

MEDIAKASVATUKSEN KULISSEISSA -

opettajien käsityksiä mediakasvatuksen toteuttamisesta alakoulussa

Ida Peri

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2013

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja Merja Kauppinen

TIIVISTELMÄ

Peri, I. 2013. Mediakasvatuksen kulisseissa – opettajien käsityksiä mediakasvatuksen toteuttamisesta alakoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu-tutkielma.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia yhden alakoulun opettajien käsityksiä siitä, millaiset mahdollisuudet heillä on mediakasvatuksen toteuttamiseen koulussaan. Tarkastelun kohteena olivat koulun sisäiset ja ulkoiset toimintaympäristöt sekä opettajan oman mediasuhteen vaikutus mediakasvatuksen toteuttamiseen.

Kyseessä oli tapaustutkimus, ja tutkittavana jyvaskyläläinen alakoulu, jota tarkasteltiin osin etnografisesti. Koulun opettajat toimivat tutkimuksen varsinaisina tiedonlähteinä. Aineistoa kerättiin opettajilta lomakekyselyllä ja teemahaastatteluilla sekä analysoitiin laadullisin keinoin teoriaohjaavan sisällönanalyysin kautta. Kysely- ja haastatteluaineistoa tarkasteltiin sekä yhdessä että erikseen.

Tutkimus osoitti, että koulun sisäisiä ja ulkoisia mahdollisuuksia mediakasvatuksen toteuttamiseen hyödynsi jonkin verran noin puolet opettajista. Hyödyntämiseen vaikuttivat opettajan mediakasvatukselliset tiedot ja taidot, opettajan oma suhde mediaan, kiinnostus ja innostuneisuus mediakasvatuksesta sekä ajalliset, materiaaliset ja rahalliset resurssit. Tällä hetkellä mediakasvatusta toteutetaan koulussa hyvin vaihtelevasti eivätkä opetussuunnitelman mediakasvatukselle asettamat tavoitteet välttämättä täyty.

Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että koulun sisäisiä ja ulkoisia mahdollisuuksia ei hyödynnetä kovinkaan tehokkaasti koulun mediakasvatuksessa. Opettajien oman suuntautumisen ja motivaation vuoksi mediakasvatukselliset sisällöt voivat vaihdella suuresti jopa koulun sisällä. Laajemman kartoituksen perusteella voitaisiin kehittää koulujen mediakasvatusta siten, että koulun sisäisiä ja ulkoisia mediakasvatusmahdollisuuksia pystyttäisiin hyödyntämään tulevaisuudessa paremmin.

Avainsanat: mediakasvatus, medialukutaito, opettajien käsitykset, perusopetus

Sisällys

1 JOHDANTO.....	5
2 MITÄ MEDIAKASVATUS ON?.....	7
2.1 Mediakasvatukseen liittyviä käsitteitä.....	7
2.2 Näkökulmia mediakasvatukseen.....	9
3 MEDIAKASVATUS KOULUTUSPOLITIIKASSA.....	12
3.1 Kansalliset strategiat.....	12
3.2 Mediakasvatus opetussuunnitelmissa.....	14
3.2.1 Valtakunnallinen opetussuunnitelma 2004.....	14
3.2.2 Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelma 2009.....	15
3.2.3 Uusi valtakunnallinen opetussuunnitelma 2016.....	16
3.3 Mediakasvatus luokanopettajakoulutuksessa.....	17
3.4 Mediakasvatustoimijat Suomessa.....	20
4 KOULUN MEDIAKASVATUS.....	23
4.1 Opettajan mediasuhteen ja -ympäristön vaikutus mediakasvatukseen.....	23
4.2 Teknologinen oppimisympäristö.....	25
4.3 Sisäiset ja ulkoiset toimintaympäristöt mediakasvatuksen mahdollistajina.....	27
5 TUTKIMUSONGELMAT.....	28
6 TUTKIMUSASETELMA.....	29
6.1 Tapaustutkimus.....	29
6.2 Aineistonkeruu.....	35
6.2.1 Tutkimukseen osallistunut koulu.....	35
6.2.2 Kysely.....	36
6.2.3 Teemahaastattelu.....	37
6.3 Aineiston analyysi.....	40
6.4 Luotettavuuden ja eettisyyden arviointia.....	44
6.4.1 Tutkimuksen luotettavuus.....	44
6.4.2 Tutkimuksen eettisyys.....	47
7 KOULUN SISÄISET MEDIAKASVATUSMAHDOLLISUUDET.....	50
7.1 Mediakasvatusosaaminen ja sen hyödyntäminen.....	50

	4
7.1.1 Mediakasvatus luokanopettajakoulutuksessa.....	50
7.1.2 Opettajien mediaosaamisen hyödyntäminen.....	51
7.1.3 Oppilaiden mediaosaamisen hyödyntäminen.....	53
7.2 Mediakasvatusta tukevat rakenteet koulun sisällä.....	54
7.2.1 Mediakasvatuksen vastuuopettaja.....	54
7.2.2 Koulun teknologinen ympäristö ja oppimateriaalit.....	56
7.3 Koulun sisäistä yhteistyötä edistävät ja estävät seikat.....	57
8 KOULUN ULKOPUOLISET MEDIAKASVATUSMAHDOLLISUUDET.....	60
8.1 Mediakasvatusosaamisen kartuttaminen.....	60
8.1.1 Mediakasvatuskoulutukseen osallistuminen.....	60
8.1.2 Vanhempien mediaosaamisen hyödyntäminen.....	62
8.2 Mediakasvatusta tukevat rakenteet koulun ulkopuolella.....	63
8.2.1 Yhteistyö koulun ja mediakasvatustahojen välillä.....	63
8.2.2 Yhteistyö media-alan yritysten kanssa.....	65
8.3 Koulun ulkopuolista yhteistyötä edistävät ja estävät seikat.....	66
9 OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ KOULUN MEDIAKASVATUSTEHTÄVÄSTÄ. .	70
9.1 Koulun rooli mediakasvatuksessa.....	70
9.2 Mediakasvatuksen keskeisimmät aihepiirit koulussa.....	71
9.3 Mediakasvatuksen toteuttamisesta.....	74
9.4 Opettajien mediasuhteiden vaikutus mediakasvatukseen.....	76
9.5 Koulun mediakasvatuksen kehittäminen ja tukeminen.....	79
10 YHTEENVETO JA EHDOTUS JATKOTUTKIMUKSELLE.....	82
Lähteet.....	88
Liite 1: Kyselylomake.....	95
Liite 2: Teemahaastattelurungot.....	98

1 JOHDANTO

Mediakasvatus on ollut vahvasti esillä suomalaisessa koulutuspolitiikassa 2000-luvulla, ja erilaisilla kansallisilla ohjelmilla on pyritty mediakasvatuksen aseman parantamiseen sekä tietoyhteiskunnan kehittämiseen (esim. Ilomäki 2008; Kuukka 2008). Ovatko näiden ohjelmien toimenpide-ehdotukset ja tavoitteet kuitenkaan saavuttaneet suomalaisia peruskouluja?

Ajatus tutkimuksesta, jonka tarkoituksena on selvittää, millaiset mahdollisuudet ”tavallisella” koululla on mediakasvatuksen toteuttamiseen, heräsi luettuani Ilkka Kuukan laatiman selvityksen *Suomalainen mediakasvatusmaisema 2008 – katsaus organisaatioiden toteuttamaan mediakasvatukseen*. Selvitys vahvisti käsityksiäni mediakasvatustahojen runsaasta määrästä Suomessa ja kasvatusalan ammattilaisten mahdollisuudesta päästä osalliseksi järjestöjen toteuttamasta mediakasvatuksesta. Valtaosa opettajista ei kuitenkaan osaa hyödyntää olemassa olevia mediakasvatukseen liittyviä materiaaleja koulutuksesta puhumattakaan. Näin ollen mediakasvatuksen toteutuminen voi perustua pitkälti opettajan oman mediaosaamisen varaan. (Kuukka 2008.) Opettajan tietotaitoon ja motivaatioon perustuva mediakasvatus eri-arvoistaa oppilaita, sillä tällöin mediakasvatuksen määrä ja laatu voivat vaihdella jopa koulun sisällä. Koska Kuukan selvitys jätti ulkopuolelle koulujen toteuttaman mediakasvatuksen, lähdin edellä mainittujen ajatusten pohjalta kartoittamaan opettajien käsityksiä mediakasvatuksen toteuttamisen tämänhetkisistä mahdollisuuksista koulun sisäisten ja ulkoisten toimintaympäristöjen pohjalta.

Opettajan rooli mediakasvatuksen toteuttamisessa on keskeinen (esim. Kotilainen 2000, 50; Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 17). Tutkimukseni nimessä esiintyvillä mediakasvatuksen kulisella en siis viittaa opettajan asemaan mediakasvattajana vaan tarkastelun kohteena oleviin opettajien käsityksiin niistä mahdollisuuksista, jotka vaikuttavat mediakasvatuksen toteuttamiseen. Käytettävissä olevat

koulun sisäiset ja ulkoiset mediakasvatusmahdollisuudet siis luovat ne kulissit eli toimintaympäristöt, joissa opettajat mediakasvatusta koulussa toteuttavat.

Toivon tutkimuksen antavan alustavan kuvan siitä, millaisiin mahdollisuuksiin kouluissa toteutettava mediakasvatus tällä hetkellä pohjautuu. Vaikka tutkimukseni kohdistuu vain yhden koulun opettajien käsityksiin, toivoisin sen jäsentävän yleisesti koulujen olemassa olevia mediakasvatuksen mahdollisuuksia ja niihin liittyviä syyseuraus-suhteita, joiden pohjalta mediakasvatusta voitaisiin kehittää laajemminkin.

2 MITÄ MEDIAKASVATUS ON?

2.1 Mediakasvatukseen liittyviä käsitteitä

Mediakasvatus voidaan määritellä hyvin erilaisin tavoin riippuen siitä, miten media, mediakulttuuri ja kasvatus käsitetään (Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 56). Joka tapauksessa mediakasvatus seuraa tiukasti mediassa ja sen ympärillä tapahtuvia muutoksia. Kupiaisen, Sintosen ja Suorannan (2007) mukaan 1950-luku oli lehden, 1960-luku television, 1970-luku joukkotiedotuksen, 1980-luku videon ja 1990-luku tietokoneen ja kännykän aikaa. 2000-luvun alussa uusien medioiden räjähtävä kasvu ja kehitys on ollut niin nopeaa, että koulun ja kasvattajien on ollut vaikea pysyä ajan tasalla. (Kupiainen ym. 2007, 16.) Mediakasvatuksesta käytetty nimitys onkin muovautunut vuosikymmenien aikana lähinnä sen mukaan, mikä median väline on ollut ajankohtainen. 1950-luvulla puhuttiin audiovisuaalisesta kansansivistystyöstä, jonka lisäksi esillä olivat käsitteet elokuvakasvatus ja sanomalehtiopetus. 1970-luvulla käsitteet lyhenivät audiovisuaaliseen kasvatukseen ja joukkotiedotuskasvatukseen. 1980-luvulla peruskoulun opetussuunnitelmassa puhuttiin lyhyesti viestintäkasvatuksesta. Tätä termiä käytetään edelleen muun muassa joissakin mediakasvatuksen oppikirjoissa. Itse mediakasvatus -käsite vakiintui käyttöön vasta 2000-luvulla. Tosin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei tällä hetkellä puhuta mediakasvatuksesta vaan medialukutaidosta. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 4–5.)

Keskustelussa ja tutkimuksessa käytetään seuraavia mediakasvatukseen liittyviä käsitteitä: *viestintäkasvatus*, *medialukutaito*, *mediataju* ja *mediakompetenssi*. Kariikoiden voidaan todeta, että mediakulttuurin edustajat käyttävät mielellään käsitteitä mediataito ja mediataju, kun taas kirjallisen kulttuurin edustajat ja opettajat käyttävät termiä medialukutaito. Yleisesti mediataidoilla tarkoitetaan taitovalikoi-

maa, joka perustuu perinteistä luku- ja kirjoitustaitoa laajempiin mediamuotoihin, kuten kuvan, äänen ja tekstin muotoihin ja niiden erilaisiin yhdistelmiin. (Kotilainen & Rantala 2008, 70; Kotilainen 1999, 34.) Edellä mainitut taidot esiintyvät myös nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteissa ja sisällöissä vuorovaikutustaitojen ja tekstitaitojen yhteydessä (ks. POPS 2004).

Kotilaisen (1999) mukaan 1980-luvulla vakiintunutta *viestintäkasvatus* -käsitettä on käytetty Suomessa rinnakkain mediakasvatus-käsitteen kanssa. Tämä johtuu osittain siitä, että mediakasvatusta on Suomessa alun perin määritelty viestintäkasvatuksen yläkäsitteen kautta. Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu viestintäkasvatus, jonka yhtenä osana mediakasvatus toimii. Tämän vuoksi opettajien keskuudessa on usein puhuttu viestintäkasvatuksesta mediakasvatuksen sijaan. (Kotilainen 1999, 32.) Käsitettä sotkee entisestään eri kulttuureissa käytetty terminologia. Mediakasvatuksen (*media education*) käsite on yleisempi Euroopassa lukuun ottamatta Saksaa, jossa yleisesti käytetään käsitettä mediakompetenssi. Medialukutaidon (*media literacy*) käsitettä taas käytetään erityisesti Yhdysvalloissa ja Kanadassa. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 5; Kotilainen 1999, 32–33.) Medialukutaidolla on vahva merkityksensä myös suomalaisessa mediakasvatuskeskustelussa. Varsinkin uusien medioiden kohdalla koetaan tarvittavan uusia lukutaitoja. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 5.)

Medialukutaito koostuu kyvystä saavuttaa (*access*), ymmärtää ja luoda viestintää eri yhteyksissä (Livingstone, Van Couvering & Thumim 2005, 10). Medialukutaito voidaan siis nähdä yksilön henkilökohtaiseksi ja kehittyväksi valmiudeksi, jota voidaan tukea esimerkiksi koulussa mediakasvatuksen kautta. Sen pääsisältöjä ovat tuotannon, ilmaisun ja vastaanoton strategiat, joiden kautta yksilö lähestyy eri medioita. Medialukutaitoa ei myöskään nähdä pelkästään teknisenä taitona, vaan tavoitteena on käyttää mediatekstejä eritellen, eläytyen, arvioiden ja soveltaen. Kun näitä taitoja korostetaan, voidaan puhua kriittisestä medialukutaidosta, jota voidaan tukea oppilaan oman kriittisyyden ja aktiivisuuden kautta konstruktivistiseen oppimiskäsitukseen pohjautuen. Taitava medialukija myös luo uusia versioita mediateksteistä oman tarpeensa mukaan. Näitä tavoitteita voidaan medialukutaidon lisäksi kuvata myös käsitteellä *mediataju*. (Kotilainen 1999, 37–39; Kotilainen & Hankala 1999, 43.)

Mediakompetenssi muodostuu moninaisten mediasuhteiden valmiuksista ja taidosta käsitellä, ymmärtää, arvioida, arvottaa ja välittää mediaa ja sen merkityksiä. Mediakompetenssin voidaan siis katsoa olevan eräänlainen medialukutaidon, ja mediatajun, toiminnallinen muoto. Sitä ei kuitenkaan voida pitää lopullisena valmiutena alati muuttuvan median vuoksi. Mediakompetenssiin kuuluvat myös yksilön omat mediakokemukset ja tavoitteet, jotka määräytyvät yksilön tarpeesta käsin. (Kupiainen 2009, 176; Kotilainen 1999, 39.)

2.2 Näkökulmia mediakasvatukseen

Kotilaisen ja Hankalan (1999) mukaan mediakasvatusta voidaan lähestyä useilla eri tavoilla, jotka ainakin alustavasti jakautuvat teknisiin, taidekasvatuksellisiin ja yhteiskunnallisiin lähestymistapoihin. Tekninen lähestyminen keskittyy erilaisten viestimien tekniikkaan ja niillä työskentelemiseen. Taidekasvatuksellinen lähestyminen taas perustuu mediaesitysten rakenteiden ja muotojen hallintaan ja arviointiin ilmaissua painottaen. Yhteiskunnallisessa lähestymistavassa on kyse mediassa esiintyvien valtasuhteiden, arvojen ja asenteiden tarkastelusta sekä mediatuotannon toiminnan ymmärtämisestä. Edellä mainituissa lähestymistavoissa median käyttäjä eli vastaanottaja on tärkeässä asemassa. Myös koulun mediakasvatuksen lähtökohtana tulisi olla median käyttäjä eli oppilas. Oppilaan tulee kokea ja pohtia monipuolisesti mediaa jo koulussa, jotta hän voisi toimia aktiivisesti ja kriittisesti eri mediaympäristöissä myös myöhemmin elämässään. (Kotilainen & Hankala, 1999, 44–45.)

Tässä tutkielmassa mediakasvatuksen määrittelyä lähestytään pedagogisesti tavoitteena opettaa mediakulttuurin tulkintataitoja. Tästä näkökulmasta mediakasvatusta määrittelevät muun muassa Kotilainen ja Rantala, joiden mukaan mediakasvatuksessa on tarkoituksena ottaa kantaa kasvatuksen näkökulmasta erilaisiin mediakulttuurin ilmiöihin sekä antaa pedagogista tukea mediakulttuuriin liittyvissä teemoissa (Kotilainen & Rantala 2008, 64). Toisin sanoen mediakasvatus voi toimia pedagogisena linjauksena, jonka tarkoituksena on tukea oppilaan kasvua medialukutai-

don alueilla sisällöllisten ja pedagogisten ratkaisujen kautta. Mediakasvatuksesta voidaan lisäksi erotella median käyttö joko opetuksen kohteena tai välineenä, vaikka käytännössä niitä on vaikeaa oppitunneilla erottaa. (Kotilainen 1999, 34.) Kupiainen ja Sintonen (2009) määrittelevätkin *mediakasvatuksen kasvatukseksi ja opiksi mediasta median parissa*, jonka tarkoituksena on tuottaa medialukutaitoa sekä medialukutaitoisia aktiivisia yksilöitä (Kupiainen & Sintonen, 2009, 15). Kupiainen (2009) lisää vielä, että *mediakasvatus on tavoitteellista toimintaa, jossa pyritään saamaan aikaiseksi kasvatuksellisia vaikutuksia nimenomaan kasvatettavassa* (Kupiainen 2009, 175).

Mediakasvatuksessa toiminta kohdistetaan usein median ja median käyttäjän suhteeseen. Kun mediakasvatuksella pyritään vaikuttamaan lapsen ja median suhteeseen, käyttää Kupiainen (2009) siitä termiä *säätelvä mediakasvatus*, jossa toiminta tähtää suojeluun ja mediasuhteiden hallintaan. Säätelyn pyrkimyksenä on turvallinen median käyttö, mediavalintojen, -tulkintojen ja -kokemusten ohjaaminen, rajojen asettelu sekä median käytön tarkkailu. Säätely voi käytännössä ilmetä esimerkiksi eri medioiden käytön rajoittamisena, mihin useimmat lapset ovat jo tottuneet. Säätelyn ongelmat liittyvät usein aikuisten ja lasten mediakokemusten erilaisuuteen, mikä voi näkyä myös koulun ja arjen mediakokemusten erkaantumisena. Toisin sanoen säätelevää mediakasvatusta toteuttaessaan koulu saattaa torjua sen mediakulttuurin, jossa lapset vapaa-ajallaan toimivat, vaikka mediakasvatuksen tulisikin keskittyä juuri siihen auttamalla lapsia tunnistamaan kokemuksiaan, avaamaan merkityksiä ja ilmaistamaan itseään. (Kupiainen 2009, 175–176.)

Säatelevän mediakasvatuksen lisäksi toinen yleinen näkökulma mediakasvatukseen on mediataitojen kehittämiseen pyrkivä kasvatus. Kupiainen (2009) kutsuu tätä *mediataitoihin keskittyväksi mediakasvatukseksi*. Sen tarkoituksena on kehittää lasten mediakompetenssia tai medialukutaitoa. Nämä käsitteet ovat osin päällekkäisiä, mutta sisältävät painotuseroja (ks. edellinen luku). Aikuisten ja lasten mediakulttuurien eriytymisen ehkäisemiseksi tarvitaan molempien mediakompetenssien yhteensovittamista. Tällöin voidaan puhua mediakompetenssista yhteistoiminnallisena taitona, joka edellyttää vuorovaikutusta myös mediasukupolvien välillä. (Kupiainen 2009, 176–177.)

Säatelevä ja mediataitoihin keskittyvä mediakasvatus voidaan nähdä vastak-

kaisina näkökulmina. Kupiainen (2009) kuitenkin tulkitsee mediakasvatuksen sisältävän sekä taitojen ja tietojen kehittämisen että arvokasvatuksen. Mediakasvatuksen lähtökohtana tulisi olla toimijoiden omat mediasuhteet ja kokemukset mediasta, jotta he voisivat arvioida omia mediasuhteitaan ja kehittää mediakulttuuria. (Kupiainen 2009, 178–179.) Kun painotetaan yksilön toimintaa mediakulttuurissa, mediakasvatuksen tavoite voidaan nähdä laajemman yhteiskunnallisen merkityksen kautta. Tällöin yksilön ominaisuuksien ja itsensä toteuttamisen lisäksi tulee mediakasvatuksessa kiinnittää huomiota myös yhteiskunnallisen kritiikin, kyseenalaistamisen ja vaikuttamisen taitojen opetteluun. (Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 11.)

3 MEDIAKASVATUS KOULUTUSPOLITIIKASSA

3.1 Kansalliset strategiat

Median ja teknologian räjähdysmäinen kasvu on vaikuttanut tietoyhteiskunnan rakenteeseen ja tiedon hallinnassa tarvitaan uudenlaisia taitoja. Informaatioteknologian vaikutusta tiedon rakentumiseen onkin tutkittu maailmalla paljon vuosituhaten vaihteessa (ks. Ilomäki, 2008, 15–16). 1990-luvulta alkaen myös Suomessa on panostettu vahvasti informaatioteknologiaan ja tietoyhteiskunnan kehittämiseen. Ensimmäinen kansallinen koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia julkaistiin vuonna 1995 opetusministeriön toimesta, jonka jälkeen kansallisia tietostrategioita laadittiin aina vuoteen 2006 saakka. Tämän jälkeen kansallisen suunnitelman korvasivat erilaisiin osa-alueisiin kohdistuneet ohjelmat. Ensimmäisen tietostrategian päätavoitteena oli kansalaisten tiedon ja tietotekniikan käytön perusvalmiuksien saavuttaminen ja painottui teknologisen infrastruktuurin kehittämiseen. Myöhemmissä strategioissa vuosina 1999 ja 2004 keskityttiin opettajien täydennyskoulutukseen, kuntien ja koulujen tietotekniikan ja -yhteyksien parantamiseen rahoittamiseen sekä digitaalisten oppimateriaalien luomiseen. (Ilomäki 2008, 17–18; Opetusministeriö 1999.)

Viimeisen koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategian jälkeen opetusministeriö asetti 8.2.2006 työryhmän, jonka tehtävänä oli laatia ehdotus toimenpideohjelmasta mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi. Työryhmä kiinnitti huomiota mediakasvatuksen eriarvoisuuteen, sillä koulujen ja opettajien mahdollisuudet toteuttaa mediakasvatusta vaihtelivat. Lisäksi materiaalit ja välineet sekä niiden käyttötaidot olivat puutteelliset. Työryhmän näkemyksen perusteella mediakasvatusta tulisi kehittää oppimisympäristöajattelusta käsin. Media on ympäristö, jossa nykypäivän kansa-

laiset toimivat. Työryhmän toimenpide-ehdotuksena oli kansallisen ja pitkäkestoisen medialukutaito-ohjelman käynnistäminen vuosiksi 2008–2011, jonka tavoitteena on mediakasvatuksen toteutumisen edellytysten parantaminen perusopetuksessa, toisen asteen koulutuksessa ja opettajankoulutuksessa. Ohjelman tavoitteiksi kirjattiin *innovatiivisten toimintatapojen vahvistaminen, paikallisten oppimiskeskusten ja paikallisen yhteistyön kehittäminen, verkostoitumisen ja informaation jakamisen vahvistaminen, teknisen varustuksen ja materiaalien saatavuuden parantaminen, kehittämissyhteistyön parantaminen sekä opettajankoulutuksen kehittäminen ja mediakasvatuksen tutkimuksen vahvistaminen*. (Opetusministeriö 2007.) Tämän toimenpideohjelman lisäksi opetusministeriö on asettanut ja julkistanut liudan muita työryhmiä, selvityksiä ja ohjelmia mediakasvatuksen liittyen (esim. Kuukka 2008, 10–13).

Kansallisilla strategioilla ja ohjelmilla on siis pyritty tietoyhteiskunnan ja sitä kautta myös mediakasvatuksen kehittämiseen Suomessa aina 1990-luvun puolivälistä saakka. Nämä toimet ovat vaikuttaneet ainakin koulujen tietoteknistenlaitteiden varusteluun. Kouluissa on myös käynnistetty monenlaisia hankkeita ja kokeiluja varsinkin tietotekniikkaan liittyen. (esim. Ilomäki 2008.) Kuitenkin on mahdollista, että kuntien tai jopa koulujen välillä voi edelleen olla suuria eroja mediakasvatuksen toteuttamisen suhteen. Opetusministeriön tiedotteessa 23.10.2008 opetusministeri Sari Sarkomaa toteaaakin: *Monissa kouluissa on laadittu erilliset opetussuunnitelmat siitä, miten mediakasvatus huomioidaan koko koulun arjessa. Tämä on oltava käytäntö kaikissa kouluissa*. Koulut tarvitsevat mediakasvatuksen toteuttamisessa kunnan tukea niin laite- ja materiaalihankinnoissa, opetuksen suunnittelussa, yhteistyöverkostojen kehittämisessä kuin opettajien täydennyskoulutuksessa, joihin myös edellä esitellyissä strategioissa on kiinnitetty huomiota.

3.2 Mediakasvatus opetussuunnitelmissa

3.2.1 Valtakunnallinen opetussuunnitelma 2004

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) mediakasvatus esiintyy aihekokonaisuutena, joka kantaa nimeä *Viestintä ja mediataito*. Sen päämääräksi on määritelty ilmaisu- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen, median aseman ja ymmärryksen edistäminen sekä median käyttötaitojen kehittäminen. Viestintätaitojen painopiste on osallistuvassa, vuorovaikutuksellisessa ja yhteisöllisessä viestinnässä. Mediataitojen osalta taas tulisi huomioida sekä viestien vastaanottajan että tuottajan näkökulmat. Tarkoituksena on, että aihekokonaisuudet sisällytetään yhteisiin ja valinnaisiin oppiaineisiin sekä koulun toimintakulttuuriin. Pyrkimyksenä on eheyttää opetusta. Tavoitteiksi on asetettu muun muassa monipuolinen ja vastuullinen itseilmaisu, tiedonhallintataitojen kehittäminen, kriittinen suhtautuminen median välittämiin sisältöihin ja median tarkoituksenmukainen käyttö. Keskeisiksi sisällöiksi mainitaan esimerkiksi monimediaisuus, median rooli ja vaikutukset yhteiskunnassa, median kuvaaman maailman suhde todellisuuteen, viestintäteknisten laitteiden monipuolinen käyttö ja yhteistyö median kanssa. (POPS 2004, 39–40.) Keskeisten sisältöjen perusteella *Viestintä ja mediataito* -aihekokonaisuudessa huomioidaan median yhteiskunnallinen merkitys ja oppilasta tulisi ohjata aktiiviseen kansalaisuuteen mediatekstien avulla (Kauppinen 2010, 225).

Ihminen ja teknologia -aihekokonaisuus tukee *Viestintä ja mediataito* -kokonaisuutta erilaisten välineiden ja teknologioiden käytön opetteluun sekä niihin liittyvien arvojen kautta. Aihekokonaisuuden tavoitteena on auttaa oppilasta ymmärtämään ihmisen ja teknologian välistä suhdetta sekä teknologian merkitystä arkielämässä. Opetuksen tulee tarjota oppilaille perustietoa teknologiasta, sen kehittämisestä ja vaikutuksista. Lisäksi opetuksen tulee opastaa oppilasta järkeviin valintoihin ja johdattaa pohtimaan teknologiaan liittyviä eettisiä, moraalisia ja tasa-arvokysymyk-

siä. (POPS 2004, 42–43.)

Aihekokonaisuuksien lisäksi vuoden 2004 opetussuunnitelmassa mediakasvatus esiintyy myös medialukutaitona äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen oppiaineiden sisällä, joissa vaadittavia median käsittelytaitoja on kuvattu tarkemmin. Äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöissä keskeisenä osana medialukutaitoa toimii mediatekstien erittely: niiden jäsentäminen ja tulkitseminen. Mediatekstien käsittelyn yhteydessä tulisi huomioida elämyksellisyys ja kokemuksellisuus, mutta äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteissa ja sisällöissä ne eivät kuitenkaan konkretisoidu. (Kauppinen 2010, 223; 229.) Kuvataiteen sisällöissä mediaa lähestytään kuvaviestinnän kautta, ja tarkastellaan ja tutkitaan kriittisesti medioiden visuaalisia viestejä (POPS 2004, 237).

3.2.2 Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelma 2009

Mediakasvatuksen tavoitteet ja sisällöt Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelmassa eivät juurikaan eroa valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta. Aihekokonaisuus Viestintä ja mediataito on kuvattu lähes sanasta sanaan samanlaisena. Eroja löytyy äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen oppiaineiden sisältä siten, että sisällöissä on tarkemmin eroteltu jokaisen vuosiluokan kohdalla, mitä medioita opetuksessa tulisi käsitellä ja millä tavalla. Esimerkiksi alkuopetuksessa medialukutaitoa tulisi harjoitella videoita, elokuvaa, kuunnelmia ja digitaalisia tallenteita hyödyntäen. Kolmannella vuosiluokalla medioista otetaan mukaan teatteri ja sanomalehti. Joidenkin medioiden kohdalla on kerrottu hyvinkin yksityiskohtaisesti opetuksen tavoitteista: esimerkiksi tekstinkäsittelyn kohdalla yhdeksi tavoitteeksi on kirjattu näppäilyvirheen korjaaminen. Kuvataiteen opetuksessa keskitytään lapsille suunnatun mediakuvaston käsittelyyn. Huomioitavaa on, että mediakriittisyyden harjoittelu näkyy vasta viidennen vuosiluokan sisällöissä ja tavoitteissa. (OPS Jyväskylä, 2009.)

