

Mediakasvatus nuorten ammattillisessa koulutuksessa

Tapaustutkimus keskisuuresta ammattioppilaitoksesta

TaM Kanerva Kilpelä
Lisensiaatintutkimus
Nykykulttuurin tutkimus
Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Jyväskylän yliopisto 2012

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

| | |
|---|---|
| Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta | Laitos – Department Taiteiden ja kulttuurin tutkimus |
| Tekijä – Author Kanerva Kilpelä | |
| Työn nimi – Title Mediakasvatus nuorten ammatillisessa koulutuksessa - Tapaustutkimus keskisyydessä ammattioppilaitoksessa | |
| Oppiaine – Subject Nykykulttuurin tutkimus | Työn laji – Level Lisensiaatintutkimus |
| Aika – Month and year Marraskuu 2012 | Sivumäärä – Number of pages 116 + liitteet |
| Tiivistelmä – Abstract <p>Ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelmiin ja tulevaisuuden koulutusstrategioihin on kohdistettu yhä suurempia opiskelijan mediatietoja ja -taitoja koskevia odotuksia, mutta käytännön toimintamallit näiden toteuttamiselle puuttuvat. Tutkimuksessa lähestytään ammatillisen oppimisen kenttää sekä opettajien käytänteiden että opiskelijoiden oppimisen näkökulmista ja pyritään näin löytämään keinoja, joilla voitaisiin edistää mediakasvatuksen hyödyntämistä ammatillisen opetuksen kontekstissa.</p> <p>Tutkimusaihetta käsitellään toimintatutkimuksellisella otteella, jonka ensimmäisessä syklissä analysoidaan tapausoppilaitoksen ammatillisten opettajien näkemyksiä ja asenteita mediakasvatukseen. Tutkimuksen toinen sykli koostuu toimintatutkimuksellisesta mediakasvatuskokeilusta, joka toteutettiin kone- ja metallialan opintoalalla. Teemaa käsitellään kuvailevasti, mutta myös emansipatorisesti ja käytännön kokeilun pohjalta tutkimuksessa pyritään linjaamaan, miten medialukutaidot ja mediakasvatus toimivat osana nuorten ammatillista oppimista ja koulutusta.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että mediakasvatus olisi integroitavissa ammatilliseen koulutukseen. Opetuskokeilu antaa viitteitä siitä, että median mukaan ottaminen ammatilliseen opetukseen tuottaa opiskelijoille merkityksellisiä kokemuksia, jotka voivat osaltaan lisätä oppimista ja opiskelun mielekkyyttä. Suurimmiksi haasteiksi mediakasvatukseen mukaan ottamiselle ammatilliseen koulutukseen nousivat tutkimuksessa opettajien asenteet ja niiden perustana olevat oppimisen paradigmat. Kyselyaineisto osoitti, että mediapedagogisia menetelmiä käytettiin tapausoppilaitoksessa vähän. Suurimmaksi esteeksi opettajat näkivät vähäisen koulutuksen mediakasvatukseen, ajan puutteen ja välineellisten resurssien puutteen. Kysely osoitti myös, että ammatillisen koulutuksen opettajat usein näkevät opetus- ja oppimistapahtuman kognitiivisen ja behavioristisen orientaation kautta. Keskeistä olisikin saada koulutusta opettamisen ja oppimisen erilaisiin metodologisiin mahdollisuuksiin. Tämän haasteen ratkaisussa olisi ensisijaisen tärkeää, että oppilaitokset pohtisivat aktiivisemmin median opetuskäyttöstrategiaansa ja sitä kautta kouluttaisivat ja rohkaisisivat opettajia monipuolisimpiin pedagogisiin valintoihin.</p> | |
| Asiasanat – Keywords mediakasvatus, medialukutaito, ammatillinen koulutus, opetuskokeilu, metalliala | |
| Säilytyspaikka – Depository | |
| Muita tietoja – Additional information | |

Sisällysluettelo

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | JOHDANTO | 6 |
| 1.1 | Tutkimuksen lähtökohdista..... | 6 |
| 1.2 | Tutkimuksen toteuttamisesta | 9 |
| 1.3 | Raportin rakenteesta ja sisällöstä..... | 10 |
| 2 | NÄKÖKULMIA MEDIALUKUTAIDON JA -KASVATUKSEEN | 12 |
| 2.1 | Mediasta käsitteenä..... | 12 |
| 2.2 | Medialukutaidon määrittelyjä ja tutkijaorientaatioita..... | 13 |
| 2.2.1 | Kognitiivisen medialukutaidon orientaatio | 13 |
| 2.2.2 | Sosiokulttuurisen medialukutaidon orientaatio..... | 15 |
| 2.2.3 | Kognitiivis-sosiokulttuurisen medialukutaidon orientaatio | 16 |
| 2.2.4 | Medialukutaidon määritelmästä tutkimukseni ammatillisen koulutuksen kontekstissa..... | 17 |
| 2.3 | Mediakasvatuksesta sanottua | 18 |
| 3 | (AMMATTI)KOULUN JA MEDIAKULTTUURIN KOHTAUSPAIKKOJA . | 24 |
| 3.1 | Oppimisympäristöistä..... | 24 |
| 3.2 | Nuorten ammatillisesta oppimisesta ja koulutuksesta..... | 28 |
| 3.3 | Mediapedagogista tutkimusta tapausoppilaitoksessa | 33 |
| 4 | OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ MEDIAKASVATUKSESTA - OPETTAJAKYSELY | 36 |
| 4.1 | Ammatillisesta koulutuksesta tutkittua..... | 36 |
| 4.2 | Kyselyn taustasta..... | 38 |
| 4.3 | Kyselylomakkeesta | 41 |
| 4.4 | Kyselyn suorittamisesta ja analysoinnista..... | 42 |
| 4.4.1 | Kyselyn toteuttamisesta | 42 |
| 4.4.2 | Aineiston kuvailua | 43 |
| 4.4.3 | Muuttujien luokittelua ja ryhmittelyä..... | 46 |
| 4.5 | Tulkintoja mediakasvatuksesta tapausoppilaitoksessa..... | 48 |
| 4.5.1 | Mediataitojen arvottamisesta | 48 |
| 4.5.2 | Median opetuskäytöstä | 50 |

