

YLÄKOULUN OPPILAIKEN JA OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ UUSMEDIAN
HYÖDYNTÄMISESTÄ OPETUKSESSA

Suomen kielen
pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Kielten laitos
Toukokuussa 2011

Pauliina Hautala
Linda Jyrkkänen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Hautala Tuuli Pauliina & Jyrkkänen Linda Susanna	
Työn nimi – Title Yläkoulun oppilaiden ja opettajien käsityksiä uusmedian hyödyntämisestä opetuksessa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2011	Sivumäärä – Number of pages 185 + liitteet
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimuksessa selvitetään yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden sekä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käsityksiä uusmedioista, niiden käytöstä nuorten vapaa-ajalla ja koulussa sekä niiden pedagogisista mahdollisuuksista opetuksessa. Aineistona on viisi oppilashaastattelua sekä viisi opettajahaastattelua. Aineisto analysoitiin ensin sisällönanalyysin keinoin ja sen jälkeen analyysia syvennettiin diskursiianalyysillä.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että uusmediat ovat opettajien vapaa-ajalla niin kutsutussa hyötykäytössä: he etsivät internetistä tietoa tai hyödyntävät sitä tuntien suunnittelussa. Haastatellut oppilaat sen sijaan käyttävät internetiä lähinnä ajanvietteen takia, mikä tosin pitää sisällään myös tiedonhakua, tiedon jakamista ja sen arviointia. Opettajat kokevat uusmedioiden olevan esillä opetuksessa huomattavasti oppilaita enemmän. Uusmedioiden kirjo on kuitenkin melko kapea ja työtävät niiden parissa ovat perinteisiä. Oppilaat arvioivat, että uusmedioista on koulussa puhuttu, mutta niitä ei hyödynnetä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa juuri lainkaan. Opettajien suhtautuminen nuorten vapaa-ajan uusmedioihin on vaihteleva. Vaikka medioihin ja niiden käyttämiseen liittyy paljon positiivisia puolia, opettajien puheelle on tyypillistä uhka- ja ongelmadiskurssi – varsinkin puhuttaessa digitaalisista peleistä. Tämä uhkapuhe on välittynyt myös oppilaille, jotka tosin eivät ota varoitteluja tosissaan.</p> <p>Opettajat suhtautuvat positiivisesti useimpien uusmedioiden hyödyntämiseen opetuksessaan, mutta haasteena on mm. selkeiden ohjeiden ja valmiin opetusmateriaalin vähäisyys. Haastavaa on myös se, että oppilaat haluaisivat pitää opetuksen opettajajohtoisena, mutta eivät kuitenkaan yleensä pidä opettajiaan pätevinä opettamaan uusmedioiden käyttöä. Pätevyys rakentuu opettajien ja oppilaiden puheessa eri tavoin: opettajat kaipaavat lisää koulutusta ja materiaalia, oppilaiden mielestä opettajien pitäisi itse käyttää sosiaalisia medioita enemmän.</p> <p>Opetussuunnitelmiin tulisikin pikaisesti saada mediakasvatuksen tavoitteet ja selkeitä ohjeita niiden toteuttamiseksi. Myös koulujen resurssit ja opettajakoulutus tulisi uudistaa niin, että uusmediat voisivat vakiinnuttaa paikkansa kaikissa oppiaineissa. Tämä lisäisi opettajien itsevarmuutta ja siten myös mediakasvatuksen asiantuntijuutta.</p>	
Asiasanat – Keywords Uusmedia, sosiaalinen media, mediakasvatus, digitaalinen kuilu	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos, suomen kieli	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO

- 1.1 Mediakulttuurin murros opetuksen haasteena 1
- 1.2 Tutkimuksen tavoitteet..... 3

2 MEDIAT JA MEDIAKASVATUS KOULUSSA

- 2.1 Mediakasvatus eilen ja tänään 10
- 2.2 Mediakasvatus yläkoulussa..... 17
 - 2.2.1 Mediakasvatuksen määrittelyä 17
 - 2.2.2 Opetussuunnitelmat ja tietostrategiat 18
 - 2.2.3 Mediakasvatuksen toteutus 20
 - 2.2.4 Mediakasvatuksen materiaali mediasta 26
- 2.3 Kohti teksti- ja mediataitoja 30
 - 2.3.1 Tekstitaidoista mediataitoihin 30
 - 2.3.2 Kriittinen näkökulma teksteihin 33
 - 2.3.3 Uudet mediataidot 34

3 NUORTEN VAPAA-AJAN MEDIAT

- 3.1 Internet ja sosiaalinen media 38
- 3.2 Pelit ja pelaaminen 41

4 AINEISTO JA METODIT

- 4.1 Laadullinen tutkimus 48
- 4.2 Teemahaastattelu..... 48
- 4.3 Nuorten näkökulmaa tarkasteleva aineisto 50
- 4.4 Opettajaahaastattelut 52
- 4.5 Sisällönanalyysi 56
- 4.6 Diskurssianalyysi 58

5 OPPILAIEN NÄKEMYKSIÄ MEDIASTA JA MEDIAKASVATUKSESTA

- 5.1 Oppilasaineistosta nousevat uusmedian käytöt 60
- 5.2 Tietoyhteiskuntaan valmentava koulutus peruskoulussa 66
 - 5.2.1 Oppilaiden käsitykset koulun tekstikäytänteistä 66
 - 5.2.2 Suhtautuminen koulun uusmediaopetukseen 73
 - 5.2.3 Suhtautuminen opettajaan media-asiantuntijana 78
- 5.3 Oppilaiden käsityksiä sosiaalisen median pedagogisista mahdollisuuksista 81
 - 5.3.1 Mitä internetissä olemisesta pitää tietää ja mitä oppilaat ovat oppineet 81
 - 5.3.2 Käsityksiä sosiaalisen median käyttömahdollisuuksista koulussa 89
- 5.4 Keskeisimpien tulosten yhteenvetoa 92

6 OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ MEDIASTA JA MEDIAKASVATUKSESTA

- 6.1 Mediakasvatus yläkoulussa..... 96

6.1.1 Mediakasvatusvastuu	96
6.1.2 Mediakasvatuksen tavoitteita	98
6.1.3 Mediakasvatuksen haasteita	104
6.1.4 Äidinkielen opettaja mediakasvattajana	109
6.2 Nuorten vapaa-ajan mediat	114
6.2.1 Internet ja sosiaalinen media	114
6.2.2 Digitaaliset pelit.....	120
6.2.3 Nuorten uusmedian käyttötaidot.....	124
6.3 Uusmediat opetuksessa	129
6.3.1 Opetuksen materiaalien ja välineiden valinta.....	129
6.3.2 Tietokoneen ja internetin hyödyntäminen	135
6.3.3 Valmis verkko-oppimateriaali ja oppimisympäristöt	140
6.3.4 Sosiaalinen media, verkkolehdet ja digitaaliset pelit	144
6.3.5 Nuorten uusmediataitojen hyödyntäminen opetuksessa.....	149
6.3.6 Opettajien asenteita ja ajatuksia uusmedian hyödyntämisestä	155
6.4 Keskeisimpien tulosten yhteenveto.....	159
7 PÄÄTÄNTÖ	
7.1 Keskeisimpien tulosten yhteenveto.....	165
7.2 Ehdotuksia uusmedioiden hyödyntämiseen	174
7.3 Tutkimuksen onnistumisen arviointia ja lisätutkimusaiheita.....	177
LÄHTEET.....	181
LIITE 1.....	186
LIITE 2.....	187
LIITE 3.....	188
LIITE 4.....	191
LIITE 5.....	193
LIITE 6.....	198

1 JOHDANTO

1.1 Mediakulttuurin murros opetuksen haasteena

Mediakulttuuri on kokenut murroksen viimeisten vuosikymmenten kuluessa: medioita on tullut lisää, perinteiset mediat ovat monipuolistuneet ja medioiden parissa toimiminen on muuttunut. Uusmedioiden käytölle on tyypillistä käyttäjän aktiivisuus ja osallisuus sekä ympäristöjen yhteisöllisyys ja sosiaalisuus. Uusmedian avulla vastaanotetaan viestejä ja sisältöjä uusien kanavien kautta, mutta sen välityksellä voidaan myös tuottaa ja jakaa tekstejä, sisältöjä ja palveluja suurillekin ihmisjoukoille sekä osallistua ja ottaa kantaa yhteiskunnallisesti. Varsinkin sosiaalisessa mediassa mediankäyttäjä on nimenomaan tuottaja ja osallistuja, ei niinkään vastaanottaja.

Mediat läpäisevät kaikkia arkipäiväisiä toimiamme ja käytäntöjämme. Tätä median läsnäoloa kaikessa ja kaikkialla voidaan kutsua kulttuurin medioitumiseksi. Paitsi että media kaiken aikaa on ympärillämme, se myös tahtomattamme vaikuttaa ajatuksiimme, maailmankatsomukseemme, moraaliimme sekä ihanteisiimme sisällöillään. Medialla on yhä enemmän merkitystä myös erityisesti nuorten yksilöllisen ja kollektiivisen identiteetin rakentamisessa. Lisäksi mediasta on tullut ihmiselle yksi keskeisimmistä yhteisöllisyyden kokemisen paikoista. (Fornäs 1998: 252, 258–259; Herkman 2001: 18–21; Herkman 2002: 18.)

Suoranta (2003) luonnehtii nykyistä mediakulttuuria historiallisena aikakautena, jossa välittyneen informaation määrä kasvaa ja haastaa perinteisen kulttuuriperinnön ja sen välitystavat. Mediakulttuurissa perinteisten kasvatusinstituutioiden, kuten kodin ja koulun, merkitys muuttuu kulttuuriperinnön ja tiedon välittäjinä. Populaarikulttuuri ja vertaisryhmät tarjoavat yhä enemmän oppimiskokemuksia, ja ne ovat nousseet sosialisatiossa kasvatusinstituutioiden rinnalle. Suoranta näkeekin mediakulttuurin lasten ja nuorten keskeisenä toiminnan ja oppimisen ympäristönä. (Suoranta 2003: 9–11.)

Muun muassa Suoranta (2003) kutsuu tätä ympäröivän (media)kulttuurin vaikutusta nuoriin kulttuurin pedagogiikaksi, jolla hän viittaa koulun ulkopuoliseen oppimiseen: arkipäivän käytänteet tuottavat kulttuurisia merkityksiä, vaikka arkipäiväistä harvoin mielletään oppimiseksi (Suoranta 2003: 48–49). Kotona ja vapaa-ajalla tapahtuva oppiminen ja kouluoppiminen erotetaan usein toisistaan käsitteillä formaali ja informaalinen oppiminen. Muo-

dollisella eli formaalilla oppimisella tarkoitetaan kasvatus- ja koulutusinstituutioissa tapahtuvaa oppimista, kun taas epämuodollisella, informaalilla, oppimisella viitataan kaikkeen siihen oppimisen kirjoon, mitä tapahtuu ei-tarkoitushakuisesti, esimerkiksi medioiden käytön yhteydessä. (esim. Pohjola & Johnson 2009: 88.) Pohjola ja Johnson (2009: 105–106) ovat sitä mieltä, että lasten ja nuorten informaalisti opitut valmiudet ja toimintatavat tulisi huomioida myös luokkahuonetilanteissa ja vuorovaikutuksellisuuteen tähtäävässä oppimisessa. Mediakulttuuri tulee nähdä kasvatuksen resurssina siten, että mediakulttuurissa syntynyt lapsen tai nuoren oma mediasuhde ja mediakokemukset ovat mediakasvatuksen lähtökohtia ja aineksia kasvatuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen (Niinistö & Ruhala 2007: 127).

Mediakulttuurin muutokset vaativatkin kouluilta ja opetukselta muutoksia, jotta ne eläisivät samaa todellisuutta kuin maailma koulujen ulkopuolella. Esimerkiksi oppilaiden ja opettajien mediamaisemaa kartoittaneen ToLP-hankkeen tulokset osoittavat, että koulun ja nuorten vapaa-ajan mediakulttuurien välillä vallitsee syvä juopa (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008). Koulu ei valmenna nuoria täysin siihen maailmaan, jonka he kohtaavat koulun ulkopuolella. Mediakulttuurin murros on kasvattanut myös sukupolvien välistä mediataitojen ja -käytänteiden erojen kuilua, jota usein kutsutaan digitaaliseksi kuiluksi. Aikuiset käyttävät mediaa eri tavoin ja eri tarkoituksiin kuin lapset ja nuoret. Myös aikuisten ja lasten mediankäyttötaidot eroavat toisistaan, ja joskus kuilu voi olla niin suuri, ettei aikuinen edes oikein tiedä, minkälaisia mediataitoja lapsella tai nuorella on hallussaan. (ks. Pohjola & Johnson 2009: 10; Kupiainen & Sintonen 2009: 10.)

Prensky (2001) lähestyy mediakulttuurin toimijoita ja heidän eriäviä mediamaisemiin digitaalisten natiivien ja maahanmuuttajien kautta. Prensky näkee lapset ja nuoret nykyisen digitaalisen mediakulttuurin natiiveina, jotka ovat kasvaneet tietokoneiden, digitaalisten pelien ja internetin kulttuuriin ja siksi ”puhuvat näiden kieltä”. Niitä, jotka eivät ole syntyneet digitaaliseen kulttuuriin, Prensky nimittää digitaalisiksi maahanmuuttajiksi, sillä he ovat joutuneet opettelemaan uudenlaiset käytännöt jälkikäteen ja sopeutumaan vallitsevaan kulttuuriin. (Prensky 2001: 1–2.)

Kasvatuksen ja opetuksen kannalta ongelma on se, että useimmat nykypäivän kasvatustajit ja kouluttajat kuuluvat digitaalisiin maahanmuuttajiin ja he yrittävät kasvattaa sukupolvea, joka ajattelee ja prosessoi tietoa eri tavoin, siis puhuu heidän kanssaan eri kieltä. Kasvatustajien ja kasvatettavien ajatukset eivät kohtaa, sillä maahanmuuttajat eivät välttämättä arvosta

natiivien digitaalisia taitoja, jotka ovat heille itselleen vieraita. Digitaaliset natiivit eivät puolestaan näe samaansa opetusta mielekkäänä. (Prensky 2001: 2–3.) Helposti käykin niin, että opettajat eivät ymmärrä nuorten vapaa-ajan medioiden sisältöjä ja niiden merkitystä nuorille eivätkä myöskään näe vapaa-ajalla opittuja taitoja. Vastaavasti oppilaat pitävät helposti opettajiaan kykenemättöminä opettamaan heille uusia taitoja ja tietoja medioihin liittyen, jolloin molemminpuolinen arvostuksen ja ymmärryksen puute syventää ja laventaa kuilua koulun ja vapaa-ajan välillä entisestään.

Myös Ilomäki (2008) on väitöskirjassaan todennut sukupolvienvälisen kuilun opetuksen haasteena. Hänen mielestään pahimmillaan kuilu estää koulun ja vapaa-ajan käytänteiden kohtaamisen eivätkä oppilaat opi hyödyntämään teknologioita oppimisessaan. (Ilomäki 2008: 3–4.) Prensky (2001: 6) ehdottaakin opetusmetodien kehittämistä kaikilla kouluasteilla ja hänen kutsumilleen digitaalisille natiiveille tuttujen välineiden ja sisältöjen ottamista mukaan opetukseen. Tämä tarkoittaisi mm. nuorten arjessaan kohtaamien uusmediasisältöjen ja erilaisten uusmediavälineiden hyödyntämistä sekä opetuksen sisältönä että välineenä. Ilomäki (2008) myös toteaa, että vaikka esimerkiksi teknologioiden käyttöön liittyvät uudistukset kouluissa ovat hitaita ja haastavia, teknologioiden avulla toteutettu opetus ei vain korvaa perinteisiä käytänteitä, vaan se myös muokkaa koulun arvomaailmaa, asenteita ja käsityksiä oppimisesta yhteisöllisempään ja oppijakeskeisempään suuntaan (Ilomäki 2008: 3–4).

1.2 Tutkimuksen tavoitteet

Medioiden käyttötutkimusta on 1990-luvulta lähtien tehty melko paljon. Tutkimukset ovat usein määrällisiä, ja niitä tehdään erilaisten toimijoiden tarpeisiin. Esimerkiksi TNS-gallup on suorittanut vuosina 2005–2009 Atlas-tutkimuksen, johon on puhelimitse haastateltu vuosittain noin 20 000 mannersuomalaista (TNS-gallup 2010). Tämän tutkimuksen tuloksia hyödynnetään markkinoinnissa. Myös Tilastokeskus tutkii tieto- ja viestintätekniikan käyttöä kotitalouksissa säännöllisesti (ks. esim. Tilastokeskus 2010). Meidän työmme lähtökohtana on kuitenkin Jyväskylän yliopistossa vuosina 2005–2009 toteutettu ToLP-hanke. Sen tarkoituksena oli selvittää yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden ja heidän äidinkielen ja kirjallisuuden sekä muiden kieltenopettajiensa tekstikäytänteitä niin koulussa kuin vapaa-ajalla. Hankkeessa tehty kysely on paljastanut useita herkullisia aukkoja tutkimuskentällä esimerkiksi meille graduntekijöille. Näitä on täyttänyt esimerkiksi Riikka Purola (2009), joka tutki omassa pro

gradu -työssään opettajien käsityksiä autenttisesta materiaalista ja nuorten vapaa-ajan teksteistä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa (Purola 2009). Sanna Laaksonen (2009) puolestaan on tutkinut yhdeksäsluokkalaisia poikia lukijoina koulussa ja vapaa-ajalla. Molemmat työt pyrkivät ymmärtämään ilmiöitä, joiden olemassa olon määrälliset tutkimukset ovat osoittaneet.

ToLP-hankkeen tuloksissa meidän mielenkiintomme herätti se, että opettajien ja oppilaiden mediamaailmat eroavat melko paljon toisistaan. Yli puolet opettajista myös kokee, että oppilaat ovat häntä parempia teknologioiden käyttäjiä. Lisäksi hanke osoitti, että valtaosa opetuksessa hyödynnettävistä ja oppilaiden kirjoittamista teksteistä on koulumaailman tekstejä, joita oppilaat eivät juuri kohtaa saati kirjoita vapaa-ajallaan. Sen sijaan internetillä, verkko-oppimisalustoilla ja erilaisilla vuorovaikutteisilla keskustelupalstoilla ei ole juuri jalansijaa opetuksessa, vaan näitä oppimisympäristöjä ja verkkotekstejä hyödynnetään vain satunnaisesti. Toisin sanoen nuorten vapaa-ajan teksteillä, medioilla ja toimintatavoilla on vain marginaalinen rooli opetuksessa. (Luukka ym. 2008: 234–236.) Koulun tehtävänä on kuitenkin valmentaa oppilaita tietoyhteiskunnan vaatimuksiin ja ympäristöihin, jolloin opettajat joutuvat opettamaan käytänteitä, jotka ovat heille mahdollisesti vieraita, mutta oppilaille hyvinkin tuttuja.

Mediakasvatus on sisällytetty opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2004) koko koulun läpäisevänä Viestintä ja mediataito -aihekokonaisuutena. Lisäksi myös moniin oppiaineisiin on kirjattu monipuolisiin mediataitoihin tähtääviä tavoitteita ja sisältöjä. Aihekokonaisuusstatuksensa vuoksi kouluissa ei ole erikseen mediakasvatukseen suunnattuja oppikirjoja, joten sen toteutus vaatii usein opettajalta ylimääräistä työtä, kuten tiedonhakua, huolellista opetuksen suunnittelua ja uusien metodien kokeilua, materiaalin valmistusta ja etsintää, mediavälineiden käyttötaitojen opettelua ja ajanhermolla pysymistä nuorten suosimista medioista ja niiden sisällöistä.

Heidi Räihä on pro gradu -työssään tarkastellut neljää uuden opetussuunnitelman julkaisemisen jälkeen ilmestynyttä äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjasarjaa ja havainnut, että niiden suhtautumisessa mediakasvatukseen ja -opetukseen on eroja. Kaikissa hänen tutkimissaan kirjoissa toki mainittiin verkkotekstit, mutta hajontaa syntyi siinä, miten niitä käsiteltiin ja miten niihin suhtauduttiin. Esimerkiksi Loitsu-sarjassa oli havaittavissa voimakasta asenteellisuutta sekä sähköisten ja painettujen medioiden välistä vastakkainasettelua. Toises-

sa ääripäässä on Taito-Voima-Taju-sarja, jossa ei ylipäätään käytetty jakoa painettuihin ja sähköisiin medioihin eikä erilaisia tiedonlähteitä tai tekstejä arvotettu keskenään. Räihä toteaa, että internet on ainoa media, jonka heikkouksia käsitellään oppikirjoissa. Sitä siis tarkastellaan vielä uutena, jokseenkin tuntemattomana ja hieman pelottavana mediana. Huomionarvoista oppikirjoissa on myös se, että oppilaat nähdään yhdenlaisena netinkäyttöryhmänä, vaikka käyttötutkimukset osoittavat, että nuorien netinkäytössä on hyvin paljon eroja. (Räihä 2008: 101.)

Parhaimmillaan mediasisällöt ja mediataitojen kehittäminen voivat kuitenkin rikastuttaa opetusta monella eri tavalla ja tuoda sekä opettajalle että oppilaille uutta intoa ja motivaatiota työskentelyyn. Media-aiheiden mielenkiintoisuus syntyy niiden ajankohtaisuudesta: median sisällöt kertovat aina tästä ajasta – varsinkin, jos luokkaan viedyt mediatekstit eivät ole useiden vuosien takaa. Mediakasvatuksen metodeihin hyvin istuva tekemällä oppiminen joko itsenäisesti tai ryhmässä motivoi monia nuoria. Medioiden parissa nuorella on mahdollisuus olla aktiivinen tulkitsija, tuottaja ja refleктоija, ja samalla mediakasvatus on hyvä väylä tekstitaitojen harjoitteluun autenttisissa tekstitilanteissa. Se voi myös kuroa pienemmäksi koulun ja nuorten vapaa-ajan välistä kulttuurista kuilua. Luokan ulkopuolella mediakasvatus puolestaan tarjoaa yhteistyön paikkoja kodin ja erilaisten mediatahojen kanssa kuin myös mahdollistaa erilaisia yhteisprojekteja eri oppiaineiden kesken. (Sinko 2007: 13–14; Suoranta 2003: 160; Seppänen 2005: 31.)

Tutkimuksessamme haluammekin selvittää, minkälaisia ajatuksia ja asenteita uusmedia ja sen mahdollinen hyödyntäminen yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa synnyttää niin nuorissa kuin opettajissa, ja kuinka nämä asenteet vaikuttavat opetukseen ja kouluun toiminta- ja mediaympäristönä.

Yksi tutkimuksemme lähtöoletus on, että kuilu koulun ja vapaa-ajan medioiden välillä on sekä nuorten että aikuisten näkökulmasta suuri. Nuorten käyttämällä uusmedioilla on kuitenkin valtavasti sellaisia pedagogisia mahdollisuuksia, joita koulu ei ehkä osaa hyödyntää riittävästi.

Oletuksena on myös se, että vaikka nuorilla itsellään sekä opettajilla ja muilla aikuisilla olisikin vankka usko oppilaiden suvereeniuteen sosiaalisten medioiden ja muiden tietoteknisien sovelluksien kanssa, nuoret tarvitsevat opastusta. Kaikilla oppilailta ei suinkaan ole mahdollisuutta tai mielenkiintoa opiskella tietokoneen käyttöä tai esimerkiksi keskustelupalsta-

käyttäytymistä vapaa-ajallaan. Nekään oppilaat, jotka harrastuneesti toimivat internetissä, eivät välttämättä hallitse riittäviä kriittisen arvioinnin taitoja tai kykene hallitsemaan kohtaamaansa tietotulvaa. Myös tiedonhaun taidot saattaa rajoittua Wikipediaan ja Googleen. Mediaopetukselle on siis tarvetta, vaikka nuoret eivät niin kokisikaan.

Alustavassa keskustelussa erään 15-vuotiaan fanifiktio harrastajan kanssa selvisi, ettei hän edes halua omaa vapaa-ajan mediaansa käsiteltävän koulussa, koska hän kokee sen liian henkilökohtaiseksi. Pyrimme selvittämään, ajattelevatko muiden uusmedioiden parissa aktiivisesti toimivat nuoret samoin: kokevatko he, että heidän vapaa-ajan mediasa ovat niin kaukana koulun arjesta, ettei niitä voi käsitellä luokassa. Toisaalta on mielenkiintoista myös selvittää, ovatko opettajatkaan valmiita tuomaan uusmedioita, nuorille tuttuja ja läheisiä sisältöjä ja toimintoja luokkaan, vai tuntevatko he astuvansa tuntemattomaan tai ehkäpä nukkuvan pedon varpaille, jos toisivat nuorisokulttuurin vahvasti liittyviä medioita luokkahuoneeseen.

Opettajalla on luokkahuoneessa valta päättää opetuksen työtavoista ja materiaaleista. Opetuksen suunnittelussa ei anneta oppilaille suunvuoroa edes silloin, kun opetukseen tuodaan aineksia, jotka ovat oppilaiden arkipäivää. Tästä syystä koimme tärkeäksi kysyä uusmedioiden kanssa aktiivisesti toimivilta oppilailta, miten he käyttävät uusmedioita, millaisena oppilas kokee koulun tekstimaailman ja olisiko hänen mielestään mahdollista hyödyntää uusmediaa opetuksessa laajemminkin. Haastatteluihin valikoitiin oppilaita, jotka ilmoittivat alustavassa kyselylomaketutkimuksessa toimivansa aktiivisesti **sosiaalisten medioiden** parissa. Näillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa tietoverkkoja ja teknologioita hyödyntävää viestinnän muotoa, jossa käsitellään vuorovaikutteisesti ja käyttäjälähtöisesti tuotettua sisältöä (Sosiaalisen median sanasto 2010: 31). Sanastokeskus esittää käytettäväksi muotoa yhteisöllinen media, mutta tässä työssä on pitäydytty termissä sosiaalinen media sen yleisyyden ja kansantajuisuuden vuoksi.

Koska halusimme esiin opettajien ja oppilaiden näkökulmat, keräsimme kaksi haastattelua aineistoa: Pauliina Hautala haastatteli viittä oppilasta ja Linda Jyrkkänen viittä opettajaa. Tutkimuskysymyksiä on kuusi, kolme molempiin aineistoihin. Kysymykset ovat samankaltaisia, jotta keräämämme aineistot olisivat keskenään vertailukelpoisia. Teimme yhteistyötä myös haastattelurunkojen laatimisessa, jolloin pääteemat säilyivät mahdollisimman samankaltaisina. Litteroimme ja analysoimme keräämämme aineistot tahoillamme ja vedimme valmiit tulokset yhteen päätäntöluvussa.

Oppilasaineistoa koskevat tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten oppilas käyttää uusmedioita vapaa-ajallaan?
2. Millaisia tekstikäytänteitä oppilas kokee koulussa olevan?
3. Kokeeko oppilas tarpeelliseksi opettaa uusmedioita tai niiden käyttöä koulussa?
Miten?

Kun puhutaan yhdeksäsluokkalaisista oppilaista ja heidän vapaa-ajan käytänteistään, on odotettavissa hyvin erilaisia suhtautumisia ja suhteita niin uusmedioihin, opetukseen kuin opettajiinkin. Ensimmäisen kysymyksen tarkoituksena oli oppia tuntemaan haastateltavien uusmediakäytänteitä, jolloin se toimi eräänlaisena apuvälineenä muihin kysymyksiin vastauksissa.

Toisella kysymyksellä pyrittiin saamaan yleiskuva paitsi uusmedioista myös muista koulun teksteistä ja niiden käytöstä. Tarkoituksena oli siis selvittää, millaiseen kontekstiin oppilaiden puheessa uusmediat kytkeytyvät, jos kytkeytyvät. Tähän kysymykseen liittyy myös koulun infrastruktuurin määrittäminen: Millaisia mahdollisuuksia teknologioiden hyödyntämiseen oppilaat kokevat koululla olevan? Myös opettajasta puhuminen on merkittävää. Millaisia opetuskäytänteitä opettajalla on ja voisiko niihin soveltaa uusmediaa? Haastattelurungossa mainittiin ainoastaan äidinkielen tunnit erikseen. Muut oppiaineet nousivat oppilaiden puheesta.

Kolmas kysymys on merkityksellinen, koska sen avulla voidaan selvittää paitsi sitä, millaisia pedagogisia mahdollisuuksia oppilaat uusmedioissa näkevät myös sitä, osaavatko oppilaat pohtia opetusta ja kehittää sitä. Kärjistäen jälkimmäisen piirteen voisi kytkeä myös ensimmäiseen kysymykseen: millainen netinkäyttäjäksi voisi olla sopiva ”oppilaskonsultti” opetusta suunniteltaessa?

Vaikka opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004) velvoittavat äidinkielen opettajaa tuomaan opetukseensa mediasisältöjä, opetukseen valittu medioiden kirjo ja sen hyödyntämistä ovat opettajan omassa päätösvallassa. Opettajan omalla asenteella, kiinnostuksella ja mediataidoilla on näin suuri vaikutus opetuksen toteutuksessa. Tästä syystä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille tehdyssä haastattelussa pyritäänkin paljastamaan opettajien

asenteita ja arvostuksia ensisijaisesti uusmediaa ja sen sisältöjä kohtaan sekä toisaalta selvittämään käsityksiä ja kokemuksia uusmediasta ja sen pedagogisesta käyttöarvosta opetuksen kohteena ja/tai välineenä. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Kuinka mediakasvatus toteutuu äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa?
2. Millaisena uusmedia näyttäytyy opettajien mielipiteissä ja käsityksissä nuorten mediakulttuurista?
3. Kuinka opettajat suhtautuvat uusmediaan opetuksen sisältönä ja/tai välineenä?

Ensimmäinen tutkimuskysymys kohdistuu nuorten vapaa-ajan mediankäyttöihin ja avaa opettajien asenteita uusmediaa kohtaan. Näitä asenteita pyrittiin saamaan esiin keskustelemalla nuorille läheisistä uusmedioista (kuten sosiaalisesta mediasta ja peleistä), niiden sisällöistä sekä medioiden merkityksistä ja vaikutuksista nuoreen. Puhe nuorten mediakäytöistä nostaa esiin

opettajien käsityksiä siitä, mitä nuoret medioiden parissa tekevät, minkälaisia taitoja he siellä tarvitsevat ja missä nämä taidot mahdollisesti opitaan.

Toinen tutkimuskysymys puolestaan käsittelee mediakasvatuksen realisoitumista yläkouluissa ja erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Mielenkiinnonkohteina ovat opettajien tärkeinä pitämät mediakasvatuksen tavoitteet ja niiden toteutuminen opetuksessa sekä opettajien näkemät erilaiset haasteet mediakasvatuksessa. Tutkimuskysymys ohjaa tarkastelemaan myös äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan roolia mediakasvattajana. Samalla puheenaiheeksi nousee vastuukysymys: Kenellä on vastuu nuorten uusmediataitojen opetuksesta, nuoren ohjaamisesta ja tukemisesta kohti kriittistä ja aktiivista mediankäyttäjää sekä vastaantulevien pulmien ja kysymysten ratkaisemisesta nuoren kanssa.

Kolmas tutkimuskysymys pureutuu siihen, kuinka avoimesti opettajat avaavat luokkansa ovet nuorten vapaa-ajan medioille, mediateksteille ja käytännöille koulun ja oppimisen viitekehityksessä. Vastausta tutkimuskysymykseen haetaan selvittämällä opettajien kokemuksia uusmedian hyödyntämisestä sekä kysymällä, minkälaisia esteitä he näkevät uusmedian luokkaan tuomiselle ja minkälaisia mahdollisuuksia ja opetuskohteita he uusmediassa niin välineenä kuin sisältönä tunnistavat.

Tutkimuksessamme keskeisiä käsitteitä ovat muun muassa uusmedia, sosiaalinen media ja mediakasvatus. Kaksi ensin mainittua ovat vielä verraten uusia käsitteitä kielessämme, joten niiden määritelmäkään eivät ole vielä täysin vakiintuneita. Uusien mediavälineiden ja viestimien kehityksen myötä on kuitenkin totuttu jakamaan media perinteiseen ja uusmediaan. Perinteistä mediaa edustavat painetut lehdet, kirjat, tv, radio ja elokuva, kun taas uusmediaa ovat internetin eri sivustot (mukaan lukien sosiaalinen media), digitaaliset pelit, mobiililaitteet ja digitaaliset musiikkilaitteet. Tässä tutkimuksessa uusmediaa edustavat pääasiassa internetin sisällöt ja digitaaliset pelit. Sosiaalista mediaa puolestaan tutkimuksessamme edustavat näkyvimmin verkkoyhteisöpalvelut Facebook ja IRC-galleria, keskustelupalstat, blogit, wikit ja fanifiktio.

Mediakasvatus on sen sijaan kasvatuksellista toimintaa, jolla pyritään lisäämään lapsen, nuoren tai aikuisen mediataitoja. Mediakasvatusta toteutetaan kouluissa kolmesta näkökulmasta käsin, joita ovat mediatekstien analyysi, mediatekstien tuottaminen ja omien mediasuhteiden reflektointi (esim. Kotilainen 2001). Tässä tutkimuksessa keskitymme ainoastaan yläkoulussa ja erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen yhteydessä annettavaan mediakasvatukseen.

Uskomme tämän yhteistutkimuksen tulevan tarpeeseen, koska mediamaailman murroksen tulisi näkyä kouluissa ja opetussuunnitelmissa. Toivomme tutkimuksen tuovan opetuksen kehittämiskeskusteluun mukaan opettajien äänen lisäksi myös kouluista kantautuvan oppilaiden äänen. Toivomme myös, että työmme helpottaisi opettajia valmistautumaan siihen, mitä he saattavat kohdata tuodessaan luokkaan tekstin, jonka oppilaat mieltävät omaan vapaa-aikaansa, ei niinkään kouluun kuuluvaksi. Toivottavasti kannustamme samalla opettajia pohtimaan omaa suhdettaan mediaan – niin perinteiseen printtimediaan kuin alati muuttuvaan ja kehittyvään uusmediaankin. Minkälaisia arvoja ja arvostuksia oppilaille välitetään, minkälainen kuva mediataidoista ja niiden merkityksestä annetaan, pidetäänkö kenties joitakin taitoja tärkeämpänä ja olennaisempänä kuin toisia, entä ovatko opetuksen painotukset perusteltuja? Lisäksi pyrimme myös tarjoamaan ideoita nuorten vapaa-ajan medioiden käsittelyyn ja hyödyntämiseen luokassa. Viimeisimpänä ja vähäisimpänä myönnämme, että toivomme tästä tutkimuksesta olevan meille itsellemme hyötyä työelämässä, kun kasvatamme omista oppilaistamme aktiivisia, monitaitoisia ja suvereneja tietoyhteiskunnan jäseniä.

2 MEDIAT JA MEDIAKASVATUS KOULUSSA

2.1 Mediakasvatus eilen ja tänään

Suomessa mediakasvatuksen juuret ulottuvat 1900-luvun puoliväliin, jolloin erilaisten medioiden yleistymisen kotitalouksissa aloitti keskustelun medioiden vaikutuksista lapsiin ja nuoriin ja kansalaisia alettiin sivistää ja kouluttaa tietoyhteiskunnan toimijoiksi. Sittemmin mediakasvatuksesta on vuosikymmenten aikana käytetty useita eri nimityksiä ja myös sen sisällöt ja painotukset ovat vaihdelleet. Yhteistä eri vuosikymmenten kansansivistystyölle tai mediakasvatukselle on kuitenkin se, että siihen liittyvät puhettavat ovat olleet vakavamielisiä ja moralisoivia. Useimmiten niitä on leimannut pyrkimys lasten ja nuorten varjelemiseen ja suojelemiseen (rokottamiseen median pahalta), medioiden arvottamiseen sekä uhkien ja vahingollisten sisältöjen torjuntaan. Mediakasvatuksen toteutusta ja painotuksia on jaksottanut uusien medioiden kehittyminen ja tuleminen markkinoille. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007: 22–23.) Myös muutokset moraal-, oppimis- ja viestintäkäsityksissä ovat vaikuttaneet mediakasvatuksen kehitykseen (Kotilainen & Kivikuru 1999: 15). Kupiainen, Sintonen ja Suoranta (2007:23) ovat koonneet taulukon (Taulukko 1) kunkin vuosikymmenen suosituista mediavälineistä sekä painotuksista, jotka luonnehtivat koko tuon ajan mediakasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä.

Taulukko 1. Mediakasvatuksen vaiheet nimitykset ja painotukset historiassa (Kupiainen ym. 2007).

1960 kansansivistys	audiovisuaalinen kasvatus joukkotiedotuskasvatus	televisio, sanomalehti, elokuva, joukkotiedotus
1970 kriittisyys	joukkotiedotuskasvatus viestintäkasvatus	televisio, massamediat
1980 estetiikka, etiikka	viestintäkasvatus	video, audiovisuaalinen kulttuuri, elokuva, musiikkivideot
1990 verkottuminen, vuorovaikutus	viestintäkasvatus mediakasvatus	tietotekniikka, verkkoteknologia, digitaalinen teknologia
2000 moniulotteinen mediakulttuuri	mediakasvatus	Digitaalinen teknologia; multimedialisuus

Tässä luvussa käydään tarkemmin läpi kehitystä 1960-luvun kansansivistystyöstä aina 2000-luvun mediakasvatukseen. Vaikka tänä päivänä tuntemamme mediakasvatus on tullut pitkän matkan, siitä käytävää keskustelua värittävä yhä samat puhettavat ja painotukset, kuten mora-

lisoiminen ja mediasisältöjen esteettinen tai laadullinen jaottelu, jotka ovat tuttuja mediakasvatuksen eri vaiheista. Valistukseen ja suojeluun perustuvien puhetapojen tunnistaminen ja ymmärtäminen vaatii siis mediakasvatuksen historiallisen kehyksen tuntemista. Tässä luvussa puhutaan yleisesti mediakasvatuksesta, jolla viitataan siihen kasvatukselliseen opetustoimintaan, jolla on historian saatossa pyritty lisäämään lasten ja nuorten tajua medioista ja niiden sisällöistä.

Karkeasti mediakasvatuksen historiasta voidaan erottaa neljä eri ajanjaksoa, jolloin mediakasvatuksen painotukset ovat eronneet toisistaan sen mukaan, kuinka mediavälineisiin ja mediaesityksiin suhtaudutaan. Esteettinen mediakasvatus, (esteettinen) elokuvakasvatus, joukkotiedotuskasvatus ja viestintäkasvatus lähestyvät nimensäkin mukaisesti mediakasvatuksen laajaa kenttää eri puolilta. Esteettisen mediakasvatuksen juurien voidaan ajatella ulottuvan historiassa 50-luvulle saakka. Tuolloin tärkeimpiä ihmisten elämään kuuluvia medioita olivat sanomalehdet, radio ja elokuvat, jotka määrittivät myös silloisen mediakasvatuksen luonnetta: puhuttiin audiovisuaalisesta kansansivistystyöstä sekä sanomalehtiopetuksesta ja elokuvakasvatuksesta. Yksi mediakasvatuksen lähtökohta oli näin joukkoviestinnän vaikuttavuus kansalaisiin. Myös elokuvan vaikuttavuutta yksilöön ja yhteiskuntaan pohdittiin, ja ensimmäisenä tutkimuksellisenä mediakasvatuksen julkaisuna voidaan pitää vuonna 1954 julkaistua elokuvatutkija ja tiedostusoppiin perehtyneen Helge Miettusen teosta *Audio-visuaalinen kansansivistystyö*. Miettunen pyrkii teoksessaan vetämään rajaa huonon viihteen ja propagandan sekä hyvän kuva- ja äänitaiteen välille ja määrittelee audiovisuaalisen kansansivistystyön tehtäväksi opettaa kansalaisia tunnistamaan taide viihteetä ja arvostamaan sitä. Myöhemmin kyseistä lähtökohtaa on pidetty esteettiselle mediakasvatukselle ominaisena lähestymistapana. (Kupiainen ym. 2007: 4–5.)

Audiovisuaalinen kansansivistystyö toi mediavälineet koululuokkiin ja muuhun kasvatustoimintaan. Yhdysvalloissa opetuselokuvien pedagogisten mahdollisuuksien tunnistaminen oli nostanut ne suureen suosioon kouluopetuksessa jo 1900-luvun alussa, ja 1900-luvun puolivälissä kyseisillä elokuvilla alkoi olla myös suomalaisessa kouluopetuksessa suuri merkitys. Aina audiovisuaalisen oppimateriaalin käyttämistä ja tuottamista ei kuitenkaan ole pidetty mediakasvatukseen liittyvänä toimintana. Tieto- ja viestintäteknikan opetusikäytön yleistymisen onkin kirvoittanut kansainvälisellä kentällä kiivasta keskustelua mediakasvatuksen käsitteen alasta ja siitä, kuuluuko opetus median avulla mediakasvatukseen. Media opetuksen *koh-*

teena on tunnistettavampi mediakasvatuksen lähtökohta, mutta käytännössä molemmat aspektit, niin media opetuksen kohteena kuin välineenä, limittyvät usein automaattisesti osaksi mediakasvatusta. (Kupiainen ym. 2007: 5–7.)

Uusiin medioihin on aina suhtauduttu epäluuloisesti. Television yleistyminen kotitalouksissa 50-luvun lopulla ja 60-luvun alussa herätti aikuisissa ja kasvattajissa pelkoja lapsiin ja nuoriin kohdistuvista uhkista uudessa mediassa. Tuolloin perustettiin Mannerheimin lastensuojeluliiton alaisuuteen kansallinen lastenelokuvakeskus, jonka tehtävänä oli sekä tarjota analyttistä lastenkasvatustyötä että seurata elokuvien ja televisio-ohjelmien sisältöjä. 1960-luku oli taidekäsitysten ja kulttuuristen muutosten aikaa, ja myös lastenelokuvakeskus sai taideopiskelijoihin koostuvan uuden hallituksen. Keskuksen toiminnan periaatteeksi nostettiin perinteisen suojelutyön rinnalle korkeatasoinen lastenkuvakulttuuri ja oman elokuvan tekeminen. Tämä vaatimus vei mediakasvatusta esteettisen elokuvakasvatuksen suuntaan. Elokuvakasvatuksen tavoitteita, joita pyrittiin niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa toteuttamaan, olivat toisaalta suojeluun ja ”rokottamiseen” pyrkiviä, toisaalta kriittiseen arvottamiseen opastavia ja siten esteettisen taidekasvatuksen periaatteiden mukaisia. Elokuvakasvatuksen rinnalla myös sanomalehtiopetus vahvisti asemaan suomalaisessa mediakasvatuksessa. Yhä tänäkin päivänä jatkuva Sanomalehtien liiton ja opettajajärjestöjen yhteistyö sai alkunsa vuonna 1964. Yhteistyöllä pyrittiin tuomaan ajankohtaisuutta ja yhteiskunnallista aineistoa luokkiin. (Kupiainen ym. 2007: 7–9.)

Mediakasvatuksen vaiheita 50-luvulta aina 70-luvulle saakka voidaan kutsua myös moralistiseksi vaiheeksi, sillä tätä ajanjaksoa värittivät erityisesti suojeleva ja arvottava näkökulma uusiin medioihin. Vaikka monet viestimet löysivät tiensä kouluopetukseen, oli koulun suhtautuminen medioihin usein moralisoiva ja arvottava. Joukkoviestimet olivat populaarikulttuuria, jonka nähtiin pilaavan nuorison, heidän lukutaitonsa ja älyllisen kehittymisensä. Koulussa pyrkimyksenä olikin tehdä ero hyvien ja huonojen sisältöjen välille. (Kotilainen & Kivikuru 1999: 16–17.)

Alkusysäyksen joukkotiedotuskasvatuksen voimistumiselle antoi Yleisradion tutkijana toimineen Sirkka Minkkisen vastaus (1969) suojelevaa ja kriittistä elokuvakasvatusta kouluihin vaatineen Sampo Louhen mielipidekirjoitukseen. Vastauksessaan Minkkinen korosti elokuvakasvatuksen sijaan koko median ja viestinnän kentän tuntemista, tulkitsemista ja hyödyntämistä, kriittistä suhtautumista medioita kohtaan sekä oppilaiden kokemuspöytä ja suvaitse-

vaisuuden laajentamista joukkotiedotusvälineiden avulla. Minkkisen laaja ja kokonaisvaltainen ehdotus joukkotiedotuskasvatuksen toteuttamisesta kouluissa johti siihen, että Minkkinen pääsi mukaan opetussuunnitelmatyöhön: vuoden 1972 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet noudattelevat joukkotiedotuskasvatuksen sisällöillään ja tavoitteillaan Minkkisen ehdottamaa linjaa. 1970-luvulla Suomi olikin todellinen edelläkävijämaa joukkotiedotuskasvatuksessa. UNESCO teki kansainvälistä mediakasvatuksen vertailua, ja Minkkisen järjestölle laatiman, suomalaista opetusta kuvaavan mediakasvatusraportin perusteella hän sai tehtäväkseen luoda UNESCO:lle yhteisen joukkotiedotuskasvatuksen opetussuunnitelmamallin. Kyseinen malli mukaili tavoitteiltaan ja sisällöiltään suomalaisen POPS:iin kirjattuja sisältöjä ja tavoitteita. Minkkisen hahmottelema joukkotiedotuskasvatus löysi kuitenkin huonosti paikkansa Suomen koulujen käytännöissä – se jäi lähinnä vain yksittäisten opettajien aktiivisuuden varaan. (Kupiainen ym. 2007: 9–12.)

1970-luvun lopulla ja 80-luvun alussa medikasvatus koki jälleen uuden murroksen, kun musiikkivideot tulivat MTV:n (Music Television) myötä osaksi nuorisokulttuuria. Nuorisokulttuurin muutos, musiikkivideoiden yleistyminen ja videotekniikan kehittyminen käynnistivät omaehtoisen elokuvatuotannon, ja elokuvapajoja perustettiin Suomessa paljon. Videopajat herättivät kuitenkin myös kriittistä keskustelua, ja kasvattajien piirissä pohdittiin musiikkivideoiden, kauhuelokuvien ja lasten ja nuorten oman kuvakulttuurin uhkia. 1980-luvulla mediakasvatuksesta käyty keskustelu tuotti myös alalle uutta tutkimusta ja tutkimuskirjallisuutta, joissa pohdittiin medioista ja median avulla opettamista. Mediatutkimuksellinen lähestymistapa korvasi aiemman tiedotusopillisen näkemyksen. Joukkotiedotuksen sijaan mediakasvatuksessa alettiin painottaa viestintää ja viestintäkasvatusta: viestintäkasvatus-käsitteen alle mahtuivat niin ilmaisukasvatus kuin opetus medioista ja medioiden avulla. Tällöin myös itse tekeminen ja tuottaminen tulivat vahvemmin osaksi mediakasvatusta. 1990-luvulla myös erilaiset viestintävälineet ja -sovellukset internet mukaan lukien alkoivat yleistyä oppilaitoksissa opetusta ja oppimista tukevinä välineinä: ne soveltuivat hyvin tietoyhteiskunnan vaatimien taitojen harjoitteluun. (Kupiainen ym. 2007: 12–15.) 1980-luvulta lähtien median käyttäjät alettiin nähdä aktiivisena valitsijana ja merkityksenantajana passiivisen vastaanottajan sijaan. Mediakasvatuksen tavoitteina korostuvatkin oppilaan itse- ja kulttuurikriittisyys ja työtavat alkoivat olla yhä oppilaslähtöisempiä. (Kotilainen & Kivikuru 1999: 22–23.)

2000-luvulta on vaikea tunnistaa yhtä kiteytynyttä mediakasvatuksen sisältöä ja tavoitetta kuin aiemmilta vuosikymmeniltä. Uudella vuosituhanella sekä mediakasvatus että nuorten mediamaailma on laajentunut moneen suuntaan. Uusia medioita ovat muun muassa sosiaalinen media ja sen verkkoyhteisöpalvelut, sekä erilaiset, monipuoliset mobiililaitteet. Vaikka digitaalisten pelien suosio nuorten parissa ei ole uusi ilmiö, pelien suosio on kasvanut tasaista tahtia, ja niiden helppo saatavuus internetissä on lisännyt pelaajien ja pelaamisen määrää. Uutena pelikentälle ovat tulleet myös niin sanotut internetin pikapelit. 2000-luvun mediakasvatusta värittävätkin niin ikään uudet mediat ja keskustelu niiden vaikutuksista lapsiin ja nuoriin, mutta kuten Kupiainen ym. (2007) toteavat, yhä vahvemmin on tullut kiinnostuksen kohteeksi myös lasten ja nuorten mediasuhteet ja omat mediaproduktiot. 2000-luvulla on tullut tutuksi erityisesti pelien väkivaltaisuutta ja nuorten peliharrastuksen ylivoimaisuutta koskeva keskustelu, joka tuntuu laajenevan pelien maailmasta myös sosiaaliseen median käyttöön. Vuosikymmenen aikana on kuitenkin kiinnostuttu uudella tavalla myös pelillisyyden ja pelimaailmojen kokemuksellisuuden hyödyntämisestä opetuksessa. (mts. 15–16.) Pelien ja sosiaalisen median hyödyntämistä opetuksessa käsittelemme enemmän luvussa 2.4.2.

Mediakasvatuksen tavoitteena on aina ollut kansalaisten valmentaminen yhteiskunnan ja medioiden asettamiin haasteisiin. 1950-luvulta lähtien mediakasvatusta on leimannut kansalaisten suojeleluun epäedullisilta mediansisällöiltä perustunut näkökulma. Sen sijaan 1990-luvulta lähtien ensisijaisena tavoitteena on vahvistunut kansalaisvalmiuksien ja -taitojen kehittäminen. Kasvatuksella ja opetuksella on haluttu vastata kehittyvän ja alati muuttuvan tietoyhteiskunnan vaatimuksiin. Kuitenkin kulttuurin ja teknologisen muutoksen vuoksi tietoyhteiskunnasta ja sen vaatimuksista on monenlaisia näkemyksiä.

Tietoyhteiskunta

Jotta voitaisiin määritellä tietoyhteiskunta, tulee ymmärtää, mitä on tieto. Suomen kielessä tiedon käsitettä käytetään viittaamaan sekä tietokoneiden prosessoimaan dataan ja ohjelmien siitä kääntämään informaatioon että siihen ymmärrykseen ja käsittämiseen, joka syntyy ihmisten aivojen prosessoinnin tuloksena. Tästä johtuen tietoyhteiskuntaa voidaan tarkastella monesta näkökulmasta. Voidaan esimerkiksi korostaa tiedon tutkimukseen perustuvat ymmärtämisen osuutta, informaation sisällön osuutta vai viestinnällisen vuorovaikutuksen osuutta. Voidaan myös korostaa ihmisen ajattelun ja tietoisuuden puolta tai ihmisten vuoro-

vaikutuksen ja kommunikaation merkitystä. Nykyään tietoyhteiskunnasta puhuttaessa on pohjimmiltaan kyse tietokoneyhteiskunnasta, joka rakentuu tieto- ja viestintäteknologian varaan. (Parikka 2008: 10.)

Tietoyhteiskuntaa koskevissa näkemyksissä on kaksi valtaväylää: **teknologiakeskeinen näkemys**, jossa yhteiskunnan kehitys on itseisarvo ja alistettu taloudellisen kasvun tavoittelulle ja **ihmislähtöinen näkemys**, joka lähtee ihmisten arkipäivän tarpeista ja valjastaa teknologiat toiminnan välineiksi (Parikka 2008: 14–15). Tietoyhteiskuntaan valmentaminen koulussa on ollut viime vuosiin saakka melko teknologiakeskeistä: tietokone tuodaan luokkaan ja sitä opetellaan käyttämään. Siksi erilaisten tutkimushankkeiden ja projektiluontoisten kokeilujen avulla pyritään kehittämään opetusta ihmislähtöisempään suuntaan. On pohdittava sitä miten koulun toimintakulttuuria voidaan muuttaa niin, että se vastaa tietoyhteiskunnan kutsuun. Mikä rooli teknologioilla tulee tässä muutoksessa olemaan?

Jotta myös mediataitojen opetukseen saataisiin yhtenäinen, riittävän konkreettinen ja siten toteuttamiskelpoisella tasolla oleva linja, Opetushallitus asetti työryhmän, jonka tehtävänä oli laatia perusopetuksen tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön kehittämissuunnitelma. Työryhmän laatima raportti ”Perusopetuksen tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön sekä oppilaiden tieto- ja viestintäteknikan perustaitojen kehittämissuunnitelma” julkistettiin heinäkuussa 2005. Raportissa esitellään vuosina 2000–2004 toteutettujen virtuaalikouluhankkeiden taustalla olevia tavoitteita, niiden tuloksia ja johtopäätöksiä. Näiden pohjalta työryhmä laati myös tieto- ja viestintäteknikan käytön vision, sitä täsmentävät tavoitteet ja joukon toimenpide-ehdotuksia, joilla asetetut tavoitteet saavutetaan. Oppilaan tavoitteisiin kuuluvat mm. tieto- ja viestintäteknikan perustaidot, internetin vastuullinen käyttö, yhteistyön, vuorovaikutuksen ja verkottumisen merkityksen ymmärtäminen sekä e-palveluiden käyttöön liittyvän osaamisen kehittäminen. Osaamisen osa-alueita on raportissa listattu monipuolisesti työergonomiasta käytön eettisyyteen. Vaikkosaa mistavoitteet onkin määritelty ja eritelty tarkasti, työryhmä ei esitä, että tieto- ja viestintäteknikasta tulisi erillistä oppiainetta. Ennen min sen tulisi olla luonteva osa jokapäiväistä työskentelyä kouluissa sekä oppimisen kohteena että välineenä ja tukea kunkin aineen tai aihekokonaisuuden oppimista niiden luonteeseen sopivalla tavalla. Työryhmä esittää visioita opetuksen järjestämiseen, jotta oppilaita voitaisiin ohjata tällaisiin taitoihin mahdollisimman hyvin ja tehokkaasti. Työryhmä korostaa, että: ”erityinen huomio tulee kiinnittää opettajien osaamisen ja toimintaedellytysten konkreetti-

seen tukemiseen”. Opettajan on siis itse koettava tieto- ja viestintäteknikasta saatava hyöty omassa työssään, jotta hän voi parhaalla mahdollisella tavalla tukea oppilaiden taitojen oppimista. Myös koulutuksen järjestäjien ja koulujen tulisi hyödyntää tieto- ja viestintäteknikkaa aktiivisesti omassa toiminnassaan. Tämän mahdollistamiseksi kunnissa ja kouluissa tulisi olla edellytykset tieto- ja viestintäteknikan täysimääräiselle hyödyntämiselle. (TVT 2005: 3, 36–38, 41, 44–45.)

Tieto- ja viestintäteknologian opetuksen toteutusta kouluissa on tutkinut mm. CICERO lerning -verkosto, jonka raportti julkaistiin huhtikuussa 2008. Raportti perustuu asiantuntijoiden haastatteluihin sekä suomalaisen ja kansainväliseen tutkimustietoon. Raportista käy ilmi samankaltaisia asioita kuin vuonna 2005 julkaistusta raportistakin, eikä kolmessa vuodessa näytä tapahtuneen paljoakaan muutosta. Edelleen tieto- ja viestintäteknikan opettamisen haasteena on koulujen eriarvoisuus: teknologiaa ei ole kaikkialla saatavilla. Opettajilla on tarvittavat tekniset taidot, mutta he tarvitsevat ohjausta siihen, miten taitoja voi käyttää pedagogisiin sovelluksiin kouluissa. Monikaan tekninen kokeilu ei juurro opetukseen, vaan kokeilun päätyttyä opettajat palaavat vanhoihin opetusrutiineihinsa. Tästä syystä kokeilujen painopiste tulisi siirtää kouluun ja pedagogiaan, joita tuetaan teknologialla. Tulevaisuuden koulu syntyy kehittämällä opettajien pedagogista osaamista ja tiimityötä, kehittämällä perusopetusta niin rakenteellisesti kuin pedagogisestikin ja tuomalla näiden avuksi teknologiset innovaatiot ja infrastruktuuri. (CICERO 2008: 8–11, 18.)

Lokakuussa 2009 opetusministeriö asetti jälleen työryhmän, jonka tehtävänä on kartoittaa opetusministeriön toimialan tietoyhteiskunnan yleinen tila, toiminnan kehittämistarpeet ja laatia tavoitteet lyhyelle ja pitkälle aikavälille. Tätä tutkimusta kirjoittaessa työryhmä on julkaissut vasta väliraportin ”Koulutuksen ja tutkimuksen tietoyhteiskuntakehittäminen” (21.4.2010). Käytämme viitteissä tästä raportista lyhennettä OPM 2010. Raportista paljastuu, että suomalaiset koulut ja oppilaitokset ovat keskimäärin kohtalaisen hyvin varusteltuja, mutta erot eri koulujen ja oppilaitosten välillä ovat merkittäviä. Myös koulujen sisäiset ohjelmit ja tietojärjestelmät voivat olla yhteensopimattomia. Laajatkin kehittämisprojektit ovat erillisiä toisistaan, ja johdonmukaista hyvien tulosten levittämistä on tuettu vain vähän, joten kehitystyön hedelmät ovat jääneet asiantuntijoiden ja harvojen toimijoiden käyttöön. Työryhmä havaitsi myös suuria eroja opettajien motivaatiossa hyödyntää heillä olevia tieto- ja viestintäteknikan perustaitoja. (OPM 2010: 4, 37, 38.) Työryhmä ehdottaa, että opetushenki-

löstön perus- ja täydennyskoulutuksessa tulisi panostaa tieto- ja viestintätekniiikan opetus- käyttöön huomattavasti enemmän niin, että jokainen opettaja saisi koulutuksessaan perustaidot sekä motivaation ylläpitää ja kehittää niitä. (OPM 2010: 4, 37–39.)

Opettajien täydennyskoulutuksen tulisi myös muuttua pelkästä tietotekniikkaohjauksesta pedagogisempaan suuntaan. Varsinkin ”tekniikan mukana kasvaneet” opettajat osaavat kyllä käyttää teknologioita, mutta se, miten niitä voidaan soveltaa eri kursseilla, luokka-asteilla ja oppiaineissa vaatii vielä selventämistä. (Haaparanta 2008: 197.)

Useissa kouluissa opetettava atk (automaattinen tietojenkäsittely) sisältää tieto- ja viestintätekniiikkataitoja, mutta kurssien sisältöä on vaikeaa analysoida yleisellä tasolla. Oppiaineesta ei ole olemassa oppikirjaa ja opetussuunnitelmassakin se mainitaan valinnaisena aiheena, joiden sisältöjen määrittäminen jätetään kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien heiniksi.

2.2 Mediakasvatus yläkoulussa

2.2.1 Mediakasvatuksen määrittelyä

Koulun tehtävä on tukea lasten ja nuorten kasvua kohti aktiivista, osallistuvaa ja kriittistä kansalaisuutta. Tässä työssä juuri mediakasvatuksella voidaan ajatella olevan tärkeä rooli. Median parissa työtävät ovat kriittisiä, ja mediakasvatukseen sopivat hyvin oppilaan omaa aktiivisuutta, pohdintaa ja osallistuvaa vuorovaikutusta tukevat ja hyödyntävät menetelmät. Samalla tuetaan kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen kehittymistä. (Kotilainen & Kivikuru 1999: 27; Salokoski & Mustonen 2007: 111.)

Mediakasvatusta on määritelty monin eri tavoin, mikä johtuu osin mediakasvatuksen monitieteellisestä luonteesta. Aikaisemmin mediakasvatus-käsitettä on käytetty rinnan viestintäkasvatus-käsitteen kanssa, esimerkiksi vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa mediaan liittyvä aihekokonaisuus on otsikoitu Viestintäkasvatukseksi, jonka toinen osa ilmaisukasvatuksen rinnalla on mediakasvatus. 2000-luvulla mediakasvatus-käsite on vakiintunut suomalaiseen käytäntöön, mikä johtunee siitä, että viestimet nähdään nykyään laajemmin osana mediakulttuuria ja merkitysten rakentamista. (Kotilainen 1999: 32; Kupiainen ym. 2007: 23.)

Kotilainen (1999, 2001) määrittelee mediakasvatuksen samoin kuin viestintäkasvatuksen, siis niiksi sisällöllisiksi ja pedagogisiksi ja/tai didaktisiksi ratkaisuiksi, joilla tuetaan

oppilaan kasvua medialukutaidon alueella. Mediakasvatuksesta hän vielä erottelee median opetuksen kohteena ja median opetuksen välineenä. Kotilaisen käyttämä termi mediaoppi kuvaa niitä sisältöjä ja teemoja, jotka keskittyvät mediaan ja sen sisältöihin, kun taas mediaopetus kattaa opetusmenetelmät, arvioinnin ja oppimateriaalit, joissa media on opetuksen välineenä. Mediaopissa medioita voidaan lähestyä mediatuotannon, mediailmaisun ja mediaesitysten tai -tekstien vastaanoton näkökulmista. Mediatuotanto pitää sisällään mediaesitysten tekemisen tavat ja tekniikat sekä tuotannon institutionaaliset, taloudelliset ja eettiset kysymykset. Mediailmaisu puolestaan koostuu mediaesitysten esittämisestä ja sen tekniikoista ja rakenteista. Vastaanotto tarkoittaa lukemisen, kuuntelemisen ja katselemisen tapoja, taustoja ja tilanteita. Myöhemmin Kotilainen (2007) on muokannut jaotteluun siten, että hän näkee mediataitojen kartuttamiseen kohdistuvan pedagogian – siis mediakasvatuksen – itse tekemisen ja mediatuotantoon tutustumisen, median ilmaisutapojen ymmärtämisen sekä oman mediasuhteen reflektoinnin näkökulmasta käsin. Näiden lisäksi hän lisäisi kolmijakoon myös osallistumiseen ja vaikuttamismahdollisuuksiin liittyvät tiedot ja taidot. (Kotilainen 1999: 34–35; Kotilainen 2001: 21; Kotilainen 2007: 155–156.)

Mediaa voidaan Salokosken ja Mustosen (2007) mukaan soveltaa opetuksessa myös siten, että media toimii oppimisen, tiedonhankinnan ja -jäsentämisen välineenä tai oppimisympäristönä esimerkiksi uusmediassa. He myös pitävät tärkeänä turvataitojen liittämistä osaksi mediakasvatusta, jolloin keskustelun kohteena ovat itsensä ja yksityisyytensä suojaaminen internetissä, häirintätapausten ja laittomien aineistojen tunnistaminen sekä ongelmatilanteissa toimiminen. (Salokoski & Mustonen 2007: 113.) Kotilainen (2007) puolestaan huomauttaa, että vaikka nuoret ovat usein teknisesti taitavia mediankäyttäjiä, mediakasvatuksessa tulisi tukea nuorten omaa toimijuutta mediassa siten, että heitä kannustetaan ilmaisemaan omia ajatuksiaan median avulla ja osallistumaan keskusteluun mediasta. Lisäksi he tarvitsevat aikuisen tukea arvokysymysten ja median valintojen pohdinnassa. (Kotilainen 2007: 151.)

2.2.2 Opetussuunnitelmat ja tietostrategiat

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) asettavat raamit koulujen mediakasvatukselle sekä valtakunnallisella että kunnallisella tasolla. Mediakasvatukseen painottunut Viestintä ja mediataito on yksi seitsemästä koko koulua ja kaikkia oppiaineita läpäisevästä aihekokonaisuudesta, jonka kuvauksessa ei ohjeisteta opettajia tiettyjen medioiden tai toimin-

tojen pariin, vaan johdatellaan laveasti viestintätaitojen ja mediatekstien laajaan maailmaan. Aihekokonaisuudelle asetettuja päämääriä ovat ilmaisu- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen, median aseman ja merkitysten ymmärtämisen edistäminen sekä lapsen tai nuoren omien median käyttötaitojen kehittäminen. Tavoitteissa ja sisällöissä korostuu kriittisyys ja tiedon hankinta-, hallinta- ja käsittelytaidot sekä median sisältöjen ymmärtäminen ja arvioiminen. Myös tuottaminen tavoitteissa mainitaan, mutta niin ikään tuottamisen tavoitteet jäävät ylimalkaiselle tasolle ja antavat opettajalle paljon soveltamisen varaa. (POPS 2004.)

Myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällöissä ja tavoitteissa medialla ja mediateksteillä on keskeinen rooli. Monipuolinen tekstintaitoisuus, siis erilaisissa viestintäympäristöissä toiminen, aktiivisuus ja kriittisyys lukijana ja kuulijana, viestintävälineen ja -tilanteen huomioiminen omissa teksteissä sekä käsitys median ja sen tekstien mahdista ovat tavoitteita, joita pidetään tärkeänä juuri 6.–9. luokan opetuksessa. Opetussuunnitelman perusteiden ja opetuksen taustalla on laaja tekstikäsitys, jonka mukaan tekstit voivat olla monenlaisia: niin kirjallisia ja painettuja kuin suullisia, sähköisiä, sanallisia tai kuvallisia sekä graafisia. Vaikka tekstikäsitys antaa vaikutelman moninaisesta ja elävästä tekstimaailmasta opetuksessa, POPS:ssa mainitut tekstilajit ovat pääasiassa faktuaalisia, painettuja mediatekstejä tai niin sanottuja koulumaailman tekstejä (kirjoitelma, määritelmä, tiivistelmä, selostus, kirje, hakemus, yleisönosastokirjoitus). (POPS 2004.)

Valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita enemmän opetukseen vaikuttavat koulukohtaiset opetussuunnitelmat, jotka kouluissa laaditaan opettajista koostuvan työryhmän kanssa. Koulun oman opetussuunnitelman perusteiden taustalla vaikuttaa valtakunnallinen POPS, mutta omassa suunnitelmassaan opettajat voivat tarkentaa ja kohdentaa opetukselle asettamia tavoitteita ja sisältöjä. Lisäksi kouluissa laaditaan niin kutsuttu tietostrategia rehtorin ja opettajien voimin. Tietostrategiassa voidaan määritellä koulun tieto- ja viestintätekniikkaan ja niiden opetuskäyttöön liittyvä nykytilanne sekä tulevaisuuden haasteet ja teknologian opetuskäytön tavoitteet. Onnistunut ja monipuolinen tietostrategia tukee koko koulun kuin myös yksittäisen opettajan opetuksen suunnittelua ja toteutusta esimerkiksi antamalla käytännönläheisiä toimintaehdotuksia.

Haaparanta (2008) on väitöskirjassaan vertaillut koulujen tietostrategioita tarkoitukseen tutkia strategioiden laajuuden ja sisällön vaikutusta opettajan teknologian käyttöön. Koulujen tietostrategiat osoittautuivat hyvin vaihteleviksi niin laajuudeltaan, tasoltaan kuin

sisällöiltään. Samalla kun yhden koulun strategia on pitkä ja monipuolinen asiakirja ja sisältää myös opettajan työtä helpottavia konkreettisia oppimistavoitteita ja käytännön esimerkkejä, voi toisessa koulussa strategia olla lista koulun teknisistä välineistä tai vanhentunut. Vain pieni osa strategioista ottaa kantaa erilaisiin teknologian opetuskäyttöä koskeviin kysymyksiin ja vain hyvin harvassa tapauksessa strategia nähtiin koulun pedagogisen muutoksen välineenä. Suurin osa strategioista olikin opettajan työn kannalta hyödyttömiä. (Haaparanta 2008: 59, 182.)

Koska koulukohtaiset opetussuunnitelmat ja tietostrategiat laaditaan kouluissa opettajien ja rehtorin voimin ja koska valtakunnallinen POPS jättää paljon tulkinnan ja soveltamisen varaa, on opettajilla melkoinen päätösvalta opetuksessa painotettavien sisältöjen, toimintatapojen ja tavoitteiden määrittelyssä. Tällöin varsinkin pienissä kouluissa, joissa opetussuunnitelmien ja tietostrategioiden laadintaan velvoitettu opettajaryhmä on varsin pieni, opettajien omilla mieltymyksillä, näkemyksillä ja taidoilla on merkitystä opetuksen yleisten linjojen vetämisessä. Vielä sitäkin enemmän opettajan valmiudet ja maku näkyvät luokkahuoneessa konkretisoituvassa opetuksessa. Vaikka mediakasvatusta tarvitaan oppilaiden valmistamiseen tietoyhteiskunnan alati muuttuviin tiedollisiin ja taidollisiin vaatimuksiin, opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa korostuvat helposti opettajan mediamaailma ja -käytänteet koulun ulkopuolisen maailman ja nuorten vapaa-ajan tarpeiden sijaan.

2.2.3 Mediakasvatuksen toteutus

Mediakasvatus näkyy opetussuunnitelman perusteissa sekä kaikkia aineita läpäisevänä aihekokonaisuutena että medialukutaitoa edistävinä sisältöinä ja tavoitteina eri oppiaineissa – tosin mediakasvatuksen toteutuksessa on suuriakin eroja kunnittain ja kouluittain. Mediat ja mediakasvatus antavat kouluissa mahdollisuuden erilaisille yhteistyöprojekteille ja teemapäiville, ja ne voivat vaikuttaa koulun sisäiseen toimintakulttuuriin. Useissa kouluissa eri mediat kuuluvat osaksi koulun sisäistä viestintää esimerkiksi oman verkkolehden, kotisivujen, keskusturion tai info-tv:n muodossa. Myös sosiaalisen median ympäristöjä, kuten Twitteriä tai Facebookia hyödynnetään joissakin kouluissa opettajien ja oppilaiden välisessä yhteydenpidossa.

Mediakasvatuksessa on kuitenkin omat haasteensa, joista näkyvimpiä ovat aika- ja materiaaliressurssien puute, yhteistyön hankaluus eri oppiaineiden, median ja kotien kesken sekä

teknisten laitteiden vähyys, vanhanaikaisuus sekä teknologian käytettävyyteen liittyvät ongelmat. (Kotilainen 2000: 117; Kotilainen 2005: 145–146; Haaparanta 2008: 179.) Myös aineenopettajakoulutuksen antaman mediakasvatuksen vähyys ja tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöön ohjaamisen vaihtelevuus on merkittävä mediakasvatuksen haaste (esim. Kupiainen ym. 2007: 17–18; OPM 2010: 12; Haaparanta 2008: 179). Opettajaksi valmistuvat eivät välttämättä ole saaneet juuri lainkaan mediateknologiaan ja medioiden opetuskäyttöön valmentavaa koulutusta, vaikka heidän odotetaan työelämässä olevan myös mediakasvattajia. Monen opettajan ammattitaito mediakasvatukseen rakentuukin vasta oman panoksen, mielenkiinnon, mediankäyttöjen ja lisäkoulutuksen kautta.

Opetussuunnitelmien mediakasvatuksen piirtämistä raameista huolimatta mediakasvatuksen ongelma on usein se, että sen toteutus jää kouluissa pitkälti yksittäisten opettajien aktiivisuuden varaan. Mediakasvatus on tällöin helposti sitä yksinään toteuttavan opettajan omien mieltymysten ja mediakokemusten mukaista. Opettajien päätävältä opetuksen metodeista ja välineistä ei ole välttämättä edistännyt tieto- ja viestintätekniiikan käyttöönottoa opetuksessa. (Kupiainen ym. 2007: 17; OPM 2010: 12.) Usein kouluissa mediakasvatus myös mielletään ainoastaan äidinkielen ja kirjallisuuden, kuvaamataidon, yhteiskuntaopin sekä valinnaisen atk:n oppimäärään kuuluvaksi. Nämä ovatkin eräänlaisia mediakasvatuksen sydänaineita, sillä opetussuunnitelman perusteissa niille määritetään selviä mediakasvatukseen liittyviä tavoitteita. Kuitenkin myös muissa aineissa, kuten kielissä, matematiikassa ja ihmistieteisiin liittyvissä oppiaineissa, on monia medioiden hyödyntämisen paikkoja. Mediat tuovat vaihtelua ja sisältöä opetukseen, opetusviestintään ja -teknologiaan silloin, kun niitä käytetään luonnollisena osana opetusta, siis opetuksen tarkoituksenmukaisena apuvälineenä ilman että ne olisivat itseisarvona (Lokka 2003: 223–224).

Parhaimmassa tapauksessa mediakasvatusta toteutetaankin koulussa yhteistyössä oppiaineiden, paikallisten järjestöjen, eri mediatahojen ja kotien kanssa, mutta pahimmillaan mediakasvatusta ei toteuteta käytännössä ollenkaan tai se jää hyvin pinnalliseksi, esimerkiksi yksittäisen mediatekstin analyysiksi (Kupiainen ym. 2007: 4, 17–18). Herkman (2007) muistuttaa, että mediakasvatuksen toteutuksen kannalta olisi eduksi, jos opettajat sopisivat koulukohtaisesti jonkinlaisesta roolijaosta ja oppiaineiden painotuksista vaikka eivät tekisikään laajoja, oppiainerajat ylittäviä yhteistyöprojekteja. Kriittisyyteen tähtäävässä mediakasvatusta olennaista on mediaesitysten, tekstien ja populaarikulttuurin monipuolinen ja

pintarakenteita syvempi tarkastelu, ja tämä monipuolisuus ja syvyys saavutetaan parhaiten eri oppiaineiden painotuksilla ja panostuksella. (Herkman 2007: 56–57.)

Koulujen tietokoneiden ja muiden teknologioiden käyttömahdollisuudet ovat lisääntyneet viime vuosina, vaikka vielä vuonna 2006 tietokoneet oli kouluissa sijoitettu useimmin tietokoneluokkiin, kun taas luokissa niitä ei vielä ollut juuri ollenkaan (Kankaanranta & Puhakka 2006: 24). Teknologian voi kuitenkin ajatella jo muuttuneen melko arkipäiväiseksi työvälineeksi opetuksessa. Kaikissa suomalaisissa kouluissa on käytävissä tietokoneita ja internetyhteys, ja tänä päivänä useissa luokissa on myös muuten pitkälle kehittynyt varustelu, joka auttaa tietotekniikan hyödyntämistä (esimerkiksi dokumenttikamera tai videotykki). Kunnat ja koulut ovat kuitenkin yhtä teknologiavarustukseen ja laitteiden laatuun ja määrään nähden eriarvoisessa asemassa. Kaikissa luokissa ei välttämättä ole tietokoneita, eikä opettajilla ole koulussa käytössään omaa konetta. Tällöin opettajan on tehtävä muun muassa tuntien suunnittelutyö ja nykyään pitkälti tietokoneohjelmien kautta tehtävä oppilaiden arviointityö ja poissaolojen kontrollointi kotikoneellaan tai koko opettajakunnan yhteisessä käytössä olevilla koneilla. (Haaparanta 2008: 178–179; Kankaanranta & Puhakka 2006: 24, 27, 29.)

