

Etnografinen tutkimus kahdeksaluokkalaisten kriittisestä lukutaidosta ja opettajien käsityksistä mediakasvatuksesta

Mirva Löfman

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2016
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Löfman, Mirva. 2016. Etnografinen tutkimus kahdeksaluokkalaisten kriittisestä lukutaidosta ja opettajien käsityksistä mediakasvatuksesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Tutkimuksessani tarkastelen, millainen kuva syntyy kahdeksaluokkalaisten kriittisinä sosiaalisen median tekstien lukijoina ja millä tavalla kriittisen lukutaidon kehittymistä voidaan kouluopetuksessa tukea. Olen toteuttanut tutkimukseni etnografisin menetelmin ja pitänyt opetusharjoitteluni yhteydessä yhdelle kahdeksannelle luokalle mediakasvatusaiheiset äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnit. Oppitunneilla oppilaat tarkastelivat kahden julkisuuden henkilön Instagram-profiileja tehden havaintoja profiilien kuvien välittämästä todellisuudesta sekä profiilien kaupallisista motiiveista.

Kahdeksaluokkalaisten vaikuttavat pääsääntöisesti olevan melko kriittisiä sosiaalisen median tekstien lukijoita. Suurin osa oppilaista huomasi julkisuuden henkilöiden profiilien representoivan henkilöitä tietynlaisina ja he tekivät kriittisiä huomioita myös profiilien taustalla olevista kaupallisista motiiveista.

Haastattelin tutkimuksessani myös neljää äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa heidän käsityksistään nuorten kriittisestä lukutaidosta ja mediakasvatuksen tavoitteista medioituvassa yhteiskunnassa. Opettajat kertoivat ajatuksiaan koulun digitalisaatiosta ja saamistaan ja tarvitsemistaan tuen muodoista sen keskellä. Keskeisimpänä esiin nousi opettajien keskinäinen kollegiaalinen tuki. Opettajilla on erilaisia näkemyksiä nuorten mediataidoista, mutta pääasiassa heillä on vahva usko siihen, että nuoret saavat pienestä pitäen valmiuksia suhtautua kriittisesti median sisältöihin kasvaessaan niiden keskellä.

Hakusanat: kriittinen lukutaito, mediakasvatus, sosiaalinen media, etnografia, medialukutaito, peruskoulu

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	6
1.1 Tutkimustehtävä.....	8
1.2 Tutkimuksen toteutus ja rakenne.....	8
1.3 Aiempi tutkimus aiheesta	10
2 PERUSKOULUN TAVOITTEENA KASVATTA A KRIITTISIÄ TULEVAISUUDEN KANSALAISIA	13
2.1 Koulun tehtävät	14
2.2 Koulun vallitsevat käytännöt.....	16
2.3 Kriittisyyteen kasvatus	18
2.4 Tekstitaidoilla kriittiseksi kansalaiseksi.....	22
2.4.1 Erilaisia lukutaitokäsityksiä	24
2.4.2 Monilukutaito.....	26
2.4.3 Kriittinen lukutaito monilukutaidon osa-alueena	28
2.5 Mediakasvatuksen tavoitteena opettaa kriittistä lukemista.....	30
3 ETNOGRAFINEN TUTKIMUS	35
3.1 Etnografinen tutkimusote.....	37
3.2 Etnografiset aineistonkeruumenetelmät	39
3.3 Etnografisen tutkimuksen raportointi.....	41
3.4 Mediatekstien tarkastelua kahdeksaluokkalaisten kanssa	42
3.5 Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien haastattelut	46
3.6 Aineiston analyysi	50
3.6.1 Tehtävämönisteiden ja opetuskeskustelussa esiin nousseiden ilmausten analysointi	52

3.6.2 Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien haastatteluaineiston analysointi.....	54
4 DIGIAIKANA KRIITTISEKSI LUKIJAKSI - KURKISTUS	
KAHDEKSASLUOKKALAISTEN MEDIATAITOIHIN.....	56
4.1 Mediakasvatusaiheisten oppituntien eteneminen ja opetuskeskusteluissa esiin nousseet huomiot	57
4.2 Instagramin kaupallisten taustarakenteiden hahmottaminen pohja-artikkelin avulla	65
4.2.1 Sosiaalinen media myynnin ja mainonnan kanavana	66
4.2.2 Mainostajan ja mainonnan kohteen erittely	69
4.2.3 Instagram-mainonnan keinot.....	73
4.3 Tulkinnat Instagram-profiilien henkilökuvista.....	75
4.3.1 Tulkinnat Instagram-profiilien todenmukaisuudesta	77
4.3.2 Tulkinnat Instagram-profiilien kaupallisuudesta	91
4.4 Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien ajatuksia mediakasvatuksesta ja yläkouluiäkäisten kriittisestä lukutaidosta.....	99
4.4.1 Opettajuus ja oma rooli mediakasvattajina.....	100
4.4.2 Koulujen digiloikka	104
4.4.3 Äidinkielen ja kirjallisuuden tekstimaailman medioituminen	117
4.4.4 Sosiaalinen media opetuksen välineenä ja kohteena.....	123
4.4.5 Kriittisen lukutaidon opetus	127
4.4.6 Tärkeitä tulevaisuuden taitoja.....	130
5 POHDINTA.....	133
5.1 Tulosten tarkastelua ja yhteenvetoa	133
5.2 Tutkimuksen luotettavuus	138
5.3 Jatkotutkimusaiheita	141
LÄHTEET.....	143

LITTEET	153
----------------------	------------

1 JOHDANTO

Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet astuvat voimaan syksyllä 2016. Perusteiden viitekehyksenä on jatkuvasti muuttuva maailma, jossa muun muassa teknologian kehittyminen ja globalisaatio asettavat ihmisten osaamiselle uusia vaatimuksia. Näihin vaatimukseen myös perusopetuksen pitäisi pystyä vastaamaan. Teknologia ei ole enää vain joidenkin ihmisten ulottuvilla, vaan se on osa lähes jokaisen länsimaalaisen ihmisen arkipäivää. Internet on kanava, jonka kautta seurataan uutisia, katsotaan elokuvia ja tv-sarjoja sekä pidetään yhteyttä ystäviin ja perheeseen – ja jopa täysin tuntemattomiin ihmisiin. Internetin myötä teksteistä on tullut julkisia, ja kuka vain voi julkaista internetissä mitä vain. Digitaalinen mediakulttuuri on nykyisin merkittävä kasvu- ja oppimisympäristö lapsille ja nuorille, joten koulun tehtävänä on huolehtia siitä, että oppilaat saavat yhtäläiset tiedot ja taidot selviytyä kehityksen luomista haasteista ja suhtautua kriittisesti lukemaansa (Pohjola 2011, 7).

Lasten ja nuorten osalta koulu- ja vapaa-ajan tekstimaailman välillä on iso kuilu. Valtioneuvoston kärkihankkeisiin kuuluu peruskoulun uudistaminen 2020-luvulle muun muassa digitalisoimalla koulua laitehankinnoilla ja opettajien täydennyskoulutuksilla (Valtioneuvosto). Kouluissa kuitenkin käsitellään tämän niin sanotun digiloikankin keskellä edelleen enemmän perinteisiä kuin uusia mediatekstejä (ks. esim. Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008). Tämä voi osittain johtua taloudellisista syistä, sillä teknologiahankinnat vaativat kunnilta ja kouluilta suuria investointeja. Suurin syy lieenee kuitenkin opettajien tietämättömyys siitä, miten eri teknologiasovelluksia voisi opetuksessa hyödyntää. (CICERO Learning -selvitysraportti 2008, 6, 8.) Kuitenkin nuoret ovat vapaa-ajalla tekemisissä jatkuvasti uudistuvien mediatekstien kanssa. Tiedon hankinnan demokratisoituminen ja kaikkiallistuminen asettavatkin pedagogiikalle ja didaktiikalle uudenlaisia vaatimuksia taipua lasten ja nuorten luontaisiin tapoihin hankkia tietoa (Pohjola 2011, 8). Koulun tulisi pyrkiä huomioimaan alati muuttuvat mediamaailmat ja niiden mukanaan

tuomat mediatekstit sekä kasvattaa lapsia ja nuoria vastuullisiksi ja kriittisiksi median kuluttajiksi ja tuottajiksi. On varmasti opettajakohtaista, millä tavalla ja missä määrin sähköisen median sisältöjä opetuksessa luetaan ja tuotetaan, mutta jokaisella lapsella ja nuorella tulisi kuitenkin nykypäivänä olla oikeus saada riittävät taidot myös uuden, sähköisen median parissa toimimiseen. Kaikilla nuorilla ei välttämättä ole mahdollisuutta harjaantua mediatekstien lukemiseen ja tuottamiseen kotona, joten tasa-arvon toteutumisen vuoksi mediataitoja tulisi opetella koulussa. Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa -työryhmän (2011, 13) mukaan epätasa-arvoisuus mediataidoissa voi syntyä paitsi siitä, ettei kaikilla lapsilla ole mahdollisuuksia käyttää mediavälineitä kotona tai koulussa, mutta myös siitä, ettei heillä ole riittäviä tiedollisia tai taidollisia valmiuksia käyttää ja tuottaa mediasisältöjä.

Yksi kiinnostavista mediailmioistä viime vuosina on ollut sosiaalisen median kehittyminen ja yleistyminen. Oman lähiympäristöni lasten ja nuorten mediankäyttötottumuksia seuranneena olen huomannut, että kun me vanhemmat ihmiset vasta opettelemme Facebookin käyttöä, on se nuorten mielestä jo täysin vanhanaikainen Instagramin, Snapchatin ja WhatsAppin rinnalla. Tämä kertoo sosiaalisen median nopeasta kehityksestä. Kärjistäen voinee sanoa, että "kännykkä kädessä syntyneet diginatiivit" - tai "millenniaalit", joksi Herkman (2010, 64) tätä 2000-luvun sukupolvea kutsuu - ovat usein uusien sovellusten suhteen ajan tasalla vanhempaa väestöä paremmin. Ei ole tavatonta, että kun nuoret havaitsevat jonkin sovelluksen käyttökelpoiseksi, he ottavat sen välittömästi käyttöönsä, kertovat siitä ja opettavat sen käytön kavereilleen ja näin sovellus saa jatkuvasti lisää käyttäjiä - kunnes löytyy taas jokin parempi ja kehittyneempi sovellus tilalle. On hyväksyttävä se, että vanhemmat sukupolvet eivät pysyne perässä jatkuvasti uudistuvien sovellusten maailmassa. Tämän takia onkin tärkeää pohtia, kuinka varmistamme, että nuoret kasvavat itsenäisesti ja kriittisesti ajatteleviksi mediatekstien lukijoiksi ja tuottajiksi.

1.1 Tutkimustehtävä

Tämä tutkimus on tehty kaksoisgraduna kasvatustieteiden tiedekunnan opettajankoulutuslaitokselle ja humanistisen tiedekunnan suomen kielen oppiaineeseen. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millä tavalla kahdeksaluokkalaiset lukevat ja tulkitsevat julkisuuden henkilöiden Instagram-profiilissa esiintyviä tekstejä ja millä tavalla sosiaalisen median tekstit soveltuvat kriittisen lukutaidon opetukseen yläkoulussa sekä mitä mediakasvatuksessa ylipäätään pitää huomioida tai painottaa medioituvassa yhteiskunnassa. Olen asettanut tutkimukselleni kaksi päätutkimuskysymystä, joihin pyrin vastaamaan alakysymysten avulla:

- 1) Millainen kuva kahdeksaluokkalaisista syntyy kriittisinä sosiaalisen median tekstien lukijoina?
 - Millaisia yleisiä ja kriittisiä havaintoja oppilaat tekevät henkilön Instagram-profiilin kuva-aiheista? Kuinka kriittisesti oppilaat suhtautuvat profiilin välittämään kuvaan henkilön yksityiselämästä?
 - Millaisia yleisiä ja kriittisiä tulkintoja oppilaat tekevät henkilön Instagram-profiilin kaupallisuudesta? Tunnistavatko oppilaat mainontaa ja brändäyksen keinoja Instagram-teksteistä?
- 2) Millainen kuva äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla on yläkouluikäisten kriittisestä lukutaidosta ja mitä osa-alueita heidän mielestään mediakasvatuksessa tulisi painottaa?
 - Millä tavalla koulussa hyödynnetään medialaitteistoa?
 - Millä tavalla opetuksessa huomioidaan muuttuva mediamaailma, esimerkiksi sosiaalisen median tekstit?
 - Mitä kriittisen lukemisen osa-alueita mediakasvatuksessa olisi syytä painottaa?

1.2 Tutkimuksen toteutus ja rakenne

Tutkimukseni lähestymistapa on etnografinen, koska olen etnografialle tyypilliseen tapaan jalkautunut kentälle eli kouluun ja kerännyt aineistoa medialuku-

taidon ilmiön ympäriltä havainnoimalla, keräämällä oppilailta tehtävämonisteita, videoimalla oppitunteja ja haastatteleamalla opettajia. Tällaisten monimuotoisten aineistojen kautta pyrin tarkastelemaan mediamaailman muutosta ja kahdeksaluokkalaisten kriittistä lukutaitoa monesta näkökulmasta ja siten ymmärtämään ja kuvaamaan sitä ilmiönä (ks. esim. Blommart & Jie 2010; Metsämuuronen 2005, 208) kouluyhteisön jäsenten, siis kahdeksaluokkalaisten ja kahdeksaluokkalaisia opettavien äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien näkökulmasta. Tutkimuksessani tarkastelen kahdeksaluokkalaisten taitoja lukea ja tulkita kriittisesti sosiaalisen median sovelluksen, Instagramin, tekstejä kahden julkisuuden henkilön profiilien kautta. Tämän aineiston olen kerännyt opetusharjoitteluni yhteydessä erään kahdeksannen luokan mediakasvatusaiheisilla äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilta. Toimin itse tämän opetuskokonaisuuden opettajana, jolloin oma osallisuuteni tutkimuksessa on tietysti merkittävä. Opettaessani tein samalla osallistuvaa havainnointia ja joitakin kenttämuisiinpanoja. Mediakasvatusaiheisilla äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla käsitelimme ensin mainonnan keinoja perinteisissä mediakanavissa, mainontaa sosiaalisessa mediassa ja lopulta julkisuuden henkilöiden käyttämiä mainonta- ja brändinedistämiskeinoja sosiaalisen median sovelluksessa, Instagramissa.

Suunnittelemallani ja toteuttamallani opetuskokonaisuudella olen halunnut kokeilla, millä tavalla uusia mediatekstejä voi opetuksessa hyödyntää ja miten kriittisyyttä mediatekstien lukemisessa voi kahdeksaluokkalaisille opettaa heille tutun tekstimaailman kautta. Olen syventänyt ymmärrystäni tällä alueella myös selvittämällä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien näkemyksiä kriittisen lukutaidon opetuksesta ja mediakasvatuksen painotusalueiden muuttumisesta digitalisoituvassa yhteiskunnassa ja koulussa.

Taustoitin aluksi tutkimustani luvussa 2 tarkastelemalla peruskoulutuksen tehtäviä ja vallitsevia käytänteitä, pedagogiikan muutosta erityisesti kriittisen pedagogiikan näkökulmasta sekä lukutaitokäsityksiä, joiden voidaan nähdä vaikuttavan aktiiviseksi ja toimintavaltaiseksi kansalaiseksi kasvamiseen. Keskityn erityisesti monilukutaidon käsitteeseen, joka on isossa roolissa uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (POPS 2014). Monilukutaidon osa-alueena kriittinen lukutaito on myös merkittävä tutkimukseni kannalta,

joten esittelen katsauksen siitä, mitä kriittinen lukutaito esimerkiksi kahdeksaluokkalaisten kohdalla voi tarkoittaa.

Luvussa 3 perustelen, miksi olen valinnut juuri etnografisen lähestymistavan tutkimukselleni ja mitkä ovat etnografisen tutkimuksen ominaispiirteitä. Esittelen samassa luvussa myös tutkimusaineistoni ja menetelmät, joita olen käyttänyt aineistoni analyysissä. Luku 4 on analyysiluku, jossa raportoin opetuskokeiluni kulun ja analysoin oppilaiden oppitunnilla täyttämien tehtävämönisteiden sisältöä sekä esittelen opettajien käsityksiä nuorten kriittisestä lukutaidosta, mediakasvatuksesta ja koulujen digiloikasta. Luvussa 5 kokoan yhteen tutkimukseni annin ja pohdin tutkimukseni hyödynnettävyyttä ja luotettavuutta.

1.3 Aiempi tutkimus aiheesta

Tutkimustani motivoi keskustelu, jota on käyty suomalaislasten heikentyneistä luku-aidon tuloksista PISA-testeissä. Huolestuneita on oltu myös lukiolaisten lukutaidosta, erityisesti kriittisen lukutaidon osalta (Heikkinen 2007, 168). Lukiolaisten kriittisiä lukutaitoja ovat tutkineet esimerkiksi Kiili (2012) väitöskirjassaan ja Kaakko (2013) pro gradu -työssään. Kiili (2012) havaitsi puutteita lukiolaisten kriittisissä lukutaidoissa tiedonhaun osalta, kun taas Kaakko (2013) havaitsi puutteita perinteisen mediatekstin kriittisessä tulkinnassa. Myös Ropo, Sormunen ja Heinström (2015, 326) ovat huomanneet selviä puutteita lukiolaisten informaatiolukutaidossa, jolla viitataan valmiuksiin etsiä, hankkia, arvioida ja soveltaa informaatiota (Bawden 2001). Huolestuttavaa on se, että jos täysi-ikäisyyden kynnyksellä oleva nuori ottaa perinteisenkin mediatekstin vastaan sellaisenaan kyseenalaistamatta sitä, kuinka sitten nuoremmat lapset suhtautuvat jatkuvasti uudistuvaan mediatekstitulvaan.

Alkuvuodesta Vasantola (2016) kertoi *Helsingin Sanomien* (1.2.2016) artikkelissaan kuudesluokkalaisten medialukutaidoissa olevan puutteita. Artikkelin kertoi Jyväskylän yliopiston eSeek-tutkimuksesta, jossa havaittiin, että vain noin kolmasosa tutkimukseen osallistuneista kuudesluokkalaisista osaa arvioida lukemaansa nettitekstiä kriittisesti. Koska kriittisessä medialukutaidossa

vaikuttaisi olevan puutteita niin nuoremmilla kuin vanhemmillakin oppilailta (ks. esim. Kiili 2012), tulisi kenties nuoria ohjata kriittisyyteen aiempaa varhemmin. Artikkelissa haastateltu Carita Kiili kannustaisikin koulussa oppilaita ohjattavan faktojen poimimisen sijaan tutkivaan ja paneutuvaan nettilukemiseen (Vasantola 2016).

Opetuksessa tulisikin kenties huomioida nykyistä varhemmin kriittisyyteen kasvattaminen, vaikka Ahvenjärvi ja Kirstinä (2013, 74) kertovatkin esimerkiksi verkkoviestien perimmäisten tarkoitusten tulkitsemisen vaativan melko kehittynyttä lukutaitoa. Luukka (2009) esittää, että kriittistä lukutaitoa ei pitäisi nähdä erillisenä lukutaitokäsityksenä, vaan asenteena tekstejä kohtaan (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 75), jolloin kriittistä ajattelua voi opettaa pienillekin lapsille jo ennen kuin heidän varsinaiset lukutaitonsa ovat kehittyneet siten, että he pystyvät teksteistä tunnistamaan ristiriitaisuuksia tai vaikuttamisyrityksiä. Kriittistä lukemista voisi kuitenkin olla syytä harjoitella viimeistään siinä vaiheessa, kun lapsi alkaa olla itsenäisesti tekemisissä erilaisten verkkotekstien kanssa, sillä kuten Ahvenjärvi ja Kirstinä (2013, 73) toteavat, lähes kaikista teksteistä tekstilajista riippumatta on poimittavissa arvosisältöjä rivien välistä.

Myös Herkman (2007, 12) toteaa, että kriittisen kasvatuksen näkökulmaa tulisi korostaa viimeistään murrosiässä (12–15-vuotiaana), kun yksilön oma elämänhallinta ja toiminnallisuus lisääntyvät ja suojelevan kasvatuksen merkitys vähenee. Jumpponen (2014) on pro gradussaan tutkinut viidesluokkalaisten käsityksiä ja kokemuksia digitaalisen median käytöstä ja havainnut, että jo viidesluokkalaisten lapset tiedostavat melko hyvin, että median välittämä kuva asioista voi olla vääristynyt ja että media voi pyrkiä vaikuttamaan heihin eri tavoin. Samanlaisia havaintoja tein kuudesluokkalaisten osalta myös omassa kandidaatintutkimuksessani, jossa kuudesluokkalaisten tarkastelivat nuorille suunnattuja verkkosivuja etsien niistä erityisesti kaupallisia piirteitä ja havainnoimalla tapoja, joilla verkkosivuilla luotiin tietynlaisia imagoja. Kuudesluokkalaisten osoittautuivat melko kriittisiksi verkkosivujen lukijoiksi tunnistaessaan niistä piiloistakin mainontaa ja eritellessään mainonnan piirteitä. Kuudesluokkalaisten myös ymmärsivät melko hyvin median tavan representoida asioita vääristelemällä ja kaunistelemalla totuutta. (Löfman 2015.)

Kriittisen lukutaidon opetuksen suhteen hieman huolestuttavaa on se, että esimerkiksi Hyytiän ja Salorannan (2015, 61) tutkimuksessa luokanopettajilla oli hankaluuksia määritellä kriittistä lukutaitoa. Huomionarvoista on luonnollisesti kuitenkin se, että osa Hyytiän ja Salorannan haastattelemissa opettajista on esi- ja alkuopetuksen opettajia, joiden arjen opetus painottune enemmän teknisen peruslukutaidon kuin kriittisen lukutaidon opettamiseen. Alakoulussa tapahtuva mediakasvatus ja kriittisen lukutaidon opetus ovat kuitenkin perusta yläkoulun vastaavalle opetukselle ja alakoulussa annettu opetus lienee suorassa yhteydessä yläkoululaisten mediataitoihin ja kriittisen lukemisen taitoihin.

Nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 39–40, 53–55) kriittisyys on näkynyt vuosiluokilla 6–9 yhtenä tavoitteena äidin-kielen ja kirjallisuuden oppiaineessa lähinnä tiedonhaun ja lähteiden luotettavuuden tarkasteluna. Viestintä ja mediataito on kulkenut opetussuunnitelmassa aihekokonaisuutena, jossa on painottunut lähdekriittisyys vastuullisen mediakäyttäytymisen ja itseilmaisun lisäksi. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) laaja-alaisen osaamisen tavoitteet kulkevat aihekokonaisuuksien tavoin kaikkien oppiaineiden läpi. Esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa *Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1)* jo 1–2-luokkalaisia kannustetaan suhtautumaan kriittisesti tietoon ja tiedostamaan, että tiedossa voi olla ristiriitaja (POPS 2014, 99). 7–9-luokkalaisten laaja-alaisen *Tieto- ja viestintäteknologinen osaamisen (L5)* tavoitteeksi sanotaan oppilaan käyttävän eri tietolähteitä opinnoissaan ja harjaantuvan samalla lähdekriittisyyteen. Lisäksi laaja-alaisen osaamisen *Monilukutaidon (L4)* harjaannuttamisessa painopiste on analyttisessä, kriittisessä ja kulttuurisessa lukutaidossa. (POPS 2014, 283–284.)

2 PERUSKOULUN TAVOITTEENA KASVATTA KRIITTISIÄ TULEVAISUUDEN KANSALAISIA

Peruskoulun alkuperäinen yhteiskunnallinen tehtävä on ollut taata kaikille kansalaisille mahdollisuudet yhteisen ja samantasoisien tiedollisen ja taidollisen pääoman kartuttamiseen, mikä on ollut edellytyksenä yhteiskunnan taloudelliselle kasvulle ja modernisaatiokehitykselle (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 134). Koulutuskäsitykset ovat muuttuneet esimerkiksi globalisaation ja teknologian kehittymisen myötä, kun uudet ammattialat ovat asettaneet kansalaisten osaamiselle uusia vaatimuksia. Siinä missä yritykset kilpailevat asiakkaista ja osaavista työntekijöistä, myös koulutusinstituutiot peruskouluja myöten kilpailevat keskenään osaamisalueiden painotuksissa ja opiskelijoiden arvosanoissa. (Antikainen ym. 2006, 134–135; Sefton-Green 2011, 92.)

Yhteiskunnan digitalisoituminen, tiedon määrän lisääntyminen ja sen tavoittamisen helppous asettavat uudenlaisia haasteita myös opetukselle: opettaja ei voi enää tarjota oppilaille tietopankkia, jolla he pärjäävät lopun elämäänsä, vaan tiedon muuttuessa ja lisääntyessä on oleellisempaa tarjota oppilaille välineitä tiedon käsittelyyn ja arvioimiseen. Tämä edellyttää aivan erilaista pedagogiikkaa kouluinstituutiossa kuin mihin suomalaisissa kouluissa on totuttu. Avainasemassa tiedonhankinnan ja tiedon luotettavuuden arvioinnissa on taidot lukea, tulkita ja tuottaa tekstejä erilaisissa konteksteissa.

Tässä luvussa tarkastelenkin koulutuksen koulutuspoliittisia linjauksia ja tutkimuksen esiin nostamia muutostarpeita kehittyvässä tietoyhteiskunnassa. Tarkastelen myös erilaisia lukutaitokäsityksiä, joista keskeiseksi nousee uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) esiintyvä monilukutaito sekä kriittinen lukutaito sen yhtenä osa-alueena. Lopuksi nostan yhtenä merkittävänä kriittistä lukutaitoa vaativana tekstimaailmana sähköisen median tekstit ja sosiaalisen median yhtenä tekstilajikattauksena. Tarkastelen, millaisia vaatimuksia koulun mediakasvatukseen kohdistuu ja millä tavalla vaatimukseen pyritään opetussuunnitelman viitekehyksessä vastaamaan.

2.1 Koulun tehtävät

Koulutuksella on neljä yhteiskunnallisesti merkittävää päätehtävää, joista ensimmäinen on *kvalifiointi* eli tietojen, taitojen ja osaamisen tuottaminen kansalaisille, mikä edesauttaa yhteiskunnan kilpailukykyä globaaleilla markkinoilla ja siten vaurastuttaa koko kansakuntaa. Koululla on myös yhteiskunnallinen tehtävä *valikoida* ihmisiä ja ihmisryhmiä näille sopiviin paikkoihin ja asemiin työelämässä, jotta työn- ja vallanjako toteutuu yhteiskunnassa sopivassa suhteessa vallitsevan hierarkian mukaisesti. (Antikainen ym. 2006, 139.) Tämä tarkoittaa ”jyvien erottamista akanoista” eli eri osa-alueilla lahjakkaiden oppilaiden ohjausta kohti opintoja ja työtehtäviä, joissa nämä luontaisesti ovat lahjakkaita. Kysymys kuuluu, mihin lokeroon sellaiset oppilaat yhteiskunnassa laitetaan, joilla ei erityisiä akateemisia tai ammatillisia lahjoja tai kiinnostusta itsensä kehittämiseen ole näillä alueilla. Koulutus onkin kautta aikojen toiminut Antikaisen ym. (2006, 139) mukaan ”*varastona*”, jossa niin sanottua joutoväkeä voidaan säilyttää, kunnes heidän osaamiselleen löydetään käyttöä yhteiskunnassa. Esimerkiksi siis työttömyyttä pyritään hallitsemaan kouluttamalla työttömiä työnhakijoita ja pitämällä heidät siten yhteiskunnan kahvassa kiinni. Koulutuksen neljäs tehtävä onkin säilyttää yhteiskunnan vakaus ja eheys ja turvata sen jatkuvuus, jolloin jokaisen kasvatusinstituution tulee *integroida* uudet sukupolvet yhteiskunnan täysivaltaisiksi jäseniksi kasvattamalla oppilaita yhteiskunnan ajattelu- ja toimintatottumuksiin ja traditioihin (Antikainen ym. 2006, 139).

Myös Hirsjärvi (1983) näkee koulun perustavanlaatuisiksi tehtäväksi yhteiskunnan ylläpitämisen ja uudistamisen. Hän näkee kasvatuksen yläkäsitteenä opetukselle ja koulutukselle ja tarkoittaa kasvatuksella ”inhimillistä toimintaa, jonka tarkoituksena on edellytysten luominen ihmisen monipuoliselle kehitykselle ja kasvulle”. (Hirsjärvi 1983, 73.) Kasvatus on koulussa läsnä niin opetuksessa kuin varsinaisten oppituntien ulkopuolisissa tilanteissa, kuten ruokailuissa, välitunneilla sekä koulun juhlissa ja tapahtumissa.

Antikainen ym. (2006, 162) toteavat, että ”koulutuksen ja kasvatuksen julkilausuttuihin tehtäviin kuuluu välittää lapsille, nuorille ja aikuisille se tieto, jota pidetään kulttuurisesti tärkeänä ja joka on historiallisesti kerääntynyt yhteis-

sölle, sekä opettaa heille niitä tapoja, joilla uutta tietoa luodaan”. Kulttuurisesti tärkeänä pidettyä tietoa määrittelee kulloinenkin opetussuunnitelma, jossa opetuksen keskeiset sisällöt ja tavoitteet ovat kirjattuina. Opetussuunnitelmat ovat hallinnollisia asiakirjoja, joiden kirjatun sisällön taustalla on yhteiskunnan tilasta, tarpeista ja tulevaisuudesta tehty analyysi. Analyysin tulosten perusteella on muodostettu näkemys siitä, mitä jokaisen tulevan kansalaisen tulee tietää ja osata. (Antikainen ym. 2006, 174–175.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) oppimiskäsitys on konstruktivistinen, mikä korostaa oppilaan aktiivista roolia tiedon rakentamisessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisessa oppimiskäsityksessä näkyy vaikutteita sekä piagetilaisesta yksilöllistä ajattelua korostavasta kognitiivisesta konstruktivismista että vygotkilaisesta sosiaalisesta konstruktivismista, jossa oppilaat rakentavat tietoa vuorovaikutuksessa toisten kanssa omien ja yhteisten kokemustensa perusteella (ks. esim. Woolfolk 2014, 388–399). Opetussuunnitelmassa sanotaan suoraan oppimiskäsityksen perustuvan oppilaan aktiiviseen rooliin ja oppimisen tapahtuvan kokemusten, aistien, kehollisuuden kautta ja vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. Lisäksi opetuksessa painottuvat oppimaan oppimisen taidot ja oman toiminnan ja oppimisen reflektointi. (POPS 2014, 17.)

Opetussuunnitelma toimii opetuksen suunnittelua ohjaavana selkärankaana. Opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet ja sisällöt eivät kuitenkaan tarkoita sitä, että ne toteutuvat käytännössä koulun arjessa. Holapan (2007) mukaan pedagogiset toimintakulttuurit voivat pysyä hyvinkin samanlaisina, vaikka opetussuunnitelmat vaihtuvat. Opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt päätyvät käytäntöön todennäköisimmin silloin, kun kuntien ja koulujen opetussuunnitelmatyö tehdään huolella ja saadaan muodostettua uskottava ja ammatillisesti mielekäs asiakirja. (Holappa 2007, 316–317.)

Opetussuunnitelmissa kuitenkin painottuvat aina ajankohtaiset ja tulevaisuuden työelämän tarpeita palvelevat sisällöt ja menetelmät. Esimerkiksi yhteiskunnan digitalisoituminen ja tiedon määrän lisääntyminen sekä tietoon käsiiksi pääsemisen helppous ovat suorastaan edellyttäneet opetussuunnitelmien päivittämistä tälle vuosikymmenelle. Yhteiskunnan digitalisoituminen näkyy

opetussuunnitelmissa muun muassa laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa, joissa omina kokonaisuuksinaan on lueteltu esimerkiksi ajattelun ja oppimaan oppimisen taidot, monilukutaito sekä tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (POPS 2014, 281–284). Tieto- ja viestintäteknologiset taidot mainitaankin jollakin tavalla jokaisen oppiaineen sisällöissä ja tavoitteissa. Jokaisen oppiaineen tavoitteissa vuosiluokilla 7–9 mainitaan vähintäänkin se, että oppilasta opastetaan hyödyntämään tieto- ja viestintäteknologiaa kunkin oppiaineen opiskelussa (POPS 2014).

2.2 Koulun vallitsevat käytännöt

Koulu on instituutio, jossa yksilöiden roolit ovat pitkään olleet tiukasti vakiintuneet: opettaja on sivistyksen lähettiläs, joka opettaa ja valistaa oppimatonta ja moraalitonta joukkiota (Antikainen ym. 2006, 210). Vaikka tämä asetelma on peruja koululaitoksen syntyajoilta, kun opettajan tehtävänä oli opettaa perustietoja ja taitoja työtä tekeville maalaisille, on asetelma säilynyt melko vakiintuneena näihin päiviin saakka. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on suomalaisessa koulujärjestelmässämme melko tuore, sillä se on ollut vallitsevana oppimiskäsityksenä peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa vasta vuodesta 1994 lähtien (Järvinen 2011, 5).

Siinä missä opettaja on toiminut sisältötiedon kaatajana oppilaiden päähän, hänen kasvatuksellisenä tavoitteenaan on ollut opettaa oppilaille kuria ja itsekontrollia. Käytännöntyö luokkahuoneissa onkin keskittynyt pitkälti luokkahuonekontrollin säilyttämiseen. (Antikainen ym. 2006, 211, 213.) Opettajan toimintaa ohjaavat paitsi voimassaolevat opetussuunnitelman perusteet, myös opettajan professionalle asetetut normit, joihin opettajan on mukauduttava: opettajan tulee olla mallikelpoinen kansalainen, joka toimii esimerkkinä oppilailleen. Vaikka opettajalla on melko vapaat kädet toteuttaa opetustaan, on hänen omalla toiminnallaan pidettävä yllä koulun rutiineja ja vaalittava opittujen käyttäytymissääntöjen perinteiden jatkumoa. Näihin perinteisiin kuuluvat esimerkiksi jonoihin järjestäytyminen, puheenvuoron pyytäminen viittaamalla ja esimerkiksi mahdollisten aamunavausten pitäminen oppilaille. (Mts. 213–214.)

Antikaisen ym. (2006, 227) mukaan oppilaiden sosiaalistaminen koulun rutiineihin ja käyttäytymistapoihin on osa koulun piilo-opetussuunnitelmaa, siis kouluopetuksen ja -oppimisen kirjaamattomien, epävirallisten tavoitteiden saavuttamista. Juuri piilo-opetussuunnitelmaan sisältyy alistuminen koulun aikataulullisiin rutiineihin, tilan käyttöön ja vallitseviin rituaaleihin. Vaikka opetussuunnitelmissa muodostetaan illuusio oppilaiden kasvattamisesta luoviksi, kriittisiksi ja persoonallisiksi kansalaisiksi, pyritään koulun arkitodellisuudessa mahdollittamaan oppilaita olemassa oleviin vallan ja työnjaon hierarkioihin. Koulun aikaan, tilaan ja rituaaleihin sopeutuminen voi tuntua oppilaista kahlitsevilta, jolloin vähäinenkin ”vapaus” nousee arvoon, tarkoittaapa se sitten välitunnille pääsyä tai vapautta poistua luokkatilasta tekemään omaa tuotosta vaikkapa käytävän puolelle. (Mts. 232–238.) Kupiaisen (2011, 100) mukaan käsitys koulusta suljettuna tilana, kirjan hallitseva asema ja opettajan auktoriteetisuhde oppilaaseen edustavat vanhaa, teollista ajattelutapaa, josta olisi siirryttävä eteenpäin jälkiteolliseen ajattelutapaan, jossa hyödynnetään internet-verkostoja ja digitaalisia mediatiloja.

Koulun piilo-opetussuunnitelma synnyttää kouluun alakulttuureita, jotka jakavat oppilaita niihin, jotka passiivisesti sopeutuvat koulun rutiineihin, niihin, jotka suorastaan hyödyntävät koulun käytäntöjä ja arviointitapoja, niihin, jotka vetäytyvät ja ahdistuvat rutiineista sekä niihin, jotka vastustavat koulun rutiineja (Antikainen ym. 2006, 243). Eronteko koulussa vallitsevan kahlitsevuuden ja koulun ulkopuolisessa maailmassa olevan vapauden välillä voinevat vaikuttaa oppilaiden oppimismotivaatioon ja osallistumishalukkuuteen negatiivisesti. Sefton-Green (2011, 93) nostaa esiin kysymyksen siitä, onko nykyisin myös digitaalisen kielen osaaminen osa koulun piilo-opetussuunnitelmaa. Periaatteessa nuorten pitää hallita digitaalisten kontekstien kieli pärjätäkseen tulevassa työelämässä, mutta näiden taitojen harjoittelu ei ainakaan ennen tulevan opetussuunnitelman voimaan astumista ole näkynyt koulun virallisessa opetussuunnitelmassa. Jos koulu ja vapaa-aika omine tekstimaailmoineen jäävät oppilaille toisistaan irrallisiksi, voi oppilas kyseenalaistaa kouluopetuksen merkityksellisyyttä kokien koulun tarjoavan oppeja, joilla ei ole käyttöä todellisessa elämässä. (Väljærvi 2011, 25.) Ziehe (1991) muun muassa painottaakin sitä, että

koulun ulkopuolista maailmaa tulisi tuoda myös osaksi kouluoppimista, jotta koulu ei jää muusta yhteiskunnasta irralliseksi instituutioksi.

Koululla on Välijärven (2011, 27) mukaan tulevaisuudessa yhä merkittävämpi rooli kansalaisten kasvatuksessa. Jos koulu tulevaisuudessakin mielletään pelkästään tietojen ja taitojen opetteluun paikaksi, koulu ei pysty täyttämään vaatimuksia, joita kansalaiseksi kasvattaminen tulevaisuudessa edellyttää. Koulun tulee yhä vahvemmin suuntautua yhteisöllisyyteen, verkostoitumiseen ja oppilaiden kasvattamiseen aktiivisiksi, vaikutushaluisiksi ja kriittisiksi kansalaisiksi, mikä edellyttää koulun toimintakulttuurin päivittämistä. (Välijärvi 2011, 27–28.)

2.3 Kriittisyyteen kasvatusta

Kasvatuksen tutkimukseen on oleellisesti aina kuulunut **kriittisyys**, joka käsitteenä tarkoittaa 'arvostelevaa' (usein moittivassa tai vikoja etsivässä mielessä), mutta myös 'punnitsevaa', 'tarkoin harkitsevaa' ja jopa 'tieteellisen tarkkaa' (KS s.v. *kriittinen*). Kasvatusta on tarkasteltu monesta suunnasta esimerkiksi yhteiskunta- tai ideologiakritiikin ja tiedon sosiologian kautta (Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 8–9.) Kriittisellä kasvatuksella on monia juuria, joista merkittävimmät ulottuvat 1800-luvulle Karl Marxin yhteiskuntakriittisyyteen, etniseen ja sukupuoliseen riistoon sekä ideologisten ja poliittisten taisteluiden välttämättömyyteen sorron kitkemiseksi (Suoranta 2005, 36). Paulo Freire taas on puolustanut vähemmistöjä Latinalaisessa Amerikassa ja tullut tunnetuksi sorrettujen pedagogiikastaan, jota kutsutaan myös vapauden pedagogiikaksi (Suoranta 2005, 37). Vapautuksen muotoina Freire korosti yhteiskuntapoliittista ja historiallis-psykologista vapautusta, joita tavoiteltiin esimerkiksi lukutaitokampanjoilla, joista esimerkiksi 1950-luvulla Brasiliassa toteutetussa kampanjassa pyrittiin oppikirjojen tarjoaman "valmiin opin" sijaan dialogien avulla laajentamaan ihmisten tietoisuutta omasta yhteiskunnallisesta asemastaan (mts. 39–40). Vapauttavan kasvatuksen puolesta on puhunut myös bell hooks (1994) keskittyen erityisesti rotuerottelun kitkemiseen ja sukupuolisen tasa-arvon edistämiseen koulutuksessa.

Aittola ja Suoranta (2001, 12–14) jäsentävät **kriittisen pedagogiikan** perustuvan välttämättömyysretoriikkaan, jossa pyritään sosiaaliseen muutokseen tekemällä asioita tietyllä tavalla. Heidän mukaansa kriittisen pedagogiikan ytimessä on tieto, jota jäsennetään, välitetään, muokataan ja uusinnetaan politiikan, kulttuurin ja talouden keinoin. Myös Suoranta (2005, 18–19) mieltää maailman tuomisen luokkatilanteeseen arvopitoiseksi valinnaksi ja jopa poliittiseksi toiminnaksi. Poliittinen kasvatusta on hänen mielestään keino saada oppilaat huomaamaan, kuinka valta toimii ja kuinka he itse voivat omalla osallistumisellaan vaikuttaa asioihin, mikä edistää heidän valmiuksiaan kasvaa kriittisiksi kansalaisiksi. (Mts. 19–20.) Suoranta (2005, 16) puhuukin kriittisestä kasvatuksesta radikaalina kasvatuksena, jonka voi käsittää paitsi oppilaiden kasvattamisen elinikäiseen sivistykseen, myös kasvatuskäytänteiden ja niiden valtasuhteiden kriittiseksi tarkasteluksi. Jos radikaalia kasvatusta tarkastellaan nimenomaan oppilaita sivistävästä näkökulmasta, sen syvimpänä tavoitteena on lisätä oppijan yhteiskunnallista ja poliittista toimintakykyä esimerkiksi erilaisten lukutaitojen kautta.

Suorannan (2005, 21, 26) mukaan yhteiskunnallisten tilanteiden juuriin menevä ideologiakritiikki on radikaalin kasvatuksen tutkimusmenetelmistä tärkein, koska sen avulla oppijoita voidaan havahduttaa näkemään pakon ja sorron muotoja yhteiskunnan, kasvatuksen ja talouden valtasuhteissa ja paljastamaan epäoikeudenmukaisuutta. Haug (1982) on määritellyt ideologian normien ja arvojen institutionalisoiduiksi kokonaisuuksiksi, joilla ihmiset saadaan sisäistämään yhteiskuntajärjestelmä ja myös itse uusintamaan sitä. Tällaisia instituutioita ovat esimerkiksi koulu, kirkko ja media. (Suoranta 2005, 21–22.)

Vaikka kriittisen pedagogiikan juuret ovat pitkällä historiassa ja Freiren opit sorrosta saattavat nykypäivänä tuntua kaukaisilta, voidaan ideologiaa sorrettujen pedagogiikasta soveltaa myös nykyiseen koulukontekstiin: kriittisyyteen kasvatuksen edellytyksenä on käsitys oppijoista aktiivisina toimijoina, ei astioina, joihin kaikkitietävä opettaja kaataa tietoa (ks. Freire 2005, 75–77). Freiren (2005, 77–82) mukaan perinteisten opettaja–oppilas-roolien omaksuminen koulussa surkastuttaa oppilaiden itsenäistä ajattelukykyä ja tekee oppimisesta merkityksetöntä heille. Sen sijaan, jos opettaja uskaltaa hypätä ulos roolistaan ja

astua oppijan rooliin oppilaiden rinnalle, oppiminen voi olla kaikkia osapuolia motivoivaa ja hyödyttävää. Myös Aittola ja Suoranta (2001, 20) perustavat kriittisen pedagogiikan dialektisuudelle ja dialogisuudelle opettajan ja oppilaiden välillä, merkitysten luomiselle yhdessä vaihtamalla ajatuksia ja tekemällä näkyväksi tiedon ja vallan kytköksiä toisiinsa. Nykyisin medioituvassa yhteiskunnassa opettaja ei välttämättä voikaan olla valmiin tiedon kaataja, kun oppilaat saattavat hallita esimerkiksi medialaitteiden käytön opettajaa paremmin.

Freire (2005) pitää koulun suurimpana ongelmana vallitsevaa talletuskäsitystä oppimisesta: opettaja on tallettaja, joka tallettaa tietoa säästölippaaseen eli oppilaisiin. Ulkoaopettelu ei auta oppilasta muodostamaan merkityksiä ilmiön ympärille, eikä välttämättä mahdollista asian ymmärtämistä vaan opetellut narratiivit, kertomukset, jäävät ulkoiseksi sanahelinäksi. Tallettava kasvatus surkastuttaa oppilaiden luovuutta ja kriittisyyttä, jolloin he ovat yhteiskunnan valtanpitäjien ohjailtavissa. (Freire 2005, 75–78.) Vapauttava, problematisoiva kasvatus perustuukin nimenomaan ymmärrykseen eikä informaation siirtoon. Ymmärrys syntyy vuorovaikutuksessa muiden kanssa, jolloin perinteiset opettaja–oppilas-roolit eivät mahdollista oppimista. Dialogisuus on avain oppimiseen, jolloin opettajan täytyy luopua tiedonkaatajan roolistaan ja luovuttaa tiedon ”omistusoikeus” oppilaille. Oppimista tapahtuu jokaisen oppilaan päällä yhteisessä maailmassa. Kun oppilaat jakavat keskenään käsityksiään maailmasta, he oppivat muodostamaan oman käsityksensä maailmasta vuorovaikutusprosessista saamansa tiedon perusteella. Maailma ei siis ole paikallaan pysyvä vaan muuttuva todellisuus, jossa oppilaat havainnoivat omaa olemistaan osana maailmaa, maailmaa *jossa* ovat ja *jonka kanssa* ovat. (Freire 2005, 84–86, 89.)

Dialogisuus ja kriittinen ajattelu ovatkin **tulevaisuuden avaintaitoja** (*21st century skills*), jotka ovat viitekehyksenä myös meillä Suomessa uuden opetus suunnitelman perusteissa. Tulevaisuuden avaintaidoilla tarkoitetaan erilaisia taitoja, joita tulevaisuuden työelämässä ja yhteiskunnassa kansalaisilta vaaditaan. Tällaisia ovat muun muassa luovuus ja innovatiivisuus, ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaidot, metakognitiiviset ja oppimaan oppimisen taidot, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä tämän tutkimuksen kannalta keskei-

simmät kriittisen ajattelun taidot ja informaatiolukutaidot (*ICT and information literacy*). (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci & Rumble 2012, 18; Häkkinen, Juntunen & Laakkonen 2011, 51–52.)

Vaikka kriittisyys ymmärretään usein kielteiseksi arvostelemiseksi, Herkman (2007, 36) sanoo arvostelun olevan vain osa kriittisyyttä ja käsittää kriittisyyden laajemmin olevan uteliaisuutta, kyseenalaistavuutta, totuudellisuutta ja yhteiskunnallisuutta. Uteliaisuudella hän tarkoittaa kiinnostusta maailmaa, ihmisiä ja ympäristöä kohtaan. Kyseenalaistavuus ja totuudellisuus kiehtoutuvat toisiinsa, sillä kyseenalaistavuudella Herkman tarkoittaa vallitsevien tietojen ja uskomusten arviointia, tiedostumista arkitilanteiden lähtökohdista ja ennakkoluulojen hylkäämistä, kun totuudellisuuden hän liittää syvemmän tiedon tavoitteluun ja ristiriitaisten totuuksien ymmärtämiseen – siis ”pinnan alle sukeltamiseen”. Herkmanin mukaan kriittisyyttä on myös yhteiskunnallisuus, siis ”tiedon ja toiminnan taloudellisten ja poliittisten intressien näkemistä” ja omaa yhteiskunnallista toimintaa, joka pyrkii edistämään solidaarista tulevaisuutta. (Herkman 2007, 36.)

Kriittisyyden opettamisen tavat ja ylipäätään se, millaisia kriittisen ajattelun taitoja koulussa pitäisi opettaa, voi jakaa opettajien mielipiteitä, joskin useat psykologit ovat sitä mieltä, että ajattelun taitoja on syytä opettaa koulussa. Kriittisyyttä tulisi opettaa monenlaisissa konteksteissa ja eri oppiaineissa, joissa kriittisyys tarkoittaa eri asioita. Loogista ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoa voi opettaa monissa eri oppiaineissa, kun taas esimerkiksi historian opiskelussa oleellista on erityisesti lähdekriittisyys ja ymmärrys siitä, että historialliset ”faktatiedotkin” ovat aina jonkun näkökulmasta kirjoitettuja. (Ks. Woolfolk 2014, 370–371.) Kriittinen tai radikaali kasvatus perustuu kuitenkin aina oppijan osallistamiselle (*participatory learning*), jonka syvin tarkoitusperä on auttaa oppilasta pohtimaan elämänsä edellytyksiä ja parantamaan elinolojaan (Suoranta 2005, 20).

2.4 Tekstitaidoilla kriittiseksi kansalaiseksi

Lukutaito on Rantalan (2007) mukaan ollut kautta aikojen yhteiskunnan valtakäytön ja valtaistumisen väline. Freireläisittäin ajateltuna lukutaito on paitsi tekstien, myös yhteiskunnan lukemista, koska teksteistä voidaan löytää ideologioita, käsityksiä yhteiskunnan arvoista. *Literacy*-käsite voidaankin Rantalan mukaan suomentaa tarkoittavan paitsi lukutaitoa, myös sivistystä. (Rantala 2007, 138–139.)

Käsitykset lukemisen ja kirjoittamisen taidoista ovat muuttuneet samalla, kun käsitys siitä, mitä luokitellaan tekstiksi, on muuttunut. Luukan ym. (2008, 22) mukaan teksteinä on perinteisesti pidetty vain kielellisiä, painettuja tekstejä, mutta erityisesti yhteiskunnan digitalisoitumisen myötä tekstimaailman visuaalistuminen on vaikuttanut siihen, että myös visuaaliset, auditiiviset ja audiovisuaaliset tuotokset luetaan teksteiksi. Tekstikäsitteen laajenemisen ja tekstilajien muuttumisen myötä myös luku- ja kirjoitustaitokäsitykset ovat laajentuneet. Ne ovat laajentuneet yksilöistä yhteisöihin, mutta ne ovat myös lähentyneet toisiaan (Luukka ym. 2008, 22.). Luku- ja kirjoitustaitoa ei olekaan enää aikoihin pidetty tarpeellisena erottaa toisistaan (ks. esim. Heikkinen 2007; Ahvenjärvi & Kirstinä 2013).

Luukka ym. (2008, 17) toteavat kieli- ja lukutaitoa jo pitkään pidetyn kansalais- ja tietoyhteiskunnan osallistumisen edellytyksenä, taitona, jolla avautuvat portit koulutukseen, työelämään ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Suomalaislapset ja -nuoret ovatkin pärjänneet hyvin kansainvälisissä lukutaito mittaavissa tutkimuksissa, erityisesti visuaalisten tekstien hahmottamisessa. Ylipäätään toiminnallinen lukutaito sisältäen esimerkiksi tietojen hahmottamista asiateksteistä tai graafisten esitysten tulkintaa on ollut suomalaisittain vahvaa. Sen sijaan kirjoittamisen taidot ja kriittisiin tekstitaitoihin lukeutuvat oman näkemyksen argumentointi sekä luetun tulkinta ja arviointi ovat olleet tutkimustulosten mukaan heikompia. (Luukka ym. 2008, 17–18.)

Kun lukemista ja kirjoittamista pidetään universaalina ja paikasta toiseen siirrettävissä olevana taitona, **tekstitaitojen** näkökulmasta tekstikäytänteet ovat sidoksissa tilanteeseen, yhteisöön ja tekstilajeihin (Luukka ym. 2008, 19). Teksti-

taitoja opitaankin erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa niin koulussa kuin vapaa-ajallakin, kasvokkaisessa tai virtuaalisessa vuorovaikutuksessa (Luukka ym. 2008, 21–22).

Vaikka tekstitaidot liittyvät sekä koulumaailman että vapaa-ajan teksteihin, puhutaan tekstitaidoista yleensä koulun ja koulutuksen yhteydessä. Tekstitalaitoja opitaan Luukan ym. (2008) edellä mainitsemien tekstitalanteiden (*literacy events*) ja tekstikäytänteiden (*literacy practices*) kautta. Tekstitalanne tarkoittaa tilannetta, jossa eri tekstien kanssa ollaan tekemisissä, mutta varsinaisten tekstikäytäntöjen oppiminen vaatii oppijan osallistumista toimintaan, jonka kautta syntyy ymmärrys siitä, miten eri tekstilajeja luetaan ja tulkitaan, miten niitä tuotetaan ja käsitellään. (Ks. Street 2000, 20–21.) Tekstitalanteet ja -käytänteet siis linkittyvät toisiinsa ja ovat suorastaan tulkittavissa toistensa edellytyksiksi. Jotta peruskoulussa oppilaat oppisivat monipuolisia tekstitalaitoja, tulee heille tarjota erilaisia tekstitalanteita, mutta myös mahdollisuuksia rakentaa ymmärrystä tekstikäytänteistä kokeilemalla ja rakentamalla tietoa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Kouluinstituutiossa tekstitalanteita ohjaavat tietyt normit, kuten opetussuunnitelma, tai totut käytänteet, kuten oppikirjan tarjoamien tekstien hyödyntäminen opetuksessa (Luukka ym. 2008, 19). Varsinkin vuoden 2004 opetussuunnitelmassa korostuvat Luukan ym. (2008, 59) mukaan koulutekstit, jotka sosiaalistavat nuoria lähinnä opiskelun maailmaan ja kaunokirjallisuuden luku-tapoihin painetun mediatekstien tarkastelun rinnalla jättäen nuorten arkielämän tekstit omaan arvoonsa. Koululla on siis valta-asema arvottaa tekstejä, ja esimerkiksi runoanalyysia pidetään ainakin vielä nykyisellään koulussa arvokkaampana kuin Facebook-päivitystä (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 75; myös Luukka ym. 2008, 236). Vaikka Facebook-päivitykset voivat olla monelle nuorelle päivittäistä viestintää, ja siksi merkittävä osa heidän tekstimaailmaansa, koulutuksen arvot ja perinteet pitänevät perinteiset tekstilajit edelleen koulun arvohierarkiassa Facebook-päivityksiä ylempänä. Vaikka Luukan ym. (2008, 232) tutkimustulosten mukaan opettajat ja oppilaat ovat kokeneet yläkoulussa opetettavan riittävästi taitoja tietoyhteiskunnassa toimimiseen, ovat tutkimustulokset vuodelta 2008, jonka jälkeen mediavälineet, -kanavat ja -sisällöt ovat ko-

keneet suuria muutoksia. Jos koulun perinteiset arvot ja toimintatavat pysyvät muuttumattomina yhteiskunnan tekstimaailman muuttuessa, voi olla, että koulussa opetuksen painopiste ei kohtaa sen kanssa, millaisia tekstitaitoja nuorten olisi syytä oppia tulevaisuutta varten.

