

SANOMALEHDEN AVULLA KOHTI ELÄMÄNHALLINTAA

Viikoittainen sanomalehtitunti kuudesluokkalaisen oppimisen avartajana

Leena Kalaoja

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

KM -ohjelma

Chydenius-Instituutti

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2002

TIIVISTELMÄ

Kalaoja, L. 2002. Sanomalehden avulla kohti elämänhallintaa. Viikoittainen sanomalehtitunti kuudesluokkalaisen oppimisen avartajana. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Chydenius-Instituutti. Jyväskylän yliopisto. 98 sivua, joista liitteitä 3.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla peruskoulun kuudesluokkalaisen oppimista sanomalehden avulla. Tutkimus on laadullinen. Siinä yhdistyvät fenomenologis-hermeneuttiseen metodisuuntaukseen sekä fenomenografiset että kouluetnografiset analyysi- ja tulkintamenettelyt heuristisen tutkimusorientaation mukaisesti.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on kriittisen teorian ja sivistyksellisuuden sekä kriittisen ajattelun liikkeen traditioissa. Humanistinen näkökulma ja koulun avaaminen muuhun yhteiskuntaan ovat tutkimuksen kasvatustieteellisen tausta. Tutkimuksen teoriaosa käsittelee myös kuudesluokkalaisen kehitysvaihetta kehityspsykologiselta kannalta. Minä-käsitys ja elämänhallinta ovat keskeisiä teemoja.

Aineisto on koottu yhden 29 oppilaan kuudennen luokan oppilaiden teemoitetuista kirjoitelmista sekä heidän lukuvuoden aikana pitämistään vihkoista. Tutkimustehtävänä oli kuvailla oppilaan suhdetta sanomalehteen. Lisäksi tutkimuksessa löydettyjen lukijatyyppeiden kokemuksista etsittiin yhteisiä ajatuselementtejä. Niitä olivat autenttisuus, kriittisyys ja yhteisöllisyys.

Tutkimus osoitti, että oppilaat kokevat sanomalehden lukemisen tärkeänä. Oppilaat kokivat kehittyneensä lukijoina. He arvostavat sanomalehteä ja aikovat lisätä iän myötä sen lukemista. He ovat erityisen kiinnostuneita paikallislehdistä ja paikallisista jutuista. Tutkimus osoitti myös, että säännöllinen sanomalehden lukeminen koulussa kasvattaa lapsessa emansipaatiota ja elämänhallintaa.

Tutkimuksen antama tieto on tärkeää myös opettajalle. Oppilaiden käsitysten tunteminen ja niihin syventyminen avartaa opettajan käsityksiä opetuksesta. Opetustoiminnan ja –käytänteiden kehittyminen on tällöin mahdollista.

Avainsanat: sanomalehdet, ala-aste, sivistyksellisyys, itsemääräytyneisyys, kriittisyys, yhteisöllisyys

SISÄLLYS

1	MIKSI SANOMALEHTIKASVATUSTA?	5
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	7
2.1	Mannereurooppalainen kasvatuksen traditio	7
2.1.1	Bildsamkeit - itsemääräytyneisyys	7
2.1.2	Emansipaatio	9
2.2	Amerikkalainen traditio	13
2.2.1	Sosialisaatio	13
2.2.2	Kriittisen ajattelun liike	14
3	SANOMALEHTIKASVATUKSEN NÄKÖKULMIA	15
3.1	Humanistisia lähestymistapoja opetuksessa	16
3.2	Epätavanomainen oppiminen	17
4	TIELLÄ ITSEMÄÄRÄYTYNEISYYTEEN	20
4.1	12-vuotiaan lapsen kehitysvaihe	20
4.2	Minä ja itsetunto	23
4.3	Elämänhallinta	24
4.3.1	Maailmankuvat ja sosialisaatio	25
4.3.2	Syrjäytyminen ja sen ehkäiseminen	27
5	OPETUSKOKEILUN KUVAUS	30
5.1	Sanomalehti opetuksessa	30
5.2	Aikaisempia tutkimuksia nuorten suhteesta sanomalehteen	32
5.3	Tutkimustehtävän muotoutuminen	36

6	TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET LÄHTÖKOHDAT JA EVÄÄT TULKINTAAN	37
6.1	Fenomenologis-hermeneuttinen pääsuuntaus	37
6.2	Fenomenografiset virikkeet	41
6.3	Kouluetnografiasta tutkimuksen malleihin	43
7	AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA	46
7.1	Heuristinen orientaatio	46
7.2	Tutkimustehtävä 1: Oppilaan suhde sanomalehteen	48
7.2.1	Sanomalehti oppilaan arjessa	48
7.2.2	Oppilaan käsitys itsestä lukijana	58
7.2.3	Oppilaan käsitys sanomalehdestä	61
7.3	Tutkimustehtävä 2 : Lukijatyypit ja yhteiset ajatuselementit	67
7.3.1	Autenttisuus	69
7.3.2	Kriittisyys	72
7.3.3	Yhteisöllisyys	75
7.4	Yhteenvetoa tutkimustehtävistä	79
8	POHDINTA	81
8.1	Tulosten pohdintaa	81
8.2	Tutkimuksen arviointia	82
8.3	Pedagogisia johtopäätöksiä	84
	LÄHTEET	88
	LIITE	96

1 MIKSI SANOMALEHTIKASVATUSTA?

Ihmistutkimuksessa on aina takana tutkijan käsitys ihmisestä – biologin luonnontieteellinen tai psykologin humanistinen tai kaikkea siltä väliltä, mikäli nämä nyt voi ajatella jonkinlaisiksi ääripäiksi. Tutkimusten takana on myös tutkijan tiedonkäsitys eli käsitys siitä, miten ihmisestä voi saada tietoa ja millaista tuo tieto on luonteeltaan. Luonnontieteelliset menetelmät pyrkivät selittämään, esimerkiksi ihmisen fysiologiaa, ja humanistiset menetelmät pyrkivät tulkitsemaan ja ymmärtämään, esimerkiksi ihmisen toimintaa tietyissä tilanteissa. (Laine 2001, 26.)

Tehdessäni tutkimusta opettajana tutkien oppilaiden töitä, tuotoksia, käsityksiä tai asenteita toimin lähinnä humanistiselta pohjalta. Koska työssäni haluan ja pyrin ohjaamaan oppilaitani kasvamaan itsensä tunteviksi, reflektioiviksi, kriittisiksi oman elämänsä itsemäärääviksi yksilöiksi, koen tulkitsevat ja ymmärtävät menetelmät läheisiksi itselleni. En koe, että kasvatuksessa olisi paljonkaan sellaista, minkä voisi suoraan selittää, mitata ja määrällistää. Kasvatus on kasvamaan saattamista. Eräs tähän tähtäävä työmuoto käytössäni on viikoittainen sanomalehtitunti. Tässä tutkimuksessani olen ottanut tuon sanomalehtien avulla opettamisen aiheekseni. Oppilaideni kirjoittamalla todentamat kokemukset ovat aineistoni. Tutkin oppilaiden käsityksiä sanomalehdistä, heidän asennettaan lehtiä kohtaan ja heidän tuntojaan itsestä lukijana nyt, aiemmin sekä tulevaisuudessa. Menetelmistä sopivimmiksi olen löytänyt fenomenologian, fenomenografian sekä opettajan toimintatutkimuksen eli kouluetnografian. Kaiken kattava näkökulma on hermeneutiikkaan pohjaava ja heuristisesti edellä mainittuja menetelmiä hyödyntävä triangulaatio.

Näen työssäni tärkeänä juonteena emansipoitumisen ja siihen liittyen kriittisen teorian mukana olon. Kuten Aarnos (2001) toteaa esseessään kasvatustieteen etiikasta, kriittisen suuntauksen eettinen näkökulma on sitä, että emansipatorisella paradigmalla voidaan tuottaa lapsen kasvuympäristöä parantavaa tietoa, sillä kasvatustiede on eettisesti sitoutunut lapsen parhaaksi. Samoin hänen mukaansa opettajan työhönsä liittämä toimintatutkimus, se, että opettaja kehittää työtään lapsen parhaaksi, nousee samasta arvopohjasta. Emansipatorinen ote ja eettinen vastuu ei ole tärkeä ainoastaan yksilön ja yhteiskunnan kannalta, vaan myös laajemmin luonnon ja maapallon asukkaiden kohtelun ja suojelun vuoksi. (Aarnos 2001.)

Sanomalehtikasvatuksella pyrin lisäämään oppilaiden valmiuksia, jotta he voisivat kasvaa yhteiskuntaan tietoisesti kuuluviksi yksilöiksi, sellaisiksi kansalaisiksi, jotka pystyisivät seuraamaan yhteiskunnallista elämää ympärillään, suhtautumaan siihen kriittisesti ja aktiivisesti, välttymään näin syrjäytymiseltä ja olemaan oman elämänsä itsemääräämiskykyisiä toimijoita. Sanomalehtien avulla he saavat koulussa kokea palasen autenttista monipuolista elämänmenoa nyky-yhteiskunnassa, lokaalisesti ja globaalisesti.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Teoreettisen kehyksen toiminnalleni ja tutkimukselleni olen löytänyt lähinnä kriittisen teorian ideoista. Lapsen kehitykseen liittyviä teorioita, samoin teorioita minän kehittymisestä ja tehtävästä sekä elämänhallinnasta pohdin myöskin työni edistyessä. Mediakasvatusta ja siihen liittyvää käsitettä kriittinen lukutaito sivuan tutkimuksessani. Tärkeimmät taustat koko tutkimukselleni sekä yleensäkin työlleni kasvattajana muodostavat sivistykseen ja socialisaatioon liittyvät seikat. Olennaista on ihmisen olemuksen sivistyskykyisyys ja se, että kasvatustoiminnalla voidaan edesauttaa ihmisen henkisen täysi-ikäisyyden eli itsemääräytyneisyyden kasvua. Koska emme elä yksin maailmassa, yhteisöön liittyminen ja siihen kuulumisen tunteen muodostuminen ovat keskeisiä asioita myöskin kasvattajan näkökulmasta.

2.1 Mannereurooppalainen kasvatuksen traditio

2.1.1 Bildsamkeit - itsemääräytyneisyys

Pedagogisessa keskustelu- ja tutkimusperinteessä Johann Friedrich Herbartille (1776 – 1841) on totuttu antamaan kasvatustieteen perustajan rooli. Hän näki, että kasvatuksen tutkimuksessa tuohon aikaan käytetyt käsitteet, jotka pohjautuivat filosofiaan ja psykologiaan, olivat riittämättömät pedagogisten perusongelmien jäsentämisessä. Hänen kasvatus- ja sivistysteoreettinen perusnäkemyksensä sisälsi pyrkimykset luoda käsitteet ja jäsenystävät, jotka olisivat ”kotoperäisiä käsitteitä” (einheimische Begriffe), joilla määrittää tieteellisen pedagogiikan peruskategoriat. Herbartin luomat käsitteet ovat säilyttäneet asemansa nykypäiviin asti, varsinkin saksankielisen

mannereurooppalaisen kasvatustieteen käsitteistössä. (Siljander 2000, 25 – 26.)

Herbart oli tiettävästi ensimmäinen, joka kehitti *sivistyksellisyyden* nimenomaan pedagogiseksi käsitteeksi. Saksankielinen "Bildsamkeit" on merkitykseltään laajempi kuin tämä suomennos; se viittaa yleisesti kasvatettavan sivistyskykyisyyteen, sivistettävyyteen – eräänlaiseen muovautumiseen ja muuntumiseen kohti jotain täyttä olemusta, ihannekuva. Tämä käsite säilytti keskeisen aseman aina 1960-luvulle saakka, jolloin sosiologia ja sosialisaatiotutkimus alkoivat ilmaantua perinteisen pedagogisen keskustelun ohelle ja psykologian piirissä kehiteltiin oppimisen, oppimiskykyisyyden ja lahjakkuuden käsitteitä. Aivan viime aikoina muun muassa Dietrich Benner on pyrkinyt palauttamaan sivistyksellisyyden käsitteelle keskeisen aseman pedagogisen toiminnan tutkimuksissaan. (Siljander 2000, 26.)

Herbartin mukaan sivistyksellisyyttä ei voi nähdä ihmisessä luonnostaan, synnynnäisesti olevana sivistyshaluna tai pyrkimyksenä, joka ennalta määrätysti suuntaa ihmisen sivistysprosessin toteutumista. Hänen mukaansa sivistyminen vaatii pedagogista vaikuttamista, jolloin sivistyksellisyyden onkin mahdollisuus, joka voi toteutua kasvatustoiminnan avulla sivistysprosessina. Sivistyksellisyyden periaate nivoo siis yhteen kaksi modernin pedagogiikan peruskäsitettä, *kasvatuksen* ja *sivistyksen*, ja pyrkii olemaan kasvattajan toiminnan ja kasvatettavan sivistysprosessin välillä toimiva silta. Sivistysprosessi tapahtuu yksilössä kokemuksen kautta erityisesti kasvattajan ja kasvatettavan suhteessa. (Siljander 2000, 29.)

Sivistyksellisyyden ei ole itsestään olemassa, vaan se ilmenee ja näyttäytyy siellä, missä sille annetaan tila ja mahdollisuus. Kysymys on kasvatustodellisuudesta ja sosiokulttuurisesta ympäristöstä, jossa kasvattaja omassa pedagogisessa toiminnassaan luo sivistyksellisyyden (Siljander 2000, 34). Mikäli sivistyksellisyydelle ei kasvattaja anna tilaa, sitä ei siis myöskään ilmene. Kasvattajalla on täten valtaa kasvatettavaansa nähden. Tässä kohden pedagogiikan etiikka, se, että toimitaan kasvatettavan parhaaksi, astuu esiin.

Sivistysprosessissa on kyse henkisen täysi-ikäisyyden saavuttamisesta. Kasvatustoiminta pyrkii edistämään prosessia, jossa ihmisessä aluksi suuresti vaikuttava vierasmääräytyneisyys pienenee ja itsemääräytyneisyys vastaavasti lisääntyy, se pyrkii siis saamaan ihmisestä itsestään vastuussa olevan aikuisen. Kasvatusprosessi on reflektiivinen, nimenomaan yksilön itseensä kohdistamaa reflektiota tapahtuu, ja se on myös elineikäinen prosessi. Sivistysprosessi pyrkii aina johonkin parempaan; seuraavat sukupolvet tuottavat aina kriittisesti uusiutuneita muotoja perinteestä. Kasvatettava sukupolvi, joka ei vielä ole sosiaalistunut olemassa olevaan elämänmuotoon, luo kehittyneemmän elämänmuodon kuin kasvattajan sukupolvi. Näin sukupolviristiriita uusintaa yhteiskuntaa kohti ”korkeampaa ihmisyyttä”. (Siljander 2000, 38.)

Kasvattaja omassa työssään vaikuttaa kasvatettaviensa sivistykseen. Pedagogisessa toiminnassaan hän luo ”Bildsamkeitia”, sivistyvyyttä joka liittyy sekä yksilöön että ympäristöön, ja jota ei voi palauttaa erikseen niistä kumpaankaan. Pedagogisessa suhteessa vaikuttavat siis kasvatettava, kasvattaja ja kulttuuri. Kasvattaja toimii pedagogisen tahdikkauden nimissä välittäjänä, jotta yhteiskunta ei käyttäisi yksilöä häikäilemättömästi omiin tarkoituksiinsa. Kasvatuksella voidaan vaikuttaa emansipaation lisääntymiseen. (Siljander 1998b.)

2.1.2 Emansipaatio

Eila Aarnos (2000) toteaa emansipaatioprosessin olevan sivistysprosessi, jonka päämääränä on avoin ja pakoton kommunikaatio. Hän viittaa Jürgen Habermasin käsitteeseen ideaalista puhetilanteesta. Reaalikommunikaatiossa, nimenomaan aikuisten välillä, pyritään yhteisymmärrykseen interaktiossa, joka ei sisällä piilovaikuttamista eikä toisen hyväksikäyttöä. Ideaali interaktio on diskurssi, joka on vallankäytöstä vapaa keskustelusuhde. Se on nimenomaan ideaali - eihän se voi käytännössä koskaan toteutua. Keskustelutilanteessa aina toinen on vahvemmillä toiseen nähden, asemansa, kokemuksiensa, ikänsä tms. suhteen. Päämääränä on kuitenkin tuo avoin ja pakoton kommunikaatio. Aarnos yhtyy Habermasin ajatuksiin ja perääkin paradigmojen uusiutumista

kaikissa ihmistieteissä sekä monitieteisyyden teoriamalleja ja –käytäntöjä, jotta voitaisiin kattavasti soveltaa kommunikatiivista arkikäytäntöä, holistista ihmiskuvaa ja emansipatorista tietoa. Kasvatustieteen emansipatorista otetta ja eettistä vastuuta pitäisi vaalia paitsi yksilön ja yhteiskunnan hyvinvoinnin, myös luonnon ja maapallon asukkaiden eettisen kohtelun ja suojelun vuoksi.

Kasvatustiede tähtää aina kasvatettavan parhaaseen, sitä ei käytetä manipuloinnin välineenä. Se on siis perusolemukseltaan emansipatorista. Kriittiseen kasvatustieteeseen sisältyy Youngin (1990) mukaan useita intressejä; emansipaatio pitää sisällään empiiris-analyttisen ja hermeneuttisten tieteiden parhaat puolet. Empiirisesti voidaan tutkia vaikkapa kasvatustodellisuutta, hermeneuttiset metodit auttavat tulkitsemaan ja ymmärtämään siinä vaikuttavia suhteita, kriittisyyttä tarvitaan antamaan tosiasiatietoa esimerkiksi ilmiöiden riippuvaisuus- ja valtasuhteista. Emansipaatio menee vielä näiden yli: se tutkii suhteiden mielekkyyttä, se saa selville, että suhteet ovat aina ihmisten tekemiä, että ne voidaan kyseenalaistaa tai jopa muuttaa.

Luokkahuonetilanteissa opettajien tulisi noudattaa pedagogista tahdikkuutta kommunikaatiotilanteissa, jotta avoimuuden nimissä oppilaan subjektiivisuuden ymmärtäminen ei johtaisi tämän elämismaailman (life-world) kolonisaatioon. Young (1990) tuo esille Habermasin käyttöön ottaman *pedagogisen* puhetilanteen käsitteen. Teoria siitä sisältää kritiikin tärkeimmän ytimen eli tietyissä institutionaalisissa asetelmissa tapahtuvan kommunikaation häiritsevien tekijöiden tunnistamisen. Lapsuuden alkuvaiheissa universaalit oletukset ovat voimakkaammin läsnä ja vaikuttamassa puhetilanteisiin. Lapsen varttuessa täysi-ikäisyys lisääntyy. Young väittääkin, että opettajan on mahdollista käydä rationaalista keskustelua oppilaidensa kanssa, tilannekohtaisesti edeten pienin askelin kohti autonomisuutta. Eri opetusmenetelmät tukevat ja edistävät eri tavalla tätä autonomisuuden kehitystä. Mallioppiminen, behaviorismi, edistää sitä vähiten. Konstruktivismi ja sosiokonstruktivismi hyödyntävät sen sijaan oppilaiden omia skeemoja. Ongelmanratkaisua korostavat menetelmät opettajan asianmukaisella tuella varustettuna tukevat itsenäisyyteen kasvua. Yhteistoiminnallinen oppiminen voi

auttaa opiskelijaa todella haluamaan oppia. Pyrkimyksenähän on, kriittisen ja emansipatorisen kasvatusteorian mukaan, kasvattaa itsenäisiä, vapaita ja kriittisiä oppijoita. Tiede voi olla apuna sosiaalisen vallan tai herruuden rakenteista vapautumiseen sekä ideologioista eli väärästä tietoisuudesta ja stereotyyppioista (tyyliin: mustat ovat tyhmempiä kuin valkoiset, tytöt ovat parempia oppimaan kuin pojat) vapautumiseen eli tietoisuuteen seikoista, mitkä ovat vaikuttaneet niiden muodostumiseen. Pedagogisen diskurssin mallissa opettaja ja oppilas yhdessä tuottavat ja uusintavat diskurssin sääntöjä tietyissä rajoissa. Koulujen tunnusmerkki tulisikin olla joustavuus ja avoimuus oppilaan heräävälle vastuudellisuudelle, oikeudenmukaisuudella ja rehellisyydelle uskomuksissaan ja suhteissaan toisiin. Opettajat ovat ehkä intuitiivisesti toimineet tähän suuntaan, reflektoineet koko ajan tilanteita ja omaa opetustaan pyrkien osoittamaan väriä ajattelurakenteita. Kriittisen teorian avulla opettaja saa tieteen avulla käytännön eväät kasvattaa yksilöitä, jotka ovat oppineet tulemaan toimeen uuden tiedon kanssa uusissa tilanteissa. (Young 1990, 68 – 86.) Kun koulu ja opettaja sitoutuvat eettisesti lapsen parhaaseen, toiminta koulussa ja opettajan omaan työhönsä kohdistama toimintatutkimus kehittävät lasten oppimisympäristöjä, ihmissuhteita ja koko kasvamisen aluetta entistä paremmaksi eli lapsikeskeisemmäksi, iloisemmaksi, ihmisystävällisemmäksi ja sitä kautta myös tuloksellisemmaksi (Aarnos 2000).

Kriittisen teorian ja toimintatutkimuksen eräs yhteinen piirre Huttusen ja Heikkisen (1999, 155) mukaan on juuri pyrkimys muutokseen teorian avulla. Teoriaa ja käytäntöä yhdistämällä voidaan kehittää yhteiskunnallista toimintaa. Tämä perusjuonne kriittisessä teoriassa on ollut sen alusta alkaen. 1930-luvulla Max Horkheimer perusti niin sanotun Frankfurtin koulun ja kehitti kriittisen teorian idean, jota 1950-luvun lopulta lähtien kehitti huomattavimmin Jürgen Habermas. Toimintatutkimuksen kannalta merkittävimpiä hänen kehittelyitään ovat niin sanotut tiedonintressiteoria ja jo edellä puheena ollut kommunikatiivisen toiminnan teoria. Edellisen tehtävä on paljastaa tiedon ja tietämisen yhteiskunnalliset ehdot ja perustella emansipatorisen intressin ja koko kriittisen teorian välttämättömyys. Tiedonintressit muotoutuvat työn, kielen ja vallan välineiden kautta. Kommunikatiivinen toiminta puolestaan on yhteisymmärrykseen pyrkivää toimintaa, jossa toisia ihmisiä kohdellaan aitoina

persoonina eivätkä toimijat ole ensisijaisesti orientoituneet ajamaan omaa etuaan, vaan yksilöllisten päämäärien ohella pyrkivät harmonisoimaan toimintasuunnitelmansa toisten toimijoiden toimintasuunnitelmien kanssa yhteiseen tilanteenmäärittelyyn nojautuen. (Huttunen ja Heikkinen 1999, 155-173.)

Huttunen ja Heikkisen (1999) mukaan Habermasin oikeuden teoriaa varten kehittelemää demokraattista diskurssia voidaan soveltaa koulun toiminnan kehittämiseenkin. Yleisellä tasolla pohdittaessa, kuinka koulun tulisi toimia, toteutetaan pragmaattista diskurssia, jota on edeltänyt eettis-poliittinen diskurssi niistä arvoista, joita koulutyössä pidetään tärkeinä. Tällöin on tarkasteltu esimerkiksi juuri kouluopetuksen mahdollisuuksia kehittää oppilaisissa valmiuksia maailmankatsomuksen rakentamiseen. (Huttunen ja Heikkinen 1999, 195-196.)

Australialaiset tutkijat Wilfred Carr ja Stephen Kemmis ovat viime vuosikymmenien aikana alkaneet soveltaa Habermasin ideoita toimintatutkimukseen. He näkevät koulun työyhteisön valistuksen organisaationa eli sivistyksen mahdollistajina. He erottavat erilaisia toimintatutkimuksia tiedonintressiteorian mukaisesti: teknisen, praktisen ja emansipatorisen, joka heidän mukaansa edustaa kriittisen kasvatustieteen arvoja parhaiten, sillä se auttaa näkemään muuttavan toiminnan mahdollisuudet ja rajoitukset valtauttamalla (empowering) toimijat. (Huttunen 1999, 165 – 167).

Peruskoulun kuudesluokkalainen ei vielä kehitysvaiheensa vuoksi voi olla kovin emansipoitunut ja itsemääräytynyt. Hän ei vielä voi tuntea vallankäyttöön liittyviä mekanismeja. Vähitellen vierasmääräytyneisyys väistyy, kasvun ja kasvattamisen ansiosta. Oppilasta voi auttaa tuolla kasvun tiellä esimerkiksi tarjoamalla hänelle mahdollisuuksia oppia siitä miten ihmiset, yksilöt ja yhteisöt, tätä maailmaa pyörittävät. Sanomalehtityössäni haluan kriittisen pedagogiikan hengessä ja pienin askelin avata yhteiskunnallisen elämän eri muotoja oppilaille, kun esimerkiksi tutkimme lehdestä vaikeita käsitteitä otsikoissa ja jutuissa, tai seuraamme vaikkapa presidentinvaaleja tai selvitämme kuinka jutut lehteen syntyvät.

2.2 Amerikkalainen traditio

2.2.1 Sosialisatio

Jos sivistystä tarkastellaan sosiologisesta näkökulmasta, voidaan puhua yksilön sosialisatiosta. Tällöin voidaan tarkastella yhteisönsä sosiaalistuvan lapsen ja yhteisössä vallitsevia (kulttuurisia) merkityksiä. Merkitykset ovat sosiaalisessa toiminnassa ilmeneviä asioita, jotka antavat toiminnalle ymmärrettävän rakenteen. Pystyäkseen toimimaan yhteisössään, eli ymmärtääkseen ja tullakseen ymmärretyksi sosiaalisessa ryhmässään, lapsen tulee kyetä saavuttamaan merkitykset. Amerikkalaisen pragmatistin George Herbert Meadin (1863 – 1931) näkemyksissä tämä mahdollistuu toiminnan suuntautumisen ja tietoisuuden, ajattelun, eleiden ja kielen sekä sosiaalisen identiteetin, Minän, rakentumisen avulla. Meadin sosialisatioteoria voidaan ymmärtää myös sivistysteorian, sillä keskeinen lähtökohta siinä on, että yksilön pitää kyetä jäsentämään ja rakentamaan muiden yhteisön jäsenten kanssa vuorovaikutuksessa itselleen identiteettiään. (Sutinen 1997, 77 – 78.)

Sutinen (1997, 97 - 99) kokoaa Meadin käsityksiä lapsen sosialisatiosta neljään teesiin. Ensinnäkin merkitysten tietoisuuden perustana on kieli. Kieli on kokoelma yhteisiä ideoita, jotka ovat syntyneet sosiaalisessa toiminnassa. Toiseksi: ajattelu on kyky käyttää kieltä. Yksilön on oltava tietoinen sekä kielen että oman toimintansa merkityksellisyydestä. Ajattelun avulla saavutetaan minätietoisuus, jolloin subjektin kokemukset kietoutuvat yhteiseen prosessiin yhteisön muiden jäsenten kokemusten kanssa. Kolmanneksi: sosiaalisen kentän hallintaan tähtäävä harjoittelu leikkimisen ja pelaamisen avulla. Lapsesta voi tulla persoonallisuus, subjekti, vain kuulumalla yhteisöön ja hankkimalla sen kollektiiviset suhtautumistavat sosiaaliseen toimintaan. Neljänneksi ihmisellä on biologis-fysiologisia lajipiirteitä, jotka tai joiden puute tai kehityshäiriöt, vaikuttavat sosialisatioprosessiin.

Niin sanottu interaktionistinen sosialisatioteoria on kehitelty pedagogista teoriaa G. H. Meadin interaktionismin, Jürgen Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teorian sekä yleensä amerikkalaisen pragmatismen ja eurooppalaisen

hermeneutiikan perinteen pohjalta. Modernin pedagogiikan peruskäsitykseen interaktionistinen sosialisatioteoria liittyy erityisesti kahden perusoletuksen kautta:

-Sosialisatioprosessi ja sivistysprosessi nähdään periaatteessa avoimena emansipaatioprosessina, jossa ennakoidaan parempaa tulevaisuutta ja olemassa olevan ylittävää elämänmuotoa. Modernissa sivistysteoriassa tämä on ilmaistu vaatimuksena korkeampaan sivistykseen ja moraalisuuteen (Höherbildung der Menschheit).

-Subjektiivinen identiteetti tuotetaan intersubjektiivisesti sosiaalistavassa interaktiossa.

Tämänkin, kuten siis modernin pedagogiikan keskeinen ajatus on, että identiteetti tuotetaan nimenomaan erityisessä pedagogisessa interaktiossa. (Siljander 2000, 23.)

Sanomalehdet kasvatuksen apuna ovat oiva keino kohti sivistymistä ja sosiaalistumista. Lehdistä oppii yhteisön ja yhteiskunnan toiminnan tapoja, lukija tulee osalliseksi yhteisestä kulttuurisesta pääomasta. Kun lehtiä esimerkiksi oppitunneilla voi lukea ryhmässä tai parin kanssa ja kommentoida lehden sisältöä lukemisprosessin kuluessa, lukijat liittyvät lukemistilanteessa Meadin tavoin kielen, ajattelun ja pelaamisen ja leikin avulla yhteisöön ja samalla itse uusintavat sitä.

2.2.2 Kriittisen ajattelun liike

Yhdysvalloissa 1970-luvun loppupuolelta lähtien vaikuttanut kriittisen ajattelun liike (*critical thinking movement*) asettaa sekin sivistysteoreettisia lähtökohtia pedagogiselle toiminnalle. Tämä liike ei sijoitu kuitenkaan kriittisen teorian tai kriittis-emansipatorisen kasvatustieteen piiriin, vaan sen piirissä esiteltyjä kehittelyitä voidaan pitää kasvatustieteessä kasvatuksen käytännön teoretisointina. (Hinkkanen 2000, 149 – 151.)