| | |
|--|-----------|
| 4.5.3 Mediakasvatuksesta ja opettajuudesta..... | 51 |
| 4.5.4 Medioiden merkityksistä opiskelijoille | 53 |
| 4.5.5 Mediakasvatuksesta osana ammatillista koulusta | 53 |
| 4.5.6 Ongelmista mediakasvatuksen toteuttamisessa..... | 54 |
| 4.5.7 Yhteenvedo median opetuskäytöstä kyselytutkimuksen valossa..... | 55 |
| 5 MEDIAKASVATUSKOKEILU: VIDEOTUOTANTOA KONE- JA METALLIALALLA | 57 |
| 5.1 Kokeilun hahmottelua | 57 |
| 5.2 Kohti kokeilua: tutkija tutustumassa metallialan opiskeluun..... | 60 |
| 5.3 Mediakasvatuskokeilun tavoitteista ja arviointitavoista..... | 62 |
| 5.4 Kokeiluryhmän taustatietojen kartoittamisesta kyselyllä ja haastatteluin | 64 |
| 5.4.1 Kirjallisella kyselyllä tietoa mediakäytöstä | 64 |
| 5.4.2 Alkuhaastatteluista asennetietoa tulevasta kokeilusta..... | 65 |
| 5.4.3 Negatiivista suhtautumista mediakasvatuskokeiluun..... | 66 |
| 5.4.4 Positiivinen näkemys opiskelusta yleensä | 67 |
| 5.4.5 Negatiivinen suhtautuminen opiskeluun yleensä | 69 |
| 5.4.6 Kokemuksia mediatuotannosta videoiden..... | 71 |
| 5.4.7 Yhteenvedo taustatietojen kartoittamisesta..... | 72 |
| 5.5 Videoita tekemään kokeilussa..... | 73 |
| 5.6 Opiskelijapalautetta opetuskokeilusta | 79 |
| 5.7 Opiskelijoiden seuranta haastattelujen antia parin vuoden kuluttua | 83 |
| 5.7.1 Median käytön muutokset vuosien 2008 ja 2011 välillä | 84 |
| 5.7.2 Opiskelijoiden muistikuvia ja ajatuksia opetuskokeilusta..... | 85 |
| 5.8 Yhteistyöopettajan seuranta haastattelun antia..... | 87 |
| 5.8.1 Yhteistyöopettajan ajatuksia kokeilusta ja median käytöstä opintoalalla..... | 87 |
| 5.8.2 Haasteita mediakasvatuksen toteutukselle koneistuksen ja metallialan opetuksessa..... | 89 |
| 5.9 Pohdintaa opetuskokeilusta | 90 |
| 6 METODOLOGISTA POHDISKELUA | 93 |
| 6.1 Tutkimusstrategiasta ja -etiikasta | 93 |
| 6.2 Opettajakyselystä metodina | 95 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 6.3 | Teemahaastattelujen käytöstä | 97 |
| 6.4 | Tutkimuspäiväkirja oman reflektoinnin apuna..... | 99 |
| 6.5 | Tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa..... | 100 |
| 7 | JOHTOPÄÄTÖKSET..... | 103 |
| | LÄHDELUETTELO..... | 109 |
| | LIITTEET | |

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohdista

Mediakulttuuri on lasten ja nuorten keskeinen oppimisen ja toiminnan ympäristö. Varsinkin omaa persoonallisuuttaan ja identiteettiään rakentaville nuorille media on tärkeä oppimisympäristö, vaikka sen käyttöön ei olekaan rakennettu virallisia oppimistavoitteita. Tutkijat näkevätkin, että nykypäivänä informaalin mediaympäristön käyttö sekä formaalissa että non-formaalissa opetuskentässä on välttämätöntä (Buckingham 2003; Herkman 2007; Kotilainen 2001; Kotilainen & Rantala 2008; Suoranta 2003). Mediakasvatuksen tehtävänä nykykulttuurissamme on antaa opiskelijoille avaimia parempaan elämänhallintaan eli keinoja ymmärtää, käyttää ja arvioida erilaisia mediatekstejä. Mitä paremmin ihmisellä on hallussaan käsitteistöä ja käytännön tietoa sekä median tulkitsemisesta että tuottamisesta, sitä paremmin hän pystyy hallitsemaan omaa elämäänsä. Ajattelun skeemat kehittyvät ja ympäröivää ilmiöiden maailmaa voidaan ymmärtää paremmin. (Kotilainen 2001, Sintonen 2001; Suoranta 2003; Varis 2003.)