2.4.1 Erilaisia lukutaitokäsityksiä

Arkikäsitteissä lukutaito mielletään usein peruslukutaidoksi, joka tarkoittaa taitoa purkaa tekstikoodoja, vastaanottaa informaatiota ja päätellä luetun tekstin merkityksiä eli lyhykäisyydessään kykyä koodata kirjaimia sanoiksi ja ymmärtää lukemaansa (Linnakylä 1990, 3; Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015, 13). Nämä lukemisen taidot konkretisoituvat kirjainten ja merkkien tunnistamisena sekä sanojen, lauseiden, kappaleiden ja tekstien muodostamisena näiden merkkien perusteella. Peruslukutaito on siis taito, joka opitaan jo alakoulun alimmilla luokilla. (Nyyssölä 2008, 74.)

Kauppinen (2010) tiivistää lukutaidon perinteisesti olevan käsitetty kognitiivisena ajattelun taitona, jolloin dekodauksen lisäksi merkityksellistä on luetun ymmärtäminen. Kognitiivinen malli kulkee mukana myös koulun opetussuunnitelmissa, sillä sen mukaan ihmisen lukutaito kehittyy yksilön ajattelun ja kielen kehittymisen mukaisesti. Kun kognitiiviseen lukutaitokäsitykseen yhdistetään sosiaalinen näkökulma, puhutaan sosiokognitiivisesta lukutaitokäsityksestä, jolla tarkoitetaan lukijan kykyä ”keskustella” tekstin kanssa ja käyttää eri taitoalueita tekstin lukemisessa tavoitteen saavuttamiseksi. (Kauppinen 2010, 77, 83, 91, 111, 117.)

Sosiokognitiivisen lähestymistavan lisäksi sosiaaliseen lukutaitokäsitykseen voidaan liittää myös funktionaalinen lukutaito, jolla tarkoitetaan lukemista toiminnan välineenä. Funktionaaliselle lukutaitokäsitykselle on ominaista se, että eri tekstilajeja luetaan ja tulkitaan eri tavoin, niiden tarkoituksen mukaisesti ja tilanteesta riippuen. Tämä tarkoittaa sitä, että taitava lukija osaa valita tilanteeseen sopivan lukutavan. (Linnakylä 1990, 4–5; Kauppinen 2010, 132–133.) Kun funktionaalisella lukutaidolla tarkoitetaan yksilön kykyä valita lukutapa tilanteesta ja tavoitteesta riippuen, sosiokulttuurinen lukutaitokäsitys osallistaa yksilön lukijana osaksi yhteisöä: lukeminen on sosiaalista toimintaa (Kauppinen

2010, 154). Tällöin lukemaan oppimista voidaan pitää väylänä sosiaalistumiseen (Heikkinen 2007, 169).

Funktionaalisuus mainittiin lukutaidon yhteydessä ensimmäisen kerran 1950-luvulla, jonka jälkeen sitä pidettiin yhteiskunnan talouskasvun ja modernisaation välineenä, kunnes 1970-luvulla sen nähtiin olevan jopa kansalaisten perustarve ja -taito. Freire taas näki lukutaidon olevan yksilöllinen tiedostamisprosessin tulos, jolla ihminen voi kasvaa osalliseksi omaan elämäänsä. Freire kehittelikin 1960-luvulla **kriittisen lukutaidon** käsitettä vastapainoksi funktionaaliseen lukutaitokäsitykselle. (Rantala 2007, 139.) Freireläisen kriittisen pedagogiikan näkemyksen mukaan lukutaito on välineellinen taito, jonka avulla on mahdollista saavuttaa jopa parempi yhteiskunnallinen asema (Freire 2005; Horton 1992; Ahvenjärvi & Kirstinä 2013).

Sosiokulttuurisesti tarkasteltuna kieli nähdään toiminnan välineenä, ja lukeminen yhtenä kielenkäytön muotona (Kauppinen 2010, 155). Monet tutkijat ovat sitä mieltä, että tekstiä ei voi tarkastella siten, että se irrotettaisiin sen kulttuurisista tai tilanteisista kehyksistä (ks. esim. Peters & Lankshear 1996; Gee 2003; Lankshear & Knobel 2006). Roz Ivanič (2004, 222–224) kuvailee kieltä monikerroksiseksi näkymäksi, jonka ytimessä on kirjallinen, painettu tuotos eli teksti ja uloimpana tekstin yhteys ympäröivään kulttuuriin. Ytimessä oleva teksti voi hänen mukaansa olla kielen pienimmistä rakennusaineista tai suurista visuaalisista ja materiaalisista ominaisuuksista rakentuva kokonaisuus. Monikerroksisen näkymän toisessa kerroksessa on Ivaničin mukaan kognitiiviset prosessit eli se, mitä ihmisen mielessä tapahtuu hänen lukiessaan tekstiä. Toisin sanoen tässä kerroksessa ihminen antaa lukemalleen merkityksen. Merkitykset eivät kuitenkaan synny tyhjästä, vaan Ivanič esittelee kolmannen kerroksen koostuvan Michael Hallidayn, systeemifunktionaalisen kielitieteen oppi-isän, näkemyksestä kielestä sosiaalisena toimintana. Merkitykset syntyvät siis yhteydessä tilannekontekstiin. Uloimmassa kerroksessa Ivanič (2004) viittaa Hallidayn sosiokulttuuriseen näkemykseen kielestä: kieli ja sille annetut merkitykset ovat aina kulttuurisidonnaisia. Esimerkiksi diskurssit ja genret vaihtelevat eri kulttuureissa. (Ivanič 2004, 222–224.) Suomalaisessa kulttuurissa on esimerkiksi vakiintunut tietynlainen rakenne kuolinilmoitukselle, ja tunnistamme kuolinil-

moituksen vaikka näkisimme ainoastaan sen visuaalisen rakenteen. Tiivistettynä Ivaničnin monikerroksinen näkemys koostuu siis tekstistä, merkityksestä, tilanteesta ja kulttuurista.

Kulttuuriset variaatiot ja tilannekonteksti ovat lukemisen kannalta merkittäviä myös New London Groupin (1996) mielestä. Ryhmän mukaan kulttuuri-tausta ja tilannekonteksti vaikuttavat siihen, millaisia merkityksiä annamme lukemallemme. 1990-luvulla tapahtuneet suuret muutokset esimerkiksi television massatuotannon, internetin laajentumisen ja globalisaation suhteen edellyttivät New London Groupin mielestä myös uudenlaista tekstitaitokäsitystä, jonka seurauksena syntyi käsite **monilukutaito** (*multiliteracies*). (Cope & Kalantzis 2000, 5.)

2.4.2 Monilukutaito

Kun tekstitaidolla (*literacy*) – tai *mere literacy*, kuten New London Group (1996) kutsuu korostaen lukutaitokäsityksen yksipuolisuutta – oli aiemmin tarkoitettu luku- ja kirjoitustaitoa hyvin yksipuolisessa merkityksessä, taitoa lukea ja tuottaa kirjoitettua ja painettua tekstiä, alettiin 1990-luvun lopussa puhua tekstitaidoista laveammin (Street 2000, 18; Cope & Kalantzis 2000, 5). Tuolloin Streetin (2000) mukaan jalostettiin käsitettä *monet tekstitaidot* (*multiple literacies*) kontrastina kapealle ja kirjallisia tuotoksia painottavalle *tekstitalito*-käsitteelle. Tällöin tekstikäsitteessä painottui kuitenkin vahvasti kulttuurisidonnaisuus, jolloin monikollinen *monet tekstitaidot* konnotoitui lähinnä eri kulttuurien tekstilajien hallinnaksi (Street 2000, 18.) Kulttuurien variaatiot ovat kuitenkin New London Groupin (1996) mukaan merkittäviä tekstitaitojen kannalta siksi, että joissakin kulttuureissa visuaalisuus tai spatiaalisuus voi olla huomattavasti merkittävämpää tekstin tulkinnan kannalta kuin toisissa kulttuureissa (Cope & Kalantzis 2000, 5).

New London Group (1996) on 1990-luvulla jalostanut käsitettä *monilukutaito* (*multiliteracies*) kattamaan paitsi kulttuurisia ja kielellisiä eroavaisuuksia, myös erilaisia multimodaalisia tapoja, jotka vaikuttavat siihen, millaisia merkityksiä annamme tekstille (Cope & Kalantzis 2000, 5). Myös Street (2000, 19) on myöhemmin korvannut *multiple literacies* -käsitteen *multiliteracies*-käsitteellä

päätyen tarkoittamaan sillä New London Groupia mukailleen monipuolisten tekstitaitojen hallintaa, olivatpa tekstit sitten visuaalisia, sähköisiä tai perinteisiä kirjoitettuja ja painettuja tuotoksia. Monilukutaito vaatii siis myös multimodaalisuuden – äänen, kuvan, symbolien ja videoiden – ymmärtämistä ja hahmottamista merkitykselliseksi osaksi tekstiä.

Multiliteracies näkyy 2000-luvulla ilmestyneissä suomalaisissa luku- ja kirjoitustaitoa käsittelevissä teksteissä suomennetun sekä *tekstitaidoiksi* että *monilukutaido(i)ksi*. *Tekstitaidot* on käsitteenä ollut voimakkaasti esillä vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoite- ja sisältökuvauksissa, ja sillä on haluttu koota yhden käsitteen alle monenlaisia lukutaitoja, kuten kulttuurin lukutaito, teknologinen lukutaito, informaatiolukutaito, verkkolukutaito, kuvanlukutaito, visuaalinen lukutaito, globaali lukutaito, tietokonelukutaito, mainonnan lukutaito, medialukutaito ja niin edelleen. *Tekstitaidot* ei käsitteenä ole kuitenkaan riittänyt kattamaan luku- ja kirjoitustaidon moneutta, jota nyt uudessa opetussuunnitelmassa yritetään korostaa oppiainerajat lävistävällä laaja-alaisen *monilukutaidon* osaamistavoitteella. (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015, 14–15.)

Tekstitaidot voitaneen kuitenkin ajatella edelleen tekstin lukemisen, ymmärtämisen ja tuottamisen taidoiksi (Luukka 2003, 413), kun taas *monilukutaito*-käsite nähdäkseni pitää sisällään *tekstitaidot* ja liittää ne monenlaisiin yhteiskunnan ja globalistuvan ja teknistyvän maailman tekstiilanteisiin (*events*) ja -käytänteisiin (*practices*) (ks. Street 2000). Luukka ja Leiwo (2004, 21) eivät pidäkään tekstitaitoa pelkästään yksilöllisenä, paikasta toiseen siirrettävissä olevana luku- ja kirjoitustaitona vaan yhteisöllisten, tekstilajeihin sidoksissa olevien tekstikäytänteiden hallintana, jolloin se tuntuu sellaisenaan istuvan hyvin monilukutaidon sisälle. Toki taas esimerkiksi ylioppilaskokeessa *tekstitaidolla* tarkoitetaan juuri päinvastaista, yksilöllisten taitojen siirtämistä eri tekstilajien halltuun ottamiseen (Leino 2006, 595).

Puhutaanpa sitten *tekstitaidoista* tai *monilukutaidosta*, Luukka (2009, 15) ymmärtää sen tarkoittavan monipuolista toimintaa – kuten tulkintaa, tuottamista ja käyttämistä – tekstien kanssa erilaisissa tilanteissa ja yhteisöissä. Street (2000, 19) sisällyttää *multiliteracies*-käsitteen alle monia lukutaitoja, joista visuaa-

linen lukutaito ja tietokonelukutaito ovat vuosituhaten vaihteessa olleet hyvin merkittäviä. Yhä edelleen monilukutaito voidaan nähdä sateenvarjokäsitteenä erilaisille lukutaidoille, kuten mekaaniselle, funktionaaliselle, digitaaliselle, visuaaliselle ja audiovisuaaliselle lukutaidolle. Erityisesti tekstien digitalisoitumisen myötä media- ja verkkolukutaidon ja kriittisen lukutaidon merkitys on kasvanut merkittäväksi. (Heikkinen 2007, 168.)

Kuten sanottua, muuttuneita luku- ja kirjoitustaitoja kuvaava *monilukutaito* esiintyy syksyllä 2016 käyttöön otettavassa perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (POPS 2014). Opetussuunnitelma pyrkii vastaamaan kehittyvän tietoyhteiskunnan tarpeisiin esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen kautta, joka läpileikkaa kaikki oppiaineet ja jota vaaditaan niin oppilailta kuin opettajiltakin (Ropo, Sormunen & Heinström 2015, 10). Opetussuunnitelman (POPS 2014, 283) 7–9-luokkalaisten laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa monilukutaidosta sanotaan seuraavasti: ”Harjoittelun painopiste on analyttisessä, kriittisessä ja kulttuurisessa lukutaidossa. – – Tiedon tuottamisen, tulkinnan ja välittämisen taitoja harjoitellaan eri oppiaineille ominaisilla tavoilla sekä oppiaineiden yhteistyönä.” Monilukutaitoa kannustetaan käyttämään myös vaikuttamiseen ja osallistumiseen muun muassa mediassa ja yhteiskunnassa. Laaja-alaisen osaamisen monilukutaito-kohdassa kerrotaan teksteiksi käsitettävän niin sanallisten, kuvallisten, auditivisten, numeeristen kuin kinesteettistenkin symbolijärjestelmien kautta saadut tiedot, ja esimerkiksi kuvanlukutaitoa ja numeraalista lukutaitoa tulee koulussa ja eri oppiaineissa harjoitella erilaisin, autenttisiin teksteihin perustuvien tekstien kautta. (POPS 2014, 283.)

2.4.3 Kriittinen lukutaito monilukutaidon osa-alueena

Rantala (2007) erottaa kriittisen pedagogiikan ja kriittisen ajattelun opettamisen kahdeksi erilliseksi tutkimusperinteeksi, jotka heijastuvat myös käsityksiin siitä, mitä kriittisellä lukutaidolla tarkoitetaan. Kriittisen pedagogiikan taustalla on yhteiskunnan epäoikeudenmukaiset sosiaaliset olosuhteet, joita pyritään muuttamaan. Kriittinen ajattelu taas pohjautuu liberaali-humanistiseen käsitykseen lukutaidosta yksilön korkeina ajattelun taitoina ja korostaa kriittiseksi informaation kuluttajaksi kasvamista. (Rantala 2007, 146.) Vaikka kriittistä lukutai-

toa on tarkasteltu monesta eri näkökulmasta ja sen osa-alueista tai vaatimuksista voidaan olla montaa mieltä, ovat Burbules ja Berk (1999, 59–62) määritelleet sen laveasti kriittiseksi asenteeksi, käytännöksi ja ylipäättään tavaksi olla maailmassa.

Jos lukutaitoa tarkastellaan kognitiivisesta näkökulmasta, sen voidaan ajatella kehittyvän portaittain osataitoina aina peruslukutaidosta kriittiseen lukemiseen asti. Vähäpassi (1975) pitääkin kriittistä lukutaitoa vaativimpana lukutaidon tasona, joka edellyttää muiden kehitystasojen mukaisten lukutaitojen – kuten tulkitsevan, arvioivan, vertailevan ja soveltavan lukutaidon – hallintaa. (Kauppinen 2010, 91–93.) Toisaalta uudemman, sosiaalisen lukutaitokäsityksen mukaan kriittistä lukutaitoa ei ole syytä pitää lukutaidon huipentumana vaan implisiittisenä lukemisen osataitona, ulottuvuutena, joka kuuluu tietäntyyppisten tekstien, kuten mainosten, tulkintaan. (Kauppinen 2010, 93, 97.)

Kun yhä nuoremmat lapset ovat päivittäin tekemisissä sähköisen median kanssa samalla, kun sähköinen media elää sponsoreiden ja mainostajien avulla, on oikeutettua ja aiheellistakin tarkastella lukutaitoa nimenomaan sosiaalisesta näkökulmasta. On tärkeää, että myös nuorille sähköisen median kuluttajille muodostuu kyky tarkastella sähköistä tekstiä kriittisesti ja huomata tekstistä mahdolliset yritykset vaikuttaa lukijan päätöksiin, toimintaan ja käsityksiin. Uusien medioiden myötä onkin alettu puhua myös **medialukutaidosta**, jonka Mediakasvatusseura on Niemen (2012) mukaan vuonna 2011 määritellyt perustaidoksi, johon kuuluu paitsi taito käyttää laitteita, myös taito suodattaa ja arvioida informaatiota. Kupiainen, Sintonen ja Suoranta (2007) tähdentävät medialukutaidon käsitteellä niitä uusia lukutaidon alueita, jotka ovat syntyneet uusien medioiden myötä. Näitä lukutaidon alueita ovat esimerkiksi digitaalinen lukutaito, visuaalinen lukutaito, pelilukutaito, brändilukutaito ja tiedon lukemisen taito (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 5; Kauppinen 2010, 217.) Toisaalta medialukutaito voidaan nähdä myös näiden taitojen alakäsitteenä tai osana (Kupiainen & Sintonen 2009, 94). Medialukutaidon synonyymina tai yläkäsitteenä voidaan myös pitää varsinkin aiemmin paljon käytettyä informaatiolukutaitoa, jolla on tarkoitettu ihmisen kykyä kerätä ja arvioida informaatiota ja tehdä sen perusteella johtopäätöksiä (Varis 2005, 9).

Medialukutaidon käsite vaikuttaa sinänsä ongelmalliselta, koska yhtä lailla monilukutaito (*multiliteracies*) käsitteenä kattaa taidot tulkita, arvioida ja tuottaa erilaisia ja monikanavaisia tekstejä niin uuden ja perinteisenkin median osalta. Medialukutaidon käsitteellä haluttaneen korostaa nimenomaan uusien medioiden tekstimaailmojen parissa työskentelyä. (ks. esim. Tyner 2010.) Tässä tutkimuksessa käytän selvyuden vuoksi monilukutaitoon kiinteästi kuuluvaa kriittisen lukutaidon käsitettä, vaikka tutkimukseni fokuoituinkin uuden, sosiaalisen median tekstimaailmaan.

Pääkkönen ja Varis (2000, 8) painottavat kriittisen lukutaidon määritelmässään lukijan perehtymistä tekstiin pintatasoa syvemmin ja kirjoittajan motiivien ja tekstin piilosisältöjen arvioimista syvällisemmin. Leino (2006) liittää myös kriittisen lukemisen taitoihin terveen epäilyn ja sen tunnistamisen, että teksti on aina jonkun rakentama kokonaisuus, eikä siis siten koskaan täysin objektiivinen. Myös sävyjen ja vivahteiden tunnistaminen tekstistä on kriittisyyttä, kuten myös kyvyt ”tehdä tekstiä ja sen tuottajaa koskevia havaintoja ja osoittaa, mihin tekstin piirteisiin lukija perustaa tekemänsä arviot ja päätelmät”. (Leino 2006, 595.)

Kriittinen pedagogiikka, kriittinen ajattelu ja kriittinen lukutaito linkittyvät mielestäni vahvasti toisiinsa, sillä ne ovat osaltaan toistensa edellytyksiä tai jatkumoina. Kriittinen lukeminen edellyttää kriittistä ajattelua ja se kiertyy aina jonkinlaisen tekstin ympärille, kun taas kriittistä ajattelua voi toteuttaa ilman tekstin läsnäoloa. Kriittisen pedagogiikan taas käsitän suuremmaksi tutkimusperinteeksi, joka pyrkii kehittämään lasten ja nuorten kriittisen ajattelun taitoja muun muassa erilaisten lukutaitojen opettamisen kautta. Kriittisen kasvatuksen ja siten lukutaidon tarve on nykyisessä tietoyhteiskunnassa ja digitaalisen median aikakaudella siis aiempaa korostuneemmassa roolissa.

2.5 Mediakasvatuksen tavoitteena opettaa kriittistä lukemista

Medialaitteet, -sisällöt ja -kanavat ovat muuttuneet merkittävästi viimeisten vuosikymmenten ja vuosien aikana, eikä kehitykselle näy tulevan loppua. Mediasisällöt ovat aiempaa enemmän painottuneet verkkoon (ks. esim. Jaakkola

2010) ja internetiin onkin helppo päästä nykyisin erilaisten älylaitteiden, kuten puhelimen, tabletin ja jopa älykellon avulla. Näin ollen kun tarvitsemme nopeasti jotakin tietoa mistä tahansa asiasta, se on käden ulottuvillamme kaiken aikaa. Media on myös kaupallistunut samalla, kun maksulliset mediakanavat joutuvat kilpailemaan ilmaisten verkko-ohjelmien ja -palveluiden kanssa. Muuttuva media luo tarpeita myös kouluissa toteutettavalle mediakasvatukselle: mediakasvatuksessa on huomioitava monimuotoiset mediakanavat ja -tekstit ja painotettava erilaisia taitoja lukea, kerätä, hakea, prosessoida, tulkita ja tuottaa tietoa verkossa.

Sähköistymisen myötä media on kokenut suuria muutoksia. Perinteiset lehdet, kirjat ja elokuvat ovat saaneet uusia muotoja internetissä esimerkiksi verkkolehtien, e-kirjojen ja edullisten videonkatselupalveluiden muodossa. Tällaisten mediakanavien ja sisältöjen laajenemisen myötä media on muuttunut kaupallisuuden ja markkinoinnin suhteen. Perinteiset mediat, kuten televisio ja lehdet, ovat joutuneet tunnustamaan tappionsa verkon ilmaislehdille ja -ohjelmille ja pyrkineet konvergoimaan eli suuntaamaan toimintaansa myös internetiin (Jaakkola 2010, 75; Herkman 2010, 75–76). Viihdemedia huomioi nuorten suosimat sosiaalisen median muodot ja hyödyntää sosiaalista ulottuvuutta tuotteiden tai palveluiden markkinoinnissa. Esimerkiksi faniuden ympärille on helppo muodostaa sosiaalista ja taloudellisesti kannattavaa toimintaa. Mediat markkinoivat tuotantoon eri viestintävälineissä, ja yhä useammin markkinointi tapahtuu epäsuorasti oheisjulkisuuden avulla. (Jaakkola 2010, 78–79; Herkman 2007, 42–44, 200.)

Nopparin, Uusitalon, Kupiaisen ja Luostarisen (2008, 126) mukaan lapset kasvavat pienestä pitäen erilaisten fiktiivisten brändien ympäröimiksi. Brändeiksi voidaan laskea tuotantoyhtiön tuotteiden, tietyn hahmon tai ohjelmaformaatin ympärille rakennetut tuoteperheet. Erityisesti pienten lasten elämässä fiktiivisillä brändeillä on suuri paikkansa, kun taas vanhemmat lapset eli noin 11–14-vuotiaat suosivat enemmän todellisiin ihmisiin pohjautuvia brändejä. (Noppari ym. 2008, 126.) Tällaisia brändejä ovat esimerkiksi tämänkin tutkimuksen oppilaiden tarkastelemat julkisuudenhenkilöt, kuten rap-artisti Cheek alias Jare Tiihonen sekä stunt-ryhmään Duudsonit kuuluva Jukka Hildén.

Luukan ym. (2008, 25) mukaan on tärkeää, että yhteiskunnan moninaistuvat mediamaisemat ja tiedon yhteisöllisyys huomioidaan koulutuksen kehittämisessä ja että oppilaiden oma kokemusmaailma ja koulun ulkopuolisetkin vuorovaikutustilanteet huomioidaan opetuksessa. Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) on havaittavissa ainakin yritystä näiden asioiden toteutumiseksi, sillä esimerkiksi oppiaineita läpileikkaavissa laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa pyritään siihen, että oppilas oppii toimimaan ja käyttäytymään järkevästi, turvallisesti ja vastuuntuntoisesti myös omissa arkielämän tilanteissaan, liittyivätpä ne sitten kulutukseen, vuorovaikutukseen, itsestä huolehtimiseen tai valintoihin kestävän kehityksen puolesta.

Mediakasvatus voidaan opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) nähdä kuuluvan laaja-alaisen oppimisen taitoihin, joista päälimmäisinä nousee *L5) tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, L4) monilukutaito* sekä *L1) ajattelu ja oppimaan oppiminen*. Mediakasvatus siis läpileikkaa kaikki oppiaineet, joskin se on pitkään mielletty kuuluvaksi erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöihin. *Ehdotuksessa lasten ja nuorten mediakasvatuksen kehittämiseksi* (2007, 4) mediakasvatus määritellään seuraavasti:

Mediakasvatus on lasten ja nuorten kasvun tukemista median parissa. Se on pedagogista toimintaa, jolla kehitetään lasten median käyttöä ja mediataitoja. Onnistuessaan mediakasvatus kehittää oppijoiden kykyä analysoida ja tulkita mediaa, taitoa osallistua mediayhteiskunnassa ja ilmaista itseään. Media on viestintävälineitä kuten televisio, elokuvat, internet, video- ja tietokonepelit sekä erilaiset lehdet. Media tarkoittaa myös näissä välineissä käyttäjilleen tarjolla olevia sisältöjä.

Vaikka ehdotuksessa mainituissa mediakanavissa internet mainitaan vain yhtenä kanavana muiden joukossa, voitaneen nykyisin internet ja sen valtavasti laajentuneet sisällöt nostaa jopa itsenäisesti esiin uusmediaa perinteisten mediakanavien joukosta.

Korhonen (2010, 22) määrittelee mediakasvatuksen tietoiseksi yritykseksi ”harjaannuttaa ihminen aktiiviseksi ja kriittiseksi mediankäyttäjäksi”. Myös Järvinen ja Merilampi (2011, 8) painottavat kriittisen ajattelun taitoja, yhteistyön ja vuorovaikutuksen taitoja sekä kykyä jäsentää, arvottaa ja hallita tietoa oleellisina mediataitoina. Kupiaisen ja Sintosen (2009) mukaan mediakasvatus on tavoitteellista vuorovaikutusta, jonka osapuolia ovat paitsi kasvattaja ja kasvatettava, myös ympäröivä mediakulttuuri. Mediakulttuuriin ei voi kasvaa ilman

medioiden parissa työskentelyä. (Kupiainen & Sintonen 2009, 29–31.) Nyyssölä (2008, 15) taas korostaa määritelmässään opetuksen tavoitteellisuutta ja toteaa mediakasvatuksen tehtäväksi kasvattaa oppilaita ”ymmärtämään, tulkitsemaan ja tarkastelemaan kriittisesti mediaa”. Myös Mustonen (2012, 53) toteaa mediakasvatuksen tärkeimmän tavoitteen olevan saada nuoret tiedostumaan omasta roolistaan median käyttäjinä ja vaikuttamisen kohteina.

Niemi (2012, 26) toteaa tiedon olevan suhteellista ja muuttuvaa, jolloin koulu ei voi varustaa oppilaita tietopaketeilla vaan tiedon rakentamisen ja oppimisen taidoilla. Sosiaalinen media on tärkeä osa mediaa ja Mäntymäen (2012, 9–10) mukaan sillä tarkoitetaan arkikielessä sovelluksia, jotka perustuvat jakamiseen, lukijan osallistamiseen ja yhteisöllisyyteen. Tällaisia sovelluksia ovat esimerkiksi Facebook, Twitter, Snapchat, Instagram tai vaikkapa Youtube. Kaplan ja Haenlein (2010, 61) määrittelevät sosiaalisen median ”ryhmäksi Internet-pohjaisia sovelluksia, jotka ovat rakentuneet Web 2.0:n ideologiselle perustalle ja mahdollistavat sisällön tuottamisen ja käyttäjien tuottaman sisällön vaihtamisen”. Niemen (2012) mukaan sosiaalista mediaa voi hyödyntää kouluopetuksessa sekä välineenä, jolla opiskellaan jotakin muuta asiaa, että kohteena, jolloin sosiaalisesta mediasta tulee opiskelun itsetarkoitus. Oppilaita olisi hyvä opettaa ainakin toimimaan vastuullisesti yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Vastuullinen ja järkevä toiminta edellyttää, että nuoret ymmärtävät tiettyjä median taustarakenteita, kuten julkisuuden ja yksityisyyden rajoja, median vaikutuksia arvo maailman rakentumiseen ja sen, millä tavalla esimerkiksi media representoi asioita ja siten uudentaa maailmankuvaa. (Niemi 2012, 31–32.)

Uusia sosiaalisen median sovelluksia on syntynyt viime vuosina paljon. Jotta kaikkia uusia sovelluksia, kuten Instagramia tai Snapchatia voi Facebookin tavoin kutsua sosiaalisen median sovellukseksi, niillä täytyy olla joitakin yhteisiä tekijöitä. Kietzmannin, Hermkensin, McCarthyn ja Silvestren (2011, 243) mukaan sosiaalisen median rakennuspalikoita ovat läsnäolo, jakaminen, suhteet, keskustelut, identiteetti, maine ja ryhmät. Sosiaalisen median käyttäjät ovat tietoisia siitä, että palvelussa on muitakin käyttäjiä ja että omat tuotokset ovat muiden nähtävissä ja jaettavissa. Käyttäjällä on myös itsellään mahdollisuus vastaanottaa ja tietoisesti jakaa tuotettua sisältöä. Sovelluksissa pidetään

yllä sosiaalisia suhteita esimerkiksi erilaisten ryhmien ja keskustelujen kautta, jotka lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Salomonin (2013, 408) mukaan sosiaalinen media on saanut uutta pontta uusien sosiaalisen median sovellusten, kuten Instagramin myötä, joka on Facebookin omistama sovellus. Instagram on mobiilisovellus, jolla ihmiset voivat muokata älypuhelimilla ottamiaan kuvia tai videoita ja jakaa niitä verkostoilensa joko pelkästään kyseisessä sovelluksessa tai myös esimerkiksi Facebookin kautta. Salomon uskoo Instagramin tavoittavan erityisesti nuoria käyttäjiä, jotka elävät yhä visuaalisemmassa tekstimaailmassa. (Salomon 2013, 408; Herkman 2007, 13.) Koska visuaalisuus on nykyisin mediassa niin merkittävää, kriittisessä mediakasvatuksessa olisi syytä kiinnittää huomiota myös visuaaliseen kulttuuriin, sillä kuvat syntyvät aina jonkun kulttuurin tuotteina (Herkman 2007, 71). Median kuvia voidaan tarkastella kriittisesti pohtimalla esimerkiksi niiden taustalla vaikuttavien henkilöiden motiiveja ja valintoja sekä sitä, mitä se kertoo todellisuudesta ja kenen todellisuudesta (Laitinen 2007, 64). Tutkimukseni fokusoi juuri oppilaiden taitoihin lukea ja tulkita kriittisesti visuaalisuuteen painottuvan sovelluksen, Instagramin, sisältöjä.

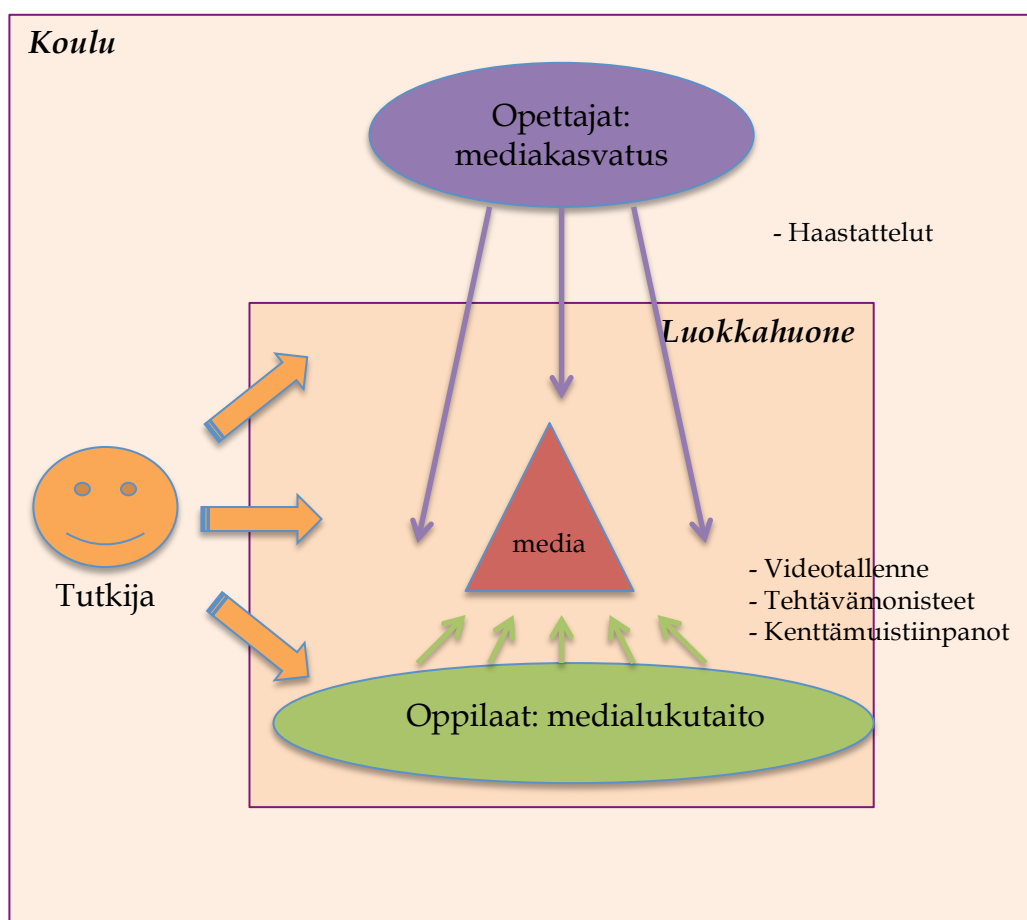
3 ETNOGRAFINEN TUTKIMUS

Tutkimuksessani tarkastelen mediakasvatusta ja kriittistä lukutaitoa pääsääntöisesti kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin haluan selvittää, millaisia sosiaalisen median tekstien lukijoita yläkoululaiset ovat ja kuinka kriittisesti he osaavat näitä tekstejä tarkastella. Toisaalta haluan selvittää myös, miten sosiaalisen median tekstien käsittely istuu osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta nimenomaan opetuksen kohteena. Tutkimukseni lähestymistapa on etnografinen, koska jalkautumiseni kentälle on tutkimuksessa olennaista. Patton (2002, 81) kuvaileekin etnografista tutkimusta kenttätöksi, jossa tutkija uppoutuu tutkimuksen ajaksi tutkimaansa kulttuuriin. Lisäksi etnografiselle tutkimukselle luonteenomaisesti tarkastelen ilmiötä monesta eri näkökulmasta ja monenlaisen aineiston kautta ja pyrin muodostamaan kuvan siitä, millaista medialukutaitoa yläkoululaiselle nykypäivänä on tarpeellista opettaa (ks. esim. Kananen 2014, 28). Blommaert ja Jien (2010, 4–5) mukaan etnografia onkin tutkijan laatimaa kuvausta tietyssä kontekstissa tapahtuvasta toiminnasta ja faktoista. Etnografia on siis aina subjektiivista, koska se tapahtuu tutkijan omasta perspektiivistä käsin.

Tutkimukseni alkoi keväällä 2015, kun pidin opetusharjoitteluni yhteydessä mediakasvatusaiheiset äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnit eräälle kahdeksannelle luokalle. Oman opetuskokeiluni lisäksi halusin kuitenkin saada laajemman kuvan siitä, millaisena äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat kokevat oman roolinsa mediakasvattajana alati medioituvassa yhteiskunnassa ja koulussa sekä kuinka tarpeellisena he pitävät esimerkiksi sosiaalisen median tekstien käsittelyä koulussa kriittisen kasvatuksen näkökulmasta.

Koska tarkastelen ilmiötä – kriittistä lukutaitoa – monesta eri näkökulmasta ja itse toimintaan osallistumalla, on etnografinen lähestymistapa tutkimukselleni luonteva. Blommart ja Jie (2010) vertaavat etnografista tutkimusta pöydälle asetettuun Coca-Cola-tölkkiin, jota eri kulmista tarkastelemalla nähdään tölkin piirteet ja ominaisuudet aina uudella tavalla. Uusia näkökulmia me-

diakasvatukseen pyrinkin löytämään juuri tarkastelemalla ilmiötä monesta suunnasta. Näkökulman moninaisuuden lisäksi oma osallisuuteni on etnografisessa tutkimuksessa merkityksellinen, koska olen toiminut opetuskokeilun suunnittelijana ja opettajana. Tutkimusaineistoni on myös laaja ja koostuu seuraavista aineistoista: oppitunnin videotallenteesta, kenttämuistiinpanoista, oppilaiden tehtävämonisteista ja opettajien haastatteluista. Kuvio 1 kuvaa tutkimusasetelmaani ja omaa positiotani tutkijana.



Kuvio 1 Mediakasvatus koulukontekstissa etnografian tarkastelemana.

Tutkimukseni ensimmäisen osion aineistonkeruun sain liitettyä luontevasti osaksi suunnittelemaani ja toteuttamaani opetuskokonaisuutta, joka käsitteli median kaupallisuutta erityisesti sosiaalisen median näkökulmasta. Opetuskokonaisuuden opettajana oma osallistumiseni opettajan roolissa on tutkimuksen kannalta merkittävää. En tarkastellut toimintaa ulkopuolelta vaan osana luokan

arkea, mikä kuuluu olennaisesti etnografiaan (Pitkänen-Huhta 2011, 89). Opetuskokeilusta tutkimusaineistokseni kertyi videotallenne kaksoistunnista, omat kenttämuistiinpanoni sekä oppilaiden täyttämät tehtävämonisteet, joita käsittelemän päätutkimusaineistonani.

Tutkimukseni toisessa osiossa kartoitan haastatteluin neljän äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan käsityksiä siitä, millaisia lukijoita yläkouluikäiset nykypäivänä ovat ja miten median muuttuminen on vaikuttanut äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tekstimaailmaan ja -käytänteisiin. Tutkimukseni osiot kietoutuvat yhteen, sillä ensimmäisen osion tarkoituksena on kartoittaa, millaisia tulkintoja noin 15-vuotias voi tehdä sosiaalisen median teksteistä ja millaisia huomioita kenties jää tekemättä. Toinen osio taas pyrkii selvittämään, millä tavalla kriittisten tulkintojen tekoon yläkoulun mediakasvatuksessa ohjataan ja miten kriittistä lukutaitoa pyritään kehittämään. Tutkimuksen tarkoituksena on myös selvittää opettajien käsityksiä siitä, millaisessa roolissa tällaiset oppilaan elämämaailman tekstit, kuten Instagram-tekstit, ovat opetuksessa olleet ja millaisessa roolissa niiden kenties pitäisi olla.

3.1 Etnografinen tutkimusote

Etnografialla on perinteisesti tarkoitettu jonkun kansan, heimon tai ryhmän kulttuuriin tutustumista syvällisesti siten, että tutkija viettää pitkiä aikoja ryhmässä tehden havaintoja ryhmän toiminnasta ja tavoista (Pitkänen-Huhta 2011, 88). Etnografia tarkoittaaakin sanana ihmisistä kirjoittamista, koska sen avulla tutkija pyrkii ymmärtämään ilmiötä osallisten näkökulmasta (Pole & Morrison 2003, 20). Nykyisin kulttuuriksi mielletään mikä tahansa ryhmä, luokka, yritys tai vaikka Facebook-ryhmä, jonka tutkimiseen etnografinen menetelmä sopii (Kananen 2014, 9). Rastas (2010, 64–65) näkee etnografisen tutkimusperinteen tavaksi tuottaa tietoa osallistumalla, erilaisia aineistoja hyödyntämällä ja aineiston ja teorian vuoropuhelulla.

Lillisin (2008) mukaan etnografia erityisesti tekstintutkimuksessa voidaan ajatella Rastasta (2010) mukaillen tutkimusperinteeksi, ”syväteoretisoinniksi”, joka yhdistää ilmiöitä ja merkkejä toisiinsa. Se voidaan myös ajatella tutkimus-

metodiksi, esimerkiksi havainnoinniksi keskustelusta, jossa tutkittavat tarkastelevat tekstiä ja keskustelevat siitä. Etnografia voidaan hänen mukaansa nähdä myös metodologiana, useita menetelmiä yhdistelevänä tapana tehdä tutkimusta, kuten myös itse näen etnografian toteutuvan omassa tutkimuksessani.

Vietin opettamani luokan parissa yhteensä neljä oppituntia, mitä ennen seurasin heidän oman äidinkielen ja kirjallisuuden opettajansa ja toisen opettajaharjoittelijan pitämiä oppitunteja tutustuakseni oppilaisiin ryhmänä ja yksilöinä. Vaikka en siis viettänyt pitkiä aikoja osana ryhmää, ovat tutkimukseni tavoitteet ja menetelmät etnografisia: pyrkimyksenäni oli ymmärtää tutkimuskohdettani syvällisesti sekä kuvata, tulkita ja selittää oppilaiden toimintaa ja saavuttaakseni tavoitteeni jalkauduin koululle osaksi ryhmää ja keräsin monimuotoista aineistoa ilmiön ympäriltä (ks. Pitkänen-Huhta 2011, 88–89).

Tutkijan kentälle jalkautuminen ja läsnäolo toiminnan yhtenä osallisena ovat etnografisen tutkimuksen peruspilareita. Osallistuva havainnointi on myös aina osa etnografista tutkimusta, sillä sen avulla saadaan sellaista tietoa ryhmän toiminnasta, mitä muilla menetelmillä, kuten haastatteluilla, lomakkeilla, oppilaiden tehtäväsuorituksilla tai muilla vastaavilla, ei ole mahdollista saada, vaikka edellä mainittuja käytettäisiinkin osana tutkimusaineistoa. (Pitkänen-Huhta 2011, 89.)

Etnografia on hyvin lähellä tapaustutkimusta, mutta niitä erottaa Duffin (2008) mukaan se, että tapaustutkimuksessa tutkija tarkastelee yksittäisten yksilöiden toimintaa, kun taas etnografi pyrkii ymmärtämään kokonaisten ryhmien tai yhteisöjen rakenteita, käyttäytymistä tai arvoja (Pitkänen-Huhta 2011, 91–92). Koulukontekstiin liittyvässä tapaustutkimuksessa yleensä etsitäänkin esimerkiksi jotakin ryhmää edustavia tyypillisiä oppilaita ja pyritään heidän kauttaan ymmärtämään tai ratkaisemaan jokin keskeinen ongelma (Aarnos 2010, 180–181). Saarela-Kinnunen ja Eskola (2010) taas käsittävät tapaustutkimuksen kohteen voivan olla yksittäisen henkilön lisäksi myös esimerkiksi kylä tai organisaatio – siis ryhmä ihmisiä, kuten omassa tutkimuksessani. He myös käsittävät etnografian yhdeksi tapaustutkimuksen muodoksi. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 189–190.) Omassa tutkimuksessani tarkastelen ilmiötä – kriittistä lukutaitoa – valitsemani oppilasryhmän kautta, enkä siis pyri ratkaisemaan

varsinaista ongelmaa oppilasryhmän sisällä. Tämä erottaa etnografisen tutkimukseni tapaustutkimuksesta, koska kiinnostuksen kohteenani on ilmiö eivätkä varsinaiset tutkittavat.

Blommaertin ja Jien (2010, 12) mukaan etnografia on lähestymistavaltaan induktiivista, sillä se toimii aineisto edellä. Kun aineistosta paljastuu jotakin uutta ja merkittävää, sille voidaan yrittää löytää olemassa olevaa teoreettista tukea, jonka avulla sitä voidaan ymmärtää paremmin. Kanasen (2014, 26–27) mukaan etnografinen lähestymistapa sopiikin erityisen hyvin juuri tutkimukseen, jossa tutkittava ilmiö on jollakin tavalla outo tai uusi. Sosiaalisen median tekstit opetuksen kohteena onkin varsin uusi ilmiö, sillä se on melko uusi ilmiö myös yhteiskunnan tekstilajiperheenä. Media visualisoituu jatkuvasti ja lyhytviestintä yleistyy, joten tietoa siitä, mitä visuaalisesta mediasta olisi nuorille syytä opettaa, tarvitaan.

Tutkimukseni toinen osio pureutuu äidinkielen opettajien käsityksiin kriittisen lukemisen opettamisesta ja mediakasvatuksesta. Huttunen (2010, 42–43) painottaa haastatteluiden roolia etnografiassa muuta empiiristä aineistoa täydentävänä osana, jolloin aineistoja yhdistelemällä päästään ilmiöön syvemmälle käsiksi. Haastatteluiden tarkoituksena onkin täydentää opetuskokeiluni valossa muotoutuneita käsityksiäni siitä, millä tavalla sosiaalista mediaa voi ja kannattaa hyödyntää kriittisen lukemisen opetuksessa tai miten uudistuvat tekstilajit mediassa linkittyvät ylipäätään äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen.

3.2 Etnografiset aineistonkeruumenetelmät

Etnografiassa on oleellisinta se, että tutkija jalkautuu kentälle ja osallistuu itse tarkastelemaansa ryhmän tai yhteisön toimintaan. Tällöin yhdeksi merkittäväksi osaksi tutkimusaineistoa kuuluu tutkijan kenttämuistiinpanot, joita hän osallistuvan havainnointinsa aikana kirjaa ylös (Pitkänen-Huhta 2011, 89, 96). Tein myös itse joitakin havaintoja ryhmän toiminnasta erityisesti kiinnittämällä huomiota yksittäisten oppilaiden aktiivisuuteen ja oppilaiden motivaatioon työskennellä suunnittelemillani menetelmillä. Omat muistiinpanoni jäivät kui-

tenkin lyhyiksi ja lähinnä oman opetuksen refleктоimiseksi, joten merkittävämmiksi aineistoiksi lopulta muotoutuivatkin oppilaiden tehtävämonisteet ja videotallenne oppitunneista. Videotallenteen katsominen jälkikäteen muistuttaa havainnointia, joka on Tuomen ja Sarajärven (2009, 81) mukaan hyvä lisä muiden aineistonkeruutapojen rinnalle, koska se voi monipuolistaa muilla aineistonkeruutavoilla ilmiöstä saatavaa tietoa. Havainnoimalla voidaan siis joko vahvistaa muilla aineistoilla saatuja tuloksia tai sen avulla voidaan havaita ristiriitoja esimerkiksi sanomisten ja tekojen välillä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81.)

Pääaineistonani olevista oppilaiden tehtävämonisteista teen tulkintoja siitä, miten oppilaat itse lukevat Instagram-tekstejä ja tekevät niistä tulkintoja ja miten he vastaustensa perusteella vaikuttavat ymmärtävän sosiaalisen median taustarakenteita ja motiiveja. Tällaiset tutkimukseen osallistujien tuottamat tekstuaaliset dokumentit auttavat minua tutkijana ymmärtämään oppilaiden toimintaa (Pitkänen-Huhta 2011, 97), ja videotallenteella olevissa opetuskeskusteluissa joidenkin oppilaiden ajatukset avautuvatkin enemmän kuin pelkät tehtävämonisteet antavat ymmärtää, joten videotallenne on oiva tukiaineisto tehtävämonisteiden rinnalle.

Etnografiseen aineistoon usein kuuluu myös osallistujien haastatteluja tai heidän kanssaan käytyjä keskusteluja (Pitkänen-Huhta 2011, 96). Koska en tuolloin keväällä 2015 ymmärtänyt pyytää muutamia opettamani ryhmän oppilaita haastatteluun syventääkseni ymmärrystäni heidän tekemistään tulkinnoista ja esittämistään väitteistä, minun oli etsittävä toinen tapa laajentaa ymmärrystäni mediakasvatuksesta ja sen tekstimaailmasta. Sain haastateltavakseni neljä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa kahdesta eri kaupungista, jotka kokemuksensa kautta pystyivät kertomaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen muuttumisesta ja mediakasvatuksen painottumisesta osana sitä. Haastattelut olivat etnografiseen tapaan enemmänkin keskusteluja kuin haastatteluja (ks. Pitkänen-Huhta 2011, 97) ja keskustelunaiheet painottuivat eri tavoin riippuen siitä, mistä haastateltava oma-aloitteisesti puhui enemmän ja mistä vähemmän.

Vaikka olin suunnitellut haastattelevani opettajia teemahaastattelun rakenteella, läheni haastattelutapani lopulta enemmän avointa haastattelua kuin teemahaastattelua. Tuomi ja Sarajärvi (2009) erottavat teemahaastattelun avoi-

men haastattelun toisistaan siten, että teemahaastattelun runko muodostuu selkeistä teemoista, joista jokaisen haastateltavan kanssa keskustellaan, vaikka kysymysten muoto ja järjestys saattavat vaihdella. Avoimessa haastattelussa, jota kutsutaan myös syvähaastatteluksi, haastattelu perustuu haastateltavan ymmärrykseen keskusteltavasta aiheesta, josta hän saa vapaasti kertoa tutkijan esittäessä lähinnä tarkentavia kysymyksiä. Syvähaastattelussa siis haastattelu etenee pitkälti sen mukaan, mitä haastateltava nostaa puheessaan esiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75–77.) Vaikka yritin kysyä jokaisessa haastattelussa haastattelurunkoon nostamistani teemoista jotakin, kävi esimerkiksi yhdessä haastattelussa siten, että haastateltava kertoi oma-aloitteisesti omia kokemuksiaan ja käsitteisiään pariin teemaan liittyen, jolloin emme haastatteluajan puitteissa ehtineet keskustella lainkaan joistakin teemoista, joita olin haastattelurunkooni suunnitellut.

3.3 Etnografisen tutkimuksen raportointi

Etnografisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii saamaan holistisen, kokonaisvaltaisen, kuvan tutkimuksensa kohteesta ja muodostaa siitä tiheän kuvauksen siten, että lukija pystyy myös saamaan riittävän kattavan kuvan tutkimuksen kohteesta (Kananen 2014, 51). Etnografisessa tutkimuksessa tutkija toimii instrumenttina, välineenä, joka päättää, mitä tutkimuksensa kohteesta kertoo lukijalle. Vastuulliset valinnat ovatkin etnografisen tutkimuksen tekemisessä oleellisia, jotta subjektiivisuus ei syö tutkimuksen luotettavuutta. (Mts. 52.)

Etnografiseen tutkimukseen kuuluu tutkittavien maailman (*emic*) ja tutkittavan maailman (*etic*) erottaminen toisistaan: tutkija ei ole koskaan tutkimansa ryhmän täysivaltainen jäsen vaan hänen täytyy löytää *emic*-maailma, jota tarkkailee ikään kuin ulkopuolelta (Kananen 2014, 62–63). Tutkija voikin raportissaan valita, kuinka paljon hän tuo omaa näkökulmaansa ja omaa toimijuuttaan esiin tutkimusraportissaan vai antaako hän estradin kokonaan tutkittaville. Realistinen (*realistic*) raportointityyli perustuu passiivimuodon käyttöön ja häivyttää tutkijan roolin taka-alalle, kun taas konfessionaalinen (*confessional*) rapor-

tointityyli osoittaa tutkijan olevan havaintojen ja valintojen tekijä. (Kananen 2014, 146–147.)

Omassa tutkimuksessa olen halunnut korostaa tutkittavien subjektiivisuutta koodaamalla sekä luokan oppilaat että haastatteleman opettajat pseudonyymein, jolloin lukijan on helpompi muodostaa käsitys siitä, millaisia yksittäisiä henkilöitä tutkimuksessa on mukana. Esimerkiksi opettajien haastattelussa opettajan työuran pituus ja kiinnostus tietotekniikan käyttöön vapaa-ajalla saattaa vaikuttaa hänen käsityksiinsä koulun medioitumisesta. Valinta oppilaiden koodaamisesta pseudonyymein johtuu siitä, että aineistosta nousee selvästi esiin mediatietoisia ja mediakriittisyyttä osoittavia oppilaita, jotka osallistuvat aktiivisesti keskusteluun, kun taas jotkut oppilaat vaikuttavat epävarmimmilta tai sinisilmäisemmiltä mediatekstien lukijoilta. Haluan pseudonyymein korostaa sitä, millaisia mediatekstien lukijatyyppejä aineistosta on löydettävissä, jos tarkastellaan yksittäisen oppilaan vastauksissa toistuvia huomioita tai sananvalintoja.