Jyväskylän kaupungilla on lisäksi erillinen kulttuuriopetussuunnitelma Kompassi, johon kuuluvista työpajoista osan toteuttaa Jyväskylän kaupungin alaisuudessa toimiva Lasten ja nuorten kulttuurikeskus Kulttuuriaitta. Kompassin sisältöön kuuluu kaksi mediakasvatuskokonaisuutta 7. luokkalaisille. Näkökulmia mediaan! MediaXpress -ammattilaisvierailu tuo media-alan ammattilaisen vierailemaan luokkaan

yhden oppitunnin ajaksi esittelemään mediaa näkökulma-teeman kautta. Vierailun tarkoituksena on tukea oppilaiden kasvua kriittisiksi mediakansalaisiksi. Toisen kokonaisuuden Näkökulmia kouluympäristöön -mediakasvatuspajan toteutuksesta vastaa Kulttuuriaitta. Tässä työpajassa oppilaat pääsevät itse kuvaamaan kouluympäristönsä ilmiötä dokumentaarisesti. (<http://www.jyvaskyla.fi/opetus/kompassi>.) Kulttuuriaitan kautta on ollut myös tarjolla MediaXpress -työpaja alakoululaisille, mutta se ei kuulu Kulttuuriaitan tai Kompassin varsinaiseen tarjontaan. Työpajaa ovat suunnitelleet, järjestäneet ja ohjanneet Jyväskylän ammattikorkeakoulun medianomiopiskelijat yhdessä Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden kanssa. Työpajoissa on ollut valittavissa kolme eri teemaa: uutinen, mainonta ja pelit. (Kallinen 2008, 26–27; Halta & Vilen 2010, 14.)

3.2.3 Uusi valtakunnallinen opetussuunnitelma 2016

Opetushallituksessa valmisteilla olevan uuden valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnokseen sisältyy *monilukutaito*, joka käsittää erilaisten viestien käyttämisen, tulkinnan ja tuottamisen taitoja. Monilukutaito kattaa peruslukutaidon, kirjoitustaidon ja matemaattisen lukutaidon lisäksi kuvanlukutaidon, medialukutaidon ja digitaalisen lukutaidon. Se perustuu laajaan tekstikäsitteeseen huomioiden kirjoitettujen ja puhuttujen viestien lisäksi audiovisuaaliset, painetut, analogiset ja digitaaliset viestit. Luonnoksen mukaan tarkoituksena on, että monilukutaitoa opiskellaan tulevaisuudessa jatkumona koko perusopetuksen ajan siten, että se läpäisee kaikki oppisisällöt kunkin oppiaineen viestintäkäytäntöjen näkökulmasta. Opetuksen tarkoituksena on mahdollistaa oppilaan viestintätaitojen kehittyminen niin perinteisissä kuin monimediaisissa oppimisympäristöissä oppilaan aktiivisuutta osallistujana ja vaikuttajana korostaen. (Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2012, 13–14.)

Monilukutaidon lisäksi uuden opetussuunnitelman luonnokseen sisältyy myös *tieto- ja viestintäteknologian osaaminen*, jossa painotetaan uuden teknologian ja verkkoympäristöissä työskentelyn vaikutusta ajatteluun ja oppimiseen. Myös tieto- ja viestintäteknologian ja median monipuolisen käytön tulisi uuden opetussuunnitelman myötä läpäistä kaikki oppiaineet koko peruskoulun ajan. Opetuksessa painotetaan

oppilaslähtöisyyttä, vuorovaikutusta, tiedonhankinta- ja tuottamisen taitoja sekä ongelmanratkaisua. Tavoitteena on tieto- ja viestintätekniiikan ja verkkoviestinnän perustaitojen hallinta vuorovaikutus, eettisyys, yhteiskunnallisuus ja globaalius huomioiden. (Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2012, 14.)

Nämä edellä kuvatut sisällöt kuuluvat siis perusopetuksen opetussuunnitelman uudistuksen yleisiin linjauksiin, joiden valmistelu kommentointien pohjalta on parhaillaan käynnissä, kuten myös oppiainekohtainen suunnittelutyö. Uuden opetussuunnitelman perusteiden on määrä valmistua vuoden 2014 loppuun mennessä ja käyttöönoton alkaa 1.8.2016. Luonnoksen perusteella voidaan olettaa, että viestintään ja mediataitoihin liittyvät tavoitteet tulevat uudessa opetussuunnitelmassa selkeämmin ja laajemmin esille kuin nykyisessä vuoden 2004 opetussuunnitelmassa.

3.3 Mediakasvatus luokanopettajakoulutuksessa

Yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat aina koulun ja kasvatuksen tavoitteisiin ja päämääriin, sillä koulun on muutettava ympäristön mukana. Tämä asettaa alati uusia vaatimuksia myös opettajankoulutukselle. Viime vuosikymmenien vallitsevia kasvatuksellisia teemoja ovat mediakasvatuksen ohella olleet esimerkiksi monikulttuurisuus ja erilaisuuden hyväksyminen sekä kestävä kehitys. Kyseisillä tärkeinä pidettävillä teemoilla ei ole selkeää asemaa itsenäisenä oppiaineena koulussa ja joutuvatkin kilpailemaan keskenään asemastaan myös opettajankoulutuksessa. Eri oppiaineet läpäisevän mediakasvatuksen puuttuminen opettajankoulutuksen pääsisällöistä voikin johtua perinteisestä oppiainejakoisuutta korostavasta didaktisesta painotuksesta opettajankoulutuksessa. Periaatteessa kyse on yhteiskunnan muodostamista kasvatuksellisista arvovalinnoista eli siitä, millaista opettajan osaamista kulloinkin pidetään tärkeänä. (Korhonen & Rantala 2007, 457–458.) Suomalainen mediakasvatusmaisema 2008 -raportin mukaan mahdollisuuksia mediakasvatuksen opiskeluun kuitenkin on. Luokanopettajakoulutuksessa mediakasvatus esiintyy pääaineena, laajana tai suppeana sivuaineena, syventävien opintojen suuntautumisvaihtoehtona, POM-opintojen si-

sältöinä, valinnaisina kursseina ja erilaisina teemoina kasvatustieteen opinnoissa. Myös tieto- ja viestintätekniikan kursseilla on mediakasvatuksellista merkitystä. Kursseilla opettajaopiskelijat harjoittelevat uuden median opetuksellista käyttöä. Lisäksi mediakasvatusta järjestetään Kasvatustieteiden tiedekuntien virtuaaliyliopistohankkeena (KasVi). (Kuukka 2008, 15.)

Mediakasvatus on esiintynyt luokan- ja aineenopettajakoulutuksessa jossain muodossa jo 1970-luvulta saakka esimerkiksi kytkettynä tiedotusoppiin ja mediatutkimukseen. 1990-luvun loppupuolella alettiin kehittää Lapin yliopistossa mediakasvatukseen painottuvaa opettajankoulutusohjelmaa opetusministeriön hankerahoituksen avulla. Ensimmäiset opiskelijat aloittivat tällä linjalla 1997. Myöhemmin mediakasvatus erotettiin omaksi tieteenalaohjelmakseen, mistä lähtien se on säilynyt ainoana laatuaan Suomen yliopistojen kasvatustieteen tiedekunnista. (Kupiainen ym. 2007, 15–16, 18.) Mediakasvatusseuran mukaan tällä hetkellä mediakasvatuksen opintoja tarjotaan sivuaineopintoina Helsingin ja Tampereen yliopistossa ja pääaineena Lapin yliopistossa. Oulun yliopistossa elokuvatutkimus tarjoaa opettajaopiskelijoille yhden toista opintopisteen mediakasvatuskokonaisuutta. Lisäksi Åbo Akademiassa Vaasassa mediakasvatus esiintyy valinnaisena osana opettajankoulutusta. (Mediakasvatusseura 2012.) Tampereen yliopistossa on lisäksi mahdollista suorittaa mediakasvatuksen maisteriopinnot. Koulutukseen valitaan vuosittain enintään kuusi opiskelijaa, joilla on aikaisempi alempi korkeakoulututkinto median tai viestinnän ja kasvatustieteen alalta. Jyväskylän yliopistossa luokanopettajakoulutuksessa mediakasvatusta vain sivutaan peruskoulussa opettavien monialaisten opintojen (POM) äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen sisältöjen yhteydessä. Tarjolla on myös kolmen opintopisteen laajuinen valinnainen aihekokonaisuuskurssi sekä joitakin muita valinnaisia kursseja aine- ja syventävissä opinnoissa. (Jyväskylän yliopisto 2010.) Käsitkseni mukaan mediakasvatuksen opiskelu jää paljolti opiskelijan oman mielenkiinnon varaan.

Korhonen ja Rantala (2007) ovat tarkastelleet mediakasvatuksen esiintymistä opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa. Heidän mukaansa opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa mediakasvatukselle muodostui neljä näkyvyysvariaatiota. *Vahvassa näkyvyydessä* mediakasvatuksella on tunnustettu ja vakiintunut asema opetussuunnitelman sisällöissä. *Rajatussa näkyvyydessä* mediakasvatus ei kuulu opetta-

jankoulutuksen pakolliseen sisältöön vaan suuntaa mediakasvatuksesta kiinnostuneiden opiskelijoiden valinnan mahdollisuuksia. *Juonteisessa näkyvydessä* mediakasvatus esiintyy opettajankoulutuksen yhtenä juonteena eri tasoisesti läpi opintojen, vaikkakin melko vähäisin huomioin suhteessa muihin sisältöihin. *Upotetussa näkyvydessä* mediakasvatus esiintyy yksittäisenä tavoitteena tai otsikkona yksittäisten opintojaksojen sisällä jättäen sen piiloon suurempien opintokokonaisuuksien sisään. Useimmissa opetussuunnitelmissa mediakasvatuksella oli useampia limittyviä tai yhdistyviä näkyvyyksiä, joiden perusteella määräytyivät mediakasvatuksen kolme positiota opetussuunnitelmateksteissä. *Näkyvässä positiossa* näkyvyys oli luonteeltaan vahvaa, rajattua ja juonteista, ja mediakasvatus esiintyi opetussuunnitelmassa laaja-alaisesti. Näkyvän position saavutti vain Lapin yliopiston opettajankoulutuksen opetussuunnitelma. Seitsemässä opetussuunnitelmassa mediakasvatuksella oli *löydettävä positio*, jossa näkyvyys on rajattua ja juonteista. Kyseisissä opettajankoulutuksissa mediakasvatus esiintyy sivuainevaihtoehtoina ja kurssien tavoitteissa eri vaiheissa opintoja, mutta usein kuitenkin vain valinnaisissa opinnoissa. *Jäljitettävää positiota* kuvaa rajattu ja upotettu näkyvyys. Mediakasvatuksella oli jäljitettävä positio kolmessa opetussuunnitelmassa. Kyseisissä opettajankoulutuksissa mediakasvatus esiintyi sivuainemahdollisuutena ja yksittäisinä tavoitteina tai kirjallisuuskohtina kurssien kuvauksissa. Jäljitettävä positio vaatii opiskelijalta selvää kiinnostusta mediakasvatusta kohtaan, jotta hän voi poimia ja hyödyntää opinnoistaan mediakasvatukselliset sisällöt. (Korhonen & Rantala 2007, 460–462.)

Korhonen ja Rantala (2007) löysi opetussuunnitelmista myös neljä erilaista tapaa puhua mediakasvatuksesta, jotka osaltaan kertovat siitä, miten mediakasvatusta ymmärretään ja käsitellään opettajankoulutuksessa. *Teknis-välineellinen puhetapa* liittyy kursseihin, joiden tavoitteena on kehittää opiskelijan teknisiä mediataitoja. *Sisällöntuotannollisessa puhetavassa* mediakasvatus liittyy oppimisympäristöihin painottaen digitaalisten oppimateriaalien ja multimediasisältöjen tuottamista. *Ainespesifä puhetapa* esiintyy tyypillisesti monialaisten opintojen yhteydessä, kuten äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen oppiaineiden ja viestintä- ja mediataidot aihekokonaisuuden sisällöissä. *Sosiokulttuurisessa puhetavassa* mediakasvatus nähdään yhteiskuntaan ja kulttuuriin liittyvänä ilmiönä, ja mediaa tarkastellaan esimerkiksi osana lasten ja nuorten kasvuympäristöä. Sosiokulttuurinen puhetapa on ope-

tussuunnitelmateksteissä melko harvinainen ja näyttää esiintyvän ainoastaan, kun mediakasvatuksella on opetussuunnitelmassa näkyvä positio. Sen sijaan teknis-välineellinen ja sisällöntuotannollinen puhetapa mediakasvatuksesta näyttävät olevan vallitsevia opettajankoulutusyksiköissä, mikä tarkoittaa opintojen keskittyvän lähinnä opiskelijan teknisiin mediataitoihin median yhteiskunnallisen ja sosiokulttuurisen merkityksen ymmärtämisen jäädessä lähes huomiotta. (Korhonen & Rantala 2007, 462–464.)

Opettajankoulutuksessa on siis tarjolla monenlaista mediakasvatusta (Kuukka 2008, 15; Korhonen & Rantala 2007, 463). Kuitenkaan kaikki luokanopettajaopiskelijat eivät osallistu näihin opintoihin. Opiskelupaikasta riippuen opiskelija voi halutessaan osallistua laajoihin mediakasvatuksellisiin opintoihin, mutta opettajaksi valmistuvien joukossa on myös niitä, jotka eivät ole kohdanneet mediakasvatusta opintojensa aikana juuri lainkaan. (Kuukka 2008, 15.) Pakollisten mediakasvatusopintojen määrä opettajankoulutuslaitoksissa on joko vähäinen tai olematon. Opettajaksi on siis mahdollista valmistua ilman minkäänlaista koulutusta mediakasvatuksesta. (Kupiainen ym. 2007, 18.) Myös lastentarhan- ja luokanopettajaopiskelijoilla teetetyn selvityksen mukaan opettajankoulutuksessa ei opiskelijoiden mielestä käsitellä tarpeeksi mediakasvatusta. Selvitykseen osallistuneista opiskelijoista lähes kaikki kuitenkin kokivat mediakasvatuksen tärkeäksi osaksi opettajankoulutusta ja osa opiskelijoista kritisoikin koulutuksen riittämättömyyttä mediakasvatuksen osalta. Koulutuksesta saatujen mediakasvatuksellisten tietotaitojen ei katsottu vastaavan kouluissa ja päiväkodeissa tarvittavaa osaamista. Opiskelijat toivoivat koulutukselta konkreettisia ohjeita ja valmiita materiaaleja mediakasvatuksen toteuttamiseen. (Alanen 2007, 15–16.)

3.4 Mediakasvatustoimijat Suomessa

Koulujen ulkopuolinen mediakasvatuskenttä on Suomessa jo varsin laaja, ja eri toimijat toteuttavat mediakasvatusta monipuolisesti. Tätä kenttää on hahmottanut Kuuk-

ka (2008), jonka selvitys eri organisaatioiden toteuttamasta mediakasvatuksesta on kuvaus kansallisista ja alueellisista toimijoista, joiden mediakasvatustoiminta kohdistuu koulutukseen, tiedotukseen, tutkimukseen, linjaavaan mediakasvatukseen, valvovaan mediakasvatukseen tai rahoittamiseen. Selvitykseen osallistuneista 65 toimijasta 81,3 % ilmoitti mediakasvatustoimintansa kohteeksi kasvattajat ja 59,4 % lapset ja nuoret. Lisäksi selvityksessä mukana olleista tahoista 22 ilmoitti toimivansa valtakunnallisesti. Jyväskylän alueella mediakasvatusta oli toteuttanut 13 toimijaa, mikä oli alueellisesti toiseksi suurin määrä. Kaupungeista vain Helsingissä oli enemmän mediakasvatuksen toimijoita (18) kuin Jyväskylässä. (Kuukka 2008, 27–28, 30.)

Suurimpia valtakunnallisia mediakasvatustoimijoita ovat Mediakasvatuskeskus Metka, Sanomalehtien liitto, Koulukino, Mediakasvatusseura ja Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Mediakasvatusseura Metka on Suomen vanhin mediakasvatukseen erikoistunut järjestö, jonka koulutukseen painottuva toiminta kattaa lähes koko maan. Koulutuksen lisäksi Metkan toimintaan kuuluvat tiedottaminen ja tutkimus. Järjestön kohderyhmää ovat sekä kasvattajat että lapset ja nuoret. Sanomalehtien liiton järjestämä Sanomalehtiweek on vakiintunut osa koulujen mediakasvatusta ja tavoittaa toiminnallaan yli miljoona osallistujaa vuosittain. Koulukinoyhdistys taas keskittyy tuottamaan oppimateriaaleja elokuvakasvatukseen. Materiaalien käyttäjät ovat pääsääntöisesti opettajia. Mediakasvatusseura on perustettu vuonna 2005 edistämään mediakasvatuksen monitieteistä tutkimusta ja käytäntöjä. Seuran tehtäviin kuuluu muun muassa tiedottaminen, tapahtumien ja seminaarien järjestäminen, julkaisu-toiminta sekä tutkimus- ja kehittämishanketoiminta. Mannerheimin Lastensuojeluliitto on puolestaan kehittänyt aktiivisesti mediakasvatusta osana toimintaansa koulutuksen, tiedottamisen ja tutkimuksen kautta sekä osallistunut erilaisiin mediakasvatusta linjaaviin työryhmiin. (Kuukka 2008, 31–33.) Keski-Suomessa näkyvimpiä alueellisia toimijoita ovat Lasten ja nuorten kulttuurikeskus Kulttuuriaitta (ks. luku 3.2.2) ja Keski-Suomen elokuvakeskus, joista jälkimmäinen tarjoaa monipuolisesti välineitä, materiaaleja ja työpajoja koulujen elokuvakasvatukseen.

Vaikka mediakasvatuksen kansallisia ja alueellisia toimijoita näyttäisi Kuukan (2008) raportin mukaan olevan Suomessa varsin monipuolisesti ja suuntautuvan pääosin kasvattajien tarpeisiin, voidaan kuitenkin pohtia kuinka opettajat hyödyntävät toimijoita ja asiantuntijoita opetuksessaan. Esimerkiksi äidinkielen ja vieraiden kiel-

ten tekstikäytänteiden tutkimuksessa selvisi, että asiantuntijoiden (myös muita kuin mediakasvatuksen) kanssa tehtävä yhteistyö äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien keskuudessa melko vähäistä. Opetuksessaan asiantuntijoita hyödynsi äidinkielen opettajista jonkin verran 22 prosenttia ja vieraiden kielten opettajista 21 prosenttia. Vastaavasti asiantuntijoita vähän hyödyntäviä äidinkielen opettajia oli 55 prosenttia ja vieraiden kielten opettajia 48 prosenttia. Samaisessa tutkimuksessa selvitettiin myös yhteistyötä paikallisen median kanssa, mikä oli äidinkielenopettajille tyypillisempää, mutta kuitenkin vähäistä. Äidinkielen opettajista 18 prosenttia ei tehnyt yhteistyötä median kanssa lainkaan, 35 prosenttia jonkin verran ja 43 prosenttia vähän. (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008, 82.)

4 KOULUN MEDIAKASVATUS

4.1 Opettajan mediasuhteen ja -ympäristön vaikutus mediakasvatukseen

Opettajankoulutuksen mediakasvatuksellisten sisältöjen vähäisyyden (ks. luku 3.3) lisäksi opettajien heikkoja media- ja mediakasvatustaitoja voidaan selittää myös sukupolvien mediahistorioiden erilaisuudella. Esimerkiksi Suoninen (2004) kuvaa kattavasti ajan kuluessa muuttuneita mediaympäristöjä. 1990-luvun lapset ovat tekemisissä median kanssa huomattavasti enemmän ja laajemmin kuin esimerkiksi 1960-luvun lapset, ja heidän lapsuutensa mediaympäristöt ovat kovin erilaisia sekä medioiden että niiden sisältöjen osalta. Tällä hetkellä työskentelevien opettajien omassa lapsuudessa mediaympäristö muodostui television, elokuvan, lehtien ja radion ympärille, mikä eroaa suuresti nykylasten ja -nuorten mediamaailmasta, jossa suuressa osassa ovat esimerkiksi tietokoneet, internet, pelit, kännykät, chatit ja verkkoyhteisöt. (Suoninen 2004, 35–40.)

Median muuttumisen ja nopean kasvun myötä opettajilla ei ole omakohtaista kokemusta siitä, miten lapsi tai nuori kohtaa nykypäivän viestimet. Tällä hetkellä opettajina toimivat kuuluvat suurimmaksi osin ikäluokkaan, jolle esimerkiksi internet näyttäytyy uusmedianä, kun taas diginatiiveiksi tai millenniaaleiksi kutsutun 2000-luvun vaihteessa syntyneen sukupolven mediaympäristöön internet on aina kuulunut. 1945–1994 syntyneiden käsitys joukkoviestinnästä on kehittynyt painetun kirjallisen viestinnän mukaan. Tästä syystä mediakasvatukselle omat haasteensa tuo nykysukupolven digitalisoitunut ja verkottunut mediaympäristö, joka saattaa näyttäytyä varsin tuntemattomana aikaisemmille sukupolville. (Jaakkola 2010, 45–46.) Mediasukupol-

vet eivät kuitenkaan välttämättä jakaannu ikäluokkien mukaan. Jotkut aikaisempien ikäluokkien jäsenet voivat käyttää medioita kuten millenniaalit ja 2000-luvun nuorien joukosta löytyy kirjojen suurkuluttajia. Mediasukupolvia voivat siis määrittää ennemminkin mentaaliset kuin iän tuomat rajat. (Herkman 2010, 64.)

Kupiainen ja Sintonen (2009) puhuvat mediasukupolvien sijaan mediakasvatuksessa esiintyvistä digitaalisista kuiluista, jotka voivat muodostua iän lisäksi sukupuolen, sosioekonomisten taustatekijöiden, alueellisten tekijöiden tai useamman tekijän yhteisvaikutuksesta. Digitaalisena kuiluna voidaan nähdä myös oppilaan ja opettajan erilaiset mediasuhteet ja ympäristöt. (Kupiainen & Sintonen 2009, 10.) Opettajien ja oppilaiden erilaiset mediasuhteet ja ympäristöt ovat tulleet esille esimerkiksi Luukan ym. (2008) tutkimuksessa, jonka tulosten perusteella opettajien vapaa-ajan mediankäyttö painottui vahvasti printtimediaan ja oppilaiden uusmediaan ja audiovisuaalisiin medioihin. Uusmedioista opettajat käyttivät internetiä sähköpostin ja www-sivujen selailun muodossa, kun taas oppilaille internet toimi sosiaalisena kontekstina erilaisten nettiyhteisöjen ja pelaamisen kautta, jota opettajien vapaa-ajan mediakäyttöön ei sisällynyt juuri lainkaan. Oppilaiden vapaa-ajan mediatekstit eivät myöskään juuri näkyneet koulussa vaan opettajat hyödynsivät opetuksessaan pääosin heille tuttuja tekstimaailmoja. (Luukka ym. 2008, 226–227, 234.)

Mediasukupolvien väliset erot tai digitaaliset kuilut asettavat haasteita mediakasvatukselle. Kasvattajien oma mediasuhde ja -ympäristö vaikuttaa aina siihen, kuinka he määrittävät mediakasvatusta. (Herkman 2010, 65; Kupiainen 2009, 10.) Kupiainen ym. (2007) mukaan koulun mediakasvatus onkin painottunut opettajien mielenkiinnon ja kokemusten varaan, mikä syventänyt koulu- ja nuorisokulttuurin välistä kuilua entisestään (Kupiainen ym. 2007, 4). Myös Luukka ym. (2008) huomasivat tutkimuksessaan, että opetuksen tavoitteiden asettelussa vaikuttavat eniten opettajien omat näkemykset ja kokemukset. Esimerkiksi opettajien asenteet teknologiaa kohtaan olivat pääsääntöisesti myönteisiä ja he kokivat sen hallitsemisen tärkeänä työnsä kannalta. Kuitenkaan opetuksessa monimediaisuus ei toteutunut, vaan koulussa keskityttiin pääsääntöisesti koulun tekstimaailmoihin, jotka myös myötäilivät pitkälti opettajien vapaa-ajan tekstimaailmoja. Asenteiden sijaan monimediaisen opetuksen mahdollistuminen voikin riippua ennen kaikkea opettajien median ja teknologian käytön kokemuksista. (Luukka ym. 2008, 68, 235–236). Samoin Hankala (2011)

on kiinnittänyt huomiota opettajan mediasuhteeseen mediakasvatuksen mahdollistajana ja toteaa, että opettajan suhde mediaan ja median käyttötottumukset vapaa-aikana vaikuttavat siihen, kuinka opettaja hyödyntää mediaa opetuksessaan. Hänen nuorten sanomalehtien lukijuutta ja koulun sanomalehtiopetusta tarkastelleen tutkimuksen mukaan aineenopettajaopiskelijoiden käsitykset sanomalehdistä olivat varsin myönteisiä ja itselle merkityksellisiä. Myös sanomalehtiopetus oli suurelle osalle opiskelijoista tuttua omilta kouluajoilta ja lähes kaikki heistä aikoivat hyödyntää sanomalehteä tulevaisuudessa omassa opetuksessaan. Kuitenkin opiskelijoiden kuvatessa sanomalehden käyttötapoja korostui medialukutaidon, kriittisyyden kehittämisen ja sosiaalisen aktivoinnin sijaan sanomalehden rooli tiedon tuojana ja oppikirjan täydentäjänä, mikä voi kuvastaa sitä sanomalehden käyttötapaa, mihin opiskelijat ovat oman koulu- ja opintouran aikana tottuneet. (Hankala 2011, 147–148, 166–169.) Opettajien oma mediasuhde ja -historia voivat siis vaikuttaa suuresti mediakasvatuksen toteuttamiseen.

4.2 Teknologinen oppimisympäristö

Nykykäsityksen mukaan oppimisympäristön käsite nähdään laajana ja monimuotoisena. Periaatteena niiden tutkimus ja kehitystyössä on uudenlaisten mahdollisuuksien avaaminen oppimisen ja opetuksen jäsentämisessä. Oppimisympäristöjen kehittäminen nähdään suomalaisessa koulutusjärjestelmässä tärkeänä, ja viime vuosien kehitystyössä on painotettu erityisesti tietotekniikan mahdollisuuksia oppimisympäristöjen yhdistäjinä ja mahdollistajina. (Mikkonen, Vähähyppä & Kankaanranta 2012, 5–6.) Ilomäen (2008) mukaan kansainvälisissä tutkimuksissa onkin saatu tuloksia, joiden mukaan tietokoneavusteisessa oppimisympäristössä tapahtuva oppiminen lisää oppilaiden tietoisuuden rakentumista (Ilomäki 2008, 19).

Tieto- ja viestintäteknikka kuuluu yhä useamman koulun arkeen. Kuitenkin koulujen välillä on havaittu suuriakin eroja teknisten laitteiden määrässä ja käytettävyydessä. (Mikkonen, Sairanen, Kankaanranta & Laattala 2012, 9.) SITES 2006 -tut-

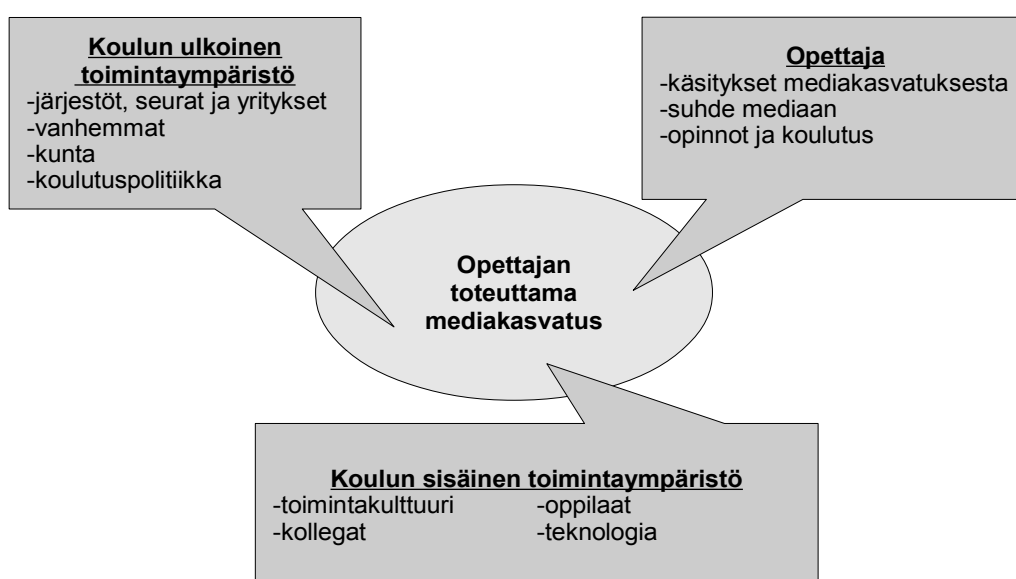
kimuksen (Second Information Technology in Education Study) mukaan oppilaskäyttöön tarkoitetut tietokoneet ja verkkoyhteydet löytyvät kaikista suomalaisista yläkouluista. Tietokoneiden lukumäärä kouluissa vaihteli 11 tietokoneesta 34 tietokoneeseen, joista 72% oli oppilaiden käytössä. 79%:ssa kouluista oli 5–9 oppilasta tietokoneetta kohti. Kansainvälisessä vertailussa tämä suhde voidaan katsoa hyväksi. Suurin osa koulujen tietokoneista oli sijoitettu tietokoneiluokkiin, mikä voi aiheuttaa haasteita niiden opetuskäytölle, kuten esimerkiksi tilanteessa, jossa vain muutaman oppilaan pääsy tietokoneelle olisi tarpeellista. (Kankaanranta & Puhakka 2008, 22–28.)