Yhteiskunnallisesti on herätty huomaamaan median merkitys sekä opetuksen sisältönä että oppimisympäristönä. Tästä huolimatta median hyödyntäminen käytännön opetuksessa oppimisympäristönä on tutkijoiden mukaan vielä varsin alkuvaiheessa ja siinä on keskitytty liikaa tekniikkaan ilman pedagogista pohdintaa (Erstad 2010; Vesterinen 2011). Viime vuosien poliittisten linjausten mukaan yhteiskunnallinen osallistuminen edellyttää, että kansalaisilla on riittävä kyky käyttää ja tulkita mediaa. Mediakasvatuksen tutkijat ja asiantuntijat puhuvat kriittisestä medialukutaidosta tai mediatajasta (Kupiainen & Sintonen 2009; 123–129). Euroopan Parlamentti ja Neuvosto antoivat jäsenmailleen suosituksen elinikäisen oppimisen avaintaidoista (Euroopan Parlamentti ja Neuvosto 2006). Tässä suosituksessa korostuvat erilaiset vastaanottamisen, arvottamisen ja itseilmaisun taidot niin perinteisen lukemisen kuin myös digitaalisen ja kulttuurisen lukemisen tasoilla. Kolme vuotta myöhemmin tehdyssä seurantaraportissa, ”Key competences for a changing world” (Commission of the European communities 2009, 4) EU on

ottanut huomioon, että vahvasti koko 2000-luvun esille nostettu digitaalinen lukutaito ei pysty varmistamaan riittävää mediakompetenssia ja kaipaa samalla uusia tapoja hyödyntää informaaleja oppimisympäristöjä:

There is a great deal of activity to equip schools with new technology and to ensure basic ICT skills as part of digital competence. However, young people increasingly learn ICT skills informally, and aspects such as critical thinking in the use of new technologies and media, risk awareness, and ethical and legal considerations have received less attention. As ICT use becomes more pervasive in people's lives, these issues should be explicitly addressed in teaching and learning. The potential of new technologies for enhancing innovation and creativity, new partnerships and for personalising learning needs to be better exploited.

Opetusministeriö (OPM) on pyrkinyt toteuttamaan elinikäisen oppimisen strategiaa vuosina 2006–2010 tehdyssä ammatillisten perustutkintojen uudistuksessa määrittelemällä viestintä- ja mediaosaamisen yhdeksi elinikäisen oppimisen avaintaidoksi ammatillisella toisella asteella (Opetushallitus 2010). Kyseiset taidot voidaan OPM:n mukaan sisällyttää eri tutkinnon osien ammattitaitovaatimukseen tai niistä voidaan muodostaa itsenäinen tutkinnon osa, jos se vastaa työelämän tarpeita kyseisellä alalla. Edellä mainitsemani tavoitteet on kirjattu myös Opetusministeriön koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan vuosille 2007–2012 (Opetusministeriö 2007a). Mediakasvatuksen tulevaisuuden kehitystarpeita pohtinut työryhmä (Opetusministeriö 2007b) asetti mietinnössään ammatillisen perusopetuksen mediakasvatukselle tavoitteiksi muun muassa mediataitojen liittämisen osaksi ammatillista osaamista ja hyvien mediakasvatuksellisten toimintamallien kokoamisen. Ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelmiin ja tulevaisuuden koulutusstrategioihin kohdistetaan yhä suurempia odotuksia opiskelijan mediatiedoille ja -taidoille, mutta miten nämä odotukset lunastetaan?

Mediakasvatuksen tehtävänä nykykulttuurissamme on antaa opiskelijoille avaimia parempaan elämänhallintaan sekä keinoja ymmärtää, käyttää ja arvioida erilaisia mediatekstejä (Kotilainen 2000; Kupiainen & Sintonen 2009; Suoranta 2003). Kuten aiemmissa tutkimuksissa on todettu, pelkkä tieto- ja viestintätekniikan hyödyntäminen ei tuota syvällistä mediakompetenssia (Kupiainen & Sintonen 2009, 14). Mediakasvatuksen ytimessä ovat kulttuuri ja osallisuus, kyky käsitellä kriittisesti informaatiota ja osallistua sosiaaliseen luovaan merkityksen antoon. Median tulkitsemisen ja tekemisen taidot auttavat yksilön kykyä jäsentää medioitunutta ympäristöään, kehittää itselleen sopivia toimimisen taitoja sekä vaikuttaa ja tulla kuulluksi käyttämällä näitä taitoja. Näin mediakasvatus edistää kansalais- ja tietoyhteiskuntavalmiuksia sekä sosiaalista vahvistumista ja aktiivista kansalaisuutta. (Kotilainen 2001; Kupiainen & Sintonen 2009; Suoranta 2003; Varis 2003; Kotilainen & Rantala 2008.)

Oppimiskäsitysten ja opettajuuden kuva on jatkuvassa muutoksessa ja tulevaisuus vaatii myös pedagogisen ajattelun uudistumista. Ammatillisen opettajuuden muutosta tutkinut Ilkka Vertanen (2007) toteaa, että

opiskelija-aines on ammatillisessa koulutuksessa hyvin heterogeenistä. Toisaalta ryhmissä on tunnollisia ja motivoituneita opiskelijoita, mutta yhä enenevässä määrin opiskelijoita, joiden opiskelutaidoissa ja -tiedoissa on paljon ongelmia. Heikot oppimisen perustaidot ovat eräs syrjäytymiseen altistava tekijä. Kaikkien opiskelijoiden oppiminen ei tapahdu samoilla tavoilla ja samassa oppimisympäristössä ja näin ollen opetuksessakin tulisi ottaa huomioon erilaiset informaaliset oppimisympäristöt. (Vertanen 2007, 118.)