3.4 Mediatekstien tarkastelua kahdeksaluokkalaisten kanssa

Aloitin tutkimusaineistoni keräämisen keväällä 2015 opetusharjoitteluni yhteydessä. Tällöin pidin eräälle kahdeksannelle luokalle mediakasvatustunnit, jossa käsitelimme median kaupallisuutta ja sosiaalisen median hyödyntämistä tuotteen tai brändin markkinoinnissa *Demin* 5/2014 artikkelin ”Yhden merkin mainoskampanja” avulla. Oppilaat täyttivät tuolloin artikkeliin liittyvän tehtävämonisteen, joka toimii tutkimukseni tukiaineistona, kun selvitän, ovatko kaikki oppilaat ymmärtäneet artikkelin sanoman Instagramin käyttämisestä markkinointikanavana. Tutkimukseni oppilaat tutustuivat myös kahden julkisuuden henkilön Instagram-profiiliin ja vastasivat samalla tehtävämonisteen kysymyksiin. Julkisuuden henkilöt, joiden profiileja oppilaat tarkastelivat, ovat raparisti Cheek alias Jare Tiuhonen sekä televisiosta tutun stunt-ryhmän, Duudsonien, jäsen Jukka Hildén.

Oppilaiden oma äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja oli aiemmin käynnistänyt media-aiheen käsittelyn käymällä läpi sitä, mitä media on, ja haasta-

malla oppilaita miettimään omaa suhdettaan mediaan. Toisen harjoittelijan kanssa oppilaat olivat tehneet oman media-aikajanan ja pohtineet omaa mediahistoriaansa: mitä medialaitteita tai sisältöjä he ovat elämänsä aikana ja tiettyinä ikävaiheina käyttäneet, ja miten media on muuttunut viimeisinä vuosina ja vuosikymmeninä. Oppilaat olivat myös omia tuntejani edeltäneillä tunneilla pohtineet, mitä mediakriittisyys on, sekä pistetyöskentelynä käsitelleet aiheita "median valta", "sota ja rikokset mediassa", "klikkijournalismi", "mainonta" ja "sananvapaus ja sensuuri". Omiin oppitunteihini läheisimmin käsitellyistä aihepiireistä liittyi "median valta"- sekä "mainonta"-aiheiset tunnit, joilla oppilaat olivat selvittäneet brändin käsitettä sekä itsenäisiä ja konserneihin kuuluvia mediatuotteita ja niiden mainostusta myös esimerkiksi sosiaalisessa mediassa. Lisäksi oppilaat olivat tarkastelleet perinteistä mainontaa, piilomainontaa ja tuotesijoittelua, joten kokonaisuudessaan mainonta, brändäys ja sosiaalinen media ovat aihepiireinä oppilaille tuttuja jo ennen oppitunteja, joilta oman tutkimusaineistoni olen kerännyt.

Ensimmäisen tehtävämonisteen palautti oppilaista 17, jälkimmäisen palautti 18 oppilasta. Nämä tehtävämonisteet toimivat ensisijaisena tutkimusaineistonani, minkä lisäksi tukiaineistona toimii videotallenne opetustilanteesta ja omat, lyhyet kenttämuistiinpanoni. Videolla käytävässä opetuskeskustelussa jotkut oppilaat esittävät Instagramin kaupallisista motiiveista hyviä huomioita, jotka ilmentävät oppilaan ajattelua paremmin kuin pelkän tutkimusaineistona olevan tehtävämonisteen perusteella olisi tulkittavissa. Videoaineisto täydentää siten hyvin varsinaista tutkimusaineistoani.

Videotallenne oppitunnista on koko kaksoistunnin (2 x 45 min) mittainen. Kamera oli sijoitettuna luokan takaosaan, jolloin tallenteelta näkyy oppilaiden selät, luokan etuosassa oleva valkokangas ja minä opettajana ja tutkijana. Luokan reunapaikoilla istuvat oppilaat eivät näy tallenteella, sillä kuvakulman laajuus ei ole riittävä koko luokkatilan kuvaamiseen. Videotallenteen ensisijainen tarkoitus oli toimia oman opetukseni reflektoinnin tukena, joten en pitänyt tarpeellisenä tuoda luokkaan esimerkiksi toista kameraa saadakseni kaikki oppilaat kuvattua nauhalle. Videomateriaali toimii tukiaineistonani pääasiassa siten, että sen avulla minun oli helppo palata opetustilanteeseen ja kiinnittää huomio-

ta siihen, ketkä oppilaista osallistuivat aktiivisesti opetuskeskusteluun ja millaisia huomioita he nostivat esiin tehtävien yhteisessä purussa. Tällöin videotallenne toimii huomattavasti luotettavampana dokumenttina tilanteen kulusta kuin esimerkiksi omat muistiinpanoni olisivat toimineet. Koska opetuskokeilusta ehti tutkimuksen analyysivaiheeseen kulua vuoden verran aikaa, en tunnista videolta kuuluvista äänistä niitä oppilaita, jotka eivät näy videolla. Siksi olen oppitunnin opetuskeskusteluun liittyvissä aineistolainauksissa käyttänyt näistä oppilaista vain koodia *tyttö* tai *poika*.

Olen käsitellyt videoaineistoa siten, että olen ensin katsonut sen läpi ja sen jälkeen litteroinut oppitunnin tapahtumat sen mukaisesti, kuin ne videotallenteella näkyvät. Oman puheeni olen muuttanut kertomuksen muotoon siten, että keskityn oman puheaktini sijaan lausumien toteutumisiin. Esimerkiksi oma lausumani "Ottakaapas omat älylaitteenne esille" on litteroitu tallenteesta muotoon "oppilaat ottavat omat älylaitteensa esille", joka on seurausta omasta lausumastani. Opetuskeskusteluista olen litteroinut sanatarkasti tutkimuskysymysteni kannalta sellaiset oleelliset ilmaukset, niin omat kuin oppilaidenkin, jotka ovat tutkimuksen kannalta merkittäviä. Videotallenteen huono puoli on siinä, että esimerkiksi tallenteella käytävistä ryhmäkeskusteluista ei saa selvää, kun kaikki ryhmät puhuvat tilassa samaan aikaan.

Koska olen toteuttanut tutkimukseni opetusharjoitteluni yhteydessä, toimin luokassa paitsi opettajaharjoittelijana, myös tutkijana. Olin oppilaiden opettajana yhteensä kuuden oppitunnin verran, joista tämän tutkimuksen opetuskokeilutunnit olivat ensimmäiset kaksi. Olin ennen omia oppituntejani ollut seuraamassa ryhmää ja sen toimintaa usealla aiemmalla oppitunnilla, joita pitivät heidän oma opettajansa kuin myös minua edeltävä opettajaharjoittelija. Oppilaat ovat tottuneita siihen, että ison osan heidän oppitunneistaan pitävät opettajaharjoittelijat, kuten he ovat myös tottuneita siihen, että koulussa tehdään usein erilaisia tutkimuksia, joihin sekä opettajat että oppilaat osallistuvat. En huomannut oppilaiden suhtautuvan minuun uutena opettajaharjoittelijana mitenkään erikoisesti vaan lyhyen esittäytymiseni jälkeen tuntui luontevalta siirtyä heti "asiaan" tekemättä omasta opettaja-, harjoittelija- tai tutkija- asemastani sen suurempaa numeroa.

Oppituntien alussa kerroin oppilaille, että videoin oppituntien kulun paitsi siksi, että saan videosta tutkimusmateriaalia, jonka avulla minun on helppo palata oppitunneilla käytävään keskusteluun myöhemmin, myös siksi, että pystyn sen avulla reflektoimaan omaa opetustani ja siten kehittymään opettajana. Kerroin oppilaille myös, että käytän tutkimusaineistonani tunneilla täytettäviä tehtävämonisteita. Oppilaat tiesivät osallistuvansa tutkimukseen, enkä yrittänyt salata sitä heiltä, mikä on tutkimuksen eettisyyden kannalta oleellista (Eskola & Suoranta 1998, 54). Toisaalta en kertonut heille kuitenkaan tutkimukseni aihetta, mikä olisi voinut ohjailla heidän vastauksiaan tai toimintaansa. On myös oleellista suojata tutkittavien anonymiteetti (mts. 56–57). Painotinkin, että vaikka tehtävämonisteisiin kirjoitetaan oma nimi, ei kenenkään henkilöllisyys paljastu tutkimuksestani.

On myös tutkimuseettisesti tärkeää, että tutkimukseen osallistuminen perustuu vapaaehtoisuudelle ja että tutkija saa tutkittavilta suostumuksen tutkimukseen osallistumiselle (Eskola & Suoranta 1998, 56). Luokan oppilailta ja heidän vanhemmiltaan oli jo aiemmin pyydetty luvat kaikkeen koulussa tehtävään tutkimukseen osallistumiseksi, mutta tarjosin kuitenkin oppilaille mahdollisuutta kieltäytyä tutkimukseeni osallistumisesta siltä osin, että heidän ei ollut pakko palauttaa tehtävämonisteita minulle. Painotin kuitenkin tehtävien olevan paitsi tutkimusaineistoani, myös tavanomaisia oppimistehtäviä, jolloin ne tuli tehdä huolellisesti tunnin aikana. Tehtävät eivät kuitenkaan olleet kurssin arvioinnin kohteena, jolloin tehtävät eivät vaikuttaneet kurssin arvosanoihin, ja kerroin myös tästä oppilaille. Kaikki oppilaat palauttivat jälkimmäisen tehtävämonisteen, mutta yhdeltä oppilaalta jäi ensimmäinen tehtävämoniste palauttamatta, mitä en itse tilanteessa edes huomannut, kun siirryimme oppituntien välissä välitunnin viettoon. Koska tehtävämonisteet olivat oppilaiden oppimistehtäviä, kopioin oppituntien jälkeen täytetyt tehtävämonisteet ja annoin kopiot oppilaille takaisin.

Lapsia tutkittaessa täytyy huomioida tutkimuseettisesti esimerkiksi sosiaalisen median sovellusten ikäraajat sekä oppilaille suunnatun tehtävämonisteen kysymysten asettelu heille ymmärrettävään muotoon. Omaa tutkimustani suunnitellessani otin huomioon sen, että Instagramin ikäraja on kolmetoista

vuotta (Mannerheimin lastensuojeluliitto) ja että kaikki tutkimukseeni osallistuneet oppilaat olivat vähintään sen ikäisiä.

Tutkimukseni raportoinnissa käytän oppilaista pseudonyymejä siksi, että oppilaiden vastauksista ja opetuskeskusteluista nousivat jotkin oppilaat voimakkaammin esiin kuin toiset, ja lukijan on helpompi muodostaa kokonaiskuva yksittäisten oppilaiden ajatuksia ilmentävistä aineistolainauksista kuin esimerkiksi kuljettamalla oppilaita tekstillä koodeilla *tyttö 1*, *tyttö 2* ja niin edelleen. Tutkimukseni kannalta keskeisimmiksi oppilaisiksi nousivat pääasiassa tytöistä Jenna, Sohvi, Annu, Kerttu, Martta, Ida, Elisa ja Kaisa sekä pojista Jani, koska he osallistuivat aktiivisesti opetuskeskusteluun ja kirjoittivat kattavasti auki ajatuksiaan tehtävämonisteisiin. Muita oppilaita luokalla ovat Erika, Mira, Taina, Jere, Jonne, Leevi, Janne, Samu ja Ville, joiden vastaukset tehtävämonisteissa jäivät lyhyemmiksi kuin muilla, eivätkä he osallistuneet aktiivisesti opetuskeskusteluun.

3.5 Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien haastattelut

Opetuskokeilusta kerätyn aineiston lisäksi olen haastatellut neljää äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajaa joulukuussa 2015 ja tammi-helmikuussa 2016. Haastateltavakseni valikoitui neljä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa kahdesta eri kunnasta. Jokainen haastateltava työskentelee keskisuudessa kaupungissa melko suuren yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana. Yksi haastateltavista työskentelee myös lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana.

Opettajista kolme oli minulle ennestään tuttuja ja kaksi heistä entisiä työtovereitani. Tämän minun oli helppo pyytää heitä osallistumaan tutkimukseen ja sopia haastattelujen ajankohdat ja -paikat heidän kanssaan. Toisaalta taas tutuus ja entinen työtoveruus vaikuttivat ehkä siihen, millä tavalla haastattelut etenivät ja millaisiksi ne muotoutuivat. Yksi haastattelemistani opettajista ei ollut minulle tuttu ja hänen kanssaan haastattelu muistutti enemmän haastattelua kuin keskustelua, toisin kuin entuudestaan tuntemieni opettajien kanssa. Tuttuus tuntui vaikuttavan myös siihen, millä tavalla lähdin analysoimaan ja

tulkitsemaan haastatteluaineistoa. Tuntui vaikealta häivyttää kollegaroolia tutkijaroolin tieltä ja tulkita neutraalisti aineistoa.

Yksi opettajista on samaisen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, jossa olin ollut pitämässä opetuskokeilua edellisenä keväänä. Siksi juuri kyseisen opettajan saaminen haastateltavakseni tuntui merkitykselliseltä, sillä tiesin jo entuudestaan hänen tapojaan opettaa ja valita esimerkiksi opetuksessa käytettäviä tekstejä. Kolmen haastattelun jälkeen tuntui, että tarvitsen tietoa vielä yhdeltä opettajalta muodostaakseni kokonaisvaltaisemman käsityksen mediakasvatuksen toteutuksesta ja kriittisen lukutaidon opetuksesta koulussa. Etsin koulujen verkkosivuilta äidinkielen opettajien yhteystietoja ja otin vielä kyseiseen opettajaan yhteyttä sähköpostitse, kuten otin myös muihin tutkimuksessani haastattelemiini opettajiin, ja saimme sovittua haastatteluajan hänen koululleen alkuvuoteen 2016. Sähköpostiviestissä kerroin, mitä tutkimukseni käsittelee ja mitä asioita haastattelulla pyrin selvittämään. Kahdelle opettajalle lähetin myös ennakoon haastattelurungon nähtäväksi sähköpostilla.

Ennen haastattelua kerroin tutkimuksestani ja sen jakautumisesta kahteen osioon, joista jälkimmäiseen tuleva haastattelu liittyi. Haastateltavat saivat allekirjoitettavakseen tutkimuslupapyyntöni (liite 4) ennen haastattelun alkamista. Myös haastattelemilleni opettajille painotin, että heiltä saamaani tutkimusaineistoa tulen käsittelemään anonymisti ja luottamuksellisesti. Kaikki haastattelutilanteet järjestettiin opettajien omilla kouluilla heille tutuissa tiloissa lukuun ottamatta yhtä haastattelua, joka pidettiin haastateltavan kotona. Haastattelut sujuivat keskeytyksettä ja olivat pääosin enemmän vapaamuotoisia keskusteluja kuin virallisia haastatteluja, vaikka meillä olikin nauhuri välissämme.

Olen tutkimuksessani käyttänyt pseudonyymeja haastattelemistani äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista muodostaakseni lukijalle kokonaiskuvan yksittäisten opettajien opetustaustoista, henkilökohtaisesta mediankäytöstä ja opettajien kouluilla käytössä olevista laiteresursseista, joilla kaikilla voi olla yhteisvaikutusta siihen, millaisia kokemuksia opettajilla on median hyödyntämisestä opetuksessa ja mediakasvatuksesta sekä millaisia käsityksiä heillä on median hyödynnettävyydestä opetuksessa ja mediakasvatuksen oleellisimmista painotusalueista. Esittelen haastattelemieni opettajien pseudonyymit alla, jotta

lukijalle muodostuu kuva siitä, millainen tausta kullakin opettajalla on ja millaisia median käyttäjiä he ovat vapaa-ajallaan. Tämä on oleellista siksi, että esimerkiksi Luukan ym. (2008, 84) tutkimustulokset ovat osoittaneet opettajien omien kiinnostuksen kohteiden ja osaamisen vaikuttavan näiden työskentelytapojen ja opetusmateriaalien valintaan. Tässä tutkimuksessa voidaan pseudonymien avulla tehdä havaintoja, että luontaisesti mediasta kiinnostunut ja innostunut opettaja suhtautuu ainakin jossain määrin mediasovellusten opetteluun eri tavalla kuin opettaja, joka ei vapaa-ajallaan ole innokas mediasisältöjen käyttäjä. Toisaalta taas voidaan tehdä myös havaintoja siitä, että opettaja, joka ei luontaisesti ole kiinnostunut tekniikasta, voi silti tuoda teknologiaa osaksi opetusta, jos hänellä on tarvittava tuki taustalla ja motivaatiota kehittää omaa opetustaan.

Emilia on suhteellisen nuori opettaja, joka on työskennellyt äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana reilut kuusi vuotta. Hän kuvailee itseään keskusteluvaksi opettajaksi ja painiskelee sen kanssa, onko keskustelu riittävä opetusmenetelmäksi, kun tuotokseksi ei jää mitään konkreettista, kuten muistiinpanoja. Emilia siis puntaroi jollakin tavalla omaa rooliaan perinteisen ja uuden opettajuuden välimaastossa. Sosiaalisen median käyttäjänä hän kuvailee itseään humoristisesti sanalla ”stalkkeri” eli käyttäjä, millä hän tarkoittaa sitä, että on rekisteröitynyt Facebookiin ja Instagramiin, mutta ei itse juuri julkaise siellä mitään vaan lähinnä seuraa muita. Emilia sanookin käyttävänsä esimerkiksi Facebookia lähinnä yhteydenpitoon opiskelukavereidensa kanssa, ja suojelee tarkkaan yksityisyyttään sosiaalisessa mediassa.

Heli on toiminut äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana lähes parikymmentä vuotta äitiys- ja hoitovapaat mukaan lukien. Pääasiassa Heli on toiminut yläkoulun opettajana, mutta on viimeiset vuodet toiminut myös lukiolaisten äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana. Yläkoululaisten opettajana Heli sanoo olevansa ensisijaisesti kasvattaja, ja tätä hän myös korostaa pohtiessaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuuden ja oppiaineen muutosta uransa alkuvaiheista: Vaikka yhteiskunta on teknistynyt ja tekstimaailma muuttunut, tietyt asiat pysyvät. Yhä edelleen hän toivoo kasvattavansa oppilaista ”hyväkäyttöksiä ja tässä elämässä pärjääviä ihmisiä” mediamaailman muutoksesta huolimatta.

ta. Sosiaalisen median käyttäjänä Heli kuvailee itseään aktiiviseksi Facebookin käyttäjäksi, joka seuraa sovellusta päivittäin ja joskus myös julkaisee jotain. Hän myös hyödyntää Facebookia aktiivisesti hakiessaan vertaisryhmistä vinkkejä esimerkiksi juuri tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämiseen opetuksessa. Hän kertoo liittyneensä aikoinaan Instagramiin ja Snapchatiin alun perin tarkoituksenaan seurata omien lastensa tekemisiä siellä, mutta lasten kasvamisen myötä lähinnä pysyäkseen ajan hermolla sosiaalisen median ilmiöiden suhteen. Hän tunnustaa myös kokeilevansa paljon eri sovelluksia kotona teini-ikäisten lastensa avustuksella ja vaikuttaa suhtautuvan uteliaisuudella ja innolla uusiin teknologiasovelluksiin.

Katja on työskennellyt luokanopettajana ja äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajana kaiken kaikkiaan kaksikymmentäviisi vuotta ja suurimman osan ajasta yläkoulussa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana. Emme juurikaan puhuneet Katjan kanssa siitä, millaiseksi opettajaksi hän itseään kuvailee tai millaisena sosiaalisen median käyttäjänä hän itseään pitää. Katja puhuu kuitenkin paljon kaunokirjallisuuden merkityksestä esimerkiksi lukutaidon ja ajattelun taitojen kehittäjänä, joten hän vaikuttaa erityisesti itse olevan kirjojen ystävänä. Katja puhuu myös paljon oppilaiden kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ja osoittaa esimerkiksi aitoa huolta siitä, millä tavalla kasvava ruutu-aika vaikuttaa oppilaiden elämänhallintaan ja fyysiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin.

Anu on toiminut äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana noin yhdeksän, kymmenen vuotta äitiys- ja hoitovapaat mukaan lukien. Anu kuvailee itseään ”epäteknologiseksi henkilöksi, joka selvästi elää väärällä vuosituhannella”. Vaikka Anu itse ei halua viettää vapaa-aikaansa sosiaalisessa mediassa, se kiinnostaa häntä ilmiönä. Anu vaikuttaa myös olevan hyvin selvillä yleisimpien sosiaalisen median kanavien, kuten Facebookin, Instagramin ja Twitterin, ominaisuuksista ja on käyttänyt näitä sovelluksia myös opetuksessaan huolimatta siitä, että kuvailee itseään epäteknologiseksi.

Haastatteluilla halusin selvittää heidän käsityksiään äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tekstimaailman muuttumisesta, kahdeksaluokkalaisten kriittisen lukutaidon tasosta ja sosiaalisen median roolista opetuksessa. Alkuperäinen suunnitelmani oli toteuttaa haastattelut puolistrukturoituina teemahaas-

tatteluina, jolloin tutkijana määritin ennakkoon teemat, joista halusin haastattelujen puhuvan, mutta en asettanut kysymyksiä tarkkaan muotoon tai järjestykseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 195). Haastattelujen aikana niiden muoto muuttui kuitenkin lähemmäs avointa haastattelua, jolloin haastateltava sai puhua vapaasti niistä teemoista, joista halusi, ja minun tehtäväni tutkijana oli lähinnä pitää haastattelu aiheessa ja koossa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 75–76). Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina ja tarkoitukseni oli ymmärtää, millä eri tavoilla opettajat suhtautuvat sosiaaliseen mediaan opetuskäytössä ja millä tavalla kriittistä lukutaitoa ja ajattelua voi opettaa.

Teemahaastatteluni rungossa teemoja olivat 1) koulun medialaitteisto, 2) äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tekstimaailma, 3) sosiaalinen media ja 4) kriittinen lukutaito. Lisäksi haastattelun alussa kysyin lämmitteleviä kysymyksiä, kuten työuran pituutta ja kuvailua omasta opettajuudesta. Haastattelujen edetessä teemojen sisällä nousi esiin uusia, laajoja teemoja, kun kysymykset, joiden olin ajatellut olevan vain pieni osa-alue teeman sisällä, saivatkin odotettua kattavampia vastauksia. Vastaavasti taas jotkin teemat jäivät joidenkin opettajien kanssa vähemmälle keskustelulle. Teemoiksi muodostuivat lopulta opettajien käsitykset omasta opettajuudestaan ja roolistaan mediakasvattajina, koulujen digiloikka, äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tekstimaailman muuttuminen, sosiaalinen media ja mediakriittisyyteen ohjaus.

3.6 Aineiston analyysi

Oppilaiden tehtävämonisteiden ja videotallenteella olevan opetuskeskustelun antia, kuten myös äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien haastatteluista saatua aineistoa olen analysoinut pääasiassa kuvaavan analyysin menetelmällä, joka on etnografialle tyypillistä. Kuvaamaan pyrkivän analyysin tarkoituksena on avata aineistoa lukijalle tarjoten tälle mahdollisuuden tarkastella aineistoa ”tutkijan kengissä”. (Pole & Morrison 2003, 89, 91.) Kaikessa tutkimuksessa tehdään kuitenkin Ruusuvuoren, Hyvärisen ja Nikanderin (2010) mukaan jossain määrin sisällönanalyysia, jotta saadaan kuva aineistosta ja sen merkittävimmistä osista. Blommartin ja Jien (2010) mukaan etnografiselle tutkimukselle on tyypil-

listä, että tutkija palaa kentältä monimuotoisen aineistonsa kanssa, joka voi aluksi tuntua hyvin sekavalta. Aineistoon tuleekin ensin tutustua ja sitä tulee järjestellä, jotta tutkija pystyy muodostamaan käsityksen siitä, mitä aineistosta voi saada irti ja mitä sieltä nousee oleellisena esiin (Pole & Morrison 2003, 80). Opetuskokeiluni jälkeen kuluikin yli puoli vuotta ennen kuin avasin harjoittelumappini, jonne olin laittanut talteen oppilaiden täyttämät tehtävämonisteet sekä omat kenttämuistiinpanoni.

Analyysivaiheen aloitin etnografiseen tapaan järjestelemällä aineistoa muodostaakseni käsityksen siitä, mitkä aineiston osat ovat tutkimukseni kannalta merkittävimpiä ja mitkä niin sanottua tukiaineistoa (ks. Pole & Morrison 2003). Varsinaisen aineiston analyysin aloitin oppilaiden täyttämistä tehtävämonisteista jo ennen kuin olin edes litteroinut videotallenteella olevat tapahtumat ja opetuskeskustelun kirjalliseen muotoon. Oppilaiden tehtävämonisteet muodostuivatkin nopeasti tutkimukseni keskeisimmäksi aineistoksi, mitä litteroitu videomateriaali sekä omat kenttämuistiinpanoni tukevat. Lisäksi haastattelumateriaali antaa minulle lisää tietoa ilmiöstä eri näkökulmasta, opetuksesta käsin, tarkasteltuna.

Yleensä niin sisällönanalyysissä kuin etnografiselle tutkimukselle tyypillisessä kuvaamaan pyrkivässä analyysissäkin aineiston litteroinnin yhteydessä tai sen jälkeen seuraa koodausvaihe, jossa keskeiset käsitteet nousevat esiin toistuessaan aineistossa (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998). Eskola ja Suoranta (1998) tosin toteavat, ettei aineisto sellaisenaan tarjoile koodeja vaan koodien löytäminen perustuu tutkijan subjektiiviseen konstruktion. Koodien avulla aineistoa tematisoidaan ja mahdollisesti rajataan, sillä kaikkea litteroitua tekstiä ei voi nostaa kuvauksessa esiin vaan aineistosta täytyy löytää tutkimuksen kannalta oleellisin aines (Eskola & Suoranta 1998; Kananen 2014). Oppilaiden tehtävämonisteissa koodeiksi nousivat esimerkiksi jotkin keskeiset sanat, kuten *mainonta*, *hashtag* ja *kuvat*, joiden avulla teemoittelin oppilaiden vastauksia jo aiemmin muodostamiini kriittisiin ja kritiikittömiin luokkiin.

Analyysiin kuuluu oleellisesti aineiston analyttinen luenta, tulkinta ja kirjoittaminen, mutta myös erityisesti etnografiselle tutkimukselle tyypillistä on myös analyysin kanssa rinnakkain etenevä teoreettisen kirjallisuuden lukemi-

nen ja aineiston peilaaminen teorian tietoon (ks. esim. Blommart & Jie 2010). Omassa tutkimuksessani olin jo pitkälti tutustunut teoriaan kandidaatintutkimukseen tehdessäni, mutta aineiston analyysin jälkeen teoriaosion fokusointi oli helpompaa.

3.6.1 Tehtävämonisteiden ja opetuskeskustelussa esiin nousseiden ilmausten analysointi

Tehtävämonisteiden, joissa oppilaat tarkastelivat Cheekin ja Duudsoneiden Jukan Instagram-profiileja, käsittelyn aloitin yhdistämällä tehtävämonisteen kysymykset yhteen siten, että sain muodostettua kaksi laajempaa teemaa, joita tarkastelin monisteista: 1) profiilien välittämä kuva henkilön elämästä ja sen todenmukaisuus sekä 2) profiilien kaupallisuus. Tehtävämonisteen kysymykset 1-5 liittyvät ensimmäiseen teemaan ja tarjoavat oppilaille mahdollisuuden kysymysten avulla tarkastella profiilia pintapuolisesti silmäillen tai kriittisiä havaintoja tehden. Kysymykset liittyvät siis ensivaikutelmaan, joka profiilia silmäillen syntyy, toistuviin kuva-aiheisiin sekä henkilön profiilillaan välittämään kuvaan itsestään ja elämästään. Viidennessä kysymyksessä oppilaalta kysytään suoraan, kuinka totena hän pitää profiilin välittämää kuvaa suhteessa hänen oikeaan elämäänsä. Tässä kysymyksessä oppilaalla on mahdollisuus osoittaa numeroarvosanalla kriittinen suhtautumisensa profiilin todenmukaisuuteen, vaikka ei osaisikaan sanallisesti perustella antamaansa arvosanaa. Tätä mahdollisuutta tarjoamalla olen halunnut välttää tyhjästä vastaukset ja saada kaikilta oppilailta ainakin jonkinlaisen vastauksen kysymykseen. Kuudennessa ja seitsemännessä kysymyksessä oppilasta ohjataan etsimään mainontaa ja brändäyksen piirteitä profiileista, joten ne muodostavat oman kaupallisen teemansa.

Kun aineistostani oli löytynyt kaksi pääteemaa, Instagram-profiilin todenmukaisuus sekä sen kaupallisuus, luokittelin oppilaiden vastaukset kriittisyyttä ja kriittittömyyttä kuvaaviin luokkiin. Käytin analyysin teossa apunani Microsoft Excel -ohjelmaa, johon jaottelin neljälle eri välilehdelle oppilaiden vastaukset Cheekin ja Jukan profiilien välittämästä todellisuuskuvasta ja profiilien kaupallisuudesta. Olen käsitellyt vastauksia kokonaisina, sellaisina kuin ne tehtävämonisteissa ovat, mutta teemoittelussa analyysiyksikkönäni ovat olleet

niin sanat, ilmaukset kuin kokonaiset virkerakenteetkin, jotka ilmentävät oleellisella tavalla oppilaiden kriittisyyttä tai kritiikittömyyttä.

Ongelmallista luokittelussa oli joidenkin oppilaiden niukkasanaiset vastaukset, joista on vaikea päätellä minkäänlaista suhtautumista profiilin todennukaisuuteen tai kaupallisuuteen. Kriittisten ja kritiikittömien kategorioiden lisäksi merkitsin erikseen yleiset tulkinnat, epävarmat tulkinnat sekä tulkinnat, jotka antavat ymmärtää, ettei oppilas ole välttämättä ymmärtänyt tehtävänantoa. Sisällön tarkastelun lisäksi käytinkin apunani kielellistä analyysiä (*linguistic analysis*, ks. esim. Fairclough 2003), jossa tarkastelin sanatason ilmauksia, jotka ilmentävät oppilaan suhtautumista sanomaansa. Erityisesti varmuutta ja epävarmuutta oli vastauksista helpompi löytää tarkan kielellisen analyysin avulla, jossa olen käyttänyt apunani *Ison suomen kieliopin* verkkoversiota (VISK). Esimerkiksi modaalisten adverbien tai partikkelien toistuvuus, välimerkkien käyttö tehokeinona tai voimakkaat sananvalinnat osoittivat oppilaan henkilökohtaista suhtautumista tarkastelun kohteena olevaan henkilöön, kriittistä suhtautumista profiilista luettuun tai epävarmuutta siitä, pitäisikö profiiliin suhtautua kriittisesti.

Instagram-mainontaa käsittelevät tehtävämonisteet toimivat täydentävänä tutkimusaineistonani siltä osin, että niiden avulla saan käsityksen siitä, onko oppilas ymmärtänyt yhdessä tarkastellun pohja-artikkelin sanoman Instagram-mainonnan keinoista ja kohdeyleisöistä. Tehtävänannossa oppilasta pyydetään erittelemään esimerkiksi konkreettisia keinoja, joilla Instagramissa artistit voivat tuotteitaan mainostaa. Lisäksi oppilaalla on tehtävässä mahdollisuus hyödyntää aiempaa tietämystään sosiaalisen median käyttäjäryhmistä tai kokemuksiaan Instagram-mainontaan törmäämisestä. Toisen tehtävämonisteen luokittelun tavoin olen jakanut oppilaiden vastaukset kriittisiin, kritiikittömiin ja yleisiin huomioihin sekä erottanut ne vastaukset erilleen muista, jotka ilmentävät sitä, ettei oppilas ole ymmärtänyt tehtävänantoa.

Analyysiluvun aineistolainaukset on esitetty siinä muodossa kuin oppilaat ovat ne tehtävämonisteisiin kirjoittaneet. Koska joidenkin oppilaiden vastaukset ovat hyvin niukkoja, olen merkinnyt [hakasulkein] täydennyksen oppilaan vastaukseen siten, että lukijan on helpompi ymmärtää, mistä asiasta oppilas

puhuu. Joitakin tulkinnan kannalta oleellisimpia kielenaineiksia olen lihavoinut aineistolainauksista ohjatakseeni lukijan huomion erityisesti niihin.

3.6.2 Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien haastatteluaineiston analysointi

Opettajien haastattelut olen litteroinut Microsoft Word-ohjelmalla sanantarkkuudella. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 3 tuntia 3 minuuttia ja 7 sekuntia. Yksittäiset haastattelut olivat kestoltaan noin puolesta tunnista tuntiin. Litteroitua aineistoa muodostui yhteensä 38 sivua fontilla Times New Roman fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1. Aineisto on litteroitu sanantarkkuudella ilman taukoja tai puheen painotuksia. Sanatarkka litterointi sopii hyvin asiasisältöjen selvittämiseen aineistosta (Ruusuvuori 2010, 425). Vaikka olen enemmän kiinnostunut siitä, *mitä* haastateltavat aineistossa sanovat kuin siitä, *miten* he asiasta puhuvat (ks. Ruusuvuori 2010, 425), olen huomionut esimerkiksi naurahdukset ja kuiskaten esitetyt ilmaukset. Kuiskaukset olen merkinnyt aineistoon siten, että koko kuiskaten lausuttu ilmaus on hakasulkeiden sisällä ja ennen viimeistä sulkumerkkiä on toisten sulkujen sisällä kirjoitettuna *kuiskaten*, esimerkiksi ”Ja tuntuu, että [onhan tässä muutakin tekemistä (*kuiskaten*)].” Hakasulkeita käytän joissakin kohdissa myös täydentämään opettajan lausumaa siten, että lukijan on helppo ymmärtää, mistä asiasta haastateltava puhuu. Olen litteroinut haastattelut sanatarkasti huomioiden esimerkiksi murrepiirteet, mutta aineistoesimerkeissä olen häivyttänyt murrepiirteet muuttaen lainaukset mahdollisimman yleiskielisiksi.

Haastatteluaineiston käsittely on edennyt niin, että aluksi olen merkinnyt litteroidusta aineistosta tutkimuksen kannalta oleellisia ilmauksia korostaen niitä eri väreillä sen mukaan, mihin teemaan ne mielestäni liittyvät. Värien käyttö litteroidun aineiston käsittelyssä toimii koodina, jolloin minun on tutkijana helppo palata aineistoon kerta toisensa jälkeen, kun löydän helposti oikean kohdan (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93). Koodaamisen jälkeen olen luonut uuden Word-tiedoston, jonne olen luonut otsikot temahaastattelurunkoni mukaan (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Syöttäessäni koodattuja aineistolainauksia teemaotsikoiden alle huomasiin, että aineistosta nousi runsaasti esiin sellaisia

huomioita, jotka eivät varsinaisesti kuuluneet valikoimieni teemojen sisään vaan ne muodostivat toistuvuudessaan oman teemansa. Esimerkiksi lämmitte-lykysymyksenä ollut oman opettajuuden kuvailu muodostikin vastausten laajuudessa oman teemansa. Teemat myös vaihtelivat paikkaa painotusten mukaan: esimerkiksi kriittisen lukutaidon teeman alla olin kysynyt opettajilta tekstilajimuutosten vaikutuksia yleisesti kielenkäyttöön ja tekstien kirjoittamiseen, ja kun monet haastateltavat kertoivatkin laajemmin käsityksiään peruskoulu-laisten luku- ja kirjoitustaidon tasosta, se ei enää sopinut osaksi kriittisen luku- taidon teemaa vaan liittyi lähemmin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen medioitumiseen ja sen tulevaisuuden visioihin.

Kun oppilaiden tehtävämonisteiden analysoinnissa käytin teemojen alla luokittelua etsiäkseni toistuvuuksia vastauksissa, huomasin, että en voi käyttää samaa menetelmää opettajien haastatteluissa, koska oleellista ei ollut se, kuinka moni opettajista oli tehnyt samankaltaisia havaintoja tai oliko heillä samankal- taiset käsitykset vaikkapa median hyödyntämisestä opetuksessa. Oleellista oli se, minkä tyyppisiä asioita opettajat nostivat esiin puhuessaan esimerkiksi tar- vitsemastaan tuesta mediakasvattajina. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 94.)

4 DIGIAIKANA KRIITTISEKSI LUKIJAKSI - KURKISTUS KAHDEKSASLUOKKALAISTEN MEDIATAITOIHIN

Tässä luvussa esitän opetuskokonaisuuteeni kuuluneiden kahden oppitunnin kulun ja analysoin oppilaiden vastauksia oppituntiin kuuluneista tehtävämonisteista etsien niistä kriittisyyttä ja kritiikittömyyttä osoittavia ilmauksia, joita analysoin kuvaavan ja kielellisen analyysin avulla. Luvussa 4.1 esittelen pitämieni oppituntien kulun sekä joitakin oleellisia opetuskeskusteluissa esiin nousseita huomioita, joita oppilaat ovat tehneet yleisesti mainonnasta. Puramme opetuskeskustelulla lyhyesti yhdessä vastauksia, joita oppilaat ovat kirjanneet tehtävämonisteisiin, ja nostan esiin muutaman kommentin, jotka ovat mielestäni oleellisia muodostaessani kuvaa siitä, millaisia kriittisiä lukijoita oppilaat ovat.

Luvussa 4.2 analysoin oppilaiden vastauksia tehtävämonisteesta, joka käsittelee Instagram-mainontaa pohja-artikkelin avulla (liite 1). Tehtävämoniste antaa tietoa siitä, millä tavalla oppilas hahmottaa sosiaalisen median kaupallisuutta luetunymmärtämisen perusteella, sillä tehtävämonisteen kysymykset on laadittu suoraan pohja-artikkelin perusteella. Luvussa 4.3 analysoin ensisijaista tutkimusaineistoani eli oppilaiden tehtävämonisteita, joita he ovat täyttäneet tarkastellessaan joko Cheekin tai Duudsoneiden Jukan Instagram-profiilia. Analysoin ensin oppilaiden muodostamia käsityksiä näiden henkilöiden Instagram-profiilien välittämästä todellisuuskuvasta ja sitten oppilaiden käsityksiä profiilien kaupallisuudesta luvussa. Luvussa 4.4. analysoin opettajien haastatteluiden antia koulun digitalisoitumisesta, opettajuudesta ja mediakasvattajuudesta, äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen muuttumisesta, kriittisen lukutaidon opettamisesta ja sosiaalisen median roolista äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa.

4.1 Mediakasvatusaiheisten oppituntien eteneminen ja opetuskeskusteluissa esiin nousseet huomiot

Kahdeksannelle luokalle pitämäni opetuskokonaisuus median kaupallisuudesta ja sosiaalisesta mediasta kesti yhteensä neljän oppitunnin verran. Oppituntien välissä oli yksi luokan oman opettajan pitämä tunti, jolla käsiteltiin imagoiden luomista sosiaalisessa mediassa erityisesti hyötynäkökulmasta, kuten työnhausta sosiaalisen median kanavissa. Markkinoinnin maailmassa imagolla tarkoitetaan käsityksiä, joita viestin vastaanottajat muodostavat viestin kohteesta (Karvonen 1999, 21). Nykyisin sosiaalinen media on myös tärkeä imagojen luomisen kanava ja identiteetin rakentaja myös aivan tavallisille ihmisille, sillä siellä voidaan paljastaa itsestä ja omasta elämästä sellaista tietoa, jolla luodaan ja välitetään itsestä tietynlaista kuvaa muille lukijoille. Käyttäjillä on myös mahdollisuus itse arvioida muiden paljastamaa tietoa itsestään ja muodostaa käsityksiä muista käyttäjistä. (Kietzmann, Hermkens, McCarthy & Silvestre 2011, 243, ks. myös Mäntymäki 2012, 10.) Kaksoistunnit, jotka olivat osa opetuskokonaisuuttani, olivat jatkoa luokan oman opettajan ja toisen harjoittelijan pitämille mediakasvatusaiheisille tunneille. Luokassa oli yhteensä kahdeksantoista oppilasta, joista yksitoista tyttöjä ja poikia seitsemän.

Oppitunti oli ensimmäinen, jonka pidin tälle luokalle, joten alkuun esittelin itseni ja kerroin oppitunnin aiheena olevan median, jota on jo käsitelty aiemmilla oppitunneilla toisen harjoittelijan ja ryhmän oman äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kanssa. Lisäksi kerroin oppituntien olevan osa tutkimustani ja että tulen käyttämään tunnilla kuvattua videotallennetta sekä oppilaiden palauttamia tehtävämonisteita tutkimusaineistonani. Annoin oppilaille myös mahdollisuuden jättää palauttamatta tehtävämonisteet minulle, mutta painotin tehtävämonisteiden olevan oppimistehtäviä, jotka kaikesta huolimatta täytetään huolellisesti.

Kerron seuraavaksi tunnin kulusta videotallenteen ja omien muistiinpanojeni perusteella. Tunnin kulun olen kirjoittanut kursivoidulla, tiivistetyllä tekstillä, jotta se erottuu varsinaisesta pohdinnastani. Kiinnitän erityistä huomiota keskusteluihin, joita oppitunnilla käydään ja jotka osoittavat oppilaiden

kriittistä ajattelua tai ainakin yritystä osallistua keskusteluun omia näkökulmia esiin tuoden. Esitän oppilaiden tekemät huomiot mahdollisimman sanatarkasti ja käytän heistä pseudonyymejä, joita käytän myös tehtävämönisteiden vastauksia analysoidessani. Itsestäni käytän tässä yhteydessä kirjainta *M*, joka on lyhenne omasta etunimestäni.

Ensimmäiseksi oppilaat keskustelevat parin kanssa siitä, mitä mainonnan kanavia tietävät, mitkä mainontakanavat ärsyttävät kaikkein eniten ja missä kanavissa mainonta on niin piiloista, ettei sitä välttämättä edes ajattele mainontana. Keskustelu on hyvin aktiivista ja kaikki oppilaat osallistuvat "pariporiinaan" ainakin aktiivisen kuuntelijan roolissa. Kuulen muutamien oppilaiden kommentteja keskustelun lomasta; Ärsyttävänä mainoskanavana Jenna mainitsee ainakin Zalandon, joka puskee bannerimainoksia useita eri kanavia pitkin. Jani taas mainitsee Youtuben, jossa on aina pakko katsoa mainosvideot ennen kuin pääsee katsomaan varsinaista videota. Jani kertoo pyynnöstäni kaikille ajatuksensa Youtube-mainonnasta:

Jani: Joo niiku aina tubessa on niitä mainoksii ni niitten videoitten alussa – – ja se on aika ärsyttävää ku joitai mainoksii ei voi skipata.

Sohvi: No jos vaikka MTV3:lta kattoo uutisia ni sit siinä ennen ku tulee säätiedotukset ni sinne välii ympätään kauheesti niitä mainoksia et ihmisten on tavallaan pakko kattoo niitä...tai voit sitä tietysti lähtee pois.

Martta: Ja sit spotifyssa tulee mainoksia, mut ei oo pakko kattoo niitä.

Oppilaat luettelevat ärsyttävinä mainoskanavina heidän kenties eniten suosimia kanavia, kuten Youtube, Spotify ja televisio, joista ensimmäiset edustavat uutta, verkkopohjaista mediaa ja jälkimmäinen perinteistä mediaa. Sohvi on erityisesti kiinnittänyt huomiota siihen, miten televisiossa uutisten yhteydessä olevan säätiedotuksen yhteyteen on vakiintunut mainokset, jotka on ikään kuin pakko katsoa, jos haluaa yhdeltä istumalta katsoa sekä uutiset että sään. Jani ja Martta ovat huomanneet saman ilmiön musiikkipalvelu Spotifyssa ja sosiaalisessa videopalvelussa, Youtubessa, joissa mainoksia ei myöskään pysty ohittamaan. Verkossa oleva mediatarjonta, kuten juuri Spotify ja Youtube, on usein ilmaista kuluttajille, joten sponsorit, mainonta ja oheispalveluiden myynti on niille tuottavuuden kannalta tärkeää (Herkman 2007, 186). Martta ei selitä enempää, mitä tarkoittaa sillä, ettei Spotifyssa tarvitse katsoa mainoksia, mutta se voi tarkoittaa Marttan omaa valintaa olla katsomatta niitä ja tehdä mainosten ajan jotain muuta tai kuluttajan valintaa ostaa maksullinen Premium-lisenssi, jolloin musiikkia voi kuunnella ilman mainoksia.

Jatkamme keskustelua siitä, missä muissa kanavissa mainoksia esiintyy usein, ja oppilaat mainitsevat konteksteina muun muassa kännykkäpelit ja hyvin perinteisen mainoskanavan, postiluukun.

Seuraavaksi oppilaat saavat tehtäväksi tehdä saman parin kanssa mainontaa käsittelevän harjoituksen, ja jaan heille tekstit (liite 5), jotka käsittelevät mainontaa. Toinen parista saa tekstin, jossa esitetään mainontaa puoltavia mielipiteitä, toinen pari taas saa mainontaa vastustavia argumentteja sisältävän tekstin. Parit lukevat omat tekstinsä ja tiivistävät toisilleen tekstien pääsanoman. Tämän jälkeen oppilaat miettivät parin kanssa, mitä hyviä ja huonoja puolia mainonnalla on ja mikä mainonnan tarkoitus on. Puramme tehtävää yhdessä tarkastellen ensin mainontaa kritisoiavaa tekstiä miettien, mikä mainonnan perimmäinen tarkoitus on ja millaisin keinoin mainos pyrkii tavoitteeseensa:

Martta: Saamaan ihmiset ostamaan.

Jenna: Se luo vähän niinku ihmiselle sellasen aukon, että ”tää tuote nyt täyttää sun elämässä tän aukon” tai sillee.

Elisa: No ihmiset just tällee kontrolloi tilannetta.

Martta osoittaa ymmärtäneensä hyvin mainonnan perimmäisen tarkoituksen, eikä tarvitse kysymykseen *Mikä mainonnan syvin tarkoitus on?* tarkentavia lisäkysymyksiä. Myös Jenna ja Elisa osallistuvat keskusteluun esittämällä näkemysensä mainonnan pyrkimyksistä. Jenna sanoo mainonnan keinoksi tarpeiden luomisen, aukon elämässä, mikä onkin yksi keino saada tuote myytyä kuluttajalle. Toinen mainonnan keino perustuu myös tarpeeseen, mutta johdattaa kuluttajan siihen tyytymättömyyden tunteen kautta. Elisa saattaa tarkoittaa kontrollin käsitteellä juuri tyytymättömyyden tunteen täyttämistä, oman elämän hallintaa.

Tarkastelemme toista tekstiä, jossa mainontaa puolletaan. Käymme yhdessä läpi mainonnan hyviä puolia, joita pohjatekstissä on mainittu. Mainonnan hyviä puolia ovat muun muassa hintojen lasku kilpailun vuoksi ja urheilutoiminnan tukeminen sponsoroinnin avulla. Kysyn oppilailta, ovatko he samaa mieltä ja vakuuttaako teksti heidät:

Kaisa: No oon ihan samaa mieltä, että se helpottaa kuluttajan valintoja. Jos on joku vaatimainos, ni ei se kauheesti kerro, et miten se tuote sopii just hänelle.

Sohvi: No jotkut tääl niiku pätee joihinkin mainoksii mut ei kaikkii mainoksii et just joku samanarvoisuus.

Kaisa toteaa mainonnan helpottavan kuluttajan valintoja, mutta toteaa perään, ettei mainos takaa tuotteen sopivuutta juuri mainoksen tavoittavalle kuluttajalle. Siksi pelkän mainoksenkaan avulla ei välttämättä voida luoda tarvetta kuluttajalle, mutta sillä voidaan herättää tämän kiinnostus. Sohvi sanoo joidenkin mainonnan hyvien puolien perustelujen vakuuttavan hänet, mutta esimerkiksi se, että mainonta loisi samanarvoisuutta ihmisten välille, tuntuu hänestä kaukaa haetulta, mitä hän osoittaa ironisella äänensävyllään.

Kun kerron, että seuraavassa tehtävässä oppilaat saavat käyttää omia älylaitteitaan tai koulun tabletteja, syntyy iloista puheensorinaa ja toimintaa, kun oppilaat alkavat kaivaa älypuhelimiaan taskusta.

*Annan tehtäväksi avata jonkin sosiaalisen median sovelluksen, kuten Facebookin tai muun vastaavan, ja katsoa, ilmestyykö sovellukseen mainontaa jossakin muodossa. Kehotan myös katsomaan vaikka useam-
mastakin sovelluksesta, mihin tulee enemmän mainontaa ja mihin vähemmän.*

Nuoret suosivat arkisessa median käytössään erityisesti sosiaalisia mediakulttuureita ja vertaisviestintää, minkä viihdemedia ansiokkaasti huomioi omien tuotteidensa tai palveluidensa markkinoinnissa (Herkman 2007, 79; Jaakkola 2010, 79).

Martta sanoo, ettei hänellä ole mitään sovelluksia, joihin hänelle voisi tulla mainoksia.

Martan toteamus siitä, että hänellä ei ole puhelimessa sovelluksia, joihin voisi tulla mainontaa, kertoo siitä, että joko Martta ei tunnista mainontaa esimerkiksi sosiaalisen median sovelluksista tai käyttämistään uutissovelluksista tai että mainonta siellä on niin piiloista, ettei hän ole tullut koskaan ajatelleeksi sovel-
lusten sisältävän mainontaa. Sosiaalisessa mediassa osa tarjonnasta pyrkiikin tarkoituksellisesti vaikuttamaan kuluttajiin, vaikka varsinaista mainontaa sieltä on vaikeampi tunnistaa kuin perinteisestä mediasta (Mustonen 2012, 53). Voi myös tietenkin olla, että Martta ei normaalisti käytä älypuhelimellaan esimerkiksi sosiaalisen median sovelluksia, uutispalveluita tai muita verkkopohjaisia sovelluksia, joista mainontaa olisi löydettävissä.

Kun alamme käydä yhteisesti läpi, millaista mainontaa sosiaalisessa mediassa esiintyy, muutama oppilas sanoo heti, ettei vastaan tullut minkäänlaista mainontaa. Kysyessäni, mitä sovelluksia he ovat tarkastelleet, saan vastauksiksi WhatsAppin ja Instagramin. Kysyn, kenellä muulla on Instagram auki ja huomasivatko muut siellä minkäänlaista mainontaa, jolloin oppilaiden välille syntyy kiivas keskustelu siitä, mitä Instagram-mainonnalla ylipäätään tarkoitetaan ja millä tavoin sitä sovelluksessa tehdään:

Jenna: Kyl siis sielhan pompsahtelee sillee jännästi vähän niiku se... **esimerkiks** se joku x (epäselvää puhetta), ni ne ei pistä sinne **mitää muuta ku niitä omia tuotteita**.

Annu: **Nii mut** sää oot seurannu sitä siellä.

Jenna: **Nii nii mut** silti ne on siellä.

Annu: **No mut** ei tavallaa oo mainoksia, koska... sä oot ite päättäny et sä haluut seurata sitä. Sä **saat ite päättää** että haluutsä nähä niitä mainoksia vai et.

Jenna: **No mutta** ne on silti mainoksia. **Esimerkiks** tässä tutki-jutussa, niitähän tulee tän-
ne sit.

Annu: **No** ei mulla oo yhtää.

Jenna: **Nii mut** se riippuu ihan siitä että ketä sä seuraat

Annu: **No mut** mä voin sanoo ettei mul oo periaatteessa mainoksia koska mul ei oo pompannu mitää.

Tyttö (ei näy videolla): **Nii** ei kaikil oo.

Yllä olevassa keskustelussa Jenna on selvästi tunnistanut mainontaa seuraamansa julkisuuden henkilön Instagram-profiilissa. Hän selittää muille oppilaille, että kyseinen julkisuuden henkilö mainostaa siellä koko ajan laittamalla kuvia omista tuotteistaan, jolloin syntyy keskustelu siitä, onko mainonnan vastaanottaminen silloin omaa, tietoista valintaa. Jenna toteaa mainonnan olevan silti mainontaa, koska ne ovat hänen seuraamansa henkilön profiilista nähtävillä. Myös siis Instagram voidaan nähdä kanavana, jossa mainontaa on pakko katsoa, jos haluaa seurata jotakin henkilöä, aivan kuten Spotifyssa täytyy kuunnella mainoksia, jos haluaa kuunnella siellä musiikkia ilmaiseksi. Annu kuitenkin toteaa, ettei seuraa ketään julkisuuden henkilöä, eikä siksi näe omassa Instagramissa merkkejä mainonnasta. Olen lihavoanut oppilaiden keskustelusta *niin mutta* ja *no mutta* -vuoronaloitukset, jotka osoittavat oppilaiden selkeästi väittelevän asiasta. *Niin* ja *no* voivat toimia erimielisyyden tai samanmielisyyden merkkeinä puheenvuoron alussa riippuen siitä, millä tavalla puheenvuoro jatkuu (ks. VISK § 1215; § 1213). Erityisesti Jenna käyttää paljon *niin mutta* -ilmausta, joista *niin* voi toimia merkinä siitä, että Jenna myöntyy hieman Annun esittämälle argumentille, mutta kumoaa *mutta*-konjunktioilla edellisen puhujan perustelut jatkaa heti perään oman argumenttinsa. *Niin mutta* -ilmausta käyttämällä Jenna vaikuttaa suopeammalta Annun kannan kuulemiseen, vaikka esittääkin oman eriävän mielipiteensä, kun taas Annun enemmän käyttämä *no mutta* -ilmaus antaa vaikutelman Annun puolustavan vahvasti omaa kantansa, eikä ole lainkaan Jennan kanssa samaa mieltä. Molemmat kuitenkin perustelevat argumenttinsa konkreettisten esimerkkien avulla.