Opetushallituksen julkaiseman selvityksen mukaan opettajien suhtautuminen tietotekniikkaan opetuskäytössä on varsin myönteinen, ja sitä hyödynnetään opetuksessa suhteellisen säännöllisesti. Tosin eri laitteiden ja ohjelmistojen käyttömäärissä on suuria vaihteluja. Useimmin käytetyt laitteet ja ohjelmistot ovat hyvin perinteisiä välineitä, käytännön materiaaleja, toimisto-ohjelmia ja opiskelun hallintajärjestelmiä. Opettajat myös arvioivat oman tietoteknisen osaamisensa hyväksi, mutta kaipasivat apua tietotekniikan pedagogiseen soveltamiseen. Selvityksen mukaan myöskään työyhteisöt eivät ole juurikaan tarttuneet tietotekniikan opetuskäytön kehittämiseen, vaan opettajat toimivat opetuskäytänteiden kokeiluissaan yksin. (Mikkonen ym. 2012, 17–18.) Myös Ilomäki (2008) on tutkinut tieto- ja viestintätekniikan (TVT) käyttöä ja vaikutuksia suomalaisissa kouluissa. Hänen mukaansa TVT:n hyödyntämisestä opetuksessa on tarkasteltu aikaisemmissa tutkimuksissa lähinnä opettajan kautta. Ilomäen kuvauksen perusteella tutkimuksista nousevat esille seuraavat päätulokset: 1) Yleensä opettaja valitsee itsenäisesti opetuksessa käyttämänsä työtavat, ja hyvät TVT-taidot omaavat opettajat hyödyntävät TVT:aa myös opetuksessaan enemmän. 2) Opettajat eivät osaa soveltaa koulutuksessa saamaansa tietoa opetukseensa. 3) Opettajien työskentely vaatii organisointia, koska oppituntien valmisteluun ja opettajien väliselle yhteistyölle ei jää riittävästi aikaa. (Ilomäki, 2008, 33–36.)

Edellä mainittujen tietojen valossa suomalaisissa kouluissa riittää vielä työtä koulujen teknologisten oppimisympäristöjen kehittämisessä niin välineiden määrän ja päivittämisen kuin opetuskäytön suhteen. Kuitenkin kaikilla kouluilla on jo jonkinlainen mahdollisuus hyödyntää tekniikkaa opetuksessa.

4.3 Sisäiset ja ulkoiset toimintaympäristöt mediakasvatuksen mahdollistajina

Viitekehyksessä esitettyjen aikaisempien tutkimusten perusteella opettajien toteuttamaan mediakasvatukseen vaikuttavat koulun sisäinen ja ulkoinen toimintaympäristö sekä opettaja itse (Kuvio 1.). Koulun sisäiset mahdollisuudet mediakasvatuksen toteuttamiseen nousevat koulun toimintakulttuurista, teknologisesta ympäristöstä, opettajien mediakasvatusosaamisesta ja niiden hyödyntämisestä sekä oppilaiden mediaosaamisen ja kokemusten hyödyntämisestä. Niin ikään koulun ulkopuoliset toimintaympäristöt sisältävät mahdollisuuksia, joita opettajat voivat hyödyntää mediakasvatuksen toteuttamisessa. Koulun ulkopuolisia toimintaympäristöjä ovat mediakasvatuseurat, -järjestöt ja mediayritykset sekä oppilaiden vanhemmat. Koulun ulkoisiin mahdollisuuksiin kuuluu olennaisesti myös kunnan tarjoama tuki mediakasvatukselle sekä kansalliset koulutuspoliittiset ratkaisut, kuten strategiat, ohjelmat ja opetussuunnitelmat. Lisäksi mediakasvatuksen toteuttamiseen vaikuttavat opettajan koulutus, oma mediasuhde sekä käsitykset mediasta ja mediakasvatuksesta.



Kuvio 1. Mediakasvatusta mahdollistavat tekijät.

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää yhden alakoulun opettajien käsityksiä siitä, millaiset mahdollisuudet heillä on mediakasvatuksen toteuttamiseen. Tarkastelun kohteena ovat koulun sisäiset ja ulkopuoliset mediakasvatusta mahdollistavat tekijät, kuten koulun teknologinen ympäristö, opettajien, oppilaiden ja vanhempien mediaosaamisen hyödyntäminen sekä tarjolla olevan koulutuksen, järjestötoiminnan ja yrittäjäyhteistyön hyödyntäminen. Lisäksi tarkastellaan, mediakasvatuksen esiintymistä opettajien opinnoissa, opettajien mediasuhteita ja käsityksiä koulun mediakasvatuksesta. Tutkimusongelmiksi muodostuivat:

1. Millaiseksi opettajat kokevat oman mediakasvatusosaamisensa?
 - Millaisia valmiuksia opettajat ovat saaneet opinnoistaan mediakasvatuksen toteuttamiseen?
 - Ovatko opettajat osallistuneet mediakasvatusta käsitteleviin koulutuksiin?
2. Hyödyntävätkö opettajat koulun sisäisiä ja ulkoisia mahdollisuuksia mediakasvatuksen opettamisessa?
 - Millä tavalla opettajat hyödyntävät muiden opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiansa osaamista mediakasvatuksen opettamisessa?
 - Tekevätkö opettajat yhteistyötä mediakasvatukseen erikoistuneiden järjestöjen, seurojen tai yritysten kanssa?
 - Tukeeko Jyväskylän kaupunki opettajien mediakasvatustyötä?
 - Miten koulun teknologinen ympäristö mahdollistaa mediakasvatusta?
3. Millaisia ovat opettajien käsitykset mediasta ja mediakasvatuksesta?
 - Miten opettajat kuvailevat omaa suhdettaan mediaan?
 - Millaiseksi opettajat kokevat koulun mediakasvatusroolin?

6 TUTKIMUSASETELMA

6.1 Tapaustutkimus

Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa selvitettiin yhden alakoulun opettajien käsitteitä mahdollisuuksistaan toteuttaa mediakasvatusta. Tapaustutkimusta ei voida määritellä yksiselitteisesti, sillä siihen voidaan soveltaa monella tapaa erilaisia aineiston keruu- ja analyysitapoja. Tyypillisimmillään tapaustutkimuksen tavoitteena on kerätä yksityiskohtaista tietoa yksittäisestä tapauksesta, jonka perusteella pyritään kuvailemaan tutkittavaa ilmiötä. Tarkoituksena on, että käsiteltävä aineisto muodostaa jonkinlaisen kokonaisuuden. Tapaustutkimuksen saama kritiikki onkin kohdistunut juuri edustavuuden puutteeseen johtuen tutkijan ja tutkimuskohteen subjektiivisuudesta ja sen mahdollisesta vaikutuksesta tutkimukseen. Kuitenkin tapaustutkimuksen voidaan katsoa soveltuvan erinomaisesti aineistolähtöiseen analyysiin, jossa tarkoituksena on löytää mahdollisesti hyvinkin subjektiivisesta aineistosta yleisesti kiinnostavia ja merkityksellisiä tuloksia. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190.) Tuloksien yleistämistä tärkeämmäksi tapaustutkimuksessa nousee kuitenkin tutkittavan ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen (Syrjälä & Numminen 1988, 175).

Tapaustutkimuksen kohteena voi olla yksilö, ryhmä tai yhteisö, jonka valintaan voivat vaikuttaa tapauksen 1) tyypillisuus, 2) kriittisyys, esimerkiksi jonkin teorian testauksessa, 3) ainutkertaisuus, poikkeuksellisuus tai opettavuus tai 4) paljastavuus (Syrjälä & Numminen 1988, 19–20). Tässä tapaustutkimuksessa kohteena toimii yhteisö eli jyvaskyläläinen alakoulu. Tutkimuskohteen valintaan vaikutti ensinnäkin tapauksen tyypillisuus siltä osin, että tutkimukseen osallistunut koulu ei ole erikoistunut mediakasvatukseen tai minkään muunkaan oppiaineen opetukseen ja on siksi samaistettavissa moneen muuhun suomalaiseen peruskouluun. Toiseksi kohteen

valintaan vaikutti paljastavuus. Mediakasvatuksen toteutumista koulussa on tutkinut aikaisemmin esimerkiksi Kotilainen (2000). Kuitenkin toivon tutkimusasetelman, jossa keskitytään syvemmin vain yhteen kouluun, antavan uutta tietoa koulujen mediakasvatuksen toteutumisesta ja siihen vaikuttavista seikoista, jotka eivät välttämättä tulisi esiin, jos tutkittavana olisi laajempi joukko. Lisäksi valintaan vaikutti myös oma työhistoriani kyseisessä koulussa, josta kerron myöhemmin tässä luvussa. Tapaustutkimuksessa tutkittavalla tapauksella voi olla myös alayksiköitä, joilta voidaan kerätä tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tällaisessa tapauksessa alayksiköt nähdään varsinaisen tutkimuskohteen osana. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 192.) Tässä tutkielmassa tapauksen alayksiköitä ovat koulussa työskentelevät opettajat, jotka toimivat tutkimuksen aineiston pääasiallisina lähteinä.

Tutkimukseni metodologinen perusta on laadullinen, jonka osana on hyödynnetty määrällisiä menetelmiä aineistonkeruussa ja osittain myös analyysissä. Tapaustutkimuksen puitteissa se on mahdollista, sillä tapaustutkimus ei tarkoita automaattisesti laadullista tutkimusta vaan tutkimuksen teossa voidaan yhtä hyvin hyödyntää myös määrällisiä menetelmiä. Tapaustutkimuksen luonnetta voidaankin kuvata monipuoliseksi ja joustavaksi. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190; 198.) Määrällisiä ja laadullisia tutkimusmenetelmiä voidaan käyttää toisiaan täydentävästi, jolloin tutkittavasta ilmiöstä voidaan saada esille monipuolista ja merkityksellistä aineistoa (Patton 2002, 558). Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan laadullisia ja määrällisiä menetelmiä voidaan esittää 1) peräkkäin, jolloin menetelmät täydentävät toisiaan, 2) ajallisesti rinnakkain tai 3) sisäkkäin, jolloin samanaikaisesti ja samalla menetelmällä kerättyä tietoa käsitellään sekä laadullisesti että määrällisesti. Toisaalta menetelmien yhdistämisestä voidaan perustella menetelmien eri tehtävien suhteen. Eri menetelmiä voidaan käyttää varmentamaan tutkimuksen tuloksia, täydentämään toisiaan, innoittamaan tutkimusprosessia tai kuvailemaan toisiaan. Tässä tutkimuksessa laadullista ja määrällistä tapaa kerätä aineistoa käytettiin peräkkäin iteratiivisesti eli vuorottelevasti, mikä tarkoittaa sitä, että tutkija analysoi jollakin menetelmällä saadun tiedon ja rakentaa tutkimuksen seuraavan vaiheen aikaisemmin hankkimansa ja analysoimansa tiedon varaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 30–32.)

Osallistuva havainnointi

Lähdin tutkimuksessani liikkeelle osallistuvan havainnoinnin kautta. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija joutuu tasapainoilemaan kahden roolin välillä. Sekä tutkittava yhteisö että tutkija itse voivat nähdä tutkijan tilanteesta riippuen ihmisenä tai tutkijana. Näiden kahden roolin vuorovaikutuksessa tutkija tekee havaintoja tutkittavasta ilmiöstä. Havainnointi voi olla eriasteista sen mukaan, kuinka paljon tutkija osallistuu tutkittavan yhteisön toimintaan. Totaalisessa piilohavainnoinnissa tutkittavat eivät ole tietoisia heihin kohdistuvasta havainnoinnista, mikä voi johtaa eettisiin ongelmiin. Tyypillisesti havaintojen tekemiseen liittyy kuitenkin myös osallistuminen, jolloin tarkkailu ja tutkijan osallisuus vuorottelevat tutkimustilanteissa. Havainnointi totaalisen osallistumisen kautta on melko harvinaista. Kuitenkin tutkijan omalla työpaikalla tapahtuvan havainnoinnin voidaan katsoa olevan eräs täydellisen osallistumisen muoto. Tutkija on tällöin myös yhteisön luonnollinen jäsen, mikä saattaa vaikuttaa hänen tutkijan rooliinsa. (Grönfors 2010, 154–155; 159–161.) Eskola ja Suoranta (2008) jakavatkin tutkijan roolin osallistumisen kautta. Tutkija voi osallistua yhteisön toimintaan aidoissa tilanteissa luonnollisena yksilönä tai ulkopuolisena havaintoja tekevänä henkilönä. (Eskola & Suoranta 2008, 99.)

Olen työskennellyt tutkimuksen kohteena olevassa koulussa luokanopettajan sijaisena vuosina 2006–2012. Työjaksojen pituudet ovat vaihdelleet lyhyimmillään muutaman päivän mittaisista pätkistä pisimmillään koko lukukauden kestävään sija-suuteen. Työskentely tutkimuskohteessa on mahdollistanut kattavan käsityksen koulun toimintakulttuurista sekä työyhteisön jäseniin tutustumisen ja ystävystymisen.

Osallistuva havainnointi nähdään yleensä aineiston keruutapana, jossa tutkija osallistuu tutkimuskohteena olevan yhteisön toimintaan (Eskola & Suoranta 2008, 98). En kuitenkaan käyttänyt tutkimuksessani osallistuvaa havainnointia aineiston keräämiseen (lukuun ottamatta koulun teknologista ympäristöä), vaan työssä tekemäni havainnot koulun toiminnasta vaikuttivat mediakasvatukseen liittyvän tutkimuksen aloittamiseen. Tekemäni havainnot toimivat siis tausta-aineistona, joka vaikutti tutkimuksen aiheen valintaan. Lisäksi havainnointi on varmasti vaikuttanut välillisesti myös aineiston tulkintaan. Osallistuessani koulun toimintaan minulla oli mahdollisuus tehdä havaintoja mediakasvatuksen toteutumisesta koulussa sekä keskustella opettajien kanssa mediakasvatukseen liittyvistä asioista. Työjaksojen aikana kirjasin

ylös mediakasvatukseen liittyviä huomioita, kuten:

- Mediakasvatus ei juurikaan esiinny opettajien välisissä keskusteluissa.
- Mediakasvatukseen liittyviä tapahtumia ja teemapäiviä/-viikkoja ei juurikaan jatkokäsitellä eikä suunnitella yhteisesti.
- Tietotekniikkaluokan ja muun välineistön, kuten video- ja digikameroiden, käyttö on satunnaista.
- Tietotekniikkaluokan oppilaskäyttö välituntisin on runsasta, mutta toimintaa ei suunnitella eikä ohjata.
- Mediaviikon ja ympäristöviikon vuorottelu vuosittain ei ole toteutunut, ja panostus on kohdistunut lähinnä ympäristökasvatukseen.
- Osallistuminen mediakasvatuskoulutuksiin on vähäistä, eikä koulutuksien anti siirry muille opettajille.
- Koulun ulkopuolisista mediakasvatustahoista hyödynnetään vain muutamaa.

Osallistuvan havainnoinnin kautta tehdyt huomiot ovat luonnollisesti hyvin subjektiivisia ja voivat valikoitua tutkijan käsitemaailman ja ennakko-odotusten suuntaamina, jolloin jotain merkityksellistä voi jäädä huomaamatta (Eskola & Suoranta 2008, 102). Johdannossa esitelty Kuukan (2008) Suomalainen mediakasvatusmaisema 2008 -raportti rajasi ja tarkensi tutkimustehtävääni, jolloin havainnointi tarkentui, ja aloin tiedostaen huomioda mediakasvatuksen esiintymistä koulun arjessa. Huomioiden pohjalta syntyi alustava kuva mediakasvatuksen toteutumisesta kohdekoulussa. Nämä hypoteesit ja edellä mainittu Kuukan (2008) raportti vaikuttivat tutkimusongelmien muodostumiseen ja aineiston keruun menetelmistä erityisesti kyselylomakkeen rakentumiseen. Opettajien kyselyvastausten perusteella taas löytyi poikkeavat tai muutoin tutkimuksen kannalta mielenkiintoiset tapaukset, jotka valikoituivat aineiston keruun toiseen vaiheeseen eli teemahaastatteluihin.

Etnografinen lähestyminen

Koska tutkimukseni alkoi määrittyä koulussa tekemieni havaintojen kautta, voidaan katsoa, että tutkimuksen alkuasetelma perustui etnografiseen lähestymistapaan. Etnografialla tarkoitetaan eräänlaista havainnoinnin muotoa, joka tapahtuu luonnollisissa olosuhteissa sosiaalisessa todellisuudessa. Tutkija osallistuu tutkimansa yhteisön arkeen tavoitteenaan oppia sisältä päin yhteisön kulttuurista sekä ajattelu- ja toimintatavoista. Yhteisöön sisälle pääseminen mahdollistaa kokeellisen oppimisen, jossa tutkijan rooli on kuunnella, kysellä ja katsella pyrkimyksensä oppia hahmottamaan maailmaa yhteisössä totutulla tavalla. (Eskola & Suoranta 2008, 103; 105.) Syrjälän ja Nummisen (1988) sanoin *etnografiassa analyysin ja käsitteellistämisen kohteena on koskematon kulttuuritapahtuma tai -ryhmä*. Olennaista etnografiassa siis on jonkin kulttuurin, yhteisön tai ryhmän tarkastelu sisältä käsin. Pyrkimyksenä on ennen kaikkea tiettyyn tutkittavaan kontekstiin liittyvien käsitteiden määrittely tutkittavien näkökulmasta. (Syrjälä & Numminen 1988, 24–27.)

Kulttuurin kuvauksen lisäksi etnografiasta voidaan puhua myös prosessina, johon liittyvät seuraavat periaatteet: 1) Etnografia edellyttää pitkäaikaista oleskelua tutkittavassa yhteisössä, jossa tutkija osallistuessaan ja havainnoidessaan muodostuu tietojen pääasialliseksi lähteeksi. 2) Tutkimuksessa keskitytään toisaalta ryhmän arjessa tapahtuviin pieniin asioihin ja toisaalta yksityisten ihmisten yhteistoimintaan siten, että ollaan kiinnostuneita erityisesti käyttäytymisestä ryhmässä sekä sen merkityksen tulkitsemisesta ryhmän kulttuurin kannalta. 3) Tutkija kerää osallistuvan havainnoinnin kautta tietoa ilmiöstä sen luonnollisissa olosuhteissa. 4) Tutkimuksen viitekehystä kehitetään koko tutkimusprosessin ajan ja laajat tutkimuskysymykset tarkentuvat prosessin edetessä. 5) Ilmiötä pyritään kuvaamaan eri yhteyksissä, minkä perusteella pyrkimyksenä on löytää syy- ja seuraussuhteita, jotka vaikuttavat tutkittavien käyttäytymiseen ja heidän käsityksiinsä ilmiöön liittyen. 6) Etnografia perustuu monimetodisuuteen. (Syrjälä & Numminen 1988, 24–27.) Monimetodisuus voi näkyä tutkimusaineiston hankinnassa, jota tyypillisesti kerätään monista eri lähteistä. Käytetyimpiä tietolähteitä ovat kuitenkin erilaiset havainnoinnin muodot, keskustelut ja haastattelut. Lisäksi aineiston analyysissä keskitytään tarkastelemaan sisällön merkityksiä sekä yksilön toimintaa ja sen tavoitteita. Tuloksia pyritään kuvaamaan ja selittämään kirjallisesti. (Eskola & Suoranta 2008, 106.)

Nämä yllä mainitut periaatteet toteutuvat pääosin myös tässä tutkimuksessa. Tietojen pääasialliseksi lähteeksi näen kuitenkin enemmän koulun opettajat kuin itseni. Pyrin havainnoidessani tekemään huomioita mediakasvatuksesta koulun arjessa ja lisäksi pohtimaan niiden merkityksiä koulun toimintakulttuurin kannalta. Tutkimuksen viitekehys ja tutkimuskysymykset tarkentuivat tutkimuksen edetessä, ja aineistoa analysoidessani pyrin löytämään syy- ja seuraussuhteita. Monimetodisuus tutkimuksessa tulee esiin aineistonkeruussa. Havainnointiaineisto toimi tutkimuksen tausta-aineistona, ja varsinainen aineisto kerättiin kyselyllä ja teemahaastatteluilla.

Triangulaatio

Tapaustutkimukselle ja etnografialle on tyypillistä aineistonkeruu eri menetelmillä (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190; Syrjälä & Numminen 1988, 26). Erilaisten aineistojen, teorioiden tai menetelmien käyttämisestä samassa tutkimuksessa kutsutaan triangulaatioksi. Eskola ja Suoranta (2008) esittelevät Denzin (1978) neljä triangulaatiotapaa: aineisto-, tutkija-, teoria- ja menetelmätriangulaation. Käytin tutkimuksessani menetelmätriangulaatiota, jossa on tarkoituksena tutkia tutkimuksen kohdetta erilaisilla aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmillä. Erilaisten tutkimusmenetelmien yhdistämistä samassa tutkimuksessa voidaan käyttää esimerkiksi siten, että ongelman yleisyyttä selvitetään kyselyllä, esiintymismuotoja havainnoinnilla ja syvennetään saatuja tietoja haastatteluilla. (Eskola & Suoranta 2008, 68–70.) Näin on tehty myös tässä tutkimuksessa kyselyn ja haastatteluiden osalta. Havainnoinnilla on tarkasteltu mediakasvatuksen esiintymistä koulun arjessa, mutta tutkimuksessa havainnointiaineisto on toiminut pääasiassa tausta-aineistona tutkimuksen tarkoituksen muodostamisessa ja auttanut kyselyn laadinnassa. Ainoa tuloksissa esiteltävä havainnointiin perustuva aineisto koskee koulun teknologista ympäristöä. Eri menetelmiä käyttämällä pyritään saamaan kattavampi kuva tutkimusaiheesta laajentamalla näkökulmia, minkä uskotaan myös lisäävän tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 2008, 68; Hirsjärvi & Hurme 2000, 38).

Keräsin aineistoa siis kolmella menetelmällä. Opettajille suunnatun kyselyn ja puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla sain opettajista sekä määrällistä että laadullista tietoa. Kysely jaettiin vastattavaksi kaikille koulun opettajille ja haastatteluun heistä valittiin kolme. Havainnointiaineiston käyttötavasta huolimatta osallistuva ha-

vainnointi toimii triangulaation kolmantena menetelmänä.

Tyypillisesti määrällisiä ja laadullisia menetelmiä on käytetty samassa tutkimuksessa siten, että määrällisiä menetelmiä käytetään tutkimuksen rungon muodostamiseen eli tutkittavan ilmiön yleiseen kuvaamiseen, jonka jälkeen sitä syvennetään laadullisilla menetelmillä (Eskola & Suoranta 2008, 73). Näin on tehty myös tässä tutkimuksessa. Kuitenkin määrällisen ja laadullisen aineiston käyttöön samassa tutkimuksessa liittyy myös metodologisia ongelmia. Eri tutkimusmenetelmien voidaan katsoa edustavan erilaisia ihmiskäsityksiä, minkä vuoksi niiden yhdistäminen nähdään mahdottomana. Lisäksi eri tutkimusmenetelmät vaativat erilaista orientoitumista, jolloin tutkittava aihe voi eri metodien kautta näyttäytyä erilaisina ilmiöinä. Näiden ongelmien myötä triangulaatio voi johtaa tutkijan käsitteiden sekaannuksiin ja hyväksymään ristiriitoja sekä tutkimuksen teoriattomuuteen. (Eskola & Suoranta 2008, 71) Tämän tutkimuksen puitteissa en kokenut ongelmalliseksi eri metodien yhdistämistä. Sekä kyselyssä että haastatteluissa mediakasvatusta lähestyttiin samojen käsitteiden kautta, enkä havainnut käsitteiden välillä ristiriitoja.

6.2 Aineistonkeruu

6.2.1 Tutkimukseen osallistunut koulu

Tutkimukseen osallistunut koulu on keskisuuri alakoulu Jyväskylässä, joka tarjoaa perusopetusta luokille 1–6. Kyseinen koulu päättyi tutkimuskohteeksi, koska se ei ole erikoistunut minkään oppiaineen opettamiseen eikä myöskään erityisesti painota mediakasvatuksen opettamista koulussaan. Tutkimuskohteen valintaan vaikutti myös tekemäni havainnot koulun toiminnasta. Tutkimuksen tekohetkellä koulussa työskenteli 12 opettajaa, joista tutkimukseen osallistui 11.

6.2.2 Kysely

Saadakseni kokonaisvaltaisen kuvan koulun mediakasvatuksen toteuttamisen mahdollisuuksista lähdin kartoittamaan opettajien käsityksiä kyselyn avulla. Aineiston kerääminen kyselylomakkeella aloitetaan vasta, kun tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusongelmat ovat määntyneet, sillä silloin tutkijalla on jo käsitys siitä, millaista tietoa aineistonkeruulla lähdetään etsimään. Kysymyksien tulee pohjautua tutkimusongelmiin ja tutkimuksen tavoitteisiin, jotta vastaajilta saadaan kerättyä kaikki tutkimuksen kannalta merkityksellinen tieto. (Valli 2010a, 104.) Tässä tutkimuksessa kyselylomake rakentui tutkimusongelmien pohjalta kolmen teeman ympärille, joihin vaikuttivat Kuukan (2008) raportti sekä omat muistiinpanoni osallistuvasta havainnoinnista (ks. luku 4.1). Kysymykset käsittelivät opettajien mediakasvatuksellista koulutustaustaa, koulun sisäisen ja ulkoisen toimintaympäristön mahdollisuuksia mediakasvatuksen toteuttamisessa sekä opettajien käsityksiä mediakasvatuksesta ja suhdetta mediaan ylipäänsä.

Tyypillisesti kysymyslomakkeen alussa vastaajille esitetään niin sanotut taustakysymykset, joissa tiedustellaan esimerkiksi vastaajien ikää ja sukupuolta. Nämä kysymykset tarjoavat vastaajille helpon vastattavuuden vuoksi pehmeän laskun varsinaiseen tutkimusaiheeseen. Taustakysymykset ovat usein selittäviä muuttujia, joiden suhteen tutkimusaihetta tarkastellaan. (Valli 2010a, 104.) Taustakysymyksiä vastaajille tässä tutkimuksessa esitettiin kysymykset valmistumisvuodesta ja tutkinnosta, jotta mahdollisesti voitaisiin verrata mediakasvatuksen esiintymistä opettajankoulutuksessa eri vuosikymmenillä.

Varsinaisiin tutkimuksen aihetta käsiteltäviin kysymyksiin päästäessä on suositeltavaa, että aluksi esitetään vastaamisen kannalta helppoja kysymyksiä, jotka johdattelevat haastavampiin tai arkaluontoisiin kysymyksiin (Valli 2010a, 104–105). Tutkimukseni kyselylomakkeessa päätin edetä koulun sisäisten resurssien teemoista kohti koulun ulkopuolisia resursseja, koska uskoin, että koulun sisäistä resursseista opettajilla oli kattavampi käsitys ja vastaaminen olisi siksi helpompaa. Kyselylomakkeessa käytettiin sekä mittaavia että avoimia kysymyksiä. Osasta mittaavista kysymyksistä esitettiin lisäksi tarkentavat toimintaa kuvaavat kysymykset, sillä otoskoon pie-

nuuden ja valitun lähestymistavan vuoksi aineistoa oli tarkoitus analysoida lähinnä laadullisesti.

6.2.3 Teemahaastattelu

Opettajien kyselyn vastauksista nousi esille mielenkiintoisia teemoja, joita oli mahdollisuus päästä tarkastelemaan tarkemmin haastattelun avulla. Haastattelun tarkoituksena onkin usein selventää ja syventää saatavia tietoja (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35). Haastatteluaineistoa kerätessäni käytin puolistrukturoidun teemahaastattelun ja avoimen haastattelun (ns. syvähaastattelun) välimuotoa. Teemahaastattelun ja avoimen haastattelun ero voikin usein olla melko häilyvä (Eskola & Vastamäki 2010, 29). Teemahaastattelussa edetään etukäteen valittujen tutkimukselle keskeisten teemojen mukaan ja aihepiirit ovat kaikille haastateltaville samat. Kuitenkin kysymykset, niiden muodot ja järjestys vaihtelevat kunkin haastattelutilanteen mukaan, jolla pyritään saamaan haastateltavan ääni kuuluviin. Keskeistä on tutkittavien antamat merkitykset ja tulkinnat. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35; Eskola & Vastamäki 2010, 28–29; Eskola & Suoranta 2008, 86.) Teemahaastattelussa pyrkimyksenä onkin saada tutkittavilta merkityksellisiä vastauksia tutkimustehtävän mukaisesti, ja valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehukseen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77–78).

Eskolan ja Vastamäen (2010) mukaan teemahaastattelussa haastatteliija käyttää valmiiden kysymysten sijaan jonkinlaista tukilistaa käsiteltävistä teemoista (Eskola & Vastamäki 2010, 29; ks. myös Eskola & Suoranta 2008, 86). Tässä tutkimuksessa haastateltavat valittiin aiemmin teetetyn kyselyn perusteella, ja valintaan vaikuttivat vastaajien kyselyssä esiin tuomat käsitykset mediasta ja mediakasvatuksesta sekä heidän erilaiset taustansa koulutuksessa ja yhteistyössä. Tämän vuoksi koin tutkimuksen kannalta merkitykselliseksi haastateltavien joidenkin kyselyvastausten laajemman ja yksityiskohtaisemman tarkastelun haastatteluissa pelkkien teemojen sijaan. Osa haastattelun kysymyksistä oli siis etukäteen mietittyjä tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä kyselyaineiston pohjalta. Tavoitteenani oli saada tarkkojen kysymyksien avulla kattavasti lisätietoa opettajien mediakasvatuksen resursseihin liittyvistä käsityksistä. Tästä johtuen haastatteluissani oli myös avoimen haastattelun piirteitä. (Eskola & Vastamäki 2010, 29).

Avoimen haastattelun käyttö on perusteltua silloin, kun tutkija haluaa etsiä jotain spesifiä yksittäistä tietoa tai häntä kiinnostaa tietyn henkilön, esimerkiksi asiantuntijan, näkemys tutkittavasta aiheesta. Haastateltavat voivatkin valikoitua erityisten ominaisuuksien vuoksi. Avoimessa haastattelussa tyypillistä on keskustelunomaisuus, ja haastattelijan tarkoituksena on auttaa haastateltavaa omien merkitysten ja käsitysten paljastamisessa. Tarkoituksena on keskustella tietystä etukäteen määritetystä aiheesta, mutta kaikkia teema-alueita ei käydä läpi kaikkien haastateltavien kanssa. (Siekkinen 2010, 45–46.) Tässä tutkimuksessa suurin osa haastattelujen teemoista oli kaikille haastateltaville samoja muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta. Esimerkiksi jatkokoulutuksen antamista valmiuksista ei ollut järkevää keskustella haastateltavan kanssa, joka ei ole osallistunut mediakasvatusta käsittelevään jatkokoulutukseen. Haastattelut kestivät reilusta puolesta tunnista tuntiin. Haastattelut nauhoitettiin. Aukikirjoitettu haastatteluaineisto oli pituudeltaan noin 26 liuskaa.