Media ja sen esiin nostama populaarikulttuuri toimii vahvana pedagogisena esikuvana varsinkin lapsille ja nuorille (Buckingham 2003; Mustonen 2009). Nuori käyttää aikaansa päivittäin mediakulttuurin luomassa kasvuympäristössä ja se vaikuttaa omalta osaltaan nuoren maailmankuvan muodostamiseen. Oppilaitokset ovat menettämässä hankkimaansa symbolista oppimisen ja kasvattamisen monopolia. Nämä muutokset vaativat vakiintuneiden pedagogisten käsitysten uudelleenarviointia ja kehittämistä, jotta mediakulttuurin tarjoama pedagoginen kenttä saadaan hyödynnettyä (Buckingham 2003; Herkman 2007; Suoranta 2003; Vesterinen 2011). Näistä tavoitteista huolimatta Tapio Variksen mukaan (2008, 251) ammatillinen opettajakoulutus ei ota huomioon mediakasvatusta riittävällä tasolla.

Tutkimukseni lähtee liikkeelle näistä lähtökohdista ja näkemyksestä, että informaali mediaympäristö voisi toimia nuoria ammatilliseen oppimiseen sitouttavana tekijänä ja siten myös hyvinvointia edistävänä toimintastrategiana. Tämän vuoksi käytännön toteuttamismahdollisuuksien kartoittaminen on merkittävää ja tarpeellista. Tutkimukseni tavoitteena on kehittää mediakasvatusta osana nuorten ammatillista koulutusta. Lähestyn teemaa kuvailevasti, mutta myös emansipatorisesti ja käytännössä, pyrkien ymmärtämään ja muuttamaan toimintatapoja. Asennekuvausten ja käytännön kokeilun pohjalta pyrin linjaamaan miten medialukutaidot ja mediakasvatusta toimivat osana nuorten ammatillista oppimista ja koulutusta. Lähestyn aihetta toimintatutkimuksellisella otteella, jonka ensimmäisessä syklissä analysoin opettajien mediakasvatuksellisia asenteita opettajakyselyaineiston kautta ja jonka toinen sykli koostuu ammatillisessa oppilaitoksessa tehdystä mediakasvatuksellisesta opetus-kokeilusta. Tämän kokeilun avulla pyrin edistämään mediakasvatuksen hyödyntämistä ammatillisen opetuksen kontekstissa. Aineistojani tulkitseen pääasiallisesti laadullisesti, mutta soveltaen siihen myös tilastollista kuvausta.

Vaikka mediakasvatusta onkin tutkittu vuosituhannen vaihteen jälkeen paljon, on ammatillisen oppimisen näkökulma jäänyt kartoittamatta. Tutkimuksessani lähestyn ammatillisen oppimisen kenttää sekä opettajien käytänteiden että opiskelijoiden oppimisen näkökulmista. Pyrkimykseni ei ole antaa valmiita malleja mediakasvatuksen ja informaali oppimisympäristöjen hyödyntämiselle nuorten oppimisessa, vaan tarkoitukseni on avata laajempaa keskustelua siitä, miten mediakasvatusta voidaan hyödyntää nuorten ammatillisessa oppimisessa erilaisissa yhteyksissä ja onko median hyödyntäminen informaalina oppimisympäristönä mahdollista formaalissa ammatillisen perusopetuksen kentässä.

1.2 Tutkimuksen toteuttamisesta

Tutkimukseni kiinnittyy omaan työhöni toisen asteen ammatillisen oppilaitoksen audiovisuaalisen viestinnän opettajana. Työpaikkani on keskisuuri ammatillista koulutusta laaja-alaisesti antava kuntayhtymä Etelä-Suomessa. Opintoalamme opiskelijat valmistuvat media-assistenteiksi ja oppivat opiskeluaikanaan monipuolisen käytännön medialukutaidon. Audiovisuaalisen viestinnän koulutus alkoi tässä oppilaitoksessa vuonna 2003. Koko opintoalamme olemassaoloajan sekä muu opettajakunta että muiden opintoalojen opiskelijat ovat ihmetelleet työtapojamme ja opintosisältöjämme. Ihmettelijät ovat olleet toisaalta kiinnostuneita ja uteliaita, mutta toisaalta ilmaisseet puheissaan, että opettamamme asiat ovat enemmän puuhastelua ja harrastamista kuin varsinaista ammatillista opetusta. Tämä osaltaan herätti minussa halun selvittää erityisesti ammatillisen opetuksen mediakasvatuksen tilannetta muiden tutkintojen toteutuksissa. Mediakasvatus ja sen toteuttamisen haasteet olivat minulle tuttua aihealuetta jo aiemmasta työstäni mediapainotteisen lukion kuvataiteen opettajana, jolloin olin myös mukana Opetushallituksen mediadiplomin kehitystyössä sekä suunnittelemassa esimerkkitoteutuksia mediakasvatuksen näkökulmista kuvataiteen opetuksen opetussisältöihin (Eskola & Vainio 2004).