Käymme läpi myös, huomasivatko oppilaat muissa sosiaalisen median sovelluksissa mainontaa. Oppilaat totesivat yhteisesti, että WhatsAppissa mainontaa ei esiinny lainkaan, mutta Youtube-mainonnasta oltiin kahta mieltä, mainontaa joko näkyi tai ei:

Annu: No ei täällä oo mainoksia jos et sä linkkaa jotai...

Joku tyttö: Tuli.

Martta: Ei mulle tullu ollenkaa mitää mainoksia.

Youtubessa tosiaan mainoksia ei ilmesty etusivulle, mutta jos siellä katsoo videoita, mainoksia ilmestyy paitsi videomainoksena katsottavan videon alussa, myös pienenä banneri- eli palkkimainoksena videon alaosassa. Bannerimainos näkyy koko ajan ruudulla varsinaisen videon päällä, jollei sitä erikseen sulje ruksista.

Facebookia tarkastellessa oppilaat huomasivat mainosten olevan hyvin kohdennettuja ja keskustelimme siitä, millä tavalla mainostajat löytävät sopivat mainonnan kohteet:

Jenna: Ni eiks se tuu niitten cookien perusteella

Kaisa: Ei se välttis tuu, ku mulkii tulee suosittelut sovellukset -juttu, ni sitte saattaa tulla ihan random -- (hählinää, epäselvää puhetta) -- nii se saattaa tulla sillei et joku kaveri on hyväksyny --

M: Joo Jenna oli täs ihan oikeilla jäljillä elikkä kyllä ne tulee niitten evästeitten perusteella eli se jää aina sinne muistiin et missä oot käyny -- No joo, mitäs tää tämmönen mainonta sitte niiku on?

Samu: Kohdennettu mainonta (*kuiskaten*)

Jenna, Martta ja Kaisa osallistuvat taas aktiivisesti keskusteluun ja erityisesti Jenna osoittaa taas tietämystään verkkomainonnan taustarakenteista kertomalla verkkosivuilla käytettävän "cookie-seja" eli evästeitä, joiden avulla mainostajat näkevät, ketkä ovat osoittaneet kiinnostustaan minkäkin tyyppisiä tuotteita tai palveluita kohtaan, ja pystyy kohdentamaan omien tuotteidensa mainontaa samantyyppisistä tuotteista kiinnostuneille kuluttajille. Kaisa toteaa, ettei kaikki mainonta ole kohdennettua vaan sitä voi tulla myös aivan satunnaisista aihepiireistä, jotka eivät liity omiin kiinnostuksenkohteisiin. Kysyessäni, miksikä tällaista evästeiden kautta tulevaa mainontaa kutsutaan, Samu vastaa kuiskaten sen olevan kohdennettua mainontaa. Kuiskaus ilmentäne Samun olevan epävarma vastauksensa todenmukaisuudesta. Oppilaat vaikuttavat pääsääntöisesti ymmärtävän hyvin median taustarakenteita erottamalla mainontaa muusta mediasisällöstä, mikä on Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa - työryhmän (2011, 21) mukaan yksi välietappi kriittisten tulkintataitojen harjoittelussa.

Seuraavaksi oppilaat jakautuvat noin 3-4 hengen ryhmiin tekemään ryhmätehtävää. Tehtävänä on valita joko Cheekin alias Jare Tiuhosen tai stunt-ryhmä Duudzoneiden Instagram-profiili, jota tarkastellaan taululla olevien kysymysten valossa: "Mainostetaanko profiilissa mielestänne jotakin? Mitä? Millä keinoilla? Mikä Instagramin (ja muiden some-sovellusten) merkitys on esimerkiksi artisteille?" Tehtävä on ryhmäkeskustelu, joka toimii apuna tulevalle yksilötehtävälle. Oppilaat tekevät ryhmäkeskustelun aikana tarkan havainnon siitä, että Duudzoneilla ei taida olla virallista Instagram-profiilia vaan Duud-

sonit- tai Dudesons-nimellä löytyneet profiilit lienevät seuraajamäärän perusteella fanien ylläpitämiä. Valitsemme yhteisellä sopimuksella tarkasteltavaksi Duudsonien Jukka Hildénin Instagram-profiilin, joka Cheekin profiilin tavoin on julkinen. Keskustelemme hetken vielä siitä, onko fanien tekemistä profiileista julkiksille hyötyä vai haittaa.

Oppilaat menevät takaisin omille paikoilleen ja saavat ohjeet seuraavaan tehtävään. Esittelen heille tehtävämonisteen (liite 1), johon olen liittänyt artikkelin Instagram-mainonnasta (Demi 5/2014). Oppilaiden tehtävänä on lukea lyhyt artikkeli ja vastata sen alla oleviin kysymyksiin itsenäisesti. Tehtävämoniste toimii yhtenä osana tutkimusaineistoani. Jenna kysyy, pitääkö monisteeseen vastata pohjatekstin perusteella vai sen perusteella, mitä tietää entuudestaan. Kehotan hyödyntämään myös aiempaa tietoa ja omia kokemuksia aiheesta. Kerään tehtävämonisteet oppilailta pois ennen kuin alamme purkaa tehtäviä yhdessä.

Jenna: Jos vaikka mainostaja ottaa yhteyttä johonkin tällaseen julkisuuden henkilöön ja sitte tää julkisuuden henkilö postaa kuvan, vaikka käyttää jotai niitten paitaa tai jotai ja sit kehuu siinä sitä vaikka sillee että "tosi kiva tää paita tässä", ni sitte kertoo vaikka että mistä sen saa ja nii sitte se on niinku.

Jenna on aiemmassa keskustelussa kertonut seuraamiensa julkisuudenhenkilöiden julkaisevan Instagramissa kuvia omista tuotteistaan. Hän hyödyntääkin myös nyt aiempaa tietämystään mainonnan taustarakenteista ja osoittaa hahmottavansa mainostajien ja julkisuudenhenkilöiden tekevän yhteistyötä keskenään hyötymistarkoituksessa. Jenna erottuukin voimakkaasti muista oppilaista kriittisyyden osalta, sillä hän osoittaa syvempää ymmärrystä median kaupallisista taustarakenteista mainitsemalla muun muassa evästeet, tekstilajiketjut saman kirjoittajan eri mediasisällöissä sekä yhteistyön esimerkiksi bloggaajien ja brändien välillä, jolloin hän ymmärtää myös mainoksettomilta vaikuttavien sisältöjen olevan piiloisesti täynnä kaupallisuutta.

Martta sanoo mainostajien ja julkisuudenhenkilöiden yhteistyön ulottuvan myös blogeihin, johon Jenna jatkaa perään myös omaa tietämystään asiasta. Blogeissa henkilöt esittävät tuotteet mahdollisimman hyvässä valossa ja käyttävät Instagramin aiheutunnisteita tuotteiden yhteydessä, mikä ohjaa lukijaa suoraan etsimään lisää tietoa tuotteesta muista kanavista aiheutunnistetta käyttämällä:

Martta: Öö, no ainakii.. jotkuu bloggaajat vaikka.

Jenna: Vaikka toi Amber Rose. Tai siis sillee että se vissii yks päivä kuvas sillee ku se oli... tai siis sillee et sille oltii kai lähetetty jotai ja sit se oli sille et "loving my new stuff" ja sit se oli häshtägänny siihen sillee et se brändi oli esillä.

Pyytäessäni vastausta tehtävämonisteen kysymykseen "Millä tavalla esimerkiksi artistit voivat hyödyntää Instagramia?" Jenna osoittaa taas viittaamalla innostustaan vastata. Haluan kuitenkin kuulla myös joltakin luokan hiljaisemmalta oppilaalta näkemyksiä asiasta ja kehotan Samua vastaamaan.

Samu: No vaikka sillee... ottaa selfien.

M: Joo, no miten ne hyöttyy siitä?

Samu: No ne saa mainetta.

M: Mainetta. Joo. No mites ne hyöttyy siitä?

Samu: No... ne saa kunniaa. Ne ihmiset tietää siitä.

Samu vaikuttaa ymmärtävän, että Instagramilla voi lisätä tunnettavuuttaan, mutta ei osaa eritellä keinoja, joilla Instagramissa voi mainostaa. Samu toteaa julkisten voivan Instagramissa ottaa selfieitä eli itse otettuja kuvia itsestään, joiden kautta voi saada näkyvyyttä. Jenna jatkaa Samun vastaukseen tarkennuksena, miten saatua näkyvyyttä voi hyödyntää taloudellisesti:

Jenna: Joo, no sut tunnetaan, sää saat esimerkiksi keikkoja, rahaa. Sää saat rahaa ja kivan hyvän elämäntyylin luultavasti (naurua). Ja ja sit kun sul on hyvä elämäntyyli, postaat siitäkin lisää kuvia ja saat lisää seuraajia ja lisää keikkoja ja lisää rahaa (naurua).

Käymme yhteisesti läpi vielä kolmoskysymyksen "Kenelle tuotteita voidaan Instagramissa mainostaa?", jolloin Sohvi toteaa Instagramin tavoittavan kenet tahansa kuluttajan. Jenna taas kertoo konkreettisen esimerkin siitä, miten hänen seuraamansa julkisuuden henkilö hyödyntää vlogia eli videoblogia tuotteidensa myynnin edistämiseksi:

Sohvi: No oikeestaan ihan kelle vaan, että siis ei tarte ees olla Instagramissa --

Jenna: No vaikka, mä seuraan x:aa (*epäselvää puhetta*) ja kaikkii tällasia niiku vlogaajia ja tällasia ja ne mainostaa niitten omia tuotteita ja tällasia. Esim. x (*epäselvää puhetta*) sil on kirja ja kaiken maailman paitoja ja kuppeja ja kaikkee tällasta ja se postaa niiku joka päivä kuvan niiku eri ympäristössä vaikka sen kirjan (*naurua*) tai jossain tällasessa sillee.

Sohvi, joka ei ryhmän opettajan kertoman mukaan ole itse minkään sosiaalisen median sovelluksen käyttäjä, toteaa kenties oman kokemuksensa perusteella kenen tahansa voivan seurata Instagramista henkilöitä jopa rekisteröitymättä itse kyseiseen sovellukseen. Jenna taas kertoo, miten videoblogia voi hyödyntää mainontakanavana.

Seuraavaksi oppilaat kaivavat takaisin esiin omat älylaitteensa tai koulun tabletit ja palaavat tarkastelemaan Cheekin tai Duudsonien Jukan Instagram-profiilia. Tehtävämönisteeet täytetään itsenäisesti, mutta oppilaat keskustelevat henkilöistä ja profiilin kuviista ja videoista myös yhdessä. Luokassa on hälinää, joten videotallenteesta ei erotu minkään ryhmän keskustelut selvästi. Oppilailla menee aikaa lähes koko lopputunti tehtävään tekemiseen, joten lopuksi käymme vain pikaisesti läpi, millainen kuva oppilaille syntyi Duudsonien Jukasta ja Cheekista näiden profiilin perusteella. Mielenkiintoinen keskustelu syntyy vielä siitä, kun Martta sanoo Jukan profiilin välittävän kuvaa, että tällä on täydellinen elämä:

Martta: Semmonen...niiku ns. täydelline elämä (Jukka).

M: No onnistuks se teidän mielestä, tämmöne täydellisen elämän vaikutelma?

Annu: Ei, just sen täydellisen esiintymisen takia tulee semmonen olo et sil ei oo läheskää täydellinen elämä.

Annu käsittää, että täydellistä elämää voidaan lavastaa kuviin helposti, eikä todellisuus välttämättä ole esitetyn kaltainen. Annun mielestä lavastamisella voidaan jopa peitellä omaa tavallista, arkista tai epätäydellistä elämää, jolloin täydellisiksi lavastetut kuvat voivat kieliä jopa täysin päinvastaista todellisuutta.

Käymme vielä lävitse sitä, millaisen arvoisan oppilaat ovat antaneet kuvien todenmukaisuudelle.

Elisa: Ehkä kuus – – koska siinä jätetään ne kaikki huonot asiat kertomatta.

Jenna: Viis, koska kuitekii elämässä on niitä hyviä hetkiä ja sit tää Cheek on onnistunu niiku kaappaamaan ne hetket kameran kuvalle ja.

Jennan ja Elisan vastaukset ovat yhteneväisiä heidän tehtävämonisteen vastaustensa kanssa ja osoittavat kriittistä suhtautumista kuvien välittämää todellisuutta kohtaan. Annu, Jenna ja Elisa osoittavat hallitsevansa kriittisiä tulkintataitoja ymmärtämällä mediasisältöjen olevan valintojen ja rajausten tulosta, eli median representoivan asioita haluamallaan tavalla (Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa 2011, 21).

Oppilaat olivat selvästi innoissaan siitä, että saivat hyödyntää omia älylaitteitaan oppitunnilla ja että tutkimme heidän omaa tekstimaailmaansa, Instagramia. Vaikka olin rajannut tehtävänannossa, että oppilaat saivat valita tarkasteltavakseen joko Cheekin tai Duudsonien Jukan profiilin, kukaan oppilaista ei edes kysynyt, miksi ei saa ottaa tarkasteltavakseen muuta henkilöä. Työskentelytapa tuntui selkeästi innostavan oppilaita, vaikkakin heidän keskittymisensä rajoittui enemmän juuri Instagram-profiilien sisällön tarkasteluun kuin tehtävämonisteen kysymyksiin vastaamiseen, mikä näkyy niukkoina vastauksina tehtävämonisteissa.

4.2 Instagramin kaupallisten taustarakenteiden hahmottaminen pohja-artikkelin avulla

Tarkastelen tässä alaluvussa oppilaiden täyttämää ensimmäisiä tehtävämonisteita, joissa oppilaat ovat saaneet luettavakseen *Demin* 5/2014 artikkelin Insta-

gram-mainonnasta ja vastaavat artikkelin sisältöä koskeviin kysymyksiin. Instagram yhtenä sosiaalisen median sovelluksena on yksi markkinointikanava muiden joukossa, ja Vapa Median (21.9.2015) mukaan Instagramin käyttäjät ovat vastaanottavaisempia brändisisällöille kuin muiden sosiaalisen median palveluiden käyttäjät. Vaikka Instagram haluaa pitää sovelluksen ”mahdollisimman aitona” antaen käyttäjilleen valtaa päättää, mitä mainoksia näkevät (Vapa Media 21.9.2015), eikä perinteistä mainontaa ole helposti havaittavissa, on sekin kanava tavoittaa varsinkin nuoria kuluttajia. Tehtävämonisteiden tarkoituksena on herätellä oppilaita tunnistamaan, millä tavalla esimerkiksi julkisuuden henkilöt voivat hyödyntää Instagramia omien tuotteidensa myynnin kasvattamiseksi ja millaisia keinoja Instagram tarjoaa markkinoinnille.

4.2.1 Sosiaalinen media myynnin ja mainonnan kanavana

Tehtävämonisteen ensimmäisessä kysymyksessä *Miten Instagram sosiaalisena mediana liittyy tuotteiden myyntiin ja markkinointiin?* haettiin vastauksia, jotka osoittavat oppilaan ymmärtäneen pohja-artikkelin ydinsanomana siitä, että Instagram ylipäätään uutena, tiedon jakamiseen perustuvana mediasovelluksena tarjoaa yrityksille ja julkisuuden henkilöille kanavan mainostaa omia tuotteitaan tai brändiään (Kortesuo 2014, 52). Kaikki oppilaat yhtä lukuun ottamatta vaikuttavatkin ymmärtäneen Instagramin kaupalliset mahdollisuudet. Tämä yksi oppilas, Jere, ei vaikuta yhdistävän Instagramia millään tavalla kaupallisuuteen vaan näkee sen vain paikkana, jonne laitetaan kuvia:

Koska sinne voi laittaa kuvii. (Jere)

Jere käyttää kausaalisuutta ilmaisevaa adverbialikonjunktia *koska* (VISK § 1128), mikä ehkä ilmentää hänen ymmärtävän Instagramin jollain tavalla liittyvän myyntiin ja markkinointiin siten, että kuvien laittamisen seurauksena tuotteen myynti voi kasvaa. Jere saattaa siis vastauksellaan yrittää sanoa, että myös yritykset voivat laittaa sinne kuvia tuotteistaan, mutta koska hän ei millään tavalla selitä, mitä vastauksellaan tarkoittaa, on vaikea tulkita oppilaan käsityksiä Instagram-markkinoinnista. Kymmenen oppilasta seitsemästätoista käyttää kuitenkin vastauksessaan verbiä *mainostaa* tai substantiivimuotoa *mainostaminen* tai

mainos, mikä jo sananvalintana osoittaa heidän tiedostavan Instagramin kaupallisenä kanavana:

Sinne **voi laittaa** mainoksia. (Jonne)

Siellä **voi julkaista** mainoksia ja mainos hashtagi. (Ville)

Siellä **voidaan mainostaa** tuotteita. (Samu)

Instagramissa **mainostetaan** tuotteita joskus paljonkin. (Ida)

Instagramissa **voi julkaista** mainoksia helposti, jolloin ne leviävät. (Sohvi)

Jonne, Ville, Samu ja Sohvi käyttävät vastauksissaan episteemistä modaaliverbiä *voida*, jolla puhuja arvioi asiointilan todennäköisyyttä. *Voida* tarkoittaa merkitykseltään samaa kuin 'on mahdollista että'. (VISK § 1571.) Jonne, Ville ja Sohvi käyttävät myös nollasubjektia, jolloin verbi on kolmannessa persoonassa. Nollapersoonaa käyttämällä puhuja voi kääntää tulkintansa olevan mahdollinen myös kenen tahansa muun tekemänä (VISK § 1348; § 1349). Subjekttiivisen tulkinnan häivyttäminen osoittaa varmuutta oppilaiden vastauksissa. Samu käyttää myös *voida*-verbiä, mutta passiivimuodossa. Passiivia käyttää myös Ida *mainostaa*-verbistä. Passiivirakenne jättää nollapersoonan tavoin subjektin takalalle (VISK § 1313), jolloin Samun ja Idan voi tulkita käsittävän Instagramissa mainostavan ihmisjoukon melko laajaksi. Voi myös olla, että he eivät osaa eritellä, ketkä Instagramia varsinaisesti mainostamiseen hyödyntävät, mutta toisaalta tehtävänanto ei edellytäkään potentiaalisten mainostajien, kuten artistien, urheilijoiden tai yritysten, listaamista. Vaikka sekä passiivi- että nollasubjektilauseet jättävät tekijän avoimeksi ja osoittavat mahdollisuutta asiointilan toteutumiseksi, passiivi ilmaisee voimakkaammin todellista tekoa, kun taas nollasubjekti jättää tapahtuman enemmän leijumaan pelkkänä mahdollisuutena.

Myös Jani, Kerttu, Erika, Elisa ja Mira käyttävät vastauksessaan käsitteitä *mainostaa* ja *mainostaminen*, mutta perustelevat näkemyksiään käyttäen konkreettisia esimerkkejä. Myös Annu osoittaa esimerkkinsä avulla ymmärtäneensä Instagram-mainonnan perusajatuksen, vaikka ei käytäkään mainonnan käsitettä:

Monet esim. vaateliikkeet perustavat Instagram sivun ja lisäävät sinne kuvia tuotteistaan. (Annu)

Mainostaa esim. #leijonat mainostaa suomen jääkiekkjoukkuetta. (Jani)

Sinne **voi lisäillä** kuvia tai videoita, jossa **voidaan mainostaa** tuotteita, jotka **saattavat tulla** myydyiksi. Esim. lisäät kuvan, jossa sinulla on Adidaksen paita päällä ja laitat tagiksi vaikka #adidas <-- mainontaa! (Kerttu)

Esim. hashtagit ja kaikki kuvat. Joillakin kaupoilla on myös instat ja ne sitten mainostaa ja laittaa kuvia niistä tuotteista. (Erika)

Artistit, urheilijat, muut julkisuuden henkilöt ja esim. netti kaupat **voivat mainostaa** itseään tai muita kuvilla tai #hashtageilla. (Elisa)

Instagramissa **on helppo mainostaa** tuotteita. Mukaan **voi myös lisätä** erilaisia avainsanoja (hashtag), joiden avulla kuvat ja niihin sisällytetyt mainokset leviävät, ja niistä tulee kohderyhmälleen helpommin löydettäviä. (Mira)

Jani ja Kerttu käyttävät esimerkeissään aitoja brändejä. Janin viittaus Suomen jääkiekkomaajoukkue Leijoniin osoittaa vahvaa tehtäväorientoituneisuutta, sillä esimerkki on lainattu suoraan pohja-artikkelista. Kerttu sen käyttää esimerkkinään Adidaksen brändiä, jonka on itse yhdistänyt pohdintaansa tehtävänannon ulkopuolelta. Kerttu käyttää vastauksessaan myös geneeristävää yksikön toista persoonaa ikään kuin opastaen lukijaa, kuinka mainonta vaihe vaiheelta Instagramissa tapahtuu. Janin, Kertun, Erikan, Elisan ja Miran vastauksissa on kaikissa mainittu ”hashtag”, joten oppilaat ovat selvästi sisäistäneet sen olevan merkityksellinen osa Instagram-markkinointia. Kuitenkin Kerttu, Elisa ja Mira ilmaisevat vastauksessaan mahdollisuutta mainostamiseen tai mainostamatta jättämiseen modaaliverbillä *voida*. Kertun ensimmäisessä virkkeessä on kolme ilmausta, jotka ilmentävät joko epävarmuutta tai mahdollisuutta: *voi lisäillä*, *voidaan mainostaa* ja *saattavat tulla myydyiksi*. *Voida*-verbin tapaan myös *saattaa*-verbi voi ilmaista episteemistä mahdollisuutta (VISK § 1562) eli oppilaan arvelua siitä, että tuote voi tai saattaa tulla myydyksi sosiaalisen median avulla. Moni oppilas käyttää vastauksessaan *voida*-modaaliverbiä, mikä voi kertoa siitä, että oppilaat eivät ole itse kiinnittäneet tietoisesti huomiota omassa Instagramin käytössään siihen, että yritykset mainostaisivat tuotteitaan siinä Instagram-kontekstissa, joten he pitävät sitä ennemminkin mahdollisuutena kuin totena. Mira käyttää ilmausta *on helppo mainostaa*, jossa modaalinen adjektiivi *helppo* yhdistettynä *olla*-verbiin vastaa rakennetta ’olla mahdollista’, jolloin varsinaisen

mainostamisen teon sijaan mainostajalla voidaan ajatella olevan lupa tai mahdollisuus mainostamiseen (VISK § 1589). Mira nostaa vastauksessaan esiin myös hashtagien eli aihetunnisteiden ja siten tuotetietoisuuden leviämisen Instagramissa. Saman näkökulman nostaa esiin myös Leevi ja Jenna:

Hashatagit jäävät mieleen, esim. #voitollayöhön (Leevi)

Instagramissa käytettävät hashtagit levittävät lausahduksia tai vaikka kappaleiden nimiä. (Jenna)

Lyhyet ja ytimekkäät aihetunnisteet ovat olennainen osa Instagram-viestintää ja ”saavat mainokset näyttämään vähemmän mainoksilta” (SomeWorks 2016b). Pohja-artikkelissa on painotettu nimenomaan lyhyiden ja ytimekkäiden aihetunnisteiden keksimistä tuotteille tai brändille, jolloin ne jäävät kuluttajien mieleen ja leviävät tavallisten Instagram-käyttäjien julkaisuissa iskevien sloganeiden tapaan. Leevi ja Jenna osoittavat vastauksessaan ymmärtäneensä tämän, tosin Leevi tehtäväorientoituneena toistamalla pohja-artikkelin esimerkin #voitollayöhön-tunnisteesta.

Martta ja Kaisa osoittavat myös ymmärtäneensä, kuinka kätevä sovellus Instagram yrityksille on levittää tietoisuutta itsestään ja tuotteistaan. Martta näkee Instagramin oivana kanavana yrityksille mainostaa uusia tuotteitaan, kun taas Kaisa oivaltaa Instagramin tarjoamat mahdollisuudet tehdä jo tunnetuista tuotteista jopa ilmiöitä. Kaisan vastaus voi liittyä juuri mieleenpainuviin aihetunnisteisiin, joiden avulla yritykset voivat levittää tietoisuutta tuotteistaan:

Instagram liittyy, että sillä on helppo uusille trendeille luoda enemmän mainetta. (Martta)

Instagrammissa pystyy luomaan tuotteista ilmiöitä, jotka moni tietävät. (Kaisa)

4.2.2 Mainostajan ja mainonnan kohteen erittely

Kysymykseen *Ketkä Instagramia hyödyntävät?* vastatessaan lähes kaikki oppilaat ovat nostaneet jollain tavalla esiin yritys- tai brändi-näkökulman. Pohja-artikkelissa on painotettu erityisesti artistien ja urheilijoiden käyttävän Instagramia markkinointikanavanaan ja tämä näkyy myös oppilaiden vastauksissa, joissa yhteensä kolmessatoista seitsemästätoista mainitaan jollakin tavalla joko

yksi tai useampi julkisuudenhenkilöiden ryhmä eli artistit, urheilijat, urheiluseurat tai ylipäätään kuuluisuudet:

Artistit, urheilijat, muut julkisuuden henkilöt – – (Elisa)

Artistit, urheiluseurat, joukkueet (Jani)

Instagramia hyödyntävät esimerkiksi artistit ja julkkikset, jotka voivat mainostaa tuotteitaan siellä. (Ida)

No kaikki ketkä on siellä voi laittaa esim. hashtageja, mutta eniten huomiota saa kuuluisimmat henkilöt. Niiden on sit helppo mainostaa siellä jos on paljon seuraajia. (Erika)

Kymmenen oppilasta seitsemästätoista mainitsee myös nettikaupat, yritykset tai mainostajat Instagramin hyödyntäjinä:

Yritykset (Janne)

– – nettikaupat voivat mainostaa itseään tai muita kuvilla tai hashtageilla.– – (Elisa)

Esimerkiksi mainostajat ja sponsorit, jotka haluavat kuuluisuutta. (Sohvi)

Artistit, nettikaupat, brändit ylipäätään. (Kaisa)

Julkisuuden henkilöt, brändit, merkit, yritykset, yhtyeet/bändit. (Annu)

Melkein kaikki. Julkisuuden henkilöt, kaupat, yritykset... (Mira)

Mainostajat lähettävät asiakkailleen ilmaisia tuotteita mainosta vastaan. Bloggarit, julkkikset yms. Saattavat myös julkaista kisoja vastaanottamistaan tuotteista. (Jenna)

Osa oppilaista vastaa yhdellä tai muutamalla sanalla suoraan kysymyssanaan *ketkä*, mutta esimerkiksi Elisa nostaa tässäkin vastauksessaan esiin keinoja, joilla vaikkapa juuri nettikaupat voivat lisätä tietoisuutta tuotteista. Jenna on ennen tehtävämonisteen täyttämistä kysynyt, saako tehtävässä hyödyntää aiempaa tietämystään aiheesta ja osoittaakin ymmärryksensä median taustarakenteista käyttämällä esimerkkiä, joka ei tule esiin pohja-artikkelista: yritykset lähettävät bloggaajille tuotteita näiden käyttöön, jos nämä mainostavat tuotteitaan blogeissaan. Bloggaajat taas mainostavat näitä tuotteita esimerkiksi järjestämällä kilpailuja, joiden palkintona on kyseisiä tuotteita. Jennan vastauksesta ei kuitenkaan suoranaisesti ilmene, millä tavalla Instagram liittyy tähän mediakoneistoon. Toki bloggaajat voivat hyödyntää sosiaalista mediaa esimerkiksi bloginsa

näkyvyyden parantamiseksi (ks. esim. Korteso 2014), mutta tämä näkökulma ei tule ilmi Jennan vastauksesta.

Osa oppilaista on maininnut myös tavallisten kuluttajien hyödyntävän Instagramia, mutta eivät Elisaa lukuun ottamatta erittele, *miten* nämä Instagramia hyödyntävät. Elisa ja Martta ovat selvästi orientoituneet tekemään tehtävää Instagramin kaupallista näkökulmaa silmällä pitäen, minkä huomaa molempien sanavalinnoista. Elisa rajaa Instagramin käyttäjät selvästi kaupallisiin hyötyjiin ja ”tavallisiin ihmisiin”, joilla tarkoitetaan kaikkia muita kuin yrityksiä tai julkisuuden henkilöitä. Martta taas pitää kaupallisen myyjä-ostaja-näkökulman mielessään vastauksessaan kutsumalla tavallisia Instagramin käyttäjiä ”kuluttajiksi”:

Kuluttajat – – (Martta)

Julkikset, sekä miljoonat muut ihmiset. (Kerttu)

Melkein kaikki. – – (Mira)

– – Ja tavalliset ihmiset huvi tarkoituksessa. (Elisa)

Kuitenkin kaikki viisi oppilasta, jotka mainitsevat vastauksessaan kuluttajat tai tavalliset ihmiset, ovat vastauksissaan maininneet myös joko yritys- tai brändinäkökulman tai molemmat. Ainoastaan Jonne ja Samu vaikuttavat siltä, että eivät ole mieltäneet Instagramia markkinointikanavaksi vaan vastaavat molemmat Instagramin hyödyntäjiksi ympäröivästä ”ihmiset”.

Kysymykseen *Kenelle tuotteita voidaan Instagramissa mainostaa?* kahdeksan oppilasta vastaa fani- tai seuraaja-näkökulmaa painottaen. Tällöin mainonnan kohteena oleva kuluttaja on itse aktiivisesti osallisena siihen, että mainonta kohdistuu häneen, koska hän on itse tehnyt valinnan seurata henkilöä tai yritystä:

Seuraajille ja seuraajat voivat jakaa niitä eteenpäin. Esim. arvonnat mainostaa omaa sivua. Esim. 100 ekaa seuraajaa joka tekee shotovt:n saa jotain. (Elisa)

Esimerkiksi jonkin artistin voi mainostaa tuotteitaan Instagramissa hänen faneillensa. (Ida)

Faneille / seuraajille. (Jere)

No jos joku vaikka seuraa Cheekiä, niin sille seuraajalle jos Cheek postaa kuvan vaikka fanituotteesta mikä on just tullu myyntiin ni kyl ne faniseuraajat huomaa sen. (Erika)

Jani ja Mira painottavat entisestään kuluttajan aktiivista roolia mainonnan vastaanottamisessa, koska nämä itse toiminnallaan *haluavat* päästä näkemään mainontaa. Se onnistuu, kun kuluttaja klikkaa tuntemaansa aihetunnistetta ja pääsee siten käsiksi mainonnan ytimeen:

Vaikkapa keikoille ja muille ihmisille, jotka painavat #... (Jani)

Kaikille. (Hashtagit saattavat ohjailla kuluttajia omien lempituotteiden luokse tms.) (Mira)

Jenna ja Kaisa taas lähestyvät kysymystä Instagram-markkinoinnin kohteesta ikänäkökulmasta ja Instagram-käyttäjän kiinnostuksen kohteista käsin:

Tuotteita mainostetaan Instan kautta yleensä nuorille tai nuorille aikuisille. (Jenna)

Eryteisesti nuorille. Tietyille kohdeyleisöllekin on helppo mainostaa esim. trendeistä kiinnostuneelle voi mainosta vaikka sponsoroimalla jotain Instagrammissa olevaa muotibloggaria tms. (Kaisa)

Jennan ja Kaisan vastauksista näkyy, että he mieltävät Instagramin lähinnä nuorten ja nuorten aikuisten käyttämänä sosiaalisen median sovelluksena, jolloin siellä oleva mainonta on helppo kohdistaa nimenomaan nuorille. Kaisa erittelee Instagramin tarjoamat mahdollisuudet kohdentaa mainontaa myös tietyille ryhmille, esimerkiksi trendeistä kiinnostuneille. Kuten Jenna aiemmin, myös Kaisa nostaa esiin bloggaamisen kaupallisia taustarakenteita ja osoittaa vastauksessaan tietävänsä esimerkiksi bloggaajien keräävän lukijoita blogilleen Instagramin kautta.

Pojista viisi ja tytöistä kaksi sanoo Instagramissa mainostettavan tuotteita yleisesti kuluttajille tai Instagramin käyttäjille:

Instagramin käyttäjille. (Jonne)

Kaikille, jotka käyttää Instaa. (Ville)

Tavallisille Instagram-käyttäjille, kaikille jotka käyttävät Instagramia. (Annu)

Kuluttajille (Leevi)

Samu taas vastaa tähänkin kysymykseen ”ihmisille”, kuten vastasi edellisen tehtävän kysymykseen Instagramin hyödyntäjien olevan ”ihmiset”, mikä osoittaa selvästi sen, että Samu ei ole joko ymmärtänyt tehtävämonisteen kysymyksiä tai ei sisäistä Instagramin kaupallisia taustarakenteita lainkaan – tai ei yksinkertaisesti vain jaksaa vastata tehtävämonisteen kysymyksiin. Myös opetuskeskustelussa Samulle vaikuttaa olevan vaikeaa tai epämieluisaa osallistua keskusteluun ja hän vastaakin hyvin lyhyesti. Opetuskeskustelun ja tehtävämonisteen perusteella vaikuttaa siltä, että Samu ei hahmota Instagramin kaupallista puolta vaan liittyy sen ainoastaan tavallisten ihmisten viihdekäyttöön. Vaikka Leevinkin vastaus ”kuluttajille” on lyhyt, näkyy siinä selvästi taloudellinen konteksti, jossa tavallinen ihminen on ostajan ja mainonnan kohteena, kuluttajan, roolissa. Sohvi taas vaikuttaa vastauksessaan tekevän jonkinlaisia ylitulkin-toja mainonnan kohteesta:

Kaikille, jotka käyttävät Instagramia. Myös sellaiset, jotka eivät **varsinaisesti** ole Instagramissa, ovat mainonnan kohteina. (Sohvi)

Sohvi ei perustele, millä tavalla ihmiset, jotka eivät käytä Instagramia, voivat olla Instagram-mainonnan kohteina. Sohvi toki käyttää sanaa *varsinaisesti* osoittamaan välitöntä yhteyttä Instagramin ja ihmisen välillä käyttäjäksi rekisteröitymisellä, jolloin Sohvin ilmauksen voi tulkita tarkoittavan esimerkiksi sitä, että Instagramissa voi katsoa ja seurata julkisia profiileja, vaikka ei itse olisi rekisteröitynyt Instagramin käyttäjäksi.

4.2.3 Instagram-mainonnan keinot

Kysymyksessä *Millä tavoin esimerkiksi artistit voivat mainostaa tuotteitaan Instagramissa?* haettiin konkreettisia esimerkkejä siitä, millä tavoilla Instagram-mainontaa tehdään. Oleellisimpia vastauksia, joita haettiin, olivat kuvien ja aihe-tunnusteiden ymmärtäminen merkityksellisiksi keinoiksi levittää tietoisuutta tuotteista tai brändeistä. Moni oppilas olikin maininnut sekä kuvat että aihe-tunnisteet mainonnan keinoiksi:

Laittamalla kuvan siitä ja **käyttämällä** hashtageja. (Ville)

Laittamalla kuvan siitä ja #tuote (Jere)

Laittamalla hashtageja ja **postaamalla** kuvia tuotteista. (Erika)

Laittamalla kuvia vaikka uudesta levystä, **luomalla** hashtageja. (Kaisa)

Ottaa kuvia sen kanssa, kertoo tuotteista jotakin, kun on itse käyttämässä sitä. Hastageilla. (Martta)

Marttaa lukuun ottamatta oppilaat käyttävät verbistä *laittaa mAllA*-rakennetta, jossa infinitiivi on adessiivissa eli tyypillisessä välineen sijassa. *mAllA*-rakenne ilmaisee päämäärään pääsemisen keinoa, tapaa jolla saadaan aikaan toinen tapahtuma. (VISK § 517.) Elisa ja Mira mainitsevat kuvien ja aihetunnisteiden lisäksi myös muita keinoja mainostaa Instagramissa:

Kisoilla, arvonnoilla, kuvilla, hashtag. (Elisa)

Esim. lisäämällä salaperäisiä hashtageja, jotka herättävät kiinnostusta, lisäämällä pieniä videopätkiä/kuvia tuotteistaan/tuotteiden kanssa tms. (Mira)

Osa oppilaista ei mainitse kuvia lainkaan Instagram-mainonnan keinona, mutta osoittaa ymmärtävänsä aihetunnisteiden tarkoituksen mainontakeinona, joita esimerkiksi Jani, Kerttu ja Jenna erittelevät esimerkkien kautta:

No vaikka #timantitonikuisia eli Cheek mainostaa omaa biisiä ja brändii. (Jani)

Jos he julkaisevat vaikkapa uuden albuminsa nimen Ig:ssa hashtageilla esim. #frontsideollie #kipua ja kappaleiden nimillä. (Kerttu)

Tagaamalla oman biisinsä Robinin tavoin #parastajustnyt (Jenna)

Annu ja Samu taas eivät mainitse lainkaan aihetunnisteita vastauksissaan, mutta mieltävät kuvat brändin tuotteista keinoksi edistää tuotteen ja brändin tunnettavuutta:

Laittamalla kuvan tuotteesta tai kuvan itsestään tuotteen kanssa ja kirjoittaa kuvan alle tuotteesta. (Annu)

Ottamalla kuvan levystänsä. (Samu)

Janne taas ei mainitse kuvia tai aihetunnisteita mainontakeinona, mutta nostaa kiinnostavasti esiin videot ja lyhyet näytteet, teaserit, artistin tulevista musiikkivideoista mainontakeinona Instagramissa:

Siellä voi laittaa videoita, esim. teaser johonkin tulevaan musiikkivideoon. (Janne)

Sohvi ja Ida taas toistavat aiemmissa tehtävävastauksissaan esittämiään toteamuksia siitä, että julkisuuden henkilöt voivat mainostaa Instagramissa omia tuotteitaan ja tehdä brändiään näkyväksi. He eivät kuitenkaan erittele konkreettisia keinoja, millä tavalla mainonta tapahtuu, mikä voi johtua siitä, että he ovat käsittäneet tehtävänannon väärin tai eivät pohja-artikkelista huolimatta miellä kuvia tai aihetunnisteita mainonnan keinoksi:

He voivat mainostaa itseään tai ilmestyvää levyä. (Sohvi)

Artistit voivat mainostaa jotakin uutta levyä tai tulevaa keikkaa Instagramissa. (Ida)

Kokonaisuudessaan vaikuttaa siltä, että osa oppilaista on ymmärtänyt hyvin pohja-artikkelin sanoman Instagram-mainonnasta ja osaa kytkeä opittua myös omiin havaintoihinsa tai kertoa omien esimerkkien avulla, kuinka Instagram-mainonta toimii. Osalle oppilaista taas vaikuttaa tuottavan vaikeuksia ylipäättään hahmottaa Instagramia kaupallisena sovelluksena, mikä voi johtua siitä, että se on osa nuorten vapaa-ajan tekstimaailmaa, jota käytetään yleensä vain viihtymistarkoituksessa. Instagramissa kaupallisuus ei myöskään ole samalla tavalla näkyvää ja helposti huomattavaa kuin vaikkapa televisiossa tai Facebookissa, joista jälkimmäisessä mainonta näkyy usein kohdennettuna bannerimainontana.

4.3 Tulkinnat Instagram-profiilien henkilökuvista

Kortesuo (2014, 52) sanoo sosiaalisen median tarjoavan mahdollisuuksia kenelle tahansa käyttäjälle edistää omaa henkilöbrändiään. Erityisesti julkisuuden henkilöt, kuten tässä tutkimuksessa esiin nostetut Cheek ja Duudsoneiden Jukka, ovat brändejä, jotka hyödyntävät sosiaalisen median sovelluksia tavoittaakseen faninsa ja pitääkseen yllä näiden mielenkiintoa itseään kohtaan. Kirsti Lindberg-Repo (2005) määrittelee brändin olevan ”nimi, käsite, symboli, muoto tai niiden yhdistelmä, jolla yrityksen tuotteet/palvelut erilaistetaan kilpailijoiden samankaltaisista tuotteista/palveluista” (Mäkinen, Kahri & Kahri 2010, 15). Mäkinen ym. (2010, 15) lisäävät kuitenkin Lindberg-Repon määritelmään brän-

din olevan ennen kaikkea kuluttajan päässä oleva mielikuva tuotteesta tai palvelusta.

Henkilöbrändillä Korteso (2014, 52) tarkoittaa muiden muodostamaa kuvaa jostakin henkilöstä ja brändäyksen keinoiksi hän sanoo tavat viestiä omasta elämästään esimerkiksi julkaistujen kuvien tai tilapäivitysten kautta. Julkisuu-denhenkilöt, kuten Cheek ja Jukka, vaikuttavat hyödyntävän henkilöbrändäystä myös kaupallisissa tarkoituksissa: Kun henkilö saa seuraajia, hän voi pitää näiden mielenkiintoa yllä julkaisemalla kiinnostavia ja ajankohtaisia päivityksiään ja samalla mainostaa omia tuotteitaan, keikkojaan tai palveluitaan mainitsemalla niistä, julkaisemalla niistä houkuttelevan näköisiä kuvia tai lisäämällä julkaisuunsa hashatagin eli aihetunnisteen, jonka takaa lukija voi löytää lisää aiheeseen liittyvää tietoa. Mäkinen ym. (2010, 24) toteavatkin sosiaalisen median tarjoavan mahdollisuuksia yrityksille olla aidossa dialogissa sen kohderyhmän kanssa – sama periaate sopii myös julkisuuden henkilöihin oman brändinsä edistämiseksi.

Tämä tehtävä ilmentää mainiosti oppilaan kykyä ymmärtää David Buckinghamin (2003) nelijaon mukaisia median taustarakenteita: median tuotannon, kielen, representaation ja yleisön roolia mediaviestinnässä. Nelijako mukailee Kotilaisen ja Tuomisen (2004) määrittelemiä mediataitojen osa-alueita: tietoisuutta omasta mediaympäristöstä, tietämystä mediatuotannon taustoista ja median esitystavoista sekä taitoja tulkita mediaesityksiä (Tuominen & Mus-tonen 2007). Buckingham (2003) tarkoittaa tuotannolla tietoisuutta siitä, että kaikki mediatuotteet ovat tietoisesti ja kaupallisesti tuotettuja. Kuluttajan tulisi-kin hänen mukaansa tarkastella esimerkiksi tuotteen taustalla olevia taloudellisia intressejä sekä perehtyä siihen, kuka mediatekstin takana on ja mitä jakelukanavia tuotteen levityksessä käytetään. Buckinghamin mukaan jokaisella medialla on myös oma kielensä, joihin lukeutuvat myös värien, kuvakulmien ja tehosteiden käyttö. Erityisesti sosiaalisen median käytössä ja viihdemailman mediatuotannossa on hänen mukaansa tärkeää huomioida tuotteen representaatio eli se, että media ei koskaan välitä täydellistä totuutta, vaan se kuvaa ja muokkaa todellisuutta. Representaation voikin tulkita liittyvän läheisesti nel-

jänteen käsitteeseen eli yleisöön: usein media representoi asioita vastaamaan tietynlaisen yleisön odotuksia ja vaatimuksia. (Buckingham 2003, 54–59.)

4.3.1 Tulkinnat Instagram-profiilien todenmukaisuudesta

Cheekin Instagram-profiilia tarkasteli yhteensä viisi oppilasta, joista neljä oli tyttöjä ja yksi poika. Duudsoneiden Jukan profiilia taas tarkasteli suurin osa luokan oppilaista eli seitsemän tyttöä ja kuusi poikaa. Osa Jukan profiilia tarkastelleista oppilaista on tehnyt yleisiä havaintoja siitä, että Jukan profiilissa olevat kuvat ovat pääosin selfieitä eli henkilön itsestään (ja mahdollisesti lisäksi muista ihmisistä) älypuhelimella tai verkkokameralla ottamia kuvia (KS s.v. *selfie*), jotka kuuluvat Instagram-kontekstiin luonnollisena osana. Nämä havainnot ovat perustason havaintoja eivätkä sisällä erittelyä esimerkiksi kuvien aiheista, taustoista tai kuva-asetteluista.

Selfieitä ja selfiet toistuvat. (Leevi)

Kuvia itsestä ja muista duudsoniukoista. (Jere)

Profiilia silmäillessä joidenkin oppilaiden huomio on kiinnittynyt muun muassa kuvien iloiseen ja positiiviseen henkeen, joka välittyy muun muassa Jukan iloisten ilmeiden kautta. Myös Jukan kuvien humoristisuus on kiinnittänyt tyttöjen huomion:

[Vaikutelma Jukasta on] aktiivinen, iloinen, hauska. [Huomio kiinnittyy] Jukan ilmeisiin. [Toistuvia kuva-aiheita ovat] Duudsoneiden yhteiset aktiviteetit, paljon ryhmäkuvia, stunttikuvia, kuvia ulkomailta. (Kaisa)

Hänestä **syntyy** positiivinen kuva, koska hän on kaikissa kuvissa pirteä ja rennolla asenteella. Kuvissa on myös huumoria. Huomio **kiinnittyy** siihen, että Jukka on kuvissa hyvin iloinen – -. (Ida)

Vaikka tehtävämonisteen kysymyksillä 1–3 hain lähinnä oppilaiden yleisiä havaintoja profiilin kuva-aiheista ja profiilia silmäilemällä muodostettuja vaikutelmia siitä, Cheekin profiilia tarkastelleet oppilaat tekivät kriittisiä havaintoja profiilista heti ensimmäisistä kysymyksistä lähtien. Jenna osoittaa heti ensimmäisessä tehtävävastauksessaan ymmärtävänsä Instagramin tarjoamat mahdollisuudet kuvien muokkaamiseen filttäreillä eli suodattimilla, joilla kuvista saadaan tehtyä houkuttelevan näköisiä:

Hienot **filterit, living the dream -asenne** ja raha – niistä näyttää olevan Suomen kultapoika Cheek tehty. Huomioni kiinnittyy melkein luonnottoman värisiin vesiin ja hienoihin keikkakuviin laulajan ulkonäön lisäksi. (Jenna)

Jenna vaikuttaa suhtautuvan Cheekin profiilissaan luomaan kuvaan elämästään jopa hieman ironisesti. Oppilas kuvaa Cheekia ilmauksella *Suomen kultapoika*, joka ei millään tavalla ole neutraali ilmaus. Toini Rahtu (2006, 37) määrittelee ironisuuden syntyvän epäsananimukaisuudesta kielenkäytössä: tarkoitetaan siis muuta tai päinvastaista kuin mitä sanotaan. Ironiaan liittyy aina jollakin tavalla negatiivinen sanoma, jonka löytäminen voi monitulkintaisen esitystavan vuoksi olla joskus hankalaa. (Rahtu 2006, 37, 46.) Ironia voi Jennan ilmauksessa liittyä Cheekin siloiteltuun ulkonäköön komeine merkkivaatteineen ja koruineen tai se voi osoittaa asennoitumista siihen, millä tavalla yleisö kuvien tai oppilaan aiemman käsityksen mukaan ottaa Cheekin vastaan megaluokan ykkösartistina. Ironian uhrina (ks. Rahtu 2006, 46) voi siis olla joko Cheek tai häntä ylistävä Suomen kansa. Pojittelu *mies*-sanalan valinnan sijaan osoittaa myös oppilaan alentavaa suhtautumista Cheekiin. Genetiivimuotoinen *Suomen* ilmaisee omistussuhdetta, joka vallitsee Suomen kansan ja Cheekin välillä: Cheek kuuluu Suomen kansalle. *Näyttää olevan* -ilmauksessa on intensionaalinen vaikutelmaa tai arviointia ilmaiseva aistiperustainen vaikutelmaverbi *näyttää*, joka saa usein referatiivirakenteen ja nollapersoonaisen kokijan (VISK § 1578), kuten myös tässä yhteydessä. Ilmaus viittaa siihen, että oppilas muodostaa käsityksensä nimenomaan Instagram-kuvien, eikä aiemman tietonsa, perusteella ja osoittaa tulkitsevänsä kuvia sen sijaan, että esittäisi toteamuksensa väitteenä. *Living the dream* -asenteen ja rahan mainitseminen Cheekin imagon muodostumisen pohjana voivat kytkeytyä profiilin varallisuutta ilmentäviin kuva-aiheisiin, jotka oppilaan mukaan toistuvat profiilin kuvissa:

Jare postaa kuvia palkinnoistaan, musiikistaan, keikoistaan, maisemista, autoista ja tuttavistaan. Kyseiset aiheet toistuvat monesti. (Jenna)

Jenna siis havaitsee kuva-aiheissa toistuvan Cheekin elämän kiiltokuvapuolet eikä mainitse siellä näkyvän kuvia esimerkiksi artistin arkisista hetkistä. Elisa muodostaa Cheekin profiilissa toistuvien kuva-aiheiden perusteella käsityksensä Cheekin varakkuudesta ja unelmaelämästä:

Rikas, rento elämä, elää unelmaa. [Huomio kiinnittyy] kuviin missä Cheek poseeraa hienoissa autoissa tai lomakohteissa. [Toistuvia kuva-aiheita ovat] selfiet, keikkakuvat, lomakuvat, autojen sisällä otetut kuvat, omien levyjen kannesta tai Youtube screenshotti omasta kappaleesta. (Elisa)

Jennan ja Elisan mainitsemat *living the dream-* ja *elää unelmaa* -ilmaukset voivat kuvastaa sitä, mitä oppilaat itse ajattelevat sisältyvän unelmaelämään: rahaa, autoja ja matkustelua.

Kaikki Cheekin profiilia tarkastelleet oppilaat mainitsevat toistuvina kuva-aiheina Cheekin keikat tai omaan musiikkituotantoon liittyvät kuvat:

Aika moni kuvista liittyy johonkin keikkaan, joilla Cheek on esiintynyt yleisölle. – – (Sohvi)

Keikka-aiheet toistuvat paljon. Kaikenlaisia aiheita, on ulkomaanmatkoja, keikkakuvia, kappaleiden mainostusta. (Annu)

Selfiet, keikkakuvat, lomakuvat, autojen sisällä otetut kuvat, omien levyjen kannesta tai Youtube screenshotti omasta kappaleesta. (Elisa)

Keikka kuvia tai matkakuvia. [Huomio kiinnittyy] stadion keikka kuviin. (Ville)

Annu ja Elisa tekevät huomioita siitä, että Cheekin kuvissa vilahtelee myös otoksia oman levyn kannesta tai että ne sisältävät suorastaan omien kappaleiden mainostusta. Annun huomion kiinnittää myös profiilin seuraajien määrä, joka on valtava:

[Huomion kiinnittää] seuraajien määrä, niitä on yli 173000 (Annu).

Sohvi taas tekee lähinnä yleisiä ja konkreettisen tason huomioita kuvissa esiintyvien ihmisten iloisista ilmeistä ja tekee johtopäätöksen, että heidän onnelliset ilmeensä kuvastavat helppoa ja mukavaa elämää:

Huomio kiinnittyy siihen, että kuvissa on harvoin surullisia ihmisiä. Yleisesti ottaen ihmiset nauravat ja **katsoja saa** sellaisen kuvan, että heidän elämänsä on helppoa ja mukavaa. (Sohvi.)

Sohvi osoittaa kuitenkin kykyä tehdä eritteleviä päätelmiä havaintojensa pohjalta, mistä kertoo yksikön ensimmäisen persoonan sijaan käytetty nollapersoonamuoto sekä yleistävä yksikön kolmas persoonamuoto. Yksikön ensimmäisen persoonan sijaan käytetty yksikön nollapersoona viittaa yleistävästi myös puhujaan itseensä (VISK § 106), mutta osoittaa samojen tulkintojen olevan todennäköisiä kenen tahansa katsojan tekeminä. Samaa yleistävää otetta ilmen-

tää myös yksikön kolmannen persoonan käyttö *katsoja saa* -ilmauksessa, joka nollapersoonan tavoin toistuu useassa Sohvin vastauksessa. Toisin sanoen Sohvi osoittaa varmuutta tulkintojensa teossa niin, ettei käsittele niitä vain omina tulkintoinaan vaan yleisinä, kenen tahansa tekeminä, tulkintoina. Nollapersoonan käyttö jatkuu vastauksessa, jossa Sohvi ilmaisee kiinnittäneensä huomiota kuvien vaihtuviin taustoihin ja kuvakulmiin ja tehneensä näiden havaintojen perusteella johtopäätöksen, että henkilö on aktiivinen ja aina liikkeellä. Aiemmin Sohvi on huomannut, että Cheekin kuva-aiheet liittyvät keikkoihin ja että kuvakulmat on aseteltu siten, että keikalla oleva yleisö näkyy taustalla. Kuvakulma onkin kuvan ottajan tietoinen valinta, jolla hän haluaa viestittää tietynlaista mielikuvaa lukijalle (Huovila 2006, 57). Keikka-aiheisista kuvista Sohvi pääättelee, että julkisuus on henkilölle merkityksellistä:

Syntyy sellainen vaikutelma, että hän viettää sellaista elämää, johon julkisuus liittyy todella läheisesti. Hän myös on koko ajan menossa jonnekin. Kuvissa henkilö on aina eri paikassa tai ainakin kuvattuna eri kulmasta. (Sohvi.)

Vaikka Villekin kiinnittää huomiota keikka- ja matka-aiheisiin kuviin, hän kuvailee vaikutelmaansa Cheekista adjektiivien sijaan substantiivimuotoisin ilmauksin, eikä liiemmin perustelee, mistä nämä mielikuvat syntyvät:

Ym. edellä aikaa XD. Julkkis. Mies.