Yhdysvalloissa 1980-luvulla heräsi laaja keskustelu kasvat- ja koulutusjärjestelmän tehottomuudesta. Ratkaisua etsittiin myös kriittisen ajattelun liikkeen kehittelyistä. Tuon lähinnä reformipedagogiikkaa seuranneen

liikkeen tavoitteena on ollut kehittää ajattelun taitoja. Esitettiin näkemyksiä siitä, mitä kriittinen ajattelu on, ja miten sitä voidaan koulussa kehittää. Näiden seurauksena syntyi käsitys yleisistä ajattelun taidoista; erityisesti termi ”korkeamman asteen ajattelu” (*higher order thinking*) vakiintui kasvatus- ja opetuskeskusteluun. Koko kasvatus- ja koulutusjärjestelmän uudistamisen lähtökohdaksi otettiin kriittis-reflektiivinen näkemys tiedon ja oppimisen luonteesta. Kriittisyys on sivistysajattelua, se tähtää yksilön vapautumiseen. Reflektiivisyys ajattelussa on yksilön toimintaa muokkaavaa ja laajentavaa tietoisuutta. Yksilön sivistyminen tarkoittaa järkipärisen itsemääräytyneisyyden edistymistä eli kykyä kriittiseen ajatteluun suhteessa yhteisöllisiin ulottuvuuksiin. Liike toimii pedagogisen optimismin hengessä. Ihmisen suurin mahdollinen täydellisyys on saavutettavissa rationaalisuuteen, autonomisuuteen ja kriittiseen avoimuuteen perustuvan ajattelumallin vakiintuessa yksilön ajattelun ja toiminnan perustaksi. Progressiiviseen kasvatukseen liittyy yksilöllisten ja yhteiskunnallis-sosiaalisten intressien yhdistäminen. Opetustyön on oltava lapsikeskeistä humanistisessa reformipedagogiikan hengessä, mutta siten, että kasvatuksen sosiaalistava puoli yhteiskunnan uudistumisen edellytyksenä on myös mukana. Yksilön kasvun tavoitteena on oppia toimimaan ympäristössään paremmin, tehokkaammin sekä moraalisemmin. (Hinkkanen 2000, 151 – 158.)

Sanomalehtien avulla voi mainiosti toteuttaa käytännön tasolla ajattelun kehittymistä: kielitaidon kehittyminen mekaanisen lukutaidon, luetun ymmärtämisen ja arvioivan lukemisen tasoilla edistyy säännöllisellä omaehtoisella lukemisella. Sanomalehtien käyttäminen kasvatuksen apuna mahdollistaa lapsikeskeisen opiskelun, kun oppilas saa itse valita lukemansa. Vertailemalla lehtien sisältöjä ja keskustelemalla niistä oppilas oppii ympäristöstään ja oppii tekemään erilaisia arvostuksia siitä.

3 SANOMALEHTIKASVATUKSEN NÄKÖKULMIA

Kasvatustoiminnan ydin on kasvatettavan ja kasvattajan välinen suhde. Tätä voi nimittää kasvatussuhteeksi tai pedagogiseksi suhteeksi. Tästä käsitteestä tuli 1920-luvun henkityhteellisen sosiaalipedagogiikan metodiopin perusta. Välittäminen, luottamus ja kunnioitus liittyvät edelleenkin kasvatussuhteessa olevat ihmiset yhteen. Pedagogisen suhteen toimiessa hyvin tapahtuu kasvua henkiseen itsenäisyyteen ja kypsyyteen, tapahtuu sivistymistä, sillä keskeistä toiminnassa on humanisuuden edistäminen eli ihmisyyden kohottaminen jokaisessa yksilössä. (Hämäläinen 1997, 88 – 90.)

3.1 Humanistisia lähestymistapoja opetuksessa

Humanistisen opetuksen tarkoitus on mahdollistaa oppilas tulemaan "itsetoteutuneeksi" persoonaksi. Tämä termi "self-actualized" on Abraham Maslow'n tarvehierarkian ylin vaihe, se yksilön kehittymisen vaihe, kun hänen kaikki tarpeensa on tyydytetty, hän hallitsee ympäristönsä, hänen toimintansa on sopusointuista, hän kykenee tarkasti havaitsemaan ja ilmaisemaan maailmaa ja itseään. Yksilö tulee ehjäksi, todelliseksi itsekseen, joka toimii eettisesti ja moraalisesti oikeilla tavoilla, autonomisesti ja luovasti, uteliaasti ja oma-aloitteisesti vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, ilman aggressioita ja manipulaatiota. Itsetoteutuneisuus ilmentää täten itsemääräytyneisyyttä ja sivistymistä. (Gage & Berliner 1992.)

Humanistisen näkemyksen mukaan meillä jokaisella on oman itsemme itsetoteutumisen luomiskyky. Sitä ilmenee arkipäivän elämässä, aina kun ihmiset ovat herkkävaistoisia, spontaaneja, ilmeikkäitä, aitoja, onnellisia eikä heidän tarvitse pelätä. Tällaiset ihmiset ovat itseohjautuvia, luottavaisia, kypsiä, joustavia ja he ovat realistisia päämääriensä suhteen. He hyväksyvät itsensä ja tunteensa sekä toiset ihmiset. (Gage & Berliner 1992.)

Eläminen ja opiskelu humanistisen näkemyksen mukaan sujuu parhaiten ilmapiirissä, jossa ei ole uhkia, paineita, kilpailua, eikä ulkoapäin asetettuja

vaatimuksia. Monelle oppilaalle tavallinen koulu on paikka, jossa joutuu kohtaamaan nöyryytystä, naurunalaisena olemista, pilkkaa ja halveksuntaa. Mikäli oppilas kohtaa uhkaa opettajan, luokan rakenteen tai koulun taholta, oppilaan persoonan kehitys vaikeutuu, kuten myös hänen opiskelunsa. (Gage & Berliner 1992.)

Koulussa opettaja, joka kykenee luomaan ilmapiirin, jossa oppilaat voivat toteuttaa itseään, jossa tiedot ja taidot eivät ole tärkeämpiä kuin tunteet ja persoonallinen kasvu, on edistämässä ehjien, itsetoteutuneiden persoonien kasvua. Humanistisen kasvattajan mielestä oppia ilmaisemaan, kommunikoidaan, ymmärtämään ja tulemaan toimeen tunteiden kanssa on yhtä tärkeää kuin älyllinen oppiminen. Ensimmäinen pääperiaate humanistisessa opetuksessa on oppilaiden mahdollisuus itse päättää, mitä heidän tulisi opiskella. Goodman(1964) on väittänyt (Gage & Berliner 1992), että mitään ei kunnolla voi oppia, ellei se tyydytä jotain tarvetta, halua, uteliaisuutta tai mielikuvitusta; kaikilla muilla tavoilla opittu unohtuu. Toisen pääperiaatteen mukaan oppilaiden tulisi ennemminkin saada mahdollisuuksia oppia kuinka oppia, eikä niinkään opetella yksittäisiä asioita. Koulun tulisi tuottaa oppilaita, jotka haluavat jatkaa opiskelemistaan ja jotka osaavat opiskella. Tämän periaatteen jakavat epäilemättä kaikki opettajat riippumatta taustafilosofioistaan. Oppimaan oppiminen tai oikeastaan ajattelemisen oppiminenhan on kaiken koulutuksen ydin. (Gage & Berliner 1992, 477 –493.) Sanomalehtikasvatuksessani pyrin toimimaan humanistisessa hengessä: toteutan oppitunoksia oppilaita ja heidän näkemyksiään kunnioittaen ja luottaen esimerkiksi heidän lukemisvalintojensa olevan juuri heidän omalla sivistystiellään oikeita ja heille parhaiten sopivia valintoja.

3.2 Epätavanomainen oppiminen

Lasten kasvuolosuhteet ovat nykyajan kulttuurisessa modernisaatiossa muuttuneet ja nuorten psyykkiset rakenteet ovat perhe- ja sosialisatio-olosuhteiden muuttuessa tuottaneet kokonaan uuden sosialisatiotyypin. Elämäntyyliä vallitsee kulutus ja sähköinen kulttuuriteollisuus. (Ziehe 1989, 9.)

Modernisaation myötä Thomas Ziehen (1989, 127 – 128) mukaan koulusta on kadonnut sen aura: mystiikka ja lumous koulusta ja koko maailmasta ovat kadonneet. Kokemukset on jo koettu, kaikki tiedetään jo. Koulusta on tullut organisaatio, apparaatti, muodollinen ja persoonaton sääntöjärjestelmä, jonka koko miljöö kaikkine tilanteineen, vaikka kuinka kommunikatiivisesti mielenkiintoisinakin, koetaan ensisijaisesti ”kouluna”. Positiivisena puolen luonnollisesti tilanteessa on auktoriteettien, rangaistuksen ja epäonnistumisen pelon väheneminen.

Opettajan rooli koulussa muuttuu oppilaiden kokemusten myötä. Oppilaat kokevat Ziehen (1989, 72) näkemyksen mukaan koulun tarpeettomana ja yhdentekevänä, eivätkä enää koe opettajaa aikaisempien aikojen tapaan elävinä persoonina, vaan abstraktien toimintanormien käytäntöpaneuvina opetusvirkamiehinä. Aiemmin oppilaan asenteet ja motivaatiot koulua ja opettajaa kohtaan olivat kulttuurisesti sisäänrakennettuja. Nyt opettajan on aina uudelleen rakennettava itse suhteensa oppilaisiin, hänen on muututtava suhdetyöläiseksi ja tuon kadonneen auran tuojaksi, mikäli haluaa lisätä oppilaissa sympatian ja yhteistyön tunnetta.

Ziehen näkemykset voi nähdä kärjistettyinä. Hän esitti ajatuksensa kymmenisen vuotta sitten, ja lähinnä hän käsittelee teeseissään nimenomaan nuoria ei ala-asteikäisiä lapsia. Kulttuurinen modernisaatio on kuitenkin selvästi nähtävissä ja lasten elämismaailmojen muutokset havaittavissa. Koulusta ja sen todellisuudesta ei voi muodostaa yhtä ainoaa kuvausta, jokaisella kouluun liittyvällä henkilöllä ja taholla kun on antaa oma merkityksensä asioille.

Tiettyjä Ziehen ajatuksia onnistuneesta pedagogisesta käytännöstä olisi tärkeää toteuttaa kouluissamme. Opettajan esimerkiksi tulisi johdattaa oppilaansa opiskelualueille, joilla saa heidät samastumaan omaan asenteeseensa opiskeltaviin asioihin, ei itseensä tai opiskeltavaan asiaan. Hän toimisi empaattisesti, kasvatusten oppilaiden kanssa yrittäen ymmärtää heitä toimimalla niillä kognitiivisilla tavoilla, joilla oppilaat tulkitsevat itseään ja maailmaa. Koulu olisi positiivisen reflektion ja toiminnan paikka, jossa opettaja tuo uusia näkökulmia ja uusia työstämistapoja. Ziehen käsite

”epätavanomainen oppiminen” tarkoittaa juuri oppilaan oppimista hänelle merkityksellisissä yhteyksissä ja tilanteissa sekä merkityksellisillä tavoilla. Asioiden oppimisen perusedellytyksenä on henkilökohtainen koskettavuus. Opettaja tukee ja vahvistaa oppilaan henkilökohtaisia kokemuksia, merkityksiä ja tulkintoja, jotta oppilaat pystyvät omakohtaisesti työstämään opittavia asiasisältöjä ja kokemaan ne itseään koskettaviksi. (Ziehe 1989, 99.)

Ziehe (1989, 101) haluaa laajentaa oppimisprosessit koulun ulkopuoliseen todellisuuteen, joukkotiedotukseen ja kulttuuriteollisuuteen. Epätavanomainen oppiminen koulussa ottaa huomioon koko elinympäristön. Koulun uudet, epätavalliset opetustilanteet voivat tarjota tukea ja vahvistusta sekä motivaatiota oppilaan minäkäsitykseen ja itsetuntoon. Oppimisprosessin tuloksena voi olla paitsi tiedolliset taidot myös erilaiset psyykkiset ja sosiaaliset taidot, esimerkiksi lisääntynyt konfliktien sietokyky ja toiminnallinen kompetenssi. Lapsen itsemääräytyneisyys lisääntyy ja hänen toimintakykynsä ja –taitonsa muuttuvissa tilanteissa mahdollistavat hänelle hyvän elämän. Nykyisessä informaatiotulvassa lapsen on tehtävä valintoja ja kannanottoja aina vain tihentyvään tahtiin. Helposti hän kokee maailman egosentrisesti, hän subjektivoituu. Pahimmillaan epäluulo vierasta kohtaan johtaa fundamentalismiin ja rasismiin. Koulun ja muiden kasvatusinstituutioiden yksi tärkeä tehtävä on vierauden ja kulttuurisen erilaisuuden näkeminen asiana, josta voi myös oppia. Opettajan tehtävä on ottaa selville oppilaan tarpeet ja intressit sekä luoda oppimiselle suotuisat olosuhteet.

Tuomalla sanomalehtiä kouluun voi helposti lisätä koulun liittymistä muuhun yhteiskuntaan ja ottaa näin huomioon koko elinympäristö. Kun oppilas kokee, että hänellä tärkeitä asioita saa pohtia koulussakin ja vielä yhdessä ryhmän tai parin ja opettajankin kanssa, hänen itsetuntonsa ja minäkäsityksensä voimistuvat. Oppilaat pitävät sanomalehtitunneista ja heidän viihtyvyytensä välittyessä opettajalle hänkin viihtyy, joten lukemistilanne tunnelmaltaan ja ilmapiiriltään aitona ja rehellisenä elämänilmiönä tuo omalta osaltaan koulun auraa takaisin.

4 TIELLÄ ITSEMÄÄRÄYTYNEISYYTEEN

4.1 12-vuotiaan kehitysvaihe

Kasvussa kohti henkistä täysi-ikäisyyttä voidaan erottaa erilaisia kasvun vaiheita ihmisen elinkaaren aikana. Nuo henkisen kasvun kehityskaudet liittyvät luonnollisesti toisiinsa. Piaget'n (1988, 97) mukaan kehittyminen alkaa käytännön maailman rakentamisella imeväisikäisen sensomotorisen älykkyyden turvin ja päättyy nuoren ihmisen hypoteettis-deduktiiviseen maailman jäsentämiseen. Väliin sijoittuu myös konkreettista maailmaa koskeva tieto myöhäislapsuuden operaatiojärjestelmän avulla. Jokainen uusi käsitteiden ryhmitys integroituu lapsen omaan toimintaan ja sopeuttaa sitä aina avarampaan todellisuuteen.

Perusmuutos lapsen ajattelussa tapahtuu yhdentoista - kahdentoista vuoden iässä ja siitä on merkinä lapsuudenaikaisten rakenteiden loppuunsaattaminen ja siirtyminen konkreettisesta ajattelusta muodolliseen ajatteluun (Piaget 1988, 88). Muodolliset operaatiot antavat ajatukselle uutta voimaa, joka pystyy irrottamaan ja vapauttamaan ajatuksen kouriintuntuvasta todellisuudesta ja suomaan nuorelle ihmiselle tilaisuuden rakennella mietteitään ja teorioitaan mielensä mukaan. Tässä on lapsen verrattuna nuoren ihmisen olennaisin saavutus, spontaanin ajatuksen vapaa toiminta (Piaget 1988, 90).

Formaalisten operaatioiden vaiheessa (11 v. -) yhteistyötaidot kehittyvät edelleen ja nuori oppii vilkastuneen mielipiteiden vaihdon kautta ymmärtämään ympäristöään entistä paremmin. Hän pohtii asioita mielessään ja miettii päätelmiään todistaakseen suorittamansa arvioinnit tai johtopäätökset oikeiksi. Abstraktisen ajattelun kehittyessä symbolien hallinta mahdollistuu ja monimutkaistenkin suhteiden tajuaminen onnistuu. Asioiden suhteellisuus avautuu. Piaget korosti uuden asian opettamisessa konkreettista kokemusta, nuorten omien kokemusten hyväksikäyttöä. Nuori saattaa puheessaan käyttää

monia abstraktejakin käsitteitä, mutta välttämättä ei ymmärrä niiden merkitystä. Tämä tulee ilmi nuoren joutuessa määrittämään käsitteet. Looginen päättely, induktiivinen ja deduktiivinen kehittyvät rinnakkain ja kehityksen myötä nuori muodostaa asioiden välisistä yhteyksistä hypoteettis-deduktiivisia järjestelmiä. Nuoren käsitys maailmasta ja ihmisestä muodostuu sitä mukaa, kun ajattelun egosentrisyys antaa periksi ja roolinomaksumisen taidot kehittyvät. Selkeähkö oman itsen hahmottaminen edesauttaa identiteetin muodostamista ja ihmiskäsityksen jäsentämistä. (Kalliopuska 1987, 55.)

Vygotski (1982) suhtautuu kriittisesti moniin Piaget'n teorioiden osiin. Muun muassa hän toteaa, että Piaget asettaa opetuksen ja kehityksen, tiedon ja ajattelun jyrkästi vastakkain ja että lapsen ajattelu käy läpi tietyt vaiheet riippumatta siitä, opetetaanko lasta vai ei. Hän kehittelee käsitystä opetuksen ja kehityksen suhteesta ja tulee tulokseen, että yhteistyössä tapahtuva jäljittely ja opetus ovat ratkaisevia lapsen kehityksessä. Se, minkä lapsi osaa tänään tehdä yhteistyössä, sen hän huomenna osaa tehdä itsenäisesti. Vain sellainen opetus on hänen mielestään hyvää, joka kulkee lapsen kehityksen edellä ja vie sitä perässään. Opetuksen ei tule nojautua niinkään jo kehittyneisiin kuin kehittymässä oleviin toimintoihin. On aina määriteltävä alin kynnyks, jota opetus edellyttää, mutta myös sen ylin kynnyks on kyettävä määrittelemään. Näiden kynnyksien välille sijoittuva opetus on hedelmällistä. Pedagogiikan on suuntauduttava kehityksen huomispäivään, ei eiliseen. Tiettyjen kehitysprosessien keskeneräisyys on välttämätön ehto sille, että jokin ajanjakso on lapselle herkkyykskausi. (Vygotski 1982, 176 – 187.)

Psykoanalyttisessä kirjallisuudessa nimitetään 7 – 12/14-vuotiaiden vaihetta latenssvaiheeksi. Vaikka lapsen psykoseksuaalinen kehitys on uinuva, vaihe on kokonaispersoonallisuuden kehityksen kannalta tärkeä. 10 – 12 vuoden iässä jatkuu esikouluiässä alkanut identifioituminen, samastuminen vanhempiin, lähinnä samaa sukupuolta olevaan vanhempaan, arkipäiväisten toimintojen ja vapaa-ajan toimintojen kautta. Nyt muodostuvat työnteon, ahkeruuden ja osaamisen perusvoimat. Lapsi kokee yhteistyön ja aikaansaamisen riemua. Hän tarvitsee kehittyäkseen aikuisen läheisyyttä. Hän haluaa katsella, mitä tehdään, ja osallistua siihen. Lapset samastuvat voimakkaasti tehtäväänsä. On

hyvä, jos he saavat tehdä "oikeita" asioita. Näin he voivat kokea, että heitä tarvitaan ja heihin luotetaan. (Dunderfelt 1998, 88 – 89.)

Erik Eriksonin mukaan kouluikässä syntyy lapsen perussuhtautuminen työhön. Merkitsevää on, saako lapsi riittävästi rakentavaa palautetta toiminnastaan, rakentuuko hänelle kokemus omasta pystyvyydestään. Osaavuus on kykyjen ja älykkyyden sujuvaa käyttöä toiminnassa ja teoissa, ilman alemmuudentunnetta. Tylsistyminen uhkaa, jos lapsen omaehtoinen toiminta tyrehdytetään liian voimakkaasti ja rakkaudettomasti. (Dunderfelt 1998, 247.)

Saapuvan latenssivaiheen mukana normaalisti edistynyt lapsi oppii saavuttamaan tunnustusta tuottavalla toiminnalla. Hän on oppinut hallitsemaan liikkumisen ja elinmoodit. Hän on kokenut lopullisena tosiasian, ettei ole mahdollista jäädä perheensä helmaan, ja siten hän on valmis omistautumaan tiettyjen taitojen ja tehtävien oppimiseen. Hän pystyy ottamaan innokkaasti ja antautuvasti osaa työtilanteeseen. Työtilanteen päätökseen saattaminen on päämäärä, joka vähitellen syrjäyttää hänen itsenäisen elimistönsä oikut ja toiveet. Työperiaate opettaa hänelle mielihyvän, jonka antaa työn loppuunsaattaminen tarkkaavaisuuden ja ahkeruuden avulla. Tässä kehitysvaiheessa hänen vaaranaan on riittämättömyyden ja alemmuuden tunne. Jos hän menettää toivonsa voida hallita välineitä ja taitoja tai saada asema toisten joukossa, hänen minänsä rajat kärsivät, ja hän luopuu toivosta voida samastua toisiin, jotka omistautuvat saman välinemaailman alueelle. Juuri tässä kohden laajempi yhteiskunta tulee merkitseväksi, nimittäin keinot, joilla se auttaa lasta ymmärtämään mielekkäitä rooleja kokonaistaloudessaan. (Erikson 1982, 248.)

Eriksonin mukaan varhaislapsuudesta lähtien vapautuu biologisesta kasvusta ja kehityksestä voimaa, joka muuntuu psyykkiseksi toiminnaksi ihmisen kohdatessa yhteiskunnalliset ja yhteisölliset rakenteet. Hänelle kehittyy tässä sosialisatiossa syvälinen kokemus yhteiskunnallisesta järjestyksestä ja yhteiskunnan instituutioista. Ihmiselle kehittyy eri ikäkausina sisäisiä voimia ja kykyjä sitä mukaa kuin hän kohtaa näitä yhteiskunnallisia rakenteita. (Dunderfelt 1998, 250.)

4.2 Minä ja itsetunto

Ihmisen mieli eli psyyke rakentuu niistä ajatuksista, tunteista, toiveista ja odotuksista, joita yksilö havaitsee omassa mielessään. Minään kuuluvien psyykkisten toimintojen tunnusmerkkinä on se, että ihminen kokee tuottavansa itse nämä toiminnot. Yksilön minä vastaa siis hänen omassa määräysvallassaan olevia mielen tapahtumia. Siksi minän yhtenä tehtävänä on saada hallintaansa myös ne ajatukset ja tunteet, joita ympäristö ja elimistö herättävät yksilössä. Tässä on näkökulma koko ihmiselämään. Eri-ikäistä ihmistä voi ymmärtää sen valossa, mitä keinoja heillä on olla sisäisesti itsemääräytyviä ja sen ansiosta myös ulkoisen elämänsä herroja. Kussakin elämänvaiheessa ihmisen täytyy laajentaa ja lujittaa minänsä sisäistä määräysvaltaa. Esimerkiksi itsenäistyvän lapsen on asteittain korvattava vanhempien tarjoama turvallisuuden tunne itse aikaansaadulla rauhoittumisella. Minän tehtävä on korvata ulkoisilla keinoilla tuotettu turvallisuuden tunne itse aktiivisesti tuotetuilla toiminnoilla. Mitä runsaampaan sisäiseen elämään yksilö yltää, sitä rikkaampaan elämään hän kykenee myös suhteessaan muihin ihmisiin. (Vuorinen 1997, 5-6.)

Kouluikäisenä lapsi saa kokea oppimisen iloa ja maailman avartumista. Seitsemän - kaksitoistavuotiaan terve lapsen itsetunto on yleensä riittävä ja kestää jo melkoisesti sekä sisäisiä että ulkoisia paineita. Minän kasvava voimakkuus, eri puolustusmekanismit ja sopeutumiskeinot ovat jo käytettävissä. Vaiheeseen kuuluu ”oikea” käyttäytyminen koulussa, toverisuhteissa, harrastuksissa sekä kyky suhtautua muihin aikuisiin kuin vanhempiin. Kyky muodostaa abstrakteja käsitteitä antaa tunteen omasta kyvystä kehittyä, tyydytystä tuo myös aktiivinen oppiminen koulussa. Itseluottamusta lisää oma päättäminen ja omissa asioissa onnistuminen. (Arajärvi 1988, 70; 101.)

Lapselle pitäisi siis antaa vastuuta, mutta samalla asettaa rajat käyttäytymiselle. Lapsen tulisi oppia tekemään päätöksiä ja ottamaan niistä vastuuta. Itsetunnon kannalta olisi edullista, jos lapselle annettaisiin itsenäisiä

tehtäviä, joiden avulla hän voisi tyydyttää pätevyyttään ja kokea olevansa vahva ja hyvä. Vastuu tehtävistä kasvattaa ihmistä riippumattomuuteen, mikä on pohja vahvalle itsetunnolle. Riippuvuus sen sijaan polkee ihmisarvoa ja sen ruokkiminen on vastoin humanistisesti toimivan opettajan periaatteita. Kun lapsi oppii arvioimaan itseään ja suorituksiaan, hänelle tulee tunne, että hän voi kontrolloida, hallita omaa toimintaansa ja elämäänsä eikä hän ole aina riippuvainen ulkoisesta palautteesta suoritustilanteissa. Samalla aikuisen ja lapsen vastakkainasettelu kasvatustilanteessa, pedagogisessa suhteessa, poistuu, sillä aikuinen ei tällöin olekaan vallankäyttäjää, jolla on oikeus sanomisilla päättää, millainen tämä toinen minä on ja miten pitäisi kulloinkin toimia. (Aho 1996, 50-51.)

4.3 Elämänhallinta

Elämänhallinta-käsitteellä ymmärretään tai siihen liittyy, ainakin silloin kun se nuorella problematisoituu, arkiset perusvalmiudet ruuanlaittoineen, lukutaitoineen ja kykyineen käyttää palveluja ja uskalluksineen kysyä neuvoja; oman persoonan asiantuntijuus, joka mahdollistaa omien tarpeiden ilmaisemisen; kyky budjetointiin ja lykättyyn tarpeentyydytykseen; sekä motivaatio-, suunnittelu- ja sitoutumiskyvyt. Näin ollen elämänhallinta vaatimuksena on kokonaisvaltainen, koko persoonan kattava ja monimuotoinen. (Paju 2001, 70.)

Elämänhallinta-käsite on 2000-luvun alkupuolen muotikäsite. Yleisesti ottaen elämänhallinnassa on kyse siitä, että ihminen hallitsee ja kontrolloi omaa elämäänsä. Elämänhallinnan kadottamiseen liittyy tunne oman vaikutusvallan vähäisyydestä. Elämänhallinta tai tunne omista vaikutusmahdollisuuksista tapahtuu globaalien ja paikallisten rakenteiden alla. Tietoyhteiskunta, globaalistuminen tai vaikkapa paikallisten työmarkkinoiden rakenne asettavat omat ehtonsa sille, minkälainen elämä on mahdollista saada hallintaan. Elämänhallinnan voi arvella parantuneen silloin, kun nuori on oppinut pitkäjänteisyyttä, tasapainoa, yksilöllisyyttä ja sopeutumista. (Vehviläinen 2001, 112 –113.) Elämänhallinta voidaan nähdä lähes yhtenevänä käsitteenä itsemääräytyneisyyden kanssa - kummassakin on kyse yksilön emansipaatiosta

ja itsestä vastuussa olemisesta. Elämänhallinta-käsite tuo mukaan yksilön yhteiskuntaan kuulumisen ja siihen sosiaalistumisen.

4.3.1 Maailmankuvat ja sosialisatio

Nuorten maailmankuvia ja niiden muodostumista on tutkittu hyvin vähän. Nuoren maailmankuvaan vaikuttavat jatkuvasti sekä ympäristölliset että yksilönkehitykseen liittyvät seikat. Koulu tarjoaa tietoa eri tieteiden aloilta, media maailman kokemista kuvallisesti. Sosiaaliset ja kulttuuriset muut tahot osaltaan sosiaalistavat nuorta ja tarjoavat maailmankuvan rakentamiseen aineksia. (Helve 1997, 183 - 184.)

Yksilöllä on maailmankuva, joka koostuu monesta kerroksesta. Persoonallisella tasolla sitä selittää kognitiivinen kehitys ja yhteisöllinen sosiaalinen oppiminen. Sosiaalisilla ja kulttuurisilla tasoilla sitä selittää sosiaalistuminen. Helve (1997) toteaa Piaget'n mukaan kognitiivisen eli kielellisen ja älyllisen kehittymisen tapahtuvan vaiheittain formaalisten operaatioiden kehittyessä menestyksekkäiden toimintaskemojen seurauksena. Banduran sosiaalisen oppimisen teorian mukaan Helve (1997) tuo esille, että yksilönkehitys ei ole ainoa vaikuttava tekijä, vaan toisten ihmisten teot ja kokemukset vaikuttavat lapsen ajatteluun ja maailmankuvaan myöskin. Nuoren ihmisen maailmankuvan muodostuminen voidaan nähdä vuorovaikutteisena prosessina yksilön ja hänen ympäristönsä välillä seuraavien kuvioiden 1 ja 2 mukaisesti.

KOGNITIIVINEN KEHITTYMINEN	YKSILÖLLINEN TASO lapsen kieli ja ajattelu -sisäinen prosessi
SOSIAALINEN OPPIMINEN	YHTEISÖLLINEN TASO -perhe -vertaisryhmät, nuorisokulttuuri -media
SOSIALISAATIO	YHTEISKUNNAN JA KULTTUURIN TASO -kasvatus ja koulutus (opetussuunnitelma, piilo-opetussuunnitelma)

Kuvio 1. Maailmankuvan muodostumisen selitysteorioita. (Mukailtu Helven kuvioista 1997, 179.)

 SOSIALISAATIO

SEKUNDAARI YMPÄRISTÖ	päivähoito esikoulu kerhot	intressit media vertaisryhmät	konfirmaatio nuortenkerhot media
PRIMAARI YMPÄRISTÖ	KOTI	KOULU	VIITERYHMÄT
	kasvatus poliittinen ja uskon- nollinen sitou- tuminen	kognitiivinen opetus	intressi- ryhmät jengit nuoriso- kulttuurit
PERSOONALLISUUS	arvot, asenteet		

KOGNITIIVINEN KEHITYS (Piaget)	senso- motorinen kausi 0 – 2 -v. esioperatio- naalinen kausi 2-3 – 7-8-v.	konkreettiset operaatiot 7-8 – 11-12-v.	formaaliset operaatiot 11-12 – 14-15-v. 14-15-v. – aik.
-----------------------------------	---	---	--

Kuvio 2. Tärkeimmät lähteet nuoren maailmankuvan muodostumisessa. (Mukaiitu Helven kuvioista 1997, 180.)

Kuudesluokkalainen on näin ollen astumassa elämänvaiheeseen, jossa hänen ajatuksiinsa ja käsityksiinsä toisista ihmisistä ja yhteisöjen toiminnasta alkaa vaikuttaa yhä useampi taho; hänen maailmankuvamuodostumisensa monipuolistuu. Sosiaalistumista tapahtuu yksilöllisesti nuoren tehdessä itseään koskevia valintoja kohdatessaan yhteisössä erilaisia toimintamalleja. Sanomalehtikasvatuksessa voidaan nähdä kuvio 2:n mukaisten primaari- ja sekundaariympäristöjen toisiinsa sulautumista, liittyhän sanomalehti yleensä suomalaisten perheiden elämään. Näiden kautta tapahtuu persoonallista kasvua ja yhteisöön liittymistä.