Haastateltavat

Haastattelin tutkimustani varten kolmea opettajaa, jotka valitsin kyselyvastausten perusteella. Kaksi heistä on kiinnostuneita mediakasvatuksesta ja on osallistunut erilaisiin mediakasvatusta käsitteleviin jatkokoulutuksiin. Mediakasvatus on osana heidän opetustaan koulun arjessa, ja he kokevat sen hyvin tärkeäksi. Kolmas haastatteleman henkilö taas kokee epävarmuutta mediakasvatuksesta. Hän ei ole osallistunut koulutuksiin ja kokee oman tietotaitonsa heikoksi mediakasvatuksen osalta. Haastateltavien nimet on muutettu.

Anna - innostunut kehittäjä

Anna on valmistunut luokanopettajaksi 1980-luvulla. Luokanopettajan opintoihin on sisältynyt jonkin verran mediakasvatuksen sisältöjä, lähinnä kuvan tarkastelun periaatteita. Hän kokee kuitenkin, että koulutus ei ole antanut riittäviä tietoja ja taitoja mediakasvatuksen opettamiseen, joten hän onkin osallistunut aktiivisesti mediakasvatusta käsittelevään jatkokoulutukseen. Anna on tehnyt yhteistyötä kaikkien kyselylomakkeessa mainittujen koulun ulkopuolisten mediakasvatustahojen kanssa ja lisäksi myös Jyväskylän ammattikorkeakoulun ja Jyväskylän yliopiston kanssa. Anna on myös toinen kahdesta opettajasta, joka oli tehnyt yhteistyötä jonkin media-alan yri-

tyksen kanssa. Annan suhde mediaan on myönteinen, ja hän kokee elävänsä median keskellä. Mediakasvatuksen Anna mieltää erittäin tärkeäksi ja on siitä kiinnostunut.

Juhani - osallistuva toteuttaja

Myös Juhani on valmistunut luokanopettajaksi 1980-luvulla. Hänen luokanopettajan opintoihinsa on sisältynyt jonkin verran mediakasvatuksen sisältöjä, kuten videokameran käytön opettelua ja lyhytelokuvien tekemistä. Juhani kokee saaneensa opinnoistaan jonkin verran tietoja ja taitoja mediakasvatuksen toteuttamiseen. Hän on myös osallistunut jonkin verran mediakasvatusta käsittelevään jatkokoulutukseen ja tehnyt yhteistyötä kaikkien kyselylomakkeessa mainittujen koulun ulkopuolisten mediakasvatustahojen kanssa. Juhani kokee suhteensa mediaan myönteiseksi ja käsittää elävänsä mediamaailman keskellä. Kyselyn vastauksessa hän kuvailee suhdettaan mediaan seuraavasti: *Suppeassa mielessä (siis käsite media) se on olemassaolon siemämätöntä keveyttä fiktiivisten ja todellisten tapahtumien keskellä. Laajassa mielessä media = elämä.*

Ulla - epävarma suorittaja

Ulla on valmistunut luokanopettajaksi vuonna 2000-luvulla, mutta suorittanut suurimman osan opinnoistaan 1990-luvun lopulla. Ullan opinnot eivät ole sisältäneet lainkaan mediakasvatuksen sisältöjä, eikä hän myöskään koe saaneensa opinnoista riittävää tietotaitoa mediakasvatuksen opettamiseen. Ulla ei ole osallistunut lainkaan mediakasvatusta käsittelevään jatkokoulutukseen. Yhteistyötä hän on tehnyt Keski-Suomen elokuvakeskuksen ja Lasten ja nuorten kulttuurikeskus Kulttuuriantin kanssa. Ulla kokee suhtautuvansa mediaan ristiriitaisesti: hän käyttää mediaa valikoivasti ja suppeasti. Ulla kertoo lukevansa sanomalehtiä ja katsovansa televisiota ja elokuvia, mutta mieluummin käyttää aikansa johonkin muuhun. Ulla mieltää median kuitenkin hyvin tärkeäksi ja poteekin ajoittain huonoa omaatuntoa siitä, että on niin huonosti kärryillä maailman tapahtumista.

6.3 Aineiston analyysi

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä aineistolähtöinen analyysi, jonka pyrkimyksenä on luoda tutkimuksen tarjoamasta aineistosta teoreettinen kokonaisuus. Aineistolähtöisissä analyysissä jo olemassa olevan tiedon ja teorian tutkittavasta ilmiöstä ei tulisi vaikuttaa analyysin toteuttamiseen ja lopputulokseen. Tähän liittyy myös aineistolähtöisen analyysin vaikeus, sillä tutkimuksessa käytetyt asetelmat, käsitteet ja menetelmät ovat lähtöisin tutkijasta ja vaikuttavat siksi tavalla tai toisella tutkimuksen tuloksiin. Objektivisten havaintojen tekeminen tutkimuksen aineistosta on tämän vuoksi vaikeaa. Näitä ongelmia voidaan yrittää ratkaista teoriaohjaavan analyysin keinoin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96.)

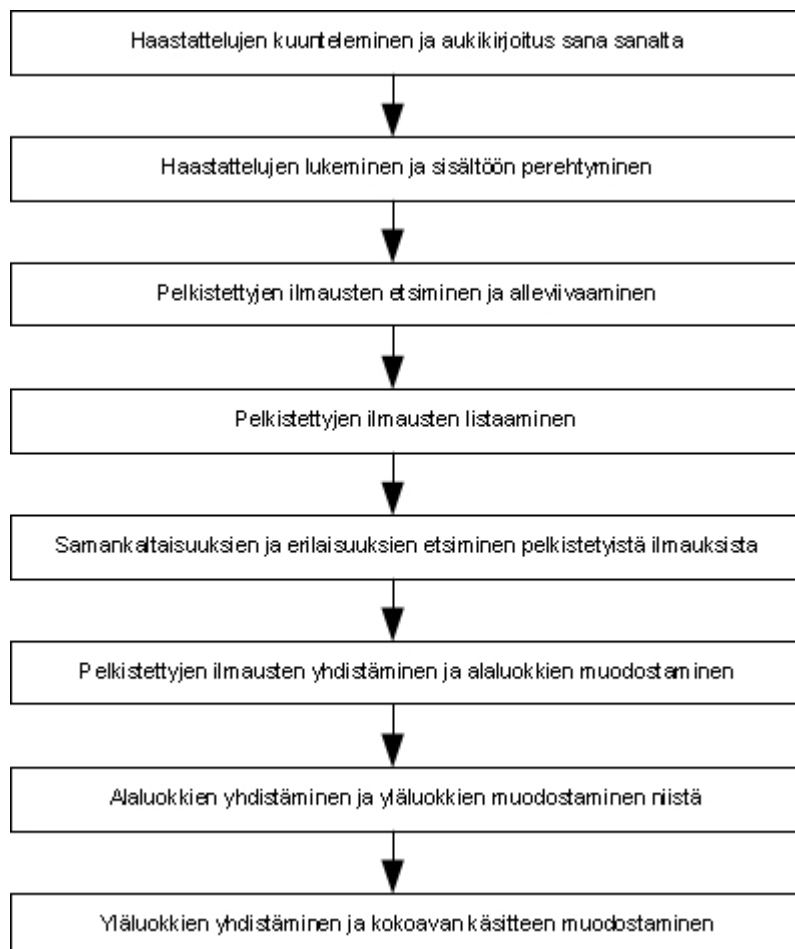
Koska tutkimukseni perustui käsitykseen, että mediakasvatuksen toteuttamiseen vaikuttavat koulun sisäisen ja ulkoisen ympäristön tarjoamat mahdollisuudet sekä opettajien oma suhtautuminen mediaan ja mediakasvatukseen, lähdin analysoimaan aineistoa teoriaohjaavasti. Teoriaohjaavasta analyysistä on käytetty myös nimeä teoriasidonnainen analyysi (ks. Eskola 2010, 182), mutta tässä raportissa käytän ensin mainittua nimitystä. Teoriaohjaava analyysi on eräänlainen välimuoto aineistolähtöisestä analyysistä ja teorialähtöisestä analyysistä. Teoriaohjaavassa analyysissä on nähtävissä aikaisemman tiedon vaikutus, mutta se ei perustu kokonaisuudessaan jonkin tietyn teorian varaan, kuten teorialähtöinen analyysi. Tarkoituksena ei siis ole aikaisemman teorian testaaminen vaan uusien ajatusmallien löytäminen teoreettisten kytkentöjen avulla. Analyysi pohjautuu pitkälti aineistoon, kuten aineistolähtöisessä analyysissä, mutta aikaisempi tieto ohjaa aineiston ryhmittelyä ja tyypittelyä. Toisin sanoen analyysin alkuvaiheessa edetään aineistolähtöisesti ja myöhemmin siirrytään analysoimaan aineistosta nousseita sisältöjä aikaisemman tiedon perusteella. Vaikka analyysi perustuu myöhemmässä vaiheessa aikaisempaan tietoon, on tutkijan hyvä tiedostaa, että aineisto voi tuoda esiin myös uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.)

Teoriaohjaava analyysi perustuu usein abduktiiviseen päättelyyn, jossa ajatteluprosessi muodostuu sekä induktiivisen lähestymisen että deduktiivisen lähestymisen kautta. Päättelyä siis tehdään sekä aineistolähtöisesti että valmiiden mallien pohjalta, joita tutkija yhdistelee pakonomaisesti ja joskus luovastikin toisiinsa. Edellä mainittu uusi tieto tutkittavasta ilmiöstä voi syntyä juuri tällaisen yhdistelyn tuloksena. (Patton 2002, 470; Tuomi & Sarajärvi 2009, 97.)

Kuten luvussa 6.2.2 kerroin, kyselylomake rakentui koulun sisäisten ja ulkoisten mediakasvatusmahdollisuuksien sekä opettajien koulutustaustan ja mediäkäsitysten ympärille. Saatua kyselylomakkeet takaisin opettajilta luin ne kaikki läpi muodostaakseni alustavan kuvan vastauksien kokonaisuudesta ja koostin yhteenvedon kyselystä ryhmittelemällä kunkin kysymyksen vastaukset. Kirjoitin myös ylös itselleni heränneitä kysymyksiä ja huomioita aineistosta. Tässä vaiheessa aineistosta nousi selvästi esille mediakasvatuksen suppea esiintyminen opettajien opinnoissa ja täydennyskoulutukseen osallistumattomuus sekä koulun sisäisten ja ulkoisten mahdollisuuksien vähäinen hyödyntäminen, johon vaikuttivat aikaan, rahaan ja materiaaleihin liittyvät resurssit. Huomioni kiinnitti myös medialukutaidon ja -kriittisyyden opettamisen ensisijaisuus koulun mediakasvatustehtävänä. Vastaajista nousi esille kaksi mediakasvatuksesta hyvin kiinnostunutta ja aktiivista opettajaa. Kyselyvastaukset herättivät pohtimaan epävarmuuden ja tietotaidon puutteen sekä opettajan oman mielenkiinnon ja motivaation vaikutusta mediakasvatuksen toteuttamiseen. Yhteenvedon jälkeen jätin kyselyaineiston rauhaan ja siirryin seuraavaan aineistonkeruuvaiheeseen eli haastatteluihin. Haastatteluun valitsin ne opettajat, joiden uskoin tuovan vielä esille tutkimuksen kannalta merkityksellistä tietoa (ks. luku 6.2.3). Kyselyaineistosta nousseet huomiot ja kysymykset vaikuttivat haastatteluiden teemoihin ja tarkentaviin kysymyksiin.

Haastatteluaineiston analyysiä lähdin toteuttamaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin kautta, jossa etenin Tuomen ja Sarajärven (2009) esittelemän mallin mukaisesti (kuvio 2). Kaikki kolme haastattelua tehtyäni kuuntelin haastattelut läpi ja muutin ne kirjalliseen muotoon sana sanalta. Aukikirjoituksen aikana alkoi muodostua yleiskuva haastatteluaineistosta. Aineistoon perehtymistä jatkoin lukemalla haastattelut kokonaisuudessaan läpi. Tämän jälkeen alkoi aineiston pelkistäminen. Pelkistämällä tarkoitetaan tutkimuksen kannalta merkittävimmän tiedon karsimista, jota

voidaan tehdä tiivistämällä tai pilkkomalla aineistosta nousutta tietoa. Aineiston pelkistäminen pohjautuu tutkimusongelmiin ja aineistoa tarkastellaan sen pohjalta, mikä tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kannalta on olennaista. Aineistosta voidaan esimerkiksi etsiä tutkittavien alkuperäisiä ilmaisuja, jotka ovat tutkimustehtävän kannalta merkityksellisiä. Nämä alkuperäiset ilmaisut listataan pelkistettyjen ilmausten alle. Aineiston ajatellaan sisältävän esimerkkejä ja näytteitä samoista ilmiöistä, joiden mukaan niitä ryhmitellään mainitulla tavalla. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 109; Alasuutari 1994, 31.) Tutkittavien alkuperäisten ilmaisujen kartoittaminen on tärkeää, jotta voitaisiin ymmärtää millaisten käsitteiden ja luokitusten kautta tutkimukseen osallistujat käsittävät tutkittavan ilmiön (Patton 2002, 454).



Kuvio 2. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Aineiston pelkistämisestä siirryin aineiston ryhmittelyyn eli klusterointiin, jossa aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja ryhmitellään niitä omiksi luokikseen. Samalla aineisto tiivistyy yksittäisten ilmauksien saadessa yläkäsitteet. Nämä yläkäsitteet muodostavat alaluokkien joukon, josta abstrahoinnilla eli käsitteellistämällä edetään uusien luokitusten kautta teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Tässä vaiheessa analyysi muuttui teoriaohjaavaksi, ja jatkoin alaluokkien ryhmittelyä opettajien koulutustaustan ja koulun sisäisten ja ulkoisten mediakasvatusmahdollisuuksien sekä opettajien mediakäsitysten mukaisesti. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkija luo abstrahointivaiheessa teoreettiset käsitteet aineistosta, mutta teoriaohjaavassa analyysissä ne tuodaan analyysiin valmiina ilmiöstä tiedettynä tietona. Analyysi siis eteni edellä mainitun sisällönanalyysin etenemismallin (kuvio 2) mukaisesti aina pelkistettyjen ilmausten yhdistämiseen ja alaluokkien muodostamiseen saakka, jonka jälkeen yläluokkia ei enää luotu aineistosta vaan tuotiin analyysiin jo valmiina tietona teoriaohjaavan analyysin mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–112; 117.) Tässä vaiheessa toin käsiteltäväksi haastatteluaineiston rinnalle myös kyselyaineiston ja luokittelin vastaavasti myös kyselyn avoimet kysymykset, jotka liittyivät sisäisten ja ulkoisten mahdollisuuksien hyödyntämistä edistäviin ja estäviin seikkoihin, koulun mediakasvatusrooliin ja opettajan omaan mediasuhteeseen.

Kyselyaineiston määrällisten kysymysten vastauksia käsitelin numeerisesti. Aineistosta saatua numeerista tietoa ei aina tarvitse käsitellä tilastotieteen menetelmien kautta, vaan sitä voidaan tarkastella myös laadullisen tutkimuksen parissa (Valli 2010, 222). Myös otoskoon pienuus (11 tapausta) tuki tätä valintaa, sillä näin pienellä otoksella on mahdotonta saada tilastollisesti vertailukelpoista ja luotettavaa aineistoa. Tutkimukseni kannalta merkittävää ei siis ollut tilastollisten päätelmien tekeminen, vaan määrällisiä kysymyksiä käytettiin selvittämään esimerkiksi, ovatko opettajat käyttäneet jotain tiettyä resurssia mediakasvatuksen opettamisessa. Monivalintakysymysten 1–8, 10 ja 11 vastauksista muodostin yksinkertaiset taulukot, joihin kirjain muuttujien saamat arvot. Osa monivalintakysymyksistä sisälsi lisäksi tarkentavan kysymyksen toiminnan kuvailemiseksi. Näillä kysymyksillä halusin selvittää esimerkiksi, miten opettajat olivat resursseja hyödyntäneet. Nämä tiedot olivat tutkimuksen kannalta merkityksellisiä opettajien toimintaa selittävinä, ja analysoin niitä edellä kuvatulla tavalla sisällönanalyysin kautta. Numeerisen ja laadullisen aineiston

yhteyksiä tarkastelemalla heräsi myös pohdintoja esimerkiksi siitä, vaikuttaako mediakasvatuksellisten sisältöjen puuttuminen koulutuksesta opettajan käsityksiin koulun mediakasvatustehtävästä. Tällaisten päätelmien luotettavaan todentamiseen olisi kuitenkin tarvittu tilastollista analyysia.

Kyselylomakkeen yksittäisten kysymysten tarkastelun ja vertailun lisäksi pyrin tarkastelemaan kutakin kyselylomaketta myös kokonaisuutena ja vertailemaan niitä keskenään. Koska opettajat toimivat tässä tutkimuksessa niin sanottuina tapauksen alayksiköinä (ks. luku 4.1), oli mielekästä tarkastella heidän vastauksiaan myös tästä näkökulmasta. Vertailun avulla huomasin, että opettajat voidaan jakaa vastauksensa perusteella eri ryhmiin. Haastatteluaineiston analyysissä taas pyrin välttämään haastateltavien liiallista vertaamista keskenään, sillä Alasuutarin (1994) mukaan etnografisessa tutkimuksessa tutkimuksen osallistujat nähdään tutkittavan ilmiön asiantuntijoina, jotka valottavat ilmiön kokonaisuutta eri näkökulmista. Haastateltavia ei voida siis nähdä toisiinsa verrattavina tutkimusyksikköinä. Tähän osaltaan vaikuttaa se, että eri haastateltavilta voidaan kysyä eri asioita ja haastattelujen teemat voivat vaihdella toisistaan. (Alasuutari 1994, 39–40.)

6.4 Luotettavuuden ja eettisyyden arviointia

6.4.1 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista löytyy hyvin erilaisia määritelmiä sen monimuotoisuuden takia. Luotettavuuden arvioinnissa laadullisessa tutkimuksessa nousevat tarkastelun kohteiksi totuus ja objektiivisuus. Totuutta voidaan tarkastella neljän eri totuusteorian kautta, mutta laadullisessa tutkimuksessa totuus perustuu konsensukseen (totuus luodaan yhteisymmärryksessä) ja pragmaattiseen (uskomuksen toimivuus ja hyödyllisyys) totuusteoriaan. Objektiivisuutta tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota havaintojen luotettavuuteen ja puolueettomuuteen. Tosin puolueettomuuden tarkastelussa tulee huomioida, että tutkija on itse luonut tutki-

musasetelmansa ja myös tulkitsee tutkimustaan itse. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–136.) Tutkijan subjektiivisuuden vuoksi laadullisessa tutkimuksessa keskitytäänkin suurelta osin arvioimaan tutkimusprosessin luotettavuutta eikä mittauksen luotettavuutta, kuten määrällisessä tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2008, 210). Tästä syystä laadullisen tutkimuksen arviointia validiteetin ja reliabiliteetin kautta on kritisoitu, eikä niiden katsotakaan siihen soveltuvan (Eskola & Suoranta 2008, 211; Tuomi & Sarajärvi, 136).

Validiteetin ja reliabiliteetin sijaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida muilla käsitteillä, esimerkiksi uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden kautta. Uskottavuuden osalta tarkastellaan, vastaavatko tutkijan käsitykset ja tulkinnat tutkittavien käsityksiä. Tutkimustulosten siirrettävyyden katsotaan olevan mahdollista jossain määrin, vaikka yleistämisen katsotaankin olevan mahdotonta sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden vuoksi. Varmuutta tutkimukseen taas saadaan ottamalla huomioon tutkijan ennako-oletukset tutkittavasta ilmiöstä. Vahvistuksessa on kyse tutkijan tekemien tulkintojen saamasta tuesta toisista ilmiötä tarkastelevista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 2008, 211–212.)

Tutkimukseni luotettavuuden lisäämiseksi pyrin kuvailemaan tarkasti tutkimusprosessia ja ennen kaikkea tutkimusasetelman muodostumista, koska siihen vaikuttivat niin suuresti Kuukan (2008) raportin ja tausta-aineistona toimineiden havaintojeni muodostamat ennako-oletukset. Pyrin kuvaamaan tarkasti myös tutkimusaineiston analyysiä, jotta lukijalle muodostuisi kuva siitä, kuinka olen päätenyt esitettyihin tuloksiin. Tulosten tulkintaan ovat varmasti vaikuttaneet omat käsitykseni ilmiöstä.

Luotettavuutta arvioitaessa täytyy tarkastella myös aineistonkeruumenetelmiä. Kyselylomakkeeni rakentui tutkimusongelmien ja tutkimuksen tavoitteiden kautta. Tällä pyrin varmistamaan, että kyselyn avulla tutkittavilta pystyttiin keräämään tutkimuksen kannalta merkityksellinen tieto. (Valli 2010a, 104.) Saadakseni esille mahdollisimman kattavasti tutkittavien käsityksiä lisäsin lomakkeeseen määrällisten kysymysten lisäksi tarkentavia ja avoimia kysymyksiä. Tällä pyrin varmistamaan, että tutkittavat eivät antaisi vastauksia, joita uskoivat heiltä odotettavan. Valmiiden vastausvaihtoehtojen heikkoutena voi olla juuri vastaajien tekemä arviointi odotetunlaisista vastauksista, jolloin vastaukset voivat olla todellisuutta positiivisem-

pia. (Valli 2010a, 104.) Tarkentavilla ja avoimilla kysymyksillä pyrin poistamaan myös pinnallisuutta, josta kyselytutkimuksia on usein kritisoitu. Kuitenkin aineiston luotettavuutta arvioitaessa on otettava huomioon, että tutkijan on hyvin vaikeaa arvioida, kuinka vastaajat ovat tutkimukseen suhtautuneet ja kuinka huolellisesti he ovat kysymyksiin vastanneet. Yleensä on myös vaikeaa arvioida, kuinka vastaajat ovat tutkimuksen aiheeseen perehtyneet. (Hirsjärvi 2005a, 184.) Vastaajien mediakasvatukseen perehtyneisyydestä minulla tosin oli jo alustava käsitys havaintojeni pohjalta.

Haastatteluaineiston luotettavuus riippuu erityisesti aineiston laadusta. Laadukkuuteen voidaan vaikuttaa esimerkiksi etukäteen muodostettavien teemojen valinnalla. Hyvin tehty ja harkittu haastattelurunko parantaa aineiston laatua. Haastattelurunkoa tehtäessä kannattaa pohtia, miten valittuja teemoja voi syventää sekä miettiä mahdollisten lisäkysymysten muotoa. Kerätyn aineiston laatuun vaikuttaa myös haastattelujen aikainen muu toiminta, kuten se, keskeytykö haastattelu, taustahälinä ja teknisen välineistön toimivuus. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184.) Tutkimukseni haastattelurungot pohjautuivat niin ikään tutkimusongelmiin ja -tavoitteisiin. Teemojen lisäksi haastattelut sisälsivät kyselyaineiston vastauksiin liittyviä tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä, joilla pyrin saamaan kattavan kuvan opettajien käsityksistä sekä osaltaan paikkaamaan kyselyvastausten pinnallisuutta. Haastattelujen lopussa opettajilla oli mahdollisuus kertoa lisää ajatuksistaan, jos heidän mielestään jotain oleellista oli jäänyt käsittelemättä. Haastattelut sujuivat hyvin ilman keskeytyksiä, eikä nauhoittamisen kanssa ollut ongelmia. Mielestäni sain muodostettua haastateltavien kanssa luottavaisen suhteen, johon osaltaan saattoi vaikuttaa se, että tunsin haastateltavat hyvin entuudestaan. Opettajat kertoivat avoimesti omista ajatuksistaan, enkä tuntenut, että heillä olisi ollut ongelmia keskustella jostakin aiheesta.

Tutkimukseni luotettavuutta nostaa myös tutkimusmenetelmänä käyttämäni aineistotriangulaatio, jossa eri aineistoja yhdistelemällä voidaan saada kattavampi kuva tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, 69). Triangulaatiota käyttämällä tarkoitukseni oli saada monipuolisempaa ja kokonaisvaltaisempaa aineistoa. Keräämäni aineistot tukevat osaltaan toisiaan ja toisaalta tuovat esille uusia ilmiöön liittyviä asioita. Kyselylomake toimi myös pohjana haastateltavien valinnalle. Vaikka koenkin onnistuneeni haastateltavien valinnassa ja saaneeni varsin kattavan aineis-

ton, olen jäänyt miettimään, olisivatko useammat haastattelut tuoneet esiin vielä jotain uutta opettajien käsityksistä koulun mediakasvatuksen mahdollisuuksista. Tämän tutkimuksen puitteissa lisähaastattelujen tekeminen ei kuitenkaan ollut mahdollista.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on otettava huomioon myös tutkimukseni etnografinen ote ja toteuttamani osallistuva havainnointi. Tutkimuskohteena olevaan yhteisöön kuuluminen ja sen toimintaan osallistuminen ovat saattaneet vaikuttaa tutkittavien toimintaan ja vastauksiin. Vaikka koinkin tutkimustilanteet luonnollisiksi ja luottamukseen perustuviksi, en voi väittää varmaksi, etteivät tutkimuksen osallistujien käsitykset minusta tutkijana ja yhteisön jäsenenä olisi vaikuttaneet tutkimuksen tekoon ja aineiston muodostumiseen (ks. Grönfors 2010, 154). Lisäksi etnografiaan pohjautuvaa kasvatustieteellistä tutkimusta on Syrjälän ja Nummisen (1988) mukaan kritisoitu teoriasidonnaisuuden puutteesta. Tyypillisesti teorian käyttö etnografiassa onkin väljempää, eikä se sido tutkijan toimintaa samalla tavalla kuin määrällisemmissä tutkimuksissa. Tutkimuksen teoreettiset käsitteet eivät muotoudu ennen tutkimuksen aloittamista vaan tutkimusprosessin aikana. Tieteellisyyden lisäämiseksi tutkijan tulisikin rakentaa tutkimustaan aikaisempiin tuloksiin nojaten pyrkiäkseen avata olemassa olevaa teoriaa lisäämällä siihen uusia näkökulmia tai toistaa sitä uudessa, erilaisessa ympäristössä. (Syrjälä & Numminen 1988, 31; 33.) Tämän tutkimuksen aihe nousi aikaisemmasta tutkimuksesta ja työn edetessä teoriasidonnaisuus myös laajeni. Tutkimukseni aineistot johdattelivat aikaisemman, minulle ennestään tuntemattoman tiedon äärellä. Löysin aikaisemmista tutkimuksista myös tukea saamilleni tuloksille (esim. Kotilainen 2000).

6.4.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusprosessiin kuuluu tilanteita, joissa tutkijan on pohdittava tutkimuksensa eettisyyttä. Tiedonhankinnan ja julkistamisen tutkimuseettiset periaatteet ovat yleisesti ja yksimielisesti hyväksytyjä. Usein ongelmallisina näyttäytyvätkin tutkimuksen sosiaalietettiset ratkaisut. Tutkimusprosessin eri vaiheissa tulisi pyrkiä tietoisiin ja eettisesti perusteltuihin ratkaisuihin. (Hirsjärvi 2005b, 25–26.) Näihin ratkaisuihin ei kuitenkaan ole olemassa selkeää ja kattavaa säännöstöä, vaan tutkijan on etsittävä vastaukset tilanteisiin itse. Tutkimuksen voidaan katsoa olevan menossa eettisesti oi-

keaan suuntaan, jos tutkija edes tiedostaa eettisiin kysymyksiin liittyvät ongelmat. (Eskola & Suoranta 2008, 52.)

Ensimmäiset tutkijan kohtaamat eettiset ratkaisut ovat tutkimusaiheen ja tutkimuskohteen valinnat. Tutkijan on pohdittava esimerkiksi, miksi tutkimukseen ryhdytään, ja mikä aiheen valintaan vaikuttaa sekä aiheen yhteiskunnallista merkittävyyttä. Huomioitava on myös se, miten tutkittavia kohdellaan ja mitä tutkittavana olemisesta voi seurata. (Hirsjärvi 2005b, 26.) Tutkimusaiheeni valintaa ohjasi oma mielenkiintoni ja tekemäni havainnot mediakasvatuksen toteuttamisesta. Uskoin tutkimuksen tuovan esille uusia näkökulmia opettajien toteuttamasta mediakasvatuksesta ja näin ollen hyödyttävän ainakin tutkimuskohteena olevaa yhteisöä, mutta myös avaavan aihetta jatkotutkimusta ja yhteiskunnallista hyötyä ajatellen. Tutkimuskohteen valintaan vaikutti työhistoriani ja tekemäni havainnot kyseisessä koulussa. Tutun yhteisön valinta tutkimuskohteeksi ei ollut helppoa. Pohdin esimerkiksi opettajien syitä tutkimukseen osallistumiseen. Kokivatko opettajat tutkimusaiheen tärkeäksi vai ohjasiko osallistumista velvollisuudentunto tai auttamishalu työtoveria kohtaan? Tutkijan ja tutkimukseen osallistujien välillä, kun ei saisi olla riippuvuussuhdetta, joka mahdollisesti vaikuttaisi tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuteen (Eskola & Suoranta 2008, 55). Painostinko siis tarkoituksettomasti opettajia osallistumaan tutkimukseen sillä, että tunsin heidät entuudestaan? Pyrin antamaan opettajille selkeän kuvan tutkimuksen tarkoituksesta ja toteutuksesta sekä aineiston luottamuksellisesta käsittelystä. Koulun opettajista yksi jätti osallistumatta tutkimukseen. Vaikka tutkimuksen kannalta olisi ollut hyvin hedelmällistä saada kyselyvastaukset kaikilta koulun opettajilta, koin eettisesti tärkeäksi opettajien vapaaehtoisen osallistumisen. Tämän vuoksi en kysynyt kyseiseltä opettajalta syitä osallistumattomuuteen tai painostanut häntä vastaamaan, vaan hyväksyin hänen henkilökohtaisen ratkaisunsa.