Villen kuvailema vaikutelma aikaansa edellä olevasta julkkismiehestä on voinut syntyä myös aiemman tiedon perusteella, sillä aikaansa edellä -viittaus voisi liittyä yleiseen tietoon siitä, että Cheek on ensimmäisenä suomalaisena artistina esiintynyt Helsingin Stadionilla, mikä ei ehkä varsinaisesti ole kuvien tuottamaa uutta informaatiota, vaan vain otoksiin tallennettuja hetkiä tuolta kyseiseltä keikalta. Ville on oppilaista ainoa, joka käyttää vastauksessaan hymiötä. Hymiöillä ei Jukka K. Korpelan (2004–2015) mukaan ole selviä merkityksiä ja niitä käytetäänkin osin maneerisesti tai vain tekstin koristeena. Toisaalta hymiöillä voidaan ohjailta lukijaa tulkitsemaan lauseen sanomaa päinvastaisesti kuin se näyttäisi sanovan tai niillä voidaan pyrkiä pehmentämään ilkeitä tai kriittisiä sanoja. (Korpela 2004–2015.)

Kuten Sohvi osoittaa Cheekin profiilia tarkastellessaan kykyä tehdä eritteleviä päätelmiä havaintojensa pohjalta, samaa osoittaa myös Ida tarkastellessaan Duudsoneiden Jukka Hildénin profiilia. Ida käyttää nollapersoonaisia ilmauksia, jotka eivät rajaa väitteiden olevan vain hänen omaa tulkintaansa vaan jotka voisivat yhtä hyvin olla kenen tahansa tekemiä päätelmiä. Yksikön ensimmäisen persoonan sijaan käytetty yksikön nollapersoonaa siis viittaa yleistävästi myös puhujaan itseensä (VISK § 106), mutta osoittaa samojen tulkintojen olevan todennäköisiä kenen tahansa katsojan tekeminä.

Erika on kiinnittänyt erityistä huomiota Jukan profiilin muutoseikkoihin, kuten värien käyttöön. Kuvien aiheet, kuten vaihtuvat lokaatiot, kaveri- ja ruokakuvat antavat vaikutelman Jukasta toiminnallisena ja ”täysillä eläjänä”, mitä kuvien värimaailma tukee entisestään.

Semmonen elän täysillä -vaikutelma. Jukan IG on **sellanen** värikäs. [Huomio kiinnittyy] väreihin, **joillakin on esim.** pelkästään mustaa ja valkosta. Paljon kuvia eri tilanteista, kuvia itsestään, kavereista, maisemista, ruuasta. (Erika)

Erika käyttää tulkinnoissaan epämääräisyyttä ilmaisevia proadjektiiveja *semmonen* [*semmoinen*] ja *sellanen* [*sellainen*], jotka esittävät tarkoitteen ominaisuuksiensa edustajana tai vetoavat näiden ominaisuuksien tuttuuteen puhujalle (VISK § 1411). Erika siis vetoaa lukijan tietämykseen siitä, mitä hän tarkoittaa puhuesaan ”elän täysillä -vaikutelmasta” tai ”värikkästä Instagram-profiilista”. Jukan profiilin värikkyyttä hän korostaa vastakohtaisuuden kautta: joillakin ihmisillä profiilin värimaailma on mustavalkoinen, mutta Jukalla värimaailma on kirjava.

Jukan aktiivisuuteen ja toiminnallisuuteen ovat kiinnittäneet huomiota Leevi ja Martta, joista jälkimmäinen kuvaa Jukan aktiivisuutta konkreettisen esimerkin, lenkkeilyn, avulla. Kuvissa oppilaiden huomio on siis kiinnittynyt siihen, että Jukka tekee kuvissa aina jotakin ja vaikuttaa olevan jatkuvasti liikkeellä:

[Vaikutelma Jukasta on] että sillä on aina jotain tekemistä. (Leevi)

Monissa kuvissa henkilö on toisten seurassa tai tekemässä jotain aktiivista, kuten lenkkeilemässä. (Martta)

Toiminnallisuutta kuvataan myös pelleilyn, temppujen ja hullujen juttujen tekemisen kautta. Hullut temput ja stuntit ovat Duudsonien brändin perusta, joten temppuja ja ”hulluutta” pidetään Jukalle normaalina, koska hän on Duudsonina tullut tunnetuksi juuri näistä asioista. Samu kuitenkin vastauksessaan osoittaa muodostaneensa kuvan Jukasta sillä perusteella, että hän *on* Duudsoni, eikä esimerkiksi kuvien sisällön tai muodon välittämän tunnelman perusteella. Vaikutelman rakentuminen aiemman käsityksen perusteella ilmenee Samun vastauksen ensimmäisestä virkkeestä, jossa kausaalisuutta ilmentävä konjunktio *koska* toimii merkkinä perustelun alkamiselle. Virkkeestä ilmenee selvä syy-seuraussuhde: ”X, koska x”.

[Vaikutelma Jukasta on] hullu **koska hän on duudsoni**. [Huomio kiinnittyy] kuviin. Siellä on selfietä ja temppuvideoita ja kuvia. [Toistuvat kuva-aiheet] selfietä ja temppukuvia. (Samu)

Kukaan oppilaista ei kerro konkreettisia esimerkkejä, mitä nämä Jukan tekemät temput ovat, mutta oppilaat ovat kiinnittäneet huomionsa videoihin ja todennäköisesti niiden sisällössä esitettyihin erilaisiin temppuihin ja muodostavat käsityksensä Jukasta videoilla ja kuvissa esitettyjen tapahtumien kautta:

[Vaikutelma Jukasta on] hullu ja hauska. [Huomio kiinnittyy] videoihin. (Janne)

[Vaikutelma Jukasta on] **vähän ehkä** hullu, koska siellä on kaikkia hulluja juttuja. [Huomio kiinnittyy] typeriin kuviin, eli kaikkiin hullutuksiin. Sekalaisia, yhteiskuvia. Mikään ei toistu, kaikkia pistetään tasaisesti. (Jani)

Huomio kiinnittyy siihen, että – hän uskaltaa tehdä hullumpiakin temppuja. (Ida)

Jani ei vastauksessaan erittele, mitä ovat hänen mainitsemansa ”hullut jutut”, joiden perusteella hän kuvailee Jukkaa ”vähän ehkä hulluksi”. Kvanttoriadverbi *vähän* ja modaalinen partikkeli *ehkä* osoittavat molemmat epävarmuutta Janin tulkinnan todennäköisyydestä ja kertovat Janin väitteen rajautuvan hänen omaksi tulkinnakseen yleistämisen sijaan. Adjektiivien *typerä* ja *hullu* käyttäminen osoittavan Janin arvottavan henkilöä profiilissa näkemiensä kuvien perusteella ja paljastavat Janin suhtautuvan Jukkaan negatiivisemmin kuin esimerkiksi Ida, jonka ilmaisema *uskallus* hullujen temppujen tekemiseen kertoo jonkin asteisesta ihailusta Jukkaa kohtaan.

Jukan profiilin kuvien perusteella häntä luonnehditaan myös sosiaalisesti ja avoimeksi henkilöksi. Martta ei perustele, mistä tekijöistä tämä vaikutelma syntyy, mutta Kerttu selittää vaikutelman johtuvan siitä, että Jukka jakaa elämänsä tapahtumia aktiivisesti sosiaalisessa mediassa. Kerttu ei kuitenkaan kyseenalaista sitä, kuinka todenmukaista kuvaa Jukan profiilikuvat antavat hänen arjestaan vaan tyytyy siihen, että kuvien välittämä vaikutelma Jukasta on todellinen:

Hän on innokas lisäilemään kuvia, sekä kertomaan arjestaan somen avulla. Hän on hauska, hullu mutta hyvin positiivinen ihminen. (Kerttu)

Aktiivinen, sosiaalinen ja aika iloinen. (Martta)

Mira erittelee tarkasti kuvien aihe maailmaa ja sisältöä. Jo näissä yleisiä tulkintoja hakevassa tehtävässä oppilas tekee havaintoja siitä, että Jukan profiilissa on kuvia gaaloista ja uusien ihmisten tapaamisista, jotka kuuluvat olennaisena osana tämän työhön julkisuuden henkilönä. Myös Kerttu yhdistää profiilissa olevat kuvat Jukan ammattiin ja julkisuuskuvaan mainitsemalla Posse-tv-ohjelman ja toiminnallisuuteen viittaavat stuntit. Oppilas kuitenkin kuittaa nämä kuva-aiheet osana Jukan yksityistä profiilia ja pitää Jukkaa "monipuolisena kuvien lisäilyssä" ikään kuin Jukka olisi kuka tahansa yksityishenkilö Instagramissa, joka jakaa kuviaan kavereilleen, vaikka profiili onkin julkinen:

Henkilöllä on aika paljon kuvia erilaisista tapahtumista ja usein myös aika erilaisessa seurassa. Henkilöllä on esimerkiksi suhteellisen monesta gaalasta (kuten Emmy-gaala) kuvia. Käyttäjältä löytyy paljon kuvia, joissa hän esim. tapaa uusia ihmisiä tai viettää aikansa ystäviensä kanssa. (Mira)

[Huomio kiinnittyy] Jukan selfieihin. Niitä on paljon. Suurin osa niistä kuvaa jotain tilannetta, mikä on päällä. Esim. kun Jukka on laskettelemassa, siitä on pakko laittaa selfie. Mtv Possen ajoista on jonkin verran kuvia. Mahdollisia stuntteja. Aiheita on monia. Jukka on selvästi monipuolinen kuviensa lisäilyssä. (Kerttu)

Martta on myös kiinnittänyt huomiota siihen, että esimerkiksi Posse-ohjelmaa mainostetaan Jukan profiilin kuvissa ohjelman omalla aihetunnisteella. Hän on huomannut myös, että aihetunniste #dudeson toistuu usean kuvan yhteydessä, ja pohtii, onko kyseinen tunniste brändin kaikissa sosiaalisen median teksteissä esiintyvä markkinointikeino. Martta päätyy siihen, että tunniste on brändin oma, koska se toistuu monesti. Martta kuitenkin osoittaa pientä epävarmuutta

käyttämällä adverbia *varmaan*, joka ilmentää asiointilan perustuvan hänen omaan oletukseensa tai päättelyynsä (VISK § 1606):

Monesti toistuu #dudeson **varmaan** niitten oma #:täk. Myös #mtvposse. (Martta)

Jonnekin on kiinnittänyt huomiota profiilissa olevan mainonnan määrään, mutta ei erittele tarkemmin, mitä profiilissa mainostetaan ja millä tavalla. Jonne siis huomaa jotakin mainonnan tapaista, mutta ei kenties osaa eritellä mainonnan keinoja tässä kontekstissa.

Mainoksia on aika paljon. (Jonne)

Leevi taas mainitsee yhdellä sanalla kiinnittäneensä huomiota seuraajien määrään, joka poikkeaa tavallisten Instagram-käyttäjien seuraajamäärästä, mikä osoittaa myös kykyä silmäillä profiilia kriittisesti.

Tehtävämonisteen (liite 2) kysymyksillä 4 *"Millaista kuvaa itsestään ja elämästään henkilö haluaa profiilillaan välittää? Millä keinoilla henkilö pyrkii välittämään tietynlaista kuvaa itsestään?"* ja 5 *"Asteikolla 1–10 kuinka totena pidät profiilin kuvia suhteessa hänen oikeaan elämäänsä? Perustele näkemyksesi."* haluttiin selvittää oppilaiden tulkintaa siitä, millaista kuvaa henkilö profiilissaan haluaa lukijoille välittää ja kuinka totena oppilaat pitävät tätä henkilön profiilissaan luomaa mielikuvaa. Cheekin profiilia tarkastelleet oppilaat osoittivat kaikki kriittistä suhtautumista profiilin luomaan mielikuvaan Cheekin elämästä, vaikka oppilaiden antamat arvosanat profiilin todenmukaisuudelle vaihtelivatkin viiden ja kahdeksan välillä. Jennan, Sohvin ja Elisan vastaukset kuvastavat hyvin ymmärrystä siitä, että profiilissa esiintyvät kuvat, niiden aiheet ja asetelut ovat valintojen tulosta:

Hän pyrkii välittämään kiireisen ja hienon kuvan elämästään. Hän ei postaa huonoja selfieitä eikä huonoja hetkiään. [Arvosana profiilissä esitetystä todellisuuskuvasta] 5, koska hänellä **varmasti** on **"hieno elämäntyyl"**, muttei kuvissa ole kortin kääntöpuolta esillä. (Jenna.)

Henkilö haluaa välittää sellaisen kuvan, että hän elää rentoa elämää. Kuvat, jotka on otettu keikoilta, ovat aina sellaisia, että niiden taustalla on suuri yleisö. Kuvien **katsoja saa** sellaisen kuvan, että kaikki muutkin kuuntelevat Cheekin musiikkia. Kuvista **saa** rennon vaikutelman, koska niissä ihmiset ovat iloisia. [Arvosana] 5, koska kuviin on helppo "lavastaa" tilanteita. Ne eivät kerro **välttämättä** siitä, mitä henkilö oikeasti ajattelee asioista. (Sohvi.)

[Arvosana] 6, koska kaikesta ei laiteta kuvia eli vain parhaista hetkistä (Elisa).

Jenna osoittaa taas ironista suhtautumista Cheekin profiilissa olevien kuvien antamaan vaikutelmaan käyttämällä ilmauksen *hieno elämäntyyl*i yhteydessä lainausmerkkejä, jotka Rahdun (2006, 56) mukaan ovat yksi keino ilmentää ironista asennetta. Ironisuutta voi ajatella merkitsevän myös kommenttiadverbin *varmasti* käyttö ilmauksen yhteydessä, mikäli Jenna on painottanut sitä päinvastaisessa merkityksessä kuin sanomansa varmuutta osoittamaan. Kommenttiadverbiaalin tehtävä lauseessa on osoittaa puhujan arviota asiointilan todellisuudesta, mahdollisuudesta tai toivottavuudesta (VISK § 680). Sohvi taas erittelee kuvissa näkyviä kuvauskohteita, kuten ihmisiä, iloisia ilmeitä ja yleisöä yleistäen havaintonsa käyttäen nollapersoonaa ja yksikön kolmatta persoonaa *katsoja*-subjektin kanssa, kuten tekee myös aiemmissa vastauksissaan. Sohvi myös kyseenalaistaa yleisöä kuvaavien otosten tarkoituksiperät epäillen niiden olevan keino välittää lukijalle piiloviestiä Cheekin suosiosta. Sohvi kiintoisesti osoittaa pientä epävarmuutta arvioidessaan kuvien välittämän todellisuuden paikkansapitävyyttä käyttämällä episteemistä modaalisuutta ilmaisevaa kiellon sisältävää adverbia *ei välttämättä* (ks. VISK § 1614), mutta hän Jennan ja Elisan tavoin näkee kuvien lavastamisen taakse: valinnoilla voidaan välittää tietynlaisia vaikutelmaa, joka ei välttämättä kohtaa todellisuuden kanssa (ks. esim. Buckingham 2003).

Annu ja Ville eivät mainitse valintoja kuvien taustalla, mutta epäilevät kuitenkin kuvien välittämää todellisuutta toteamalla, ettei kenenkään elämä koostu pelkästään hienoista hetkistä:

[Cheek pyrkii välittämään] iloista ja sosiaalista kuvaa, joka kuvassa Cheekillä on leveä hymy, luksuselämää koska kuvissa on mm. hienoja autoja. [Arvosana] 5. Mediassa hänen elämänsä kuvataan täydellisenä, vaikka se ei olisikaan. **Kenenkään** ihmisen elämä **ei ole pelkästään** iloa ja lomamatkoja. (Annu.)

Hän pyrkii olemaan **vähän niin kuin kuningas**. Hän laittaa kuvia ulkomailta ja ajelemissa porchella. [Arvosana] 8, **ei kukaan voi elää** noin ym. elämää koko ajan. (Ville.)

Ville suhtautuu hyvin kriittisesti Cheekin kuvien välittämään mielikuvaan tämän elämästä. Ville käyttää Cheekista vertauskuvaa ”kuningas”, mikä voi tarkoittaa sitä, että Ville tulkitsee Cheekin asettuvan kuvissaan muiden ihmisten yläpuolelle tai esittelevän varakkuuttaan kuninkaan tavoin. Vertauksen käyttö osoittanee joko oppilaan ylimielistä tai päinvastoin ihailevaa suhtautumista

Cheekiin. Ville perustelee erillisellä virkkeellä vaikutelmansa syntyvän siitä, että kuvissa Cheek ajelee hienolla ja kalliilla autolla ja matkustelee paljon ulkomailla. Niin Annu kuin Villekin käyttävät vastauksessaan kieltoilmausta puhuessaan Cheekin profiilikuvien todenmukaisuudesta. Ville käyttää kielteistä modaaliverbiä *ei voi*, joka ilmaisee asiantilan suoranaista mahdottomuutta (VISK § 1612). Molemmat käyttävät myös kieltohakuista kvanttoripronominia *kukaan* (Annu genetiivimuotoista *kenenkään*), joka ilmaisee kieltolauseessa, että joukko – tässä tapauksessa kaikki maailman ihmiset –, josta sanottu pitäisi paikkansa, on tyhjä (VISK § 757). Molemmat siis ilmaisevat Cheekin profiilissa olevien kuvien olevan heidän mielestään epäaitoja ja siten valintojen tulosta.

Neljännän ja viidennen kysymyksen vastaukset jakavat oppilaita selvemmin kriittisten ja ei-kriittisten tulkintojen tekijöihin. Neljännessä kysymyksessä *Millaista kuvaa itsestään ja elämästään henkilö haluaa profiilillaan välittää? Millä keinoilla henkilö pyrkii välittämään tietynlaista kuvaa itsestään?* oppilailta tiedustellaan mielikuvia, joita profiili on onnistunut heille lukijoina myymään ja viides kysymys *Asteikolla 1–10 kuinka totena pidät profiilin kuvia suhteessa hänen oikeaan elämäänsä? Perustelee näkemyksesi.* taas pyrkii selvittämään, kuinka kriittisesti oppilaat suhtautuvat lukemaansa ja kuinka todenmukaisena oppilaat muodostamaansa kuvaa pitävät. Selvästi kriittistä suhtautumista osoittavat ainoastaan Taina, Mira ja Jani, joista vain Mira perustelee suhtautumistaan:

Uskon, että henkilö haluaa antaa itsestään aktiivisen, spontaanin, iloisen ja elämäänsä täysillä elävän ihmisen kuvan, sillä sellainen hänelle on jo ennen Instagramia syntynyt. Hän kuvaa vain niitä hetkiä, joina hän oikeasti tekee jotain. [Arvosana profiilin luoman kuvan todenmukaisuudelle] **ehkä** 2, korkeintaan 3. Ihmiset (varsinkin kuuluisat) jakavat mieluiten elämän kohokohtia. **En usko**, että kukaan on **todellakaan** kykenevä elämään jatkuvassa toiminnassa ja/tai toisten seurassa. (Mira)

Mira osoittaa vahvaa kriittistä suhtautumista Jukan profiilissaan antamaan kuvaan omasta elämästään. Hän ymmärtää, että kuvat ovat valintojen tulosta ja että niillä halutaan välittää tietynlaista kuvaa henkilöstä ja hänen elämästään. Mira myös pitää Instagramia yhtenä välineenä vahvistaa henkilöstä jo aiemmin, ennen Instagramia, syntynyttä kuvaa aktiivisesta, spontaanista ja iloisesta henkilöstä. Hän ymmärtää, että kuvien (ja ehkä aiemman tiedon) perusteella syntynyt mielikuva Jukasta on vain hänen julkisuuskuvansa ja että hänen siviilipersonansa voi olla erilainen kuin julkisuudessa välittynyt kuva antaa ymmär-

tää. Mira kuitenkin perustaa argumenttinsa subjektiiviselle tulkinnalle käyttämällä yksikön ensimmäistä persoonaa perustelussaan. Lisäksi hän ei esitä tietoa varmana vaan jättää *uskoa*-verbin avulla mahdollisuuden myös toisenlaiselle tulkinnalle. Miran perustelussa näkyy myös modaalisena epävarmuuden ilmauksena *ehkä*-partikkeli, joka osoittaa mahdollista tai todennäköistä asiaintilaa (VISK § 1603). Varmuutta taas ilmaisee intensiteettisana *todella* ja sen liitepartikkeli *-kAAn* (VISK § 664, § 1614).

Jani käyttää vastauksessaan myös kieltopartikkelia *tuskin*, joka ilmaisee epätodennäköisyyttä (VISK § 1614). Janin mielestä Jukan kuvat ovat hulluja, jolloin Jukka halunee antaa itsestään hieman hurjan kuvan. Jani kuitenkin pitää kuvissa olevia hulluja juttuja vain esittämisenä, eikä usko Jukan oikeasti tekevän moisia temppuja yksityiselämässään:

Vaikuttaa hullulta, koska niin hulluja kuvia. [Arvosana] 4, tuskin hän oikeasti tekee tuolaisia. (Jani)

Erikan vastauksessa näkyy ristiriitaisuutta ja epävarmuutta siitä, miten kuvan välittämää todellisuutta pitäisi tulkita:

[Jukka haluaa välittää lukijalle kuvaa siitä] että käy monissa eri paikoissa ja on sosiaalinen. Millä keinoilla? No laittamalla niitä kuvia! Paljon iloisia kuvia ja muuta. No **en tiedä** kuinka hyvä personal life sillä on mutta kuvien ja ohjelmien perusteella **ei ainakaan huono**. Ja asteikol **ehkä** 5 koska ei moni laita sosiaaliseen mediaan hirveästi huonoja puoliaan? (Erika)

Erika toteaa Jukan haluavan välittää itsestään aktiivista ja sosiaalista kuvaa ja onnistuukin siinä Erikan mielestä hyvin, koska hänen ”personal lifensa” vaikuttaa kuvien perusteella melko hyvältä. Erika ymmärtää kuitenkin, että kuvilla ja ohjelmilla voi välittää itsestään kuvaa, joka ei välttämättä kohtaa todellisuuden kanssa, koska kuvissa ei näytetä oman elämän huonoja puolia. Erika arvioi kuvien todenmukaisuuden melko heikoksi (5), mutta ilmentää epävarmuuttaan käyttämällä kysymysmerkkiä muutoin toteamusta ilmaisevan virkkeen lopussa. Samassa virkkeessä hän käyttää ihmisistä puhuessaan kvanttoripronominia *moni*, joka ilmaisee suhteellisen isoa määrää ihmisiä (VISK § 570), jotka eivät ehkä laita sosiaaliseen mediaan huonoja puoliaan. Samalla Erika kuitenkin jättää mahdollisuuden avoimeksi, että joku ihminen saattaa myös toimia valtaväestöstä poiketen. Epävarmuutta Erikan vastauksessa kysymyslauseen ja kvant-

toripronominin käyttämisen lisäksi ilmentää suora epävarmuuden ilmaus *en tiedä* sekä modaalinen partikkeli *ehkä*. Myös kielteisen ilmauksen *ei ainakaan huono* valinta osoittaa neutraalimpaa suhtautumista kuin myönteinen adjektiivi *hyvä* osoittaisi.

Vahvasti kriittistä suhtautumista Jukan profiilin antamaan todellisuuskuvaan osoittavat siis vain Mira, Jani, osittain Erika ja myös Taina, joka ei muiden vastaustensa perusteella vaikuta joko ymmärtävän tehtävänantoa tai ei vain viitsi vastata kysymyksiin, mutta arvioi Jukan profiilin todenmukaisuuden heikoksi arvosanalla 2 ja perustelee arviotaan lyhyellä ilmauksella ”koska päättää itse”. Tainan perustelu lyhykäisyydessäänkin osoittaa hänen ymmärtävän kuvien taustalla vaikuttavan valinnan siitä, että henkilö päättää itse, mitä julkaisee profiilissaan. Taina vastaa tehtävämonisteen kaikkiin alkukysymyksiin yhdellä tai kahdella sanalla, joista on vaikea selvittää, millaisia tulkintoja Taina on oikeasti tehnyt profiilista. Taina on kuitenkin tehnyt yleisen tason havaintoja siitä, että kuva-aiheina toistuvat Jukka itse sekä muu Duudsonien ryhmä ja että kuvat ovat pääasiassa itsestä otettuja kuvia eli selfieitä. Muuten Tainan mielestä Jukan profiili vaikuttaa olevan ”ihan ok”.

Ei-kriittisiä huomioita Jukan profiilillaan välittyvästä kuvasta ja sen todenmukaisuudesta ilmeni yllättävän paljon. Leevi ja Janne tulkitsevat Jukan haluavan välittää itsestään toiminnallista ja aktiivista kuvaa ja uskovat tämän olevan myös oikeassa elämässä aktiivinen, koska hän on Duudsoni, joka kertoo videoissaan ja kuvissaan itsestään paljon:

[Jukka haluaa antaa itsestään vaikutelman] että sillä on koko ajan jotain tekemistä. Kuvilla. [Arvosana] 8, koska duudsonit. (Leevi)

Hän pyrkii näyttämään toiminnallisuutta ja yrittää välttää rahan näkymistä. [Arvosana] 8, koska hän kertoo kuvissaan / videoissaan paljon. (Janne)

Janne tulkitsee Jukan haluavan myös välttää rahan näkymistä, mikä voisi tarkoittaa toisin sanoen sitä, että Janne uskoo Jukan haluavan välittää itsestään tavallista ja arkista kuvaa, toisin kuin esimerkiksi Cheek, joka kuvissaan esiintyy kalliiden autojen, merkkivaatteiden ja hienojen korujen kanssa. Ida uskoo Jukan olevan yhtä hauska ja hurja siviilielämässään kuin tämä antaa kuviensa perusteella ymmärtää:

Hän antaa itsestään kuvan, että hän on huumorimiehiä, koska hän tekee kuvissa erilaisia temppeja ja muutenkin vähän hölmöilee. **Varmaankin** 1-10 asteikolla antaisin numeroksi kahdeksan, koska **oikeasti** hänen elämässään on temppeja ja muuta hurjaa menoa. **Oikeastihan** Duudsonit ovat tulleet tutuiksi kaikista heidän päättömistä tekemisistään. (Ida)

Ida ilmaisee varmuudella tietävänsä, että temput ja hurja meno kuuluvat Jukan elämään Duudsonina. Vahvistavana määritteenä argumentilleen Ida käyttää intensiteettisanaa *oikeasti*, joka ilmaisee ominaisuuden, tavan tai määrän suurempaa astetta (VISK § 666). Viimeisessä virkkeessään hän vahvistaa intensiteettisanan varmuusastetta entisestään lisäämällä *oikeasti*-sanon loppuun vielä sävypartikkelin *-han*. Ida kuitenkin epärooi arvosanan valinnassa, mitä ilmentää modaalinen adverbi *varmaankin*, joka kallistaa oppilaan ilmaisun varmuuden astetta epävarmaan suuntaan (VISK § 667).

Kerttu ja Martta kertovat Jukan haluavan välittää profiilillaan kuvaa hauskaasta ja antoisasta elämästään, jota ilmentää muun muassa hymyilemällä kuvissa. Molemmat tytöt myös pitävät Jukan luomaa mielikuvaa elämästään melko todenmukaisena mieltäen Jukan profiilissa olevat kuvat todisteiksi sosiaalisuudesta ja vauhdikkaasta elämäntyylisestä:

[Jukka haluaa antaa vaikutelman] että hänellä on hyvä ja positiivinen **ehkä** myös hauska elämä. Hymyilemällä paljon kuvissa. [Arvosana] 9, Jukalla on paljon kavereita kuvien perusteella. Hänestä **huomaa** että hän on avoin henkilö. (Kerttu)

[Jukka haluaa antaa vaikutelman, että] kaikki on hyvin, että hänellä on antoisa ja hauska elämä. [Arvosana] 9, koska **uskon ihan helposti**, että hänellä on vauhdikas elämä ja täynnä yllätyksiä. (Martta)

Kerttu osoittaa pientä epävarmuutta tulkinnassaan käyttäen *ehkä*-partikkelia ja perustaen tulkintansa kuvista tekemiinsä havaintoihin. Hän kuitenkin esittää tulkintansa Jukan avoimuudesta varmana toteamuksena, mutta käyttää nollapersoonaista verbiä *huomaa*. Nollasubjektillause voi implikoida joko välttämättömyyttä tai mahdollisuutta, joista *huomata*-verbi ilmaisee nollapersoonaisena lähinnä havaintokykyä eli mahdollisuutta. (VISK § 1353.) Nollapersoonan käyttö siis tarjoaa Kertulle mahdollisuuden puhua yleisemmällä tasolla havainnostaan häivyttämällä hänen subjektiivista tulkintaansa Jukan avoimesta luonteesta. Martan ilmaus *uskon ihan helposti* osoittaa avoimempaa subjektiivista tulkintaa, sillä hän käyttää *uskoa*-verbistä yksikön ensimmäistä persoonaa. Martta painot-

taa uskomuksensa oikeellisuutta käyttämällä tapaa tai määrää ilmaisevaa adverbia *helposti*, jota täydentää astemääritteellä *ihan* (ks. esim. VISK § 615).

Jere, Jonne ja Samu hyväksyvät täysin totena Jukan profiilin antaman kuvan tämän elämästä. Jere perustaa tulkintansa sille, että Jukka näyttää profiilissaan ”kaikkea” eikä välttele mitään. Jonne ja Samu taas perustelevat kantaansa sillä, että Jukka on Duudson, joten hänen täytyy myös oikeasti olla julkisuuskuvansa mukainen ”raju äijä”. Samu on jo aiemmin osoittanut *koska*-konjuktioilla avulla perustaneensa vaikutelmansa Jukasta aiemman tietonsa varaan, mutta nyt myös Jonne käyttää samanlaista ilmausta tulkitessaan Jukan elämän olevan tietynlaista, koska hän *on* Duudsoni:

Sen elämää ja ei välttele. [Arvosana] 10, kymmenen koska siel näkyy kaikkee. (Jere)

Kaikkee hauskaa. [Arvosana] 10 **koska duudsonit**. (Jonne)

Raju äijä **koska hän on duudson**. [Arvosana] 10 **koska hän on duudson**. (Samu)

Kaiken kaikkiaan Cheekin profiilia tarkastelleet oppilaat vaikuttivat suhtautuvan profiilin välittämään todellisuuskuvaan kriittisemmin kuin Jukan profiilia tarkastelleet oppilaat. Jukan profiilin todenmukaisuuden tulkinnessa oppilaat käyttävät enemmän modaalisia keinoja ilmaista epävarmuutta tai suurta todennäköisyyttä kuin Cheekin profiilia tulkinneet. Esimerkiksi *ehkä*-partikkelia ja suurta epätodennäköisyyttä ilmaisevaa kieltopartikkelia *tuskin* Jukan profiilia tarkastelleet käyttävät paljon. Cheekin profiilia tulkinneet oppilaat esittävät tulkintansa enemmän suorina väitteinä, joissa ei näy epävarmuuden asteita. Voi olla, että Cheekin profiilia tarkastelleisiin oppilaisiin vain lukeutui kriittisempiä tai suorasanaisempia oppilaita kuin Jukan profiilia tarkastelleisiin, mutta voi myös olla, että Cheek näyttäytyy oppilaille selvästi epätodellisempänä ja kauhallisempänä hahmona kuin arkisempi ja tavallisempi Jukka. Joka tapauksessa monet oppilaista vaikuttivat tiedostavan henkilöiden mahdollisuudet representoida itseään tietynlaisina valikoimalla kuvien aiheet haluamallaan tavalla sekä asettelemalla ja muokkaamalla kuvia lukijoita eli yleisöä kiinnostavaan muotoon (ks. Buckingham 2003).

Cheek oman genrensä edustajana jakaa ihmisten mielipiteitä voimakkaasti ja voi olla, että oppilaiden omat asenteet ja aiemmat tiedot ja suhtautuminen

Cheekiin vaikuttavat myös tämän tehtävän taustalla. Jukka on julkisuudenhenkilönä neutraalimpi, ”villi naapurinpoika”, josta on julkisuuskuvan perusteella helppo pitää. Cheekin profiilien kuva-aiheet painottuvat keikkoihin ja gaaloihin sekä matkoihin, jolloin lukijan on helppo ajatella Cheekin valikoineen kuva-aiheensa tarkkaan suodattaen pois kuvat yksityiselämästään. Jukan profiilin kuva-aiheet taas ovat tavallisempia, sellaisia joita kenen tahansa profiilissa voisi olla, joskin hänenkin kuva-albumissaan on otoksia gaaloista, yhteistyökumppaneista ja muista Duudsonit-ryhmän jäsenistä.

4.3.2 Tulkinnat Instagram-profiilien kaupallisuudesta

Tehtävämonisteen (liite 2) kysymyksillä 6 ”*Mainostaako henkilö profiilissaan jotain? Mitä? Millä keinoin?*” ja 7 ”*Millä tavoin henkilö hyödyntää Instagramia brändinsä tunnettavuuden edistämiseksi?*” pyritään selvittämään, löytävätkö oppilaat julkisuuden henkilön Instagram-profiilista mainontaa ja keinoja, joilla henkilö edistää oman brändinsä tunnettavuutta. Kaikki viisi Cheekin profiilia tarkastelleet oppilaat tekevät kriittisiä tulkintoja tämän profiilin kaupallisista motiiveista. Kaikki oppilaat mainitsevat vastauksissaan Cheekin mainostavan itseään ja omaa musiikkiaan:

Varsinaisia mainoksia ei ole, mutta kuvat mainostavat henkilöä itseään. Keikoilta on otettu videoita, **jotta** kuka tahansa voi kuunnella esimerkiksi heidän musiikkiaan. **Näin** heistä tulee kuuluisampia. (Sohvi)

Omia kappaleitaan albumeitaan ja muita tuotteita laittamalla kuvia niistä kunnon hehkutuksen kera. (Annu)

Ei [mainosta] mitään muuta kuin omia biisejä. Laittamalla kuvia levyistä. (Ville)

Julkaisuissa olevien kuvien ja videoiden nähdään siis selvästi parantavan henkilön tunnettavuutta ja edistävän sitä kautta hänen musiikkinsa myyntiä. Sohvi tekee vastauksessaan päättelyketjun käyttäen kausaalista suhdetta ilmaisevaa adverbiaalikonjunktiota *jotta* (ks. VISK § 1133) sekä kausaalista adverbia *näin* (ks. VISK § 1121), joka lauseenalkuisena viittaa koko edellisen virkkeen sisältöön (Karjalainen 2010). Keikkavideoiden julkaiseminen siis mahdollistaa artistin musiikin tavoittavan yhä suuremman yleisön, jonka seurauksena artistista tulee kuuluisampi.

Elisan huomion on kiinnittänyt Cheekin profiilissa olevat kuvat tästä itsestään poseeraamassa rap-artisti Brädin kanssa. Hän käsittää Cheekin mainostavan profiilissaan Brädiä, sillä hän on maininnut Brädin vastatessaan kysymykseen 6 ”*Mainostaako henkilö profiilissaan jotain? Mitä? Millä keinoin?*”. Vaikka siis Cheek ja Brädi olisivat yksityiselämässään ystäviä, Elisa yhdistää julkisuuden henkilöiden yhteiskuvien toimivan sosiaalisessa mediassa markkinointikeinona. Myös Annu näkee yhteiskuvien muiden julkisuuden henkilöiden kanssa tuoman lisäarvon artistin tunnettavuudelle:

Esim. Brädiä ja itseään kuvilla, kuvateksteillä ja #. (Elisa)

Postailemalla sinne kuvia jotta ihmiset kiinnostuisivat, postailemalla kuvia muiden tunnettujen henkilöiden kanssa. (Annu)

Jennakin luettelee ympäröivästä ”tuttavat” mainostamisen kohteina, mutta ei erittele tarkemmin, keitä nämä tuttavat ovat ja millä tavalla he liittyvät mainostamiseen. Jenna mainitsee profiilissa mainostettavan myös vaatteita, mutta ei selitä sitäkään tarkemmin, mistä vaatteista tai vaatemerkeistä on kyse tai millä tavalla niitä mainostetaan. Vaikka Jenna ei selitäkään, mitä tarkoittaa vaatteiden tai tuttavien mainostamisella, hän on huomannut profiilissa selvästi olevan mainontaa:

Hän mainostaa musiikkiaan, vaatteita, tuttaviana yms. (Jenna)

Sohvi taas ei ole Cheekin profiilista löytänyt muiden artistien kuvia ja tulkitsee Cheekin välttelevän kuvien julkaisemista muista kuin itsestään edistääkseen vain omaa brändiään:

Hän julkaisee kuvia itsestään (ei esimerkiksi toisista), **jotta** saisi lisää tunnettavuutta. Videoita löytyy keikoilta. **Kun** ihminen tutkii tai kuuntelee niitä, hän saattaa huomata tykkäävänsä Cheekin musiikista ja ruveta ostamaan bändin levyjä. **Sitä kautta** Cheek saa rahaa. (Sohvi)

Sohvi näkee myös profiilissa julkaistut videot keikoilta oivana markkinointikeinona, jolla ihmiset voivat tutustua Cheekin musiikkiin ja tykättyä siihen. Hän käyttää aiempaan tapansa konjunktioita *jotta* ja *kun* sekä välityssuhdetta ilmaisevaa sanaliittoa *sitä kautta* (ks. VISK § 709), joilla osoittaa tapahtumien syyseuraussuhdetta. Sohvi näkee selvästi kuvien ja videoiden julkaisemisen Insta-

gramissa tuovan taloudellista hyötyä Cheekille ja olevan siten hyvä markkinointikanava Cheekin kaltaiselle artistille.

Mainostamisen keinoina kaikki oppilaat mainitsevat jommassakummassa vastauksessaan kuvat, jotka edistävät artistin tunnettavuutta ja siten levyjen myyntiä. Jenna, Elisa ja Ville kuitenkin mainitsevat mainonnan keinona myös aiheutunnisteet, jotka ovat Instagram-mainonnalle oleellisia (SomeWorks 2016b):

Hästägit kappaleidensa sanoista tai nimistä. Kuvat biiseistä ja keikoista. (Jenna)

hastageilla, kuvilla levyistä, keikkakuvilla. (Elisa)

Jenna ja Elisa löytävät selvästi mainontaa Cheekin postauksista ja ymmärtävät aiheutunnisteiden merkityksen markkinointikeinona. He myös näkevät Cheekin julkaisemat kuvat keikoista ja musiikkikappaleista markkinointikeinona, kuten tekee myös Ville:

Laittamalla kuvia levyistä. **En tiedä**. Ihan **normaalisti** laittamalla omia hashtageja. (Ville)

Ville selvästi tunnistaa Cheekin omien tuotteiden markkinoinnin profiilin kuvista. Hän ilmaisee kuitenkin epävarmuutta siitä, millä muulla tavalla henkilö mainostaa tuotteitaan tai itseään kuin julkaisemalla kuvia albumeistaan tai "normaalisti laittamalla omia hashtageja". Sananvalintana *normaali* ilmentäneen sitä, kuinka yleistä aiheutunnisteiden käyttö nuorten mielestä ehkä jo on, sillä Ville ei sitä varsinaisesti miellä erityiseksi mainoskeinoksi vaan normaaliksi osaksi julkaisuja, olipa niillä sitten kaupallisia tarkoituksia tai ei.

Cheekin profiilia tarkastelleiden tapaan myös Jukan profiilia tarkastelleet oppilaat ovat tehneet huomioita siitä, että profiilissa selkeästi mainostetaan jotakin. Leevi, Kerttu ja Janne ovat kiinnittäneet huomiota profiilin kuviin, joissa Jukka mainostaa Samsungia. Leevi osoittaa epävarmuuttaan havaintojensa todenperäisyydestä käyttämällä mahdollisuutta tai todennäköisyyttä (ks. VISK § 1603) merkitsevää modaalista partikkelia *ehkä*. Kerttu taas toteaa havainneensa profiilissa mainostettavan monia asioita käyttämällä ilmausta "vaikka mitä", joista yhden mainitakseen nostaa esiin Samsungin mainostuksen.

Ehkä Samsung, kuva Samsungista. (Leevi)

Kyllä, [profiilissa mainostetaan] **vaikka mitä. Yhden hyvän** minkä bongasin, oli Samsungin mainostus. Siinä Jukka seisoo pöydällä, vierellään Samsungin työntekijät. Jukan vierellä lukee myös isolla: SAMSUNG. (Kerttu)

Samsungia ja omia tv/youtube asioitaan. (Janne)

Samsung on kenties Duudsonista erillisenä, tunnettuna brändinä helppo tunnistaa mainonnan kohteeksi profiilin kuvista, koska kuvan asetelma, jossa Samsungin työntekijät poseeraavat yhdessä Duudsonien kanssa, henkii virallista yhteistyötä brändien kesken ja Samsungin logo on selvästi näkyvissä. Tällaiset perinteiset mainonnan keinot lienevät oppilaille tutumpia ja siten helpommin havaittavia kuin esimerkiksi Duudsonien oman brändin edistäminen sosiaalisen median avulla. Kuitenkin esimerkiksi Janne on tulkinnut Jukan mainostavan profiilissaan myös "omia tv/youtube asioitaan" eli omia tuotoksiaan, joiden tunnettavuutta hän pyrkii parantamaan sosiaalisen median kautta.

Muidenkin oppilaiden huomio on kiinnittynyt siihen, että profiilissa mainostetaan tv-ohjelmia, joissa Duudsonit esiintyvät. Oppilaista neljä mainitsee joko nimeltä profiilissa esiintyvät tv-ohjelmat tai yleisesti viitaten "niiden ohjelmiin". Ida on huomannut profiilissa mainostettavan myös Duudsonien kirjaa:

Mainostaa esim. niiden ohjelmia ja muuta. (Erika)

Jukka mainostaa profiilissaan Posse-ohjelmaa sekä Kingi-ohjelmaa – – Hän mainostaa myös Duudsonien Härmästä Hollywoodiin -kirjaa. (Ida)

Idalle profiilissa oleva mainonta vaikuttaa olevan hyvin läpinäkyvää, sillä Jukan julkaisemissa kuvissa näkyy selvästi Posse-ohjelman nimi:

Kenellekään ei jää **ainakaan epäselväksi**, että mitä ohjelmaa tai muuta asiaa hän mainostaa, koska esimerkiksi Possen kuvauksista otetuissa kuvissa näkyy selvästi kyseisen ohjelman nimi. (Ida)

Ida ilmaisee varmuuttaan profiilista tulkitsemastaan mainonnasta kielto muodolla "kenellekään ei jää ainakaan epäselväksi ---". Kieltoauseessa oleva epäalkuinen sana kumoaa kiellon, jolloin ilmaus saa merkityksen 'kaikille täytyy tulla selväksi' (VISK § 1633). Ida ei siis esitä väitettä omana tulkintanaan vaan varmana asiointilana, jonka todenperäisyyden hän myös perustelee tekemillään havainnoilla ohjelman nimen näkymisestä kuvissa.

Kaksi oppilaista on huomannut profiilissa mainostettavan myös Duudsonien nettikauppaa tavoilla, jotka Mira esimerkiksi mieltää suoranaiseksi mainoksiksi:

Esim. Duudsonien nettikauppaa - -. (Kaisa)

Duudsonia, joihin hän itsekin kuuluu. Hän on lisännyt esim. mainoksia Duudsonien kaupasta. (Mira)

Duudsonit. (Taina)

Heidän duudsonijengiään. (Samu)

Mira sanoo profiilissa mainostettavan myös brändiä itseään eli Duudsonia. Hän ei tarkemmin erittele tapoja, joilla Jukka Duudsonia mainostaa, mutta mieltää juuri mainoksen Duudsonien nettikaupasta olevan keino mainostaa Duudsonia itseään. Myös Taina ja Samu vastaavat profiilissa mainostettavan "Duudsonit" ja "heidän duudsonijengiä", mutta eivät millään tavalla erittele, millä tavalla mainontaa tehdään. Heidänkin voi kuitenkin tulkita havaitsevan Instagramin olevan keino julkisuuden henkilölle edistää omaa brändiään, vaikka eivät ehkä osaa tai viitsi eritellä, millä tavalla mainonta tapahtuu. Ainoa, joka ei vaikuta löytävän mainontaa profiilista, on Martta, joka sanoo profiilissa mainostettavan Pocahontasta:

[Mainostaa] Pocahontasta otti kuvan hänen kanssaan. (Martta)

Martta ei kenties ymmärrä, mitä kysymyksellä tarkoitetaan vaan yrittää väkisin etsiä profiilista jotakin tuotetta tai tuotemerkkiä, joka erottuisi mainoksena profiilin kuvissa. Hän ei huomaa Duudsonien mainostavan omia tuotteitaan tai varsinaisesti mainostavan itseään vaan tulkitsee Jukan mainostavan toiseen tunnettuun brändiin, Disneyhin, kuuluvaa hahmoa.

Oppilaat vaikuttavat pääsääntöisesti sisäistäneen hyvin mainonnan keinot Instagramissa, sillä suurin osa oppilaista on maininnut kuvat ja aihe-tunnisteet keinoina, joilla Jukka profiilissaan mainostaa omia tai yhteistyökumppaneiden tuotteita. Oppilaista kuusi mainitsee jollakin tavalla kuvien lisäämisen mainonnan keinona:

[Mainostaa] esim. Duudsonien nettikauppaa, laittamalla kuvan. (Kaisa)

Jukka mainostaa profiilissaan Posse-ohjelmaa sekä Kingi-ohjelmaa, koska hän on lisännyt profiiliinsa kuvia näiden ohjelmien kuvauksista.- - (Ida)

[Mainostaa] Posse koska ne on siinä ohjelman mukana laittaa kuvan siitä. (Jere)

Se mainostaa **kaikkia erilaisia juttuja** laittamalla niistä kuvia. (Jonne)

Vaikka oppilaat mainitsevat kuvat mainontakeinona, he eivät Idaa lukuun ottamatta erittele tarkemmin kuvien sisältöä vaan kertovat kuvien liittyvän Duudsonien nettikauppaan tai Posse-ohjelman kuvauksiin. Jonne vastaa hyvin ympärilyöreästi Jukan mainostavan ”kaikkia erilaisia juttuja” laittamalla niistä kuvia. Koska Jonne ei millään tavalla erittele, mitä nuo ”jutut” ovat, syntyy mielikuva siitä, että hän ei osaa täysin tulkita, mitä profiilissa mainostetaan, mutta tietää kuvien liittyvän olennaisesti Instagram-mainontaan. Jonnen laeva ilmaisutapa jatkuu myös hänen vastatessaan kysymykseen, millä tavalla Jukka edistää brändinsä tunnettavuutta profiilissaan:

No Jukka laittaa kaikkia duudsoni aiheisia kuvia ja tää **kaikkee**. (Jonne)

Tässä vastauksessaan Jonne osoittaa tulkitsevansa Duudson-aiheiset kuvat brändäyskeinoksi ja tietää aiheiden kuuluvan kuvien tapaan Instagram-mainontaan, mutta ei taaskaan erittele, mitä Jukan aiheiden tunnisteet ovat ja mihin ne liittyvät, vaan toteaa aiheiden tunnisteiden sisältävän ”kaikkee”. Monet oppilaista mainitsevat aiheiden tunnisteet Duudsonien brändäyskeinona, kuten tekee myös esimerkiksi Erika tiivistäessään keinot, joilla Jukka saa näkyvyyttä omalle tuotannolle:

Mainostaa esim. niiden ohjelmia ja muuta. Ja mainostaa laittamalla sellaisen kuvan mikä liittyy asiaan, kirjoittaa kuvatekstin ja laittaa tageja. (Erika)

Kaisa, Kerttu ja Mira erittelevät tarkasti, mitkä aiheiden tunnisteet Jukan kuvien yhteydessä toistuvat:

#dudesons (Kaisa)

dudesons (hashtagit) (Mira)

Hän käyttää hashtagia #dudesons #duudsonit **jonkin verran**. Hän lisää kuvia missä on heidän omaa merkkiä. (Kerttu)

Kvantifioiva adverbiaali *jonkin verran* luonnehtii joko tavan intensiivisyyttä tai määrän suuruutta (VISK § 656, § 994). Voidaan siis päätellä, että Kertun mainitsemia Duudsonien aihetunnisteita on kohtuullisen monessa tai ainakin muutamassa profiilin kuvassa, mutta ei suinkaan kaikissa. Tulkitsemme Kertun mainitsemien kuvissa näkyvän ”oman merkin” olevan Duudsonien logo tai muu tunnus, joka ei liity aihetunnisteisiin.

Kuten Cheekin profiilin tulkinnoissa, myös Jukan profiiliin liittyvissä vastauksissa näkyy oppilaiden käsitys siitä, miten aihetunnisteet kuuluvat luonnollisesti osaksi Instagramia, kuten Martan vastauksesta ilmenee:

Käyttää **tietty** # ja antaa fanille tietoa itsestään. (Martta)

Martta käyttää partisiippimuotoista spesifistä tarkenninsanaa *tietty* (ks. VISK § 1410), joka tässä yhteydessä on tulkittavissa puhekieliseksi lyhenteeksi partikkelista *tietenkin* ~ *tietysti*. Modaalinen partikkeli *tietenkin* ~ *tietysti* ilmaisee puhujan varmuuden astetta sanomastaan tai arviota sanotun todenperäisyydestä tai korostaa puhujan esittämän asiointilan odotuksenmukaisuutta (VISK § 667, VISK § 1608). Martta siis pitää aihetunnisteiden käyttämistä luonnollisena osana Instagram-mainontaa ja tiedostaa, että Instagramin kautta fanit voivat seurata julkisuuden henkilön tekemisiä, jolloin Jukka hyödyntää Instagramia tarjoamalla faneilleen näiden kaipaamaa tietoa itsestään. Martta ei varsinaisesti erittele, millä tavalla aihetunnisteen käyttö edistää Duudsonien brändin tunnettavuutta, mutta osoittaa sananvalinnalla *tietty*, että tunnisteet kuuluvat hänen mielestään olennaisesti Instagram-maailmaan myös kaupallisuuden suhteen.

Kuten todellisuuskuvan, myös kaupallisuuden suhteen Cheekin profiilista vaikutti olevan helpompi tehdä kriittisiä havaintoja kuin Jukan profiilista. Jukan profiilia tarkastelleista oppilaista monet olivat kiinnittäneet huomiota Duudsonien ja Samsungin yhteistyöhön, jota esiteltiin poseeraamalla kuvissa yhdessä. Osa oppilaista huomasi myös Jukan edistävän profiilissaan Duudsonien brändin tunnettavuutta, mutta monen oppilaan vastauksista ei tällaisia päätelmiä löytynyt. Vaikka sekä Cheek että Jukka tuovat profiilissaan paljon esiin omaa ammattiaan julkisuudenhenkilönä ja profiilien kuva-aiheet tukevat heidän julkisuuskuvansa ”hurjana stunttina” tai ”huipulla olevana rap-

artistina”, on Cheekin julkisuuskuva ja brändi ehkä ylipäättään kaupallisempi kuin Jukan. Cheek lienee brändinä helpompi hahmottaa, sillä hänellä on selkeitä ”tuotteita”, kuten levyjä ja keikkoja, joita hän voi profiilissaan mainostaa, kun taas Jukan brändi koostuu enemmän itse stunt-ryhmästä, joskin brändillä on olemassa myös omia fanituotteita myytävänä nettikaupassaan.

Omassa opetuskokeilussani voin todeta kahdeksaluokkalaisten tunnistavan melko hyvin median taustarakenteita, sen tarjoamia mahdollisuuksia muokata välitettyä viestiä ja mielikuvaa valintojen avulla, sekä median kaupallisia motiiveja ja keinoja sosiaalisen median sovelluksessa. Erityisen hyvin oppilaat ymmärsivät sosiaalisen median roolin selvästi kaupallisen julkisuudenhenkilön, Cheekin, brändin edistämässä ja tämän tuotteiden myynnin edistämässä. Tulokseni siis mukailevat esimerkiksi Buckinghamin (2003) mediakasvatukselle asettamia tavoitteita, joissa oppilaiden tulisi nähdä median taustarakenteisiin ja motiiveihin, tapaan representoida asioita, tapaan käyttää kieltä niin kirjallisessa kuin visuaalisessa muodossa sekä median tapaan kohdistaa viesti tietyille yleisölle esimerkiksi juuri kielen keinoin.

Oman opetuskokeiluni jälkeen halusin kuitenkin saada laajemman kuvan siitä, millainen kuva muilla opettajilla on samanikäisten oppilaiden mediataidoista ja kriittisestä lukutaidosta. Halusin myös selvittää, millä tavalla sähköisen median tekstejä ylipäättään käytetään koulussa ja lukemisen opetuksessa ja millä tavalla opettajat huomioivat oppilaiden vapaa-ajan tekstimaailmat osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. Seuraavaksi esittelenkin neljän äidinkielen opettajan ajatuksia näistä asioista. Mukana on myös harjoitteluluokkani oma äidinkielen opettaja, jonka kanssa olimme jo harjoitteluni aikana pohtineet sähköisen median kasvavaa roolia ja tarvetta opettaa kriittisen lukemisen taitoja erityisesti sähköisessä mediamaailmassa.

