintäkasvatuksen peruselementit. Ajattelen, että nekään eivät ole riittävän hyvin koulujen opetusohjelmissä mukana. Tietenkin verkkoympäristö on jo nyt ja tulevaisuudessa yhä voimakkaammin jokapäiväinen viestintäväline, johon on yhä useammalla mahdollisuus myös kotoa. Verkkoympäristössä toimiminen vaatii oman kulttuurisen taidon, johon koulun tulee paneutua voimakkaasti ja suunnitelmallisesti.

7.2 Tulosten arviointia viestintäkasvatuksen kehittämisen näkökulmasta

Mitä tutkimukseni antoi viestintäkasvatuksen kehittämiseksi? Tulokset olivat suurelta osin ennakoita odotettuja. Tulokset oppilaiden osuudessa antoivat kuitenkin eniten ajattelunaineiksia. Oppilaat eivät koe saavansa tietoa koulusta, vaan heille merkityksellinen ja heitä kiinnostava tieto löytyy koulun ulkopuolelta: medioista, kaveri- ja asiantuntijapiiristä. Oppilaan tietoa ja oppilaan tapaa hankkia tietoa koulun tulee arvostaa ja kehittää. Ei voi olla, että oppilaat ovat väärässä, kun he sanovat, että televisio ja internet antavat heille paljon heidän tarvitsemaansa tietoa.

Miksi kouluopetus heidän arvostamanaan tietolähteenä tulee vasta viestimien sekä kaveri- ja asiantuntijapiirin jälkeen? Oppilaat kokevat myös, että sillä tiedolla, jonka he muodostavat esim. televisiosta saamastaan informaatiosta, ei tee mitään? Missä ei tee? Koulussako? Oppilaan on itsensäkin vaikea päästä eroon ajatuksesta, että koulu jakaa ”oikeaa tietoa”. Tutkimuksesta käy ilmi, että samanaikaisesti, kun oppilaat katsoivat

esim. televisiota pääasiallisesti ”ajankuluksi ja viihteeksi”, he kokevat saavansa sieltä paljon tarvitsemaansa tietoa. Oppilaat kokevat, että heidän tiedollaan ei tee mitään ja että esimerkiksi katsomisen tarkoitusperät ovat opettajien mielestä ”hömpää”. Oppilaat kokevat asian aivan oikein, sillä tutkimuksen opettajaosuudessa tuli esille opettajien vähäinen arvostus oppilaiden viestintäkäytänteisiin. Tutkimus antaa tässä suhteessa selvän viestintäkasvatuksellisen alueen kehittää oppilaiden viestintäkäytänteiden ja koulun viestintäkasvatuksen lähestymistä.

Tutkimuksen toinen mielenkiintoinen tulos on, että koulun viestintäkasvatuksen ajatuksellinen valmius on hyvä. Vaikka viestintäkasvatus ei ole nyt pakollinen koulujen opetussuunnitelmissa, niin silti koululta löytyy viestintäkasvatuksellista yhteyttä opetussuunnitelmasta mm. koulun tavoitteissa, oppimiskäsityksessä ja työmenetelmissä. Näitä alueita viestintäkasvatus hyvin kiinteästi tukee. Viestintäkasvatus liitettiin elämänhallintakykyyn, konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Tiedonhankintaan ja tiedonmuodostamiseen liitettiin viestintäympäristö mukaan.

Opettajat näkivät oppilaiden ohjaamisen mediamaailmaan hyvin keskeisenä. Myös huoltajien odotukset mediakasvatuksesta (Peltonen 1996, 35) antavat koululle haastetta. Huoltajien mielestä koulu ei voi jättää huomioimatta mediamaailmaan ohjaamista. Huoltajat näkevät mediat tärkeäksi koulutyössä tietolähteenä ja maailmankuvan rakentajana. Huoltajien ilmaisema ohjaustarve on kuin ”hätähuuto” lasten puolesta, jotta heille avautuisi monipuolinen näkökulma viestimiin. Koulun ja kotien ajatukset kohtaavat toisensa.

Koulun opetussuunnitelmat ovat vielä kuitenkin hyvin oppiainekeskeisiä ja oppiaineiden sisällöt eivät ole juuri uudistuneet. Uusi aihekokonaisuus, kuten viestintäkasvatus, ei helposti tule oppiaineiden sisältöihin mukaan. Lisäksi, jos viestintäkasvatus on mukana eri oppiainesuunnitelmissa, sitä tulisi koulun tasolla tarkastella ensin kokonaisvaltaisesti ja siirtää se sen jälkeen oppiaineiden sisältöihin mukaan.

Tutkimuksesta kävi myös ilmi, että tämän päivän arkirealismi ei ole mukana kouluopiskelussa. Ajankohtaiset oppilaita lähellä olevat asiat toisivat keskustelevuutta ja kommunikointia oppilaiden tiedon kanssa. Sitä nimenomaan viestimet tarjoaisivat. Koulu pitäytyy herkästi oppikirjan maailmassa ja tekstin maailmassa. Silti oppilaat näkivät etupäässä muut tietokanavat kuin oppikirjat merkityksellisiksi itselleen. Vaikka kouluun on tullut viestintäteknikkaa ja viestintävälineitä aina ajan hengen mukaisesti, silti itse viestintäkasvatuksellinen tarkastelu ja viestintäkasvatuksen opetussuunnitelma on edennyt hitaasti. Radio, nauhuri, televisio, videot, tietokoneet ovat aina ajallaan koettu tärkeiksi ja niiden on ajateltu tuovan muutosta koulun viestintäkenttään. Silti ne ovat jääneet hyvin vähäiselle käytölle ja irrallisiksi.

Se, missä vaiheessa viestintäkasvatuksen opetussuunnitelma koulussa on, ei ollut mikään yllätys tutkimustuloksessa. Silti ajattelen, että viestintäkasvatus ei saisi olla vapaaehtoinen koulun opetussuunnitelmassa. Toivon, että tutkimus herättää ajatuksia siitä, mikä merkitys viestintäkasvatuksella on yksilön mahdollisuuksiin toimia tietoyhteiskunnassa. Tämän päivän ja huomisen menestyminen perustuu pitkälti kommunikaatioyhteyksiin, joten ennen kaikkea kommunikaatiotaidot takaavat toimintavalmiudet. Lähiviestintätaidot ja ne taidot, joita tarvitaan sähköisten viestimien kautta tapahtuvassa viestinnässä, kuin koko viestintämaailman tulkintataidot nousevat tärkeimmiksi taidoiksi elämönhallinnassa. Menestyksen avain on pitkälti viestintäsivistyksessä. Oppilaan omasta maailmasta syntyy luonteva yhteys myös koulutyön puitteissa viestintämaailmassa toimimiseen.

8 JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUKSIA

Tutkimukseni on suurelta osin perustutkimusta viestintäkasvatuksen tilasta sekä peruskartoitusta oppilaiden viestintämaailman ja peruskoulun viestintäkasvatuksen yhteen niveltämisestä. Tutkimuksesta nousee monia mielenkiintoisia aiheita

jatkotutkimuksia ajatellen. Lisäksi viestintäkasvatus on niin uusi ja moniulotteinen aihealue, että jo se tarjoaa mahdollisuuksia monenlaisille jatkotutkimuksille.

Peruskoulutusta ajatellen nousee mieleeni tutkimuksen pohjalta kaksi jatkotutkimusaihetta, joilla voidaan myös edistää viestintäkasvatuksen toteuttamista. Viestintäkasvatus yhdistettiin tutkimustuloksissani hyvin läheisesti lukemisen strategioihin. Nykyisin äidinkielen tavoitteisiin kuuluu vahvasti lukemisen ymmärtämisen taito ja tiedonmuodostamisen kehittäminen. Se perustuu kuitenkin vielä lähinnä erilaisten tekstien tulkintakykyjen harjoittamiseen. Yhdistin omassa tutkimuksessani lukemisen strategiat ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen kommunikaatiotaitoihin ja oppimiseen viestintäympäristössä (Kuvio 8). Tämän olin muodostanut teorian pohjalta.

Kulttuurinen lukutaito vaatii viestinten intertekstuaalista tulkintaa. Siihen kuuluu eri välineiden ilmaisukeinojen tunteminen sekä taito tuottaa sanomia eri viestimien. Kulttuurinen luku- ja kirjoitustaito ei ole saavuttanut koulun käytäntöjä. (vrt. Taulukko 4). Oppilaat tarvitsevat monipuolisimmin näitä taitoja hypermediaympäristössä. Mitä on multi- ja hypermedialukutaito? Miten sitä kehitetään käytännössä niin, että oppilaalla on taito hyödyntää verkkoympäristöä oppimisessaan. Miten oppilaan havaintokykyä kehitetään, jotta oppilaalle kasvaa kyky suhteuttaa multimedian elementtejä: tekstiä, ääntä, kuvia, videoita, nonverbaalista viestintää ja niiden yhdistelmiä toisiinsa? Tutkimusaihe on erittäin ajankohtainen siksi, koska verkkoympäristö tulee mitä todennäköisimmin vaikuttamaan voimakkaammin koulun oppimisympäristössä kuin esim. televisio tai lehdet ovat aikanaan vaikuttaneet. Tämän alueen perustaitojen saavuttamista ei voi sivuuttaa. Kulttuurisen luku- ja kirjoitustaidon kehittäminen onkin mielestäni suuri haaste viestintäkasvatukselle.

Toinen tutkimusaihe liittyy viestintäkasvatuksen opetussuunnitelman kehittämiseen. Toin tutkimuksessani esille, että nykyisen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden viestintäkasvatuksen tavoitteet eivät avaudu helposti käyttäjälle. Viestintäkasvatus kuuluu myös valinnaisiin aihekokonaisuuksiin, eikä se ole sieltä juuri siirtynyt koulun

käytäntöihin. Se on ollut harvojen koulujen opetussuunnitelmissa ja harvojen opettajien opetuskäytännöissä mukana. Viestintäkasvatusta ei ole myöskään löytynyt muiden oppiaineiden sisällöistä riittävästi. Miten tulisi opetussuunnitelmaa kehittää tuleviin valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin ja miten viestintäkasvatus tulisi rakentaa, että se siirtyisi opetuskäytäntöihin. Tulisiko sen olla aihekokonaisuutena jokaisessa koulussa? Tuleeko se sisällyttää eri oppiaineisiin vai toteuttaa projektinomaisesti vai ottaa mukaan yhdeksi alueeksi oppimismenetelmissä?

LÄHTEET

- Auer, A., Paananen, J., Ruuska, O., Sirola, H., Veistola, p. & Voima, O. 1996. Internet koulutuskäytössä. Visual sarja. Teknologit Oy: Saarijärven Offset Oy.
- Fiske, J. 1992. Merkkien kieli. Johdatus viestien tutkimiseen. Tampere: Vastapaino.
- Haapanen, S. Kulttuurinen luku- ja kirjoitustaito viestintäkasvatuksen avuksi. Aikakauslehdistö 4/1993.
- Hellman, H. 1988. Uustelevisiion aika? Yleisradiotoiminnan edellytykset television rakennemuutoksessa. Helsinki: Hanki ja jää.
- Hirsjärvi, S. Toim. 1990. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Härkönen, R-S. 1997. Kommunikaatiotaitojen kehittymisen arviointiperusteet. – Teoksessa Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Toim. Jakku-Sihvonen, R. Opetushallitus. Arviointi 3/1997.
- Hyötyläinen, T. 1997. Tieto ja tiedonkäsitys digitaalisessa oppimisympäristössä. Kasvatus 28 (5), 479-488.
- Härkönen, R-S. 1997. Lapsen ja nuoren mediaympäristö osana arkitodellisuutta. – Teoksessa Minulla on aikaa. Näkökulmia lasten ja nuorten tulevaisuuteen. Lasten suojelun Keskusliitto. Toim. Auli Paavola. Lahti: Esa Print Oy.
- Härkönen, R-S. 1994. Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 125. Helsinki: Yliopistopaino.
- Härkönen, R-S. Viestintäkasvatus aktivoi oppilaita. Turun Sanomat 5.3.1994.
- Jonassen, D.h. Supporting Communities of Learners with Technology: A vision for Integrating Technology with Learning in Schools. Educational Technology July/August 1995.
- Kainulainen, K., Metsistö, M-L. & Tervomaa, R. 1994. Viestintäkasvatus peruskoulun ala-asteella. Opettajan opas. Helsinki: Painatuskeskus oy.
- Katzenbach, J.R. & Douglas, K.S. 1993. Tiimit ja tuloksekas yritys. Ekonomia-sarja. Weilin + Göös.
- Kiinnekohtia media-avaruudessa. Kulttuurinen luku- ja kirjoitustaito – asiantuntijaryhmän toimenpide-ehdotukset. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2:1996. Helsinki: Yliopistopaino.

- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.
- Kuntien viestintäkasvatuksen avuksi. 1990. Kouluhallitus / Painorauma.
- Larsson, G. 1992. Arbete pågår! Dagstidningen - En ny lärobok varje dag. Kristianstads Boktyckeri AB.
- Lehtonen Jaakko. 1994. Puhekasvatus ja sosiaaliset taidot. - Teoksessa Isotalus, P. 1994. Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos.
- Lehtonen, K. Toim. 1991. Mainoskuva - mielikuva. VAPK-Kustannus.
- Leiwo Matti. 1994. Voisiko opetus olla keskustelua? - Teoksessa Isotalus, P. 1994. Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos.
- Linnakylä, P. 1995. Likuatidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos / Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.
- Liukko, S. 1995. Älyn ja tunteen väreilevä vuorovaikutus - draamakasvatus. Kielikukko 2/1995.
- Masterman, L. 1991. Medioita oppimassa. Mediakasvatuksen perusteet. Helsinki: Hakapaino.
- Miettinen, R. 1986. Kognitiivisen oppimiskäsityksen tausta. Julkaisusarja B nro 24, 1984. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Mikro Bitti. 8/1995. Mikrosta kodin viihdekeskus.
- Opettaja. 26-31/1995. Kaikki koulut tietoverkkoon vuoteen 2000 mennessä.
- Paananen, V-M. & Lallukka, L. 1994. Multimedia – kohti hypermediaa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys, ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 36. Joensuun yliopistopaino.
- Peltonen, P. 1996. Viestintäkasvatus ala-asteella. Viestintäkasvatuksen kartoitusta ja kehittämismahdollisuuksia luokanopettajan työssäni ja työyhteisössäni Äänekosken keskuskoulun ala-asteella. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Kasvatus- ja opetusalan PD-ohjelma.

- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Postman, N. 1987. Huvitamme itsemme hengiltä. Juva: WSOY.
- Quae'au, P. 1993. Lumetodellisuus. Nummi: Tmi Datata.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? – yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto / Vantaan Täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sallinen, A. 1994. Taiteellisuudesta käytännön taitoihin: eri koulumuotojen puhekasvatuksen kehityslinjoja ja arviointia. - Teoksessa Isotalus, P. Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos.
- Salmivaara, I. 1994. Pedagogista draamaa vai teatteria. - Teoksessa Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta. Toimittanut Jaakko Lehtonen, Helena Tantt-Knapp. Jyväskylän yliopiston Täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä no 14/1994.
- Tella, S. 1994. Uusi tieto- ja viestintätekniikka avoimen oppimisympäristön kehittäjänä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 124. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tiffin, J. & Rajasingham, L. 1995. In search of the virtual class. Printed and bound in Great Britain by Biddles Ltd, Guildford and King's Lynn.
- Varis, T. 1995. Tiedon ajan media: Mediavalmiudet ja viestintätaidot uusiutuvassa viestintäkulttuurissa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Viestintä ja kasvatus. 1994. Toim. Ritva-Sini Härkönen. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Viestintäviidakkoon sisälle jo koulussa. 1993. Kuvaus viestintäkasvatuksen kokeilusta peruskoulun ala-asteella. Kajaani: Lohtajan koulu.
- Von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatus 1 / 1997 (9-21).

Voutilainen, T. & Mehtäläinen, J. 1989. Tiedonkäsitys. Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus.

LIITE 1

Oppilaskysely

tyttö _____
poika _____

1. Mitä taitoja kehittäisit mielelläsi koulutyön puitteissa? Rastita mielipiteesi.

	en kovin mielellään	jonkin- verran	hyvin mielellään
näyttelemistä ja suullista ilmaisua	_____	_____	_____
kirjoittamista: juttuja, runoja	_____	_____	_____
kuvaamataitoa	_____	_____	_____
musiikillisia taitoja	_____	_____	_____
tanssia ym. liikunnallista ilmaisua	_____	_____	_____

LIITE 2

Olen tyttö ___
 poika ___

1. Saatko mielestäsi tarvitsemiasi tietoja

	vähän	jonkin- verran	paljon
Televisiosta	___	___	___
Radiosta	___	___	___
Lehdistä	___	___	___
Internetistä	___	___	___

2. Haluatko kouluopiskelussa käyttää

Televisiota	___	___	___
Radiota	___	___	___
Lehtiä	___	___	___
Internetiä	___	___	___

LIITE 3

OPPILASHAASTATTELU MEDIOITTEN MERKITYKSESTÄ, kevät 1996

I TELEVISIO

KOULU-TV: IHMISEN BIOLOGIA (johdatusjakso ihmisen biologiaan)

Oliko filmissä mitään mielenkiintoista?

Jos, niin mitä ja miksi?

Mitä asioita jäi erityisesti mieleen?

Miksi?

Mikä ei kiinnostanut?

Miksi?

Kiinnostivatko oppilaiden ajatukset sinua?

Miksi? / Miksi eivät?

Filmin musiikki / laulut: millainen se oli sinun mielestäsi? Mikä siinä jäi mieleesi?

Kiinnostuisitko tutkimaan ihmisen biologiaa tämän filmin pätkän jälkeen? Miksi / Miksi et?

Katsoisitko tällaista filmiä vapaaehtoisesti?

Miksi / Miksi et?

Katsotko mielelläsi koulu-TV:tä? Koulussa / kotona, jos olet esim. sairas?

CANNONIN MAINOS

JENKKI-MAINOS

Mitä mainostettiin?

Mitä pidit mainoksesta?

Oliko mainoksessa hyvää? Mikä? Miksi?

Oliko mainoksessa heikkoa / tylsää? Mikä? Miksi?

Oliko mainos mielestäsi tehokas?

Mitä pidit äänitehosteista / musiikista?

Jäikö joku asia erityisesti mieleen?

Luuletko, että ihmiset kiinnostuisivat / ostaisivat tuotetta?

Muistatko nähneesi tämän mainoksen aikaisemmin?

Tykkäätkö yleensä katsoa mainoksia? Millaisia?

Muistutiko sinusta mainos elokuvaa tai musiikkivideota?

Mitä tykkäät musiikkivideoista?

SIMPSONIT, piirretty:

Katsotko yleensä Simpsononeita? Miksi / miksi et?

Jos tunnet paremmin, millianen perhe mielestäsi Simpsonit on?

Mikä piirretyissä hahmoissa on kivaa?

Entä Simpsoneitten hahmossa ?

Onko äänenkäyttö on Simpsononeissa / yleensä piirretyissä sinusta hauskaa?

Millaista sinun mielestäsi on Simpsoneitten puhetapa slangia / kirjakieltä? Onko sillä merkitystä?

Mitä pidät Simpsononeissa olevista vitseistä? Onko meillä normaalissa elämässä samanlaista?

Mikä on parasta piirretyissä?

Katsotko yleensä piirrettyjä? Miksi / miksi et?

Luetko sarjakuvia? Mitä?

Kumpi on kivempaa, sarjikkeet vai piirretyt? Miksi?

Katsovatko sinun kaverit piirrettyjä? Mitä?

Lukevatko sinun kaverit sarjiksia? Mitä?

YLEISTÄ TV:stä:

Millaisia ohjelmia katsot / et katso mielellään? Ja miksi / miksi et?

-luonto-ohj.

- piirrettyjä
- viihdeohj.
- elokuvia
- uutisia
- urheilua
- TV-sarjoja
- mainoksia
- musiikkiohj.
-

Milloin katsot yleensä televisiota? Miten paljon?

Miten valikoit katsomasi ohjelmat? Valikoitko ohjelmasi TV-ohjelmien mukaan vai sattumalta?

Onko sulla kännykkä polvella? Vai onko jollain toisella teillä kotona? Pujotteletko kanavilla?

Miten ajankohta vaikuttaa katsomaasi ohjelmaan? Onko sulla joku suosikkiaika, jolloin katsot telkkaria? Mitä silloin tulee?

Mikä on sinun lemppariohjelma?

Kaipaako muunlaisia ohjelmia televisioon, mitä ei ole tarjolla? Jos, niin millaisia?

Saatko TV:stä tietoa? Minkälaista? Mistä ohjelmista?

Haetko enemmänkin ajankulua? Viihdettä? Mistä ohjelmista?

Mitä tekisit, jos ei olisi televisiota? Tai videoita? Tai radiota?

II VIDEOT:

Mitä sinä katsot videoilta?

Miten paljon katsot videoita?

Vuokraatko filmejä?

III RADIO:

Kuunteletko radiota? Kuunteletko varta vasten? Vai taustalla?

Seuraatko jotain ohjelmaa? Jos, niin miksi se viehättää?

TV - RA: Kummasta seuraat mieluummin esim. uutisia? Miksi?

IV Lehdet

Luetko / Selailletko päivittäin lehtiä? Mitä lehtiä?

Mitä asioita, juttuja luet?

Millaiset jutut kiinnostavat sinua erityisesti??

Tuleeko sinulle itsellesi lehtiä? Mitä? Miksi se kiinnostaa?

Millaisia asioita haet lehdistä?

Millaiset jutut sattuvat silmään?

V ILMAISUTAIDOT:

Jos oppilailla riittää jaksoa ja mielenkiintoa, yritän jututtaa vielä ilmaisun eri osa-alueita:
Ajatuksia, mieltymyksiä, odotuksia

-suull.

-kirjall.

-kuv.taitoon liitt.

-musiikki

-liikunnall. ilm.

LIITE 4

MITKÄ ASIAT SINUA KIINNOSTAVAT?

KEVÄT 1998

nimi

1. Mieti, mitkä ja millaiset asiat sinua kiinnostavat? Kun olet pohtinut kysymystä riittävästi, niin kirjoita asiat ja aiheet, joista otat selvää mielelläsi ja hankit tietoa itsellesi.

2. Mistä sinä saat tai löydät näitä tietoja? Mieti eri välineitä tai paikkoja.

3. Mitä välinettä tai välineitä käytät useimmin tietojesi hankinnassa ja miksi?

LIITE 5

OPETTAJAJAHAASTATELUN KYSYMYKSET , kevät 1996

Viestintäkasvatuksen (tällä hetkellä) määrittelyyn tutustuminen

1. Minkä merkityksen näet viestintäkasvatuksella?

2. Millaista mielenkiintoa sinulla on itselläsi pohtia viestintäkasvatuksen tavoitteita?

3. Mitä pidät viestintäkasvatuksessa ala-asteella tärkeänä?

4. Huoltajien kyselyn tulokset:
Näkyykö tuloksissa mitään uutta?

Oletko ottanut / onko koulumme ottanut näkemyksiä huomioon?

Miten vielä pitäisi vastata huoltajien odotuksiin?

5. Oppilaiden kyselyn ja haastattelun tulokset:
Tuliko esille mitään yllättävää?

Miten itselläsi / koulullamme on mahdollisuus vastata esille tulleisiin näkökohtiin?

6. Oppilaat ovat hyvin motivoituneita työskentelemään viestimien parissa - miten haasteellisena näet viestimien käytön opetuksessa ja oppimateriaalina?