Yksi suurimmista tutkimuksen eettisistä pohdinnoista liittyi osallistuvaan havainnointiin, jossa eettiset kysymykset luonnollisestikin korostuvat. Osallistuvaa havainnointia tehdessään tutkijan tulisi entistä tarkemmin tiedostaa tutkimuksen mahdolliset seuraukset tutkittavien kannalta. Havainnointiin tulee olla tutkittavien lupa, eikä sen tulisi häiritä yhteisön toimintaa. (Eskola & Suoranta 2008, 101.) Koska havainnointi tässä tutkimuksessa tapahtui työjaksojeni aikana, on mahdollista, että en

näyttäytynyt koulun opettajille tutkijana vaan työtoverina, ja opettajat ovat voineet välillä jopa unohtaa koko tutkimuksen teon. Tästä syystä päädyin ratkaisuun olla esittelemättä havainnointia tutkimuksen tuloksissa, vaan sen avulla tekemäni huomiot toimivat tutkimuksen tausta-aineistona, joka on ohjannut tutkimusongelmien muodostumista ennakkokäsitysten muodossa sekä vaikuttanut kyselyn ja teemahaastatteluiden runkoihin. Samoin jätin huomioimatta haastattelujen ulkopuolella käydyt kahdenkeskiset keskustelut opettajien kanssa, koska koin suurimmaksi osaksi niiden olleen osoitetun minulle ennen kaikkea opettajana ja työtoverina kuin tutkijana. On kuitenkin otettava huomioon, että keskustelut ovat voineet vaikuttaa käsityksiini kyseisen koulun mediakasvatuksen toteuttamisesta, ja näkyvät tätä kautta myös tutkimuksessa.

Tutkimuksen raportointi vaiheessa suurimmaksi eettiseksi kysymykseksi nousi tutkimukseen osallistuvien luottamuksen ja yksityisyyden säilyttäminen. Koska kyseessä on tapaustutkimus, ja tutkimusongelmien vuoksi esimerkiksi kaupungin ja yhteistyötahojen mainitseminen oli merkityksellistä, voi koulun ja sitä kautta tutkittavien paljastuminen olla mahdollista. Tästä syystä pyrin esittelemään sekä koulun että haastateltavat vain välttämättömiä ja tutkimuksen kannalta arvokkaita tietoja käyttäen. Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan tutkijan onkin pyrittävä selvittämään voiko jokin tieto olla tutkimuksen kannalta niin merkityksellinen, että se oikeuttaa loukkaamaan tutkittavien yksityisyyttä (Eskola & Suoranta 2008, 56). Tästä syystä haastateltavien taustatiedoista on tässä tutkimuksessa jätetty pois sellaisia tietoja, jotka ehkä olisivat voineet tuoda uutta näkökulmaa tuloksiin, mutta jotka olisivat saattaneet johtaa henkilöiden tunnistukseen. Edelleen haastateltavat voivat olla oman yhteisönsä tunnistettavissa, mutta tältä tuskin voidaan välttyä haastattelua ja suoria lainauksia käytettäessä.

Tutkimuksessa on huomioitu myös Hirsjärven (2005b) esittelemät epärehellisyttä koskevat periaatteet. Niiden mukaisesti aikaisemmat tutkimukset ja lainaukset on esitelty asianmukaisia viitteitä käyttäen. Tulokset on esitelty kaunistelematta ja niitä on arvioitu kriittisesti. Lisäksi raportoinnissa on pyritty selittämään tarkasti tutkimuksen menetelmiä ja niihin liittyviä ratkaisuja. (Hirsjärvi 2005b, 27–28.)

7 KOULUN SISÄISET MEDIAKASVATUSMAHDOLLI- SUUDET

7.1 Mediakasvatusosaaminen ja sen hyödyntäminen

7.1.1 Mediakasvatus luokanopettajakoulutuksessa

Opettajien mediakasvatusosaamiseen ja sitä kautta koulun mediakasvatusmahdollisuuksiin vaikuttaa vahvasti, millaista koulutusta opettajat ovat saaneet mediakasvatuksesta opettajaopinnoissaan. Koulun 11 opettajasta kuuden opintoihin oli sisältynyt mediakasvatuksen sisältöjä jonkin verran. Loput viisi opettajaa eivät olleet törmänneet mediakasvatukseen opintojensa aikana. (ks. taulukko 1.) Haastatelluista opettajista Anna ja Juhani kertoivat opintoihinsa sisältyneen jonkin verran mediakasvatusta. Juhaniin kohdalla tämä tarkoitti AV-koulutusta, lähinnä videokameroiden käytön opettelua ja lyhytelokuvien tekemistä. Anna muisteli mediakasvatuksen liittyneen kuvan tarkasteluun alkuopetuksen sivuaineopinnoissa.

Mä luulen et ne on enemmänkin [liittynyt] niinku kuvan tarkasteluun, et jos lähdetään niinkin alhaalta mediakasvatuksesta, et miten tarkastellaan kuvia. (Anna)

TAULUKKO 1. Mediakasvatus opettajien opinnoissa (n=11)

	Paljon	Jonkin verran	Ei lainkaan
Opinnot ovat sisältäneet mediakasvatusta	0	6	5
Opinnot ovat antaneet riittäviä tietoja ja taitoja	0	3	8

Opettajakoulutuksessa esiintyneiden mediakasvatuksen sisältöjen vähäisyyden vuoksi pääosa opettajista koki, ettei heidän koulutuksensa ollut antanut riittävästi tarpeellisia tietoja ja taitoja mediakasvatuksen opettamiseen. Vain kolmen opettajan mielestä tietoja ja taitoja mediakasvatuksesta oli kertynyt jonkin verran opettajakoulutuksen aikana. (ks. taulukko 1.) Annan mielestä mediakasvatusta ei myöskään arvostettu hänen opiskeluaikanaan 1980-luvulla.

Mä oon tehnyt varmaan kaksytkolme vuotta sitten okl-opinnot, jolloin mediakasvatuksen arvo oli ihan tai siis niinku, et jos miettii jotain tietokoneopetusta hei, meillä ei ollu mitään.
(Anna)

Tutkimukseen osallistuneista opettajista 1980-luvulla opiskelleiden koulutukseen ei ole sisältynyt juurikaan mediakasvatusta. Jos jotain mediaan liittyvää on opintoihin sisältynyt, se on liittynyt lähinnä audiovisuaalisten välineiden käytön opetteluun ja kuvan tarkasteluun. Median kasvu ja monipuolistuminen 1990-luvulla ei myöskään näytä vaikuttaneen silloin opiskelleiden opettajien koulutuksen sisältöihin, sillä vain kolme 1990-luvulla opiskelleesta opettajasta kertoi opintoihinsa sisältyneen jonkin verran mediakasvatuksen sisältöjä.

Vaikka mediakasvatusta on esiintynyt opettajien opinnoissa niukasti, kyselyvastausten ja haastatteluiden perusteella koulun opettajilta löytyy osaamista seuraavista mediakasvatukseen liittyvistä aihealueista: kuvan tarkastelu, mukaan lukien digitaalinen kuva ja video, lyhytelokuvan ja animaation tekeminen, tieto- ja viestintätekniikka oppimisen kohteena ja välineenä, sanomalehtiopetus ja mainonta, elokuva-kasvatus, puhe- ja joukkoviestintä, mediakasvatuksen perusteet sekä mediakasvatus varhaiskasvatuksessa. Opintojensa lisäksi opettajat ovat kartuttaneet edellä mainittua osaamista myös mediakasvatusta käsittelevällä jatkokoulutuksella, josta kerron tarkemmin luvussa 8.1.1.

7.1.2 Opettajien mediaosaamisen hyödyntäminen

Koulun opettajista kuusi oli hyödyntänyt jonkin verran kollegansa mediaosaamista

omassa opetuksessaan. (ks. taulukko 2.) Toiseksi opettajiksi kyselyn vastauksissa miellettiin myös muita kuin oman koulun opettajia, esimerkiksi Kulttuurianton työntekijät ja entinen opiskelutoveri. Toisten opettajien mediaosaamisen hyödyntäminen käsitti opetusmateriaalien vaihtamista, teknistä apua välineiden käytössä ja tietokoneopetuksessa. Vain yksi opettajista mainitsi ideoiden vaihtamisen ja hänkin oli tässä tapauksessa hyödyntänyt sanomalehdessä työskentelevää opiskelutoveriaan. Haastattelussa Ulla mainitsi, että kollegat ovat kertoneet, mitä mediakasvatus ylipäättään tarkoittaa.

Joo, konkreettisesti siinä hyötyä, että ne on kertonut mulle mistä on kysymys. Että kun katsot sitä aapisen kuvaa niin sekin on... Ihan siitä käsitteen avaamisesta. (Ulla)

TAULUKKO 2. Opettajien mediaosaamisen hyödyntäminen (n=11)

	Paljon	Jonkin verran	Ei lainkaan
On hyödyntänyt toisen opettajan mediaosaamista	0	7	4
Opettajan omaa mediaosaamista on hyödynnetty	1	2	8

Opettajat olivat kokeneet myös edellisenä vuonna järjestetyn mediaviikon kollegan mediaosaamisen hyödyntämiseksi. Mediaviikosta olivat tuolloin vastanneet kaksi opettajaa, jotka eivät enää tutkimuksen tekohetkellä työskennelleet tässä koulussa. Mediaviikko oli keskittynyt mainontaan ja lehtiin. Kyseiset opettajat olivat suunnitelleet jokaiselle opettajalle oman pajan, joissa koulun oppilaat viikon aikana kiersivät.

Suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että kollegat eivät olleet hyödyntäneet heidän osaamistaan lainkaan mediakasvatuksen opettamisessa. Vastausten perusteella vain kahden opettajan mediaosaamista oli hyödynnetty jonkin verran (ks. taulukko 2.). Toinen heistä koki, että hänen osaamistaan oli hyödynnetty, kun mediataitoja on käsitelty lukuryhmissä, joissa luokkatason oppilaat on jaettu pienempiin opetusryhmiin. Lisäksi hän oli jakanut muille opettajille tehtäväpaketin elokuvakasvatuksesta.

Juhani oli opettajista ainut, joka koki, että hänen mediaosaamistaan oli hyödynnetty paljon. Hän kertoi antaneensa ideoita ja valmiita materiaaleja elokuvakasvatuksesta kollegoilleen sekä jakanut osaamistaan digikuvauksesta ja internetin käyttömahdollisuuksista opetuksessa. Haastattelussa selvisi, että hän on itse aktiivisesti pyrkinyt tarjoamaan apuaan sen sijaan, että sitä olisi häneltä pyydetty.

Se on kyllä silleen, et mä oon heittänyt niitä mahdollisuuksia. Mut hirveen vähän niistä on palautetta tullut. Joku on laittanut, et kiitti, mut yleensä varmaan mennyt sinne roskapostiin ne vinkit. (Juhani)

Opettajien kuvaukset toistensa mediaosaamisen hyödyntämisestä kertoivat hyvin konkreettisesta auttamisesta, kuten materiaalien vaihtamisesta ja teknisen avun antamisesta erilaisten mediavälineiden käyttämisessä. Vastausten perusteella näyttäisi siltä, että mediakasvatuksen opettamisesta ja sen tavoitteista ei juurikaan keskustella eikä pedagogista osaamista vaihdeta opettajien kesken. Ideoiden vaihtaminen voi olla vaikeaa, jos ei ole osaamista, mitä vaihtaa.

7.1.3 Oppilaiden mediaosaamisen hyödyntäminen

Noin puolet opettajista on kokeillut oppilaiden mediaosaamisen hyödyntämistä opetuksessaan. Kahden opettajan tunneilla oppilaat ovat toimineet laitteiden käyttäjinä. Heistä toisella on käytössä tunneillaan niin sanotut ”laitevastaavat”, jotka huolehtivat vuorollaan luokan teknisten välineiden käytöstä, kuten dataprojektorista tai tietokoneesta. Näin oppilaat oppivat niiden käytön. Vastauksissa oli myös mainittu, että oppilaat opastavat opettajia usein tietokoneen käytössä. Kaksi opettajista kertoi keskustelleensa oppilaiden kanssa lehtien, television ja elokuvien käytön kokemuksista.

Ne [keskustelut] antavat sen oppilaslähtöisen näkökulman, koska se on mun mielestä tosi tärkeää, että opettajat tietää mistä asioista ne on kiinnostuneita. Lukeeko ne esimerkiksi päivän lehtiä, mitä tapahtumia ne seuraa, mitä ne kattoo telkkarista ja mitä ne lukee ja puhuu ko ne niinku jonkun kanssa niistä. Ja näistä me ollaan sitten keskusteltu aina välillä. Ja voidaan pohtia niitä sitten yhdessä. Mut nimenomaan se, et on hirveen tärkeä kasvattajan tietää mitä ne niinku aistii niistä medioista. (Juhani)

Oppilaiden osaamisen hyödyntäminen tietokoneiden käytössä voi johtua opettajien puutteellisista tietotekniikan taidoista. Mediavälineet ovat suuressa osassa tämän päivän lapsien jokapäiväisessä arjessa ja heidän taitonsa ja tietonsa eri laitteista voivat olla kattavampia kuin heidän opettajiensa (ks. esim. Suoninen 2004, Jaakkola 2010, Luukka ym. 2008). Se, että kuusi opettajaa on hyödyntänyt oppilaidensa mediaosaamista, voi kertoa siitä, että kyseiset opettajat ovat hyväksyneet, että oppilaat hallitsevat nämä asiat heitä paremmin ja ovat valmiita hyödyntämään oppilaiden osaamista opetuksessaan. Samalla voidaan pohtia, johtuuko seitsemän opettajan kohdalla oppilaiden mediaosaamisen hyödyntämättömyys siitä, että ei haluta myöntää omaa osaa-mattomuuttaan. Toisaalta jos opettajan mediataidot ja käsitys mediakasvatuksesta ovat heikot, ei media näy välttämättä opetuksessa lainkaan edes laitteiden käytön osalta. Oppilaiden mediataitojen hyödyntämiseen ei näin ollen ole edes tarvetta. Huomattavaa on myös, että vain kaksi opettajaa oli hyödyntänyt mediakasvatuksessa oppilaiden omia kokemuksia mediasta. Tämä voi johtua opettajien ja oppilaiden mediaympäristöjen ja kokemusten erilaisuudesta ja heidän välisestä digitaalisesta kii-lusta (ks. luku 4.1).

7.2 Mediakasvatusta tukevat rakenteet koulun sisällä

7.2.1 Mediakasvatuksen vastuopettaja

Tutkimukseen osallistuneessa koulussa ei ole tällä hetkellä mediakasvatuksesta vas-taavaa opettajaa. Kaikilla kolmella haastattelemallani opettajalla oli erilainen käsitys siitä, tulisiko koulussa olla mediakasvatuksen vastuopettaja. Juhanin mielestä jokai-seen erikoisalueeseen voisi nimetä vastuopettajan, jos opettaja voisi omalla innos-tuksellaan viedä asioita eteenpäin ja toimia tarvittaessa yhdyshenkilönä koulun ulko-puolisiin tahoihin. Vastuopettaja olisi hänen mielestään tarpeellinen, sillä kaikki ei-vät voi, eikä kaikkien tarvitsekaan, osata kaikkea. Kuitenkin Juhani näkee asiassa myös varjopuolen oman kokemuksensa kautta. Hänen mielestään vastuopettajalle

voi muodostua liikaa odotuksia, kun hänen odotetaan hoitavan kaikki asiaan liittyvät tehtävät, jolloin muut opettajat eivät aktivoidu tekemään asiaan liittyen mitään. Juhanin mukaan tämä vaikuttaa myös vastuupettajan omaan innokkuuteen ja haluun järjestää koulutusta koulun sisällä sekä tarjota muille opettajilla omaa osaamistaan.

Tän mä koen yhdeksi meidän koulun ongelmaksi, että jos nyt tietotekniikkaa voi lukea yhdeksi osaksi mediakasvatusta, niin mäkin olen järjestänyt tässä koulussa monia koulutussysteemejä, niin kyllä se innostuneisuus ja aktiivisuus on ollu aika heikkoo. (Juhani)

Annan mielestä koulussa tulisi ehdottomasti olla mediakasvatuksen vastuupettaja. Hänen mielestään vastuupettajan tulisi myös saada työstään korvaus, koska se motivoi. Anna näkee, että vastuupettajalle tulisi mahdollistaa mediakasvatusta käsitteleviin koulutuksiin pääseminen, joista hän toisi mukanaan tiedot ja taidot kouluun muiden opettajien käyttöön. Kuitenkin haastattelussa selvisi myös, että opettajat ottavat mieluummin koulutuksen vastaan koulun ulkopuolelta kuin työkaveriltaan, jolloin koulutuksessa hankittu pedagoginen osaaminen ei siirry eteenpäin opettajalta toiselle.

Se on vähän kakspiippunen juttu, että jos sä osaat jotain, sä oot käyny jossain koulutuksessa ja sitten olis kavereita, et mä voisin kertoa, näin, niin sitten jos sä oot liian innokas kertoamaan, niin se niinku blokataan sillee, että aijaa toi taas, toivottavasti se ei tuu mulle intoilee tosta. (Anna)

Annan mielestä vastuupettajan tehtävään kuuluisi myös toisten opettajien ohjaaminen ja tukeminen sekä mediakasvatuksen sisällöissä että medialaitteiden ja ohjelmien käytössä.

--sillä kyllä me opettajat tarvittais myös sitä vierihoitoo. Ihan oikeesti jos mietitään jotain PedaNet -sivuja, kuinka moni käyttää sitä? (Anna)

Haastatelluista opettajista Ulla suhtautui vastuupettajaan varauksellisemmin. Hän epäili, ettei tieto välittyisi kuitenkaan vastuupettajalta toisille, vaikka vastuuhenkilöksi olisikin nimetty tai määrätty joku. Ennemmin hän toivoisi täydennyskoulutusta, jossa jokainen saisi päivittää omaa tietämystään ja osaamistaan. Ulla epäili, että toi-

set opettajat eivät haluaisi ottaa tietoa vastaan vastuopettajalta, vaan heidän olisi helpompaa käyttää omaa, jo olemassa olevaa tietotaitoaan asiasta.

Vois olla, ettei osais niinku, et keskittyis enemmän siihen mitä jo itse tietää. Missä ei tarvii itse nähdä sitä vaivaa ja aikataulun yhteensovittamista ja kaikkee mistä se nyt voikaan olla kiinni. (Ulla)

Vastauksista voidaan päätellä, että vaikka vastuopettajan olemassaolo nähdään koulussa tarpeellisena, tulisi sen tehtäväkuvaa miettiä tarkasti. Opettajien mielestä vastuopettajan tarkoituksena ei olisi vastata koko koulun mediakasvatuksesta, vaan pikemminkin kehittää koulun mediakasvatusmahdollisuuksia opettajien keskuudessa esimerkiksi toimimalla yhdyshenkilönä koulun ulkopuolisten mediakasvatustahojen kanssa, tiedottamalla opettajia tarjolla olevista koulutuksista ja toisaalta myös tuoda itse koulutuksista saatua tietotaitoa koululle.

7.2.2 Koulun teknologinen ympäristö ja oppimateriaalit

Seuraavat tiedot perustuvat osallistuvan havainnoinnin aikana tekemiini huomioihin koulun teknologisesta ympäristöstä. Koulun lähes jokaiseen opetustilaan on asennettu kiinteästi televisio, joiden lisäksi koulusta löytyy kolme siirrettävää AV-kärryä, jotka on sijoitettu koulun käytäville niin, että ne on mahdollista siirtää jokaiseen luokkaan. Kärryn varusteluun kuuluu television lisäksi videonauhuri ja DVD-soitin. Koulun kannettavat CD-soittimet on sijoitettu lähinnä alkuopetuksen, erityisopetuksen ja musiikin luokkiin, mutta ovat tarvittaessa siirrettävissä myös muihin tiloihin. Dokumenttikamerat ja videotykit ovat uusi hankintakohde koulussa ja löytyvät jo muutamista luokista. Koulun tarkoituksena on investoida niiden saamiseksi jokaiseen luokkaan muutaman vuoden kuluessa. Tietokoneita koulusta löytyy 21, joista neljä sijaitsee opettajainhuoneen ja kanslian tiloissa, ja näin ollen eivät ole oppilaskäytössä. Luokahuoneisiin tai käytäville on sijoitettu yhteensä seitsemän tietokonetta, joista kaksi ovat kannettavia. Luokkiin sijoitetuista tietokoneista suurin osa on tarkoitettu pääsääntöisesti opettajan työskentelyyn, mutta tilanteen mukaan myös oppilaiden käytettävissä. Tämä tarkoittaa noin 11 oppilasta tietokonetta kohti, mikä on SITES

2006 -tutkimuksen (ks. luku 4.2) valossa huonompi tulos kuin suomalaisissa yläkouluissa yleensä. Koulun suunnitelmana on saada jokaiseen opetustilaan vähintään yksi vain oppilaskäyttöön tarkoitettu tietokone. Koulun ATK-luokassa on kymmenen tietokonetta. Jokaisella opetusryhmällä on mahdollisuus hyödyntää ATK-luokkaa omalla vakiovuorollaan yhdestä kahteen oppituntia viikossa. Lisäksi oppilaat voivat varata ATK-luokan tietokoneita välituntikäyttöön. Kaikki koulun tietokoneet on varustettu verkkoyhteydellä. Lisäksi koulusta löytyy viisi digitaalista kameraa ja jalustallinen videokamera, diaprojektori sekä siirrettävä videotykki.

Teknisten laitteiden lisäksi koulussa on sekä yhteisiä että opettajien henkilökohtaisia tieto- ja viestintätekniiikan opetuksessa hyödynnettäviä materiaaleja, kuten CD- ja DVD-levyjä, opetusvideoita ja joitakin ohjelmia esimerkiksi äidinkielen opetukseen tietokoneen avulla. Koululla on lisäksi omat PedaNet-sivut, joita käyttää aktiivisesti luokkansa kanssa muutama opettaja. Koululle tilattavista lehdistä Helsingin Sanomia luetaan ja säilytetään opettajainhuoneessa ja oppilaskunnan tilaamaa Koulu-laista koulun kirjastossa.

Vaikka koulun teknologinen ympäristö laitteiden määrän, laadun ja ominaisuuksien suhteen kaipaa kehittämistä, on mediakasvatuksen toteuttaminen nykyiselläänkin mahdollista melko monipuolisesti. Koulun käytössä olevat laitteet ja materiaalit muistuttavatkin sekä Mikkolan ym. (2012) että SITES 2006-tutkimuksen (ks. luku 4.2) perusteella useimpia suomalaisia kouluja. On myös huomioitava, että koululla on selkeät tavoitteet tilanteen parantamiseksi, minkä perusteella koulun teknologinen ympäristö tulee seuraavien vuosien kuluessa kehittymään.

7.3 Koulun sisäistä yhteistyötä edistävät ja estävät seikat

Koulun sisällä tehtävää yhteistyötä hankaloittavia seikkoja nousi kyselylomakkeen vastauksissa selvästi enemmän kuin edistäviä (ks. taulukko 3.). Yleisimmät vaikeudet liittyivät ajankäytön organisoinnin ongelmiin. Lähes kaikki (n=9) opettajat kokivat, ettei yhteiselle suunnittelulle ole aikaa. Lisäksi kaksi opettajaa kertoi kyselyvastauk-

sessaan kokevansa työmäärän liian suurena ja vaikuttavan sitä kautta yhteistyön tekemiseen.

Opetettavia asioita on niin paljon, että ns. ylimääräisten asioiden ottaminen mukaan tuntuu hankalalta/työläältä. (Opettaja 1)

TAULUKKO 3. Koulun sisäistä yhteistyötä edistävät ja estävät seikat

Estävät	Mainintoja	Edistävät	Mainintoja
yhteisen ajan puute	9	kiinnostus/innostus	3
puutteelliset tiedot ja taidot	6	tietoisuus mediakasvatuksen mahdollisuuksista	2
surkeat tilat/välineet	1	työpajat	1
oppimateriaalin puute	1	teemaviikot	1
rahan puute	1	välineet ja materiaali	1

Myös tilojen ja välineiden vajavaisuudet tai huonokuntoisuus sekä oppimateriaalin ja rahan puute nähtiin ongelmallisina yhteistyön kannalta. Opettajien puutteelliset tiedot ja taidot mediakasvatuksesta koettiin myös vaikeuttavan yhteistyötä. Lukuun ottamatta rahaa, edellä mainitut ongelmat ovat esiintyneet kansallisissa tutkimuksissa aina 1980-luvulta saakka (Kotilainen 2000, 95, 116).

Ulla pohtikin haastattelussaan oman heikon tietotason vaikutusta yhteistyön tekemiseen. Hänen mielestään voi olla niin, että jos opettajan oma ymmärrys medias-
ta on hataralla pohjalla, ei myöskään osaa kaivata sellaisia asioita, joiden olemassa-
olosta ei tiedä. Lisäksi, kuten luvussa 7.2.1 todettiin, opettajille näyttäisi olevan vai-
keaa myöntää osaamattomuuttaan kollegoilleen ja uusi tieto halutaan hankkia mie-
luummin koulun ulkopuoliselta taholta kuin osaavalta kollegalta. Kun Suomalainen
mediakasvatusmaisema 2008 -selvityksessä vastaajia pyydettiin nimeämään media-
kasvatuksen kehittämistarpeita oman järjestönsä näkökulmasta, kaksikymmentä vas-
taajaa mainitsikin lasten ja nuorten kanssa työskentelevien koulutuksen lisäämisen ja
ammattitaidon syventämisen (Kuukka 2008, 39).

Lisäksi huomioitavaa yhteistyön tekemistä hankaloittavissa seikoissa oli, että vastausten perusteella näyttäisi siltä, että mediakasvatus ei ole näkyvissä opettajien arjessa ja opettajahuoneen keskusteluissa. Opettajat eivät näin ollen välttämättä tiedä toistensa vahvuuksista tai ylipäättään osaamisesta mediakasvatuksessa. Yksi opettajista mainitsikin kyselyvastauksessaan, ettei ole tullut ajatelleeksi yhteistyötä. Annan haastattelussa mediakasvatuksen puuttuminen opettajainhuoneen keskusteluista tuli selvästi esille.

Mä en hirveesti edes tiedä meidän..., koska se ei oo sellanen mistä me puhutaan tälleen, mediakasvatus. Me puhutaan jostain musiikista, puhutaan käsitöistä, puhutaan kuvataiteesta, mut hirveen vähän puhutaan mediakasvatuksesta ja sitten miten me hyödynnetään esim jotain Hurmosta tai miten me hyödynnetään jotain sanomalehtiviikkoa. Niin mehän tehdään jokainen omassa luokassa se oma proggis, mut se et jos esim jaettas, että hei tehtäkö vaikka koko koulun, vaikka mediapaja tai semmonen et porukat kiertäs, ni se ei tuu helpolla. Ennemmin tulee joku jouluaskartelu mitä me tehdään. (Anna)

Se, ettei mediakasvatus esiinny opettajien keskusteluissa kertoo mielestäni kiinnostuksesta ja arvostuksesta mediakasvatusta kohtaan. Muut oppisisällöt menevät mediakasvatuksen edelle. Keskustelut olisivat tärkeitä yhteistyön ja koulun sisäisten resurssien hyödyntämisen kannalta. Kollegan osaamista on vaikea hyödyntää, jos ei tiedä, mitä hän osaa.

Yhteistyötä edistäviä asioita mainittiin kyselyvastauksissa selvästi vähemmän ja ne jakaantuivat yksilöidymmin (ks. taulukko 3.). Muutama opettaja mainitsi yhteistyötä edistäviksi yhteisen kiinnostuksen ja innostuneisuuden mediakasvatuksesta sekä tietoisuuden mediakasvatuksen mahdollisuuksista. Yksittäisiä mainintoja saivat työpajat, teemaviikot sekä käytössä olevat välineet ja muu materiaali. Työpajojen ja teemaviikkojen suosio voi kertoa siitä, että opettajat kaipaavat kollegoidensa tukea ja apua asioissa, joissa oma tietämys ja osaaminen on vähäistä. Yhteissuunnittelu tuo turvaa ja varmuutta opettamiseen. Lisäksi näyttää siltä, että mediakasvatuksen rooli on koulussa vielä pieni ja/tai uusi, jolloin ei vielä ole valmiita käytänteitä, joita hyödyntää. Toisaalta mediakasvatusta on esiintynyt perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa jo vuonna 1970 joukkotiedotuskasvatuksen muodossa (Kauppinen 2010, 236). Käytänteiden puuttumisen syyt ovat siis varmasti monimuotoisemmat.

8 KOULUN ULKOPUOLISET MEDIAKASVATUSMAHDOLLISUUDET

8.1 Mediakasvatusosaamisen kartuttaminen

8.1.1 Mediakasvatuskoulutukseen osallistuminen

Koulun ulkopuolisten mediakasvatustahojen kanssa tehtävään yhteistyöhön kuuluu vierailujen ja materiaalien lisäksi tahojen järjestämät mediakasvatukseen liittyvät koulutukset. Jatkokoulutukseen osallistuminen on ollut koulun opettajien keskuudessa kuitenkin vähäistä. Koulun opettajista neljä koki osallistuneensa mediakasvatuksen jatkokoulutukseen jonkin verran. Tulokset ovat saman suuntaisia kuin viisitoista vuotta sitten vuonna 1998, jolloin viestintäkasvatuksen toteutumista tarkastelleessa tutkimuksessa suurin osa opettajista ei ollut osallistunut lainkaan tai hyvin vähän viestintäkasvatukseen liittyvään koulutukseen (Kotilainen 2000, 81). Jatkokoulutusta opettajille olivat järjestäneet mediakasvatusseura Metka, Jyväskylän yliopisto, Joensuu yliopisto, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, opetusalan koulutuskeskus Opeko (nyk. Educode) sekä entinen opettajien lisäkoulutuskeskus Heinolassa. Opettajien vastausten perusteella koulutukset olivat käsitelleet digitaalista kuvaa, mediakasvatuksen perusteita, varhaiskasvatuksen mediakasvatusta (Mediamuffinssi), elokuva- kasvatusta, audiovisuaalisia laitteita sekä puhe- ja joukkoviestintää. Yhden opettajan kohdalla mediakasvatuskoulutusta oli esiintynyt osana kuvataiteen ja äidinkielen täydennysopintoja.