Tapausoppilaitokseni edustaa monipuolisesti ammatillisen koulutuksen kenttää tarjoamalla nuorisoasteen ammatillisia opintoja kuudella eri koulutusalueella ja 23:ssa eri perustutkinnossa (syksy 2012). Tämä on mahdollistanut kyselyaineiston keräämisen useilta hyvin erityyppisten alojen opettajilta. Oppilaitos edustaa myös opiskelija- että opettajamäärältään, noin 1800 opiskelijaa ja 150 opettajaa, keskimääräistä suurempaa oppilaitosta. Vuonna 2007 Suomessa oli 158 tutkintoon johtavaa ammatillista perusopetusta antavaa oppilaitosta ja niissä yhteensä 152 000 opiskelijaa (Opetushallitus 2007). Keskimääräinen oppilaitoskohtainen opiskelijamäärä oli 555 ja opettajamäärä 55 (M.Portin/OPH, henkilökohtainen tiedonanto, 20.1.2010).

Aloitin tutkimukseni tapausoppilaitoksen koulutustarjonnan kartoituksella. Analysoin oppilaitoksen tarjoamien opintojen valtakunnalliset ja oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat (OPS). Tämän tekstianalyysin päämääränä oli löytää OPS:ista niiden sisältämät viittaukset mediakasvatukseen, jotka osoittautuivatkin odotusten mukaisesti varsin vähäisiksi. Näiden havaintojen pohjalta tein mediakasvatuksellisia asenteita ja käytänteitä kartoittavan kyselyn tapausoppilaitoksen opettajakunnalle. Kyselyn päämääränä oli saada ennakkotietoa opettajien näkemyksistä, asenteista ja käytänteistä mediakasvatusta koskien. Tulkitsen tätä aineistoa suhteuttamalla sitä mediakasvatuskokeilun yhteistyöopettajan haastatteluaineistoon sekä aiempiin tutkimuksiin. Vaikka tilastollinen aineistoni on suhteellisen suppea (n=60 eli 40 % otoksesta) eikä siitä voi vetää yleistäviä päätelmiä, koska aineisto on kerätty vain yhdestä oppilaitoksesta, on sen tekeminen ollut perusteltua toimintatutkimukseni ensimmäisenä syklinä, jonka pohjalta olen lähtenyt työstämään opetuskokeilua.

Ammatillisen toisen asteen koulutuksen haasteena on opintonsa keskeyttävien opiskelijoiden suuri määrä. Toisen asteen opintojen keskeyttäminen johtaa valitettavan usein myös syvempään syrjäytymiskierteeseen. Toivon, että tutkimukseni toinen sykli, media-kasvatuksellinen opetuskokeilu, antaa avaimia opiskelijoiden paremmalle sitouttamiselle opintoihinsa. Opetuskokeilu on toteutettu kone- ja metallialan opintoalalla syksyllä 2008. Kokeiluryhmäni, kone- ja metallialan perustutkinto, valikoitui joukosta sen perinteisen ammattikoulustatuksen ja haasteellisen opiskelijakunnan vuoksi. Suuri osa opintoalan levyseppä-hitsaajaopiskelijoista on nuoria, joiden taustalta löytyy eri tasoisia jo perusopetuksessa tehtyjä opetuksen erityisjärjestelyjä. He ovat keskivertoa alttiimpia keskeyttämään opiskelunsa sekä vaativat opettajilta vahvoja pedagogisia taitoja. Haluan näin opetuskokeiluissani keskittyä erityisnuoriin, joiden syrjäytymisuhka mediataidoissa, kuten muutenkin, on suurin. Opetuskokeiluryhmänä toimi aloittava kone- ja metallialan opetusryhmä, jonka nuoret olivat pääosin 15 - 17-vuotiaita juuri peruskoulunsa päättäneitä poikia. Kokeilun yhteis-työopettajana toimi opintoalan keski-ikäinen miespuolinen koulutusvastaava, joka vastasi myös mediakasvatuskokeilun levytyön ja hitsauksen opintojakson opetuksesta.

Opetuskokeilusta keräsin monipuolisesti aineistoa opiskelijoiden kirjallisilla kyselyillä, teemallisilla ryhmähaastatteluilla sekä yhteistyöopettajan teemahaastatteluilla. Kokeilun toiminnallisen osion aineistona ovat pitämäni tutkimuspäiväkirja ja opiskelijahaastattelut. Pidemmän aikavälin merkityksiä tutkin haastatteleamalla kokeiluryhmän opiskelijoita keväällä 2011 sekä yhteistyöopettajaa syksyllä 2012.

1.3 Raportin rakenteesta ja sisällöstä

Tutkimusraporttini jakautuu viiteen lukuun. Luvussa 2 avaan tutkimukseni kannalta olennaisia käsitteitä "medialukutaito" ja "mediakasvatus" sekä "nuorten ammatillinen koulutus ja oppiminen". Median opetuskäyttöön liittyvät olennaisesti medialukutaidon sekä -kasvatuksen käsitteet sekä niiden erilaiset määrittelyt. Avaan luvun 2 aluksi eri tutkijoiden sekä instituutioiden määritelmiä näistä tutkimukseni kannalta keskeisistä käsitteistä.