4.3.2 Syrjäytyminen ja sen ehkäiseminen

Uusimmassa eurooppalaisessa keskustelussa syrjäytymisellä tarkoitetaan yleisesti tilannetta, jossa henkilö (aikuinen) on samanaikaisesti köyhä, eristynyt ja kyvytön käyttämään hyväkseen laillisia etuuksiaan (Taskinen 2001, 4). Siljander (1996, 8) määrittelee puolestaan syrjäytymisen seuraavasti: Syrjäytyminen voidaan nähdä huono-osaisuutena ja sosiaalisten ongelmien kasautumisena, jolle on yksilön näkökulmasta tyypillistä moniongelmaisuus: epäonnistuminen koulussa, perheessä, sosiaalisissa suhteissa, työmarkkinoilla jne. Eräällä tavalla on kyseessä elämänhistoriallinen prosessi, jossa eri vaiheet seuraavat toisiaan ja muodostavat eräänlaisen noidankehän." Taskisen (2001, 6; 14) mukaan syrjäytyneeksi nimitetään helposti lasta tai nuorta, joka on erilainen kuin muut, ei noudata kulttuurinsa käyttäytymistapoja, ei vastaa toivottua sosialisatatiohannetta, jonka opilliset suoritukset ovat alle keskiarvon ja/tai jonka persoonallisuus on jollain lailla poikkeava. Lasten ja nuorten kohdalla selvintä olisi kuitenkin puhua syrjäytymisvaarasta; lapset ja nuoret eivät juuri koskaan ole aikuista tarkoittavalla tavalla syrjäytyneitä, mutta syrjäytymisvaaraan liittyvät riskitekijät on tärkeä tunnistaa.

Lasten kehitysedellytykset voidaan kiteyttää kolmeen keskeiseen tekijään:

1. Perushoiva ja huolenpito (ruoka, lepo, vaatetus, terveydenhoito, turvallinen kasvuympäristö)
2. Vuorovaikutus (puhe ja muu kommunikaatio, sosiaalistaminen kulttuuriseen perintöön ja normeihin)
3. Hyväksyntä (ymmärretyksi tuleminen, psykologinen "olemassaolo-oikeus")

Syrjäytymisen ehkäisemiseksi keskeistä olisi parantaa lasten ja nuorten arkea päivähoidossa ja koulussa erilaisin tukitoimin huomioimalla nämä lasten kehitysedellytysten osa-alueet. Syrjäytyvien nuorten taustalta löytyy usein paitsi huono itsetunto, heikot akateemiset taidot ja moninaiset sosiaaliset ongelmat, myös huonoa menestymistä koulussa. Koulun merkitys on aivan keskeinen mahdollistamaan syrjäytymättömyys. (Taskinen 2001b.) Kuulan (2000, 84) mukaan syrjäytymisen ehkäisemiseksi ja selviytymisen mahdollistamiseksi

oppilaille olisi taattava kokonaisvaltainen ja yksilöllistävä opetus standardien sijaan. Hänen mukaansa huomio kiinnittyy nimenomaan perusopetukseen ja sen kykyyn vastata nuorten kulttuurisiin haasteisiin.

Kuula (2000, v) väitöskirjassaan syrjäytymisvaarassa olevista nuorista koulun paineessa toteaa oppilaiden syrjäytymisen aktivoituvan yläasteella. Taustalla ovat koulun systeemiset syvärakenteet, sen institutionaaliset tehtävät ja yhteiskunnalliset kvalifikaatiovaatimukset. Osa oppilaista ei kykene toteuttamaan koulun opetussuunnitelmallisia tehtäviä, osa piilo-opetussuunnitelmallisia, osa ei kumpikaan. Koska koulussa ei oteta huomioon yksilön erilaisuutta, osa oppilaista, 17 prosenttia tutkimuksensa mukaan, syrjäytyy.

Heikon kognitiivisen kompetenssin ja alhaisen itsetunnon omaava nuori syrjäytyy myös sosiaalisesti muita herkemmin. Muun muassa kouluviihymättömyys ja yleinen tympääntyminen koulunkäyntiin on Kuulan mukaan useissa viimeaikaisissa tutkimuksissa tullut esille koulusta syrjäytymisen erääksi huomattavaksi syyksi. Oppilaiden mielestä viihtymättömyyteen vaikutti muun muassa se, että he eivät saaneet opettajilta riittävää tukea ja kannustusta, eikä heillä ollut riittävästi vaikutusmahdollisuuksia. Kuula toteaa, että on luonnollista, että seurauksena on turhautuminen ja jopa koulun keskeyttäminen, jos yksilölliset tarpeet tukahdutetaan. (Kuula 2000, 41 - 42.)

Oppilaalla, jolle koulu toimii kulttuurista suorituskkyä lisäävänä kasvualustana, mahdollisuuksien maailma laajenee. Tämä merkitsee oppilaan lisääntyvää itsehallintaa ja elämänhallintaa, mahdollisuuksia itse vaikuttaa siihen, mitä itselle tapahtuu. Oppilas voi esim. jo varsin varhaisessa vaiheessa elämäänsä asettaa itselleen elämänpäämääriä ja koulu omalta osaltaan auttaa häntä niiden saavuttamisessa. Päinvastaisessa tapauksessa oppilas jää vaille kulttuurista pääomaa ja suorituskkyä. Erilaisten ongelmien kasautuessa kouluvuosien myötä oppilaalle tarjolla olevien vaihtoehtojen, mahdollisuuksien maailma kapenee. Oppilas joutuu mm. toisten vallan ja kontrollin kohteeksi, eikä hän voi juurikaan itse vaikuttaa siihen, mitä hänelle tapahtuu. (Lämsä 1996, 91.)

Kompetenssin käsite, sen laajassa merkityksessä, ulottuu ammattipätevyydestä kaikille elämänalueille. Ystävyys, osallistuminen ja sosiaalinen elämä vaativat yhtä paljon kompetensseja kuin esimerkiksi jokin ammatti. Yhteiskunnassamme korostuvat kyvyt toimia sosiaalisella kentällä sekä ymmärtää ja tulkita ympäröivän yhteisön tilaa ja sen sosiaalisia signaaleja. Kompetenssi on Harisen (1998) mukaan määritelty kyvyksi päättää, harkita ja toimia itseä koskevissa asioissa (Soininen 1999, 110).

Syrjäytyminen koulussa –tutkimusprojektiin Oulun yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksella liittyvässä workshopissa pohdinta siitä, millainen koulun tulisi olla, jotta se toimisi yksilöä palvelevana oppimisorganisaationa estäen syrjäytymistä, tuotti mainintoja muun muassa vapaudesta, omatoimisuudesta, eväiden antamisesta tulevaisuuteen, yksilöllisyydestä, vastuun antamisesta oppilaille sekä siitä, että koulun tulisi avautua enemmän yhteiskuntaan (Stenfors 1996, 101).

Vilppola (1996, 182 –185) työssään vaikeasti häiriytyneiden nuorten kasvattajana ja opettajana on kokenut tärkeimmäksi tehtäväkseen auttaa nuoria kokemaan elämänsä merkittäväksi, elämisen arvoiseksi. Hän toteaa, että miltei aina, kun oikeita toimenpiteitä kohdistetaan nuoreen oikeaan aikaan, jollainen hänen mukaansa on aina, nuori haluaa ja pystyy auttamaan itseään. Hän on nimennyt käyttämänsä keinot reaalipedagogiikaksi. Reaalipedagogiikka on oppimista ja kasvatusta tosiolojen pohjalta asettaen nuorelle itselle vain hänen saavutettavissa olevia päämääriä, jotka ovat nuoren elämänhallinnan kannalta hänelle elintärkeitä. Kouluissa annettavan opetuksen heikkouksia Vilppolan mukaan ovat muun muassa se, että opetettavien asioiden ja kohteiden suhde jokapäiväiseen elämään ja sen tarpeisiin on heikko. Reaalipedagogiikka tarkastelee yksilöä holistisena ihmisenä, missä kokonaisuus vaikuttaa osiin ja päinvastoin, niin kuin elämässäkin kaikki osa-alueet vaikuttavat toisiinsa. Yksi reaalipedagogiikan perusajatuksia on human empowermentin vahvistaminen yksilössä, eli löytää jokaisessa ihmisessä olevat voimavarat ja saada ne yhteiskunnan normien mukaiseen käyttöön. Reaalipedagogiikan mukainen oppiminen on aktiivista rakentamista, tietojen tarkentamista ja uudelleen

muotoilua, jonka nuori itse tekee. Oppiminen tapahtuu yhteistoiminnallisesti olemassa olevan ympäristön kanssa. Nuori saa luonnollisia kokemuksia ja elämyksiä, joilla on aina suhde nuoren omaan maailmaan. (Vilppola 1996, 182–185.)

Puurosen (1989) mukaan kiinnostus yhteiskunnallisia asioita kohtaan liittyy yksilön kehitykseen ja erityisesti maailmankuvan hahmottamiseen nuoruudessa. Nuoret eivät koe olevansa yhteiskunnassa marginaalisessa asemassa, jos he ovat toiminnassa mukana ja selvillä paikallisista asioista ja tapahtumista. (Soininen 1999, 111.) Sanomalehtiä lukemalla nuori oppii yhteiskunnallisia asioita. Sanomalehdet auttavat häntä maailmankuvan hahmottamisessa. Tietämällä yhteisönsä asioista nuori tuntee kuuluvansa siihen; hänen elämässään on sisältöä eikä hän jää yhteiskunnan ulkopuolelle.

5 OPETUSKOKEILUN KUVAUS

5.1 Sanomalehti opetuksessa

Sanomalehti on itselleni tärkeä, niin yksityishenkilönä kuin opettajanakin. Olen lukuisten muiden suomalaisten kanssa innokas lehden lukija; luen päivittäin useampaa sanomalehteä. On luonnollista, että opettaja jakaa tärkeinä pitämänsä asiat jollakin tapaa oppilaittensa kanssa. Luultavasti ensimmäiset tällaiset pyrkimykset jakaa sanomalehden tärkeys oppilaiden kanssa oli leikata aamun lehdestä kiinnostavia uutisia, joita sitten luokassa yhdessä käsitelimme. Tämä käytäntö ei pitemmän päälle toiminut pelkästään. Niinpä jo toistakymmentä vuotta olen lisäksi tarjonnut oppilailleni mahdollisuuden kokonaisen lehden lukuun. Koska koulussamme on opettajilla käytössä henkilökohtaiset budjetit oppilaiden oppikirjoja ja opiskelutarvikkeita varten, on ollut taloudellisesti mahdollista järjestää viikoittainen sanomalehtitunti luokalleni. Koulussamme on tuntiresurssia jakotunteihin eli kun puolet luokat oppilaista on englannin tunnilla, puolet on luokanopettajan tunnilla. Olen tilannut tuolle

puolikkaalle luokalle kullekin oppilaalle oman sanomalehden, jonka päivän päätteeksi on saanut viedä kotiin.

Luokallani on ollut siis sanomalehtitunti, jolla oppilaat (ja opettaja) ovat paitsi lukeneet lehteä, myös pitäneet niin sanottua sanomalehtivihkoa kulloinkin antamistani tehtävistä (ks. liite, s. 96 - 98). Tutkimuksessa mukana olevalla kuudennella luokalla oli vastaavanlaiset tunnit myös heidän ollessa viidennellä luokalla. Olen käyttänyt alueemme valtalehteä Keskipohjanmaata, joka suurimmalle osalle oppilaita on täten jo kotoa tuttu lehti. Lisäksi helmikuisin Sanomalehtien Liiton järjestämällä koulujen sanomalehtiviikolla olemme käyttäneet Kalevaa, Helsingin Sanomia, Ilta-Sanomia sekä paikallisia Kalajokilehteä, Kalajoen Seutu -lehteä ja Kalajokilaaksoa. Tutkimuksessa mukana ollut luokka sai myös tutustua Selkolehteen tilattuani heille näytenumerot siitä. Lukuvuoden 2000 – 2001 sanomalehtituntien aiheet sekä muiden, tutkimusaineistoksi tietoisesti tarkoitettujen, kirjoitelmien aiheet ja apukysymykset ovat liitteenä.

Olen tehnyt tätä sanomalehtityötä käsittäen lähinnä intuitiivisesti työn tärkeyden. En ole mitenkään teoreettisesti ensin pohdiskellut ja sitten päätenyt tähän käytäntöön. Sanomalehden käyttö ei ole myöskään mikään käytäntö koulussamme, ainoastaan mieheni kanssa, joka myös on opettaja, olemme siellä tätä harrastaneet. ”Selkäytimellä” siis vain olen tiennyt olevan tärkeää antaa oppilaille mahdollisuus. Tutkimuksen yksi tarkoitus ja innoittaja onkin selvittää itselleni, miksi näin toimin ja mahdollisesti tietoisuuden lisääntyessä sitten vielä parantaa käytänteitäni.

Päätettyäni, että otan sanomalehtityöni tutkimukseni aiheeksi ja ohjaajani sen hyväksytyä aloin miettiä mitä hyötyä tutkimuksestani on kenellekään. Ennen sitä pohdin kuitenkin, mitä hyötyä sanomalehtitunneista mahtaa oppilaille olla. 11 – 12-vuotiailla eli viides – kuudesluokkalaisilla mekaaninen lukutaito saattaa olla vielä horjuvaa: lukutaito saa siis harjaannusta. Toivoisin lasten löytävän lehdestä kiinnostavia asioita: viihtyminen lisääntyy. Uskoisin lasten tietämyksen maailmasta lisääntyvän: tiedonlähteenä käyttämisen oppiminen. Haluaisin lasten kiinnostuksen yhteiskuntaa kohti lisääntyvän: viime kädessä

syrytyminen estyy, kun tuntee kuuluvansa tähän maailmaan. Sitten vasta aloin miettiä, mitä iloa ja kenelle gradustani on. Itselleni sitä ainakin jo tuo edellä mainitsemani tietoisuuden lisääntyminen ja sitä kautta paremman opetuksen järjestäminen. Kollegoilleni, koko koulullemme, yhteisöllemme samoin, jos siis tietoisuus parantaa menettelyitä ja tuottaa parempaa koulutusta tulevaisuudessa; silloinhan yhteiskunta kehittyy paremmaksi. Tältä kannalta katsottuna tutkimukseni on siis toimintaa parantava.

Koulutus voi tulla paremmaksi joko hakemalla parempia välineitä entisten tavoitteiden saavuttamiseksi tai hakemalla kokonaan uusia tavoitteita, uusia arvoja. Silloin pohditaankin, mitä pitää oppia eikä vain, miten pitää oppia. Tämä on haastavaa ja vähemmän tutkittua nyky-yhteiskunnassa. Minua kiinnostaa juuri tämä puoli; mitä lapsen pitäisi oppia yhteiskunnasta ja miksi juuri sitä, mihin tietyillä menettelyillä pyritään. Minkälaisia merkityksiä lapset tai varhaisnuoret antavat asioille, miten he käsittävät asiat? Merkityksien piiloisen tason, sen tason, joka säätelee toimintaamme, selvittäminen olisi mielenkiintoista. Miksi he suhtautuvat esimerkiksi lukemiseen tai lehtiin tai tiettyyn lehteen tietyllä tavalla? Merkityksien suhteita ja yksilöllisiä merkityksenantoja selvittämällä voisi päästä syvälle pohdinnassa, miksi jotain pitäisi oppia tai mitä kasvattaminen ja opettaminen itse asiassa on, kuinka suuri on lapsenkin itsemääräytyvyys ja miten hän sosiaalistuu. Toisaalta tutkimukseni avulla saan opettajana tietoa toisesta ihmisestä, oppilaastani, jota näin voin ymmärtää paremmin. Jos tunnen oppilaani ja ymmärrän hänen kieltään ja toimiaan, kohtaamisemme on aidompi ja rehellisempi. Voin tukea lapsen kasvua ja hänen sosiaalistumistaan tähän yhteiskuntaan, paremmin kuin pelkän intuition pohjalta. (Esim. Moilanen 2001.)

5.2 Aikaisempia tutkimuksia nuorten suhteesta sanomalehteen

Jotta saisin laajemman kuvan sanomalehtikasvatuksesta, tutustuin tutkimuksiin, joita aiheesta on tehty. Lähinnä omaa tutkimusaihettani ovat nuorten suhtautumista sanomalehtiin ja nuorten lukemistottumuksia selvittävät tutkimukset. Huomattava havainto oli, että tutkimukset yleensä kohdistuivat

nimenomaan nuoriin, eli kaksitoistavuotiaisiin ja sitä vanhempiin. Lasten eli alle kaksitoistavuotiaiden sanomalehtien lukemista ei juurikaan ole tutkittu.

Tapio Kivistö ja Erkki Mäntymaa ovat vuonna 1994 tehneet Jyväskylän yliopiston Viestintätieteiden laitoksella journalistiikan pro gradu –tutkielman nimellä ”Nuortenlehti vai nuorten lehti. Hyvä sanomalehti 16 – 18-vuotiaiden keski-suomalaisten mielestä”. Työnsä eräänä lähtökohtana heillä oli selvittää, tarvitsevatko nuoret erillistä nuortenlehteä vai pystyisikö nykyisenlainen sanomalehti täyttämään myös nuorten tarpeet.

Tulokset osoittivat, että nuoret kyllä lukevat mielellään erillistä nuorten sivua tai liitettä aivan kuten muutkin ryhmät lukevat lehdestä mielellään juuri heille tarkoitettuja sivuja, mutta nuorten kaikkien toiveiden kuittaaminen erillisellä nuortenlehdellä olisi tutkijoiden mielestä nuorten aliarvioimista. Nuorten toiveiden mukaan tehty lehti olisi näet todennäköisesti myös aikuisten mielestä hyvä, sillä tutkijat yllättänyt tulos tutkimuksessa oli nuorten vaatimus perinteisestä hyvästä journalismista. Nuorten mielestä vanhoihin toimintatapoihin tukeutuvat sanomalehdet edustavat vanhentunutta tapaa ymmärtää ja katsoa ympäröivää maailmaa. Ainut järkevä tapa korjata tilannetta on palkata toimituksiin säännöllisesti nuoria toimittajia, jota pystyvät tarkastelemaan maailmaa myös nuorten näkökulmasta.

Lehtien yleisilmeen nuoret kokevat tutkimuksen mukaan arkipäivän huolien ja murheiden masentamaksi. Sanomalehti näkee nuorten mielestä maailman synkempänä kuin se todellisuudessa on. Aimo askeleen lähempänä nuoria sanomalehdet olisivat, jos maailman myönteiset asiat näkyisivät nykyistä enemmän lehtien sivuilla.

Tutkijoiden mielestä kilpailussa sähköistä viestintää vastaan sanomalehden valttina on paitsi se, että lehden voi lukea omaan tahtiin silloin kun haluaa ja että lehdestä voi helposti valita, mitä aloittaa lukemaan, myös nuorten lehdistä hakema taustoitus ja kokonaisuudet ympäröivän elämän tapahtumien selityksille.

Tutkijat havaitsivat sanomalehden olevan nuorelle tärkeä väline oman minän kehittämisessä. Nuori etsii tietoa itsestään tutkimalla ympäristöään ja haluaa lehden tarjoavan monipuolisen näköalan aikuisten maailmaan. Tutkimuksen mukaan sanomalehdet voivatkin tukea nuoren itsenäistymistä ja kiinnittymistä lehden lukijaksi vain täyttämällä hyvin journalistisen perustehtävänsä, eli kertomalla ammattitaitoisesti, persoonallisesti, luotettavasti ja monipuolisesti ympäröivästä maailmasta. (Kivistö – Mäntymaa 1994, 108 – 111.)

Mari Hankala on tehnyt Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksella vuosina 1996 –1997 kaksivaiheisen tutkimuksen sanomalehtiopetuksesta peruskoulun yläasteella. Sanomalehtien Liitto ja kuusi sanomalehteä osallistuivat tutkimukseen, joka suoritettiin yhdellätoista yläasteen koululla eri puolilla Suomea, niiden oppilaille ja opettajille. Hankkeen tarkoituksena on ollut löytää uusia näkökulmia koulun sanomalehtiopetuksen kehittämiseksi.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa selviteltiin muun muassa oppilaiden ajatuksia sanomalehdestä. Lomakevastauksien ja haastattelujen perusteella saatiin kokonaiskuva nuorten suhteesta sanomalehteen. Lehden sisällöistä oppilaat pitivät itselleen merkityksellisimpinä sarjakuvia, TV-ohjelmia ja urheilua. Ajankohtaiset asiat ja tapahtumista perillä pysyminen koettiin myös tärkeäksi. Oppilailla on siis tarve olla ajassa kiinni, seurata ympäristöään. Moni oppilas mainitsi lukevansa lehden selailleen. Hankalan mielestä sekin on hyvä; se on lukemisen alku, ollaan jo vähän lehdessä kiinni. (Hankala 1996, 53 – 60.)

Tutkimuksessa selvisi myös, että vaikka koulun sanomalehtiopetus ei olekaan kovin lukemiseen innostavaa, ei se näytä tekevän sitä oppilaille vastenmieliseksikään. Sekä oppilaiden että opettajien ajatukset sanomalehden käytöstä olivat voittopuolisesti positiivisia. Oppilaat kokivat tärkeänä, että saa osallistua itse aktiivisesti, konkreettisesti tekemällä tai keskustelemalla. Hankalan mielestä sanomalehtiopetuksen ei välttämättä tarvitse ollakaan muuta, jos sanomalehden pohjalta syntyneet keskusteluhetket ovat jääneet osallistujien mieleen. Hankala toteaa myös pitkäjänteisellä työskentelyllä saavutettavan tuloksia. Hän ehdottaakin oppilaiden totuttamista sanomalehden

pariin jo seitsemänneltä (!) luokalta lähtien nykyisen yhdeksänteen luokkaan painottumisen sijaan. (Hankala 1996, 72 – 73.)

Tutkimuksen toisessa vaiheessa lehteä tehtiin näkyvämmäksi kouluissa toteutettavien erityyppisten ja –mittaisten eri oppiaineissa tapahtuvien opetuskokeilujen avulla. Kokeiluista pyrittiin tekemään mahdollisimman paljon oppilaille elämänläheisiä ja heitä aktivoivia. Mukana olivat samat koulut kuin tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa. Tutkimuksen toisen osan tavoitteet liittyivät sanomalehden tutuksi tekemiseen ja lukuharrastuksen syntymiseen. Toteuttavat kokeilut olivat hyvin erilaisia, mutta niillä oli samat lähtökohdat edellä mainitun tavoitteen lisäksi. Nykyisten oppimiskäsitysten mukainen käsitys aktiivisesta oppilaasta sekä oppilaan ja opettajan rooleista oppimistapahtumassa oli kokeilujen perustana, niiden haluttiin olevan käytännönläheisiä ja luonteva osa koulunkäyntiä sekä ne toteutettiin pidemmällä aikavälillä, esimerkiksi lukukauden aikana. Olennainen kysymys ja minua tutkimuksessa eniten kiinnostava oli oppilaan suhtautuminen sanomalehteen ja sen käyttöön opetuksessa. (Hankala 1998, 1 – 4.)

Yleisvaikutelmana kokeiluista Hankalan mukaan näytti jääneen positiivinen mieli sekä opettajille että usealle oppilaalle. Opettajat olivat tyytyväisiä, että olivat lähteneet mukaan ja saivat uusia kokemuksia ja vaihtelua sekä itselleen että oppilailleen. Sanomalehden käyttökelpoisuudesta tultiin vakuuttuneiksi. Joidenkin kohdalla valmiiksi positiiviset käsitykset vahvistuivat lisää. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat Hankala jakaa mielipiteidensä perusteella kolmeen karkeaan luokkaan: noin kolme viidesosaa suhtautui kokeiluihin myönteisesti, yksi viidesosa negatiivisesti ja yksi viidesosa neutraalisti. Suhtautumisensa sanomalehteen ilmoitti noin 40 prosenttia muuttuneen, useimmin vain vähän. Muuttuminen tapahtui positiiviseen suuntaan. Yli puolelle oppilaista kokeilulla ei ollut vaikutusta sanomalehteä koskeviin ajatuksiin. Tälle havaittiin tärkeä selitys: sanomalehtiä luettiin jo ennestäänkin, niistä oli jo muodostunut kullekin oma käsityksensä, jonka ei koettu tarvitsevan mitenkään muuttua. (Hankala 1998, 48 – 53.)

Oppilaista noin kaksi kolmasosaa ilmoitti oppineensa kokeilun myötä jotakin, useimmiten oppiaineeseen tai sanomalehtiin liittyviä asioita. Yksi kolmasosa ilmoitti, että ei ole oppinut mitään. Oppimisen ja myös oppimattomuuden tuntemuksia oli kaikentyyppisiä, oppilaiden näkemykset olivat yksilöllisiä. (Hankala 1998, 54.)

Yhteenvetona kokeiluista saaduista tuloksista Hankala toteaa, että sanomalehti on yläasteen opetuksessa edelleen varsin ajankohtainen ja tarpeellinen viestintäväline, jota käyttämällä on mahdollista saavuttaa niin eri oppiaineille kuin viestintäkasvatuksellekin asetettuja tavoitteita. Sanomalehtiopetusta pidetään useimmiten tärkeänä ja sanomalehdellä näyttää olevan asemansa useimpien nuorten maailmassa. Kokeilusta nousi myös haasteita sanomalehtiopetuksen kehittämiseksi. Oppilaiden rooli esimerkiksi jäi kokeiluissa vähäiseksi opettajan useimmiten päättäessä aihepiirin. Hankala kannustaa ottamaan enemmän oppilaita mukaan suunnitteluvaiheeseen sekä käyttämään oppilaskeskeisiä työtapoja ja antamalla oppilaiden valita itseään kiinnostavia ja työhön kannustavia aiheita. Puutteelliset perustaidot esimerkiksi lukemisessa vaikeuttavat monien oppilaiden kohdalla sanomalehtityöskentelyä ja selittävät osaltaan negatiivista suhtautumista lehtiin. Hankala ei halua yleistää kuitenkaan sanomalehtien lukahaluttomuutta ja oppimisvaikeuksia, sillä osa tällaisista oppilaista lukee hyvinkin paljon lehtiä ja voi päteä niistä saamillaan tiedoilla vaikka oppikirja tuntuisikin vaikealta ja käytännölle vieraalta. (Hankala 1998, 82 – 90.)

5.3 Tutkimustehtävän muotoutuminen

Perehdyttyäni yllämainittuihin tutkimuksiin teoreettisten taustojen ja kasvatuksellisten näkökulmien selvittämisen jälkeen alkoi oma tutkimustehtäväni hahmottua. Miten kuudesluokkalaiset varhaisnuoret kokevat sanomalehden, mikä heidän suhteensa on siihen käytännön ja käsitysten tasolla, näitä kysymyksiä halusin lähteä tutkimaan omien oppilaitteni osalta. Aineistona käytössäni olivat oppilaiden sanomalehtivihkot, joissa on sekä vastauksia erilaisiin kysymyksiin (ks. liite, s. 92 – 94) että heidän omia kirjoituksiaan sekä teemoitettuja kirjoitelmia. Teoriapohjalta minua kiinnosti

myös selvittää tuleeko tutkimukseni kuluessa esiin mitään viitteitä oppilaiden sivistys- ja socialisaatioprosesseista, onko oppilaiden kirjaamissa kokemuksissa nähtävissä merkkejä heidän emansipoitumisestaan ja itsemääräytyneisyyden lisääntymisestä. Näin ollen tutkimustehtäviä tuli kaksi: oppilaan suhde sanomalehtiin ja sen pohjalta nousseiden lukijatyyppeiden kautta yhteisten ajatuselementtien etsiminen.

6 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET LÄHTÖKOHDAT JA EVÄÄT TULKINTAAN

6.1 Fenomenologis-hermeneuttinen pääsuuntaus

Fenomenologia on oppi ilmiöistä. Se on tutkimusta, joka kohdistuu siihen, mitä tietoisuudelle ilmenee, sekä tietoisuuden rakenteisiin. Sillä tarkoitetaan myös jonkin asian kuvailevaa tutkimusta sellaisena kuin se ilmenee tietoisuudelle. Se on filosofinen koulukunta, jonka perustajana pidetään Edmund Husserlia (1859-1938). Husserlin mukaan tietoisuus on aina tietoisuutta jostakin eli se on suuntautunutta, intentionaalista – esimerkiksi rakastaminen on jonkin tai jonkun rakastamista. Tietoisuus eroaa näin rakenteeltaan esimerkiksi luonnonilmiöistä, jotka eivät ole suuntautuneet mihinkään itsensä ulkopuoliseen kohteeseen, esimerkiksi ukkonen ei jyrise kenellekään erityisesti. (Saarinen 1994, 255-257.)

Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia, ihmisen kokemuksellista suhdetta omaan todellisuuteensa, maailmaan, jossa hän elää. Eläminen on ennen kaikkea kehollista toimintaa ja havainnointia, ja samalla myös koetun ymmärtävää jäsentämistä. Fenomenologien mukaan ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen; kaikki merkitsee meille jotakin. Jokainen havainto näyttää kohteen havaitsijan pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten valossa. Voimme ymmärtää ihmisen toiminnan tarkoituksen, kun tiedämme, millaisten merkitysten pohjalta hän toimii. Kokemus muotoutuu siis merkitysten mukaan. Fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde ovat juuri nuo merkitykset.

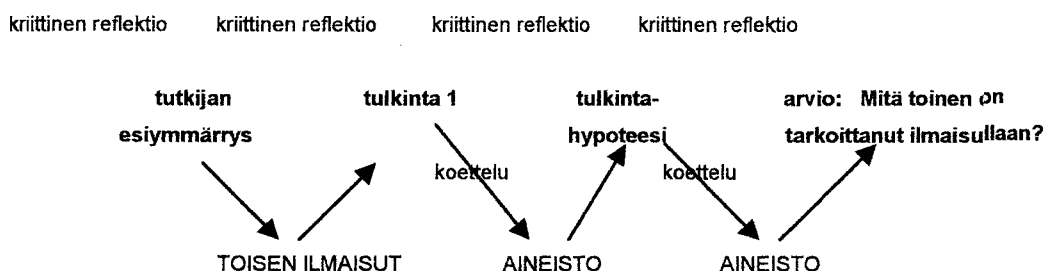
Tutkimuksessa kokemuksesta voidaan tehdä merkitysanalyysi, jonka tuloksena on selvitys kokemuksen mahdollisimman monista erilaisista merkitysaspekteista ja niiden luonteesta. (Laine 2001, 26-27.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuskohde on tutkijalle ilmiö, jo nimensäkin perusteella, fenomeenihan tarkoittaa juuri ilmiötä. Ihmistutkimuksessa ei kuvata ilmiöitä sinällään luonnontieteiden tapaan, vaan ihmistutkimus on ilmiöiden tutkimusta, sen tutkimista, miten maailma on ihmiselle merkityksinä. Fenomenologiassa korostetaan tutkimuksen kohdistamista suoraan itse asiaan; tästä tuleekin fenomenologista menetelmää kuvaava iskulause "zu den Sachen selbst!", joka tarkoittaa sitä, että tutkijan tulisi pyrkiä havainnoimaan kohdettaan ennakkoluulottomasti, ilman etukäteen päätettyjen menetelmien tai teorioiden supistavaa vaikutusta ja näin päästää ilmiö "--itse antautumaan tutkijalle sellaisena kuin se on, kaikessa alkuperäisessä rikkaudessaan ja moninkertaisuudessaan --". (Ks. Varto 1992, 85-86.)