Haastatteluissa pyysin opettajia kertomaan, millaisia valmiuksia jatkokoulutukset ovat antaneet heille mediakasvatuksen opettamiseen. Haastattelujen perusteel-

la mediakasvatuksen jatkokoulutus näyttäytyi sirpalemaisena. Kurssit saivat seuraavanlaisia luonnehdintoja: *hölynpölyä, sillisalaattia, siivuja, valmistelemattomia*. Haastateltujen mielestä kurssit ovat jääneet irrallisiksi yrityksiksi herätellä opettajia ajattelemaan mediakasvatusta ja niiden konkreettinen hyöty opettamisessa on jäänyt vähäiseksi. Haastatelluista opettajista Juhani koki, että koulutukset ovat saaneet hänet pohtimaan mediakasvatuksen merkitystä, mutta suoraan hän ei ole voinut hyödyntään koulutusten antia opetuksessaan. Anna taas kertoi hyödyntäneensä koulutuksissa oppimaansa kuvan tarkastelussa sekä pienten elokuvien ja animaatioiden tekemisessä oppilaiden kanssa. Hänen mielestään koulutuksessa opitut asiat unohtuvat kuitenkin helposti ilman säännöllisyyttä. Juhani ja Anna pitivät kuitenkin kaikkia koulutuksia myönteisinä kokemuksina. Koulutukset ovat myös ruokkineet kiinnostusta mediakasvatusta kohtaan ja osallistuminen on saanut heidät hakeutumaan uusiin koulutuksiin.

Kun mä oon käyny yhessä niin mä oon halunnu mennä seuraavaan. (Anna)

Koulutuksen merkittävydestä mediakasvatuksen toteuttamisessa on myös aiempaa tutkimustietoa. Opettajien osallistuminen lyhyisiinkin koulutuksiin on vahvistanut opettajien ammattitaitoa ja antanut rohkeutta tarttua uusiin asioihin (Kotilainen 2000, 118).

Opettajien luonnehdinnat jatkokoulutuksista voivat kertoa siitä, ettei koulutusta ole suunniteltu ja organisoitu riittävästi valtakunnallisella tasolla. Tämänhetkisestä jatkokoulutuksesta näyttäisi vastausten perusteella puuttuvan jatkuvuus ja pitkäjänteisyys, joka mahdollistaisi kehittymisen mediakasvattajana. Yksi taho käsittelee koulutuksessaan yhtä teemaa ja toinen toista. Päällekkäisyyksiltäkään tuskin voidaan välttyä. Myös koulutusta järjestävät tahot ovat itse kiinnittäneet huomiota toimintansa projektiluonteisuuteen ja peräänkuuluttavatkin tarvetta mediakasvatuksen kansalliseen koordinointiin sekä yhteistyön ja verkostoitumisen kehittämiseen (Kuukka 2008, 40). Sirpalemaisuuutta ja irrallisuutta selittää varmasti myös koulutuksiin osallistuvien opettajien erilaiset valmiudet mediakasvatuksen sisältöihin. On mahdollista, että samalle kurssille osallistuvat niin ensikertalaiset kuin jo aiemmin koulututtaneet, jolloin koulutuksen tavoitteissa ei välttämättä päästä kaikkien toivomalle tasolle. Toisaalta opettajien erilaiset lähtötasot voivat mahdollistaa vertaisoppi-

mista täydennyskoulutuksessa. Korkeakosken (1999) ja Tenhulan (2007) mukaan täydennyskoulutuksen vaikuttavuutta ei ole juurikaan tutkittu. Heidän mukaan aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Hämäläinen 1991, Kohonen 1993) on kuitenkin havaittu, että hyviä tuloksia on saatu aikaan pitkäkestoisella koulutuksella, työyhteisön jäsenten samanaikaiskouluttamisella sekä koulukohtaisilla kehittämiskokeiluilla, joihin on sisällytetty koulutusta, konsultaatiota, omaehtoista perehtymistä ja jatkuvaa tukea. (Korkeakoski 1999, 37–38; Tenhula 2007, 2–23.)

8.1.2 Vanhempien mediaosaamisen hyödyntäminen

Vanhempien mediaosaamista oli hyödyntänyt jonkin verran neljä opettajaa. Yksi opettajista mainitsi media-aiheisen vanhempainillan, jonka järjestämisessä oli mukana myös koulun ulkopuolinen mediakasvatustaho. Yleensä vanhempia oli hyödynnetty erilaisissa vierailuissa, kuten vanhemman vierailu kouluun tai luokan vierailu vanhemman työpaikalle. Anna kertoi vierailleensa luokkansa kanssa erään oppilaan vanhemman työpaikalla paikallislehdessä.

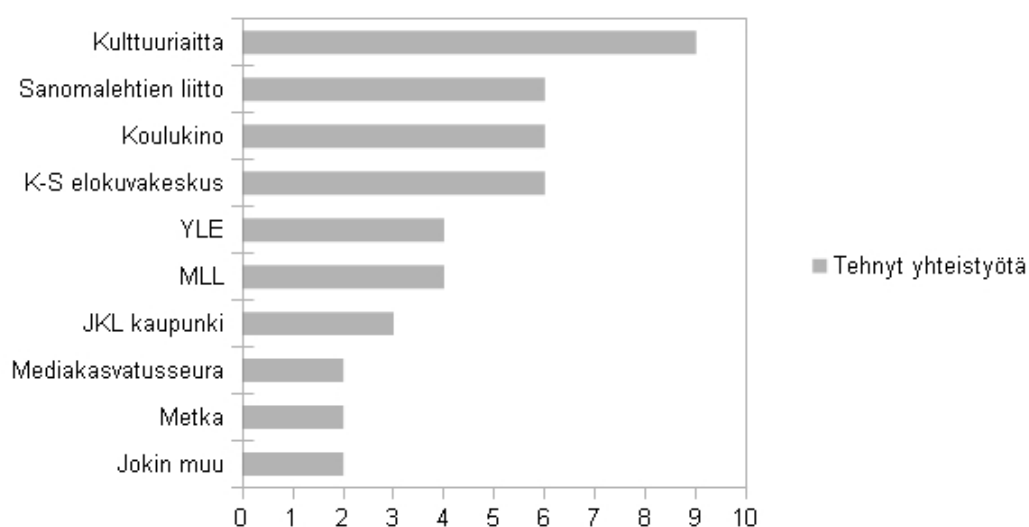
Yhen mun oppilaan isä on Keski-suomalaisella töissä, ni mä kysyin siltä voidaanko me tulla, esitteletkö meille teidän lehtee ja saatasko me lehdet ja se onnistu. (Anna)

Vanhempien mediaosaamisen hyödyntämisen vähäisyyttä voidaan selittää sillä, että kodin ja koulun yhteistyö keskittyy suuressa määrin oppilaan kasvatukseen ja koulunkäynnin tukemiseen yleisesti, ei niinkään johonkin tiettyyn oppiaineeseen tai sisältöön. Jos opettajat eivät hyödynnä vanhempien osaamista muissakaan oppisisällöissä, he eivät tule ajatelleeksi sitä myöskään mediakasvatuksen kohdalla. Kodin ja koulun välinen yhteistyö myös työllistää opettajia yhä enenevässä määrin, joten yhteistyön tekemiseen vaikuttavat varmasti myös ajankäytölliset seikat, kuten moni opettaja kyselylomakkeen vastauksissa kertoi. Lisää yhteistyötä hankaloittavista seikoista kerroon seuraavassa luvussa.

8.2 Mediakasvatusta tukevat rakenteet koulun ulkopuolella

8.2.1 Yhteistyö koulun ja mediakasvatustahojen välillä

Yhdestätoista opettajasta yhdeksän oli tehnyt yhteistyötä jonkin koulun ulkopuolisen mediakasvatustoimijan kanssa (ks. kuvio 3.). Eniten yhteistyökontakteja oli syntynyt Lasten ja nuorten kulttuurikeskus Kulttuuriantan (ks. luku 3.2.2) kanssa. Kulttuuriantan ja koulun väliseksi yhteistyömuodoiksi mainittiin koulun tiloissa toteutetut opiskelijoiden pitämät mediapajat, vierailijat sekä yhden opettajan mainitsema valokuvauskurssi. Toiseksi eniten yhteistyötä tehtiin Sanomalehtien liiton, Koulukinon ja Keski-Suomen elokuvakeskuksen kanssa. Yhteistyömuodoiksi mainittiin Sanomalehtien liiton koululle lähettämät materiaalit, Koulukinon järjestämät elokuvatapahtumat ja niihin liittyvät materiaalit. Myös Yle mainittiin oppimateriaalien ja Tuu Juttuun -ohjelman tekemisen kautta.



Kuvio 3. Yhteistyökumppanit mediakasvatuksessa

Sanomalehtien liiton ja Keski-Suomen Elokuvakeskuksen suosio yhteistyökumppanina selittyy koulussa joka vuosi järjestettävillä tapahtumilla, kuten Sanomalehtiviikolla ja Keski-Suomen elokuvakeskuksen järjestämällä Hurmos-elokuvatapahtumalla. Näistä koko koulua koskevista tapahtumista huolimatta kaksi opettajaa koki, ettei ole tehnyt yhteistyötä yhdenkään kyselyssä mainitun mediakasvatustahon kanssa. Yksi opettajista oli tehnyt yhteistyötä vain Kulttuuriantan kanssa.

Opettajien vastauksissa näkyi myös epävarmuus. Opettajat tiesivät osallistuneensa joihinkin tapahtumiin, mutta eivät tieneet tai muistaneet niiden järjestäjää.

Joistain [mediakasvatustahoista] olin kuullut, joistain ei ollut mitään hajuakaan mitä ne on. Ja jos mä oon tehny jonkun kanssa yhteistyötä ni se on siis sillä tasolla, et joku on hankkinut vierailijan tänne ja mä oon vaan antanut sen tulla. Et en oo siis itse varsinaisesti ollu millään lailla [osallisena], paitsi joskus sata vuotta sitten opetusharjoittelussa. (Ulla)

Huomattavaa mediakasvatustoimijoiden ja koulun välisessä yhteistyössä on sen laatu ja sisällöt. Yhteistyö käsitti lähinnä koululle lähetetyt materiaalit, joitakin vierailuja kouluun sekä erilaiset koulussa toteutetut tapahtumat. Nämä mainitut Sanomalehtien liiton, Koulukinon ja Kulttuuriantan materiaalit ja tapahtumat ovat hyvin opettajien tavoitettavissa, ja ainakin osaksi heidän palveluitaan tarjotaan suoraan kouluun, joten ne eivät vaadi opettajalta juurikaan omaa aktiivisuutta. Esimerkiksi Sanomalehtien liitto ilmoittaa tavoitavuusmääräkseen 1 100 000 henkilöä, ja on vakiintunut osa kouluissa toteutettavaa mediakasvatusta. Koulukino taas tuottaa runsaasti valmista oppimateriaalia elokuvakasvatuksesta verkkosivuilleen, jotka keräävät kuukausittain noin 12 000 kävijää. (Kuukka 2008, 31–32.) Monet Kulttuuriantan työpajoista taas kuuluvat koulujen kulttuuriopetussuunnitelmaan. Nämä yhteistyömuodot eivät myöskään välttämättä vaadi opettajalta tietotaitoa tai kovin laajaa ymmärrystä mediakasvatuksesta, vaan toimijat tarjoavat opettajille valmiit materiaalit tai toteuttavat tapahtumat omalla panoksellaan. Esimerkiksi Kulttuuriantan maksuttomat työpajat suunnitellaan ja toteutetaan taide- ja kasvatustieteiden ammattilaisten toimesta. Opettajalta vaaditaan vain ilmoittautuminen. (Lasten ja nuorten kulttuurikeskus Kulttuurianta 2013.) Toisaalta haastattelussa Ulla pohti sitä, onko tällöin edes kyseessä yhteistyö, jos opettajan ei tarvitse millään tavalla osallistua toimintaan.

No ei mun mielestä voida puhua mistään yhteistyöstä, jos mä en ymmärrä yhtään mitään mitä ne tekee tai mitä tää homma on, et ei se yhteistyötä silloin ole. Jollei yhteistyönä pidetä sitä, että mä puhun puhelimesta heidän kanssaan ja sanon, et tervetuloa. (Ulla)

Ullan kuvailemaa tilannetta voi kuitenkin tarkastella yhteistyönä opettajan mediakasvatustaitojen kehittymisen kautta, sillä mediakasvatustoimijoiden vierailusta opettaja voi saada tietoa ja ideoita myös omaan toimintaansa.

Opettajat mainitsivat myös seuraavia yhteistyömuotoja, jotka eivät liity mihinkään yksittäiseen toimijaan: erilaiset koulutukset, vierailut, tilatut materiaalit, tutustuminen toimintaan messuilla sekä tutustuminen internetsivuihin. Yllä mainittujen toimijoiden (ks. kuvio 3) lisäksi yhteistyötä oli tehty Jyväskylän yliopiston sekä ammattikorkeakoulun kanssa. Myös sanomalehti Keskisuomalainen oli mainittu yhteistyökumppaniksi kolmen opettajan taholta. Vaikka Keskisuomalainen tarjoaa sisältöä sanomalehtiopetukseen, katson sen kuitenkin ensisijaisesti media-alan yritykseksi, en mediakasvatustoimijaksi.

8.2.2 Yhteistyö media-alan yritysten kanssa

Opettajien tekemä yhteistyö media-alan yritysten kanssa oli varsin vähäistä ja yksipuolista. Vain kaksi opettajaa mainitsi tehneensä yhteistyötä jonkin media-alan yrityksen, tässä tapauksessa sanomalehti Keskisuomalaisen kanssa. Loput yhdeksän opettajaa eivät omasta mielestään olleet tehneet lainkaan yhteistyössä media-alan yritysten kanssa. Kuitenkin kysyttäessä mediakasvatustoimijoiden kanssa tehdystä yhteistyöstä kolme opettajaa mainitsi sanomalehti Keskisuomalaisen kanssa tehdyn yhteistyön vierailujen ja sanomalehtiviikon materiaalien muodossa. Vastaavanlaisia tuloksia ovat saaneet myös Luukka ym. (2008), joiden tutkimuksessa selvisi, etteivät äidinkielen ja vieraiden kielten opettajat tee juurikaan yhteistyötä paikallisen median kanssa (Luukka ym. 2008, 82). Yhteistyön niukkuutta voi selittää media-alan yritysten vähäinen määrä Jyväskylän alueella. Lisäksi voi olla mahdollista, ettei koulun yritys yhteistyö ole aktiivista muidenkaan alojen kanssa, jolloin kokemusten ja käytänteiden puute estää yhteistyötä yritysten kanssa.

8.3 Koulun ulkopuolista yhteistyötä edistävät ja estävät seikat

Suurin koulun ja sen ulkopuolisten mediakasvatustahojen sekä yritysten yhteistyötä vaikeuttava asia oli ajan puute, joka sai kyselyn vastauksissa yhteensä kuusi mainintaa (ks. taulukko 4.).

Mediakasvatusprojektit vaativat yhteistyötä ja suunnittelua eli aikaa, joka on koulutyössä ”ra-jallista”. (Juhani)

TAULUKKO 4. Koulun ulkopuolista yhteistyötä estävät seikat

Estävät	Mainintoja
ajan puute	6
puutteelliset tiedot ja taidot mediakasvatuksessa	4
taloudellisten resurssien puute	3
puutteelliset välineet koulussa	1
yhteistyökumppanin puute koulun sisällä	1
ei tietoa järjestettävistä kursseista	1
välimatkat	1
viitseliäisyys	1

Kolme opettajaa mainitsi yhteistyötä vaikeuttavaksi asiaksi myös resurssien puutteen. Näillä resursseilla tarkoitettiin yleisesti rahaa, jota tarvittaisiin esimerkiksi vierailijoiden palkkioiden maksamiseen tai koulutukseen osallistumiseen ja sijaisen palkkaamiseen. Myös se, että opettajilla ei ole tietoa järjestettävistä kursseista, mainittiin yhteistyötä hankaloittavaksi tekijäksi. Anna, joka on osallistunut useasti mediakasvatuskoulutuksiin, kertoi haastattelussa saaneensa tietoa koulutuksista sähkö-

postin, Opettaja-lehden, Opekon ja Keskisuomalaisen kautta. Koska Anna on tehnyt paljon yhteistyötä Kulttuuriantin kanssa, hän saa paljon tietoa eri koulutuksista sähköpostin kautta. Juhani taas kertoi muistavansa vain yhden mediakasvatukseen liittyneen sähköpostin, joka koski Ylen mediabussia. Anna kertoi kääntävänsä hänelle tulevat sähköpostit myös muille opettajille, mutta nähtävästi ne eivät kuitenkaan tavoita kaikkia opettajia. Myös seuraavat yhteistyötä vaikeuttavat seikat mainittiin: yhteistyökumppanin puute koulun sisällä, koululta ei löydy välineitä, pitkät välimatkat sekä viitseliäisyys. Materiaalisten, ajallisten ja rahallisten resurssien lisäksi myös opettajien mielenkiinto ja asenne mediakasvatusta kohtaan vaikuttivat yhteistyön tekemiseen koulun ulkopuolisten tahojen kanssa.

Ulla mainitsi haastattelussa oman epävarmuutensa alasta ja koki oman tietotaitonsa riittämättömäksi yhteistyön tekemisen kannalta. Tiedon puute saikin kyselylomakkeen vastauksissa mainintoja myös kolmelta muulta opettajalta (ks. taulukko 4.). Haastatteluissa opettajat pohtivat syvemmin opettajan epävarmuuden syitä ja vaikutusta mediakasvatustahojen kanssa tehtävään yhteistyöhön. Annan mielestä jo pelkkä koulutuksen nimi saattaa aiheuttaa opettajissa epävarmuuden tunteita. Jos opettaja ei ymmärrä edes koulutuksen nimeä, hän ajattelee myös sisällön olevan hänen tasoonsa nähden liian vaikeaa eikä uskalla osallistua itsensä nolaamisen pelossa.

Enhän mä voi mennä johonkin Digitaalinen kuva verkkoon, enhän mä osaa ees ottaa valokuvia, ku sitte se taas et siellä väännetään rautalangasta, lähetään siitä tasosta missä ihmiset on. Mä luulen, että se on varmaan yks ihan hirveen, hirveen iso este. -- Ajatellaan, että pitäs ite osata jo hirveen paljon, ennen ku sä voit osallistua koulutukseen. Niinhän se melkein menee hei! Ketkä menee musiikkikoulutuksiin? Ketkä menee kuvataidekoulutuksiin? Sitä vahvistetaan mitä sä jo osaat ja sit sä jätät sen niin, että toivottavasti kukaan ei kysy multa mediakasvatuksesta koskaan. (Anna)

Anna uskoi epävarmuuden vaikuttavan samalla tavalla myös koululla tapahtuvaan yhteistyöhön siten, ettei uskalleta ottaa vierailijoita omaan luokkaan.

Ajatellaan, että sitten mä oon niin tyhmän olonen ku se sanoo jotain, kysyy jotain ja mä sanon, että en mä ees osaa laittaa tota dataprojektorin päälle. (Anna)

Vastausten perusteella vahvimmin yhteistyön tekemiseen näyttääkin vaikuttavan opettajien vähäinen tietotaito ja ymmärrys mediakasvatuksesta sekä opettajan asenne ja motivaatio mediakasvatusta kohtaan. Mediasta ja mediakasvatuksesta kiinnostuneet näyttävät hyödyntävän aktiivisemmin eri mediakasvatustahoja kuin ne opettajat, joille mediakasvatus näyttäytyy vieraana, vaikeana ja suuritöisenä. Samansuuntaisia tuloksia on saanut myös Kotilainen (2000), jonka mukaan vuorovaikutuksellisia ja yhteistyöhön painottuvia työtapoja ja media-alan vierailuja suosivat opettajat, jotka ovat osallistuneet viestintään liittyvään koulutukseen (Kotilainen 2000, 93).

Kyselyn perusteella yhteistyötä edistävät seikat (ks. taulukko 5.) eivät toteudu koulussa tällä hetkellä, ja opettajien vastaukset olivat muodoltaan enemmänkin kehitysideoita. Vastausten perusteella opettajan tulee itse olla aktiivinen tehdäkseen yhteistyötä koulun ulkopuolisten mediakasvatustahojen kanssa. Erään opettajan mielestä ulkopuolisten tahojen tulisi olla lähempänä koulua ja olla helpommin tavoitettavissa. Myös Ulla epäili haastattelussa aktiivisuuttaan koulutukseen hakeutumiseen.

No, koska tunnen itseni ja olen rehellinen, niin kyl mä toivoisin, että se annettais mulle lautasella. Koska elämässä on niin paljon kaikkee muutaki ja semmosta, niin en varmasti olis niin aktiivinen, että itse lähtisin ettimään. (Ulla)

TAULUKKO 5. Koulun ulkopuolisen yhteistyön edistäminen

Yhteistyötä voi edistää	Mainintoja
tietoisuuden lisääminen mediakasvatuksen mahdollisuuksista	1
opettajan oma aktiivisuus	1
koulun mediayhdyshenkilö	1
yhteistyön helppous ja vaivattomuus	1
mediakasvatustoimijoiden lähestyttävyyys ja saavutettavuus	1

Juhani taas pohti haastattelussaan, että opettaja varmasti löytää halutessaan mediakasvatustahoja, mutta tarvitsisi apua mediakasvatuksen kentän hahmottamisessa.

Kyllä mä uskon, että jos laittaa sanan media esim. googleen, niin kyllä sieltä aika paljon löytyy niitä asioita, mutta sitten, että kuinka tietosia näistä kaikista asioista on, niin tää on varmasti se mihin opettajan varmasti pitäis saada koulutusta. Tavallaan hahmotettas sitä, että mitkä toimintakuviot ovat olemassa jo, niitä ei tarvii ite rakentaa. Että joitakin palveluita voi hakee jostain, niin ku valmiista puljusta. (Juhani)

Haastatteluissa opettajat pohtivat tarkemmin myös vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä estäviä seikkoja. Anna ja Ulla pohtivat, että vanhempien mediaosaamisen hyödyntämistä hankaloittaa se, että opettajat eivät tiedä vanhempien ammatteja ja mahdollisia vahvuuksia. Vanhemmat harvoin myöskään tuovat itse esille niitä.

Mä luulen et vanhemmat ei helpolla tuo esiin omaa ammattiaan -- tällä hetkellä yhen mun luokan oppilaan isä on Keski-suomalaisella töissä toimittajana ja se ei oo mitenkään tuonu sitä [esille] ja periaatteessa enää ei näy noita ammatteja noissa lasten papereissa, jolloin ellei se lapsi ite sano, et mun isä on töissä siellä ni mä en tiedä sitä. (Anna)

Myös tässä mielestäni näkyy opettajan oma kiinnostus ja motivaatio (tai sen puute) mediakasvatusta kohtaan. Vanhempien ammattien kartoitus yhteistyömielessä tuskin on kovin haastavaa, jos opettajalla on motivaatiota yhteistyöntekemiseen tai kokee hyötyvänsä yhteistyöstä. Lisäksi nämä vastaukset voivat kertoa kodin ja koulun välisen yhteistyön luonteesta. Voi olla, että yhteistyössä keskitytään oppilaan kasvuun ja kehitykseen, ja oppisisältöihin liittyvissä asioissa vanhempia hyödynnetään vähemmän, vaikka heidän joukostaan löytyisi varmasti hyvin monipuolista osaamista.

Yhteistyön kehittämisen kannalta nähtiin tarpeellisena myös mediakasvatuksen vastuupettajan saaminen koululle (ks. taulukko 5.). Vastuupettajalla tulisi olla tiedossa halukkaat yhteistyötahot ja -henkilöt sekä heidän yhteystietonsa. Opettajien mielestä yhteistyön tulisi olla helppoa ja vaivatonta.

9 OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ KOULUN MEDIAKASVATUSTEHTÄVÄSTÄ

9.1 Koulun rooli mediakasvatuksessa

Koulun mediakasvatuksellista roolia pohtiessa opettajien mielipiteet jakautuivat aika tavalla. Osa opettajista näki koulun mahdollisuudet ja roolin vähäisinä ja osa hyvin merkittävänä ja tärkeänä. Koulun asemaa mediakasvatuksessa kuvailtiin muun muassa hyvin keskeiseksi. Merkityksen myös nähtiin kasvavan entisestään tulevaisuudessa. Koulun vähäistä mediakasvatusroolia perusteltiin esimerkiksi sillä, että koulun rooli koettiin pieneksi erityisesti suhteessa lasten jokapäiväiseen mediankäyttöön. Eräs vastaaja mainitsi, että kodin ja vanhempien roolin pitäisi olla merkittävämpi kuin koulun. Samoin myös median itsessään eli sen tekijöiden roolin ja vastuun tulisi erään opettajan mielestä olla merkittävämpi. Tällä hetkellä koulun roolin pieneksi kokevista opettajista yksi kuitenkin uskoi, että koulun merkitys mediakasvattajana tulee tulevaisuudessa kasvamaan tai ainakin pitäisi. Kysymyslomakkeen vastauksissa mainittiin myös, että mediakasvatuksen osuutta opetuksessa tulisi koulussa lisätä, sillä median osuus lasten elämässä kasvaa koko ajan. Juhanin mielestä koulun rooli mediakasvattajana pitäisi perustua oppilaslähtöisyyteen: opettajan tehtävänä on käsitellä ja auttaa kohtaamaan niitä ajatuksia ja tunteita, joita media ja sen käsittelemät aiheet oppilaissa herättävät.

Osa vastaajista näki kysymyksen myös opettajasidonnaisena. Opettaja nähtiin vaikuttajana, joka pystyy vaikuttamaan esimerkkinsä kautta oppilaiden asenteisiin mediaa kohtaan. Samalla myös todettiin, että opettajat tarvitsevat tietoa ja ymmärrystä median luonteesta. Yhden vastaajan mielestä koulun roolin merkittävyys riippuukin täysin opettajasta. Jos näin todellakin on, voidaan tällöin katsoa oppilaiden joutuvan epätasa-arvoiseen asemaan mediakasvatuksen suhteen. Samansuuntaisia ajatuksia ovat esittäneet myös esimerkiksi Kupiainen ym. (2007) ja Luukka ym. (2008) (ks. luku 4.1).

Koulun rooli mediakasvattajana nähtiin myös sille kuuluvien tehtävien kautta. Koulun tulisi avata lapsille mediakäsitettä ja auttaa heitä erottamaan fakta ja fiktio.

Jotenkin pitäis auttaa niitä lapsia suhtautumaan kriittisesti, näkemään asioita ja ottamaan selvää. Lähinnä varmaan tietoo ja tommosta ne saa, viihdykettä ja ärsykettä. Varmaan ihan liiaksikin asti, mut jotenkin sitä mä ehkä pitäisin tärkeänä, että opettais semmosta kriittistä suhtautumista. Ja näillä pienillä se, että ymmärtäs, että ihan kaikki ei oo totta mitä sanotaan tai nähdään. Ni sellanen vois olla koulun tehtävä. (Ulla)

Annan mielestä koulun tehtävänä on laajentaa lasten kuvaa mediasta ja käsitellä koulussa sellaista mediaa, johon lapset ja vanhemmat eivät itse tartu. Myös toinen opettaja painotti kyselyvastauksessaan koulun merkitystä eriarvoisuuden tasoittamisessa tarjoamalla käsiteltäväksi medioita ja niiden osa-alueita, joiden käsittelyyn kotona ei ole mahdollisuutta. Kaksi opettajista ei kommentoinut koulun mediakasvatuksen roolia lainkaan. Tämä kertoo mielestäni siitä, että pienelle joukolle opettajia mediakasvatus näyttäytyy vielä hyvin vieraana ja uutena aihepiirinä. Näin ollen mediakasvatuksella tuskin on myöskään kovin suurta roolia heidän toteuttamassaan opetuksessa.

9.2 Mediakasvatuksen keskeisimmät aihepiirit koulussa

Kyselylomakkeessa opettajia pyydettiin nimeämään kolme keskeisintä aihepiiriä koulun mediakasvatuksessa (ks. taulukko 6.). Medialukutaito sai vastauksissa viisi mainintaa. Opettajat katsoivat medialukutaidon sisältävän mainokset, median vaikutuksen, kriittisen arvioinnin, lähdekritiikin, oppilaiden omat kokemukset sekä medialukutaidon osana äidinkielen oppisisältöjä. Jos opettajien luonnehdintoja vertaa luvussa 2.1 esitettyihin medialukutaidon määritelmiin voidaan todeta, että opettajat käsitteivät medialukutaidon varsin suppeasti, vaikka niistä löytyykin käsitteeseen soveltuvia sisältöjä. Edellä mainittujen lisäksi vastauksissa lueteltiin erilaisiin medioihin tutustuminen, omien medioiden tuottaminen, median käyttötaidot sekä ilmaisu- ja vuorovaikutustaidot, joiden voidaan katsoa liittyvän oleellisesti medialukutaitoon,

vaikka opettajat eivät olleet niin vastauksissaan määritelleet. Viestintävälineet opetuksen osana ja niiden järkevä käyttö oli mainittu vastauksissa muutaman kerran.

TAULUKKO 6. Keskeisimmät aihepiirit koulun mediakasvatuksessa.

aihepiiri	mainintoja
medialukutaito	5
eri medioihin tutustuminen*	1
median tuottaminen*	1
median käyttötaidot*	1
ilmaisu- ja vuorovaikutustaidot*	1
mediakriittisyys	8
viestintävälineiden käyttö	2
kuvan käsittely	2
internet	2
sanomalehti	1
mainonta	1
mediakasvatustapahtumat	1
en tiedä	2

* Sisältyy medialukutaitoon, mutta mainittu vastauksissa erillään.