Koulujen tekniset valmiudet ovat lisänneet myös mahdollisuuksia käyttää uusia oppimisympäristöjä ja niiden sisältöjä opetuksessa sekä eri teknologioita luokkahuoneen viestinnässä ja tiedonhaussa (Lokka 2003: 218). Opettajien valmiudet ja motivaatio tieto- ja viestintäteknikan hyödyntämiseen opetuksessa vaihtelevat kuitenkin suuresti. Vaikka kaikilla opettajilla on pääsääntöisesti riittävät tieto- ja viestintätekniset perustaidot, teknologian pedagogisessa hyödyntämisessä on suuriakin vaihteluita eri koulumuotojen, koulujen ja opettajien välillä. (OPM 2010: 10, 37.) Ilomäen väitöskirjatutkimuksen (2008) tulokset antavat viitteitä teknologian opetuskäytön vaihtelun syistä: tulosten mukaan valtaosa opettajista osaa kyllä hyödyntää teknologiaa jokapäiväisessä elämässään ja työssään, mutta he eivät osaa soveltaa niitä pedagogisesti tai osaa käyttää niitä lisäämään yhteistyötä koulun sisällä muiden opettajien kanssa. (Ilomäki 2008: 3–4.) Myös monissa muissa mediakasvatusta käsittelevissä tutkimuksissa on tullut esiin, että vaikka opettajat olisivat innostuneita mediasta, heiltä puuttuvat valmiit pedagogiset mallit medioiden ja teknologioiden hyödyntämisestä opetuksen kohteena ja/tai välineenä (esim. OPM 2010: 10; Haaparanta 2008: 178).

Opetussuunnitelmateksteissä mediakasvatuksen tavoitteena pidetään oppilaiden oppimista ja kasvamista kohti monipuolisempaa ja laajempaa medialukutaitoa, joka suomalaisen

mediakasvatuksen näkökulmasta tarkoittaa käytännössä mediatekstien analyysiä, tuottamista ja oman mediasuhteen rakentamista ja reflektointia. Mediatekstien kriittinen analyysi on hyvin tuttu ja paljon käytetty metodi koulujen mediakasvatuksessa. Perinteistä tekstianalyysin materiaalia ovat äidinkielen opetuksessa olleet lehtitekstit, mainokset ja elokuvat, mutta myös muita mediantekstejä, kuten keskustelupalstoja ja niiden viestejä sekä digitaalisia pelejä voidaan analysoida tekstianalyysin keinoin. Hankala muistuttaa, että oppilaiden tulisi välillä myös saada valita analysoitavat mediatekstit itse. (Hankala 2007: 256–257.)

Useat tutkijat ja kasvatusalan asiantuntijat ovat sitä mieltä, että mediatekstien tuottaminen ja itse tekeminen on olennainen metodi mediatekstien ja -taitojen opetuksessa. Esimerkiksi Hankala (2007) korostaa, että mediatekstien tuotanto on paras tapa oppia teksteistä, kun taas Vesterisen (2007) mukaan analyysin ja tuottamisen pitäisi kulkea käsi kädessä ja olla toisiaan tukevia elementtejä. Omia mediaesityksiä – esimerkiksi uutisia – tekemällä yhdistyvät sekä tuotannon että analyysin tavoitteet toisiinsa. Myös internetin käytössä ja hyödyntämisessä opetuksessa Vesterinen näkee monipuolisia tuotannon (mediaesitysten ja viestien tuottaminen) ja analyysin (esim. erilaisten verkkosivujen analyysi) mahdollisuuksia. (Vesterinen 2007: 78–79, 83.) Myös Herkman (2007) korostaa mediatekstien ja -esitysten teon merkitystä kriittisyyteen tähtäävässä mediakasvatuksessa. Hän perustelee näkemystään sillä, että kriittisen mediakasvatuksen tarkoituksena on valmentaa näkemään median toimintatapoja, tehtäviä, intressejä, mahdollisuuksia ja käyttötarkoituksia eri yhteyksissä. Lisäksi tavoitteena on tiedon kartuttaminen medioista ja niiden toimintaan liittyvistä puolista. Näiden tavoitteiden saavuttamisessa itse tekemisellä ja kokemuksellisuudella on merkittävä rooli, sillä esimerkiksi mediatuotannon rajoitteisiin ja vapauksiin ja teksti- ja kuvakäytäntöihin tutustuminen on syvempää ja monipuolisempaa itse tekemällä kuin pelkästään valmiita tekstejä ja sisältöjä vastaanottamalla ja analysoimalla. (Herkman 2007: 47.)

Mediatekstin tekemisessä Hankala (2007) pitää tärkeänä oppilaan jo olemassa olevien, vapaa-ajalla opittujen taitojen hyödyntämistä. Opettajan voi kuitenkin olla hankala tulla tietoiseksi oppilaiden jo olemassa olevista taidoista, sillä oppilaat eivät välttämättä tuo taitojaan vapaa-ehtoisesti esiin – perinteisestihän vapaa-ajalla opittuja taitoja ei ole koulussa juuri arvostettu. Oppilaiden taitojen hyödyntäminen voi kuitenkin kuroa pienemmäksi koulun ja sen ulkopuolisen maailman välistä juopaa. Hankalan mielestä mediatekstien tuottamisessa on tärkeää se, että ne tehdään todelliselle yleisölle: tekstit voidaan lähettää paikallisen lehden,

nuortenlehden tai verkkolehden toimitukseen. (Hankala 2007: 255.) Sosiaalinen media tarjoaa näiden lisäksi myös muita, varsin mutkattomia ja nopeita kanavia omien mediatekstien julkaisuun oikealle yleisölle. Esimerkiksi blogit, wikit ja fanifiktiosivustot ovat kaiken kansan luettavissa verkossa.

Kolmas tärkeä näkökulma mediakasvatukseen on oman mediasuhteen reflektointi – niin oppilaan kuin opettajankin. Hankalan mielestä opettajan on tärkeää olla tietoinen omasta mediasuhteestaan, sillä se vaikuttaa hänen toteuttamaansa mediakasvatukseen. Lisäksi opettajan on hyvä tunnistaa, mitä hän pitää mediakasvatuksessa tärkeänä (esim. teknologian käyttöä, mediasuojelua, tekstianalyysiä tai yhteiskuntakriittisyyttä ja osallistumista). Oppilaiden mediasuhteiden reflektointi esimerkiksi mediapäiväkirjojen avulla auttaa opettajaa näkemään paitsi oppilaiden erilaiset mediamaailmat ja kiinnostuksen kohteet niin myös sen, miten paljon hänen oma mediatodellisuutensa eroaa oppilaiden mediatodellisuudesta. (Hankala 2007: 257–259.)

Useat mediakasvatuksen asiantuntijat ja tutkijat näkevät opettajan roolin mediakasvatuksessa ohjaajana tai mentorina sekä toiminnan ja oppimisen organisoijana (esim. Kotilainen 2005: 149; Seppänen 2007: 32; Herkman 2007: 58). Mediakasvatuksessa ja erilaisten projektien ohjaamisessa on tärkeää pedagoginen ymmärrys siitä, miten mediaan liittyviä teemoja voi ja on tarkoituksenmukaista tuoda erilaisiin oppimistilanteisiin (Kotilainen 2005: 148). Lisäksi tärkeitä ovat opettajan riittävien teknisten taitojen ohella myös projektin ohjaamisen taidot, sillä helposti teknisesti taitavat oppilaat ottavat myös projektin ohjaamisen vastuun itselleen. Mediakasvatuksen laajuuden ja sisältöjen moninaisuuden vuoksi opettajan on tärkeää myös kyetä rajaamaan sisällöistä olennaisin omaan opetukseensa, sillä kaikkea ei voi eikä ole tarpeenkaan liittää osaksi tietyn oppiaineen sisältöjä. (Seppänen 2007: 32.)

Kotilainen (2001) pitää hyvän viestintäkasvattajan ominaisuutena ryhmätyön menetelmien ja taiteellisen ilmaisun tai mediatekniikan hallintaa sekä avoimuutta ja kiinnostusta ympäröivää todellisuutta ja mediamaailmaa kohtaan. Opettajan onkin hyvä muun muassa seurata mediaa tutkivalla otteella sekä tutustua niihin medioihin, joita nuoret käyttävät. (Kotilainen 2001: 27.) Myöhemmin Kotilainen (2005) kuvaa opettajaa mediapedagogiksi, jonka tehtävänä on rakentaa oppilaille toiminnan mahdollisuuksia. Mediapedagogi ei arvota lasten ja nuorten mielipiteitä, vaan näkee erilaiset mieltymykset yhteisen pohdinnan ja keskustelun aineksina. Mediapedagogin kompetenssin pohjana ovat omat mediataidot, kokemukset, kiinnostus

ja koulutus, ja se rakentuu rohkeudesta, uteliaisuudesta sekä halusta kehittää itseään ja omaa pedagogiikkaansa. Kotilaisen mukaan mediakasvattajan ammattitaidon tunteen syntymisessä tärkeää on koulutus sekä mahdollisuus ammatilliseen yhteistyöhön työelämässä. Mediapedagogin tärkeitä ominaisuuksia ovatkin projektien ohjaamisen ja eri tahojen kanssa toteutettavan yhteistyön tekemisen rohkeus ja taito sekä kyky oman työsarkansa rajaamiseen. (Kotilainen 2005: 149, 151–152.)

Oman haasteensa mediakasvatukselle asettaa opettajankoulutus ja sen tarjoaman mediakasvatukseen liittyvän perehdyttämisen vähyys. Opettajan pedagogisen kompetenssin rakentuminen on siis pitkälti vapaaehtoisten lisäkoulutusten varassa. Haaparannan (2008) väitöskirjaansa varten haastattelemat kasvatusalan asiantuntijat toteavat, että teknologian opetuskäytön suurimmaksi haasteeksi onkin nousemassa opettajien pedagogiseen osaamiseen liittyvät ongelmat: teknisten taitojen sijaan opettajat tarvitsevat tietoa teknologian pedagogisista hyödyntämismahdollisuuksista. Sekä opettajankoulutuksella että täydennyskoulutuksella voidaan vaikuttaa siihen, kuinka paljon opettajat hyödyntävät teknologiaa opetuksessaan. Asiantuntijat näkevät kuitenkin parhaimpana koulutuksena opettajien välisen yhteistyön sekä kokemusten ja toimivien käytäntöjen jakamisen epäformaaleissa tilanteissa. (Haaparanta 2008: 178–179.)

Vaikka jo valmistuneille opettajille järjestetään koko ajan enemmän medioihin liittyvää koulutusta, on opettajan kiinnostuksesta ja koulun resursseista kiinni, kuinka paljon opettaja käyttää koulutuksia hyväkseen ja minkä osa-alueen valmiuksiaan hän haluaa kehittää. Opettajan itsensä vastuulla on siis myös mediakasvatukseen liittyvien pedagogisten valmiuksien sekä mediataitojen ja -tietojen hankkiminen ja päivittäminen. Opettaja saattaa tuntea velvollisuudekseen käyttäen eri medioita ja teknologioita opetuksessaan turvatakseen nuorille tulevaisuudessa tarvittavia taitoja. Kuitenkin paine omien mediataitojen kehittamisestä tai päivittämisestä sekä ristiriita opetusvelvollisuuden, tavoitteiden ja omien taitojen ja tietojen välillä aiheuttaa helposti opettajalle turhautumista ja ahdistusta. (ks. Haaparanta 2008: 180.) Tällöin myös mediakasvatuksen toteuttamisen mielekkyys sekä opettajalle itselleen että oppilaille kärsii.

2.2.4 Mediakasvatuksen materiaali mediasta

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen perinteistä oppimateriaalia ovat oppikirjat, opettajan laatimat tehtävät ja monisteet sekä kaunokirjalliset tekstit. Myös perinteiset mediat, kuten sanoma- ja aikakauslehdet ja niiden tekstilajit ovat saaneet vankan aseman oppiaineen materiaalina. Kuten Lokka toteaa, perinteiset mediatekstit, kuten sanomalehti- ja aikakauslehtitekstit ovat tuttuja, turvallisia ja helposti opetukseen liitettävää materiaalia (Lokka 2003: 220). Ehkä juuri pitkän perinteen vuoksi opetus koostuu yhä vahvasti koulumaailmaan kuuluvista monomEDIATEKSTEISTÄ (Luukka ym. 2008: 234). Näiden tekstien avulla luultavasti opetetaan sekä oppiaineen omia sisältöjä ja tekstitaitoja että mediakasvatusta, kuten kriittistä näkökulmaa tekstien sisältöihin ja omien tekstien (yleisönosastokirjoitusten, uutisten) tuottamista. Mediatekstien ajatellaan tuovan opetukseen ajankohtaisuutta ja yhteiskunnallisuutta, ja samalla tekstien kanssa toimimalla voidaan vastata opetussuunnitelman perusteissa mediakasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin. POPS:ssa ei ole erikseen mainintaa eri uusmedian teksteistä, joten se ei velvoita opettajia ottamaan uusmedian tekstejä osaksi tekstitaito-opetusta.

Medioiden kenttä on kuitenkin laajentunut viimeisten vuosikymmenten aikana paljon, ja uudet mediat kuuluvat ihmisten arkipäivän tekstikäytänteisiin. Erityisesti uusmedian tekstit, sosiaalinen media ja digitaaliset pelit ovat merkittävä osa nuorten mediamaisemaa, ja siksi niiden pitäisi vapaa-ajan käytön lisäksi olla osana myös kouluopetusta. Verkkomediaa esimerkiksi verkkolehdet ja sosiaalinen media tuovat mediakasvatukseen uutta, mielenkiintoista materiaalia, ja verkko tarjoaa oppilaiden teksteille myös julkaisukanavan lukevalle yleisölle. Hankala ja Linnakylä (2007) mainitsevatkin useita näkökulmia verkkolehtien opetuskäytön hyödyllisyyteen ja mahdollisuuksiin painetun lehden rinnalla. Verkkolehtien avulla koulussa voitaisiin seurata helposti uutistapahtumia eri puolilta maapalloa, ja ne mahdollistavat kotimaisten ja ulkomaisten lehtien vertailun – kustannuksitta. Sanomalehtiopetukseen myös tuottaminen sopii mainiosti: mielipidekirjoituksen tekeminen harjoittaa monia tekstitaitoja, ja tekstin saa nykyään julkaistuksi myös lehden verkkoversiossa. Julkaisua verkkolehdessä voidaan harjoitella oman koulun sisällä, sillä useilla kouluilla on nykyään oma verkkolehti. Verkkolehtijulkaisun lisäksi oppilaat voivat pitää omaa blogia, jossa ottavat kantaa maailman menoon. Myös erilaiset projekti- ja tutkimustyöt sopivat mainiosti sanoma- ja verkkolehtilähtöiseen opetukseen. (Hankala & Linnakylä 2007: 90, 98–99.)

Vaikka sosiaalisen median ympäristöjen ja digitaalisten pelien hyödyntämisestä opetuksessa on vielä varsin vähän pedagogisia menetelmäehdotuksia ja -vinkkejä mediakasvatusta koskevassa (tutkimus)kirjallisuudessa, monet tutkijat ovat tunnistaneeet uusmedioiden hyödyn ja tarpeellisuuden opetuksen osana. Vesterinen (2007: 82) esimerkiksi huomauttaa, että sosiaalisen median avulla koulussa voitaisiin tuoda informaali oppiminen osaksi formaalia oppimista ja tehdä se näkyvämmäksi luokassa. Tällöin myös opetuksen tavoite suuntautuisi paremmin ajatukseen opetuksesta elämää, ei koulua varten. Mustonen (2005) puolestaan näkee mediassa ja erityisesti internetissä mahdollisuuden uudenlaisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen. Monimediaisiin ja vuorovaikutteisiin oppimisympäristöihin liittyy sekä irtautuminen kirjatyöskentelystä, tekemällä ja tutkimalla oppiminen että elämyksellisyys, joka lisää oppimismotivaatiota ja hyviä oppimistuloksia. (Mustonen 2005: 136.)

Opettajien ammattijärjestön OAJ:n Opettaja-lehden vuonna 2009 tekemän kyselyn mukaan kuitenkin vain 6 % prosenttia kyselyyn vastanneista eri kouluasteiden opettajista on käyttänyt sosiaalista mediaa opetuksessaan. Opettajat ovat joko näyttäneet Youtubesta opetuksen aiheeseen sopivia, havainnollistavia videopätkiä tai käyttäneet blogeja, wikejä ja verkkokeskusteluita oppilaiden väliseen viestintään tai esimerkkeinä opetuksessa. Muutama vastanneista opettajista on pitänyt myös opetusblogia, jossa on jakanut oppilailleen opetukseen ja kurssin etenemiseen ja tehtäviin liittyvää tietoa. Verkon oppimisalustat puolestaan ovat tuttuja puolelle opettajista, ja suurissa kouluissa oppimisalustojen käyttö on yleisempää kuin pienissä kouluissa. (Puustinen 2009: 18.)

Myös ToLP-hankkeen tulokset osoittavat selvästi luokan tekstimaailman koulusidonnaisuuden ja oppilaiden vapaa-ajan medioiden ja mediatekstien marginaalisen roolin opetuksessa. Oppikirjoilla sekä perinteisillä, monomediaisilla koulun tekstilajeilla on opetuksessa hyvin keskeinen rooli, ja työtavat tekstien parissa ovat varsin yksipuolisia ja perinteisiä. Opetus ja oppiminen onkin ikään kuin eristetty luokahuoneeseen, joka on vapaa-ajan medioilta ja oppilaiden omilta tekstikäytännöiltä vapaata vyöhykettä. ToLP-tulosten mukaan oppilaat työskentelevät vain satunnaisesti verkkoympäristöissä, esimerkiksi tutkimukseen osallistuneista äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista 40 % ei ollut käyttänyt opetuksessaan mitään verkko-oppimisympäristöä, mikä vastaa myös Opettaja-lehden teettämän tutkimuksen tuloksia. Noin puolet opettajista ei myöskään osaa tai tunne tarpeelliseksi osata keskustelupalstoilla toimimista tai pikaviestinnän työkalujen käyttämistä. Opettajista 40 % käyttää verkossa

olevia opetusmateriaaleja ja hieman yli puolet muita www-sivuja oppimateriaalinaan edes joskus. (Luukka ym. 2008: 79, 85–86, 91–92, 233–234.) Verkon oppimisympäristöt, opetusmateriaalit ja tekstit ovat siis valitettavasti vasta matkalla koulun vakiintuneisiin opetus- ja tekstikäytänteisiin.

Uusmedioiden käytön vähäisyys opetuksessa on valitettavaa, sillä tietotekniikan ja vuorovaikutteisten uusmedioiden käyttö on yleensä oppilaalle innostavaa ja motivoivaa, ja oppilaiden hyvät oppimiskokemukset ovat palkitsevia myös opettajalle (esim. Lehti 2011: 20). Uusmedioiden, kuten sosiaalisen median, käyttö monipuolistaa opetusta, tarjoaa uusia, erilaisia opetusmenetelmiä ja tuo perinteisiin oppiaines sisältöihin uutta näkökulmaa. Sosiaalisen median etuja ovat muun muassa avoimuus, tuttuus, yhteisöllisyys sekä monipuolisen ja vaihtelevan vuorovaikutuksen ja osallistumisen mahdollistavat työkalut. (Ahvenjärvi 2011: 12–13.) Sosiaalisessa mediassa oman tekstin julkaiseminen muiden luettavaksi ja kommentoitavaksi on helppoa. Myös palautteenannosta voi verkossa tehdä yhteisöllisen tapahtuman, jolloin vertaispalautteen merkitys kasvaa (Lehti 2011: 18–19). Verkkoteknologioita käyttäessään oppilaalla onkin tiedon vastaanottajan roolin lisäksi myös tuottajan ja jakajan tehtävä, ja oppilas ymmärtää tiedon dynaamisuuden ja sovellettavuuden (Alatalo 2011: 14). Tietenkään opetuksessa ei tule olla keskeistä itse median hyödyntäminen tai välineen itseisarvo, vaan hyvä pedagoginen suunnittelu ja oppimistavoitteiden ja sisältöjen kannalta sopivien opetusmenetelmien valitseminen. Vaikka suuri osa nuorista käyttää sosiaalista mediaa päivittäin, ei se kuitenkaan kuulu jokaisen teini-ikäisen media-arkeen ja mediankäytön mahdollisuuksiin. Oppilaiden joukossa on myös paljon niitä, joille sosiaalisen median etiketti on vieras. Opetuksen yhteyteen on siis varattava resursseja myös sosiaalisen median tekniseen ja sisällölliseen haltuunottoon. (Ahvenjärvi 2011: 12 – 13.)

Vaikka mediat tarjoavat erilaisia oppimisympäristöjä sekä ajankohtaista, mielenkiintoista ja puhuttavaa materiaalia koulun tekstitarpeisiin, eräs mediakasvatuksen merkittävä kompastinkivi on mediakasvatukseen suunnatun valmiin opetusmateriaalin vähyys. Esimerkiksi Seppänen (2005: 34) kuvaa mediakasvatuksen haasteita opettajan näkökulmasta ja hänen mukaansa opettajat tuntevat olevansa yksin, eikä heillä ole oppikirjoja tai muita riittäviä aineistoja tukena koulun mediakasvatuksessa. Myös eri aineiden oppimateriaalin tuottajat ovat huomioineet mediakasvatuksen varsin vaihtelevasti: Kustantajat ja oppikirjavalmistajat suunnittelevat materiaalin kohdeoppiaineesta käsin, ja koulun yhteiset aihekokonaisuudet

voivat jäädä hyvin vähälle huomiolle (Vainionpää 2005: 41). Tämä usein tarkoittaakin sitä, että opettaja joutuu itse suunnittelemaan ja valmistamaan materiaalia, jolla hän pyrkii täyttämään sekä oman oppiaineen että mediakasvatuksen tavoitteet.

Yhä enemmän kuitenkin niin yksityiset tahot kuin kasvatus- ja viestintäinstituutit ja -järjestöt (esim. Mediakasvatusseura, Koulukino, Otavan Opisto, Opetushallitus) ovat tuottaneet kirjallista ja www-oppimateriaalia mediakasvatukseen. Myös tietyt mediatahot, kuten Sanomalehtien liitto, Aikakauslehtien liitto ja Mainostoimistojen liitto ovat valmistaneet omaa ilmaista ja helposti saatavilla olevaa oppimateriaalia. Näiden oppimateriaalien taustalla ovat tietenkin myös mediatahon omat taloudelliset intressit, jolloin materiaali keskittyy vain tiettyyn mediaan. Myös Yleisradio on panostanut mediakasvatukseen tuottamalla Mediakompassi-ohjelmasarjan. Opetusministeriön Mediamuffinssi-projekti on suuntautunut pienten lasten mediakasvatukseen, kun taas Mannerheimin Lastensuojeluliitolla (MLL) ja Pelastakaa lapset ry:llä on paljon kouluikäisille lapsille ja nuorille suunnattua kasvatust materiaalia. (ks. Salokoski & Mustonen 2007: 114–116.) Valmistaa, mediakasvatukseen suunnattua materiaalia alkaa siis olla tarjolla opettajille, mutta materiaalin hankkiminen ja etsiminen internetistä ja sen käytettävyyden sekä oppilaiden oppimisen arviointi voivat kuitenkin vaikuttaa opettajan kokemukseen mediakasvatuksen mielekkyydestä.

Kun opettaja joutuu itse etsimään erilaisista lähteistä opetuksessaan käyttämänsä materiaalin, tarjolla olevan materiaalin laadunarviointi nousee erityisen tärkeään rooliin. Vainionpää (2005) toteaaakin, että materiaalin arvioinnissa opettajan ammattitaito korostuu. Tärkeimpiä ammattitaitoon ja siten myös oppimateriaalin valintaan vaikuttavia asioita ovat hankittu teoretieto, kokemus sekä usein myös intuitio. Laadunarvioinnissa korostuvia kriteerejä ovat Vainionpään mukaan muun muassa materiaalin ajankohtaisuus, kattavuus, saatavuus, (uudelleen) käytettävyyys, monimuotoisuus ja oppimisen arvioinnin helppous. Vaikka ajankohtaisuus on mediakasvatuksessa hyvin tärkeä materiaalin ominaisuus, usein juuri laadun nimissä ajankohtaisuudesta ja tuoreudesta joudutaan tinkimään, sillä hyvä materiaali syntyy ajan kanssa ja sitä käytetään usein monia vuosia. Juuri ajankohtaisuuden ihanteen vuoksi opettajat valmistavatkin paljon itse mediakasvatuksessa käyttämäänsä materiaalia tai muokkaavat parhaaksi katsomallaan tavalla valmista materiaalia. (Vainionpää 2005: 41–42.)

2.3 Kohti teksti- ja mediataitoja

2.3.1 Tekstitaidoista mediataitoihin

Ihmiset tarvitsevat erilaisia tekstitaitoja toimiessaan arkipäiväisissä tilanteissa tekstien kanssa niin koulussa, työssä kuin vapaa-ajallaan. Aikaisemmin, niin sanotun kognitiivisen lähestymistavan mukaan, tekstien lukeminen ja kirjoittaminen nähtiin erillisinä kognitiivisina taitoina ('skill'), joita harjoiteltiin ja opeteltiin tietyssä järjestyksessä askel kerrallaan aloittaen lukemista edeltävistä taidoista ja rakentaen pohjaa seuraavalla taidolle. Näkemyksen mukaan taidot ovat ikään kuin irrallisia ja niitä voidaan "keräillä", mitata ja arvioida. Kirjoittamaan ja lukemaan oppiminen on siten nähty teknisenä oppimisena. (Barton 2007: 11–12).

Parin viime vuosikymmenen aikana tekstitaidot on kuitenkin alettu nähdä sosiokulttuurisesta näkökulmasta käsin, jolloin lukemista ja kirjoittamista on alettu tarkastella tekstitilanteista käsin. Tekstit ja niiden kanssa toimiminen on osa päivittäisiä arkikäytänteitä. Tekstikäytännöt ('practice') ovat tilanne-, konteksti- ja kulttuurisidonnaisia, ja ihmiset käyttävät ja tarvitsevat erilaisia tekstitaitoja eri tilanteissa. Tilanteet puolestaan liittyvät elämän eri osa-alueisiin ('domains'), kuten kotiin, työhön tai kouluun ja opiskeluun. Tekstitilanteiden ja niissä esiintyvien tekstikäytänteiden moninaisuuden vuoksi puhutaan monikossa tekstitaidoista yksikkömuodon sijaan. (Lankshear & Knobel 2006: 12–13; Buckingham 2003: 38–39; Luukka ym. 2008: 19–20.)

Sosiokulttuurisen tekstitaitoajattelun ja teknologisten, sosiaalisten ja kulttuuristen muutosten myötä myös käsitys teksteistä on laventunut. Teksteinä ei nähdä enää pelkästään painettuja, kielellisiä tekstejä, vaan tekstit voivat olla eri muodoissa ja koostua erilaisista elementeistä, joilla on tekstin tavoitteen ja sanoman kannalta merkitystä. Tekstit voivat olla niin puhuttuja kuin kirjoitettuja, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden yhdistelmiä. Tekstit voivat olla myös painettuja, sähköisiä tai verkkotekstejä. (esim. Kress 2003: 11, 48–49.)

Myös voimassa olevissa opetussuunnitelman perusteissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekuvauksessa on otettu huomioon sosiaalinen tekstitaitonäkemys: oppilaista koulutetaan aktiivisia ja kriittisiä viestijöitä ja lukijoita. Opetus myös perustuu oppilaiden kielellisiin ja kulttuurisiin jo olemassa oleviin taitoihin ja hyödyntää oppilaiden kokemuksia. Lisäksi oppilas rakentaa identiteettiään ja itsetuntoaan koulun tarjoamalla monipuolisilla viestintä-, lukemis- ja kirjoittamismahdollisuuksilla. Oppiainekuvauksen mukaan äidinkielen ja kirjalli-

suuden POPS:iin merkittyjen tavoitteiden ja sisältöjen taustalla vaikuttaa laaja tekstikäsitys. 6.-9.-luokan osalta opetussuunnitelman perusteissa näkyy sosiokulttuurinen, yhteisöllinen ja kriittinen näkökulma teksteihin: oppilaan tekstitaitoja laajennetaan lähipiirin tekstitaidoista kohti vieraiden tekstilajien vaatimuksia ja huomiota kiinnitetään median valtaan luoda mielikuvia, muokata maailmankuvaa ja ohjata ihmisten valintoja. (Luukka 2003: 413–415.)

Niin ikään kaikkia aineita läpäisevä aihekokonaisuus Viestintä ja mediataito noudattelee POPS:n mukaan sosiokulttuurista ja yhteisöllistä näkökulmaa kielenkäyttöön. Aihekokonaisuudessa painotetaan osallistuvuutta, vuorovaikutuksellisuutta ja yhteisöllisyyttä. Oppilaat eivät ole pelkästään tekstien vastaanottajia, tulkitsojia, erittelijöitä ja arvioijia, vaan tekstejä lähestytään myös mediatekstien tuottamisen ja oman ilmaisun kautta. Lisäksi pohditaan käyttäytymistä internetissä, eli verkkoetiikkaa. Myös kriittinen lähestymistapa esiintyy aihekokonaisuuden tavoitteissa ja sisällöissä: internetin sisältöjä, tietoa ja lähteitä opitaan arvioimaan kriittisesti. (POPS 2004.)

Lukutaito-käsite jaetaan usein erilaisiin, esimerkiksi eri medioiden, välineiden tai tekstimuotojen vaatimiin lukutaitoihin, kuten teknologialukutaitoon, visuaaliseen lukutaitoon tai medialukutaitoon. Luukka (2009) pitää kuitenkin lukutaito-käsitettä itsessään riittävänä kuvaamaan erilaisten tekstien vaatimaa lukutaitoa, sillä laajan tekstikäsitteen mukaan tekstit nähdään monimuotoisina ja niin perinteiset printtitekstit kuin multimodaaliset tekstit elävät rinnakkain ympärillämme. Tekstitaitojen ohella siis myös lukutaidon voi ajatella olevan monikollinen käsite ja sisältävän erilaisten tekstien ja medioiden lukutaidon. (Luukka 2009: 20.)

Englanninkielisessä mediakasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa käytetään kuitenkin usein media literacy -käsitettä, jolla viitataan medioiden käytössä ja tulkinnassa vaadittavaan tietoisuuteen, taitoihin ja kompetenssiin (esim. Buckingham 2003: 36). Suomen kielessä ei ole vastaavaa yleispätevää käsitettä kuvaamaan mediassa vaadittavia tekstitaitoja, vaan mediakasvatuksen kentällä käytetään useita toisilleen lähes synonyymisiä käsitteitä kuvaamaan medioihin ja niiden sisältöihin liittyviä ymmärtämisen, lukemisen, tulkitsemisen, arvioinnin, tuottamisen ja käyttämisen taitoja. Käsitteitä ovat muun muassa medialukutaito, mediataju, mediakompetenssi ja mediataito.

Esimerkiksi Kotilainen (1999) näkee *medialukutaidon* eräänlaisena sateenvarjokäsitteenä, ja hänen mukaansa medialukutaitoa tarvitaan erilaisten medioiden sanallisten, kuvallisten ja äänellisten mediatekstien toteutus- ja tulkintaprosessissa. Hänen määritelmänsä no-

jaa osittain lukutaito-käsitteen kaikkia tekstimuotoja käsittävään määritelmään: medialukutaito pitää sisällään eri medioissa tarvittavia lukutaitoja, kuten audiovisuaalien lukutaidon tai digitaalisen lukutaidon. Kotilaisen mukaan medialukutaito ei ole koskaan lopullinen, vaan se on yksilön jatkuvasti kehittyvä henkilökohtainen valmius. (Kotilainen 1999: 36 – 37.)

Vaikka medialukutaito-käsite viittaa nimensä mukaisesti lukemisen taitoon, siis vain eräänlaiseen vastaanottamisen, ymmärtämisen ja tulkitsemisen taitoon, se sisältää kuitenkin niin tuotannollisen, ilmaisullisen kuin vastaanoton lähestymistavan, jotka niveltyvät oppimistilanteessa toisiinsa. Kotilaisen (1999: 38) mukaan medialukutaitoinen henkilö osaakin käyttää mediatekstejä eritellen, eläytyen, arvioiden ja soveltaen sekä luoden uusia versioita omien tarpeittensa mukaan hyödyksi ja huviksi. Myös Kupiainen ja Sintonen (2009: 31) määrittelevät medialukutaidon medialukutaitoisen henkilön kautta. Tällainen ihminen ymmärtää ja hyödyntää mediakulttuurisia ilmiöitä medialukutaidotonta laajemmin, syvemmin, yhteisöllisemmin ja eettisemmin.

Mediataju-käsite kulkee Kotilaisen mukaan rinnan medialukutaidon kanssa. Mediatajun omaava henkilö on medialukutaitoinen ja lisäksi hän rakentaa ja muokkaa identiteettiään arvioimalla jatkuvasti itseään ja kyseenalaistamalla omia käsityksiään. (Kotilainen 1999: 37–38). Toisin sanoen mediatajulla, johon myös medialukutaito sisältyy, tarkoitetaan kykyä lukea ja tulkita erilaisia mediatekstejä. Mediataju on ymmärrystä ympäröivästä mediamaailmasta ja median tuottamista merkityksistä sekä kykyä itsenäiseen ja kriittiseen pohdintaan ja arviointiin.

Mediakompetenssin Kotilainen puolestaan näkee joko synonyyminä medialukutaidolle tai eräänlaisena valmiutena toimia tietyssä tilanteessa tai toimintaympäristössä. Mediakompetenssiin sisältyy medialukutaito ja mediataju. Ihminen ei ole koskaan täysin kompetentti, sillä media, sen tekstit ja ympäristöt ja siten myös median parissa toimiessa vaadittavat taidot muuttuvat koko ajan. Mediakompetenssiin sisältyy niin medioiden ja erilaisten mediatekstien ymmärtäminen, omat mediakokemukset kuin myös tavoitteellinen toiminta mediassa. Erilaiset ympäristöt, kuten ammatit, vaativat erilaista kompetenssia. (Kotilainen 1999: 39.)

Medialukutaito ja *mediataito* ovat toisilleen läheisiä, ellei synonyymisiä käsitteitä. Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kaikille yhteinen mediakasvatuksen aihekokonaisuus on nimetty Viestintä ja mediataidoksi, medialukutaito on selvästi mediakasvatuksen kentällä vakiintuneempi ilmaus ja sille on siten myös helpompi löytää määritelmä.

Esimerkiksi Herkman (2007: 48) käyttää mediataito-käsitettä ja määrittelee mediataidot muun muassa viestimien ja teknologioiden tekniseksi hallinnaksi, vastaanotetun tiedon ja viihteen analyysi- ja arviointitaidoiksi, kyvyksi hyödyntää viestimiä ja viestintää itseilmaisuuksiin ja yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen sekä poliittiseksi ja yhteiskunnalliseksi aktiivisuudeksi. Medialukutaidon ja mediataidon määritelmät ovat siis hyvin lähellä toisiaan, molemmissa painottuvat analyysi ja kriittinen suhtautuminen sisältöihin, niiden hyödyntäminen omiin tarpeisiin sekä oma ilmaisu.

Tässä tutkimuksessa käytämme POPS:sta tuttua mediataito-käsitettä. Mediataito kattaa mielestämme parhaiten ja laajimmin ne taidot ja valmiudet, jotka mediakasvatuksella pyritään nuorelle tarjoamaan ja joita tietoyhteiskunta ja perinteinen ja uusmedia yksilöltä edellyttävät. Näemme mediataitojen sisältävän niin medialukutaidon – siis tekstin lukemisen, tulkitsemisen ja tuottamisen taidon – kuin mediatajun. Mediataitojen kehittyessä myös yksilön mediakompetenssi kehittyy. Haluamme kuitenkin pitää medioiden ja eri välineiden teknistä hallintaa myös tärkeänä osana mediakasvatusta, ja mediataidot kattavat mielestämme tämänkin aspektin ongelmitta. Mediataito-käsite muistuttaa medialukutaitoa enemmän sosiokulttuurista tekstitaito-käsitettä, eikä se nimessään rajaa mitään taitoja tai valmiuksia pois. Medialukutaito-käsite suuntaa mielestämme katseen liikaa kohti vastaanoton näkökulmaa ja rajaa erityisesti uusmediassa lisääntyvän kirjoittamisen, tuottamisen, osallistumisen ja jakamisen näkökulman pois.

2.3.2 Kriittinen näkökulma teksteihin

Kriittinen lähestyminen teksteihin ja median sisältöihin painottuu niin media(luku)taidon määritelmässä kuin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen ja Viestintä ja mediataito -aihekokonaisuuden

sisällöissä ja tavoitteissa. Lisäksi kriittisyys on vahvasti esillä myös medioita ja mediakasvatusta koskevassa julkisessa keskustelussa. Lapsista ja nuorista halutaan kasvattaa ennen kaikkea kriittisiä kansalaisia ja mediankäyttäjiä. Se, mitä kriittisyydellä tarkoitetaan, voi kuitenkin vaihdella puhujan ja tekstin mukaan. Kriittisyyttä pidetään tärkeänä taitona, ominaisuutena tai lähestymistapana, jota mediaesitysten ja sisältöjen tarkastelu ja niiden kanssa toimiminen edellyttää. Toisinaan kriittisyys saa puheessa jopa työkalun piirteitä, jonka avulla tekstejä syynätään ja paloitellaan. Käsite ei ole täysin vakiintunut kieleemme, ja

usein se tuntuu kantavan harteillaan myös negatiivisia merkityksiä: kriittisyys ymmärretään helposti kielteisyydeksi tai arvosteluksi. Toki arvostelu on myös yksi osa kriittistä näkökulmaa, mutta se ei ole pelkästään sitä (Herkman 2007: 36).

Kriittiseen pedagogiikkaan perehtynyt Herkman (2007: 35–36) pitää kriittisyyttä uteliaisuutena ja kiinnostuksena maailmaa ja sen tapahtumia ja ilmiöitä kohtaan, tiedon ja uskomusten kyseenalaistamisena, syvemmän tiedon etsintänä ja tavoitteluna sekä tiedon ja toiminnan taloudellisten ja poliittisten intressien näkemisenä. Hänen mukaansa kriittisyys on siis kielteisyyden sijaan kyseenalaistavaa ja varautuvaa suhtautumista maailmaan; tietoa ei oteta vastaan annettuna. Myös Kupiainen ja Sintonen (2009: 58) näkevät kriittisyyden taitona tarkastella teksteissä esiintyviä puhetapoja, suostutteluja ja valtasuhteita, ja kriittisyydellä pyritään analyysissä, arvioinnissa ja erittelyssä näkemään ilmisisältöjä syvemmälle. Mediakasvatuksen osalta tämä tarkoittaa tietoa median toimintatavoista ja rakenteista, kuten median taloudesta, politiikasta ja organisaatioista. Tämä tieto saadaan niin mediaesitysten ja -tekstien analyysillä kuin myös itse tekemällä, osallistumalla tuotantoprosessiin. (Herkman 2007: 47.)

Internetissä liikuttaessa kriittisyys näyttäytyy toiminnallisempänä. Vaikuttamistaidot-internetsivustolla kriittisyys esitetään sinisilmäisyyden hylkäämisenä. Eteen tulevan tiedon uskottavuutta ja paikkaansa pitävyyttä on arvioitava ja tiedon julkaisijan tausta, motiivit ja intressit on otettava huomioon. Internetissä myös tiedon ja sisältöjen laadun arviointi on käyttäjällä itsellään. Myös vastaanottajan vastuu on internetissä huomattavasti suurempi kuin muiden medioiden parissa toimiessa, sillä netissä sisältöjä ei valvota. Tekstin sisäisten asioiden lisäksi tulisi kiinnittää myös huomiota ulkoisiin seikkoihin: kuinka kuvilla, väreillä, fonteilla, äänellä ja asettelulla halutaan vaikuttaa lukijaan. (Vaikuttamistaidot 2011.)

2.3.3 Uudet mediataidot

Voimassaolevissa opetussuunnitelmissa on huomioitu niin sanottu laaja tekstikäsitys. Toki tekstit ovat ennen uusmedioitakin olleet multimodaalisia – tekstien rinnalla on esiintynyt esimerkiksi kuvia – mutta perinteisesti teksteillä on tarkoitettu vain kielellisiä, painettuja tekstejä. 2000-luvulla tekstit ovat kuitenkin monipuolistuneet entisestään ja niiden lisäksi on syntynyt myös paljon uudenlaisia tekstimuotoja. Mediat ja niiden tekstit ovat alkaneet myös lainata toistensa piirteitä. Monet painetut tekstit, kuten lehtien sivut, kirjat ja oppikirjat muis-

tuttavat ulkoasultaan, asetteluiltaan ja sisällöiltään tietokoneen tai television ruutua. (Kress 2003: 20–21; Luukka 2009: 19; Kupiainen & Sintonen 2009: 70.)

Paitsi että tekstien muoto on muuttunut teknologioiden kehityksen myötä, myös tekstien tuottamisen ja lukemisen käytänteet ovat muuttuneet. Vaikka lukija ei koskaan ole vain passiivinen vastaanottaja, monissa medioissa vastaanottaja on paitsi lukija, kuulija ja katselija, niin myös käyttäjä ja kuluttaja. Käyttäjän roolissa painottuvat itsehallinta, itse tekeminen ja toimijuus. Nykyään ihmiset nähdään myös kuluttajina ja kulutus sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä, sillä kuluttamisella on nykyään paljon sosiaalisia piirteitä. Usein puhutaankin kuluttajayhteisöistä. Internet ja uudet tekniset ratkaisut ovat lisänneet käyttäjän ja kuluttajan roolin avoimuutta, yhteisöllisyyttä ja interaktiivisuutta. (Sassi 2009: 25–26, 33.)

Uusmedia eroaakin perinteisestä mediasta paljolti käyttäjän roolin vahvistumisessa (Tuominen 2009: 91). Suurin osa internetin suosituimmista sivustoista on sellaisia, joiden sisällöistä valtaosa on käyttäjien itsensä tuottamaa (Kotilainen 2009: 38). Samalla tekijyys on muuttunut. Perinteisessä mediassa lukijan, katselijan tai kuuntelijan tuottamaa tekstiä ei julkaista ilman sensuuria. Sen sijaa internetissä käyttäjän ja julkisen foorumin väliltä puuttuu sensuurin seula. Verkossa myös osa viestinnästä on keskinäisviestintää ja osa julkista. Tällöin hyvin tärkeiksi nousevatkin verkkoetiikan ja julkisuuden ja yksityisyyden kysymykset.

Tekstien kanssa toimijan roolin muuttuminen kohti osallistuvampaa ja tuottavampaa roolia on nostanut uuteen arvoon myös tekstien rakenteen, muodon ja ulkoasun suunnitteluun liittyvät taidot. Näin myös tekstitaitojen harjoittelu verkon aidoissa teksti- ja viestintäympäristöissä saavat uudenlaisia mahdollisuuksia ja vaatimuksia. Tekstien tuottajat voivat hyödyntää erilaisia muotoja, kuten liikkuvaa tai still-kuvaa tai esimerkiksi ääniefektejä ja musiikkia. (Kress 2003: 5.) Tekstin tekijä joutuu ottamaan huomioon tekstin vastaanottajan ja valitsemaan tekstin julkaisukanavan, rakenteen ja muodon näiden asioiden perusteella. Hänellä on käytettävissään monia (multimodaalisia) mahdollisuuksia, joista on osattava valita tarkoituksenmukaisin. Myös tekstinkäsittelytaidot ovat tärkeitä, sillä esimerkiksi internetissä julkaistaessa tekstien ymmärrettävyydessä, silmäiltävyydessä, selkeydessä ja houkuttelevuudessa on suuri merkitys, jotta lukija tarttuu tekstien tulvassa juuri kyseiseen.

Lehti (2011) tähdentää, että myös verkkopuheenvuoro on aivan oma tekstilajinsa. Verkossa tekstit ovat yleensä tiiviitä ja kommentoivat toisiaan tai keskustelevat keskenään esimerkiksi hyperlinkkien välityksellä. Verkossa kirjoittajan on osattava rakentaa tekstinsä sel-

keäksi ja tiiviiksi kokonaisuudeksi sekä usein myös liittää oma tekstinsä osaksi tekstien, kommenttien ja puheenvuorojen keskustelemaa kokonaisuutta. Tekstien ja ajatusten julkaiseminen verkossa onkin nykyajan uusi kansalaistaito, sillä yhä enemmän yhteiskunnassamme otetaan kantaa ja vaikutetaan asioihin juuri internetin erilaisissa ympäristöissä, kuten keskustelupalstoilla. Lehti myös muistuttaa, etteivät nuoret luonnostaan ole hyviä verkkokeskustelijoita, vaikka he viettävätkin paljon aikaa sosiaalisessa mediassa ja keskustelevat siellä keskenään. Kaikki verkossa tapahtuva keskustelu ei ole nopeaa ja reaaliaikaista verkkokielistä chattaamista. Kun viestintä verkossa ei ole reaaliaikaista, on laadukas verkkopuheenvuoro hallittu ja harkittu, yleiskielellä kirjoitettu, näkökulmiltaan monipuolinen, jäsentynyt ja jaksoteltu tekstikokonaisuus. (Lehti 2011: 18–19.) Verkkotekstien kirjoittaminen vaatii siis harjoitusta siinä missä perinteistenkin mediatekstilajien kirjoittaminen.

Myös kielenkäyttö on muuttunut uudenlaisten tekstikäytänteiden myötä. Julkisen ja yksityisen rajan hämärtyminen – tai jopa katoaminen joissakin tapauksissa – uusmediassa on vaikuttanut myös tapoihin, joilla julkinen ja yksityinen erotetaan toisistaan kielen avulla. Esimerkiksi tekstin puhekielisyyden välttämällä ja tietyillä tekstin ja kielen rakenteilla on kirjoitetussa kielessä totuttu ilmaisemaan tekstin muodollisuus ja julkisuus. Julkaisun helppous ja tuottamisen ja kirjoittamisen korostuminen uusmedioissa on kuitenkin muokannut käytänteitä niin, että perinteisesti julkisen ja yksityisen tekstin eroina pidetyt piirteet sekoittuvat ja tulevat epäselviksi. (Kress 2003: 18.) Tämä tuo uuden haasteen mediakasvatukselle ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetukselle, sillä tekstikäytännöt uusmediassa voivat vaikuttaa oppilaiden käyttämään kieleen myös muissa tekstitilanteissa ja -ympäristöissä.

Verkossa on paljon sellaisia tekstilajeja, joita ei ole ollut ennen internetiä. Toki myös perinteisestä mediasta tutut tekstilajit, kuten mainokset, uutiset sekä monet tiedottavat tekstilajit ovat siirtyneet lähes muuttumattomina perinteisistä viestimistä ja medioista uusmediaan. Uusina tekstilajeina ovat kuitenkin tulleet muun muassa verkkokeskustelut, blogit, wikit ja monet muut. Uusmedian tekstien ominaisuudet ovat myös erilaiset kuin perinteisissä medioissa. Tällöin myös lukijan tarvitsemat valmiudet tekstejä lukiessaan ja tekstien kokonaisuutta ja suhdetta toisiinsa hahmottaessaan ovat erilaiset kuin esimerkiksi paikallaan pysyvän ja yhdellä silmäyksellä kokonaisuudeksi havaittavan sanomalehtitekstin parissa. Linkkiviidakossa myös ylä- ja alakäsitteiden ja monitasoisten sivustorakennelmien hahmottaminen on tärkeää.

Sosiokulttuurisen tekstitaito-ajattelun näkökulmasta opetuksessa tulisikin tarjota oppimistilanteita ja -ympäristöjä, joissa oppilaat voivat sosiaalistua monimuotoisiin tekstitaitoihin ja erilaisiin teksteihin. Tekstitaitoisuus on taitoa toimia tekstien parissa erilaisissa tilanteissa eikä niinkään vain tekstien analyysitaitoa koulun vaatimalla tavalla. (Luukka 2009: 19, 21.) Erityisesti uusmediassa tämä tarkoittaa niin valmiiden tekstien vastaanottamista ja käyttämistä omiin tarpeisiin kuin myös sisältöjen tuottamista ja tekstien kirjoittamista internetympäristöön.

3 NUORTEN VAPAA-AJAN MEDIAT

3.1 Internet ja sosiaalinen media

Nuorten internetin käytöstä on viime aikoina tehty useita määrällisiä tutkimuksia. Esimerkiksi TNS-gallup ja Sulake ovat tutkineet 652 10–19-vuotiasta suomalaisnuorta. Tämän tutkimuksen mukaan suosituimpia verkkosivustoja olivat verkkoyhteisösivustot. Ainoastaan nuorimmat 10–14-vuotiaat vierailivat eniten pelisivustoilla. Kohderyhmän vanhetessa yhteisösivustot, etenkin Facebook, nousevat suosituimmaksi. (TNS-gallup & Sulake 2009.)

ToLP-hankkeessa on tutkittu nuorten uusmediankäyttöä niin vapaa-ajalla kuin koulussa. Tutkimuksen mukaan keskeisin käyttöympäristö on koti, jossa uusmedioita – kuten internetiä ja erilaisia pelejä – oli käyttänyt viimeisen vuoden aikana reilusti yli puolet oppilaista. Koulussa sosiaalisia medioita oli käytetty huomattavasti vähemmän, tosin erilaisilla nettisivustoilla oli kouluaikana vierailut 73 prosenttia oppilaista. (Luukka ym. 2008: 162–165.) Uusmedioiden käytössä korostui sosiaalisten suhteiden hoitamiseen tarkoitettut mediat. Lähes 40 prosenttia oppilaista kertoi käyttävänsä aikaa paljon tai melko paljon Skypeen, Messengeriin tai IRC:iin. Sen sijaan yli puolet oppilaista kertoi käyttävänsä sähköpostiin vähän tai melko vähän aikaa. Huomattavimmat erot tyttöjen ja poikien käyttötottumusten välillä liittyvät pelaamiseen. (Luukka ym. 2008: 169–171.) Pelaamisesta kerromme tarkemmin seuraavassa luvussa.

ToLP:ssa tutkittiin myös internetin käyttötarkoituksia. Oppilaiden tiedonhaun tärkein media oli ylivoimaisesti internet. Sen sijaan yhteydenpidossa tärkein väline oli puhelin. Internet (johon tässä lasketaan myös Messenger ja sähköposti) oli puhelinta suosituampi yhteydenpitoväline ainoastaan ulkomailla asuvien ystävien ja sukulaisten kanssa. Enemmistö sekä tytöistä että pojista kertoi käyttävänsä internetiä silloin, kun heillä ei ole mitään tekemistä (pojista 72 prosenttia ja tytöistä 62). Rentoutumistarkoitukseen tietokonetta käytti 32 prosenttia tytöistä ja 55 prosenttia poikista. Internet siis on oppilaille tärkein tiedonhaun, ajanvieton ja rentoutumisen media. (Luukka ym. 2008: 171–174.)

Internet vaikuttaisi olevan vallitseva media nuorten vapaa-ajalla, joten sen käyttökohteita on ToLP:ssakin tutkittu tarkemmin. Suosituinta näyttäisi olevan verkkosivujen selailu (usein 66 prosenttia vastanneista) ja chattailu (usein 72 prosenttia vastanneista). Myös sähkö-

postia käytettiin paljon. Kyselyä tehtäessä blogi oli vielä suhteellisen uusi sosiaalisen median muoto, millä selitetään sen heikkoa asemaa tutkimuksessa: tytöistä 71 prosenttia ja pojista 77 prosenttia kertoi, ettei koskaan lue blogeja. Selvästi suosituin sivustotyyppi oli erilaiset verkkoyhteisöpalvelut. (Luukka ym. 2008: 175–178.) Niiden käytöstä ei kuitenkaan kysytty erikseen.

ToLP-hankkeen mukaan oppilaat kokevat itselleen läheisimmiksi teksteiksi henkilökohtaiset, lähinnä uusmedian tekstit, kuten sähköpostiviestit, tekstiviestit, päiväkirjat ja keskustelupalstojen tekstit (Luukka ym. 2008: 190).

ToLP:n raportti on tätä tutkimusta kirjoitettaessa kolme vuotta vanha. Tutkimukseksi se on melko tuore, mutta kun puhutaan uusmedioista, osa sen tiedoista alkaa olla jo vanhentuneita. Esimerkiksi verkkoyhteisöpalveluiden käyttö on lisääntynyt kolmessa vuodessa huomattavasti. TNS-Gallupin ja Sulakkeen (2009) tekemässä tutkimuksessa suosituin sivusto on verkkoyhteisöpalvelu Facebook. Suomeen Facebook alkoi tulla lokakuussa 2007 ja suomenkielinen versio sivustosta valmistui 2008 (Wikipedia). ToLP:n aineistonkeruun aikaan palvelua ei siis ollut vielä saatavilla suomeksi ja nyt se on yksi suosituimmista sivustoista koko maailmassa. Samoin www-sivujen selailu, kotisivut ja tiedonhaku tuntuvat nykyään liittyvän toisiinsa niin vahvasti, että kysymyksissä on tulkinnanvaraisuutta. Käyttötutkimusta tulisikin tehdä jatkuvasti, jotta tutkimus pysyisi, jos ei ihan sosiaalisen median kehityksen kerkassa, niin ainakin aisoilla.

Tässä luvussa on esitelty niitä uusmedioita, joista tähän tutkimukseen haastatellut oppilaat puhuvat. Haastatteluihin valikoitiin aktiivisesti sosiaalista mediaa käyttäviä oppilaita. Tämän tutkimuksen kannalta oleellisimpia sosiaaliseen mediaan kuuluvia verkkopalveluita ovat verkkoyhteisöpalvelut, blogit sekä keskustelupalstat.

Blogi on verkkosivusto, johon kirjoitetaan päiväkirjamaisia merkintöjä. Näille merkinnöille on ominaista henkilökohtainen näkökulma ja aikajärjestys niin, että uusin on ylimpänä. Blogia voi pitää niin yksityiselämästä kuin jostain mielenkiinnon kohteesta. (Sosiaalisen median sanasto 2010: 33.) Jenkinsin (2006: 179) mukaan blogin erityispiirteisiin kuuluu muun muassa se, että blogi on dynaamisempi kuin perinteinen kotisivu ja pysyvämpi kuin keskustelupalstalle kirjoitettu viesti. Tekstit ovat myös henkilökohtaisempia ja persoonallisempia kuin tavallinen journalismi ja julkisempia kuin päiväkirjat. Keskustelusta tai chatista blogin erottaa se, että sitä kirjoitetaan harkitusti ja hallitusti lukijalle, jolla on aikaa perehtyä kirjoit-

tuksen sisältöön. Tästä syystä tekstin rakenteelta, johdonmukaisuudelta ja kieliasulta on lupa odottaa enemmän, kuin esimerkiksi chat-keskustelulta. Erään äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kokemusten perusteella oppilaiden kirjallisuuskeskusteluiden laatu on parantunut verkkokeskustelussa, kun oppilailla on enemmän aikaa jäsenellä ja pohtia sanottavaansa. (Lehti 2011: 20.)

Keskustelupalsta on palvelu, joka mahdollistaa yhdestä tai useammasta aiheesta keskustelun internetissä (Sosiaalisen median sanasto 2010: 30). Haastatteluissa käytettiin vielä termiä keskustelufoorumi ja foorumi, mutta raportointivaiheessa tätä mediaa alettiin nimittää Sanastokeskuksen suositusten mukaisesti keskustelupalstaksi. Keskustelupalstan keskustelut ovat palstalle kirjoitetuista viesteistä syntyneitä viestiketjuja. Ne eivät ole reaaliaikaisia, ja viestit tallentuvat sivustolle nähtäväksi, kunnes ne poistetaan. (Sosiaalisen median sanasto 2010.) Jos keskustelupalsta on kaikille avoin, sille kirjoittaminen voi olla hyvinkin julkista toimintaa ja viesti voi tavoittaa useita kiinnostuneita. Keskustelupalstoille tyypillinen piirre on anonyymiys. Rekisteröitymistä vaativille keskustelupalstoille luodaan nimimerkki, jos ei haluta käyttää omaa nimeä. (Hynönen 2008: 188.) Tämän tutkimuksen haastateltaviksi valikoitui useita keskustelupalstoilla aktiivisesti keskustelevia nuoria. Useimmat haastatteluissa mainitut keskustelupalstat liittyivät johonkin harrastukseen, mutta joukossa oli myös yleisempiä keskustelupalstoja. Esimerkiksi Elisan mainitsema Demi.fi-sivuston keskustelupalstoilla on omat osiot kokkailulle, lukupiirille, suhdesolmuille ja harrastuksille.

Tunnetuin esimerkki **wikistä** on Wikipedia-tietosanakirja. Will Richardson (2010: 55) mainitsee sen olevan nykypäivän tärkein nettisivusto. Toinen paljonpuhuttu wiki on tämän tutkimuksen kirjoittamisen aikoihin mediassa näkynyt ruotsalainen Wikileaks. Omia wikejä on perustettu myös niin matkailulle, ruuanlaitolle kuin kanansiivillekin. (Richardson 2010: 58.) Kärjistetyksi ilmaistuna wiki on sellainen tiedon jakamiseen tarkoitettu verkkosivusto, jossa kuka tahansa voi julkaista, muokata ja poistaa mitä tahansa tekstiä. Kirjoittelu ei kuitenkaan ole täysin holtitonta, koska esimerkiksi Wikipedian käyttäjissä on todettu olevan huomattavasti enemmän niitä kirjoittajia, jotka huolehtivat tiedon ajantasaisuudesta ja oikeellisuudesta, kuin niitä, jotka tahallaan vääristävät ja huijaavat. Esimerkiksi Buffalon yliopiston professori Alex Halavais teki tästä vuonna 2004 kokeen, jossa ujutti Wikipedia-artikkeleihin 13 virhettä. Muut käyttäjät oikaisivat kaikki virheet parin tunnin sisällä. Tämä osoittaa, että wikit ovat erinomainen esimerkki siitä, miten verkkoympäristöt mahdollistavat tiedon raken-

tamisen yhteistyössä muiden kanssa. Wikipediaa ei saisi sivuuttaa opetuksessa senkään takia, että oppilaat ja opiskelijat käyttävät sitä – halusimme tai emme. (Richardson 2010: 55–58.) Myös tässä tutkimuksessa Wikipedia mainitaan usein tiedonhaun yhteydessä mutta nimenomaan negatiivisessa valossa.

Verkkoyhteisöpalvelu on yleisnimitys verkkopalveluille, jotka tarjoavat mahdollisuuden ihmisten välisten suhteiden luomiseen ja ylläpitämiseen tietoverkon kautta. Niiden avulla käyttäjät voivat jakaa kiinnostuksen kohteitaan koskevia tietoja. (Sosiaalisen median sanasto 2010: 26.) Verkkoyhteisöpalvelu muistuttaa tavallaan kotisivua, mutta palveluissa on valmiina pohjat, joihin omaa profiiliaan voi alkaa rakentaa. Tässä tutkimuksessa nousee verkkoyhteisöpalveluista vahvimmin esiin Facebook ja IRC-Galleria, mutta myös MySpace mainitaan.

Fanifiktio on nuorten suosima ilmaisun muoto, jossa hyödynnetään jotain populaarikulttuurin tuotetta, esimerkiksi televisiosarjaa, kirjaa, yhtyettä tai elokuvaa ja kirjoitetaan sen perusteella kertomuksia, runoja, lauluja ja romaaneja (Leppänen 2008: 191). Fanifiktion juuret ovat 1930-luvulla ilmestyneessä Fanzines-lehdessä, mutta internetin avulla ilmiö on laajentunut ja harrastajat voivat tavata toisiaan, kommentoida ja kirjoittaa yhdessä. (Thomas 2007: 130.) Fanifiktioit eivät ole aina jatkoa alkuperäisille teksteille, vaan ne saattavat olla tarinoita ”vaihtoehtoisesta universumista”. Tällaisetkin tarinat ovat kuitenkin aina jotenkin sidoksissa alkuperäiseen ainekseen. (Jenkins 2006: 57.) Leppäsen (2008: 191) mukaan fanifiktio on ”nuorten aikuisilta tarkoin varjelema julkinen salaisuus”. Samanlainen ajatus tulee julki Liisan haastattelussa. Hän kertoo, ettei ole tottunut siihen, että kukaan aikuinen tietäisi fanifiktiosta yhtään mitään. Oppilailta teetetyssä lomakekyselyssä kävi ilmi, etteivät läheskään kaikki nuoret tunne fanifiktiota.

3.2 Pelit ja pelaaminen

Elektronisilla laitteilla pelattavista peleistä voidaan puhua eri termeillä, kuten elektroniset pelit (Salokoski 2005) tai digitaaliset pelit (esim. Kangas 2005). Tässä käytämme termiä digitaaliset pelit, joiksi luemme pelikonsolipelit, tietokoneella pelattavat off-line-pelit, tietokoneen käyttöliittymäkohtaiset pelit, internetissä pelisivustoilla pelattavat pelit sekä kännykällä pelattavat mobiilipelit. Digitaaliset pelit voidaan jakaa erilaisiin pelityyppeihin, jotka eivät tosin ole vakiintuneet edes pelitutkimuksessa. Tyypit kuitenkin auttavat ymmärtämään pelien moninaisuutta ja laajaa erilaisten pelien kenttää. Keskeisimmät pelityypit ovat oppimispelit

(erilaisten tietojen ja taitojen opetukseen suunnatut opetuspelit), ajanviete-/kausaalipelit (esim. kännykkäpelit, tietokoneiden käyttöjärjestelmien mukana tulevat pelit sekä Nintendon Wii:n fyysiset urheilu- ja kuntoilupelit), räiskintäpelit, seikkailupelit, roolipelit sekä strategia- ja simulaatiopelit. (Mäyrä 2009.)

Laajan tekstinäkemyksen mukaan myös pelit voidaan nähdä teksteinä – ja tällöin myös pelaaminen kehittää pelaajan kulttuurisia tekstitaitoja. Esimerkiksi Buckingham ja Burn (2007) näkevät peleillä paljon tekstuaalisia piirteitä. Peleissä hyödynnetään liikkuvaa ja still-kuvaa, ääntä, musiikkia, tekstiä ja puhetta, ne viittaavat toisiin teksteihin, kuten elokuvaan, kirjoihin ja sarjakuviin – ja päinvastoin – ja niissä hyödynnetään eri tavoin tarinallisia elementtejä. Peleissä rakennetaan merkityksiä ja representoidaan maailmaa, ja niitä voidaan siten analysoida samoin tavoin kuin kirjallisia tekstejä. Pelaaminen vaatii myös taitoja, joihin harjaannutaan peliä pelatessa. (Buckingham & Burn 2007: 325–327.)

Erilaisista digitaalisista peleistä on tullut osa monen nuoren arkipäiväistä mediankäyttöä. Nuorten pelaajien määrä on kasvanut huomasti viimeisen kymmenen vuoden aikana – samalla kun digitaalisten pelien kenttä on laajentunut ja monipuolistunut. Erilaisia pelejä, niin tietokone-, konsoli-, kännykkä- kuin internetpelejä, on kaikkien saatavilla, eikä pelaaminen enää vaadi laajaa tietoteknistä osaamista (Ermi & Mäyrä 2005: 66). Vaikka digitaalisia pelejä pelaavat kaikenikäiset ihmiset (esim. Tilastokeskus), viime aikoina pelit ovat kasvattaneet suosiotaan erityisesti lasten ja nuorten parissa. He ovatkin tärkeä kohderyhmä peliteollisuudelle, sillä heidät nähdään edelläkävijöinä uusien teknologioiden käyttöönotossa. (Ermi & Mäyrä 2005: 66; Ermi, Heliö & Mäyrä 2004: 30.) Pelien markkinoinnissa ja mainonnassa pyritäänkin vetoamaan nuoriin pelaajiin esimerkiksi elokuvanomaisilla, seksuaalisilla ja jopa väkivaltaisilla kuvastoilla.

Pelien ympärille on usein kehittynyt laaja ja moninainen pelikulttuuri, ja pelit ovat leviittäytyneet useille elämänalueille. Pelikulttuureihin liittyy interaktiivisuutta ja yhteisöllisyyttä toisten pelaajien kanssa. Pelaajat kokoontuvat esimerkiksi suuriin, kansainvälisiin yhteistapaamisiin tai vaihtavat kokemuksiaan ja tietojaan peleistä keskustelupalstoilla. Suosittuja ovat myös yhteiset pelitapahtumat, Wlanit, joissa suuri joukko peliharrastajia kokoontuu tietokoneineen useiksi vuorokausiksi pelaamaan yhdessä. Pelimaailmat ja muut mediasisällöt viittaavat usein intertekstuaalisesti toisiinsa. Pelejä suunnitellaan elokuvien ja kirjojen pohjalta ja monista peleistä on myös tehty elokuvaversio.

Digitaalisen pelikulttuurin voi katsoa alkaneen noin 1970–1980-luvuilla, jolloin tv- ja konsolipelit alkoivat yleistyä kotitalouksissa (Ermi ym. 29). Nykyajan nuoret ovat siis jo kasvaneet kulttuurissa, jossa digitaaliset pelit ovat osa mediamaisemaa ja -kulttuuria. Toisin oli nuorten vanhempien nuoruudessa, jolloin mediaympäristö oli varsin erilainen. Usein tietoyhteiskuntaa koskevassa puheessa kuvataan eri ikäpolvien välistä teknologiataitojen ja kulttuurin eroa käsitteellä digitaalinen kuilu. Ermi ym. (2004: 50) yhdistävät käsitteen pelaamiseen ja kutsuvat aikuisten ja lasten välillä olevaa mediaympäristön eroa digitaalseksi pelikuiluksi. Mahdollisesti juuri tämän kuilun vuoksi pelejä koskeva yleinen keskustelu on tyypillisesti koskettanut pelaamiseen ja nuorten kehitykseen liittyviä huolenaiheita, kuten nuorten sosiaalisten taitojen rappeutumista, peliriippuvuutta ja pelien sisältämän väkivallan vaikutusta käyttäytymiseen. Myös perinteisen pelitutkimuksen tekijät ovat tarkastelleet pelejä melko ulkokohtaisesti ja kiinnittäneet huomionsa usein pelien negatiivisiin puoliin ja haittavaikutuksiin. Tämänkaltaisen pelitutkimuksen suuntauksen sekä aikuisten keskuudessa yleisen ajattelutavan pelien hyödyttömyydestä tai tarkoituksettomuudesta vuoksi monien on ollut vaikea suhtautua nuorten peliharrastukseen kunnioittavasti ja avoimesti. Esimerkiksi vuonna 2003 kerätyssä tutkimusaineistossa lasten ja nuorten vanhemmat näkivät pelit turhana tai vaarallisena ja vanhempien negatiivinen suhtautuminen pelaamiseen, mielenkiinnottomuus pelejä kohtaan sekä haluttomuus keskustella peleistä nuoren kanssa korosti vanhempien ja lasten välistä digitaalista pelikuilua (Ermi ym. 2004: 23–24, 50–52).

Useat tutkimukset kuitenkin osoittavat, että pelaaminen on tärkeä harrastus monelle nuorelle. Vuonna 2008 valmistuneen ToLP-hankkeen tulosten mukaan pelikonsolit, tietokoneella pelattavat off-line-pelit ja internetpelit kuuluvat hyvin monen 9.-luokkalaisen pojan media-arkeen. Kyselyyn vastanneista pojista 72 prosenttia on vierailut internetin pelisivustoilla, 77 prosenttia pelaa tietokonepelejä ja 64 prosenttia pelikonsolipelejä kotonaan. Kyseiset mediat eivät ole yhtä suosittuja tyttöjen vapaa-ajalla: hieman yli kolmannes tytöistä pelaa internetin pelisivustoilla ja tietokoneen off-line-pelejä ja 27 prosenttia pelikonsolipelejä. Myös ajallisesti pojat pelaavat tyttöjä enemmän, ja niin sanotut himopelaajat ovat pääosin poikia. Kun pojista 44 prosenttia pelasi tietokonepelejä melko paljon tai paljon, tyttöjen osalta vastaava luku on vain 6 prosenttia. (Luukka ym. 2008: 164–170.)

Myös pääkaupunkiseudulla tehdyn Toinen elämä -hankkeen tulokset antavat samanlaisia viitteitä pelien ja pelaamisen suosioista erityisesti poikien parissa. 10–15-vuotiaiden poiki-

en suosituimpia internetsivustoja olivat erilaiset minipelisivustot ja selainpelit. Myös tytöt ovat yhä aktiivisempia pelaajia, mutta silti heidän pelaamisensa on huomattavasti vähäisempää verrattuna poikien peleihin käyttämään aikaan. Kun tytöt pelaavat tietokonepelejä noin kaksi tuntia viikossa, pojilla vastaava määrä on yli yhdeksän tuntia. (Tossavainen 2008: 4–5.)

10–12-vuotiaiden lasten ja nuorten peliharrastusta kartoittavassa tutkimuksessa näkyi myös pelaamisen suuri osuus lasten ja nuorten arjessa: 98 prosenttia 10–12-vuotiaista pelasi pelejä ainakin joskus (Ermi 2004: 42). Salokosken (2005) väitöskirjatutkimuksessa selvisikin, että alakoulun viimeisten luokkien oppilaat pelasivat hieman useammin ja kauemmin kerralla kuin yläkoululaiset. Myös Salokosken tutkimustulokset osoittivat tutun sukupuolten välisen eron pelaamisen aktiivisuudessa: tytöistä suurin osa pelasi satunnaisesti tai muutaman päivänä viikossa, kun taas pojista puolet pelasi yli kolmena päivänä viikossa. (Salokoski 2005: 63.)

Kaikki lasten ja nuorten pelaamista käsittelevät tutkimukset osoittavat, että nuoret pelaavat eniten tietokoneella ja erityisesti internetin pelisäiteillä olevat pelit ovat suosittuja niin poikien kuin tyttöjen keskuudessa. Pelisivustojen ja esimerkiksi Facebookin minipeleille ominaista onkin helppous: peli on helposti saatavilla ilman sen lataamista internetistä omalle koneelle ja se on pelattavissa muutamassa minuutissa. Usein pelit ovat myös niin yksinkertaisia, ettei niiden oppimiseen mene aikaa.

Pelaamiseen liittyy nuorilla ennen kaikkea sosiaalisuutta, ajanvietettä ja viihtymistä. Nuoret viettävät aikaa keskenään pelejä pelaten, he keskustelevat yhdessä peleistä sekä rakentavat omaa statustaan kaveripiirissään pelien avulla. Peleistä ja omista pelikokemuksista puhuminen voi kaveripiirissä tuoda sosiaalista arvonantoa, ja samalla nuoret voivat vaihtaa vinkkejä ja neuvoja peleihin liittyen. Omista suosikkipeleistä ja omasta harrastuksestaan kertominen antaa pelaajalle mahdollisuuden jakaa myös itsestään jotain olennaista. Toisaalta tärkeä oman identiteetin rakentamiseen liittyvä pelaamisen ulottuvuus voi olla oman reviiirin ja tilan rakentaminen suhteessa vanhempiin ja heidän mediakulttuuriinsa. (Salokoski 2005: 95; Ermi ym. 2004: 54–55, 134; Herkman 2001: 68–69.) Pelien vetovoima perustuu sosiaalisuuden lisäksi fiktiivisiin maailmoihin, joissa pelaajalla on mahdollisuus toimia ilman reaali maailman rajoitteita. Lapsi tai nuori voi kokea pelien kautta myös voimaannuttavia tunteita: onnistuminen ja erilaisten asioiden ja palkintojen saavuttamien pelikentällä tuo mielihyvää ja vahvuuden tunteen. (Ermi ym. 2004: 134.)

Nykypäivänä pelit ovat rikkaan graafisia ja vuorovaikutteisia ja pelaaminen on usein sosiaalista toimintaa, joten ne eivät voi olla vaikuttamatta myös pelaajan minäkuvan ja identiteetin rakentumiseen sekä moraalikäsitteiden ja maailmankuvan muotoutumiseen (Kangas 2005: 47). Pelien väkivaltaisuus onkin eräs hyvin yleinen peleihin liittyvä diskurssi. Niin vanhemmat kuin kasvattajat ovat olleet huolissaan aikuisten peliviihteen leviämisestä nuorten käyttöön sekä eri ikäryhmille suunnattujen pelien väkivallan määrästä ja vaikutuksista nuoreen pelaajaan. Usein myös pelien valtava vetovoimaisuus ja peliriippuvuus puhuttavat. (Ermi & Mäyrä 2005: 66; Salokoski 2005: 10–12.) Salokosken (2005: 10) mukaan tietämys pelaamisesta, pelisisällöistä ja pelaamisen taustoista auttaa kuitenkin ymmärtämään pelaamista ilmiönä paremmin ja näkemään pelaamiseen liittyvät riskit siten, ettei pelaamista ylipäätään pidetä ongelmallisena. Tällä hetkellä peleihin liittyvä vaikutustutkimus kulkeekin kohti uutta suuntaa, sillä pelien sisältöjen lisäksi ympäristötekijät ja niiden rooli ovat nousseet pelitutkimuksessa yhä merkittävämpään asemaan. Negatiivisten vaikutusten sijaan tutkimuksessa on alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota positiivisiin vaikutuksiin (Ermi & Mäyrä 2005: 66–67).

Lapsille ja nuorille sallituissa peleissä esiintyy väkivaltaa – tosin ympäristöt ja hahmot ovat epärealistisia ja fiktiivisiä. Nuorille koululaisille tyypillisiä pelkojen kohteita, joita myös pelit pitävät sisällään, ovat muun muassa väkivaltaiset taistelut ja väkivallan kohteeksi joutuminen, sodat ja maailman tuhoutuminen. Käsitelläkseen pelien sisältöjä nuorelta vaaditaan sekä kykyä säädellä omia emotionaalisia reaktioitaan että abstraktia arvopohdintaa ja hahmojen toiminnan kriittistä arviointia. Salokoski huomasi myös tutkimuksessaan vähäisen riskipelaamisen ja vanhempien valvonnan välillä selkeän yhteyden. Vanhemmilla on siis tärkeä rooli liiallisen pelaamisen rajoittamisessa ja väkivaltaisten pelisisältöjen kohtaamisen ehkäisemisessä ja sisältöjen käsittelyssä. (Salokoski 2005: 93–96, 98.)