Laineen (2001, 29) mukaan hermeneutiikalla tarkoitetaan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta, jossa yritetään etsiä tulkinnalle sääntöjä, joilla voisi puhua vääristä tai oikeammista tulkinnoista. Hermeneutiikan voi käsittää myös suuntaukseksi tai näkökulmaksi. Tulkintaa se alun perin on ollutkin – nimenomaan tekstien tulkintaa. Sana juontaa juurensa antiikin Kreikan jumaltaruston Hermes-jumalasta, joka toimi jumalten sanasaattajana eli teki jumalten puheet kuolevaisille ymmärrettäviksi. Tulkinnan kohteet ovat monipuolistuneet: taideteoksia, tapahtumia, aatteita, toimintaa, käsityksiä, mitä vain voi tulkita, pyrkiä ymmärtämään. Tulkinnan periaate on sama vaikka hermeneuttisia koulukuntia on lukuisia. Hermeneuttisen spiraalin mukaan kokonaisuutta voi ymmärtää osien kautta ja osia voi ymmärtää kokonaisuuden kautta. (Siljander 1998a.)

Laine (2001, 34) tarkoittaa hermeneuttisella kehällä laajasti tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. Tutkija saa tiedon vasta vuoropuhelussa aineiston kanssa, minkä tarkoituksena on toiseuden ymmärtäminen. Tutkiva dialogi on kehämäistä liikettä aineiston ja oman tulkinnan välillä, jossa tutkijan

ymmärrys jatkuvasti korjautuu ja syventyy. Tavoitteena on löytää todennäköisin ja uskottavin tulkinta siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut.



Kuvio 3. Hermeneuttinen kehä Laineen (2001, 35) mukaan

Fenomenologialla on yhteneväinen taustafilosofia hermeneutiikan kanssa, niinpä Laine käyttää käsitettä fenomenologis-hermeneuttinen kuvatessaan tässä hengessä toteutettua tutkimusta. Tutkimuksen lähtökohta on tutkijan oman esiyymmärryksen kriittinen reflektio koko tutkimuksen ajan. Aineiston hankinnan, esimerkiksi avoimella haastattelulla, jälkeen seuraa aineiston lukeminen, sen kokonaisuuden hahmottaminen. Tutkimuskysymysten näkökulmasta olennaisen esiin nostaminen aineistosta ja sen kuvaaminen luonnollisella kielellä on seuraava vaihe. Analyysi tarkoittaa merkitysten jäsentymistä merkityskokonaisuuksiksi, jotka esitetään tutkijan omalla kielellä. Tässä myös tarkastellaan tulkintaa vaativia lauseita ja lausekokonaisuuksia. Merkityskokonaisuudet viedään yhteen, luodaan kokonaiskuva eli synteesi merkitysten verkostosta ja arvioidaan merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita. Tutkimuksen loppuvaiheena on uuden tiedon käytännöllisten sovellutusten arvioiminen ja kehittämisideoiden esittäminen. (Laine 2001, 42.)

Tässä tutkimuksessa voi nähdä ilmiönä oppilaiden sanomalehtien luvun, sen miten sanomalehti liittyy heidän elämäänsä. Selvitän tutkimuksessa, mitä peruskoulun kuudesluokkalainen lukee ja ei lue sanomalehdestä, sekä kuinka paljon hän käyttää aikaa sanomalehtien lukuun ja kuinka paljon ja kuinka monia sanomalehtiä hän lukee.

Varto (1992, 86-87) esittää, miten fenomenologinen menetelmä ilmiöiden tutkimisessa osoittaa askelittain, kuinka ennakkoluulottomasta

havainnoimisesta päästään ilmiöiden merkitysten tulkintaan. Ensimmäinen vaihe on tutkia yksittäistä ilmiötä oivaltavan havainnoimisen, tämän erittelemisen ja näiden kuvaamisen kautta. Toiseksi ilmiön kuvailemisen perusteella voi päätellä, minkälainen yleistäminen on mahdollista ja millaisia yleiskäsitteitä kuvailuun löytyy, jotta voitaisiin tutkia niitä yleisiä olemuksia, joissa ilmiön laadut ovat nähtävissä. Tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan esimerkkinä yleisestä. Laine (2001, 28) toteaa ihmisen olevan kulttuuriolento ja perustaltaan yhteisöllinen, josta nähden mikään merkitys ei ole synnynnäinen, vaan intersubjektiivinen, yksilöiden välinen, heitä yhdistävä. Näin siis ihmisillä yhteisön jäsenenä on yhteisiä piirteitä, yhteisiä merkityksiä. Tutkittavat ihmiset, kuten tutkija itsekin, ovat osa jonkin yhteisen merkityksen perinnettä, jonka vuoksi jokaisen yksilön kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä.

Seuraava vaihe kohti tulkintaa Varton (1992, 87-89) mukaan on sitten löytää ne merkitykselliset suhteet, joissa ilmiö todellistuu juuri näissä löydetyissä laaduissa. Osittain ne paljastuvat jo havainnoinnin avulla, mutta varsinaisesti niitä täytyy järjestelmällisesti etsiä rajaamalla ilmiön todellistumista ja huomata sekä ilmiön sisäisiä että ulkoisia suhteita ja niiden perusteella ratkaista, onko ilmiö edelleen sama ilmiö noiden tiettyjen suhteiden kanssa tai ilman niitä.

Tämän jälkeen on tarpeen tutkia, kuinka ilmiö ilmenee. Tutkija voi päättää tavan, millä ilmiön saa ilmenemään, esimerkiksi testeillä tai kokeilla. Tutkija voi myös antaa ilmiön ilmetä oivaltavan havainnoimisen kautta. Tällöin tutkija tutkii ilmiötä sellaisena kuin se ilmenee. Tämä jälkimmäinen on nimenomaan fenomenologisen menetelmän mukaista. Metodologinen tutkimus on osoittanut, että on olemassa useammanlaisia merkityksellisiä ilmenemisen tapoja. Ilmeneminen voi olla tunnetun kokonaisuuden osana, josta kokonaisuudesta voi havainnoida kerrallaan vain näitä osia. Tapa, jolla ilmiö ilmenee, voi myös olla kokonaan tai osittain virheellinen, jokin esimerkiksi estää oikean ilmenemisen. Ilmeneminen voi vielä olla sameaa, se on esimerkiksi liian lähellä tutkijaa tai se on jokin itsestäänselvyys, joka ei paljastu selkeänä. (Varto 1992, 88-89.)

Tutkija selvittää sitten, miten tutkittava ilmiö rakentuu merkityssuhteisiinsa tutkijan tietoisuudessa. Tulkitseminen, ymmärtäminen ja tulkitseminen ovat nyt

kysymyksessä. Tutkija ratkaisee ilmiön olemassaoloa koskevan kysymyksen. Tutkijalla on jo tutkimuksen alussa jokin käsitys asiasta, mutta vasta nyt hän voi ratkaista kysymyksen perustellusti. Ilmiöt voivat olla todellisesti, esineellisesti tai käsitteellisesti, aatteellisesti tai mielikuvituksellisesti olemassa olevia. Sellaisten merkitysten tulkitsemisen, jotka eivät ole välittömästi esillä havainnointia, erittelyä ja kuvaamista varten Varto tuo esille viimeisenä kohtana. Tutkija menee syvälle itse ilmiöön ja näkee – ilman kuvitelmia ja vertauskuvallisuutta – sellaisia rakenteita ja merkityskokonaisuuksia, jotka aidosti liittyvät erittelyn antamaan tietoon ja täydentävät sitä. (Varto 1992, 89.)

Tiivistettynä ja yksinkertaistettuna sekä verrattuna Kivirannan (1995, 95-96) esittämään Amedeo Giorgan fenomenologiseen psykologian analyysimenetelmään nämä Varton esittämät askeleet tarkoittavat sitä, että tutkija ensin käy huolellisesti aineistonsa läpi, jotta saisi siitä kokonaisuudessaan yleiskäsityksen. Hän tarkkaa omia ennakkokäsityksiään ja asenteitaan pyrkien sulkeistamaan, redusoimaan ne; hänen pyrkimyksenä on, että ne eivät siis vaikuttaisi ilmiöön. Tutkija haluaa saavuttaa ilmiön, kokemuksen, mahdollisimman autenttisenä. Hän erottelee aineistossaan merkityskokonaisuuksia, joita sitten vertailee keskenään. Erottelu tapahtuu ensin ihan konkreettisesti esimerkiksi ryhmittelemällä aineistoa. Merkityksen sisältämät yksiköt käännetään sitten tutkijan kielelle, yleiskielelle. Yksiköiden vertailun, niiden asettamisen toistensa yhteyteen, jälkeen tutkija muodostaa koko tutkimusmateriaalista yleisen rakenteen eli hän on tullut yksityisestä yleiseen.

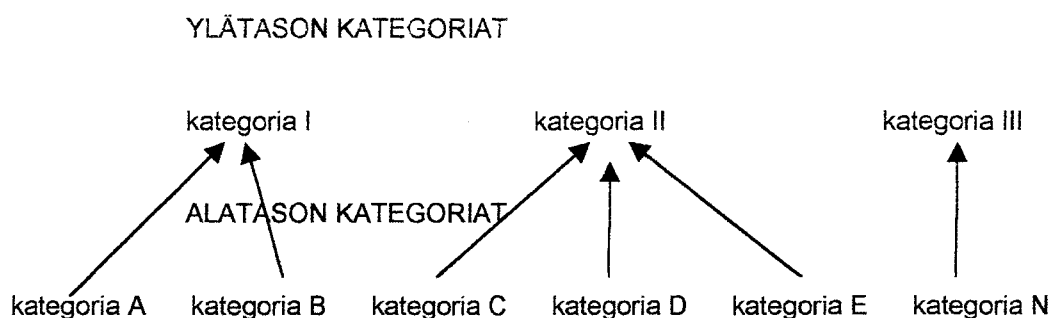
6.2 Fenomenografiset virikkeet

Fenomenografialla on yhteneväisyyksiä fenomenologiaan, onhan molempien suuntauksien peruskäsite tuo fenomeeni, ilmiö. Grafia tarkoittaa kuvaamista, joten fenomenografia on ilmiön kuvaamista. Kukin yksilö kokee maailman omalla tavallaan, ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa yksilöllisesti, kullakin yksilöllä on oma *käsityksensä* asioista. Tällainen käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostain ilmiöstä. Fenomenografit tutkivat näitä käsityksiä suhteuttaen niitä sekä yksilön

omiin käsityksiin muistakin asioista että eri ihmisten käsityksiin samoista asioista. Käsityksistä puhuttaessa käytetään käsitteitä, jotka ovat ajattelukonstruktioita, joiden pohjana on kohdetta koskeva ajattelu. Käsitteet voivat viitata fyysiseen olioon tai abstraktiin asiaan. Käsite voi olla yksi sana tai pidempi selitys. (Ahonen 1994, 116-117.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija ei käytä teoriaa ennakolta käsitysten luokitteluun. Hän toimii aineistonsa pohjalta, sen tulkinta luo hänen oman teorianmuodostuksensa, johon muut teoriat liittyvät tutkijan ikään kuin seurustellessa niiden kanssa. Tutkija pyrkii selvittämään tutkimushenkilön ilmaisusta sen merkityksen eli mikä tarkoitus tai ajatus eli intentio ilmaisuun sisältyy. Tämän merkityksen hän saa esiin ilmaisun kontekstuaalisella ja intersubjektiivisellä tulkinnalla. Hän selvittää toisin sanoen ilmaisun asia- ja tilanneyhteyden ja ottaa huomioon, että ilmaisun merkitys riippuu paitsi ilmaisijasta itsestään, myös ilmaisun tulkitsijasta eli siis tutkijasta itsestään. Teorianmuodostus ja tulkinta etenevät spiraalimaisesti: tiedon karttuessa tarkistetaan aina aiempia tulkintoja, jonka pohjalta uudet tulkinnat ja teorianmuodostus lisääntyvät. (Ahonen 1994, 123-125.)

Kun tutkija on tulkinnallaan paljastanut tutkimushenkilöiden käsitykset asioista avaamalla niiden merkityssisällöt, hän luokittelee nuo merkityssisällöt saadakseen selitettyä käsitysten erilaisuutta. Merkitykset pitäisi saada ymmärrettäviksi, joten tulkintaa seuraa johtopäätösten teko siitä, missä suhteissa henkilöiden käsitykset tutkittavasta asiasta vaihtelevat. Tutkija muodostaa merkityskategorioita yhteen kuuluvista käsityksistä. Näistä tutkija jatkotulkinnallaan saa esille universaalimpia käsityksiä liittämällä niitä yhteen ylätasoon kategorioiksi Ahosen (1994, 128) mallin mukaan:



Kuvio 4. Fenomenografisten kategorioiden kaksitasoisuus

Nämä kategoriat, etenkin juuri ylätasen kategoriat, muodostavat edellä mainitun tutkijan oman teorian eli selitysmallin tutkittavalle asialle. (Ahonen 1994, 125-128.)

Tässä tutkimuksessa fenomenografinen ote näkyy selvittäessäni oppilaiden käsityksiä hyvästä sanomalehdestä ja yleensä sanomalehden tulevaisuudesta tänä sähköisen tiedonvälityksen aikana, heidän suhteestaan sanomalehteen nyt kuudesluokkalaisena ja tulevaisuudessa eri ikävaiheissa, sekä heidän käsityksiään omasta kehitymisestään sanomalehtien lukijana.

6.3 Kouluetnografiasta tutkimuksen malleihin

Syrjäläisen (1994, 68) mukaan etnografiseen tutkimukseen kuuluu pitkäaikainen kenttätyövaihe, jonka aikana tutkija kokoaa aineistonsa etenkin osallistuvan observaation ja haastattelujen kautta. Tutkittavan ilmiön sisältö on nykyin lähtökohtana, eli menetelmän yhteys sekä fenomenologiaan että fenomenografiaan on ilmeinen. Etnografisessa tutkimuksessa on selkeimmin mukana tutkijan oma, aktiivinen roolinsa, joka vaikuttaa ja muokkaa tutkimusta. Tutkija pyrkii ymmärtämään merkityksiä osallisten omasta näkökulmasta tavoitteenaan juuri ymmärryksen lisääminen sekä inhimillisen ajattelun ja diskurssin rikastuttaminen. Tutkimuksella ei pyritä paljastamaan mitään lopullista totuutta asioista, vaan rakentamaan tutkijan teoreettisen tietämyksen ja sekä omansa että tutkittavien näkökulmat yhdistävää tulkintaa.

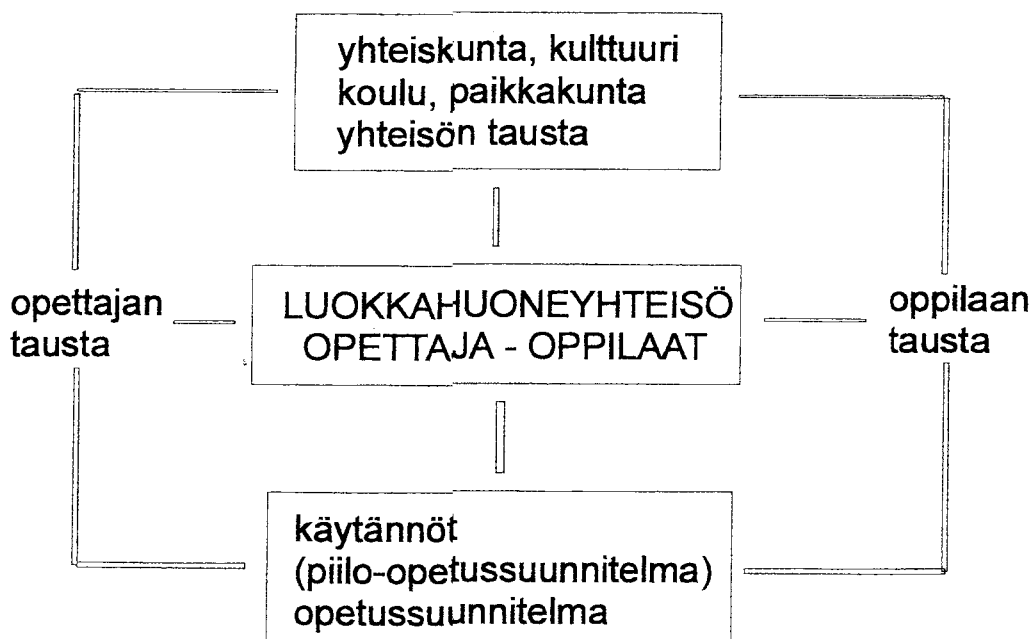
Etnografisen opetuksen tutkimuksen taustafilosofioista ja tutkijan orientaatioperusteista merkittävin on symbolinen interaktionismi, joka kehittyi 1920- ja 1930-luvuilla ennen kaikkea George Herbert Meadin ja John Deweyn sosiaalipsykologisen ajattelun kehittelyistä. Keskeistä oli ottaa huomioon tutkittavien tulkinnat, koska juuri ne ohjaavat toimintaa. Kulttuurin rooli ihmisen käyttäytymisen muokkaajana korostuu. Ihminen tietää maailmasta oman kokemuksensa kautta. Ihminen nähdään aktiivisena ja tavoitteellisena, hänen elämässään on tarkoitus ja päämäärä. Ihminen on tunteva, suunnitteleva ja asioita arvottava. Ihmisen toiminnan tuloksena syntyvät kulttuurit, jotka puolestaan muovaavat ihmistä. Ihmisellä on kieli, joka on sekä vuorovaikutuksen että ajattelun väline. Tutkimuksen tehtävänä on pyrkiä ymmärtämään ihmismielen prosesseja ja tekojen taustalla vaikuttavia merkityksiä, kielen kautta. (Syrjäläinen 1994, 76-77.)

Etnografinen tutkimus käynnistyy usein vain karkeasti määritellyn tutkimustehtävän pohjalta. Tutkimusprosessin edetessä tehtävä sitten tarkentuu. Tutkimusprosessi etenee vaiheittain. Aineisto kerätään kentältä, esimerkiksi koululuokasta, osallistuvan observoinnin, haastattelujen, keskustelujen, muistiinpanojen, äänittämisen yms. keinoja käyttämällä. Tutkija käsittelee sitten aineistonsa lukemalla sitä, muokkaamalla ja kirjoittamalla sitä. Hän perehtyy teoriataustan rakentamista varten metodikirjallisuuteen. Nämä vaiheet voivat limittyä toisiinsa ja niiden järjestys voi vaihdella. Tutkimuksen kenttätöskentelyvaihe ja tutkimuksen työstäminen limittyvät samoin toisiinsa sekä myös edellä mainittuihin vaiheisiin. Lopuksi seuraa luonnollisesti tutkimusaineiston analyysi ja tulkinta. (Syrjäläinen 1994, 81.)

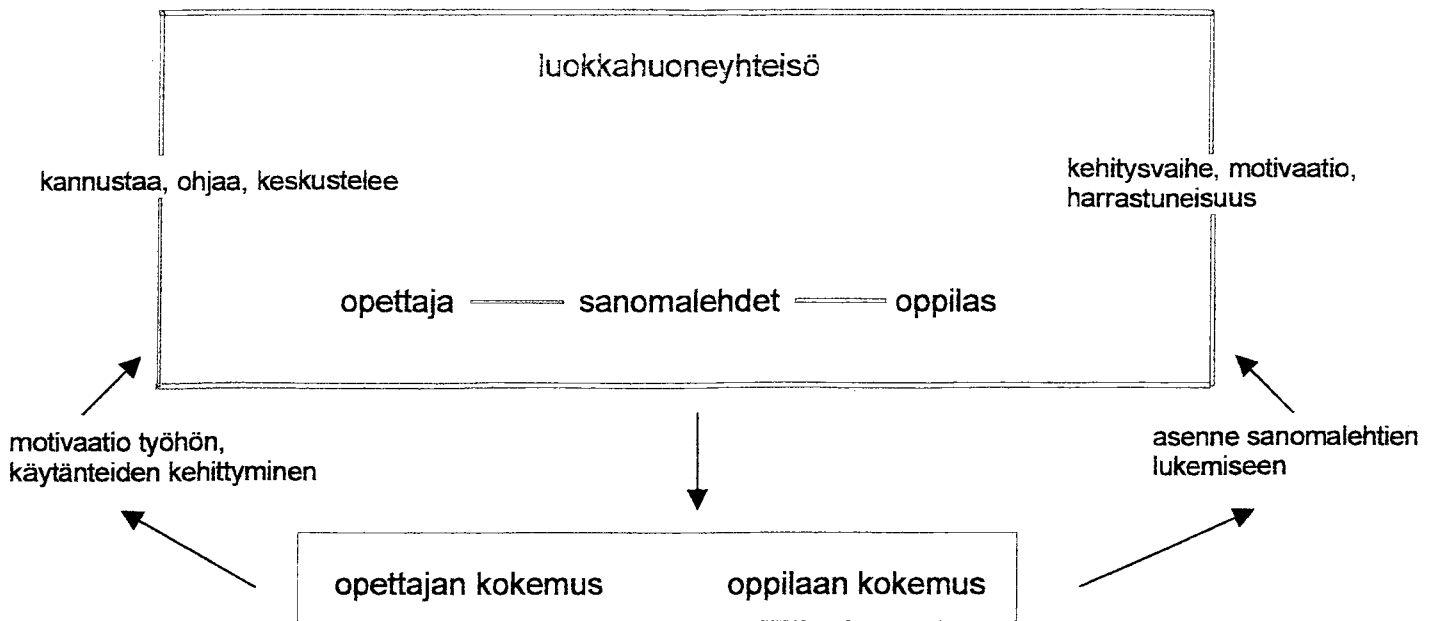
Analyysi alkaa jo kenttätösvaiheessa. Tutkija opiskelee aineistoaan koko ajan, pohtii ja tarkentaa tutkimustehtäväänsä ja lukee kirjallisuutta. Kenttämuistiinpanojen puhtaaksi kirjoittamisen jälkeen alkaa tutkimustehtävään perustuva luokitus. Omat päätelmät eli luokitukset varmennetaan ristiinvalidoimisella eli luokan tarkastelulla eri tavoin hankitussa aineistossa. Lopullinen luokitus käyttää teoreettisia käsitteitä esimerkiksi psykologiaan tai sosiologiaan pohjautuen. Tulosten tarkastelu, tulkinta, voi olla yksilökeskeinen, kuvaileva ja ymmärtävä tai yhteisö- ja yhteiskuntakeskeinen, jolloin tutkimus on

kantaa ottava ja kriittinen. (Syrjäläinen 1994, 89-90.) Aineiston syvätulkinta edellyttää syvällistä prosessointia aineiston kanssa, josta edetään tulosten kuvauksien ja ensimmäisten tulkintojen jälkeen uusiin tulkintoihin sekä tulosten teoreettiseen että pedagogiseen pohdintaan (Aarnos 2001, 156). Tämäkin tutkimussuunta, kuten edellä mainitut fenomenologia ja fenomenografia, etenee spiraalimaisesti, hermeneuttisella kehällä.

Tässä tutkimuksessa etnografinen ote on sitä, kun tutkin työtäni luokassani pyrkimyksenä paremmin ymmärtää työtäni ja sen kautta oppilaitani. Tavoitteenani on kehittyä opettajana, luoda parempia oppimiskäytänteitä ja sitä kautta auttaa oppilaita kasvun tiellä. Eriaiset tehtävät sanomalehtivihkoon ja teemoitetut kirjoitelmat ovat menetelmäni tässä toimintatutkimuksessa. Etnografinen tutkimusote tutkimuksessani ja työssäni mallintuu seuraavien kuvioiden mukaan. Kuviot olen mukailut Syrjäläisen (1994, 97-98) kuvioista.



Kuvio 5. Luokkahuoneyhteisö osana kokonaisuutta



Kuvio 6. Opettajan ja oppilaiden kokemukset luokkahuoneyhteisössä sanomalehtityöskentelyssä

7 AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA

7.1 Heuristinen orientaatio

Työni sanomalehden avulla opettamisessa ja tutkimukseni siitä on edennyt hermeneuttisella kehällä. Minulla on ollut sanomalehteen tutustuttamisen tärkeydestä esiymmärrys, joka on syventynyt ja tarkentunut sekä työn että tutkimuksen edetessä. Olen palannut yhä uudelleen lukemaan aineistoani ja pyrkinyt tulkitsemaan sitä (ks. kuvio 3, s. 39). Analyysivaiheen eli merkitysluokkien kokoamisen aikaan olen palannut aineistooni ja tulkintoihini siitä; käsitykseni ovat muuttuneet ja tarkentuneet tavoitteeni ollessa, että jossain vaiheessa olen valmis luomaan niistä synteesin eli teoreettis-praktisesti perustelemaan miksi on hyvä opettaa jo peruskoulun kuudesluokkalaiset, ja nuoremmatkin, lukemaan säännöllisesti sanomalehtiä (ks. kuvio 4, s. 43).

Kaikki edellä mainitut teoreettiset näkökulmat ja metodologiset lähtökohdat antavat jo viitteitä tutkimusaineiston hankinnalle sekä sen analyysille ja tulkinnalle. Heuristisen tutkimusotteen mukaan tutkijalla on vapaus yhdistää omaa tietoaan muiden löytöihin ja tehdä omia painotuksia. Olen pyrkinyt soveltamaan eri metodologisia suuntauksia aineistoni tutkimiseen kykyjeni mukaan parhaalla mahdollisella tavalla. Heuristinen menetelmä sisältää Kurjen (1995, 125) mukaan aina seuraavat perusaskleet:

1. Analysoidaan sosiaalista todellisuutta ja muodostetaan siitä kuva.
2. Tulkitaan hermeneuttisesti tuota kuvaa siten, että ymmärrettäisiin sosiaalista todellisuutta.
3. Luodaan mallit ja välineet mahdollisesti tarvittavalle muutokselle.

Kyse on koko ajan siitä, mitä varten ihmistä kasvatetaan. Kasvatustiede nähdäänkin sosiaalitieteeksi ja toimivan todellisen humanismin periaatteiden mukaan. Yksilön vapautta ja hänen mielikuvituksensa ja luovan kykynsä merkitystä korostetaan. Keskeisiä tavoitteita on ihmiselämän kunnioitus ja inhimillisen yhteiselämän vapautumista epäinhimillisistä olosuhteista. Pyritään luomaan oikeudenmukaista yhteiskuntaa. Heuristinen tutkimusote kiertyy täten osuvasti eettisiin kysymyksiin ja emansipoitumistavoitteisiin, jotka kriittisessä teoriassakin ovat keskeisiä. (Kurki 1995, 124 – 125.)

Analyysi- ja tulkintavaiheessa taustaoletuksina työssäni vaikuttikin tieto heuristisen prosessin ytimen olevan sisäisessä etsinnässä, jolla ihminen saavuttaa yhteyden kokemuksen luonteeseen ja merkitykseen. Tutkijan minä on tällöin läsnä koko prosessin ajan ja samalla, kun ilmiö ymmärretään syvemmin, tutkija kokee itsetuntemuksensa ja tietoisuutensa kasvavan. Tutkijan tarvitsee rohkaistua aktiivisuuteen, itseohjautuvuuteen ja intuitiiviseen ja kurinalaiseen näkemyksellisyyteen. (Kurki 1995, 130.)

Etnografisen menetelmän mukaisesti kaikki dokumentoitu materiaali ei ole aineistoa, se siitä tulee vasta analyysin kautta (Syrjäläinen 1994, 83).

Oppilaitteni sanomalehtivihkot sisältävätkin moninkertaisesti materiaalia siihen nähden, mitä aion ottaa tutkimukseeni mukaan. Tein jo heti alussa analyysiä siinä mielessä, että valitsin tietyt kirjoitelmat ja niissä esiin tulevat seikat aineistokseni. Etenin fenomenologis-hermeneuttisella kehätiellä kohti tarkempaa analyysiä (kuvio 3, s. 39). Pysin valitsemaan mahdollisimman hyvät informantit oppilaista, jotta saisin nousemaan esiin erilaisia merkitysluokkia. Fenomenografisten karkeiden luokkien tai teemojen hahmotuttua aloitin uuden analyysikierroksen, jolla toivoin löytäväni osakategorioita, minkä jälkeen aloitin kategorioiden vertaamisen ja mahdollisten yläkategorioitten luomisen (Syrjäläinen 1994, 89 ja Ahonen 1994, 128). Jokaisessa vaiheessa suoritin tulkintaa; heti ensimmäisessä kirjoitelmien lukukerrassa mietin, mitä oppilas on kullakin ilmaisullaan tarkoittanut. Lukukertojen lisääntyessä pyrin tematisoimaan, käsitteellistämään tai narratiivisesti yleistämään kuvauksessa esitettyä puhetta niin, että otin koko ajan tulkinnoissani huomioon kokonaisuuden kontekstin ja toivoin päätyväni lopulta muodostamaan kokonaiskuvan kuudesluokkalaisten sanomalehtien luvusta, siinä ilmenevistä toisiinsa vaikuttavista merkityksistä ja niiden kokonaisverkostosta (Laine 2001, 40-41).

7.2 Tutkimustehtävä 1: Oppilaan suhde sanomalehteen

7.2.1 Sanomalehti oppilaan arjessa

Luodakseni kontekstin ilmiölle oppilaan suhteesta sanomalehteen, selvitän tutkimukseni alussa kuinka paljon aikaa oppilas, peruskoulun kuudesluokkalainen, käyttää sanomalehtien lukuun, mitä sanomalehtiä hän lukee sekä mitä hän lehdestä lukee ja mitä ei. Tutkin myös oppilaan käsityksiä itsestään sanomalehden lukijana sekä hänen käsityksiään sanomalehdestä.

Oppilaat kirjoittivat syksyllä 2000, ennen kuudennen luokkansa sanomalehtityöskentelyn alkua, vihkoihinsa teemoitetun kirjoitelman sanomalehtien luvustaan. Apukysymyksinä tähän kohtaan liittyen olivat seuraavat kysymykset: Mitä luet sanomalehdistä? Mitä sanomalehtiä luet?

Kuinka kauan käytät keskimäärin aikaa sanomalehtiin? Mitä sanomalehtiä teille tulee?