Kotilaisen (2000) tutkimuksessa vuonna 1998 opettajat näkivät viestintäkasvatuksen tärkeimpänä tavoitteena oppilaan ohjaaminen kriittisyyteen (Kotilainen 2000, 112). Reilu vuosikymmen myöhemmin mediakriittisyys näyttää olevan edelleen mediakasvatuksen keskeisin tavoite, sillä suurin osa tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista koki koulun mediakasvatustehtävän keskeisimmäksi aihepiiriksi median kriittisen tarkastelun (ks. taulukko 6.). Vastauksissa oli erikseen mainittu median ja internetin kriittinen arviointi, faktan ja fiktion erottaminen sekä lähdekriittisyys. Jälleen opettajien vastaukset kertovat hyvin konkreettisesta ja jopa suppeasta lähestymisestä mediakasvatukseen ja tässä tapauksessa tarkemmin kriittisyyteen. Suorannan (2003)

mukaan kriittisessä mediakasvatuksessa on kyse toiminnan ja ymmärtämisen politiikasta, jonka avulla arkipäiväiset tapahtumat voidaan nähdä osana erilaisia ideologian, politiikan ja mielihyvän konteksteja. Kriittinen mediakasvatus pyrkii lisäksi mediatajun kehittymiseen eli ymmärrykseen siitä, miten viestinnän muodot toimivat ja kuinka niitä tuotetaan. Kriittiselle mediakasvatukselle on tunnusomaista oppilaiden ja opettajien uteliaisuuteen luottaminen todellisuuden oppimisessa, heidän yhteisoppiminen oppilaiden merkityksmaailmassa, koulun ja ympäristön vuoropuhelun aktiivinen rakentaminen sekä ongelma- ja prosessikeskeinen oppiminen. (Suoranta 2003, 161; 164–166.) Tästä näkökulmasta käsin opettajien mainitsemat median kriittisen tarkastelun muodot voidaan nähdä ennemmin medialta suojelevina tarkoituksina kuin kriittisen mediakasvatuksen sisältöinä.

Osa opettajista lähestyi kysymystä eri medioiden kautta, joista internet ja kuvan tarkastelu saivat molemmat kaksi mainintaa (ks. taulukko 6.). Myös sanomalehti ja mainonta mainittiin kerran. Yksi opettajista oli luetellut omien laajempien mielipiteidensä lisäksi kyseisessä koulussa tällä hetkellä toteutuvista kolme keskeisintä mediakasvatuksen aihepiiriä, jotka olivat Sanomalehtiviikko, Dokkino ja erilliset elokuvaesitykset.

Keskeisimmäksi koulun mediakasvatuksen aihepiiriksi nousi siis kriittisyys, jota suurin osa opettajista vastauksissaan korosti. Median kriittinen tarkastelu on opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista. Seuraavaksi eniten opettajat nostivat esille mediankäyttötaitoja, jotka niin ikään kuuluvat opetussuunnitelman tavoitteisiin. Kaksi vastaajaa eivät olleet nimenneet yhtään aihepiiriä, ja he kertoivat omien mediakasvatustietojensa olevan todella vähäiset. Näiden opettajien kohdalla voidaankin pohdita, miten heidän opetuksessaan toteutuvat opetussuunnitelman tavoitteet mediakasvatuksen osalta. Heidän kohdallaan opetussuunnitelman (POPS 2004) tavoitteet mediakasvatukselle eivät selvästikään ole tiedossa tai niiden ymmärtämisessä on vaikeutta.

9.3 Mediakasvatuksen toteuttamisesta

Sekä koulun ulkopuolisissa yhteistyötahoissa että koulun keskeisimmissä mediakasvatuksen aihepiireissä mainittiin eri tahojen järjestämät elokuvatapahtumat. Keski-Suomen elokuvakeskuksen järjestämä kouluilla kiertävä elokuvatapahtuma Hurmos on yksi näistä tapahtumista, joihin koulu on osallistunut jo useamman vuoden ajan. Tutkimuksen kysely- ja haastatteluaineiston keräämistä edeltävänä vuonna Hurmoksen yhteydessä järjestettiin koulussa kulttuuriviikko, johon elokuvatapahtuma kytkettiin. Kulttuuriviikon muutamasta opettajasta koostuva työryhmä oli valmiiksi miettinyt, miten elokuva voidaan yhdistää viikon muuhun toimintaan ja keräsi opettajille ideoita ja materiaaleja siitä, miten elokuvaa voisi luokassa käsitellä muun muassa äidinkielen ja kuvataiteen keinoin. Aineistonkeruuvuonna Hurmoksen käsittely jäi selvästi vähäisemmäksi.

No tota näiden eppujen kanssa me juteltiin ja piirrettiin niistä. Me katottiin siis semmosia animaatioita, monta pientä. Ja tota piirrettiin tosiaan niistä, mitä ajatuksia niistä oli heränny, mutta lapset jotenkin koki sen... niitä oli liikaa ja ei ne oikein jaksanu keskittyä siihen. Toden sanoakseni niin en mäkään oikein jaksanu, et niitä oli tosi monta. Ja jotenki se tuntu se käsitelykin vähän siinä, että jos ois ollu vaan pari pientä ni ehkä ois ollu tehokkaampi, mut muuten ei, ei käsitelty niitä. (Ulla)

Ulla kertoi haastattelussa myös, että ei ollut hyödyntänyt internetistä löytyviä elokuvaa varten suunniteltuja valmiita materiaaleja ja tehtäviä. Myöskään kukaan koulun opettajista ei ollut tänä vuonna tulostanut kyseisiä valmiita materiaaleja tai tehnyt omia elokuvaan sopivia materiaaleja koko koulun käytettäväksi.

Se tuli nyt jotenkin paljon enemmän yllättäen, että tota mulle jäi semmonen käsitys, että aika moni katto tuolta ilmotustaululta, että ”ai siis se on tänään”. Et ainakin varmaan etukäteisvalmistelut, minut mukaanlukien, ei ollu varmaan hirveen hyvät. (Ulla)

Haastattelussa Juhani ja Anna toivatkin esille sen, ettei elokuvatapahtumia tai mediakasvatuksen teemaviikkoja hyödynnetä koulussa aivan parhaalla mahdollisella tavalla.

Ei sitä [Hurmosta] välttämättä hyödynnetä. Se vaan katotaan se elokuva. (Anna)

Mun mielestä on hirveen tärkeätä etukäteen valmistella sitä maailmaa minne mennään ja sitten jälkikäteen myös pohtia millaisia, nimenomaan elokuvakasvatustehtäviä siihen voidaan ottaa. Minkälaisia asioita voidaan pohtia sen elokuvan jälkeen. Tää on mun mielestä sellanen tärkeä juttu, mitä ei saa jättää pois. Sellanen tunne kuitenkin on, että mennään elokuviin ja sen jälkeen jutellaan, että kuka tykkäs ja se oli siinä. (Juhani)

Kuinkahan monta sataa vuotta meillä on ollut toi sanomalehtiviikko ja joka vuosi niitä lehtiä tilataan se kaks sataa eli jokaiselle oppilaille ja joka vuosi niitä lehtiä jää joku tuhat tonne kuvisarastoon eli miten voidaan tutkia noita sanomalehtiä jos niitä ei oo tuolla luokassa? (Juhani)

Kyselyn ja haastatteluiden perusteella näyttääkin siltä, että suurimmalla osalla opettajista ei ole valmiuksia jatkokäsitellä koululla järjestettäviä mediatapahtumia. Aineiston perusteella syitä voi olla monia, kuten esimerkiksi aikaresurssit, puutteelliset tiedot ja taidot, viitseliäisyys ja opettajan oma kiinnostus. Näyttäisi siltä, että jos opettajan motivaatio ja taidot mediakasvatuksen opettamiseen ovat heikot myös toteutus jää heikolle tasolle. Samalla voidaan pohtia, toteutuvatko opetussuunnitelman tavoitteet mediakasvatuksen osalta. Salokosken ja Mustosen (2007) mukaan mediakasvatushjelmien, -projektien ja -tapahtumien tutkimuksessa onkin havaittu, että lyhytkestoisilla koulun ulkopuolelta tulevilla tempauksilla ei ole kovin pitkäkestoisia vaikutuksia. Sen sijaan mediakasvatuksen tulisi sisältyä koulun normaaliin arkeen opettajien, oppilaiden sekä perheen osallisuuteen perustuen. (Salokoski & Mustonen 2007, 120.) Sekä haastatteluissa että kyselylomakkeen vastauksissa opettajat mainitsivatkin, että mediakasvatuksen osuutta opetussuunnitelmassa tulisi lisätä, jolloin opettajat suhtautuisivat siihen vakavammin. Kuitenkin näyttäisi siltä, että opettajan oma motivaatio nousee opetussuunnitelmaakin tärkeämmäksi mediakasvatuksen osalta.

No en mä usko, että mä kokisin sitä yhtään tärkeämpänä. Kyllä sen pitää jostain muualta tulla kuin ulkoo, sen tärkeenä pitämisen. Ei se mulle henkilökohtaisesti yhtään tärkeemmäksi tulis. (Ulla)

9.4 Opettajien mediasuhteiden vaikutus mediakasvatukseen

Opettajat tarkastelivat suhdettaan mediaan eri näkökulmista. Toiset kertoivat suhteestaan mediaan sen kuluttajina ja toiset opettajan ammatin ja kasvatuksen kautta. Vastausten perusteella jaoin opettajat kolmeen ryhmään: myönteisesti (n=3), ristiriitaisesti (n= 5) ja kriittisesti (n=3) mediaan suhtautuviin vastauksissa esiintyvien teemojen mukaisesti.

Kolme opettajaa koki oman suhteensa mediaan myönteiseksi. He kertoivat käyttävänsä mediaa päivittäin ja mielestään monipuolisesti. Yksi heistä koki mediakasvatuksen tärkeänä ja kiinnostavana ja osallistui aktiivisesti mediakasvatusta käsitteleviin koulutuksiin. Toinen opettaja koki, omasta kiinnostuksestaan huolimatta, mediakasvatuksen opettamisen vaikeaksi. Kaksi heistä ymmärsi median laaja-alaisuuden ja merkittävyyden ja koki elävänsä keskellä mediaa. Näistä kolmesta opettajasta kaksi on osallistunut mediakasvatusta käsittelevään jatkokoulutukseen, toinen jonkin verran ja toinen paljon. Tässä ryhmässä opettajat olivat myös hyödyntäneet toisten opettajien, oppilaiden ja vanhempien mediaosaamista. Myönteisesti mediaan suhtautuvat opettajat olivat niin ikään tehneet yhteistyötä jonkin verran tai paljon koulun ulkopuolisten mediakasvatustahojen kanssa. Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että myönteisesti mediaan suhtautuvat opettajat ovat kiinnostuneempia mediakasvatuksen jatkokoulutuksesta kuin muut opettajat. He tekevät myös rohkeammin yhteistyötä mediakasvatustahojen kanssa, johon saattaa vaikuttaa koulutuksista hankittu tietotaito.

Toisen ryhmän muodosti viisi opettajaa, joiden suhde mediaan oli ristiriitainen. He kokivat suhteensa mediaan myönteiseksi, mutta ennen kaikkea kriittiseksi. Kaksi opettajista kertoi seuraavansa mediaa valikoivasti.

Seuraan vähän kaikkia medioita. Viime aikoina ärsyttänyt median vastuuttomuus ja voiton tavoittelu keinoja kaihtamatta ja seurauksia ajattelematta, lisääntyvässä määrin. Yritän seurata mediaa kriittisesti ja valikoivasti. (Opettaja 2)

Yksi opettajista kertoi seuraavansa mediaa monipuolisesti, mutta hänen monipuolinen median käyttönsä tarkoitti kuitenkin varsin suppeasti lehden, internetin ja television käyttöä. Ristiriitaisesti mediaan suhtautuvien ryhmän opettajat ovat hyödyntäneet eniten oppilaiden ja toisten opettajien mediaosaamista, mikä voi kertoa siitä, että he kokevat median tärkeäksi mutta oman tietotaitonsa riittämättömäksi, ja he tarvitsevat joissain osa-alueissa apua. Vanhempien mediaosaamista opettajat eivät kuitenkaan olleet hyödyntäneet juurikaan. Myös yhteistyö koulun ulkopuolisten mediakasvatustahojen kanssa oli vähäistä. Vastausten perusteella voidaan päätellä, että yksi syy tähän voi olla se, että opettajat kokevat, ettei heidän tietotaitonsa riitä yhteistyön tekemiseen. Toisena syynä voidaan nähdä, että vaikka opettajat kokevat median ja mediakasvatuksen tärkeäksi, kiinnostus sitä kohtaan voi olla kuitenkin melko vähäistä. Tästä kertoo esimerkiksi kouluttamattomuus. Viidestä opettajasta vain yksi oli osallistunut mediakasvatusta käsittelevään jatkokoulutukseen.

Kolmanteen ryhmään kuuluvat opettajat, joiden suhde mediaan oli selvästi muita vastaajia kriittisempää ja passiivisempaa. Näistä kolmesta opettajasta yksi oli huolissaan median suuresta roolista lapsiperheiden arjessa ja koki mediakasvatuksen tästä syystä osaksi jokapäiväistä kasvatustyötä.

En pidä siitä, että hehkuva lasiruutu toimii kasvattajana monessa kodissa. Pyrin opastamaan lapsia median käytössä. En koe mediaa erillisenä, vaan se on osa jokapäiväistä kasvatustyötä. (Opettaja 3)

Toinen vastaajista kertoi, ettei seuraa mediaa aktiivisesti. Kolmas opettaja kertoi olevansa median suhteen hyvin valikoiva ja on tietoisesti vähentänyt mediankäyttöään. Myös tässä ryhmässä kiinnostus jatkokoulutusta kohtaan oli vähäistä, vain yksi opettajista oli osallistunut puhe- ja joukkoviestintää käsittelevään koulutukseen. Niin ikään yhteistyötä koulun ulkopuolisten mediakasvatustahojen kanssa ei juurikaan tehty. Kaksi opettajaa oli hyödyntänyt jonkin verran oppilaiden ja toisten opettajien

mediaosaamista. Syyt koulutukseen ja yhteistyön tekemisen vähyyteen ovat varmasti hyvin samankaltaisia kuin ristiriitaisesti mediaan suhtautuvilla opettajilla. Olemassa olevan tietotaidon lisäksi kiinnostus ja oma motivaatio mediakasvatusta kohtaan näyttää aineiston perusteella vähäiseltä tässä ryhmässä.

Sekä kyselyn että haastatteluiden vastauksissa nousikin selvästi esille opettajan oman asenteen ja motivaation vaikutus mediakasvatukseen toteuttamiseen koulussa. Opettajien pohtiessa asioita, jotka vaikuttavat yhteistyön tekemiseen mediakasvatukseen erikoistuneiden tahojen, kollegoiden, oppilaiden ja vanhempien kanssa, mainittiin vastauksissa yhteistyötä hankaloittaviksi tekijöiksi seikkoja, joihin opettajan oma asenne ja motivaatio vaikuttivat. Vastauksissa mainittiin muun muassa viitseliäisyys, liian suuri työmäärä, vähäinen tietotaito mediakasvatuksesta, ei tietoa koulutuksista ja niin edelleen. Esimerkiksi Ulla kertoi, että ajanpuutteen vuoksi kaikesta ”ylimääräisestä” on helpointa tinkiä. Mediakasvatuksen tuntuminen ylimääräiseltä voisi hänen mukaansa johtua tiedon puutteesta.

No ehkä jos mä tietäisin siitä enemmän, niin voisin pitää sitä tärkeämpänä, koska ymmärrän toki, että sitä kautta voi lähestyä monia asioita mitä mä pidän tärkeämpänä. Mä pidän sitä jotenkin, mä en osaa pukea sitä sanoiksi, mutta semmosena kylmänä juttuna. Mun mielestä on tärkeämpää, et me opitaan täällä olemaan mukavia toisillemme ja tekemään yhdessä hommia.
(Ulla)

Erityisen tärkeää olisikin kouluttaa nimenomaan niitä opettajia joiden kiinnostus mediakasvatusta kohtaan on tällä hetkellä vähäistä. Koulutukseen osallistuminen lisää tietoa ja ymmärrystä mediakasvatuksesta ja motivoi myös sen toteuttamista koulussa. Opettajat peräänkuuluttivat myös yhteistyön tekemisen helppoutta ja vaivattomuutta, mikä osaltaan kertoo siitä, että kynnyks kouluttautumiseen ja yhteistyön tekemiseen on tällä hetkellä korkea. Yhteistyön tekemiseen ja kouluttautumiseen vaaditaan opettajan aktiivisuutta, mikä tuntuu työläältä ja haastavalta, jos kiinnostusta ja motivaatiota mediakasvatukseen ei ole.

Kiinnostus ja aktiivisuus on mediakasvatuksen kannalta merkittävää, sillä mediakasvatus ja sen tavoitteet eivät voi toteutua ilman siitä kiinnostuneita opettajia. Opettajan omat sekä tiedolliset että taidolliset valmiudet, yksilölliset valinnat ja me-

diaympäristö sekä mahdollinen johonkin oppiaineeseen suuntautuminen vaikuttavat opettajan tapaan lähestyä mediakasvatusta. Lisäksi jokaisen opettajan tulisi ottaa huomioon, että koulussa tapahtuvan mediakasvatuksen näkökulma ei ole vain median kuluttajaksi kasvaminen vaan yksilön kasvu elinikäiseksi oppijaksi. Median suuren yhteiskunnallisen roolin vuoksi vastuu mediakasvatuksesta tulee jakaa kaikkien opettajien kesken eikä jättää sitä asiasta kiinnostuneiden ja innostuneiden harteille. (Kotilainen & Hankala 1999, 45; Kotilainen 2000, 50.)

9.5 Koulun mediakasvatuksen kehittäminen ja tukeminen

Haastatteluissa kysyin opettajilta, kuinka he haluaisivat kehittää mediakasvatusta omassa koulussaan. Anna ja Juhani mainitsivat vastauksissaan mediakasvatukseen profiloitumisen, eli heidän toiveensa on, että koulu ottaisi mediakasvatuksen painopistealueeksi.

Ois hirveen kiva jos koululla ois joku punanen lanka, joku sellanen profiili ja musta ois niin hyvä jos jos se alkais meillä olemaan mediakasvatus. (Anna)

Profiloitumisella Anna tarkoittaa mediasta kiinnostuneiden opettajien työhön ottamista, täydennyskoulutuksen suuntaamista mediakasvatukseen sekä mediaa laajalaisesti hyödyntävää opetusta. Juhani mielestä mediakasvatuksen painopistealueeksi ottaminen olisi ainoa tapa, jolla olisi merkitystä mediakasvatuksen kehittämisessä. Samalla hän kuitenkin toteaa, että sen sisäistäminen on todella vaikeaa, sillä siitä, mitä mediakasvatus on ja miten sen pitäisi koulussa näkyä, on hänen mukaansa yhtä monta tulkintaa kuin opettajiakin. Haastattelussa Juhani arveli, että mediakasvatuksen näkyminen selvemmin opetussuunnitelmassa voisi aktivoida opettajat paremmin toteuttamaan mediakasvatuksen sisältöjä opetuksessaan. Kuitenkin hänen mielestään opettajat tulisi samalla tehdä myös tietoisemmiksi mediakasvatuksen mahdollisuuksista normaalissa koulutyössä, ja jotta tämä mahdollistuisi, tulisi mediakasvatuksen koulutuksista tiedottaa opettajille entistä paremmin sekä varmistaa opettajien koulu-

tuksiin pääsy. Uuden opetussuunnitelman luonnokseen sisältyvän kaikki oppiaineet läpäisevän monilukutaidon (ks. luku 3.2.3) tavoitteiden sisäistämiseksi ja toteuttamisvalmiuden saavuttamiseksi on siis koulussa tehtävä vielä paljon työtä.

Anna kokee, että vaikka opetussuunnitelmaan on jo kirjattu tavoitteet mediakasvatuksen osalta, olisi tärkeää avata siellä esiintyviä käsitteitä ja varmistaa niiden ymmärtämistä yhdessä opettajien kanssa. Hänen mielestään mediakasvatuksen kehittäminen tulisikin aloittaa järjestämällä opettajille pakollinen peruskoulutus mediakasvatuksesta, jonka jälkeen voitaisiin yhdessä lähteä miettimään koulun tavoitteita mediakasvatuksen suhteen jokaisen luokka-asteen kohdalla. Näin kouluun saataisiin luotua yhtenäinen suunnitelma mediakasvatuksen toteuttamisesta, jossa sovittaisiin, mitä teemoja milläkin luokka-asteella käydään, mikä vähentäisi opetuksen eriarvoisuutta ja opettajasidonnaisuutta. Yhteisellä suunnitelmalla taattaisiin hänen mukaansa se, että jokainen koulun oppilas saisi opetusta tietyistä mediakasvatuksen teemoista alakoulun aikana. Annan esittämän opetussuunnitelman käsitteiden ja tavoitteiden avaamisen merkitys tulee varmasti korostumaan tulevaisuudessa uuden opetussuunnitelman myötä.

Ulla kokee, että opettajat voisivat hyödyntää toistensa osaamista myös pedagogisten keskustelujen avulla käsitteiden ja opetussuunnitelman tavoitteiden osalta.

Koska kaikki eivät kaikilla aloilla oo mitään erityisosaajia ja mä oon varma, että just tää mediakasvatus on sellanen, jossa monikin meidän koulussa ei oo kaikkein pätevin, niin miksei vois olla, että perehdyttäis yhdessä niihin opsin juttuihin, mitkä tuntuu vaikeimmilta. Ja sit vois vaikka semmosen porukan kanssa, kenellä on sama homma vaikeeta, niin miettiä mikä siinä, jutella siitä. Tai sitte mennä semmoseen porukkaan, jolle se on helppoa ja jotenkin sitä kautta, että jakais sitä työyhteisössä olevaa tietämystä. Olis aikaa sille, että sais selville mitä työkaverit tietää ja mitä ei tiedä ja missä vois olla toisille avuksi. (Ulla)

Yksi Juhaniin esiin nostamista kehitysideoista oli mediaviikkoon panostaminen, koska erilaisten teemaviikkojen toteuttamisesta koulussa on jo hyvät kokemukset, vaikka niiden valmistelu ja toteuttaminen vaativatkin työryhmältä tai ohjaavalta opettajalta paljon. Joustavuutta tarvitaan teemaviikkojen aikana myös muilta opettajilta, kun viikon lukujärjestykset ja aikataulut muuttuvat. Keskeisimmäksi asiaksi minkä tahansa opetuksen aihealueen osalta Juhani nostaakin sitoutumisen. Jos johonkin projek-

tiin lähdetään mukaan, tulisi se myös hoitaa kunnialla loppuun saakka.

Meidän varmaan yks keskeinen ongelma tässä koulussa on, että ollaan valmiita aina kaikkeen, mutta sitten ei aatella sitä, että miten se toteutetaan. Ja sitten jos sitä lähetään toteuttamaan, niin siinä toteuttamishetkellä aletaan empimään tai tekemään sitä vaikeimman kautta tai sitten luopumaan jostain tai jollekin se ei sit sovikaan. Että kyllä mun mielestä se sitoutuminen on se yks keskeisin juttu. (Juhani)

Vaikka Ulla haastattelun alussa tuntui suhtautuvan mediakasvatuksen vastuopettajan tuomiin hyötyihin varauksellisesti, myöhemmin hän mainitsi, että opettajat voisivat hyödyntää enemmän toistensa osaamista. Hän kokee, ettei opettajan tarvitse osata kaikkea, vaan asioissa, joissa itse tuntuu olevan heikoilla, voi hyödyntää toisten apua.

Jos koulussa olis joku sellanen vastaava, mediakasvatuksesta vastaava opettaja, niin se vois ehkä pitää semmosia jaksoja tai jotain pajoja tai sen tyyppisesti. (Ulla)

Juhani peräänkuulutti haastattelussaan myös kaupungin yhteisen mediayhdyshenkilön, eräänlaisen promoottorin, tarvetta.

Oon miettinyt, että jos asioita halutaan viedä vähän enemmän esille niin se, että ei se riviopettaja lähde tonkimaan omatoimisesti asioita, joista se ei ole kiinnostunut tai josta se ei tiedä etukäteen mitään, vaan sen pitää saada jostakin se virike ja jos se ei pääse tai jos se ei hae koulutuksiin, niin eipä ne asiat paljon etene. Kaupungissa vois olla esimerkiks, opetustoimessa henkilö joka vastaa mediakasvatuksesta ja silloin se ois niinku se suora yhteys, linkki niille kouluille ja niille ihmisille, jotka vois olla siellä koululla niitä median yhdysopettajia. Mutta se olis niinku sellanen pääkoordinaattori, joka vois tuottaa sitä koulutusta tarpeen mukaan ja se voitais tavallaan myös viedä suoraan sinne missä sitä tarvetta eniten on. (Juhani)

10 YHTEENVETO JA EHDOTUS JATKOTUTKIMUKSELLE

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella yhden alakoulun opettajien käsityksiä siitä, millaiset mahdollisuudet heillä on mediakasvatukseen toteuttamiseen koulussaan. Tarkastelun kohteena olivat koulun sisäiset ja ulkoiset mahdollisuudet sekä opettajan oman mediasuhteen vaikutus mediakasvatukseen toteuttamiseen. Tulosten perusteella voidaan päätellä, että luokanopettajat ovat kohdanneet hajanaisesti ja suppeasti mediakasvatuksellisia sisältöjä opintojensa aikana. Opettajat myös kokivat, ettei koulu ole antanut heille riittäviä tietoja ja taitoja mediakasvatukseen opettamiseen. Koulun 11 opettajasta vain neljä oli osallistunut mediakasvatusta käsittelevään jatkokoulutukseen. Osallistumattomuuteen on vaikuttanut tiedon puute järjestettävistä koulutuksista sekä opettajien asenne mediakasvatusta kohtaan. Tulosten perusteella voidaan todeta, että jatkokoulutukseen hakeutuivat ne opettajat, jotka ovat motivoituneita ja kiinnostuneita mediakasvatuksesta. Tämä johtaa siihen, että mediakasvatuksellisia taitoja omaavat opettajat kartuttavat taitojaan entisestään, jolloin myös erot mediakasvatukseen toteuttamisessa kasvavat entisestään. Jatkokoulutus näyttäytyi sirpalemaisena ja organisoimattomana jatkuvuuden puuttuessa. Jatkokoulutus on saanut opettajat pohtimaan mediakasvatusta laajemmin, mutta käytännön hyöty opetustyössä on jäänyt vähäiseksi.

Koulun sisäisten mediakasvatusmahdollisuuksien hyödyntäminen käsitti toisten opettajien ja oppilaiden mediaosaamisen hyödyntämisen mediakasvatuksessa. Tuloksien perusteella näitä mahdollisuuksia hyödynsi noin puolet opettajista. Opettajien mediaosaamisen hyödyntäminen oli luonteeltaan lähinnä opetusmateriaalien vaihtamista ja opastusta medialaitteiden käytössä. Ideoita ja pedagogista osaamista mediakasvatuksesta ei vaihdettu opettajien kesken juuri lainkaan. Tämä tulisi ottaa huomioon opettajille suunnatussa mediakasvatuskoulutuksessa. Tieto ja osaaminen ei myöskään näytä aina kulkevan opettajalta toiselle. Tutkimuksessa nimittäin selvisi,

että mediakasvatuksesta ei puhuta opettajien kesken samoin kuin muista oppisisällöistä, jolloin on vaikeaa hyödyntää kollegan osaamista, jos ei tiedä, mitä hän osaa. Koulun opettajilla ei ollut käsitystä toistensa mediaosaamisesta eikä sitä oltu yhdessä kartoitettu. Tämä osaltaan kertoo myös mediakasvatuksen arvostuksen puutteesta. Huomioitavaa on myös, että oppilaiden mediakokemusten hyödyntäminen opetuksessa oli myös vähäistä. Sisällölliset teemat jäivät laitetekniikan jalkoihin myös oppilaiden kanssa, samoin kuin yhteistyössä kollegoiden kanssa. Lisäksi koulun sisäiseen toimintaympäristöön kuuluivat koulun toimintakulttuuri ja teknologinen ympäristö. Opettajat mainitsivatkin yhteistyötä edistävinä asioina teemaviikot ja työpajat, joihin koulun toiminnassa on pitkät perinteet. Tämä voi kertoa siitä, että opettajat haluavat kollegoiden tukea ja apua asioissa, joissa heidän oma tietotaitonsa on puutteellista. Yhteissuunnittelu, jota mediapajoja järjestettäessä täytyy toteuttaa, luo turvaa ja antaa varmuutta opettamiseen. Koulun teknologinen ympäristö koostui varsin perinteisistä laitteista ja oppimateriaaleista. Kuitenkin niiden avulla on mahdollista toteuttaa varsin monipuolista mediakasvatusta.

Suurin osa koulun opettajista oli tehnyt yhteistyötä koulun ulkopuolisten mediakasvatustoimijoiden kanssa. Eniten yhteistyötä oli tehty Sanomalehtien liiton, Koulukinon, Lasten ja nuorten kulttuurikeskus Kulttuuriantan ja Keski-Suomen elokuvakeskuksen kanssa. Kuukan (2008) raportin mukaan näistä kaksi ensimmäistä ovatkin kansallisesti merkittäviä mediakasvatuksen toimijoita ja tavoittavat toiminnallaan suuren joukon opettajia (Kuukka 2008, 31–32). Jälkimmäisten suosiota voidaan perustella paikallisuudella ja Kulttuuriantan toiminnan kuulumisella Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelmaan. Huomioitavaa on, että nämä edellä mainitut tahot lähestyvät itse aktiivisesti koulua järjestämällä elokuvatapahtumia ja pajoja koulun tiloissa sekä lähettämällä materiaalia suoraan koululle. Yhteistyö ei siis vaadi opettajalta juurikaan omaa aktiivisuutta. Yhteistyö media-alan yritysten kanssa rajoittui vierailuihin sanomalehti Keski-suomalaisessa. Mediakasvatustoimijoiden lisäksi koulun ulkoiseen toimintaympäristöön kuului myös vanhempien mediaosaamisen hyödyntäminen. Vanhempia hyödyntäminen oli selvästi vähäisintä ja yhteistyö käsitti vain erilaisia vierailuja.