7. Sinä itse viestintäkasvattajana:
Miten näet itsesi viestintäkasvattajana?

Mitä alueita viestintäkasvatuksessa ajattelet voivasi parhaiten toteuttaa? Miksi ja miten?

Millaisia konkreettisia tavoitteita asetat viestintäkasvatuksellesi?

Mitä esteitä näet?

8. Viestintäkasvatus koulussamme:
Miten kuvailisit yleistä asennoitumista viestintäkasvatukseen?

Mitä arvioit koulumme resursseista viestintäkasvatukseen?

Miten / Mitä alueita ajattelet koulussamme voitavan toteuttaa viestintäkasvatuksessa?

Mitä esteitä näet?

9. Opettajien koulutus:

Miten arvioit omia tietojasi ja taitojasi? Missä tunnet tarvitsevasi lisäkoulutusta?

Mihin koko koulun tulee viestintäkasvatuksen alueella satsata koulutuksessa?

10. Koulun profiloituminen:

Minkä merkityksen annat koulun / pikkukoulun / luokkasi profiloitumiselle yleensä?

Viestintäkasvatukseen profiloitumiselle / Viestintäkasvatuksen johonkin

osa-alueeseen profiloitumiselle?

11. Viestintäkasvatuksen määrittely ja tavoitteet:
Selventääkö malli viestintäkasvatuskäsitettä?

Toimiiko malli ala-asteella? Mitä pitäisi muuttaa / ottaa huomioon?

LIITE 6

Hei kollegani!

Keräsin kaksi kaksi vuotta sitten materiaalia koulustamme viestintäkasvatuksen merkityksestä, tavoitteista ja mahdollisuuksista. Haastattelin silloin kymmentä meidän koulun opettajaa. Jälleen vaivaisin teitä samaa porukkaa samalla asialla, mutta vähän eri näkökulmasta.

Olet luonut itsellesi oman kuvan viestintäkasvatuksesta. Tältä pohjalta voit vastata ihan spontaanisti ”näppituntumalta”. Mutta jos haluat, voit tarkastella koulumme opseja, uunituoreitakin aineiden tavoitteita ja sisältöalueita (kysymys 4) ja esim. PD-tutkimukseni viestintäkasvatusmääritelmää (kysy tarvittaessa).

Jos ennätät vastaila ennen joulua, niin minullehan se on mannaa, kun pääsen käsittelemään tätäkin aineistoa joululomalla. **Mutta joulun jälkeenkin ennättää toki.**

Vastaukset voit palauttaa kaappiini !

Olen tosi kiitollinen, jos autat minua eteenpäin opintiellä.

terv. Paula

OPETTAJAKYSELY

1. Millaiset viestintäkasvatusalueet /-asiat ovat keskeisiä opetuksessasi tänä päivänä ja miksi.

2. a) Millaisia viestintätottumuksia ajattelet oppilailla olevan tänä päivänä?

2. b) Millaisia vaikutuksia ajattelet mainitsemillasi käytänteillä olevan heihin?

3. a) Mitkä viestintäkasvatusalueet / -asiat ovat jääneet itseltäsi vähemmälle huomiolle ja miksi?

3. b) Entä koko koulussamme ja miksi?

4. Kohtaavatko viestintäkasvatus ja opetussuunnitelmamme? Jos, niin missä ja miten? (koulumme tavoitteet / oppimiskäsitys / oppimismenetelmät / oppiaineiden tavoitteet / oppiaineiden sisällöt)

KIITOS VASTAUKSISTASI !

4.4 Viestintäkasvatus koulun opetussuunnitelmassa ja käytännön koulutyössä

Näkyykö viestintäkasvatus koulun opetussuunnitelmassa? Monet opettajat liittivät viestintäkasvatuksen yhtenä osa-alueena koulun tavoitteissa olevaan elämönhallintakykyyn, johon koulun opetussuunnitelmassa mainitut viestintäympäristössä toimimisen taidot kuuluvat keskeisesti. Viestintäkasvatus näkyi koulun yleisissä tavoitteissa ja oppimismenetelmissä ja oppimiskäsityksessä. Viestintäkasvatus nähtiin apukeinoksi näiden tavoitteiden saavuttamisessa.

Viestintäkasvatus näkyy voimakkaimmin äidinkielen opetussisällöissä. *”Pyrimme kasvattamaan oppilaiden monipuolisia luku-, kuuntelu-, kirjoitus- ja puhestrategioita, totutamme erilaisiin viestintäympäristöihin ja tiedon jäsentämiseen.”* Erityisesti viestintätaitoihin liittyvät strategiat näkyvät koulun opetussuunnitelmassa. *”Koulumme tavoitteet ja ops luovat toteutuessaan kohtalaiset edellytykset ja jopa hyvät edellytykset viestintäkasvatuksen kehittämiseksi. Tarkoittaa: Voidaksemme toteuttaa opsimme jaloja periaatteita, tulee meidän kehittää voimakkaasti viestintäkasvatusta. Sieltähän löytyy oikeastaan kaikki toiminta-ajatuksemme toteuttamisvälineet.”*

Silti puhtaasti viestintäkasvatuksellinen tarkastelutapa on jäänyt vähemmälle. *”Onko viestintäkasvatusta tarpeeksi omana itsenäisenä alueenaan?”* *”Oppiaineiden sisällöissä ja tavoitteissa on varmasti tarkastelun varaa viestintäkasvatuksen näkökulmasta katsottuna.”* *”Yhteinen koko koulua koskeva juoni puuttuu ATK:n osalta.”* *”Onko meillä viestintäkasvatusta, ainakaan johdonmukaista? Tässäpä sitä haastetta ... kaikki seisoo niin kuin tyhjän päällä.”*

Miten viestintäkasvatus toteutuu käytännön koulutyössä? Opettajat arvioivat omaa viestintäkasvatustaan sekä koko koulun viestintäkasvatuksen tilaa. Keskeisimmäksi alueeksi nousi luku- ja kirjoitustaidon kehittäminen. Erityisesti luetun ymmärtäminen: arvioiva, valikoiva, tutkiva ja tulkitseva lukeminen sekä erilaisten tekstien lukeminen,

myös kriittinen lukeminen, ja lukutottumusten kehittäminen nousivat esille. Toinen keskeinen viestintäkasvatuksellinen alue oli suullinen kommunikointi ja ilmaisu.

”Suullinen ja kirjallinen ilmaisu omalla äidinkielellä. Ilman sujuvaa kommunikointitaitoa ei koulumme tavoite elämönhallintakyvystä pysty toteutumaan. Keskeinen on myös ymmärtävä ja valikoiva lukutaito. Äklöttävän suuri tietotulva pakottaa ihmiset valitsemaan, suhtautumaan kriittisesti ja etsimään teksteistä olennaisimman.” *”Pidän suullisen (täsmällisen) ilmaisun kehittämistä tärkeänä. Se on ihmisen tärkein jokapäiväinen kommunikointiväline.”*

Kuvien tulkintaan ja kuvamaailman analysointiin on kiinnitetty jonkin verran huomiota.

”Käymme läpi elokuvan keinoja, jotta oppilas pääsisi liian suggestiivisten katsomistapahtumien herraksi.”

”Tiedon kerääminen ja tiedon arviointi, myös uskottavuus / luotettavuus ovat oppilailla pohdinnan alla.” Viestinten käyttö ja itse viestimet opetuksen kohteena eivät kuulu yleisesti opetuksen sisältöihin. Vähälle huomiolle on jäänyt viestintävälineiden käyttö ja ajankohtaisen materiaalin käyttö oppimisen tukena ja osana. *”Vähälle käytölle on jäänyt televisio, radio, sanomalehdet ja ehkä tietokonekin, jotka kaikki ovat tärkeitä välineitä ja materiaaleja viestintäkasvatuksessa.”* *”Päivän uutiset jäävät omassa opetuksessani taka-alalle. Emme luokassa seuraa tarpeeksi aikaamme ... pitäisi kai.”* *”Sähköinen viestintä tekniikkoineen on jäänyt vähemmälle. Syy on se, että olen yrittänyt möyhentää oppilaista pinnalle heidän omaa viestintäkykyään ilman muita apuvälineitä kuin suu ja kynä + body.”* *”Kuvallinen viestintä teknisiä laitteita hyväksi käyttäen. Syynä oma epävarmuus ja laiskuus. Samoin tietotekniikka. Syyt selkeän opetussuunnitelman puuttuminen, tietotekniikan ylikorostuneisuus ärsyttää joskus.”*

Koko koulua arvioidessaan opettajat näkivät, että kokonaisuutena *”koulussamme viestintäkasvatusta harjoitetaan monipuolisesti.”* Silti viestintäkasvatusta on hyvin hajanaista ja usein viestintäkasvatukselliset alueet nousevat opettajan omasta mielenkiinnosta ja vahvuuksista. *”Viestintä ei ole koulussamme näkyvästi jokapäiväisesti todettavissa. Sanomalehtiä ei käytetä eikä ajankohtaisia asioita*

käsitellä.” ”Koska joulu- ja kevätjuhlissa ei ole näytelmiä eikä runonlausuntaa yms. jää tämäntyypinen ilmaisutaito puutteelliseksi. Videokuvaus on olematonta. Syy: studio puuttuu.” ”Kyllä elokuvia katsotaan koulussakin viihteeksi, mutta niiden analysointi jää. Ei taida olla ammattitaitoa joka asiaan...”

Oppilaiden maailmaan voimakkaasti vaikuttavan television opettajat kokivat haasteelliseksi ja vaikeaksi. Oppilaat käyttävät televisiota suuressa määrin viihdevälineenä. *”Television katselutottumuksissa meillä olisi kasvattajana tekemistä. TV:n katsomista ja myös ohjausta television katsomiseen pitäisi olla enemmän.”* *”Keskustelu oppilaiden kanssa heidän katsomistaan televisio-ohjelmista on tärkeää. Sen avulla voidaan parhaiten kehittää kriittistä ajattelua. Liikkeelle on lähdettävä hyvin lapsentajuisista ohjelmista. Ajankohtaisohjelmia on tuotava mukaan opetukseen, sillä ne antavat ainesta ajattelulle.”*

Oppilaiden arvio siitä, että television tarjoamalla tiedolla ei tee mitään, yllätti opettajat. *”Jännä juttu. Katsovat vaan ohjelmia, jotka menevät toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos.”* Opettajien mielestä television tarjoamaa tietoa tulee tarkastella oppilaan näkökulmasta, kehittää tiedon käyttöä oppilaan omien mieltymysten pohjalta myös kouluopiskelussa ja olla kiinnostunut siitä, mitä oppilaat haluavat. *”Liian usein lähdetään liikkeelle oppilaan ulkopuolelta, eikä siitä, mikä lasta kiinnostaa.”*

Oppilaat kaipaavat elämyksellisyyttä tiedonhankintaansa. Tämän huomioiminen on jäänyt vähäiseksi. Oppilaiden näkemys, että tieto tulisi tarjota seikkailun muodossa, ihmetytti toisaalta opettajia. *”Tulisiko viestimien kautta filmeissä ja raporteissa tieto siinä muodossa, että se saavuttaisi oppilaan ajatusmaailman paremmin kuin oppikirja?”*

Oppilaat arvioivat, että he saavat tarvitsemaansa tietoa lehdistä. *”Koetaanko lehden painettu sana enemmän totena ja pidetäänkö sitä sen vuoksi tietona? Ja vastaavasti koetaanko kuva viihteenä, jolla ei ole tietoarvoa?”* Uudet sähköiset viestimet ovat vieneet tilaa lehdiltä. Sähköisiin viestimiin on koulussakin kiinnitetty liikaa huomiota.

"Tietokone ei saisi olla kuitenkaan ykkössijalla. Se vie aikaa lehdiltä ym. joukkoviestimiltä, jotka antavat runsaammin aineksia ajattehulle."