4.4 Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien ajatuksia mediakasvatuksesta ja yläkouluikäisten kriittisestä lukutaidosta

Tässä alaluvussa esittelen opettajien käsityksiä omasta opettajuudestaan ja mediakasvattajuudestaan. Vaikka opettajuus oli haastatteluissani pienenä lämmittelykysymyksenä, syntyi oman opettajuuden pohtimisesta laajempaa keskustelua kaikkien haastateltavien kanssa, jolloin opettajuus linkittyy vahvasti myös oman mediakasvattajuuden pohtimiseen. Yllätyksekseni haastatteluissa opettajat nostivat vahvasti esiin koulujen digiloikan ja erityisesti sen teknisen näkökulman. Vaikka varsinaisessa haastattelurungossani koulujen medialaitteisto oli yhtenä teemana, eikä varsinaisesta digiloikasta ollut tarkoitus vastaajien kanssa puhua kuin lämmittelynä, nousi digiloikka ja suhtautuminen siihen vahvasti esiin puhuessamme koulujen laiteresursseista ja opettajien saamista tuen muodoista mediakasvatuksen suhteen. Esittelen tässä luvussa myös koonnutia opettajien ajatuksista teknologian haasteista ja hyödyistä koulun arjessa.

Käyn aluksi läpi opettajien ajatuksia omasta opettajuudestaan ja roolistaan mediakasvattajana, jonka jälkeen tarkastelen opettajien ajatuksia koulun digitalisoitumisesta. Tämän jälkeen esittelen opettajien ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen muuttumisesta ja käyn läpi myös oppikirjan ja autenttisten tekstien roolia nykyisessä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Kerron myös opettajien kertomista kokemuksistaan ja ideoistaan sosiaalisen median tuomisesta mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneille. Käyn läpi opettajien kokemuksia eri sosiaalisen median sovellusten hyödyntämisestä opetuksen välineinä, mutta myös sitä, mitä sosiaalisesta mediasta heidän mielestään tulisi nuorille opettaa koulussa. Lopuksi esittelen opettajien käsityksiä siitä, millaisia kriittisen lukemisen osa-alueita heidän mielestään koulussa tulisi erityisesti painottaa ja mitkä osa-alueet vaikuttavat olevan nykynuorilla heikolla tollalla. Päätän luvun nostamalla esiin joitakin opettajien mainitsemia tärkeitä tulevaisuuden taitoja, joita koulussa ja mediakasvatuksessa tulisi heidän mielestään painottaa.

4.4.1 Opettajuus ja oma rooli mediakasvattajina

Haastatelluista erityisesti Emilia pohtii koulun muutosta ja opettajan työlle asetettuja odotuksia. Perinteisiä työskentelytapoja tulisi ravistella ja opettajan pitäisi toteuttaa opetustaan monimuotoisin keinoin ja huomioida opetuksessaan myös uudistuvat teknologiavälineet ja tekstimaailmat (Rasku-Puttonen 2013). Opettajalle asetetut paineet tuntuvat Emiliasta varsin suurilta:

Onhan tässä just se, että toisaalta tekisi mieli lähteä siihen suuntaan, että tätä digihommaa ja netin hyödyntämistä ja kaikkea... Ja sitten toisaalta pitäisi olla toiminnallinen ja liikunnallinen (*nauru*). Ja ilmaiseva ja mitä kaikkea näitä nyt on... Ja saisi kyllä tehdä niin montaa asiaa, että kyllä itselläänkin pää räjähtää. (Emilia)

Vaikka paineet Emilia vaikuttaa hyväksyneensä myös sen, että opettajan rooli on muuttunut siitä, mitä se joskus on ollut: opettajan ei tarvitse olla enää kaikkietävä tiedon jakaja, vaan oppimaan ohjaaja. Uudistuvan teknologian käyttäjinä oppilaat voivat olla opettajaa etevämpiä, mikä opettajan on vain syytä hyväksyä sen sijaan, että uskottelisi osaavansa kaiken oppilaita paremmin. Aikuisvetoisen opetuksen muuttaminen yhteisöllisempään suuntaan edellyttää tiedon ja oppimisen käsittämistä kokonaisvaltaisemmaksi kuin aiemmin (Pohjola 2011, 10). Yhteistoiminnallista oppimista voi tapahtua uusia asioita rohkeasti kokeilemalla:

Että juuri sillain, että kokeilemallahan sitä myös sitten oppii. Että minua jotenkin ärsyttää sellainen asenne, että voitotellaan vaan, että "Voi voi, tämä on niin vaikeata, että ihan hirveätä, tämä on niin vaikeata ja en minä osaa". Ei niin kuin uskalleta kokeilla ja pelätä, että ne oppilaat osaa paremmin. Mitä sitten? (Emilia)

Katja pohtii myös opettajan muuttunutta roolia ja kokee opettajuuden olevan erityisesti perustaitojen opettamista ja oikeaan elämään kasvattamista. Mediakasvattajana hän kokee Emilian tavoin oman roolinsa liittyvän erityisesti oppimisen ohjaukseen. Hänen mielestään opettaja on keskustelun ohjaaja, joka pitää langat käsissään niin, että oppiminen on tavoitteellista:

-- Yksikään tietokone ei korvaa opettajaa. -- Jos nämä korvaisi, nämä tietokoneet, niin ne olisivat tehneet sen jo ajat sitten. Että se oppilas tarvitsee vieläkin sen pedagogisen henkilön, joka tavallaan saa ne oppilaat toimimaan ja tietää sen asian, mitä opetellaan. -- Loppujen lopuksi oppimisessa ei sillä ole väliä, piirretäänkö santaan vai hiekkaan, tussitaululle, liitutaululle, että heijastanko minä sitä dokkarikameralla vai piirtoheittimellä. Että kirjat voi lukea kotonakin tai tutustua johonkin mediajuttuun, mutta se että mitä sieltä saadaan irti niin siihen tarvitaan se keskustelu, se joku joka nostaa sieltä ne keskeiset asiat, mitä ne oppilaat ei tule ajatelleeksi. (Katja)

Samankaltaista roolia näen myös Freiren (2005) esittävän opettajalle dialogisuuden mahdollistumiseksi. On oppilaiden tehtävä varsinaisesti rakentaa tieto oman esiymmärryksensä ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa syntyneiden käsitysten pohjalta. Opettajan tehtäväksi jää tällöin ohjata keskustelua ja tarjota oppilaille avaimia tarttua oleellisiin teemoihin tiedon rakentumiseksi. (ks. Freire 2005; Suoranta 2005.) Myös Emilian mielestä luokassa käytävä keskustelu on oivaltamisen avain, vaikka kaikki eivät siihen osallistuisikaan, sillä oppimista ja oivaltamista tapahtuu myös muita kuuntelemalla:

– – Kun sitä joutuu itse niin kuin puhumaan ja keskustelemaan ja sitten vaikka kuuntelemaan muiden keskustelua siitä aiheesta, niin siitä ehkä voi itsekkin oivaltaa jotakin. (Emilia)

Sekä Emilian että Katjan puheesta kaikuu halu aktivoida oppilaita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Aktiivisuus ja halu vaikuttaa omaan toimintaan ja itseä koskeviin päätöksiin liittyy toimijuuteen, siihen, että oppilas osallistuu vapaaehtoisesti ja intentionaalisesti toimintaan, tekee itse valintoja ja haluaa vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin. Toimijuus on tunnetta siitä, että asiat eivät vain tapahdu vaan että niihin voi itse vaikuttaa. Toimijuudella onkin vaikutus myös oman identiteetin muodostumiseen, siihen, että on onnistunut toimimaan vastuullisesti ja aloitteellisesti. (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2011, 36.)

Pyytäessäni haastateltuja kuvailemaan itseään mediakasvattajana, haastateltavien vastauksissa ilmenee lähes poikkeuksetta riittämättömyyden tunnetta. Mediasisällöt uudistuvat nopeaan tahtiin ja ne ovat yhä isompi osa jokaisen ihmisen – myös lasten ja nuorten – arkipäivää. Anu ymmärtää median suuren merkityksen yhteiskunnassa ja näkee sen kasvavana osana myös kouluopetusta, jolloin hän kokee velvollisuudekseen opettajana olla selvillä mediailmiöistä, vaikka ei itse ole sähköisen median suurkuluttaja yksityiselämässään:

Pakko jotenkin yrittää. Ja kyllä minä paljon niin kuin oppilailta yritän kysellä ja kyllä minua kiinnostaa ne ilmiöt, joita tapahtuu ja sillain, mutta minä en vaan jaksaisi itse olla sen ruudun äärellä yhtään. Se ei ole minulle niin kuin mielekästä. (Anu)

Opettajan rooliin on vakiintunut täydellisyyden tavoittelu, mikä johtuu jo pelkästään opettajan yhteiskunnallisesta asemasta kasvattajana. Opettaja on oman ideaalinsa vanki ja ideaalirooliin pyrkiminen tuntuu uuvuttavalta. (Kostiainen

& Rautiainen 2011, 183.) Myös Heli vaikuttaa kokevan velvollisuudekseen olla selvillä median ilmiöistä ja uusista mediasovelluksista. Helin koululla on teknologialaitteita runsaasti oppilaskäytössä, ja laitteita myös käytetään opetuksessa aktiivisesti. Heli vaikuttaa vertaavan itseään muihin opettajiin juuri erilaisten sovellusten käytössä ja tuntee painetta olla perillä uusimmista sovelluksista, koska kollegatkin päivittävät osaamistaan jatkuvasti:

Ikuinen riittämättömyyden tunne (*naurua*)! Koko ajan on siis sellainen tunne, että laahaa perässä. Että sitten aina niin kuin vertaa itseänsä työyhteisössä muihin, että "Voi ei, tuo käyttää jo tuommoista!" ja täällä tulee koko ajan, että "Oletteko kokeilleet tällaista sovellusta ja tämä on tosi kätevä kaikkeen". (Heli)

Pitkän työuran myötä Heli on kuitenkin oppinut olemaan armollinen itselleen sen suhteen, kuinka paljon aikaa ja vaivaa hän käyttää opetuksen suunnitteluun ja teknologian ilmiöihin perehtymiseen. Opettajana hänen on vedettävä rajat omalle ajankäytölleen, koska räjähdysmäisesti kasvanutta ja kasvavaa mediasisältöä ei joka tapauksessa ole mahdollista ottaa kokonaan haltuun:

On niin kuin rajattava tällain, että "tämä riittää, minulla tämä toimii". Koska tähän on nyt niin räjähtänyt käsiin jotenkin se, että mitä kaikkea olisi tarjolla. – – Mutta sitähan se on, että pitäisi vaan vapaa-ajalla hirveästi niin kuin perehtyä ja muuten. Ja tuntuu, että [onhan tässä muutakin tekemistä (*kuiskaten*)]. Maltillinen, mutta yritän olla, että en laahaa hirveästi perässä. (Heli)

Heli vaikuttaakin arvostavansa mediakasvatuksessa enemmän laatua kuin määrää ja sanoo opettelevansa mieluummin huolellisesti sellaiset sovellukset, jotka tuntuvat "omilta" kuin monta sovellusta hutiloiden. Helin mielestä selkeys siitä, mitä sovellusta oppitunnilla missäkin tehtävässä käytetään ja opettajan varmuus käyttää kyseistä sovellusta luo selkeyttä työskentelyn organisointiin, jolloin oppilaatkin orientoituvat tehtävään paremmin:

Niin, minä sanoisin niin, että minä olen maltillinen – tai yritän olla armollinen – niin, että jos minä löydän joitain hyviä juttuja, niin minä mieluummin opettelen sen käytön – –. Että niille oppilaille tulisi sellainen tunne, että minä olen siinä sisällä ja minä voin olla innostunut ja neuvoa, kuin sitten niin, että ihan hirveästi heittelee erilaisia. Joskus huomaa myös sen, että tulee sitten heittäneeksi erilaisia, niin ei ne lapsetkaan niistä tiedä. Ja ei ne tartu niihin, jos ei opettaja ole niissä sisällä. (Heli)

Myös Wuorisalo (2010, 89) toteaa, että onnistuakseen innostamaan ja osallistamaan oppilaita, on opettajan otettava sovellukset ensin itse ainakin jollakin tasolla haltuun, varsinkin, jos opettaja käyttää opetuksessaan sosiaalista mediaa.

Helin tavoin Emiliakin vaikuttaa armolliselta itselleen ja toteaa tekevänsä työtään oman jaksamisensa rajoissa. Koko opetus ei voi koostua pelkästään uusien sovellusten kokeilemisesta vaan myös perinteisiä, tutumpia työskentelytapoja on hyvä pitää opetuksessa mukana jo opettajan oman jaksamisen vuoksi:

– – Niin, että pakko ottaa vaan sillain pieniä palasia sieltä ja täältä ja tehdä myös semmoista perustyötä. Kyllä minä luulen, että koko ajan sitä sitten kehittyy myös tässä. Pitää hyväksyä myös sellaista keskinkertaistakin... mikä ei ole niin helppoa. (Emilia)

Katjakin korostaa mediakasvatuksen olevan vain yksi osa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta ja painottaa lisäksi myös muiden oppiaineiden opettajien olevan yhtä lailla mediakasvattajia kuin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat. Myös Luukka ym. (2008, 27) painottavat mediataitojen ulottuvan kaikkeen oppimiseen, eikä pelkästään äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen. Katja kokee teknologian tuovan uusia mahdollisuuksia tärkeiden asioiden opettamiseen ja näkee teknologian erityisesti välineenä vaikeidenkin asioiden käsittelyssä. Katjan mukaan opettajan pedagoginen osaaminen on tärkeää, jotta oppiminen on tavoitteellista:

Mutta meidän opetus ei voi olla pelkkää mediakasvatusta, eikä se sitä olekaan. Mutta mediakasvatuksen kautta saadaan ympättyä sellaisiin mielekkäisiin tehtäviin hyvin paljon. Jos se opettaja on pedagogisesti taitava, niin hän pystyy käsittelemään vaikeitakin juttuja. (Katja)

Opettajilla siis vaikuttaa olevan melko yhtenevät ajatukset siitä, että opettajan rooli on vuosien saatossa muuttunut tiedon kaatajasta oppimaan ohjaajaksi. Muutosten myötä opettajan osaamiselle ja toimintatavoille on asetettu uusia odotuksia, kun opettajan tulee jatkuvasti kehittää itseään ja käyttää monia oppimisvälineitä ja -menetelmiä. Media alkaa olla yhä suuremmissa roolissa koulussa, mutta tiettyjä perustaitoja on hyvä harjoitella edelleen ilman tietokonetta ja uusimpia sovelluksia. Perinteisten työtapojen kuljettaminen uudistuvien työtapojen rinnalla helpottaa myös opettajan ajanhallintaa ja työssäjaksamista. Toisaalta ”perinteisten työtapojen” erottaminen mediakasvatuksesta kertoo jotakin siitä, miten vieraana sana *media* vaikuttaa kaikuvan haastateltavien korvissa. Media mielletään helposti vain sähköiseksi uusmediaksi, jonka mukaan ottaminen opetukseen vaatii aikaa ja vaivaa.

4.4.2 Koulujen digiloikka

Koulujen digitalisoiminen kuuluu Valtioneuvoston kärkihankkeisiin, jossa peruskoulua pyritään uudistamaan muun muassa laitehankinnoilla, uusilla digitaalisilla oppimisympäristöillä ja täydennyskouluttamalla opettajia (Valtioneuvosto). Digitalisoituminen laajentaakin käsitystä siitä, missä ja millä tavalla oppimista ylipäätään tapahtuu. Onko oppiminen enää sidoksissa koulun fyysiseen tilaan vai siirtyykö vastuu koululta yhä enemmän kodille ja muille tahoille oppimisympäristöjen laajentuessa? (Väljörvi 2011, 21–22.) Kysyessäni haastateltavilta, kenellä heidän mielestään on päävastuu mediakasvatuksessa, sain melko yhteneväisiä vastauksia siitä, että vastuun pitäisi jakautua kodin ja koulun välille kasvatuskumppanuuden hengessä. Katja erityisesti kokee oman roolinsa opettajana olevan vahvasti kasvatuksellinen:

Minun mielestäni meillä on semmoinen yhteisvastuullinen [rooli], että kun me ollaan opettajia, niin me ollaan myös kasvattajia. (Katja)

Emilia ja Heli painottavat kodin suurempaa roolia mediakasvatuksessa, ja erityisesti Emilia vaikuttaa olevan hieman huolissaan siitä, suhtaudutaanko kaikkien oppilaiden kotona riittävällä vakavuudella vastuullisen ja turvallisen mediakäytön opettamiseen. Emilia kuitenkin toteaa mediakasvatusta tulevan nykyisin myös piilotettuna esimerkiksi nuorten suosimiin tv-sarjoihin, joista esimerkiksi *Salatuissa elämissä* nostetaan aina vuorollaan esiin jokin yhteiskunnallisesti merkittävä teema, kuten se, mitä on turvallista julkaista sosiaalisessa mediassa. Mediakasvatus ei siis lepää pelkästään koulun ja kodin harteilla vaan sitä tarjotaan myös muiden nuoria tavoittavien kanavien kautta. Heli on vaakaasti sitä mieltä, että päävastuu mediakasvatuksesta – kuten lasten kasvatuksesta ylipäätään – on kodilla, eikä voi missään nimessä olla pelkästään koulun harteilla:

Minä haluaisin sanoa, että se ei ole kyllä missään tapauksessa kokonaan koulun rooli (*naurua*). – – Että kyllä ensisijainen vastuu on kodeilla. – – Että on meillä niin kuin puhuttava, ja minusta se olisi juuri siinä niissä esimerkeissä niitten lasten maailmasta. Että jos me pidetään semmoista niin kuin auki, että ”Hei, minä olen kiinnostunut sinusta”. Että kun nämä on vähän, että ”Ei näistä voi puhua”. No ”Voidaan me puhua! Kerro mitä sielä oli, revitään se tässä auki ja katsotaan”. Mutta se, että ei voi olettaa, että minä käyttäisin niin kuin kursseja siihen. (Heli)

Heli siis painottaa kodin kasvatusvastuuta, mutta korostaa myös opettajan roolia yhtenä luotettavana aikuisena nuorten elämässä. Media on osa nuorten vapaa-aikaa, ja sieltä voidaan saada autenttisia tekstiesimerkkejä, joita voidaan tarkastella tunnilla. Avoimuus ja luottamus on tärkeää mediakasvatuksessakin, kuten oppilaan ja opettajan välillä ylipäätään, koska oppilas saattaa tahtomattaan esimerkiksi löytää internetistä sellaista materiaalia, joka saattaa järkyttää tai kauhistuttaa häntä. Oppilaalle voi luoda turvaa tietä siitä, että mikään asia ei koulussa ole kiellettyjen puheainaiheiden listalla vaan kaikesta voidaan puhua yhdessä. Vaikka siis oppimista tapahtuu yhä enemmän koulun fyysisten tilojen ulkopuolella, on koulu silti sosiaalinen yhteisö, paikka, johon tullaan ja jossa ollaan ja jossa opitaan yhdessä muiden kanssa (Välijärvi 2011, 23).

Koulujen teknologialaitteistoissa vaikuttaa haastateltavien kertoman mukaan olevan todella suuria eroja. Haastatteluilla sain selville kolmen eri koulun laiteresurssit ja kahdella näistä kouluista laitteistoa tuntuu olevan todella hyvin oppilaiden jokapäiväisessä käytössä. Emilian koululla oppilaat ovat vastikään saaneet käyttöönsä omat kannettavat tietokoneet, jotka ovat heidän henkilökohtaisessa käytössään heidän peruskoulunsa ajan. Tämän lisäksi koululla on yhteisessä käytössä noin kolmekymmentä tablettia ja tietokoneluokka.

Helin koulussa peruskoululaisilla ei ole omia henkilökohtaisia laitteita käytössä, mutta tabletteja on koulussa niin monta, että Heli sanoo olevansa varma siitä, että jos tarvitsee ne jollekin oppitunnille käyttöön, hän ne myös saa käyttöönsä nopeallakin varoitusajalla. Heli myös kertoo oppilaiden olevan tottuneita siihen, että tabletista tehdään tunnin ajaksi henkilökohtainen laite, jolloin he luovat tunnukset koneelle, tekevät tehtävät, lähettävät tekstit sähköpostilla opettajalle ja tunnin lopuksi poistavat tunnukset koneelta. Oppilaat vaikuttavat siis tottuneen hyvin laitteiden yhteiskäyttöön koulussa. Anun koulussa medialaiteresurssit ovat huomattavasti heikommat kuin muiden haastateltavien kouluissa. Anun koulussa on oppilaiden yhteisessä käytössä yhteensä viisi tablettia, joiden on ajateltu riittävän siten, että jakamalla luokan oppilaat viiteen ryhmään kullakin ryhmällä on käytössään yksi tabletti. Lisäksi koulussa on kaksi kiinteää tietokoneluokkaa, joista vain toiseen mahtuu kaikki luokan oppilaat omille koneilleen.

Koska Anun koulussa laiteresurssit ovat heikot, Anu suhtautuu melko suopeasti siihen, että oppilaat hyödyntävät myös omia medialaitteitaan opetuksessa. Yleisimmin omia laitteita käytetään Anun oppitunneilla spontaaniin tiedonhakuun:

Kyllä siis ihan spontaanisti sillain, että syntyy keskustelu jostain ja sitten jotain pitäisi ruveta tarkistamaan tai etsimään ja sillain niin. Ja ollaan jossain, missä tuota niin ei ole väliä, niin silloin joo, että "No kuka tarkistaa?" tai "Katsokaapas miten tämä meni".
(Anu)

Joskus oppilaat sovitusti tuovat kannettavan tietokoneen mukanaan kotoa, joskus taas käyttävät älypuhelimiaan jopa kirjoittamisessa, jotta saavat välillä kirjoittaa myös koneella:

Kyllä me ollaan ihan kirjoittamisessa sitten tehty niinkin, että kun ei olla päästy sinne aikokaiseen tietokoneluokkaan, niin kyllä me sitten silloin on tehty niin, että päästäisiin edes välillä kirjoittamaan koneella, että ne on tuoneet vaikka kotoa. Osa on tuonut kannettavia, osa on tuonut juuri jotain tabletteja, osa jopa kirjoittaa sillä puhelimella. – – Oppilaat ne on sitten aika jotenkin suvereneja itse siinä "Kyllä niitä voi puhelimellakin kirjoittaa", kun itse on että ["Ethän sinä nyt voi sitä tuolla kirjoittaa.", niin "Mieluummin tällä kuin käsin." (naurua)]. (Anu)

Anu siis pyrkii sosiaalistamaan oppilaita parhaansa mukaan myös teknologian ja mediasisältöjen käyttöön koulun heikoista laiteresursseista huolimatta. Se, että oppilaat kirjoittavat kirjoitelmia mieluummin jopa älypuhelimella kuin käsin, kertoo siitä, kuinka tottuneita älypuhelimien käsittelijöitä he ovat. Vaikka puhelimella kirjoitettu teksti on pientä ja vaatii sorminäppäryyttä, käsin kirjoittaminen koetaan kenties hankalammaksi ja enemmän aikaa vieväksi kuin pienellä puhelimella tekstin näppäily.

Juuri käsin kirjoittamisen heikentymisestä on erityisesti Katja huolissaan, sillä hänen mukaansa silmän ja käden motorikka on oppilailla jatkuvasti heikentynyt. Myös ajattelun taidot heikkenevät Katjan mukaan, kun tekstiä halutaan tuottaa nopeasti, eikä olla valmiita käyttämään tekstin suunnitteluun ja asioiden jäsentämiseen aikaa:

Mutta se on ihan erilainen projekti kirjoittaa tietokoneella, koska etukäteen käsin kirjoittaessa ensin täytyy suunnitella hyvin, kun opetetaan kuitenkin aloittamaan se suunnittelu. – – Vaikka se käsin kirjoitetaan, niin sitä siltikin, se täytyy ajatella valmiiksi, koska harva haluaa pyyhkiä sitä jatkuvasti. Että tietokoneella heillä on vähän sellaista tajunnanvirtaa. Että se menee siihen, että sitä voi kaikkea korjata. Se on yksi tapa tehdä sitä, mutta se on sitten taas prosessikirjoittamista, mihin oppilaat eivät ole valmiita ajallisesti käyttämään siihen, eivätkä halua korjata. (Katja)

Myös Heli sanoo suhtautuvansa – tai ainakin pyrkivänsä suhtautumaan – avoimesti oppilaiden omien laitteiden käyttöön koulussa oppitunneilla. Heli haluaa selkeästi nähdä oppilaiden omien laitteiden käytön enemmän mahdollisuutena kuin uhkana opetukselle ja pohtii asiaa tulevaisuuden tiedonhallinnan kannalta: nuorilla, aivan kuten aikuisillakin, on niin sanotusti ”maailma taskussa”. Tällä hän tarkoittaa sitä, että internet ja sitä kautta tieto on jokaisella puhelimessa, josta tieto on helposti ja nopeasti etsittävässä:

Kyllä. Annan [oppilaiden käyttää omia äylaitteita tunnilla]. – – Olen yrittänyt sitten kovasti tuoda sen, että ne ei ole kiellettyjä eikä puhelinta panna pois sen takia että se on puhelin. Ja suhtaudun siihen niin, että heillä on maailma taskussaan niin sanotusti. Niin miksi me emme sitä hyödyntäisi. (Heli)

Koulujen eriarvoiset asemat laiteresurssien suhteen voivat johtaa siihen, että myös oppilaat ovat eriarvoisessa asemassa digitaalisiin tekstilajeihin sosiaaliturvamisessa ja laitteiden käyttötaitojen kartuttamisessa. Tällä hetkellä digitaalisia laitteita hankitaan kouluille varojen mukaan vähitellen. Kuitenkin esimerkiksi ylioppilaskirjoitukset ovat sähköistymässä, joten mielestäni pian olisi aiheellista huomioida se, että tasa-arvon vuoksi kaikilla peruskoululaisilla tulisi olla yhtäläiset mahdollisuudet harjoitella tekstien tuottamista koneella ennen toisen asteen opintoihin siirtymistä.

Haastattelemiani opettajia yhdistää se, että he kaikki kokevat teknologian mahdollistavan ja helpottavan tiettyjä asioita opetuksessa ja tarjoavan uusia tapoja oppia, mutta kaikki he vaikuttavat suhtautuvan myös hieman varovaisesti siihen, millä vauhdilla ja tavalla koulujen digiloikka tapahtuu. Heliä tuntuu epäilyttävän erityisesti se, kuinka paljon koulut ja kunnat panostavat rahallisesti teknologialaitteisiin, ja kuinka kannattavia investoinnit ovat suhteessa laitteiden käyttöikään:

Pitäisi muutenkin kaikessa aina miettiä, että olisi resursseja. – – Hankitaan jotkut laitteet, niin ne voi olla viiden vuoden päästä kaput. Tai vanhenevat niin, että niillä ei tee mitään. Tämä on ehkä se teknologiahuuman toinen puoli, mitä minä en ole ihan varma [onko kaikki miettineet loppuun asti (*kuiskaten*)]. Että kun hankitaan ja hankitaan, niin sitten mietitään, että miten sitten kun. (Heli)

Heli miettii yhtenä vaihtoehtona myös sitä, voisiko oppilaiden vanhemmat osallistua laitehankintoihin silloin, kun oppilaille ollaan hankkimassa laitteita henkilökohtaiseen käyttöön:

Voisiko meidänkin koulussa olla esimerkiksi niin, että opiskelija itse hankkii itselleen ihan oikeasti sellaisen laitteen, jolla se sitten pärjää. (Heli)

Tällaista käytäntöä noudatetaan esimerkiksi joissakin lukioissa, mutta perusopetuksessa sitä vaihtoehtoa ei liene ainakaan vielä harkittu. Helin mukaan oppilaille on mieltymyksiä käyttää erilaisia laitteita: toinen pitää tabletilla työkentelystä, kun taas toisen mielestä kannettavalla tietokoneella on helpompi ja miellyttävämpi työskennellä. Jos koulu tukisi hankintaa rahallisesti tietyllä kiinteällä summalla, oppilas saisi hankkia itselleen mieluisimman työvälineen ja valita esimerkiksi halvemmän tabletin, johon perheen omaa rahaa ei tarvitsisi sijoittaa, tai osallistua omakustanteisesti kalliimman laitteen hankintaan.

Heli ja Katja näkevät epäkohtia myös siinä, että kouluilla vaikuttaa olevan kiire digitalisoitua ja hankkia laitteita oppilaiden käyttöön, vaikka järkevää suunnitelmaa niiden hyödyntämisestä ja käyttämisestä ei ole tehty. Myös Välijärvi (2011, 21) pohtii, onko teknologia nyt vain tämän hetken trendi, jota vyörytetään myös kouluun vai pyritäänkö koulua aidosti kehittää muuttuvaan maailmaan sopivammaksi. Sekä Helin että Katjan mielestä tällä hetkellä verkossa olevat oppimateriaalit ovat kankeita ja vanhanaikaisia ja jopa vastaavat osittain oppikirjan sisältöjä. Heli kertoo esimerkiksi lukiossa opiskelijoiden saavan valita, ostavatko oppikirjan sähköisenä vai painettuna versiona ja yhä edelleen suurin osa oppilaista valitsee painetun oppikirjan sen käyttömukavuuden vuoksi. Verkkomateriaaleja pitäisi siis pystyä hyödyntämään oppikirjan rinnalla eikä sen sijasta, mutta kun (tarkoituksenmukaista) materiaalia ei verkossa ole tarjolla, on vaarana, että oppilaille hankitut laitteet jäävät oppilaiden leikkikaluiksi, jos niitä ei pedagogisesti osata hyödyntää:

Jossain vaiheessa on puhuttu, että kaikille peruskoululaisille annettaisiin kanssa padi, kun ne tulee, mutta minä olen niin kuin ollut vähän itse niin sanotusti kehityksen jarruna tässä kohdalla, että ensin pitää olla plan, mitä niillä tehdään ja mikä se materiaali siellä on meillä käytössä ennen kuin peruskoululaisille otetaan rautaa. Että se on turha ottaa sitä leluksi, jos ei tiedä mitä niillä tehdään. (Heli)

Emilia taas miettii koulujen ja oppilasryhmien eriarvoista asemaa laiteresurssien, opettajien digiosaamisen ja pedagogisten mediasisältöjen suhteen. Hän toteaa koulun ja opettajakoulutuksen tulevan aina jälkijunassa siinä, mitä yhteiskunnassa tapahtuu ja toteaa esimerkiksi teknologiaosaamisen olevan aivan eri tasolla nuorempien ja vanhempien opettajien välillä:

Siellä on semmoinen niin kuin kunnan ristituli, että toiset [opettajat] on niin kuin kauhean paljon edellä toisia, ja sitten tietysti onhan se ihan ymmärrettävääkin, että ei tämä yhteiskunta – niin kuin opettajakoulutukseen – niin eihän sekään nyt voi olla tässä vielä ihan mukana. Että kuinka hitaasti nämä kaikki käytännöt aina valuvat alaspäin sinne oikeaan elämään. (Emilia)

Emilian mukaan vikaa on myös siinä, että koulut ottavat teknistymisen myötä käyttöönsä jo käyttöönottohetkellä valmiiksi vanhentuneita verkkopohjaisia ohjelmia, kun jatkuvasti kuitenkin uusia, helppokäyttöisempiä porttaaleja tulee tarjolle. Koulut saattavat käyttää päällekkäin myös kahta samankaltaista ohjelmaa, joista juuri vanhemman ja kankeamman ohjelman tiimoilta järjestetään täydennyskoulutusta:

Jotkut kunnat saattavat ottaa käyttöön verkkopohjaisia ohjelmia, jotka ovat jo käyttöönottohetkellä vanhentuneita. Näiden ohjelmien käyttöä käydään läpi koulutuksissa, vaikka koko ohjelma tuntuu kököltä käyttää. Kouluilla saattaa myös olla käytössään kaksi samankaltaista ohjelmaa päällekkäin, joista juuri tämän vanhan ohjelman tiimoilta järjestetään koulutusta. (Emilia)

Anu kokee huutavaa tarvetta opettajien täydennyskoulutukselle teknologian käytön ja mediakasvatuksen suhteen. Anun mukaan oppilaat ovat vaarassa jäädä epätasa-arvoiseen asemaan siksi, että osa opettajista tuntee luontaista kiinnostusta teknologiaa kohtaan ja ottaa itse selvää uusista sovelluksista, kun taas Anun kaltaiset opettajat, jotka eivät luonnostaan ole kiinnostuneita tekniikasta, jäävät vaille kunnan koulutusta.

Juuri kun minä en ole luontaisesti kiinnostunut enkä lahjakas niin kuin tuon teknologian käytössä, niin kyllä minä koen, että se on ihan niin kuin siis olisi huutava pula sellaiselle koulutukselle. – Jotkuthan ovat luontaisesti kauhean kiinnostuneita ja tekevät paljon kotona ja käyttävät paljon laitteita ja osaavat ja hallitsevat. Mutta sitten on tämmöiset, joita ei voisi tavallaan vähempää kiinnostaa, mutta jotka yrittävät jotenkin pysyä junassa. (Anu)

Opettajalla on didaktinen vapaus opetuksensa toteuttamiseksi myös mediakasvatuksen osalta, mutta ilman omakohtaisia, riittäviä mediataitoja opettaja menettää didaktisen vapautensa ja siksi opettajille tulisi tarjota täydennyskoulutusta laadukkaan mediakasvatuksen tarjoamiseksi oppilaille (Lahtinen & Haanpää 2012, 45). Anun mielestä koulujen digiloikan edellytyksenä on resursien varaaminen opettajien koulutukselle, johon opettajan on pystyttävä osallistumaan työpäivän aikana. Anu itse sanoo pyytävänsä apua tieto- ja viestintätekniikan opettajalta, joka mielellään auttaakin, mutta jonka kanssa aikataulujen yhteensovittaminen koulupäivän aikana on haastavaa. Anun mukaan teknolo-

gian opettelu on paljolti opettajan omalla vastuulla ja vapaa-aikana tapahtuvaa perehtymistä sovelluksiin, mutta sille pitäisi varata aikaa myös työpäivän lomaan, jolloin asiaan voisi keskittyä kokonaisvaltaisesti:

Ihan siis että saisi niin kuin oikeasti sillä tavalla rauhassa sen työpäivän aikana keskittyä. Että meillä on tosi ihana tuo tietotekniikan opettaja, joka aina sanoo, että "Tule vain kysymään ja minä autan" ja se on todella pitkäpinnainen ja aina yritetään kaivaa se aika jostain. – – Ja se on semmoista niin kuin, semmoisissa väleissä vähän ihme säätämistä, että kyllä minä haluaisin, että opettajilla olisi juuri paljon enemmän täydennyskoulutusta, jos kerran tässä nyt sitten jotain digiloikkaa yritetään ottaa. (Anu)

Anu selvästi etäännyttää itsensä ja oman roolinsa viimeisessä lauseessaan ilmauksella *jos kerran*. Anun ilmaus kuvastaa sitä, että ulkopuolinen taho on tehnyt päätöksen digitalisoida koulua, eikä Anulla itsellään ole mahdollisuutta vaikuttaa siihen. Anun ilmaus *yritetään ottaa* ilmentänee joko Anun epäuskoa digitalisoinnin onnistumisesta tai kertoo vain siitä, että koko digiloikka ei vielä ainakaan ole Anun koululla toteutunut, vaikka siitä paljon puhutaan. Myös Emilia toteaa teknologiaan perehtymisen olevan paljon opettajan omasta itseohjautuvuudesta kiinni. Emilia pohtii sukupolvien välistä kuilua siinä, miten laitteiden ja sovellusten käyttöä kukin opettaja uskaltaa vapaa-ajallaan kokeilla ja toteaa yhteisen koulutuksen olevan tarpeellista myös siksi, että jokainen opettaja pääsisi ohjatusti kokeilemaan erilaisia sovelluksia, joita ei ehkä kotoa käsin uskalla kokeilla:

No kyllä se aika paljon on sillä tavalla itseohjautuvuuden mukaan tulee se taito siihen. Että juuri sillain että kokeilee vain. Ja sitten se on niin kuin aika hurjaa, että kyllä minä nyt uskallan kokeilla, kyllä minä tiedän, että ei tapahdu mitään, jos minä kokeilen, mutta sitten se, että kun on niitä kymmenen tai kaksikymmentä vuotta vanhempia työkavereita, joitten pitäisi nyt yhtäkkiä päästä tähän mukaan ja ne ajattelee, että "Jos minä painan tuosta, niin tämä varmaan räjähtää (*naurua*). (Emilia)

Heli taas kokee opettajille täydennyskoulutusta olevan tarjolla runsaasti, mutta kokee oppivansa paremmin sovelluksia itse kotona kokeilemalla. Heli opettelee sovellusten saloja mieluummin kotona yksin kuin työpäivän aikana koulutuksessa, koska kokee sovelluksen haltuun ottamisen vaativan joka tapauksessa rauhallisen hetken, jolloin saa itse kokeilla sen toimivuutta ilman, että täytyy noudattaa kouluttajan laatimia ohjeita:

Kyllä meille tarjotaan koulutusta ja että.. että minä olisin kyllä jotenkin tekopyhä, jos minä sanoisin, että ei. – – Että mieluummin kuin että minä täällä istuisin vaikka pitempään neljästä kuuteen jossain koulutuksessa, niin minä olen vähän semmoinen, että minä itse sitten kotona jossain sopivassa välissä pelleilen sillä ja sitten minä huomaankin, että tämähän oli hauska ja tällähän minä pystynkin tekemään. (Heli)

Heli näkeekin digitaalisten oppimisympäristöjen laajentavan käsitystä koulun ajallisesta tilasta. Heli ei selvästikään rajaa esimerkiksi omaa työpäiväänsä perinteiseen kello 8–16-työaikamalliin eikä siten rajaa oman oppimisensa tapahtuvan kellokortin mukaan. Myös esimerkiksi Kupiainen (2011) sanoo ylipäättään visuaalisen kulttuuriin ja tietotekniikan väljentävän käsitystä oppimisen tiloista, jolloin koulu – opiskelu ja työpaikkana – ei ole sidoksissa fyysiseen koulurakennukseen ja luokkahuoneeseen. Helin suhtautumiseen voi vaikuttaa myös se, että hänellä on kotonaan apujoukkoja, jotka osaavat käyttää uusimpia teknisiä sovelluksia ja jotka voivat Heliä tarvittaessa opastaa. Sen sijaan Heli toivoisi enemmän teknistä tukea kouluille laitemäärien kasvaessa: vaikka laitteita hankitaan koko ajan lisää, teknisen tuen henkilömäärä ei kasva samassa suhteessa. Tämä vierittää vastuuta teknisestä osaamisesta opettajalle, jolla ei välttämättä ole koulutusta tai kokemusta teknisten laitteiden korjaamiseen tai huoltoon.

Haastattelemani opettajia yhdistää se, kuinka merkittävänä he pitävät kollegiaalista tukea mediakasvatuksessa ja teknologian opettelussa – olipa kollegiaalista tukea sitten saatavilla tai ei. Emilia sanoo seuraavansa joitakin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien pitämiä blogeja ja löytää sieltä välillä ideoita myös omaan opetukseen, mutta kokee kaipaavansa kollegiaalista tukea myös lähiympäristöstään. Kollegiaalinen tuki onkin tärkeää jo pelkästään oman ammatillisen kehittymisen vuoksi. Opettajien välinen yhteistyö tarjoaa mahdollisuuksia ideoida rohkeasti yhteisessä kokemuksen tilassa. (Kostiainen & Rautiainen 2011.) Emilian koulussa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat suunnittelevat ja toteuttavat tuntinsa hyvin itsenäisesti ja Emilia kokee, että yhteistyötä opettajien kesken voisi tehdä enemmän ja jakaa opetusideoita keskenään. Itsenäisesti sovelluksiin perehtyminen voi olla uuvuttavaa, kun kaikki pitää alusta asti opetella ja ideoida itse:

Monesti se on tosi väsyttävää niin kuin alkaa, kun tulee sellainen hirveä innostus ja puuska oikein, että alkaa etsiä jotain ja luo kaikkea uutta ja mielessä risteilee sata ajatuskappa – . Mutta tuntuu, että puuttuu itseltään semmoinen niin kuin yhteisö, jonka kanssa vaikka niitä ideoita voisi jotenkin jakaa. (Emilia)

Kostiaisen ja Rautiaisen (2011, 183) mukaan nykyinen opettajan työn kiireinen luonne ei helposti mahdollista yhteisöllistä toimintakulttuuria. Yhteisöllisyys lieneekin pitkälti koulun opettajatiimin itseohjautuvuudesta ja toisaalta varmas-

ti myös opettajien henkilökemioista kiinni. Helillä ja Anulla vaikuttaa olevan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien tiimeissään yhteisöllisyyttä enemmän ja he kertovat oppiainetiimeissään opettajien jakavan keskenään ideoita ja auttavan toisiaan ideoinnissa tarpeen tullen. Erityisesti Helille kollegiaalinen tuki tuntuu erittäin tärkeältä voimavaralta:

Tosi paljon tehdään [yhteistyötä], että meillä on kyllä ihana kun on kuusi tyyppiä ja jokaisella on tietenkin ne omat tavat toimia ja muuta, mutta me sovitaan paljon yhteisesti toimintatavoista ja jos jollakin on joku toiminut, niin se jaetaan. --- Että kyllä minä olisin hukassa ilman tuota tiimiä. Että paljon jaetaan materiaalia ja ollaan niin kuin. Että kyllä se on niin kuin, se on ihan mielettömän tärkeä. (Heli)

Anu pitää myös kollegiaalista tukea tärkeänä, mutta korostaa, ettei yhteisöllisessä opettajatiimissä toisten ideat aina istu jokaisen opettajan mieltymyksiin tai opetustapoihin. Anu kokee kuitenkin tärkeäksi, että hänellä on ympärillään äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien tiimi, jonka kanssa ideoita voidaan jakaa, hyödynsipä opettajatiimin jäsenet sitten ideoita tai eivät:

Kyllä me jaetaan [opetusideoita]. -- Mutta meissäkin on erilaisia persoonia, että juuri tuo eräs opettaja sanoi, että "Minä en lähde tuollaista tekemään", että se ei tuntuisi niin kuin yhtään omalta, ja minäkin suhtaudun juuri hirveän pelokkaasti (*naurua*) että "mitähän tästä tulee" ja sillain. Että kyllä me jaetaan ideoita, mutta että jokainen sitten ottaa niistä ne, mitä haluaa kokeilla. (Anu)

Opettajien kollegiaalinen tuki tuntuu olevan kaikille haasteltavilleni todella tärkeä voimavara. Opettajat ovat uuden edessä jatkuvasti, kun uusia laitteita ja sovelluksia tulee tarjolle, ja auttaa paljon, jos opettajana saa apua ja tukea vertaisryhmältä. Sosiaalisen median aikakaudella kollegiaalista tukea on tarjolla myös erilaisten blogien ja ryhmien kautta, mutta läheltä työyhteisöstä tuleva tuki koetaan selvästi kaikkein merkityksellisimmäksi. Myös Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa -työryhmän (2011) mukaan kollegiaalinen tuki ja resurssien varaaminen mediaopetukselle on tärkeää sen onnistumiseksi. On tärkeää myös, että opetus tapahtuu pedagogiikka eikä teknologia edellä. (Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa 2011, 15.)

Suurimmiksi koulun arjessa näkyviksi haasteiksi haastatteleman opettajat kokivat joko laitteiden yhteiskäytön tai henkilökohtaisen käytön riippuen siitä, ovatko opettajien kouluissa laitteet nimenomaan oppilaiden henkilökohtaisessa vai yhteisessä käytössä. Katjan koulussa laitteet ovat oppilaiden henkilökohtaisessa käytössä, ja Katjaa huolestuttaa käytännölliset asiat, kuten laitteiden la-

taaminen kesken oppitunnin tai langattoman verkon kattavuus koko koulun oppilaiden samanaikaisessa käytössä. Vaikka Katja on huolissaan tulevista käytännön ongelmista uusien työvälineiden käytön suhteen, hän vaikuttaa luottavan siihen, että uusiin käytänteisiin totuttelemalla laitteiden käyttö saadaan lopulta sujuvaksi:

Tai sitten siellä on niissä bugeja ja niissä on aina ne omat ongelmansa, ja odotan mielenkiinnolla, kun meillä on neljäsataa oppilasta samaan aikaan tässä meidän langattomassa verkossa, joka todennäköisimmin kaatuu. – – Ja se, että minulla on varmaan kahdeksan pistorasiaa ja luokassa on keskimäärin noin kaksikymmentä oppilasta. Että siinä on tiettyjä käytänteitä, mitkä täytyy opetella ja niitä opetellaan. (Katja)

Enemmän haasteita tuottaa kuitenkin laitteiden yhteiskäyttö oppilaiden kesken, koska tällöin laite ei voi toimia tallennusvälineenä. Tämä vaatii tunnilla aloitettujen tuotosten tallentamisen joko pilvipalveluihin tai tiedostoina sähköisesti esimerkiksi sähköpostin kautta, mikä hankaloittaa pidempien, useiden oppituntien mittaisten tuotosten toteuttamista. Emilia kertoo esimerkin videoprojektin teosta oppitunneilla ennen kuin koululle saatiin laitteet oppilaiden henkilökohtaiseen käyttöön:

Padeilla me ollaan kuvattu tuota kasiluokkalaisten kanssa, ne tekivät omia dokumenttielokuvia. Niin sitten siinä olikin säätäminen kun se homma jäi kesken, niin ne piti siirtää ne kuvatut videot niiden sinne drive-tileille ja sitten seuraavalla tunnilla kun myös jatkettiin sitä, niin ne piti taas tuoda takaisin siihen padille ja sitten jatkaa sitä kuvaamista ja editoimista ja se on ihan hirveätä, siihen menee kauheasti aikaa. (Emilia)

Myös Heli toteaa yhteisten laitteiden käyttöön liittyvän muutamia ongelmia. Vaikka Heli sanoo oppilaidensa olevan tottuneita siihen, että tunnin aluksi laitteelle kirjaututaan sisään, tehdään työt, lähetetään tuotos opettajalle tai itselle sähköpostiin ja tunnin lopuksi kirjaututaan laitteelta ulos, jää laitteelle talteen paljon sellaista materiaalia, mitä pitäisi välillä poistaa sieltä. Laitteet siis täyttyvät kaikenlaisesta sisällöstä, jonka tyhjentämiseen tarvittaisiin juuri Helin kaipaamaa teknistä tukea. Koneille jäävät oppilaiden tuotokset tuovat mukanaan myös tekijänsuojaongelmia, kun tuotokset ovat myös muiden oppilaiden nähtävissä:

Siellä on myös tällainen tekijänoikeudellinen juttu, että on ollut niitä tapauksia, kun joku on löytänyt jonkun toisen kurssilaisen vanhan tekstin ja syöttänyt sen. Ja tämä on ongelma näissä tämmöisissä. (Heli)

Myös Katja on huolissaan älylaitteiden väärinkäytöksistä tunneilla. Katja nostaa esiin esimerkiksi sellaisia tapauksia, kun oppitunneilla kuvattuja videoita on julkaistu Twitterin omistamassa sosiaalisessa suoratoistopalvelu Periscopessa (SomeWorks 2016a) tai kun oppilaat ovat salaa ottaneet kuvan koekysymyksistä välittääkseen ne toisen luokan oppilaille auttaakseen näitä tulevassa kokeessa. Teknologia mahdollistaa myös sen väärinkäytöksiä ja siksi onkin tärkeää, että medialaitteiden oikeanlaista, vastuuntuntoista ja järkevää käyttöä harjoitellaan koulussa.

Emilia osoittaa pettymystään verkkopohjaisten tekstinkäsittely- tai taulukko-ohjelmien asettelumahdollisuuksiin. Esimerkiksi Google Docs -verkkopohjaisessa tekstinkäsittelyohjelmassa ei voi laittaa sisennyksiä tai tavuttaa tekstiä, mikä estää oppilaita oppimasta tekstinkäsittelyn perustaitoja:

Google Docs, joka on se tekstinkäsittelyjuttu, niin se on vähän semmoinen kökkö, että juuri sillain, että siellä ei saa tavutusta päälle ja kaikki tämmöiset. Minä tykkään niin kuin opettaa semmoiset perusasiat, että kai joku tekstin asettelu olisi jokaiselle selvää, että miten se tehdään, niin noilla ei oikein voi sitä kuitenkaan sitten opettaa. Ja jonkun sisennyksen tekemisessä joutuu kikkailemaan ja kaikkea, niin se on vähän ärsyttävää. (Emilia)

Myös Heli pohtii samoja asioita, kun esimerkiksi ylioppilaskirjoitukset ovat muuttumassa sähköisiksi, ja oppilaiden tulisi hallita tekstinkäsittelyn perustaidot. Heli pitääkin esimerkiksi tabletteja jonkinlaisena välimuodon ratkaisuna digiloikassa. Vaikka hänen mukaansa niillä pystyy tekemään vaikka mitä, ei niitä kuitenkaan voi hyödyntää esimerkiksi tuotosten tallentamiseen eikä niillä voi harjoitella tekstinkäsittelyä, jonka Heli näkee yhtenä tulevaisuuden perustaitona. Tulevaisuuden perustaitona tekstinkäsittely on myös yksi Katjan huolenaiheista, sillä hän toteaa monen yläkoululaisen tekstinkäsittelytaitojen olevan hyvin heikot:

Että loppujen lopuksi ne kuitenkin ne tietokoneen käyttötaidot on osalla aika heikkoja. -
- Että jos heille sanoo, että ”tehdään TET-raportti”, niin miten tähän saadaan, että miten tämä siirtyy tähän. Miten nämä saadaan nämä reunat tasaan ja mistä tulee tämä riviväli. Tai miten tehdään se tämä liitetiedosto. (Katja)

Vaikka siis nuoret ovat taitavia verkkopelien pelaajia tai sovellusten käyttäjiä, työelämässä tarvitaan yhä edelleen perustaitoja, joita koulussa täytyy harjoitella.

Erityisesti opettajat, joiden koulussa oppilailla on käytössään oma henkilökohtainen teknologialaite, pitävät suurena hyötynä sitä, että se toimii oppilaan henkilökohtaisena kirjoitus- ja tallennusvälineenä. Myös pilvipalveluiden käyttömahdollisuus tuntuu toimivalta, koska pilveen tallennettuihin tuotoksiin on mahdollista palata vaikkapa kotikoneelta käsin:

Jos on Gmail-tili, mikä tahansa, niin saa itselleen sen tallennustilan, ja sitten ne jää sinne ne oppilaitten jutut, että se on ihan kätevää. (Emilia)

Heli toteaa tablettien olevan hyvä keino tehdä erilaisia tuotoksia erilaisilla sovelluksilla, mutta sanoo sen olevan hänen mielestään kirjoitus- ja tallennusvälineenä vaikeakäyttöinen ”välimuodon ratkaisu”:

Onhan se kirjoitusväline, henkilökohtainen tallennusväline, sinä voit tehdä sillä tehtävät .
 – – Se on ikään kuin vihko on pois, tiedonhaku löytyy ja näin, mutta edelleen se ei vielä ole kyllä minun mielestäni jotenkin sellainen kompakti ratkaisu. Se on edelleen vähän niin kuin sellainen välimuodon ratkaisu. (Heli)

Katja taas pitää käteväenä sitä, että medialaitteilla on helppo löytää autenttisia esimerkkejä vaikka oikeinkirjoituksen tai kielen ilmiöiden tarkasteluun. Katjan mielestä medialaitteilla työskentely sopii hyvin myös opitun kertaamiseen ja itsenäisten tehtävien tekemiseen:

Sieltä saa nopeasti esimerkkejä ja sinne pystyy itse tekemään sivustoja. – – Tavallaan se mahdollistaa tiettyjen asioiden tekemisen, se helpottaa tiettyjä asioita, siellä on ihan mukavia juttuja kertaamiseen ja tämmöiseen. Kun on asia jo opittu, niin siellä on hyviä tehtäviä. (Katja)

Katja korostaa mediasta ja medialaitteiden hyödyntämisestä puhuessaan erityisesti oppikirjasarjojen verkkotehtävien käyttämistä lisätehtävinä. Tämä voi kertoa siitä, miten paljon oppikirjakulttuuri ohjaa opettajien ajattelua, kun se on pitkään ollut opetusta ohjaavana instrumenttina. Oppikirjan vaihteittainen siirtyminen sähköiseen muotoon voidaan kokea merkittäväksi osaksi koulujen digiloikkaa, mutta oleellista on huomata myös median tarjoamat mahdollisuudet yhdistää koulussa opittua arjessa tarvittaviin taitoihin:

Se antaa sen mahdollisuuden tiedonhakuun, mutta sitäkin jotenkin pitää harjoitella. (Katja)

Vaikka siis Katja vaikuttaa melko oppikirjaorientoituneelta, hän tunnistaa koulujen medioitumisen tarjoavan mahdollisuuksia harjoitella tärkeitä arjen taitoja, kuten tiedonhakua.