Pelit ovat innostavaa ajanvietettä monelle, ja niiden kiinnostavuuden taustalla voidaan nähdä esimerkiksi pelien tarjoama haastava toiminta, jossa oppiminen ja ongelmien ratkaisu palkitaan palkinnoin tai etenemisellä pelissä. Myös koulussa motivoiminen ja innostaminen ovat tärkeitä, mutta toisinaan ne jäävät puuttumaan opetuksesta ja oppilaat kokevat opetuksen tylsänä tai turhana. (esim. Saarenpää 2009.)

Oppimispelit ovat pelejä, joihin on tarkoituksella upotettu jokin opittava asia, ja ne kytkeytyvät opetussuunnitelman tavoitteisiin ja sisältöihin. Usein oppimistarkoitus on peleissä

niin näkyvä ja pinnallinen, etteivät ne tarjoa samanlaista nautintoa pelatessa kuin viihdepelit. (Saarenpää 2009.) Kaikki opetuksessa käytettävät digitaaliset tehtävät eivät ole oppimispelejä. Ermi ym. (2004) määrittelevät opetuspelit osaksi niin sanottuja multimodaalisia eduntainment-sisältöjä, joissa viihteen keinoin pyritään esittämään opettavaista materiaalia. Myös digitaaliseen ympäristöön siirretyt harjoitukset ovat eduntainmenttia. Opetuspelit eroavat muista eduntainment-sisällöistä siinä, että ne täyttävät pelin kriteerit. (Ermi ym. 2004: 24, 62–63.) Opetuspeleissä pelaaja siis usein etenee oikeilla vastuksilla ansaitsemiensa pisteiden avulla yhä haastavampien kenttien (tai tehtävien) läpi kohti pelin loppua.

Oppimispelit eivät välttämättä ole digitaalisia, vaan opetuksessa käytetään myös oppimistarkoitukseen tehtyjä lautapelejä. Vaikka lautapelejä on markkinoilla toistaiseksi vähemmän kuin digitaalisia oppimispelejä, opettajat saattavat itse valmistaa tunneilleen kyseisiä pelejä.

Digitaaliset pelit ovat kuuluneet suomalaisten nuorten mediamaailmaan jo useita kymmeniä vuosia, mutta vasta nyt ne aletaan nähdä myös koulun mediakasvatuksen haasteena. Kuitenkin edelleen pelikeskustelua mediakasvatuksen yhteydessä värittää juuri haasteellisuus: pelikulttuurin ja -harrastuksen merkitys nuorille tunnustetaan, mutta pelejä ei juuri osata ottaa koulussa käsiteltäväksi sisällöksi, keskustelun aiheeksi tai opetuksen välineeksi. Vuonna 2006 tehdyn kansainvälisen SITES-tutkimuksen tulokset osoittivat, että suomalaiset matematiikan ja luonnontieteiden opettajat eivät nähneet digitaalisten opetuspelien potentiaalia opetuksen materiaalina: yli 80 prosenttia opettajista ei hyödyntänyt pelejä opetuksessaan koskaan. Säännöllisesti pelejä hyödyntävien osuus vastanneista oli vain 2 prosenttia. Lähes kaikissa tutkimukseen osallistuneissa suomalaisissa kouluissa oli myös rajoitettu pelien pelaamista koulun koneilla. (Kankaanranta & Puhakka 2006: 41, 53–54.)

Digitaaliset pelit – vaikka niiden tavoitteena olisi oppiminen – eivät ole juuri löytäneet jalansijaa koulu- ja opetuskulttuurista. Kangaksen (2005) mukaan opetus ja mediakasvatus ovat vielä liian kaukana nuorten suosimista sisällöistä ja populaarikulttuurista ja niiden pitäisi lähentyä nuorille tuttuja arkitilanteita. Digitaaliset (viihde)sisällöt ja välineet, kuten tässä tapauksessa pelit ja niiden ympärillä oleva laaja ja moninainen pelikulttuuri, pitäisi myös arvottamisen sijaan nähdä osana nuorten mediamaailmaa ja kulutusta. (Kangas 2005: 47.) Myös Buckingham ja Burn (2007: 345) pitävät tärkeänä nuorten vapaa-ajan viihdemedioissa

oppimien tekstitaitojen ja jo saavutetun kriittisen ymmärryksen hyödyntämistä formaalissa kouluympäristössä.

Pelien vetovoima voi toimia hyvin oppimisen tukena, jos opeteltavat asiat saadaan tarkoituksenmukaisesti sidottua digitaalisen pelin muotoon ja pelien maailmaan. Kuten jo aiemmin on tullut esiin, koulun ulkopuolella tapahtuvaa oppimista kutsutaan informaaliksi oppimiseksi ja hyvin suuri osa ihmisen oppimista taidoista ja tiedoista opitaan jossain muualla kuin luokkahuoneessa. Koulussa ei edes voida opettaa kaikkea sitä, mitä nuoret tulevat tulevaisuudessaan, niin vapaa-ajallaan, opinnoissaan kuin työelämässään, tarvitsemaan. Tärkeää olisi siksi oppia oppimaan, etsimään tietoa ja ratkaisemaan ongelmatilanteita. Tällaisten taitojen – tiedonhaun ja ongelmanratkaisun – opettelemisessa pelit voisivat olla avainasemassa, sillä toiminta peleissä perustuu pitkälti juuri pelin etenemiseen tarvittavien tietojen etsimiseen ja pelissä eteen tulevista ongelmatilanteista selviämiseen. Saarenpää (2009) myös muistuttaa, että hyvän opetuspelin kautta oppiminen on myös aktiivista oppimista, jossa tiedon ”nielemisen” sijaan oppilas joutuu itse prosessoimaan oppimaansa ja käyttämään mielikuvitustaan. Pelin kautta nuori saa hallinnan tunteen, palautteen oppimisestaan sekä uusia kokemuksia. (Saarenpää 2009.)

4 AINEISTO JA METODIT

4.1 Laadullinen tutkimus

Tämä tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004) toteavat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tarkoituksena on *todellisen elämän* kuvaaminen. Tutkimuksen kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, sitä osiin pirstomatta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei myöskään koskaan voida saavuttaa objektiivisuutta, koska tutkija ja jo olemassa oleva tieto kietoutuvat toisiinsa ja tulokseksi saadaan ehdollisia selityksiä, jotka ovat sidoksissa aikaan ja paikkaan. (Hirsjärvi ym. 2004: 152.) Pyrimme seuraavassa avaamaan laadullista tutkimusta siltä osin, kun sitä käytetään tässä tutkimuksessa.

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä ihmisen käyttäminen tiedonlähteenä. Usein hyödynnetään myös induktiivista analyysiä, eli aineiston kanssa seurustelemalla pyritään paljastamaan odottamattomia seikkoja sen sijaan, että testattaisiin olemassa olevia hypoteeseja. (Hirsjärvi ym. 2004: 155.) Tutkijalla on kuitenkin mielessään aina jonkinlaisia ennakkoodotuksia (ks. Johdanto), joita hän testaa. Laadullisessa tutkimuksessa nämä ennakkoletukset eivät kuitenkaan saisi olla lukkoonlyötyjä vaan niiden pitäisi tutkimuksen edetessä muuttua ja ennemmin vauhdittaa tutkijan ajatuksia kuin sitoa niitä (Eskola & Suoranta 2008: 19–20).

Tuomi ja Sarajärvi (2009) puhuvat laadullisen tutkimuksen kenttään kuuluvasta ymmärtävästä tutkimuksesta, joka tarkemmin kuuluu aristoteeliseen tutkimusperinteeseen. Heidän mukaansa *ymmärtäminen ihmistä tutkivien tieteiden metodina on eräänlaista eläytymistä tutkimuskohteisiin liittyvään henkiseen ilmapiiriin, ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin* (Tuomi & Sarajärvi: 2003: 27). Tämä lainaus kiteyttäneen sen, mihin tässä tutkimuksessa pyritään.

4.2 Teemahaastattelu

Arkielämän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kenties tärkein tiedonhankinnan väline on kysyminen (ks. esim. Ruusuvuori & Tiittula 2005: 9). On siis ymmärrettävää, että tutkimuksessa, jossa halutaan keskittyä ihmisen käsityksiin, mielipiteisiin ja ajatuksiin, tietoa kerätään nimenomaan kysymällä – haastattelun avulla. Haastatteluja on pyritty luokittelemaan jatku-

molle kysymysten muotoilun kiinteysasteen mukaan. Jatkumon toisessa päässä on strukturoitu haastattelu, joka toteutukseltaan vastaa ohjattua kyselylomakkeen täyttämistä valmiine kysymyksineen ja vastausvaihtoehtoineen. Toisessa päässä on avoin haastattelu, joka muistuttaa tavallista keskustelua haastattelijan ja haastateltavan välillä (Eskola & Suoranta 2008: 87; Ruusuvuori & Tiittula 2005: 11–12.) Puolistrukturoitu haastattelu poikkeaa strukturoidusta siinä, että vaikka teemat ovat kaikille haastateltaville samat, vastausvaihtoehtojen välillä valitsemisen sijaan haastateltava voi vastata omin sanoin (Eskola & Vastamäki 2007: 27).

Aineistonkeruumenetelmäksi tähän tutkimukseen on valittu puolistrukturoiduista haastattelumenetelmistä teemahaastattelu. Sille on tyypillistä, että haastatteluissa käydään läpi samat teemat, aihepiirit, mutta kysymysten muotoilu ja järjestys sekä teemojen laajuus saattavat vaihdella. (Ruusuvuori & Tiittula 2005: 11; Eskola & Vastamäki 2007: 27.) Koska teemahaastattelu etenee nimenomaan teemojen – ei yksityiskohtaisten kysymysten – varassa, se joissain määrin vapauttaa haastattelijan tutkijan näkökulmasta ja luo tilan haastateltavan näkökulmalle, tulkinnoille ja asioille antamille merkityksille (Hirsjärvi & Hurme 2004: 48).

Tässä tutkimuksessa oppilas- ja opettajahaastatteluiden pääteemat muotoiltiin samantyyppisiksi. Teemat käsittelevät mediakasvatuksen nykytilaa yläkouluissa, nuorten vapaa-ajan medioita ja mediäkäytänteitä sekä uusmedian pedagogisia mahdollisuuksia. Teemojen käsittelytapa ja haastattelukysymykset kuitenkin muokattiin kohderyhmän näkökulman mukaiseksi. Haastatteluaineiston analyysissä on lähdetty jälleen liikkeelle näistä kolmesta yhtenevästä pääteemasta.

Eskolan ja Vastamäen (2007: 34) mukaan teemahaastattelun teemat voidaan valita kolmella tavalla. Joko ne syntyvät tutkijan intuition ja luovan ideoinnin perusteella, nousevat esiin alan kirjallisuudesta ja aiempien tutkimusten teemoista tai ne johdetaan niin sanotusti operationalisoimalla teoriaa, jolloin tutkija johtaa tutkimuksen teemat taustalla olevasta teoriasta. Ideallisissa teemahaastattelussa toteutuvat nämä kaikki kolme keinoa. Tutkimuksemme kolme pääteemaa ovat syntyneet pääasiassa intuition sekä mediakasvatusta käsittelevän kirjallisuuden teemoista. Myös aiempi tutkimus on ohjannut meitä tarkentamaan teemojamme juuri koulun ja vapaa-ajan mediatekstikäytänteisiin sekä näiden väliseen eroon.

Oppilashaastattelut kestivät noin puoli tuntia, johon kuului muutaman minuutin johdantopuhe, jossa informanteille selvennettiin tutkimuksen tavoitteita ja haastattelun mahdollista

rakentumista (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005: 24–25). Haastattelut toteutettiin koulupäivän aikana oppilaiden koululla. Opettaja-haastattelut tehtiin joko opettajan omalla työpaikalla (kolme haastattelua) tai Jyväskylän yliopiston luentosalissa (kaksi haastattelua). Haastattelut kestivät tunnista puoleentoista. Sekä oppilas- että opettaja-haastattelut nauhoitettiin digitaalisesti ja litteroitiin karkeasti niin, että litteraateihin merkittiin yli sekunnin mittaiset tauot (suluissa numeroina), minimipalautteet ja päällekkäispuhunnat (hakasulkein). Oppilasaineisto kertyi yhteensä kaksi tuntia ja 32 minuuttia. Opettajilta kerättyä haastatteluaineistoa puolestaan kertyi kuusi tuntia ja neljä minuuttia. Sekä nuorten että opettajien haastattelujen litteroinneissa käytetyt merkit on selitetty liitteessä 6.

4.3 Nuorten näkökulmaa tarkasteleva aineisto

Koska laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan ymmärrykseen ilmiöstä, tapahtumasta tai toiminnasta, on tärkeää, että henkilöt, joilta tieto kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 78, 87–88). Tässä tutkimuksessa oli tarkoitus löytää nuoria, jotka käyttävät paljon aikaa erilaisten sosiaalisten medioiden parissa. Sopivien haastateltavien löytämiseksi täytettiin kyselylomake erään keskisuomalaisen yläkoulun kaikilla yhdeksäsluokkalaisilla, jotka olivat paikalla kyselypäivänä marraskuussa 2009. Lomakkeessa pyydettiin oppilaita arvioimaan omaa viiden eri sosiaalisen median käyttöönsä käyttämällä asteikolla. Lomakkeessa mainitut mediat olivat internetyhteisöt, foorumikeskustelut, fanifiktio, blogi ja keskustelun mahdollistavat online-pelit (ks. liite 2). Lomakkeessa ei annettu oppilaalle tarkkoja aikoja (esim. viikoittain, päivittäin), koska tarkoituksena oli löytää haastatteluun niitä oppilaita, jotka pitävät itse itseään harrastuneina uusmedian käyttäjinä. Oletin, että kun oppilas itse kokee käyttävänsä jotakin uusmediaa usein, hän osaa arvioida käyttöönsä laajemminkin haastattelussa. Lomakkeiden perusteella valittiin neljä tyttöä ja kaksi poikaa. Heille annettiin pseudonyymeiksi Karoliina, Elisa, Sanna, Liisa, Matti ja Niko.

Karoliinan käyttää uusmedioita monipuolisesti: hän bloggaa, käy keskustelufoorumeilla, käyttää nettiyhteisöitä ja lukee myös jonkin verran fanifiktiota. Hän ei kuitenkaan pidä uusmedioiden kanssa puuhailua ensisijaisena harrastuksenaan, vaan käyttää niihin aikaa muiden puuhiensa jälkeen, jos aikaa jää.

Elisa ilmoitti lomakkeella osallistuvansa usein foorumikeskusteluihin ja pitävänsä blogia. Molemmat mediat ovat Demi.fi-sivustolla. Elisa käyttää sivustoa lähinnä ajanvietteen takia ja opiskelee uusimpia trendituulahduksia tyyli ja kauneus -osiosta. Toisaalta foorumilta saa myös vertaistukea teini-iän myllerryksiin. Elisa ilmoittaa kirjoittavansa keskustelupalstalle harvemmin itse, ja kun hän kirjoittaa, hän on mielipiteineen varovainen. Blogikin toimii lähinnä pohjana, johon voi linkittää Youtubesta hyviä kappaleita ja kirjoittaa ylös tunnelmia esimerkiksi kappaleiden sanoin.

Matti kertoi lomakkeella osallistuvansa usein keskustelupalstojen keskusteluihin. Nykyään hän käy tietotekniikkafoorumeilla auttamassa osaamattomampia. Hän sanoo motivoituvansa siitä, että onnistuu pelastamaan jonkun päivän. Keskusteluissa käy ilmi, että Matti auttaa myös koulun henkilökuntaa tekemällä pieniä päivityksiä ja korjauksia koulun tietokoneisiin. Hän on myös ahkera pelaaja, tosin siihen ei haastattelussa juurikaan keskitytty.

Sanna on myös aktiivinen foorumien käyttäjä – niin lukijana kuin kirjoittajanakin. Omasta mielestään hän viettää aikaa koneella liikaa. Hän on pyörinyt foorumeilla lapsesta saakka ja kertoo oppineensa kantapään kautta paljon siitä, miten henkilöt voivat olla netissä aivan jotain muuta kuin mitä väittävät olevansa. Tästäkin huolimatta Sannan mielestä internetin vaaroja liioitellaan, koska virtuaalisissa ympäristöissä pakeneminen on helpompaa kuin esimerkiksi koulussa. Hän käyttää foorumeita tiedon saamiseen ja ajatusten vaihtamiseen muiden harrastajien kanssa.

Liisa on informanteista monipuolisin. Hän ilmoitti lomakkeella bloggaavansa, käyvän-
sä foorumeilla ja lukevansa fanifiktiota ”usein”. Ainakin blogia ja fanifiktiota hän käyttää sekä suomeksi että englanniksi. Liisa pitää fanifiktiota tietyn, rajatun kaveripiirin juttuna eikä pidä siitä juurikaan meteliä koulussa. Hän on todistuksensa perusteella hyvä kirjoittaja.

Niko on informanteista konfliktihakuisin. Hän käy paljon foorumeilla ja ilmoittaa päätoimekseen siellä toisten ihmisten mielipiteiden oikomisen ja sen varmistamisen, että jokaisella on riittävästi faktoja. Hän ei pelkää sanoa suoraan tai kirjoittaa poleemista tekstiä. Hän on huomannut, että monet foorumikeskustelijat muuttuvat hyökkääviksi, jos heille kertoo heidän olevan väärässä. Niko on rekisteröitynyt käyttämilleen foorumeille niin, että muut käyttäjät näkevät hänen ikänsä. Tästä seuraa se harmi, että moni muu käyttäjä ei usko häntä hänen nuoren ikänsä vuoksi.

Tyypillinen tämän koulun yhdeksäsluokkalainen olisi lomakkeiden mukaan sellainen, joka käyttää aikaa nettiyhteisöissä usein, keskustelee foorumeilla harvoin tai ei koskaan, ei ole ehkä kuullutkaan fanifiktiosta, ei bloggaa lainkaan ja pelailee online-pelejä satunnaisesti. Valitut informantit eivät siis vastaa tyypillistä yhdeksäsluokkalaista internetin käyttäjää koulussaan, vaan he ovat huomattavasti keskivertoa aktiivisempia. Ero valittujen informanttien ja lomakkeiden avulla profiloituneen keskivertokäyttäjän välillä osoittautui yllättävän suureksi. Tämä ei kuitenkaan häiritse tutkimuksen etenemistä, koska tavoitteena ei ole minkäänlainen yleistäminen, vaan alusta lähtien haastatteluihin pyrittiin löytämään aktiivisia netin käyttäjiä.

Kaikki valitut informantit antoivat tutkimusluvan jo lomakkeella. Luvat pyydettiin myös koulun rehtorilta ja hänen kanssaan varmistettiin, että informanttien vanhemmat ovat allekirjoittaneet yleisluvan koululla tehtäviin tutkimuksiin.

Tammikuussa 2010 haastateltiin Karoliinaa. Hänen haastattelunsa litteroitiin ja sille tehtiin alustavaa analyysia. Haastattelu toimi pilottina, jonka perusteella alustavaa haastattelurunkoa muokattiin ja laajennettiin varsinaisia tutkimushaastatteluita varten. Lopullinen runko rakentui kolmen teeman ympärille: 1) oppilaan vapaa-ajan mediankäyttö, 2) vapaa-ajan mediat ja tekstit koulussa ja 3) vapaa-ajan medioiden mahdollinen käyttö koulussa.

4.4 Opettaja-haastattelut

Opettajien näkökulmaa ja asenteita uusmediaa kohtaan selvitimme niin ikään viiden teema-haastattelun avulla, jotka toteutettiin huhti-toukokuussa ja syys-lokakuussa 2010.

Tutkimuksen opettajainformanteiksi oli tarkoituksena valita opettajia, joiden opetusuran pituus vaihtelee ja jotka edustavat eri ikäryhmiä. Toivoimme myös löytävämme haastateltaviksi sekä nais- että miesopettajia. Haastattelemamme opettajat muodostavat kuitenkin melko homogeenisen ryhmän. Kaikki opettajat ovat alle viisikymmenvuotiaita naisia, ja he työskentelevät Pohjois-Savon ja Keski-Suomen alueen yläkouluissa. Opettajien opetusuran pituus vaihtelee muutamasta vuodesta yli kymmeneen vuoteen, ja monella heistä on kokemusta myös S2-, lukio- tai yliopisto-opetuksesta. Haastateltavia pyydettiin hyödyntämään koko kokemustaan, mutta soveltamaan kokemuksiaan ja ideoitaan yläkoulun maailmaan.

Joidenkin opettajien mediakasvatukseen liittyvää opetus- ja koulutustaustaa selvitettiin keskustelussa ennen haastattelua. Niiltä, joiden tausta ei selvinnyt haastattelun yhteydessä, pyydettiin jälkeinpäin sähköpostitse lyhyt selvitys työkokemuksesta ja valmistumisen jälkeen käydyistä koulutuksista. Kaikilta opettajilta selvitystä ei kuitenkaan saatu. Taustan puolesta yhteistä informanteille on medioiden opetuskäyttöön ohjaava opastus tai koulutus; neljällä on takanaan täydennyskoulutuksenomaisia kursseja tai koulutuksia mediakasvatuksesta ja uusmediasta.

Opettajille tehty haastattelu koostui kolmesta teemasta: mediakasvatus yläkoulussa, opettajien käsityksiä nuorten vapaa-ajan medioista ja mediataidoista sekä uusmedia ja sen pedagogiset mahdollisuudet äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Ensimmäisen teeman kohdalla puhuimme yleisesti mediakasvatuksen toteutumisesta, sen tavoitteista ja suurimmista haasteista yläkoulussa ja erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Aivan keskustelun aluksi opettajat tarkastelivat myös POPS:iin merkittäviä äidinkielen oppiaineen tavoitteita, jotka sivuavat mediakasvatusta. Toisen teeman yhteydessä puhuimme nuorten medioiden käytöstä sekä taidoista, joita nuoret vapaa-ajallaan median parissa tarvitsevat ja oppivat. Viimeisen teeman avulla kartoitettiin opetuskäytänteitä, eli sitä, minkälaisia kokemuksia ja ideoita heillä on uusmedian käytöstä joko opetuksen välineenä tai kohteena.

Haastateltavien esittely

Haastateltavien nimet on muutettu ja heistä käytetään mielivaltaisesti valittuja pseudonyymejä Eeva, Kaisa, Mervi, Riitta ja Sonja.

Eeva on haastateltavista nuorin ja hänellä on vähiten työkokemusta yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana. Eevan valmistumisesta on haastatteluhetkellä kulunut puolitoista vuotta, ja hän on ehtinyt tehdä vakituisena opettajan töitä yläkoulussa noin vuoden verran. Tavallisten äidinkielen ja kirjallisuuden tuntien lisäksi Eeva opettaa eri alakouluissa suomi toisena kielenä

-oppilaita. Jo opiskeluaikanaan Eeva kartutti työkokemustaan opettamalla vaihto-oppilaille suomen kieltä ja tottui silloin etsimään lisämateriaalia ja kielitehtäviä internetistä. Hän toimi opiskeluaikanaan myös tutorina kansainvälisellä verkkokielikurssilla, jolla opiskelijat tekivät muun muassa yhteisen verkkolehden. Valmistuttuaan Eeva ei ole ehtinyt käydä ammattiinsa

liittyvillä kursseilla. Hän kuitenkin suoritti opiskeluaikanaan muutamia journalistiikan kursseja.

Eeva kuvaa itseään melko aktiiviseksi medioiden käyttäjäksi vapaa-ajallaan. Hän lukee paljon lehtiä ja kuuntelee radiota. Televisio on hänelle hieman etäisempi media, ja pelejä hän on pelannut vain vähän eikä tunne tietävänsä peleistä kovin paljoa. Internetiä ja tietokonetta Eeva käyttää tekstien lukemiseen ja kirjoittamiseen. Useimmiten hän etsii tietoa, lukee verkkolehtiä sekä etsii opetukseensa erilaisia tekstejä ja työstää niihin tehtäviä. Sosiaalisten medioiden käyttö on vähäistä, vaikka Eevalla on oma profiili Facebookissa ja hän lukee satunnaisesti blogeja, muun muassa ruokablogeja.

Kaisa puolestaan on työskennellyt yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana kolmella eri paikkakunnalla yhteensä neljä ja puoli lukuvuotta. Tavallisten äidinkielen ja kirjallisuuden tuntien ohella hän on pitänyt valinnaisia mediaan liittyviä kursseja, kuten elokuvakurssia ja atk-kurssia. Valmistumisensa jälkeen hän on ehtinyt käydä useissa koulutuksissa, joista kahdessa käsiteltiin media-aihetta. Toinen suuntautui kirjaston henkilökunnan ja opettajien yhteistyöhön, toinen oli puolestaan lyhyt pikaelokuvan tekokurssi.

Kaisan omassa media-arjessa suurin rooli on tietokoneella ja internetillä, jonka sivustoista hän käyttää vapaa-ajallaan pääasiassa Facebookia ja sähköpostia. Sanomalehtien lukijana Kaisa ei ole kovin aktiivinen, vaikka hänelle tulee monia lehtiä. Internetissä työ ja huvi usein sekoittuvat, sillä surffailun yhteydessä löytyy myös hedelmällistä materiaalia opetukseen. Muu sosiaalinen media kuin Facebook jää vähemmälle huomiolle, sillä blogeja Kaisa lukee vain satunnaisesti ja verkkokeskustelujakin vain silloin tällöin, lähinnä mielenkiinnosta nuorten puheenaiheita kohtaan. Kaisa pitää omia mediataitojaan suhteellisen hyvinä ja monipuolisena.

Mervi käyttää eri medioista eniten internetiä, ja hän selaa nettiä toisinaan myös kännykkänsä välityksellä. Sosiaalisista medioista hän käyttää lähinnä Facebookia, mutta mainitsee lukevansa myös blogeja jonkin verran. Vaikka Mervi ei ole oman nuoruutensa jälkeen pelannut pelejä, hän sanoo seuraavansa mielellään joidenkin pelien pelaamista. Mervi sanoo käyttävänsä internetiä vapaa-ajallaan samoihin tarkoituksiin kuin oppilaansakin eli ”pään tyhjäykseen”.

Riitta on haastatelluista opettajista median käytöltään perinteisin. Hän sanoo rakastavansa sanomalehtiä ja aikakauslehtiä ja lukevansa niitä paljon vapaa-ajallaan. Sen sijaan

uusmediat jäävät hänen vapaa-ajallaan huomattavasti muita medioita ja muiden opettajien uusmediankäyttöjä vähäisemmäksi. Kotonaan hän käyttää tietokonetta ja internetiä pääasiassa tuntien suunnitteluun, materiaalin etsimiseen ja sähköpostin lukemiseen ja kirjoittamiseen. Blogia hän ei lue eikä kirjoita. Riitan puheessa digitaaliset pelit näyttävät hyvin vieraana alueena, ja hän mainitsee useaan otteeseen, ettei ymmärrä, mikä niissä nuoria viehättää. Riitta kuitenkin arvioi olevansa suhteellisen kompetentti mediakasvattaja.

Sonjalla on työkokemusta äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana kahdesta eri koulusta. Aiemmassa työpaikassaan hän opetti viestintäluokkaa, ja tästä kokemuksesta innostuneena hän toi mukanaan nykyiseen työpaikkaansa valinnaisen mediakurssin. Kurssi on suunnattu kahdeksasluokkalaisille, ja siellä perehdytään syvemmin eri medioihin ja mediateksteihin. Haastattelussa Sonja toi usein esiin kokemuksia ja esimerkkejä juuri tältä mediakurssilta. Valmistumisensa jälkeen Sonja on suorittanut avoimen yliopiston kurssin, joka käsitteli elokuvakasvatusta. Sonja sanoo olevansa aidosti kiinnostunut media-aiheesta ja opettaa siksi mielellään mediaa yläkouluikäisille.

Sonjan vapaa-ajan mediankäyttöä rajoittaa perhe ja lapsi, mutta medioista eniten hän sanoo käyttävänsä tietokonetta. Sosiaalisista medioista Sonja käyttää pääasiassa Facebookia, jonka avulla hän pitää yhteyttä ystäviinsä sekä toisinaan myös oppilaisiinsa. Hänellä on Facebookissa kavereinaan myös vanhoja oppilaitaan. Vaikka Sonja ei kirjoita itse blogia, hän sanoo käyvänsä lueskelemassa niitä. Televisiosta Sonja seuraa muutamia tiettyjä tv-sarjoja, kuten Big Brotheria, josta hän mielellään käy keskustelua koulussa myös oppilaidensa kanssa.

Informanteista jokainen käyttää tietokonetta ja internetiä vapaa-ajallaan, mutta käyttö on enemmän tai vähemmän sidoksissa työhön. Opettajat suunnittelevat ja valmistelevat tuntiensa tietokonetta ja internetiä hyödyntäen, ja myös vapaa-ajan käytön yhteydessä opettajat löytävät mielenkiintoisia tekstejä, joita hyödyntävät opetuksessaan. Kaisa ja Sonja ovat aktiivisimpia sosiaalisen median käyttäjiä, tosin heidänkin käyttönsä perustuu lähinnä Facebookiin. Sen sijaan Riitta ei mainitse käyttävänsä internetiä tai sosiaalista mediaa vapaa-ajallaan muuhun kuin työtarkoitukseen. Blogia ei kukaan opettajista itse kirjoita ja muutama heistä lukee satunnaisesti. Wikit ovat Wikipediaa ja Hikipediaa lukuunottamatta opettajille lähes tuntemattomia. He eivät lue wikejä eivätkä ole osallistuneet wikien kirjoittamiseen. Myös pelit ovat suhteellisen vierasta aluetta kaikille opettajille.

Opettajien tietokoneen ja internetin käytössä korostuu tieto ja sen etsiminen. Verrattessaan omaa ja oppilaidensa mediankäyttöä kolme viidestä opettajasta kuvaa käyttävänsä internetiä enemmän ”asiapitoisempaan” toimintaan, toisin sanoen he hakevat nuoria enemmän internetistä tietoa ja lukevat myös enemmän informatiivisia tekstejä, kuten uutisia. Opettajat toteavat nuorten mediakäytössä painottuvan opettajien käyttöä enemmän viihteellisyys ja sosiaalisuus. Useimmat opettajat mainitsevat myös nuorten käyttävän itseään enemmän aikaa medioiden parissa.

4.5 Sisällönanalyysi

Oppilailta ja opettajilta kerätyn haastatteluaineiston analyysissä käytämme rinnakkain kahta eri metodia: sisällönanalyysiä ja diskurssianalyysiä. Sisällönanalyysin avulla aineisto teemotellaan pää- ja alateemoihin, eli kiinnitämme huomiomme haastateltavien puheen sisältöihin.

Sisällönanalyysiä voidaan pitää sekä yksittäisenä tutkimusaineiston analyysimetodinä että väljänä viitekehystenä. Sisällönanalyysiä voidaan käyttää hyväksi monenlaisessa laadullisessa tutkimuksessa. Sen avulla voidaan analysoida systemaattisesti erilaisia dokumentteja, ja analyysin tarkoituksena on muodostaa sanallinen tiivistetty ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 91, 103, 108.)

Sisällönanalyysiä voidaan tehdä kolmesta eri lähtökohdasta: aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Aineistolähtöinen eli induktiivinen sisällönanalyysi lähtee liikkeelle nimensä mukaisesti aineistosta. Aineisto pelkistetään sen perusteella, mitä ilmiötä tarkastellaan ja mikä aineistossa on mielenkiintoista. Tutkimuskysymykset ohjaavat usein aineiston pelkistämistä. Pelkistettyä aineistoa, joka koostuu valikoiduista ilmaisuista, ryhmitellään samankaltaisuuksien ja/tai eroavaisuuksien mukaan. Abstrahoinnissa, aineiston käsitteellistämässä, aineistosta tehdyt löydökset ja päätelmät liitetään teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 109–113.) Puhdas aineistolähtöisyys on kuitenkin mahdottomuus, sillä valmis teoria ja käsitteet vaikuttavat tutkijan tekemään aineiston jäsenyykseen ja siitä lähtevään käsitteenmuodostukseen.

Teorialähtöisessä eli deduktiivisessä analyysissä lähdetään liikkeelle valmiista viitekehksestä, kuten teoriasta ja/tai käsitejärjestelmästä, jotka ohjaavat aineiston luokittelua. Tällöin aineistosta etsitään uusia esimerkkejä eri luokkiin. Teoriaohjaava sisällönanalyysi puolestaan muistuttaa lähtökohdiltaan aineistolähtöistä analyysiä, mutta ne eroavat toisistaan

abstrahoinnissa. Kun aineistolähtöisessä analyysissä käsitteet nousevat aineistosta, teoriohjaavassa analyysissä käsitteet tulevat valmiista teoriasta ja käsitejärjestelmistä. Teoriaohjaavassa analyysissä tutkija voi joko alun alkaen poimia aineistosta vain valmiita ja tiedossa olevia asioita ja käsitteitä tai hän voi pyrkiä vasta analyysin edetessä saamaan tuloksensa yhtenemään valmiin teorian kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 113–115, 117.)

Tässä tutkimuksessa on pyritty mahdollisimman puhtaaseen aineistolähtöisyyteen. Lähestymistapa on valittu siksin, että teoriataustamme ei anna valmiina muuttia, johon aineistomme olisi samaistettavissa. Aineistolähtöisyydellä haluamme myös varmistaa sen, että myös yllättävät ja ennalta odottamattomat reaktiot, asenteet ja mielipiteet tulisivat huomioituiksi.

Etenimme aineiston analyysissä Tuomen ja Sarajärven (2009: 91) esittelemän mallin mukaan. Ensimmäisessä analyysivaiheessa valitsimme ja merkitsimme muistiin aineistosta mielenkiintoiset ja tutkimuskysymysten kannalta olennaiset kohdat. Mielenkiintoisen aineksen valintavaiheessa tutkijalla on usein runsauden pula – myös meidän aineistostamme nousi esiin yllättäviäkin asioita, ja olennaisimman valikoiminen laajasta materiaalista osoittautui vaikeaksi tehtäväksi. Erottelimme tutkimuskysymysten kannalta olennaiset kohdat muusta aineistosta ja kokosimme ne yhteen kolmen pääteeman alle (ks. 4.1.), joiden avulla haastattelumme eteni. Tämän jälkeen kokosimme kustakin pääteemasta esiin nousevia alateemoja. Analyysin seuraavassa vaiheessa tarkastelimme teemojen sisältöjä diskursiivisesti ja teimme aineistosta johtopäätökset.

Käytimme siis analyysissämme sisällönanalyysin metodeista teemoittelua, mutta muita mahdollisia metodeja ovat aineiston luokittelu ja tyypittely. Luokittelu, kvantifioiminen, muistuttaa piirteiltään määrällistä analyysimetodia, sillä siinä aineistoa luokitellaan ja luokkien määrät esitellään esimerkiksi taulukoiden avulla. Tyypittelyä puolestaan voidaan käyttää teemoittelun yhteydessä, tällöin teemojen sisältä etsitään yhtenevistä näkemyksistä koostuvia tyyppiesimerkkejä. Jos aineistosta halutaan etsiä samankaltaisuuksia, tyypittely kuuluu olennaisena osana analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 93; Eskola & Suoranta 2008: 164, 174, 181.) Sisällönanalyysissä luokittelu, teemoittelu tai tyypittely ei pelkästään vielä riitä, vaan näistä tutkijan täytyy vielä tehdä johtopäätöksiä ja sanallistaa löydöksiään, jotta ne vastaisivat tutkijan asettamiin tutkimuskysymyksiin.

4.6 Diskurssianalyysi

Jokinen, Juhila ja Suoninen (2004: 9–10) määrittelevät diskurssianalyysin sellaiseksi kielen käytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimukseksi, jossa analysoidaan yksityiskohdaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Tutkimuksessamme pyrimme diskurssianalyysin avulla tulkitsemaan haasteltaviemme käytämiä ilmauksia sekä heidän ilmöille ja asioille antamia nimiä, merkityksiä ja painotuksia.

Jokinen ym. (2004: 17–18) esittelevät viisi diskurssianalyttisen tutkimuksen taustaoletusta, jotka kuvaavat sitä, kuinka diskurssianalyysin piirissä nähdään kielen käyttö vuorovaikutustilanteissa ja merkitysten anto kielen avulla. Eri tutkimuksissa lähtöoletusten painottaminen riippuu tutkimusongelmasta. Ensimmäisessä taustaoletuksessa kieli nähdään konstruktivisena. Kieli ei siis vain heijasta ja kuvaa maailmaa totuudenmukaisesti, vaan se merkityksenannon kautta myös järjestää, rakentaa, uusintaa ja muuntaa todellisuutta. Ulkoista maailmaa koskevat ja luovat konstruktiot, merkitykset, rakennetaan suhteessa toisiin merkityksiin. (Jokinen ym. 2004: 18–20.)

Toinen taustaoletus on, että kieli koostuu merkityssystemeistä, diskursseista, jotka ovat eräänlaisia vaihtoehtoisia, rinnakkaisia tai keskenään kilpailevia tapoja nimetä ja merkityksellistää asioita ja ilmiöitä. Se, että kohteeseen voidaan liittää enemmän kuin yksi mahdollinen merkityspotentiaali, kertoo kielen heijastamattomuudesta. Tutkijan mielenkiinto kohdistuu siihen, miten diskurssit aktualisoituvat erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. (Jokinen ym. 2004: 24–28.)

Kolmas taustaoletus kuvaa toiminnan kontekstuaalisuutta. Merkityksiä luodaan ja diskursseja käytetään aina tietyssä kontekstissa, joka virittää merkityssystemien rakentumista. Analyysivaiheessa kieltä ei siis tarkastella irrallaan kontekstista, vaan merkitysten antamista suhteutetaan esimerkiksi lauseyhteyden, vuorovaikutuksen sekä kulttuurin kontekstiin. (Jokinen ym. 2004: 29–32.)

Neljäs taustaoletus on, että toimijat kiinnittyvät merkityssystemeihin, diskursseihin. Mielenkiinnon kohteena ovat tällöin sosiaaliset käytännöt ja se, kuinka yksilöt käyttävät kieltä ja minkälaisiin diskursseihin he tukeutuvat erilaisissa tilanteissa. Merkityssystemivalintojen tarkoituksellisuuden sijaan tutkija keskittyy siihen, minkälaisia minuja, rooleja ja identiteettejä osapuolille keskustelun aikana rakentuu. Minä-kuvat ovat kontekstisidonnaisia, joten yksilöllä voi olla monta erilaista minää, roolipositiota, jotka vaihtelevat ja ovat läsnä eri kon-

teksteissa. Roolipositiot eivät ole lukkiutuneita, mutta esimerkiksi opettajat ja oppilaat voivat ottaa omat subjektipositionsa hyvinkin annettuina. (Jokinen ym. 2004: 37–39.)

Viimeinen taustaoletus kuvaa kielen todellisuutta tuottavaa luonnetta eli funktionaalisuutta. Kiinnostus kohdistuu kielen käyttäjän puheessa rakentuviin merkityksiin. Toisiinaan puhujat saattavat synnyttää ristiriitaisiakin jännitteitä, jolloin eri ilmaukset ikään kuin puhuvat eri kieltä, rakentavat vastakkaisia merkityksiä. Tutkija kiinnittää huomionsa siihen, millaisia funktioita kielen käytöllä vuorovaikutustilanteissa on, olivat ne sitten toimijoiden tarkoituksellisesti valittuja funktioita tai ei. (Jokinen ym. 2004: 41 – 42.)

Myös Fairclough näkee kielen eräänlaisena resurssina: ihminen voi esimerkiksi valita kielellisistä mahdollisuuksista parhaaksi näkemänsä ja jättää muut vaihtoehdot käyttämättä. Jokisen ym. mainitsemien näkökulmien tavoin myös Faircloughin mukaan diskurssit ovat (vakiintuneita) tapoja antaa asioille, ilmiöille ja suhteille merkityksiä ja nimiä sosiaalisissa tilanteissa. Erilaiset diskurssit ovat siten erilaisia näkökulmia maailmaan ja ne ilmentävät ihmisten erilaisia identiteettejä sekä suhteita maailmaan ja toisiin ihmisiin. Diskurssit eivät vain kuvaa maailmaa sellaisena kuin se todellisuudessa on, vaan ne ovat aina tulkintoja maailmasta. (Fairclough 2003: 3, 23–26, 124.)

Diskurssintutkimuksen näkökulmasta siis ajatellaan, että kielen käyttö on aina tekemistä, toimintaa, ja ihmiset tekevät kielen avulla asioita ymmärrettäväksi, kielentävät maailmaa sellaisena, jona he sen kokevat. Näin ihmisten ajatellaan olevan myös jatkuvasti osallisena kulttuuriin joko uusintaen tai muokaten sitä, sillä puheessaan he käyttävät hyväkseen kulttuurin tarjoamia välineitä tehdä ilmiöitä ymmärrettäväksi. Kielellä rakentuvia merkityksiä ja tulkintoja voi lähestyä esimerkiksi analysoimalla, minkälaista sanastoa haastateltavat hyödyntävät puhuessaan tutkimuksen kannalta mielenkiintoisesta ilmiöstä. Kieli välittää samalla myös kuvaa siitä, minkälaisia toimijoita ihmiset ovat, toisin sanoen, mitä he pitävät itsestään selvyysinä, mitä arvostavat ja mitä puolestaan pitävät vieraana tai outona. (Suoninen 1999: 18–20.) Diskurssianalyysin avulla pyrimmekin muun muassa selvittämään, minkälaisia merkityksiä haastattelemamme oppilaat ja opettajat sananvalinnoillaan kantavat ja minkälaista kuvaa he itsestään ja muista toimijoista ja omasta arvomaailmastaan näin ilmentävät. Aineiston analyysissä olemme kiinnittäneet huomiota esimerkiksi adjektiiveihin, substantiiveihin ja verbeihin, joilla haastateltavat kuvaavat uusmedioita, niiden käyttäjiä ja niiden parissa toimimista.

5 OPPILAIDEN NÄKEMYKSIÄ MEDIASTA JA MEDIKASVATUKSESTA

5.1 Oppilasaineistosta nousevat uusmedian käytöt

Tässä luvussa esittelen haastateltujen oppilaiden vapaa-ajan mediankäyttöä siltä osin, kuin se on tämän tutkimuksen kannalta oleellista. Koska haastatellut oppilaat – tutkijan pyrkimyksistä huolimatta – muodostivat varsin heterogeenisen joukon, pidän tarpeellisena esitellä heidät mahdollisimman tarkasti. Joukon heterogeenisuus aiheuttaa sen, että tuloksissa viitataan oppilaisiin erilaisina ryhminä. Esimerkiksi aktiivisiin käyttäjiin kuuluvat Sanna, Niko ja Matti. He käyttävät medioita vapaa-ajallaan paitsi kuluttaakseen aikaa, myös hakeakseen ja jakaakseen tietoa. He pitävät itseään todella taitavina mediankäyttäjinä ja osaavat tarkimmin eritellä omia taitojaan. Viihdekäyttäjiä ovat Elisa ja Liisa. Heille uusmediat ovat kevyttä ajanvietettä, joka ei vaadi käyttäjältään erityistä osaamista. Tulosluvuissa pyrin selittämään oppilaiden selontekoja sillä, miten he itse toimivat verkkoympäristöissä ja suhtautuvat siellä esimerkiksi auktoriteetteihin ja muihin käyttäjiin.

Kaikilla haastateltavilla oli vapaa-ajalla käytössä oma tietokone. Lisäksi Matti kertoi surffaavansa kännykällä. Kenenkään vanhemmat eivät systemaattisesti valvoneet tietokoneen käyttöä. Kaikilla haastateltavilla olisi siis mahdollisuus käyttää sosiaalisia medioita koko päivän tai koko yön niin halutessaan. Kukaan oppilaista ei kuitenkaan kertonut toimivansa näin. Kaikki ottivat esiin sen, että tietokoneen vieressä voi istua liikaa, ja useimmat jopa mainitsivat oivaltaneensa tämän vuosien saatossa kokemuksen kautta.

Yhdellekään haastateltavalle sosiaaliset mediat eivät olleet vapaa-ajan tärkein ajanviettokohde. Ainoastaan Sanna nimesi keskustelupalstakirjoittelun harrastukseksi. Liisa myöntää olevansa fikkaaja, fanifiktiota usein lukeva ja/tai kirjoittava henkilö, mikä jättää tulkinnanvaraa sille, kuinka harrastuneeksi Liisa itsensä kokee. Toisaalta myös näille kahdelle harrastuneimmalle sosiaaliset mediat tuntuvat olevan luontevaa tekemistä silloin, kun ”arvokkaampaa” tekemistä ei ole.

Elisa kertoi kyselylomakkeessa pitävänsä blogia ja keskustelevansa keskustelupalstoilla ”usein”. Hän myös merkitsi avoimeen kohtaan lempisivustokseen demi.fi:n, joka on nuorten suosima, kauan toiminut sivusto, jossa on myös keskustelupalsta. Vaikka Elisa kertoo käy-

vänsä sivustolla usein ja pyrkivänsä kirjoittamaan sinne jonkin verran, hän ei osaa ajatella käyttöä taitoa vaativana ja kehittävänä toimintana. Sen sijaan hän kertoo, että palstoilla on ”hömpää”, johon hän on koukussa.

Esimerkki 1

E: ööm emmätiä tai sillee mul on aina automaattisesti **mää meen sinne jos mullei oo mitään muuta tekemistä** mää vaan meen sinne klikkaan tyyli ja kauneus ja kattelen et mitää niinku tyypit on viimeks niinku viimiseks kirjottanu niinku siälä monet on laittanu ihan hullun ihanii esim kaikkii kuvia mekoista ja tällee et ois kyllä hienoja ja [mm] jotai et mitä ens kesänä tulee ja **kaikke tällast hömpää vähän**

Elisa mainitsee myös harrastukset, mutta ei lue niiden joukkoon keskustelupalstoilla olemista. Hän kertoo, että on palstoilla ehkä puoli tuntia päivässä, mutta ei roiku siellä tunti-tolkulla.

Esimerkki 2

E: **öö puol tuntii tai sillee ei mul oo kauheesti** mullon paljo harrastuksia mulla oo aikaa käyä **mutta se vähä vaihtelee päivästä mut en vietä niinku tunteja siellä et** ei oo niinku sellanen paikka

Elisa on varovainen käyttäjä. Hän kirjoittelee keskustelupalstalle, mutta joko hän pyrkii välttämään mielipideasioita tai hän on toisten kanssa samaa mieltä. Näin ei synny riitoja. Konfliktipakoisuutta voisi selittää mm. aiheilla, joista Elisa kertoo lukevansa ja kirjoittavansa: hän etsii keskustelupalstoilta vertaistukea ikäisiltään erilaisiin henkilökohtaisiin ongelmiin ja teini-iän myllerryksiin. Aroista aiheista väittelyllä saattaisi olla ikäviä seurauksia niin itselle kuin muillekin (ks. esimerkki 54).

Elisa on sivustolla nimimerkin takana, mutta kertoo monen tunnistaneen hänet. Hän ei siis ole suojannut itseään kovin hyvin. Toisaalta Elisa ei kerro kirjoittaneensa palstoille mitään todella kipeää tai henkilökohtaista, joten hän ei välttämättä koe edes tarvetta rakentaa ympärilleen korkeaa anonyymiteetin muuria.

Esimerkki 3

Elisa: siis **oommä sillee niinku anonyyminä siellä** tai sillee

H: joo nimimerkin takana

Elisa : nii [joo] vaik kyllä mut on aika moni tunnistanu mutta (naurua)

Kaiken kaikkiaan Elisa tuntuu kaiuttavan puheillaan ja tekemisillään aikuisten ääntä. Oman lempisivuston kutsuminen hömpäksi, muun toiminnan asettaminen etusijalle ja konfliktipakoisuus ovat seikkoja, joihin esimerkiksi Sannan mukaan koulun mediakasvatus nykyisellään pyrkii.

Matti kertoi kyselylomakkeella kirjoittelevansa usein keskustelupalstoille. Lisäksi hän pelaa tietoverkossa pelejä yhdessä muiden käyttäjien kanssa. Matin kanssa keskustelimme lähinnä keskustelupalstoista.

Matin motiivit keskustelupalstoilla kirjoitteluun ja viestien lukemiseen ovat tiedollisia. Hän kertoo viime aikoina keskittyneensä lähinnä neuvomaan muita keskustelijoita tietotekniikkaan liittyvissä ongelmissa. Hän sanoo suoraan saavansa mielihyvää siitä, että voi olla avuksi.

Esimerkki 4

Matti: no siis niinku ennen minä näitä kaikkia mopopalstoja ja muuta vähä enemmän mut nyt **mä oon enemmän tosta tietotekniikasta kiinnostunu** eli tämä on näitä niinku **vähä niinku osaamattompia auttanu** sitte oli sit kui vanha tahansa mut sanotaan että **olen aika haka siinä hommassa**

Keskustelupalstoilla neuvomisen lisäksi Matti kertoi auttavansa myös oman koulunsa opettajia lähes viikoittain erilaisten tietotekniikkaan liittyvien ongelmien kanssa. Hän arvioi oman koulunsa opettajien tietotekniikkataitojen ja -tietojen olevan heikot ja uskoo oman osaamisensa olevan vahva.

Esimerkki 5

Matti: -- koulussaki näitä opettajia ku ne on sanotaanko vähä (1.1) **peukalo keskellä kämmentä näitten tietotekniikkajuttujen kans** ni melkein viikottain sa (sanan loppu epäselvä) tekniikka tääl koululla mut yleensä sellaset ongelmat nii on sellasia että tota niiltä vaikka joku lisäosa puuttuu koneelta tai joku muu vastaava nii sit **niihin kysymyksiin on vähä niinku helpompi vastata et nyt tietää miten se pitää tehdä ja näitä ongelmia on miljoona neivaan ossaa kattoo oikeelta foorumilta sitä vastausta**

Matti siis edustaa tietokoneiden parissa kasvaneita ”teknologian ihmelapsia”, joiden koetaan pysyneen kehityksen mukana ja jotka ovat omaksuneet melko vaivatta uusia teknologioita vanhempaa sukupolvea paremmin. Ihmelapsi-nimitys on syntynyt niistä käsityksistä, joita vanhemmalla sukupolvella tuntuu olevan nuoremmista teknologioiden käyttäjistä (ks. Oksman 2003: 58–59). Matin käsitykset omasta taitavuudesta eivät siis rajoitu vain sosiaalis-

ten medioiden käyttöön, vaan hän hallitsee sujuvasti myös teknisen puolen ja tuo sitä julki. Tietokoneen lisäksi Matti on itse viritellyt matkapuhelintaan.

Matti kertoi käyttävänsä keskustelupalstoihin aikaa lähinnä viikonloppuisin, kun muuta tekemistä ei ole. Hänkin siis asettaa harrastukset etusijalle eikä pidä tietokoneella olemista ensisijaisena tekemisenä.

Esimerkki 6

H: joo hh. tooi paljo sä oot päivittäin käytät aikaa siellä

Matti: siis päivittäin? noo emmä nyt tiiä **ehkä joskus viikonloppusin ku on vähä tylsää mitään tekemistä** ni on hauska auttaa ihmisiä

Myös Sanna kertoi keskustelewansa aktiivisesti eri keskustelupalstoilla. Hänen suosikkialtansa liittyvät muihin harrastuksiin, mutta hän mieltää myös keskustelupalstoilla keskustelemisen yhdeksi harrastuksistaan. Tämä ilmenee, kun kysyn, valvooko hänen vanhempansa hänen tietokoneen käyttöään.

Esimerkki 7

Sanna: et äiti tietää et määhä niinku kuitenkin käyn koulussa ja syön ja hoidan itteni **ja harrastan muutaki** nii ei sitä kauheesti kiinnosta mitä mä teen koneella tai kuin kauan mä siinä oon niin kauan ku mä hoidan kaiken muun olennaisen

Haastatelluista oppilaista Sanna on se, joka tarkimmin erittelee esimerkiksi sosiaalisten medioiden vaaroja ja hyötyjä. Hän on ollut mukana verkkokeskusteluissa yhdeksänvuotiaasta saakka ja osaa myös kertoa, mitä on näiden kuuden vuoden aikana oppinut. Itse hän kertoo oppineensa näitä taitoja ”kantapään kautta”. Esimerkiksi muiden haastateltavien maininta siitä, että kaverit ja harrastukset menevät sosiaalisten medioiden käytön edelle, on Sannan puheessa opittu kokeilemalla. Sanna puhuu myös siitä, miten netissä on helppoa suojautua, jos vain on riittävän päättäväinen.

Esimerkki 8

Sanna: -- must tuntuu että kovin monet **opettajat ei ees tajuu sitä kui helppoo niinku on lopettaa keskustelu jonku tyyppin kanssa netissä**, jos se niinku jos tuntuu et sillon niinku jotain hämää et sillee niinku jossain mesessäki **ni ei se oo ku muutama klikkaus ja se niinku se loppuu siihen** ja sit **joku nimimerkin vaihto onnistuu melkein kaikissa palstoissa hetkessä** jaa

Sanan käsitys sosiaalisten medioiden käyttämisestä vaikuttaisi olevan paljon muutakin kuin teknologioiden käyttöä ja tekstin tuottamista. Teknologiavälitteisessä vuorovaikutuksessa ihmistuntemus – niin itsen kuin muidenkin käyttäjien – nousee hänen puheessaan esille. Käyttäjän on tiedostettava oma koskemattomuutensa ja osattava varjella sitä. Loukkaavat kommentit tulee pystyä sivuuttamaan eikä niitä pidä ottaa henkilökohtaisesti (ks. **Error! Reference source not found.**). Sanan omaan puolustautumisstrategiaan kuuluu se, että hän ei ole internetissä omana itsenään. Hän on siellä nimimerkki, joka käyttää valikoidusti omaa itseään rakennusmateriaalina luodakseen muille minäesityksen (ks. esim. Thomas 2007).

Liisa oli kyselylomakkeeseen merkinnyt lukevansa ja kirjoittavansa fanifiktiota ja pitävänsä blogia usein. Keskustelupalstoillakin hän vierailee silloin tällöin. Keskustelimme Liisan kanssa lähinnä fanifiktiosta, tosin blogejakin sivuttiin.

Liisa oli käyttäjistä ainoa, joka kertoi vapaa-ajallaan käyttävänsä sosiaalisia medioita suomen kielen lisäksi myös englanniksi. Käyttökielen vaihtelu näkyy nimenomaan juuri blogeissa. Liisa pitää useampaa blogia, joista toista lukee hänen ulkomaalaiset ystävänsä. Mahdollistaakseen kommunikaation heidän kanssaan hän kirjoittaa englanniksi. Liisa myös pohti blogien merkitystä sanaston ja tekstityylien oppimiseen.

Esimerkki 9

H: joo mm tuntuuks susta että sulle ois hyötyä ollu tosta niinkun niistä blogeista ja siitä fanifiktiosta esimerkiks äikäntunnilla tai enkuntunneilla

Liisa: ööö mm no blogeista varmaan ainakin **koska aina kun mä kirjotan niin mää yleensä sillee opin jotain uutta** tai sit **luen niinku kavereitten enkunkielisiä blogeja [mm] et oppii uutta sanastoo tai tämmöstä niinku [joo]** kaikkee arkiseen tekemiseen liittyvää ja sitte **fanifiktiossa on** ehkä ne et just jos mä luen **jotain enkunkielisii niin sieltä oppii aika paljon lisää sanastoo** emmää jotenkin sillee ehkä just niinku **tekstityylejä saattaa oppia** jotain sillee

Liisa kertoi, ettei hänen sosiaalisten medioiden käyttönsä ole päivittäistä vaan sijoittuu niihin aikoihin, kun muuta tekemistä ei ole. Hänen lukemistaan ja kirjoittamistaan ohjaa ”tietty tunnelma”, jonka sattuesssa medioiden kanssa saattaa vierähtää jopa tunteja. Liisakin kertoo asettavansa harrastuksensa sosiaalisten medioiden käytön edelle. Fanifiktio on hänelle kevyttä ajanvietettä.

Esimerkki 10

H: joo paljo sulla kuluu siihen aikaa

Liisa: mm se riippuu ihan viikosta mutta totaa joskus ei ollenkaan tai saattaa olla sillee etten

lue mut **ainaku tulee fiilis niin kyl siihen ihan reilusti sitte vierähtää tunteja ihan huomaamatta**

H: joo toi millai sää teet sit että onks se niinku enemmän ajavietettä vai

Liisa: **joo ajanvietettä** ehkä pääsääntöisesti

H: sillai ku sä sanoit että joskus ei aikaa ollenkaan niin onks sul sit jotain mitä on niinku etusijalla jotain muuta

Liisa: **no siis harrastukset niinku tanssi ja tämmöset näin**

H: joo

Liisa: ne on kuitenkin etusijalla

Fanifiktioille tyypillistä näyttäisi olevan se, että se on nimenomaan nuorten media, josta Liisan mukaan aikuiset eivät tiedä yhtään mitään (ks. esimerkki 40).

Liisa pitää fanifiktiota ”tietyn kaveripiirin juttuna”, mistä todennäköisesti johtuu hänen esiin tuomansa konfliktipakoisuus. Fanifiktioita voi kommentoida, mutta Liisa itse kertoo mieluummin antavansa kehuja, ja jos hän näkee jotain huomautettavaa, hän pyrkii sanomaan sen mahdollisimman kauniisti. Toisaalta Liisa kertoo, ettei ole nähnyt juurikaan sellaisia fikkejä, joissa olisi jotain pahasti pielessä ja jos sellaisia olisi, niitä ei tarvitsisi lukea. Hän siis osaa valikoida internetin tarjoamasta tulvasta itseään kiinnostavat tekstit ja pitäytyä niissä.

Esimerkki 11

Liisa: noo sekää että mä enemmän kyllä luen koska en oo niin hyvä kirjottaa omasta mielestä mutta totaa ihaan niinku sekalaista sivuilta **mitä nyt löytyy kaverit kertoo**

Esimerkki 12

Liisa: joskus jokus on vaan niinku aina tulee semmosta kommentti et ei tämmöstä niinku voi ees kirjottaa et ei tätä voi ajatella tällee ihan hirveitä (noin yksi sana, josta ei saa selvää) mut emmä nyt tiä onks se sitte **ei niitä tartte lukee jos ajatus on hirvee**

Niko oli haastatelluista oppilaista konfliktihakuisin. Hän käy useilla erilaisilla keskustelupalstoilla ja kertoo nauttivansa väittelystä.

Esimerkki 13

H: joo toii toi toi toi mm haeksää sieltä jotain tietoo enemmän vaii millasta se on se sun

Niko: no emmää oikeestaan **mä vaan tykkään jutella paljon erilaisten ihmisten kaa ja vaihtaa mielipiteitä** ja sitte **antaa kritiikkiä muiden mielipiteistä ja tällastä**

Nikolla on vahva usko omiin tietoihinsa, ja paitsi että hän hakee keskustelupalstoilta tietoa, hän jakaa sitä muille. Omien sanojensa mukaan: ”yritän pitää sen sillee että niinku ei

hirveesti liikkuis ylipäänsä mitään väärää kuvia mistään”. Niko on siis ottanut itselleen internetissä jonkinlaisen tiedonvartijan roolin.

Sannan tavoin myös Niko on oppinut käytön kautta säännöstelemään itse keskustelupalstoilla viettämänsä aikaa. Hän kertoo, että ennen hän saattoi ”roikkua foorumeilla” viisi-kin tuntia vuorokaudessa, koska oli ”tiedonjanoinen”. Nyttemmin hän on vähentänyt internetissä kuluttamaansa aikaa. Syytä tähän ei mainita, mutta asian esille ottamisesta voidaan päätellä, että ainakin viisi tuntia keskustelupalstoilla on Nikon mielestä liikaa.

Esimerkki 14

H: niin aivan puuttuu semmosiin joo toi paljo sulla kuluu aikaa foorumeilla

Niko: jaa-a **ei mulla enää oikeestaan niin paljoo** mutta **joskus saatto mennä sillee että kuu tulee kotiin niin saattaa puuhaila tunnin pari jotain muuta ja sitte onki taas joku viis tuntia roikkuu foorumeilla** niin seki vähä sellasta aina välillä **ku oli niin tiedonjanonen kaikesta että etti vaan kaikesta satunnaisestaki tietoo niinku wikipediaa ja selaili foorumeita että**

H: mm joo toi tuntuuks susta että sieltä saa luotettavaa tietoo foorumeilta

Niko: no **ei se missään nimessä voi olla luotettavaa sillee suoraan** että kyllä sitä voi jos omaa järkeään käyttää **niin asiat mitä siellä kerrotaan niin se voi olla silti sitä asiaa että ne ei välttämättä oo totta mutta ne voi silti olla ihan asiallisia ja perusteltuja**

Nikon tiedonhakukyvyistä kertoo mm. se, että hän osaa melko laajasti kertoa, miten tiedon oikeellisuutta voi arvioida (ks. esimerkki 34). Hän kertoo myös oppineensa kirjoittamaan perustellusti ja laajasti, mistä on hyötyä myös koulussa. Omaa käyttöönsä hän arvioi niin, että mitään opittavaa ei enää ole, koska osaa ”erottaa käyttäjistä jotain jo valmiiksi ja osaan kirjottaa asiallisesti ja kommentoida ja muuta”.

5.2 Tietoyhteiskuntaan valmentava koulutus peruskoulussa

5.2.1 Oppilaiden käsitykset koulun tekstikäytänteistä

Kuten jo aiemmin olen maininnut, haastatellut oppilaat ovat kahdelta eri luokalta. Elisa, Matti ja Sanna ovat luokkatovereita keskenään, samoin Liisa ja Niko. Tämä on tulosten kannalta merkittävää siten, että Liisa ja Niko mainitsevat englanninopettajansa teettävän kurssityönä internetiä monipuolisesti hyödyntävää tehtävää, jonka ohjeistuksesta haastateltavat antavat hieman ristiriitaista tietoa. Kuitenkin englanninopettajan uusmedia-aktiivisuus aiheuttaa sen, että kahdessa haastattelussa sosiaalisen median hyödyntäminen koulussa on enemmän esillä

kuin kolmessa muussa. Tässä luvussa käsitellään kuitenkin kaikkia oppilaiden koulukontekstissa mainitsemia tekstejä ja medioita.

Puhtaasti lukutarkoitukseen tarkoitettuja tekstejä mainittiin harvoin. Kun kysyin, mitä tekstejä luetaan, Matti mainitsee puheessaan kansalliseepos Kalevalan ja vapaavalintaiset kirjat. Vapaavalintaisuus kuuluu myös Elisan puheessa. Kaunokirjallisuuden mainitsi myös Sanna, joka tosin jatkoi välittömästi, että tunneilla on ”kommentoitu uutispätkiä” ja ”katottu eri tekstityyppejä ja netistä jotain twitter-päivityksiä ja muita”. Liisa mainitsee kirjat, mutta ei kerro, mitä niillä tehdään, eikä edes tarkenna, tarkoittaako hän oppikirjoja vai kaunokirjallisuutta. Nikon puheessa kirjoista ei ole mitään mainintaa.

Luettavista teksteistä nostetaan internetin lisäksi myös perinteisempää mediaa: Elisa mainitsee sanomalehden (ks. esimerkki 15). Hän kertoo, että juttujen perusteella on kirjoitettu mielipidetekstejä. Sanna taas kertoo luokan kommentoineen uutispätkiä. Molemmissa maininnoissa on havaittavissa vuorovaikutuksellisen median vaikutusta opetuksessa: uutisen kommentointi on toimintaa, jota lukijat voivat tehdä verkkolehtien sivuilla. Mielipidekirjoituksen kirjoittaminen edustaa perinteisempiä työtapoja, mutta sekin kehottaa tarkkaan lukemiseen, pohtimiseen ja kyseenalaistamiseen. Suhtautumiseen näihin uusmedioihin – esimerkiksi wikeihin ja keskustelupalstoihin – tiedonhakuväylänä palaan seuraavassa alaluvussa.

Lukeminen-verbiä käytettiin melko harvoin. Suoraviivaista, lineaarista lukemista lukemisen vuoksi ilmeisesti tehdään melko vähän. Sen sijaan opettaja *näyttää, tuo luokkaan ja kertoo*. Luokan kanssa *käydään, käsitellään, käytetään, etsitään, katsotaan ja seurailaan foorumeita*. Tässä näkyy esimerkiksi Sanna Laaksosen havainto siitä, että lukeminen-verbi näyttäytyy nuorten puheessa edelleen suppeana: lukemista on lähinnä vain kirjojen lukeminen (Laaksonen 2009: 89).

Lukeminen ja kirjoittaminen näyttäisivät kulkevan opetuksessa käsi kädessä. Haastattelussa toistuu ajatus siitä, että tekstejä etsitään, niistä etsitään tietoa, niitä silmäillään ja luetaan ja niiden pohjalta tuotetaan uutta tekstiä, esimerkiksi aineistotekstiä tai pohtivaa tekstiä. Esimerkiksi Sanna kertoo, että äidinkielen tunneilla ”kommentoitiin jotain uutispätkiä”. Seuraavassa esimerkissä Elisa kertoo kirjoittaneensa mielipidekirjoituksia tai pohtivaa tekstiä jossain mediassa julkaistun tekstin pohjalta.

Esimerkki 15

H: tooi mm onks tuleeks sulle mieleen semmosia tekstejä mitä olisitte käyny mihin niinku hh mitä olis koulun ulkokinpuolella et jotain esimerkiks mediatekstejä sanomalehtee tai semmosta

Elisa: **joo ollaan me ollaan me semmosiaki käyty** me ollaan katottu kaikkii noo ku **mää oon esimerkiks kirjottanu paljon mielipidekirjotuksia tai pohtivaa tekstiä** niin niist me ollaan katottu ekaa **niinku jotain sanomalehen juttuja tai jotain tällasia** ja sit niitten perusteella kirjoitettu

Niko mainitsee aineistokirjoittelman ja tekee samalla selväksi suhtautumisensa sellaisen opettamiseen. Suhtautumista tarkastelen myöhemmin.

Esimerkki 16

Niko: no sitähan mä oon tässä ite kritisoinu että niinku minkä takia tässä äidinkielessä opetellaan kirjottamaan tällasta aineistokirjoittelmaa että kyllä se niille varmaan jotka haluaa mennä sellaseen ammattiin missä sitä tarvitsee hirveesti niin kyl ne varmasti sitä opettelevat sitten itee mut emmää sitä nää nää sit että koko luokan pitää opetella kirjoittaa lukupäiväkirjaa kirjasta tai muuta

Luettavaa tekstiä käytetään virikkeenä kirjoittavaan tekstiin. Usein luettavankin tekstin tarkoituksena on lopulta tuottaa jotain omaa sen pohjalta. Nikon kritiikki siitä, että aineistokirjoittelman laatimisen opettelevat ne, jotka sitä ammatissaan joskus tarvitsevat, kieli siitä, että motivointi on hänen kohdallaan epäonnistunut. Opettaja ei ole riittävän selkeästi kertonut miksi jokin tehtävä tehdään ja mitä siinä on tarkoitus harjoitella.

Valmiin aineiston pohjalta kirjoittamisen lisäksi oppilaat lukevat, kun he hakevat tietoa. Puhuttaessa toiminnasta koulun atk-luokista jokainen haastateltava mainitsi tiedonhaun. Elisa kertoi luokan viettävän eniten aikaa atk-luokissa reaaliaineissa, kuten terveystiedossa. Toiminta on lähinnä tiedonhakua ja toisinaan esitysgrafiikan tekemistä. Liisa kertoo toiminnan atk-luokissa olevan sitä, että haetaan aineistoteksteihin materiaalia. Matti puolestaan kuvaa tyypillistä tuntia atk-luokissa näin:

Esimerkki 17

H: käyttäaks tein muitten oppiaineiden tunneilla paljo netisä tai mikroluokissa

Matti: no ei niinku erityisemmi niinku käydä siä netissä erityisesti tosiaan just niinku **projektit ja nämä** et opettajat varaa jonku (luokan numero poistettu) joka on mein atk-luokka ja sen ne sit varaa ja sit **ruvetaan siellä tekemään niitä projekteja** mitä ne sitte on ja tosiaanki oppilaat nykyään ossaa käyttää sitä nettiä kyllä ennenvanhaanhan käytettiin mut siis tää joo siis niinku **projekteja varten tehään vaan** sitte

H: öö eli mitä se on see toiminta siä netissä sitte

Matti: minä ainaki personal juttuna niin no **Wikipedia auki** tai **googlaamaan** se asia et mitä haluaa tietää ja sit siitä vaan **kattoo onks se asiaa vai ei** ja sit pistää **vähä niinku printtaa ja pari sanaa muuttaa** ni [heheh] teksti

Matin selonteosta huomaa, että hänen näkökulmastaan toimintaa atk-luokissa ei juuri ohjeisteta, koska ilmeisesti oletetaan, että oppilaat osaavat käyttää internetiä riittävän hyvin. Myös se, että Matille on kehittynyt ”personal juttu” projektien suhteen viittaa siihen, etteivät kaikki oppilaat toimi samalla lailla – opettaja siis antaa vapauden oppilaille tehdä niin kuin he itse kokevat parhaaksi. Opettaja luovuttaa vallan oppilaille.

Sannakin mainitsee ensisijaisen toiminnan atk-luokissa olevan tiedonhaku, mutta hän perustelee sen opettajan näkökulmasta.

Esimerkki 18

H: niin ihan siitä että käydäänkö muilla kuin atk-tunneilla paljon netissä?

Sanna: eei no siis **yhteiskuntaopin tunneilla** ollaan aika paljon käytetty nettiä et sieltä niinku **ei niis kirjoissa oo todellakaan ajankohtast tietoa** ne pitäis päivittää niinku monesti vuodessa et olis just jotku **politiikan uusimmat kuviot** niinku siellä niin siin ollaan käytetty

H: joo mitä siä tehdään siä

Sanna: **noo etitään tietoa**

Sannan esimerkistä voidaan havaita viite koulun perinteisen oppimateriaalin voimattomuudesta tietyissä aineissa ja tarve medioiden käytölle. Atk-luokkiin lähdetään etsimään tietoja, jotka puuttuvat kirjoista tai ne ovat vanhentuneita. Matin esimerkkiin verrattuna Sannan mainitsema yhteiskuntaopin tunti vaikuttaisi olevan opettajajohtoisempi ja suunnitelmallisempi. Kirjasta puuttuvien tietojen etsiminen viittaa nimenomaan spesifien, ajankohtaisten tietojen hakemiseen.

Nikolla tiedonhakuun yhdistyy jälleen kritiikki koululaitosta kohtaan. Opetuksessa oletetaan, että oppilaat osaavat hakea tietoa, mutta opettaja rajoittaa heidän mielestään käyttökelpoisia tietolähteitä.

Esimerkki 19

Niko: **eipä olla kyllä missään oikeestaan hirveesti ei me olla kyllä netissä käyty nettiä käytetty koulussa paljo mihinkään** muuhun ku just tähän **tiedon hakemiseen** ja tällaseen sanotaan sitte että **ei Wikipediaa tai mitään muuta** koska neki on kuulemma et siä voi kuka tahansa kirjoitella

Toinen tyypillinen toimintamuoto atk-luokissa äidinkielen tunneilla on tehtävien tekeminen. Ensireaktio on kuitenkin se, että äidinkielen tunneilla ei olla tietokone luokissa. Esimerkiksi Elisa sanoo ensin, ettei äidinkielen tunneilla käydä tietokone luokissa, mutta muistaa jatkokysymyksen jälkeen toisin:

Esimerkki 20

H: onks teillä äikäntunteja ollu paljon tuua tietokone luokissa

Elisa: **ei muute oo ollu**

H: ei o

Elisa: eeei

H: siis mitään hehe

Elisa: öö tai on joo meillä on tainnu olla **sillee parii kertaa** me tehtiin **jotain sitä seittemän veljestä** et jollain **sellasella sivulla tehtiin jotakii tehtäviä** siltä sivulta et sen verran me ollaan käyty

Esimerkki 21

H: ootteks te paljon äikäntunneilla tietokoneella

Sanna: **ei ikinä**

H: ikinä?

Sanna: ei

Esimerkki 22

H: ootteks te äikäntunnilla tietokone luokassa

Liisa: joo välillä mut **ei kauheen usein**

H: joo mitä te teette siä silloin ku te ootte

Liisa: mmm mmm no **lähinnä me etitään** jos meillä on jotain **aineistotekstiin kirjottamista** tai tämmöstä ni **etitään niihin materiaalia**

Esimerkki 23

H: niin siis enkun tunneilla enemmän netissä ootteks te äikäntunneilla atk-luokissa ollenkaan

Niko: voi olla **mahoollista et me ollaan jotain tehty** mut ei oo kyllä ollu mitään niin mieleenpainuvaa ollu että nyt ainakaan mitään tulis mieleen

Oppilaiden kirjoittamista teksteistä mainitaan mielipidekirjoitus, pohtiva teksti, aineistopohjainen teksti, novelli, tarina, kommentti ja blogi. Kirjoittamisenkin osalta näyttäisi siltä, että ainoastaan yhden tekstin olemassaolo tilassa olisi harvinaista. Kaunokirjallisen tekstin kirjoittamisen mainitsevat Matti ja Liisa. Matti kertoi luokan kirjoittaneen pari viikkoa sitten novellit.

Esimerkki 24

Matti: no nyt tuli ne **novellit** mitä kirjoitettiin parisen viikkoo sitte et siitä niinku piti siis niinku sellane lyhytaikane tai niinku joku siis tunnin aika mittane hh niin siitä piti kirjoittaa novelli siis ei niinku siis kenekään näkökulmasta vaan niinku ylleisesti et mitä siinä tapahtuu

Liisa kertoo, että ”joskus ollaan kirjoitettu jotain tarinoita koneella” yhteydessä, jossa puhuttiin tietokoneiden kanssa työskentelystä.

Toinen mainittu, ilman pohjatekstiä laadittava teksti, oli blogi. Tällaista kertoi kirjoittaneensa englannin tunneilla luokkatoverit Niko ja Liisa. Liisa kuvailee tehtävää näin.