Tarkastelen luvussa 3, kuinka nuorten ammatillinen oppiminen käsitetään. Oppiminen on monimuotoinen tapahtuma, johon vaikuttavat niin oppijaan itseensä, opettajaan kuin koko ympäröivään todellisuuteenkin liittyvät tekijät. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta ammatillisen koulutuksen tehtävänä on kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeita sekä edistää työllisyyttä (L 1998/630 § 2). Näiden tavoitteiden täyttäminen edellyttää, että nuorten ammatillinen oppiminen on tarkoituksenmukaista ja vastaa yhteiskunnan sille asettamiin päämääriin. Toisaalta nuorten itsensä kannalta on tärkeitä, miten heidän ammatilliset oppimisprosessinsa nähdään ja kuinka niitä toteutetaan. Pohdin myös nuorten ammatillisen koulutuksen kehitystä ja konventioita.

Ammatillinen koulutus jakautuu lukuisiin erityyppisiin ammattialoihin, jotka sisältävät moninaisia työtehtäviä. Tämä asettaa myös ammatillisen opettajan haasteellisen tehtävän eteen, koska erilaisten tehtävien opettamiseen vaaditaan erilaisia opettamistapoja ja oppimisen lähestymistapoja. Oppimisen hahmottamisen eri tapojen huomioiminen ja avaaminen on tärkeää, koska tätä kautta voimme löytää avaimia tulevaisuuden oppimisen haasteisiin. Tutkimukseni kannalta oppimisprosessien avaaminen on huomionarvoista pystyäkseen pohtimaan, kuinka ammatillinen oppiminen rakentuu ja onko esittämäni media informaalina oppimisympäristönä sen kannalta merkityksellistä.

Luvussa 4 analysoin tutkimukseni ensimmäisen syklin kyselyaineistoa sekä yhteistyöopettajan haastatteluja ja sivuan ammatillisesta koulutuksesta tehtyjä tutkimuksia. Aineistoani tulkitsen sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti vertaillen sitä aiempiin tutkimuksiin. Tältä pohjalta esitän myös näkemyksiä siitä, kuinka ammatilliset opettajat kokevat mediakasvatuksen osana opetustaan ja millaisia näkemyksiä yhteistyöopettajalla on mediakasvatuksesta.

Tutkimukseni toisessa syklissä toteutettu mediakasvatuskokeilu on kuvattu luvussa 5. Kerron kokeilua alustaneista opiskelijoiden haastatteluista, mediakasvatuskokeilusta, siitä kootusta palautteesta sekä seuranta-haastatteluista. Luvun päätteeksi pohdin opetuskokeilun tuloksia ja vaikuttavuutta sekä opiskelijoiden että mukana olleiden opettajien näkökulmista.

Luvussa 6 pohdin tutkimukseni metodologisia ratkaisuja, arvioin tutkimusprosessia ja tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta. Raportin viimeisessä luvussa 7 vedän yhteen johtopäätöksiä tutkimusprosessissa heränneistä ajatuksista sekä tutkimuksessa esille nousseista aihealueista, joista toivon kriittistä keskustelua.

2 NÄKÖKULMIA MEDIALUKUTAIDON JA - KASVATUKSEEN

2.1 Mediasta käsitteenä

Median käyttöä kartoittaneet selvitykset osoittavat että lapset ja nuoret käyttävät vapaa-ajastaan suuren osan erilaisten medioiden parissa seuraten, kommentoiden ja viestintään osallistuen (Taloustutkimus 2009; Tilastokeskus 2009). Nuoret tuovat itseään esille sanallisesti ja audiovisuaalisesti erilaisissa sosiaalisen median kentissä kuten msn messenger, facebook ja irc-galleria. He katsovat televisiota ja pohtivat sieltä saamiaan viestejä ja kertomuksia. He etsivät mediasta tietoa ja vastauksia arjen ongelmiin ja kysymyksiin sekä muodostavat omakuvaansa suhteessa ympäröivään maailmaan. He luokittelevat saamaansa informaatiota ja luovat sekä ylläpitävät sosiaalisia suhteita. Mediaa voidaan siis pitää hyvinkin monimuotoisena oppimisympäristönä, jossa oppiminen tapahtuu median käytön ohessa. (Buckingham 2003; Kotilainen 2001; Kotilainen & Rantala 2008; Suoranta 2003; Uusitalo, Vehmas & Kupiainen 2011.)

Media on alun perin monikko latinan sanasta *medium*, joka tarkoittaa välittäjää, väliä tai väliainetta. Tässä merkityksessä sanaa käytetään yhä esimerkiksi luonnontieteissä, joissa esimerkiksi ilma on välittäjä (medium), jonka kautta radioaallot kulkevat. Nykykielessä sanan monikkomuoto media tarkoittaa kuitenkin yleisimmin lehtiä, radiota, televisiota tms. viestinnän kanavia. (Oxford University Press 2011.) Medialla voidaan tarkoittaa välineitä tai välineiden joukkoa, joiden kautta välittyy tietoa, merkityksiä, tulkintoja ja näkemyksiä. Medioiksi luetaan totutuimmoin televisio, radio, elokuva, sanomaja aikakauslehdet, kirjat, valokuvat, ääni- ja kuvatallenteet, mainokset sekä internet ja uudet sosiaaliset mediat. (Fornäs 1998; Lehtonen 2000.)