Syyskuun lopulla aloitimme taas viikoittaiset sanomalehtitunnit, jotka jatkuivat loka- ja marraskuun ajan, sekä sitten kevätlukukaudella 2001 huhtikuun loppuun asti. Kolmella tunnilla oli tehtävänä merkitä vihkoihin, mitä luki lehdestä. Yhdellä kertaa kirjoitettiin vihkoihin lehden osastojen nimet ja perään, mitä oppilas kustakin osastosta luki. Yhdeksällä tunnilla oppilailla oli tehtävänä kirjata, mitä mielenkiintoista lehdessä oli tai mikä oli lehden kiinnostavin juttu.

Keväällä 2001, sanomalehtituntien jo loputtua, oppilaat kirjoittivat jälleen vihkoihinsa teemoitetun kirjoitelman. Apukysymyksinä olivat taas tähän kohtaan liittyen seuraavat: Paljonko käytät aikaa päivässä sanomalehtien parissa? Mihin aikaan päivästä sinulla on tapana lukea sanomalehtiä? Mitä luet sanomalehdestä? Mitä et? (Ks. liite, s. 96 – 98.)

Ajankäyttö

Aloitin analysoinnin poimimalla oppilaitten vihkoista, mitä he olivat kirjoittaneet sanomalehtien lukemiseen käyttämästään ajasta. Pyrin kuvaukseen siitä, mitä aineistossa on sanottu (Laine 2001, 38). Tutkin tässä yhteydessä myöskin mitä lehtiä oppilaat lukevat ja mitä lehtiä heille tulee kotiin (tai muuten saavat säännöllisesti käyttöönsä, esimerkiksi lainaamalla naapurista).

Oppilaitten sanomalehtien lukemiseen käyttämät ajat luokittelin ensin syksyn 2000 kirjoitelmista viiden minuutin kategorioihin puoleen tuntiin asti, mikä oli oppilaan käyttämä maksimiaika päivää kohti. Kahdestakymmenestä oppilaasta, jotka ajankäyttönsä olivat ilmoittaneet, sain kahdeksan sijoitetuksi näihin. Ajankäyttö vaihteli tai lukemista tapahtui harvemmin kuin päivittäin kahdellatoista oppilaalla.

Laineen (2001, 39) mukaan kuvauksen jälkeen aineiston moninaisuudesta ja hajanaisuudesta pyritään saamaan esiin merkitysten muodostamia kokonaisuuksia. Tutkin siis uudestaan noita vaihtelevia ajankäyttöjä ja tein

uudet kategoriat. Sain säännöllisesti lukevia oppilaita ilmenemään kuusitoista ja vaihtelevasti lukevia neljä. Säännöllisesti lukevista kahdeksan oppilasta ilmoitti lukevansa päivittäin, siis viidestä minuutista puoleen tuntiin, yhdessä tai useammassa erässä päivää kohti. Muita tapoja lukea säännöllisesti olivat : 1. Tietty määrä lehtiä viikossa ja 2. Tietty aika viikossa. Vaihtelevasti lukevista kolme ilmoitti lukevansa juuri vaihtelevasti ja yksi erittäin epäsäännöllisesti ja harvoin.

Tein kevään 2001 kirjoitelmien kanssa samoin kuin syksyn kirjoitelmien, ensin niitä toisiinsa vertailtuani, eli sijoittelin lukemiseen käytetyt ajat samanlaisiin kategorioihin. Sain kolmesta oppilasta sijoitetuksi minuuttikategorioihin. Seitsemän oppilasta ilmoitti lukevansa vaihtelevasti tai harvoin. Sijoitin sitten uudelleentutkimisen jälkeen oppilaat kahteen kategoriaan, säännöllisesti ja vaihtelevasti lukeviin. Kahdeksantoista kuului ensimmäiseen ja kaksi jälkimmäiseen. Säännöllisen lukemisen muita tapoja olivat (viisi oppilasta): 1. Arkena noin viisi minuuttia päivittäin, mutta viikonloppuisin enemmän 2. Viikonloppuisin ja 3. Paikallislehtien ilmestymispäivinä. Yksi oppilas ilmoitti lukevansa joskus vähän koulun jälkeen ja yksi harvoin ja vaihtelevasti; heidät sijoitin vaihtelevasti lukevien kategoriaan.

Lehtien lukemiseen käytetty aika

syksy –00 (20 oppilasta)				kevät –01 (samat 20 oppilasta)			
päivittäin	8	säännöllisesti	16	päivittäin	17	säännöllisesti	18
harvemmin	9	vaihtelevasti	4	harvemmin	3	vaihtelevasti	2
vaihtelevasti	3						

Tästä voidaan nähdä, että säännöllisesti lukevissa oppilaissa päivittäin lukevien määrä on lisääntynyt ja harvemmin lukevien määrä pienentynyt. Oppilaiden päivittäin lukemiseen käyttämä aika on myöskin lisääntynyt, syksyllä –00 noin 30 minuuttia päivässä ilmoitti käyttävänsä yksi oppilas ja kaksi ilmoitti päivittäisen lukemisensa vaihtelevan 10 ja 30 minuutin välillä, kun taas keväällä –01 noin 30 minuuttia tai enemmän päivässä ilmoitti käyttävänsä kuusi oppilasta.

Suomen Gallup-Media Oy:n Intermediatutkimus 2000 osoittaa suomalaisten joukkoviestinnän seuraamisajoista selvästi eniten käytettävän radion ja television seuraamiseen, kumpaakin 142 minuuttia päivässä. Aikakauslehtien seuraamiseen käytettiin seuraavaksi eniten, 42 minuuttia, ja neljänneksi eniten sanomalehtien seuraamiseen, 38 minuuttia päivässä. Äänitallenteiden seuraamiseen käytettiin 36 minuuttia, kirjoihin 25, Internetiin 14, videoihin 12, suoramainontaan 5 ja ilmaisjakelulehtiin 2 minuuttia päivässä. (Wiio & Nordenstreng 2001, 14.)

Sanomalehtien Liiton seitsemännen nuorisotutkimuksen mukaan sekä sanomalehtien tilaaminen kotiin on lisääntynyt lähes parikymmentä vuotta kestäneen laskun jälkeen ja itse lukeminenkin on piristynyt. Vuoden 2001 lopulla haastateltiin 530 12 – 20-vuotiasta nuorta. Päivittäin lehteä luki 44 prosenttia, edellisen tutkimuksen mukaan vuonna 1999 41 prosenttia. Arkisin lehdenlukuun käytettiin keskimäärin 15 minuuttia ja viikonloppuisin noin 19 minuuttia. Lukuajat ovat säilyneet lähes ennallaan, aikojen painottuessa vanhempiin ikäluokkiin. Iän myötä television tärkeys vähenee, sanomalehtien nousee. Alle 15 minuuttia päivässä lukevia oli eniten, reilu puolet vastaajista. 15 – 30 minuuttia lukevia oli melkein yhtä paljon, noin 40 prosenttia vastaajista. Lähelle tuntia meneviä lukemisaikoja oli vain vähän, alle 10 prosenttia vastaajista. Tutkimuksessa ilmeni myös, että nuoret yleensä lukevat lehtensä kotona, vain muutama prosentti lukee lehden ensisijaisesti koulussa, tuttavien luona, kirjastossa tai kahvilassa, joita käytetään lehden lukemisen lisäpaikkoina suhteellisen usein. Saman tutkimuksen mukaan sanomalehti on myös säilyttänyt tärkeyssijoituksensa toisena television jälkeen, vaikka Internet onkin aika lähellä. (Tulonen 2002, Mattila 2002.)

Viikoittaisen sanomalehtitunnin yksi tavoitteeni on innostaa oppilaitani sanomalehtien lukemiseen antamalla heille siihen mahdollisuus - mahdollisuus harjoitella sanomalehden lukemista tutustuttamalla heidät lehden muotoon ja rakenteeseen, avaamalla lehden erityisominaisuuksia oppilaille ja antamalla heille siihen aikaa sekä vapautta lukemisen valitsemiseen ja tilaisuus kokea lehti omaksi, kun lehti on mahdollista viedä kotiin samana päivänä eli tuoreena.

Tämä tulos osoittaa, että koulun tarjoamilla viikoittaisilla sanomalehtitunneilla voidaan lisätä oppilaiden omaehtoista sanomalehtien lukemista.

Mitä lehtiä luetaan

Syksyn –00 kirjoitelmassa kysyin mitä lehtiä oppilaat lukevat ja mitä lehtiä heille tulee kotiin. 24 oppilasta kirjoitti näistä asioista. Jo ajankäytön kertomisen yhteydessä kävi ilmi, että oppilaat lukevat mielellään paikallislehtiä. Vaihtelevasti tai harvoin lukevat lukevat nimenomaan paikallislehtiä silloin, kun lukevat. Säännöllisesti lukevatkin käyttävät lukemiseen enemmän aikaa paikallislehtien ilmestymispäivinä. Kalajoella ilmestyy kaksi paikallislehteä: Kalajoen Seutu keskiviikkoiltaisina ja Kalajoki-lehti torstaisin. Kalajoen Seutua lukevat useimmat, 18 oppilasta, joista 17:lle se tulee kotiin (yksi perhe lainaa sen naapurista). Kalajoki-lehteä lukee 15 ja 16:lle se tulee kotiin. Kalajoki kuuluu kahden aluelehden levikkiin, kokkolalaisen Keskipohjanmaan ja oululaisen Kalevan. Oppilaat ilmoittivat, että 18:lle tulee Keskipohjanmaa; näistä 16 lukee sitä, ja 4:lle tulee Kaleva, jota 2 ilmoitti lukevansa. Helsingin Sanomia lukevat ne 3 oppilasta, joiden kotiin se tulee. 4 oppilasta ilmoitti lukevansa myös Iltä-Sanomiam ja myöskin 4 oppilasta ylivieskalaista, kerran viikossa Kalajoella ilmaisjakeluna jaettavaa Kalajokilaakso-lehteä, jonka ilmoitti tulevan kotiin 7 oppilasta. Tästä tilastosta näkyy myös se seikka, että yleensä kotiin tulevia lehtiä luetaan.

Mitä sanomalehtiä lukee (24 oppilasta)

KS 18 K-I 15 Kp 16 Kaleva 2 HS 3 KI 4 IS 4

Mitä sanomalehtiä tulee (24 oppilasta)

KS 17 K-I 16 Kp 18 Kaleva 4 HS 3 KI 7

(KS Kalajoen Seutu, K-I Kalajoki-lehti, Kp Keskipohjanmaa, HS Helsingin Sanomat, KI Kalajokilaakso, IS Iltä-Sanomiat)

Helmikuussa 2002 julkistetun Kansallisen Mediatutkimuksen mukaan lehtien lukijamäärät ovat kasvussa. Sanomalehtien luku on pysynyt kylläkin lähes

ennallaan, nousua on lähinnä aikakauslehtien lukemisessa. Suomalaiset lukivat vuonna 2001 keskimäärin kolmea eri sanomalehteä. Sanomalehdissä kiinnostavat tutkimuksessa mukana olleiden 26000 yli 12-vuotiaan suomalaisen mielestä erityisesti oman paikkakunnan tapahtumat. Myös kulttuuriin, urheiluun ja ympäristöön liittyvät asiat kiinnostavat. Suurin osa vastaajista sanoi lukevansa lehteä, koska haluaa kehittää ja sivistää itseään. (STT, Kaleva 27.2.2002.)

Mitä lehdistä luetaan

Syksyn –00 ja kevään –01 teemoitetuissa kirjoitelmissa oppilaat kertoivat, mitä lukevat sanomalehdestä. Kevään kirjoitelmassa he kertoivat myös, mitä eivät lue. Kirjasin ensin, mitä oppilaat ilmoittivat lukevansa lehdestä. Kolme aihepiiriä erottui ylivoimaisella enemmistöllä: sarjakuvat, TV-ohjelmat ja urheilu. Samoin oli keväällä, tosin sillä huomattavalla erotuksella, että TV-ohjelmien osuus pieneni alle puoleen syksystä. Nähdäkseni oppilaat eivät enää kokeneet TV-ohjelmien lukemista varsinaiseksi sanomalehden lukemiseksi, ja jättivät sen mainitsematta. Uskoisin heidän kuitenkin edelleen ohjelmatietoja tutkailevan. Tämä seikka voisi mielestäni kertoa oppilaiden lukutaidon lisääntymisestä ja heidän harjaantumisestaan lehden lukijoina.

Toinen seikka, mikä tukee tätä näkemystäni, nousee myös oppilaiden kirjoituksista. Aineistossa oli nähtävissä ensinnäkin nämä ”tarkan osoitteen” käyttäjät, eli oppilaat lukivat tiettyjä osastoja lehdestä; esimerkiksi mainokset, ilmoitukset ja sää jo edellä esille tulleiden sarjakuvien, TV-ohjelmien ja urheilu-uutisten ohella ovat näitä osastoja. Syksyllä yksi oppilas ilmoitti lukevansa lukijoiden mielipiteitä, keväällä heitä oli kuusi. Mielipiteet tarkoittivat erityisesti nimeten gallupeja, mahdollisesti myös varsinaista mielipide-osastoa (siitä ei ollut tarkentavaa mainintaa). Ryhmittelin syksyn –00 kirjoitelmista muita mainintoja ”selailevan lukemisen” kategoriaan. Tähän kuuluvat esimerkiksi maininnat ”tapahtumista kertovat jutut”, ”mielenkiintoiset artikkelit”, ”otsikot”, ”etusivun otsikot” ja ”joka sivun otsikot”. Tutkiessani näitä lisää ja verrattuani mainintoja kevään –01 mainintoihin, havaitsin, että syksyllä –00 heistä useampi ilmoitti lukevansa ensin otsikot, kun taas keväällä –01 oli lisääntynyt maininnat

jutuista tai artikkeleista, joita oppilas etsi lehdestä. Esimerkkeinä maininnat ”katson kiinnostavia juttuja ja luen jos on”, ”jos jotain kiintoisaa, sen”, ”jotain yksittäisiä juttuja jostain”, ”julkkiksiin liittyvät jutut” ja ”en ohita mitään tiettyä sivua, katson aina mitä juttuja on ja sitten luen kiinnostavat”. Tein johtopäätöksen, että oppilaat ovat kehittyneet selailevan lukemisen taidoissaan, sillä näyttää, että he hahmottavat lehden rakenteen sekä osaavat lukea sujuvammin; he eivät enää tyydy lukemaan vain jo aiemmin tuntemansa osastot ja he saavat jutuista jonkinlaisen kuvan silmäämällä koko juttua eivätkä enää jää ”tankkaamaan” otsikkoa.

Mitä lukee lehdestä

syksy –00

kevät –01

”tarkka osoite”

sarjakuvat	20
TV-ohjelmat	16
urheilu	10
sää	2
mielipide/gallup	1
mainokset	4
ilmoitukset	2

”selaileva”

mielenkiintoiset jutut (2)
 tapahtumista kertovat jutut
 jotkin mielenkiintoiset artikkelit
 Suomen tuoreimmat uutiset
 ulkomaan uutiset
 kulttuurisivut
 oman paikkakunnan uutiset
 jutut tutuista
 joitain rikoksia
 etusivun otsikot
 joka sivun otsikot
 aluksi otsikot, sitten kiinnostavat
 kiinnostavat kotimaan jutut
 kotimaa
 ulkomaa

”tarkka osoite”

sarjakuvat	19
TV-ohjelmat	7
urheilu	9
sää	2
mielipide/gallup	6
mainokset	2
ilmoitukset	2

”selaileva”

kotimaan asiat
 otsikot, jos mielenkiintoinen, koko juttu
 jos jotain kiintoisaa, sen (2)
 etusivu
 etusivu, josta kiinnostavat
 etusivu, jotka olisi hyvä tietää
 kiinnostavat, jos on, ei koko lehteä
 paikallisista kaikki (2)
 paikallisista lehdistä kaikki kiinnostavat
 Kalajokeen liittyvät jutut
 julkkiksiin (laulajat, näyttelijät) liittyvät jutut
 horoskooppeja tai muuta kevyttä (2)
 lähinnä kotimaasta
 ”lyhyesti” -juttuja
 joitain yksittäisiä juttuja jostain
 ei ohita mitään tiettyä sivua, katsoo jutut ja lukee kiinnostavat

Sanomalehtien käyttö koulussa tukee siis hyvin äidinkielen taitojen kehittymiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista: oppilaan tulisi omaksua ”toimivia kuuntelu-, puhe-, luku- ja kirjoitusstrategioita” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 44), sillä selailevan lukemisen taitohan on yksi lukemisen tärkeä strategia. Lehteä tarkastelemalla lukija ennakoi sisältöä ja hänelle muodostuu lehdestä odotushorisontti, joka helpottaa ymmärtämistä. Selaileva tai silmäilevä lukeminen sitten jäsentää tätä odotushorisonttia. Aktiivinen lukija esittää itselleen kysymyksiä, joiden perusteella hän motivoituu tai jää motivoitumatta – lukemisprosessi käynnistyy tai sitten ei. (Paavilainen 1999, 141.)

Mitä kiinnostavaa lehdissä oli

Yhdeksällä sanomalehtitunnilla oppilailla oli tehtävänä kirjoittaa sanomalehtivihkoihinsa, mitä kiinnostavaa lehdessä oli ollut tai mikä juttu/mitkä jutut olivat kiinnostavimpia. Käytettävissäni oli 24 vihkoa. Oppilaat olivat antaneet yhteensä 210 mainintaa. Viisi mainintaa oli, että lehdestä ei ollut löytynyt oikein mitään mielenkiintoista, eli yleensä oppilaat löysivät päivän lehdestä itselleen sopivaa luettavaa. Tämä luonnollisesti onkin yksi tavoitteeni, kun annan oppilaiden valita, mitä lehdestä lukevat. Omien valintojen tekeminenhän on omaehtoisen tiedonhankinnan ja näin hankittavan yleissivistyksen pohjana ja lähteenä.

”Tarkan osoitteen” mainintoja oli 41, jakautuen seuraavasti: Sarjakuvat 13, Mieli-pide/gallup 9, TV-ohjelmat 6, Ilmoitukset 6, Mainokset 4 ja Sää 3. Huomattavaa on mieli-pide/gallup –mainintojen osuuden kasvu, mikä oli nähtävissä myös kevään kirjoitelmissakin. Se kertonee oppilaiden kiinnostuksesta elävään ja oikeaan, autenttiseen elämään yhteiskunnassa. Oppilaat haluavat tietää, mitä eri-ikäiset ihmiset, tavalliset ihmiset, joihin heidän on helppo samastua, ajattelevat eri asioista.

Laskin oppilaiden maininnat selailevan lukemisen kategoriaan kuuluvista jutuista ja luokittelin näiden artikkeliaiheiden perusteella ne seuraaviin lohkoihin

(vrt. Ahonen 1995, 127 –128): Urheilu 45, Paikalliset (tutuista, itseä tai perhettä koskevat, oman paikkakunnan jutut) 17, Kotimaa (ajankohtaiset uutiset ja jutut, rikokset yms.)66, Ulkomaat (ajankohtaiset uutiset ja jutut, onnettomuudet yms.) 15 ja Viihde 21. Urheilu-uutisia totesin 18 oppilaan pitäneen mielenkiintoisina ja niin, että esimerkiksi jalkapalloa harrastavia kiinnostivat nimenomaan jalkapallouutiset, hiihtäjiä hiihtojutut ja hevostyttöjä ratsastukseen tai raveihin liittyvät jutut. Kuudesta oppilaasta, jotka eivät pitäneet urheilujuttuja mielenkiintoisina, oli viisi tyttöä, joista neljä on itsekin aika epäliikunnallisia. Viihde-luokassa oli mainintoja elokuvista, julkkiksista ja horoskoopeista ja ”muusta kevyestä”.

Tutkin jäljellä olevia kolmea lohkoa, Paikalliset, Kotimaa ja Ulkomaat, uudestaan, luin mainintoja hieman eri näkökulmasta ja tein johtopäätöksen, että oppilaita kiinnostavat sanomalehdissä eniten ”tapahtumat”. Tarkennan tätä käsitettä: Oppilailta oli muutamia mainintoja onnettomuuksien ja rikoksien seuraamisesta (esim. panttivankeja Jololla, talopalo Kalajoella, hirvikolari Kannuksessa) ja runsaasti joko harrastuksiin tai ajankohtaan tai johonkin yleisesti mielenkiintoa herättävään asiaan (esim. talvisista harrastuksista ja ulkoilusta, suu- ja sorkkataudista, kuumailmapallojen rakentamista harrastavista pojista, aurinkolasien ominaisuuksista), joita löytyi kaikista näistä kolmesta lohkosta. Tämäkin havainto kertoo mielestäni siitä, että oppilaita kiinnostavat asiat, jotka liittyvät jokapäiväiseen, autenttiseen elämään. Sanomalehdestä saa tietoa (aurinkolasien ominaisuuksista esimerkiksi), jota voi soveltaa omaan elämään (kun aikoo hankkia aurinkolasit).

Kiinnostavat jutut/Mitä mielenkiintoista lehdessä (24 oppilasta)

”Tarkat osoitteet”		”Kiinnostavat jutut”	
Sarjakuvat	13	Paikalliset	17
TV-ohjelmat	6	Kotimaa	66
Mainokset	4	Ulkomaat	15
Ilmoitukset	6	Viihde	21
Sää	3	Urheilu	45
Mielipide/gallup	9		
Yhteensä	41	Yhteensä	164

= ”Tapahtumat” 98

”Ei löytynyt kiinnostavia” 5

Yhteensä 210 mainintaa

Suomen Akatemian tutkimuksissa vuosituhannen vaihteessa ilmeni samantapaisten asioiden kiinnostavan myös 13 – 19-vuotiaita nuoria. Urheilu- ja nuortensivut olivat suosituimpia yleisönosaston ohella. Kolme neljäsosaa sanoi lukevansa paikallisia juttuja, joita harvemmin nuoret viipyvät kotimaan ja ulkomaan sivuilla. Vähiten kiinnostusta herättivät taloussivut ja kulttuurisivut. (Hujanen 2002, 72 – 73.)

Mitä lehdistä ei lueta

Mitä oppilaat sitten eivät lue sanomalehdestä? Eniten mainintoja 24.stä sai "politiikka" ja "ulkomaan uutiset", kumpikin 7 mainintaa. 3 mainintaa saivat "talous" ja "kotimaan uutiset". 2 mainintaa saivat "kulttuuri" ja "urheilu". Oppilaiden omia luonnehdintoja siitä, mitä he eivät lue, olivat esimerkiksi "tylsät jutut" ja "jutut, jotka eivät kosketa itseä tai perhettä". Hankala (1998, 90-91) toteaa yleisesti toivottavan lehtiin enemmän nuoria kiinnostavaa asiaa. Toivotaan nuorten näkyvän lehdissä enemmän, eikä ainoastaan negatiivisten tapahtumien yhteydessä. Hankala ei kuitenkaan näe olevan mitään maagista "nuorten asiaa", jota lisäämällä nuoret ryhtyisivät lukemaan enemmän – eihän mitään yhtenäistä nuoriso-käsitettäkään ole, vaan yksi on kiinnostunut toisesta asiasta ja toinen toisesta. Kivistö ja Mäntymaa (1994, 109) puolestaan toteavat, että nuorten mielestä lehtiä tehdään liikaa hallinnon näkökulmasta ja poliittisten tapahtumien pieniä siirtoja seurataan liian tarkasti. Heidän mielestään nuoret haluavat, että politiikan ja hallinnon asioita uutisoidaan ymmärrettävästi tavallisen ihmisen näkökulmasta. Lehtien pitäisi selvittää ennen kaikkea päätösten vaikutuksia ja selostaa nykyistä vähemmän poliittisia pelisääntöjä. Oppilaitteni mainitsevat tylsät jutut on helppo nähdä juuri tällaisiksi liian vaikeasti ymmärrettäviksi jutuiksi.

Ei lue lehdestä

politiikka	7
ulkomaan uutiset	7
kotimaan uutiset	3
talous	3
kulttuuri	2
urheilu	2
tylsää juttuja	
juttuja, jotka eivät kosketa itseä tai perhettä	

Kansainvälisen koulutustutkimusjärjestön IEA:n Civics-vertailututkimuksessa selvitettiin vähän vanhempien, 14-vuotiaiden, koululaisten tietoja, taitoja, käsityksiä, asenteita ja toimintaa 28 eri maassa eri puolilla maailmaa. Suomalaisten koululaisten kohdalla ilmeni, että vain noin viidesosa on kiinnostunut politiikasta. Näillä lukemilla Suomi sijoittui vertailussa viimeiselle sijalle. Kuitenkin tutkimustulosten mukaan yhteiskunnalliset perustiedot ja taidot ovat Suomessa kärkiluokkaa; vertailussa toisella sijalla. Tietous ei kuitenkaan ulotu syvemmälle demokratian olemukseen, sillä koululaisilla on vaikeuksia käsittää esimerkiksi demokratian ja talouselämän yhtymäkohtia tai hahmottaa poliittisen oikeiston ja vasemmiston erojakaan (STT, Kaleva 16.3.2001.) Koululle ja medialle on tässä haastetta – miten tehdä yhteiskunta, siinä vaikuttavat seikat ja mahdollisuudet, oppilaiden kiinnostusta herättäviksi.

7.2.2 Oppilaan käsitys itsestä lukijana

Lukijana kehittyminen

Syksyllä 2000 oppilaat kirjoittivat teemoitetun kirjoitelman, jossa yhtenä apukysymyksenä oli pohtia, onko kehittynyt lukijana edellisestä vuodesta ja miten on mahdollisesti kehittynyt. (Ks. liite, s. 96 - 98.) Heillä oli samantyylliset sanomalehtitunnit jo viidennellä luokalla, ja tässä vaiheessa oli tarkoitus miettiä juuri niiden vaikutusta lukutottumuksiin verrattuna neljäsluokkalaisena tapahtuneeseen lukemiseen. 24 oppilasta oli valinnut aiheen.

Peräti 20 heistä tuntee kehittyneensä lukijana, he mainitsivat lukevansa joko "vähän enemmän", "enemmän", "aika paljon enemmän" tai "paljon enemmän". Yksi tyttö toteaa, että "neljännellä en lukenut yhtään, nyt jo säännöllisesti...

jes...”. Toinen, että ”olen alkanut lukea enemmän myös kirjoja, ja se on hyvä!”. Yksi poika ei ”lukenut nelosen lopulla ollenkaan, nyt joka aamu”.

Yksi poika kirjoittaa lukeneensa ”nuorempana vain harvoin ja vain sarjakuvia”, toinen kertoo alkaneensa seurata urheilu- ja pörssisivuja. Yksi tyttö sanoo lukevansa ”samankaltaisia juttuja” kuin aikaisemmin.

Yksi poika ei ole mielestään ”kehittynyt kumpaankaan suuntaan”, yksi tyttö ”ei lukenut ennen eikä juuri nytkään” – hän mainitsee syyksi ajanpuutteen. Toinen tyttö toteaa lukevansa ”aika lailla saman verran”. Yksi poika kertoo vähentäneensä lukemista.

Suhde sanomalehteen tällä hetkellä

Keväällä 2001, sanomalehtituntien jo päätyttyä, oppilaat kirjoittivat kirjoitelman, jonka aiheena oli Minä ja sanomalehti. Tässä heillä oli tehtävänä pohtia itseä sanomalehden lukijana nyt ja tulevaisuudessa. (Ks. liite, s. 96 – 98.) Samassa kirjoitelmassa he miettivät myöskin sanomalehden tulevaisuutta, ajatellen vaikkapa verkkolehtiä. Viimeisenä sanomalehtitunnin vihkotyönä huhtikuun 2001 lopulla tehtävänä oli pohtia hyvän sanomalehden piirteitä ja ominaisuuksia.

20 oppilasta mietti millainen suhde heillä on sanomalehteen nyt, kuudennen luokan keväällä. Kirjasin kaikki maininnat ja ryhmittelin ne seuraavasti:

- A) Eniten oli mainintoja, joissa todettiin, että ”lehti ei ole kovin tärkeä” tai, että oppilaalla on ”aika huono suhde lehteen” ”lukuun ottamatta paikallislehtiä” tai ”Kalajoki-aiheisia juttuja” (6 mainintaa) tai, että ”vaikka lehti ei ole kovin tärkeä, sitä on ihan kiva ja hyväkin lukea” (2). Lehti koettiin ”hyväksi asiaksi” ja ”tärkeäksi tiedotusvälineeksi” (2). Lehdestä pidettiin paljon, oltiin kiinnostuneita erilaisista jutuista (2). Lehteä luettiin ”riittävästi” (1). Suhdetta arvioitiin lukemismäärän lisääntymisenä (3).
- B) Lehti koettiin sellaiseksi, että se ei kiinnosta tai ole tärkeä – ilman mitään lisäkommentteja (3).
- C) Lehden kanssa toimitaan ”ihan samoin kuin jo kuusivuotiaanakin eli lukemalla sarjakuvat” (1).

Tutkin kategorioita akselilla positiivinen suhtautuminen-negatiivinen suhtautuminen. Mielestäni C -kategoriaa ei voi tulkita sen enempää positiiviseksi kuin negatiiviseksi suhteeksi sanomalehteen, sen sijaan A:n ja B:n voi. Maininnoista nuo kolme, joissa vain todetaan, että lehti ei kiinnosta tai ole tärkeä (B), osoittavat negatiivista tai ainakin välinpitämätöntä suhdetta lehteen. Loput kuusitoista mainintaa tulkitseen osoittavan positiivista suhdetta sanomalehteen (A).

Vaikka oppilaat eivät tällä hetkellä koe lehteä tärkeäksi elämässään, he arvostavat sitä. Lisäksi vaikka he mainitsevat omaavansa huonon suhteen lehteen tällä hetkellä, he ovat kuitenkin kiinnostuneita paikallisista asioista ja seuraavat niitä lehdistä. Oppilailla on siis mielessään ihannekuva lehden lukemisesta ja lehden lukijasta, ja heistä tuntuu, että he eivät vielä ole saavuttaneet noita ihanteita.

Suhde sanomalehteen tulevaisuudessa

Suhteensa sanomalehteen näkivät kaikki ne seitsemäntoista oppilasta, jotka aiheesta kirjoittivat, muuttuvan tulevaisuudessa tärkeämmäksi. Heistä yksi oppilas koki sanomalehden tulevan hänelle vain vähän tarpeellisemmaksi tulevaisuudessa, ”kiitos laajakaistanettiyhteyksien”. Kolmen mielestä yläasteikänsä heidän lukemisensa ”vähenee, läksyjen ja kavereiden takia, mutta sitten sitä vanhempana lisääntyy”. Viiden mielestä he tulevat käyttämään lehteä ”todella paljon vanhana, kun ei ole enää muutakaan tekemistä” eli lehti toimii silloin ajanvietteenä. Kahdeksan mielestä lehti toimii aikuisena ollessa hyvänä tiedonlähteenä.