Esimerkki 25

H: mimmosta blogia te kirjoitate siä

Liisa: ää no siis sem- se on ihan vapaavalintainen se aihe ja sit niin ja sit aika moni otti sillee et **normaali blogi kirjoittaa omasta elämästään** ja

H: joo toi mihin sitä blogia kirjoitetaan et onks se ihan julkinen

Liisa: öö joo mut se on semmonen niinkuu mm noh miten se nyt olis tavallaan opetussivusto kuitenkin tai semmonen niinku emmätiä onks se opetuskäyttöön mut kyl se niinku on ihan semmonen julkinen et sen sit saa

H: niin et se on sit verkossa kaikkien nähtävillä

Liisa: joo joo

H: mitä niil blogeilla tehdään et luettekste niinku sitten luokkakavereitten blogeja jaa

Liisa: nojoo ja sit toi opettaja siitä näkee just et miten niinku tämmösii **vapaa-ajan juttuja osaa sillee enkun kielellä kertoo ja kui luontevasti** sillee paremmin ku et jos kirjoitat jotain jotain aiheesta

Liisan selonteosta näkyy käsitys siitä, että normaali blogi on päiväkirjamainen teksti, jossa kirjoitetaan omasta elämästä. Vähän myöhemmin Liisa toteaa, että opettaja näkee blogista, miten oppilas osaa kertoa vapaa-ajan jutuista. Blogi vapaa-ajasta kertomisen välineenä viittaa siihen, että se itsessään on vapaa-ajan väline, jota koulun käytänteet eivät sido. Oppilailla on valmiiksi blogin kirjoittamiseen tarvittavat taidot ja sanasto, tai ainakin he ovat motivoituneita opettelemaan niitä, kun aihe on vapaa.

Niko kuvailee blogitehtävää näin:

Esimerkki 26

H: mimmonen se on se blogitehtävä

Niko: noo sinne valitsee kaikki haluamastaan aiheesta ja sitte ne kirjoittaa siihen tässä kevään aikana minimissään kolme pitkää viestiä ja sitte tai sit kuinka paljon haluaa ja sitte sitte on vaan sellasta niinku ihan että **ei oo mitään sellasta tunnetta että pitää ollan hirveen viraalinen** että sitä voi vaan napuutella sinne kaikkee arkipäiväisiä asioita mikä sitte sua kiinnostaa tai mitä tykkäät tehdä tai mistä

Niko mainitsee puheenvuorossaan virallisuuden tunteen, joka ei ole läsnä blogia kirjoittaessa. Ilmeisesti ”virallisuus” on tyypillistä muille koulun teksteille. Tekstejä ei myöskään Nikon selonteossa kirjoiteta, vaan niitä *vaan naputellaan*, mikä toimintana vaikuttaa kepeältä, helpolta ja nopealta. Toisaalta Niko ei puhu tehtävän tekijöistä meinä tai itsestään minuna, vaan tehtävää onkin tekemässä ”ne”. Myöhemmin hän vaihtaa ensin nollapersoonaan, sitten sinä-passiiviin. Niko ei siis tässä yhteydessä katso kuuluvansa ryhmään ”oppilaat”. Seuraavassa selonteossaan, jossa hän kertoo blogien kommentoinnista, hän puhuu kuitenkin taas ”meistä”.

Haastatteluista ilmenee myös, että äidinkielentunneilla kirjoitetaan kynällä paperille tai vihkoon. Elisa tosin kertoo, että hänen mielestään jokaisella oppilaalla on mahdollisuus kirjoittaa myös tietokoneella, koska se helpottaa joidenkin kohdalla opettajan tarkastustyötä. Sanna kritisoi vihkoa siitä, että se on helppo tehtävän tekemisen jälkeen hävittää.

Esimerkki 27

H: -- elii teil ei oo mitään tällast vastaavaa ollu äikäntunneilla ollu viä

Niko: eii **kynä ja paperi niillä mennään**

Esimerkki 28

H: onks teil kaikilla se mahdollisuus että voi kirjottaa koneella jos haluaa

Elisa: no **mummielestä on** silleen koska **tietysti joillakin on käsiälä epäselvempää ku toisella ni helpottaahan se sitä opeekin niinku** niinku siinä lukemisessa **jos kirjottaa koneella**

H: kirjotaksä mieluummin käsin vai koneella

Elisa: **käsin mä teen kaikki projekt- projektitki käsin mä en tiä miks mut se oo jotenki saa paremman niinku tuntuman siihen**

Esimerkki 29

Sanna: -- se on vähä sillee et **jos kaikki on vaan jossain vihoissa ja sit vihot viskataan menemään**

Oppilaiden puheessa koulun teksteissä näkyy usean eri tekstin päällekkäisyys: ei ole eri tekstejä lukemista ja kirjoittamista varten, vaan kaikilla teksteillä on useita käyttökohteita. Uutisen perusteella voidaan esimerkiksi kirjoittaa mielipideteksti. Silmäilemällä internetiä etsitään tietoa, jota tiivistetään posteriin, powerpoint-esitykseen tai tulostetaan. Teknologioita siis käytetään opetuksessa, mutta oppilaat suhtautuvat niihin vähättelevästi. Tämä voisi kertoa esimerkiksi siitä, että oppilaat eivät koe uusmedioiden opetuskäytön opettavan oppilaille

oikeastaan mitään eikä se tee itseään merkitykselliseksi esimerkiksi synnyttämällä oivalluksia.

5.2.2 Suhtautuminen koulun uusmediaopetukseen

Kuten yllä jo kävi ilmi, oppilaat eivät koe, että heille olisi opetettu juurikaan uusmedioihin liittyviä asioita tai että niitä olisi käytetty opetuksessa apuna – poikkeuksena on Liisan ja Nikon englannin kielen tehtävä. Tästä syystä oppilaiden oli myös hieman hankalaa eritellä, mitä uusmedioista on opetettu ja miltä se tuntui. Kuitenkin kolmen aktiivikäyttäjän haastattelussa nousi vahvana ajatus siitä, että koulussa opetetaan suhtautumaan keskustelupalstoihin ja wikeihin kriittisesti.

Esimerkki 30

H: toii öö öö tuntuuks susta siltä että jotain foorumeita pitäis opettaa niinku et siitä olis hyötyä

Sanna: eei **emmä usko mä en oikein tiedä miten sitä vois opettaa** ku yleensä se on vaan sitä että **mitä koulussa opetetaan on se että niinku että älä anna kenellekään yhteystietoja ja kaikki jotka on netissä on pedofiilejä ja tulee ja raiskaa ja tappaa sut**

Esimerkki 31

Niko: mä oon huomannu että niinku **tosi moni sanoo** sitte että ihan kaikkialla että netissä kuka tahansa voi esiintyä kenä tahansa **ja sit se kaikki mitä se kirjottaa voi olla ihan pelkkää tällöstä turhuutta**

Esimerkki 32

H: hh. mmm miten mitää teille opetettiin et miten niihin kuuluu suhtautua

Matti: noo siis ny on pääasia on se et pitää olla vähä niinku kriittinen että **kaikkee ei pidä uskoo mitä et siä sua tungetaan** et siis niinku sellast ihan niinku jotain **kuuskymmentävuotias pappa joka halua vähä [mm] sunnuntaipäiviinsä viihdykettä niin sille näin vähä sanottuna et sillä tavalla kriittisesti**

Esimerkeissä 16 ja 18 nostetaan esiin kärjistäen jostain annetut pedofiilivaroittelut. Tällaiset esimerkit laitetaan jonkun toisen suuhun, mikä voi kertoa siitä, että oppilas ei koe varovaa asennetta omakseen tai ole omaksunut varoittelua. Hän ei ole ottanut sitä vakavasti. Näiden esimerkkien kärjistetyt varoitukset ja esimerkki papasta kertovat siitä, että oppilaat suhtautuvat uhkapuheeseen jopa hieman huumorilla. Matti ei aseta ulkopuolista tekijää lainkaan, vaan ottaa koulussa opetetun omaan suuhunsa. Hänen antamansa esimerkki on kuitenkin hauska ja kerrottu hymyssä suin, mikä osoittaa sen, ettei Matti suhtaudu siihen vakavasti itsekkään.

Mielenkiintoista on se, että kahdessa haastattelussa ei puhuttu kriittisyydestä oikeastaan lainkaan. Liisa kertoi, ettei uusmedioita ole opetettu hänen mielestään mitenkään, joten keskustelu tyrehtyi siihen. Elisa kertoi enemmän luokan toiminnasta internetissä. Liisalle ja Elisalle on yhteistä se, että he ovat ”viihdekäyttäjiä”, eivätkä jaa tietoa tiedon vuoksi. Ehkä juuri tästä syystä he eivät koe, että koulu olisi kyseenalaistanut heidän omia vapaa-ajan medioitaan, jolloin mahdolliset varoittelut ovat menneet helpommin ohi korvien tai ne on kyseenalaistamatta omaksuttu ja unohdettu.

Varoitteluista puhuttaessa yksikään oppilas ei kerro, kuka on varoitellut. Sen sijaan *koulussa opetetaan ja tosi moni sanoo*. Kriittisyyden voisi ajatella olevan hiljaista tietoa, jota koulun aikuiset eivät välttämättä puhu ääneen, mutta joka välittyy oppilaille opettajien toiminnan ja puheen rivien välin kautta. Tätä ajatusta tukee myös se, etteivät oppilaat kokeneet heille opetetun uusmedioita.

Mahdollinen asennemuutos mediaa kohtaan ei tulisi enää tavoittamaan yhdeksäsluokkalaisia. Sanna pohtiikin, että medioista tulisi varoittelevien sijaan puhua positiivisempaan sävyyn jo lapsille.

Esimerkki 33

Sanna: eipä kummemmin et ehkä niinku **nuoremmille ehkä sitä niinku ala-asteelta** mieluummin **se nyt on aika myöhästä** sillee niinku kaikki on jo kantapään kautta oppinu mm kaiken olennaisemman et sillee niinku kyl must tuntuu et niinku ala-asteelaisille olis hyvä opettaa paljon enemmän ja just tollee niinku just tuollee vähä **positiiviseen sävyyn** koska **ei sitä ota kukaan tosissaan jos se on pelkkää semmost niinku mustamaalausta** niinku paha asia paha asia

Sanna kärjistää tässä selonteossaan, ettei kukaan ota tosissaan opetusta, jossa keskustelupalstoja mustamaalataan. Mahdollisen mustamaalauksen syitä voi etsiä aikaisemmasta tutkimuksesta, jonka mukaan teknologioiden käyttö aiheuttaa joillekin opettajalle stressiä, ahdistuneisuutta ja uupumista (esim. Haaparanta 2008).

Koska Sanna, Matti ja Niko käyttävät internetiä tiedon välittämiseen ja saamiseen, heidän on vapaa-ajallaan kyettävä kriittiseen ajatteluun. Matille tiedon luotettavuus perustuu ”oikeaan foorumiin”. Niko kertoo arvioivansa tekstin luotettavuutta monipuolisemmin tekstin kirjoittajan kautta:

Esimerkki 34

H: -- millä sää arvioit sitä luotettavuutta

Niko: no ihan vaan jos on joku foorumi missä on vaikka pakko olla rekisteröityny että **onko henkilö kirjottanu enemmän ja mitä ne viestit on** ja sitte niinku että **onko sitä satunnaisesti nähny enemmänkin sen sellasia viestejä siellä** että **onko ne asiallisia** että jos sinne tulee **joku joka on kirjottanu sitte vaan vähäsen ja sitte tekee jostain isosta aiheesta jonku kirjetelman niin sit se saattaa olla vähä et sitä voi kritisoida ja sit ite ettiä niitä lähteitä** ja sit jos on joku tämmönen joka on **ollu vaikka jollain foorumilla sen perustamisesta lähtien pyöriny niin montakymmenttuhatta viestiä sinne kirjottanu ja sit se voi olla sillee että sitä ei hirveesti enää epäile**

H: niin joo siis siellä sinne kerääntyy sellanen maine

Niko: mm koska **ne jotka sitte jaksaa kirjottaa tollee niin sen täytyy oikeestaan olla aika päästään vialla että se jaksais monta vuotta vaan pyöriä ja kirjottaa montakymmenttuhatta viestiä pelkkää potaskaa** käytännössä

Niko osoittaa tässä selonteossaan taitoaan paitsi eritellä luotettavuutta, myös taitoa kertoa siitä, miten hän sen tekee. Nikolle luotettavuus keskustelupalstoilla on siis yhtä kuin luotettava käyttäjä. Paljon julkaissut henkilö on todennäköisesti harrastunut ja häneltä on turvallista vastaanottaa tietoa. Nikon selonteosta näkyy toisaalta myös se, että keskustelupalstoilla ”potaska” on tahallaan kirjoitettua huijaamista. Hän ei mainitse inhimillisiä erehdyksiä lainkaan.

Esimerkki 35

H: jos niinkun koulussa opettais foorumeita niin tuntuisiko että tommosen asian vois opettaa koulussa vai onks se semmonen et se pitää kantapään kautta

Sanna: must tuntuu et **se pitää opettaa kantapään kautta** koska **kyllähän sitä koitetaan niinku sanoo koulussa että niinku maks muutama tunti päivässä koneella ja älä luota ihmisiin** ja sillee mut sitte **nää on sellasia et pitää vähä ite niinku kokeilla ja kantapään kautta oppii** että ku sitte taas koulussa on musta monesti **tosi niinku negatiivinen niinku suhtautuminen kaikkeen niinku netin palstoihin että niinku ei löydetä sieltä sitä että miten hyvin siellä voi tutustua niinku ihmisiin ja kui niinku kui paljo hyötyy siitä on sillee niinku sosiaalisuhteis ja kaikkee**

Sanna puhuu muiden käyttäjien luotettavuudesta. Sannan selontekoa edeltää pidempi tarina siitä, miten hänelle ei ole ”koskaan käynyt mitään vakavempaa”, mutta eräs nettituttu oli paljastunut joksikin muuksi, mitä väitti olevansa. Tässä esimerkissä Sanna kertoo, että koulussa ”koitetaan sanoo” ja opettaa, miten internetissä olisi hyvä olla. Opetus jää kuitenkin yrittämiseksi ja nettitaidot jäävät kokemuksen kautta opittaviksi. Puheenvuorossaan Sanna esittää itse, että koulussa suhtaudutaan nettiin liian negatiivisesti. Koulussa ei nähdä internetiä kokonaisuudessaan hyötyineen päivineen, joten sitä ei käsitellä riittävän realistisesti. Tämä horjuttaa uskoa kaikkeen internetiin liittyvään opetukseen.

Kriittisen suhtautumisen opettaminen näyttäytyy siis vapaa-ajallaan aktiivisesti internetissä toimiville oppilaille jokseenkin koomisena ja tarpeettomana.

Matin reaktiossa näkyy kuilu vapaa-ajan ja koulun tekstikäytänteiden välillä. Tietokoneet edustavat vapaa-ajan maailmaa, jolloin niiden parissa puuhailu on ”pääsyä pois kyyhöttämästä oppitunnilta”. Hän ei siis koe atk-luokissa oloa varsinaisesti oppitunniksi. Tunnilla avataan mese ja jutellaan kaverin kanssa. Asiasta kysyttäessä kävi ilmi, että tunnin aiheesta jutellaan harvemmin ja yleensä jostain aivan muusta. Matti käyttää myös mahdollisuuden puijata opettajaa avaamalla niin monta ikkunaa, että opettaja ei enää huomaa, mitä tapahtuu, koska hän muuten tulisikin helposti ”mussuttamaan”.

Esimerkki 36

H: nii hh toiii hei mikä sun reaktio on siihen jos joku opettaja sanoo et mennään atk-luokkaan

Matti: (laittaa käden nyrkkiin ja nykäisee alaspäin) jess

H: hehehe et se on sellanen niinku välipala

Matti: noo vähä niinku **välipala tosiaanki** että **hauska päästä pois sieltä kyyhöttämästä oppitunnilta** niinku oot koneella niin siä on joku mese auki ja jutella jonku kaverin kanssa vähä niinku sivujuttuna niinku **opettajat tulee helposti mussuttaan** mut jos siihen kolkytä ikkunaa auki ja ruppeet sitte juttelemmaa **ni se opettaja huomaa**

Matti osoittaa tässä selonteossaan olevan atk-luokassa tavallaan omalla kotikentällään ja ottavansa siellä vapauksia, joita ei luokkahuoneessa ota. Tietokoneiden kanssa Matti on tottunut olemaan niskan päällä. Hän osoittaa omaa asiantuntijuuttaan koulussa viikoittain ja hoitaa pieniä tietokoneongelmia koulullaan. Ehkä juuri tästä syystä tietokoneiden yhteydessä hän puhuu opettajista epäkunnioittavaan sävyyn. Opettajien auktoriteetti jää tavalliseen luokkaan.

Elisa kertoo myös tuntien atk-luokissa olevan mukavia, ”kivaa sillee vaihtelua”. Hän ei kuitenkaan kerro puijaavansa opettajia vaan ilmeisesti pyrkii pysymään opetettavassa aiheessa ja asiassa. Sen sijaan Sanna ei ole erityisen innostunut atk-luokissa työskentelystä. Syynä tähän on enimmäkseen muiden oppilaiden toiminta, ei se, ettei opetuksesta olisi hyötyä.

Esimerkki 37

H: mikä sun reaktio on siihen jos opettaja sanoo tunnin aluks että mennään atk-luokkaan tai

Sanna: no se on vähä sillee jaa et ei **kauheesti hetkauta lähinnä alkaa tympimään ku kaikki aina pelleilee siä koneella jotain**

H: jaa et sää niinku itte koitat pitäytyä asiassa

Sanna: et kyl mä sit niinku no siis **kotona mää sit selailen mitä sivuja mä haluun** mut kou-lussa mua vaan tympii se jos pitää tehdä jotain ja meil on vaik 45 minuuttia aikaa tehä jotain ja ku mä pysyn siinä asiassa niin mulla menee kymmenen minuuttia

H: nii

Sanna: sit **muut on ekat kolkytviis minuuttia jossain mesessä ja käy kattomassa kaikki kommentit joka paikasta ja sit ku opettaja kysyy et onko jo valmista ni ei oo vielä** (nau-rua)

Sannan selonteossa näkyy se, että hän hyväksyy myös atk-luokassa pidettävän tunnin osaksi opetusta. Hän ei pyri kapinoimaan opettajaa vastaan eikä hänellä ole tarvetta ”paeta” oppitunnilta omaan vapaa-aikaansa kuuluvien medioiden pariin. Opettajan sijaan hän osoittaa omaa ylemmyyttään luokkatovereitaan kohtaa luonnehtimalla heidän toimintaansa netissä ”pelleilyksi”.

Nikon ja Liisan haastatteluissa ei päästy tämän aiheen tiimoilta affektiiviselle tasolle. Molemmat mainitsivat tunnit atk-luokissa, mutta Niko kertoi mielipidettä kysyttäessä toiminnasta atk-luokissa näin: ”no se yleensä meinaa sitä että näpytellään joku tietty osoote ja sit siellä tehdään jotain tehtävää”. Niko myös luettelee samassa puheenvuorossaan tehtäviä, joita varten haetaan tietoa. Mielipiteestä puhumattomuus viittaa siihen, että Niko suhtautuu atk-luokissa oleviin tunteihin neutraalisti. Tätä tukee myös Nikon myöhempi toteamus kysyt- täessä äidinkielen tunteista ja tietokoneista: ”voi olla mahoollista et me ollaan jotain tehty mut ei oo kyllä ollu mitään niin mieleenpainuvaa ollu että nyt ainakaan mitään tulis mie- leen”.

Sannan ja Matin vahvoihin mielipideilmaisuihin saattaa vaikuttaa haastattelutilanne: Matti sai epäröinnin seurauksena haastattelijalta luvan puhua suoraan sydäimestä (ks. esi- merkki 38) ja Sannan tapauksessa haastattelu pyöri paljonkin vahvojen mielipiteiden ympä- rillä. Muille haastateltaville haastattelutilanteeseen saattoi jäädä virallisuuden tuntu, joka vaikutti mielipiteiden ilmaisemiseen – ainakin vielä haastattelun tässä vaiheessa. Niko kertoi kritisoivansa foorumeilla muiden kirjoittelua, mutta kouluun, opettajiin ja opetukseen kohdis- tuva kritiikki oli kuitenkin rajallista. Saattaa olla, että haastattelijä näyttäytyi hänelle opetta- jana, jolle ei ole soveliasta sanoa kaikkea suoraan.

5.2.3 Suhtautuminen opettajaan media-asiantuntijana

Kaikki haastateltavat kykenivät arvioimaan opettajan pätevyyttä opettaa uusmedioita, mutta arvioissa oli merkittäviä eroja. Neljä oppilasta uskoi, etteivät opettajat ymmärrä riittävästi uusmedioista käyttäkseen niitä opetuksessa ja opettaakseen niitä suoraan. Varauksetonta uskoa opettajan kykyihin osoitti ainoastaan Elisa. Neljän oppilaan puheessa opettajan epäpätevyys syntyy lähinnä siitä, ettei opettaja ole tottunut käyttämään uusmedioita. Niko sanoo: ”Et sä pysty lukemaan jostain et kuinka käytetään foorumeita ja sit opettamaan sit sen perusteella”. Myös Sanna ottaa puheessaan huomioon opettajille tarkoitettut materiaalit. Hän perustelee opettajan harrastuneisuuden tärkeyttä sillä, että internetissä kaikki on vanhaa jo päivän tai kahden päästä, joten on mahdotonta ”että joku korkeempi taho antais päivitetty tietoo”. Toteamuksia opettajan epäpätevyydestä nimenomaan käytön vähyyden takia löytyy muualtakin aineistosta. Haastattelija kysyy Matilta, tietääkö hänen opettajansa foorumeista riittävästi.

Esimerkki 38

Matti: no fhhf ei kyl ossaa sanoo yhtään ku tosiaan meille ei oo opetettu hirveesti foorumeista muttaa sanoisin että **kylä se nyt tietää suurinpiirtein mitä se mitä se asia tarkoittaa ja nii eespäin** mutta **käytännön kokemusta varmaan vaatii pikkase viä lissää jos saa sanoo vapaasti**

Niko ja Matti puhuvat keskustelupalstoista yleensä – eivät siis mistään tietystä palstasta. Todennäköisesti tämä johtuu siitä, että molemmat käyvät ns. ”aikuisten foorumeilla”, eli keskustelemassa paikoissa, joissa on sekä nuoria että aikuisia. Sanna on samoilla linjoilla, mutta hän tarkastelee asiaa hieman toisesta näkökulmasta.

Esimerkki 39

Sanna: se on kyllä ihan kauheen hankala juttu mieltä et jos opettajan pitäis niinku ettii vaik joku hyvä esimerkki vaik jostain niinku tyypillisestä nettifoorumista tai jotain ni tuntuu et ne on niinku **ne on niin toista maailmaa sillee** ja sit ku **neki menee aika ikäluokittain paikat missä niinku ollaan ja vietetään aikaa niin**

Sannan selonteossa näkyy ensisilmäyksellä opettajan huomioon ottaminen. Hän myöntää, että opettajan on vaikeaa löytää hyviä esimerkkejä keskustelupalstoista, koska hän elää toisessa maailmassa ja internetin ”ajanviettopaikat” jakavat eri-ikäisiä. Toisaalta Sanna epäilee, että palstoista ”tyypilliset” ovat toisia kuin ne, joilla opettajien ikäluokka viettää aikaa.

Sannalle itselleen tyypillisiä palstoja ovat todennäköisesti ne, joilla hän itse viettää aikaa ja opettajien luokkaan tuomat esimerkit ovat ”vääriä”, epätyypillisiltä palstoilta.

Kuilun opettajien ja oppilaiden teksti- ja mediamaailmojen välillä havaitsee myös Liisa. Tässä haastattelun kohdassa puhuttiin fanifiktio-opettamisesta.

Esimerkki 40

H: milläläillä se (fanifiktio-käsitteleminen tunnilla) olis susta niinku outoo

Liisa: nokuu mä ite tunnen sen tavallaan semmosena just niinku **tämmösenä nuorten netti-kommuunina tai tämmösenä ettei yleensä oo tottunu siihen et kukaan aikuinen tietäs siitä yhtään mitään nii**

(--)

H: tuntuuks sust et tein opettaja vois tietää niist jotain fikeistä

Liisa: mm **emmää oikein usko heh**

H: (kertoo lukeneensa, että tekstilaji on yli kolmekymmentä vuotta vanha)

Liisa: no niin saattaahan **se ei koskaan tiedä noitten opettajienka nuoruudesta et mitä ne on tehny ja sillee**

Esimerkkikatkelmien välillä on noin kymmenen minuuttia haastattelua. Liisa osoittaa näissä vastauksissaan olevansa samoilla linjoilla aikaisempien haastateltavien kanssa: opettajien mediamaailma eroaa nuorten mediamaailmasta ja asiantuntijuus syntyy käytön kautta. Kuultuaan, että fanifiktio on vanha tekstilaji, Liisa olisi voinut ajatella opettajien käyttävän sitä vieläkin. Hän kuitenkin lokeroi fanifiktio-edelleen nuorten käyttämän tekstilajin lokeeroon epäilemällä, että opettajat ovat saattaneet puuhailla fanifiktio-tekstien parissa nuorena, eivät siis aikuisena.

Haastatteluissa mainittiin myös esimerkkejä onnistuneista oppitunneista ja asiantuntevista opettajista. Esimerkiksi Liisan ja Nikon englanninopettaja teetti haastatteluiden toteutuksen aikoihin blogitehtävää. Liisa ja Niko kuvailevat opettajaansa *tosi kivaksi, rennoksi, aika nuoreksi* ja sellaiseksi, joka on *ollut viä mukana tässä näin kehitysvaiheessa*.

Esimerkki 41

Liisa: **nnoh ei siinä mitään meil** on tosi kiva opettaja semmonen rento **ja meil on aikaa tehdä niitä blogeja sillee niinku toukokuun loppuun asti että ku totaa meil on semmonen projektijuttu että saa tehdä blogin ja sit saa tehdä jotain muuta niinni et sitä saa aika vapaasti sillee kirjottaa ja **sittee että** se opettaja vaan jossain välissä käy kattoon ni ei siitä tuu mitään semmosta niinku iik se on käyny**

Esimerkki 42

Niko: meillä on ehkä eniten ollu nettiä käytössä meä englannintunneilla meillä **on kuitenkin aika nuori se mein opettaja ni se on sillee ollu viä mukana tässä näin kehitysvaiheessa** että me tehhän tällä hetkellä projektina tehhän blogeja kirjoitetaan sinne englanniks kaikkee jostain valitsemastaan aiheesta ja sittemme netiissä siä on just kaikkee käytetään niitä **netin ohjelmia siihen ja enemmänki ja sit voi olla just jotain foorumeja seurailta ja sitten meiän kaikki läksyt ja koetiedot ilmestyvät vaan sinne opettajan koulun koulun teke-**
mille kotisivuille että

Siinä missä Sanna sanoo, etteivät opettajat löydä tyypillisiä esimerkkejä, koska ”ajanviettopaikat” menevät ikäluokittain, Niko kertoo englannin opettajan käyttävän paljon internetiä opetuksessa, koska hän on ollut ”mukana kehitysvaiheessa”. Niko viittaa siis jollain tasolla tietokoneiden ja internetin parissa kasvamiseen ”mukana olona”. Tämäkin viittaa siihen, etteivät oppilaat ole tottuneet mieltämään teknologiataitoja koulujen opetussisällöksi, vaan he mieltävät näiden kehittymisen osana luonnollista kasvua, tavallaan itsestään tulevina tietoina ja taitoina.

Matti kritisoi konkreettisesti opettajien teknologiataitoja sanomalla, että opettajat ovat ”peukalo keskellä kämmentä näiden tietotekniikkajuttujen kanssa”. Kysyttäessä tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämismahdollisuuksista opetuksessa välineenä Matti toteaa, että ”nämä pojat vaatii varmaan vähä totuttelua”. Haastattelutilanteessa varmistettiin tarkentavalla kysymyksellä, että Matti viittaa opettajiin (ks. esimerkki 43).

Matin puheessa koulun perinteisen hierarkiat näyttävät olevan pääläellaan. Hän positioi itsensä opettajien yläpuolelle. Mielenkiintoista on myös se, että hän käyttää maskuliinista sanaa ”pojat”.

Esimerkki 43

H: mm kyähän siinä helposti niin käy öö miltä sust tuntuis tehdä jotain koulujuttuja esimerkiksi foorumeilla et [koulujuttuja?] nii et voisko foorumimuodossa tehdä tai keskustella vaikka jostain aiheesta

Matti: no toi oli kyllä aika paha mutta kyllähän se ((ei saa selvää)) saattais onnistuakki jos sää jotain kirjoitat jotain esseetä tai muuta vastaavaa nii **kyllä se kolkytä ihmistä peittooyhen koulukirjatekstin varmaan**

H: no ihan varmasti

Matti: sehän voi onnistuakki **ei varmaan ihan heti tuu onnistumaan ku nämä pojat varmaan vaatii vähä totuttelua tähän asiaan**

H: niin siis mikkä vaatii totuttelua

Matti: **niin siis opettajat** ne ei varmaan emmätiä **ne ei varmaan ihan heti suostu suhtaudu myönteisesti foorumijuttuihin [mm] tai ainaki tottunu siihen että tosiaanki että kaikki ne ketkä on siä foorumilla jottai ni juttelee muust hölynpölystä niin emmätiä**

Miksi hän ei puhu naisopettajista? Yhtenä selityksenä voitaisiin esittää sitä, että Matti auttelee tietokoneasioissa koululla viikoittain, joten hän todennäköisesti liittyy tieto- ja viestintätekniikka-asioihin ensimmäiseksi koulun atk-opettajan, joka tällä koululla on mies. Pidän epätodennäköisenä tulkintaa, jonka mukaan naiset olisivat valmiita käyttämään uusmedioita opetuksessa enemmän.

5.3 Oppilaiden käsityksiä sosiaalisen median pedagogisista mahdollisuuksista

5.3.1 Mitä internetissä olemisesta pitää tietää ja mitä oppilaat ovat oppineet

Haastatelluista oppilaista kolme – Niko, Matti ja Sanna – osasivat nimetä melko tarkasti uusmedioihin liittyviä asioita, joita koulussa pitäisi opettaa. Elisa ja Liisa eivät kokeneet tarpeelliseksi opettaa uusmedioita, vaikka puheessaan erittelivät taitoja, joita ovat itse oppineet. Palaan näihin seuraavassa luvussa.

Olen jakanut oppilaiden esiin nostamia taitoja kahteen ryhmään: vuorovaikutus- ja asennetaitoihin sekä kirjoittamiseen liittyviin taitoihin. Vuorovaikutukseen liittyy asennoituminen muihin käyttäjiin ja heidän julkaisemiinsa teksteihin sekä ihmistuntemukseen liittyvät seikat. Niitä käsitellessä tuon esiin myös oppilaiden omaa asennoitumista sosiaalisiin medioihin, omiin kokemuksiinsa ja omaan käyttäytymiseensä, sekä oppilaille välittynyttä kuvaa opettajan asenteesta. Kirjoittamiseen liittyvien taitojen yhteydessä referoin sitä, millaisia lineaarisen tekstin tuottamiseen liittyviä seikkoja oppilaat mainitsivat haastatteluissa.

Vuorovaikutus- ja asennetaidot

Vuorovaikutuksen, verkkokeskusteluiden ja niissä menestymisen avainsana näyttäisi oppilaiden puheessa olevan *asiallisuus*. Tätä sanaa käyttivät usein aktiivisesti keskustelupalstoilla keskustelevien oppilaiden ryhmä, Sanna, Matti ja Niko. He arvioivat kokonaisista keskustelupalstoista, keskusteluista ja viesteistä jatkumolla asiallinen – epäasiallinen. Asiallisuus rakentuu jokaisen oppilaan puheesta hieman eri tavoin.

Esimerkki 44

H: mites toi jos tein opettaja pitäs öö oppitunnin aiheesta foorumi niin siis niinku ihan opettais tämmöstä niin mitä sä aattelisit et se tekis

Matti: no ei kyllä hajuakaan (naurua) h mitä nyt vois ajatella et se tekis niin perusohjelman mukkaa et näyttää esiimerkkejä jaa kirjottais vaikka yhdessä jonku foorumitekstin nonii se **olis vähä hankala niinku se foorumiteksti vähä kuitenkin niinku on sellasta personal tekstiä**

et mitä siinä niinku ite haluat siinä sanoa ni on se kyllä vähä hankalaa neuvoo **lähinnä mää vaan yrittäisin saada ne porukat tajuamaan että naa foorumi on tai jokku foorumit on pelkkää asiallista tekstiä eikä mittää sitä hölynpölyä** [mm]

Esimerkki 45

H: mitä mieltä sä oot pitäiskö fooruminkäyttöä opettaa koulussa

Matti: siis foorumeissa ihan koetetaan käyttää mut siis niinku **asiallinen** käyttö niin niin **kylhän sitä asiallisesti osaa niinku ihmiset käyttää silloin ku niinku tarvii jotain tai** muttaa kyllä se aika paljon törmää just siihen niihin **kuusvuotiaisiin hölmöihin jotka ruppee sielä huutamaan kaikkee** nonii

H: nii et siellä on niitäkin ihmisiä jotka ei vain osaa

Matti: **käyttäytyä** nii

Myöhemmin haastattelussa Matti määrittelee hölynpölyä niin, että se sisältää mm. vitseinheittoa sekä jääkiekkohuudahduksia. Niko asettaa omassa puheessaan rinnakkain asiallisen keskustelupalstan ja ”pilipali-palstan” ja kertoo näiden eroista.

Esimerkki 46

H: mitä jos joku kirjottaa ilman välimerkkejä jätäksää ne vaan lukematta

Niko: no jos se on **semmonen foorumi että niinku se on oikeesti asiallinen** siellä **melkein kaikki kirjottaa asiallisesti** niin jos joku kirjoittaa niin sitten voi huomauttaa että ((kröhii kurkkuaan)) jos sä haluat kommentoida tätä asiaa niin sä **voisit kirjottaa vähän paremmin että sais sitte paremmin selvää** jos se on sitte joku tällanen ihaan **pilipalifoorumi** niin **siellä jaksaa oikeesti välittää ku jos sieltä tulee joku tällanen ihan täynnä kirjoitusvirheitä oleva teksti**

Esimerkki 47

H: mimmosia kommentteja sä oot saanu

Sanna: no ihan laidast laitaan ett **yleensä onneks jotain sellasta sitä keskustelua kehittävää ja semmosta** mut kyllä mulle on sit tullu jotain niinku **ihan asiattomuuksia** ja niinku **jos on jotain asiallista koittanu ite kommentoida niin sitte joku tulee kommentoimaan että siäl joku pentu vaan jotain selittää taas jotain omiaan eikä yhtään tiedä mistä puhuu** kaikkee niinku yleensä tosi harvoin sitä tapahtuu

Jo näissä lyhyissä lainauksissa näkyy monipuolinen suhtautuminen asiallisuuteen ja asiattomuuteen. Yhteistä oppilaiden luonnehdinnoille on se, että asialliseen tekstiin yhdistetään yhteneväisyys muihin teksteihin. Tietyllä keskustelupalstalla tai tietyssä viestiketjussa odotetaan kirjoittajalta tyyliään ja asiasisällöltään hyvää tekstiä. Toisilla palstoilla tai ketjuissa näitä odotuksia ei ole, joten ilmaisu on siellä vapaampaa. Asiallisuus liittyy siis odotuksenmukaisuuteen ja tiettyjen palstojen tekstikonventioihin.

Aktiivisesti keskustelupalstoilla kirjoittavat oppilaat osaavat arvioida omaa kehitystään kirjoittajina ja keskustelijoina. Se, mitä on opittu, on useimmiten sidoksissa siihen, mitä koe-

taan tärkeäksi oppia. Oppilaat eivät kuitenkaan osanneet katsoa eteenpäin ja arvioida, mitä opittavaa heillä vielä olisi.

Esimerkki 48

H: tuntuuks susta että sä oot ihan kompetentti foorumin käyttäjä siis osaava koetko että sulla olis jotain kehittämistä siinä

Niko: **vuosi sitten mä olisin voinu vielä sanoo että kyllä** mutta nyt mua alkaa oleen mieles-täni sillee et **kyllä mää siellä tiiän kaiken tarpeellisen osaan erottaa käyttäjistä jotain jo valmiiks ja osaan kirjottaa asiallisesti ja kommentoida ja muuta**

Niko kertoo siis vuodessa oppineensa viimeisetkin tarpeelliset taidot ja olevansa nyt valmis. Matti taas sanoo oppilaiden osaavan käyttää internetiä. Hän puheessaan kuitenkin osoittaa, että esimerkiksi keskustelupalstoilla on huonosti käyttäytyviä henkilöitä, myös hänen omassa kaveripiirissään. Tästäkään huolimatta Matti ei missään vaiheessa mainitse, että erilaisten tekstien luonteen tunnistamista tulisi opettaa.

Matti kertoi myös oppineensa ajattelemaan asioita toisen ihmisen kannalta neuvoessaan kokemattomampia netinkäyttäjiä.

Esimerkki 49

Matti: no ehkä tässä noveellissa tosiaanki mitä mä aikasemmin sanoin **ehkä tosiaanki se että osaat kertoa jonku toisen näkökulmasta** [joo] mäki siinä tekstissä niinku miten parin erii ihmisen kannalta sitä asiiaa [mm] siis niinku **oli helpompaa osasin paljon paremmin** et tuli melkein täy nojoo tuli kymppi siitä

Matin lisäksi myös Liisa arvioi omia taitojaan kouluarvosanojen kautta.

Esimerkki 50

H: joo toiii toi toi toi se on jännä ku sä sanoit ettet sä oo kauheen hyvä kirjottaja niin mistä sä teet sen päätö päätelmän

Liisa: mm emmä tiiä tai siis ku nnoh se on vähä ehkä niin ja näin koska **oon mä saanu jos-tain kirjoitelmistaki äikässä sillee niinku erinomainen mahtavaa tämmöstä** mutta emmä nytte tiiä **mult ei vaan aina irtooo semmosta tekstiä sillee kauheen helposti** et siihen tarttee sitte tietyn semmosen tunnelman

Sanna on oppinut suojaamaan itseään keskustelupalstoilla. Hän on omakohtaisesti to-dennut, että lausahdus ”internetissä kuka tahansa voi olla kuka tahansa” pitää paikkansa.

Esimerkki 51

Sanna: vähän **kantapäänki kautta oppinu sitä että kaikkiin ei pidä luottaa siellä** niinku ei oo ikinä niinku mitään vakavempaa käyny mutta sit niinku jotain **semmosta niinku muuta-**

man kuukauden jutellu jonku tyyppin kanssa ja sittee joku toinen tyyppi taas jonka kanssa on jutellu se on todennu sit niijoo mulle kävi muuten näin tän ja tän nimimerkkisen tyyppin kanssa **et mä sain tietää et se onkii jotain ihan muuta kuin se on** ja jotain tommosii selvinny nii **enää ei ehkä oo niin sinisimänen**

Tästä kokemuksesta huolimatta Sanna pitää koulun suhtautumista internetiin liian negatiivisena. Keskustelupalstojen riskit ovat siis todellisia, mutta koulun auktoriteetit eivät kykene osoittamaan sitä oppilaille.

Netikettiin, eli internetin käyttöön liittyviin käyttäytymissääntöihin, ei haastatteluissa juurikaan menty. Sen mainitsi vain Niko.

Esimerkki 52

H: joo hh toii aatteleksää et ois fiksu opettaa ihan foorumikäyttäytymistä esimerkiks äikän-tunnilla tai foorumeita

Niko: no **nettikettä** ehkä

H: joo

Niko: sillee pääosin **et miten kannattaa käyttäytyä miten kirjottaa** että niinkun onhan se kuitenkin sillee että **vaikka se on internetissä niin se on silti sitä niisanottua oikeeta elämää**

Niko mainitsee hyvän käytöksen säännöstön, mutta muutkin oppilaat kertovat puheessaan kohdanneensa ainakin jonkinasteista huonoa käytöstä.

Käyttäytymisen kannalta oppilaita voisi tarkastella kolmena ryhmänä: Elisa ja Liisa muodostavat haastatteluiden konfliktipakoisen duon, kun taas Sanna ja Niko molemmat kertovat nauttivansa väittelemisestä ja mielipiteiden vaihtamisesta. Mattikin puhuu huonosti käyttäytyvistä henkilöistä esim. ”kuusvuotiaina hölmöinä, jotka ruppee siellä huutamaan kaikkee”, mutta hän ei kuvaile omaa toimintaansa näiden henkilöiden suhteen. Ainoa haitta-puoli huonosti kirjoittavista keskustelijoista on hänen mukaansa se, että heitä on vaikeaa neuvoa, koska ei voi olla varma siitä, mitä oikeastaan on kysytty ja ymmärtääkö käyttäjä mahdollisen vastauksen.

Esimerkki 53

Matti: no on se nii haus Kempaa niinku vähä aik kokeneemmalle ihmiselle pistää sitä viestiä ku ne ymmärtää asioita **taas toisin sanoen jokuu yheksänvuotias pikkuskidi ruppee pistään jollai no sanotaanko teksti kirjoitettu päin en sano mitä**

H: hehe sano vaan mä poistan sen tuolta sitte

Matti: hehe no siis niinku **pirkkalan lähintä nakkikioskia** sanotaan vaikka tässä kohtaa niitä mää se on kuitenkin vähä hankalaa ruveta siihen vastaan ku **sä et sää niinku selvästi sitä ky-**

symystä esille että mitä se oikein haluaa tietää et ja jos sä kirjoitat sille vastauksen ni ymmärtääkö se

Konfliktien syntymiseen liittyy vahvasti mielipiteiden ilmaiseminen. On siis loogista, että yhteenottojen väistelemiseksi mielipiteet pidetään minimissä. Näin tekevät Elisa ja Liisa.

Esimerkki 54

Elisa: joku saattaa sit kommentoida sillee tai ku siä voi tavallaan ottaa lainauksissa sen toisen jutun ni **joskus voinu lait sillee joo et oon samaa mieltä** tai tällai

H: onks ne ollu yleensä sun kanssa samaa mieltä vai onks siä tullu jotain ristiriitastaki

Elisa: **emmää oo paljo kirjoitellu sellasii (naurahtus) niinku öö sellasii missä olis paljo niinku mielipidejuttuja** tai sitte jos mä oon kirjottanu **niin on niinku oon mä ollu aika paljon samaa mieltä muitten kanssa ja muutki sit ollu niinku mun kanssa samaa mieltä**

H: mjoo joo et siä ei oo niinku tullu tämmösiä tappeluita

Elisa: eei (naurahtaa)

Esimerkki 55

H: toii mmm annaksää palautetta niistä mitä sää luet niitä toisten

Liisa: mm joskus joo mutta **enemmän mielellään niinku kehuja tai semmosia** mä en oo itseasias lukenu paljookaan fikkejä mis ois mitään semmosta niinku parannettavaa mutta sitte jos on niin mää **jos on joku tuttu niin saatan sanoo mut yleensä sillee että mää en pyri loukkaamaan kuitenkaan ketään**

Esimerkki 56

H: onks fikkien kirjottajissa jotain tällasta yhteisöllisyyttä havaittavissa

Liisa: no kyl varmaan aika pitkälle **pyritään sit sillee niinku puolustaan kavereita** tai siis sillee niinku ettei kauheesti **ne jotka siellä kirjottaa ja lukee niitä niin ei hauku toisia kuitenkaan**

Opettajan asenteen lisäksi Sanna puhuu keskustelupalstojen käyttäjien asenteista.

Esimerkki 57

H: toi mm.. mimmosia taitoja sä aattelet että foorumeilla tarvittais

Sanna: **hyvä itsetunto** sillä pääsee pitkälle

H: mm

Sanna: et niinku just semmonen niinku mä en tiedä pystyykö sitä opettaja opettaa mut semmonen hyvä semmonen **hyvä itsetunto** ja semmonen et niinku et osaa ilmasta niinku mielipiteensä niinku asiallisesti ja **sitte et just ei suutu siitä niinku siitä et joku sit välttämättä ei taas osaa niinku ilmasta itseensä kovin asiallisesti** et niinku ei se oo niin olennaista et osaako just kaikki pilkut laittaa välttämättä kohdilleen ja sillee mutta **keskustelun taito**

Esimerkki 58

H: joo onks siä jotain tiettyjä henkilöitä jotka ärsyttää

Sanna: joo aina on joka paikassa niinku omat muutamat nimimerkit joilla on vaan niinku tavoitteena saada konflikti aikaan ja kylhän sit siinä **välillä tuntee et meinaa muut mennä jo**

henkilökohtasuuksiin mut yleensä sit siinä vaiheessa ite niinku jättäytyy keskustelusta pois ku ei pysty pysymään enää asialinjalla

Sanna puhuu ”asialinjalla pysymisestä”. Hän kertoo muuallakin haastattelussa osaavansa suojata itsensä kiusaajilta ja haukkujilta. Tässä hän ilmaisee tiedostavansa riskin muuttua tunteiden myllertäessä itsekkin ilkeäksi. Turvallinen internetin käyttö mainitaan kaikissa ope- tusta ohjaamaan laadituissa dokumenteissa, mutta ainoastaan Sanna kertoi haastatteluissa kohdanneensa kiusaamista ja puhui siltä suojautumisesta.

Oppilaiden mukaan näkyvyys keskustelupalstoilla syntyy voimakkaista, vaikuttavista teksteistä. Omaa julkisuuttaan ja verkostojaan pohtivat varsinkin tytöt. Haastatelluille pojille laajamittainen tunnettuus ei tunnu olevan tärkeää, mikä saattaa johtua siitä, että molemmat pojat kertoivat keskustelewansa useilla keskustelupalstoilla. Tytöistä Sanna mainitsi keskustelewansa lähinnä kahdella palstalla, Elisa yhdellä ja Liisa lukevansa fanifiktioita yhteistyössä ystäväpiirinsä kanssa, joten heidän sosiaalinen verkostonsa on rajatumpi.

Vahvojen mielipiteiden ja niiden esittämisen kautta tuodun julkisuuden mainitsee Sanna ja Elisa.

Esimerkki 59

Sanna: jaa se niinku yleensä kuitenkin **koulussa oo niin kovin suotavaa että on voimakkait mielipiteitä** että niinku heti joutuu silmätikuks jos niinku vaik luokkakavereitten keskuudessa jos on tosi voimakas mielipiteineen ku sit taas netissä niinku taas **ne ihmiset on ehkä kaikist niinku kunnioitetumpia heti ku jossain keskustelufoorumeilla ni kaikki ihaillee niit ihmisiä joilla on paljo niinku paljo mielipiteitä ja voimakkait tekstejä** ni jotenki on oppinu netissä niinku enempi ilmaseen ittee

Esimerkki 60

Elisa: mm noku siinä ei oikeen nää sillee nytte on tullu sillee et kakstuhatta niinku jotka on käyny siä mun sivuilla on käyny kattoon sitä mutta seki ei siälä ei siälä varmaan kauheesti käydä niinku kattoon sillee toisten sivuja niin paljo et siellähän on jotain **sellasia jotka kirjottaa niinku ihaan sekoja ja jotka on än äs julkkiksii siälä jotka niinku vastaa tyyliin jokaiseen keskusteluun ja joilla saattaa olla niinku aika kärkevätki kommentit niin ehkä niitä sit niinku enemmän käyään kattoon**

Elisa ja Sanna puhuvat tässä samanlaisesta ilmiöstä, mutta näkökulmat ovat huomattavan erilaiset. Sannan puheessa vahvat mielipiteet rakentuvat positiiviseksi asiaksi, jotka herättävät muissa käyttäjissä ihailua ja kunnioitusta. Elisa taas kertoo, että kärkeviä kommentteja kirjoittavia käydään katsomassa, mutta se, että käyttäjät myös kirjoittavat ”sekoja” viittaa

siihen, etteivät kirjoitukset ole aina hiottuja ja perusteltuja. Tähän voi olla syynä keskustelupalstojen luonne.

Niko kertoo kiinnittävänsä huomiota kirjoittajan aktiiviseen keskustelupalstakäyttämiseen silloin, kun hän etsii tietoa ja arvioi sen luotettavuutta (ks. esimerkki 34).

Anonyymiys on keskustelupalstoilla jonkinlainen itseisarvo. Kaikki keskustelupalstoilla keskustelevat oppilaat kuitenkin nostivat anonyymiyden puheessaan esiin tavalla tai toisella. Niko jopa toteaa, että pääasia keskustelupalstoilla on se, että siellä on paljon ihmisiä, joita ei tunne. Sanna ja Elisa puhuvat anonymiteetin murtumisesta ja paljastumisesta. Elisa jättää tämän maininnan tasolle ja kertoo, että aika moni on tunnistanut hänet. Toisin sanoen Elisa kokee nimimerkistä huolimatta olevansa oma itsensä verkossa – nimimerkin takana ovat ne osat hänestä itsestään, jotka hän haluaa laittaa verkkoon. Minä-esitystään tarkimmin kuvailee ja erittelee Sanna.

Esimerkki 61

Sanna: emmää niinku haluis todennäköisesti omaa nimimerkkiäni lätkästä siihen **et emmä niinku kovin salainen** mut kyl mä oon niinku kyl **mut on niinku täysin tunnistettavissa** et niinku ei nyt ihan ei oo nimee koko nimee useimmis paikoissa eikä niinku kotiosotetta tai mitään mut niinku **kaupunki löytyy melkein jokapaikasta** ja niinku seki et ku **melkein kaikki mun kaverit tietää et minkälainen tyyliin elämä mul on** ja **jos mä lätkäsen just jotain kuvii sinne niin kylhän se on täysin tunnistettavaa** mut **emmä siltikään halua esittää sillee kaikki pääsis sillee muutamal klikkauksel kattomaan ne** ja sit jos joku on valmis näkemään vaivaa niin siitä vaan

Konflikteista puhuttaessa Sanna toteaa näin:

Esimerkki 62

H: millai sää suhtaudut siihen jos joku tulee heittäjän tollasta läppää (haukkuu keskustelupalstalla pennuksi)

Sanna: mm emmää osaa ottaa sitä tosissaan ku mä oon niinku ku **ei ne kuitenkaan tiedä mua ihmisenä** niinku ajatelkoon mitä ajatelkoot

Eron tekeminen verkkominän ja ihmisiminän välillä on Sannalle keino suojautua hyökkäyksiltä. Haukkuminen kohdistuu vain siihen osaan Sannasta, jonka hän on valinnut laitettavaksi verkkoon muiden nähtäville ja julkisuuteen, siksi se on helppo sivuuttaa.

Myös Niko on kohdannut ongelmia ikänsä takia.

Esimerkki 63

H: niin se menee sit henkilökohtasuuksiin

Niko: nii ja sit **sillee et sää tiä tästä yhtään mitään ja kaikkee tällasta ja varsinki ku oli nuorempi** ja kirjotteli jossain suomi24:ssä niin sit **siellä vasta oliki kaikkee kritiikkiäki et-tä heti alkaa kattoo ikää sitte et sä oot noin nuori et sä voi tietää asiasta yhtään mitään mennään sellaseen ku tajutaan että ollaan väärässä tai**

Sannan ja Nikon kohtaamat hyökkäykset ovat kummunneet siis oletetusta tiedon vähyydestä tai sen vääryydestä. Siinä missä Sanna sivuuttaa ilkeydet ajattelemalla, etteivät ne kohdistu häneen, Niko nojaa varmuuteen siitä, että vastapuoli on väärässä.

Matin verkkominällä on tehtävä, jonka takia häntä luullaan usein joksikin muuksi mikä hän oikeastaan on, ”Elisan tietotukihepuksi”. Kun Sanna ja Niko ohjaavat saamansa kritiikin verkkominäänsä, Matti ottaa oman verkkopersonansa saaman kiitoksen itselleen. Tehdyt roolit eivät siis toimi eristävinä muureina vaan ne voivat joko pysäyttää tai päästää lävitseen palautetta, joita ne vastaanottavat.

Aktiivikäyttäjien selonteoissa toistuu osa-alueelta toiselle kontekstisidonnaisuus: kielellisten- ja keskustelutaitojen tarvitseminen ja käyttäminen riippuu siitä, mille palstalle ja mihin tarkoitukseen tekstiä tuotetaan. Oppilaat ovat herkistyneet erilaisille rekistereille ja oletettavasti osaavat vaihdella omaa kirjoittamistyyliään sen mukaan, mihin tekstiä tuotetaan. Tämän taidon puute muissa käyttäjissä herättää usein negatiivisia tunteita.

Tekstin tuottamiseen liittyvät taidot

Käyttäytymistä ja vuorovaikutusta ohjaa keskustelupalstan luonne. Sama asia ohjaa myös oikeinkirjotusta – sitä, miten hyvin keskustelija osaa tuottaa yleiskielistä tekstiä. Kirjoittamiseen ja sen oikeellisuuteen ottivat kantaa kaikki tätä tutkimusta varten haastatellut oppilaat, myös viihdekäyttäjät. Asennoituminen kielivirheisiin vaihteli oppilaiden kesken.

Esimerkki 64

Niko: no voisin sanoa että ainakin meidän ikäselälle kannattais opettaa **oikeinkirjotusta kummää nään sitä niin paljon että ku ei tieta minne tulee väliviiva ja minne tulee sitte tai missä on yhdyssana ja tällasta** että yks aihe mihin kannattais ehkä panostaa olis tämä

Esimerkki 65

Sanna: joo et siis ihan siis sen mukaan et **jos on just joku aivoton keskustelu johon joku vastaa muutamalla sanalla niin sit se voi olla ihan sellasta puhekielistä ja ei mitään niinku kielioppia kato yhtään** mut sit jos on **kunnon keskustelu menossa silloin huomaa et niinku itekki keskittyy oikein et mitä kirjottaa et silloin se on vähän vakuuttavampi se oma mielipide oma teksti**

Esimerkki 66

Elisa: on se aika enemmän puhekielistä mutta kyl se huomaa että jos **kirjottaisin pidempää tekstiä monet** niin kyl siä sit tulee sillee niinku enemmän ehkä vähä niinku siis **niinku kirjoituskieltä** tai sillee että **että siitä saa niinku jotain tolkkua** mut **siä saattaa olla tosii lyhyitäki ne vastaukset et niinni totaa kyllä yleensä käyttää jotain puhekieltä**

Kaikki keskustelupalstoja käyttävät oppilaat osaavat jotenkin arvioida palstoilla käytettyä kieltä kieliopin kannalta. Oppilaat osaavat myös erottaa, miten eri tavoin kirjoitetut tekstit toimivat ja missä on soveliaista kirjoittaa tietyllä tavalla.

Haastatelluista oppilaista eniten ”huonosti kirjoitetuista” teksteistä tuntui ärsyyntyvän Niko. Matti ja Sannakin ovat havainneet kieleltään horjuvia tekstejä keskustelupalstoilla, mutta heitä ei sinänsä ärsytä pilkuttomuus tai puhekielisyys. Kieliopillisesti oikein kirjoitettu teksti ei ole itseisarvo, vaan kielioppia noudattava teksti auttaa pääsemään siihen päämäärään, johon se on laadittu. Matin tapauksessa kysyvä saa vastauksen ja Sannan tapauksessa mielipide on vakuuttava. Elisa arvioi oikeakielisyyttä suhteessa tekstin pituuteen. Pidempää tekstiä laadittaessa käytetään yleiskieltä, jotta teksti olisi selkeämpi lukea.

Puhekielen ja yleiskielen vaihtelusta puhuu myös Liisa.

Esimerkki 67

Liisa: noo emmä tiä siis joskus ihan niinku toi kieli mitä käyttää et se niinku **saattaa heitellä** sillee tosi oudosti niinku **kirjakielestä sit semmoseen puhekieleen** ja sit se on vähä **häiritsevää**

Keskustelupalstoilla yleis- ja puhekieli vaihtelevat siis lähinnä viestiketjun luonteen mukaan. Liisa puhuu tässä yhtenäisestä tekstistä, jonka sisällä puhekieli ja yleiskieli vaihtelevat. Liisa kokee tämän vaihtelun häiritseväksi ja on antanut siitä varovaista palautetta.

5.3.2 Käsitteitä sosiaalisen median käyttömahdollisuuksista koulussa

Internetin hyödyntäminen opetuksessa oli kolmen oppilaan puheessa vähäistä ja suppeaa. Niko ja Liisa ovat kuitenkin englannintunnilla tehneet projektia sosiaalista mediaa ja jonkinlaista oppimisalustaa hyödyntäen. Niko kertoi, että projektia teettävä opettaja käyttää myös laajemmin internetiä opetuksessa, esimerkiksi kokeista ja läksyistä tiedottamiseen. Molempien oppilaiden suhtautuminen tehtävään oli positiivinen. Hyviä puolia blogin kirjoittamisessa olivat mm. se, ettei tule tunnetta, että pitää olla ”virallinen”, rento opettaja ja aiheen vapaava-

lintaisuus. Varsinkin Niko tuntuu yhdistävän sosiaalisen median hyödyntämisen päätösvallan siirtymiseen oppilaille.

Haastatteluissa kysyttiin oppilailta, toimisiko pilottihaastattelussa oppilaan nostama idea nettiin blogatuista lukupäiväkirjoista. Pääasiassa haastateltavat suhtautuivat asiaan myönteisesti, tosin epäröiden.

Esimerkki 68

Sanna: toimis joo ja sit niinku ehkä jos se vois toimia ehkä ihan muissaki aineissa ja sitte ehkä taas myöhemmin niin vois toimia **jollekki muulle olla hyödyks semmonen että on niinku jotain niinku tallennettu kunnolla** et se on vähä sillee et jos kaikki on vaan jossain vihoissa ja sit vihot viskataan menemään

Esimerkki 69

Liisa: no **vois se periaatteessa toimia** jos ihmiset vaan sit jaksaa ruveta tekeen sitä

Esimerkki 70

Niko: no **olis se varmaan vähä erilaisempi** ku se että otetaan tai et ku alkaa tunti ni lätkästään lista kirjoja mistä pitää valita ja sit annetaan **vihko** mihin kirjojotaan lukupäiväkirjaa että kyllä se vähä eroais siitä kuitenkin

Esimerkki 71

Matti: no onhan tuo ihan kiva mutta se esimerkiks siinä on se ongelma et vaikka oppilaat ei **välttämättä ole omaa tietokonetta tai aikaa** muttaa jjoos jos **ne saa aikaan tehdä koneella niin kyllä se musta paljo haus Kempaa olis ku kirjottaa**

Eräänä hyötynä internetin käytössä hyvä tallentuvuus, josta voi hyötyä myös muut oppilaat. Sannan selonteko tosin herättää kysymyksen siitä, onko koulutöiden tallentuminen internetiin pelkästään hyvä asia. Haastatelluista oppilaista esimerkiksi Matti myönsi palauttavansa jonkinasteisia plagiaatteja omana tekstinään. Suoraan kouluun liittyvien ja oppilaiden luomien tekstien ilmestyminen nettiin hankaloittaa taas opettajan työtä plagiaattien seulomisessa.

Matti pohtii myös sitä, ettei kaikilla oppilailla ole omaa tietokonetta tai aikaa. Tietokoneelle pääsyä onkin hyvä pohtia. Voiko koululaitos olettaa, että oppilailla on mahdollisuus käyttää tietokonetta läksyjen tekoon kotonaan?

Keskustelupalstojen pedagogisia hyötyä pohdittaessa oppilaat heijastivat näkemyksiinsä omaa käyttökulttuuriaan. Elisa esimerkiksi hakee palstoilta tukea teini-iän ongelmiin.

Hyödyllisyydestä suhteessa kouluun syntyy kuitenkin epäröintiä, jota ei helpota haastattelutilanteessa tilaan tuleva harjoittelija.

Esimerkki 72

Elisa: noo ehkää esimerkiks varmaan **jossain bilsassa jossain seksuaalisuusjutussa saattais tai sitte** öö.. joo nii

((koputus, ovi aukeaa))

H: hellou ((sanoo kauemmas))

Elisa: **ehkä jossain liikunnassaki vois sillee käyttää jotain** että siellä on kuitenkin aika paljon kaikkia harrastusjuttuja että mitä esim niinku **muut saattaa no terveystiedossa sitä saataan ku käydään niitä liikuntajuttuja**

Mahdollisuuden koko koulun yhteisestä keskustelupalstasta väläyttää Niko, mutta hän asettaa ehdoksi anonymiteetin ja valvonnan. Keskustelupalstan toimivuus syntyy hänen mukaansa nimettömyydestä, ja koulussa se voisi olla hankalaa säilyttää. Koulun palstalla tulisi hänen mukaansa olla jotain valvontaa, jotta rumasti käyttäytyvää henkilöä voidaan ojentaa. Valvonnan merkitystä puhuvat myös Matti ja Sanna. Tämä viestii siitä, että keskustelupalstoja käyttävät henkilöt tiedostavat ”soopariskin”. Töiden vertais kommentointimahdollisuuden suhtauduttiin nuivasti.

Esimerkki 73

Matti: no **emmäny tiä ihan kaikille ihmisille jos sinne tulee sitä soopaa aika paljon** mut jos joku **opettaja tai joku muu saa sanoo kommenttinsa ja onks tää hyvä vai ei nii** [mm] mikäs siinä

H: joo mitä mm mitä sä sanoit tarkoiti sillä soopalla kommentteihin

Matti: nooh hehe kavereidenki seuraan tulee tämmöstä niinku jääkiekkohuudahuksia niinku oijoijojioi ja muuta tämmöstä . ei niin asiaankuuluvaa [nih] tai muuta vastaavaa

Esimerkki 74

Sanna: **emmä usko että kukaan kommentois**

H: no jos käsketään niin niitten on pakko

Sanna: no must tuntuu et **se menis sillee et puolet luokasta sanois jotain et niinku että tämä on kommentti ja toiset puolet laittais sillee tää on sillee ihan kiva** et niinku **emmää usko et ketään oikein kiinnostais sillee niinku siirtää semmost niinku kommentointikeskustelua**

Vaikka Matti ei haastattelussa uskokaan opettajien olevan valmiita hyödyntämään eri teknologioita laajamittaisesti, hän hyväksyy opettajan auktoriteetin arvioinnissa ja valvonassa. Luokkatovereiden asiallisuuteen hän ei luota. Sanna puolestaan ei usko, että luokkatoverit edes kommentoisivat tekstejä.

Näistä selonteista välittyy kontrasti koulun ja vapaa-ajan tekstikäytänteiden välillä. Ilmaisu verkossa on vapaata, kun se koulussa taas on rajoitettua. Oppilaiden mielestä sosiaalisten medioiden tekstikonventioita voisi yrittää rantauttaa kouluun, mutta valvonta ja ylläpito on tärkeää. Opettajan – niin huonosti kuin hän uudempia medioita hallitseekin – tulisi edelleen olla auktoriteetti ja arvioija.

Esimerkki 75

Matti: mut tosiaanki se että **pittää kattoo ettei sinne tuu mitään hölynpölyä**
siis **sitähän se tuppaa olemaan**

Yksikään oppilas ei maininnut, että voisi itse valistaa ja opettaa luokkatovereitaan. Ohjaajan roolissa on aina aikuinen. Tämä heijastaa perinteistä oppimiskäsitystä, jossa tieto tulee aikuiselta ja vastaanottajana on oppilas. Pulmia syntyy, kun opettajalla ei ole tietoja, joita oppilaille olisi hyödyllistä siirtää.

5.4 Keskeisimpien tulosten yhteenvetoa

Oppilasaineistoa avattiin kolmen tutkimuskysymyksen avulla. Ensimmäisen kysymyksen avulla pyrittiin selvittämään, millaisia tekstikäytänteitä oppilailla on: paljonko he käyttävät uusmedioita vapaa-ajallaan, miten he käyttävät niitä ja miksi. Tähän kysymykseen saaduilla vastauksilla pyrittiin selvittämään syitä oppilaskohtaisiin eroihin, joita ilmeni käsityksissä opettajaa, medioita ja koulun mediakasvatusta kohtaan. Toisen kysymyksen avulla selvitettiin sitä kokonaiskuvaa, jota oppilaalla on koulun mediamaailmasta ja tekstikäytänteistä yleensä. Näin pyrimme selvittämään, miten uusmediat ovat esillä suhteessa muihin koulun teksteihin ja miten oppilas kokee ne koko koulun tekstimaailman ja -käytänteiden hierarkiasa. Kolmas kysymys pyrkii saamaan yleiskuvaa siitä, miten oppilas kokisi koulukulttuurin mahdollisen muutoksen. Jos uusmedian opetuksen lisääminen koetaan hyödylliseksi, kuka saa opettaa ja mitä?

Oppilaat mediankäyttäjinä

Oppilaiden yksilöllinen tarkastelu osoitti heidän mediankäyttöissään, käyttötaidoissaan ja -määrissään olevan melko suuriakin eroja. Viihtymisen, ”hömpän” ja ajanvietteen takia sosiaalisia medioita käyttävät Elisa ja Liisa. He pyrkivät välttelemään epämiellyttäviä tilanteita ja

mielipiteiden vaihtoa. Tiedonhakuun, -jakamiseen ja verkostoitumiseen sosiaalisia medioita käyttävät Sanna, Niko ja Matti. Matti toimii eräänlaisena vapaaehtoisena mikrotukihenkilönä. Hänkään ei hakeudu väittelemään mielipiteistä, vaan kertoo saavansa mielihyvää siitä, että voi auttaa osaamattomampia ja pelastaa jonkun päivän. Sanna ja Niko kertovat nauttivansa väittelemisestä ja mielipiteiden vaihdosta erilaisilla keskustelupalstoilla.

Kukaan oppilaista ei maininnut käyttävänsä aikaa tietokoneen parissa tunteja päivässä, vaikka kyselylomakkeella kaikki haastatellut olivat ilmoittaneet käyttävänsä yhtä tai useampaa sosiaalista mediaa ”usein”. Useimmat haastateltavat kertoivat tekevänsä vapaa-ajallaan ensisijaisesti jotain muuta ja ainoastaan yksi haastateltava nimesi keskustelupalstoilla kirjoittelun harrastukseksi. Kaikki haastateltavat mainitsivat sen, että tietokoneella voi istua liikaa, mutta he myös mainitsivat tuntevansa omat rajansa. Kaikilla oppilailla oli oma tietokone, jonka käyttöä vanhemmat eivät valvo.

Kaikkien oppilaiden puheessa internet oli paikka, jossa voi hengaila ja roikkua. Netissä on myös ”paikkoja” eri-ikäisille käyttäjille. Jännittävää on myös se, että tekstejä kirjoitetaan pääasiassa keskustelupalstalla, ei keskustelupalstalle. Fanifiktio ja blogitekstien kanssa on enemmän horjuntaa siinä, kumpaa paikallissijamuotoa käytetään.

Koulun tekstikäytännöt

Haastateltavien oppilaiden puheessa koulun tekstikäytännöt näyttäytyivät monipuolisina: yleensä tunnilla on esillä useampi teksti kerrallaan. Omia tekstejä kirjoitetaan usein jonkin toisen tekstin pohjalta. Lähes kaikki oppilaat mainitsevat lukemisen kirjat ja niiden katkelmat. Kirjoitettavista teksteistä useimpia mainintoja saavat mielipidekirjoitus ja novelli.

Oppilaat kokevat, että mediakasvatuksen ja tietotekniikan käyttö opetuksessa on satunnaista. Sosiaalista mediaa oli hyödynnetty vain englannin oppiaineessa, ja muuten tietokoneita käytetään samoin kuin oppikirjaa: tiedonhakuun ja tehtävien tekemiseen. Mainintoja saivat myös puhtaaksikirjoitus ja esitysgrafiikan tekeminen. Vaikka yleisesti ajatellaan mediakasvatuksen lankeavan äidinkielen opettajan harteille, internetiä mainittiin hyödynnettävän tässä oppiaineessa melko vähän – jos lainkaan.

Kouluissa annettava mediakasvatus keskittyi oppilaiden puheessa liikaa medioiden haittoihin ja sitä leimasi varoittelu. Kouluissa ei myöskään hyväksytty oppilaiden hyödylli-

siksi kokemia tiedonhakuväyliä, kuten keskustelupalstoja tai Wikipediaa. Tästä huolimatta kouluissa ei ole opetettu tiedonhakua muilla keinoin.

Aktiivisesti internetiä käyttävät oppilaat suhtautuvat koulun mediakasvatusvarotteluihin ylimielisesti. Oppilaat myös kertovat atk-luokissa pidettäviltä tunneilta ”karkaamisesta” omiin vapaa-ajan medioihin ja pois käsiteltävästä aiheesta. Ainoastaan Matti myönsi syyllistyvänsä tähän itse. Sanna kertoi havainneensa ilmiön luokkatovereiden keskuudessa.

Sosiaalisen median hyödyntäminen opetuksessa

Suurimpana haasteena sosiaalisen median hyödyntämisessä opetuksessa oppilaat näkevät opettajien osaamattomuuden. Asiantuntijuus medioihin syntyy käytön ja kokemuksen – ei opiskelun ja lukemisen kautta. Oppilaat kokevatkin, ettei opettajilla ole riittävästi kokemusta, jotta he olisivat päteviä opettamaan uusmedioista tai hyödyntämään niitä uskottavasti opetuksen välineenä. Kolmen haastateltavan puheessa näkyy myös se, että opettajien pätevyys sosiaalisten medioiden parissa syntyy nuoruudesta ja siitä, että opettaja on kasvanut medioiden parissa.

Ajatus siitä, ettei uusmedioita voi opettamalla opettaa koskenee myös koulua. Uusmedioita tulisikin sisällyttää opetukseen välineeksi, ei opetettavaksi aiheeksi. Vaikka oppilaat ovatkin mielestään valmiita opiskelemaan sosiaalisen median avulla, he eivät ota esiin vastuun ottamista omasta oppimisestaan eivätkä mene takuuseen luokkatovereidensa valmiudesta. Opetuksen tulisi siis edelleen olla opettajajohtoista, vaikka sitä siirrettäisiinkin internetiin. Opettajalle tarjotaan eräänlaista poliisin roolia, jossa hänen toimenkuvaansa kuuluisi keskustelun ja tekstin valvominen niin, ettei asiallisten tekstien joukkoon pääse ”epäasiallisuksia” ja ”soopaa”. Näin siis uudemmissa opetusympäristöissäkin käytänteet olisivat edelleen perinteisiä.

Taitoja, joita sosiaalisen median parissa tarvitaan, ovat ”asiallisen” tekstin tuottaminen, ihmistuntemus ja kriittinen lukutaito. Asiallinen teksti on kirjoitettu netiketin sääntöjä noudattaen ja selkeällä kielellä. Ihmistuntemukseen liittyy mm. se, että osaa jättäytyä keskustelusta pois tai torjua henkilön, jos oma koskemattomuus vaikuttaa uhatulta. Kriittisyyteen puolestaan liittyy se, että keskustelupalstoilla olevia tekstejä kyseenalaistetaan, lähteitä saateetaan etsiä itse ja tekstin kirjoittajaa tarkastellaan. Myös kontekstisidonnaisuus tulee esiin: toiset palstat ja viestiketjut ovat epävirallisempia kuin toiset.

Tekstin tuottamista ohjaa niin ikään konteksti. ”Kunnon keskusteluun” osallistutaan kirjoittamalla mahdollisimman oikein ja yleiskielisesti, ”aivottomiin” keskusteluihin voidaan vastata muutamalla sanalla. Yleisesti ottaen motivaattorina hyvän yleiskielen kirjoittamiseen toimii se, että tekstistä saisi selvän ja haluttu viesti menisi perille.

Aktiivisesti internetiä käyttävät yhdeksäsluokkalaiset ovat siis jo oppineet melko monipuolisesti taitoja, joita he tarvitsevat internetissä – ja miksei muuallakin elämässään – nyt ja tulevaisuudessa. Pohja sosiaalisen median hyödyntämiselle koulussa on siis ainakin osalla yhdeksäsluokkaisista jo olemassa. Haasteena on se, miten heidän osaamistaan voidaan kouluissa hyödyntää ja edelleen kehittää niin, että se hyödyttäisi oppilaita tulevaisuudessa.

6 OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ MEDIASTA JA MEDIAKASVATUKSESTA

6.1 Mediakasvatus yläkoulussa

6.1.1 Mediakasvatusvastuu

Opettajat pohtivat haastatteluissa mediakasvatuksen vastuuta kahdesta näkökulmasta: koulun mediakasvatusvastuun ja kodin vastuun näkökulmasta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mediakasvatus on yksi seitsemästä kaikkia oppiaineita läpäisevästä aihekokonaisuudesta. Tällöin mediakasvatusvastuu kuuluu koko koulun opettajakunnalle. Vastuu ei kuitenkaan välttämättä jakaudu tasaisesti.

Esimerkki 76

Eeva: - - musta se on niin iso osa niitten lasten elämää että . se pitäis olla . niinkö useemman tahon . yhteistyötä se mediakasvatus . ja varmaan se yrittää ollaki mutta ehkä se ei aina vielä täysin toteudu

Kolme opettajaa ottaa haastattelussa puheeksi sen, kuinka mediakasvatusta on toteutettu heidän kouluissaan. Näissä kouluissa mediakasvatusta on pyritty tuomaan esiin erilaisten yhteisten tapahtumien, teemapäivien ja kurssien muodossa. Mediakasvatus ei kuitenkaan näyttäydy kouluissa selkeänä ja yksinkertaisena sisältönä, joka tarjoaisi helposti hyödynnettäviä mahdollisuuksia yhteistyöprojekteille. Mediakasvatuksen sisällöt ja tavoitteet eri oppiaineissa eivät myöskään ole olleet kouluissa keskustelun aiheena, sillä opettajien käsitys muiden oppiaineiden opetuskäytänteistä ei ole kovin selkeä.

Esimerkki 77

Sonja: ja sit mä mietin just toi kaikki niinkun tiedonhaku ja muu . mut justii **ehkä jollai atk-tunnilla sitä tulee** mutta . ää ja ja toki kaikilla tunneilla missä tehään jotain esitelmiä ja muuta mut siis **tavallaan ne perusteet me opetetaan** ne siellä äidinkielen tunneilla

Esimerkki 78

Riitta: - - kuka tahansa joka esimerkiksi vie öö omalla oppitunnillaan tonne ettimään netistä tietoa tai kuka uusinta tutkimustulosta tästä tai tästä tai luetaanpa nyt lehestä mitä tästä kerrotaan niin on mediakasvattaja

Opettajat tuntevat kuitenkin mediakasvatusvastuun kaatuvaan helposti äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan harteille, sillä media-aihe on kirjoitettu sisään koko oppiaineen tavoitteisiin ja sisältöihin. Opettajat kokevatkin raskaana epätasaisen työnjaon, sillä myös muut oppiaineet tarjoavat paljon mahdollisuuksia medioiden ja erilaisten mediatekstien hyödyntämiseen opetuksen yhteydessä.