Heli kokee erityisen myönteisenä medialaitteiden tarjoamat uudenlaiset ja monikanavaiset oppimistavat. Esimerkiksi videoita, kuunnelmia ja erilaisia tekstejä löytyy verkosta melkeinpä aiheesta kuin aiheesta, joten monilukutaitojen kartuttamiseen verkossa tarjolla olevat materiaalit sopivat mainiosti. Kun oppilaalla on lisäksi mahdollisuus käyttää monia aistikanavia oppimisessa, oppiminen todennäköisesti tehostuu ja tarjoaa mahdollisuuksia erilaisten oppijoiden huomioimiseen:

Tuo tekniikkakin mahdollistaa sellaisen, että jos on jotain pysäkkityöskentelyä tai ryhmätyöskentelyä, niin ne esimerkkitekstit voi olla hirveän monenlaisia. Että "Hei käykää kuuntelemissa täällä toi kummitusjuttu". Siis juuri se, että esimerkiksi oikeasti pystytään nyt vaikka käydä katsomassa tai että tällä pysäkillä kuunnellaan itkuvirttä tai jotain. Niin se on ihan mahtavaa, koska siihen tulee niin kuin monikanavaisuus. (Heli)

Heli kiittää myös tekniikan tarjoamia mahdollisuuksia oppilaiden omien tuotosten tekemiseen. Hän siis huomioi monilukutaidon kartuttamisessa monikanavaisuuden paitsi lukemisessa, myös tuottamisessa (ks. esim. Street 2000; Luukka 2009). Heli siis näkee oppilaskäytössä olevien laitteiden tarjoavan oivia mahdollisuuksia monilukutaidon kartuttamiseen. Erityisen kiinnostavaa on Helin avoin suhtautuminen oppilaiden keksimien uudenlaisten tekstilajien tuottamiseen, jossa oppilas saa ilmaista itseään ja luovuuttaan vapaasti ja tekniikkaa hyväksi käyttäen ja samalla oppii – ja opettaa muille – tekniikan tarjoamia mahdollisuuksia itseilmaisuun.

Ja samaten nykyään tuotos, minkä ne oppilaat sitten tekevät niillä pysäkeillä ja muilla, ei tarvitse enää olla perinteinen "me teimme posterin" tai "teimme tämän" vaan he voivat tehdä siitä oman koonnin. – – Ja joo, se mahdollistaa myös sen, ettei vain että katsotaan jotain tai luetaan jotain tai katsotaan videota vaan myös tuotetaan sitä itse. Se on hirveän helppoa nykyään, niin kuin silloin, kun niillä on nämä omat laitteet. Siis myös se, että se tuotos voi olla joku "Minäkin tuotan tätä tekstiä, tätä uudenlaista tekstilajia". Se on minun mielestäni hyvä. (Heli)

Opettajat vaikuttavat näkevän medialaitteiden tarjoavan monenlaisia uusia mahdollisuuksia opetuksen toteutukseen ja oppimisen tehostamiseen. Opettajien kokemat tai pelkäämät haasteet koulun digiloikassa liittyvät enemmän käytännön haasteisiin arjessa, kuten verkon kantavuuteen tai akkujen lataamiseen sekä siihen, millaisia haasteita digiaikaan siirtyminen voi koulun arkeen tuoda.

Ylipäättään opettajien puheessa digiloikka ja digitalisoituminen saa paljon teknisiä painotuksia, mikä voi johtua siitä, että koulujen laitehankinnat ovat juuri tällä hetkellä ainakin kolmelle opettajalle ajankohtainen asia ja siksi kenties hyvin päällimmäisenä mielessä. Täydennyskoulutus ja verkkomateriaalien riittävyys tai asianmukaisuus nousivat myös huolenaiheina esiin opettajien puheista. Pääasiassa suhtautuminen digiloikkaan vaikutti kuitenkin myönteiseltä ja teknologia nähtiin enemmän mahdollisuutena kuin uhkana oppimiselle ja opetukselle.

4.4.3 Äidinkielen ja kirjallisuuden tekstimaailman medioituminen

Katjan lausuma ”Kun maailma muuttuu, niin opetus muuttuu” kuvaa jollakin tavalla sitä, millaisena kaikki haastatteleman opettajat vaikuttavat näkevän koulun roolin yhteiskunnassa: koulu ja opetus ei voi laahata perässä medioituvassa ja tiedontäyteisessä yhteiskunnassa vaan myös opetuksen sisältöjä on muokattava vastaamaan mediayhteiskunnan tarpeita. Sefton-Green (2011) ja Kupiainen (2011) painottavat juuri sitä, että opetuksessa on huomioitava yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset. Medioituvassa yhteiskunnassa lapset ja nuoret viettävät yhä enemmän aikaansa tietokoneella, mikä luonnollisesti vie aikaa kaikelta muulta vapaa-ajan toiminnalta, kuten Katja ilmaisee:

Eli se suurin kehitys menee siinä, että se mediapuoli tulee vahvempana esiin ja lasten ajasta kilpailee niin moni muu. Lukeminen vähenee koko ajan, oppilaat kirjoittavat enemmän, mutta ne kirjoittavat enemmän tällaista vapaamuotoista puhetta, tekstiviestejä. – – Eikä välttämättä ole kiinnostusta kuin tiettyihin teksti- se on ehkä enemmän keskustelupalstat, muu sosiaalinen media. Että eivät he siellä välttämättä mitään e-kirjoja lue. (Katja)

Katja onkin selvästi huolissaan kaunokirjallisuuden lukemisen vähenemisestä ja sen seurauksena näkyvästä peruslukutaidon heikkenemisestä nuorison keskuudessa, josta on saatu myös PISA-tuloksia (Linnakylä 2004, 94–96). Hänen mielestään nuorten lukunopeus on selvästi hidastunut, eikä pitkiä tekstejä malta lukea loppuun:

Ehkä enemmän täytyy ottaa kantaa ihan tämmöisten perustaitojen vaalimiseen ja siihen lukemiseen. Että lukunopeus hidastuu koko ajan. – – Että he eivät lue täsmällisesti koko sanoja ja että he ovat hitaita lukijoita. Että heidän tekninen lukutaito on heikko. (Katja)

Samoilla linjoilla on myös Emilia, kun kysyn hänen näkemystään nuorten kriittisen lukutaidon tasosta:

Kauheaa kun minulla on vain koko ajan semmoinen mielessä, että olisipa edes se lukutaito (*naurua*). (Emilia)

Katja ja Emilia ovat siis molemmat työuriensa aikana huomanneet nuorten peruslukutaidon selvästi heikentyneen. Vaikka Anu ei varsinaisesti ole huomannut teknisen lukutaidon heikkenneen oppilailla, on hänkin kiinnittänyt huomiota siihen, että oppilailla ei ole samalla tavalla kärsivällisyyttä pidempien tekstien lukemiseen kuin ennen. Hän sanoo huomanneensa oppilaiden silmäilevän lukutaidon olevan hyvällä tolalla ja sanoo näiden hahmottavan aika hyvin sirpalemaisten tekstien kokonaiskuvaa. Syyksi tähän Anu arvelee juuri lyhytviestinnän yleistymisen.

Katja ja Emilia ovat erityisen huolissaan kirjoitustaidon heikkenemisestä viestinnän muuttuessa yhä lyhytsanaisemmaksi. Puhekieliset ja lyhyet tekstilajit vaikuttavat Katjan mielestä selvästi siihen, että pidempien asiatekstien kirjoittaminen on tuskaisempaa kuin aiemmin. Hän toteaa kuitenkin edelleen joidenkin oppilaiden olevan lahjakkaita kirjoittajia, kun taas toiset ovat entistä heikompia. Katja arvelee oppilaiden harrastuneisuuden erilaisten tekstien ja tekstilajien lukemiseen vapaa-ajalla olevan merkittävä tekijä luku- ja kirjoitustaidolle, koska sitä kautta oppijalle syntyy sisäisiä malleja eri tekstilajeista ja teksti- ja lauserakenteista.:

Kirjoittamisessa on ne, jotka on äärimmäisen harjaantuneita ja heillä on hyvä sanavarasto. Heillä on paljon niin kuin sisäisiä malleja lauserakenteista ja tekstirakenteista, eri tekstilajeista, koska he on lukeneet paljon erilaisia, erilaisista medioista, erilaisia tekstejä, erilaisista lähteistä. Ja sitten nämä, ketkä on heikompia tuottajia, niin heille se ei ole se pelkkä mekaaninen kirjoittaminen. Sanavarasto on jo heikko, ja sitten että se tuottaminen on hankalaa. (Katja)

Emilialle on ollut järkytys huomata, kuinka nuorten kirjoitustaito vaikuttaa yhtäkkiä heikentyneen merkittävästi. Suurin ongelma hänen mukaansa on se, että oppilailla ei vaikuta olevan kerta kaikkiaan mitään sanottavaa, ei omia ajatuksia tai mielipiteitä asioista, mikä näkyy tuotettujen tekstien suppeudessa:

Ehkä osataan sillain semmoinen tietty kirjakielisyys, semmoisia perusvirheitä, mitä niin kuin aina tulee, mutta se, että ei ole mitään sanottavaa. Että se on semmoinen ihan, että ei heillä vain ole niin kuin mitään sanottavaa. Ei tule mielestä mitään. Että ne on tosi lyhyitä ne jutut. (Emilia)

Emilia pohtiikin, onko syynä sitten sosiaalisen median tekstimaailma, jossa kuvien merkitys alkaa olla suurempi kuin kirjoitetun tekstin:

Että onko se juuri sitä some-maailmaa, että sinnekin sitten lyhkäisesti vaan. Kuvat kertovat enemmän kuin tuhat sanaa. Että kirjoittaa pari lausetta ja se on siinä. (Emilia)

Salomonin (2013, 408) mukaan nuoret elävätkin yhä visuaalisemmassa maailmassa. Mäntymäki pohtiikin sukupolvien välisiä eroja ja toteaa muun muassa tekstikäsitteissä olevan eroa diginatiivien ja vanhempien sukupolvien välillä. Myös Katja on huomannut tekstien lyhentyneen ja muuttuneen tajunnanvirtamaisiksi vuodatuksiksi, joihin malli vaikuttaa valuneen suoraan sosiaalisen median tekstilajeista:

Kyllä ne lyhenee. Ja sitten tuntuu, että se on vähän semmoista tajunnanvirtaa, että kun Facebook-päivitykset on sillain että ”Menin kotiin, tein sitä” ja tavallaan että se on semmoinen vuodatus. (Katja)

Toisaalta sitten taas Heli ei ole havainnut merkittäviä muutoksia luku- tai kirjoitustaidoissa vaan toteaa koulussa aina olleen lahjakkaampia ja heikompia luki-joita ja kirjoittajia. Heli pohtii, että panostaminen tekstilajitietoisuuden opettamiseen voi olla avain siihen, että hänen oppilaansa vaikuttavat hallitsevan hyvin myös pidempien, asiatyylisten tekstien kirjoittamisen. Myös Anu sanoo hänellä olevan tällä hetkellä jopa poikkeuksellisen hyviä kirjoittajia, eikä ole huomannut kirjoitustaitojen heikentyneen nykynuorilla vaan päinvastoin jopa parantuneen. Anu ei kuitenkaan osaa arvuutella syitä siihen, miksi hänen tämänhetkiset oppilaansa vaikuttavat olevan poikkeuksellisen lahjakkaita kirjoittajia.

Kun pyydän opettajia pohtimaan, millä tavalla äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine on muuttunut siitä, kun he ovat aloittaneet työuransa, saan opettajien työuran pituudesta riippumatta yhteneväisiä vastauksia siitä, kuinka median sähköistyminen ja sen myötä syntyneet uudet tekstilajikattaukset ovat vaikuttaneet äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tekstimaailmaan. Vaikka osa opetettavista aiheista on pysynyt samankaltaisina vuodesta toiseen, on medioituminen vaikuttanut nuorten vapaa-ajan tekstimaailmaan ja näkyy sitä kautta myös koulun tekstimaailmassa. Anun pohdinnasta ilmenee, että hän olettaa median roolin olevan nuorten elämässä tulevaisuudessa yhä isommassa osassa:

Kyllähän sitten niin kuin mediasisällöt on muuttuneet kauheasti. Että jos ajattelee, että media on kuitenkin yksi niistä meidän oppiaineen sisällöistä, niin sen sisällöt on muuttuneet aika hurjasti... Koska nuorten maailmassa se on nykyään niin iso juttu, juuri tuo sosiaalinen media ja kaikki mitä nuoret itse tuottaa, blogit ja videoblogit ja muut. Että onhan ne niin kuin tulleet semmoisena uutena juttuna, rysäyksenä viimeisen viiden vuoden aikana. Niin ja jotenkin kasvavasti koko ajan. (Anu)

Tällä hetkellä kouluissa oppikirjan rooli on edelleen merkittävä, vaikka erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa käytetään oppikirjan rinnalla paljon myös autenttisia media- ja kaunokirjallisuustekstejä. Oppikirjat kirjasarjasta riippuen käsittelevät opetussuunnitelman perusteissa mainittuja aihepiirejä, jotkin pinnallisemmin ja jotkin syvällisemmin, mutta kaiken kaikkiaan oppikirjat sosiaalistavat oppilaita tietyn tyyliin teksteihin ja ohjaavat heidän käsityksiään muun muassa sen suhteen, millaisia tekstityyppejä yhteiskunnassa pidetään arvokkaina. (Luukka ym. 2008, 64.) Kaikkien aiheiden käsitteilyyn kirja ei kuitenkaan tahdo soveltua, koska esimerkiksi juuri media on aiheena sellainen, että kirjan tullessa painosta sen sisältämä mediakasvatusasia on jo hieman vanhentunutta:

Minä aika paljon kyseenalaistan sitä omaa oppikirjaakin välillä. Minusta se ei aina ole hyvä. Että sitten juuri on ihan semmoisia tyhmiä juttuja. – – No sehän se [oppikirjan vanhentuneet tekstit esimerkiksi media-aiheen käsittelyssä] onkin se ongelma, että juuri jos jotain sellaista sisältöä käsittelee, niin pitää kyllä aina melkein tehdä uudestaan ne materiaalit.. (Emilia)

Oppikirjan suuresta roolista koulussa kertoo osaltaan myös se, että kysyessäni oppikirjan ulkopuolisten tekstien käytöstä opetuksessa Emilia ja Katja korostavat myös muiden kirjasarjojen oppikirjatekstien olevan oman oppikirjan ulkopuolisia tekstejä:

No kyllä minä jonkun verran [käytän oppikirjan ulkopuolisia tekstejä]... Ja sitten minä en niin kuin käytä pelkästään sitä meidän omaa oppikirjaa vaan ehkä sitten etsin niin kuin muista oppikirjoista myös vaihtoehtoja. (Emilia)

Eli oman oppikirjan ulkopuoliset tekstit voi olla toisten oppikirjojen, ne voi olla myös vanhemmista kirjoista hyviksi havaittuja novelleja silloin, kun tarvitaan kirjallisuuden juttuja. (Katja)

Tekstien löytämisessä muiden oppikirjojen tekstit voivatkin olla mainioita lähteitä, joista voi löytää materiaalia äidinkieleen ja kirjallisuuteen vakiintuneiden opetussisältöjen käsittelyyn. Oppikirjan käyttö ei välttämättä ole lainkaan huono asia, sillä se voi ohjata oppijaa kiinnittämään huomiota juuri siihen ilmiöön, jota opettaja haluaa painottaa. Oppikirjatekstien käyttö säästää myös aikaa, kun

opettaja on valmiiksi valikoinut tarkasteltavaksi aiheen käsittelyyn sopivan tekstin, kuten Katja toteaa:

Jonkin verran lehdistä ja netistä ja niin edelleen, mutta hirveästi ei voi paisuttaa sen takia, että meidän tuntimäärä on sen verran pieni. Mutta tarvittaessa toki laitetaan oppilaat etsimään ja käytetään sitten apuna sen verran, mitä sitten pystyy. (Katja)

Katjan argumentti tuntuu perustellulta sen suhteen, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöihin on mahdutettu paljon asiaa, ja joskus opettajan on rajattava tarkasti, mitä tehdään ja millä tavalla, jotta asian käsittely pysyy suunnitellussa aikataulussa. Toisaalta oppikirjan iso rooli opetuksessa kertonee myös siitä, miten tiukasti yhä edelleen tiedon ajatellaan kytkeytyvän kirjaan, ja tiedon oppimisen kirjojen lukemiseen (Lankshear & Knobel 2006, 56).

Media on kuitenkin yhä suuremmassa roolissa myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa, ja opettajat kertovatkin käyttävänsä enenevässä määrin mediatekstejä – uusia ja perinteisiä – oppikirjan kanssa rinnakkain aina silloin, kun käsiteltävään aiheeseen liittyvää ja sen käsittelyyn soveltuvaa materiaalia on saatavilla:

Yritän ottaa sitten vähän semmoisia ihan autenttisia tekstejä, että olisi juuri lehtitekstejä ja sitten joskus käy semmoinen tuuri, että on juuri käsittelemässä jotain aiheita ja sitten kun avaa aamun lehden, niin siellä onkin niin kuin joku semmoinen juttu, joka suoraan liittyy siihen. – – Sitten toisinaan niitten tekstien löytäminen on kauhean vaikeata ja sitten minä menen vaan sillä oppikirjan materiaalilla. (Emilia)

Uutisten lukeminen oppitunneilla – luetaanpa ne paperisesta tai verkkolehdestä – voi muodostua jopa rutiininomaiseksi osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunteja. Ajankohtaisten tapahtumien seuraaminen voi olla tapa herättää oppilaita keskustelemaan ja pohtimaan yhteiskunnallisia asioita. Anu sanoo hyödyntävänsä uutistekstejä varsinkin silloin, kun jotain suurta ja merkittävää on tapahtunut maailmalla:

No meilläkin viikoittain sillain, että aina joku uutinen. – – Ja no ei ehkä ihan joka viikko katsota jotain uutista, mutta ainakin aina, jos maailmalla tapahtuu jotain – – niin kuin isompi tapahtuma, niin sitten seurataan sitä kyllä aina aktiivisesti. Ja sillain että usein seurataan sitten Ylen ja niin riippuen vähän, mistä löytyy hyvä juttu ja uutiskuva ja uutista siihen uutisaiheeseen liittyen, ja sitten saatetaan seurata, mitä se sosiaalisessa mediassa herättää. (Anu)

Anun tapa yhdistää ilmiön tarkasteluun erilaiset mediakanavat ja niiden tekstilajit vaikuttaa hyvältä tavalta opettaa paitsi tekstilajitietoisuutta, myös lähde-

kriittisyyttä. Tarkastelemalla ilmiötä eri tekstilajien kautta voidaan kiinnittää oppilaiden huomio nimenomaan kirjoittajan motiiveihin ja tekstin näkökulmaan. Anu vaikuttaa muutenkin käyttävän monia erilaisia mediatekstejä opetuksessaan, ja joskus oppilailta itseltään tulleet, sivulauseessa mainitut asiat ovat niitä, joihin tartutaankin yhdessä:

Aika usein tulee oppilailta sellaisia, että ”Oletko sinä ope nähnyt sen videon, missä...” Ja sitten me voidaan katsoa se tunnin alkuun tai loppuun ja puhua siitä. Sitten muutama oppilas, jotka pitävät itse blogia, niin joskus on niitä luettu. (Anu)

Vaikuttaa siltä, että Anu on saavuttanut juuri sellaisen avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin luomisen ryhmiinsä, joista Heli aiemmin puhui. Kun mikään puheenaihe ei koulussa ole kiellettyjen listalla, oppilaat uskaltavat avata myös omaa tekstimaailmaansa koulussa yhteisesti tarkasteltavaksi. Moisio (2011) korostaa luottamuksellisen suhteen luomisen tärkeyttä opettajan ja oppilaan välillä. Opettajan tulisi olla välittävä aikuinen, joka kuuntelee oppilaitaan. (Moisio 2011, 215.) Tällöin oppilaat myös uskaltanevat tuoda luokkaan ja opetuskeskusteluun havaitsemiaan ilmiöitä koulun ulkopuolelta. Anu kertoo esimerkin siitä, kun he olivat yhden ryhmänsä kanssa katsoneet erään luokan oppilaan tekemää Periscope-videota ja keskustelleet sen pohjalta ajankohtaisesta ilmiöstä:

No sitten nyt ollaan katsottu kahden oppilaan tekemiä Periscope-videoita (*naurua*). Yksi oppilas oli tehnyt semmoisen kantaottavan maahanmuuttoon tai turvapaikanhakijoihin liittyvän Periscope-videon, niin sitten minä kysyin, voidaanko me katsoa se yhdessä luokassa. --- Se oli tehty sillain, että selkeästi tietenkään se ei ollut niin kuin kouluun tehty juttu, siinä oli aika paljon kiroilua ja kaikkea muuta sellaista, mutta se herätti ihan hyvää keskustelua. Siinä oli myös vahvoja mielipiteitä ja päästiin niistä puhumaan. (Anu)

Oppilaiden tekemien videoiden katsominen yhdessä koulukontekstissa vaatii oppilailta rohkeutta. Anukin pohtii sitä, että on tärkeää, että oppilas omasta halustaan ehdottaa tekemänsä videon katsomista yhdessä luokan kanssa, koska on täysin eri asia tuoda video ja omat ajatukset siinä ryhmän eteen analysoitavaksi kuin esittää mielipiteensä Anun kuvailemalle ”kasvottomalle nettimassalle”. Oppilaiden omat tuotokset voinevat motivoida keskustelemaan ajankohtaisista asioista luokassa enemmän kuin opettajan ennalta valikoimien tekstien tarkastelu. Videot, joilla oppilaat esittävät vahvoja mielipiteitään, toiminevat hyvin pohjatekstinä myös lähdekriittisyyden sekä faktan ja fiktion erottamisen – siis kriittisen lukemisen – opettamisessa.

4.4.4 Sosiaalinen media opetuksen välineenä ja kohteena

Kaikki haastattelemani opettajat ovat joko ennen haastattelua tai sen aikana "varoittaneet" minua siitä, että eivät sitten ole parhaita mahdollisia haastateltavia aiheesta "sosiaalinen media opetuksessa", koska eivät kertomansa mukaan olleet sosiaalista mediaa juurikaan opetuksessa hyödyntäneet. Haastattelujen edetessä käy kuitenkin ilmi, että lähes kaikki opettajat ovat jollakin lailla hyödyntäneet sosiaalista mediaa opetuksessaan tai että heillä on hyviä ideoita mielessään sovellusten opetuskäyttöä ajatellen. Katja on ainoa opettajista, jonka kanssa emme juuri ehtineet sosiaalisen median opetuskäytöstä keskustella haastattelun aikana.

Opettajat vaikuttavat olevan melko hyvin selvillä sosiaalisen median sovellusten piirteistä ja tekstikäytännöistä, vaikka eivät itse sovellusten aktiivisia käyttäjiä olisikaan vapaa-ajallaan. Esimerkiksi Anu, joka kuvailee itseään epäteknologiseksi henkilöksi, on käyttänyt sosiaalisen median sovelluksia opetuksen välineenä. Hän kertoo esimerkiksi opettaneensa sijamuotoja Instagramia hyödyntämällä:

Me ollaan tehty luokan omia sellaisia Instagram-tilejä ja me ollaan käytetty sitä sijamuotojen opiskeluun (naurua). – – Minä olen jakanut luokan pareittain tai kolmestaan ja antanut sellaisen monisteen, jossa on kaikkien sijamuotojen nimet ja pari sanaa taivutettu. Ja sitten niitten tehtävä on ollut niin kuin visuaalista se sijamuoto sillain, että ne on saaneet lähteä koululle omien puhelimiensa kanssa ja sitten niiden on pitänyt laittaa sinne meidän Instagram-tilille sillain, että "#pöydällä, #allatiivi" ja sitten se kuva, että mitä ne on tehneet. Ihan älyttömän hauskoja! (Anu)

Oppilaille tutun tekstiympäristön, Instagramin, käyttäminen on Anun mielestä vaikuttanut oppilaita motivoivalta tavalta opetella "tylsää" asiaa. Anu pohtii myös sitä, että toiminnan kautta omaa tuotosta tekemällä oppiminen voi olla jopa tehokkaampaa kuin usean tunnin ajan sijamuotojen tankkaaminen monisteita täyttämällä.

Wuorisalo (2010, 89) toteaa sosiaalisen median soveltuvan mainiosti osaksi opetusta silloin, kun sen tavoitteena on esimerkiksi juuri osallistaa yhdessä tekemiseen ja aktiiviseen vuoropuheluun. Sijamuotojen opettelussa sosiaalinen media toiminee oppilasta motivoivana välineenä mainiosti. Kuitenkin sosiaalinen media voi toimia oppimisen välineen lisäksi myös oivana oppimisen kohteena silloin, kun opetuksen tavoitteena on "kehittää oppilaan kykyjä nähdä

medioiden tuottamien tarinoiden takana olevia arvoja ja intressejä, kannustaa pohtivaan ajatteluun, opastaa tarkastelemaan ja tulkitsemaan asioita erilaisista näkökulmista, auttaa tekemään perusteltuja valintoja ongelmia ratkaistaessa sekä innostaa argumentoimaan selkeästi mielipiteensä” (Wuorisalo 2010, 89).

Myös Heli kertoo käyttäneensä Instagramin tai muun sosiaalisen median sovellusten tekstilajin ominaispiirteitä esimerkiksi kirjallisuusaiheisilla oppitunneilla:

Etä on niin kuin tavallaan se, että sinä olet lukenut kirjan ja siinä on päähenkilönä tämä Jasu. Millainen olisi se sen elämän Insta? – Ja sitten on näitä ikivanhoja, että tehdään Facebook-sivu jollekin kirjan hahmolle tai Instagram. – Tai että kirjoita twiittinä joku, kiiteytä joku novelli. Ja sitten hashtagit on olleet aika hauskoja, että niitä me ollaan jonkun verran käytetty. Etä millä hashtagilla esimerkiksi niin kuin tämä tyyppi.. että keksikää sille kuvalle tapahtuma ja mikä hashtag. Ja ne on ihan hauskoja. (Heli)

Sosiaalisen median tekstilajien piirteiden hyödyntäminen opetuksen osana voi motivoida oppilaita, koska heillä on mahdollisuus osoittaa heille tuttuja tekstilajien hallintaa. Tiivistämiseen, tekstimuunnelmiin ja hahmojen visuaalistamiseen ja näiden ominaispiirteiden ilmentämiseen sosiaalisen median sovellukset soveltuvat hyvin. Sosiaalisen median tekstilajien opetuskäyttö taipuu myös vaikkapa oman mielipiteen lyhytmuotoiseen ilmaisuun tai vaikka retoriikan harjoitteluun. Sosiaalisen median tekstejä voi käyttää myös keskustelun pohjana, kuten Anu aiemmin sanoi käyttävänsä uutisia ja sosiaalisen median tekstejä jonkin ilmiön ympäriltä. Emilia pohtii, että sosiaalisen median tekstejä voisi käyttää myös omien pohtivien tekstien taustateksteinä:

Voisi tavallaan varmaan syntyä vaikka minkälaisia aiheita jonkun pidemmän tarinan kirjoittamiseen. – Juuri että voisi ideoida sen pohjalta, että minkälaisia ajatuksia ne lyhyet tekstit herättää. Etä kyllähän semmoista voisi varmaan juuri niin kuin hyödyntää. (Emilia)

Kuten aiemmin totesin opettajien tuntevan riittämättömyyttä mediakasvatuksen suhteen, vaikuttaa siltä, että opettajat myös aliarvioivat omien opetusmenetelmiensä monimuotoisuutta ja nykyaikaisuutta. Sosiaalinen media on varsin uusi ilmiö yhteiskunnassa, joten luonnollisestikaan sen solahtaminen kouluopetukseen ei tapahdu noin vain. Haastatteluiden perusteella minulle jäi kuitenkin vaikutelma, että opettajat ovat kiinnostuneita uusien tekstilajien hyödyntämisestä opetuksen välineenä ja ovatkin jo rohkeasti kokeilleet sen tarjoamia mahdollisuuksia oppimisen tehostamiseksi.

Opettajat vaikuttavat olevan yhtä mieltä siitä, että tiettyjä sosiaalisen median ”käytöstapoja” on hyvä käydä läpi myös koulukontekstissa. Esimerkiksi sellaisia asioita, kuten mitä sosiaalisessa mediassa kannattaa tai ei kannata julkaista tai mitä siellä ylipäätään lain mukaan saa julkaista, on hyvä käsitellä nuorten kanssa. Katja muistuttaa, että ylipäätään median turvallista ja järkevää käyttöä voidaan koulussa harjoitella:

Että siitä näkökulmasta puhun tästä kriittisyydestä, että oli se sitten sosiaalinen media tai mikä tahansa, niin siihen liittyy ihan samat vaaran paikat. Eli tämä, että me puhutaan siitä, mitä valokuvia saa ottaa, missä niitä saa ottaa ja miten niitä saa julkaista. Mikä on kunnianloukkaus. Ja että siellä on nettipoliisit. Me voidaan pohtia oppilaitten kanssa siitä näkökulmasta, että mieti, mitä siellä saa tehdä ja mitä ei. Kun se liittyy kaikkeen netin käyttöön. Ja kun osa menee sinne jotenkin niin vilpittömän naiivisti ja tuuppaa sinne Facebookiin sellaisia puolialastomia kuvia tai nostaa helmaa jossain Periscopessa keskellä yötä, niin kuin että tavallaan se hyväksikäytön... että siellä ei ole kaikki vilpittömin mielin. (Katja)

Katja vaikuttaa kaiken kaikkiaan olevan erityisen huolissaan nuorten turvallisuudesta verkkoympäristössä ja painottaa opetuksessaan siksi nimenomaan sitä, millainen toiminta voi oppilaille olla netissä vaaraksi. Katja lähestyy siis sosiaalisen median vaaran paikkoja erityisesti oppilaiden oman toiminnan kautta varoittelemalla näitä sosiaalisen median vääränlaisen käytön seurauksista.

Anu puolestaan painottaa sitä, kuinka tärkeää sosiaalisen median tekstien kriittiseen lukemiseen kasvattaminen on, koska se on kanava, jolla voi helposti ja nopeasti lietsoa esimerkiksi ääriajattelua laajalle lukijakunnalle:

Että niin kuin kyllähän se [sosiaalinen media] on myös aika tehokas kanava lietsoa semmoista ääriajattelua. Ja kun se tavoittaa niin helposti ja nopeasti niin paljon. (Anu)

Heli on huolissaan ylipäätään siitä, millaista maailmankuvaa sosiaalisen median kanavien kautta nuorille voidaan välittää. Esimerkiksi juuri tykkäysten ja seuraajien haaliminen voi muodostua pakkomielteeksi nuorille, joiden elämä pyörii vahvasti sosiaalisen median ympärillä. Myös Mustonen (2012, 59) sanoo sosiaalisen median tarjoavan nuorille huomiota, hyväksyntää ja palautetta, joka vaikuttaa sosiaalisen identiteetin muodostumiseen joko hyvässä tai pahassa. Heli haluaakin opettajana painottaa nuorille, että sosiaalinen media voi olla kanava tehdä itseään näkyväksi, mutta siitä ei saa tulla ihmisyyden mittaria:

– – Että ruokkiiko se sitten semmoista väärentymää siitä, että mitä tämä elämä on, miten tehdään töitä, mikä on elämässä tärkeätä. Onko tykkäykset, onko kommentit, mitkä ne on niin kuin tavallaan ne ihmisyyden mitat, että se on sillain pelottavaa, mutta kyllä minun mielestä ihan valtava merkitys. (Heli)

Helin mukaan sosiaalisessa mediassa on myös paljon hyviä puolia, joita nuorille voi esitellä. Esimerkiksi sosiaalisessa mediassa voi luoda omaa imagoa (ks. Karvonen 1999), joka voi olla eduksi esimerkiksi työnsaannissa:

Hyvässä ja pahassa. Siis ei missään tapauksessa pelkästään pahassa. Että tuota tiedon välittäjänä ja niin kuin imagoiden luomisena. – – Että joku saattaa katsoa, että ”katsos, viisitoistakesäisenä jo tällaisia valokuvia, viisitoistakesäisenä jo tämän tyyppistä”, niin se hän voi olla sinulle se [mahdollisuus]. (Heli)

Kuitenkin hän edelleen on sitä mieltä, että vaikka sosiaalisessa mediassa voi luoda imagoaan ja edistää siten työnsaantia, ei sosiaalinen media vielä korvaa perinteistä työhakemusta, jonka tekemistä koulussa harjoitellaan. Heli korostaa sitä, että ensisijaisesti peruskoululaiselle on kuitenkin opetettava netin turvallista käyttöä ja vasta nettietiketin haltuun ottamisen jälkeen voidaan miettiä, millä tavalla sosiaalista mediaa voi missäkin kontekstissa hyödyntää:

Minä edelleen varmaan lähtisin jotenkin se [varoittelu]kyylki edellä. Se että teistä jää jälki. Ja vasta sitten tulisi peräaaltana siinä se, mitä jos te osaisittekin hyödyntää jo nyt. (Heli)

Ylipäätään opettajien pohdinnoissa siitä, mitä sosiaalisesta mediasta ja sen käytämisestä tulisi opettaa peruskoululaisille, heijastuu jonkinlainen realismi siitä, että kaikkea ei voi opettaa, koska sosiaalinen media on paisunut niin laajaksi, että sitä on opettajankaan vaikea hahmottaa, kuten Emilia toteaa:

Tietääkö enää joku yläkoulun opettaja, että minkälainen se maailma on, ja onko kenelläkään niin kuin haluja ja resursseja alkaa tutustua siihen, että pystyisi oikeasti kunnolla opettaa. Että se on vähän niin kuin semmoinen... Se on niin kuin liian iso asia edes hahmotettavaksi. (Emilia)

On siis ehkä todettava, että sosiaalinen media on juuri se konteksti, jossa opettajan on pakko luopua tietäjän roolistaan (ks. Freire) ja annettava oppilaiden vuorovaikutuksessa rakentaa tietoa sosiaalisen median taustarakenteista ja motiiveista. Tämän huomasin myös omassa opetuskokeilussani. En ollut itse aiemmin käyttänyt Instagram-sovellusta ja perehdyin siihen vasta ennen oman opetuskokeiluni alkua. Olin valinnut tarkasteltaviksi profiileiksi Cheekin ja Duudsonit, mutta opetustilanteessa oppilaat huomasivat, että alkuun tarkastelemamme Duudsonit-profiili olikin epävirallinen, fanin luoma profiili, jonka pystyi tunnistamaan esimerkiksi profiilin seuraajien määrästä ja profiilissa julkaisujen kuvien aiheutunnisteiden sisällöstä. Vaihdoin tarkasteltavaksi kohteek-

si oppilaiden ehdottaman Duudsoneiden yhden hahmon, Jukan, profiiliin. Vaikka siis olin suunnitellut tunnin pedagogisen puolen, oppilaat hallitsivat teknisen puolen ja Instagramin ”kielen” minua paremmin, joten minusta tuli tekniikan edessä oppilas heidän rinnalleen (ks. bell hooks 1994).

Heli pohtii, tarvitseeko koulun ylipäättään väkisin ottaa nuorten vapaa-ajan tekstimaailmaa osaksi opetusta, kun se on kuitenkin nuorten omaa maailmaa, omaa vapaa-ajan elämää, johon koulua ei instituutiona ehkä edes haluta mukaan:

Minä väitän, että voi myös olla, että jonkunlainen pieni sellainen asia on, että ne lapset kokevat, että ”Tämä on meidän vapaa-aikaa. Tämä on meidän toinen elämä ja maailma. Miksi koulu tunkeutuu tänne liikaa?” Koulu on kuitenkin tietynlainen instituutio, jolla on ne omat juttunsa, ja vaikka me eletään tässä niiden arjessa ja ne täytyy uudistua, niin tietyt jutut saa kuitenkin säilyä. (Heli)

Heli korostaa myös koulun roolia yhtenä turvallisena paikkana nuoren elämässä, jolloin tiettyjä rutiineja ja toimintatapoja voi olla hyvä säilyttää:

– – Tämä voi olla jollekin se turvasatama siinä muuten kaoottisessa, totaalikaoottisessa elämässä. Että täällä on sentään jotain, mitä tehdään aina samalla tavalla (*naurua*). (Heli)

Vaikka siis koulun tehtävänä on kasvattaa lapsista yhteiskuntakelpoisia jäseniä, joilla on tulevaisuuden työelämän vaatimat taidot hallussa, on peruskoulu kuitenkin vielä nimenomaan kasvatusinstituutio, tuttu ja turvallinen kasvuympäristö nuorelle. Koulu voi siis uudistua yhteiskunnan uudistuessa, mutta niin opettajien resursseja kuin oppilaidenkin yksityisyyttä ja turvallisuudentunnetta kunnioittaen.

4.4.5 Kriittisen lukutaidon opetus

Opettajilla tuntuu olevan yhteinen näkemys siitä, että erityisesti mediatekstien kriittisen lukemisen oppiminen on yksi tulevaisuuden perustaidoista siinä missä tekstinkäsittelykin. Internet on tietoa täynnä ja sosiaalisen median kautta propagandaa on helppoa ja nopeaa levittää laajalle yleisölle. Helin mielestä kriittisen lukemisen opettamista on tärkeää lähestyä oppilaiden oman tekstimaailman kautta, jotta oppiminen ei jää ulkokultaiseksi vaan että ymmärrettäisiin ilmiötä pintaa syvemmillä:

Pitää päästä sinne heidän tekstimaailmansa kautta, koska muuten se jää ulkokultaiseksi, että "Harjoiteltiin taas vähän mainoksen lukemista". Että jotenkin tällaisesta mekaanisesta latteuksien toistamisesta pitäisi päästä kyllä. Että mitä ne ihmiset oikeasti täällä. Mitä täällä alla kuohuu. Mistä tämä johtuu. (Heli)

Toisaalta kuitenkin perinteisen mainonnan tarkastelun merkitystä ei voi väheksyä, eikä voida pitää itsestäänselvyytenä sitä, että peruskouluikäiset nuoret tunnistaisivat mainontaa tai osaisivat eritellä sen piirteitä tai keinoja. Mainonta on kuitenkin saanut runsaasti uusia muotoja ja kanavia, joista sitä ei ole välttämättä yhtä yksinkertaista tunnistaa, mutta joka kuitenkin ohjailee kuluttajan valintoja. Esimerkiksi sosiaalinen media on tulvillaan paitsi suoraa, myös piilotettua mainontaa ja kaupallisuutta. Emilia pohtiikin, että olisi mielenkiintoista kokeilla oppilaiden kanssa sosiaalisen median tekstien lukemista kriittisellä silmällä:

Olisi tosi mielenkiintoista niin kuin katsoo oppilaitten kanssa vaikka jotain avointa Instagram-tiliä, jonkun tuota vaikka Martina Aitolehden, että miksi se laittaa tietynlaisia juttuja, mitä sillä on taustalla niissä. Ja että juuri joku tällainen tuotteistaminen näkyy joittenkin julkisten blogeissa tai Instagram-tileissä. Se että miten ne on ihan rahalla tehtyjä ne jutut. (Emilia)

Tuntui erikoiselta sattumalta, että Emilia nosti esiin samanlaisen idean kriittisen lukutaidon opetuksesta, kuin itse olin tämän tutkimuksen opetuskokeilussa toteuttanut. En ollut kertonut Emilialle omasta opetuskokeilustani, mutta kerroin siitä haastattelun jälkeen ja nauraen ihmettelimme, kuinka samanlaisia ajatuksia meillä opettajina onkaan.

Kaupallisuuden lisäksi eri tekstilajien kautta on hyvä opetella tunnistamaan esimerkiksi faktan ja mielipiteen eroa, joka opettajien mielestä tuntuu välillä olevan hyvin ongelmallista oppilaille, kuten Anu toteaa:

Kaikenlaisia nettijulkaisuja ja alkaen nyt magneettimediat ja MV-lehti. Ja että kuitenkin ilmiönä sitä semmoista uutiseksi naamioitua mielipidevaikuttamista. Se leviää netissä niin tehokkaasti, niin kyllä minä niin kuin ajattelen, että se on semmoinen, josta koulunkin pitää puhua. Eli faktan ja mielipiteen välistä eroa. Ja jotenkin minun mielestä aika paljon on sitä semmoista uutiseksi naamioitua tai semmoiseksi asajournalismiksi naamioitua, joissakin tosi vahvat tendenssit taustalla ja saadaan näyttämään se mukaobjektiiviselta, vaikka se ei ole. (Anu)

Lähdekriittisyyden opettamisen merkitystä painottavatkin kaikki haastattelemani opettajat ja pitävät sitä yhtenä merkittävänä oppisisältönä niin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kuin missä tahansa muussakin oppiaineessa. Heli mainitsee puutteita lähdekriittisyydessä olevan havaittavissa esimerkiksi sil-

loin, kun oppilaat puhuvat jostakin artikkelista tai uutisesta, joka on jaettu Facebookissa, jolloin oppilaat mainitsevat lähteeksi usein Facebookin varsinaisen alkuperäisen lähteen sijaan. Helin mielestä jo se, että osataan tunnistaa tekstin alkuperäinen julkaisija, on tärkeää oppia:

Facebookissakin kun ihmiset jakavat kaikkea, että kuinka tarkasti se niin kuin katsotaan, että mistä se on otettu. Että ihan ensimmäinen olisi aina se, että ne pohtisivat, mikä on lähde ja – ja mikä on lähde (*naurua*). – – Kun lapset sanoo, että ”No mistä sinä tämän luit? – No Facebookista.” Niin sitten minä aina että ”Mmm! Et sinä ole mistään Facebookista sitä luenut! No mikä se lähde oli?”. (Heli)

Katja mainitsee, että oppilaiden olisi hyvä oppia erottelemaan, mitkä lähteet ovat luotettavia tai luotettavampia kuin toiset:

Netissä on niin paljon sellaista, siellä on poliittisesti ja kaupallisesti värityntä tietoa. Oppilaat ei osaa katsoa, että mikä instanssi sitä julkaisee, onko se yliopisto, ulkoministeriö, mikä se on. Että jos Perussuomalaiset kotisivuillaan kertovat maahanmuutosta, niin kumpi on luotettavampi lähde, se vai ulkoministeriö. Että täytyy tarkistaa. Ja se ajantasaisuus, että miten vanhaa tietoa siellä on. Onko sitä päivitetty ja aina pitäisi hälytyskellot soida, kun siellä näkyy mainoksia. (Katja)

Opettajien yhteisenä ajatuksena kaikuu juuri julkaisukontekstin taakse pääseminen ja tekstin kirjoittajan motiivien selvittäminen ja ymmärtäminen. Leino (2006, 595) pitääkin tervettä epäilyä ja tekstin subjektiivisuuden ymmärtämistä tärkeinä kriittisen lukijan kriteereinä. Samasta ilmiöstä puhutaan eri julkaisukanavissa eri tavalla ja tekstit ovat aina jonkun näkökulmasta kirjoitetuista. Anu kertoo esimerkin myös siitä, miten oppilaat itsekin keskustelevat asioista tai julkaisevat sosiaalisessa mediassa tekstejä, joissa pudottelevat paikaansa pitämättömiä ”faktoja”. Jokainen ihminen voi sortua liioitteluun ja asioiden ilmaisemiseen totuuksina, mutta sosiaalisessa mediassa julkaistessa täytyy pitää mielessä, että nämä faktoina esitetyt näkemykset tavoittavat laajan yleisön ja jäävät näkyville. Katja painottaakin mediakasvattajana juuri sitä, että nuoret harkitsisivat aina ensin kaksi kertaa, ennen kuin julkaisevat profiilissaan mitään, koska julkaistuja sanoja on vaikea jälkikäteen perua. Anu painottaa omassa opetuksessaan myös oppilaiden tiedostumista journalismin muuttumisesta uutisten nopeaksi tuotannoksi, jolloin joudutaan jälkikäteen paljon oikomaan julkaistuja juttuja. Heli mieltää oleelliseksi osaksi kriittistä lukutaitoa myös tekstilajituntemuksen ja tekstin sävyjen erottamisen. Leinon (2006, 595) mukaan sävyjen ja vivahteiden tunnistaminen tekstistä onkin kriittisyyttä siinä

missä tekstiin kohdistuva terve epäilykin. Kun tekstilajin tyylipiirteet osaa tunnistaa, on sen sisältöön helpompi suhtautua:

Minusta on kauhean hyvä, että kun lapsilla olisi tuntosarvia aina tekstistä. Jotenkin että ne hoksaisivat ironiaa, hoksaisivat sanojen merkityksiä, konnotaatioita, siis niitä että ”Jos minä käytän tällaista sanaa, niin onko se niin kuin neutraalia vai ei”. (Heli)

Opettajien näkemykset oppilaista kriittisinä median käyttäjinä vaihtelevat hieman. Katja vaikuttaa pitävän oppilaiden kriittisiä medialukutaitoja melko heikkoina, kun taas Anu ja Emilia sanovat nykynuorten olevan melko valveutuneita median käyttäjiä. Anu toteaa esimerkiksi nuorten osaavan päätellä tiedon luotettavuutta aika hyvin sen perusteella, mistä lähteestä tieto on löytynyt:

Tavallaan minusta nuoret on aika valveutuneita, ei ne ole kauhean sinisilmäisiä tai sillain jotenkin naiiveja sen suhteen, etteivätkö ne niin kuin sitä ymmärtäisi, että kaikki ei suinkaan ole totta, mitä vaikka netissä tai sosiaalisessa mediassa väitetään tai uutisten suhteen. Että jotain turvapaikanhakijoihin liittyvää juttua me katsottiin netistä, ja heti ne saivat jotain siitä sivustosta, että ”No se on tällä sivustolla, että ei voi luottaa”. (Anu)

Emiliakin pohtii, onko valveutuneisuus diginatiiveilla jo sisäänrakennettuina, kun sosiaalisen mediankin vaaroista puhutaan jo pienestä pitäen. Hänellä on tuntuma, että nuoret joka tapauksessa jo hallitsevat melko hyvin nettikäyttämisen ja julkaisemisen säännöt.

Vaihtelevat näkemykset voivat juontaa luonnollisesti erilaisista oppilasryhmistä, joita opettajilla on, mutta myös ehkä siitä, mitä ja millä tavalla mediaa on oppitunneilla käsitelty. Ylipäätään esimerkiksi Katja tuntuu mediakasvattajana huolehtivan ennen kaikkea oppilaiden turvallisuudesta median käyttäjinä, kun taas Anu ja Emilia ehkä suhtautuvat median opetuskäyttöön hieman suuremmalla uteliaisuudella. Erilaiset suhtautumiset vaikuttanevat myös siihen, millä tavalla opettaja mieltää oman roolinsa mediakasvattajana: Katja asemoituu ehkä oppilaisiin nähden ennen kaikkea kasvattajan ja opettajan roolissa, kun taas Anu ja Emilia mieltävät itsensä suuren mediatarjonnan edessä yhdeksi oppijaksi muiden oppijoiden rinnalla.

4.4.6 Tärkeitä tulevaisuuden taitoja

Tulevaisuuteen ja koulun digitalisoitumiseen opettajat vaikuttavat suhtautuvan pääosin myönteisesti ja uteliaisuudella. Katjaa huolestuttaa kuitenkin lasten ja

nuorten yleinen hyvinvointi, jos myös koulussa opiskelu alkaa painottua tietokoneella työskentelyyn:

Jos ruutuajasta ollaan huolestuneita, että tämä on nimenomaan ruutu-aikaa. Ja ihmisten silmää ei ole tehty esimerkiksi tabletilla niin, että siellä pyöräytetään näyttöä niin, että se menee ylös alas ja oppilas kellahtaa selälleen kun sen päässä pyörii. (Katja)

Katja on huolissaan myös oppilaiden turvallisuudesta ja haluaa omassa opetuksessaan painottaa erityisesti internetin ja sosiaalisen median turvallista käyttöä:

- - Keskustellaan juuri siitä, että minkälaista on se turvallinen käyttö, miten oppilaat sitä käyttää ja miten siellä voi suojata itsensä. - - Että tavallaan kun oppilaat sanovat, että "En minä ole niin naiivi", mutta ne silti paljastavat haluamattaan tai laittavat itsestään tietoja sellaisiin, missä ne eivät ole turvassa. (Katja)

Emilia taas näkee koulujen digitalisoitumisen hyödyttävän esimerkiksi kirjoittamisen taitojen kehittämistä muun muassa prosessikirjoittamisen muodossa. Prosessikirjoittaminen mahdollistaa tekstin hiomisen ja esimerkiksi vertaispalauteen entistä tehokkaamman hyödyntämisen. Toisten tekstejä lukemalla ja arvioimalla opitaan paitsi tekstitaitoja, myös tärkeitä vuorovaikutustaitojen palautteen antamisen ja saamisen muodossa:

Enemmän niin kuin minä esimerkiksi pyytäisin niitä kommentoimaan toistensa tekstejä, että he oppisivat sitä semmoista toisten tekstien lukemista ja arvioimista ja sitä, että sitä omaa tekstiä voi kehittää. (Emilia)

Emilia näkee teknologian tuomien tallennusmahdollisuuksien tarjoavan uusia välineitä paitsi vertaisarvioinnille, myös oman oppimisen arvioinnille, kun omia tekstejä voi tarkastella ja verrata keskenään:

Että saataisiin koottua oppilaille niin kuin että ne näkisivät toistensa tekstejä ja sitten ne saisivat omat kaikki tekstinsä semmoiseen omaan nippuun ja ne voisivat nähdä sen oman kehittymisensä. (Emilia)

Emilia ja Heli haluavat auttaa oppilaita löytämään internetistä myös heitä hyödyttäviä sivustoja ja näkemään mediasisällöt omaa oppimista tukevinä välineinä. Esimerkiksi Heli sanoo Googlen ja erilaisten kirjallisuusblogien tarjoavan uusia ulottuvuuksia kirjallisuuden lukemiseen, kun internetistä voi helposti tarkistaa esimerkiksi kirjan miljöön tai historiallisten tapahtumien taustoja. Kirjallisuusblogeista taas voi saada näkökulmia siihen, millä tavalla kirjaa kannattaa lukea tai onko esimerkiksi itse tulkinut kirjan tapahtumia samalla tavalla kuin muut saman kirjan lukeneet:

Minä kerroin heille, että kun minä luin Sofi Oksasen *Kun kyyhkysät katosivat*, minä olin monta kertaa aivan pihalla. No sen takia, kun minulla ei ollut mitään käsitystä siitä maailmasta missä se tapahtui! Mutta minähän hain ja googletin ihan siis siitä historiallisesta taustasta. – – Ja joku toinen on voinut lukea ja vaikka avata sinulle sitä, että tässä kirjassahan tarkoitetaan tätä, ja sitten sinä olet että ”Totta! Ahaa nyt kun minä luen tämän, niin minä oivallan.” (Heli)

Kokonaisuudessaan opettajat vaikuttavat näkevän median ja tekniikan paitsi yhä suuremmassa roolissa tulevaisuuden yhteiskunnassa, myös tulevaisuuden koulussa. Mediatekstien kriittistä lukemista ja omien tekstien järkevää ja vastuullista tuottamista pitää harjoitella koulussa, ja mediatekstejä voikin opettajien mielestä hyödyntää sekä tekstilajien tyylipiirteiden harjoittelussa että esimerkiksi keskustelun tai omien pohtivien tekstien pohjana. Vaikka opettajilla vaikutti olevan erilaisia käsityksiä siitä, millaiset medialukutaidot nykypäivän nuorilla on, heidän puheestaan kaikui voimakkaasti yhteinen näkemys siitä, millaista medialukutaitoa tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvitaan ja millä tavalla opetuksessa näitä tärkeitä taitoja voi harjoitella.

5 POHDINTA

Olen jakanut pohdintaluvun kolmeen osaan, joista ensimmäisessä kokoaan yhteen tutkimukseni tuloksia ja niiden suhdetta aiempaan tutkimukseen kriittisestä lukutaidosta ja mediakasvatuksesta sekä kytken opetuskokeilullani ja opettajien haastatteluilla saamiani tietoja ja vaikutelmia yhteen. Toisessa osassa tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja viimeisessä osassa pohdin, millaisia jatkotutkimusideoita omasta tutkimuksestani on herännyt.

5.1 Tulosten tarkastelua ja yhteenvetoa

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millä tavalla kahdeksaluokkalaiset lukevat ja tulkitsevat julkisuuden henkilöiden Instagram-profiilissa esiintyviä tekstejä ja millä tavalla sosiaalisen median tekstit soveltuvat kriittisen lukutaidon opetukseen yläkoulussa. Ylipäätään pyrin tutkimuksellani selvittämään, mitä mediakasvatuksessa pitää huomioida tai painottaa alati kehittyvässä tietoyhteiskunnassa. Tutkimukseni motiivina oli ennen kaikkea kurkistaa digitalisoitumisen keskellä olevan koulun arkeen ja saada tulevana opettajana näkökulmia siihen, millä tavalla uutta mediaa voi ja pitäisi soveltaa koulukontekstissa.

Omasta opetuskokeilustani päällimmäiseksi jäi mieleen, miten työskentelytapa ja sosiaalinen media tarkastelun kohteena vaikutti motivoivan oppilaita. Oppilaat vaikuttivat olevan ihmeissään siitä, että he saivat hyödyntää omia älylaitteitaan opetuksessa ja vieläpä seikkailla heille tutussa sosiaalisen median sovelluksessa. Taalas, Tarnanen ja Pöyhönen (2011, 81) ovat tehneet samanlaisia havaintoja oppilaiden tiimityöskentelystä vuonna 2011 ja todenneet koulun toimintakulttuurien muuttuvan tuskallisen hitaasti. Toisaalta oman tutkimukseni kaltaisten opetuskokeiluiden myötä toimintakulttuureihin voidaan tehdä ”täsmäiskuja”, kokeiluja, turvallisessa ja valvotussa ympäristössä, jolloin nähdään, millaista arvoa uudenlaiset opetuksen tavat tai oppimisympäristöt voivat

opetukseen tuoda. Opettajaharjoittelijana tämä oli hyvä tilaisuus kokeilla uudenlaista työskentelytapaa, koska sain tukea ja kannustusta kokeiluun harjoitteluni ohjaajalta. En ollut tilanteessa yksin, kuten en ollut myöskään oppilaiden oppimisesta vastuussa yksin. Opetuskokeilu tuntui ensinnäkin sujuvan työskentelyn suhteen hyvin, mutta erityisesti yhteistä tai ryhmissä käytävää keskustelua lisäämällä se toimii myös oppimisen kannalta hyvänä menetelmänä.