Tietoaineksen lisäksi viestimien käyttö muissa tarkoituksissa on ollut vaatimatonta. *"Rentoutumista viestimien välityksellä pitää myös tarjota. Se antaa aineksia luovuuteen".* Vähälle ovat jääneet musiikki, kuvaamataito ja liikunta taidekasvatuksen näkökulmasta. *"Taidekasvatus on taka-alalla. Ei ole kykyä ohjata oppilasta ilmaisemaan taiteen avulla itseään. Siinä on kehittämisen varaa."*

Oppilaiden odotukset viestimien käytöstä tuovat todellisen haasteen käytännön koulutyöhön. Vaikka viestintäkasvatus näkyy koulun opetussuunnitelmassa sekä oppimiskäsityksessä että oppimismenetelmissä, silti käytännössä löytyy monia alueita, joilla viestintäkasvatuksella voitaisiin tukea näitä molempia. Viestintäympäristön tarjoama ajankohtainen ja elämyksellinen aines sekä viestintävälineiden tarjoamat mahdollisuudet ovat jääneet hyödyntämättä oppimisessa. Myös oppilaiden mielenkiinnon huomioiminen ja ohjaus viestien analysointiin on vielä vähäistä. Silti on määrätietoisesti kehitetty valmiuksia kohdata viestintäympäristö sekä vastaanottajana että itse viestijänä.

4.5 Opettajien näkemyksiä oppilaiden viestintäkäytännöistä ja niiden vaikutuksista

Opettajat näkivät oppilaiden viestintäkäytännöt yleensä hyvin negatiivisesti. Sähköiset viestimet, erityisesti televisio, ovat heidän mielestään oppilaita hyvin hallitsevia. *"Luulen että televisio on oppilailla hallitseva tiedonlähde ja mielenkiinnon kohde. Lehdistä luetaan ehkä vain urheilu- ja nuortensivuja + tv-ohjelmat. Kirjoja ei enää niin lueta."* *"Kapulakansaa: kaukosäädin ja internet hanskassa, mutta itseltä lähtevät viestintätaidot hupenemassa, jos niitä on koskaan ollutkaan. Verbaalinen viestintäkyky*

monilla huvennut sarjakuvatasolle sekä puhutussa että kirjoitetussa viestinnässä. Surullista. Virtuaalilehden nappeja kyllä osataan painella.”

Opettajat näkivät, että erot viestintätaidoissa kasvavat. On niitä, jotka käyttävät monipuolisesti viestintätaitojaan ja niitä, jotka tyytyvät köyhään ja yksipuoliseen viestintään. *“Henkisesti rikkaat rikastuvat ja tulevat nauttimaan elämästään ja menestymään hyvin elämässään. Yksipuolisesta viestintää harrastavat putoavat kehityksen rattailta ja opiskelu jää olemattomaksi.” “He passivoituvat, ellei kodin / ympäristön taholta tule päinvastaista virikettä. Huolestuttaa se, etteivät oppilaat osaa esim. kirjoittaa / kertoa tuntemuksiaan, vastata perusteellisesti annettuihin tehtäviin – siis oma-aloitteinen, omaehtoinen viestien laatiminen tuottaa vaikeuksia. Viestittävän asian täsmällinen ilmaisutaito usein heikkoa (=tota noin, niinku, eiku .. tilkesanoja, kun ei löydy sanoja – ruumiinkieli liian usein olankohautuksella kuitattu).”*

Joku opettajista näki oppilaiden viestintäkäytänteiden, sähköisten viestinten käytön ja lehtien seuraamisen tukevan lukutaidon monipuolista kehittymistä ja edistävän keskustelutaitoa. *“Mutta jääkö kirjoitustaito vähemmälle? Onneksi on sähköposti!” “Myös kynnyksien viestimiseen madaltuu koko ajan, kun viestimet monipuolistuvat: TV, nettiyhteydet, kännykät... Välimatkat ovat kaventuneet.”*

Opettajien vastauksissa oppilaiden viestintäkäytänteistä kuvastuu huoli viestintätaitojen rapistumisesta. Jos tätä huolta peilaa koulun viestintäkasvatukseen teoriassa sekä viestintäkasvatukseen käytännön koulutyössä, tukevat sekä teoria että käytäntö juuri niiden taitojen kehittämistä, joita oppilaat opettajien mukaan etupäässä tarvitsevat. Teoriassa ja käytännössä nousi esille viestintätaidoissa vastaanottavan ja lähettävän viestinnän sisällön laatu: kriittisyyden kasvaminen, analysoiva ote sekä oman sanoman sisällön syventäminen. Ne ovat perustaitoja, joita voi soveltaa koko viestintäympäristössä.

4.6 Kokemuksiani ja havaintojani viestintäkasvatuksesta

Tähän osioon olen koontanut omia havaintojani viestintäkasvatuksesta käytännön koulutyössä. Havainnot olen koontanut viestintäpainotteisten ala-asteiden vierailukäynneiltäni sekä viestintäkasvatuksen raporteista. Lisäksi kuvaan omia luokanopettajan kokemuksiani viestintäkasvattajana.

4.6.1 Oppilaiden motivaatio viestimien myötä kasvaa

Viestintäkasvatuksesta käytännön koulutyössä on vain muutamia kuvauksia ja raportteja. Kajaanin Lohtajan ala-asteen viestintäkasvatuskokeiluraportti vuosilta 1990 – 1993, (Viestintäviidakkoon sisälle jo koulussa, 1993) sisältää viestintäkasvatuksen tavoitteiden ja toteuttamisen raportoinnin lisäksi myös oppilaiden, opettajien ja huoltajien sekä yleisön arvioinnin.

Kajaanin kokeilun tavoitteena oli selvittää, miten ja missä laajuudessa viestintäkasvatusta voi soveltaa ala-asteen päivittäiseen työhön ja samalla kehittää vuorovaikutusta ympäröivän yhteiskunnan kanssa sekä vahvistaa oppilaiden uskallusta tuottaa tehtävä oman näkemyksensä mukaisesti ja omatoimisesti. Keskeisimpinä tavoitteina oli tehdä viestintävälineet tutuiksi oppimistyössä, kommunikaatio- ja käyttäytymistaidot viestintävälineiden käyttöön liitettynä, lehtien käyttö jokapäiväisessä koulutyössä, teknologian hyväksikäyttö tiedonhankinnassa sekä oleellisen tiedon löytäminen. Lisäksi tarkoitus oli selvittää viestintäkasvatuksen liittämistä kunnan opetussuunnitelmaan, sekä edistää uuden luku- ja kirjoitustaidon oppimista ja hallitsemista.

Keskeisimmät alueet olivat sanomalehti, radio/nauhuri, TV/video, ATK ja puhelin/fax. Jokainen viestintäväline oli käytössä monipuolisesti ensimmäisestä luokasta alkaen.

Esimerkiksi sanomalehti otettiin jo kirjainten oppimisvaiheessa ensiluokkalaisten käyttöön. Otsikoiden ja mainosten luku sopi hyvin lukemaanopetteleville. Kuvien katselun ja juttujen yhteydessä keskusteltiin ja oppilaat oppivat sanomaan mielipiteensä. Aamuisin pidettiin sanomalehtituokioita. Uutiskatsauksessa koottiin asioita, jotka koskettavat läheltä lapsen maailmaa. Sanomalehtiopetuksen tavoitteena vastaanottamisen lisäksi oli olla itse viestijä ja tehdä pienimuotoinen lehtijuttu. Oma tuottaminen oli keskeistä myös muilla viestimillä. Video / televisio-jaksoon kuului lyhytelokuvan teko, radio / nauhuri-jaksoon kuunnelma ja haastattelu. Raportin mukaan laitekeskeisyys korostui aluksi, mutta teknisen taidon kehittyessä välineillä ei ollut enää itseisarvoa. Laitteisto siirtyi palvelemaan oppimista ja elämyksien kokemista.

"Oppilaat ovat olleet innostuneita ja energisiä. He voisivat tehdä paljon enemmänkin, jos ryhmät olisivat pienempiä ja kaikki mahdollisuudet vapaasti käytettävissä. Viestintäkasvatus ei saa kaatua välineisiin. Viestiminen on laaja ja monisäikeinen asia. Sitä voi tehdä monin eri tavoin." Opettajien arvioinneissa kokeilusta tulivat esille oppituntien elävöityminen ja oppimisen tukeminen viestintäkasvatuksen avulla.

"Positiivinen vaikutus näkyy koulun ilmastossa. Viestinnän myötä ovat opetusmenetelmät monipuolistuneet ja toiminnallinen yhteistyö lisääntynyt ja oppilaiden motivaatio kasvanut. Palautteista kävi ilmi myös ilmaisukasvatuksen monipuolistuminen; vapautuneisuus, rohkeus ja tarkkuus on lisääntynyt, erilaisten oppilaiden lahjakkuudet ja valmiudet ovat nousseet esille, työyhteisön sisäinen viestintä toimii, koulutyön ajanmukaistumiseen on pyritty."

Vanhempien mielestä viestintäkokeilu tuki lapsen oppimista ja kehitystä ja herätti mielenkiintoa ajankohtaisiin asioihin. Sanomalehdnluku ei juuri lisääntynyt eikä kriittistä suhtautumista vielä saavutettu. Tietokoneisiin oli kiinnostus lisääntynyt, taidot puhelimenkäyttöön karttuneet ja ilmaisutaito kehittynyt. Viestintään liittyvät harrastukset eivät olleet lisääntyneet. Vanhempien kommenteista tuli esille viihteen suuri osuus viestintäkasvatuksen opetuksen yhteydessä sekä kotitehtävien vähäisyys. Niissä olisi voinut olla lapsille suunnattujen mainosten kritiikkiä ja lasten/nuorten lehtien arviointitehtäviä.

"Hyviä asioita kokeilussa ovat olleet kaikki näytelmät, elokuvan teko, kuunnelmien teko sekä tietokonetyö...Varjopuolia ei mielestäni ole kuin jotkut sanomalehtityöt eikä nekään huonoja ole", oli erään oppilaan kommentti kokeilusta

Tavoitteissa mainittuun uuteen luku- ja kirjoitustaitoon ei arvioinnissa palattu. Myöskään viestintäkasvatuksen siirtyminen opetussuunnitelman viralliseksi osaksi ei tullut arvioinnissa esille. Kokeilun tulokset rohkaisevat ottamaan mukaan erilaisia viestintävälineitä ja medioita mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Lohtajan koulun kokeilu tukee myös näkemystä, että viestinnällinen toiminta ja tuottaminen sekä viestinten käyttö opetuksessa motivoivat ja aktivoivat oppilaita.

4.6.2 Oma tuottaminen tietotekniikan avulla innostaa

Järvenpään Kyrölän ja Keravan Kurkelan koulut kuuluvat opetusministeriön Koulu 2001-projektiin, jossa ovat mukana myös Mäntymäen ja Mikkolan ala-asteet sekä yläasteita. Projektin tarkoituksena on tietotekniikan hyväksikäyttö ala-asteen opetuksessa. Kurkelan koulu toimii myös akvaariokouluna. Siellä koulua kehitettiin oppimisen toimintakeskukseksi. Oppiminen perustui tutkivalle oppimiselle. Oppilaat valitsivat itse, miten toteuttivat tiedonhankkimisen ja missä muodossa tuottivat viestittävänsä. Molemmissa kouluissa on viestintäkasvatus otettu yhdeksi aihekokonaisuudeksi. Havainnot on koottu opintokäynneiltäni Keravalta ja Järvenpäästä helmikuussa 1995.

Tietotekniikkaa opiskeltiin paljon kerhoissa, joissa myös oppilaiden vanhempia oli ohjaajina mukana. Oppilaat opettivat myös toisiaan, jolloin tieto ja taito levisivät kulovalkean tavoin. Tietotekniikan tekniset tavoitteet oli määritelty opetussuunnitelmassa. Tavoitteisiin kuului tekstin tuottaminen, skannaus, sähköpostin

käyttö ja äänen liittäminen kuvaan sekä videon ja tietotekniikan yhdistäminen, taulukko- ja tietokantojen valmistaminen sekä tietoliikenteen hyväksikäyttö.