Samoin kuin edellisessä kohdassa, tässäkin käy ilmi oppilaiden arvostus sanomalehteä kohtaan. He pitävät lähes itsestään selvänä, että aikuisena luetaan sanomalehtiä. Kodin malli näkyy tässä hienosti – me suomalaisethan olemme ”lehdenlukijakansa” maailmanlaajuisestikin katsottuna. Vuonna 1998 olimme kolmantena sanomalehtien käytössä Norjan ja Japanin jälkeen, kun tutkittiin sanomalehtien levikkiä tuhatta asukasta kohti eri maissa. (Salminen

1998, liite 3.) Suomalaisten sanomalehtien levikit ovat olleet kymmenisen vuotta laskussa kansainvälisen ilmiön mukaisesti, mutta vuonna 2001 tuo lasku pysähtyi, päivälehtien eli 4 – 7 päivänä viikossa ilmestyvien lehtien levikki jopa aavistuksen kasvoikin (Baer 2002). Sanomalehti kuuluu siis lähes jokaisen suomalaisen arkeen. Muiden pohjoismaalaisten tavoin olemme säännöllisiä sanomalehden lukijoita. Linnakylän, Malinin, Blomqvistin ja Sulkusen (2000, 117) mukaan sanomalehti on hyvin tasa-arvoinen lukumateriaalina; hänen tutkimuksiensa mukaan sekä heikot että hyvät lukijat kaikissa ikäryhmissä seurasivat maailman tapahtumia ja etenkin oman paikkakunnan uutisia juuri sanomalehdestä.

7.2.3 Oppilaan käsitys sanomalehdestä

Sanomalehden tulevaisuus

15 oppilasta pohti kirjoitelmassaan sanomalehden tulevaisuutta. Kolmella oli siihen epäilevä suhtautuminen. Näistä yhden mielestä ”lehti on mikä se nyt on, sen kehitystä ei voi viedä eteenpäin”, toisen mielestä sanomalehti on aikaansa jäljessä – hänestä ”TV ja Internet ovat paljon parempi tiedonhakuväline”. Hän ehdottaa sanomalehteen ladattavaksi liikkuvaa kuvaa; sillä lehden asema paranisi. Kolmas oppilas oli kovin pessimistinen kuvaan ihmisestä tulevaisuudessa: ”enää ei jakseta lukea, tullaan aina vaan laiskemmiksi ja istutaan television ääressä”.

Viidellä oppilaalla oli näkemys jonkinlaisen verkkolehden olemassaolosta. Nuoret käyttäisivät sellaista enemmän kuin vanhat erään oppilaan mielestä. Sellaisen haitta olisi korkea hinta ja hankala luettavuus erään toisen oppilaan mielestä. Yksi oppilas oli sitä mieltä, että ilmankin sanomalehteä pärjäisi, koska ”kännykkään saa tilata uutisia tekstiviestinä”.

Noin kaksi kolmasosaa eli yhdeksän oppilasta toivoo sanomalehden säilyvän ja säilyvän kutakuinkin samanlaisena, eli olivat paperisen sanomalehden kannalla; pienempää kokoa kyllä toivottiin ja sivujen paikallaan pysymistä, vaikkapa nitomalla ne yhteen. Kierrätettävyyden näki kaksi oppilasta hyvin

ajankohtaisesti paperisen lehden etuna. Kaksi oppilasta näkee sanomalehden säilyvän samanlaisena, mutta ei ota kantaa, onko se myös heidän toiveensa.

Jyväskylän yliopistossa valmistuneen Mediat nuorten arjessa -tutkimuksen mukaan uusmedia ei näytä syövän tilaa niin sanotulta vanhalta medialta niin paljon kuin on pelätty. Tutkimuksen mukaan aktiivinen mediankäyttäjänuori seuraa aika voimallisesti kaikkia välineitä, poikien ja tyttöjen välillä havaittiin kyllä eroja. Pojat elävät enemmän audiovisuaalisessa maailmassa, kun taas tytöt lukevat enemmän. (Kaleva 20.5. 2001.)

Paperimuotoisen sanomalehden tulevaisuutta ei kukaan tiedä; onhan ennustettu esimerkiksi ladattavien elektronisten kirjojen syrjäyttävän lehden. Tätähän eräs oppilaistanikin toivoi. Monelle ihmiselle perinteinen sanomalehti kuitenkin muodostaa rituaalin, josta ei haluta luopua – lehti tarjoaa rauhallisen lukuhetken ja elämysretken omien ajatusten peilaamiseen maailman tapahtumia vasten. Useimmiten rituaali kuuluu aamuun ja ainakin toistaiseksi monet nuoret näyttävät ainakin kotona asuessaan omaksuvan saman tavan kuin perheen aikuiset. (Hankala 1999, 158 – 159.)

Suomen Akatemian tutkimuksen suomalaisen mediakulttuurin murroksesta mukaan huoli siitä, että nuoret olisivat hylkäämässä painetun sanomalehden, ei saa tukea. Lähes kaikki tuohon vuosituhannen vaihteessa toteutettuun kyselyyn vastanneet 13 – 19-vuotiaat nuoret lukivat sanomalehtiä. Vain 4 prosenttia ilmoitti, että he eivät lainkaan lue sanoma- tai iltapäivälehtiä. Innostus sanomalehtien lukemiseen kasvaa tämänkin tutkimuksen mukaan iän myötä: 13 – 15-vuotiaista 93 prosenttia luki sanomalehteä, mutta 17 – 19-vuotiaista jo 99 prosenttia. Verkkolehtien kiinnostus iän myötä lisääntyy myös; nuoret arvostavat uutistietouden nopeaa päivittymistä. (Hujanen 2002, 72 – 73.)

Sanomalehden edut ja haitat

22 oppilasta pohti kirjoitelmassaan sanomalehden etuja ja haittoja verrattuna esimerkiksi televisioon tai radioon. Oppilaiden mainintoja oli kaikkiaan 33.

Eniten tuotiin esille oman valinnan tärkeyttä niin lukemisen aiheiden ja ajankohdan kuin paikankin suhteen (10 mainintaa). ”Voi lukea mitä vain, missä vain, milloin vain”, ”voi hypätä ei-kiinnostavan yli”, ”voi lukea uudestaan”.

Toiseksi eniten tuotiin esille lehden tarjoama tiedon määrä; lehden sanottiin ”selittävän asiat yksityiskohtaisemmin kuin TV tai radio”, ”asiat kerrotaan perusteellisemmin” ja ”TV:ssä ei ole aikaa kertoa niin paljon ja tarkasti” (6). Kaksi oppilasta oli sitä mieltä, että itse luetun aiheen muistaa paremmin (2).

Muutama oppilas oli ajatellut, millaista olisi, jos sanomalehteä ei olisi: ”lukutaito vähenisi”, ”ei tietäisi, mitä kotipaikkakunnalla on lähiaikoina tapahtunut” ja ”jäisi paljosta paitsi” (3).

Muina etuina tuotiin esille seikka, että ”lehden voi ottaa matkalle mukaan” ja että ”sen voi käydä kioskilta ostamassa”. Yksi oppilas kiteytti: ”sanomalehti on kätevä”. Kolmen mielestä ”että siinä on sarjakuvia ja ilmoituksia” (6).

Yksi vertasi sanomalehteä kännykän tekstiviestiuutisiin, ja oli sitä mieltä, että lehti on ”hienompi ja paksumpi”, eli siitä on enemmän iloa hänelle. Yksi oppilas näki itsensä ulkopuolelle: hänestä ”sanomalehti on hyvä olla olemassa esimerkiksi kuuroja ja vanhuksia ajatellen”. Yhden oppilaan mielestä ”on hyvä, kun voi olla eri aiheita esillä samaan aikaan” (3).

Nuoret aikuiset ja sanomalehti 2000 –tutkimuksenkin mukaan painetun sanomalehden vahvuutena nuoret aikuiset näkevät, että sanomalehden voi lukea silloin kun haluaa, siellä missä haluaa ja hahmottaa sen sisältöä lukijan omassa persoonallisessa rytmissä. Tutkimuksen tekijä toteaaakin sanomalehden vahvuuden olevan sen habituksessa, josta lehtien kannattaisi pitää huolta. (Snell, 2000.) Oppilaiden mielipiteistä voidaan nähdä heidän hahmottavan tuon sanomalehden habituksen jo näin nuorella iällä samaan tapaan kuin nuo edellä mainitun tutkimuksen 18 – 30–vuotiaat nuoret aikuiset. Osa oppilaista ilmaisi tiedonhalua arvostamalla sanomalehtien taustoittavaa uutisointia, he haluavat ilmeisesti ymmärtää asioita.

Seikka, jonka kaksi oppilasta mainitsi, ei ehkä varsinaisesti ole haitta, vaan liittyy sanomalehden tärkeyteen oppilaan elämässä. Nuorten tärkeimpiin viestimiin käyttöajan suhteen eivät kuulu sanomalehdet, vaan TV ylivoimaisena johtajana ja sitten ikäryhmästä riippuen eri järjestyksessä musiikkitalenteet, pelit, videot, kirjat, sarjakuvat ja radio (Saanilahti, 1999). Tätä tosiseikkaa vasten oppilaiden maininnat ovat reaaliarkea heidän kohdallaan. Toinen oppilaista on sitä mieltä, että ”mitään ei jäisi tietämättä, vaikka sanomalehteä ei olisikaan”, ja toinen ajatteli, että ”ei jäisi paljon paitsi, koska TV:stä tulee hänen mielestään aika paljon tietoa”. Yksi oppilas oli selkeästi sitä mieltä, että ”sanomalehti on ajastaan jäljessä, että TV ja Internet menevät helposti edelle”. Hän näkee siis sähköisen viestinnän olevan jo arkipäivää, eikä vain tulevaisuudennäkymä (3).

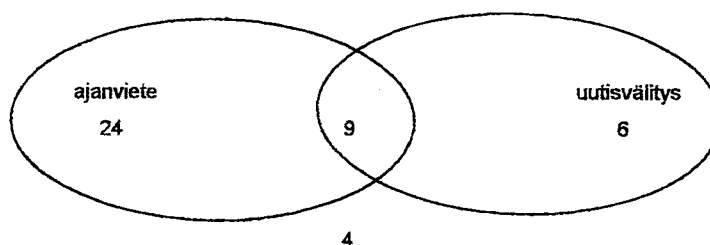
Millainen hyvän sanomalehden tulisi olla?

Pohdinta aiheesta ”Millainen hyvän sanomalehden tulisi olla?” tuotti 43 mainintaa. 39 niistä käsitteli lehden sisältöä ja 4 sen ulkoasua tai muotoa. Tutkin ensin oppilaiden käsitystä sanomalehden sisällöstä samaan tapaan kuin heidän näkemyksiään kiinnostavista asioista lehdessä. Tarkan osoitteen maininnat olivat selkeästi nähtävissä ja laskettavissa: sarjakuvia pitäisi lehdessä olla viiden oppilaan mielestä, TV-ohjelmatietoja kolmen mielestä, mainoksia ja ilmoituksia kahden ja mielipiteitä yhden oppilaan mielestä. Näitä mainintoja oli yhteensä 13. 26 mainintaa siis koski juttuja tai, kuten aikaisemmin luokittelin ”tapahtumia”.

”tarkka osoite” –maininnat (sarjakuvat, TV-ohjelmat, mainokset, ilmoitukset, mielipiteet)	13
”tapahtumat” (kiinnostavat jutut)	26
lehden ulkoasu	4

Koska maininnat jutuista tai ”tapahtumista” olivat nyt monimuotoisempia, halusin tutkia niitä tarkemmin ja vähän toisesta näkökulmasta. (Ks. Varto 1992, 89.) Päätin tutkia miten oppilaat nyt kaksi vuotta koulussa sanomalehteä

luettuaan ja sen rakenteen opittuaan sekä lukutaidon kehittymisen ja yleisen iän mukanaan tuoman kehittymisen seurauksena kokevat sanomalehden, mikä sen tehtävä on heidän mielestään. Päädyin näin tutkimaan mainintoja akselilla ajanviete – uutisvälitys. Käytin luokittelussani venn -diagrammia.



Ajanviete –kategoriaan kuuluvat maininnat sarjakuvista (5), julkkiksista, TV-ohjelmista ja –sarjoista, yhtyeistä, elokuvista, vaatemainoksista, vitsipalstasta ja nuorten jutuista ja sivuista (= viihde 17) ja urheilusta (2) (siis yhteensä 24 mainintaa).

Uutisten puolelle kuuluvat puolestaan maininnat helposti luettavista uutisista, pääuutisista, asiauutisista ja ajankohtaisista sekä uutisista kirjoitettuna niin, että kiinnostavat koululaisiakin (6).

Maininnoissa kiinnostavista jutuista on mielestäni elementtejä kummastakin kategoriasta (2). Oppilaat käyttävät käsitteitä ”uutinen” ja ”juttu” joskus toistensa synonyymeina, joskus he tarkoittavat jutulla reportaasia, joten ko. maininnat voivat tarkoittaa siten *joko* uutisia *tai* ajanvietettä tai ne voivat tarkoittaa *sekä* uutisia *että* ajanvietettä. Maininnat oman paikkakunnan jutuista kuuluvat myös tähän kategoriaan; ne voivat yhtä hyvin olla uutisia kuin ajanvietettäkin (2). Yksi oppilas mainitsi nimeltä kotimaan ja ulkomaan osastot sekä kulttuurisivut (3). Myöskin seuraavat kuvaukset luokittelin tähän kategoriaan – tavallaan ne kohoavat kyllä kaikkien mainintojen ulkopuolelle, niin yleisesti niissä käsitetään sanomalehden tehtävä: toisessa sanotaan ”hyvän sanomalehden kertovan tasaisesti kaikista aiheista niin, että ei paneuduta esimerkiksi urheiluun” ja toisessa, että ”hyvä sanomalehti tarjoaa asiaa kaikenikäisille ja –oloisille

ihmisille niin, että jokainen löytäisi itselleen ainakin jotakin lukemista” (2) (siis yhteensä 9 mainintaa).

Oppilaat näyttävät tämän perusteella haluavan lehdeltä tässä elämänvaiheessaan lähinnä viihdyttämisen aineksia. Lukemisessaan he ovat kehittyneet, minkä osoittaa suuri juttujen tai ”tapahtumien” toive pelkkien sarjakuva- tai TV-ohjelmatietojen sijasta.

Sanomalehden ulkoasua tai muotoa käsittelevistä maininnoista kahdessa todettiin hyvän sanomalehden sisältävän paljon värikkäitä kuvia, yksi toi esille sanomalehden pienemmän koon, ”jotta sitä olisi helppo käsitellä ahtaissakin tiloissa”. Yksi oppilas ilmoitti hyvän sanomalehden olevan selkeä ja siisti (4).

Snell (2000, 9) toteaa Nuoret aikuiset ja sanomalehti –tutkimuksessaan, että pitääkseen lukijat ja saadakseen niitä lisää lehtien kannattaa kiinnittää huomiota kiinnostavaan sisältöön, helposti ja nopeasti luettaviin selkeisiin juttuihin, joiden otsikoinnilla, väliotsikoinnilla sekä kuvalla ja sanalla on hyvä yhteys. Tässä herää kysymys journalismin suunnasta: muuttuvatko lehdet pintapuolisiksi, kuvallisemmiksi, värikkäämmiksi ja samalla ”televisiomaisemmiksi”, viihteellistyvätkö sanomalehdet saadakseen lisää lukijoita? (Ks. Ruusunen 1992, 88.)

Kivistön ja Mäntymaan (1994, 108 -109) tutkimuksessa 16 –18-vuotiaiden nuorten käsityksistä hyvästä sanomalehdestä tekijöiden mielestä yllättävin tulos oli nuorten vaatimus perinteisestä journalismista. Hyvä sanomalehti rakentuu nuortenkin mielestä journalismin tunnustettujen pelisääntöjen varaan. Lehden sisältö eli tekstin ja kuvien sisältö oli tutkimustulosten mukaan nuorten mielestä tärkeämpi kuin lehden ulkoasu. Nämä seikat näkyvät myös oppilaitteni maininnoissa hyvästä sanomalehdestä, mikä kertonee seikasta, että lehden ominaispiirteet tulevat selville jo sanomalehden lukemisen alkutaipaleella.

Andersonin (1982) tekemän tutkimuksen mukaan niillä oppilailta, jotka käyttivät sanomalehtiä säännöllisesti koulussa lukuvuoden läpi, osoittautui eniten positiivisia muutoksia heidän sanomalehden lukemistavoissaan, heidän

asenteissaan sanomalehteä kohtaan sekä heidän mielenkiinnossaan ajankohtaisia tapahtumia kohtaan ja tiedoissaan niistä. Oppilailla, jotka käyttivät sanomalehtiä kaksi viikkoa lukuvuoden aikana tai vain epäsäännöllisesti, osoittautui vähemmän pysyviä muutoksia. Oppilailla, jotka eivät systemaattisesti käyttäneet sanomalehtiä, ilmeni vähiten muutosta ja heillä ilmeni jopa negatiivista muutosta. Säännöllinen sanomalehtien lukeminen, esimerkiksi juuri tällaisella viikoittaisella sanomalehtitunnilla koulussa, on näin ollen tärkeää, mikäli positiivista suhdetta halutaan oppilailla lehtiä kohtaan kasvattaa.

7.3 Tutkimustehtävä 2: Lukijatyypit ja yhteiset ajatuselementit

Pyrkiessäni hermeneuttisella kehällä kulkemisessani uudestaan tulkitsemaan aineistoani aukikerin empiirisesti tavoitettuja merkityssuhteita. Tulkintaa seuraa ymmärtäminen. Se on tutkimuskohteen tematisoivaa luomista ”uudeksi kokonaisuudeksi”. Erikseen, tarkoituksella ja aikeellisesti, yhdistän tulkinnan tasot yhdeksi kokonaisuudeksi, merkitysyhteydeksi, johon kuuluvat sekä tutkimuskohde autonomisena ja ulkopuolisena että tutkija tämänhetkisenä ymmärtäjänä. (Varto 1992, 64.)

Tällaiseen uuteen kokonaisuuteen päädyin tutkittuani kuudentoista oppilaan kirjoituksia mielessäni kysymys oppilaiden suhteesta sanomalehteen kokonaisilmiönä noiden alakategorioiden avulla löytyneiden osien kautta. Valitsin nämä kuusitoista oppilasta sen perusteella, että he olivat kirjoittaneet vihkoihinsa laajasti eri teemoista, muun muassa lukemisessa kehittyemisestään, mielenkiinnon kohteistaan ja suhteestaan sanomalehteen. Aloin tutkia, löytyykö oppilaistani tiettyjä *lukijatyyppejä* noiden kategorioiden kautta. Päädyin kolmeen päätyyppiin, josta ensimmäiselle muodostui neljä alaluokkaa.

A) Myönteisesti sanomalehteen suhtautuja

- 1) erittäin myönteisesti suhtautuja (kaksi oppilasta, tyttö ja poika)
omasta mielestään lukijana kehittynyt, lukee enemmän ja monipuolisemmin
- 2) myönteisesti suhtautuja (kaksi tyttöä)
lukee enemmän, varsinkin paikallislehtiä

- 3) myönteisesti suhtautuja (viisi tyttöä)
pitää tärkeänä tiedotusvälineenä, lukee nyt jo enemmän, aikoo seurata uutisia varsinkin tulevaisuudessa paljon
 - 4) myönteisesti suhtautuja (kaksi poikaa)
näkee sanomalehden lähinnä ajanvietteen tarjoajana, sarjakuvat tärkein sisältö
- B) Välinpitämättömästi sanomalehteen suhtautuja (kolme tyttöä)
ei lue juuri ollenkaan, lukee harvoin tai vaihtelevasti, aikoo tulevaisuudessa lisätä lukemistaan
- C) Skeptisesti sanomalehteen suhtautuja (kaksi poikaa)
ei ole mielestään kehittynyt lukijana, ei koe sanomalehteä tarpeelliseksi nyt eikä tulevaisuudessa, pitää sähköistä mediaa parempana

Koska työni taustalla vaikuttaa teoreettinen tietämykseni sivistyksellisyydestä, kriittisyydestä ja emansipaatiosta, halusin tutkia, löytyykö luomieni lukijatyypin edustajien kirjoituksista näitä seikkoja. En siis ottanut kaikkia kuuttatoista mukaan tähän vaiheeseen, vaan valitsin edustavimmat informantit, eli kirjoitukset, joista saisin eniten tietoa. Kun lähdin lukemaan oppilaiden sanomalehtitunneilla kirjoittamiaan vihkoja, mielessäni olivat omat tehtävänantoni oppilaille (ks. liite , s. 96 – 98.) Olenhan työssäni jo pitkään tavoitellut oppilaiden oma-aloitteisuuden, aktiivisuuden, yleisen mielenkiinnon tai motivaation ja kriittisyyden heräämistä, joten tietyt tehtäväni tähtäsivät jo tarkoituksella näihin päämääriin. Ahosen (1994, 143) mukaan tulkinta laadullisessa tutkimuksessa kohdistuu ajatukselliseen kokonaisuuteen eikä ulkoisesti ja mekaanisesti määriteltävään yksikköön. Vain ilmaisusta, joka on ajatuksellinen kokonaisuus, voi perustellusti tulkita jonkin merkityksen. Niinpä en tyytynyt tutkimaan vain tiettyjä vastauksia ja kirjoituksia oppilaitten vihkoista, vaan luin niitä kokonaisuuksina, kertomuksina. Tämän luennan perusteella valitsin lopulliset edustajat.

Ei liene mikään yllätys, että tytöt olivat paneutuneet tehtäviinsä huolellisemmin, niin että heitä valikoitui enemmän mukaan. Lukijatyypin A:n 1)-alaluokassa puntaroin pitkään yhden tytön ja pojan välillä; olisin mielelläni ottanut pojan mukaan osoitukseksi poikien kiinnostuneisuudesta, mutta päädyin kuitenkin tyttöön, sillä hän oli kirjoittanut enemmän, pitemmin ja perusteellisemmin mielipiteitään. Hän on tutkimuksessa A1. Lukijatyypin A:n 2)-alaluokan edustaja on tyttö A2, 3)-alaluokan tyttö A3 ja 4)-alaluokan poika A4. Lukijatyypin B:tä edustaa tyttö B ja lukijatyypin C:tä poika C.

7.3.1 Autenttisuus

Luin vihkoja yhä uudelleen. Tulkitessani oppilaiden kirjoituksia havaitsin ”yhteisiä ajatuslementtejä”, joita yhdistämällä voisin ilmaista johtopäätöksiä teoreettisten käsitteiden avulla (Ahonen 1994, 145). Päädyin seuraaviin käsitteisiin, jotka heijastelevat mielenkiintoni kohteita. Ensimmäisen merkitysluokan nimesin *autenttisuudeksi*. Rajasin luokan niin, että otin siihen oppilaiden tekemät *omat valinnat*. Katson tästä näkyvän, onko oppilaalla itsemääräytyneisyyttä ja missä määrin hän mahdollisesti on emansipoitunut. Halusin selvittää, kuinka paljon oppilaat tekevät omia valintoja, perustelevatko he niitä mitenkään eli löytyykö oppilaiden kirjoituksista viitteitä heidän metakognitioista ja vaikuttavatko valinnat pohjautuvan oppilaan aikaisempiin kokemuksiin tai heidän mielenkiintoonsa ajankohtaisiin ja tosielämän tässä ja nyt -tapahtumiin.

Ikosen (2000) mukaan yksilöllisten ja itseohjautuvien tehtävien tekeminen omaan tahtiin, tavoitteiden asettelu ja asioista kirjoittaminen ja pohtiminen ovat muun muassa seikkoja, jotka konkreettisesti edistävät metakognitioiden kehittymistä luokkatyöskentelyssä. Hän pitää juuri metakognitiivista älykkyyttä tärkeimpänä älykkyyden osana koska se liittyy muiden älykkyyden lajien, lingvistisen tai verbaalisen, visuaalisen tai spatiaalisen, loogis-matemaattisen, fyysisen, musikaalisen ja interpersoonallisen älykkyyden, prosessointiin. Metakognition kasvu on oleellista oppimiselle – suunnittelulle, ennustamiselle, muistamiselle ja asioiden selvittämiseksi. Ajankäytön suunnittelu, sen ennakoiminen, mitä pystyy tekemään hyvin ja missä on vaikeuksia, omien

päämäärien asettaminen ja niiden saavuttaminen muun muassa kehittävät metakognitiivista tietoisuutta. (Ikonen 2000, 39 – 40.)

Koulun näkemys tiedosta ja oppimisesta korostaa tänä päivänä oppimaan oppimisen taitoja. Oppilasta on valmennettava selviytymään muuttuvassa maailmassa, jolloin oppilaan on itse opittava etsimään ja valikoimaan tietoa. Tehokas oppiminen edellyttää oppilaalta tietoa itsestään oppijana ja jatkuvaa oman oppimisen arviointia eli hänellä tulisi olla hyvät metakognitiot. Niiden kehittäminen ja kehittyminen on pitkäjänteistä toimintaa, ne eivät kehity nopeasti eivätkä kaikilla oppilaille välttämättä lainkaan. Sanomalehden avulla eritasoiset oppilaat voivat aktivoitua ja opettaja saa apua eriyttämiseen ja oppilaan kokemuksiin perustuvan oppimisympäristön luomiseen. Sanomalehtihän kattaa eri elämänalueita käsittelemällä maailmaa kokonaisuudessaan. Sanomalehden käyttö kaataa oppiainerajoja ja yhdistää koulun muuhun yhteiskuntaan. (Iiskala 1999, 2 – 7.)

Ahon (1996) mielestä opetuksen tulisikin koulussa perustua paitsi oppilaan aikaisempiin kokemuksiin ja tietoihin myös heidän omiin valintoihinsa ja kiinnostuksen kohteisiinsa. Tällöin motivaatio olisi sisäistä ja opiskelussa korostuisivat itseohjautuvuus, autonomisuus, valinnaisuus, vastuu ja joustavuus. (Aho 1996, 91.)

A1:n kirjoituksissa autenttisuutta esiintyi hänen valinnoissaan, jotka liittyivät hänen harrastuksiinsa. Hiihtäjänä hän on valinnut luettavakseen usein urheiluaiheita. Hän luettelee useita ajankohtaisia asioita, joita hän on valinnut luettavakseen. Valintansa hän perustelee vain yhden jutun yhteydessä: ”Kiinnostava juttu oli: Kilpailu käy kulttuurissakin, koska siinä kerrotaan naapurikunnan koululaisten kirjoitus- ja laulukilpailusta.” Nähdäkseni häntä kiinnosti nimenomaan kilpailu kulttuurin saralla, hän kun on itse tottunut kilpailija urheilun saralla.

A2:n kirjoituksissa oli autenttisuutta ajankohtaisuudessa ja omakohtaisuudessa sekä valintojen perusteluissa. Hän oli kiinnostunut hullunlehmäntaudista ja dopingista. Hevostyttöä kiinnostivat urheiluaiheiset jutut. Hän on perustellut

mielenkiintonsa naapurikunnan ala-asteen kirjoitus- ja laulukilpailusta kertovaan juttuun sillä, kun hänen serkkunsa käy kyseistä koulua. Kummilapsien kanssa tapahtuvan lehden luvun hän on raportoinut tarkasti ja syvällisesti ja osoittaa suunnittelun ja kokonaisuuksien hallinnan taitoja. Luokallamme oli tuona vuonna kummiluokkana saman koulun kakkosluokista toinen, jonka kanssa silloin tällöin kokoontuimme yhteen muun muassa lukemisen merkeissä.

"Tänään menemme kummiluokkaan lukemaan lehtiä kummilapsiemme kanssa. Aiomme puhua TV-ohjelmista ja joistain mielenkiintoisimmista jutuista. Lisäksi aiomme kysellä onko hän lukenut lehtiä ja mitä hän yleensä lukee lehdestä.

Nyt olemme käyneet kummilapsemme luona. Vaikutti, että kummilapsemme oli erittäin kiinnostunut lehdistä, varsinkin sarjakuvista ja horoskoopeista. Hän halusi myös lukea juttuja. Hän sanoi, että heille tulee myös kotiin aika paljon lehtiä esim. Keskipohjanmaa, Kalajoenseutu ja Kalajokilehti. Lisäksi joku muu jota en nyt muista."

A3 perustelee lasten kulttuurikilpailujutun valintaansa näin: "Juttu kiinnosti, koska se kertoo oman ikäisistäni lapsista." A4 kirjoittaa hyvin lyhyesti. Hän kyllä on löytänyt luettavaa, useimmiten urheiluaiheista, mutta myös ajankohtaisia tapahtumia niin kotimaassa kuin ulkomaillakin. Ainoan mielipiteen lukemisistaan hän antaa kertoessaan valinneensa "parhaaksi uutiseksi" Clintonin armahdukset tutkitaan –otsikoidun uutisen: "Minusta se päästi ihan turhaan murhaavia hulluja niitten kuoleman tuomiosta." Hän on pohtinut merkittävää yhteiskunnallista tapahtumaa ja osaa ja haluaa argumentoida siitä.

B, joka siis on lukijatyypin "välinpitämätön", valitsee maaliskuulle asti luettavakseen vain sarjakuvia ja TV-ohjelmia. Sitten hän osoittaa kehittymistä omaehtoisessa ajankohtaisten asioiden pohdinnassa. Hän valitsee jutun "Oikeudenmukaisuus hukassa" sen takia, ettei ole "ikinä ennen sitä miettinyt". Hän kertoo eräällä huhtikuun tunnilla lukeneensa lähes kokonaan seitsemän sivua (26.4. sivut 3, 5, 9, 10, 14, 16 ja 21.)

C, lukijatyypin "skeptinen", valitsee luettavakseen eniten ajankohtaisia asioita. Hän ei perustele valintojaan, nimeää vain jutut, esimerkiksi "Kissajahti" ja "Vientikiellolla vähän vaikutusta". "Hämärästä paljastuu ulkoilmaihminen" – jutusta hän mainitsee, että siinä "kerrotaan, että Suomessa ulkoillaan vielä".

Kaikki lukijatyypit siis löysivät sanomalehdestä itselleen luettavaa. Osalla ilmeni kehittyneitä metakognitioita – he perustelivat valintojaan. Omien kokemusten pohjalta valittiin myös luettavaa. Ajankohtaisia, päivänpolttavia juttuja valittiin kiinnostavaksi luettavaksi. Sanomalehti on tämänkin osatutkimuksen perusteella oiva väline oppilaan älylliseen kehittymiseen ja hänen elämää kohtaan tuntemaan kiinnostuksen lisäämisessä tai ylläpitämisessä sekä hänen itsemääräytyneisyytensä että emansipaation lisääntymisessä.