Kuva oppilaista kriittisinä mediatekstien lukijoina on itselläni pääosin positiivinen ja luottavainen. Kuten Heli ja Anu haastattelemistani opettajista totesivat, oppilaat ovat melko valveutuneita medianlukijoita, eikä suuri osa oppilaista ainakaan suodata median välittämää kuvaa todellisuudesta täysin kriittikittömästi. Myös itselleni jäi oman opetuskokeiluni perusteella samanlainen, luottavainen usko oppilaiden kykyihin tarkastella mediasisältöjä kriittisten silmälasien läpi. Tältä osin vaikuttaa siltä, että omat tutkimustulokseni tukevat esimerkiksi Jumpposen (2014) havaintoja siitä, että nykyisin yhä nuoremmilla lapsilla on valmiuksia kyseenalaistaa mediasisältöjä ja niiden todenmukaisuutta, koska lapset kasvavat pienestä pitäen yhä mediapainotteisemman kulttuurin keskellä.

Pohdin omia ja Jumpposen (2014) saamia tuloksia peruskoululaisten kriittisen lukemisen taitojen suhteesta Kiilin (2012) ja Kaakon (2013) saamiin heikkoihin tuloksiin lukiolaisten kriittisen lukemisen taidoista. Tutkimusten tulokset vaikuttavat ainakin osittain ristiriitaisilta, sillä jos ala- ja yläkoululaisten kriittisen lukemisen taidot ovat melko hyvällä tolalla, voisi myös lukiolaisten kriittisen lukutaidon olevan samalla tasolla. Täytyy kuitenkin huomioida, että tutkimukset on tehty melko samoihin aikoihin, jolloin esimerkiksi Jumpposen (2014) ja Kiilin (2012) tutkittavien välinen ikä - ja siten myös kokemus sähköisten medioiden käytöstä - on eri tasolla. Voi siis olla, että nykyisten ylioppilaiden kriittisen lukemisen taidot ovat suhteessa heikompia kuin peruskoululaisten, jotka ovat kasvaneet digitaalisen mediakulttuurin ympäröimänä ja saaneet erilaista mediakasvatusta koulussa kuin heitä muutamaa vuotta vanhemmat opiskelijat.

Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa -työryhmän (2011, 21) mukaan peruskoulussa oppilaiden pitäisi saada valmiudet merkityksellistä me-

diasisältöjä ja ymmärtää median taustarakenteita, jotka lukeutuvat kriittisiksi tulkintataidoiksi. Oleellista on, että oppilas osaa esittää tekstille kriittisiä kysymyksiä, kuten *Kuka viestii, mitä, kenelle ja miksi? Mitä jätetään sanomatta?* Työryhmä on määritellyt peruskoululaisten kriittisille tulkintataidoille välietappeja, jotka mukailevat Buckinghamin (2003) mediakasvatuksen osa-alueita: tuotantoa, kieltä, representaatiota ja yleisöä. Työryhmän (2011, 21) mukaan oppilaan kriittisten tulkintataitojen etappeja ovat esimerkiksi faktan ja fiktion erottaminen toisistaan, kuten myös mainosten erottaminen muista mediasisällöistä. Näiden välietappien toteutumiseen riittää tunnistavan lukutaidon hallinta, mutta lajityyppien tuntemuksen ja kerronnallisten keinojen hallitsemisen kautta myös kriittinen ote kehittyy. Oppilaan tulee ymmärtää, että mediasisällöt ovat valintojen ja rajausten tulosta, eli media representoi asioita haluamallaan tavalla (Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa 2011, 21). Kolmas välietappi kriittisten mediataitojen hallinnassa on oppilaan taidot jäsentää, arvioida ja hallita tietoa sekä tuntea median puhetapoja eli kieltä.

Opettamani luokan oppilaista erityisesti tytöt osallistuivat aktiivisesti keskusteluun ja toivat esiin myös laajempaa tietämystään ja omia kokemuksiaan ilmiöstä. Oppilaat tunnistivat varsinkin Cheekin profiilista hyvin kaupallisuutta ja erittelivät mainonnan keinoja siellä. Oppilaiden erittelemät mainonnan keinot, kuten yhteiskuvat muiden julkisuushenkilöiden kanssa, omien tuotteiden tai keikkavideoiden julkaiseminen profiilissa sekä mieleenpainuvien aihe-tunnisteiden liittäminen kuviin ovat nimenomaan Instagramin ”kieltä”, keinoja toteuttaa mainontaa juuri siinä kontekstissa.

Voimakkaina hahmoina oppilaista nousi esiin Jenna, jolla on vahvat mielipiteet asioista ja joka selvästi on tehnyt kriittisiä havaintoja paitsi Instagram-tekstien, myös esimerkiksi paljon itse lukemiensa blogien osalta. Jenna osoittaa-kin näkevänsä median taustarakenteiden taakse kertoessaan esimerkiksi, miten hänen lukemissaan blogeissa lukijaa ohjataan vierailemaan myös bloggaajan Instagram-profiilissa tai toisinpäin. Kuten Anu totesi haastattelussa, vain osa oppilaista toki osallistuu aktiivisesti keskusteluun, eikä siten voi olettaa, että muutaman oppilaan esiin tuomat ajatukset edustaisivat kaikkien luokan oppilaiden ajatuksia, mutta kun ne tuodaan ääneen esiin luokassa, saavat muutkin

oppilaat näkökulmia omaan ajatteluun. Kun muut oppilaat kuulevat Jennan kaltaisten aktiivisten ja kriittisten oppilaiden tekemiä huomioita, he myös itse voivat tiedostua median ilmiöistä. Siksi mediakasvatuksessa olisikin ehkä syytä aivan erityisesti huomioida yhteisöllisen oppimisen tarjoamat mahdollisuudet varsinkin, kun oppilaat itse saattavat olla esimerkiksi sosiaalisen median ilmiöistä ja taustarakenteista jopa tietoisempia kuin opettajat (ks. Välijärvi 2011, 26).

Opettajan muuttuva rooli nousikin voimakkaasti esiin opettajien haastatelussa. Kriittisen kasvatuksen puolesta puhuvien teoreetikoidenkin yhteiseksi sanomaksi voidaan tulkita pyrkimys dialogisuuteen opetuksessa. Opettajan on rohjettava luopua tiedon vallasta ja luotava oppimisympäristöön uteliaisuuden ja yhteisen oppimisen ilmapiiri. Ron Scapp lausuu dialogissaan bell Hooksin (1994, 208) kanssa seuraavasti:

Kun astut alas korokkeelta ja kuljeskelet ympäri luokkaa, oppilaasi huomaavat äkkiä, miltä tuoksut ja miten liikut. Silloin syntyy mahdollisuus, joka ei kylläkään aina toteudu, tietynlaiseen kasvokkaiseen suhteeseen ja kunnioitus sitä kohtaan, ”mitä minä sanon” ja ”mitä sinä sanot”. Opiskelijat ja opettajat katselevat toinen toisiaan. Ja kun olemme fyysisesti lähellä toisiamme, sanomani ei äkkiä enää tulekaan minkään näkymättömän rajan takaa, ei minkään sellaisen rajalinjan toiselta puolelta, joka johtaisi ajattelemaan, että totta on se, mikä tulee pöydän tältä puolelta.

Kumpulainen ym. (2011, 39–40) painottavat koulussa tarvittavan vuorovaikutusta oppilaiden toimijuuden ja aloitteellisuuden kehittämiseksi. Tutkivan oppimisen malli onkin heidän mukaansa yksi tapa edistää oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta, tiedon rakentamista yhdessä ja siten kehittää oppilaan toimijuuden tunnetta ja tehdä opiskelusta mielekäästä.

Epätietoisuus maailman ja tiedon kehittymisestä asettaa opetukselle uudenlaisia haasteita: emme voi opettaa tänään sitä, mikä huomenna on jo vanhaa. Helin sanoin: ”Oppilailta on maailma taskussaan, joten miksi emme hyödyntäisi sitä?” Tärkeää on opettaa oppilaille välineitä hyödyntää tuota maailmaa ja käyttää sitä viisaasti, sillä loppujen lopuksi emme edes tiedä, millaiseen tulevaisuuteen olemme nykyisiä lapsia ja nuoria kasvattamassa. Välijärvi (2011, 25) näkee kykenemättömyyden tekniikan hyödyntämiseen opetuksessa jopa vaarantavan koulun kehityksen. Opetuksen pitää olla yhteydessä oikeaan elämään, jotta opiskelu on nuorille mielekäästä. Väistämättä teknologia ja erilaiset

mediat kuuluvat tulevaisuuden yhteiskuntaan, joten niiden tulee kuulua myös osaksi opetusta.

Huoli tietoyhteiskunnan jatkuvasta kehittämisestä näkyi opettajien puheissa. Erityisesti huoli tekniikan vaikutuksista nuorten mielenterveyteen ja fyysiseen hyvinvointiin nousi opettajien puheissa esiin. Opettajien haastattelussa myös painottuivat erilaiset asiat: jotkut opettajat puhuivat enemmän haavoittumisestaan haasteista tai hyödyistä, joita tekniikka on tuonut koulun arkeen, toiset taas painottivat enemmän käsityksiään siitä, millaisessa roolissa media on tulevaisuudessa yhteiskunnassa ja koulussa. Ylipäätään opettajien puheet digiloikasta painottuivat pitkälti teknisiin seikkoihin, kuten laitehankintoihin, laitteiden käyttöön, laitteiden hyötyihin ja haittoihin opetuksessa. Toisaalta opettajat kritisoivatkin sitä, että pedagoginen näkökulma jää helposti tekniikan jalkoihin, kun on kiire digitalisoida koulua. Eri asioiden painotukset haastattelussa voivat johtua siitä, että toisten opettajien kouluilla medialaitteita on jo hankittu runsaasti ja niitä pitäisi konkreettisesti alkaa istuttamaan koulun arkeen ja opetuskäyttöön, kun taas toisissa kouluissa laitteita ei vielä ole hankittu ja ne ovat nykyisellään vielä lisämausteena opetuksessa. Tämä varmasti vaikuttaa siihen, mitä opettajien mielessä pyörii juuri tällä hetkellä, kun toiset ovat jo täysillä mukana pilotoimassa digiloikkaa ja toiset vasta valmistautuvat siihen.

Kuinka sitten konkreettisesti opettajat voivat opettaa kriittisyyttä ja medialukutaitoa oppilaille? Rantalan (2007) mukaan kriittisyyteen liittyy paradoksi siitä, ettei opettaja voi kasvattaa ketään kriittiseksi vaan oppilaiden täytyy itse luoda merkityksiä asioille ja tiedostua antamistaan merkityksistä. Kasvattaja voi kuitenkin tarjota tilaisuuksia harjoitella kriittisen lukemisen taitoja tarjoamalla opetukseen yhteiskunnallisia tekstejä ja tulkinnan näkökulmia. Toisaalta taas yhteiskunnallisesti provokatiivisten tekstien tuominen luokkaan voi olla opettajalle aina pieni riski, koska ne voivat luoda levottomuutta poikettesaan liikaa koulun vakiintuneista tekstikattauksista. (Rantala 2007, 144–145.)

Kupiainen ja Sintonen (2009, 14–15) luonnehtivatkin mediakasvatusta tavoitteelliseksi, vuorovaikutukseen sekä yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen osallisuuteen perustuvaksi kasvatustoiminnaksi, jonka tavoitteena on tuottaa medialukutaitoa ja medialukutaitoisia kulttuurin toimijoita. Koska mediat

muuttuvat ja lisääntyvät, ei heidän mukaansa lukutaito ole koskaan täysin saatavissa, vaan se vaatii jatkuvaa harjoittelua ja päivittämistä. Tekstilajit muuttuvat ja uudistuvat jatkuvasti, joten niiden hahmottamiseen, tulkitsemiseen, hyödyntämiseen ja tuottamiseen on sosiaalistuttava jatkuvasti, jolloin lukutaidon eri osa-alueet myös kehittyvät jatkuvasti. Haastattelemini opettajien puheesta kaikui myös ymmärrys median ja sen tekstimaailmojen jatkuvasta muutoksesta ja tarpeesta harjoittaa ja kehittää lukemisen ja kriittisen tulkinnan taitoja mediamaailman asettamia kriittisen lukemisen tarpeita seuraten.

Kiili ja Laurinen (2015) toteavat ainakin tutkivan tai ongelmaperustaisen oppimisen olevan yksi keino hyödyntää internet-tekstejä luontaisena osana opetusta esimerkiksi lähdekriittisyyden harjoitteluun. Heidän mukaansa oleellisinta on kuitenkin se, että oppimiselle asetetaan tavoitteet siinä missä mille tahansa muullekin oppimiselle. Oppimisen vaiheistaminen ja välitön palautteenanto ovat tärkeitä myös mediakasvatusaiheisilla tunneilla. Kuten Kiili ja Laurinen (2015) toteavat: internet tarjoaa autenttisen oppimisympäristön, jossa nuoret voivat hyödyntää vapaa-ajallaan oppimistaan taitoja. Ja tämä kaventaa kuilua kouluinstituution ja oikean elämän välillä, jolloin oppiminen voi olla nuorille merkityksellisempää. (Mts. 269, 272.)

Haastattelemani opettajat vaikuttivat kehitysmuonteisilta, vaikkakin koulun muutosten tuulissa opettajien puheissa on aistittavissa epävarmuutta ja ahdistustakin sen suhteen, millä tavalla koulu ja sen oppimisympäristöt tulevat muuttumaan ja miten se vaikuttaa oman työn määrään. Opettajien ja koulun johdon onkin huolehdittava siitä, että opettajat saavat riittävää tukea työssään kaiken muutoksen keskellä. Opettajat kokivat kollegiaalisen tuen erittäin merkitykselliseksi oman opetuksensa suunnittelussa ja kehittämisessä. Kollegiaalisen tuen merkitystä olisikin syytä tukea koulussa tietoisesti ja suunnitelmallisesti.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus

Yhtenäistä näkemystä siitä, millä tavalla tutkimuksen luotettavuus voidaan määritellä, ei ole. Laadullinen tutkimus on luonteeltaan sellaista, että se ei anna yleistettävää, objektiivista tietoa vaan tutkimustulokset suodattuvat väkisin

tutkijan linssien läpi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134.) Laadullinen tutkimus perustuukin subjektiviteettiin ja tutkijan ymmärryksen ja tulkinnan kehittymiseen, jolloin tutkija itse on tärkein tutkimusvälineensä (Heikkinen & Syrjälä 2006, 152; Eskola & Suoranta 1998, 210). Laadullisessakin tutkimuksessa luotettavuutta voidaan kuitenkin arvioida pohtimalla esimerkiksi, vastaavatko tutkijan käsitteellisyydet ja tulkinnat tutkittavien käsityksiä. Tätä voi olla kuitenkin hankala arvioida, sillä myös tutkittavien näkökulma on subjektiivinen. Tutkimuksen luotettavuutta kuitenkin tukee se, jos tutkimus tietyin ehdoin olisi siirrettävissä toiseen kontekstiin tai jos aiemmasta tutkimustiedosta löytyy tukea tutkijan löydöksille. (Eskola & Suoranta 1998, 211–212.)

Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan sen luotettavuutta eli sitä, että on tutkittu sitä mitä on luvattu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Validiteettia on hankala varsinaisesti mitata laadullisessa tutkimuksessa, koska tutkimus perustuu tulkintoihin, joilla pyritään rakentamaan todellisuutta sen sijaan, että sillä pyritäisiin vertailemaan tuloksia johonkin valmiiseen ”todellisuuteen” (Heikkinen & Syrjälä 2006, 148). Totuuden voidaan nähdä rakentuvan ihmisten mielessä ja vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Heikkinen, Huttunen, Kakkori & Tynjälä 2006, 167), jolloin oppilaiden havainnot ja päätelmät teksteistä ovat rakentuneet heidän omassa mielessään ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, mutta myös se, mitä itse tutkijana pidän kriittisenä havaintona, on sosiaalisesti rakentunutta.

Yhtenä luotettavuuden arvioinnin näkökulmana voidaan pitää aineiston riittävyttä (Eskola & Suoranta 1998, 215). Tämän tutkimuksen tulokset edustavat vain pienen oppilasryhmän (n = 18) tekemiä tulkintoja Instagram-teksteistä, joten sen perusteella ei voida tehdä yleistystä kahdeksasluokkalaisten medialukutaidon tasosta. Se antaa kuitenkin viitteitä siitä, millaisia kriittisen lukijan kriteereitä tämän ikäisten nuorten voidaan olettaa täyttävän ja millaisia huomioita ainakin jotkut tämän ikäiset nuoret osaavat tehdä mediatekstien taustoista ja millaisia havaintoja jää tekemättä.

Tutkimuksen luotettavuutta voi arvioida myös tarkastelemalla sen tulosten reliabeliutta eli toistettavuutta, joskin toistettavuus voi laadullisessa tutkimuksessa olla haastavaa, eikä se siksi välttämättä sovi mittaamaan luotettavuutta sellaisenaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136–137). Tutkimuksen opetusko-

keiluosion voisi toki soveltuvin osin toistaa esimerkiksi toisen oppilasryhmän tai eri luokka-asteen oppilaiden kanssa. Varsinaisena luotettavuuden mittarina toistettavuus ei kuitenkaan toimi omassa tutkimuksessani.

Tutkimustuloksissa huomioitavaa on se, että oppilaat vaikuttivat tarkastelevan hyvin innokkaasti julkisuudenhenkilöiden Instagram-profiilien kuvia ja videoita, eikä osa oppilaista olisi ilmeisesti malttanut vastata tehtävämonisteen kysymyksiin. Voi olla, että esimerkiksi ryhmäkeskusteluihin vastaukset olisivat voineet olla hyvinkin paljon monisyisempiä ja rikkaampia, mutta ryhmäkeskustelujen tallentamiseen minun olisi tutkijana pitänyt varata monta tallennusvälinettä. Voi myös olla, että osaa oppilaista tehtävämoniste auttoi tehtävään orientoitumisessa ja tehtävämonisteen kysymykset auttoivat keskittämään huomiota profiilin taustarakenteiden tulkintaan.

Opettajien haastatteluilla hain tukea oman opetuskokeiluni siirrettävyydelle osaksi oikeaa opetusta. Halusin myös ymmärtää sitä, missä vaiheessa koulujen digiloikassa ollaan menossa käytännön tasolla ja millä tavalla uuden opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet vaikuttavat konkretisoituvan koulun arkeen. Sain haastateltavakseni neljä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa kahdesta eri kunnasta ja suurin piirtein saman kokoisista kouluista, joten sain niin sanotusti neljä silmäparia, jotka omista näkökulmistaan kertoivat näkemyksiään ja kokemuksiaan digiloikasta ja mediakasvatuksesta. Olin alun perin suunnitellut toteuttavani puolistrukturoiduin teemahaastatteluin, mutta huomasin opettajilla olevan joistakin teemoista paljon enemmän sanottavaa kuin toisista, joten haastattelut yksi toisensa jälkeen alkoivat muistuttaa enemmän avointa haastattelua kuin teemahaastattelua. Koska haastattelut muistuttivat enemmän keskustelua kuin haastattelua, voi olla, että myös omat kommenttini ja ohjailivat opettajien ajatuksenkulkua ja sitä, mitä he loppujen lopuksi nostivat teemoista esiin ja millä tavalla. Koen kuitenkin, että vapaamuotoisempi keskustelu helpotti haastateltavien oloa tilanteessa, ja kokemusten jakaminen ja median muuttumisen ihmettely yhdessä rohkaisi opettajia myös puhumaan mediakasvatuksen haasteista ja omista epävarmuuden tuntemuksista mediakasvattajana.

Haastattelutilanteet sinänsä olivat melko ideaaleja sen vuoksi, että kaikki haastattelut tehtiin opettajien omilla kouluilla lukuun ottamatta yhtä haastatte-

lua, joka tehtiin haastateltavan kotona. Haastattelutilanteet olivat rauhallisia, eikä haastatteluja jouduttu keskeyttämään kertaakaan. Puhuimme myös kaikkien haasteltavien kanssa ennen haastattelua muista asioista hetken, mikä vapautti tunnelmaa jo heti haastattelun alussa.

5.3 Jatkotutkimusaiheita

Ruokamo, Kotilainen ja Kupiainen (2016) pohtivat tulevaisuuden mediakasvatuksen riippuvan ainakin siitä, millä tavalla uudessa opetussuunnitelmassa näkyvä monilukutaito hahmotetaan ja miten se kytkeytyy tieto- ja viestintätekniseen osaamiseen. Tulevaisuuden mediakasvatus hahmottunee ainakin sen mukaan, miten mediakasvatuksen nähdään vahvistavan kansalaisten osallistumista yhteiskunnan eri alueilla. (Ruokamo, Kotilainen & Kupiainen 2016, 32.) Jos nuorten käyttämät mediasisällöt liittyvät eniten sosiaalisen median, verkkopelien ja iltapäivälehtien maailmoihin, olisi mediakasvatuksessa syytä nostaa esiin ainakin näitä mediasisältöjä opettaen nuoria tarkastelemaan niitä kriittisesti, mutta myös opastaen järkevään ja vastuulliseen sisällöntuottamiseen niissä.

Koulussa sosiaalisen median tekstien tulkintaa voi harjoitella monella tavalla, esimerkiksi ottamalla tarkasteluun julkisia profiileja ja pohtimalla julkaisujen taustalla vaikuttavia motiiveja ja niistä heijastuvia vaikuttamisyrityksiä. Sosiaalisessa mediassa viestimistä voi myös harjoitella koulussa esimerkiksi perustamalla profiileja kuvitelluille henkilöille ja kokeilemalla konkreettisesti erilaisia tapoja viestiä ja vaikuttaa mediassa. Sosiaalisen median sovellukset ovat yhteiskunnassamme ja varsinkin koulukontekstissa melko tuore ilmiö. Voisikin olla hedelmällistä saada opetuskokeiluun lisää tietoa siitä, millä tavalla sosiaalisen median kautta kriittisyyttä voi opettaa. Mielenkiintoista olisi myös saada lisää tietoa siitä, millä tavalla nuoret hahmottavat intertekstuaalisuutta tekstilajiketjuissa, joita esimerkiksi juuri julkisuudenhenkilöt käyttävät ohjatesaan lukijoita Instagram-profiilistaan blogiin tai omille verkkosivuilleen.

Omassa tutkimuksessani jäi harmittamaan se, että en ymmärtänyt yhdistää opetuskokeiluuni esimerkiksi muutaman oppilaan haastattelua tai pyytää heiltä palautetta siitä, kuinka hyödyllisenä he kokivat oppituntien annin. Jälki-

viisaana voinen todeta, että olisi ollut antoisaa keskustella muutaman oppilaan kanssa siitä, mitä he ovat tarkoittaneet vastatessaan tehtävämonisteen kysymyksiin tietyllä tavalla tai miten he omin sanoin kertovat ymmärtävänsä ilmiön. Kirjoitetussa muodossa oppilaan ajatuksista on karsiutunut todennäköisesti jotakin oleellista, joka verbaalisesti selitettynä olisi voinut tulla ilmi ja nousta oleelliseksi tutkimuksessa.

Mielestäni olisi myös tärkeää kuulla oppilaita itseään sen suhteen, millaisia mediataitoja he odottavat tulevaisuudessa tarvitsevansa ja miten koulu pystyy heille näitä taitoja opettamaan vai pystyykö lainkaan. Näkevätkö oppilaat median ja digitalisoitumisen lähentävän koulun ja oikean elämän yhteyttä vai kasvattavan kuilua entisestään? Joka tapauksessa kaikki tutkimus mediakasvatuksen ja mediataitojen kehittämisen osa-alueilta lienee tällä hetkellä tärkeää, kun elämme mediamurroksessa niin koulussa kuin yhteiskunnassakin.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 172–188.
- Ahvenjärvi, K. & Kirstinä, L. 2013. Kirjallisuuden opetuksen käsikirja. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas 239.
- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettäläinä. Teoksessa T. Aittola & J. Suoranta (toim.) Henry A. Giroux & Peter McLaren: Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatustieteologia. Helsinki: WSOY.
- Bawden, D. 2001. Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation* 57 (2), 218–259.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. 2012. Defining Twenty-First Century Skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw & E. Care (toim.) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. New York: Springer, 17–66.
- Blommaert, J. & Jie, D. 2010. *Ethnographic Fieldwork. A Beginner's Guide*. Bristol: Multilingual Matters.
- Buckingham, D. 2003. *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity.
- Burbules, N. C. & Berk, R. 1999. Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences and Limits. Teoksessa T. S. Popkewitz & L. Fendler (toim.) *Critical Theory in Education*. New York: Routledge, 45–65.
- CICERO Learning -selvitysraportti 2008. Helsingin yliopisto. http://www.cicero.fi/files/Cicero/site/CICERO_TVT-selvitysraportti.pdf. Luettu 4.4.2016.
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2000. Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis for the New London Group (toim.) *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Lontoo: Routledge, 3–8.
- Duff, P. A. 2008. *Case study research in applied linguistics*. New York: Lawrence Erlbaum.

- Ehdotus lasten ja nuorten mediakasvatuksen edistämiseksi 2007. Helsinki: Lapsiasiavaltuutetun toimisto ja Kerhokeskus – Koulutyön tuki ry. <http://lapsiasia.fi/aineistot/julkaisut/julkaisut-2006-2008/ehdotus-lasten-ja-nuorten-mediakasvatuksen-kehittamiseksi-2/>. Luettu 3.4.2016.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, N. 2003. Analysing discourse: Tekstuaalinen Analyysi for Social Research. London: Routledge.
- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Suom. Joel Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Gee, J. P. 2003. What Video Game Have to Teach us About Learning and Literacy. New York: Palgrave Macmillan.
- Haug, W. F. 1982. Mainonta ja kulutus. Systemaattinen johdatus tavaraestetiikkaan ja kapitalistiseen massakulttuuriin. Suom. Irma Holopainen. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Kakkori, L. & Tynjälä, P. 2006. Totuuden ongelma. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–183.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä L. 2006. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.
- Heikkinen, V. 2007. Kielen voima. Helsinki: Gaudeamus.
- Herkman, J. 2007. Kriittinen mediakasvatus. Tampere: Vastapaino.
- Herkman, J. 2010. Median markkinoituminen, millenniaalit ja mediakasvatus. Teoksessa M. Meriranta (toim.) Mediakasvatuksen käsikirja. Kuopio: UNIPress, 63–85.
- Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. 6. painos. Helsinki: Tammi.
- Holappa, A-S. 2007. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla – uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa. Väitöskirja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- hooks, b. 1994. Vapauttava kasvatus. Suom. Jyrki Vainonen. Helsinki: Kansanvalistusseura.

- Horton, S. R. 1992. Let's Get "Literate": English Department Politics and a Proposal for a Ph.D. in Literacy. Teoksessa M-R. Kecht (toim.) *Pedagogy is Politics. Literary Theory and Critical Teaching*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 132–152.
- Huovila, T. 2006. "Look": visuaalista viestisi. Helsinki: Inforviestintä Oy.
- Huttunen, L. 2010. Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 39–63.
- Hyytiä, M. & Saloranta, S. 2015. Luokanopettajien käsityksiä lukemisesta, kriittisestä lukutaidosta ja niiden merkityksistä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Häkkinen, P., Juntunen, M. & Laakkonen, I. 2011. Tulevaisuuden oppimisympäristöt? Teoksessa K. Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos, 51–63.
- Ivanič, R. 2004. Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education* 18 (3), 220–245.
- Jaakkola, M. 2010. Uuden julkisuuden sääntöjä luomassa – keskustelevat vuorovaikutussuhteet keinona sukupolvien välisen digitaalisen kuilun kaventamiseen. Teoksessa Marjo Meriranta (toim.) *Mediakasvatuksen käsikirja*. Kuopio: UNIpress, 37–62.
- Jumpponen, M. 2014. Viidesluokkalaisten digitaalisiin medioihin liittyviä käsityksiä ja käyttötottumuksia: "alakoululainen on oikea media-ahmatti". Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Järvinen, M-L. 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö.
- Järvinen, M-R. & Merilampi R-S. 2011. Esipuhe. *Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa*. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kaakko, H. 2013. Tekstitaidon koe kriittisen lukutaidon arvioinnin välineenä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitos.
- Kananen, J. 2014. Etnografinen tutkimus. Miten kirjoitan etnografisen opinnäytetyön? Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 168.
- Kaplan, A. M. & Haenlein, M. 2010. Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons* 53 (1), 59–68.

- Karjalainen, M. 2010. Näin ollen. Kielikello 2/2010.
<http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=2119>. Luettu 20.2.2016.
- Karvonen, E. 1999. Elämää mielikuvayhteiskunnassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 141.
- Kietzmann, J. H., Hermkens, K., McCarthy, I. P. & Silvestre, B. S. 2011. Social media? Get Serious! Understanding the functional building-blocks of social media. *Business Horizons* 54 (3), 241–251.
- Kiili, C. 2012. Online reading as an individual and social practice. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 441.
- Kiili, C. & Laurinen, L. 2015. Lukiolaiset yksilöllisinä ja yhteisöllisinä internetlukijoina. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. Tampere: University Press, 256–275.
- Korhonen P. 2010. Median asettamia haasteita pienten lasten hyvinvoinnille. Teoksessa M. Meriranta (toim.) *Mediakasvatuksen käsikirja*. Kuopio: UNIPress, 9–35.
- Korpela, J. K. 2004–2015. Hymiöt. Nykyajan kielenopas.
<https://www.cs.tut.fi/~jkorpela/kielenopas/all.html#hymio>. Luettu 20.2.2016.
- Kortesuo, K. 2014. Sano se someksi 1. Ammatilaisen käsikirja sosiaaliseen mediaan. Helsingin seudun kauppakamari.
- Kostiainen, E. & Rautiainen, M. 2011. Uusi opettaja. Teoksessa K. Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos, 183–195.
- Kotilainen, S. & Tuominen, S. 2004. Median maailma. Opetushallitus.
- KS = Kielitoimiston sanakirja. Kotimaisten kielten keskus.
<http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80>. Luettu 2.4.2016.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2011. Oppimisen sillat vievät koulun kaikkialle. Teoksessa K. Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos, 33–49.

- Kupiainen, R. 2011. Visuaalinen maailma, koulu ja oppiminen. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos, 99–108.
- Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta, J. 2007. Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa R. Kupiainen, H. Kynäslähti & M. Lehtonen (toim.) Näkökulmia mediakasvatukseen. Helsinki: Mediakasvatusseura, 3–25.
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Helsinki: Palmenia.
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. 2015. Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.) Monilukutaito kaikki kaikessa. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu, 13–24.
- Lahtinen, N. & Haanpää, S. 2012. Juridinen näkökulma opettajan toimintaan sosiaalisessa mediassa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) Tykkää tästä! Opettajan ammattietiikka sosiaalisen median ajassa. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–50.
- Laitinen, S. 2007. Kuvaa ymmärtämään – visuaalisen mediatajun ja -taidon opettamisesta. Teoksessa R. Kupiainen, H. Kynäslähti & M. Lehtonen (toim.) Näkökulmia mediakasvatukseen. Helsinki: Mediakasvatusseura, 61–72.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2006. *New literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. 2. painos. Lontoo: Open University Press.
- Leino, P. 2006. Äidinkielen koe ja tekstitaidot. *Virittäjä* 110 (4), 590–598.
- Lillis, T. 2008. *Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing"*. *Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research*. *Written Communication* 25 (3), 353–388.
- Lindberg-Repo, K. 2005. Asiakkaan ja brändin vuorovaikutus – miten johtaa brändin arvoprosesseja? Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Linnakylä, P. 1990. Lukutaito – valmiutta ja vapautta. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) *Lukutaidon uudet ulottuvuudet*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61, 1–23.
- Linnakylä, P. 2004. Miten hyvin suomalaisnuoret lukevat erilaisia tekstejä? Teoksessa P. Linnakylä, S. Sulkunen & I. Arffman (toim.) *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. PISA 2000*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 75–98.
- Luukka, M-R. 2003. Tekstitaituriksi koulussa. *Virittäjä* 107 (3), 413–419.

- Luukka, M-R. 2009. Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. Teoksessa M. Harmanen & T. Takala (toim.) Tekstien pyöryksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon. Äidinkielen opettajainliiton vuosikirja. Helsinki: ÄOL.
- Luukka, M-R. & Leiwo, M. 2004. Opetussuunnitelma äidinkielen opetuksen suunnannäyttäjänä? Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) Kielikoulu-tus tienhaarassa. Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus, 13–36.
- 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 yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Löfman, M. 2015. ”Näis on aika paljon mainoksia” – Kuudesluokkalaiset kriittisinä kaupallisten verkkosivujen lukijoina. Kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Mannerheimin lastensuojeluliitto. Lapset sosiaalisessa mediassa. http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/lapset_ja_media/lapsi-sosiaalisessa-mediassa/. Luettu 4.4.2016.
- Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa 2011. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://www.opinkirjo.fi/easydata/customers/opinkirjo/files/materiaalit/mediataitojen_oppimispolku_netti.pdf. Luettu 4.3.2016.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Moisio, O-P. 2011. Huoli, empatia ja kunnioitus vuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos, 211–223.
- Mustonen, A. 2012. Sosiaalinen media psykologisenä kasvuympäristönä. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) Tykkää tästä! Opettajan ammattietiikka sosiaalisen median ajassa. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–62.
- Mäkinen, M., Kahri, A. & Kahri, T. 2010. Brändi kulmahuoneeseen! Porvoo: WSOY.
- Mäntymäki, M. 2012. Lapset ja nuoret sosiaalisessa mediassa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) Tykkää tästä! Opettajan ammattietiikka sosiaalisen median ajassa. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–21.
- Niemi, H. 2012. Opettajan vastuun rajat ja rajattomuus sosiaalisen median keskellä. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) Tykkää tästä! Opettajan ammattietiikka sosiaalisen median ajassa. Jyväskylä: PS-kustannus, 23–37.

- Noppiari, E., Uusitalo, N., Kupiainen, R. & Luostarinen, H. 2008. "Mä oon nyt online!" Lasten mediaympäristö murroksessa. Tampereen yliopiston tiedotusopin laitos. Julkaisuja A.
- Nyyssölä, K. 2008. Mediakulttuuri oppimisympäristönä. Helsinki: Opetushallitus.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Peters, M. & Lankshear, C. 1996. Critical Literacy and Digital Texts. *Educational Theory* 46 (1), 51-70.
- Pitkänen-Huhta, A. 2011. Kielentutkimusta etnografisella otteella. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 88-103.
- Pohjola, K. 2011. Johdannoksi. Teoksessa K. Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos, 7-17.
- Pole, C. & Morrison M. 2003. *Ethnography for Education*. Berkshire: Open University Press.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2004. Opetushallitus.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2014. Opetushallitus.
- Pääkkönen, I. & Varis, M. 2000. *Kriittinen lukutaito*. Helsinki: Finn Lectura.
- Rahtu, T. 2006. *Sekä että: ironia koherenssina ja inkoherenssina*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rantala, L. 2007. Kriittiset lukutaidot mediayhteiskunnassa. Teoksessa T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 137-152.
- Rasku-Puttonen, H. 2013. Rutiinien ravistelua. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 13-19.
- Rastas, A. 2010. Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 64-89.
- Ropo, E., Sormunen, E. & Heinström, J. 2015. Identiteetti ja informaatiolukutaito oppimisen ja opetuksen haasteena. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J.

- Heinström (toim.) Identiteetistä informaatiolukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere: University Press, 9–16.
- Ruokamo, H., Kotilainen, S. & Kupiainen, R. 2016. Mediakasvatusta nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa L. Pekkala, S. Salomaa & S. Spišák (toim.) Monimuotoinen mediakasvatus. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1/2016, 18–31.
http://www.mediataitokoulu.fi/monimuotoinen_mediakasvatus.pdf.
Luettu 27.3.2016.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- 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. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–199.
- Salomon, D. 2013. Moving on from Facebook. Using Instagram to connect with undergraduates and engage in teaching and learning. *College & Research Libraries News* 74 (8), 408–412.
- Sefton-Green, J. 2011. Epävirallisen ja virallisen oppimisen rajankäynnin haasteet. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos, 85–98.
- SomeWorks 2016a. Mikä on Periscope? <http://someworks.fi/mika-on-periscope/>. Luettu 3.4.2016.
- SomeWorks 2016b. Instagram-mainonta. <http://someworks.fi/instagram-mainonta/?gclid=CMHKqaHYtswCFcbDcgodYPIHTw>. Luettu 30.4.2016.
- Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus. Helsinki: Gaudeamus.
- Street, B. 2000. Literacy events and literacy practices. Theory and practice in *New Literacy Studies*. Teoksessa M. Martin-Jones & K. Jones (toim.) *Multilingual Literacies. Reading and writing different worlds*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 17–29.
- Taalas, P., Tarnanen, M. & Pöyhönen, S. 2011. "Onks tää oppimista?" Opetuskokeiluja yläkoulussa. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos, 65–83.

- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa T. Tomperi, M. Vuorikoski & T. Kiilakoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 7-28.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, S. & Mustonen, A. 2007. Tunteella ja järjellä nettiin – Internetissä tarvitaan uudenlaisia mediataitoja. Teoksessa R. Kupiainen, H. Kynäslähti & M. Lehtonen (toim.) Näkökulmia mediakasvatukseen. Helsinki: Mediakasvatusseura, 137-150.
- Tyner, K. 2010. Introduction. New Agendas for Media Literacy. Teoksessa K. Tyner (toim.) Media Literacy. New Agendas in Communication. New York: Routledge, 1-7.
- Valtioneuvosto. Osaaminen ja koulutus. Kärkihankkeet. <http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen/karkihanke1>. Luettu 25.4.2016.
- Vapa Media 21.9.2015. Instagram-mainonta tulee – tästä on kysymys. <http://www.vapamedia.fi/artikkeli/instagram-mainonta-tulee-tasta-on-kyse/?gclid=CI2H8trctswCFcUocgodlBEL-Q>. Luettu 30.4.2016.
- Varis, T. 2005. Medialukutaidon tila ja toteutus Euroopassa. Teoksessa T. Varis (toim.) Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. Helsinki: OKKA, 9-29.
- Vasantola, S. 2016. Nuorten media-taidoissa isoja eroja – moni ei tunnista kaupallista tekstiä mainokseksi. Helsingin Sanomat 1.2.2016. <http://www.hs.fi/kotimaa/a1454213486961>. Luettu 6.2.2016.
- VISK = A. Hakulinen, M. Vilkuna, R. Korhonen, V. Koivisto, T. R. Heinonen & I. Alho 2004. Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <http://scripta.kotus.fi/visk/haku.php>. Luettu 3.4.2016.
- Vähäpassi, A. 1975. Lukutaidosta ja sen tasoista. Teoksessa U. Johansson, M. Larmola & I. Lonka (toim.) Kouluikäisten kieli. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 212-233.
- Väljäärvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos, 19-31.
- Woolfolk, A. 2014. Educational Psychology. Kansainvälinen, 12. painos. Harlow: Pearson Education Limited.

- Wuorisalo, J. 2010. Sosiaalinen media oppimisen tukena – matkalla kohti avoimia, verkottuneita ja liikkuvia oppimisympäristöjä. Teoksessa M. Meriranta (toim.) Mediakasvatuksen käsikirja. Kuopio: UNIpress, 87–102.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso – epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suom. Raija Sironen & Jussi Tuormaa. Tampere: Vastapaino.

LIITTEET

Liite 1. Tehtävämoniste 1



Yhden merkin mainoskampanja

Hashtag eli #-merkki on helppo mutta hämmentävä tapa markkinoida uutta musiikkia.

Viime vuoden lopulla räppiduo JVG:n Instagram-seuraajat eivät voineet välttyä mystisiltä hashtageilta. Ne ovat levinneet Twitteristä muualle someen. Lähes kaikkiin bändin julkaisemiin kuviin oli kirjoitettu #voitollayöhön. Kesti monta viikkoa ennen kuin varmistui, että *Voitolla yöhön* viittasi JVG:n ensimmäiseen sinkkuun samannimiseltä albumilta. Pian hashtag levisi räjähtäen, kun Sotšin olympialaisten aikana #voitollayöhön vilahti esimerkiksi Suomen jääkiekkjoukkueesta julkaistuissa kuvissa.

Sosiaalinen media on oiva paikka luoda trendejä. Meemit, möläytykset ja hassut videot leviävät minuuteissa maapallon laidalta toiselle. Oli siis vain ajan kysymys, milloin artistit päättivät valjastaa ilmaisen markkinointikanavan omaan käyttöönsä. Maailmalla #ask-hashtagilla on järjestetty Twitter-fanikeskusteluita, ja monien artistien keikoilla on omat hashtaginsa, joita voi käyttää päivityksissä paikan päältä. Suomessa räppäreistä on tullut hashtag-pioneereja, kun JVG:n lisäksi esimerkiksi **Cheek** ja **Mika Gabriel** (tagaavat biisiensä nimiä).

Tapa vaikuttaa yksinkertaisuudessaan nerokkaalta. Kappaleiden nimet jäävät ihmisten mieliin, kun niihin törmää jatkuvasti. Esimerkiksi **Mustan Barbaarin** kappaleesta syntynyt #salilekasalilvika on liittänyt lähes 7000 kuvaan Instagramissa, ja hokemasta on tullut salitreenaajien motto. Sosiaalisen median ansiosta kappaleen nimi on lähtenyt elämään omaa elämää, joka ei juuri liity alkuperäiseen kappaleeseen.

Hashtag-trendin kasvaessa ulkomusiikilliset asiat muuttuvat yhä tärkeämmiksi. Artistit ovat luultavasti jo joutuneet miettimään, millainen kappaleen nimi lähtee parhaiten leviämään sosiaalisessa mediassa. *Fall Out Boy*n vuonna 2005 ilmestynyt *I've Got a Dark Alley and a Bad Idea That Says You Should Shut Your Mouth (Summer Song)* -kappale tuskin taipuisi hashtagiksi.

Pahimmillaan outo hashtag saa muut kuin kaikkein intohimoisimmat fanit ymmälleen. Kuluttajan tehtävä ei ole googlailla epämääräisiä sanapareja ja miettiä, mihin ne viittaavat. Kuka voittaa, jos lopputuloksena on vain ärtymys? IV

Hyvä Suomi! #leijonat #8 #voitollayöhön

@jvgin Instagram-päivitys Suomen jääkiekkjoukkueen voitettua olympiapronssia.

Kuva 1 Demi 5/2014

1. Miten Instagram sosiaalisena mediana liittyy tuotteiden myyntiin ja mainontaan?
2. Ketkä Instagramia hyödyntävät?
3. Kenelle tuotteita voidaan Instagramissa mainostaa?
4. Millä tavoin esimerkiksi artistit voivat mainostaa tuotteitaan Instagramissa?

Liite 2. Tehtävämoniste 2

Instagram-profiilin tarkastelu

Nimesi: _____

Valitse seuraavista brändeistä toinen:



Cheek



Duudsonit

Hae iPadilla Instagramista kyseisen henkilön tai ryhmän profiili ja tarkastele sitä. (Kysymyksissä käytetään termiä "henkilö", jolla tarkoitetaan myös Duudsonien koko ryhmää.) **Tässä Duudsonien Instagram-profiilin tarkastelu muutettiin oppilaiden ehdotuksesta Duudsonien Jukan Instagram-profiilin tarkasteluun.**

1. Millainen vaikutelma henkilöstä syntyy profiilia silmäilemällä?
2. Mihin huomiosi erityisesti kiinnittyy?
3. Millaisia aiheita henkilön julkaisemissa kuvissa on? Mitkä aiheet toistuvat?
4. Millaista kuvaa itsestään ja elämästään henkilö haluaa profiilillaan välittää? Millä keinoilla henkilö pyrkii välittämään tietynlaista kuvaa itsestään?
5. Asteikolla 1-10 kuinka totena pidät profiilin kuvia suhteessa hänen oikeaan elämäänsä? Perustele näkemyksesi.
6. Mainostaako henkilö profiilissaan jotain? Mitä? Millä keinoin?
7. Millä tavoin henkilö hyödyntää Instagramia brändinsä tunnettavuuden edistämiseksi?

Liite 3. Alkuperäinen puolistrukturoitu teemahaastattelurunko

TEEMAHAASTATTELURUNKO

LÄMMITTELYKYSYMYKSIÄ

- Nimesi?
- Kuinka kauan olet toiminut äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana?
- Miten äidinkielen ja kirjallisuuden opetus on mielestäsi muuttunut vuosien mittaan?
- Miten kuvaisit itseäsi äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana? Miten kuvailisit itseäsi mediakasvattajana?

KOULUN MEDIALAITTEET

- Millaista mediavälineistöä koulussasi on oppilaiden käytössä? (tietokoneet, iPadit...)
- Mitä mieltä itse olet oppilaiden omien laitteiden hyödyntämisestä koulussa?
- Kuinka paljon omassa opetuksessasi hyödynnät medialaitteita?
- Koetko hallitsevasi itse medialaitteiden käytön siten, että sinulla on varma olo käyttää niitä opetuksessa?
- Millaisessa käytössä sähköiset medialaitteet ovat äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneillasi?
- Ovatko laitteet käytössä enemmän tekstien lukemista vai tuottamista varten? (kohteena vai välineenä)

ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPETUKSEN TEKSTIMAAILMA

- Kuinka paljon hyödynnät oppikirjan ulkopuolisia tekstejä opetuksessasi? Millaisia tekstejä?
- Kuinka paljon käytät sähköisiä mediatekstejä opetuksessasi?
- Millaisten tekstien parissa luulet tai tiedät oppilaidesi viettävän vapaa-aikaansa?
- Voisiko oppilaiden vapaa-ajan tekstejä jotenkin hyödyntää opetuksessa (erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa)?
- Millaisena näet äidinkielen ja kirjallisuuden oppituntien tekstimaailman kymmenen vuoden kuluttua?

SOSIAALINEN MEDIA

- Millainen sosiaalisen median käyttäjä olet itse yksityiselämässä? Mitä sovelluksia käytät ja kuinka aktiivisesti?
- Millaisena näet sosiaalisen median roolin tulevaisuudessa yleisesti yhteiskunnassa? Entä koulussa?
- Käytätkö opetuksessani sosiaalisen median sovelluksia? Mitä? Millaiseen tarkoitukseen?
- Voisiko tai pitäisikö mielestäsi sosiaalista mediaa hyödyntää enemmän opetuksessa? Miksi/miksi ei?
- Miten sosiaalista mediaa voisi mielestäsi hyödyntää tekstien lukemisen näkökulmasta? Entä tuottamisen?
- Mitkä asiat voisivat olla esteitä sosiaalisen median käytölle opetuksessa? Millaisia asioita siinä pitää huomioida?

- Koetko sosiaalisen median enemmän uhkana vai mahdollisuutena yhteiskunnan viestintävälineenä? Entä oppimisen välineenä?

KRIITTINEN LUKUTAITO

- Mitä kriittinen lukutaito mielestäsi tarkoittaa yläkouluikäisten osalta? Mitä kriittisen lukijan taitoja esimerkiksi kahdeksaslukukalainen tarvitsee?

- Millaisia opetusmenetelmiä käytät kriittisen lukemisen opettamisessa tai ylipäätään kriittiseen ajatteluun ohjaamisessa?

- Millaisia tekstejä käytät kriittisen lukemisen opettamisessa?

- Millä tavalla mielestäsi esimerkiksi sosiaalista mediaa voisi hyödyntää opetuksessa kriittisyyteen ohjaamisessa?

- Mitä osa-alueita sosiaalisessa mediassa olisi erityisen tärkeää oppia lukemaan ja tulkitsemaan kriittisesti?

- Onko sosiaalisen median tekstejä mielestäsi tarpeellista tai aiheellista käsitellä koulussa? Miksi/ miksi ei?

Liite 4. Tutkimuslupa haastatteluille

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta / Humanistinen tiedekunta

Suostumus haastattelun tallentamiseen ja tallennetun materiaalin käyttöön

Arvoisa osanottaja,

Pro gradu -tutkielmassani tutkin sosiaalisen median käyttöä kriittisen lukutaidon opetuksessa. Tutkimukseni jakautuu kahteen vaiheeseen, ja ensimmäisessä vaiheessa olen kerännyt tutkimusaineistoa tapaustutkimuksen muodossa erään kahdeksannen luokan oppitunneilta. Tutkimukseni toisen osion toteuttamiseksi kerään aineistoa haastattelemalla äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajia sosiaalisen median käytöstä kriittisen lukutaidon opetuksessa. Pyydän täten suostumustanne keskustelumme tallentamiseksi äänitallenteeksi sekä tallenteen käyttöön tutkimustarkoitukseen.

Tutkimusta varten kerätty aineisto käsitellään niin, että osallistujan henkilöllisyys ei paljastu. Aineistoa säilytetään tutkijan koneella ja litteroidussa muodossa tutkijan kotona ja se voidaan sijoittaa tutkimuksen päätyttyä arkistoon tai tuhota.

Tämän suostumuksen perusteella Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta sekä humanistinen tiedekunta saavat ilman eri korvausta oikeudet allekirjoittanutta tahtoa koskevan aineiston käyttöön

- tieteellisissä tutkimuksissa ja julkaisuissa
- tieteellisissä esitelmissä
- opetus- ja koulutustilanteissa.

Olen tutustunut yllä mainittuihin ehtoihin. Hyväksyn tallentamisen ja minusta tallennettujen nauhoitteiden/suoritusten käyttämisen yllä mainituilla ehdoilla ja esitettyssä tarkoituksessa.

Paikka, päivämäärä _____

allekirjoitus

nimenselvennys

Liite 5. Pohjateksti mainostamisen hyvistä ja huonoista puolista

A. Oletko joskus ostanut vaateen mainoskuvan takia? Miten kaunis kuva voi saada sinut menemään kauppaan?

Nuori tyttö selailee lehteä. Hän pysähtyy suuren värillisen kuvan eteen, jossa naismalli poseeraa bikineissä. Voi, kun tuo on hoikka ja kaunis. Mulla maha pömpöttää ja reidet pullottavat. Nuo uikkarit eivät kuitenkaan ole kalliit, kävisinköhän kaupassa vilkaisemassa, hän pohtii.

Mainos on onnistunut tavoitteessaan, se on kiinnittänyt mahdollisen ostajan huomion ja herättänyt tyytymättömyyden tunteen. Mainonta ei kuitenkaan aina toimi näin yksiviivaisesti. Monet tekijät vaikuttavat siihen, miten tulkitsemme mainoksia. Siksi mediakasvatuksessa ei puhuta vain vaikutuksista, vaan siitä, miten media ja mainonta tarjoavat aineksia halujen, tarpeiden ja koko minäkuvan muodostumiseen. Minäkuva muodostuu vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön, kuten perheen, ystävien, koulun ja harrastusporukoiden kanssa. Myös media ja mainonta ovat osa sosiaalista ympäristöämme.

Mainokset toimivat usein epäsuorasti, kuten pyrkimällä ruokkimaan tyytymättömyyden tunnetta, jolloin ihminen kokee tarvitsevansa tuotetta. Ei ole välttämättä helppoa tunnistaa, mistä tyytymättömyys on lähtöisin. Se saattaa olla meissä jo ennestään, ja mainoksen viesti puhuttelee arkaa kohtaa. Toisaalta mainonta pyrkii myös luomaan uusia tarpeita. Mainosten houkuttelevuus perustuu lisäksi siihen, että mainoskuvat miellyttävät silmiämme. Saatamme pitää niiden katselemisesta, uuden tuotteen ostaminen voi tuoda mielihyvää. Katsomisen ja kuluttamisen nautinnossa ei ole mitään väärää, kun tiedostamme, että voimme itse valita, millä tavalla haluamme ottaa mainosten puhuttelua vastaan.

Liina Puustinen VTT tutkija, Tampereen yliopisto

B. Mainonnan hyviä puolia

Kuluttaja hyötyy markkinoinnin aikaansaamasta kilpailusta, sillä kilpailu kuluttajien suosiosta laskee hintoja ja parantaa tuotteiden/palvelujen laatua.

Markkinointi helpottaa kuluttajaa valintapäätöksissä, kuluttaja saa informaatiota vaihtoehtoisista ja siitä, mikä tuote sopii juuri hänelle.

Markkinoinnilla on positiivinen vaikutus talouteen, koska se lisää suoraan yritysten menestystä ja täten myös niiden kykyä maksaa enemmän veroja ja tarjota uusia työpaikkoja.

Sananvapauden edistäminen liittyy olennaisesti markkinointiin; ilman markkinointia monia televisiokanavia ja lehtiä ei olisi olemassakaan, eivätkä ihmiset saisi ääntään yhtä hyvin kuuluviin.

Markkinointi ja sponsorointi kulkevat käsi kädessä, niiden rahoituksella mahdollistetaan monet urheilu- ja kulttuuritapahtumat, jotka puolestaan ovat tärkeitä maan yleiselle kulttuurin ja urheilun kehitykselle.

Informatiivinen markkinointi lisää ihmisten tietoisuutta ja parantaa yhteiskunnan hyvinvointia, se on hyvä tapa saada ajankohtaisille epäkohdille (esim. perheväkivalta, ilmastonmuutos tai aidsin vaarat) kuuluvuutta ja näkyvyyttä nopeasti.

Lähde: Mainostajien Liitto