Media käsitteenä ei ole kuitenkaan näin yksiselitteinen ja välinekeskeinen. David Buckingham (2003, 3–4) muistuttaa, että media ei ole läpinäkyvä ikkuna todellisuuteen vaan kanava, jonka kautta välitetään todellisuuden representaatioita. Vaikka media liittyykin läheisesti teknologiaan,

koska median tekemä informaation välitys tapahtuu soveltamalla erilaisia teknologisia saavutuksia, yllä oleva on liian rajattu määritelmä. Medialla voidaan tarkoittaa huomattavasti kokonaisvaltaisempaa kulttuuria, johon teknisten välineiden lisäksi linkittyvät median toiminnan ja käytön sosiaaliset ja kulttuuriset tavat. Kotilainen (2009, 96–97) on hahmotellut ihmisten ja median välisiä suhteita toteamalla median välittävän ja linkittävän meitä erilaisiin suhteisiin kanssaan; voimme toimia muun muassa kuluttajina, käyttäjinä tai median tekijöinä. Tässä tutkimuksessa käsitän median merkityksiä välittävänä rakenteena, joka kattaa eri esitysmuotojen yhdistelmällistä (multimodaalista) viestintää, tulkintaa ja käyttöä.

Myös medialukutaidolla ja -kasvatuksella on useita toisistaan poikkeavia määrittelyitä. Medialukutaitoja lähestytään eri tavoin kuten välineteknisesti, sosiokulttuurisesti, ilmaisullisesti ja yhteiskuntakriittisesti, kun taas mediakasvatuksen määritelmiä voidaan jakaa esimerkiksi sen suhteen, keskitytäänkö niissä mediavälineisiin ja niiden käyttöön vai mediaesityksiin ja niiden erittelyyn ja analysointiin.

2.2 Medialukutaidon määrittelyjä ja tutkijaorientaatioita

Sana 'medialukutaito' pohjautuu englanninkieliseen termiin Media Literacy. Medialukutaito on käsite, jolla tarkoitetaan median ja sen viestien vastaanoton, ymmärtämisen ja tuottamisen taitoja. Synonyymien kaltaisesti medialukutaidosta käytetään suomenkielessä muun muassa termejä mediakielitaito, mediataju, mediakompetenssi, mediasivistys ja mediataidot (Suoninen 2004, 24–28; Tuominen 1999, 22–25). Sirkku Kotilainen ja Leena Rantala (2008, 70) esittävät, että termien valinnan takana on sitä käyttävän tutkijan tai opettajan edustama tieteenala ja näkökulma. Englanninkielinen termi Literacy sisältää luku- ja kirjoitustaidon lisäksi laajemman ymmärryksen ja sivistyksen jostain asiasta (Cambridge University), kun taas suomenkielinen termi "lukutaito" mielletään helposti teknispainotteiseksi kirjoitetun informaation lukemisen ja kirjoittamisen taidoksi. Käsitteen vaarana on myös rajoittua arkikielessä ja opetuksen käytännöissä vain teknisesti painottuneeksi median käyttötaidoksi. Avaan seuraavassa kognitiivisen, sosiokulttuurisen ja näiden kahden väliin sijoittuvan medialukutaidon lähestymistapoja ja palaan lopuksi määrittelemään medialukutaidon oman tutkimukseni näkökulmasta.

2.2.1 Kognitiivisen medialukutaidon orientaatio

Medialukutaito voidaan jakaa erilaisten kognitiivisten taitojen perusteella. Tapio Variksen (2003, 14) mukaan White Paper 21st Century Literacy Summit määritteli vuonna 2002 uudet lukutaidot seuraavien kognitiivisten taitojen mukaan :

Teknologia lukutaito – kyky käyttää medioita tehokkaasti

Informaatiolukutaito – kyky kerätä, arvioida, organisoida ja suodattaa viestejä sekä luoda perusteltuja mielipiteitä

Luovat mediavalmiudet – kyky osallistua tuottamiseen ja levittämiseen

Sosiaalinen kompetenssi ja vastuu – kyky arvioida yhteiskunnallisesti ja vastuullisesti

Tarkemmin kognitiivista medialukutaitoa on tutkinut yhdysvaltalainen W. James Potter, joka lähestyy medialukutaitoa sen tietorakenteiden kautta. Näitä tietorakenteita ovat mediasisältö, media-teollisuus, mediavaikutukset, informaatio todellisuudesta ja havainnoitsija itse. Potterin mukaan nämä taidot rakentuvat eri tasoista kognitiivisia tiedonprosessointikyvyistä. Peruslukutaito sisältää viestien merkkien ja tarkoitteiden tunnistamisen kyvyn. Tämä sisältää Potterin mukaan käyttää ja ymmärtää erilaisia medioita ja niiden kerronnan rakenteita. Tämä operationaalinen lukutaito on edellytyksenä syvempien kognitiivisten medialukutaitojen (analyysi, arviointi, ryhmittely, induktio, deduktio, synteesi, abstrahointi) kehittymiselle. (Potter 2004.)

Kognitiivisten lukutaitojen hallitseminen korostuu usein institutionaalisessa kontekstissa. Pohjois-Amerikassa medialukutaito on määritelty institutionaalisesti ensimmäistä kertaa vuonna 1992 Aspenin medialukutaito konferenssissa (Center of Media Literacy). Konferenssin tuloksena päädyttiin määrittelemään medialukutaito seuraavasti (Firestone):

Media literacy: it is the ability of a citizen to access, analyze, and produce information for specific outcomes.