7.3.2 Kriittisyys

Toinen merkitysluokka, joka ilmeni oppilaiden kirjoituksissa ja jota sitten tutkin tarkemmin, on *kriittisyys*, sekä kriittisen hengen että kriittisen ajattelun liikkeen hengessä. Kriittisyydellä tarkoitan siten tässä sekä ajattelun laatua, joka perustuu järkeilytaitoihin, kuten loogiseen päättelyyn ja ongelmanratkaisuun, että yleistä kriittistä mielenlaatua, jonka ominaispiirteitä ovat niin ennakkoluulottomuus kuin empatiakin, jotka yksilölle merkitsevät toteutuessaan sivistymistä. (Hinkkanen 2000, 160 – 161.) Ymmärrän kriittisyyden myös avoimuudeksi, joka tähtää tietoisuuden lisäämiseen. En huomioi käsitteeseen varsinkin arkikielessä sisältyvää epäilevää ja vihamielistäkin virheiden tonkimista ja niistä räkyttämistä, vaan älyllistä valppautta ja rehellisyyttä (vrt. Critical Reasoning/Critique).

Oppilaani etsivät lehdestä uutisia ja reportaaseja – edellisenä keväänä Keskipohjanmaa-lehden aluetoimittaja luokkavierailullaan toimittajan työstä selvitti niiden eron ja samalla selvitti heille sanavapauden käsitettä, toimittamisen ja toimittajan etiikkaa ja vastuuta. Viiden vihkosta löytyi tämä tehtävä. A1, A2, A3 ja A4 osaavat erottaa nämä juttutyypit toisistaan, eli he hahmottavat sanomalehden erään ominaispiirteen, ovat siitä tietoisia, ja osaavat siltä osin suhtautua kriittisesti lehden tarjoamaan tietoon.

A3: "UUTINEN: Öljy saastutti pahoin Gotska Sandön: Öljy saastutti 3700 hehtaarin kokoisen saaren rannoista 90%. Kansallispuiston kannalta tilanne on katastrofaalinen, sillä rantoja on hankala puhdistaa öljystä. (Uutisessa ei ole mielipiteitä ja se on täyttä tietoa.)"

"REPORTAASI: Soitto on tässä kaikista parasta. (Reportaasissa on mielipiteitä.) Tässä kerrotaan Kalajoen puhallinsoitinorkesterista ja puhallinsoittimien soittajista."

Sanomalehtiweekilla helmikuussa oppilaat vertasivat eri lehtiä toisiinsa. (Ks. liite, s. 96 – 98.) Tämä oli mielestäni upea tilaisuus oppilaille; harvoin koulussa on mahdollista saada lukea saman päivän eri lehtiä reaaliajassa. Kriittisyys toteutuu oppilaan tietoisuuden lisääntyessä heidän tehdessään havaintoja asioiden esittämistavoista eri lehdissä. Eräs keino Kathryn S. Carrin (1988) mukaan edistää kriittistä ajattelua on uutismedian käyttäminen luokassa. Sanomalehdet motivoivat oppilaita kehittämään kriittisiä lukemisen taitoja. Eri kirjoitusten ja juttujen vertaaminen auttaa oppilaita kyselevän asenteen omaksumisen lukemiseensa. Muodostamalla oman mielipiteensä ja argumentoimalla kirjallisesti tai suullisesti keskustelussa he oppivat arvostelukykyä ja harkintaa median, mainonnan ja viihteen kuluttajina. (Carr 1988.) Oppilaat kehittävät siis näin elämänhallintaansa.

C vertasi Kalevan ja Keskipohjanmaan sarjakuvia toisiinsa: "Kalevassa: vähemmän sarjoja, väritön.

Keskip.: yksi sarjis värillinen. Enemmän sarjiksia."

A1 vertasi myös sarjakuvia. Hän toteaa: "Keskipohjanmaassa oli enemmän sarjakuvia kuin Kalevassa.

Ei ollut yhtään samanlaista sarjakuvaa. Keskipohjanmaassa oli paremmat sarjakuvat."

A2 perusteli enemmän: "Keskipohjanmaassa oli paremmat sarjakuvat, koska ne olivat humoristisempia ja helpommin ymmärrettäviä."

Sarjakuvat ovat oppilaille hyvin tärkeitä sanomalehdessä, mikä näkyy siinäkin, että moni valitsi ne tähän vertailunsa kohteeksi. C ja A1 kiinnittävät huomion lähinnä sarjakuvien ulkoisiin seikkoihin, kun taas A2 löytää perustelut sisällöistä, ja osoittaa näin jo kehittyneempää kriittistä ajattelua.

Eräs toinen vertailutehtävä oli oppilaille läheisten paikallislehtien vertailu tietyn jutun osalta. Kummassakin lehdessä oli juttu paikallisen nuorisokuoron vierailusta TV:ssä esitettävässä musiikkivisailuohjelmassa. A1, A2 ja A3 kiinnittivät huomiota ensinnäkin juttujen pituuteen. He olivat tehneet saman havainnon toisen lehden pidemmästä jutusta. A1 havaitsi, että toisessa lehdessä kerrottiin tarkemmin ja että siinä oli jutun osa, jota toisessa ei ollut ollenkaan. Sisällön lisäksi hän erotti lehtien kirjoitustyyliä toisistaan, mikä kertoo korkeasta kriittisestä mielenlaadusta ja kielitajusta: "KSE:ssä kerrottiin rennommin. KSE:ssä kerrottiin enemmän tunnelmasta ja 'vitseistä'." A2 totesi toisen lehden kertovan "yksityiskohtaisemmin tapahtumista" eli hänkin osasi

verrata sisältöjä toisiinsa, samoin kuin A3, joka totesi toisen lehden antavan ”enemmän tietoa --- ohjelman taustoista” ja että ”se oli mielenkiintoisempi lukea kuin toisen lehden juttu”.

A1, A2 ja A3 arvioivat Helsingin Sanomia. A1 totesi lehden antavan maailmasta oikean kuvan, mutta hän moitti uutisten surullisuutta ja toivoi enemmän iloisia uutisia. A3 oli samoilla linjoilla. Hän toteaa: ”HS antaa ulkomaista ehkä oikean, mutta raa’an kuvan. Lehdissä kun kerrotaan yleensä vain kamalista asioista ja tapahtumista.” Kotimaan uutisten hän näkee joskus olevan iloisiakin ja niiden käsittelevän hyvin monenlaisia asioita. A2 kiteyttää varmaan monen oppilaan ajatuksen: ”Mielestäni Helsingin Sanomat on selkeästi tarkoitettu aikuisille.”

A1, A2 ja A3 ovat lukijatyyppeinä myönteisimmin sanomalehteen suhtautujia. He ovat hyviä äidinkielen käyttäjiä ja ahkeria työntekijöitä; he paneutuvat tehtäviinsä ja osaavat ilmaista itseään kirjallisestikin. Koska B ja C eivät olleet näitä vertailuja tehneet, kertoo se mielestäni joko heidän kyvyttömyydestään kriittiseen argumentointiin tai heidän innottomuuteen tehdä kirjallisia tehtäviä. Heidän ajattelunsa taidothan eivät välttämättä näy näissä tehtävissä – kyse voi siis olla yleisestä hitaudesta kirjallisissa töissä (lähinnä B:n tapauksessa) ja yleisestä laiskuudesta kirjoittamisen suhteen (C:n tapauksessa).

Vertailutehtävien tekeminen tähtää tietoisuuden lisääntymiseen, avoimuuteen, joka on eräs kriittisyyden perusnäkökohta. Tällaiset tehtävät palvelevat lapsen kehitystä harjaannuttamalla häntä pienin askelin; tässä tapauksessa tekemällä tehtävätyypin ja tavoitteet heille tutuiksi, jolloin myöhemmässä kehitysvaiheessa menettely on jo tuttua. Yksilö alkaa elää ja toimia käsitteistä käsin. Abstraktin ajattelun kehittymistä helpottaa käsitteiden tuominen konkreettisiksi ja niihin tutustuminen jo ennen kuin lapsi kykenee varsinaiseen abstraktiin ajatteluun (Dunderfelt 1998, 95 – 96).

Heikkisen (2001) mukaan koululaisille tulisi opettaa tekstien tarkastelua muutenkin kuin vain tiedonvälittäjinä, koska teksteistä on luettavissa runsaasti myös arvoja ja asenteita. Hänen mielestään on tärkeitä oppia erottamaan,

mitkä tekstit ovat tärkeitä, mitä milläkin tekstillä tehdään sekä kuka tekstit on tehnyt ja mitä varten. Tekstien tarkastelun yksi päämäärä olisi tehdä näkyviksi ne ideologiat, joista teksti kumpuaa. Toivoisinkin oppilaitteni yläasteella saavan jatkaa sanomalehtien kanssa ja paneutua enenevässä määrin tähän puoleen lukemisessaan. Iän ja ajattelutaitojen karttuessa he kykenevät erittelemään tekstin sisältöjä ja avaamaan siinä olevia merkityksiä.

7.3.3 Yhteisöllisyys

Kolmas merkitysluokka, joka aineistosta nousi on yhteiskunnallisuus tai yhteisöllisyys. Koska kuudesluokkalaisen voimakkaan mielenkiinnon kohteena sanomalehtien lukemisessa ovat paikallislehdet ja omaa paikkakuntaa ja läheisiä ihmisiä ja asioita käsittelevät jutut, *yhteisöllisyys* käsitteenä on tässä tapauksessa kattavampi ja käytän sitä.

Aaltolan (2002) mukaan koulun ja opettajan tärkein tehtävä on tarjota oppilaalle kulttuurista ja sosiaalista pääomaa. Kulttuurinen pääoma on tietouden ja taitojen antamista yhteiskunnasta ja kulttuurista, joiden avulla nuori oppii ymmärtämään, pohtimaan ja keskustelemaan asioista sekä jäsentämään itseään ja yhteiskuntaa sekä saa mahdollisuuden rakentaa arvomaailmaansa. Sosiaalista pääomaa koulu antaa evästämällä lasta liikkumaan sosiaalisessa kentässä. Näiden lisäksi tässä kiihtyvällä vauhdilla muuttuvassa yhteiskunnassa opettajan tulisi hänen mukaansa rakentaa sivistystä ja herättää lapsessa tietoisuutta. Sivistyksen hän näkee sekä yksilön että yhteiskunnan hyvänä, jonka ytimenä ovat suvaitsevaisuus ja oikeudenmukaisuus. Sivistys on erimielisyyksien ja erilaisuuksien ymmärtämistä ja hyväksymistä klassisten humanismin perusarvojen totuudellisuuden, esteettisyyden ja eettisyyden ulottuvuudessa. (Aaltola 2002, 22 – 24.) Aaltolan ajatuksilla ja herbartilaisella sivistyksellisyydellä on siis sama päämäärä: kasvatettavan sivistymisen kautta parempaan yhteiskuntaan ja ihmisyyteen tulevaisuudessa. Perusedellytyksenä tälle on, että kasvatettavalla on tietoisuutta yhteisöstä ja siinä toimimisesta ja että hänellä on mielenkiinto ja halu toimia siinä.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1994 (s. 35) todetaan viestinnän antavan oppilaille aineksia maailmankuvansa ja minäkuvansa rakentamiseen ja luovan suhteen itsensä ja maailman välille. Viestintäkasvatuksessa tuetaan oppilaan kehittymistä itsensä ilmaisijana ja kokijana, viestintäympäristöön osallistujana ja vaikuttajana sekä tiedonhankkijana ja tutkijana. Aktiivisesta sanomalehden lukijasta kehittyi myös aktiivinen yhteiskunnan ja ympäristönsä havainnoija (OPSsetti 1998, 30).

A-lukijatyyppin edustajien kirjoituksissa oli havaittavissa enemmän yhteisöön liittyviä asioita kuin B:llä ja C:llä. Esimerkiksi tehtävään etsiä lehdestä masentavin ja iloisin uutinen C ei ollut vastannut ollenkaan. B oli valinnut ”ikävimmäksi jutuksi” luontoaiheisen jutun ”Kolmas karhun raatelema hirvi kuopattiin Halsualla” ja mukavimmaksi TV-ohjelmat. Kukin A-tyypin edustaja oli valinnut huumeaiheen, A3 myös terveydenhuolto-aiheen, – A1 ja A3 nimittivät juttua masentavaksi, A2 ja A4 surulliseksi.

A1: ”Suomessa 30000 käyttäjää. Se on masentava, koska on niin paljon huumeiden käyttäjiä.”

A2: ”EU:ssa puolitoista miljoonaa huumeekoukussa. Suomessa 30000 käyttäjää! Valitsin tämän koska se on ajankohtaisin ja surullisin. Mielestäni on surullista, että joidenkin ihmisten pitää turmella elämänsä, vaikka voisivat elää paljon parempaa elämää ilman huumeita.”

A3: ” Suomessa 30000 huumeitten käyttäjää. Huumeet on huono juttu.”

”Terveydenhuolto rapakunnossa. Koska on huono juttu, että on liian vähän sairaanhoitajia, jotka hoitavat ihmisiä!?!?”

A4: ”Suomessa 30000 käyttäjää. Suomessa on 30000 kannabiskäyttäjää.”

Aihe on läheinen tämän päivän nuorelle; huumeet ovat ikävä osa nykyaikaa. Nämä oppilaat ovat saaneet ala-asteella ollessaan useamman kerran huumevalistusta, viimeksi viidennen keväällä. Nuori paikkakuntalainen poliisi kertoi oman alueemmekin yhä lisääntyneestä huumerikkomuksien määrästä, joten aihe koskettaa heitä läheltä.

Iloisen uutisen olivat löytäneet A2 ja A4:

A2: ”Englanti vaisu Stadionilla. Hyödytön tulos molemmille. Uutinen kertoo jalkapallosta ja MM-karsinta-ottelusta Suomi – Englanti. Minusta uutisesta teki iloisin se, ettei Suomi ainakaan hävinnyt.”

A4: ” Suomi tyytyväinen tasapeliin. Suomi pelasi tasapelin Englantia vastaan.”

Toiveikkaan uutisen olivat löytäneet A1 ja A3:

A1: "Maataloustuki kasvussa. Se on toiveikas, koska se on kasvamassa."

A3: "Lakanen jakoi ykkössijan. Hyvä tulos suomalaisilta suunnistajilta."

Nämä valinnat kertovat paitsi yleisestäkin kiinnostuksesta urheilu-uutisiin, siitä kuinka yhteisöön liittyminen kulttuurin kautta on helppoa sanomalehden avulla: saa tietoa tapahtumista, joita voi seurata ja niistä keskustella ja tuntea näin kuuluvansa yhteisöön. A1:n valinta kertoo edistyneestä yhteiskunnallisesta ajattelusta ja empatiasta toisia ihmisiä, viljelijöitä, kohtaan.

Omaan perheeseen vaikuttavia uutisia oli kaksi oppilasta löytänyt:

A2: "Kahvin hinta nousi."

A3: "Maataloustuki kasvussa. Se on maanviljelijöille, mun vanhemmille hyvä juttu."

A2 osaa ajatella perheen talouteen vaikuttavia tekijöitä. A3 osoittaa samaa ymmärrystä ja lisäksi empatiaa kaikkia maanviljelijöitä kohtaan.

Luettuaan lehden ja siellä olevan jutun paikkakunnallemme rakennettavasta tehtaasta A2 näkee sen olevan "paikkakuntamme kannalta tärkein uutinen". Hän on valinnut eräällä kerralla luettavakseen Suomen kuntien neuvotteluista muodostaa pelastustoimialueita, joille vastuu siirtyy kunnilta. Hänellä on tietämystä yhteiskunnan organisatorisesta toiminnasta.

A3 on valinnut paikkakunnan nuorisovaltuutetuista kertovan jutun, palokuntamme toimista vuoden aikana kertovan jutun, Pietarsaassa liikkeellä olevista ekstaasipillereistä kertovan jutun ja jutun, jossa selviää, että "naudan lihaa voi syödä Suomessa hullun lehmän taudin riskin vähäisyyden ansiosta".

A4 on valinnut useita juttuja ulkomailta: Jolon panttivangeista, Clintonin armahduksista, Saksan ydinjätejunasta. Huhtikuun lopulla hän mainitsee lukeneensa lehdestä uutissivut melkein kokonaan. Hän toivoo lehteen helposti luettavia uutisia. Hän on valinnut myös paikkakunnan ja kotimaan tapahtumia luettavakseen: paikkakunnan nuorisovaltuustosta ("se voi vaikuttaa minunkin asioihin"), bensiinin hintapaineesta, talopalosta paikkakunnalla. Hän on erittäin yhteisöllinen.

Nähdäkseni nämä oppilaat ovat jo hyvällä tiellä sivistymisessään ja tekisi mieli ennustaa, että he eivät tule syrjäytymään elämässään tuon ympäröivää elämää kohtaan tuntemansa kiinnostuksenkin ansiosta.

B:llä on hyvin vähän omia valintoja. Yhteen referointitehtävään hän oli valinnut huumeaiheisen jutun. Hän kokee huumeet ilmeisen vaarallisina ja järkyttävänä asiana yhteisössä ja nimenomaan perheelle, jossa on huumeidenkäyttäjä: ”Piikin pitkä varjo. Poikani sai heroinin yliannostuksesta aivovamman loppuiäkseen. Hänen väitöskirjansa oli viittä vaille valmis. Nyt hän ei pysty edes puhumaan. Huumeet eivät ainoastaan tuota nautintoa tai tapa, vaan ne voivat vammauttaa loppuiäksi.” B:hän aikoo lukea vanhempana, ”noin viisikymppisenä”, enemmän, mutta hänen lukemisensa näyttää nyt jo lisääntyneen, vihkon loppupuolella on enemmän mainintoja luetuista jutuista kuin alkupuolella ja lisäksi hänkin osoittaa kiinnostusta ympäröivän elämän ilmiöihin.

C valitsee tehtäväksi selvittää alihankkija-termin, mitä monikaan ei ollut tehnyt. Hän ymmärtää asian hyvin: ”Alihankinta tarkoittaa sitä, että mikään yhtiö tee kaikkia osia tuotantoonsa. PPTH:lle alihankinta tarkoittaa sitä, että he tilaavat osia tai kantovälineitä tai koneita yms.” Hän kertoo myös lukeneensa palvelukodissa asuvista henkilöistä kertovan jutun. Yleisilme hänen vihkossaan on kirjoitusten vähyys. Hänhän pitää liikkuvaa kuvaa parempana, joten hän hankkii tietonsa lähinnä TV:stä. Varmaan näin tulee jatkumaan hänen elämässään, hän ei itse näe tulevaisuudessakaan juurikaan tarvitsevansa sanomalehteä. Hän on kuitenkin kiinnostunut yhteiskunnallisista asioista ja ymmärtää niitä. Perinteinen sanomalehti ei häntä kiinnosta, joten hän on esimerkki uudesta mediasukupolvesta, joka käyttää TV:tä ja Internetiä tiedonhankintalähteenään ja viihtymisvälineenään.

Vaikka B ja C eivät osoita suurempaa kiinnostusta sanomalehtiin, he osoittavat olevansa ajattelevia ja tuntevia yksilöitä, heillä on elämässään mielenkiinnon kohteita ja heillä on asioista mielipiteitä. He toimissaan kokevat yhteisöllisyyttä, he kuuluvat yhteisöön, jonka ilmenemisasuja he tavalla tai toisella, ennemmin tai myöhemmin seuraavat elämässään enemmänkin.

Siljanderin (1998b) mukaan sivistysprosessi tapahtuu yksilön kohdatessa kulttuuriomaisuuden eli muun muassa taiteen, tieteen, uskonnon, etiikan ja oikeuden ilmenemismuotoja ja ottaessa siihen aktiivisen suhteen. Kun koululainen sen tekee esimerkiksi vertaisryhmässään koulussa, sanomalehtien välityksellä, hänen yhteisöllisyytensä vahvistuu ja maailmankuvansa laajenee. Salonen (1997, 168) toteaaakin, että ihminen, joka on irti ihmisyhteisöstä, ei vartu ihmiseksi. Hänen mukaansa biologisesta ihmisestä tulee sosialisatioprosessissa kulttuuri-ihminen, jossa kulttuuriperintö elää ja joka kykenee sitä siirtämään uusille ihmisille eli prosessi tuottaa ”*homo barbaruksesta homo humanuksen*”.

7.4 Yhteenvetoa tutkimustehtävistä

Tematisoituani tutkimuskohteeni eli nostettuani teemaksi, johtoajatukseksi tai näkökulmaksi oppilaan suhteen sanomalehteen, aloin siis etsiä aineistosta eli oppilaiden kirjoituksista merkityssuhteita. Muodostamistani alakategorioista loin kolme ylempää kategoriaa (ks. kuvio 4, s. 43), jotka yhdessä ovat ensimmäinen tutkimustehtäväni eli Oppilaan suhde sanomalehteen:

1. Sanomalehti oppilaan arjessa
 - ajankäyttö
 - mitä lehtiä lukee
 - mitä lukee sanomalehdestä
 - mitä kiinnostavaa sanomalehdissä on
2. Käsitys itsestä lukijana
 - lukijana kehittyminen
 - suhde sanomalehteen nyt
 - suhde sanomalehteen tulevaisuudessa
3. Käsitys sanomalehdestä
 - sanomalehden tulevaisuus
 - sanomalehden edut ja haitat
 - millainen hyvän sanomalehden tulisi olla

Yhteenvedona tämän kuudennen luokan oppilaiden suhteesta sanomalehteen voi todeta seuraavaa:

- pääasiallisesti oppilaat olivat kehittyneet sanomalehden lukijoina,
- sanomalehteä yleensä ei koettu tässä elämän vaiheessa kovin tärkeäksi,
- paikallislehdet sen sijaan koettiin hyvin kiinnostaviksi,
- oppilaiden iän myötä sanomalehden ajateltiin tulevan yhä tärkeämmäksi,
- sanomalehden eduista huomattavampina pidettiin lukemisen kohteen, ajan ja paikan itsemääräämismahdollisuutta,
- sanomalehden toivottiin pysyvän samankaltaisena tulevaisuudessakin ja
- sanomalehdessä toivottiin olevan kiinnostavia juttuja.

Toisessa tutkimustehtävässäni löysin aiemmin muodostamieni alakategorioiden avulla yläkategorioita (ks. kuvio 4, s. 43) erilaisista lukijatyypeistä. Suurin osa tässä vaiheessa mukana olleista kuudentoista oppilaan kirjoituksista kuvasti myönteistä suhtautumista sanomalehteen (11). Välinpitämättömästi sanomalehteen suhtautujia oli vain muutama (3), samoin epäilevästi sanomalehteen suhtautujia (2).

Näiden lukijatyypien avulla aloin tutkia voisinko muodostaa synteisiä tutkimistani seikoista. Teoreettisen viitekehyksen pohjalta löysin tiettyjä yhteisiä ajatuselementtejä oppilaiden kirjoituksista – nimesin ne autenttisuudeksi, kriittisyydeksi ja yhteisöllisyydeksi. Kuvasin niiden kautta oppilaissa ilmenevää itsemääräytyneisyyden ja emansipoitumisen lisääntymistä, tietoisuuden lisääntymistä ja sivistymistä seuraavasti:

Autenttisuus – omat valinnat – itsemääräytyminen,
emansipotuminen

Kriittisyys – vertailutehtävät – tietoisuuden lisääntyminen,
avoimuus, empatia

Yhteisöllisyys – kulttuurinen pääoma – mielenkiinto, halu toimia,
sivistys

Kaikki lukijatyypit löysivät itselleen luettavaa sanomalehdestä. Omat kokemukset ja ajankohtaiset tapahtumat olivat usein valinnan taustalla. Kriittistä ajattelua osoittivat lähinnä myönteisesti sanomalehteen suhtautujat. Kaikki lukijatyypit osoittivat mielenkiintoa yhteisöään kohtaan, eniten paikallisuutisten kiinnostavuuden muodossa.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten pohdintaa

Tutkimuksessani halusin selvittää sekä oppilaiden että opettajan kokemuksia sanomalehtityöskentelystä (ks. kuvio 6, s. 46). Opettajana halusin tulla tietoisemmaksi toiminnastani ja sen myötä mahdollisesti parantaa käytänteitäni. Tämä juuri on etnografisen tutkimuksen tarkoitus: osallistumalla itse toimintaan voi muuttaa sitä. Tutkimus toteutti toiveeni tässä suhteessa. Olen tietoisempi työstäni. Osaan perustella valintojani ja tehtävien antojani sekä itselleni että myös oppilaille. Osaan todennäköisesti antaa parempia tehtäviä oppilaille ja rohkenen enemmänkin antaa heidän tehdä omia ratkaisuja. Ohjaan heitä näin ollen tiedostetummin heidän omalla kasvun tiellään. Lisäksi olen entistä motivoituneempi jatkamaan sanomalehtikasvatusta.

Kuvion 6 mukaisesti toimiessamme luokkahuoneyhteisössä sanomalehtien parissa sekä opettajalla että oppilaalla muodostuu tilanteesta kokemus. Oppilaan kokemusta tutkiessani käytin fenomenologis-hermeneuttisen ja fenomenografisen tutkimuksen mukaisia menetelmiä, jotka sopivat hyvin tutkimukseen, sain erilaisia merkityskategorioita ja pystyin luomaan niistä synteesein. Tutkimustehtävien myötä ilmeni erilaisia seikkoja oppilaan asenteissa ja totumuksissa sanomalehtien parissa. Oletettavaa ehkä oli, että oppilaat kehittyvät lukemisen taidoissaan. Yllättävää oli, että he kokevat sanomalehden niin positiivisesti jo tässä iässä. Monet kokemukset ovat näillä nuoremmilla lehden lukijoilla samankaltaisia kuin esimerkiksi Kivistön ja

Mäntymaan tai Hankalan (ks. kappale 4.2) muutaman vuoden vanhemmille nuorille tekemissä tutkimuksissa ilmeni. Tämä osoittaa mielestäni kuinka lapsia voi ja pitääkin kohdella kunnioittavasti tarjoamalla heille heitä aliarvioimatta ja vähättelemättä heidän kykyjään ja taitojaan autenttista tietoa maailmasta.

Oppilaiden kuvaukset sanomalehden tulevaisuudesta ja siitä millainen hyvä sanomalehti olisi osoittivat melko konservatiivisia käsityksiä. Oppilaat ovat suhteellisen tyytyväisiä nykytilanteeseen, eivätkä oikein osaa nähdä muita vaihtoehtoja. Sanomalehden pienemmän koon toivominen oli aika yleistä. Se on hyvin konkreettinen toive, mitä sen sijaan ei ollut monenkaan oppilaan toive kiinnostavista jutuista. Joitakin toiveita mainittiin aiheittain, mutta sitten oli useita, joissa ei eritelty mitenkään, mikä olisi kiinnostavaa. Käsitykseni mukaan kuitenkin jo nämä nuoremmatkin lehden lukijat odottavat lehdeltä hyvää journalismia, jota kautta lehti sitten koetaan yleensä kiinnostavana.

8.2 Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksen raportoinnin tehtävä on osa tutkimustyötä. Sen tehtävä on kuvata tutkimuksen eri vaiheet ja siten esittää lukijalle, minkälaisista lähtökohdista, millä periaatteilla, millä menetelmillä ja minkälaisilla yleistyksillä tutkimus syntyi. (Varto 1992, 111.)

Yleistykset, joita tutkimuksessa tehdään, edellyttävät, että tutkimuksen kulku ja siinä saadut päätelmät syntyvät vain tematisoidusta kokonaisuudesta, eivät mistään muualta (Varto 1992, 103.)

Olen selvittänyt raportissani opettajana toimimiseni sanomalehtien parissa vuosien varrella. Tämähän on tutkimukseni lähtökohta. Teoreettisen tietämykseni ja kasvatustieteelliset näkemykseni olen tuonut esille luvuissa 2, 3 ja 4. Aineiston hankintaan ja analyysiin sopiviksi kokemani ja käyttämäni menetelmät olen kuvannut luvuissa 5, 6 ja 7. Tekemäni yleistyksiset ja tulokset olen pyrkinyt tekemään pelkästään tematisoimastani kokonaisuudesta eli en ole "keksinyt" mitään päätelmiä, vaan ne ovat nousseet aineistosta. Kuvaan niitä luvussa 7.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa on kyse tulkintojen validiteetista. Aineiston kohdalla validiteetti on myöskin otettava huomioon: aineiston on oltava aitoa ja relevanttia. Aitous tarkoittaa sitä, että tutkimushenkilöt ja tutkija "puhuvat samasta asiasta". Relevanttius tarkoittaa aineiston vastaavuutta tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Johtopäätösten eli tulkittujen merkitysten ja merkityskategorioiden on vastattava tutkittavien tarkoituksia eli oltava myöskin valideja. Tutkija ei esimerkiksi saa ylitulkita tutkimushenkilöiden ilmaisuja ja hänen on oltava tietoinen oman subjektinsa vaikuttamisesta tulkintaan. (Ahonen 1994, 129.)

Lukijan on voitava saada tehdä omat johtopäätöksensä ja kannanottonsa tutkimuksen uskottavuudesta ja yleistettävyydestä. Tutkimuksen kulun kuvaus, käytetyt menetelmät ja tulkinnan perusteet on esitettävä niin, että lukija pystyy seuraamaan niitä ratkaisuja, joita tutkija on tehnyt ja niitä periaatteita, joille tutkimuksen eteneminen kussakin vaiheessa on perustunut. Teoreettisten oletusten paikkansapitävyys tulee osoittaa esimerkiksi kytkemällä tuloksia kirjallisuuteen. Tutkimustulokset tulisi voida olla siirrettävissä toiseen kontekstiin. (Syrjäläinen 1994, 100 – 103; Varto 1992, 112.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voi tarkistaa kuitenkaan tutkimusta toistamalla, sillä uusi tutkimus tuo aina mukanaan lisäpiirteitä (Ahonen 1994, 130 – 131.)

Uskottavuutta parantaakseni olen aineiston analyysissä ja tulkinnassa tuonut esille vastaavia ilmiöitä ja selityksiä toisista tutkimuksista; tutkimuksen suppea argumentointi ei riitä, vaan suhteutan tulkintani esimerkiksi muihin tutkimuksiin. Tulkintojeni läpinäkyvyyden saavuttamiseksi olen käyttänyt analyysissä autenttisia otteita aineistosta ja lisännyt näin tutkimukseni uskottavuutta. (Ks. Moilanen ja Rähä 2001, 59 – 62.)