Vuosituhanen vaihteessa viestintäkasvatuksen ongelmat liittyivät erityisesti integroinnin ja yhteistyön ongelmiin yläasteella (Kotilainen 2000, 117). Kuitenkin tä-

män tutkimuksen perusteella samat ongelmat mediakasvatuksen integroimisessa eri oppiaineisiin sekä yhteistyössä kollegoiden, vanhempien ja median kanssa ovat arkipäivää myös alakoulussa. Yhteistyötä hankaloittivat puutteelliset tiedot ja taidot mediakasvatuksesta, välineiden, oppimateriaalin ja rahan puute, ajankäytön ongelmat sekä mediakasvatuksen asema koulun arjessa. Mediakasvatuksen toteutumista kouluissa voitaisiin tukea paremmalla organisoinnilla koulun sisällä siten, että yhteissuunnittelulle, mediakasvatustahojen kanssa tehtävälle yhteistyölle, erilaisille projekteille ja pedagogisille keskusteluille löytyisi aikaa ja arvostusta myös projektien ulkopuolella, pysyvästi koulun arjessa.

Koulun ja mediakasvatustoimijoiden väliseen yhteistyöhön vaikuttivat lisäksi opettajien tiedot ja taidot mediakasvatuksesta sekä motivaatio. Mediasta ja mediakasvatuksesta kiinnostuneet opettajat hyödynsivät koulun ulkopuolisia mediakasvatustahoja enemmän kuin mediakasvatusta vierastavat opettajat. Voidaankin todeta, että opettajan innokkuudella ja motivaatiolla on suuri vaikutus mediakasvatukseen liittyvien mahdollisuuksien hyödyntämiseen ja sitä kautta mediakasvatuksen toteutumiseen koulussa. Opettajat toivoivatkin, että koulun ulkopuoliset mediakasvatustahot olisivat helpommin lähestyttävissä. Haastatelluista opettajista yksi kertoi uskovansa, että halutessaan opettajan on helppo löytää mediakasvatustaho yhteistyötä varten, mutta opettajille tulisi avata koulutuksen kautta mediakasvatuksen jo olemassa olevaa kenttää, sitä millaisia toimintamuotoja on jo olemassa. Yhteistyön lisääminen ja onnistuminen sekä koulun sisällä että ulkopuolisten tahojen kanssa vaatisivatkin tietojen ja taitojen kerryttämistä, jossa onnistutaan vain opettajien järjestelmällisellä kouluttamisella. Tällä hetkellä vastuu koulun mediakasvatuksesta näyttää jäävän siitä innostuneiden ja kiinnostuneiden opettajien tehtäväksi. Samaan tulokseen on päätynyt myös Kotilainen (2000), jonka mukaan vuosituhannen vaihteessa oli mahdollista, ettei oppilas kohtaa medialukutaitoa perusopetuksen alaluokkien aikana lainkaan, jos opettaja ei ole siitä kiinnostunut (Kotilainen 2000, 121).

Omaa suhdettaan mediaan opettajat tarkastelivat eri näkökulmista joko oman ammattinsa kautta tai median kuluttajina. Opettajat jakaantuivat kolmeen ryhmään: myönteisesti, ristiriitaisesti ja kriittisesti mediaan suhtautuviin. Myönteisesti mediaan suhtautuvilla oli parhaimmat edellytykset mediakasvatuksen toteuttamiseen koulussa. Monipuolisen mediankäytön lisäksi tämä ryhmä oli osallistunut aktiivisesti media-

kasvatusta käsittelevään koulutukseen ja hyödynsi rohkeasti oppilaita, vanhempia ja koulun ulkopuolisia mediakasvatustahoja opetuksessaan. Ristiriitaisesti mediaan suhtautuvat opettajat käyttivät mediaa valikoivasti. He hyödynsivät selvästi eniten kollegoiden ja oppilaiden mediaosaamista, mutta vanhempien ja koulun ulkopuolisten mediakasvatustahojen hyödyntäminen oli vähäistä, mikä voi kertoa oman tietotaidon puutteellisuudesta. He eivät myöskään osallistuneet jatkokoulutukseen, mikä puolestaan voi kertoa opettajien motivaation puutteesta. Kriittisesti mediaan suhtautuvat opettajat olivat selvästi passiivisimpia mediakasvatusta kohtaan. Koulutuksiin osallistuminen ja yhteistyö koulun sisällä sekä ulkopuolisten tahojen kanssa oli vähäistä. Vastauksissa korostui myöskin oman tietotaidon ja motivaation puutteellisuus.

Koulun mediakasvatusroolia pohdittaessa opettajien näkemykset vaihtelivat vähäisestä merkittävään. Opettajat kuitenkin uskoivat, että koulun rooli mediakasvatustajana tulee kasvamaan tulevaisuudessa, sillä median merkitys lasten arjessa kasvaa koko ajan. Koulun mediakasvatusroolia opettajat tarkastelivat sekä opettaja- että tehtäväsidadonnaisuuden kautta. Opettaja nähtiin ennen kaikkea vaikuttajana oppilaiden asenteisiin mediaa kohtaan. Tehtäväsidadonnaisuudessa korostui median kriittinen tarkastelu ja toisaalta lasten mediakuvan laajentaminen. Koulun mediakasvatuksen keskeisimmiksi aihepiireiksi mainittiinkin medialukutaito ja median käyttötaidot, joissa median kriittinen tarkastelu korostui. Keskeisimmissä aihepiireissä nostettiin esille myös eri tahojen koulussa järjestämät elokuvatapahtumat. Haastatteluaiaineistosta kuitenkin selvisi, että näiden tapahtumien jatkokäsittely on jäänyt vähäiseksi. Opettajien mediakasvatusaidot ja asenteet huomioiden voidaankin pohtia, toteutetaanko opetussuunnitelman mediakasvatukselle asettamia tavoitteita vain osallistumalla näihin tapahtumiin, jolloin tavoitteet eivät toteudu laadullisesti. Uuden opetussuunnitelman myötä (ks. luku 3.2.3) viestintä- ja mediakasvatuksen merkitys tulee kasvamaan viestintä- ja teknologiataitojen sekä monilukutaidon läpäistessä kaikki oppiaineet ja perusopetuksen vuosiluokat. Integraation toteutumiseksi sekä uusien tavoitteiden sisäistämiseksi ja saavuttamiseksi opettajat tulevat tarvitsemaan tukea ja koulutusta. Tämä tulisi huomioida kouluissa ja kunnissa nyt, jotta tuki- ja koulutusrakenteet olisivat valmiina vastaamaan uudistuksen haasteisiin.

Mediakasvatuksen kehittämiseksi koulussaan opettajat mainitsivat tietotaidon parantamisen pakollisella mediakasvatuksen peruskoulutuksella, jonka jälkeen opet-

tajat voisivat yhdessä avata opetussuunnitelman tavoitteita ja miettiä niiden toteutusta. Tulosten perusteella opettajien koulutuksessa tulisi keskittyä sekä mediakasvatuksen luonteen ja merkityksen tarkasteluun ja ymmärtämiseen että mediakasvatuksen toteuttamiseen käytännössä. Näin koulutuksella saataisiin kartutettua sekä tietoja että taitoja. Opettajien tietoisuuden lisääminen mediakasvatuksesta ja sen tärkeydestä tietoyhteiskunnassa elämisen kannalta lisäisi kouluissa mediakasvatuksen asemaa ja arvostusta. Antamalla esimerkkejä toimivista pedagogisista mediakasvatuskäytänteistä voitaisiin madaltaa opettajien kynnystä mediakasvatuksen toteuttamiseen.

Kehitysmahdollisuuksia nähtiin myös mediakasvatukseen profiloitumisen kautta, jolloin kouluun saataisiin enemmän mediakasvatuksellista osaamista. Erilaisien teemaviikkojen järjestämisestä koululla on vahvat perinteet ja tämän vuoksi toivottiinkin panostusta mediaviikkoon. Yhtenä kehitysideana mainittiin myös mediakasvatuksen vastuuopettaja, jollaista koululla tällä hetkellä ei ole. Vastuuopettajan tehtävänä voisi olla toiminen yhteyshenkilönä koulun ja mediakasvatustahojen välillä sekä koulun mediakasvatumahdollisuuksien kehittäminen. Osasta näistä opettajien mainitsemista kehitysideoista on jo olemassa tutkimustietoa. Ilomäen (2008) mukaan opettajien motivaation lisäksi tuen saaminen sitoutuneelta rehtorilta ja TVT-opettajalta, opettajayhteisöltä sekä ulkopuolisilta yhteistyökumppaneilta, esimerkiksi opetus-toimelta, ovat auttaneet TVT:n opetuskäytön omaksumisessa ja kehittämisessä (Ilomäki 2008, 63). Myös Hankalan (2011) mielestä koulun ja opetuksen kehittyminen ei ole mahdollista ilman rehtorin, kunnan ja koulutuspolitiikan sisällöllistä ja rakenteellista tukea (Hankala 2011, 37).

Tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan sanoa, että opettajat kaipaavat tukea mediakasvatuksen toteuttamiseen. Keskeisessä asemassa tuen antamisessa ovat koulu ja kunta. Tällä hetkellä Jyväskylän kaupungin tuki kouluissa toteutettavalle mediakasvatukselle on riittämätön. Kulttuuriopetussuunnitelma Kompassiin kuuluu mediakasvatuksellisia sisältöjä vain peruskoulun 7. luokkalaisille (ks. luku 2.3.3). Lisäksi Jyväskylän kaupunki on tukenut Keski-Suomen elokuvakeskuksen järjestämää Hurmos-elokuvafestivaalia. Hurmos on suunnattu peruskoulun kaikille luokka-asteille, mutta osallistuminen on vapaaehtoista ja maksullista, jolloin koulut päättävät itse osallistumisestaan määrärahojen puitteissa. (Kompassi – Jyväskylän kaupungin kulttuuriopetussuunnitelma 2013.)

Vaikka ensisijaisesti opettajat tarvitsevat mediakasvatuskoulutusta tietojen ja taitojen lisäämiseksi, kaipaavat opettajat mediakasvatuksen toteuttamiseen myös materiaalia ja välineitä. Mediakasvatukseen on tarjolla monipuolista maksutonta materiaalia, mutta opetuksen määrärahojen osittainen suuntaaminen mediakasvatukseen tarvittavaan välineistöön koulun tai jopa kunnan tasolla tukisi mediakasvatuksen toteuttamista kouluissa. Jo vuonna 1998 opettajien kehittämistoiveet olivat samansuuntaisia, jolloin viestintäkasvatuksen tärkeimmiksi kehittämistarpeiksi muodostuivat opettajankoulutuksen lisääminen, yhteistyön lisääminen alan ammattilaisten kanssa sekä oppimateriaalin saatavuuden parantaminen (Kotilainen 2000, 97).

Tutkimuksen avulla päästiin kurkistamaan mediakasvatuksen kulisseihin eli niihin mahdollisuuksiin ja toimintaympäristöihin, joiden avulla mediakasvatusta toteutetaan yhden alakoulun osalta. Tutkimus jäseni mediakasvatuksen toteuttamiseen liittyviä jo olemassa olevia mahdollisuuksia sekä opettajien käsityksiä niistä ja mediakasvatuksen toteutumisesta. Tulokset olivat osin saman suuntaisia kuin Kotilaisen (2000) viestintäkasvatuksen toteutumista koskevan tutkimuksen tulokset. Koulun mediakasvatuksessa keskitytään kriittisyyteen samoin kuin vuosikymmen sitten. Samoin opettajan asenteella ja kouluttautumisella on edelleen suuri merkitys mediakasvatuksen toteutuksessa, jota yksittäisten opettajien innokkuus ja kiinnostuneisuus määrittävät. Onko mikään siis muuttunut reilussa kymmenessä vuodessa? Tämän tutkimuksen perusteella mediakasvatuksen toteutumisen laatua verrattuna aikaisempaan on vaikeaa arvioida. Kattavamman kuvan saamiseksi tutkimusta voitaisiin laajentaa koskemaan koko Jyväskylän alueen kouluja tai vaikka kansallisestikin. Laajemman kartoituksen perusteella täydennyskoulutusta voitaisiin kohdentaa tarkemmin opettajien tarpeeseen. Lisäksi koulujen käyttöön voitaisiin kehittää yhteisöllinen mediakasvatuksen toimintamalli, jonka avulla koulun sisäisiä ja ulkoisia resursseja pystyttäisiin hyödyntämään tulevaisuudessa paremmin. Näin opettajat saisivat tarvitsemaansa tukea mediakasvattajuuteen ja uuden opetussuunnitelman käyttöönottoon. Samalla kouluissa toteutettavan mediakasvatuksen erot tasaantuisivat.

Lähteet

- Alanen, V. 2007. Lastentarhan- ja luokanopettajaopiskelijat ja mediakasvatus. Käsitteitä mediakasvatuksen tärkeydestä, kokemuksia mediakasvatuksen opinnoista ja toimenpide-ehdotuksia helpottamaan mediakasvatuksen toteuttamista. Mediamuffinssi-hanke ja Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL. Viitattu 24.3.2013 http://www.mediakasvatus.fi/files/u4/mediamuffinssi_raportti.pdf
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS -kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS -kustannus, 26–44.
- Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS -kustannus, 154–170.
- Halt, I-M. & Vilen, L. 2010. Mediakasvatus ja oppimateriaalin tuottaminen yläkouluikäisille. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Viitattu 9.3.2013 <http://publications.theseus.fi/handle/10024/14929>
- Hankala, M. 2011. Sanomalehdellä aktiiviseksi kansalaiseksi?: näkökulmia nuorten sanomalehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehtiopetukseen. Jyväskylän yliopisto 2011.

- Herkman, J. 2010. Median markkinoituminen, millenniaalit ja mediakasvatus. Teoksessa M. Meriranta (toim.) Mediakasvatuksen käsikirja. UNIPress, 63–85.
- Hirsjärvi, S. 2005a. Tutkimustyypit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. Tutki ja kirjoita. 11. painos Helsinki: Tammi, 180–208.
- Hirsjärvi, S. 2005b. Tieteelliselle tutkimustyölle asetetut vaatimukset. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. Tutki ja kirjoita. 11. painos Helsinki: Tammi, 23–28.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press
- Ilomäki, L. 2008. The Effects of ITC on school: teachers' and students' perspectives. Turun yliopiston julkaisuja B314/2008.
- Jaakkola, M. 2010. Uuden julkisuuden sääntöjä luomassa – keskustelevat vuorovaikutussuhteet keinona sukupolvien välisen digitaalisen kuilun kaventamiseen. Teoksessa M. Meriranta (toim.) Mediakasvatuksen käsikirja. UNIPress, 37–62.
- Jyväskylän kaupungin opetussuunnitelma 2009. Jyväskylän kaupungin opetustoimi. Viitattu 20.7.2011 <http://opspro.peda.net/jyvaskyla/index.php3>
- Jyväskylän yliopisto 2010. Opettajakoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010-2013. Viitattu 27.5.2013 https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luoko_opp_s_2010_13
- Kallinen, L. 2008. Mainonta ja lapset: hyvän markkinointitavan noudattaminen lapsille suunnatussa ja lapset tavoitavassa mainonnassa Mtv3-kanavalla. Jyväskylän yliopisto, 2008. Viitattu 9.3.2013 <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/19734>
- Kankaanranta, M. & Puhakka, E. 2008. Kohti innovatiivista tietotekniikan opetuskäyttöä: kansainvälisen SITES 2006 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 2008. Viitattu: 26.5.2013

<http://ktl.jyu.fi/img/portal/13823/d087.pdf>

- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2010. Viitattu 8.1.2013 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4011-9>
- Kompassi – Jyväskylän kaupungin kulttuuriopetussuunnitelma 2013. Viitattu 9.3.2013 <http://www.jyvaskyla.fi/opetus/kompassi>
- Korhonen, V. & Rantala, L. 2007. Opettajankoulutus – mediakasvatuksen autoimaa? Mediakasvatus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmateksteissä. Kasvatus 38 (5), 457–467.
- Korkeakoski, E. (toim.) 1999. Opettajien täydennyskoulutuksen tuloksellisuus – Opetushallituksen rahoittama, pitkäkestoinen koulutus. Opetushallitus: Arviointi 3/1999. Viitattu 7.2.2013
http://www.oph.fi/julkaisut/1999/opettajien_taydennyskoulutuksen_tuloksellisuus
- Kotilainen, S. 1999. Mediakasvatuksen monet määritelmät. Teoksessa S. Kotilainen, M. Hankala & U. Kivikuru (toim.) Mediakasvatus. Helsinki: Oy Edita Ab, 31–42.
- Kotilainen, S. 2000. Viestintäkasvatusta perusopetuksessa. Tilastollinen kuvaus aihealueen toteutumisesta kouluissa keväällä 1998. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A22/2000.
- Kotilainen, S. & Hankala, M. 1999. Mediassa on aktiivisen oppimisen mahdollisuus. Teoksessa S. Kotilainen, M. Hankala & U. Kivikuru (toim.) Mediakasvatus. Helsinki: Oy Edita Ab, 43–70.
- Kotilainen, S. & Rantala, L. 2008. Nuorten kansalaisidentiteetit ja mediakasvatus. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 89. Helsinki.
- Kotilainen, S. & Suoranta, J. 2005. Mediakasvatuksen kaipuu – ajatuksia alan tutkimuksen kehittämistarpeista. Teoksessa Mediakasvatus. Kansalliset kehittämistarpeet. Oikeusministeriön julkaisuja 5/2005, 74–75. Viitattu 2.2.2013
<http://www.om.fi/1146646733049>

- Kupiainen, R. 2009. Lasten mediasuhteet mediakasvatuksen kysymyksenä. Teoksessa S. Kotilainen (toim.) Suhteissa mediaan. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 99. Jyväskylän yliopisto 2009, 167–183.
- Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta, J. 2007. Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa H. Kynäslähti, R. Kupiainen & M. Lehtonen (toim.) Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007, 3–25. Viitattu 11.7.2011
<http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Helsinki: Helsinki University Press/Palmenia.
- Kuukka, I. 2008. Suomalainen mediakasvatusmaisema 2008: katsaus organisaatioiden toteuttamaan mediakasvatukseen. Mediakasvatusseura, Selvitys 2008. Viitattu 28.4.2010
<http://www.mediakasvatus.fi/publications/mediakasvatusmaisema2008.pdf>
- Lasten ja nuorten kulttuurikeskus Kulttuurialta -sivusto. Viitattu 10.3.2013
<http://www.jyvaskyla.fi/kulttuuri/aitta/kulttuurialta>
- Livingstone, S., Van Couvering E. & Thumim, N. 2005. Adult Media Literacy: A review of the research literature on behalf of Ofcom. Lontoo: Department of Media and Communications. Viitattu 3.10.2012
<http://dera.ioe.ac.uk/5283/1/aml.pdf>
- Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi. 2012. Opetushallitus. Viitattu: 11.2.2013
http://www.oph.fi/download/146131_Luonnos_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto 2008. Viitattu: 24.3.2013 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4214-4>

- Mediakasvatusseuran mediakasvatus.fi -sivusto. Viitattu: 23.11.2012
<http://www.mediakasvatus.fi/artikkelit/mediakasvatuksen-opiskelu>
- Mikkonen, I., Vähähyppä, K., & Kankaanranta, M. 2012. Mistä on oppimisympäristöt tehty? Teoksessa M. Kankaanranta, I. Mikkonen & K. Vähähyppä (toim.) Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä – Tieto- ja viestintäteknikan käyttö opetuksessa. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2012:13, 5–8. Viitattu: 26.5.2013
http://www.oph.fi/julkaisut/2012/tutkittua_tietoa_oppimisymparistoista
- Mikkonen, I., Sairanen, H., Kankaanranta, M. & Laattala, A-M. 2012. Tieto- ja viestintäteknisten laitteistojen ja ohjelmistojen käyttö opetuksessa. Teoksessa M. Kankaanranta, I. Mikkonen & K. Vähähyppä (toim.) Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä – Tieto- ja viestintäteknikan käyttö opetuksessa. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2012:13, 9–19. Viitattu: 26.5.2013
http://www.oph.fi/julkaisut/2012/tutkittua_tietoa_oppimisymparistoista
- Opetusministeriö 1999. Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000–2004. Viitattu 23.3.2013
http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/1999/liitteet/koul_tutk_tietostrat/index.html
- Opetusministeriö 2007. Ehdotus toiminpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:29 Viitattu 23.3.2013
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr29.pdf?lang=fi>
- Opetusministeriö 2008. Internetissä tehtävää nuorisotyötä laajennetaan. Opetusministeriön tiedote 23.10.2008. Viitattu: 23.3.2013
<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2008/10/verkkonuorisoty.html?lang=fi>
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. edition. Thousand Oaks: Sage.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu: 20.7.2011 http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS -kustannus, 189–199.
- Salokoski, T. & Mustonen, A. Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin – katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja -säätelyn käytäntöihin. Mediakasvatusseuran julkaisuja 2/2007. Helsinki. Viitattu 8.2.2013 <http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-2-1.pdf>
- Siekkinen, K. 2010. Syvähaastattelu. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS -kustannus, 45–60.
- Suoninen, A. 2004. Mediakielitaidon jäljillä: Lapset ja nuoret valikoivina mediankäyttäjinä. Jyväskylän yliopiston nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 81. Jyväskylä.
- Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, J. & Ylä-Kotola, M. 2000. Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa. Helsinki: WSOY.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia nro 51. Oulu.
- Tenhula, T. 2007. Valtakunnallisesti vaikuttavaa koulutusta – Selvitys valtakunnallisen TieVie -virtuaaliyliopistohankkeen vaikuttavuudesta. Suomen virtuaaliyliopiston julkaisuja 2/2007. Helsinki. Viitattu: 7.2.2013 http://www.virtuaaliyliopisto.fi/data/files/svy-julkaisut/svy_julkaisu2.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu painos. Helsinki: Tammi

- Valli, R. 2010a. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS -kustannus, 103–127.
- Valli, R. 2010b. Mitä numerot kertovat? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS -kustannus, 222–235.

Liite 1: Kyselylomake

Nimi: _____ Valmistumisvuosi: _____

Olen: luokanopettaja erityisopettaja tuntiopettaja; oppiaine: _____

- | | Paljon | Jonkin
verran | Ei
lainkaan |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Sisältyikö opintoihisi mediakasvatusta käsitteleviä sisältöjä? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Koetko, että koulutuksesi on antanut sinulle riittävät taidot
ja tiedot mediakasvatuksen opettamiseen? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Oletko osallistunut mediakasvatusta käsittelevään jatkokoulutukseen? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- Koulutuksen järjestäjä (tai nimi) ja koulutuksen sisältö: _____
- _____
- _____

- | | Kyllä | Ei | En tiedä |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 4. Onko koulussanne mediakasvatuksesta vastaavaa opettajaa? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- | | Paljon | Jonkin
verran | Ei
lainkaan |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 5. Oletko hyödyntänyt toisen opettajan mediaosaamista opetuksessasi?
Jos vastasit myöntävästi, niin miten? _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| _____ | | | |
| 6. Oletko hyödyntänyt oppilaiden mediaosaamista opetuksessasi?
Jos vastasit myöntävästi, niin miten? _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| _____ | | | |
| 7. Koetko, että muut opettajat ovat hyödyntäneet sinun mediaosaamistasi
opetuksessaan?
Jos vastasit myöntävästi, niin miten? _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| _____ | | | |
| 8. Oletko hyödyntänyt vanhempien mediaosaamista opetuksessasi?
Jos vastasit myöntävästi, niin miten? _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| _____ | | | |

9. Mitkä asiat mielestäsi edistävät tai estävät yhteistyötä toisten opettajien, oppilaiden ja/tai vanhempien kanssa mediakasvatuksen opettamisessa?

10. Oletko tehnyt yhteistyötä (esim. osallistunut oppilaiden kanssa kursseille/tapahtumiin, tilannut materiaaleja) seuraavien mediakasvatustahojen kanssa? (Rastita sopivat vaihtoehdot.)

- Mediakasvatuskeskus Metka
- Mediakasvatusseura
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto
- Jyväskylän kaupunki
- Keski-Suomen elokuvakeskus
- Koulukino
- Kulttuurialta – Lasten ja nuorten kulttuurikeskus
- Sanomalehtien Liitto
- YLE / YLE Keski-Suomi

Jokin muu, mikä? _____

Kuvaile lyhyesti yhteistyömuotoja: _____

- | | Paljon | Jonkin
verran | Ei
lainkaan |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 11. Oletko tehnyt yhteistyötä jonkin media-alan yrityksen kanssa? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Yrityksen nimi: _____

Kuvaile lyhyesti yhteistyömuotoja: _____

12. Mitkä asiat mielestäsi edistävät tai vaikeuttavat yhteistyötä koulun ulkopuolisten mediakasvatustahojen ja koulun välillä?

13. a. Kuvaile lyhyesti millainen rooli koululla mielestäsi on lasten mediakasvatuksessa.

13. b. Mainitse kolme keskeisintä aihepiiriä koulun mediakasvatuksessa.

14. Kerro lyhyesti omasta suhteestasi mediaan.

Kiitos vastauksistasi!

Liite 2: Teemahaastattelurungot

Haastattelurunko - Juhani

1. Mediakasvatus sisällöt opettajaopinnoissa.
 - Millaisia sisältöjä?
2. Mediakasvatusta käsittelevät jatkokoulutukset.
 - Millaisia valmiuksia antoivat?
 - Oletko hyödyntänyt opetuksessa? Miten?
3. Mediakasvatuksen vastuuopettaja.
 - Pitäisikö sellainen olla?
 - Kuinka hyödyntäisit?
4. Oppilaiden mediaosaamisen hyödyntäminen.
 - Kokemukset oppilaiden mediaosaamisen hyödyntämisestä?
5. Opettajien mediaosaamisen hyödyntäminen
 - Kuinka mittavasti opettajat ovat hyödyntäneet osaamistasi?
6. Yhteistyö mediakasvatustahojen kanssa.
 - Ovatko helposti lähestyttävissä/saavutettavissa?
 - Ovatko tarjonneet palvelujaan?
 - Vaikuttaako oma motivaatio?
 - Millaista yhteistyötä Jyväskylän kaupungin kanssa?
7. Yhteistyötä edistävät ja estävät seikat?
 - Tietotaidon vaikutus?
 - ”*Opettajat tehtävä tietoisiksi mediakasvatuksen mahdollisuuksista normaalissa koulutyössä.*” Miten?
8. Koulun mediakasvatusrooli.
 - Millainen rooli koululla tulisi olla?
9. Keskeiset aihepiirit koulun mediakasvatuksessa.
 - Miten aihepiirit näkyvät koulussa?
 - Miten näihin panostetaan?
 - Toteutuuko opetussuunnitelman tavoitteet?
10. Hurmos-tapahtuma.
 - Miten elokuvia käsiteltiin?
 - Tehtiinkö yhteistyötä?
11. Miten haluaisit kehittää mediakasvatusta koulussanne?

Haastattelurunko - Anna

1. Mediakasvatus sisällöt opettajaopinnoissa.
 - Millaisia sisältöjä?
 - Miksi opinnot eivät ole antaneet riittäviä tietoja ja taitoja?

2. Mediakasvatusta käsittelevät jatkokoulutukset.
 - Millaisia valmiuksia antoivat?
 - Oletko hyödyntänyt opetuksessa? Miten?

3. Mediakasvatuksen vastuuopettaja.
 - Pitäisikö sellainen olla?
 - Kuinka hyödyntäisit

4. Oppilaiden mediaosaamisen hyödyntäminen.
 - Kokemukset oppilaiden mediaosaamisen hyödyntämisestä?

5. Opettajien mediaosaamisen hyödyntäminen
 - Oletko hyödyntänyt opettajien mediaosaamista koulun sisällä?
 - Miksi toiset opettajat eivät ole hyödyntäneet mediaosaamista?

6. Vanhempien mediaosaamisen hyödyntäminen.
 - Miksi et ole hyödyntänyt?

7. Yhteistyö mediakasvatustahojen kanssa.
 - Ovatko helposti lähestyttävissä/saavutettavissa?
 - Ovatko tarjonneet palvelujaan?
 - Vaikuttaako oma motivaatio?
 - Millaista yhteistyötä Jyväskylän kaupungin kanssa?

8. Yhteistyötä edistävät ja estävät seikat?
 - Tietotaidon vaikutus?
 - ”*Koulun eli opettajan on oltava aktiivinen.*” Miten? Miksi?

9. Koulun mediakasvatusrooli.
 - Onko koululla tällainen rooli nyt?

10. Keskeiset aihepiirit koulun mediakasvatuksessa.
 - Miten aihepiirit näkyvät koulussa?
 - Miten näihin panostetaan?
 - Toteutuuko opetussuunnitelman tavoitteet?

11. Hurmos-tapahtuma.
 - Miten elokuvia käsiteltiin?
 - Tehtiinkö yhteistyötä?

12. Miten haluaisit kehittää mediakasvatusta koulussanne?

Haastattelurunko - Ulla

1. Mediakasvatus sisällöt opettajaopinnoissa.
 - Käsiteltiinkö mediakasvatusta edes POM-opinnoissa?
 - Oliko valinnaisia opintoja?

2. Mediakasvatusta käsittelevät jatkokoulutukset.
 - Onko jokin syy osallistumattomuuteen?
 - Oletko saanut tietoa koulutuksista?

3. Mediakasvatuksen vastuupettaja.
 - Pitäisikö sellainen olla?
 - Kuinka hyödyntäisit?

4. Oppilaiden mediaosaamisen hyödyntäminen.
 - Miksi et ole hyödyntänyt?

5. Opettajien mediaosaamisen hyödyntäminen
 - Kerro tarkemmin kuinka olet hyödyntänyt?
 - Onko kollegoista ollut apua?

6. Vanhempien mediaosaamisen hyödyntäminen.
 - Miksi et ole hyödyntänyt?

7. Yhteistyö mediakasvatustahojen kanssa.
 - Olivatko mitkään näistä tahoista tuttuja?
 - Millaista yhteistyötä tahojen kanssa voisi tehdä?

8. Yhteistyötä edistävät ja estävät seikat?
 - *"Se, ettei itse ymmärrä."* Miten oma ymmärrys vaikuttaa yhteistyöhön?
 - *"Kaikesta ylimääräisestä on helpoin tinkiä."* Mikä tekee mediakasvatuksesta ylimääräisen?

9. Koulun mediakasvatusrooli.
 - Millainen rooli koululla tulisi olla?

10. Keskeiset aihepiirit koulun mediakasvatuksessa.
 - Miten voisit kasvattaa tietouttasi mediakasvatuksesta?
 - Onko se ylipäättään tarpeellista?

11. Hurmos-tapahtuma.
 - Miten elokuvia käsiteltiin?
 - Tehtiinkö yhteistyötä?

12. Miten haluaisit kehittää mediakasvatusta koulussanne?