Esimerkki 79

Riitta: - - varmaan jos niinku ihmisiltä oikeesti gallup-tyyppinen tehään et kenen vastuulla se on tai mi- kenelle se kuuluu se mediakasvattaminen varmaan niinku **tulee ku Manulle illallinen äikänopettajalle**

Esimerkki 80

Kaisa: - - **mä en halua että äidinkielen opettaja on se ainut kenelle se vastuu kaatuu** että esimerkiksi ku meillä oli se mediateemapäivä nii saatoin sanoa rumasti tuolla opettajanhuoneessa kun infottiin siitä että **mediakasvattajia on kyllä jokainen meistä** että . kovin jää suppeeks se kuitenkin jos pelkästään äikän tunneille ja äikän opettajalla kaatuu se vastuu siitä

Kodin ja vapaa-ajan osuus mediataitojen oppimisessa nousee kuitenkin opettajien puheessa merkittäväksi. Opettajat ovat yhtä mieltä siitä, että suuri osa oppilaiden mediataidoista on opittu koulun sijaan vapaa-ajalla medioita käytettäessä ja erilaisten mediatekstien kanssa toimiessa.

Esimerkki 81

Riitta: mutta että kyllä mä oon sitä mieltä mut silti edelleen tietysti niinku sanoin nii **koulun rooli on siinä kuitenkin valit- tai valitettavan pieni** tai se vaan jää et kyllähän sitte sitä hirveen paljon siir- **siirtäsin sitä palloo sinne koteihin** että äideille iselle

Koti on nuorten vapaa-ajan medioiden käyttöpaikka, joten mediankäyttöjen seuraaminen ja kontrolloiminen kuuluu koulun sijaan kodin tehtäviin. Vanhempien tulisi seurata lastensa mediankäyttöä, valvoa esimerkiksi sitä, minkälaisilla sivustoilla nuoret vierailevat ja minkälaisia pelejä he pelaavat, sekä asettaa median käytölle muun muassa ajallisia rajoituksia. Erityisesti vanhempien tehtävänä onkin vahtia ja kontrolloida medioiden, kuten digitaalisten pelien ja sosiaalisen median, liiallista käyttöä.

Esimerkki 82

Kaisa: - - kyl se mun mielestä **kotona** kuitenkin se **ensisijainen vastuu** on et kyl **vanhempien täytyy vähän seurata** että missä nuoret liikkuu ja mitä ne tekee ja kuinka paljon aikaa menee sen parissa

Esimerkki 83

Mervi: must on ihan hyvä jos osataan asettaa rajoja (2) **ihan tosi loistavaa jos vanhemmat uskaltaa laittaa rajat** . koska **enemmän se on ehkä vanhempien tehtävä** koska ei niinku koulussa se ei näy ongelmana . jos me nähdään oireita asiasta nii tietysti silloin otetaan yhteyttä vanhempiin mut et ei me mennä sinne kotiin sanomaan et nyt se tietokone kiinni

Esimerkki 84

Sonja: - - must se on **ihan hyvä et vähä vanhemmatki valvoo** niinku et . et tota . missä sivuilla ne surffailee kotona (2) ja ja tota (2) ja just esimerkiks jotku nettipelaamiset että niinku . että se ei **mee niinku ihan yli äyräitten**

Kodin vastuu oppilaan mediankäyttöjen seuraamisessa ja kontrolloimisessa tulee kuitenkin esiin ainoastaan uusmedioiden käyttöä koskevassa puheessa. Joko mediakasvatusta ei mielletä perinteisten medioiden yhteydessä yhtä tärkeäksi tai sitten opettajat mieltävät perinteisten medioiden käsittelemisen ensisijaisemmin koulun tehtäväksi, kun taas uusmediat kuuluvat vain nuorten arkeen. Erityisesti pelejä ja pelaamista koskevassa puheessa opettajat painottavat vanhempien vastuuta. Vanhempien tehtävä ei niinkään ole opastaa ja tukea medioiden parissa toimiessa vaan kontrolloida, rajoittaa ja seurata nuoren mediankäyttöä.

6.1.2 Mediakasvatuksen tavoitteita

Opettaja-aastattelut aloitettiin puhumalla mediakasvatuksen tavoitteista – sekä opetussuunnitelman perusteisiin kirjatuista että opettajien itse tärkeimpänä pitämistä tavoitteista. Opettajille näytettiin muutamia opetussuunnitelman mediaan ja viestintään liittyviä tavoitteita. Valitut tavoitteet ovat: ”oppilas harjaantuu toimimaan puhujana, lukijana ja kirjoittajana erilaisissa viestintäympäristöissä”, ”oppilas harjaantuu aktiiviseksi ja kriittiseksi lukijaksi ja kuulijaksi”, ”oppilas oppii ottamaan huomioon tilanteen, viestintävälineen ja vastaanottajan teksteissään” sekä ”oppilas saa käsityksen mediatekstien mahdista tuottaa mielikuvia, muokata maailmaa ja ohjata ihmisen valintoja” (POPS 2004).

Opettajia pyydettiin kuvailemaan, kuinka he itse pyrkivät huomioimaan tavoitteet opetuksessaan ja minkälaisin opetuskäytäntein he ovat pyrkineet tavoitteisiin.

Opettajien puheesta käy selvästi ilmi, että he ovat tietoisesti pyrkineet täyttämään opetussuunnitelmasta poimitut tavoitteet, mutta tavoitteisiin pyrkiminen jää paikoin yksipuoliseksi. Esimerkiksi niin tarkasteltavat kuin tuotettavat mediatekstit ovat huomattavasti useammin perinteisiä mediatekstejä kuin uusmediatekstejä, vaikka valitut tavoitteet antaisivat

mahdollisuuden myös monipuoliselle uusmedian tekstien ja viestintäympäristöjen huomioimiselle ja hyödyntämiselle.

Esimerkki 85

Sonja: - - ”saa käsityksen median ja tekstien mahdista tuottaa mielikuvia muokata maailmankuvaa ja ohjata ihmisten valintoja” . joo siis tähän niinkun tulee ihan mä mietin tuolla normaalitunneilla esimerkiks sanomalehtiweekilla kun **me käydään läpi . läpi Keski-suomalais-ta ja (paikallislehden nimi)** niin tota . sitä meidän paikallislehteä niin . niin tota . puhutaan just näistä niin kun että . **miten kuva on esimerkiks tosi tärkeä niinkun . uutiskuva . maailmankuvan muokkaamisessa** ja . ja tavallaan siitä niinkun **toimittajien vallasta nykypäivänä**

Opettajat pitävät melko haasteellisena opetussuunnitelmaan kirjattua tavoitetta oppilaiden harjaannuttamisesta koulun ulkopuolisiin viestintätilanteisiin. Koulu näyttäytyy opettajien puheessa sekä opetuskäytänteiltään, median käytön mahdollisuuksiltaan että tekstimaailmoiltaan koulusidonnaisena.

Esimerkki 86

Mervi: mut että . et tota nii (2) varmasti sais olla vielä enemmänkin semmosia niinku ku täällä on ”erilaiset viestintäympäristöt koulussa ja sen ulkopuolella” nii varsinkin sitä sen ulkopuolella . et kyllähän hirve- hirtävään paljon puheviestinnän esmes asioissa ja vielä enemmän **kirjoittamisessa korostuu . esmes koulun sisäiset . asiat** (2) että ihan varmasti **tavoitetta tohon ulkopuolelle asettamiseen on enemmän**

Esimerkki 87

Eeva: - - mun mielestä hankalin paikka tuolla yläkoulussa on se että (2) se on niin älyttömän kouluorientoitunut koulu siis sillä lailla että ne monesti ne **mahollisuudet tehä siellä juttuja nii liittyy niihin koulun teksteihin ja kouluasioihin**

Mervin ja Eevan puheessa tulee esiin se, että opetuksen haaste on siinä, kuinka myös koulun ulkopuoliset, nuorten tämän hetkisen kulttuurin viestintätilanteet saataisiin osaksi koulussa tapahtuvaa aitojen viestintätilanteiden harjoittelua. Vaikka opettaja tiedostaisikin luokan tekstimaailman koulusidonnaisuuden, voi koulun ulkopuolisten tilanteiden huomioon ottaminen ja harjoittelu olla haastavaa jo pelkästään luokan teknisen varustelun vuoksi.

Sonjan tunneilla koulun ulkopuoliset viestintätilanteet konkretisoituvat sosiaalisiksi mediaksi, mutta tällöinkin tilanteiden käsittely on jäänyt puheen tasolle. Sonjan haastattelusta ei tule esiin, minkälaisista näkökulmista sosiaalista mediaa, esimerkiksi Facebookia, on käsitelty ja onko keskustelun yhteydessä hyödynnetty sosiaalista mediaa esimerkiksi havainnollistamalla esimerkkien avulla.

Esimerkki 88

Sonja: ja sit me käyään niinkun (2) no siis tottakai **me puhutaan sosiaalisesta mediasta** . varsinki siellä mediakurssilla (2) kaikki facebookit ja muut vastaavat ku mä mietin tota vapaa-aikaa mitä oppilailla on niin tota . niistä puhutaan ja . ja tota (2) öööh . niih

Opettajien puheessa opetussuunnitelmaan kirjatusta mediakasvatuksen tavoitteista tekstien vastaanottoon liittyvät tavoitteet nousevat vahvasti esiin, kun taas erilaisten (uus)median tekstien ja sisältöjen tuottamisen taidot eivät nouse tavoitteissa kovin tärkeiksi tai jäävät jopa mainitsematta. Esimerkiksi Mervin puheessa vastaanotto näyttäytyy ensisijaisimpana tavoitteena kuin tuottaminen. Vaikka Mervi tähtääkin opetuksessaan tulevaisuudessa tarvittaviin taitoihin, hän ei näe nuorten tarvitsevan tuottamisen taitoja – vaikka itse asiassa uusmediassa nuoret tuottavat yhtä paljon kuin vastaanottavat. Opettajan puheen taustalla vaikuttaisi olevan perinteinen ajatus siitä, että vastaanotamme paljon tekstejä ympäriltämme, mutta vain harvat tuottavat yhteiskuntaan tekstejä tai sisältöä. Vastaanotto lähtee opetuksessa kriittisestä näkökulmasta teksteihin sekä tekstilajin ja tekstin tarkoituksen ja tavoitteiden tunnistuksesta.

Esimerkki 89

Mervi: no ehkä . ehkä se että (2) **ymmärtää lukemaansa ja kuulemaansa ja näkemäänsä** siis tavallaan se **vastaanotto** koska meistä aika harva aikuinen loppujen lopuksi riippuu tietysti ammatista mutta et niitäkin ammatteja on aika vähän missä on ite tuottajana . mediassa

H: niinpä

Mervi: et jotenki se vastaanotto niinku siihen liittyvät asiat . ämmm (2) ehkä . ehkä tota niin (3) hmmm (2) se ehkä **taipuu äidinkielessä enemmän niinku kirjoitettujen tekstien kuin esimerkiks kuvan - - luettavien tai kuultavien tekstien** . ja siinä ehkä se semmonen **ei pelkästään se kriittinen** vaan niinku ihan vaan se että **ymmärtää esmes niiku nyansseja**

Tavoitteiden yhteydessä opettajien mainitsemat tekstien tuottamiseen perustuvat tehtävät käsittelevät useimmiten koulumaailman perinteisiä tekstilajeja, kuten esseitä, fiktiivisiä kertomuksia ja mielipidekirjoituksia sekä perinteisen median tekstejä, kuten yleisönosastokirjoituksia. Toisin sanoen tuotettavat tekstit eivät palvele kovin hyvin nuorten oman mediankäytön ja mediaympäristön tarpeita (ks. luku 3.1). Toki myös uusmediassa nuoret kohtaavat ja tuottavat erilaisia mielipidetekstejä, kuten blogikirjoituksia, mutta ainakaan opettajat eivät mainitse harjoitelleensa kyseisen tekstilajin yhteydessä tekstin julkaisua esimerkiksi uusmediassa tai käsitelleensä julkaisukanavan vaikutusta tekstin rakenteeseen ja sisältöön.

Kun opettajia pyydettiin kertomaan heidän mielestään tärkeimpiä mediakasvatuksen tavoitteita, vahvimpana nousi selkeästi kriittinen suhtautuminen medioihin ja mediateksteihin sekä tiedon hankintaan ja arviointiin liittyvät taidot. Muita tärkeitä taitoja ovat tietokoneen käyttötaidot, verkkoetiketin tunteminen ja sen mukainen käyttäytyminen internetissä sekä vaikuttamaan pyrkivien tekstien ja niiden vaikutuskeinojen tunteminen. Mielenkiintoista aiheistossa on kuitenkin se, kuinka tärkeiksi tavoitteiksi tiedonhankintataidot, kuten lähteiden arviointi ja käyttö sekä oikeiden hakusanojen löytäminen, nousevat; opettajien puheessa kyseisten taitojen tärkeyttä tuodaan esiin esimerkiksi vahvistussanoilla *äärimmäisen tärkeitä, älyttömän tärkeä*. Kyseisten taitojen merkitystä painotetaan useaan otteeseen ja mediakasvatuksen tavoitteista puhuttaessa ne mainitaan ensimmäisinä ja tärkeimpinä mediakasvatuksen avulla opittavina taitoina.

Esimerkki 90

H: - - mitkä sun mielestä on tärkeimpiä taitoja median kanssa toimiessa?

Kaisa: no esimerkiks **tiedonhankintataidot** ne on mun mielest kyllä **äärimmäisen tärkeitä** ja semmonen monipuolinen tiedonhankinta

Esimerkki 91

Sonja: - - **tiedonhaku netistä nii se on ihan älyttömän tärkeä** juttu jotenkin niinkun . se on melkeen sellanen mistä mitä mikä on mun lempilapsi mistä mä saarnaan aina just niinkun kaikki semmonen niinkun (2) äää **minkälainen nettilähde on luotettava** ja ja kaikkia näitä tämmösiä niinkun lähdekritiikkiä ja

H: joo

Sonja: (huokaa) **wikipedian luotettavuutta**

Tiedon hankinta- ja arviointitaitojen rinnalla myös kriittinen suhtautuminen erilaisiin mediateksteihin nousee hyvin tärkeäksi mediakasvatuksen tavoitteeksi. Opettajat pitävät tärkeänä sitä, että oppilas osaa valita tietoa ja arvioida tekstin luotettavuutta ja motiiveja sekä nähdä kaupallisuuden taakse. Kriittisyyden korostuminen opettajien puheessa voi johtua siitä, että kriittinen lukijuus, kuulijuus ja kirjoittajuus on rakennettu sisään moniin äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteisiin ja sisältöihin. Muutamit opettajat mainitsevatkin kriittisyyden tulevan usein automaattisena näkökulmana käsiteltäessä medioita ja mediatekstejä. Kriittisyys on viime vuosina noussut mediakasvatusta ja medioita koskevassa puheessa vahvasti esiin, ja tämä mahdollisesti vaikuttaa myös opettajien hyvin vahvaan kriittisyyskeskeiseen puheeseen mediataidoista.

Esimerkki 92

Mervi: no sitten toi **aktiivinen kriittinen lukija niin se on varmaan semmonen joka äikäsä on aikalaila kaikessa**. Se liittyy kaunokirjallisuuteen se liittyy mediateksteihin

Esimerkki 93

Riitta: - - me eletään semmosessa tulvassa että ku painetaan nappulaa nii meillon eessä tsuuuuuh ja se että lapsi **osaa valikoida olennaisen epäolennaisesta** löytää viidakossa sen mikä on oikeesti tärkeätä . **osaa nähä kaupallisuuden ja tiedottamisen** - - et kyllä mä jos vaikka pitäs kiteyttää nii (2) kriittisyys ja ti- olennaisen etsiminen . se on kaikessa media

Esimerkki 94

H: mitä taitoja nuoret eniten tarvitsee sen median kanssa toimiessaan?

Kaisa: - - no just semmonen järkevyyys ja (3) ja ja (2) oikeen erottaminen väärästä sekä sen kannalta mitä ite tekee ja myöski sieltä sisällöstä että osaa ehkä vähä poimia sitä et **mikä on huuhaata ja mikä on ehkä vanhaa tietoa ja mikä on uutta tietoa** ja . ehkä mä ne näen tärkeimmiks asioiks

Yleisyydestään huolimatta kriittisyyden käsite saa opettajien puheessa monenlaisia merkityksiä, ja näin myös kriittisyyteen pyrkiminen näyttäytyy eri tavoin opettajien tunneilla. Esimerkiksi Sonjan puheessa kriittisyys näyttäytyy opittavana taitona ja viittaa tiedon ja sen viihteellisuuden arviointiin, kun taas Eevan puheessa kriittisyys on oman mielipiteen huoliteltua ja suunniteltua ilmaisua sekä toisten viestijöiden huomioimista. Hänen puheessa kriittisyyteen liittyy myös negatiivisia merkityksiä, kuten eri mieltä oleminen, kritisointi.

Esimerkki 95

Sonja: että tota ne **ei aivan sulata kaikkee mitä sieltä tuutista tulee ulos** (2) että tota ne oppii vähän kattomaan et mikä mikä on niinkun (2) **mikä on viihdettä ja mikä on niinkun faktaa** ja niin edelleen siis sillä tavalla että **niille tulis sellanen kriittisyys**

Esimerkki 96

Eeva: ja (2) ja sit toi kr- dödödöö **kriittinen kuulija aktiivinen kuulija** . se on ehkä semmonen musta yläkoulun haaste . **että ne jaksaa istua ja kuunnella mitä toiset sanoo ja että ne sillälaila kriittiseksi kuulijaksi** että . **jos ne on erimieltä nii ne osais sanoo sen jotenki fiksusti** . ilman että sitte se ilmoitetaan yleensä sillälaila tuhahtamalla tai nauramalla tai jollaki että se on niinku sitä kriittistä . että kuuntelin ja nyt (purskahtaa nauramaan) tässon mun reaktio siihen

Kriittisyys-käsite ei ole yksiselitteinen, ja siihen helposti yhdistetään negatiivinen konnotaatio (ks. luku 2.3.2). Opettajien puheessa kriittisyys saakin välillä merkityksiä, jotka viittaavat arvosteluun tai kielteiseen suhtautumistapaan. Kriittisyyden korostaminen medioita

koskevassa puheessa ärsyttää Kaisaa, ja hän kritisoi opetuksen kriittisyyskeskeisyyttä, joka yhdistyy hänen puheessa myös suojeluun medioiden vaaroilta.

Esimerkki 97

Kaisa: mä en tiedä siis **mä en tykkää hirveesti siitä kriittisyys-sanasta ja siitä et sitä pitää hirveesti korostaa että pitää varoa ja olla kriittinen** ja (2) näin mutta tietyllä tavalla järkevästi osata toimia . ymmärtää mikä on oikein ja mitä ei kannata tehdä ja

Muut opettajien mainitsevat mediakasvatuksen tavoitteet liittyvät nettikäyttäytymiseen sekä tietokoneen peruskäyttötaitoihin, kuten tekstinkäsittelytaitoihin.

Esimerkki 98

Kaisa: **tekstinkäsittelytaidot esimerkiksi on aika surkeet** ja sitten ne jotka tulee atk:hon on yleensä niitä jotka jossain määrin jo osaa ja sitten ne jotka eivät sinne tule nii missä vaiheessa ne sitten oppii et mun mielestä ihan **perustietokoneen käyttö on se sitten tekstinkäsittelyä tai vaikka tiedonhaku Googlella** ettei sinne kirjeteta jos kysymys kuuluu et mikä on piin seitsemäs desimaali nii sinne googleen kirjetetaan et mikä on piin seitsemäs desimaali et **oppii vaikka oikeita hakusanoja ja asiasanoja**

Vaikka opettajien käsitysten mukaan nuoret käyttävät medioista eniten internetiä ja erityisesti sosiaalista mediaa, nettikäyttäytymiseen liittyvät tavoitteet tulevat esiin vain kahden opettajan puheessa. Tällöinkin tavoitteiden asettamisen taustalla on pelko ja huoli nuorten asiattomasta ja välinpitämättömästä käyttäytymisestä verkon – erityisesti sosiaalisen median verkkoyhteisöpalveluiden – ympäristöissä.

Esimerkki 99

Eeva: ja toinen mikä mun mielestä vähintään yhtä tärkeä on se että miten ne nuoret ite toimii niitten medioitten kanssa . siis se että ne ei jostain syystä ymmärrä että **internetiin ei voi mitä tahansa laittaa** . niinkun ne ei lähtis sanomalehteenkään kirjottaa mielipidetekstiä ihan mistä tahansa aiheesta mutta nettiin ne vois sen laittaa . että mun mielestä se niitten **oma vastuu ja ymmärrys** siitä että . **mitä voi tehdä mitä kannattaa tehdä** . kannattaako niitä omia kuvia laittaa ja kaikki yhteystiedot sinne ja kerrot missä asut . että se on musta semmonen nyt mihin **pitäs ehottomasti tehdä jotai**

Esimerkki 100

Riitta: se et meillä on kasvokkaisessa y- yhteistyössä pelisäännöt mä en voi sanoo mitä mä haluan ihan tosta vaan . mun mielest on siirtyny nää viidakonlait ku netissä voi sanoo ihan mitä vaan toisen kuvasta tai näin helposti se siirtyy jo siihen että ihmiset sanoo kadulla toisilleen

H: joo joo

Riitta: et **ihan ku se ois unohtunu et hei ei näin voi tehdä** nii se on aika olennainen asia kyllä

Molempien opettajien käsityksissä nuorten käyttäytyminen verkossa ja sosiaalisessa mediassa on ajattelematonta, holtitonta ja vastuutonta, ja siksi nuoret tarvitsevat aikuisen opastusta parempaan käyttäytymiseen. Tärkeitä uusmedioissa tarvittavia käyttäytymistaitoja olisivat vastuullisuus ja asiallisuus kirjoittajana sekä yksityisen ja julkisen tiedon rajan tunnistaminen.

6.1.3 Mediakasvatuksen haasteita

Haastatteluissa opettajia pyydettiin kuvailemaan erilaisia mediakasvatukseen liittyviä haasteita. Opettajia autettiin haasteiden pohtimisessa kysymällä erityisesti opettajalähtöisiä, oppilaslähtöisiä sekä ympäristölähtöisiä haasteita. Opettajien puheessa nousi ongelmia ja haasteita esiin myös muiden puheenaiheiden yhteydessä. Tässä tarkastellaan opettajien mainitsemia oppilas- ja ympäristölähtöisiä haasteita. Opettajalähtöisiä haasteita käydään läpi tarkemmin seuraavassa alaluvussa (6.1.4 Äidinkielen opettaja mediakasvattajana).

Opettajien mainitsemat oppilaslähtöiset haasteet liittyvät oppilaiden heterogeenisiin mediankäyttötaitoihin, jolloin oppilasryhmässä on sekä hyvin taitavia että täysin taitamattomia mediankäyttäjiä. Lisäksi haasteena näyttäytyy oppilaiden jo olemassa olevien taitojen tunnistaminen ja hyödyntäminen. Vastaavasti myös heikompien tai puuttuvien taitojen huomaaminen ja opetuksen kohdentaminen niihin on haasteellista. Esimerkiksi Mervi näkee haasteena oppilaiden hallitsemien taitojen tunnistamisen, sillä opetus on turhaa, jos se ei tarjoa oppilaalle uutta tietoa ja uusia taitoja. Erityisesti media-aiheissa liian yksinkertaisten ja oppilaiden jo hallitsemien asioiden opettaminen voi myös syödä opettajan asiantuntijuutta. Mervi pitää hankalana myös olemassa olevien taitojen valjastamista opetuksen resurssiksi, varsinkin, kun oppilaiden taidot ovat erilaisia.

Esimerkki 101

Mervi: (2) hmmm (2) se että osais **osaa valjastaa sen . mitä ne oppilaat jo osaa .** ja sitten ku **seki on vähä heterogeenistä**

H: hmmm aivan

Mervi: siin porukas mut tavallaan mitä ne jo osaa . siihen että mitä mejän pitäs siitä niinku tavallaan että et **osais sen opettamisen ja oppimisen linkittää siihen mitä ne jo osaa** ja se hän **vaatii sen että pitäis ensin vähän selvittää mitä ne osaa** koska jokainen oppilas on varmaan sit aina erilainen (2) et tota . et ettei niinkun yritä opettaa ikäänkuin tabularaasaa . koska on ihan niinku siinä **tekee ittensä jo naurettavaks .** et just lähtee tälleen et nää nettisivujen pääsivut ja tämmönen niin niiku **eihän siinoo semmosessa mitään järkee ja turha**

tuhlaa aikaa semmosessa et joskus **voi hypätä jonku ryhmän kanssa tosi pitkälle analyysiin kun tajuaa et nää osaa jo vaikka mitä**

Riitan puheessa sen sijaan haasteeksi nousee puuttuvien taitojen tunnistaminen, sillä usein oppilaat antavat ymmärtää olevansa eteviä muun muassa tietokoneen käytössä. Nuorten mediataidot saattavat kuitenkin rajoittua vain muutaman uusmedian hallintaan.

Esimerkki 102

Riitta: - - **monessa asiassa oppilaat on kauheen niinku . näppärän olosia** mut sitten itseasiassa kun ne siellä koneella touhuua **meille aikuisille saattaa tulla semmonen tunne et no se on niin näppärä** mies se mä en ees puutu ku **sehän osaa jo kaiken** ja sit mä pyydän et avatkaa word ja ruvetkaa kirjottaa jotain nii ne on ihan et äää mistä mä pääsen tonne toiselle riville - - oikeesti niitä **perustaitoja opetella** jos kerran niinku mitä nyt mediasta ylipäättään puhutaan tai jotain et mistä tiität että toi on uutinen . niinku just tätä tekstilajii

H: aivan aivan

Riitta: no emmä tiäkään mut se tossa nyt toi on ekana tuli ku mä wikipedia piste nii et se on se google mikä lähde google (2) että . **helposti ajatellaan et lapset on niin fiksuja mut ne ei ookaan ja eihän ne ite sano et emmää ymmärrä**

H: hmmm

Riitta: **meijän pitäis niiku haarukoida se**

Mielenkiintoista aineistossa on se, että oppilaslähtöisistä haasteista puhuttaessa esiin nousevat vain uusmedian hyödyntämiseen liittyvät haasteet. Ainoastaan Eeva kuvailee oppilaslähtöisinä haasteina oppilaiden taitoeroja perinteisten medioiden parissa. Tähän voi kuitenkin vaikuttaa se, että Eeva pääsee harvoin hyödyntämään uusmediaa opetuksessaan koko luokan kesken, joten suurimmat haasteet liittyvät perinteisen median hyödyntämiseen sekä enemmän välineistöön kuin oppilaisiin. Eevan puheessa kuitenkin painottuu internetin ja tietokoneen keskeisyys ja itsestänselvyys nuorten mediana (*suurin osa tietysti käyttää, kauheen tuttu paikka*), jolloin perinteisen median käsittelyyn liittyvä taidottomuus on odotettua ja luonnollista (*ei oo mikään ihme, voisin kuvitella ne ois ihan ihmeissään*).

Esimerkki 103

Eeva: - - ja sitte taas ehkä yksittäiselle oppilaalle vois olla haasteellista sitte se että (2) jos ei kerran oo mahdollista käyttää kerra kaikkia . medioita nii sitte taas joku ei . jotenki tule toimeen sen yhden median kanssa elikkä **jolleki sanomalehen lukeminen on tosi vaikeeta** mikä ei oo mikää ihme se on hankala tekstilaji kaikenkaikkiaan . ja sitte taas **joku joka käyttää vähän tietokoneita nii ei sitten ei taas jotenki sieltä osaa** (ei saa selvää) ja on tosi hankalaa - - suurin osa tietysti käyttää nettiä sillee et se on niille kauheen tuttu paikka mut sit voisin kuvitella et jotain **radio-ohjelmia ku ruvetas kuuntelee ne ois ihan ihmeissään** että . ja **osa ei jaksas kuunnella** eikä jotenki **kuulemalla pääsis siihen mitenkään käsiks** että olis sit **jotain kättä pidempää**

Ympäristölähtöisinä mediakasvatuksen haasteina useat opettajat mainitsevat teknologiaan ja niiden hyödyntämiseen ja toimivuuteen liittyviä haasteita. Esimerkiksi Eevan suurimaksi ympäristölähtöiseksi haasteeksi nousee hänen luokkansa heikko mediavarustus ja siten useiden nuorille läheisten uusmedian tekstien jääminen pois tekstivalikoimasta.

Esimerkki 104

Eeva: - - monesti ne **mahollisuudet tehä siellä juttuja nii liittyy niihin koulun teksteihin ja kouluasioihin** että jos vaikka oppilaat käyttää esimerkiks jotakin . facebookin chattia ja skypee ja semmosta hirveesti ja sitte taas **meillä ei oo aina ihan hirveen toimivat tietokoneet tai niitei riitä kaikille tai äikän luokissa ei ole datatykkiä** että voi koneelta näyttää kaikille nii **meillä jää semmoset tavallaan käyttämättä ku ei oo sitä mahollisuutta** ja se on musta maailman ärsyttävintä koska sehän se on ne mitä . mitä ne nuoret tekee

Pulmia liittyy myös koulun tietokoneiluokkien atk-varustuksen kuntoon. Tietokoneiden käyttöön liittyvät ongelmat, kuten oikosulut, luokissa olevat erilaiset käyttöjärjestelmät sekä tietokoneongelmien hidas ratkaiseminen, voivat hankaloittaa työskentelyä atk-luokassa tai estää sen kokonaan. Haastatteluissa kävi ilmi, että opettajat pitävät itseään melko taitavina tietokoneen käyttäjinä ja konetta itselleen tutuna ja läheisenä välineenä. Silti koulun välineistön toimivuuteen liittyvä ennakoimattomuus voi vaikuttaa siihen, tehdäänkö työtä koneilla atk-luokassa vai käsin omassa luokassa.

Esimerkki 105

Riitta: no onhan se haaste että että ne **ne jökkää sillon just ku niitä tarvii** täs käyttää

H: nii just

Riitta: meillon esimerkiks tässä koulussa on toi ku on **kaks käyttöjärjestelmää** et meillon tietokoneluokat joissa on ihan normaali normaalit normaalit kuviot ja sit meillon tää linux-luokka jossa on sit taas ihan oma käyttöjärjestelmänsä ja **ne ei oo yhtenevät keskenään** . jollon sitten ei voi siirtää tietoo luokasta toiseen ja ei voi tallentaa sinne ja tänne vaan ne on toimii tälle erikseen ja . ja kyllähän niissä valtavasti on sitä että ne tosiaan jä menee et **nyt tää tää tilitas** ja **ei mulla ainakaan taas ole sitte siis semmosia skilsseja** että mä en oo anahan mä aukasen . ei mitään teknisiä teknistä valmiusta ruveta niitä hoitamaan

Toinen merkittävä ympäristölähtöinen mediakasvatuksen haaste on aikaresurssien vähyys. Opetussuunnitelman perusteisiin merkittyjä tavoitteita ja sisältöjä on paljon, ja opettaja joutuu valikoimaan oppiaineen sisällöistä mielestään tärkeimmät. Usein mediakasvatukseen liittyvät sisällöt, tehtävät ja projektit vievät kauan aikaa, eikä kurssisuunnitelmassa ole aikaa pitkäkestoisille töille. Suuret ja aikaa vievät tehtävät toteutetaankin usein äidinkielen tuntien

sijaan valinnaisilla kursseilla, joilla aikaresurssija on enemmän. Haasteena opettajat näkevätkin sisällön valikoimisen äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen.

Esimerkki 106

Mervi: no varmaan se yks iso **haaste on se että mitä karsii . ja mihin keskittyy** eli tavallaan . tehä siviilirohkeesti päätöksiä . koska esimes ne kasiluokan kurssit on on niinkun sisällöltään semmosia että **siellä pitää jo tehä aika isoja valintoja** että et mihin keskittyy . nii se on jo sinällään haaste että mitä sä valitset mitä sä silloin jätät pois ja millä perusteella

Esimerkki 107

Kaisa: - - **aikaa ei oo juuri mihinkään** ja nyt kun on näitä opsisuunnitelmia ja muita ollu nii **mä melkeen toivon että se tulis omaks oppiaineekseen se mediakasvatus** ja aiemmin ku yläkouluikäsenä et se on mun mielestä se suurin ongelma

Rajallinen aika vaikuttaa myös medioiden ja mediatekstien tarkastelun ja opetuksen syvyyteen. Tunneilla ei välttämättä ehditä tutustua kovinkaan perusteellisesti mediavälineseen ja tutkia mediatekstin ilmisisältöjä syvempiä merkityksiä, kuten tekstin ideologiaa, sen välittämiä stereotypioita tai representaatioita. Syvemmälle sukeltaminen on oppilaille haasteellisempää ja vie siksi helposti enemmän aikaa.

Esimerkki 108

Mervi: ja ehkä sit semmonen et uskaltas tavallaan ettei jäisi semmoseks että tutkitaanpas että minkälainen tämä demi-nuortenlehti on . **ettei jäädä jotenkin semmoselle tasolle että no minkälaisia juttuja täällä nyt oikein on** vaan että jotenkin **päästäis siihen että millaseen niinku oletuksen se antaa esmes nuorista** millaisia nuorten tyttöjen ja poikien pitäis olla ja **mistä se sieltä löytyy** . et se ei oisi vaan ku tässä mainoksessa mainostetaan tällösiä vaan etenki et **mitä täältä esimes puuttuu täältä lehdestä** ja monesti sen löytäminen on vaikeempaa ku sen et sä teet huomioita et täällon paljon vaaleenpunasta tää on ehkä tytölle suunnattu

Muita mediakasvatukseen liittyviä haasteita ovat mediakasvatuksen materiaaliin liittyvät haasteet (materiaalin vähäisyys, maksullisuus sekä käytössä olevan materiaalin heikko laatu) sekä tuntien toteutukseen ja ryhmän ohjaamiseen liittyvät haasteet. Myös verkossa olevien sisältöjen, esimerkiksi videopätkien tai tv-mainosten näyttämiseen liittyvät tekijänoikeudelliset asiat nousivat esiin haasteita koskevassa keskustelussa.

Oppimateriaaliin liittyvät haasteet nousivat esiin vain kahden opettajan haastatteluissa, ja haasteet olivat kummallakin opettajalla erilaiset. Mervi on huomannut oppikirjojen puutteellisuuden uusmediavälineitä ja -sisältöjä käsittelevissä aiheissa: oppikirja ei välttämättä

vastaa niinkään oppilaan vaan aikuisen tarpeita. Oppikirjojen sisältö myös vanhenee nopeasti, esimerkiksi viisi vuotta käytössä ollut oppikirja on jo osin sisällöltään vanhentunut eikä siksi toimi ainoana mediakasvatuksen oppimateriaalina. Toisaalta Mervi näkeekin haasteena juuri *meidän*, eli koulun opettajakunnan ”jämhättämisen” oppikirjojen käyttöön ainoana opetuksen materiaalina, vaikka erityisesti mediaan ja sen sisältöihin liittyvissä aiheissa aidot, ajankohtaiset mediatekstit ja itse tekstien tuottaminen toimisivat mainiosti opetuksen materiaalina ja metodina. Materiaalin monipuolisuus eri oppiaineiden opetuksessa on siis opettajan aktiivisuudesta kiinni.

Esimerkki 109

Mervi: - - mediakasvattajana pitäs kehittyä koulujen et me **hyödynnetään mediatekstejä . monipuolisemmin** ihan vaan kouluarjessa . et me ollaan vähän **jämähdetty varmaan oppikirjatasolle**

Sen sijaan Eeva näkee puutteena oppimateriaalin puuttumisen. Hän toivoisi lisää valmista materiaalia, jota ei itse tarvitsisi etsiä ja joka olisi koululle ilmaista. Eevan mielipiteeseen todennäköisesti vaikuttaa se, että hänellä on luokassaan varsin niukat mahdollisuudet hyödyntää opetuksessaan monipuolisesti medioita ja tuoreita mediatekstejä, jolloin valmiille materiaalille esimerkkeineen ja tehtävineen olisi käyttöä.

Esimerkki 110

Eeva: no **mulla ei henkilökohtasesti ole sitä** (materiaalia) **kauheesti** . ainakaa mä **en edes tiedä onko olemassa** tietysti tämä voi olla sitä omaa laiskuutta että en mä nyt kyllä yrittäny hirveesti ettiäkään . mut että **ei sitä ainakaan mun käsiin oo mejän koulussa tullu** . että onhan äikän kirjoissa joitakin . että seiskalla tulee tiedonhakutehtäviä ja tiedonarvioimisteh- täviä ja silloin voi tietysti ottaa sitä nettiä siihen et arvioijaan hyvää tietoo ja oikeeta ja väärää tietoo mutta (2) ei mulla kyllä mitään sen erikoisempia matskuja siihen oo . että **en yhtään pistäs pahitteeks jos ois enemmän**

Myöhemmin opettajat kertoivat tarkemmin opetuksessa käyttämästään materiaalista. Jokaisessa haastattelussa oppikirjan käyttö nousi ensimmäisenä puheeseen luultavimmin sen vuoksi, että hyvin usein oppikirja ohjaa opetuksen etenemistä ja sisältöjen valikoitumista opetukseen. Usean opettajan puheessa tuli kuitenkin esiin, että oppikirja ei ole ensisijainen materiaali, vaan sen ohella tai kirjan sijaan käytetään monipuolisesti erilaisia perinteisen printtimedian tekstejä.

6.1.4 Äidinkielen opettaja mediakasvattajana

Äidinkielen opettajan rooli mediakasvattajana ei näyttäydy opettajien puheessa kovin selkeänä ja yksiselitteisenä, vaan se on vaikea ja epämääräinen sen vuoksi, että nuorten mediamaailma on erilainen kuin aikuisten. Opettajan (ja koulun) roolia mediakasvattajana tuntuu opettajien puheessa pienentävän myös medioiden kasvatusvaikutus. Nuoret oppivat paljon medioista puuhastelemalla niiden parissa, jolloin esimerkiksi medioiden käytön opetus on pois opettajan vastuulta. Opetuksessa tulisikin välinekeskeisyyden sijaan keskittyä sisältöjen kriittiseen tarkasteluun ja lukutaidon kehittämiseen.

Esimerkki 111

Mervi: tän ikäset nykyset **yläkoululaiset on niiku syntyneet niin että kotona on ollu jo vaikka mitä** . verrattuna vaikka johonki kuuskymppiseen opettajaan nii se on niinku ihan eri maailmassa eläny ja kasvanu . et tota must tuntuu et se **koulun merkitys . etenki mediakasvattajana on sen takia pienempi**

- - mut sit toisaalta se mikä korostuu on se että mun mielestä koulussa pitäs kyl keskittyä enemmän semmoseen niinku . just tähän **kriittiseen mediaan lukemiseen**

Riitan puheessa on nähtävissä perinteinen ajatus opettajasta tiedon haltijana ja tiedon jakajana: hän pyrkii sivistämään ja neuvomaan oppilaitaan. Opettajan ja oppilaan välisen digitaalisen kuilun vuoksi opettajan on kuitenkin vaikea toimia tiedon jakajana, sillä opettajan tiedot ja käsitykset nuorten medioista eivät kohtaa sitä todellisuutta, jossa nuoret vapaa-ajallaan elävät. Vaikka Riitta on huomannut median tekevän hänen työtään, siis opettavan ja kasvattavan oppilaita, hän pitää kiinni roolistaan tiedon ja oppimisen kontrolloijana (*jonkunlainen seula*). Hän pyrkii ikään kuin tulemaan formaalin ja informaalin oppimisen väliin siten, että pitää kiinni roolistaan formaalin oppimisen tukijana, mutta pyrkii tekemään oppilaat tietoiseksi myös informaalista oppimisestaan medioiden parissa.

Esimerkki 112

Riitta: joo no tota kyllähän se surullinen olo on aika monesti et se tuntuu **et se** (opettajan rooli) **on aika pieni** siis sillä tavalla että . että . must tuntuu että se **media kasvattaa kyllä ihan ilman että mä oon niiku siin niinku millään tavalla välissä** että jonkinlainen kai semmonen **väliintulija** että . että . **yrittää herätellä** esimerkiks semmoseen että no **mitä te teette vapaa-aikan- minkälaista mit- miten te käytätte mediaa** ja mä yritän ikään kuin tulla siihen semmoseks vähän niinku et **jonkunlainen . seula** tai tai joku semmonen niinku että et pueppa sanoiks nyt **mitä sä teit siellä tai mitä sä siellä oot oppinu** . ja tietysti ehkä se kriittisyys - - se kriittisyyskin on jännä et se on siellä jotenkin se kaikki tieto ja se plaa plaa aina näitä ja sitte . sitte tota mää aattelen et **nyt mää sivistän tän näin ei saa tehdä ja tää on nyt netissä tämmöset säännöt** ja . sit kuitenkin ti- niillon ihan oma elämä

Kaisa puolestaan korostaa opettajan roolia pikemminkin ohjaajana kuin portinvartijana. Hänen puheessaan opettaja voi antaa oppilaille tietoa medioiden sisältöjen vaaroista ja mahdollisuuksista sen sijaan että kontrolloisi tai rajoittaisi nuorten mediankäyttöä. Ohjaajan rooli jää kuitenkin hieman epäselväksi Kaisan puheessa.

Esimerkki 113

Kaisa: no ehkä se on **semmonen ohjaaja** en halua olla mikään sormen heristelijä vaan **kertoa eri vaihtoehdoista ja niitten vaaroista ja mahdollisuuksista** myöski että mihin se sitte

Äidinkielen opettaja kohtaa mediakasvattajana monenlaisia haasteita. Opettajalähtöisistä haasteista puhuessamme kaikki viisi opettajaa pohtii muun muassa oman koulutukseensa liittyviä haasteita. Opettajat näkevät opettajan peruskoulutuksen varsin yksipuolisena juuri mediataitojen osalta, sillä äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajan koulutukseen ei ole opettajilla kuulunut opintoja medioista tai niiden hyödyntämisestä opetuksessa. Medioihin liittyvän koulutuksen yksipuolisuus tai olemattomuus johtaa siihen, että opettaja joutuu tekemään paljon vapaa-ajallaan ylimääräistä työtä tutustuakseen itsenäisesti medioihin ja niiden sisältöihin sekä suunnitellakseen tapoja ja metodeja, joilla hän voi medioita opetuksessaan hyödyntää.

Esimerkki 114

Kaisa: - - ko miettii niiku omaa koulutusta nii kyllä tässä jos tässä saa rumia sanoja käyttää nii **perstuntumalla suunnilleen itekki mennään** sit näitten asioiden suhteen että **paljon on semmosta mistä ite pitää ottaa selvää** ja . ja sitten sen perusteella opettaa että ne on varmaan ne kaks isointa juttua että tiettyyn tietyllä tavalla **iteki vähän epävarma niissä** mutta olen kyllä kiinnostunut ja siinä mielessä ihan mukava tätä media-aihetta käydä läpi

Mediakasvatus jää siis opettajan oman harrastuneisuuden ja vapaa-ajalla saatujen tietojen ja taitojen varaan. Toisaalta mediat ja varsinkin uusmedian sisällöt muuttuvat koko ajan, joten mediakentän laajetessa opettajalla on jatkuva kouluttautumisen tai itsenäisen opiskelun tarve. Kouluttautumisen tarve korostuu varsinkin silloin, jos opettaja ei käytä monipuolisesti erilaisia medioita vapaa-ajallaan ja ne tuntuvat opettajalle vierailta ja vaikeasti hallittavilta. Medioihin ja niiden avulla opettamiseen järjestetään jatkuvasti koulutuksia, ja suurin osa opettajista on koulutuksia myös hyödyntänyt.

Esimerkki 115

Riitta: - - tää **kenttä laajenee koko** ajan et nytenki kävin jonku sosiaalisen median oli suomen kielen opettajien päivillä semmosessa sosiaalisen median koulutuksessa ja siis niinku itestäki tuntu siellä et **puhutaan niistä kaikista mä en tajuu mitään**
 - - **opettajien täydennyskoulutusta pitäis tehdä tässä asiassa ihan kauheesti** . et semmonen niinku . suuri haaste on nimenomaan sen kentän laajuudessa

Esimerkki 116

Mervi: niin mut **siitä on älyttömän hyviä täydennyskoulutuksia pitkin vuotta** opetushallituksen mutta sitte myös muiden tämmösten et esimerkiks ammattikorkeet joskus järjestää että . semmosia vaan . niin semmosia päiviä joitakin eri vähä eri aiheista ne on ollu ihan jees . amm mut sitten tavallaan tietysti **jos nyt jotain rupee opettamaan niin pitäähän sitä niinku sit vaan pitää vähä nähdä vaivaa ja ite opetella** . mut että

Koulutuksen puutteellisuuden lisäksi useat opettajat pohtivat haasteiden yhteydessä ja omaa mediaopettajakompetenttiuttaan arvioidessaan myös omien tietojensa ja taitojensa riittävyyttä mediakasvatuksessa. Opettajat tuntevat epävarmuutta, jos eivät tunne hallitsevansa riittävän hyvin käsiteltävää mediaa tiedollisesti ja taidollisesti. Kaikkien opettajan puheessa tuli esiin se, että median kentällä on paljon opettajille vierasta asiaa ja opetusta suunnitelluun opettajat joutuvat tekemään työtä päivittääkseen tietojaan ja pystyäkseen siten myös opettamaan nuoria. Epävarmuutta aiheuttaa tiedon puutteen lisäksi myös medioiden käyttötaitojen puuttuminen. Medioiden ”tankkaaminen”, siis käytön opettelu ja sisältöjen etsiminen, näyttäytyy ylimääräisenä, vaivalloisena työnä.

Esimerkki 117

Kaisa: - - jotenki tuntuu et kuitenkin se oma . sanotaan **se osaaminen tai sit (2) päivittäinen mitä ite käyttää ja näin on kuitenkin aika hyvää ja ok ja tarvittaessa monipuolistaki** mutta mut se (2) miten mä sen sanon (2) emmä oikein osaa sanoo mitä multa puuttuu mut jotenki **joskus on kauheen epävarma olo siitä että pitää pitää ite opiskella monia asioita etukäteen** ennenku voi vaikka sanotaan puhua jostain mainonnan keinoista nii ne pitää kerrata melkein iteki ensin ja . et semmosta niiku tiettyä semmosta teoriaa **tiedon puuttumista ehkä on mutta kyllä mä . teen sen eteen töitä** aina et se tulee sitte [paikattua]

Esimerkki 118

Riitta: - - oishan se hyvä siitä olla tietonen ja . tiettyyn ainakin tietynlainen niinku että . ongelmat on siinä että tietoa tuntuu että **tietoa on liian vähän . ei ehi opiskella siinä . on vähän pelkoki** sen takia että koska .et mielummin väistää **jotain tilanteita sen takia** kun no **en mä sitä tiä en mä ehikään nyten** ja

Myös nuorten mediamaailma voi näyttäytyä opettajalle vieraana ja siten myös vaikeana, mikä tuo haasteen opetukseen. Varsinkin Riitan puheessa ilmenee epävarmuus nuorten

vapaa-ajan medioita kohtaan, ja ne näyttäytyvät haasteellisena ja kaukaisena koulun maailmasta: *vaikka kuinka yrittää olla mediakasvattaja nii se niitten mediamaailma on niin vapaa-aiksidonnainen et se on vaikee maailma*. Samalla nuorten vapaa-ajan mediat ovat kuitenkin myös mielenkiintoisia, sillä ne edustavat nuorten arjen maailmaa, josta opettaja haluaisi olla perillä. Riitta on sanojensa mukaan *hirveen kiinnostunut siitä mitä penskat vapaa-ajalla tekee, yhtälailla kiinnostaa mitä ne medias tekee*.

Mervin puheessa opettajan ja oppilaan välinen digitaalinen kuilu voi johtaa siihen, että mediakasvatus ei enää niinkään vastaa oppilaan vaan opetusta suunnittelevan ja materiaalia valmistavan aikuisen tarpeeseen. Toisin sanoen aikuisen käsitys nuoren mediatodellisuudesta on niin hatara, että opetusta on vaikea kohdentaa juuri nuoren tarpeet ja taidot huomioiden.

Esimerkki 119

Mervi: - - tän ikäset nykyset **yläkoululaiset on niiku syntyneet niin että kotona on ollu jo vaikka mitä** . verrattuna vaikka johonki kuuskymmppiseen opettajaan nii se on niinku **ihan eri maailmassa eläny ja kasvanu** . - - et oppilaat tavallaan **. ne ei nää ehkä siihen niin hirveettä tarvetta mitä me taas sit aikuisena nähdään** et just tää kriittinen media . medialähestyminen

Opettajilta tuntuisikin puuttuvan työkaluja ja pedagogisia menetelmiä medioiden opettamiseen ja hyödyntämiseen äidinkielen oppiaineen sisältöjen yhteydessä.

Esimerkki 120

Riitta: - - **kaipais ihan semmosta perus niinku ihan faktaa** vaikkei sitä ikinä käyttäiskään työssään niin **mulla ois semmonen tieto että mitä kaikkee tää pitää sisällään tää mediamaailma** . nii sen takia ehkä niiku sinne että että kasvattajana tai voinko mä nostaa sitä kasvattajaa nii eli kasvattajana nimenomaan siis sinne nelosen puolelle ja sit taas mediapuoli itsessään sit vähän alemmas . - - vielä enemmän a- **enemmän niinku siihen kaipaa . kättä pitempää että miten mä voisit vielä ohjata paremmin**

Koulutuksen tarjoamien vinkkien, tietojen ja valmiiden menetelmien ja materiaalien puuttuessa opettajan oma mediaympäristö ja mediakäytännöt vaikuttavat opetuksen sisältöjen ja medioiden valikoitumiseen. Myös nuorten mediamaailman vieraus ja etäisyys opettajalle karsii nuorille läheiset tekstit pois opetuksesta. Opettajat turvautuvatkin opetuksessaan niihin sisältöihin ja medioihin, jotka ovat heille itselleen tuttuja ja läheisiä (tätä tarkastellaan enemmän luvussa 6.3.1).

Apuvälineiden, materiaalien ja pedagogisten opetusvinkkien puuttuminen näkyy myös siinä, että opettajat kaipaavat mediakasvatuksen osalta enemmän yhteistyötä ja verkostoitumista erilaisten mediakasvatustahojen kanssa. Verkostoitumisen avulla opettajat ja mediakasvatuksen asiantuntijat voisivat hyödyntää toistensa ammattitaitoa ja kokemusta. Opettajat voisivat myös vaihtaa kokemuksiaan ja saisivat ideoita ja vinkkejä onnistuneista ja mukavista tehtävistä. Tämä säästäisi opettajan toisinaan hyvin raskaalta ja avuttomalta luomis-työltä sekä materiaalin etsimiseltä internetistä tai muista medioista.

Esimerkki 121

Eeva: - - semmoset **yhteistyöt ois aina kauheen semmosia hedelmällisiä** että mullon omat ajatukseni mut mä en välttämättä oo ajatellukaa asioita mitä joku toinen on että musta ois mahtavaa jakaa niitä . niitä ajatuksia toi oli ihan älyttömän hyvä idea et se ois joku toinen ei siis opetusosalta vaan jostain media-alalta että voisinkin niinkö . saada vaikka **luokalle jonku kummi-asiantuntijan** tiedät jostai **sanomalehdestä tai sähkösen median joku . tyyppi** . jonka kanssa sitte suunniteltas vaikka joku tuntikokonaisuus tai se kävis joskus puhumassa luokan kanssa siitä että . jostai hyvästä luokasta

Esimerkki 122

Sonja: joo siis jotenki niinku semmosta niinku joo semmosta varmaan niinku **verkostoitumista enemmänki niinku pitäis tehdä** just että . et tavallaan niinku mediakasvattajien kanssa nii tota nii . mä huomasin siellä avoimen yliopiston kurssilla nii oli jotenki **tosi kiva kuulla niinkun semmosia toimivia . tehtäviä mitä oppilaitten kaa on tehty**

H: joo joo

Sonja: et semmosta verkostoitumista just että **vaihetas ideoita** ja ja . ja niinkun (2) semmosta **uutta inspiraatiota** niinku sillä lailla . nii semmosta niinku kaipais varmasti enemmän

Koulutukseen, omiin valmiuksiin ja materiaaleihin liittyvistä puutteista huolimatta kaikki opettajat arvioivat kompettuitensa mediakasvattajana hyväksi: he tuntevat olevansa melko taitavia ja omaavansa riittävästi perustaitoja ja tietoja medioihin liittyen. Opettajien arvioissa nousee esiin se, että opetettaessa mediaa on tärkeää, että opettaja tuntee ja on kiinnostunut nuorten suosimista medioista. Opettajat, jotka tuntevat elävänsä samanlaisessa mediamaailmassa nuorten kanssa, mainitsevatkin tämän yhdeksi selväksi vahvuudekseen.

Esimerkki 123

Eeva: - - **aina on parantamisen varaa tietysti paljon että mä saan ne nuoret kiinni kaikessa mitä ne tekee** . mutta sitte mä luulen taas että **ku mä oon kuitenkin näin nuori** . ja sit ku ne luulee mua aina vielä paljon nuoremaksi kun mitä mä oon nii niitten on varmaan musta tuntuu ainakin mullon sellanen fiilis että **niillon mun kans hirveen helppo niistä puhua** . koska me joskus **puhutaan niissä asioissa samaa kieltä ja me tiedetään samat jutut** ja me ollaan nähty samassa pai- nettisivulla joku sama asia ja mä tiiän miten facebook toimii

ja . että sillee musta me ollaan enemmän niinkö **samalla aaltopituudella** monesti niissä asioissa

Esimerkki 124

Sonja: ääm . no se että mä olen ainakin **kauheen kiinnostunut näistä mediajutuista** ja sillä tavalla niinkun että tota ää (2) ää . **seuraan paljon niinkun tota mediamaailmaa** ja ja tavaltaan niinku sitä kirjallisuutta mikä ja ylipäättään niinkun **mä oon tosi kiinnostunu niistä jutuista** siis sillai . ja . ja tota (2) ja **ehkä oon siellä nuorten niissä mediamaailmoissa enemmän kun kun tota monet muut opettajat** sillä lailla (2) ja niih . tosi paljon on tietysti oppimistakin se on sellanen asia mistä mistä niinkun (2) haluaisin kyllä enemmänkin niinkun tietoo ja koulutusta siis sillai

Kuitenkaan opettajien käsitys nuorten mediamaailmasta ja mediataidoista ei ole kovin selkeä ja eksakti (enemmän luvuissa 6.2.1–6.2.3). Nuorten ja opettajan mediamaailmat eivät myöskään näyttäyty aineistossa samanlaisina. Opettajat esimerkiksi eivät pelaa, ja he käyttävät omien sanojensa mukaan tietokonetta nuoria enemmän ”asiapitoisempaan” toimintaan, kuten tiedonhakuun. Oppilaiden ja opettajan yhteistä aluetta on ilmeisesti pääasiassa Facebook ja muutamat uutissivustot.

Usean opettajan puheen taustalla tuntuisi olevan perinteinen käsitys opettajasta, joka on tiedon ja taidon haltija ja jonka tehtävänä on siirtää hallitsemansa tieto ja taito oppilaille. Median kanssa toimiminen tai medioista opettaminen ei kuitenkaan välttämättä tarvitse kovin kokonaisvaltaista tietoa, kunhan opettajalla hallussa oleva tieto on ajantasaista. Opettaja voi myös tarjota oppilailleen medioiden käytössä tervettä järjenkäyttöä ja kriittistä näkökulmaa sekä mahdollisuuden uusmedian tekstien tuottamisen harjoitteluun.

6.2 Nuorten vapaa-ajan mediat

6.2.1 Internet ja sosiaalinen media

Nuorten media-arjesta ja mediakäytöistä muodostuu opettajien puheessa kahdenlainen kuva. Nuorten elämä on erilaisilla medioilla kyllästetty, ja medioilla on suuri merkitys nuoren arjessa. Esimerkiksi Sonja toteaa, että nuoret ovat tosi *aktiivisia, että siellähän ne pyörii, tosi paljonhan ne viettää median kaa aikaa*. Toisaalta nuorten mediamaailma voi koostua vain muutamasta mediasta, ja tällöin myös mediataidot keskittyvät näiden välineiden tai sovellusten, kuten pelien ja Facebookin, hallintaan: *saattaa olla se yks peli se niitten todellisuus . tai facebookki* (Riitta).

Opettajien mielipiteissä nuorten mediankäyttöä hallitsee sosiaalisuus; tärkeimmäksi nuorten mediaksi nouseekin jokaisessa haastattelussa internet ja sosiaalinen media. Sosiaalisiksi mediaksi kuitenkin profiloituu ainoastaan Facebook ja muut sen kaltaiset yhteistöt, kuten IRC-galleria sekä yhden opettajan mainitsema Ii2. Internetin ohella nuorille läheisimpinä medioina Mervi ja Eeva mainitsevat television ja kännykän. Kaikkien opettajien puheessa myös lehdet, kuten harrastelehdet ja aikakauslehdet nousevat nuorten suosimiksi medioiksi. Opettajat kuitenkin mainitsevat, että oppilaiden mediakäytöissä on eroja: vaikka osa käyttää internetiä paljon, on yhä niitäkin, joille internet on vieras paikka. Kodin käytänteet ja esimerkiksi uskonnollinen tausta vaikuttavat paljon nuoren mediankäyttöihin ja siten myös media-taitoihin.

Opettajat korostavat eri yhteyksissä medioiden suurta osuutta ja merkitystä nuorten vapaa-ajassa. Erityisesti tietokone ja internet nousevat erityisen tärkeiksi medioiksi, ja esimerkiksi sosiaalisen median rooli sosiaalisten suhteiden ylläpitokanavana on nuorille äärimmäisen tärkeä. Sosiaalisessa mediassa luodaan ja pidetään yllä suhteita, siellä opetellaan kanssakäymistä ja kommunikointia toisten ihmisten kanssa.

Esimerkki 125

Sonja: hmm no se on varmaan niinku se että halutaan olla niinkun kimpassa - - **vaikka sä oot kotona nii sä oot tavallaan niinkun por- osa osa porukkaa** ja niinkun tota (2) ei tarvi olla fyysisesti niinkun lähellä toista vaan sä voit olla omassa kotona ja kaveri on omassa kotona ja silti te ootte niinku tavallaan henkisesti yhdessä

Oppilaille sosiaalisesta mediasta on muodostunut jopa eräänlainen sosiaalisen statuksen mittari: esimerkiksi Facebookissa nuoret pyrkivät kasvattamaan kaverilukua, vaikka eivät tuntisi kaikkia kavereiksi hyväksymiään. Muutaman opettajan mielestä sosiaalisen median merkitys nuoren sosiaalisten suhteiden rakentamisessa ja ylläpitämisessä on jopa niin suuri, että nuori jää helposti suhteista ulkopuoliseksi, jos ei pääse niistä osalliseksi median välityksellä.

Esimerkki 126

Eeva: eli se putoo heti kärryiltä eikä pääse ryhmään mukaan elikkä **se on niille tosi tärkeä semmonen niinkö sosiaalisten suhteitten ylläpitokanava** . et vaikka se kuulostaaki hurjalta ja ois parempi et ne ois siellä pihalla ja siellä tapais toisia ja pitäis yhteyttä mutta . nyt jos me yhtäkkiä yhdelle sanotaa että sä et saa mennäkään sinne . että toi ei oo terveellistä nii sit se **kaikki muut tutut on siellä ja se on ihan ulkopuolinen**

Internetissä ja tietokoneessa nuoria kiehtovat myös piirteet, jotka tekevät niistä erityisiä muihin medioihin nähden.. Erityispiirteinä opettajien puheessa nousevat kommunikoinnin helppous sekä median monipuolisuus, monikanavaisuus ja moniaistisuus.

Esimerkki 127

Eeva: mä luulen et se on semmonen **moniaistinen kanava** - - netissä niillon ne kaverit sieltä löytyy uutisia jo niitä ne kiinnostaa siillon musiikki siillon urheilu **siillon kaikki**

Erityisesti sosiaalisessa mediassa nuoria viehättävät kuvat ja niiden kautta esillä oleminen ja huomion saaminen. Kuvien avulla nuorten on helppo kertoa omasta elämästään ja tärkeistä tapahtumista sekä toisaalta myös tirkistellä toisten elämää.

Esimerkki 128

Riitta: niih (2) tietynlainen elämän tirkistely kyllähän ne val- **kuvat niissä valtavan suuressa merkityksessä on** (2) ee ehkä sellanen tietynlainen **jatkuva esillä olo** vähän et mä tässä nyt hei niinku et voi niinku koko ajan sanoo päivittää mitä on tekemässä se on aika hienoo ja siinon tietynlainen semmonen niinku et **mä voim olla koko ajan vähän framilla**

Opettajien käsityksen mukaan nuoret ylläpitävät netin välityksellä myös omia harrastuksiaan. He esimerkiksi seuraavat harrasteseuran toimintaa tai katsovat kuvia urheilutapahtumista.

Esimerkki 129

Kaisa: - - kyllä ne varmaan jonkin verran on tämmösillä **harrastesivustoilla** on kaikkea muusikko muusikoiden piste net tai mikä se on ja **heppatyöt heppafoorumeilla** ja ehkä **en tiedä kuinka aktiivisia kirjottajia ne on mut voim luulla et ne seuraa jonkin verran** ja sitten se mikä nyt tuli mieleen niin varmasti **mopokauppa** ja tämmönen käy kovimmillaan varmasti tuolla netissä

Muutamat opettajat kuvaavat oppilaittensa internetin käyttöä sosiaalisuuden rinnalla myös tiedonhaun näkökulmasta. Kuitenkaan opettajilla ei ole kovin tarkkaa kuvaa siitä, mikä verran heidän oppilaansa todellisuudessa käyttävät internetiä tiedonhakuun. Tiedonhaku on kuitenkin selvästi harvinaisempaa kuin sosiaalisten suhteiden ylläpito ja kuuluu harvemman nuoren uusmediakäytäntöihin. Tiedonhaun näkyminen puheessa sosiaalisuuden rinnalla tulee ilmeisesti opettajien omista mediakäytännöistä: neljä opettajaa käyttää internetiä suhteiden ylläpitoon mutta sitäkin enemmän tiedonhakuun.

Esimerkki 130

Kaisa: en mä tiedä must tuntuu et semmonen **hyötykäyttö** . tai no onhan sekin tavallaan hyötykäyttöä mutta varmaan **jonkin verran koulujuttuja** jos on jotain mihin **tarttee vaikka tietoa hakea tai koneella pitää tuottaa joku juttu** nii semmosia mut en mä oikeesti tiedä minäkä verran ne netissä sitte (2) käy **än äs normaaleilla sivuilla** (2) lukemassa vaikka jotai lehtiä tai tietoa hakemassa ainakin mitä silloin mediapäivänä oli niitä semmosia kyselyjä ja uteluja tästä näin niin **tosin harva ilmotti käyneensä jossain tiedonhaku sivustolla** oli se sitten mikä tahansa vaikka nuorten omiaan (2) seurustelu tai tämmösiä juttuja nyt tai sit ne ei vaan uskaltanu sanoo

Opettajien mukaan tyttöjen ja poikien internetin käytöllä voi kuitenkin olla eroja. Opettajien puheessa yhteinen piirre on, että he kuvaavat tyttöjä poikia sosiaalisempina netin käyttäjinä, kun taas poikien internetin käytössä korostuu surffailu, pelaaminen sekä nettikaupat.

Esimerkki 131

Eeva: kyl musta pikkusen on sellasta näkyvissä että **tyttöillä se on sosiaalisempaa ehkä ku pojilla** . **pojat on osaa olla joskus semmosia yksinäisiä surffaajia** että ne niillä harrastesivuilla käy ja sitten niillon taas semmonen teknine puoli monesti hallussa ja tytöt on ehkä vähä sosiaalisempia mutta . se mitä mä nyt noista mun oppilaista oon huomannu nii **ei ne mitää hirveen suuria eroja oo** . ja sit ne paljon vaihtelee että kyllä toki tytötki voi olla siellä yksi ja pojat jutella keskenään . mutta vähän enemmän ehkä kuitenkin tytöt on niitä sosiaalisempia siellä

Opettajien puheessa nuorten medioiden – etenkin internetin – käyttö määrittyy siis pitkälti sosiaalisten medioiden käytöksi, mutta myös muuta internetin käyttöä luonnehtii yhdessä oleminen ja tekeminen. Kevyt, viihtymiseen ja ajanviettoon painottuva mediankäyttö näkyy opettajien käyttämissä luonnehdinnoissa ja sananvalinnoissa; he kuvaavat puheessaan nuorten internetin ja sosiaalisen median käyttöä *pyörimiseksi, pörräämiseksi, hengailuksi ja oleiluksi*. Oleiluun vertautuu tiedon etsintä, joka on mahdollisesti parempaa tekemistä verrattuna sosiaalisen median käyttöön. Riitan mielestä oppilaiden *mediamaailma on kyllä lähinnä sitä niissä yhteisöissä pyörimistä*. Myös Sonja toteaa, että *siellähän ne pyörii, kännykän kanssa näpelöi ja tietsikalla pyörii illat pitkät, seurustelee keskenään*. Myös tiedonhaku näytetään helposti ajanvietteenä. Esimerkiksi Google Mapin käyttö voi Sonjan mukaan olla *ihan vaan semmosta höpsöttelyä ja hauskaa käynpäs kattomassa miltä näyttää Kili Manjaro*.

Muutammat opettajat suhtautuvat nuorten internetin ja sosiaalisen median käyttöön sekä käytön hyötyihin ja vaikutuksiin kaksijakoisesti, osin jopa ristiriitaisesti. Toisaalta sosiaali-

nen media saa korostuneen suuren merkityksen nuorten suhteiden ylläpitokanavana vapaa-ajalla ja nuoret nähdään sosiaalisessa mediassa hyvin aktiivisina ja osallistuvina, mutta toisaalta taas niin sosiaalisen median kuin internetin käyttöön ylipäättään liittyy myös uhkia ja haittoja. Ristiriitaa hyöty- ja haittanäkökulmaan opettajien puheessa tuo aiheen lähestyminen negatiivisten asenteiden avulla. Opettajat rakentavat puheessaan positiivista asennoitumista nuorten mediamaailmaa kohtaan, mutta puheen aloittaminen negatiivilla *no en mä nyt näe sitä pelkkänä haittana ja se ei ole yksinomaan paha asia* vesittää mahdollisesti positiiviseksi aiotua viestiä. Haittavaikutukset tuntuvat näin olevan ensisijaisia. Opettajat eivät myöskään tule maininneeksi sosiaalisuuden lisäksi muita konkreettisia hyötyjä – päinvastoin he nimeävät puheessaan useampia haittoja ja huolia, joita he liittävät nuorten medioiden käyttöön.

Opettajien puheessa esiintyy myös pelkoja nuorten mediankäyttöihin ja -taitoihin liittyen. Esimerkiksi Kaisan, Riitan ja Sonjan puheen taustalta paistaa epäilevyys ja ennakkoluuloisuus sosiaalisen median sisältöjä ja nuorten taitoja ja valmiuksia kohtaan toimia internetin ympäristöissä. Kaisa korostaa puheessaan verkkoetiketin mukaisen käyttäytymisen taitoja, jotka voivat olla nuorilla vielä heikot ja kehittymättömät. Internetissä esimerkiksi *voi tulkita väärin ja siellon helppo sanoa asioita mitä ei muuten sanois*. Verkossa myös helposti kohtaa ja tulee itse julkaisseeksi *kaikkia kuvakommentteja ja muuta tämmöstä ilkeätä*. Nuorten käyttäytymiseen liittyvä epäluuloisuus vie siis Kaisan puheessa voiton internetin käytön hyviltä puolilta.

Myös internetin käytön liiallisuuteen ja medioiden valta-asemaan nuoren vapaa-ajalla liittyy pelkoja, jotka tulevat voimakkaimmin Riitan puheessa esiin: *mä oon eniten huolissani jos se syö muulta kaiken ajan, on pelottavaa että siitä tulee yksinomainen harrastus*. Hän ajatteleekin, että liiallinen mediankäyttö on *kansanterveydellinen ongelma*. Riitan puheessa mediat ja niiden voimakas läsnäolo nuorten vapaa-ajalla saa lähes fyysisen mörön piirteet, joka on itsenäinen toimija: *se vie liikunnalta ja kunnon syömiseltä, se syö muulta kaiken ajan, se vie yöunia ja se imasee ne* (nuoret) *mukaansa*. Tärkeää onkin mörön kahlitseminen, siis nuoren mediakäytön rajoittaminen ja kontrolloiminen, mikä jää kodin tehtäväksi, sillä *vanhemmat on vastuussa siitä et se ei ole kontrolloimaton se aika siellä koneella*. Myös useissa muissa kohdissa haastattelua Riitan puheessa korostuu juuri nuorten mediakäytön kontrolloiminen ja rajoittaminen.

Vaikka Sonja lähestyy nuorten uusmedian käyttöä positiiviselta kannalta – tosin negaation kautta *ei se mun mielestä oo huono asia* – hänen puheessaan mediakäytön liiallisuus näyttäytyy kuitenkin uhkana: *on tärkeätä että ei oo pelkkä nörtti*. Puheen taustalla näyttäisi siis kuitenkin olevan ennakoasetelma ja diskurssi nuorten netin käytön negatiivisista puolista, jotka liittyvät nuorille haitallisiin sisältöihin, sosiaalisen median imuvoimaan. Puheesta välittyy myös ajatus joko internetin käytöstä ajanhukkana tai nuorten verkkoetiketin vastaisesta käyttäytymisestä. Kyseinen vaikutelma syntyy Sonjan perusteluista hänen positiiviseksi aiotulle suhtautumiselleen nuorten internetin käyttöä kohtaan: *ei se mun mielestä huono asia oo että ne siellä pörrää, siel tehään paljon hyviäki juttuja ja hengailaan kavereitten kanssa*.

Mielenkiintoista aineistossa on myös se, että erityisesti Riitan puheessa nousee esiin mielikuva nuorten mediakäytöstä, esimerkiksi sosiaalisessa mediassa toimimisesta, joka on holtitonta, ajattelematonta ja päätöntä. Vaikka nuoret osaisivat käyttäytyä internetissä verkkoetiketin mukaisesti, heidän tapansa toimia on kuitenkin päinvastainen. Tällainen verkkoetiketin laiminlyöminen kauhistuttaa opettajaa.

Esimerkki 132

Riitta: et vaikka näistäki just niin valtavasti **ja ne tietää nää** et siellä voi olla ihan kuka vaan ja on käyty näitä keskusteluja nii sit kuitenkin jälleen kerran ne käyttäytyminen on ihan tolkutonta siis siinä

H: joo joo

Riitta: et ei se kyllä mun kohalle voi osua . enkä mä nyt oo niin tyhmä

Hänen puheessaan sosiaalisen median käytön lisäksi myös muuta netin käyttöä määrittää tahattomuus ja päämäärättömyys. Esimerkiksi tiedon etsimisessä ja löytämisessä internetissä on kyse pikemminkin sattumasta kuin todellisista tiedonhakuideoista. Riitan mukaan nuoret ovat hyviä *surffailemaan, himpun verran päämäärättömästi löytämään ties mitä ja hakuammunnalla ne löytää vaikka mitä*.

Nuorten internetin käytön kevytluontoisuus korostuu muun muassa opettajan verratesa itseään ja oppilaitaan median käyttäjinä. Nuoret näyttäytyvät Riitan puheessa jopa uhmapäisinä uuden kokeilijoina, jolloin uuden median parissa usein myös *vähän roiskuu kun rapataan*. Innokkuudella ja kokeilunhalulla on siis myös negatiivisia seurauksia. Paljon innokkuudesta meneekin juuri nuorten ikäkauden ja siitä johtuvan harkitsemattomuuden ja varomattomuuden piikkiin, kun taas opettaja itse suhtautuu varovaisemmin ja epäilevämmiin uu-

siin medioihin ja sisältöihin: *ne menee kaikkeen päälle ja mä oon taas vähän sillee et no en mä tiiä, ero on niinku vanhalla lehmällä ja varsalla.*

Toisaalta positiivinen suhtautuminen nuorten sosiaalisuuteen internetissä näkyy esimerkiksi Eevan puheessa, ja hän on innostunut nuorten aktiivisen mielipiteiden vaihdon ja sosiaalisuuden hyödyntämisestä, jopa siirtämisestä netistä luokkaan. Eevan puheesta näkyy kateutta nuorten aktiivista internetissä osallistumista kohtaan, ja ilmeisesti hän kokee luokahuonetilanteet paljon vähemmän kommunikoivina ja vuorovaikutteisina kuin nuorten vapaa-ajan viestinnän internetissä. Opettaja ei kuitenkaan huomioi eroja koulu- ja internetympäristön välillä, vaan erottaa ne vain kahdeksi eri tilaksi. On luonnollista, että nuorten keskinäinen kommunikointi on erilaista vapaa-ajalla kuin koululuokassa. Onko siis edes mahdollista siirtää vapaa-ajalla tapahtuvaa internetin ympäristöihin sijoittuvaa keskustelua luokkaan, yhdestä viestintäympäristöstä toiseen?

Esimerkki 133

Eeva: - - siellähän ne keskustelee keskenään . ja vuorovaikuttaa puolin ja toisin että **sen kun sais ne samat saman määrän sitä vuorovaikutusta** tavallaan niinkun **siirrettyä sinne luokkatilanteeseen** . että ne sais . ääneen puhumaan niitä samoja juttuja samallailla keskustelemaan ja väittelemään ja . pohtimaan niitä asioita

6.2.2 Digitaaliset pelit

Nuorten suosimista vapaa-ajan medioista puhuttaessa ainoastaan Kaisa mainitsee digitaaliset pelit, tosin hänkin vain räiskintäpelit. Sen sijaan muiden puheessa pelit tulevat esiin vasta myöhemmin, useimmiten haastattelijan johdattelemana. Riitan puheessa pelit tulevat esiin ensimmäisen kerran hänen kertoessaan oppilaittensa mediamaailman suppeudesta, tällöinkin pelaamiseen liittyy vahva negatiivinen konnotaatio. Useiden opettajien puheessa pelaamisen syyksi nousee ajanviete, mutta kaikki opettajat myös näkevät pelaamisen liiallisuuden pelottavana uhkana. Uhkien lisäksi peleihin liitetään myös sosiaalisuus ja yhdessä tekeminen. Peleinä opettajat mainitsevat useiten räiskintä- tai ampumispelit, yksi opettaja mainitsee myös fantasiapelit. Muita pelityyppejä ei mainita.