Oppilaan omien projektien lisäksi vuoden aikana tehtiin 1-2 yhteistä koulun tietokoneprojektia multimediatoteutuksena. Oppilaat hakivat ja tuottivat itse tieto- ja kuvamateriaalin. Tytöt olivat kiinnostuneita tietokantojen teosta ja multimediaohjelmien sisältöjen tuottamisesta. Itse tekniikka kiinnosti huomattavasti enemmän poikia. Molemmat koulut olivat edenneet markkinoinnin asteella. Mm. oppilaiden tuottama Järvenpää-multimediaohjelma on ollut Tiedekeskus Heurekassa katseltavana. Aito tuotanto lisää huomattavasti aktiiviteettia ja kriittisyyttä.

Kansainvälisyys oli aidosti mukaan, sillä he tuottivat myös osuuksia kansainväliseen This Week in AGE-sähköpostilehteen, jossa oli mukana 100 koulua eri puolilta maailmaa.

Videotuotanto ja tietotekniikka yhdistyivät multimediasiaprosjekteissa. Videoiden hyödyntäminen oli myös suuressa määrin käytössä koulun jokapäiväisessä opetuksessa Kyrölän ala-asteella. Koululla oli TV-verkko, jota kautta näytettiin oppilaiden tekemiä animaatioita sekä oppilaiden omia nauhoituksia. Koululla oli myös studio, johon oli rakennettu erilaisia ohjelmia varten kuvauspisteitä valmiiksi. Oppilaat hoitivat suunnittelun, ohjauksen, kuvaukset, kuvavalikoinnin, äänitykset ja lähetykset. Jokaisella oli oma tehtävänsä.

Yhteistyö näytti oppilaille pelaavan ja tekninen taito olevan hallinnassa ainakin siinä 6. luokan ryhmässä, jonka työskentelyä olin seuraamassa. Opettajalla oli sivuohjaajan rooli. Kuvaukset toimivat kolmella kameralla. Videokuvaus työllisti useita oppilaita kerralla. Työssä näkyi tekemisen tuntu ja oppilaat olivat innostuneita.

”Videotyöskentelyssä itse tuottaminen on tarkoituksenmukaisempaa kuin ajan käyttäminen editointiin. Editointiin ei ole riittävästi aikaa.”

Molemmissa kouluissa kaikki luokat olivat tavoitteellisesti mukana tietotekniikan hyödyntämisessä. Tietotekniikkataitojen minimi oli määritelty. *"Ala-asteella internet on vielä täyttää kaaosta, koska sieltä on vaikea etsiä tietoa."* Molemmilla kouluilla oli opettaja, joka oli tietotekniikan asiantuntija ja esimerkiksi isot multimediaprojektit valmistuivat näiden opettajien ohjauksessa.

Koulut olivat yhdistäneet perinteiseen opiskeluun uuden teknologian. *"Perusasioita opetetaan edelleen, haistellen, maistellen, kokeillen ja tuntien."* Teknologian hyödyntäminen oli onnistunutta ja aitoa. Oppilaat saivat myös tietoteknisen työskentelyn välityksellä vankan pohjan viestimiseen; ilmaisutaito, myös kuvallinen ilmaisu kehittyi, kriittisyys aidon tuottamisen myötä tuli luonnollisesti mukaan ja yhteistoiminnallisuus oli oppimisen välttämätön osa.

4.6.3 Viestintä avautuu kokonaisvaltaisesti projektien avulla

Tekninen toteutus viestintäleirillä Kajaanissa

Viestintäkasvatusta on viety eteenpäin projektinomaisesti leirien avulla. Esimerkiksi Kajaanin kaupunki oli panostanut leireihin rakentamalla erillisen leirikoulupaikan, jossa fyysiset puitteet mahdollistavat viestintäleirien järjestämisen mahdollisimman intensiivisesti. Seuraavassa tuon esille havaintojani opintokäynniltä Kajaanista keväällä 1996.

Viestintäleirikoulut tarjosivat kokonaisuuden viestinnästä ja viestimien käytöstä. Leirikoulu toteutettiin jonkin teeman alla, ja valmistelu aloitettiin oppilaiden kanssa hyvissä ajoin etukäteen. Tiedon hankkiminen aihealueesta, viestimisen taidot, kuten haastattelun tekemisen taidot, sekä tekniset taidot oli hankittu jo ennen leirikoulua. Varsinaista teknistä taitoa ei leirille pääasiallisesti tultu harjoittelemaan.

Leirillä keskitytään itse viestinnän toteuttamiseen teknisin apuvälinein. Suunnittelu esityksien sisällöstä, videototeutuksista ja tietotekniikkatoteutuksista oli tehty etukäteen. Leireillä voi silloin paneutua suorittamiseen ja tuottamiseen. Kun leiri on päättynyt, työ on valmis.

Leirin aikana oppilas oli yleensä yhden viestintävälineryhmän jäsen. Viestimistä oli oppilaiden iän ja taitojen mukaan valittavissa esim. video-, radio-, tietotekniikkaryhmät. Videoryhmä saattoi toteuttaa leirin aikana esim. pienen elokuvan, johon oli tehty suunnittelu aina kuvakäsikirjoitusta myöten etukäteen. Radio-ohjelmissa pyrittiin tuottamaan suora lähetys. Oppilaalle tuli käsitys, paljonko esim puolen tunnin mittaiseen ohjelmaan mahtuu puhetta, mikä voi olla musiikin osuus ja mikä työmäärä ja aika sen valmisteluun kuluu.

Tietotekniikkaryhmä valmisteli yleensä lehteä. Perustekstinkäsittelyn lisäksi etukäteissuunnitteluun saattoi sisältyä vaikkapa yhteydenotto julkisiin henkilöihin, joiden vastaukset käsiteltiin leirillä. Ympäröivä yhteisö otettiin mukaan; apuohjaajiksi viestintäleireille saatiin lukion ja yläasteen oppilaita ja vanhempia ja asiantuntijoita. Myös paikallisilta lehti- ja radiotoimittajilta saatiin tukea työhön.

Viestin sisältö ja tekeminen olivat toiminnassa tärkeimmät. *"Pääasia ei ole, miltä tuotos näyttää. Silti se tulee oppilaan taholta pian myös vaatimukseksi."* Oppilaan oma oivallus viestin perille menosta on silloin lähtenyt käyntiin. *"Oppilaat on hyvä totuttaa jo pienestä välineisiin. Ilmaisuun kannattaa yhdistää pian tekninen väline mukaan."*

Viestintäviikolla avautuu koko viestintäkenttä

Omat kokemukseni 'viestintäleiristä' ovat koulupäivien aikana ja fyysisesti koulun omissa puitteissa toteutetusta viestintäprojektista. Viestintäkouluviikko toteutettiin 130 oppilaan, viiden opettajan ja vanhempien yhteistyönä. Viestinnän kenttä, sekä ilmaisun alue että viestimet, olivat laajasti mukana. Viestintäviikon tavoitteena oli tiedon

rakentuminen sosiaalisten suhteiden, positiivisen ajattelun ja aktiivisen toiminnan kautta luovuutta korostaen. Toteutuksen tuli tapahtua opetussuunnitelman määrittelemillä työmenetelmillä: tekemällä ja kokemalla oppiminen sekä yksin että yhteistoiminnallisesti. Viikon viestintäkasvatukselliset tavoitteet kiteytyivät seuraavasti: ”Viestin välittämisen ja vastaanottotaitojen aktivointi ja kehittäminen kuvan, tekstin ja suullisen ilmaisun avulla sähköisiä viestimiä hyödyntäen. Työtavoissa painotetaan yhteistoiminnallisuutta.”

Viikon viestintäprojektin aikana oppilaat saivat työskennellä pitkälti oman valintansa mukaan mahdollisimman monissa työpajoissa, joita oli tarjolla runsaasti: valokuvaus, näytelmä ja videointi, dokumentti ja videointi, lehtijutut, päivänavaus, kuunnelma tai radio-ohjelma, kuvaamataito, draama, runot, sarjakuva, lehtitoimitus, haastatteluohjelma ja elokuva.

Työpajat tuottivat materiaalia, jota käytettiin jatkuvasti hyväksi toisissa työpajoissa. Esim. valokuvat, jutut ja runot valittiin ja taitettiin saman tien paikallislehteen, jonka kanssa olimme yhteistyössä. Samoin oppilaiden tekemät haastattelut ja radio-ohjelmat tulivat paikallisradiosta. Oppilaiden tuottamat päivänavaukset esitettiin seuraavana aamuna.

Projektin lopuksi tehtiin yleisölle avoin viestintänäyttely, jossa oli mukana kuvaamataidon töiden, runojen ja valokuvien lisäksi mahdollisuus katsoa viikon aikana tuotettuja videonäytelmiä sekä kuunnella radio-ohjelmia.

Oppilaat, huoltajat ja opettajat arvioivat lopuksi viestintäviikon antia. Oppilaat arvioivat omaa toimintaansa, osallistumisaktiivisuutta, käyttäytymistä sekä työtehtäviä ja niiden onnistumista eri työpajoissa. He kokivat työskentelyn mieluiseksi, koska sai toimia ja tehdä töitä ”oikeiden” asioiden parissa. Esim. juttujen ja sivujen toimittaminen paikallislehteen motivoi tehokkaaseen työskentelyyn. Mielenpitoilla ja ajatuksilla oli vastaanottaja lehtiyleisössä; niillä pystyttiin vaikuttamaan. Touhun ja menon vastapainoksi ”hiljainen runopaja” viehätti rauhallisuudessaan.

Mukana olleet huoltajat antoivat kannustavaa palautetta ja rakentavaa kritiikkiä.

”Tällainen idea on erityismaininnan arvoinen, lapset olivat kekseliäitä ja idearikkaita; radio-ohjelma- ja runopajassa ujoimmatkin oppilaat valmiit näyttämään ja esittämään runonsa.” *”Viestintäviikko oli kokonaisuudessaan mieliinpainuva, valokuvien satoa oli tosi hauska katsella, samoin kuunnella radiosta haastatteluja, ryhmätyöskentely oli sujuvaa, pienempienkin mielipiteet otettiin huomioon. Erittäin hyvä, kun lapset saivat esiintymiskokemusta.”* *”Käsiteltävistä aiheista olisi voinut sopia hyvissä ajoin, että vanhemmat voisivat perehtyä aiheeseen, sen kautta vanhemmat voisivat olla enempi antavina osapuolina, eikä lähinnä vahtina.”*

Tiiviin työtahdin ja projektinomaisesti toteutetun viestintäviikon aikana joukkohenki kasvoi voimavaraksi. Huoltajien, eri-ikäisten oppilaiden ja opettajien yhteistyö oli saumatonta ja yhteistoiminnallisuus luontevaa. Toiminnassa oli sitä säpäkkyyttä, mitä viestintämaailmassa todellisuudessaakin on. Suunnittelu, toteutus ja arviointi koottiin portfolioiksi seuraavia kertoja varten.

4.6.4 Sanomalehdestä liikkeelle: hyvä oppija on kuin taitava tutkija

Viestintäkasvatus ja viestinten käyttö omassa työssäni on lähtenyt alunperin liikkeelle ajatuksesta tuoda tämän päivän todellisuus ja arkirealismi oppilaiden koulumaailmaan. Sanomalehti oli luonteva oppimateriaali ja sopiva viestin tämän ajatuksen toteuttamisessa. Olen toteuttanut sanomalehden käyttöä osaksi Keski-Suomen lääninhallituksen sivistysosaston Sanomalehti koulussa-projektiin liittyen. Sanomalehden käyttö on ollut pitkäjänteisesti mukana integroituna eri oppiaineisiin. Kerron joistakin niistä tavoista, joissa sanomalehti on ollut ennen kaikkea osana oppimisprosessia tiedonhankinnassa.