Mitä yleistä olen tutkimuksellani saavuttanut? Olen pyrkinyt aineistoni pohjalta luomieni merkityskategorioiden kautta löytämään oppilaiden kirjoittamista kokemuksista joitain yhteisiä ajatuselementtejä, luomaan synteessin koko tutkimastani ilmiöstä (ks. kuvio 4, s. 43). Yleistäminen ihmistieteiden tutkimustuloksissa on ongelmallista. Tutkimuksissa on mukana useinkin hyvin

vähän henkilöitä ja lisäksi jokaisen ihmisen elämä ja hänen kokemuksensa ovat aina ainutlaatuisia. Merkityksenannot eivät kuitenkaan ole täysin yksilöllisiä; jaammehan yhteisen kulttuuriperinnön, jossa elämme ja josta kokemuksemme nousevat. Yleistämiseen liittyy läheisesti koskettavuus. Jos teema on tärkeä ihmiselämän kannalta, se on myös koskettava. Tutkimusraportin lukija voi tällöin löytää jotain, joka koskettaa häntä ja näin tutkimus saavuttaa jotain yleistä. (Ks. Moilanen ja Rähä 2001, 63.)

8.3 Pedagogisia johtopäätöksiä

Tutkimukseni tarkoitus on ollut löytää teoreettisia ja käytännöllisiä perusteita sille, että sanomalehtiä kannattaa tuoda kouluun, jo ala-asteikäisille säännöllisesti luettaviksi. Lähes kaikki oppilaat kokivat itse kehittyneensä lukijoina ja he suhtautuvat sanomalehtiin positiivisesti. Heidän mekaaninen lukutaitonsa on kehittynyt ja he ovat saaneet miellyttäviä lukemis- ja muita kokemuksia. Heidän viihtymisensä on lisääntynyt sanomalehdistä löytämiensä kiinnostavien juttujen lukemisen myötä. Heidän tiedonhankintataitonsa ovat lisääntyneet opittuaan sanomalehden rakenteen ja ominaispiirteet. Heidän kriittinen lukutaitonsa on kehittynyt - ehkä eniten sanomalehtiä lukiessa, kun on ollut tilaisuus verrata sekä kokonaisia lehtiä että niistä tiettyjä artikkeleita tai osastoja toisiinsa. Heidän yhteisöllisyytensä on syventynyt voimakkaimmin paikallisia juttuja tuntemansa kiinnostuksen ansiosta.

Tutkimuksen tarkoitus oli myöskin selvittää itselleni opettajana ja kasvattajana, mihin perustuu haluni tarjota oppilaille mahdollisuus sanomalehtien lukemiseen. Perehtyminen kasvatuksen teorioihin sekä menetelmiin sitä tekikin. Näen itseni selvemmin toimimassa kasvatuksen tukijana, auttamassa lasta löytämään itsensä, oman persoonallisuutensa ja kykynsä. Humanismin hengessä kriittistä näkökulmaa edistäen, pyrkien huomaamaan ja edistämään sivistyksellisyttä pedagogisessa toiminnassani tavoitteenani on vaikuttaa oppilaiden omaan elämänhallintakeinojensa vahvistamiseen.

Tutkimuksen myötä rohkaistuin itse toimimaan heuristisesti. Ennen olin esimerkiksi tuntenut jonkin verran huonoa omaatuntoa, kun annoin oppilaideni ”vain lukea” lehteä. Olen nyt varmistunut, että se on nimenomaan hyvä tapa esimerkiksi kohti oppilaiden kokemaa autenttisuutta ja yhteisöllisyyttä.

Sanomalehti avaa koulua muuhun yhteiskuntaan. Se on oppimateriaalina puhdas ja viaton: sillä ei ole samanlaista leimaa kuin oppikirjoilla, jotka varsinkin yleisesti motivoitumaton tai heikosti menestyvä oppilas kokee mielenkiinnottomiksi ja vaikeiksi. Lisäksi vaikka me suomalaiset luemme paljon lehtiä ja niitä tilataan kotiin, eivät kuitenkaan kaikki tee niin. Tuomalla sanomalehtiä kouluun jokaisen oppilaan saataville, koulu on omalta osaltaan pienentämässä postmodernin tietoyhteiskunnan eriarvoisuutta. (Ks. esim. Aronowitz & Giroux 1991, 185 – 194; Suoranta 1999, 220 – 222.)

Osa oppilaista on putoamassa tietoyhteiskunnasta. Sähköisen tiedonvälityksen keinot eivät ole kaikkien ulottuvilla. Varakkaat ja tiedostavat perheet ovat kehityksessä mukana, mutta miten käy niille, joilla ei ole varaa välineisiin tai joita ei kannusteta opin tielle? Koulujen tulisi yhteiskunnan kasvatusinstituutina ottaa vastuuta asiasta. Lasten mediataidot, koko mediakompetenssi, tulisi nähdä keskeisenä oppisisältönä. Opettajien koulutusta ja täydennyskoulutusta ei tarjota riittävästi mediakasvatuksessa. Koko median alueella on valtavasti tutkimushaasteita, esimerkiksi viestien vastaanottamisen tunnepuolella, ajatellen vaikkapa väkivaltaviihdettä tai päivästä toiseen jatkuvien saippuasarjojen maailmoissa elämistä.

Niemen (1994, 205) mukaan nykytodellisuus on täynnä joukkotiedotuksen välittämää tieto- ja elämysainesta. Ylitarjonta synnyttää tarpeen lajitella, suodattaa ja tehdä arvoihin perustuvia valintoja. Nuoria tulisi tukea laaja-alaiseen ja itsenäiseen todellisuuskäsitykseen, ekologiseen vastuuseen ja omaan luovaan toimintaan, jotta he eivät vieraantuisi yhteiskunnasta. Kulttuurisen oppimisen ja humanistisen yleissivistyksen mahdollisuuksia entistä monipuolisemmin opetuksessa käyttämällä nuoretkin kykenevät ymmärtämään ja tulkitsemaan kulttuurituotteiden merkityksiä, sillä ei heillekään ole

yhdentekevää, millainen maailmasta on tulossa, vaikka eivät olisikaan kiinnostuneita politiikasta.

Monessa mediassa nykyään pelotellaan ihmisiä tietoyhteiskunnan kehityksellä. Lasten lukutaidon heikentyminen on yksi uhkakuva ja –käsitys. Pirjo Linnakylä kuitenkin toteaa, ettei tietoyhteiskunta ole tuhonnut lasten, eikä aikuisten, lukutaitoa, vaan on monipuolistanut sitä. Hänen mukaansa parhaat lukijat myös käyttävät tietotekniikkaa eniten. Lukemisen kohteet ovatkin muuttuneet ja perinteisen kaunokirjallisuuden lukeminen on vähentynyt. Nuoret varsinkin ovat monilukutaitoisia: he siirtyvät sujuvasti mediavälineen käytöstä toiseen. Äidinkielen taidot ovatkin monipuolistuneet ja muuttuneet niin, että muodon sijaan sisällöstä on tullut olennaista – tärkeää on, että on jotakin omakohtaista sanottavaa. (Vuorela 2001, 9.)

Äidinkielen opetuksen tavoitteet ovat viestintäkasvatuksen linjan mukaisia: Niitä pidetään elämänhallinnan välineinä, joissa lähtökohtana ovat oppilaan oma ilmaisukieli ja viestintätarpeet sekä se, että lapsi saa elämyksiä ja aineksia oman minuutensa ja maailmankuvansa rakentamiseen. Ne myös kehittävät puhe-, luku- ja kirjoitustaitoa. Nykyään traditionaalinen lukutaito on välttämätön pohja merkkien maailmassa elävien ihmisten ajattelulle, mutta se ei pelkästään enää riitä. Lisäksi tarvitaan visuaalista ja televisuaalista sekä elektronisten tekstien lukutaitoa sekä näiden kaikkien synteessinä medialukutaitoa. (Härkönen 1994, 29 – 33.)

OECD-maiden laajassa koulutuksen arviointitutkimuksessa (PISA) vuonna 2000 suomalaiset 15-vuotiaat olivat 32 maan nuorista parhaita lukijoita. Poikkeuksellisen hyviä suomalaiset olivat tiedon hakijoina mutta myös luetun ymmärtäjinä ja tulkitsijoina. Lukutaitoerot olivat vähäiset ja heikkoja lukijoita vain vähän. Keskimäärin 40 prosenttia OECD-maiden nuorista ilmoitti lukevansa lehtiä säännöllisesti useita kertoja viikossa. Pohjoismaiden nuorten suosituinta vapaa-ajan luettavaa olivat sanomalehdet. Suomalaisista 61 prosenttia ilmoitti lukevansa lehtiä säännöllisesti useita kertoja viikossa, näillä juuri oli erityisen hyvä lukutaito. Sanomalehtien lukeminen vähensi myös lukutaidon tasoeroja,

sillä heikommatkin lukijat olivat innokkaita lehtien lukijoita. (Helsingin Sanomat 6.12. 2001; Linnakylä 2002.)

Sanomalehtiä jo ala-asteella säännöllisesti koulussa lukemalla pidetään huoli, että lukemisen tasoerot eivät suurene eikä yhteiskunnallinen eriarvoisuus lisääny. Tekemällä media tutuksi jo tässä ikävaiheessa kehitetään lapsen monia kykyjä ja tuetaan hänen persoonallista kasvuaan. Miten kyvyt kehittyvät, riippuu luonnollisesti siitä, mitä yhteiskunta ja kasvatusta arvostaa. Mikäli halutaan kehittää arvioinnin ja valitsemisen, kriittisen otteen, kehittymistä, yhteiskunnan ihanteina tulisivat olla muun muassa itsemäärääminen, omaehtoisuus, vapaus ja riippumattomuus (Turunen 1992, 251 – 252). Näiden seikkojen tiedostaminen ja huomioon ottaminen kasvatuksessa saa aikaan uusia haasteita niin opettajille kuin median tuottajillekin. Tämän tutkimuksen tulosten myötäkin on selvää, että sanomalehti on oiva väline oppimisen avartajana. Jokainen yksittäinen opettaja omassa työssään voi sitä helposti hyödyntää. Sanomalehden avulla koulu avautuu muuhun yhteiskuntaan, oppilaat ja opettaja yhdessä voivat elää ja kokea maailmaa ympärillään. Arvottamalla eri seikkoja sanomalehtien välityksellä kokemastaan yhteiskunnasta oppilaan maailmankuva avartuu ja hänen sivistysprosessinsa edistyy. Hänen kasvunsa kohti henkistä täysi-ikäisyyttä mahdollistuu, kun hän näin saa eväitä omaan elämänhallintaansa.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2002. Sivistyksen suuri projekti. Opettaja-lehti 11.1.2002, 22 –24.
- Aarnos, E. 2000. Kasvatustieteen etiikasta ja emansipatorisesta tiedosta.
<http://educa.kpnet.fi/kpkeko/chydeni/julkaisu/chynetti.htm> 30.1.2001.
- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit.
 Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä:
 PS-kustannus, 144 – 157.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S.,
 Syrjäläinen, E. & Saari S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki:
 Kirjayhtymä, 113 – 160.
- Anderson, T. 1982. Assessing the Impact of Newspaper in Education Programs:
 Changes in Student Attitudes, Newspaper Reading, and Political Awareness.
 ERIC ED229752.
- Arajärvi, T. 1988. Tasapainoinen lapsuus. Porvoo: WSOY.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. 1991. Postmodern education. Politics, culture &
 social criticism. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Baer, K. 2002. Sanomalehtien levikin lasku pysähtyi. Helsingin Sanomat 18.4.2002.
- Carr, K. C. 1988. How Can We Teach Critical Thinking? ERIC/EECE Publications –
 Digests. <http://eric.sps.crc.uiuc.edu/eccc/pubs/digests/1990/carr90.html> 17.4.2002.

Critical Reasoning/Critique. The Writing Program. Practice and Instructional Center (PIC).
University of Southern California. Los Angeles.

<http://www.usc.edu/dept/LAS/writing/tools/critique.html> 17.4.2002.

Dunderfelt, T. 1998. Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. 9.-10. painos. Porvoo: WSOY

Erikson, E. H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. (Toinen, tarkistettu painos.) Jyväskylä: Gummerus.

Gage, N. L. & Berliner, D. C. 1992. Educational Psychology. Boston: Houghton Mifflin.

Hankala, M. 1996. Sanomalehti koulun arjessa. Yläasteen oppilaiden ja opettajien näkemyksiä sanomalehtiopetuksesta ja sanomalehdestä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Hankala, M. 1998. Sanomalehden monet käyttötavat. Kokemuksia yläasteella toteutetuista kokeiluista. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Yliopistopaino.

Hankala, M. 1999. Sanomalehdestä eväitä elämänläheiseen oppimiseen. Teoksessa Kotilainen, S., Hankala, M. & Kivikuru, U. (toim.) Mediakasvatus. Helsinki: Edita, 147 – 159.

Heikkinen, V. 2001. Kriittinen lukutaito tarpeen äidinkielen opetuksessa. Kaleva.29.1.2001.

Helve, H. 1997. Values, world views and gender differences among young people. Teoksessa Helve, H. & Bynner, J. (ed.) Youth and Life Management. Helsinki: Yliopistopaino, 171 – 187.

Hinkkanen, H. 2000. Kriittinen ajattelu angloamerikkalaisen kasvatustutkimuksen sivistyspäämääränä. Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus, 149 – 164.

Hujanen, J. 2002. Paperi päihittää bitit. Opettaja 37. 14.9.2001, 72 –73.

- Huttunen, R. 1999. Jürgen Habermas. Kommunikatiivinen opettaminen. Teoksessa Aittola, T. (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoita. Helsinki: Gaudeamus, 150 – 181.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. L. T. 1999. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä näkijä. Toimintatutkimuksen näköaloja. Jyväskylä: Atena, 155 – 186.
- Huttunen, R. & Heikkinen H. L. T. 1999. Tiedonprosessi, valta ja vapautuminen. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä näkijä. Toimintatutkimuksen näköaloja. Jyväskylä: Atena, 187 – 200.
- Hämäläinen, J. 1997. Sosiaalipedagogiikan kehittyminen henkitieteenä. Teoksessa Hämäläinen, J. & Kurki, L. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY, 82 – 99.
- Härkönen, R. – S. 1994. Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet – taustoja ja tavoitteita. Teoksessa Härkönen, R. –S. (toim.) Viestintä ja kasvatus. Opetushallitus, 22 – 58.
- Iiskala, T. 1999. Tiedätkö, että tiedät? Harjoituksia 3. – 6. –luokkalaisten oppilaiden metakognitioiden kehittämiseksi sanomalehtiopetuksessa. Sanomalehtien Liitto.
- Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kalliopuska, M. 1987. Kasvu, kehitys ja koulutettavuus 2. Psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kiviranta, K. 1995. Giorgin fenomenologisen psykologian metodi laadullisen tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B13, 91 – 106.

- Kivistö, T. & Mäntymaa, E. 1994. Nuortenlehti vai nuorten lehti. Hyvä sanomalehti 16 – 18-vuotiaiden keskisuomalaisten mielestä. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Journalistiikan pro gradu –tutkielma.
- Kurki, L. 1995. Heuristisesta tutkimuksesta. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B13, 119 – 132.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 61.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 26 – 43.
- Linnakylä, P., Malin, A., Blomqvist, I. & Sulkunen, S. 2000. Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tilastokeskus. Opetusministeriö. Opetushallitus.
- Linnakylä, P. 2002. Suomalaisnuoret parhaita lukijoita. Kaleva 4.2.2002.
- Lämsä, A. – L. 1996. Koulun kulttuurit ja syrjäytyminen koulussa. Teoksessa Siljander, P. & Ulvinen, V. – M. (toim.) Syrjäytymisestä selviytymiseen - vaikeuksien kautta elämänhallintaan. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66/1996, 78 –93.
- Mattila, S. 2002. Lukeminen ja tilaaminen virkistyneet. Suomen Lehdistö1/02, 14 –15.
- Moilanen, P. 2001. Tieteenfilosofia. Kasvatustieteen syventävät opinnot. Luento-
muistiinpanot. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 44 – 67.

Niemi, I. 1994. Kulttuurin tulevaisuus. Teoksessa L. Liekkisalo (toim.) *Sivistys 2017*. WSOY. *Areena* –sarja. Suomen itsenäisyyden juhlarahaston SITRA:n julkaisusarja (nro 132), 193 – 211.

OPSSETTI. *Sanomalehti elävöittää ja eheyttää opetussuunnitelmaa*. 1998. (4. uusittu painos.) Sanomalehtien Liitto.

Paavilainen, U. 1999. Aikakauslehti kiinnostaa nuoria – myös opetuksen materiaalina. Teoksessa Kotilainen, S., Hankala, M. & Kivikuru, U. (toim.) *Mediakasvatus*. Helsinki: Edita, 133 – 146.

Paju, P. 2001. Elämänhallinta – vastaus GSM –köyhälistön vuosikymmenen nuoriso-ongelmiin. Teoksessa Paju, P. & Vehviläinen, J. *Valtavirran tuolla puolen. Nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen kitkat 1990-luvulla*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. *Julkaisuja* 18, 66 – 111.

Parhaat lukijat opetettava myös kirjoittamaan. Pääkirjoitus. *Helsingin Sanomat* 6.12.2002.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus

Piaget, J. 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana*. Juva: WSOY.

Ruusunen, A. 1992. *Lehdistö tänään*. Teoksessa Ruusunen, A. (toim.) *Savitauluista satelliitteihin*. Jyväskylä: Gaudeamus, 67 – 92.

Saanilahti, M. 1999. *Lasten ja nuorten muuttuva mediakulttuuri*. Tampereen yliopisto. Tiedotusopin laitos. *Julkaisuja*. Sarja B 42.

Saarinen, E. 1994. *Filosofia*. Porvoo: WSOY.

Salminen, E. 1998. *Oivaltava toimittaja. Toimitustyön uudet mallit ja vaatimukset*. Helsinki: Ajatus.

- Salonen, T. 1997. Kasvatustieteen luonteesta ja mahdollisuuksista. Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatus ja sosialisatio. Helsinki: Gaudeamus, 166 – 179.
- Siljander, P. 1996. Syrjäytyminen – aatteiden murroksen kriisi. Teoksessa Siljander, P. & Ulvinen, V. – M. (toim.) Syrjäytymisestä selviytymiseen - vaikeuksien kautta elämänhallintaan. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66/1996, 7 – 14.
- Siljander, P. 1998a. Kasvatustieteen tieteenteoreettiset perusteet. Kasvatustieteen 20 ov. Luentomuistiinpanot. Oulun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Avoin yliopisto. Kalajoen kansalaisopisto.
- Siljander, P. 1998b. Kasvatus- ja sivistysteoria I. Kasvatustieteen 20 ov. Pohjois-Pohjanmaan kesäyliopisto. Oulu.
- Siljander, P. 2000. Kasvatus kadoksissa? Teoksessa Siljander, P. (toim) Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus, 15 –24.
- Siljander, P. 2000. Kasvatus, sivistys ja sivistyksellisyys J. F. Herbartin kasvatusteoriassa. Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus, 25 – 44.
- Snell, P. 2000. Sanomalehti mukaan elämään. Nuoret aikuiset ja sanomalehti 2000 -tutkimus. Suomen Lehdistö 9/00, 6 – 9.
- Soininen, A. 1999. ”Semmonen parempi immeinen” Osallistumisen merkityksiä pohjoiskarjalaisille nuorille. Teoksessa Kuure, T., Kärkkäinen, K., Paju, P. & Soininen, A. Kutsuuko yhteiskunta? Nuoret jäsenyyksiä lunastamassa ja haastamassa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 10/99, 79 – 137.

- Stenfors, R. 1996. Mikä koulu on? Oppilaan näkökulman kuvaus metaforien avulla. Teoksessa Siljander, P. & Ulvinen, V. – M. (toim.) Syrjäytymisestä selviytymiseen. Vaikeuksien kautta elämänhallintaan. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. 66/1996, 94 – 101.
- STT. 2001. Suomalaisnuoria ei politiikka innosta. Kaleva 16.3.2001.
- STT. 2002. Lehtienlukuinto jatkuu vahvana. Kaleva 27.2.2002.
- Suoranta, J. 1999. Henry A. Giroux. Tieto, opettajuus ja kasvatustieteet postmodernissa. Teoksessa Aittola, T. (toim.) Kasvatustieteiden teoreetikoita. Helsinki: Gaudeamus, 212 – 237.
- Sutinen, A. 1997. Miten sosiaalinen minä syntyy? G. H. Meadin teoreettisten näkemysten tarkastelua. Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatustieteet ja sosiaalisuus. Helsinki: Gaudeamus, 77 – 104.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 68 – 112.
- Taskinen, S. 2001. Mitä tarkoitetaan lasten ja nuorten syrjäytymisellä? Teoksessa Taskinen, S. (toim.) ”Huono ennuste” Mitä on lasten ja nuorten syrjäytyminen? Helsinki: Stakes. Aiheita-monistesarja 10/2001, 4 – 15.
- Taskinen, S. 2001. Miten yhteiskunta voisi vähentää syrjäytymisen uhkaa? Teoksessa Taskinen, S. (toim.) ”Huono ennuste” Mitä on lasten ja nuorten syrjäytyminen? Helsinki: Stakes. Aiheita-monistesarja 10 /2001, 52 – 56.
- Tulonen, H. 2002. Nuoret lukivat sanomalehtiä viime vuonna aiempaa ahkerammin. Helsingin Sanomat 3.1.2002.
- Turunen, K. E. 1992. Arvojen todellisuus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

- Uusmedian suurkuluttajat seuraavat perinteistäkin mediaa. Kaleva 20.5.2001.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vehviläinen, J. 2001. Nuorten yhteiskunnallistamiseen osallistuvat toimijat. Teoksessa Paju, P. & Vehviläinen, J. Valtavirran tulla puolen. Nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen kitkat 1990-luvulla. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 18, 112 – 183.
- Vilppola, T. 1996. Reaalipedagogiikalla elämänhallintaan. Teoksessa Siljander, P. & Ulvinen, V. – M. (toim.) Syrjäytymisestä selviytymiseen – vaikeuksien kautta elämänhallintaan. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66/1996, 180 – 186.
- Vuorela, K. 2001. Lukutaito heijastaa koko koulutuksen tasoa. OTE-lehti 3/2001, 6 – 11.
- Vuorinen, R. 1997. Minän synty ja kehitys. Porvoo: WSOY.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös.
- Wii, O. A. & Nordenstreng, K. 2001. Viestintäjärjestelmä. Teoksessa Nordenstreng, K. & Wii, O. A. (toim.) Suomen mediamaisema. Vantaa: WSOY, 9 – 21.
- Young, R.E. 1990. A critical theory of education. Habermas and our children's future. New York: Teachers College Press.
- Ziehe, T. 1989. Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet. Stockholm/Stehag: Symposion Bokförlag.

LIITE

SANOMALEHTITYÖSKENTELEY

6B 00-01

Kerran viikossa, torstaisin, ryhmätunnilla pääasiassa lehden, Keskipohjanmaan, lukua. (Ei elo-, joului- ja toukokuussa.) Jokaisella oppilaalla oma lehti. Halukkaat voivat viedä lehden kotiin. (Kolme vei aina – heille ei tule sitä.) Teksti-TV käytössä omassa luokassa (ei kovin suosittu), verkkolehtiä mahdollisuus lukea myös omassa luokassa (etenkin Hesarin sivut aika usein esillä, varsinkin vaalien yhteydessä.)

Syyslukukauden –00 alussa, ennen tämän vuoden sanomalehtituntien aloitusta:

-teemoitettu kirjoitelma arviointivihkoihin, apukysymyksiä: Mitä luet sanomalehdistä? Mitä sanomalehtiä luet? Kuinka kauan käytät keskimäärin aikaa sanomalehtiin? Ketkä perheessänne lukevat sanomalehtiä? Mitä sanomalehtiä teille tulee? Oletko kehittänyt sanomalehden lukijana viime vuodesta? Miten? Luetko esim. laajemmin lehteä tai käytätkö enemmän aikaa lehden lukuun? Miten suhtaudut sanomalehtitunteihimme?

Sanomalehtivihkoon:

Torstai 21.9. 1. Mitä luit lehdestä? Mitä mielenkiintoista löysit?

2. Referoi juttu Kalajoen uusista kiertoliittymistä.

5.10. Kerrattiin uutisen ja reportaasin ero. Muisteltiin toimittaja Heikki Gummeruksen vierailua edellisenä vuonna, hän opetti silloin sen.

Haettiin lehdestä esimerkit molemmista.

12.10. 1. Päivän masentavin / toiveikkain uutinen. Otsikko + muutaman lauseen perustelu.

2. Uutinen, joka vaikuttaa meidän perheen elämään.

26.10. 1. Poimi sellaisia otsikoita, joita ei ymmärrä / jotka on helppo ymmärtää.

2. Muuta jokin uutinen puhekielelle tai ylipäättänsä sellaiseksi, että koululainen ymmärtää uutisen.

2.11. Tutustuttiin Lukijan markkinoihin. Luettiin lyhenteitä kokonaisiksi. Tehtiin oma ilmoitus.

9.11. 1. Lue lehti. Valitse juttu, josta piirät kuvan. Arvutele kavereilla, mihin juttuun kuvasi liittyy.

2. Tutki pari mainoksia. Jos teillä olisi 1000 markkaa rahaa, mitä hankkisitte?

16.11. Tein neljätoista kysymystä lehden uutisista, jutuista ja ilmoituksista. Sai vastata niin moneen kuin ehti. (Kuka sai Chydenius-palkinnon tänä vuonna? Kuka palkinnon myöntää? Mikä palkinto on? Mistä ansioista palkinnon voi saada? Mitä huomattavaa Darude ja Bomfunk MC's ovat tehneet? Mitä Kokkolan kaupunginteatterissa esitetään tänään? Miten kansanedustajat suhtautuvat Teollisuuden Voiman anomukseen viidennestä ydinvoimalasta? Mikä on Jippii? Mikä on ratkaisevana osavaltiona USA:n presidentinvaaleissa? Kuka on Vaasan läänin kirjallisuuden läänintaiteilija? Kuinka monta Kalajoki-aiheista juttua lehdessä oli? Mihin aiheeseen (alueeseen) B-osa keskittyi? Mihin taiteen lajiin kulttuuriosasto painottui? Kuinka monta eläinaiheista ohjelmaa kotimaisilta kanavilta tänään tulee?)

23.11. 1. Lue uutinen PPTH:n tehtaan tulosta Kalajoelle. Selvitä a) Mitä tehtaassa valmistetaan? b) Paljonko Kalajoelle tulee uusia työpaikkoja? c) Mitä tarkoittaa käsite "alihankkija"?

2. Tutki sääennustusta. Millaista säätä meille luvataan? Selvitä itsellesi symbolit ja piirrä ainakin kompassiruusu ilmansuuntineen ja tuulensuuntaa ilmaiseva merkintä.

30.11. Luettelo lehden osastojen nimet. Kirjoita kunkin perään, mitä luit kyseiseltä osastolta.

4.1. Mitkä olivat lehden kolme mielenkiintoisinta juttua?

11.1. Mikä oli kiinnostavin juttu? Milloin kaikissa kunnissa on oltava koulujensa arviointijärjestelmä valmiina (s.4)? Millainen vuosi 2000 oli Kalajoen palokunnalle? Mitä Harri Lehtinen tarkoittaa sanoessaan, että rap on elämäntyyli? Mitä hullun lehmän taudin ykköstutkija J.W.Ironside sanoo taudin tartuntariskistä Suomessa? Mitä mieltä hän on naudanlihan syömisestä tai syömättä jättämisestä?

18.1. Mikä oli kiinnostavin juttu lehdessä?

25.1. Listaa yksin tai parin kanssa vaikeita sanoja. (Keskustelimme niistä, selvitimme ne samalla tunnilla. Eniten vaikeita sanoja löytyi taidearvostelusta.)

1.2. Referoi lukemasi juttu.

Sanomalehtiviikko 5.-9.2.

Ma: HS ja KP: Löytyykö samoja uutisia? Sanasta sanaan samoja tai samasta tapahtumasta, mutta toimittajan kynänjälki näkyvä? HS: jatkokertomus 1.osa

Ti: HS, KP ja Kaleva: Matematiikan osaaminen –juttu eri lehdissä, vertailu. HS: jatkokertomus 2.osa. KP: sanomalehtiviikko kouluissa

Ke: HS, KP, Kaleva: HS: jatkokertomus 3.osa, päivän vihjeet, 12 kysymystä. KP ja Kaleva: lehtien vertailu valinnan mukaan joko koko lehtien, jonkin osaston tai jonkin jutun perusteella.

To: HS, KP, Kaleva: lukua (ja vertailua). HS: jatkokertomus 4.osa, päivän vihjeet, 12 kysymystä

Pe: HS, KP, Kaleva, Kalajoki-lehti, Kalajoen Seutu: lukua. HS: jatkokertomus 5.osa, päivän vihjeet, 12 kysymystä. Kalajoki-lehti ja Kalajoen Seutu: Fermaatti-kuoro Bumtsi Bumissa – juttujen vertailu

Seuraavalla viikolla tehtiin oma lehti, kollaasityyliin.

15.2. Lukemista.

22.2. Lukemista.

1.3. Mitä luit? Mikä erityisesti kiinnosti? Mitä Jokisuun koulusta kerrottiin?

15.3. Kiinnostavin juttu. Paras kuva. Mainosten sijoittelu. Perustele mielipiteesi. Tutki radio-ohjelmia. Minkä ohjelman voisit nimen perusteella kuunnella? Millaista säätä ennustetaan?

22.3. Kalajokilaakso-aiheiset jutut: paikkakunnat + juttujen määrät. Kiinnostavin juttu. Referoi juttu SaniFanin uudistuksista.

29.3. Nimeä kiinnostavat jutut. Valitse joko juttu a) lääkärilakosta tai b) ydinjätejunasta Saksassa. Kirjoita juttu referoiden 1. kannattajana 2. vastustajana.

Huhtikuussa tehtiin oma lehti, valittiin toimitukset lehden osastoittain.

- 12.4. Kiinnostavin juttu. Sääennustus pääsiäiseksi. Miksi USA on viime aikoina ollut negatiivisessa valossa esillä? Miksi järvien jäät ovat tänä keväänä erityisen heikot?
- 19.4. Lehden luku. Kummin kanssa valmistelua kummilapsen kanssa tapahtuvaan lukutuokioon myöhemmin päivällä. Suunnitelmien ja sitten tapaamisen kirjaaminen.
- 26.4. 1. Mitä luit lehdestä?
2. Millainen hyvän sanomalehden tulisi olla?

Tilasin jokaiselle Selkolehden numeron toukokuun alussa.

- 22.5. Kirjoitelma sanomalehden lukemisesta:
Paljonko käytät aikaa päivässä sanomalehtien parissa? Mihin aikaan päivästä sinulla on tapana lukea sanomalehtiä? Mitä luet sanomalehdestä? Mitä et? Näetkö sanomalehdellä olevan etuja verrattuna televisioon tai radioon? Arvioi lukemasi selkolehti.
- 29.5. Kirjoitelma aiheesta Minä ja sanomalehti (irtopaperille). Apukysymyksenä oli miettiä itseään sanomalehden lukijana nyt ja tulevaisuudessa sekä pohtia sanomalehden tulevaisuutta esim. verkkolehtiin nähden.