Esimerkki 134

Kaisa: mä luulen että **suurimman osan ajasta vie netti ja erilaiset pelikonsolit** ja (2) - - jos sitä nettiä ajattelee nii mä luulen et aika paljon ne viettää aikaa siellä sosiaalisesti kuitenkin et-

tä erilaisissa yhteisöissä näissä IRC-gallerioissa ja Facebookeissa ja Ii2:ssa ja tota (2) jonkinverran varmaan sit ne pelaa näitä (2) **räiskintäpelejä mitä sitten kimpassa pelataan**

Vahvimpana pelipuheessa nousee pelko pelaamisen liiallisuudesta ja ylivoimaisuudesta nuorten arjessa. Peleihin tunnutaan myös automaattisesti liittävän uhka- ja pelkodiskurssi sekä haittadiskurssi, sillä useat opettajat aloittavat puheensa viittaamalla yhteisesti tunnettuun puhetapaan tai ajatusmalliin pelien vaikutuksista. Opettajat joko tuottavat tätä samaa puheta-
paa tai pyrkivät rakentamaan toisenlaista suhtautumista. Pelaamista lähestytään negaation (yleisen diskurssin hylkäämisen) kautta, jolloin kuva opettajan positiivisesta ja/tai erilaisesta suhtautumisesta ei rakennu kovin selkeäksi.

Esimerkki 135

Mervi: - - **niin kauan ku se ei mee ongelmaks** niin kauan kun se ihminen tai kuka tahansa ihminen ei niinku istu tekemässä jotain koko ajan olkoon se vaikka nyt sitten pelaamista . niin mä en nää sillä kuitenkaan hirveesti ongelmia

H: aivan

Mervi: et ei niinku semmonen **pienimääräinen pelaaminen ei mun mielestä ole mikään ongelma** yhtäläillahan mä istun ja luen romaaneja

Positiivisen suhtautumisen rakentamisyrityksistä huolimatta opettajat usein näkevät pelaamisesta koituvan nuorelle enemmän haittaa ja uhkia kuin hyötyjä. Positiivisten puolien nimeäminen on melko hataraa jokaisen opettajan kohdalla, sen sijaan heillä on vahvoja käsit-
tyksiä haittavaikutuksista.

Esimerkki 136

Riitta: no **ei se voi olla ihan kokonaan vaikuttamatta** että kaikkihan vaikuttaa mut se että . se on . järki **järkevää** siis sillä tavalla tarkoitan että se ei oo siis tosiaan semmosta et mä jään sen takia töistä tai koulusta *pois* mun täytyy saada pelaa tai mä en sen takii nuku ja syö ku mun pitää saaha pelata . et se tosiaan on sellanen et heii voitasko mennä nyt on hyvä tilai-
suus mennään . sosiaalinen **yhtä aikaa sosiaalinen tapahtuma** (2) nii eihän se **emmä usko että sen vaikutus nyt mikään nyt niinku megalomaaninen ja va- haitallinen oo mutta** (2) mutta sanotaan että **kyllä siinä liikutaan semmosilla rajoilla** että se . si- **se on vaaranpaik- ka** ja kyl . ne ehdottomasti siis kuitenkin niinku on sitä mieltä että **ei se nyt varmaan kenelle- kään niin hyvästä oo**

Eevan puheessa myös lautapelit nousevat digitaalisten pelien rinnalle niin opetuspeleinä kuin nuorten vapaa-ajan peliharrastuksen kohteenakin. Samalla Eeva tulee arvottaneeksi peli-
tyyppejä: ampumispelit ovat selvästi huonompaa ajanvietettä verrattuna muihin pelityyppei-
hin. Lautapeleillä sen sijaan on selvästi positiivinen kaiku opettajan puheessa. Hän on saanut

onnistumisen kokemuksia pelien avulla opettamisesta ja huomannut nuorten nauttivan pelaamisesta tunnilla. Tämä läheinen suhde peleihin selittänee digitaalisten pelien jäämisen puheessa lautapelien varjoon.

Esimerkki 137

Eeva: **oikein kanavoitunahan se** (peli-innostus) **on mainio** koska **sitä voi oppia pelien kautta** . mutta tota nin (3) **no emmä tiiä näkisinkö mä sitä ainakaa vielä mitenkää kama-lana** . onko sillä nii suurta väliä että onks se peli-innostus lautapeleinä vai onko se siellä että ainut tietysti **ne on välillä nii raakoja** semmosia pelejä että siihen varmaan tarvii jonkinlaista aikuisen tukee että ymmärtää että se ei oo tosielämä . mut että **pelaa ne paljon muutaki sitte ku semmosia ampumispelejä**

Sen sijaan Riitalle pelit ovat kaikkein vierain maailma, ja hän tuokin selkeästi esiin oman epäilevän suhtautumisensa nuorten peliharrastusta kohtaan. Hänen puheestaan tulee myös mielikuva siitä, ettei opettaja kunnioita nuorten mediamaailmaa yhtä paljon kuin omaa mediamaailmaansa. Riitta myös arvottaa eri uusmedioita puheessaan. Verkkoyhteisöpalvelut näyttäytyvät vähemmän pahana kuin digitaaliset pelit, jotka eivät millään tavalla kehitä ajattelua tai vie nuorta eteenpäin.

Esimerkki 138

Riitta: **se on mulle niin vieras alue ku mä en oo ite koskaan voinu ymmärtää mikä niissä on** . siis on niinku semmonen niinku voi sanoo että vielä jotenki ymmärrän (3) mm tuolla muuten niinku esimerkiks **gallerioissa ja muissa olemisen jotenki mä ymmärrän** et siion se sosiaalinen ja se on jotenki semmost niinku **eteenpäin vievää jollain tap-** . pelien magnetismi ja se se on mulle hyvin vieras maailma ja mä en voi käsittää . (huokaa) mikä siinä viehättää

Mervi suhtautuu peleihin ja pelaamiseen positiivisimmin, ja hän näkee pelimaailmoissa haittavaikutusten sijaan mahdollisuuden mielikuvituksen ja luovuuden käyttämiselle. Hänestä *on ihanaa ja ihan loistavaa jos nuori pystyy elämään jossain mielikuvitusmaailmassa*. Mervin mielestä on myös *tosi hauskaa että joskus saa käyttää vähän luovuuttaan*. Hyvää pelaamisessa on myös se, että *se luo ihan uusia maailmoja*. Mervi on kiinnostunut myös nuorten pelikulttuurista ja innostunut nuorten keskinäisestä peleihin liittyvästä puheesta: *joillekin nuorille joku pelimaailma voi olla semmonen et ne puhuu siit ihan niinku ku se ois jotai oikeeta ja sit jos ne vielä voi jakaa sen jonkun kaverin kanssa nii sehän on ihan loistavaa*. Vaikka Mervi myös viittaa puheessaan peleistä käytävään ongelmakeskeiseen diskurssiin, hän osoittaa olevansa eri mieltä: *joku vois nähä sen ogelmana mut sehän ei oo sitä*.

Kaikki haastateltavat tunnistavat pelien merkityksen ja suuren roolin nuorten elämässä, mutta tämä tapahtuu vasta haastattelijan kysytyä opettajan ajatuksia nuorten peliinnostuksesta. Peleihin ja nuorten pelaamiseen haastatellut opettajat suhtautuvat varsin ristiriitaisesti. Toisaalta pelejä koskevassa puheessa pyritään tuomaan esiin positiivista näkemystä nuorten peliinnostuksesta, mutta pelaamisen ja pelisisältöjen haittavaikutukset nousevat positiivisia seikkoja huomattavasti vahvemmin esiin. Taustalla piilee mahdollisesti paine suhtautua nuorille läheiseen ja tärkeään mediaan positiivisesti arvottamisen ja kielteisen suhtautumisen sijaan.

Mielenkiintoisena piirteenä opettajien puheessa nuorten vapaa-ajan mediakäytöstä nousee esiin se, että erityisesti Mervin, Riitan ja Eevan puheessa sanomalehti toistuu usein ja valtaa puheen mediasta. Sanomalehti muun muassa mainitaan joko ensimmäisenä tai toisena kysyttäessä nuorten vapaa-ajallaan suosimia medioita. Muut perinteiset mediat, kuten tv ja radio, eivät nouse samalla lailla korostuneeseen rooliin, vaikka monet opettajat mainitsevat tv:n tärkeänä nuorten medianä

Opettajat kuitenkin mainitsevat sanomalehden olevan muita vaikeampi media nuorelle, eikä se varsinkaan painettuna juuri kuulu nuorten vapaa-ajan mediakäytänteisiin vanhan aikaisuutensa ja internetiin verrattuna yksipuolisuutensa takia. Aktiivisia sanomalehden lukijoita nuorissa on hyvin vähän. Monet opettajat kuitenkin rakentavat selkeää huolidiskurssia sanomalehden lukemisen vähenemisestä. Sanomalehti edustaa opettajien puheessa perinteistä ja siten myös luotettavaa ja kunnioitettavaa mediaa – sanomalehti on internetiä luotettavampi tiedonlähde – ja painetun sanomalehden lukutaito näyttäytyy taitona, jota pidetään kunnioitettavana ja hyvänä perustaitona. Varsinkin Riitan puheessa rakentuu hyvin vahva huolidiskurssi sanomalehden lukemisen vähentymisestä, sillä se vaikuttaa myös nuorten maailmankuvan muodostukseen. Mielipidettään Riitta voimistaa useilla vahvistussanoilla: *hirveen vähän* luetaan lehtiä ja se on mistä mä oon *kauheen* surullinen. Hänen mukaansa sanomalehtien lukemisen vähetessä nuorissa on yhä enemmän niitä, jotka ovat *totaalisen pihalla*. Hän ei selvästikään näe verkossa olevien lehtien ja uutisten helppoa saatavuutta myös nuorille.

Riitan lisäksi myös Mervi ja Eeva korostavat lehden erityisyyttä muihin medioihin nähden. Sanomalehden lukemiseen opettajat yhdistävät tiedonjonon ja mielenkiinnon maailman tapahtumia kohtaan. Esimerkiksi Eevan mielestä nuoret lukevat lehtiä *yleisestä mielenkiinnosta, ne nauttii lukemisesta ja siitä että ne tietää mitä maailmalla tapahtuu*. Lehden lukemi-

seen liittyy aktiivisuus, nauttiminen ja itsensä sivistäminen, kun taas esimerkiksi internetin käyttöä hän kuvaa (passiivisempänä) oleiluna ja hengailuna kavereiden kanssa.

Sanomalehden vahva asema opettajien puheessa juontuu luultavimmin sanomalehden perinteisesti vahvasta asemasta niin opetuksen mediana sekä sisältönä että kohteena kuin myös opettajien omasta tekstiarjesta. Kaikki opettajat lukevat sanomalehteä jonkin verran ja leikkaavat lehdestä myös mielenkiintoisia artikkeleita, uutisia ja juttuja opetukseensa.

6.2.3 Nuorten uusmedian käyttötaidot

Opettajat kuvaavat oppilaitaan monipuolisina mediankäyttäjinä. Vaikka opettajat korostavat medioiden suurta roolia nuorten vapaa-ajassa, he kuitenkin suhtautuvat epäilevästi oppilaiden mediankäyttötaitoihin. Heidän taidot nähdään vaihtelevina, esimerkiksi joidenkin oppilaiden mediatodellisuus on voinut opettaa heille vain hyvin kapeita mediataitoja. Aikuinen helposti hämääntyy pitämään nuorta suvereenina medioiden käyttäjänä, vaikka taidot voivat todellisuudessa olla yksipuoliset tai rajoittua vain muutaman eri internetin median hallintaan.

Kaikki opettajat pitävät oppilaitaan mediataidoiltaan heterogeenisenä joukkona: joukossa on sekä monitaitureita ja erityisosaajia että niitä, joiden mediataidot ovat muihin nähden hyvin heikot. Opettajien mukaan nuoret ovat taidokkaimpia internetin käyttäjinä, sen sijaan sanomalehden käsittelytaidot ovat melko heikot. Taidot kytkeytyvät vapaa-ajan mediankäyttöihin – lehti on tuttu ja helppo media niille, jotka lukevat sitä myös vapaa-aikanaan. Sen sijaan internetin ja tietokoneen käyttötaitoihin vaikuttaa se, kuinka paljon nuorilla on mahdollisuus käyttää konetta vapaa-ajallaan.

Esimerkki 139

Kaisa: no vähänhän ne on joka asiassa mun mielestä sieltä löytyy **laidasta laitaan osaamista ja toiset on nopeita ja taitavia ja toisilla on vaikeeta päästä alkuun yhtään missään** tai ne hutasee ja ei kiinnosta yhtää et kyllä ne on mut mun mielestä ne ihan samat haasteet tässä ku minkä tahansa muunki asian suhteen (2) ja jos ajattelee niinku sitä **atk:ta tai tietokoneen käyttöä** niin siellä se on kyllä **tosii heterogeenistä se osaaminen** sitte

Esimerkki 140

Riitta: mullon semmonen käsitys et **hirveen vähän luetaan lehtiä** . siis esimes **sanomalehtiä** ja se on siitä mistä mä oon kauheen surullinen . johtuen varmaan siitä että vanhemmat töissään lukee minkä lukee ja nettisivustoilta lukee minkä lukee nii sanomalehti paperist sanomalehteä tilataan yhä harvemmin kotiin

Opettajien puheessa oppilaiden mediataidoista korostuvat tiedonhankinta ja -arviointitaidot, mihin vaikuttavat mahdollisesti sekä koulumaailman tekstikäytänteet että opettajien omat vapaa-ajan käytännöt. Opettajien puheessa rakentuu kahdenlaista kuvaa nuorten uusmedian, pääosin internetin, käyttötaidoista. Toisaalta puheessa painottuu tekninen taitavuus sekä tehokkuus ja nopeus esimerkiksi tiedonhaussa ja liikkumisessa internetin eri ympäristöissä. Kuitenkin samanaikaisesti opettajat näkevät puutteita muun muassa oikeiden hakusanojen käyttämisessä ja lähteiden arvioinnissa. Osa opettajista pitää oppilaitaan jo kriittisinä mediankäyttäjinä ja tiedon arvioijina, kun taas toiset näkevät puutteen juuri sisältöjen kohtaamisessa ja kriittisyydessä. Esimerkiksi Sonja ei tiedä, ovatko hänen oppilaansa internetissä *kauheen kriittisiä*, kun taas Eevan mielestä nuoret osaavat jo *suhtautua asioihin aika kriittisesti*, sillä tietoa etsiessään ja löytäessään *niitten on pakko kattoo missä on se mikä kannattaa lukee*.

Opettajien mainitsemat oppilaiden taidot rajautuvat internetissä pääosin käytännönläheisiin perustaitoihin, kuten surffailuun, sivustojen ja erilaisten sisältöjen etsimiseen ja lataamiseen, nettikauppojen hyödyntämiseen sekä yhteisöjen luomiseen ja kommunikointitaitoihin, joilla viitataan Facebookissa tai chateissa toimimiseen. Opettajien puheesta välittyy myös melko hatara ja epäselvä kuva nuorten mediataidoista. Opettajien luettelemat taidot eivät ole eksakteja vaan hyvin ympäröityjä ja yleisiä: *ne surffailee sujuvasti netissä ja käyttää hyväkseen mitä netti tarjoaa* (Sonja). Riitta mainitsee monipuolisempia taitoja kuin Sonja, mutta kuvaa niitä yhtä yleismaailmallisesti: *ne jakavat kauheen suvereenisti sivustoja, elokuvia, Youtuben pätkiä keskenään, ne on hyviä lataamaan eri juttuja, löytämään nettikauppoja, luomaan yhteisöjä*. Epävarmuudesta antaa merkkejä myös esimerkiksi Sonjan pitämät useat pidemmät tauot puheessaan sekä selvät epätietoisuuden ja pohdinnan merkit ömm, siis, tota. Eeva puolestaan korostaa nuorten taitoja useilla vahvistussanoilla *ne osaa olla aika kriittisiä, hirmu hyviä käyttämään sähköisiä medioita ja niillä on tekniset taidon hirveen hyvin hallussa*. Hän ei kuitenkaan kuvaile taitoja yksityiskohtaisemmin, jolloin opettajan käsitys nuorten taidoista näyttäytyy epäselvänä, lähinnä luuloon perustavana. Sen sijaan Kaisa toteaa suoraan, että hänellä ei ole *käsitystä siitä et missä ne on hyviä*.

Mervin ja Sonjan puheessa korostuvat sellaiset taidot, joita vaaditaan usein koulutyöskentelyssä, kuten tiedonhaku, lähteiden arviointi ja valikointi sekä tulkintataidot. Mervi luettelee oppilaidensa olevan *hyviä löytään tietoo* ja arvioimaan lähteitä (*miltä sivuilta ne ettii*),

he huomaavat jo tekstin sävyeroja (*yläkoululainen on ihan hyvä sävyn huomaamisessa*) ja osaavat arvioida ja lukea silmäillen ja avainasiat tunnistaen kohtaamaansa tekstiä (*löydän faktat*). Myös taidoissa, joissa oppilaille on yhä puutteita, liittyvät vahvasti koulumaailmaan ja sen tehtävänantoihin. Mervin oppilaille on heikkoutta eksaktimmissa analyysitaidoissa, kuten toimittajan valintojen huomaamisessa.

Esimerkki 141

Mervi: - - sitku pitää lähtee tekee **tulkintaa** . mitä on jätetty pois tai miksi tämä ilmastaan näin . miks toi ihminen puhuu tuolla tavalla niin se on sit **hankalaa**

Vaikka useat opettajat näkevät oppilailleen monipuolisia perustaitoja, esimerkiksi Kaisa ja Riitta pitävät oppilaiden tekstinkäsittelytaitoja yksipuolisina, mikä tuo uuden haasteen opetukseen. Oppilas voi olla taitava omien medioidensa parissa, mutta vieraat toiminnot, kuten tekstin käsittely siihen tarkoitettulla ohjelmalla, voivat olla hyvin vaikeita ja vaatia perustaitojen harjoittelua.

Esimerkki 142

Riitta: - - mä pyydän et avatkaa word ja ruvetkaa kirjottaa jotain nii **ne on ihan et ää mistä mä pääsen tonne toiselle riville** . joo mä oon että jumankeikka et eihän se nyt voi olla niin että sä kyllä siellä suihkit ja meet mutta se on tasan se yks peli mitä sä siellä pelaat sitte tämänöset **käytännöntaidot niinku nyt vaikka tekstinkäsittelyohjelman käyttö**

Kaisan, Riitan ja Sonjan puheessa nousevat vahvasti esiin myös oppilaiden heikot tiedonhakutaidot, kuten lähteiden valikointi-, arviointi- ja tiedon yhdistelytaidot: käytettyjen lähteiden kirjo on helposti varsin yksipuolinen ja oppilaiden taidot yhdistellä eri lähteistä tietoa ovat myös heikot. Useimmille oppilaille myös oikeiden hakusanojen löytäminen on työlästä.

Esimerkki 143

Sonja: - - **ne ei välttämättä osaa olla kriittisiä** että ne **ottaa sen tiedon mistä vaan sen löytää** plus sitte se että kun ne tekee nyt mä viittaa taas koulujuttuun on se että . että ne ei osaa välttämättä sitä kun niillon vaikka joku esitelmän aihe niin ne **menee yhelle sivulle josta pitäs löytyä kaikki** elikkä siis että tavallaan siis se semmonen ne **ei osaa yhdistellä eri sivuilta semmosia sirpaleita toisiinsa** - - ja monesti just esimes ku ne googlettaa jotai juttua nii ne pistää sinne sen asiasanan esimes niinkun . **hyvin** semmonen . **eksaktin** semmosen että sillä pitäs löytyä joku tieto se esitelmän aihe

Nuorten mediankäyttötaidoista puhuessaan opettajat rakentavat eroa nuorten ja aikuisten taitojen välille. He näkevät nuoret asiantuntijoina tietyillä median alueilla, joilla puolestaan aikuisten taidot näyttävät heikompina. Juuri internetin ja sen käytön yhteydessä opettajat usein pitävät oppilaitaan taidokkaampina. Mervin puheessa nousee esiin automaattinen oletus nuorten hyvistä tietokoneen ja internetin hallintataidoista ja opettajan kömpelyydestä. Oppilaiden taitojen heikkous on odottamatonta ja tullut opettajalle täytenä yllätyksenä, mikä näkyy opettajan sananvalinnoissa *yllättää*, *vaikee vieläkin* ja vahvistussanojen käytössä *ollenkaan kömpelöks*, *ihan erilaisessa mediamaailmassa*.

Esimerkki 144

Mervi: osa on varsinkin sähkösten medioiden kanssa aika kömpelöitä . että että **en tunne itseäni ollenkaan kömpelöks** välillä . vaikka elän niinku jotenki . niinku **eläny nuoruuteni ihan erilase- erilaisessa mediamaailmassa** et on tav- aikuisena pitäny opetella monia asioita . niin se . se **joskus yllättää** miten . miten niinku on esmes **netti on vaikee joillekin vieläkin**

Eeva puolestaan mainitsee, että oppilaat ovat *sosiaalisen median ammattilaisia* ja aikuiset ovat harvoin yhtä perillä sosiaalisesta mediasta kuin nuoret. Näin nuoren opastaminen sosiaalisessa mediassa on opettajalle haasteellista, jopa osin turhaa. Aikuinen voi kuitenkin auttaa nuorta nettikiusaamistapauksissa, jolloin aikuisen rooli on olla erottelija ja selvittelijä, koska *keskenää ne ei yleensä niitä selvitä kauheen helposti*. Eevan puheessa nettikiusaaminen saakin hyvin fyysisen, perinteisen koulukiusaamisen piirteitä, jolloin aikuisen on mahdollisuus tulla väliin ja selvittää kiusaamistapaus yhdessä nuorten kanssa. Sosiaalisesti mediaksi luultavasti Eevan puheessa profiloituu ainoastaan Facebook.

Usean opettajan puheessa muodostuu kuitenkin myös selkeä pelkodikurssi nuorten taidoista ja niiden riittämättömyydestä heidän liikkuaan internetissä. Eräs Eevan, Kaisan ja Riitan haastatteluissa esiin tuleva, oppilaiden internetikäyttämiseen liittyvä pelko kohdistuu sekä taitoon toimia netissä verkkoetiketin mukaisesti että itseä tai muita koskevan tiedon julkaisuun. Esimerkiksi Eeva korostaa puheessaan oikeaa internetin käyttötapaa eikä luota oppilaittensa taitoihin, tietoihin ja arviointikykyyn heidän toimiessaan, keskustellessaan ja julkaistessaan tekstejään internetissä.

Esimerkki 145

Eeva: - - **ne kuvittelee** että se on niin et siellä voi tehdä mitä tahansa (2) ja varsinki ku ei oo pakko nimee laittaa kaikkialle nii sit voi kirjottaa ja sanoa mitä vaan . **eikä ne ymmärrä** oikeestaan sit sitä että . se on mahdollista selvittää että sen lisäksi että se on väärin nii se on siitä rikoksesta voi jäädä silti kiinnii ettei se niinkö oo . oo **niin yksinkertasta ku ne kuvittelee**

Sekä Eevan että Kaisan puheessa nousee esiin ajatusmalli oikeasta ja väärästä internetin käytöstä tai toimimisesta netissä ja sen yhteisöissä. Nuoret eivät vielä hallitse oikeanlaista mediankäyttöä, ja siksi heitä tulee opettaa siinä. Oppilaiden tulee *ymmärtää mikä on oikein ja mitä ei kannata tehdä* (Kaisa), ja opetuksen tavoitteena on, että oppilaat *osais käyttää niitä oikein* (Eeva).

Toinen Eevan pelko puolestaan rakentuu siitä, ovatko nuoret kyllin valmiita ja kypsiä kohtaamaan ja tulkitsemaan internetin sisältöjä. Lisäksi hän pohtii, yksipuolistuvatko nuorten kommunikointitaidot siten, että he ovat taidokkaita kommunikoijia vain verkossa.

Esimerkki 146

Eeva: - - toisaalta mä ajattelen että siellä netissä on niin paljon kaikkee et ne on vielä niin nuoria että **. pystyykö ne suodattaa sen kaiken .** että niinkö **minkälainen kuva niillon maailmasta** ja niinkun muuta että **luuleeko ne että kaikki on aina totta** - - vaikka ne on tosi sosiaalisia siellä . niin . **siirrykö sitten tähän kasvokkaiseen kanssakäymiseen se sosiaalisuus** vai muuttuuko se niinkö jopa päinvastoin että siellä kun ei naamaa nää niin on helppo puhua mutta heti kun sä et oo tottunu siihen ja joku istuukin sun nenän eessä nii sä et saa enää sanaa suustas

Riitan puheessa puolestaan voimistuu oppilaiden internetin käytön holtittomuus. Vaikka oppilaat tuntevat verkkoetiketin, osaavat *luetella suurin piirtein kaikki jutut miten netissä käyttäytyään* ja he ovat tietoisia internetin vaaroista, heidän käyttäytymisensä on päinvas- taista ja *ihan tolkutonta*.

Opettajat yhdistävät mediankäyttötaitojen oppimisen nuorten vapaa-aikaan ja itsenäiseen oppimiseen. Puhuessaan käyttötaitoista moni opettaja mainitsee ensimmäisenä, ettei taitoja ole saatu juuri koulusta vaan ne opitaan vapaa-ajalla käytännön kautta. Nuoret ovat eläneet internetin ympäristöissä pienestä pitäen, ja he ovat oppineet medioiden käyttötaidot kokeilemalla ja tekemällä. Myös kriittisyyttä nuoret ovat oppineet toimiessaan medioiden parissa ja kohdatessaan erilaisia sisältöjä. Taitoja opitaan myös yhteisöllisesti: nuoret keskustele- vat mediakäyttöistään ja kohtaamistaan sisällöistä keskenään ja oppivat näin sekä uusia käyttötaitoja että vaihtamaan mielipiteitä ja vertailemaan kokemuksiaan.

Esimerkki 147

Eeva: mä väitän että **ei ne koulusta ihan kauheesti niitä oo oppinu** - - mä luulen et ne on semmosia aika **itsenäisiä opp- -näisiä oppijoita** näissä asioissa . eli ne menee sinne lait- teellee ja ne **painelee nappuloita siel ja sitte ne oppii käyttämään niitä** ja sitte ne osaa . osaa sen tosi hyvin ja . (kröhöm) . ehkä toisiltaan aika paljon . ne **opettaa toinen toisiaa** .

käyttämää niitä ja sit varmaan ku ne keskustelee kuitenkin mitä ne paljon puhuu siitä mitä ne löytää eri medioista ja mitä siellä ollu että **ne varmaan siitä sitä kriittisyyttäki oppii koska on niillä vähän eri mielipiteitä** ja semmosessa **omassa kaveriporukassa ne uskaltaa niitä vähän sanooki**

Opettajien kuvailemat nuorten mediataidot eivät ole kovin yksityiskohtaisia, ja opettajien puheesta on kuultavissa epäröintiä taitoja koskevassa keskustelussa. Opettajien kuva nuorten mediamaailmasta ja siinä tarvittavista taidoista sekä mediamaailman kasvatusvaikutuksista perustuu siis pitkälti opettajien omiin olettamuksiin. Mediamaailmat ja taidot eivät siksi mahdollisesti ole juuri tulleet opetuksen yhteydessä esiin. Haastatteluissa kuitenkin korostuu informaali oppiminen: ne taidot, joita nuoret tarvitsevat medioiden parissa toimiessaan, he oppivat vapaa-ajallaan medioita käyttämällä ja toisiaan opettamalla. Sen sijaan koulussa uusmediataitoja ei opita, ja oppilaiden vapaa-ajalla opitut taidot näkyvät koulussa lähinnä tiedonhaussa ja verkkoetiketin tuntemisena.

6.3 Uusmediat opetuksessa

6.3.1 Opetuksen materiaalien ja välineiden valinta

Opettajat näkevät paljon myönteisiä puolia medioiden ja mediatekstien hyödyntämisessä opetuksessa: ne tuovat elämänmakua ja tuoreutta luokkaan. Erityisesti Mervi ja Riitta pitävät perinteistä ja uusmediaa myös ajantasaisempana ja ajankohtaisempana opetuksen mediana kuin oppikirjaa, mikä on tärkeää oppiaineen, erityisesti mediakasvatuksen näkökulmasta. Opettajat täydentävätkin mielellään opetustaan mediateksteillä. Kuitenkin Riitan opetuksessa mediatekstit ovat pääosin perinteisestä mediasta, kuten sanomalehdestä ja aikakauslehdestä.

Esimerkki 148

Mervi: no kyllähän siis on hirveesti kaiken maailman kotuksen sivuja ja kaikkee siis mistä löytyy ihan mielettömästi tietoo ja vielä **huomattavasti ajantasasempaa ku monissa kirjoissa**

Esimerkki 149

Riitta: - - **nykymaailmassa kaikki vanhenee ihan hetkessä** nii se että . olla niinku siinä **ajan hermolla** ni se on niinku **kaikkein tärkeintä** . mistä nyt puhutaan mikä nyt niinku . on se juttu

Kaikkien opettajien kokemuksissa ja heidän mainitsemisissaan tavoissa toimia mediatekstien kanssa myös painottuu lähinnä valmiiden, mediasta poimittujen tekstien tarkastelu, analysointi ja tutkiminen.

Opettajien luokissa medioista poimittuja tekstejä käytetään esimerkkeinä kielen ilmiöistä, kielen keinojen analyysin kohteina, oman kirjoittamisen aineistoina tai niistä etsitään tekstilajille tyypillisiä piirteitä. Aineistokirjoittamisen tuloksena ei kuitenkaan välttämättä synny uutta mediatekstiä, vaan tuttuja koulumaailman tekstejä, kuten aineistopohjaisia tai pohtivia esseitä. Jos tunneilla tuotetaan mediantekstejä, tekstit ovat useimmiten mielipide-tekstejä, jotka julkaistaan koulun lehdessä tai lähetetään paikallislehden yleisönosastopalstalle. Tekstien julkaisu koulun lehdessä tai sanomalehdessä edustaa aitoa viestintätilannetta, jossa oppilas joutuu huomioimaan viestinsä vastaanottajan, viestintävälineen ja -tilanteen.

Esimerkki 150

Kaisa: no ihan esimerkiks semmosta **mainosanalyysia** on tehty . **kirjotettu oma mielipidekirjotus oma uutinen** . ööö sitte . no ne on lähinnä **mallitekstejä** siis että

H: just

Kaisa: et **tällainen on arvostelu tällaiset asiat siitä löytyvät** ja (2) **kirjoita oma arvostelu ukemastasi kirjasta tai elokuvasta samaan tyyliin** (2) et lähinnä se näkökulma siinä on

Esimerkki 151

Sonja: ääh sit jos aattelee uutista jotain Keski-Suomalaista ku me käytään läpitte niin tota . no siitäki me tehää niinku monenlaisia juttuja et **me tutkitaa niinkun sitä uutiskuvaa** katotaa vähä et miksi se on valittu . valittu niinkun siihen uutiseen miksi siinä on sellanen kuva ja sen kuvatekstin yhteys siihen kuvaan ja kaikki tällaset ja . ja . ja ylipäätään ihan tällasta perus että ku . **luetaan Keski-Suomalaisen juttuu että miten se rakentuu** että . että tää kärjellään seisova kolmio siellä ja tälleen näin että . **ja ne tietyt uutiskysymykset täytyy**

Esimerkki 152

Mervi: ja tota niin (2) tai sit se voi olla **analyysinkohde** tai sit se voi olla semmonen et **siitä on poistettu jotain ja me täydennetään sitä** syystä tai toisesta tutkitaan siitä siis jotain semmosta että et periaatteessa sillä voi tehdä mitä vaan **se voidaan silputa ja kirjoittaa uudelleen**

Oppitunneilla käytettävien mediatekstien valintaan vaikuttaa suuresti niiden saatavuus sekä mahdollisuudet ja resurssit erilaisten mediavälineiden hyödyntämiseen. Tärkeä valintaperuste onkin helppous ja käytön yksinkertaisuus, johon vaikuttaa sekä median tuttuus opettajalle että käytettävyys opettajan näkökulmasta. Esimerkiksi Kaisalla ja Sonjalla on jatkuvasti luokassa käytössään tietokone, internet ja dokumenttikamera, jonka avulla he voivat heijastaa niin printattuna kuin tietokoneen näytöltä materiaalia koko luokalle. Median käytön

helppoutteen liittyy myös se, että laaja-alainen tieto on aivan opettajan saatavilla internetin välityksellä. Tällöin nopeaan tiedonhakuun ei tarvita koulun tai kunnan kirjastoa.

Esimerkki 153

Kaisa: no sitte toinen syy on se sataan kertaan sanottu et se on **siinä vieressä** vaikka luokassa vaikka että sitä on **helppo käyttää**

Esimerkki 154

Mervi: ei tarvi käydä kirjastoo joka asiasta . vähän niinku oppilaatki sanoo enks mä voi kattoo netistä se on helpompaa. se on **kauheen helppoo** - - monesti se ihan oikeesti on vaan niinku se on vaan ergonomista jos päästään tietokonealuokkaan niin se **tieto on ympärilläme**

Vastaavasta helppoudesta haaveilee myös Eeva, joka mielellään käyttäisi opetuksessaan itselleen mieluisia medioita ja välineitä. Niiden käyttö on kuitenkin luokan heikon teknologiavarustelun vuoksi mahdottomuus. Tekstit olisivat internetissä myös aidossa, luonnollisessa ympäristössään, jolloin niiden autenttisuus ei kärsisi printattaessa niitä opetustarkoitukseen. Eevan opetuksessa uusmedian tekstien tarkastelu niiden aidossa ilmestymisympäristönsään jää lähes kokonaan pois.

Esimerkki 155

Eeva: koska se ois ehkä **mulleki semmonen ominainen tapa** - - koska se ois mulle kauheen mä ennemmin (2) tekisin **näyttäisin niitä esimerkkejä suoraan sieltä missä ne on** . ja . mun mielestä ihan jo senki takia et se on aina vähän keinotekosta . tuoda ne pois sieltä ympäristöstä missä ne tekstit oikeesti on - - se on **mulle jotenki helppoo** sitte mä kuvittelisin et se ois niille nuorilleki semmonen toimiva tapa koska ne ite on paljon siellä netissä

Monipuolisten mediankäyttömahdollisuuksien vuoksi Kaisan ja Sonjan luokassa tekstimaailma on monipuolinen ja sisältää niin tekstuaalisia, kuvallisia kuin äänellisiäkin tekstejä.

Esimerkki 156

Kaisa: - - **aika paljon tulee käytettyä** oli se sitten niitten tekijänoikeuslakien mukasta tai ei nii netistä ihan just jotain **Youtube-videoita** tai sitte niinku murteitaki ku käsiteltiin nii on **toisi hyviä näytteitä siellä internekis -netiksin muresivustolla** ja näin että niinku sitä kautta tulee aika paljon materiaalia näytettyä . sitten (2) jonkinverran **musiikkia vaikka niinkun runon yhteydessä (2)** tai vaikka **murrenäytteenäki musiikkia**

Teknologian lisäksi medioiden ja mediatekstien valikoitumiseen opetuksen materiaaliksi vaikuttavat opettajan mieltymykset ja läheisyys niiden kanssa. Esimerkiksi paljon opetuksessaan perinteistä printtimediaa hyödyntävät Riitta ja Eeva pitävät sanomalehteä tärkeänä ja läheisenä mediana itselleen ja näkevät sen siksi myös miellyttävänä opetuksensa materiaali-

na. Lehti on heille myös helposti saatavilla joko kouluun tai opettajan kotiin tilattuna. Riitan puheessa sanomalehden erityisyys sekä mediana että oppimateriaalina näkyy muun muassa siinä, minkälaisilla adjektiivi- ja substantiivivalinnoilla sekä partikkeleilla hän kuvaa lehteä: *sanomalehti on kyllä ehottomasti niinku niin aarreaitta kaikkine herkullisine*. Hän myös toteaa, että *sanomalehti on ehottomasti läheisintä mediaa hänelle*.

Verkkotekstit ovat puolestaan huomattavasti vieraampia Riitalle. Verkkotekstien huomommuus korostuu sanomalehden rinnalla niin ikään vahvistussanan ja adjektiivin valinnalla, jolla opettaja kuvaa verkkotekstien lukemista: *mun mielest ruudulta lukeminen on kauheen työlästä*. Riitta käsittelee opetuksessaan mediatekstejä mieluummin printattuna.

Myös Kaisa ja Sonja perustelevat medioiden ja mediatekstien valintaa omilla mieltymyksillään ja kiinnostuksellaan niitä kohtaan. Medioiden läheisyys nuorelle ja sen merkitys nuoren media-arjessa tulee vasta toissijaisena valintaperusteena.

Esimerkki 157

Kaisa: no varmaan yks syy on se että mä olen ite käyttäny internettiä viistoista vuotta eli se on **mulle itelleki aika tuttu juttu** tietokone yleensäki et mä en pelkää sitä tekniikkaa ja **mielestäni olen ihan hyvä ja monipuolinen löytämään sieltä erilaisia juttuja**

Esimerkki 158

Kaisa: - - ehkä noi on toisaalta aika perinteisiäkin mitä mä siellä näytän mutta . kai ne on niitä asioita mitä mä haluan sitte korostaa ja varmaan niitä mitkä **tuntuu itelle myös helpoimmalta ja tutuimmalta** ottaa esille

Esimerkki 159

Sonja: se on varmaan se semmonen **oma kiinnostuneisuus** niinku niihin . että ne on jotenki **läheisiä itselle** . ja plus sitte se jotenki että mä ajattelen että **oppilaat innostuu ja kiinnostuu niistä**

Opettajat siis lähestyvät syitä medioiden valikoimiseen ja hyödyntämiseen ensimmäisenä omasta näkökulmastaan käsin. Vasta sen jälkeen tai haastattelijan kysytyä oppilaan näkökulmaa opettajat perustelevat medioiden hyödyntämistä oppilaslähtöisillä syillä. Aineistosta tulee siis esiin se, kuinka opettajalla on valta tehdä valintoja opetuksen teksteistä ja kuinka he rakentavat tunneistaan ja opetuksestaan itselleen, omiin käytäntöihinsä ja mediataitoihinsa ja -tottumuksiinsa sopivia ja mielekkäitä. Sen sijaan ainakin haastatteluissa tuntien ja sisältöjen mielekkyys oppilaalle tulee vasta toissijaisena perusteena medioiden käytölle opetuksessa. Oppilaan näkökulma vaikuttaa varsinkin tietyn mediatekstin valitsemiseen siten,

että opettajat pyrkivät liittämään opetukseensa aiheeltaan nuoria kiinnostavia tai ajatuksia herättäviä tekstejä.

Esimerkki 160

Kaisa: jos mä vaikka niitä kolumneja ajattelen mitä mä oon nyt lukenu nii monesti ne on ollu jotai **koulumaailmaan liittyvää** vähän ehkä **provosoivaa** just semmosta mistä saa **herkullista keskustelua aikaiseksi** . - - en mä yritä kosiskella millään lailla niitä oppilaita mutta yritän semmosta mitä ajattelisit että **niitä kiinnostaa** ja mis- mistä **niillä on sanottavaa** ja mitä **lukee mielellään**

Usein tekstin käsittelemä aihe onkin mediavälinettä painavampi valintaperuste. Käytännössä mediatekstien valinta opetukseen tehdään luultavasti niin, että opettaja valitsee itselleen läheisestä mediasta oppilaitaan kiinnostavan ja helposti keskustelua luokassa herättävän aiheen.

Sen lisäksi, että opettajat ovat havainneet tietokoneen ja internetin itselleen helpoksi ja käteväksi työkaluksi ja opetuksen lisämateriaaliksi, opettajat ovat havainneet internetin sisältöjen hyödyntämisen miellyttävän ja innostavan myös oppilaitaan. Opettajat näkevät tietokoneen ja internetin sisällöt nuorille tuttuina, kotoisina ja helppoina, joten niiden käyttäminen opetuksessa on luontevaa ja aktivoivaa niin opettajan kuin oppilaan näkökulmasta. Opetuksen havainnollistaminen internetistä poimituilla sisällöillä tekee opetuksesta nuorelle vaihtelevampaa ja mielekkäämpää, ja oppiminen on tehokkaampaa

Esimerkki 161

Sonja: no se on varmaan kans semmonen se on niitten väline kuitenkin **ne on niinkun kiinnostunu siitä** ja sittem . ja mm ja must tuntuu et ne **oppilaatki niinku tykkää et mä otan sieltä juttuja** niinku semmosia . tavallaan sieltä **niitten maailmasta** ja . sieltä (2) ja hyödynän . niitä juttuja . et tota niitä kiinnostaa se

Esimerkki 162

Mervi: - ämm se on myös **mielekäs media itseni lisäksi oppilaille** . ja jos siellä on oikeesti jotain järkevää tekemistä mitä esimerkiks netistä käytetään niin se on niinku se on **ihan tehokasta oppimista** et se . on niinku **mielekäs ympäristö** nii **siellä viittii tehä asioita**

Kaisan puheessa internetin sisältöjen hyödyntäminen näyttää osin itsetarkoitukselliselta: *mä luulen joistaki asioista voi ees vähän kiinnostavampia saada jos on jotain osottaa myös netistä*. Toisin sanoen mielenkiintoisen median käyttö tekee myös käsiteltävästä aiheesta mielenkiintoisen. Riitta puolestaan näkee eräiden internetin sisältöjen hyödyntämisen kurkistusikkunana nuorten kulttuuriin ja maailmaan sekä ajatuksiin, joita nuoret eivät muuten

välttämättä toisi tunnilla esiin. Uusmediatekstien tuttuus vapauttaa nuoret avoimempaan ja luottavaisempaan keskusteluun.

Esimerkki 163

H: joo . no minkä takia oot sitte ottanu näitä verkkokeskusteluja

Riitta: **sitä kielimaailmaa missä ne elää** . ja sitte ehkä sitä aina jotenki toivois että sitä kautta **pääsee myös niitten vähä sielunelämää kurkkaamaan** että (2) e- e- ne **saattaa vaikka silloin tulla puhuneeks** siinä vähän aikuisen seurassakin jostain semmosest asiasta **mikä niitä oikeesti mietityttää**

Kun oppilaat pääsevät käyttämään tietokonetta, opettajat ovat huomanneet tehtävien tuntuvan mielekkäämmiltä ja tietokoneella työskentelyn motivoivan oppilasta enemmän kuin perinteiset työtavat (tehtävien tekeminen käsin kirjaan, monisteelle tai omaan vihkoon). Useille oppilaille tietokone ja internet ovat tuttuja toimintaympäristöjä heidän vapaa-ajastaan, joten oppilas tuntee olevansa hyvä ja asiantuntija tutun työvälineen parissa myös koulussa. Eeva tuo myös ilmi sen, kuinka oppilaat mielellään jakavat tietojaan ja taitojaan tietokoneen ja internetin käytöstä: *ne on syystäkin ihan ylpeitä miten hyvin ne osaa käyttää internetiä, niillä on paljon tietoa asiasta ja ne ilman muuta haluaa sen kertoa*. Opettaja myös toteaa, että kun internet *on aiheena ja sitä käytetään nii ne on aktiivisia*. Eevan oppilaat usein vastustelevat tehtävien tekemistä käsin, mutta koneella työskentely ei oo koskaan mikään ongelma.

Vaihtelevat opetusmenetelmät eli niin oppikirjan ja opettajan itse laatimien tehtävien käyttö kuin tietokoneella työskentely ja internetin sivustojen hyödyntäminen opetuksessa tuo monipuolisuutta opetukseen ja antaa erilaisia ärsykeitä oppijalle. Tällöin myös oppilaat, jotka oppivat eri tavoin ja eri aistien kautta parhaiten, löytävät itselleen mieluisia työtapoja.

Esimerkki 164

Eeva: **musta vaikuttaa . niin kauan kun ne opetusmenetelmät ja ne mitä tehään** on tosi monipuoliset **et on paljon kaikenlaista nii siellä** jokaiselle jotakin

Uusmedioiden käyttäminen opetuksessa tulee kuitenkin olla perusteltua eikä sisältöjä vain sen vuoksi, että tietokoneet ja internet ovat helposti saatavilla ja että on nykyaikaista hyödyntää niitä opetuksessa. Nuoret usein innostuvat tietokoneella työskentelemisestä, mutta liian raju muutos perinteisistä opetuskäytänteistä voi myös lamaannuttaa ja kyllästyttää oppilaat. Tietokoneella työskentelyn pitäisikin olla yksi apuväline erilaisten käytänteiden ja metodien joukossa.

Esimerkki 165

Mervi: - - en mä nää kuitenkaa mediaa semmosena että sitä pitäs ottaa koko ajan se on **yks materiaalipankki** ja sen on **yks tapa tuottaa tekstejä ja tutkia niitä** mutta että ei niinkun ei tavallaan semmosena et opettelemalla opetella koko ajan käyttämään kaikessa

Esimerkki 166

Riitta: must tuntuu vaa että ehkä **näitten kanssa aika paljonki niinku käytetään** - - ne on aika paljo siellä et sit huomas jo jossain kohalla et no nyt tää **ei enää palvelekaan välttämättä** enää niinku . et ois se semmonen niinku et jee mennään tonne ettii . **et tulee ähky**

H: joo aivan

Riitta: - - koska aika helposti se menee aina opettaja ku opettaja sanoo menkääpä sinne koneelle etsimään . ettei se tavallaan ihan pelkää sitä . **koneella olemista koneella olemisen vuoksi**

Kuten tutkimuksen taustakirjallisuudessakin useaan otteeseen mainitaan, myös opettaja-aineistossa tulee selkeästi esiin se, että mediakasvatus koulussa toteutuu pitkälti opettajien omien mieltymysten ja mediataitojen mukaisesti (ks. luku 2.2.3). Myös opetuksen perinteiset käytännöt ja materiaalit ohjaavat opetusta enemmän kuin oppilaiden ja heidän vapaa-ajan medioidensa, mediakäytänteidensä ja -tekstiensä luomat tarpeet. Opetuksen katseen suuntaaminen kohti elämää luokan ulkopuolella tarvitsisi siis totaalista suunnan muutosta ja keskittymistä opettajalähtöisten perusteiden sijaan oppilaslähtöiseen näkökulmaan. Tämä puolestaan edellyttää hyviä valmiita käytäntöjä, materiaaleja ja toimivaksi havaittuja metodeja uusmedioiden monipuolisesta opetuskäytöstä.

6.3.2 Tietokoneen ja internetin hyödyntäminen

Tietokoneella on vakiintunut asema äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa: haastatellut opettajat sanovat hyödyntävänsä luokassa olevaa tietokonetta ja internetiä usein ja monipuolisesti eri aihealueiden yhteydessä. Opettajat myös suunnittelevat tuntinsa pitkälti tietokoneella ja etsivät verkosta tietoa ja materiaalia opetukseen. Kaikki opettajat arvioivat käyttävänsä tietokonetta opetuksensa yhteydessä viikoittain, tosin tuntien aihe vaikuttaa myös medioiden käyttöön luokassa. Positiivinen suhtautuminen tietokoneen ja internetin hyödyntämiseen näkyy opettajien puheessa positiivisina opetuskokemuksina, tietokoneen hyödyntämiseen liittyvää helppoutta ja läheisyyttä koskevana puheena sekä toiveena paremmista tietokoneen ja internetin (teknologisista) hyödyntämismahdollisuuksista.

Opettajat ovat käyttäneet medioita ja mediatekstejä opetuksessaan havainnollistaakseen opetuksen sisältöjä: opetettavaa aihetta tai esimerkiksi tekstilajia pyritään tuomaan lähemmäksi oppilasta esimerkin avulla. He käyttävät luokassa olevaa tietokonetta hyväkseen aina, jos internet tarjoaa joko mielenkiintoisia, havainnollistavia esimerkkejä tai tunnilla käsiteltävä aihe muuten liittyy internetiin. Sanallisten, kirjoitettujen verkkotekstien lisäksi internet mahdollistaa myös musiikki- tai videopätkien näyttämisen luokassa, jos luokan tekniikka sen sallii. Haastatelluista opettajista Sonja ja Kaisa ovatkin näyttäneet oppilailleen musiikki- ja videopätkiä Youtubesta muun muassa runouden yhteydessä. Erityisesti Sonjan tunneilla internetistä poimitut sisällöt ovat olleet oppikirjamateriaalin tukena, hänen puheessaan korostuikin tyytyväisyys internetin hyödyntämisen mahdollisuuksia ja käytön helppoutta (*napataan, kätevästi*) kohtaan.

Esimerkki 167

Sonja: mikä vaan nyt **liittyy siihen opetettavaan aiheeseen** niin napataan sieltä (netistä) . ihan jossain runoanalyysissäkin niin niinkun tota (2) **napataan sieltä joku kappale** tai niinkun netistä jostain **Youtubesta** ja ja kuunnellaan se ja **oppikirjassa saattaa olla se sama kappale sitte runo runona** niinkun siellä että . niin kuunnellaan se siellä ja . ei tarvii sit mieltä jotai cd-levyä että hei mä haen kirjastosta vaan sielt **saa sielt netistä kätevästi** ja . ja sen kappaleen kuunneltua ja

Myös Eeva suhtautuu varsin positiivisesti internetin sisältöjen hyödyntämiseen opetuksessaan. Hän päivittelee, kuinka tietokoneen ja internetin hyödyntämisen vähäisyys hänen tunneillaan *on hirvittävä harmi*. Hän näyttäisi mielellään internetin välityksellä liikkuvaa kuvaa ja ääntä (*haluaisin käyttää Yle Areenaa paljon*), mutta luokan heikon teknologiavarustuksen vuoksi se on mahdotonta. Riitta ja Mervi eivät mainitse hyödyntäneensä opetuksessaan internetin videoita ja musiikkia.

Koulun ja luokan tietotekninen varustelu vaikuttaa siihen, kuinka medioita ja mediatekstejä opetuksessa voidaan hyödyntää. Opettajat, joiden luokassa on tietokone ja videotykki tai dokumenttikamera, heijastavat internetistä sisältöjä usein koko luokalle opetuksensa yhteydessä. Sen sijaan Eeva, jonka luokassa on ainoastaan tietokone, käyttää uusmedian tekstejä opetuksessaan pääosin tulosteina. Tulosteiden käyttäminen puolestaan rajaa osan uusmedian teksteistä pois opetuksesta, sillä esimerkiksi kaikki internetin sisällöt eivät toimi tulosteena.

Esimerkki 168

Eeva: oppilaat käyttää esimerkiksi jotakin . facebookin chattia ja skypee ja semmosta hirveesti - - nii meillä jää semmoset tavallaan käyttämättä ku ei oo sitä mahdollisuutta - - sitä tietysti on **yrittäny kompensoija** vähän sillä että jotain **chatteja voi tulostaa** . niitä voi pistää jotenkin muuten **harjottelemaan niihin liittyviä tekstitaitoja** kun siellä **autenttisessa ympäristössä** . onhan se vähän **teennäistä** mutta siis

Kaikilla haastatelluilla opettajilla on myös mahdollisuus pitää tuntejaan koulun atk-luokassa, jolloin kaikki oppilaat pääsevät joko omalle koneelleen tai parin tai ryhmän kanssa yhteiselle koneelle. Tällöin työskentely on tuottamispainotteisempaa. Tietokoneilla oppilaat joko kirjoittavat omia tekstejään, tekevät opettajan valmistamia tiedonhakutehtäviä, joissa he hyödyntävät internetin sivustoja, tekevät valmiita internetissä olevia tehtäviä tai pelaavat kielioppipelejä. Työskentely oppilasryhmän kanssa atk-luokassa ei kuitenkaan ole aina niin yksinkertaista ja helppoa, etenkin opettajan näkökulmasta.

Atk-luokassa odottamattomia tilanteita Riitan ja Sonjan mukaan aiheuttavat teknisten laitteiden toimintahäiriöt tai aukeamattomat internetsivustot. Yllättävä ongelma voi tulla eteen koska vain, ja opettaja joutuu muuttamaan tunneille suunnittelemaansa työtapoja ja sisältöjä. Tämä aiheuttaa opettajalle ylimääräistä huolta.

Esimerkki 169

Riitta: - - oho joku **piuha oli irti ja mulla ei oo aavistustakaan mikä piuha** on irti ja mistä se nyt laitetaan - - **joku sivusto ei aukea** siis että se onki vaan eilen illalla tehny suunnitelman sen va- varalle

Esimerkki 170

Sonja: - - ehkä joku sivusto just jo- joka niinkun . ämm . **on tottunu käyttää** joku vaikka joku yks **tosi hyvä murre sivusto** nii se saattaa ollaki sit yhtäkkiä et se tosiaan **on poistunu käytöstä** että . mä oon vuosia jo käynny oppilaitten kaa hakee sieltä tietoo ja sitte vinkannu sen niille ja sitte yhtäkkiä se ei oo käytössä tai jotai tällasia nii sit se **harmittaa** oikein et voi kökkö

Myös ison ryhmän kanssa työskentely tietokoneiden parissa näyttäytyy joidenkin opettajien puheessa haastavana. Eevan, Kaisan ja Riitan puheessa ongelmalliseksi nousee ryhmän kontrolloiminen ja valvominen. Opettajan on vaikea pitää kaikkia oppilaita silmällä ja valvoa, mitä kukin tietokoneella tekee; moni oppilas saattaa kokeilla opettajan tarkkaavaisuutta puuhastelemalla omiaan ja vierailemalla muilla sivustoilla. Opettaja voi kokea hyvin haastavana oppilaiden saamisen tekemään suunniteltuja tehtäviä. Oppilaat saattavat innostua tekemään luokassa myös ilkeävaltaa tai varastamaan koulun välineitä. Jos opettaja pelkää oppilai-

den hallinnan luisuvan käsistään, voi atk-luokassa työskentely tuntua hyvinkin haasteelliselta. Myös muutama huono kokemus levottomasta työskentelystä voi leimata opettajan käsitystä oppilaittensa kyvystä työskennellä itsenäisesti tietokoneilla.

Esimerkki 171

Eeva: et jos ne laitetaan päästetään sinne tietokoneelle että . **ois silmät selässä ja ois muutama ylimääräinen silmä** vielä senki lisäksi että **ei lähe hiiret kävelemää eikä muita ohjelmia laiteta koneelle** ja . et sillee **jos kaksyt on siellä koneella nii se on haasteellista** . et siellä pitäis olla kymmenen silmäparia kattomassa että mitä siellä tapahtuu

Teknisiin laitteisiin ja ryhmän ohjaamiseen liittyvien haasteiden lisäksi tietokoneella työskentelyyn liittyy myös tehtävälähtöisiä ongelmia. Opettajan on vaikea valvoa oppilaittensa edistymistä ja osaamista internetissä olevia tehtäviä tehtäessä. Lisäksi opettajan on vaikea arvioida tehtävän onnistumista ja oppilaiden taitojen tasoa silloin, kun tietokoneohjelma tekee arvion osaamisen tasosta. Usein monet kielitehtävät internetissä ovat monivalintatehtäviä, joissa oppilaan tulee esimerkiksi valita esimerkkisanan sanaluokka tai sijamuoto annetuista vaihtoehdoista. Tehtävämalli voi passivoida oppilasta niin, että hän ei käytä juurikaan aikaa tehtävän miettimiseen vaan kokeilee vuorotellen jokaista vastausvaihtoehtoa. Tällöin tehtävä ei ole oppimisen kannalta tarkoituksenmukainen.

Esimerkki 172

Kaisa: - - monesti tulee mietittyä kyl siltä kannaltaki että että olisko se **hyödyllisempää sit tehdä kuitenkin niitä tehtäviä toisella lailla** et joutus **aktiivisemmin ite vaikka kirjottamaan ja tekemään ja miettimään** että jos on vaikka joku monivalintatehtävä tai tämmönen niin kauheen helppo **vaan lätkästä sinne vaan jotaki ja kattoo menikö sinne päinkään sen enempää miettimättä**

Erityisesti internetin sisältöjä, kuten verkossa olevia musiikki- ja videopätkiä, hyödynnettäessä opetuksessa ongelman muodostavat myös tekijänoikeusasiat. Useat sisällöt on tarkoitettu vain yksityiskäyttöön ja julkisessa yhteydessä niiden esittäminen on kiellettyä.

Esimerkki 173

H: nii siellä luokassa esimerkiks kun sä käytät hyödynnät internettiä (2) liittyys siihen jonkinlaisia ongelmia esimerkiks

Kaisa: no ne **tekijänoikeusongelmat** siihen liittyy ja myönnän rikkoneeni tekijänoikeuksia

Eräs yhteinen piirre opettajien internetin hyödyntämisessä opetuksessa on internetin ja verkkotekstien käytön suunnitelmallisuus. Vaikka internetillä on saatavuutensa vuoksi luo-

kassa erityinen asema verrattuna muihin medioihin, opettajat etsivät etukäteen internetistä tunnilla näyttämänsä tekstit ja sisällöt. Eevan spontaaniutta rajoittaa luonnollisesti se, ettei hän voi näyttää internetistä sisältöjä koko luokalle, vaan hän joutuu valikoimaan mediatekstit ja kopioimaan ne etukäteen. Kuitenkin ainoastaan Sonja mainitsee haastattelussa hyödyntävänsä internetiä myös etukäteen suunnittelematta ja hetken mielijohteesta: hän *nap-paa vähän ekstemporekin juttuja kun tulee mieleen et katotaanpa netistä tää juttu*. Muiden opettajien internetin käyttö on ennalta suunniteltua. Riitan luokassa spontaani internetin hyödyntäminen on tullut oppilaiden aloitteesta, mutta mukavista kokemuksista huolimatta opettaja suhtautuu varautuneesti (*menköön ilman ennakkosensuuria*) spontaania sisältöjen esittämistä kohtaan.

Esimerkki 174

Riitta: - - semmosia just aivan ihania ollut niinku . vironkielistä räppiä jota edelleenki käytän se on aivan ihana kun ne ku ne tuli et joo et mulla oli jotai vitsejä viroksi ni sano et nää on ihan kivoja mut **voitasko me oikeesti kattoo vaikka youtubesta** että siellä on tosi hyvää . silloin oli niiku mä sanoin et **menköön ilman ennakkosensuuria** että . no katotaa ja **se on ol-lu ihan älyttömän hauskaa** ja niillon ja muutenkin ne saattaa niinku . jostaki jutuista että hei hyvä yks **hyvä esimerkki on tästä ja sit saatetaa niinku et katotaa**

Sekä Riitta että Kaisa perustelevat sisältöjen ennalta valikoimista ja tarkastamista sillä, että ei-toivotut ja sopimattomat sisällöt eivät pääsisi luokkaan. Internetin sisältöjen monipuolisuuteen liittyy siis sekä hyvää että pahaa: sisällöt tuovat väriä ja vaihtelua opetukseen, mutta netissä on myös paljon sopimatonta sisältöä, jota opettajat varovat ja jolta he haluavat oppilaitaan suojella.

Esimerkki 175

Kaisa: - - sieltä pitää olla kyllä **valmiina katottuna se että mitä aikoo näyttää** että että **löytyy nopeesti** . osaa oikeeseen paikkaan **ei tule esiin mitään sopimatonta sisältöä** sieltä

Kun oppilaat pääsevät itse käyttämään tietokonetta, he tekevät usein erilaisia opettajan laatimia tiedonhakutehtäviä (esimerkiksi sukukielistä, murteista), joihin he etsivät internetistä vas-tauksia. Opettajat ohjaavat oppilaansa usein suoraan itse hyväksi havaitsemilleen internetsivustoille, jotka tarjoavat monenlaista tietoa helposti, selkeästi ja laajasti verrattuna käytettävissä oleviin kirjälähteisiin. Tiedonhaku nouseekin opettajien haastatteluissa useaan otteeseen esiin: opettajat ovat havainneet oppilaansa tehokkaiksi tiedonetsijöiksi internetissä ja

hyödyntävät siksi mielellään tiedonhaku internetistä sekä muista lähteistä. Toisaalta tiedonhakuun liittyy myös haasteita ja taitamattomuutta (ks. luku 5.2.3). Kuitenkin opettajien antamissa tehtäväesimerkeissä tuli esiin se, että he käyttävät opetuksessaan ja oppilaille laatimisessaan tehtävissä itse valitsemiaan sivustoja, jolloin oppilas ei saa harjoitusta tiedonhausta kaikkialta internetistä eikä siten myöskään oikeiden hakusanojen käyttämisestä. Opettajien puheessa tiedonhaku netissä ja erilaisten faktatietoa tarjoavien sivustojen hyödyntäminen näyttäytyy varsin miellyttävänä metodina niin oppilaan kuin opettajan näkökulmasta (ks. luku 5.3.5).

Esimerkki 176

Mervi: - - joskus voi olla silleen että **antaa tietyt nettisivustot ja sitten on vaikka tehtävämöniste mee koneelle** ja näitä meillä oli esimerkiks tota viime viikolla sukukielijutuista semmosia **nettipysäkkejä** toisessa oli **pääsi kuuntelee** karjalan ja viron kielisiä näytteitä ja niistä **piti tehdä tiettyjä siis poimia** mitä on hyvää huomenta viroksi ja siis tämmösiä juttuja

Esimerkki 177

Sonja: - - me tehään semmosia **murreryhmätöitä** . nii me **käyään sitte niinkun sieltä hakemassa tietoo** niinkun . se on semmonen internetixin sivusto missä me ollaan käyty se murresivusto - - se on **hyvät sivustot mihin mä ohjaan niinku oppilaat aina ekaks ja sitte ne voi käyä hakee tietoo muualtaki**

Vaikka opettajien puheessa kaikuu selkeä tyytyväisyys ja mielenkiinto tietokonetta ja internetiä kohtaan opetuksen välineenä, monet uusmedian tekstit jäävät kuitenkin perinteisten mediatekstien jalkoihin luokan tekstiympäristössä. Sosiaalista mediaa, kuten verkkoyhteisöpalveluja, verkkokeskusteluja ja blogeja käsitellään opetuksessa vain satunnaisesti, digitaalisista peleistä puhumattakaan (tätä käsitellään luvussa 5.3.4). Toiset opettajat ovat hyödyntäneet internetin tarjoamaa liikkuvaa kuvaa ja ääntä, mutta nämä eivät kuulu läheskään kaikkien opettajien tekstiesimerkkien joukkoon. Useissa haastatteluissa jää myös lopulta varjoon se, mitä opettajien mainitsemat internetistä poimitut esimerkkitekstit käytännössä ovat ja ovatko ne samoja tekstilajeja, jotka esiintyvät myös perinteisessä mediassa, vai ainoastaan uusmedian tekstilajeja.

6.3.3 Valmis verkko-oppimateriaali ja oppimisympäristöt

Kaikki opettajat ovat hyödyntäneet opetuksessaan jollain tavalla valmiita verkkomateriaaleja, ja esimerkiksi painetun oppikirjan rinnalle on noussut vahvasti joidenkin oppikirjavalmistajien tarjoamat lisämateriaalit ja tehtävät internetissä. Riitta, Kaisa, Eeva ja Sonja ovatkin käyt-

täneet vähän tai jonkin verran hyväkseen opetuksessaan myös oppikirjojen verkkosivujen tarjoamaa oppilaalle tai opettajalle suunnattua materiaalia. Opettajat ovat havainneet materiaalin laadukkaaksi ja helposti hyödynnettäväksi.

Esimerkki 178

Riitta: eli oppikirjat on aina ensimmäinen. sen jälkeen . **noitten oppikirjavalmistajien hää nettisivut** . jossa on aika hyvin mat- opettajien materiaaleja **sinne melkeen mä meen seuraavaks** koska se voi olla että siellon jotain tai op- opettajan opettajanoppaat

H: aiva aiva

Riitta: ku niissä on niinku **kopiointioikeudet** ja muut nii ne on niin **käteviä** ku ne on kuitenkin sit **valmiiks mietittyjä**

Esimerkki 179

Kaisa: - - **vanhan Aleksiksen sivuilla on tosi hyviä kielioppi- ja kielenhuoltotehtäviä** et niitä . niitä sitte

H: joo

Kaisa: mut must tuntuu et . ja oonko käyttäny jotai **WSOY:n kielikanava vai eiku koulu-kana-** mikä onkaan ne on kyllä alakoulun tehtäviä mutta ei ne muutu mikskään . mikskään ne tietyt jutut yläkoulussakaan

Opettajat ovat hyödyntäneet myös muuta valmista oppimateriaalia, ja neljä opettajaa on käyttänyt verkossa olevaa oppimateriaalia joko mediakasvatuksen aiheita tai äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöjä käsitellessään. Mervin, Kaisan ja Eevan kokemuksissa toistuva piirre on kuitenkin se, että valmista materiaalia joutuu usein jotenkin muokkaaminen. Opettajat myös vaativat materiaalilta muokattavuutta, jotta he voivat soveltaa sitä omiin tarpeisiin, opetuskäyttöihinsä ja oppilaidensa tai tilan vaatimuksiin.

Esimerkki 109

Sonja: joo mä oon ainaki jostai **koulukinon sivuilta mä oon hakenu** niin niin tota elokuva niinkun **elokuvakasvatukseen matskua** - - aina kun me katotaa esimerkiks joku oppilaitten kaa joku elokuva nii me tehään sit joku tehtävä sitte . vaikka nytte elokuva-arvostelu . nii kylhän mä haen siihen tavallaan sitä **pohjatietoo** sitte niinku siihen elokuvan esittelyyn jo pelkästään netistä (2) ja sit niinku **aika hyviä tehtäviä** itseasiassa löytyy kans jostai **koulukinon sivuilta** niinku valmiita . **kysymyksiä ja tehtäviä** (2) joo

Esimerkki 110

Kaisa: kyllä sitä mä ainaki **joudun muokkaa** mut mä oon varmaan vähän kriittinen kaikkee kohtaan ja **tykkään tehdä asiat omalla tavallani** että että . se on pikemminkin mulle semmonen aineisto mistä sitte **lähetään liikkeelle**

Esimerkki 111

Eeva: - - kyllä mä koen että **ne pitää saada muuttaa myöski semmosiks et ne sopii minulle** . ja **mun opetustyyliin** koska sitte taas jos mä yritän väkisellä . jotain sellasta tehä mikä taas ei mulle oo niin hirvee ominaista nii kyl se näkyy niille lapsilleki et ei se niinku jotenki oo luontevaa se toimiminen

Opettajilla on monenlaisia kokemuksia valmiista verkkomateriaalista. Vaikka heidän puheessaan on positiivinen vire, he ovat havainneet joukossa olevan monentasoista materiaalia, josta opettajan on valittava toimivat ja muokattava ne opetukseen sopivaksi. Useat opettajat puhuvat kuitenkin harjaantumisesta materiaalin laadun arviointiin: melko pian oppii näkemään, minkälainen materiaali on pedagogisesti toimivaa ja siten tarkoituksenmukaista ja helposti hyödynnettävissä.

Esimerkki 180

Riitta: - - ja kyllä toisaalta aika nopeesti nyt jo huomaa sit . **hylkää jonku sivuston** että jos näkee että se on ihan mul- (2) pe- *joka* **ei oo pedagogisesti nii . ollu siinä hommassa** sisällä nii tätä ei kyllä kannata ottaa että liian vaikee ja ei ei peruskoululainen ainakaa . et ehkä siihen sitte **sellanen silmä harjaantuu et tämä tämä toimii varmasti**

Riitan ja Sonjan puheessa korostuu erityisen vahvasti materiaalin vaihteleva taso, kun taas Mervi ja Eeva kuvaavat materiaalia ensisijaisesti melko positiivisin sanoin. Hekin kuitenkin lieventävät positiivista adjektiivia tai ilmausta erilaisin keinoin. Esimerkiksi Mervi kuvaa kokemustaan oppimateriaaleista seuraavasti: materiaalit *on ihan järkeviä ja käyttökelpoisia, ne vaatii vaan just sen että niitä pitää **kuitenkin** vähän räätälöidä itelleen, sille luokalle ja sille tilalle sopivaks*. Mediakasvatusseuran ja aikakauslehtien liiton materiaalit ovat Mervin mielestä *ihan hyviä, ihan toimivia kyllä, sillä niitä on oikeesti miettiny pedagogit, jotka ovat myöskin jollain tavalla kasvattajia, koulumaailman kans tekemisissä*. Myös Eeva painottaa tarkkaavaisuutta ja kriittistä arviointia materiaalia valittaessa: kyllä netissä *mun mielestä* laadusta/tasokastakin materiaalia on, *mut onhan se sellasta että kannattaa tarkasti kattoo aina*.

Opettajat arvioivat puheessaan myös valmiin verkkomateriaalin saatavuutta, ja Kaisan, Sonjan ja Eeva haastatteluista nouseva hankaluus on materiaalin hajanaisuus verkossa ja siten myös sen työläs etsiminen. Valmiin materiaalin etsiminen on *salapoliisin työtä* ja usein *sattuman ja erehdyksen kautta päätyy hyvään paikkaan* (Kaisa). Eevan mielestä ajatus materiaalin etsimisestä on *uuvuttava*, sillä verkkomateriaali on *ihan älytön suo mitä on mahoton hallita*. Hänen on myös *jotenki tosi hankala hahmottaa missä kaikkialla materiaalia on*.

Kolmen opettajan puheessa verkkomateriaalin ongelmallisuudeksi muodostuukin juuri materiaalin etsiminen ja hyvän materiaalin löytäminen, sillä sen lisäksi, että materiaali on hajallaan verkossa, opettaja ei välttämättä edes hoksaa, mihin sisältöihin verkosta voi löytää materiaalia. Materiaalin etsimisen hankaluuden vuoksi esimerkiksi Eeva mainitsee, että usein itse laadittu materiaali valmistuu nopeammin.

Kaikki kolme opettajaa toivoisivatkin materiaalin olevan hallitummin järjestettynä verkkoon siten, että opettaja voi etsiä esimerkiksi valmiilta linkkilistalta käsittelemäänsä aiheeseen liittyvät tehtävät.

Esimerkki 181

Sonja: - - ehkä sitä niinkun (3) hmmm (4) sitä vois jotenki ehkä olla **kootustikin** niinkun jotenki vähä jotenki **vinkkilistana meille opettajille** niinku koottuna että mitä mitä kaikkee siellä on - - että **näihin juttuihin löytyy tämmösiä** ja tämmösiä **tehtäviä** netistä että hyödynnäpä näitä - - ku **ei tajuakaan ite ees et mihin kaikkeen niitä vois sieltä löytyä tehtäviä** nii ee- ei ees hoksaa niiku lähtee etsimään sit sieltä niinkun

Usean opettajan puheessa nousee merkitykselliseksi verkkomateriaalin paljouden ja tasoerojen vuoksi toisten opettajien kokemukset ja vinkkaukset laadukkaista ja onnistuneista tehtävistä. Opettajan on helpompi ja turvallisempi hyödyntää hyväksi havaittua tehtävää kuin kokeilla oppilaittensa kanssa täysin vierasta tehtävää. Opettajan suunnittelutyön helpottamiseksi Eeva toivoisikin verkkoon koottujen tehtävälinkkilistojen yhteyteen opettajien laatimia arvioita tehtävien laadusta: *opettajat kirjottas tää on tosi hyvä harjotus toimii niille ja niille oppilaille hyvin.* Haastatteluissa opettajilta kysyttiin myös verkossa olevien valmiiden oppimisympäristöjen hyödyntämisestä opetuksessa. Oppimisympäristöinä useiten mainittiin Optima ja Pedanet, joista Pedanet on käytössä useammalla opettajalla. Pedanetiä aktiivisesti opettajista hyödyntävät Mervi, Kaisa ja Eeva. Hieman vastaavasta sovelluksesta puhuu haastattelussa myös Sonja, jonka mediakurssilla on ollut oma sivusto, jolla jaettiin tietoa ja voitiin myös keskustella. Monipuolisimmillaan Pedanetiä on hyödynnetty siten, että oppilaat ovat voineet palauttaa ympäristöön töitään, jossa niitä on voitu yhteisesti kommentoida ja käydä samalla keskustelua.

Esimerkki 182

Eeva: - - opetan vähän ilmasutaitoo ja vedän siellä semmosta teatteriryhmää niille nuorille . niin siinä mä **käytän paljon Pedanetiä** . eli siinä **ne kirjottaa ite näytelmää sinne Pedanetiin ja siellon helppo kommentoida ja editoida** ja . että sitä käytän paljon . lähinnä pääasiassa ei mulla oikein muuta semmosta ookaan ku se pedanetti . mutta **sinne oppilaatki voi kirjottaa mulle aineita**

Esimerkki 183

Sonja: - - meillä on niinku sellaset sivustot esimerkiks tolla **mediakurssilla** . on sellaset **sivustot että mistä oppilaat voi niinkun käyä kattoo niitä tehtävänantoja** vaikka niinkun ja meil meillon vähän sellasta niinkun että . et **mitä pitää olla millonkin tehtynä palautetuna** nii semmosta infojuttua niinkun meillon sellaset sivustot siellä mediakurssilla . äämhh . ja siis **siellä on se keskustelu**

Opettajien puheessa oppimisympäristöt näyttäytyvät kuitenkin hieman vaivalloisina sekä yksipuolisina, vaikeasti oppimisen välineeksi hyödynnettävinä ja mielletävinä ympäristöinä. Opettajilla tuntuisikin olevan kiinnostusta Pedanetiä monipuolisempaa sivustoa kohtaan, joka olisi yksinkertainen käyttää, mutta joka mahdollistaisi enemmän erilaisia toimintoja.

Esimerkki 184

Mervi: - - mun mielest Optimakaan ei oo vähän niinku Pedanetkin ne ei oo vaan oo **kauheen pitkälle vietyjä** et on pikkusen vähän semmosia .. niinkun . varsinkin ehkä oppilaille piti vähän niinku et niin no sun täytyy nyt ensin ottaa toi tosta ja sit sä voit liittää tän et se on niinku vähän ehkä silleen **helpompia on monet muut semmoset mitä voi höydyntää**

Esimerkki 185

Eeva: - - mutta mä . toivoisin että sekin (Pedanet) ois **monipuolisempi** . että siellä ois **vielä lisää toimintoja** ja . millä niinku kaikki vois käyttää siellä samassa ympäristössä . et se kuitenkin musta on **vielä semmonen suht simppele**

6.3.4 Sosiaalinen media, verkkolehdet ja digitaaliset pelit

Sosiaalista mediaa opettajien tunneilla ovat edustaneet keskustelupalstat, blogit ja verkkoyhteisöpalvelut. Kuitenkaan nämä uusmediat eivät ole vakiinnuttaneet asemaansa opetuksessa, sillä vain osa opettajista on käsitellyt muutamia kertoja kyseisiä uusmedioita tunnillaan ja silloinkin uusmediat ja tekstit ovat saattaneet esiintyä vain keskustelun kohteena ilman tekstien tuottamista tai median tarkempaa tarkastelua. Suurimmassa osassa haastatteluista keskustelupalstat ja blogit sekä muut uusmedian tekstit tulevat puheeksi vasta haastattelijan nostettua kyseisten tekstien hyödyntäminen opetuksessa puheenaiheeksi.