Sanomalehti liittyi opiskeltaviin asioihin ja samalla siihen yhdistyi mediakasvatus. Yksi tavoite oli maailmankuvan laajentaminen ja eheytyminen. Tämä lähti liikkeelle

kotiseudusta ja laajeni kansainvälisiin asioihin. Toinen tavoite oli vuorovaikutukseen pääseminen ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Muihin tavoitteisiin kuului aktiiviseen tiedonhakuun opastaminen, oma valikointi ja mielenkiinto aktivoittamassa oppimistilannetta sekä tuoreen tiedon saanti ja tietoon suhtautuminen kriittisesti. Kriittisyys on osa sitä kehitystä, jonka avulla oppilas löytää olennaisen tiedon itselleen. Lisäksi pyrin myös kehittämään oppilaiden omatoimisuutta.

Sanomalehteen tutustuminen aloitettiin kuvista ja otsikoista. Lähdimme liikkeelle oppilaita kiinnostavista sarjakuvista. Sarjakuvien kautta etenimme uutiskuvien analysointiin, kuvan välittämään tietoon ja tunnelmaan. Kuvia tarkkailemalla avautui kuvakokojen merkitys. Tämä tieto yhdistettiin myöhemmin valokuvaukseen sekä kuvakäsikirjoitusten laatimiseen videotallenteiden teossa.

Viikon uutisjutut osoittautuivat hyvin käyttökelpoisiksi. Se edellytti päivittäistä lehden katselua ja juttujen valintaa. Käytiin keskustelu uutisten sisällöstä ja suoritettiin arviointia eri näkökulmista: miksi jokin asia tapahtui, mikä merkitys sillä on eri osapuolille, onko tapahtumalla merkitystä sinulle itsellesi, mitä jäit miettimään, kun olit lukenut uutisen, mikä asia jäi epäselväksi ja miksi se jäi epäselväksi.

Ruotsalainen opettaja Gunilla Larsson on perustanut usean vuoden ajan opetuksensa sanomalehden jatkuvaan käyttöön. Osaksi hänen malliaan olen toteuttanut omien oppilaitteni kanssa. Larssonin asettamat tavoitteet sanomalehden käytölle olivat:

- lapset saavat työskennellä omien edellytystensä ja kykyjensä mukaan
- lapset saavat käsityksen ympäröivästä maailmasta työskentelemällä niiden asioiden parissa, jossa he todellisuudessa elävät
- heidän oma uteliaisuutensa ja intressinsä motivoivat heitä aktiiviseen työskentelyyn asioiden parissa
- he oppivat tarkastelemaan kriittisesti sanomalehtiä ja muita medioita
- he oppivat työskentelemään ”aikuisten tietomaailmassa”
- he oppivat käyttämään tietoa eri yhteyksissä ja muodostamaan kokonaisuuksia
- heidän kielelliset valmiutensa kehittyvät

- he oppivat käyttämään erityyppisiä lähdemateriaaleja (Larsson 1992, 53)

Larssonin idea oli, että opiskelu lähti liikkeelle oppilaan valitsemasta lehtiartikkelista. Artikkelin sisältö piti ensin aueta oppilaalle. Sen jälkeen aihetta syvennettiin laajentaen tutkimuskenttää oppilaan ajatuksissa syntyneiden kysymysten ja ongelmakenttien pohjalta. (Larsson 1992, 56-57)

Oppilaan itsensä valitsema artikkeli oli useimmiten myös oppilaitteni opiskelun lähtökohdaksi. Oppilas selvitti valitsemastaan artikkelista sisällön mitä-missä-milloin-kysymyksillä ja laajensi selvitystyötään aina syy- ja seuraussuhteisiin. Maapallo tuli tutuksi artikkeleiden ohessa, sillä kartastosta tutkittiin tapahtuma-paikka. Sanavarasto karrutui, kun oppilas selvitti oudot asiat itselleen. Kun tämä selvitys oli tehty, hän kirjoitti artikkelista referaatin.

Näiden työvaiheiden jälkeen pääsi varsinainen tutkimustyö käyntiin. Oppilas pohti, mitä kysymyksiä ja ongelmia hänelle nousee esille artikkelin pohjalta ja miten hän haluaisi laajentaa tietämystään aiheesta. Oppilas etsi vastausta lähtien liikkeelle oman ajattelun ja tietojensa pohjalta. Itse etsien, kysyen ja eri tietokanavia hyväksikäyttäen löytyi vastauksia. Tietokirjat, filmit, TV-uutiset, lehdet, kaverit, vanhemmat, opettajat, alan asiantuntijat ym. tietokanavat oppilaat oivalsivat itse. Opiskeluympäristö muuttui luonnostaan avoimeksi.

Omalla aktiivisuudella oli suuri osuus etsijän työssä. Yhteys elävään elämään koulun ulkopuolelle edellytti käyttäytymistaitoa ja esiintymistaitoa puhelimessa ja vieraskäynneillä. Ajatteluprosessi näkyi vihkossa, johon oppilas keräsi tutkimusaineistonsa. Lopullisen työn muodon jokainen sai valita itse. Joskus se oli 'seinälakana', useimmiten kuitenkin pieni vihkonen, tutkimusraportti aiheesta.

Miten olin päässyt alussa asettamiini tavoitteisiin ja miten sanomalehtityöskentely oli auttanut oppilaan oppimista? Oppilas luki paljon erilaisia tekstejä. Hänen tuli ymmärtää

lukemansa edistyäkseen työssä. Oma valinta teki lukemistilanteen aktiiviseksi. Tulos perustui prosessiin, jossa oppilas kävi asiat läpi useaan kertaan. Käsittelyprosessi oli luonteva.

Oppilas työskenteli useimmiten ryhmässä ja vastasi siinä sekä omasta että muiden osuudesta. Tämä kasvatti vastuuntuntoa sekä suvaitsevaisuutta. Myös yhteydenotot ympäristöön kasvattivat vuorovaikutustaitoja ja sosiaalisuutta. Tämä näkyi rohkeuden kasvamisena yhteyksien otossa sekä luottamuksen lisääntymisenä omien ratkaisujen teossa. Onnistumisen elämykset kohottivat itsetuntoa. Työ opetti pitkäjänteisyyteen. Sen kehittyminen näkyi töiden tuloksessa; oppilaat vaativat itseltään yhä enemmän seuraavassa tutkimuksessaan. Tiedon ajankohtaisuus ja todellisuus houkuttelivat tutkimiseen ja aktivoivat tietojen laajentamiseen. Kriittisyys tavoitteena tuntui vaikealta ala-asteen oppilaita ajatellen. Esim. uutisten merkittävyyden arviointi, valikointi ja myös eri lehtien uutisoinnin vertailu kehittivät tätä taitoa.

Alkuunpääsy työssä oli ehkä vaikeinta ja vaati opettajan ohjausta ja yhdessä pohtimista. Kun pohdintatyö oli tehty, oppilaat kokivat tutkimustyön hauskaksi: *"Sai ravata koulun rapuissa ja eri paikoissa, eikä tarvinnut istua pulpetissa"*. Yhteydenotoissa opittiin pettymään ja koettiin onnistumisen elämyksiä: *"Se komisario lähetti terveisiä meidän luokalle ja toivotti hyviä tutkimustuloksia."*

Keskustelin huoltajien kanssa vanhempainilloissa sanomalehden käytöstä ja sain heiltä myönteistä palautetta. *"Olen ihmetellyt monia asioita, mitä Matti on kertonut maailman tapahtumista. Sellaisista joista en itsekään tiedä juuri mitään."*

Vaikka sanomalehdet tulivat luokkaan joka päivä, oppilaille ei syntynyt silti spontaania lehden käsittelyä päivittäin. Eikä se ehkä sopinutkaan koulupäivän muuhun tiiviiseen ohjelmaan. Useiden lehtien käsittely on luokkatilan ahtauden vuoksi hankalaa. Mieluisimmat lehdet olivat paikallislehti ja maakuntalehti. Niitä oli totuttu selailemaan jo kotona, ja sen vuoksi asiat löytyivät helpommin. Helsingin Sanomiin tarttui vain muutama oppilas oma-aloitteisesti.

Eheytykö maailmankuva vai tuliko se tällä tavalla entistä pirstaleisemmaksi? Sitä on vaikea arvioida. Tietoaines ainakin ajankohtaistui. Se näkyi erityisesti maantiedon oppiaineen sisällöissä ja innosti opiskeluun. Oppilaat käsittelivät aiheita, jotka ovat olleet pitkään uutisoinnissa mukana. Ajattelen, että oppilaille tuli tietopohja, joka helpotti ja innosti seuraamaan tapahtumia jatkossa.

Vuorovaikutustaidot kehittyivät koulun omassa ympäristössä sekä koulun ulkopuolisista kokemuksista. Oman viestin merkitys ja mediamaailman viestinnän rakenne aukenivat ehkä hieman. Kriittisyyden kehitystä on vaikea arvioida. Rivien välistä lukeminen pääsi mielestäni alulle. Vaihtoehtojen pohdinta ja oleellisen erottelu kehittyivät.

Tutkimusten purku toi itselleni paljon kysymyksiä. Oppilaat esittelivät mielellään töitään. Niiden käsittelyyn ei tahtonut koskaan olla riittävästi aikaa. Todellinen vuorovaikutus tuloksia esitellessä jäi pinnalliseksi. Antoisinta työ on oppilaalle itselleen, joka on prosessin käynyt läpi.

Sanomalehtityöskentelyssä oli havaittavissa oppimistilanteen aktivoituminen sekä oppilaan motivoituminen oppimiseen kokemalla, tekemällä ja tutkimalla. Parasta oli kuitenkin se, että mitään ei annettu valmiina, vaan oppilaalle kasvoi tapa pohtia ja asettaa itse ongelmia. Näistä syistä sanomalehden käyttö ei ole jäänyt pelkäksi kokeiluksi, vaan se on jatkuvasti oppimateriaalina mukana luokkani työskentelyssä ja sanomalehtityön anti reflektoituu tiedonkäsittelyn ja oppimiskäsitysten muutoksiin.

Myönteisimmät kokemukseni viestintäkasvatuksen alueelta ovat tulleet monista kokonaisvaltaisista ja pitkäjänteisistä työprojekteista. Sanomalehden käytön lisäksi elämyksellisimpiä ja motivoivimpia tapoja olen kokenut oppilaitteni kanssa ilmaisun alueella poikkitaiteellisissa projekteissa, joihin on yhdistetty mukaan videotallenteen tekeminen. Pitkäjänteiset, noin lukukauden mittaiset projektit olemme tehneet usein muiden luokkien ja opettajien kanssa yhteistyössä. Tämä on mahdollistanut lopputulokseksi näyttävän, poikkitaiteellisen esityksen, johon on yhdistetty suullisen

ilmaisun, musiikin, liikunnan ja kädentaidon alueet. Jokainen osallistuja, niin oppilas kuin opettajakin, sai toteuttaa mieliharrastustaan, pääsi käyttämään vahvuuksiaan ja esittämään omaa osaamistaan. Yhteistoiminnallisuus toi tehoa työskentelyyn.

Mitä enemmän on yhteistyötä ympäröivän yhteiskunnan kanssa, sitä enemmän se näyttää motivoivan oppilaiden suoritusta. Kun oppilas tietää, että videotallenne tulee vaikkapa paikallisteleviosta tai oppilaan toimittama juttu on mahdollista lukea paikallislehdestä, tekeminen on innostunutta ja työskentely tehokasta. Tekemisellä on heti selvä tarkoitus, jonka voi konkreettisesti kokea.

Videokameran koen erittäin käyttökelpoiseksi, ja mielestäni se tulisi ottaa hyvin varhaisessa vaiheessa välineeksi ilmaisukasvatusta tukemaan. Videotallenteiden teko auttaa oppilasta kasvamaan kriittiseksi ja luovaksi vastaanottajaksi ja ilmaisijaksi. Mielihyvän kokeminen onnistumisesta on parasta oppilaan itsetunnolle ja sitä kautta ilmaisukyvyyn varmentumiselle.