Yhteisöpalveluista IRC-galleria on tullut esiin Mervin tunneilla, joilla on pohdittu esimerkkien valossa muun muassa yksityisen ja julkisen tiedon olemusta ja esiintymistä kyseisessä mediassa. Opettajan positiivinen ilmaus *ihan jännä* antaa kuvan onnistuneesta ja sekä oppilaille että opettajalle mieleisestä ja kiinnostavasta opetuskokeilusta.

Esimerkki 186

Mervi: esimerkiks galleriaa **IRC-galleriaa on käytetty aika paljon** . siten että että **on tutkitu** sieltä niinku esimerkiks sitä että **mitä ihminen kertoo toisesta - - mitä ihminen antaa itsestään** . **mitä se jättää kertomatta** ja sit me tutkittiin niin et ne ite sai sanoo ketkä halus niiku että näytettiin kaikille heijän niinkun profiileitaan sieltä nii **se oli ihan jännä** tavallaan

Facebook on puolestaan tullut vain keskustelunaiheena esiin Sonjan ja Eevan luokissa. Molemmat ovat pitäneet Facebookia tärkeänä aiheena, koska sillä on merkittävä rooli nuorten vapaa-ajan mediakäytöissä. Sonjan opetuksessa Facebookia on käsitelty mediakurssilla paljon enemmän kuin normaaleilla äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. Eevan luokassa puhe Facebookista on kytkeytynyt usein koko koulussa käytyyn ajankohtaiseen keskusteluun Facebookista, mikä on osoittautunut erityisen luontevaksi ja hyväksi yhteydeksi käsitellä tärkeitä julkaisuun ja käyttäytymiseen liittyviä aiheita.

Esimerkki 187

Eeva: me ollaan puhuttu siitä (Facebook) paljon . **me ollaan keskusteltu** me ei oo sillä lailla niinkö koneella tai paperilla sitä kauheesti käyty mut me ollaan kyllä niinkö **usempi tunti varmaan aiheesta puhuttu**

H: joo joo

Eeva: koska säännöllisin väliajoin mun mielest **meijän koululla tapahtuu jotai** facebookkii liittyvää oli se sit jotai **kiusaamista** tai . joku . jotai **tietovuotoja** tai muuta semmosta että . se on ollu **kauheen semmonen niinku luonteva tilanne** ottaa se puheeksi

Myös verkkokeskustelujen asema on ollut melko heikko opettajien tunneilla. Niiden kanssa toimiminen on myös pääosin tekstien pintapuolista silmäilyä ja tarkastelua sen sijaan, että tekstejä tuotettaisiin ja keskusteluun osallistumisen kautta pohdittaisiin keskustelun luonnetta ja kirjoittajan roolia, mahdollisuuksia ja vastuuta. Kaisa ja Mervi eivät ole käsitelleet verkkokeskusteluja ollenkaan, kun taas Sonjan opetuksessa verkkokeskustelut ovat pääosin valinnaisen mediakurssin materiaalia. Äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla niiden käsittely on jäänyt oppikirjan tarjoamien valmiiden tekstiesimerkkien ja keskustelun kielen piirteitä käsittelevien tehtävien tasolle. Myös Riitta ja Eeva ovat käsitelleet keskusteluja, tosin Eevankin tunneilla oppilaan rooli on enemmän vastaanottava kuin tuottava, sillä Eevan on lähinnä näyttänyt keskusteluja tulosteena oppilailleen. Haastattelujen perusteella Riitta onkin hyödyntänyt verkkokeskusteluja monipuolisimmin opetuksessaan. Paitsi että hän on oppilaitensa kanssa käynyt *kommentoimassa mitä me ajatellaan* jostakin runsaasti keskustelua herättävästä uutisesta, luokassa on myös pohdittu verkkokeskustelun piirteitä ja keskustelun

antamia mahdollisuuksia kansalaiselle. Riitta on myös tutkinut oppilaittensa kanssa verkkokeskustelujen kieltä, mitä opettaja itse pitää huonona näkökulmana verkkokeskusteluiden käsittelyyn luultavasti helposti arvottavan lähtökohtansa vuoksi.

Esimerkki 188

Riitta: no tsillon tota . aa nytten esimerkiks otettiin siitä että miten verkkokeskusteluissa **voi-ko niihin niinku tavallaan luottaa** mitä sielt tulee et me otettiin se liitty siihe MLL:n sivus-toihin siis mä otin sieltä sen suoraan sen . mutta puhuttiin sitten muistakin keskusteluista ja **käytiin myös kattomassa** vähä että **mitä missäki keskustelussa on menoil- meneillään** ja et ja ne sai vähän kertoo että **mihin osallistuneet** mut että to- siihen oli siihen mannerheimin lastensuojeluliiton semmonen valmis materiaali . vihreät madot kannattaako siis se oli tämän huumekeskustelu joka oli muutettu tyyliin matokeskusteluks . sit me **luettiin ääneen se keskustelu ja lähetettiin miettimään** sitä että **miks ylipäättään verkkokeskustelu** että . **mitä hyötyy siitä on** - - me **analysoitiin** lähinnä just sitä että . me . et **miks ihmiset haluaa keskustella asioista verkossa mitä niistä voi oppia mitä siel pitäis muistaa** . ja nää **vaaranpaikat** tavallaan

H: hmmm

Riitta: et se oli nyt miten sillon . joskus on käyty sillaih* järkyttävä lähtökohta on **pohdittu sitä verkkokeskustelujen kieltä**

Blogeilla on ollut verkkokeskustelujakin pienempi sija opetuksessa. Vain Sonja ja Eeva sanovat hyödyntäneensä blogoja tunneillaan, ja Sonjakin opetuksessa blogit ovat tulleet esiin vain mediakurssilla. Tosin valinnaisella kurssilla blogien kanssa toimiminen on ollut yhteisöllistä, interaktiivista ja tuottavaa: oppilaat ovat pitäneet kurssin aikana omaa blogia ja kommentoineet toistensa kirjoituksia. Sen sijaan Eevan tunneilla blogit ovat tulleet esiin blogikirjoittelua koskevassa keskustelussa, jolloin oppilaat ovat saaneet kertoa omia kokemuksiaan blogien lukemisesta ja kirjoittamisesta. Esimerkkinä tunnilla on ollut yksi tulostettu blogikirjoitus.

Esimerkki 189

Eeva: mulla oli **yksi blogi esimerkki tulostettuna** mut sitten se paljon se keskustelu meni sitte siihenki . joskus niitten kans on niin **kiva keskustella** ku ne rupee siihen että **kuka pitää mistä aiheesta minkälaisia asioita sinne omaan blogiin kirjoitetaan ja miten ne eroo sitte taas niistä blogeista mitkä on just yhteen aiheeseen** - - sit siitä **kelle kaikille se on näkyvissä** et onks se niin yleinen et kaikki voi käydä kattoo ja **mitä sinne sitte uskaltaa kirjoittaa**

Verkkolehdet ovat löytäneet keskusteluja ja blogoja paremmin paikkansa opetuksessa. Verkkolehden suosion taustalla lienee useiden haastateltujen opettajien läheinen suhde painettuun sanomalehteen. Usein verkkolehden käsittelyn näkökulma on vertaileva: eri lehtien

otsikoita ja uutistarjontaa vertaillaan keskenään tai verkkoversiota verrataan painettuun lehteen. Tällöin tulevat hyvin esiin verkkouutisoinnin mahdollisuudet ja hankaluudet muihin uutismedioihin nähden. Sen sijaan monipuolisempi verkkolehtien erityispiirteiden ja ominaisuuksien hyödyntäminen, kuten usein verkossa käytävään, uutisen pohjalta syntyneeseen keskusteluun osallistuminen, tulee mainituksi vain Riitan haastattelussa. Tunneilla käsitellyt verkkolehdet ovat olleet myös painettuna ilmestyvien sanomalehtien ja iltapäivälehtien verkkoversioita. Vaikka aikakauslehdet näyttävät tärkeänä opetuksen materiaalina opettajien puheessa, kukaan heistä ei mainitse hyödyntäneensä aikakauslehtien tai nuorten lehtien verkkosivuja opetuksessaan.

Esimerkki 190

Mervi: joskus joo on tutkittu esimerkiksi jotain et **miten tää sama uutinen näkyy eri puolilla** ja sit joskus todettiin et tää on niinku Tampereen lähellä tapahtunu nii katottiin yhdessä saman tien niinku Aamulehtikö sinne ny tulee vai mikä siel tulee Tampereen seudulla joku semmonen nii siel tutkittii et onks siellä uutisoitu että **ei sillä tavalla ihan hirveesti niinku omanaa** mut et sitte se voi olla vaan **lähdemateriaalina johonkin**

Esimerkki 191

Sonja: joo siis kyllä me ollaan niitä (verkkolehtiä) käyty lueskelemassa mut ei me ehkä olla tehty mitää tehtäviä niihin liittyen mut. mut niinku et **ollaan käyty lukemassa et oppilaat niiku tulee tietoseks** et hei et **täälläki voi niinko lukee**

Useiden uusmedian tekstien tapaan myös digitaaliset pelit ovat olleet hyvin marginaalissa roolissa äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. Digitaalisia pelejä on muutamien opettajien tunneilla hyödynnetty oman kirjoittamisen innoittajana tai lähtökohtana. Esimerkiksi Mervi ja Riitta ovat käyttäneet pelien tarinallisuutta opetuksessaan siten, että he ovat antaneet oppilailleen tehtäväksi kirjoittaa oma fiktiivinen teksti pelimaailman tai siitä tuttuun hahmojen pohjalta. Mervin tunnilla oppilaat ovat samalla saaneet kertoa toisilleen itselleen läheisistä peleistä.

Esimerkki 192

Mervi: - - tänä vuonna kirjoitettiin lukioykkösiä mut että melkeen sama se että nii kirjoitettiin tota niin . **novelleja** siten . että . me **valittiin siinä luokassa kolme peliä** . silleen niinkun hyvin erityyppisiä ja sitten kolme oppilasta kukin **esitteli yhden niistä peleistä** näytti siitä tiettyjä juttuja . ämm ympäristöön liittyviä asioita miten siinä luodaan hahmoja miten ne hahmot ehkä kehittyä ja sitten **jokainen valitsi itse mieleensä yhden niistä peleistä** ja sit lähti ikään kuin **sinne sijoittamaan novellia** ja se oli ihan hauskaa

Esimerkki 104

Riitta: - - mä oon tehny semmosia . semmosille **poitsuille** niinku esimes niitten on hirveen vaikee keksiä mitään kirjottamista nii **mä oon pyytänyt kertoo sen tarinan** mikä siitä syntyy . ja niist on tullu ihan et enemmän ne se on ollu ihan hauska - - sillä keinolla **mä oon päässy ees joskus muuttamaan pään sisään** ku mä oon pyytänyt kertoo sen pelin tarinana

Kaisa ja Sonja mainitsevat hyödyntäneensä opetuspelejä kieliopin yhteydessä: Kaisa on teettänyt oppilailtaan valmiita internetissä olevia opetuspelejä ja Sonja on hyödyntänyt koulussaan käytössä olevan äidinkielen ja kirjallisuuden opetusohjelman kielipelejä. Aikaisemmin pelit ovat olleet myös teemana Sonjan pitämällä valinnaisella mediakurssilla, jolloin peleistä on puhuttu monipuolisemmin ja oppilaat ovat tehneet peleihin liittyvän tehtävän.

Esimerkki 105

Kaisa: no siis ollaan me käyty pelaamassa **murrepeliä ja älypäässä** on ihan älyttömästi niitä **äidinkieleen liittyviä visoja** - - ja sitte muutenki tehtävä tosi paljon on tehtäväsivustoja nettissä nii aina . sillon tällön ollaan käyty **ne ehkä tunnu nii tylsältä tehdä koneella ku . työkirjaan tai monisteeseen**

Esimerkki 106

Sonja: - - ylipäätään niinkun kieliopinkin opiskelu niinku tietsikalla meillon **opetusohjelmia** ja muuta me ollaan **säännöllisesti tietokonealuokassa tekemässä jotai kielioppijuttuja** niin onhan se siis **oppilaathan tekee niitä paljon mielummin** kun jostai tehtäväkirjasta luokassa

Digitaaliset, nuorten vapaa-ajan pelit ja pelimaailmat ovat kuitenkin vieraita opettajille, jolloin pelien hyödyntäminen voi tuntua vaikealta; pelien vieraus voi estää näkemästä peleissä opetuksen mahdollisuuksia. Opettajat saattavat myös pelätä auktoriteettinsa ja asiantuntijuutensa horjuvan, jos he puhuvat peleistä ja niiden maailmoista pelaamista harrastaville oppilaille.

Esimerkki 107

Riitta: - - sit mä oon niinku annan olla heheh ei oo en mä **emmä osaa** tai ainaki mä nyt **nostan kädet siinä et mitä mä siitä opettaisin** . onko siinä tarina . joskus niissä on eh niis peleis ei ehkä nois niitten räiskintäjutuis mut niissä esim fantasiajuttuja jotkut pelaa

Pelit eivät siis ole vakiinnuttaneet vielä paikkaansa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa, vaikka ne näyttäytyvät myös opettajien puheessa nuorille läheisenä ja tärkeänä medianä. Yllättävää kuitenkin on, että myös digitaaliset opetuspelit ovat varsin vähän käytetty materiaali opetuksessa. Eräs syy voi olla se, että opetuspelien pelaamiseen, kuten verkossa olevien tehtävien tekemiseen yleensä, liittyy tarkastamisen ongelma: opettaja ei näe oppilaitten-

sa osaamisen tasoa ja työn tulosta, vaan arviointi tapahtuu usein ohjelman puolesta. Näin opettajalle ei muodostu selkeää kuvaa oppimisesta ja oppilaan taitojen ja tietojen tasosta.

Kaikkien uusmedioita ja uusmediatekstejä opetuksessaan hyödyntäneiden opettajien kokemukset ovat olleet varsin positiivisia. Tekstien kanssa toiminen ja niiden tarkastelu on ollut hauskaa ja mukavaa oppilaille, ja siten myös opettajalle on jäänyt harjoituksesta tai keskustelusta hyvä maku suuhun (*ihan jännä* [Mervi], *on niin kiva keskustella* [Eeva], *se oli ihan hauskaa* [Mervi]). Myös opetuspelejä hyödyntäneet opettajat ovat havainneet pelit innostavaksi metodiksi oppilailleen, ja myös pelejä kirjoittamisen innoittajana tai aiheena käyttäneet opettajat havaitsivat tehtävän hyödylliseksi ja miellyttäväksi joko oppilailleen tai itselleen (*tunnu nii tylsältä tehdä koneella* [Kaisa], *oppilaathan tekee tietsikalla paljon mielummin* [Sonja], *se on ollut ihan hauska, päässy muuttamaan pään sisään* [Riitta]).

Muutaman opettajan puheessa tulee kuitenkin esiin se, kuinka suojelunäkökulma kuuluu osaksi uusmedian käsittelyä. Esimerkiksi Riitta mainitsee puhuneensa verkkokeskustelujen yhteydessä siitä, *mitä siel pitäis muistaa ja nää vaaranpaikat*. Eeva tunneilla on puolestaan pohdittu blogin yhteydessä sitä, mitä blogissa uskaltaa kirjoittaa, ja Facebookia hän on käsitellyt usein silloin, kun siellä julkaiseminen tai esiintyminen on noussut koulussa huonoon julkisuuteen.

6.3.5 Nuorten uusmediataitojen hyödyntäminen opetuksessa

Opettajien suhtautuminen nuorten vapaa-ajan mediankäyttöjen yhteydessä opittuihin taitoihin on myönteinen, ja kaikki opettajat ovat pyrkineet jollain tavalla hyödyntämään taitoja kouluopetuksessa. Kuitenkin pääasiassa taitojen hyödyntäminen on jäänyt palvelemaan koulun tarkoitusta ja kouluorientoitunutta tekstien käsittelyä; opettajat mainitsevat hyödyntäneensä oppilaiden vapaa-ajan mediataitoja tiedonhaussa erilaisten koulutehtävien yhteydessä. Tiedonhakutehtävissä nuoret ovat joko käyttäneet internetiä tiedonlähteenä tai sitten heidät on johdateltu toisenlaiseen tiedonhakuun ja muiden kuin internetlähteiden äärelle.

Esimerkki 193

Eeva: no tota (2) sillen varsinki ku on nyt ollu tämmösiä just **tiedonhakutehtäviä** . että yritetty vähä saada ne ajattelemaan et **muualtaksi saa sitä tietoo kun sieltä internetistä** että . maailma on tietoo pullollaan mut että (2) nii niissä siis että ku ne sieltä netistä sitä tietoo ettii nii siinä ne jotenki **kauheen tehokkaita ja nopeita on ja sitä me on paljon käytettyki**

Sen sijaan sosiaalisen median käyttötaitoja opettajat eivät mainitse hyödyntäneensä opetuksessaan. Sonja ajattelee haastattelijan mainitsemien sosiaalisessa mediassa opittujen keskustelu- ja kommunikointitaitojen *tavallaan salakavalasti* tulevankin opetuksessa huomioiduiksi ja hyödynnetyiksi ilman että opettaja on itsekään *ajatellu ja tiedostanu sitä*. Eeva on korostuneen innostunut nuorten sosiaalisuudesta ja aktiivisesta osallistumisesta internetissä: *nehän on siellä koneella tosi aktiivisia, ihan älyn aktiivisia ja ne yrittää vaikuttaa asioihin ja varsinki toisiinsa*. Eevan innostus näkyy myös siinä, että hän haluaisi luokkavuorovaikutuksen lähenevän nuorten aktiivista osallistumista ja keskustelua sosiaalisessa mediassa. Hän näkeekin nuorten taitojen hyödyntämisen mahdollisuuden siinä, että nuorten aktiivisuus ja sosiaalinen kanssakäyminen *saadaan siirtymään tasan samanlaisena tänne muuhun maailmaan tai että se siirtys sitte kans sinne luokkaan vielä sieltä* (internetistä). Taitojen ja toiminta- ja kommunikointitapojen siirtäminen internetistä luokkaan ei ole Eevan puheessa kenenkään toimijan vastuulla, vaan hän puhuu joko passiivissa *saadaan siirtymään* tai nimeää aktiivisuuden toimijaksi (*se siirtys*). Jää siis epäselväksi, onko uusmediakäytäntöjen ja interaktiivisuuden tuominen luokkaan oppilaista vai opettajasta kiinni.

Usean opettajan puheessa tulee esiin, kuinka oppilaiden omien taitojen hyödyntäminen on osoittautunut motivoivaksi ja innostavaksi oppilaille. Opettajat mainitsevat, että heidän oppilaansa ovat ylpeitä omista taidoistaan ja tuovat osaamistaan ja harrastuneisuuttaan mielellään esiin opetuksessa. Varsinkin pojat kiinnostuvat usein asioista, jotka ovat heille myös vapaa-ajallaan tuttuja ja esittelevät taitojaan ja tietojaan esimerkiksi tiedonhakutehtävissä.

Esimerkki 194

Eeva: - - ne on musta vähän jo no sillee syystäkin **ihan ylpeitä esimerkiks siitä miten hyvin ne osaa käyttää** . jotain **internettiä** . että silloin kun se on aiheena ja sitä käytetään nii **ne on aktiivisia koska niillä on paljon sitä tietoo** siitä asiasta ja ne **ilman muuta haluaa sen kertoo** ku **ne kyllä tietää että mulla ei oo niin paljon** . nii **ne kauheen mielellään tuo sen esille**

Myös koulutyöskentelyssä oppilaille tuttujen ja läheisten medioiden eli lähinnä tietokoneen ja internetin hyödyntäminen on oppilaille mielekästä. Opettajat mainitsevat usein käsin kirjoittamisen hankaluuden nykyajan nuorelle, joka vapaa-ajallaan kirjoittaa huomattavasti useammin tekstejä tietokoneella kuin käsin. Kirjoittaminen ja tehtävien teko tietokoneella onkin nuorille usein helpompaa ja miellyttävämpää kuin käsin kirjaan tai vihkoon. Kuitenkin Eeva korostaa myös perinteisen käsinkirjoittamisen merkitystä.

Esimerkki 195

Eeva: jos läksyt sais tehdä tietokoneella . ne ois varmaan useemmin tehtynä . ne se on musta selvästi nähtävissä et semmonen niinku **käsin kirjottaminen on niille eii kirjojeta en jaksaa kirjottaa** mut et jos **koneella kirjoitetaa ni sei oo koskaa mikään ongelma**

H: joo joo

Eeva: siin onhan se **vähän huolestuttavaa** et ois se **hyvä hallita se käsin kirjottaminenki vielä** mut se ois paljon motivoivempaa varmaan niille ku ne sais tehdä siin koneella

Muutammat opettajat mainitsevat median opettamisen olevan motivoivaa ja miellyttävää myös opettajalle, koska oppilaat suhtautuvat siihen niin innostuneesti. Mediat näyttävät varsinkin Sonjan puheessa nuorten maailmana ja tietokone nuorten välineenä.

Esimerkki 196

Sonja: hmmm . mun mielest yleensä ottaen kun **oppilaat on kauheen kiinnostuneita must on niinku kiva opettaa mediaa kun oppilaat on niin kiinnostuneita** et se on **niitten elämää**

Esimerkki 197

Sonja: no se on varmaan kans semmonen se on **niitten väline** kuitenkin **ne on niinkun kiinnostunu siitä** ja sittem . ja mm ja must tuntuu et ne **oppilaatki niinku tykkää** et mä otan sieltä juttuja niinku semmosia . tavallaan sieltä **niitten maailmasta** ja . sieltä . . ja hyödynnän . niitä juttuja . et tota **niitä kiinnostaa se**

Opettajien suhtautumisessa oppilaiden vapauksiin hyödyntää uusmediaa koulussa muun muassa ryhmätöiden yhteydessä on eroja. Eeva ja Kaisa antavat oppilailleen vapaat kädet hyödyntää internetiä ja etsiä sieltä esitykseen havainnollistavaa materiaalia. Myös Sonja kannustaa oppilaitaan käyttämään luokan teknologiaa hyväkseen ja näyttämään valitsemiin mediasisältöjä ryhmätöiden yhteydessä.

Esimerkki 198

Sonja: - - ku me pietään suullisia esitelmiä nii **mä oon innostanu niinku oppilaita käyttää niinku nettiä** - - nyt toi tykki- ja nettiyhdistelmä on ma- mahdollistanu hirveesti niinku oppilaitten esitelmissäki että . esimerkiks **youtubesta ne niinku näyttää jonku elokuvan pätkän** ja mistä ne tekee niinku elokuvaesitelmän ja . ja **biisin** ja ja ja sitte **ne tekee powerpointteja**
- -

Sen sijaan Riitan suhtautuminen nuorten omien mediasisältöjen hyödyntämiseen luokassa on varautunut ja epäilevä. Opettajan puheesta välittyikin mielikuva, että oppilaiden valitsemat sisällöt ovat usein epäilyttäviä, haitallisia tai mauttomia. Sisältöjen ennakkotarkas-

taminen näyttäytyy aikaavievänä ja vaivalloisena tehtävänä opettajalle, eivätkä nuoret voi spontaanisti esitellä omaa mediamaailmaansa luokan sisäpuolella.

Esimerkki 199

Riitta: - - helposti niinku tavallaan valmistelet tuntisi ja ja rakennat sen sen oman varaan ja sitte **helpostihan se on se lapsen joku mediajuttu** mikä niinku sitte siihen niinku tulee nii se **voi olla vähän semmonen häiriköi- häiriötekijä** tai semmonen niinku et **mun pitäis etukäteen tarkistaa** nyt tää että voiko tää olla että että nyt jos joku sitä sanoo ja ottaa . ne päästää pääsee noissa tekemään aika kivasti sillälaila että jos ne nyt tekee omia esityksiä powerpoint-juttuja ja muita . niihin sitten . ottamalla ja omiin esityksiinsä mukaan mut semmonenki **pitäs vähän ennakkosensuurilla aina kattoo**

Vaikka muutamat opettajat tuovat esiin sen, kuinka heidän oppilaansa innostuvat ja motivoituvat heille läheisten ja tuttujen medioiden käyttämisestä tunnilla, on mielenkiintoista, miksi opettajat ovat kuitenkin varsin vähän hyödyntäneet niitä opetuksessaan. Helposti tiedonhaku internetin lähteistä jää ainoaksi tavaksi tuoda nuorten maailmaa ja taitoja koulu- luokkaan – tällöinkin varsin kouluorientoituneen tekemisen eli tiedonhaun ja lähteiden arvioinnin muodossa. Sen sijaan sosiaalisessa mediassa opittuja taitoja opettajat mainitsevat melko vähän, ja sitäkin vähemmän he ovat osanneet hyödyntää taitoja opetuksessa. Tähän vaikuttaa mahdollisesti juuri uusmedian ja erityisesti sosiaalisen median tekstien puuttuminen lähes kokonaan sekä opettajien omasta tekstiympäristöstä että koulun ja äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tekstimaailmasta.

Yksi syy, joka vaikuttaa uusmediatekstien rooliin opetuksessa, voi olla opettajien asennoituminen uusmediaympäristöissä tyypillisesti käytettävään kieleen ja sen näkymiseen oppilaiden kouluteksteissä. Mielenkiintoista opettaja-aineistossa onkin se, kuinka opettajat suhtautuvat nuorten vapaa-ajan mediakäytäntöjen vaikutuksiin nuorten kirjoitus- ja lukutaitoon sekä kielitaitoon. Vaikutukset näkyvät opettajien puheessa sekä positiivisina että negatiivisina.

Medioiden kanssa toimiminen, tekstien lukeminen ja kommunikointi sosiaalisessa mediassa monipuolistaa opettajien mukaan oppilaan kielellistä maailmaa ja kielenkäyttöä. Mediat myös totuttavat nuoret erilaisiin teksteihin, tekstien tuottamiseen ja niiden kanssa toimimiseen.

Esimerkki 200

Eeva: kyllä se vaikuttaa . ne on paljon tekemisissä tekstien kanssa elikkä niille . **kaikenlainen lukeminen on sit ehkä vähän tutumpaa** koska ne lukee niin paljon siellä netissä ja hauska on huomata se kun niiltä kysyy että (2) kuinka moni teistä lukee vaikka päivittäin jotain tekstejä nii sit siellä viittaa ne jotka lukee kirjoja tai sanomalehtiä ja sit käyki ilmi että **kaikkihan niistä lukee aivan tolkuttoman määrän niitä tekstejä ja varsinki siellä netissä** mut ne ei vaan niinku ajattele sitä

Yhteistä opettajien näkemyksille on se, että uusmedioiden käyttö vaikuttaa usein positiivisesti lukutaitoon. Internetissä oppilaat kohtaavat paljon erilaisia tekstejä ja silmäilevät niitä nopeasti läpi, ja heistä kehittyvät tehokkaampia ja tottuneempia tekstien lukijoita. Jokainen opettaja myös painottaa uusmedian käytön hyödyllisyyttä nuorten englannin ja muiden kielten taidon kehittymiselle.

Esimerkki 201

Kaisa: no mä ainakin toivosin että se vaikuttais esimerkiks sellaseen **silmäilevään lukutaitoon** että nopeesti vilisee tekstiä hiirellä alaspäin ja.. näin ja kyllähän se on lukemista siinä missä (2) painetunkin tekstin lukeminen että **jonkinlainen tottumus tulee** myös siihen

Esimerkki 202

Eeva: mutta **hyvää se tekee niitten englannin kielen taidolle** . ja voi olla muittenki kielen tai muunki kielten taidolle mutta tota ni varsinki englannille . niillon ihan **hirveen vahva musta perussanavarasto jo ennen ku ne alkaa englantia opiskelemaan** . ja sit niillon sellanen **tekninen sanavarasto** hirveen hyvin hallussa . mikä ainaki musta tuntuu multa puuttuu

Sen sijaan kirjoitustaidolle medioiden vaikutukset ovat negatiivisemmat. Opettajat näkevät internetin käytön ja netin tekstikäytännöt monien oppilaiden kirjoittamiseen liittyvien haasteiden taustalla. Useat opettajat puhuvat haastatteluissa uusmedian vaikuttavan erityisesti siihen, kuinka omassa kirjoituksessa käytetään erilaisia rekistereitä ja tyylejä – yhteistä opettajien käsityksille on, että netin käyttö häiritsee eri rekistereiden hallintaa. Nettikielen piirteiden, kuten hymiöiden, internetistä tutujen lyhenteiden, pötkökirjoittamisen ja alkukirjainvirheiden, on havaittu siirtyneen vapaa-ajasta koulun teksteihin. Opettajien puheessa myös puhekielisyys oppilaiden teksteissä tulee internetistä. Perinteiset kirjoittamisen ”ongelmat” ja kirjoitettuun yleiskieleen kuulumattomat piirteet yhdistetään siis automaattisesti internetin tekstikäytännöistä perityiksi. Eevan puheesta välittyy myös sellainen kuva, että vaikutteet nettikielestä tulevat vahingossa ja tahattomasti (*hymiöt lipsahtelee, ne pikkusen pystyy sitä puhekieltä karsimaan*) sen sijaan, että oppilaat esimerkiksi tahallaan sotkevat kielen rekistereitä ja tuovat koulukulttuuriin omaa vapaa-ajan kulttuuriaan.

Esimerkki 203

Eeva: se vaikuttaa tällä hetkellä mun mielestä **valitettavasti** niin että se (2) **netti . tyylinen kirjoitus siirtyy vähän sinne . muualleki kirjottamiseen** - - elikkä musta niillä ehkä **vähän hämärtyy sitten ne erilaisten teksti . lajien rajat** . että niinkö vielä selkeemmin pitäis saaha se että se on ihan ookoo se puhekieli että se ei oo yhtään sen huonompi mut sen paikka on siellä ja toisenlaisen kielen paikka on täällä

H: aivan

Eeva: että . varsinki ne **hymiöt lipsahtelee sieltä koko ajan**

Esimerkki 204

Kaisa: must tuntuu et se on (2) ne **rekisterit vähän sekasin** että **ei aina tajuta että millä lailla pitää kirjoittaa virallisemmissa tilanteissa ja mikä on sitte sitä chattikieltä** tai muuta että semmonen **välinpitämättömyys** mun mielestä näkyy et ei oo väliä että onko isolla ja pienellä ja kaikki kirjoitetaan putkeen ja käytetään hirveesti näitä LOL ja omg ja wtf:ää ja hymiöitä

Internetin tekstikäytännöt, vapaamuotoinen ja puheenomainen kielenkäyttö sekä usein nopea, reaaliaikainen viestittely sosiaalisessa mediassa vaikuttavat opettajien mukaan oppilaan viitseliäisyyteen kirjoittaa koulussa normitettua yleiskieltä. Kuitenkin useimmat opettajat myös tuovat esiin sen, että useimmiten kirjoituksessa esiintyvä huolimattomuus johtuu pikemminkin laiskuudesta kuin taidottomuudesta, sillä internet on opettanut nuoria nopea-tempoiseen tekstien tuottamiseen ja huolimattomuus on sallittua internetissä.

Esimerkki 205

Mervi: - - jos sä käytät paljon nettiä ja semmosta niinku **nopeetemposta mediaa** jollon sä et niinkun takuulla tuu miettineeks koko ajan et **onks tää yhdyssana vai kirjoitetaanks tää isolla vai pienellä** - - nii **jaksaako ja viittiikö semmonen ihminen keskittyä** siihen et sen **pitää kirjoittaakin vähän hidastemposemmin** ja kokonaisia virkkeitä ja mieltä muuta nii mä ennemminkin sanoisin että usein **ne kielen ongelmat on joillakin kyse vaan enemmänki laiskuudesta** (2) et sit kun kysyy ihan ilman jotain tekstiä kysyy et no miten sä tän tekisit miten sä tän kirjoitaisit ne osaa ihan hyvin . useimmat tilanteet

Opettajien puheessa nettikieli erottuu omaksi kielekseen normitetusta koulumaailman kielestä tai yleiskielestä. Nettikieli saa puheessa varsin negatiivisen kaiun, esimerkiksi nettikielen piirteet kirjoitetussa kielessä yhdistetään kielen ongelmiksi. Eeva ja Sonja tekevät puheessaan myös selvää eroa kahden eri viestintäympäristön, koulun ja internetin, välille. Itsensä sekä oikeakielisyyden ja normitetun yleiskielen he sijoittavat kouluun, kun taas nettikieli kuuluu koulun ulkopuolelle, vapaa-ajan tekstikäytänteisiin. Eevan mielestä *puhekieli tulee sieltä netistä, se ei oo yhtään sen huonompi mut sen paikka on siellä ja toisenlaisen kielen*

paikka on täällä. Sonja puolestaan on ainekirjoituksen yhteydessä puhunut oppilailleen siitä, kuinka jokin *puhekielinen piirre tulee sieltä verkkokeskustelusta mutta ne ei sovi tänne äidinkielen aineisiin.* Eeva ja Sonja ovat omaksuneet haastatteluissa roolin, jossa he edustavat koulua instituutiona. Molemmat viittaavat kouluun sanalla 'täällä', vaikka haastatteluja ei tehty opettajien omissa kouluissa vaan toisella paikkakunnalla julkisessa tilassa. Myös Riitta viittaa kielen muodon vaihteluun erilaisissa viestintäympäristöissä. Puhuttaessa medioiden vaikutuksista nuorten kielitaitoon hän ei kuvaile koulua kieliympäristönä, mutta hänen näkemyksensä kielen erilaisesta luonteesta mediassa (joka on muualla kuin koulussa) tulee selkeästi esiin: *ihan omaa elämää elää tuo kieli tuolla.*

Oettajat siis pitävät pääosin nuorten aktiivisuutta ja sosiaalisuutta verkossa positiivisena asiana ja näkevät monipuolisten mediaympäristöjen laajentavan nuorten kielellistä maailmaa ja kehittävän joitakin kielellisiä taitoja. Kuitenkin he näkevät verkon tekstikäytännöillä olevan myös negatiivisia vaikutuksia nuorten kielenkäyttöön. Verkkokielen piirteiden nimitäminen ongelmiksi ja niiden näkymistä teksteissä lipsahduskieliksi kieliä siitä, että verkkokieli ei ole kovin korkealle arvostettu opettajien parissa. Verkkokieltä ei välttämättä nähdä niinkään kielen variaationa, vaan huonona kielenkäyttönä, joka on karsittava koulun tekstikäytännöistä pois. Verkkokielen paikka on vapaa-ajalla, kun taas huoliteltu yleiskieli kuuluu kouluun. Toisin sanoen koulussa ei juuri näy tai tehdä tekstejä, joissa verkkokielen käyttö olisi sallittua.

6.3.6 Opettajien asenteita ja ajatuksia uusmedian hyödyntämisestä

Opettajat pohtivat haastatteluiden aikana useaan otteeseen suhdettaan uusmedioihin. Opettajat esimerkiksi pohtivat sitä, miksi he hyödyntävät tiettyjä medioita opetuksessa, haluaisivatko he hyödyntää enemmän uusmedioita ja kuinka erilaisia uusmedioita saisi mukaan opetukseen. Opettajien välillä on eroja siinä, kuinka innokkaasti he suhtautuvat uusmedioiden ja uusmediatekstien osuuden lisäämiseen luokassa. Opettajat ovat hyödyntäneet jonkin verran uusmedioita opetuksessaan, erityisesti internetiä erilaisissa tiedonhakutehtävissä sekä havainnollistaakseen opetuksessa käsittelemäänsä asiaa tai tarjotakseen oppilailleen tekstiesimerkkejä. Kuitenkin sosiaalisen median, kuten blogien, verkkokeskustelujen ja verkkoyhteisöpalveluiden käsittely on tunneilla ollut vähäisempää.

Useimmiten opettajien puheessa uusmedian hyödyntämisen ongelmaksi nousee tiedon tai teknologian sekä pedagogisten mallien ja metodien puuttuminen. Moni haastatelluista

opettajista tuokin esiin sen, että he voisivat hyödyntää uusmedioita enemmän opetuksessaan, mutta se vaatisi lisätietoa ja kokemusta nuorille läheisistä medioista. Lisäksi opettajat kaipaavat modernia teknologiaa luokkaan ja valmiita, pedagogisesti hyviä tehtäviä ja toisten opettajien hyväksi havaitsemia metodivinkkejä. Vaikka esimerkiksi sosiaalisen median verkkoyhteisöpalvelut ovat jollain tavalla läheisiä kaikille opettajille, he toteavat sosiaalisen median soveltamisen vaikeuden opetuksen kohteeksi tai välineeksi. Palveluiden käsitteleminen luokassa voi olla hankalaa myös oppilaalle, sillä kaikki eivät voi tai halua käyttää verkkoyhteisöpalveluita.

Esimerkki 206

Kaisa: **mä en osaa ajatella et millä tavalla mä ottaisin sitä** (2) sitä sitte esille ja jos miettii kuitenkin et kaikilla ei välttämättä jos ajatellaan vaikka sitä IRC-galleriaa tai facebookia ja mitä se sosiaalinen media nyt ikinä onkaan nii ole **intoa lähtee mukaan siihen tai ole niitä tunnuksia** tai . ei kiinnosta blogit tai verkkokeskustelut ja tällai . et **mitenkä yhteisellä tavalla sitä sitte vois hyödyntää** (2)emmää osaa oikeen

Esimerkki 207

H: missä sä oot huomannu että sä esimerkiks tarvitsisit tietoo lisää tai koulutusta lisää
 Sonja: no varmaan ehkä niinkun vielä **enemmän vielä sosiaalisessa medioissa** . just kaikissa noissa niinkun mitä mitä niinkun . et ehkä niissä (4) **ehkä toi pelimaailmakin** on sillai niinkun se ei oo mulle kauheen tuttu . et ei oo ite kauheesti tullu pelailtua nii sekin sekin on niinku **sellanen mihin mä haluaisin** koska se on **nii iso asia niinku poikien elämää** . et ehkä nekin on niinku semmonen **vähän vieras kenttä mulle**

Verkkokeskusteluiden hyödyntäminen herättää muutamassa opettajassa enemmän kiinnostusta kuin verkkoyhteisöpalveluiden hyödyntäminen. Esimerkiksi Eeva pohtii verkkokeskusteluiden hyödyntämistä koko luokan yhteisessä verkkokeskustelussa. Hänen ajatuksessaan oppilaalla on aktiivinen, osallistuva rooli, ja verkkokeskustelun järjestäminen luokan kesken konkretisoisi verkkomaailman keskustelujen luonnetta. Samalla voitaisiin pohtia anonyymiteetin vaikutusta oman mielipiteen ilmaisuun. Verkko antaisi kaikille oppilaille tasa-vertaisen ja esiintymislahjoista riippumattoman mahdollisuuden tuoda näkemyksensä esiin. Oppilaille tuttu ja läheisenä ympäristönä verkko mahdollisesti myös aktivoisi nuoria paremmin keskusteluun kuin perinteinen luokkahuone.

Esimerkki 208

Eeva: jos vaa saatas kaikki laitteet toimimaa yhtäaikaan ja . tai kaikki sais kotona vaikka käyttää nettiä samaan aikaan ja **me sovittas nettitreffit** kello kuu- kaheksantoista ja . **sitte me keskusteltas siellä** . jollai palstalla se ois ihan mahtavaa ne ois siinä ympäristössä missä ne . on useesti ja ne ois niille tuttu

Esimerkki 209

Eeva: ja jos sitte kaikista ujoimpiaha vois vähä . silläki houkutella siihen että voitas me voitashan me **käydä semmoset keskustelut sitte myöskin nimimerkin takaa**

H: aivan

Eeva: että eihän jos meillä semmonen aihe vaan on . että mikä niinkö . varsinki jos se on vaikee aihe nii sehän ois tosi hyvä että **kirjotettas siellä sitte oikeesti nimimerkin takaaki** että käytäs **me käytäs joka tapauksessa se hyvä keskustelu** mut että onks se kuinka tärkeätä että siinä vaiheessa tietää kuka sanoo ja mitä sanoo

Opettajien suhtautuminen uusmedioihin ja niiden hyödyntämiseen eroaa toisistaan eniten digitaalisten pelien kohdalla. Pelimaailmat ovat opettajille vieraita, joten myös opetuskohteiden löytäminen peleihin liittyen on vaikeaa. Itse pelaaminen ja pelimaailmat eivät opettajien puheessa kuulu osaksi oppiainetta, mutta esimerkiksi ikärajoja ja myös peleissä esiintyvää tuotesijoittelua voisi käsitellä tunneilla muiden aiheiden yhteydessä.

Esimerkki 210

Kaisa: [no siis mun mielestä niitä] vois tietyllä lailla . huomioida ehk- vaikka jossain **ikärajayhteydessä** ja tämmösessä ja onhan niissä varmaan **mä en tiedä niistä peleistä ite mä en pysty sillä siitä kannalta puhuu** mut voisinkin kuvitella ja olen kuullu kaiken mailman **tuotesijoittelusta** ja muista tämmösistä et niinku siinä yhteydessä ottaa esiin

Pelit näyttävät opettajille melko tuntemattomana, toisille jopa hyvin mielenkiinnostomana alueena. Opettajien välillä on kuitenkin eroja siinä, minkälaista puheensävyytä he käyttävät puhuessaan digitaalisista peleistä ja niiden mahdollisesta käsittelystä myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa osana mediakasvatusta. Esimerkiksi Mervi, Kaisa ja Riitta puhuvat suoraan omasta tietämättömydestään pelimaailmoista ja mielenkiinnottomuudestaan pelejä kohtaan. Riitta ja Kaisa toteavat myös avoimesti, etteivät he tiedä, kuinka pelejä ylipäätään voi hyödyntää tai käydä läpi opetuksessa. Opettajien viileä ja paikoin kielteinen suhtautuminen peleihin vaikuttaa ilmeisesti nihkeään suhtautumiseen pelien käsittelyyn ja hyödyntämiseen opetuksen sisältönä. He vaikuttavat myös melko haluttomilta tutustumaan pelien maailmoihin nähdäkseen niissä opetuksen kohteita.

Esimerkki 211

Mervi:- - siis mä en koe niihin mitään intressiä mä en tiedä onks sil merkitystä että ei oo eläny semmosta nuoruutta että ois pelannu (3) mut että niit on kiva kattoo must on ihan kiinnostavia mut että **ei niin kiinnostavia että mä ite tekisin niiden eteen jotain**

Esimerkki 212

Riitta: - - siis **mä oon niinku saattanu niitten selän takana olla vaan mä en voi tajuta** . ja sit ne on vaan et joo et sää tajuakaan ja ja oon mä yrittäny varmaan kysyäki - - sit mä oon

niinku annan olla heheh ei oo en mä emmä osaa tai **ainaki mä nyt nostan kädet siinä et mitä mä siitä opettaisin**

Esimerkki 213

Kaisa: emmää nää että (2) tota . mejän tarttee täällä ainakaa pelaamaan niitä opettaa

Sen sijaan Sonjan ja Eevan suhtautuminen peleihin on avoin ja positiivinen, he molemmat esimerkiksi puhuvat myönteiseen sävyyn pelien roolista nuorten arjessa (se on *niin iso osa poikien elämää [Sonja], ne on paljon semmosen parissa*). He myös perustelevat pelien huomioimista opetuksessa niiden läheisyydellä nuorelle. Sonja ihailee pelien tarinoita ja maailmoja: *näissä peleissä on monesti aika kivoja tarinoita ja maailmoita*, erityisesti roolipeleissä *on ihan mielettämiä maailmoita*. Hän onkin huomannut oppilaittensa usein saavan myönteisiä vaikutteita kirjoittamiinsa tarinoihin pelien maailmoista ja pitää siksi pelejä myös toimivana luovaan kirjoittamiseen soveltuvana materiaalina. Erityisesti pojille pelit ovat innostava aihe: *pojat saattaa ottaa pelistä aineksia omiin aineisiin*, pelejä voisi hyödyntää *josai tarinankerronnassa ja sellasessa mielikuvituksen laajentamisessa*. Eevan ja Sonjan puheesta välittyy myös innostus (opetus)pelien hyödyntämiseen.

Esimerkki 214

Eeva: no miks ei siis jos herranje- jos se niinko herrajestas on semmonen mitä ne paljon tekee

H: nii nii

Eeva: nii **totta ihmeessä mejän kannattaa se ottaa sinne esille** . ja puhua siitä ja miettiä ja puhua niitten ittesä kanssa et **miks ne niitä pelaa mitä ne hyötyy voiko niistä olla jotai haittaa** vaikkei me sitä heti keksittäiskää nii kyllä ne voi keksiä et mitä haittaa siitä voi olla koska **nehän siitä enemmän tietää ku me**

Esimerkki 215

Sonja: pelin **pelin varjollahan voi niinkun tehdä vaikka mitä** siis niinkun se et saa niinkun tehtyä jos tekee pelin jostain jutusta niin se **se on aika hyvä täky niinku poikien kanssa** just

Tutkimukseen haastatellut opettajat ovat lopulta hyödyntäneet melko vähän sosiaalista mediaa opetuksessaan, vaikka erilaiset internetistä poimitut sisällöt vilahtelisivat tunneilla harva se päivä. Opettajien on myös vaikeampi nähdä sosiaalisen median teksteissä opetuskäytön ja hyödyntämisen mahdollisuutta. Useassa haastattelussa erityisesti sosiaalisen median ja pelien hyödyntämistä koskevan puheen valtasikin opettajien avuttomuus mediavälineiden ja -sisältöjen edessä; ideat uusmedioiden hyödyntämisestä jäivät siis haastatteluissa varsin vähäisiksi. Monet opettajat tunnustivat myös avoimesti tietämättömyytensä erityisesti digitaalisista peleistä ja siitä, kuinka pelejä ylipäättään voisi käsitellä luokassa. Muutama opettajista

suhtautuu kuitenkin positiivisesti pelien hyödyntämiseen. Pelien opetuskäyttöön kielteisesti ja myönteisesti suhtautuvien opettajien mielipide-eroihin voi kuitenkin vaikuttaa se, ymmärtävätkö opettajat haastattelussa peleinä vain nuorten suosimat digitaaliset pelit vai myös opetuspelit.

6.4 Keskeisimpien tulosten yhteenvetoa

Tutkimuksessa lähdettiin selvittämään äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien ajatuksia mediakasvatuksesta sekä uusmedioista ja niiden opetuskäytöstä kolmen tutkimuskysymyksen avulla. Ensimmäinen tutkimuskysymys käsittelee mediakasvatuksen toteutukseen liittyviä näkökulmia, kuten keskeisimpiä tavoitteita, haasteita ja opetuksen toteutustapoja, siis materiaaleja ja käytänteitä. Toinen tutkimuskysymys puolestaan ohjaa tarkastelemaan opettajien asenteita nuorten vapaa-ajan uusmedioita, uusmediankäyttöä ja mediataitoja kohtaan. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä mielenkiinnon kohteena puolestaan ovat opettajien kokemukset ja ajatukset nuorten uusmedioiden hyödyntämisestä heidän omassa opetuksessaan.

Mediakasvatuksen toteutus

Opettajahaastatteluissa tuli selkeästi esiin se, kuinka mediakasvatusvastuu jakautuu kouluissa melko epätasaisesti. Yhteisistä teemapäivistä tai projekteista huolimatta äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat tuntevat kantavansa hyvin suuren osan koulun mediakasvatusvastuusta, ja usein kouluissa mediakasvatuksen kuuluminen juuri äidinkielen oppiaineeseen koetaan jonkinlaisena itsestänselvyytenä. Vaikka oppiaineen omat tavoitteet ja sisällöt sopivat hyvin yhteen mediakasvatuksen tavoitteiden ja sisältöjen kanssa, opettajat näkevät myös muissa aineissa paljon medioiden ja mediatekstien hyödyntämiskohteita. Myös opettajien vastuusta ja mediakasvatuksen roolijaosta tahdottaisiin keskustella enemmän kouluissa. Lisäksi uusmedioiden osalta opettajat puhuvat vanhempien vastuusta mediankäyttöjen kontrolloijana.

Opettajien mediakasvatukselle asettamat taitotavoitteet ja tavoitekeskustelussa esiin tulleet luokassa käytettävät työtavat tekstien parissa ovat perinteisiä, koulumaailmasta tuttuja ja tekstien vastaanottoon painottuvia. Opettajien puheessa korostuu, että nuoret oppivat vapaa-ajallaan käyttämään medioita, ja sen vuoksi pelkästään välineorientoitunut mediakasvatus ei palvele tarkoitusta. Sen sijaan opettajien mainitsemissa mediakasvatuksen tavoitteissa ensisijaisia ovat kriittinen ja tunnistava lukutaito sekä monipuoliset tiedon haku-, arviointi- ja kä-

sittelytaidot. Tuottamisen taidot eivät nouse tavoitteissa läheskään yhtä merkityksellisiksi. Vain kaksi opettajaa mainitsee uusmedioissa verkkoetiketin mukaiseen toimimiseen, julkaisemiseen ja esiintymiseen liittyvät taidot tavoitteena. Tällöinkin taidot nousevat puheeseen lähinnä opettajien pelon ja huolen siivittämänä. Mediakasvatuksella tulisi tarttua nuorten epäilyttävään, huolestuttavaan ja vastuuttomaan käyttäytymiseen verkossa. Opetuksen tavoitteena ovat siis yhä hyvin perinteiset ja koulumaailman tekstikäytänteisiin – siis tekstien vastaanottoon ja ylhäältä päin tarkasteluun – liittyvät taidot, kun taas nuorten vapaa-ajan ja tulevaisuuden mediankäyttöihin liittyvät toiminnalliset, yhteisölliset ja interaktiiviset taidot jäävät tavoitteiden asettelussa huomattavasti vähäisemmiksi. Vaikka muutamat opettajat näkevät opetuksessaan haasteellisena juuri koulun ulkopuolisten viestintätilanteiden tuomisen luokkaan, uusmedian mahdollisuuksia näiden tilanteiden harjoittelemisessa ei ole tunnistettu tai ainakaan hyödynnetty.

Tekstikäytänteiden perinteisyys näkyy opettajien mainitsemisissa konkreettisissa tehtäväsimerkeissä, joita he ovat oppilaillaan teettäneet. Työmuodot ovat huomattavasti enemmän analyysi- ja vastaanottopainotteisia kuin tuottamispainotteisia, ja oppilaiden kirjoittamat mediatekstit ovat olleet perinteisen median tekstejä. Aitous ja elävää yleisöä teksteille on haettu julkaisemalla ne joko koulun omassa verkkolehdessä tai lähettämällä paikallislehden toimitukseen, joka on julkaissut oppilaiden teksteistä yksi tai kaksi parhaiten onnistunutta. Aidolle yleisölle kirjoittaminen on tällöin jäänyt vain muutaman parhaan kirjoittajan riemuksi.

Perinteisen median rinnalla tietokone ja internet ovat vakiinnuttaneet paikkansa tutkimukseen haastateltujen opettajien opetuksessa. Internetistä haetaan opetukseen materiaalia silloin, kun netti tarjoaa opetettavaan aiheeseen liittyen havainnollistavia esimerkkejä tai lisätietoa. Osa opettajista on hyödyntänyt nuorille tuttuja uusmediasisältöjä (esim. Youtuben videopätkiä), mutta sosiaaliset mediat ja mediatekstit, kuten haastatteluissa esiin nousevat blogit, verkkokeskustelut, wikit ja verkkoyhteisöpalvelut ovat olleet opetuksen materiaalina tai kohteena melko marginaalisia. Kun oppilaat pääsevät tietokoneille, he tekevät monenlaisia tehtäviä – hakevat tietoa, tekevät joko opettajan laatimia tai verkossa olevia tehtäviä tai kirjoittavat kirjoitelmiaan. Osa opettajista on hyödyntänyt myös joko valmiita opetusohjelmia tai internetin opetuspelejä.

Uusmediassa olevien tekstien parissa työmuodot ovat kuitenkin samankaltaisia kuin perinteisten koulutekstien parissa: niitä on tarkasteltu lähinnä analysoimalla tekstilajille tyypillisiä piirteitä sekä pohdittu tekstejä kirjoittajan näkökulmasta. Työskentely on myös ollut pääosin opettajajohtoista, sillä opettaja on näyttänyt oppilaille internetistä sisältöjä, joita on sitten tarkasteltu esimerkkeinä tai analysoitu yhdessä. Uusmediatekstejä ei ole tuotettu internetiin tai hyödynnetty niiden sosiaalisia, interaktiivisia ja yhteisöllisiä mahdollisuuksia, vaikka eräs opettaja tuo useaan otteeseen haastattelussa esiin ihailevansa oppilaiden aktiivisuutta ja sosiaalisuutta verkossa ja haluavansa hyödyntää sitä myös luokassa. Myös tietokoneella työskennellessä, esimerkiksi tiedonhaussa ja tehtävien teossa, opettajat pitävät ohjat tiukasti käsissään.

Opettajien mainitsemat mediakasvatuksen haasteet liittyvät sekä taidoiltaan heterogeenisiin oppilasryhmiin että yksittäisten oppilaiden vaihteleviin media- ja tekstitaitoihin, aikaresursseihin, koulun tai luokan teknologiavarustuksen monipuolisuuteen tai laatuun sekä mediakasvatukseen suunnatun oppimateriaalin vähyyteen ja heikkouksiin. Opettajien mainitsemat oppilas- ja ympäristölähtöiset haasteet ovatkin samankaltaisia, kuin kaikissa oppiaineissa ja sisällöissä, ne eivät ole siis yksin juuri mediakasvatuksen kompastinkiviä. Sen sijaan opetusmateriaalia ja valmiita pedagogisia malleja koskevat haasteet korostuivat haastattelussa. Koska mediakasvatukseen ei ole omaa oppikirjaa, opetuksessa käytettävä materiaali on opettajan aktiivisuuden ja vapaa-ajalla tehdyn etsintätyön päässä – sitä ei kukaan anna opettajalle valmiina. Verkossa oleva materiaali työllistää opettajaa myös muuten: tutkimukseen haastatellut opettajat joutuvat muokkaamaan materiaalia lähes aina opetukseensa sopivaksi. Suurin kiitos opettajien suunnalta kuuluukin oppikirjavalmistajien tarjoamille verkkomateriaaleille, jotka ovat sekä monipuolisia ja helposti käytettävissä että pedagogisesti laadukkaita. Merkittävin haaste juuri uusmedioiden osalta on kuitenkin valmiiden tehtäväesimerkkien ja pedagogisten mallien puuttuminen kokonaan.

Opettajalähtöisenä haasteena kaikki opettajat puolestaan korostivat omaan ammattitaitoonsa liittyviä haasteita, kuten opettajankoulutuksen tarjoamien valmiuksien heikkoutta sekä jatkuvaa lisäkouluttautumisen ja omien tietojen ja taitojen päivittämisen tarvetta. Moni haastatelluista opettajista myönsi tuntevansa epävarmuutta juuri omien taitojensa riittävydestä, mikä vaikuttaa opettajan kokemukseen mediakasvatuksen mielekkyydestä itselleen.

Uusmediat ja nuorten mediataidot

Opettajien puheessa korostuu uusmedioiden, niin internetin ja sosiaalisen median kuin digitaalisten pelien, tärkeä rooli nuorten elämässä ja suhteiden ylläpidossa. Nuorten vapaa-ajan medioilla on kuitenkin kaksi puolta: niissä on paljon hyvää, mutta myös paljon arveluttavaa, pelottavaa ja huolestuttavaa. Nuoret ovat mediassa sosiaalisia ja aktiivisia, minkä kaikki opettajat näkevät uusmedioiden hyvänä puolena. Sen sijaan kaikki opettajat eivät luota oppilaitensa taitoihin liikkua ja käyttäytyä eettisesti oikein verkon ympäristöissä. Useat opettajat myös pelkäävät verkon hallitsevan enemmän oppilasta kuin oppilaan verkkoa. Uusmedioiden käytön suurimmaksi uhkakuvaksi piirtyy jokaisessa haastattelussa medioiden valta nuoreen ja tämän elämään, erityisesti medioiden liiallinen ja yksipuolinen käyttö näyttäytyy vaarallisenä.

Uusmediat – lähinnä internet ja sosiaalinen media – näyttäytyvät opettajien puheessa melko vapaina ja lähes leikillisinä ympäristöinä. Sosiaalisessa mediassa oleillaan, seurustellaan kavereiden kanssa ja internetissä tehdään erilaisia yksinkertaisia juttuja, esimerkiksi lataillaan tiedostoja. Medioiden käyttöön liittyy kepeys, viihtyminen ja jopa melko tarkoitukseton ajan kuluttaminen, ja myös tiedonhaku internetissä näyttäytyy ajanvietteenä. Opettajien mukaan uusmedioissa nuoria viehättävät niiden helppous, sosiaalisuus ja multimediaisuus muihin medioihin nähden. Uusmedioiden käyttö vertautuu joidenkin opettajien puheessa usein perinteisen median käyttöön, joka on huomattavasti tarkoitushakuisempaa, opettajan mielestä ehkä myös parempaa mediankäyttöä.

Uusmedioista digitaaliset pelit näyttäytyvät opettajien puheessa tuntemattomimpana ja vaarallisimpana ympäristönä. Vaikka opettajat eivät juuri tunne pelejä, suurin osa heistä liittyy peleihin automaattisena ongelma- ja häiritseväisyyden sekä median vallan nuoren elämään ja ajankäyttöön. Suojeluun, kontrolliin ja rajoittamiseen perustuva puhe medioista keskittyikin haastatteluissa pääasiassa juuri peleihin. Sen sijaan pelaamisen hyötyjä ja positiivisia vaikutuksia käsittelevä puhe usein tyrehtyi nopeasti. Pelejä kuvattiin usein väkivaltaisina ja raakoina, mutta muutama opettajista näki peleissä myös positiivisia piirteitä: pelaaminen on usein yhteisöllistä ja sosiaalista, pelien maailmat ovat mielenkiintoisia ja mielikuvitukseen rikkaita ja ne innoittavat erityisesti poikia kirjoittamaan fiktiivisiä tarinoita.

Tutkimukseen haastatellut opettajat näkevät uusmediakäytäntöjen opettavan oppilaille monenlaisia mediataitoja, mutta vaikuttavan toisaalta myös negatiivisesti esimerkiksi nuorten

kirjoitustaitoon. Yhteistä opettajien mielipiteille on käsitys oppilaiden taitojen vaihtelevuudesta: oppilaat ovat mediataidoiltaan varsin heterogeeninen joukko. Opettajien mukaan heidän oppilaansa oppivat vapaa-ajallaan medioiden käyttötaitoa tekemällä, siis ”painelemalla nappeja”, ja joidenkin opettajien mukaan myös mediasisältöjen kohtaaminen ja niiden kanssa toimiminen lisää oppilaiden kriittistä suhtautumista teksteihin. Sen sijaan esimerkiksi verkkoetiketin hallitseminen sai opettajien mielipiteet jakautumaan kahtia: osa opettajista ajatteli oppilaittensa hallitsevan verkkokäyttäytymisen pelisäännöt – tosin nuorten käyttäytyminen usein on juuri päinvastaista – kun taas toiset olivat huolissaan juuri taitojen ja tietojen puutteesta. Heidän mukaansa oppilaat eivät tiedä, kuinka verkossa oikein ollaan, mitä siellä voi ja kannattaa tehdä ja missä kulkee yksityisen ja julkisen tiedon raja.

Kuitenkaan opettajien käsitykset oppilaittensa mediataidoista eivät ole kovin eksaktit, ja opettajien puheessa on selvästi havaittavissa epävarmuutta ja epäröintiä heidän kuvatesaan oppilaittensa taitoja. Opettajien puheessa toistuvat myös muutamat samat taidot, kuten nopea tiedonhaku sekä toisaalta osaamattomuus oikeiden hakusanojen käyttämisessä. Opettajien käsitykset oppilaiden mediataidoista perustuvat olettamuksiin tai he tunnistavat oppilailleen pääasiassa niitä taitoja tai taitamattomuuksia, jotka he ovat huomanneet koulussa teettämiensä perinteisten koulutehtävien yhteydessä. Muutaman opettajan puheessa tulee esiin automaattinen oletus oppilaitten paremmista uusmediataidoista opettajan taitoihin ja tietoihin verrattuna. Kuitenkin opettajat ovat myös omaksuneet itselleen tiedon haltijan ja jakajan roolin. Tämä näkyy muun muassa opettajien maininnoissa siitä, kuinka nuoria tulisi opettaa käyttämään medioita oikein sekä ahdistuksessa, jota he kokevat uusmedioiden taidollisesta ja tiedollisesta hallitsemisesta.

Uusmedioiden opetuskäyttö

Opettajilla on varsin myönteisiä kokemuksia medioiden hyödyntämisestä opetuksessa. Kaikki tutkimukseen haastatellut opettajat pitävät mediatekstejä tärkeänä opetusmateriaalina muun materiaalin rinnalla, ja mediatekstit tuovat opetukseen kaivattua ajankohtaisuutta, tuoreutta ja mielenkiintoa. Monet mediat, niin perinteiset kuin uusmediat, ovat opettajille tuttuja ja läheisiä, ja siksi niiden hyödyntäminen tuntuu helpolta ja luonnolliselta. Vaikka opettajat mainitsevat medioiden opetuskäytölle ensisijaisena opettajalähtöisiä syitä, kaikki opettajat pitävät uusmediatekstejä oppilailleen innostavana materiaalina ja esimerkiksi työskentelyä

tietokoneilla hyvin aktivoivana ja motivoivana työmuotona. Oppilaiden innostus medioista on ollut palkitsevaa myös opettajalle.

Suurin osa opetuksessa käytetyistä medioista ja mediateksteistä edustavat kuitenkin perinteistä mediaa, kun taas esimerkiksi sosiaalisen median hyödyntäminen tulee esiin lähinnä yksittäisinä opetuskokeiluina. Verkon oppimisympäristöjä opettajat eivät käytä joko ollenkaan tai he käyttävät niitä harvoin tai yksipuolisesti hyödykseen.

Uusmedioiden käyttö opetuksessa riippuu pitkälti käyttöön liittyvistä mahdollisuuksista, siis siitä, onko opettajalla luokassaan tietokone ja dokumenttikamera tai videotykki ja kuinka usein luokka pääsee työskentelemään atk-luokkaan.

Opettajat suhtautuvat varsin positiivisesti medioiden opetuskäyttöön ja oppilaiden aktiivisuuteen ja itsenäisyyteen medioiden parissa toimiessaan. Opettajat ovat kuitenkin hyödyntäneet opetuksessaan lähinnä vain oppilaiden tiedonhakutaitoja, sen sijaan muut vapaaajalla opitut mediataidot eivät juuri näyttäyty opettajien puheessa eivätkä mahdollisesti myöskään opetuksessa.

Opettajat myös pelkäävät uusmedioiden opetukseen liittyviä haasteita, kuten teknologioiden käytön hankaluuksia, ryhmän ohjaamisen ja oppimisen arvioinnin vaikeutta, valmiin opetusmateriaalin hajanaisuutta ja vaihtelevaa laatua verkossa sekä omien mediataitojensa ja tietojensa riittämättömyyttä. Erityisesti digitaalisten pelien osalta opettajilta puuttuu tietämystä sekä ideoita siitä, miten pelejä ylipäättään voi käsitellä luokassa. Osalta opettajista puuttuu myös halua ja mielenkiintoa pelimaailmoihin ja -kulttuureihin tutustumiseen. Opettajat kaipaisivatkin opastusta uusmedioiden opetuskäyttöön: he toivoisivat yhteistyötä eri tahojen kanssa, muiden opettajien vinkkejä, neuvoja ja positiivisia kokemuksia sekä valmista pedagogisesti laadukasta materiaalia opetukseensa.

7 PÄÄTÄNTÖ

7.1 Keskeisimpien tulosten yhteenveto

Mediakasvatuksen toteutumiseen kouluissa vaikuttavat valtakunnallinen ja koulukohtainen opetussuunnitelma sekä kouluissa laaditut tietostrategiat. Opetussuunnitelmissa mediakasvatus toteutuu pääasiassa Viestintä ja mediataito -aihekokonaisuuden alla, jossa mediakasvatukselle määritetään niin mediatekstien vastaanottoon kuin niiden tuottamiseen liittyviä tavoitteita ja sisältöjä. Myös moniin oppiaineisiin, kuten äidinkielen ja kirjallisuuteen, on kirjattu mediakasvatukseen soveltuvia tavoitteita ja sisältöjä, esimerkiksi medialukutaidon ja aktiivisen ja kriittisen mediatekstien tuottamisen ja vastaanoton kehittäminen. Koska mediakasvatus nähdään niin olennaisena ja luonnollisena osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta, vastuu mediakasvatuksesta jää usein juuri äidinkielen opettajalle. Aihekokonaisuusstatuksensa vuoksi kouluissa on myös paljon eroja siinä, kuinka niissä mediakasvatusta pyritään toteuttamaan.

Koulujen, erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen yhteydessä annettavaa, mediakasvatusta on leimannut perinteisyys ja opettajajohtoisuus. Opetuksen materiaalina suositaan perinteisiä koulumaailman ja median tekstejä, ja myös työskentelytavat tekstien ja medioiden parissa ovat perinteisiä, usein vastaanottoon painottuvia. Opettajan rooli työskentelyssä on suuri, ja usein opettaja on se, joka valitsee luokassa käsiteltävät tekstit ja tekstikäytänteet. Oppilaiden valitsemilla teksteillä ja heidän vapaa-ajan mediateksteillään ja tekstikäytänteillään ei ole juuri ollut paikkaa koulussa. Näin nuorten vapaa-ajan ja koulun mediamaailmojen välille on muodostunut syvä ja lakea kuilu, eivätkä vapaa-ajan tekstikäytänteiden tarpeet ja opetus ole juuri kohdanneet.

Nuorten mediamaailma on muuttunut viimeisen vuosikymmenen aikana paljon, eikä opetus ole pysynyt kehityksen mukana. Koulun tekstimaailma koostuu aivan erilaisista teksteistä kuin nuorten vapaa-ajan tekstimaailma, ja kouluissa myös tehdään tekstien kanssa erilaisia asioita kuin vapaa-ajalla. Suurimpana erona vaikuttaisi olevan toimijuuden korostuminen vapaa-ajalla: nuoret ovat uusmediassa aktiivisia toimijoita, jotka tuottavat esimerkiksi internetiin erilaisia tekstejä ja sisältöjä ja toimivat sosiaalisesti ja yhteisöllisesti, kun taas koulussa tekstejä pääosin tarkastellaan ulkoapäin ja opettajajohtoisesti. Nuorten pelaamisak-

tiivisuus on myös kasvanut viime vuosina. Mediakasvatuksen osa-alueena pelit ja pelaaminen ovat kuitenkin yhä tuntemattomia, eikä peleistä ole mainintaa esimerkiksi opetussuunnitelmissa, vaikka ne ovat suuressa roolissa monen 9.-luokkalaisten media-arjessa. Lapset ja nuoret kuuluvat myös peliteollisuuden ja pelimarkkinoinnin tärkeimpään kohderyhmään. Toisin sanoen nuorten vapaa-ajan mediakulttuuri sekä tärkeimmät uusmediatekstit – saati uusmediakäytänteet – eivät ole vielä ehtineet kouluihin ja opetukseen.

Kouluopetuksen ja vapaa-ajan välisen mediamaailmojen kuilun taustalla vaikuttanevat sekä oppilaiden ja opettajien väliset erot vapaa-ajan tekstimaailmoissa ja -käytänteissä että opettajien heikot ammatilliset valmiudet uusien, heille itselleen mahdollisesti tuntemattomien medioiden käsittelemiseen ja hyödyntämiseen opetuksessa. Melko harvakseltaan uusiutuvat opetussuunnitelmat, kouluissa kierrätettävät oppimateriaalit, kuten oppikirjat, sekä opettajat itse vaikuttavat kouluissa opetuskäytäntöjen perinteiden säilymiseen ja uusiutumattomuuteen. Kouluissa laadittavilla tietostrategioilla voitaisiin vastata muuttuvien medioiden ja teknologioiden haasteeseen, mutta lopulta vain harvassa koulussa on tietostrategiaa osattu hyödyntää opetuksen tukena. Helposti myös oppilaat ovat omaksuneet koulun opetuskäytänteet eivätkä ole valmiita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan lisääntyneen toimijuuden kautta.

Halusimme tässä tutkimuksessa päästää ääneen sekä oppilaat että opettajat. Selvitimme heidän näkemyksiään nuorten vapaa-ajan mediakäytöistä ja mediankäyttötaidoista. Oppilaiden ja opettajien vapaa-ajan mediamaailmojen välistä kuilua tarkastellaksemme selvitimme myös opettajien vapaa-aikaan kuuluvia medioita, mediatekstejä ja mediankäyttöjä. Näiden lisäksi tutkimme oppilaiden ja opettajien kokemuksia koulun mediakasvatuksen nykytilasta ja näkemyksiä sen tulevaisuudesta. Eriyisen mielenkiinnon kohteenamme oli vahvasti nuorten vapaa-aikaan kuuluvat uusmediat (esimerkiksi sosiaalinen media ja digitaaliset pelit) eli koulun ja nuorten oman mediamaisen välisen kuilun levein ja syvin kohta.

Mediakasvatuksen asema koko koulua koskevana aihekokonaisuutena ei takaa sen monipuolista ja tasavertaista toteutumista eri oppiaineissa. Tutkimukseen haastatellut äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat ovat harmikseen todenneet, että käytännössä mediakasvatusvastuu lankeaa koulussa niiden oppiaineiden harteille, joissa muutenkin mediat ja mediatekstit ovat paljon läsnä (vrt. Vesterinen 2007: 76). Yläkoulun mediakasvatuksessa juuri äidinkielen opettajalla tuntuisikin olevan ensisijainen rooli. Mediakasvatusvastuu on opettajalle raskas taakka kantaa, sillä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine on muuten hyvin monipuolinen ja

täyteen ahdattu tavoitteiltaan ja sisällöiltään. Opettaja joutuu usein tekemään suuriakin linjavetoja keskittyäkseen mielestään oppilaan tarpeiden ja oppiaineen sisältöjen kannalta olennaisimpiin ja keskeisimpiin sisältöihin. Samalla jotain jää pois, sillä kaikkea ei voida aikaresurssien tiukkuuden vuoksi käydä läpi.

Oppilashaastatteluissa kävi kuitenkin ilmi, että tietotekniikkaa ei juurikaan käytetä äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla, vaan sillä on vankempi asema muissa oppiaineissa. Esimerkiksi yhteiskuntaopissa tai muissa reaaliaineissa, joissa tiedonhaku on tärkeää, tietokoneita ja internetiä käytetään paljon. Tietokoneen käyttöä ei tosin voida vielä pitää mediakasvatuksena, vaan vastuu voi tästäkin huolimatta olla äidinkielen ja kirjallisuuden opettajalla. Oppilaat puhuivatkin paljon siitä, miten heille on kerrottu internetin vaaroista, mutta auki jäi se, minkä aineen opettajan ääntä tässä kaiutettiin.

Paitsi että tutkimukseen haastatellut opettajat siirtäisivät vastuuta enemmän muiden oppiaineiden kannettavaksi, he sälyttävät osan vastuusta myös koteihin ja vanhemmille. Tosin kotien vastuu alkaa siitä, mihin koulun ja opettajan vastuu päättyy – oppilaiden vapaa-ajan mediankäyttöjen valvomiseen ja liiallisen käytön kontrolloimiseen. Perinteisen median ja mediatekstien yhteydessä vanhempien ja kodin rooli ei nouse keskusteluun; vanhempien tehtävä mediakasvattajana rajautuu siis uusmedioiden käsittelemiseen, uusmedian käyttöjen rajoittamiseen sekä nuorta uhkaavia sisältöjä koskevaan keskusteluun nuoren kanssa. Opettajat siis helposti luopuvat mediakasvatusvastuustaan niiden uusmedioiden ja mediasisältöjen kohdalla, jotka heille itselleen ovat vieraita ja joihin tutustuminen vaatisi erityisen paljon ylimääräistä työtä ja perehtymistä. Oppilaat kertovat, että vanhempien kynnys puuttua uusmedioiden käyttöön on korkealla. Jos oppilas hoitaa itsensä, nukkuu ja käy joskus ulkona, vanhemmat eivät puutu tietokoneen käyttöön. Osa oppilaista kertoi oppineensa rajoittamaan käyttöä itse – vanhempia ei tässä yhteydessä mainittu lainkaan.

Mediakasvatusvastuuta ja opettajan roolia koskevassa keskustelussa tuli haastatteluissa esiin medioiden oma kasvatusvaikutus, joka opettajien mukaan rajaa ja pienentää heidän vastuutaan. Nuoret viettävät suuren osan vapaa-ajastaan erilaisten medioiden parissa (Luukka ym. 2008), ja mediankäyttöjen ja -sisältöjen vaikutus nuoren kehitykseen on kiistämätön (esim. Fornäs 1998: 259). Mutta mitä mediat nuorille oikein opettavat? Opettajien puheessa jää lopulta melko hataraksi kuva siitä, mitä kaikkea nuoret medioista oppivat – vaikka uusmedioissa tarvittavat taidot onkin opittu juuri vapaa-ajalla. Heidän mielestään oppilaat oppi-

vat medioita käyttäessään lähinnä medioiden käyttötaitoa ja joidenkin opettajien mielestä myös kriittisyyttä sekä verkkoetikettiä, vaikka nuorten käyttäytyminen internetissä ei olisi-kaan aina verkon pelisääntöjen mukaista. Myös oppilaiden puheessa nousi esiin se, että toisaalta oppilaat tietävät, miten internetissä tulisi käyttäytyä, mutta he eivät aina noudata verkkoetiketin ohjeita. Haastatellut oppilaat kertoivat, että usein hölmöt huutelijat keskustelupalstoilla ovat nuoria eivätkä siksi ole vielä omaksuneet pelisääntöjä. Käyttäytymisen yhteydessä nousi usein esiin *asiallisuus*. Tällä tarkoitettiin sitä, että sosiaalisessa mediassa on tärkeää ymmärtää, millaista kielenkäyttöä ja käyttäytymistä milläkin keskustelupalstalla ja viestiketjussa odotetaan; jääkiekkohuudahdukset ovat joskus sallittuja, joskus eivät.