4.7 Viestintäkasvatus koulun opetussuunnitelmassa, käytännön toteutumisena ja mahdollisuuksina: yhteenveto

Viestintäkasvatus käytännön koulutyössä ei ole näkyvästi mukana. Se kulkee kuitenkin vahvasti opetusmenetelmissä ennen kaikkea lukemisen strategioissa ja omien sanomien välittämisessä etenkin kirjoittamisessa. Lukemisen strategiat: ymmärtäminen, arviointi, valikointi, tutkiminen, tulkitseminen, kriittisyyteen kasvaminen ovat vahvimmat viestintäkasvatukselliset alueet, ja ne vaikuttavat koko viestintäkentässä aina uusimpia viestimiä ja viestinnän muotoja myöten. Kommunikaatiotaidoissa oma tuottaminen on keskeinen lähtökohta. Kirjoitustaidon kehittäminen on tärkeää, samoin arkikäytännöt ja sosiaalinen kontakti.

Taulukko 4 Viestintäkasvatus käytännön koulutyössä: toteutuminen, esteet, koulun vahvuudet, viestintäkasvatuksen mahdollisuudet ja sisältö koulun opetussuunnitelmassa

<p>VIESTINTÄ-KASVATUKSEN TOTEUTUMINEN KÄYTÄNNÖN KOULUTYÖSSÄ</p>	<p>Toteutuu hyvin:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lukemisen strategioiden kehittäminen: erilaisten tekstien ymmärtäminen, valikointi, tutkiminen, arviointi, kriittisyys, tulkinta - kirjoitustaidon kehittäminen: oman ajatuksen ilmaisu erilaisin tekstein - kommunikointitaidot: suullinen ilmaisu jokapäiväisissä tilanteissa <p>Toteutuu jonkin verran :</p> <ul style="list-style-type: none"> - viestimet oppimisympäristönä: tietotekniikka / internetin käyttö - viestinten tiedon analysointi <p>Toteutuu projektimaisesti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - yhden opettajan tai opettajaryhmän toteuttamana viestintäkasvatukseen liittyviä projekteja: viestintäviikko, teemapäivä, jonkin viestimen käyttö oppimateriaalina
<p>OPETTAJIEN NÄKEMIÄ ESTEITÄ</p>	<ul style="list-style-type: none"> - viestintäkasvatusta ei tunneta - merkitystä ei tiedosteta - yhteistyö puuttuu, opettajien osaaminen ei tule voimavaraksi - välineiden puute ja tilojen epäkäytännöllisyys - koulutuksen puute - tietotekniikka vie tilaa muilta viestimiltä - yhteisen suunnitelman puute
<p>OPETTAJIEN NÄKEMIÄ VAHVUUKSIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - osaamista eri viestinnän alueelta löytyy runsaasti - koulun ilmapiiri on kannustava - profiloitumismahdollisuudet hyvät; silti viestintäkasvatusopetus voi olla omaleimaista
<p>VIESTINTÄ-KASVATUKSEN MAHDOLLISUUDET OPETTAJIEN ARVION MUKAAN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - viestintäkasvatus palvelee parhaiten laaja-alaisesti toteutettuna - viestintäkasvatus luo pohjan oppimisen taidoille - tärkeintä merkityksen tiedostaminen - viestintäympäristön tarjoama ajankohtainen aines oppimateriaaliksi - viestintävälineiden motivoinnin hyödyntäminen oppimistilanteessa - profiloitumisen tarjoamat mahdollisuudet käyttöön
<p>VIESTINTÄ-KASVATUS KOULUN OPETUSSUUNNITELMASSA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - viestintäkasvatus ei ole aihekokonaisuutena opetussuunnitelmassa - koulun tavoitteet luovat hyvät edellytykset viestintäkasvatukselle - viestintäkasvatus nivoutuu oppimiskäsitykseen ja opetusmenetelmiin, tukevat toisiaan - äidinkieli: kuunteleminen, lukemisen strategiat, viestintäympäristöön totuttaminen - viestintäkasvatus ei näy oppiaineiden sisällöissä riittävästi. - puhdas viestintäkasvatuksellinen näkökulma (viestimien tulkintataitojen kehittäminen) puuttuu

Kun viestintäkasvatusta tarkastelee tiedonhankinnan ja tiedonmuodostamisen näkökulmasta, yhdistetään viestimet oppimisympäristönä mukaan vain satunnaisesti. Varsinkin viestimien ajankohtainen aines jää melkein kokonaan hyödyntämättä, samoin viestimien käyttö oppimista motivoivana tekijänä. Tietotekniikkaa ei osata vielä hyödyntää tiedonhankinnassa. Siitä huolimatta tietokoneet ovat vieneet paljon tilaa myös muilta viestimiltä. Myöskin itse viestintäkasvatuksellinen näkökulma eli ohjaus mediamaailman ymmärtämiseen on vähäistä. Esimerkiksi kuvamaailman tulkitseminen, mediamaailman viestien analysointitaitojen kehittäminen ja ohjaus jäävät taka-alalle.

Yksittäiset projektit ja teemat tukevat viestintätaitojen kehittämistä sekä viestintäympäristön avautumista. Myös jotakin viestintävälinettä käytetään projektinomaisesti opettajan taidon ja innostuksen mukaan. Nämä toiminnot eivät ole kehittyneet koko koulun käytännöksi eikä jokapäiväiseksi oppimisen tavaksi ja välineeksi, vaan ne ovat hyvin opettajakohtaisia.

Taulukkoon 4 on koottu viitekehykseksi koulun viestintäkasvatuksellinen ajattelu ja viestintäkasvatuksen toteutuminen käytännön koulutyössä. Viestintäkasvatuksellinen ajattelu taulukossa näkyy opetussuunnitelmassa sekä mahdollisuuksina. Lisäksi taulukoon on koottu opettajien näkemät koulun vahvuudet ja esteet viestintäkasvatuksen toteuttamiselle.

(IV VAIHE)

5 OPPILAIDEN VIESTINTÄKÄYTÄNTEIDEN JA VIESTINTÄKASVATUKSEN KOHTAAMINEN

Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää oppilaiden viestintäkäytänteiden ja koulun viestintäkasvatuksen kohtaamista: missä määrin oppilaan viestintämaailma ja –käytänteet kohtaavat viestintäkasvatukselle asetetut tavoitteet ja missä määrin ne

kohtaavat koulun viestintäkasvatuksen sisällöt ja toiminnot. Tutkimuksessani käsitelin viestintää ja viestintäkasvatusta oppimisen ja tiedon prosessoinnin näkökulmasta. Lähtökohtana oli tarkastella viestintäkasvatusta konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä käsin, koska minulla oli hypoteesina, että viestintäkasvatus luo pohjaa konstruktivistiselle oppimiselle. Tutkimuksessani paneuduin lähinnä viestimiin, jotka vaikuttavat oppilaan oppimisympäristössä.

Ensimmäisessä empiirisessä osiossa tutkin oppilaiden viestintäkäytänteitä. Tulokset on koottu kuvioihin 4 (Oppilaiden mielenkiinto kehittää ilmaisutaitojaan), 5 (Mediat oppilaiden tietolähteenä) ja 6 (Medioiden käytön haluttavuus koulutyössä) sekä taulukkoon 1 (Oppilaiden viestintäkäytänteet: oppilaita kiinnostava tieto, tiedonlähteet ja tiedon muoto). Näitä tuloksia peilaan viestintäkasvatuksen teoriaan oppimisesta ja tiedonhankinnasta käsin. Tätä tutkimusnäkemystä vasten olen teorian pohjalta muodostanut oman käsitykseni viestintäkasvatuksesta ja kuvannut sen viitekehykseksi kuvioon 8 (Kommunikaatiotaidot ja oppiminen viestintäympäristössä). Näistä kahdesta osiosta teen yhteenvedon tarkastellessani tutkimukseni ensimmäistä ongelmaa: oppilaiden viestintäkäytänteiden ja viestintäkasvatuksen teorian kohtaamista.

5.1 Viestintäkasvatuksen teoriasta tuki oppilaiden viestintäkäytänteille

Viestimet liittyvät hyvin kiinteästi oppilaiden vapaa-aikaan. Perinteiset mediat televisio ja lehdet ovat säilyttäneet merkittävän aseman oppilaiden tietokanavana. Internet on valtaamassa alaa medioiden joukossa ehkä sitä mukaan kuin mahdollisuuksia internet-maailmaan oppilaille avautuu. Silti kirjat ovat säilyttäneet asemansa suosituimpana tietolähteenä sekä tytöillä että pojilla. Oppilaat haluaisivat käyttää medioita koulutyössä. Internetin käyttö tietolähteenä kiinnostaa oppilaita, mutta myös television ja lehtien käyttö nousivat yleensä halutuksi. Radio ei sen sijaan kuulu oppilaiden informaatiovälineisiin.

Oppilaiden mielestä viestimet tarjoavat heille lähinnä ajankulua ja viihdettä. Silti he löytävät itselleen viestimistä tarvitsemaansa tietoa. Lähes kaikki pojat mainitsivat hakevansa viestimistä urheiluun liittyvää tietoa. Tytöt taas hakevat tietoa eläinmaailmasta. Tiedon tulee oppilaiden mielestä olla elämyksellisessä muodossa. Seikkailu, jännitys, narratiivisuus, huumori, viihteellisyys, yllätyksellisyys, pohdinta ja omanikäisten mielipiteet ovat niitä muotoja, joilla tieto heidät tavoittaa.

Visuaalinen maailma oppilailla on voimakas. Heidän oma viestintämaailmansa on suuntautunut visuaalisiin medioihin, joissa lähinnä katselemalla voi saada itselleen tietoa, kokemuksia ja elämyksiä. Visuaalisen maailman kiinnostavuuteen viittaa myös se, että kuvallisen ilmaisutaidon kehittäminen oli oppilaille mieleistä. Sen sijaan kirjallinen ja suullinen ilmaisutaito eivät olleet varsinkaan poikien keskuudessa kovin kiinnostavia. Nämä taidot nousevat kuitenkin tärkeiksi heidän kommunikoidessaan verkkoympäristössä.

Peilaan oppilaiden viestintäkäytänteitä ja tiedonhankintaa viestintämaailmassa siihen viestintäkasvatuksen teoriaan, jonka olen tutkimukseni teoriaosassa muodostanut. Vaikka Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 viestintäkasvatuksen aihekokonaisuus muodostaa ”virallisen” viestintäkasvatuksen teorian, silti tässä yhteydessä peilaan oppilaiden viestintäkäytänteitä pääasiallisesti koko siihen teoriataustaan, jonka olen tutkimuksessani tuonut esille. Peruskoulun opetussuunnitelma antaa liian kapean tarkastelukulman.

Teoriasta nousee vahva tuki oppilaiden viestintämaailmassa toimimiselle ja varsinkin vastaanottotaidoille. Teoria tukee kommunikaatiotaitojen kehittämistä, jotka ovat konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä hyvin keskeisiä. Lukemisen strategiat nousevat teoriassa vahvasti esille. Lukemisen strategiat eivät palvele yksin tekstin ymmärtämisessä, vastaanottamisessa ja tiedon rakentamisessa, vaan ovat kiinteästi liitettävissä myös muihin viestimiin. Lukemisen strategiat toimivat transferina viestimien maailmaan. Kun lukemisen strategioihin liitetään multimedian ja hypermedian lukutaidot, intertekstuaalinen tulkintataito, muodostuu siitä nykykulttuurin mukainen

lukutaito. Kulttuurinen lukutaito viestintäympäristössä on välttämätön, jotta pystyy käymään keskustelua sanoman kanssa, osaa olla kriittinen, rakentaa omaa tietoaan ja luoda sen pohjalta maailmankuvaansa.

Viestintäkasvatuksen teoria korostaa myös oppilaan omaa valintaa ja mielihyvän kokemista. Teoria ja oppilaiden viestimistä hakemat positiiviset kokemukset tavoittavat toisensa. Mielihyvä ja valinta toimivat motivoivina tekijöinä oppimisen kannalta. Teoria ei kuitenkaan riittävästi korosta sitä muotoa, millaisena oppilaiden mukaan tieto tulisi tarjota. Viestintäkasvatuksen teoriasta ei nouse riittävästi esille oppilaiden kaipaama elämyksellisyys.