Mediakasvattamisen mielekkyyteen vaikuttaa kuilu opettajan ja oppilaan mediamaailmojen välillä. Vastaava kuilu tuli selkeästi esiin jo ToLP-hankkeessa (Luukka ym. 2008: 237), ja tässä tutkimuksessa kuilun olemassa olo ja merkitys korostui jälleen. Opettajien ja oppilaiden mediamaailmat näyttäytyvät tutkimuksessa melko erilaisina, tosin muutama yhteinen media, kuten Facebook, heillä on. Opettajat käyttävät kuitenkin uusmediaa huomattavasti oppilaitaan enemmän niin sanottuun asiapitoiseen tekemiseen, kuten tiedon- ja opetusmateriaalin etsimiseen. Opettajien kuva oppilaiden mediakäytöistä ja taidoista ei ole kovin tarkka ja yksityiskohtainen, ja opettajien mukaan oppilaat käyttävät internetiä pääosin vain sosiaalisiin ja ajanvietetarkoituksiin: verkossa ollaan lähinnä sosiaalisessa mediassa, pidetään yhteyttä ystäviin ja hengailaan. Oppilaiden haastatteluissa kävi ilmi, että opettajat ovat tässä osittain oikeassa. Suurin osa haastatelluista oppilaista pitää yhteyttä ystäviin. Toisaalta internetistä etsitään myös tietoa uteliaisuutta tyydyttämään ja tarpeeseen. Sinne myös luodaan sisältöä niin ikään tiedonjakamistarkoituksessa kuin viihteeksikin.

Mediamaailmojen välinen kuilu näkyy myös erityisen hyvin pelejä ja nuorten peliharrastusta koskevassa puheessa. Vaikka muutamat opettajat kuvailivat pelaamista ja pelimaailmoja positiivisin sanoin, leijonan osaa puheesta leimasi suuri huoli ja pelko median ylivoimaisuudesta ja käytön liiallisuudesta vapaa-ajalla; syyttävä sormi kohdistui paitsi sosiaaliseen mediaan niin sitäkin voimakkaammin digitaalisiin peleihin.

Oppilaat ovat havainneet haittojen korostumisen opettajan puheissa, mutta eivät ole sisäistäneet varoitteluja. Oppilaiden mielestä uhkapuhe on liioiteltua, jopa naurettavaa. Oppilaat toki puhuvat itsekin internetin vaaroista, kuten koukuttumisesta ja siitä, ettei kaikkiin voi luottaa, mutta opettajalta tällaisia varoitteluja ei olla valmiita vastaanottamaan. Todennäköi-

sesti tässäkin on kyse digitaalisesta kuilusta. Oppilaat eivät luota siihen, että opettaja todella tietäisi, mistä puhuu.

Vaikka opettajat itse korostavat, että mediakasvatuksessa on tärkeää tuntee oppilaiden mediamaailmaa ja olla tietoinen, minkälaisia sisältöjä ja käytänteitä se pitää sisällään, oppilaiden mediamaailmaa näyttäytyy opettajille kuitenkin paitsi yksipuolisena ja korostuneen sosiaalisena, myös melko vieraana ja etäisenä ja siten myös vaikeana opetuksen näkökulmasta. Kun opettaja ei tunne nuorten mediamaailmaa tai hänellä on siitä vain hyvin rajoittunut kuva, on opetuksen suuntaaminen vapaa-aikana ja tulevaisuudessa tarvittaviin mediataitoihin hankalaa – lähes mahdotonta. Tällöin opettaja helposti perustelee opetuksensa sisältöjä ja tavoitteita tulevaisuuden opintojen ja työelämän tarpeilla (vrt. Kankaanranta & Puhakka 2008: 38), joita puolestaan opettajan – tai ylipäätään kenenkään – on vaikea tarkkaan arvioida. Mediakasvatuksen toteutus on siten pitkälti opettajan omien tietojen ja taitojen, mielikuvituksen, harkinnan ja arviointikyvyn varassa. Mediakasvatukseen tarvittaisiin siis kipeästi jonkinlaisia opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita laajempia ja yksityiskohtaisempia taitovaatimuksia (ks. TVT 2005).

Opettajien muodostama kuva nuorten mediamaailmasta on jokseenkin hatara, mutta sitäkin huonommin opettajat osaavat kuvailla nuorten mediataitoja. Opettajien mainitsemat taidot ovat paitsi ympärilyönteitä, niin ne myös keskittyvät pääosin käytännön perustaitoihin, kuten internetissä surffailuun, lataamiseen, tiedostojen jakamiseen sekä tiedon etsimiseen ja löytämiseen, joka näyttäytyy sattumanvaraisena ja tuurikauppana. Opettajien kuvailemat nuorilta puuttuvat taidot ovat sen sijaan tarkempia, mutta lähinnä koulumaailmassa tarvittavia tekstitaitoja, kuten analyysi- ja tulkintataitoja sekä tekstinkäsittelytaitoja. Mahdollisesti sen vuoksi, että opettajilla on melko suurpiirteinen kuva oppilaitten taidoista, niiden hyödyntäminen opetuksessa on jäänyt lähinnä vain tiedonhakutaitojen varaan. Sen sijaan sosiaalisessa mediassa opittuja taitoja ei juuri tunnisteta eikä myöskään osata hyödyntää opetuksessa, mikä johtunee kuilusta niin oppilaiden ja opettajien vapaa-ajan tekstikäytäntöjen kuin vapaa-ajan ja koulun välisen tekstimaailman välillä.

Oppilaat osasivat kuvailla melko tarkastikin esimerkiksi sitä, miten he arvioivat tiedon paikkansapitävyyttä internetissä. Tiedonhausta puhuttaessa korostui odotetusti Google ja Wikipedia, mutta myös keskustelupalstat. Jälkimmäinen ei oppilaidenkaan puheessa näyttäydä ongelmattomana tiedonlähteenä, vaan sen käyttäminen edellyttää taitoa erottaa asiallinen

palsta, viestiketju ja käyttäjä epäasiallisista. Sosiaalisessa mediassa korostui myös ihmistuntemus, kontekstinmukainen tekstintuottaminen ja sitominen muiden puheenvuoroihin. Oppilaat osasivat myös pitää omasta koskemattomuudestaan huolta, esimerkiksi poistamalla epäilyttäviä henkilöitä kontaktilistoiltaan, poistamalla epämiellyttävistä keskusteluista ja käyttäytymällä itse hyvin.

Opettajat sanovat käyttävänsä uusmedioita hyödyksi opetuksessaan, ja tietokoneella ja internetillä on vakiintunut asema jokaisen opettajan opetuksessa. Internetiä opettajat käyttävät pääosin tuntien aiheeseen liittyvien ja ennalta itse valitsemiensa havainnollistavien esimerkkien näyttämiseen oppilailleen. Vaikka internet tarjoaa opetukseen monenmoista materiaalia, sosiaalisten medioiden tarkastelu ja uusmediatekstien tuottaminen ovat kuitenkin olleet melko marginaalisessa roolissa opettajien tunneilla. Tämä selittynee osin sillä, että opettajat tuntevat heiltä vielä puuttuvan tietoa ja taitoa sekä valmiita pedagogisia malleja ja tehtäviä uusmedioiden käsittelyyn ja hyödyntämiseen. Opettajien mukaan oppilaat pääsevät usein atkluokkaan tekemään tietokoneilla tiedonhakutehtäviä tai kielioppitehtäviä tai pelaamaan oppimisasipelejä internetin välityksellä. Lisäksi oppilaat kirjoittavat tietokoneella omia tekstejään tai tekevät opetusohjelmien kielioppitehtäviä.

Oppilaat eivät kuitenkaan muistaneet olleensa juurikaan tietokoneilla äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. Oppilaat mainitsivat kuitenkin kirjoitelmien esimerkiksi puhtaaksi kirjoittamisen ja internetissä olevan Seitsemän veljestä -opetussivuston. Myös Twitter ja Facebook mainittiin, mutta niitä on käsitelty lähinnä niin, että opettaja on näyttänyt esimerkkejä luokan edessä.

Opettajien käyttämän opetusmateriaalin ja välineiden – siis medioiden ja mediatekstien valintaan – tuntuu vaikuttavan oppilaan näkökulmaa enemmän opettajan oma näkökulma. Helpoksi, tutuksi ja läheiseksi koetut mediat ovat mielekkäitä opettajalle ja siten ensisijaista opetuksen materiaalia. Tällöin koulun tekstimaailma koostuu helposti opettajien mediamaailmoista tutuista mediateksteistä, kuten printtimedian teksteistä ja perinteisistä koulumaailman tekstilajeista (uutinen, mielipidekirjoitus, arvostelu) (vrt. Luukka ym. 2008: 234). Sen sijaan oppilaille läheisten uusmedioiden hyödyntäminen näyttäytyy haasteena ja pedagogisena hankaluutena: koulun ulkopuolisia viestintätilanteita on vaikea järjestää opetukseen, eivätkä opettajat tiedä, kuinka he voisivat uusmedioita hyödyntää opetuksessaan monipuolisemmin.

Näkyvimmin opettajien avuttomuus näkyy viihteellisten digitaalisten pelien yhteydessä: pelit ja pelimaailmat ovat niin vieraita opettajille, että niistä on vaikea löytää minkäänlaisia opetuskohteita tai hyödyntämismahdollisuuksia – osa opettajista ei edes haluisi tietää peleistä enempää. Viihdepeleillä tuntuisi olevan siis vielä matkaa koulun mediakasvatukseen, ja muutoksen pitäisi lähteä hyvin syvältä opettajan omasta asennoitumisesta. Medioiden ja mediankäyttöjen arvottamisen sijaan pelit ja pelaaminen tulisi nähdä tasavertaisena osana nuorten omaa mediakulttuuria ja vapaa-aikaa. Pelikulttuuriin ja pelityyppien ominaispiirteisiin tutustuminen sekä omien oppilaiden peliharrastuksesta kiinnostuminen voisivat olla ensimmäisiä askelia kohti nuorille tärkeän median ymmärrystä ja huomioimista. Jotta pelit voisivat tulla jollain tavalla huomioituksi opetuksessa, opettajat tarvitsevat tietenkin myös paljon ”kättä pidempää”, siis ohjeistusta, opastusta, materiaaleja käytännön opetusvinkkejä.

Ensi askel uusmediatekstien hyödyntämiseen voi olla niiden ”kliininen” tarkastelu ylhäältä päin, mutta jotta uusmedian tekstikäytänteet tulisivat osaksi kouluopetusta ja elämässä tarvittavien tekstitaitojen harjoittelua, tulisi pelkän analyysin ja tarkastelun tasolta päästä tekstitilanteissa toimimisen, siis myös uusmediatekstien tuottamisen, harjoitteluun autenttiossa tekstiympäristössä. Toistaiseksi tekstitilanteiden autenttisuuteen on pyritty haasteltujen opettajien kouluissa vain perinteisen median tekstien kohdalla sekä muutamassa harvassa uusmedian tekstitilanteessa.

Tutkimuksen oppilas- ja opettajahaastatteluista saaduissa tuloksissa on useita yhteneviä ja keskenään keskustelevia teemoja erityisesti opetuksen medioita ja mediakäytänteitä koskevissa aiheissa. Näitä ovat muun muassa internetin ja erityisesti sosiaalisen median opetus- käyttö, median käyttöön liittyvät taidot ja niiden hyödyntäminen sekä käsitykset median näkyvyydestä koulussa. Oppilasaineistossa oppilaat kaiuttavat opettajien ääntä varsinkin uusmedioiden käyttöön liittyvää uhkadiskurssia koskevassa puheessa.

Koulun uusmediakäytöistä sekä oppilaat että opettajat nostavat esiin tiedonhaun ja internetin opetussivustoilla olevat tehtävät. Opettaja-aineistossa mainitaan usein myös opettajien laatimat tiedonhakutehtävät, joihin etsitään vastauksia internetistä tai tietyiltä sivustoilta, joille oppilaat ohjataan. Myös oppilaat mainitsevat toimimisen opettajan määräämällä internetsivustolla. Toisin sanoen yhtenevyyden vuoksi voi todeta, että tiedonhaku ja valmiiden tehtävien teko internetissä on suosituin tapa hyödyntää uusmediaa koulussa siten, että oppilaat ovat toimijoita median parissa.

Tiedonhakua siis hyödynnetään opetuksessa, mutta oppilaat eivät koe, että sitä on opetettu heille. Sen sijaan opettajien puheessa nousee usein esiin se, kuinka oppilaiden tiedonhakutaidot ovat heikot tai yksipuoliset. Opettajat esimerkiksi mainitsevat, että oppilailla on vaikeuksia oikeiden hakusanojen käyttämisessä, eri lähteistä poimitun sirpaletiedon yhdistämisessä sekä monipuolisten lähteiden hyödyntämisessä. Oppilaat usein menevätkin opettajien mukaan tietoa etsiessään ensimmäisenä Wikipediaan, joka ei näyttäydy opettajien puheessa kovin luotettavana ja kunnioitettavana tietolähteenä. Oppilasaineistossa Wikipedian merkitys tiedonlähteenä toistuu, sillä he mainitsevat hakevansa ensisijaisesti tietoa sieltä. Toisaalta oppilaat myös mainitsevat, että heidän opettajansa on kieltänyt Wikipedian käytön. Toisin sanoen pulma koulussa on tieto- ja viestintäteknikan opetuksen vähyys, vaikka esimerkiksi tiedonhakutaitojen harjoittelulle olisi selvästi tilausta sekä opettajien että oppilaiden suunnalta.

Molemmissa aineistoissa näkyi selkeästi se, ettei sosiaalista mediaa käytännössä hyödynnetä tai ole käsitelty juuri ollenkaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Toisaalta kahdella oppilaalla oli positiivisia kokemuksia sosiaalisen median hyödyntämisestä englannin oppiaineessa. Myös ne opettajat, jotka ovat käsitelleet verkkoyhteisöpalveluita, verkkokeskusteluja tai blogeja opetuksessaan, ovat huomanneet sen innostavan ja motivoivan sekä oppilaita että opettajia. Sosiaaliseen mediaan suhtautuminen näyttää aineistoissa ristiriitaisena, sillä vaikka siihen liitetään paljon myönteisiä mielikuvia, puhetta leimaa uhkadiakurssi. Opettajat näkevät sosiaalisessa mediassa uhkaavia ja pelottavia asioita, kuten nuorten heikot taidot toimia mediassa tai kohdata sen sisältöjä. Oppilaille tämä opettajien uhkapuhe välittyy jokseenkin naurettavana ja liioiteltuna, mikä saattaa nakertaa opettajan uskottavuutta mediakasvattajana.

Mahdollisia syitä sosiaalisen median jäämiseen pois opetuksesta ovat koulun heikot teknologiset resurssit, pedagogisten mallien ja metodien puuttuminen sekä käsitys median vaikeasta hallittavuudesta verrattuna koulun perinteisiin opetuskäytänteisiin ja -ympäristöihin. Oppilaat tiedostavat, että jos sosiaalisia medioita tuotaisiin kouluun, niiden käyttöä tulisi valvoa ylhäältä päin. Toisin sanoen oppilaat eivät luota toistensa kykyyn toimia median kanssa ”asiallisesti”. Tässä voi nähdä taustalla koulun perinteisen opettajalähtöisen toiminnan, jonka oppilaat ovat omaksuneet.

Mediakasvatuksen toteutumiseen ja uusmedioiden hyödyntämisen mielekkyyteen koulussa vaikuttavat myös muut tekijät. Opettajien mainitsemat mediakasvatuksen haasteet olivat pitkälti samansuuntaisia, kuin mitä mediakasvatusta koskevassa tutkimuksessa ja taustakirjallisuudessa on tullut esiin ja mitä itse oletimme mediakasvatuksella olevan. Tosin haastattelijan tekemät lisäkysymykset ja johdattelut edustavat helposti tutkijan omia ennakkokäsityksiä, jolloin keskustelussa ei mahdollisesti tullut esiin odottamattomampia haasteita. Esimerkiksi juuri materiaalin puute on tutkijoidenkin selkeästi tunnistama mediakasvatuksen haaste (esim. Seppänen 2005: 34). Kuten Vainionpää (2005: 41) toteaa, oppimateriaalin laadun arviointi ja siinä tarvittava opettajan ammattitaito nousevat merkittävään rooliin etsittäessä helmeä monenlaisen materiaalin joukosta. Myös opettajien nimeämät opetusteknologiaan liittyvät haasteet ovat samansuuntaisia kuin aiemmissa mediakasvatuksen toteutusta käsittelevissä tutkimuksissa on tullut esiin. Esimerkiksi Haaparannan (2008) ja Ilomäen (2008) väitöskirjoissa ja vuonna 2006 tehdyssä kansainvälisessä SITES-tutkimuksessa paljastui, että koulujen teknologiavälineiden taso ja määrä vaihtelee runsaastikin kouluittain. Tietokoneiden käytettävyys asettaa myös haasteen, joka liittyy sekä opettajien omiin pedagogisiin valmiuksiin hyödyntää teknologioita opetuksessaan että tuntien toteutukseen koneiden lukumäärän ja laadun näkökulmasta. (Haaparanta 2008: 178; Ilomäki 2008: 3–4; Kankaanranta & Puhakka 2006: 24–29.) Oppikirjojen heikkouden mediakasvatuksessa on puolestaan todennut Rähän (2008) pro gradu -tutkimuksessaan. Oppikirjat antavat vanhentunutta, yksipuolista ja arvottavaa tietoa mediavälineistä ja -sisällöistä.

Oppilas- ja ympäristölähtöisiä haasteita voimakkaammin opetuksen mielekkyyteen tuntuvat vaikuttavan opettajalähtöiset haasteet. Opettajat tuntuvat pitävän tiukasti kiinni roolistaan, jossa opettaja on tiedon haltija ja jakaja. Mediakasvatus haastaa opettajien perinteisen roolin, ja tutusta asetelmasta luopuminen on vaikeaa osalle opettajista. Oppimisvastuun siirtäminen oppilaalle saattaa aiheuttaa opettajalle tuntea siitä että hänen auktoriteettiasemansa horjuisi. Omat tiedot ja mediankäyttötaidot tuntuvatkin opettajista usein riittämättömiltä, mikä puolestaan aiheuttaa epävarmuutta ja pelkoa toimia opettajana. Mediakentän laajetessa ja medioiden muuttuessa opettajalla onkin jatkuva omien valmiuksien päivittämisen tarve. Opettajat suuntaavat kritiikkensä opettajankoulutukseen, josta he eivät tunne saaneensa kattavia valmiuksia toimiakseen mediakasvattajina. Koulutuksen heikkous lisää opettajan omaa

vastuuta opetuksen toteutuksessa, suunnittelussa ja materiaalin hankinnassa. (ks. Haaparanta 2008: 178–180.)

Opettajan heikot taidot ja valmiudet uusmedioiden opetuskäytön suhteen heikentää opettajan auktoriteettia myös oppilaiden silmissä ja tarjoaa oppilaille kotikenttäedun: oppilaat pakenevat helpommin vapaa-ajan medioihinsa, jonne opettajan auktoriteetti ei yllä. Myös opettajat saattavat tiedostaa tämän ja se vaikuttaa innostukseen käyttää sosiaalista mediaa opetuksen sisältönä tai välineenä.

On ymmärrettävää, miksi pedagogian ammattilainen kokee, että tarvitsisi tietoa ”ylhäältäpäin”. Silti oppilaat pitäisivät opettajaa pätevämpänä mediakasvattajana, jos opettaja osoitaisi harrastuneisuutta esimerkiksi juuri sosiaalisen median parissa. Niko kiteyttää: ”et sä pysty lukemaan jostain et kuinka käytetään foorumeita ja sit opettamaan sit sen perusteella”. Opettajan mediakasvatuspätevyys syntyisi siis käytön kautta, ei koulutuksella. Tämän perusteella koulun toimintakulttuurin muutos yhteistoiminnallisempaan suuntaan näyttäisi olevan oppilaille helpompaa nieltävää. Opettaja saattaa sen sijaan jäädä haikailemaan oppikirjan ja arviointikriteerien perään.

On suorastaan sääli, että opetuksen ja vapaa-ajan välillä on niin suuri vallihauta, sillä oppilaiden omien taitojen hyödyntäminen on osoittautunut luokassa sekä oppilaille että opettajalle innostavaksi, motivoivaksi ja oppimista edistäväksi. Kuten jo moni on aikaisemmin todennut, vapaa-ajan taitojen ja tekstien hyödyntäminen rakentaisi sillan tuon vallihaudan yli ja lisäisi molemmin puolista ymmärrystä; se auttaisi oppilasta näkemään opeteltavat sisällöt mielekkäinä ja oman elämänsä kannalta hyödyllisinä ja opettajat näkisivät yhä paremmin nuorten todellisuuteen, heidän mediamaailmansa ja taitonsa ja voisivat näin rakentaa opetuksesta tarkoituksenmukaisempaa.

7.2 Ehdotuksia uusmedioiden hyödyntämiseen

Viime vuosina on ilmestynyt useita mediakasvatusta ja sen toteutusta käsitteleviä, opettajille ja kasvattajille suunnattuja oppaita, joissa on esitelty joitakin ajatuksia uusmedian hyödyntämisestä. Varsin konkreettisia nämä hyödyntämismallit ja -ajatukset eivät ole olleet. Sen sijaan internetissä on tarjolla yhä enemmän medioita käsittelevää valmista opetusmateriaalia, joista osa vaatii myös uusmedioiden hyödyntämistä ja teknologioiden käyttöä – ne eivät siis ole vain tulostettavia moniste- tai tehtäväpohjia. Myös opetusalan ammattilehdet (esim. Vir-

ke) ovat antaneet hyviä, pedagogisia vinkkejä opettajille uusmedioiden, kuten blogien, wiki-en ja oppimisympäristöjen käyttämiseen, opetuksessa. Seuraavassa esittelemme muutamia ajatuksia ja ehdotuksia uusmedioiden hyödyntämiseen.

Yhteisöllinen kirjoittaminen ja tekstien muokkaus. Googlen tekstidokumenttien luomiseen, editoimiseen, jakamiseen ja kommentoimiseen tarkoitettu sovelluksessa, Google Docsissa, oppilaat voivat kirjoittaa yhdessä tekstidokumentteja ja muokata ja kommentoida toistensa kirjoittamaa tekstiä, mikä helpottaa esimerkiksi yhteisten kirjallisten projektien tekemistä myös vapaa-ajalla. Opettajan on myös helppo seurata Google Docsissa työstettävien tekstin etenemistä. Samantyyppisen tekstien yhteisöllisen kirjoittamisen, editoimisen ja julkaisemisen mahdollisuuden tarjoavat myös valmiit oppimisympäristöt, kuten Optima, Moodle ja Pedanet.

Blogit. Erilaisten blogien vertailu konkretisoi muun muassa kerronnan ja tekstityyppien eroja, ja niiden avulla voidaan pohtia ja harjoitella esimerkiksi mielipiteenilmaisua, argumentointia sekä viestintävälineen ja erilaisten yleisöjen huomioon ottamista omissa (blogi)tekstissä. Lehti (2011) mainitseekin, että blogit ovat mainioita kanavia omien tekstien julkaisuun, sillä halutessa blogin voi sulkea salasanan taakse. Huolella kirjoitetuista blogiteksteistä saatu verkossa julkaistu palaute ja kommentit motivoivat kirjoittamaan edelleen. Lisäksi blogi toimii erinomaisesti oppimispäiväkirjan alustana. (Lehti 2011: 18.)

Blogiin oppilas voi kirjoittaa päiväkirjaa esimerkiksi kirjan lukemisen, tv-sarjan seuraamisen tai pelin pelaamisen yhteydessä, jolloin oppimisessa yhdistyvät monet eri mediat. Blogit voivat toimia myös eräänlaisina taideteoksina ja eri oppiaineiden kurssitöinä. Oppilas voi julkaista blogissaan esimerkiksi valinnaisen kirjoittamisen kurssin aikana tai lopputyönä kirjoittamansa tekstit, ja hän voi suunnitella bloginsa ulkoasun myös tekstien teemaan sopivaksi. Valokuvablogi voi puolestaan syntyä äidinkielen ja kirjallisuuden ja kuvaamataidon yhteisprojektina. Blogia voidaan kirjoittaa myös eri kielillä, jolloin ne toimivat kieltenopetuksessa.

Keskustelupalstat. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa harjoitellaan mielipiteenilmaisun ja argumentoinnin taitoja niin kirjallisesti kuin suullisesti. Väittelyt ja keskustelut kuuluvat olennaisena osana näiden taitojen harjoitteluun. Luokkaympäristön lisäksi taitoja voidaan harjoitella myös keskustelupalstalla, joka tuo keskusteluun aivan omat erityispiirteensä. Vaikka verkossa keskustelijat voivat esiintyä anonyymisti, verkkoetiketti koskettaa

kaikkia keskustelijoita. Anonymiteetin vaikutusta mielipiteen ilmaisun helppouteen ja viestin muotoiluun onkin syytä pohtia oppilaiden kesken, ja aito keskustelu verkossa joko omalla nimellä tai nimimerkin takaa tuo opetukseen lisää kokemuksellisuutta. Keskustelupalstat tarjoavat myös mahdollisuuden tutkia ja pohtia onnistuneen argumentoinnin ja verkkokirjoittamisen piirteitä.

Wikit. Tietokirjoittamista, tiedon ja lähteiden arviointia sekä tiedon sirpaleiden yhdistelyä voidaan harjoitella luokan omassa wikissä. Yhteisöllisyyden ja tekstien muokattavuuden vuoksi wikit sopivat esimerkiksi ryhmätöiden ja yhteisprojektien tekoon.

Facebook. Facebook puolestaan tarjoaa koululle, luokalle tai kurssilla yhteisen tilan, jossa voidaan keskustella, jakaa materiaalia sekä esimerkiksi tiedottaa seuraavan tunnin ohjelmasta tai läksyistä. Jos ryhmästä usea käyttää muutenkin Facebookia, sovelluksen hyödyntäminen myös opetusta koskevaan ajatustenvaihtoon on helppoa ja luontevaa eikä vaadi oppilailta suuria ponnisteluja vapaa-ajalla. Myös luokan tai koulun yhteinen Twitter-tili voi helpottaa tiedottamisessa.

Fanifiktio. Monien nuorten suosima fanifiktio tarjoaa erilaisia eväitä kirjoittamisen opettamiseen. Fanifiktion avulla voidaan harjoitella fiktiivisten tekstien kirjoittamista, ja se voi toimia esimerkiksi kaunokirjallisten teosten käsittelyssä. Fanifiktion avulla kirjan tai elokuvan innoittamana voidaan kirjoittaa uusi teksti, kuten teoksen uusi versio, jatko-osa tai vaihtoehtoinen lopetus. Myös digitaaliset pelit, kuten rooli- ja fantasiapelit ovat hyvää fanifiktion materiaalia.

Digitaaliset pelit. Digitaalisia pelejä voi opetuksessa käyttää paitsi omien tekstien materiaalina, esimerkiksi peliarvostelun kohteena tai fiktiivisen tekstin pohjana, niitä niitä voidaan myös analysoida. Samanlaista analyysia, jota koulussa tehdään kaunokirjallisen teoksen tai elokuvan miljööstä, henkilöhahmoista ja heidän välisistä suhteistaan tai aikasuhteista, voidaan tehdä myös digitaalisista peleistä. Myös kriittinen analyysi sopii digitaalisiin peleihin siinä missä muihinkin median teksteihin. Valmiina annettuja arvoja ja oletuksia samoin kuin esimerkiksi pelien esittämiä stereotyyppioita ja ideologioita voidaan pyrkiä paljastamaan, ja pelien taustalla jylläävät markkinavoimat sekä kaupallisuus peliteollisuudessa ja mainonnassa ovat mielenkiintoisia keskustelun aiheita. Oppilaiden tekemät pienelokuvat saavat usein peleistä lainattuja piirteitä, joten pelien vaikutusta voi käyttää myös tietoisesti mediaesityksiä tehtäessä: tehtävävaihtoehtona voisi olla elokuvan sijaan peli tai pelin traileri, joka toteute-

taan elokuvan keinoin näyttelemällä tai itse tehtyjen animaatioiden avulla. Internetissä on myös yksinkertaisia pelisuunnitteluun tarkoitettuja sovelluksia, jotka sopivat mainiosti yläkouluikäisille nuorille. Sovelluksen avulla oppilas pääsee itse suunnittelemaan ja toteuttamaan pelin valitsemalla sovelluksen antamista ympäristö-, hahmo ja toimintavaihtoista mieleisensä. Oman pelin ohjelmointi konkretisoi elävästi oppilaalle pelien suunnitteluun ja toteutukseen liittyvää tekniikkaa ja pelin rakennetta ja strategioita.

Myös peleihin ja pelaamiseen liittyvät moninaiset kulttuurit tarjoaisivat koulun mediakasvatukseen keskustelun- ja pohdinnan aiheita, ja esimerkiksi pelifoorumeiden avulla opetuksessa voitaisiin käsitellä useita nuorten medioita yhtäaikaisesti. Pelit voidaan helposti ottaa mukaan keskusteluun myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppisisältöjen, kuten mediatekstien intertekstuaalisuuden, yhteydessä. Lisäksi nuoret ovat peliteollisuuden ja markkinoinnin tärkeä kohderyhmä, joten näitä ei pitäisi unohtaa opetuksessakaan puhuttaessa mediatekstien vaikuttavuudesta, mainonnankeinoista ja esimerkiksi mielikuvamyynnistä. Toki myös nuorten vanhemmat tarvitsisivat kipeästi lisää perehdytystä pelimaailmoista ja -kulttuurista, jotta he voisivat ottaa pelit mukaan myös kodin sisäiseen mediakasvatukseen.

7.3 Tutkimuksen onnistumisen arviointia ja lisätutkimusaiheita

Sekä oppilas- että opettajahaastattelut olivat pääasiassa onnistuneita. Oppilasaineuksen valinta onnistui osittain, koska yhden fanifiktiota harrastavan oppilaan valitseminen joukkoon oli tulosten kannalta epäedullista. Hänen haastattelunsa jää irralliseksi, koska tekstikäytännöt muiden uusmedioiden – kuten keskustelupalstojen ja blogien – välillä ovat erilaiset. Haastatteluissa näkyi myös haastattelijan kokemattomuus siten, ettei oppilaita välttämättä kehoitettu jatkamaan mielenkiintoisesta aiheesta. Toisaalta haastatteliija oli myös voimaton pitämään haastatteluja tiukasti rungon ympärillä, jolloin osa haastatteluista ei ole optimaalisimmalla tavalla vertailukelpoisia keskenään. Tuttavallinen suhtautuminen nuoreen osoittautui haastattelijan vahvuudeksi ja heikkoudeksi: osassa haastatteluista oppilaat uskalsivat esimerkiksi kritisoida opettajia melko rankoinkin sanankääntein, koska haastatteliija ei ehkä näyttäytynyt heille auktoriteettina. Toisaalta tuttavallisuuden ja oletetun yhteisymmärryksen takia moni tarkentava jatkokysymys jäi kysymättä.

Haastatteluiden puutteena voidaan nähdä myös esimerkiksi se, ettei haastatteliija ollut lukenut oppilaiden koulun tietostrategiaa ennen haastatteluiden valmistelua. Ylipäänsä ym-

määritys tieto- ja viestintätekniiikan käytöstä, mediaopetuksesta ja siitä tehdystä tutkimuksesta oli vielä niin heikko, etteivät kysymykset olleet niin napakoita kuin ne olisivat voineet olla. Tämän tutkimuksen kirjoittamisen jälkeen osaisimme varmasti tehdä huomattavasti paremmat haastattelut.

Opettaja-aineisto osoittautui laajaksi ja moniääniseksi. Vaikka haastatteluissa opettajien suhtautuminen nuorten mediamaailmaan, mediankäyttöön ja uusmedioiden hyödyntämiseen vaikutti ensi alkuun varsin myönteiseltä ja avoimelta, tarkemman analyysin jälkeen opettajien äänestä alkoi kuulua myös epäröintiä, pelkoja ja joidenkin opettajien kohdalla erittäin voimakasta uhkadiskurssia nuorten medioista ja niiden suuresta roolista nuorten elämässä. Haastattelijan oma epävarmuus ja kokemattomuus tutkimushaastattelun tekijänä näkyvät opettaja-aineistossa siten, ettei haastattelijalla ole välttämättä tarttunut mielenkiintoihin huomiointeihin ja sananvalintoihin tai esittänyt tarkentavia kysymyksiä esimerkiksi siitä, mitä uusmediasta poimitut tekstiesimerkit ja havainnollistava materiaali todellisuudessa on.

Opetussuunnitelman perusteista poimitujen tavoitteiden näyttäminen opettajille haastattelun alussa ohjasi opettajien puhetta varsin opetussuunnitelmakeskeiseen suuntaan, esimerkiksi myöhemmässä tavoitekeskustelussa opetussuunnitelman tavoitteet nousivat edelleen vahvasti esiin. Opettajien itse tärkeänä pitämät ja opetukselleen asettamat tavoitteet olisivat luultavasti tulleet avoimemmin ja monipuolisemmin esiin, jos opetussuunnitelman perusteet olisivat esiintyneet vain puheessa oikeiden esimerkkien sijaan.

Opettajat tuntuivat omaksuvan varsin nopeasti äidinkielen opettajan roolin haastattelussa, ja vaikka kaikki haastattelut toteutettiin jossain muualla kuin opettajan omassa luokassa tai työhuoneessa (tosin kolme haastattelusta tehtiin koulun muissa tiloissa), opettajat viittasivat usein itseensä ja muihin opettajiin persoonapronominin monikkomuodolla *me* sekä omaan luokkaansa ja opetukseensa demonstratiivipronominin paikallissijalla *täällä*. Mahdollisesti juuri haastatteluiden aloittaminen opetussuunnitelmatekstin tarkastelulla johdatteli opettajat suoraan opetukseen ja satoi haastattelut tiukasti kouluympäristöön.

Tutkimustuloksia tarkasteltaessa on hyvä ottaa huomioon se, että haastatellut opettajat sisällyttävät puheeseensa oppilaista ja heidän mediakäytöstään myös ne oppilaat, jotka eivät käytä medioita aktiivisesti. Sen sijaan tutkimukseen haastatellut oppilaat ovat asiantuntijoita monien sosiaalisten medioiden käytössä. Näin ollen oppilaat eivät ole tyypillinen otos 15-

vuotiaista mediankäyttäjistä, eivätkä täysin vastaa sitä oppilasryhmää, josta opettajat puhuvat.

Oppilasaineistosta jäi askarruttamaan varsinkin Sannan haastattelussa esillä ollut nettikiusaaminen, johon haastattelussa ei pureuduttu riittävän syväälle. Olisikin mielenkiintoista selvittää, miten nettikiusaaminen ilmenee? Tämä on tärkeä kysymys jo siksi, että kouluksiisaamisilmiön kerrotaan ulottuvan sosiaalisen medioiden kautta helpommin vapaa-ajalle. Jos nettikiusaamista ymmärrettäisiin ilmiönä paremmin, esimerkiksi tiedettäisiin, millaisin kielellisin keinoin se sosiaalisissa medioissa ilmenee, siihen osattaisiin myös puuttua.

Opettaja-aineistossa puolestaan nousi hyvin näkyvästi esiin pedagogisten mallien ja opetusmateriaalien puuttuminen uusmedioiden osalta. Opettajat kaipaivat keinoja sosiaalisen median käsittelemiseen ja vinkkejä erilaisten oppilasryhmien kanssa onnistuneista tehtävistä. Eri-ikäisillä oppilaille teetetyille opetuskokeiluille, jotka kohdistuvat uusmediaan opetuksen kohteena ja välineenä, olisi siis varmasti kysyntää. Valmiin opetusmateriaalin lisäksi aineistona toimisivat opettaja- ja oppilashaastattelut kokeilun onnistumisesta ja materiaalin tarkoituksenmukaisuudesta.

Erytisesti digitaaliset opetus- ja viihdepelit osoittautuivat tutkimuksessa melko vieraaksi alueeksi opettajille, joten pelit tarjoaisivat varmasti monenlaisia tutkimuskohteita opetuksen näkökulmasta. Opetuspelejä koskevat opetuskokeilut toisivat varmasti lisää opettajille kaivattua kokemusta niiden integroimisesta osaksi muuta opetusta. Myös oppilaiden näkökulma opetuspelien hyödyntämisestä ja pelien mielenkiintoisuudesta olisi arvokas osa opetuskokeilua. Mielenkiintoista olisi lisäksi selvittää, millä tavalla oppilaat suhtautuvat pelien ja peliharrastuksen käsittelyyn opetuksen yhteydessä: Pelkäävätkö oppilaat kenties samanlaista uhkadiskurssia opettajien puolelta, jota he tuntevat kohtaavan sosiaalisen median osalta, vai haluaisivatko he avoimemmin tuoda omaan vapaa-aikaansa kiinteästi kuuluvan ja niin sanottua ”omaan reviiiriään” olevan median kouluun?

Tutkimukseen haastatelluilla äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla ei kovin selkeää käsitystä siitä, kuinka mediakasvatus näkyy muissa kuin heidän omassa oppiaineessaan. Mielenkiintoista olisikin tutkia, kuinka mediakasvatuksen tavoitteet näkyvät muiden oppiaineiden opetuksessa ja oppimateriaaleissa. Lisäksi tutkimuskatseen kohdistaminen opettajankoulutukseen olisi tärkeää. Tieto- ja viestintätekniikka koulun arjessa -hankkeen väliraporttiin (2010) on kirjattu tavoite teknologia- ja mediaosaamisen huomioimisesta opettajankoulutuk-

sessä. Erityisen ajankohtaista olisikin kurkistaa opettajien peruskoulutuksen käytäntöihin sekä tutkia, kuinka tällä hetkellä opettajien toive koulutuksen monipuolistamisesta juuri teknologioiden ja medioiden hyödyntämisen ja opetuskäytön osalta huomioidaan ja minkälaiset valmiudet valmistuville opettajille mediakasvatuksen saralta annetaan.

LÄHTEET

- Ahvenjärvi, Henna-Riikka 2011: Oivaltamista ja yhteisöllisyyttä – oppimista sosiaalisessa mediassa. – *Virke* 47 (1) s. 12–13.
- Alatalo, Anna 2011: Kohti tiedon prosessoinnin käsitteellistä muutosta – Sosiaaliset mediat äidinkielen opetuksessa – *Virke* 47 (1) s. 14–15.
- Barton, David 2007: *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden: Blackwell Pub.
- Buckingham, David 2003: *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity.
- CICERO Learning -selvitysraportti 2008: Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen opetuksessa ja opiskelussa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ermi, Laura – Heliö, Satu – Mäyrä, Frans 2004: *Pelien voima ja pelaamisen hallinta. Lapset ja nuoret pelikulttuurien toimijoina*. Tampereen yliopiston Hypermedialaboratorion verkkojulkaisuja 6. – <http://tampub.uta.fi/tup/951-44-5939-3.pdf> 10.2.2011
- Ermi, Laura – Mäyrä, Frans 2005: Digitaaliset pelit nuorten arjessa. *Nuorisotutkimus* 23 (3) s. 66–71.
- Eskola, Jari – Suoranta, Juha 2008: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Eskola, Jari – Vastamäki, Jaana 2007: Teemahaastattelu: opit ja opetukset. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* s. 24–44. Juva: WS Bookwell Oy.
- Fairclough, Norman 2003: *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fornäs, Johan 1998: *Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia*. Tampere: Vastapaino.
- Hankala, Mari 2007: From traditional literacy to media literacy: How to bring up media literate citizens? – Pirjo Linnakylä & Inga Arffman (toim.), *Finnish Reading Literacy. When quality and equity meet* s. 249–268. Jyväskylä: Jyväskylä University Press.
- Hankala, Mari – Linnakylä, Pirjo 2007: Sanomalehdestä oppia aktiiviseksi ja mediakriittiseksi kansalaiseksi. – Heikki Kynäslähti & Reijo Kupiainen & Miika Lehtonen (toim.), *Näkö kulmia mediakasvatukseen* s. 89–101. Medikasvatusseuran julkaisuja 1/2007. – <http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>.
- Herkman, Juha 2001: Median monet funktiot lasten ja nuorten elämässä. – Marjatta Kangasalo & Juha Suoranta (toim.), *Lasten tietoyhteiskunta* s. 60–71. Tampere: University Press.
- Herkman, Juha 2002: *Audiovisuaalinen mediakulttuuri*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Herkman, Juha 2007: *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, Sirkka – Hurme, Helena 2004: *Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, Sirkka – Remes, Pirkko – Sajavaara, Paula 2004: *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino Oy.
- Hynönen, Emmi 2008: Keskustelufoorumit – ajatustenvaihtoa verkossa. – Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa – Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* s. 186–190. Tietolipas 220. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Juva: Kirjapaino

- WS Bookwell Oy.
- Iilomäki, Liisa 2008: *The effects of ICT on school: teachers' and students' perspectives*.
Väitöskirja. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Jenkins, Henry 2006: *Fans, Bloggers, and Gamers: Exploring Participatory Culture*. New York: New York University Press.
- Jokinen, Arja – Juhila, Kirsi – Suoninen, Eero 2004: Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. – Arja Jokinen & Kirsi Juhila & Eero Suoninen: *Diskursianalyysin aakkoset* s. 17–47. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Junkkarinen, Sari 2006: ”Ei tää äidinkieli ole kovin turhaa, mutta ei se oikein kiinnosta.” *Yhdeksäsluokkalaisten ja äidinkielen opetus*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Kaasila, Elina 2005: *Pedagogisen kieliopin opetuskokeilu: kieliopin opettamisen vaikutus 7.-luokkalaisten lauserakenteisiin*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Kankaanranta, Marja – Puhakka, Eija 2006: *Kohti innovatiivista tietotekniikan opetuskäyttöä. Kansainvälisen SITES 2006 -tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kangas, Sonja 2005: Mediakasvatuksen avaimet digitalisoivaan leikkiin. – Sirkku Kotilainen & Sara Sintonen (toim.), *Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet* s. 47–52. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kotilainen, Lari 2009: Tekstitaitoja verkossa ja verkosta. – Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyörityksessä: Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* s. 37–42. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009. Helsinki: ÄOL.
- Kotilainen, Sirkku 1999: Mediakasvatuksen monet määritelmät. – Sirkku Kotilainen & Mari Hankala & Ullamaija Kivikuru (toim.), *Mediakasvatus* s. 31–42. Helsinki: Edita.
- Kotilainen, Sirkku – Kivikuru, Ullamaija 1999: Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineissa. – Sirkku Kotilainen & Mari Hankala & Ullamaija Kivikuru (toim.), *Mediakasvatus* s. 13–30. Helsinki: Edita.
- Kotilainen, Sirkku 2001: *Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle*. Väitöskirja. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kotilainen, Sirkku 2005: Mediakasvatusta ammattitaidolla. – Tapio Varis (toim.), *Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen*. s. 143–153. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja.
- Kotilainen, Sirkku 2007: Mediakasvatusta nuorisotyössä. – Heikki Kynäslähti & Reijo Kupiainen & Miika Lehtonen (toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen* s. 151–156. Media kasvatusseuran julkaisuja 1/2007.
– <http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>.
- Kress, Gunther 2003: *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kupiainen, Reijo – Sintonen, Sara 2009: *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.
- Laaksonen, Sanna 2009: ”No ainahan siitä lukemisesta jottain hyötyä on” *yhdeksäsluokkalaisten pojat lukijoina vapaa-ajalla ja koulussa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Lankshear, Colin – Knobel, Michele 2006: *New Literacies – Everyday Practices & Classroom Learning*. Berkshire: Open University Press.

- Lehti, Päivi 2011: Blogi innostaa kirjoittamaan ja keskustelemaan. – *Virke* 47 (1) s. 18–21.
- Leppänen, Sirpa 2008: Kouluikäisten fanifiktio: Populaarikulttuurin uudelleenkirjoitusta. – Sara Routarinne & Tuula Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa – Kouluikäisten kielä 2000-luvulla* s. 191–210. Tietolipas 220. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Juva: Kirjapaino WS Bookwell Oy.
- Lokka, Antti 2003: Mediakasvatus uuden edessä. – Tuija Modinos & Annikka Suoninen (toim.), *Merkillinen media. Tekstit nuorten arjessa* s. 205–226. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Luukka, Minna-Riitta 2003: Tekstitaituriksi koulussa. – *Virittäjä* (3) s. 413–419.
- Luukka, Minna-Riitta – Pöyhönen, Sari – Huhta, Ari – Taalas, Peppi – Tarnanen, Mirja – Keränen, Anna 2008: *Maaailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Luukka, Minna-Riitta 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. – Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyöryksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* s. 13–25. *Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009*. Helsinki: ÄOL.
- Mäyrä, Frans 2009: Pelikulttuurin peruskurssi. – <http://pelitieto.net/johdantoa-ja-ohjeita/> 10.2.2011.
- Niinistö, Hanna – Ruhala, Anu 2007: Pienten lasten mediakasvatus. – Heikki Kynäslähti & Reijo Kupiainen & Miika Lehtonen (toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen* s. 123–136. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. – <http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>.
- Oksman, Virpi 2003: ”Kyl jo kolmivuotiasikin osaa tietokoneella tehdä”. Lapset arjen kulttuurisissa teknologiadiskursseissa. – Sanna Talja & Sari Tuuva (toim.), *Tietotekniikkasuhteet – Kulttuurinen näkökulma* s. 56–72. Helsinki: Hakapaino Oy.
- OPM = Opetusministeriö 2010: Koulutuksen ja tutkimuksen tietoyhteiskuntakehittäminen. Valmisteluryhmän väliraportti. – <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/Liitteet/tietoyhteiskuntakehittaminen.pdf> 12.12.2010.
- Parikka, Matti 2008: Tieto ja tietoyhteiskunta – rakennusaineeksia yleissivistävän tietoyhteiskuntakäsitteen määrittämiseen. – Ville Eloranta (toim.), *Silmät auki! Tietoyhteiskunnan uhat ja mahdollisuudet* s. 7–19. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 1/2008. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Pohjola, Kirsi – Johnson, Elina 2009: *Lasten mediakulttuuri ja koulu vuoropuheluun*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Prensky, Marc 2001: Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* 9 (5). – <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf> 10.11.2010.
- Purola, Riikka 2009: *Autenttiset tekstit ja nuorten vapaa-ajan tekstit äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Opettajien käsityksiä ja asenteita*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Puustinen, Marja 2009: Sosiaalinen media jakaa opettajat. – *Opettaja* (41) s. 14–18.
- Richardson, Will 2010: *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. California: Corwin – A SAGE Company.
- Ruusuvuori, Johanna – Tiittula, Liisa 2005: Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. –

- Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.), *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* s.22–56. Tampere: Vastapaino.
- Räihä, Heidi 2008: “Hyötyä, huvia ja huijausta Internetissä” – Internetin käsittelyn näkökulmia: yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Saarenpää, Hannamari 2009: *Johdatusta oppimispelien ja pelaamalla oppimisen maailmihin*. – <http://pelitieto.net/oppimispelit-ja-hyotypelaaminen/> 10.2.2011.
- Sassi, Sinikka 2009: Mitä kuuluu yleisölle verkkoviestinnän aikakaudella? – Sirkku Kotilainen (toim.), *Suhteissa mediaan* s. 21–40. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 99. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Salokoski, Tarja 2005: *Tietokonepelit ja niiden pelaaminen*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Salokoski, Tarja – Mustonen, Anu 2007: *Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin – katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja -sääntelyn käytäntöihin*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 2007 (2). – <http://en.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-2-1.pdf> 10.2.2011.
- Seppänen, Anne 2005: Rajapintoja mediakasvatuksen maailmankaikkeuteen. – Sirkku Kotilainen & Sara Sintonen (toim.), *Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet* s. 31–35. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Sosiaalisen median sanasto 2010*: Sanastokeskus TSK. TSK 40. – http://www.tsk.fi/tiedostot/pdf/Sosiaalisen_median_sanasto 15.12.2010.
- Suoninen, Eero 1999: Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. – Arja Jokinen & Kirsi Juhila & Eero Suoninen, *Diskurssianalyysi liikkeessä* s. 17–36. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Suoranta, Juha 2003: *Kasvatus mediakulttuurissa*. Tampere: Vastapaino.
- Tilastokeskus 2010: Jo joka toinen suomalainen käyttää internetiä useasti päivässä. – http://www.stat.fi/til/sutivi/2010/sutivi_2010_2010-10-26_tie_001.fi 26.1.2011.
- Thomas, Angela 2007: *Youth Online – Identity and Literacy in the Digital Age*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- TNS-gallup 2010: Suomalaisen mediapäivä 2009. – www.tns-gallup.fi/.../Lehdistotiedote_Suomalaisen_mediapaiva_2009_TNS_Atlas_29.4._2010.pdf 26.1.2011.
- Tossavainen, Tommi 2008: Internet lasten ja nuorten elämässä. Selvitys pääkaupunkiseudun 10–18-vuotiaiden lasten ja nuorten elämästä Internetissä. – <http://www.ehkapa.fi/toinenelama/images/selvitys.pdf> 10.2.2011
- Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, Suvi 2009: Viisaana verkkoon: Internetissä tarvitaan uudenlaisia mediataitoja. – Heljä Haapamäki-Niemi & Sari Noponen (toim.), *Elämään bittien kanssa – opiskelu verkossa ja Inter netin mahdollisuudet* s. 89–102. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2007. Helsinki: ÄOL.
- Vaikuttamistaidot 2011. – www.vaikuttamistaidot.fi/opas/media/mediataidot/mediataidot-internetin-kaytossa/kriittisyys 1.2.2011.
- Vainionpää, Jorma 2005: Oppimateriaalit mediakasvatuksessa. – Sirkku Kotilainen & Sara Sintonen (toim.), *Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet* s. 40–44. Helsinki: Edita Prima Oy.

Vesterinen, Olli 2007: Mediakasvatus oppilaitosinstituution yhte(nä)isenä alueena. – Heikki Kynäslähti & Reijo Kupiainen & Miika Lehtonen (toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen* s. 73–87. Medikasvatusseuran julkaisuja 1/2007. – <http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>.

LIITE 1

Tutkimuslupa-anomus [REDACTED] 12.1.2010

Tutkimuksen suorittaa: Pauliina Hautala

Tutkimuksen työotsikko: Oppilaiden ja opettajien käsityksiä nuorten autenttisten tekstien tuomisesta luokkaan ja mediakasvatuksesta

Teen opintoihini kuuluvaa pro gradu -työtä mediakasvatukseen liittyvistä asenteista ja käsityksistä yhdessä Linda Jyrkkäsen kanssa. Tällä koululla suorittamani tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa nuorten käsityksiä omien vapaa-ajan medioidensa hyödyntämisestä kouluopetuksessa. Tutkimus on ajankohtainen, koska aikaisempien tutkimustulosten mukaan nuorten ja opettajien tekstimaailmat eivät kohtaa. Opetuksessa pyritään kuitenkin käyttämään paljon sellaisia tekstejä, joita nuoret kohtaavat elämässään ja vapaa-ajallaan. Kuka nuorten tekstejä saa käsitellä? Mitä niillä saa tehdä?

Teetin marraskuun lopulla pienen kyselyn kaikille [REDACTED] yhdeksäsluokkalaisille. Tässä kyselyssä pyrin etsimään nuoria, joilla on jokin tietty vapaa-ajan teksti, jonka parissa he käyttävät paljon aikaa. Tutkimukseni seuraavassa vaiheessa haluaisin haastatella näitä nuoria tammi-helmikuun 2010 aikana. Haastattelut nauhoitetaan ja litteroidaan, mutta ei videoita. Haastateltavien nimiä ei missään vaiheessa julkaista, ja aineistoa pyritään käyttämään niin, ettei heidän henkilöllisyyttään voi selvittää. Tutkimukseen kirjataan esimerkkejä litteroidusta aineistosta ja niitä voidaan näyttää myös esimerkiksi seminaareissa.

Pyydän rehtori [REDACTED] tutkimuslupaa haastatteluiden suorittamiseen

Pauliina Hautala

pauliina.hautala@jyu.fi

0503828115

Lupa myönnetty __.__.2010

Rehtori [REDACTED]

LIITE 2

Kyselylomake ■■■■■ 9.-luokkalaisten netin käytöstä

Hei! Teen pro gradu tutkimusta nuorten vapaa-ajan mediaympäristöistä kouluissa ja tätä varten etsin 9.-luokkalaista haastateltavia. Olisin kiitollinen, jos vastaisit seuraaviin kysymyksiin mahdollisimman tarkasti, koska näiden vastausten perusteella valitsen haastateltavani. Jos valinta osuu Sinuun, olen yhteydessä koulun kautta vielä joulukuun aikana. Kiitoksia etukäteen!

Pauliina Hautala, Jyväskylän yliopisto

Koko nimi ja luokka: _____

	usein	jokkus	silloin tällöin	harvoin	en koskaan	Jos vastasit "usein", niin missä? (esim.: kotona, koulussa, kaverin luona)
Jos kuulut johonkin nettiyhteisöön, kuinka usein vieraillet sivuilla (esim. IRC-galleria, Facebook, Twitter...)?						
Osallistutko foorumikeskusteluihin (esim. Demi, erilaiset harrastussivustot...)?						
Luetko tai kirjoitatko fanifiktiota?						
Pidätkö jonkinlaista päiväkirjaa tai blogia netissä (esim. Blogspot, Vuodatus, IRC-Gallerian blogi...)?						
Pelaatko online-pelejä, joissa keskustellaan samalla vastapuolen tai oman joukkueen pelaajien kanssa?						
Vietätkö aikaa jonkun muun median parissa? Jos, niin minkä? _____						

Mikä näistä monivalinnassa olevista medioista on Sinulle tärkein? Miksi?

Onko Sinulla jokin suosikkiverkkosivusto? Mikä?

Olisitko halukas osallistumaan haastatteluun tammikuussa (ympyröi)?

KYLLÄ

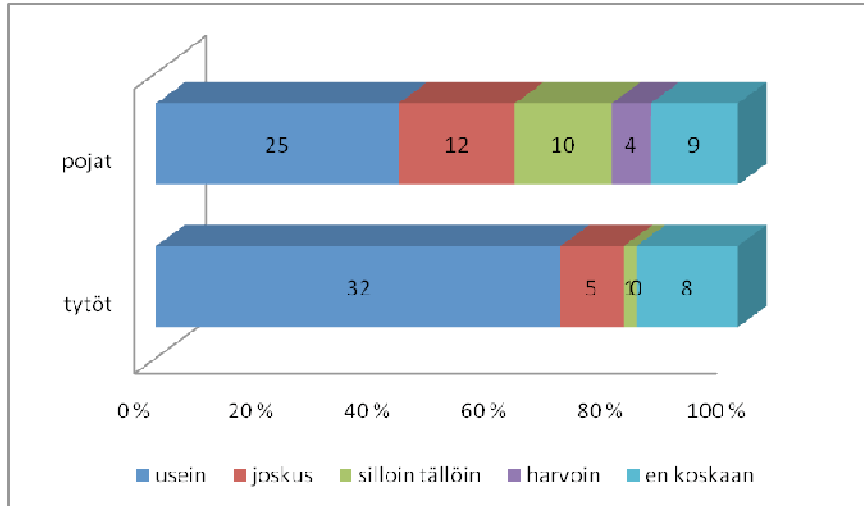
en

Porkkana: haastattelussa tarjotaan mehua ja pullaa!

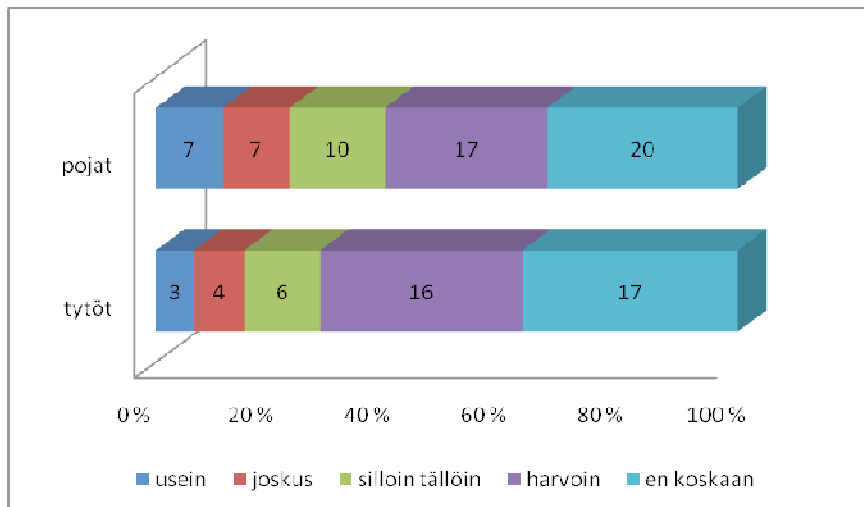


LIITE 3

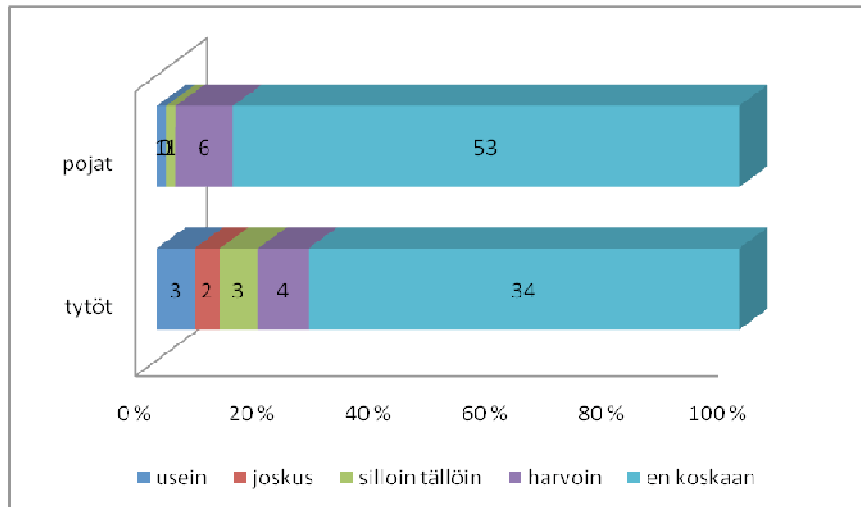
Tutkimuskoulun 9.-luokkalaisten sosiaalisen median käyttö



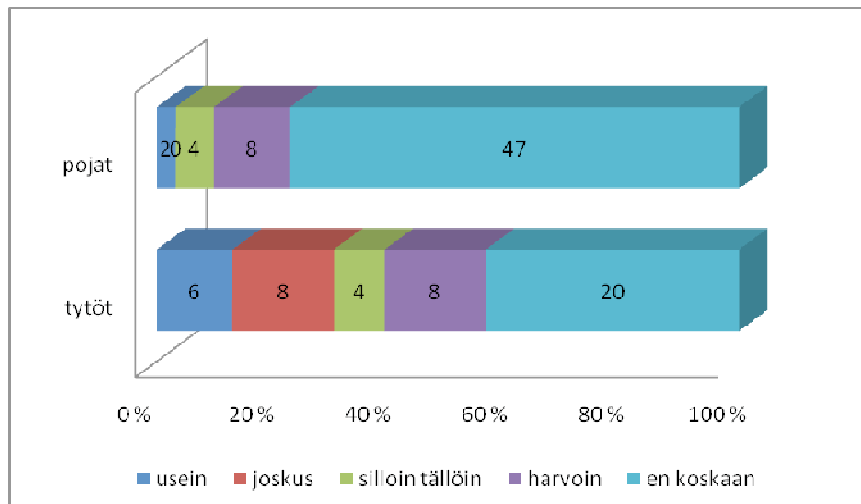
Kuvio 1 Nettyhteisöiden käyttöaktiivisuus



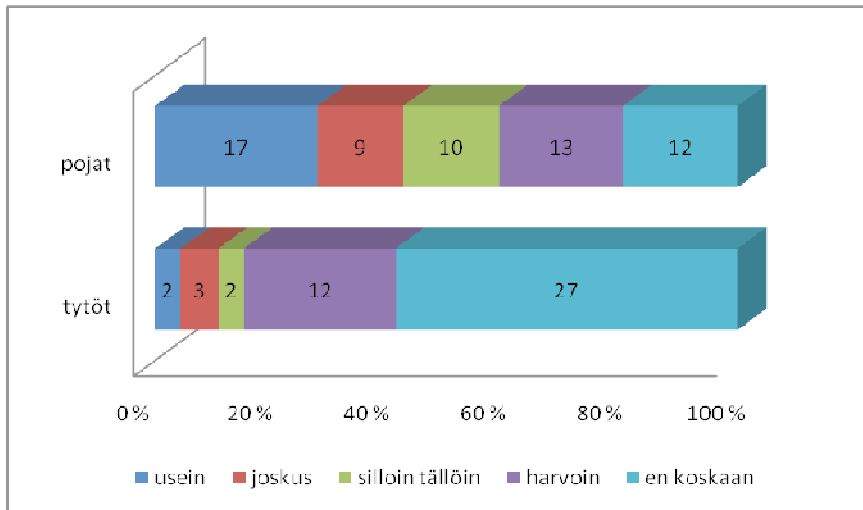
Kuvio 2 Keskustelupalstoilla kirjoittavien oppilaiden määrä



Kuvio 3 Fanifiktin kirjoittavat ja lukevat oppilaat



Kuvio 4 Blogeja pitävät ja lukevat oppilaat



Kuvio 5 Online-pelejä pelaavat oppilaat

LIITE 4

Oppilashaastatteluiden runko 26.2.2010

1) Median kartoitus:

- Mikä media on kyseessä?
 - o millä sivuilla käyt?
 - o paljonko aikaa kuluu päivittäin?
 - o onko kotona oma tietokone?
 - rajoitetaanko sen käyttöä?
 - o koulu aika?
 - o koneella/kännykällä?
- Lukeminen ja kirjoittaminen
 - o mitä luet?
 - o mitä kirjoitat?
 - o kumpaa enemmän?
 - o luetko keskittyneesti vai onko muita sivuja auki?
 - mitä sivuja?
- Suhtautuminen toisten teksteihin
 - o millaista kieltä foorumeilla käytetään?
 - ollaanko siellä tarkkoja yhdyssanojen kanssa?
 - puhekieli vs. yleiskieli (mää, mie..)
 - o kommentointi
 - kommentoitko paljon? millaisiin asioihin puutut?
 - onko helppoa/vaikeaa?
 - asiasisältö, kieli?
 - onko toisten tekstejä helpompi kommentoida?
 - millaisia kommentteja itse saat?
 - miltä se tuntuu?
 - miten suhtaudut kommentteihin?

2) Vapaa-ajan medioiden näkyminen koulussa

- Äidinkielen tunnit ja tekstit
 - o millaisia tekstejä luetaan äidinkielen tunnilla?
 - millaista paperia saatte eteenne?
 - mitä niistä saa irti?
 - onko sellaisia tekstejä, joihin törmäät koulun ulkopuolella? tai tu-
let ehkä törmäämään?
 - o äidinkielen tunnit ja tietokone
 - mitä äidinkielen tunneilla tehdään tietokoneella? eläviä esimerk-
kejä

- tuntuiko se hyödylliseltä? opitko jotain uutta? jos, niin mistä (aiheesta tai tietokoneen käytöstä)?
- o äidinkielen tunnit ja oma media
 - onko äidinkielen tunnilla käsitelty blogia/foorumia? jos, niin miten
 - miltä tuntui?
 - opitko jotain?
 - oliko opettaja pätevä?
 - jos opettajasi pitäisi tunnin aiheesta blogi/foorumi, niin mitä hän ehkä tekisi?
 - toimisiko joku muu opettaja toisella tavalla?
 - miltä tuntuisi?
 - onko blogia/foorumia käytetty välineenä?
 - esimerkiksi keskusteltu netissä jostain aiheesta
 - blogattu jotain kouluun liittyvää
- Muiden oppiaineiden tunnit
 - o kuinka paljon muiden oppiaineiden tunneilla käydään mikroluokissa?
 - mitä siellä tehdään?
 - millaista se on?
 - mikä on reaktiosi siihen, kun sanotaan, että nyt mennään atk-luokkaan?

3) Vapaa-ajan median mahdollinen tuominen kouluun

- Mitä vapaa-ajan media on opettanut sinulle?
 - o oletko kehittynyt median käytössä? esimerkiksi vanhemmat blogitekstit vs. uudemmat, vanhemmat foorumipuheenvuorot vs. uudemmat.
 - o oletko huomannut, että foorumeiden käytön / bloggaamisen aloittamisen jälkeen jokin olisi sujunut koulussa paremmin?
- Väline vai opetettava aihe?
 - o voisiko foorumi/blogi toimia opetuksessa välineenä?
 - haluaisitko puhua jostain kouluun liittyvästä netissä?
 - miten luokkalaisten kanssa kommunikointi internetissä onnistuisi?
 - miltä tuntuisi tehdä netissä kouluun liittyviä asioita (läksyjä)?
 - o pitäisikö blogin/foorumin käyttöä opettaa koulussa?
 - millaisia taitoja foorumeilla tarvitaan? millaisia taitoja kokeneilla käyttäjillä on?
 - osaatko riittävästi?
 - osaavatko muut?
- Omistajuus
 - o voisitko kuvitella itse esitteleväsi blogin/foorumin luokan edessä?
 - opettaa sen käyttöä / esitellä sen kuin esitelmän?
 - miksi / miksi et?

LIITE 5

Opettaja-haastatteluiden runko

PUHETAPOJA UUSMEDIASTA JA MEDIKASVATUKSESTA

1 MEDIKASVATUS YLÄKOULUSSA

Opetussuunnitelmaan on kirjattu tavoitteita, jotka koskevat mediataitoja (lainauksia OPS:sta)

- Mitä näillä tavoitteilla mielestäsi tarkoitetaan?
- Kuinka tulkitset tavoitteita äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana?
- Miten tavoitteet näkyvät omassa opetuksessasi?

Millainen on mielestäsi äidinkielen opettajan rooli ja tehtävä koulun mediakasvatuksessa?

- Minkälaisia valmiuksia juuri äidinkieli sisältöineen ja aiheineen voi tarjota nuorelle?
- Miten äidinkielen opettaja voi toimia mediakasvattajana, aikuisena?
- Minkälaiset työtavat ovat tärkeitä, olennaisia mediakasvatuksessa?
- Kenellä muulla on vastuu mediakasvatuksesta (yläkouluissa)?

Mikä on mielestäsi tärkeintä mediakasvatuksessa yleensä/äidinkielen oppiaineessa?

- Mitkä taidot tai tavoitteet ovat tärkeimpiä?
- Minkälaiset valmiudet haluat nuorilla olevan?

Mitkä ovat mielestäsi suurimmat haasteet mediakasvatuksessa äidinkielen opetuksen näkökulmasta?

- Liittyvätkö haasteet esimerkiksi aikaan, välineisiin, omiin taitoihin ja valmiuksiin, materiaaleihin, resursseihin, koulutuksen puutteeseen?

- Millaisia oppilaslähtöisiä haasteita on? Entä opettajalähtöisiä haasteita?
- Entä ulkoisia, ympäristöön liittyviä haasteita?

2 NUORTEN VAPAA-AJAN MEDIAT

Minkälaisia omat oppilaasi ovat mediankäyttäjinä vapaa-ajallaan?

- Mitä medioita he käyttävät? (Mitä sosiaalisia medioita?)
- Mitä oppilaat tekevät medioiden parissa?
- Mikä on nuorten suosimille medioille tyypillistä tai yhteistä?
- Miksi ajattelet heidän käyttävän juuri niitä medioita?

Mitä ajattelet oppilaittesi mediakäytöistä ja -taidoista?

- Missä he ovat hyviä?
- Missä he eivät ole vielä niin hyviä/Missä taidoissa heillä on vielä opittavaa?
- Miten/missä oppilaat ovat saaneet taitonsa?
- Onko vapaa-ajan mediakäytöstä/mediataidoista ollut hyötyä koulussa tai tarkemmin äidinkielen tunneilla?
- Missä tilanteissa niistä voisi olla hyötyä? Kuinka taitoja voisi hyödyntää?
- (Tuleeko mieleen esimerkiksi joitakin sisältöjä tai työtapoja, joissa taitoja voisi hyödyntää?)

Nuoret viettävät paljon aikaa netissä – mitä ajattelet tästä?

- Mitä nuoret tekevät internetissä?
- Mitä hyötyä tai haittaa netin käytöstä voi olla?
- Esim. kuinka netin käyttö vaikuttaa nuorten kielitaitoon (luku- ja kirjoitustaito?)
- Tarvitsevatko nuoret ohjausta aikuiselta netin käytössään? Minkälaista tukea, apua ja ohjausta nuoret tarvitsevat internetin käyttöön?

Myös erilaiset digitaaliset pelit ovat suosittuja niin poikien kuin tyttöjen parissa – mitä ajattelet nuorten peli-innostuksesta?

- Mitä pelimaailma voi antaa nuorelle? (oppiminen, ajattelu)
- Onko peleillä mielestäsi osaa koulun mediakasvatuksessa, välineenä tai kohteena?
- Tarvitsevatko nuoret mielestäsi ohjausta tai tukea pelaamiseen liittyen aikuiselta/opettajalta?
- Minkälaista ohjausta äidinkielenopettaja voisi antaa?

Millainen itse olet (uus)median käyttäjänä? Kuvaille omaa suhdettasi uusmediaan.

- Mitkä mediat ovat sinulle tärkeimpiä?
- Oletko käynyt nuorten suosimilla sivustoilla, kuten keskustelufoorumeilla, oletko Facebookissa, luetko/kirjoitatko blogeja, käytätkö Wikejä (esim. Wikipedia)?
- Miten arvelet oman mediakäyttösi eroavan nuorten käytöistä?

3 UUSMEDIA KOULUSSA

Opetussuunnitelman perusteiden pohjalla on niin sanottu laaja tekstikäsitys, jonka mukaan tekstit voivat olla **puhuttuja, kirjoitettuja, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden yhdistelmiä.**

Millaisten medioiden ja mediatekstien kanssa työskentelette luokassa? Voit antaa tilanne-esimerkkejä.

- Miksi juuri sellaisten?
- Miten valitset tekstit? Mitkä seikat vaikuttavat valintaasi?
- Millä tavalla medioiden ja mediatekstien kanssa toimitaan luokassa?
- Minkä sisältöjen yhteydessä käytät mediota ja mediatekstejä?

Onko sinulla mahdollisuus käyttää tietokonetta ja/tai internetiä opetuksessa ja sen suunnittelussa?

- Omassa luokassa? Tietokoneluokassa? Omassa työhuoneessa?

Käytätkö tietokonetta ja internetiä opetuksessa ja sen suunnittelussa? Voit antaa esimerkkejä!

- Millä tavoin/mihin tarkoitukseen hyödynnät internetiä?
- tiedonhaku, verkkolehdet, uutissivustot, videoklipit, nettiradio, mainokset, blogit...
- Kuinka usein käytät nettiä/tietokoneita opetuksessasi?
- Miksi käytät tietokonetta? / Miksi et käytä tietokonetta?
- Mitä ajattelet internetin hyödyntämisestä opetuksessa: mitä etuja siihen liittyy? Mitä haasteita internetin käyttöön liittyy?

Minkälaista oppimateriaalia käytät yleensä tunnilla? Mistä hankit materiaalin?

- Minkälaisia lähteitä käytät hyväksesi suunnitellessasi tunteja?
- Teetkö itse? Käytätkö tällöin apuna jotakin mediaa?

Oletko käyttänyt netissä olevia oppimateriaaleja, pelejä tai oppimisalustoja?

- (Oletko vierailut esimerkiksi oppikirjan verkkosivuilla/käyttänyt netti-materiaalia?)
 - Miten tai mihin tarkoitukseen olet hyödyntänyt näitä?
 - Miksi hyödynnät näitä? / Miksi et hyödynnä näitä?
 - Minkälaisena koet internetin oppimateriaalitarjonnan?
- (→ Onko materiaalia helppo/vaikea löytää? Onko materiaali tasokasta? Onko materiaali hyödynnettävissä? Onko materiaalia riittävästi?)

Entä oletko käyttänyt niin sanottua sosiaalista mediaa opetuksessa (esim. verkkokeskusteluja, wikejä, blogeja?)

- Jos olet käyttänyt, MITEN ja MIHIN tarkoitukseen? MIKSI?
- Jos ET OLE käyttänyt, miten voisit hyödyntää sosiaalista mediaa?

Mitä hyötyä tietokoneiden, internetin tai opetuspelien käytöstä on?

- Vaikuttaako oppimiseen, aktiivisuuteen tai motivaatioon?
- Mitä etuja ne tuovat? (koulutöiden tekemiseen?)
- Minkälaisia haasteita tai ongelmia ne tuovat? (koulutöiden tekemiseen?)

JOS EI OLE KOKEMUKSIA UUSMEDIAN KÄYTÖSTÄ:

- Mitä hyviä puolia arvelet liittyvän uusmedioiden käyttöön opetuksessa?
- Minkälaisen asioiden opetukseen uusmediaa voisi soveltaa?
- Mitä haittoja uusmediasta voisi olla luokassa?
- Minkä sisältöjen opetukseen se ei sovellu?
- Haluaisitko käyttää uusmediaa enemmän? Miten? Mihin tarkoitukseen?

Mitkä ovat mielestäsi keskeisimmät taidot, joita oppilaat tarvitsevat uusmedioita käyttäessään?

- Missä kaikkialla näitä taitoja opitaan?
- Pitäisikö niitä opettaa koulussa?
- Miten niitä taitoja voisi opettaa?
- Kenen vastuulla opettaminen olisi koulussa?

Millaista tukea itse kaipaisit mediakasvattajana?

- Minkälaisena näet oman valmiutesi mediakasvattajana? (Arvioi asteikolla yhdestä viiteen, 1 = ei ollenkaan kompetentti, 5 = tunnen olevani erittäin kompetentti)
- Materiaalia, koulutusta, välineitä, yhteistyötä?

LIITE 6

Litterointimerkit

.	alle sekunnin tauot
(1.5)	yli sekunnin tauot kymmenesosasekunnin tarkkuudella
[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
.hh	sisäänhengitys
hh	uloshengitys
?	nouseva intonaatio
£joo£	hymyillen lausuttu jakso
joo*	naurahtaen lausuttu jakso
”joo”	suora lainaus haastattelutilanteessa luetusta tekstistä
-	osa sanasta puuttuu
--	lainaus katkaistu
(pudistaa päätään)	litteroijan kommentteja ja selityksiä