Teoria tukee pohtivaa ja vuorovaikutteista sanomien käsittelyä, mikä kuuluu konstruktivistiseen oppimiseen. Kuitenkin oppilas kohtaa tiedon viestimistä useimmiten viihteenomaisena tai viihteen yhteydessä esitettynä, esim. uutisissakin nopeasti väläytettynä. Tiedon hakeminen nykyajan viestinten nopeasta tiedon väläyttämisestä tai tiedosta, joka on tarjottu viihteen muodossa, kaipaisi tukea viestintäkasvatuksen teoriasta. Sitä ei kuitenkaan löydy. Kouluna emme kuitenkaan voi muuttaa mediamaailman lyhyitä informaatiopalvelujen muotoja, jolloin on lähdettävä hakemaan keinoja selviytymiseen ja tulkintataitoihin.

Kuvien maailma on merkityksellinen oppilaiden viestintäkäytänteissä. Teoria ei enna eväitä kuvamaailman kohtaamiseen eikä kuvien analysointitaitojen kehittämiseen. Viestintäkasvatuksen teoria, varsinkin jos sitä tarkastelee pelkästään Peruskoulun opetussuunnitelman perusteista (1994) käsin, on jäljessä tämän päivän viestintämaailmasta. Itse viestintäkasvatuksellinen näkökulma jää siinä erittäin ohueksi eikä tue riittävästi oppilaiden ohjaamista viestintämaailman kohtaamiseen. Myös nykyajan verkkomaailmassa toimiminen: kommunikaatiotaitojen kehittäminen ja oppiminen sekä tiedon rakentaminen verkkoympäristössä tarvitsee tukea. Samoin itse viestintämaailma, teoriassakin, jää hyvin vähäiseksi oppiaineiden sisällöissä kuin myös oppimateriaaleissa. Oppilaan viestintäkäytänteet ja –maailma eivät pääse vaikuttamaan

oppiaineiden sisältöihin ja tiedonrakentamiseen kouluopiskelussa, jolloin koulu ei riittävästi huomioi oppilaan mediamaailmaa konstruktivistisen oppimisen osana.

Viestintäkasvatuksen teoria on hyvin hajanaista, siihen on vaikea saada otetta ja sen vuoksi sitä ei ole helppo soveltaa käytäntöön. Viestintäkasvatuksen ja oppilaiden viestintäkäytänteiden yhteys on kuitenkin teoriasta löydettävissä. Viestintäkasvatuksen teoria antaa vahvan tuen oppilaalle viestintämaailman kohtaamiseen ennen kaikkea tiedonrakentamisen kannalta. Teoria korostaa oppilaan kunnioittamista hänen valinnoissaan ja mielihyvän kokemisen tärkeyttä.

5.2 Oppilaiden viestintäkäytänteiden ja viestintäkasvatuksen kohtaaminen käytännön koulutyössä

Tutkimukseni toinen empiirinen osio koostui viestintäkasvatuksesta käytännön koulutyössä. Tämän tutkimusalueen tulokset on koottu taulukkoon 4 (Viestintäkasvatus käytännön koulutyössä: toteutuminen, esteet, koulun vahvuudet, viestintäkasvatuksen mahdollisuudet ja sisältö koulun opetussuunnitelmassa). Näiden tutkimustulosten mukaan viestintäkasvatus näkyy koulun opetussuunnitelmassa koulun tavoitteissa, oppimiskäsityksissä ja oppimismenetelmissä. Erityisesti koulun tavoitteissa elämäntaitokykyyn kuuluu vahvasti viestintämaailmassa toimimisen taidot. Viestintäkasvatus nivoutuu myös kiinteästi konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja opetusmenetelmiin, kuten tutkimukseni alussa oletin. Samalla tarkastelin, miten viestintäkasvatus on opettajien näkemysten mukaan mukana koulun opetuksen sisällöissä. Viestintäkasvatus ei ole aihekokonaisuutena koulun opetussuunnitelmassa ja viestintäkasvatus näkyy myös hyvin vähän muiden oppiaineiden sisällöissä. Äidinkielen oppisisällöissä on viestintäkasvatusta: kuunteleminen, lukemisen strategiat ja viestintäympäristöön totuttaminen kuuluvat tähän. Puhdas viestintäkasvatuksellinen

näkökulma, intertekstuaalisten tulkintataitojen ja viestintäympäristössä toimimisen taitojen kehittämisenäkökulma puuttuu.

Opettajat näkivät viestintäkasvatuksen tärkeäksi ja sen merkityksen tiedostamisen avainkysymykseksi. Samoin mahdollisuudet työyhteisönä kehittää viestintäkasvatusta nähtiin hyvin tärkeäksi. Esteeksi tulevat taitojen ja koulutuksen puute. Varsinkin oppilaiden ohjauksessa viestintämaailman tulkintaan sekä kuvamaailman analysointiin opettajat tarvitsevat koulutusta. Myös opettajien viestintäkasvatuksellisten resurssien hyödyntämistä ei ole ollut riittävässä määrin koko koulun viestintäkasvatuksellista toimintaa ajatellen. Resurssien hyödyntäminen vaatisi määrätietoista yhteistyötä.

Nämä tutkimustulokset kuvaavat, millaisena viestintäkasvatus käytännön koulutyössä toteutuu. Toteutumisessa näkyy viestintäkasvatuksen heikko teorialtuki koulun opetussuunnitelman tasolla ja viestintäkasvatuksellisen koulutuksen puute.

Viestintäkasvatuksellinen näkökulma jää käytännön koulutyössä hyvin kapeaksi, ja viestintäkasvatusta tapahtuu lähinnä äidinkielen opetuksen yhteydessä ja yksittäisinä projekteina tai yksittäisten opettajien toteuttamana jollakin viestintäkasvatuksen alueella. Viestimien käytöstä toteutuu voimakkaimmin tällä hetkellä internetin käyttö; muut viestimet kuin tietokone ovat jääneet taka-alalle. Viestimiä ei myöskään käytetä oppimateriaalina. Tutkimuksesta voidaan vetää se johtopäätös, että viestintämaailma on hyvin vähän käytetty opetuksessa ja oppimisessa.

Peilaan näitä tutkimustuloksia oppilaiden viestintäkäytänteisiin ja viestintämaailmaan; tämä oli tutkimukseni toinen ongelma, johon haen vastausta. Oppilaiden viestintämaailman ja viestintäkasvatuksen kohtaaminen käytännön koulutyössä on melko vähäistä. Viestimiä ei käytetä oppimisen tukena ja varsinkaan ajankohtaista, oppilaita kiinnostavaa ainesta ei käsitellä oppisisällöissä. Viestimistä internet ja sen käyttö kohtaavat tällä hetkellä parhaiten oppilaiden maailman. Kirjat olivat oppilaiden tietolähteenä edelleen suosittuja, mutta koulukirjat eivät kiinnostaneet heitä. Televisio ja lehdet eivät kuulu oppimateriaalien joukkoon, vaikka oppilaat kokevat saavansa niistä paljon tietoa.

lähiviestinnässä auttaa vuorovaikutustilanteissa myös viestimien kautta toimiessa. Varsinaiset viestintäkasvatukselliset projektityöt oppilaat ovat kokeneet heidän maailmaansa lähellä oleviksi, ja niiden avulla on oppilaalle ollut mahdollista avautua kokonaisvaltainen kuva viestintäympäristöstä ja viestinten lainalaisuuksista. Nämä projektit eivät ole kuitenkaan tavoittaneet kuin osan oppilaista.

Loppuyhteenvedona oppilaiden viestintäkäytännöistä ja koulun viestintäkasvatuksen kohtaamisesta seuraavia johtopäätöksiä:

- Viestintäkasvatuksen teoria ja opetus luovat vahvan pohjan tiedonrakentamiselle.
- Oppimiskäsitys ja oppimismenetelmät ovat yhteydessä viestintäkasvatukseen. Nämä vaikuttavat koulun viestintäkasvatuskentässä voimakkaimmin.
- Puhdas viestintäkasvatuksellinen ohjaus viestintäkentän kohtaamiseen on harvoin ja sattumanvaraista, koska se toimii ilman koulun omaa viestintäkasvatuksellista teoriapohjaa.
- Viestintäkasvatuksen merkitys tiedostetaan, mutta se ei ole muuttunut teoriaksi eikä myöskään konkreettiseksi operaatioiksi.
- Oppilaiden viestintämaailmaa ei arvosteta koulussa, ei ehkä tunneta riittävästi.
- Sekä oppilaiden viestintäkäytännöt että heille tärkeä viestinten tarjoama tietoa jää hyödyntämättä.
- Oppilaan viestimien kautta saadulla tiedolla ei ole käyttöä koulussa.
- Koulutieto ja oppilaan tietomaailma eivät kohtaa; kouluopiskelu ei siis tavoita oppilaan muuta oppimisympäristöä.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

6.1 Reliabiliteetti

Tutkimukseni empiirinen osuus koostuu pääasiallisesti kvalitatiivisesta aineksesta. Kvantitatiivinen aines on suhteellisesti vähäinen. Se muodostaa peruskartoituksen

oppilaiden viestintäkentästä ja viestimien käytöstä. Lisäksi tutkimus sisältää teoriaosuuden, jolla hain taustaa viestintäkasvatuskäsitteelle viestimisen lainalaisuuksista, viestien kulkemisesta ja vuorovaikutuksesta viestintäympäristössä. Tarkastelin viestintäkasvatuksen ja oppimisen yhteyttä.

Kvantitatiivisessa aineistossa (Kuviot 4, 5, 6) otantana oli yhden suuren koulun kaikki neljännen luokan oppilaat ja lisäksi viidennen luokan oppilaita. Otanta vastasi neljäsluokkalaisten osalta koko koulun ikäluokkaa ja käsitti siten laajasti erilaisen sosiaalisen taustan omaavia oppilaita. Toisessa otannassa oli mukana 130 ja toisessa 128 oppilasta. Perustan kvantitatiivisen aineksen reliabiliteetin suureen otantaan. Lisäksi kvalitatiivisen aineiston tulokset tukivat kvantitatiivisen aineiston tuloksia. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus menivät osin päällekkäin ja kartoittivat viestimiä oppilaiden tietolähteenä. Tulokset vastasivat toisiaan. (Kuvio 5, Taulukko 1)

Kvalitatiivinen aineisto muodosti tutkimuksen pääasiallisen empiirisen aineksen. Oppilashaastattelut (Liite 3) viestinten merkityksestä otin nauhalle, jotka litteroin. Oppilashaastattelu on suoritettu sellaisena ajankohtana, jolloin oppilailla ei ollut mahdollisuutta internetyhteyksiin. Tämä alue olisi tuonut lisäaineistoa verkkotiedon merkityksestä. Tästä syystä verkkomaailman alue jäi turhan ohueksi.

Toinen oppilaiden kvalitatiivinen aineisto, esseekyselyt viestimien käytöstä tietolähteenä (Liite 4) on tehty suurelle oppilasjoukolle, neljännen luokan 112 oppilaalle. Aineistosta oli helppo vetää kategorioita. Ne eivät jääneet epäselviksi. Käsittelin aineistoa osin myös kvantitatiivisesti (Taulukko 1).

Opettaja haastattelussa (Liite 5) kirjoitin vastaukset haastattelutilanteessa ylös ja varmistin samalla haastateltavalta, että olin ymmärtänyt hänen ajatuksensa oikein. Lisäksi opettajien kvalitatiivinen aineisto sisälsi kirjalliset esseekysymykset (Liite 6). Opettajien kirjalliset esseevastaukset olivat vaikeaselkoisia oppilaiden esseevastuksiin verrattuna. Niistä yhtenäisen johtopäätösten vetäminen oli hankalampaa, koska vastaukset olivat niin monitasoiset: toiset sisälsivät suuria viestintäkasvatuksellisia