Kupiainen ja Sintonen (2009, 91) avaavat nämä edellä mainitut kolme medialukutaidon tasoa yksilön mahdollisuudeksi ja kyvyksi saavuttaa erilaisia viestejä, analysoida miten viestit ovat rakentuneet sekä taidoksi tuottaa omia viestejään erilaisilla medioilla

Euroopassa Iso-Britannia on ollut etujoukoissa medialukutaidon huomioimisessa institutionaalisesta näkökulmasta esimerkiksi medialukutaitoa painottavan lain muodossa (Kotilainen & Rantala 2008, 91). Lain toteuttamista valvoo ja johtaa The Office of Communication (Ofcom), joka on muokannut Aspenin määritelmän muotoon:

(Media literacy is) the ability to access, understand and create communications in a variety of contexts.

EU:n medialukutaidon määrittely (Euroopan Unioni 2009) jatkaa samaa linjaa:

Media literacy is the ability to access, understand and critically evaluate different aspects of the media and media content and communicate in a variety of contexts.

Suomen eduskunnan kanslian loppuraportissa ”Sosiaalinen alkupääoma ja tietotekniikka” (Eduskunnan kanslia 2003, 88) määritellään medialukutaito seuraavasti:

Medialukutaito on perinteisen lukutaidon laajennus, joka kattaa myös audiovisuaalisen lukutaidon. Siihen kuuluu kyky poimia ydinasiat informaatiota valikoimalla, pelkistämällä ja rikastamalla eli suhteuttamalla uutta tietoa aikaisempiin tietorakenteisiin. Myös tunteiden tunnistamisen ja erittelyn taito kuuluu medialukutaitoon. Median sisällölliseen hallintaan kuuluu median eri lajityyppien tunnistaminen ja kerronnallisten keinojen hallinta. Näitä voidaan oppia syvällisimmin luomalla itse mediasisältöjä.

Kaikki nämä määrittelyt tuovat esille medialukutaidon saavutettavuuden, ymmärtämisen ja luomisen näkökulmat. Saavutettavuus ei tarkoita pelkästään välineistöä vaan myös kykyä käyttää ja ”lukea” näiden medioiden viestejä. Ymmärtäminen sisältää median viestien kriittisen tulkinnan ja edellyttää lukijaltaan mediatuotannon ja -ilmaisun taustoista. Luominen on ihmisen taitoa tuottaa itse sisältöjä erilaisten medioiden avulla ja erilaisiin medioihin. (Kupiainen & Sintonen 2009, 92.)

2.2.2 Sosiokulttuurisen medialukutaidon orientaatio

Sosiokulttuurisen lukutaitokäsityksen mukaan medialukutaidossa korostuu sosiaalisten käytäntöjen osaaminen. Se näkyy erilaisten sovellusten hallitsemisena, kuten esimerkiksi päiväkirjojen ja blogien lukemisena ja kirjoittamisena, sosiaalisten suhteiden ylläpitämisenä median avulla tai videoiden tekemisena (Rantala 2009). Suomalaiset tutkijat Reijo Kupiainen ja Sara Sintonen (2009) tulkitsevat medialukutaidon olevan ensisijassa sosiaalista ja kulttuurista toimintaa, joka sisältää muutakin kuin passiivisen luetun omaksumisen ja arvioimisen taidon. Sosiokulttuurisesti medialukutaitoinen ihminen osaa hyödyntää mediataitoja osana sosiaalisia käytäntöjä.

Yhdysvaltalaiset tutkijat Colin Lankshear ja Michele Knobel (2006) käyttävät medialukutaidosta käsitettä *uudet lukutaidot (New Literacies)*. Uusin lukutaitoihin kuuluvat teknisen aspektin (technical 'stuff') lisäksi myös uuden eetoksen (ethos 'stuff') lukutaidot. Tässä lukutaidon määritelmässä on merkityksellistä sosiokulttuuriset käytänteet, jotka ovat yhteydessä sosiaalisiin, institutionaalisiin ja kulttuurisiin suhteisiimme (emt., 64):

...socially recognized ways of generating, communicating and negotiating meaningful content through the medium of encoded texts with contexts of participation on Discourses (or as members of Discourses).

Lankshear ja Knobel esittävät uusien lukutaitojen sisältöjen muodostuvan post-typografisista multimodaalisista teksteistä joita jaetaan, vaihdetaan ja vastaanotetaan. He korostavat yhteisöllisiä jakamiseen perustuvia osallistumisen taitoja verrattuna perinteisiin yksilö- ja tekijäkeskeisiin näkökulmiin. (Lankshear & Knobel 2006, 24–27.) He jakavat lukutaidon kolmeen tasoon (emt., 15-16):

- operationaalinen taso, joka mahdollistaa kyvyn lukea ja viestiä erilaisissa konteksteissa,
- kulttuurinen taso, joka suhteuttaa viestien merkitykset kunkin kontekstin mukaan ja
- kriittinen taso, joka kautta viestien merkityksiä arvioidaan unohtamatta niiden taustalta vaikuttavia tekijöitä ja päämääriä.

Lankshear ja Knobel jakavat ihmiset kyberavaruuden "insidereiksi" ja "outsidereiksi". Näin he erottavat ihmiset, jotka ovat varttuneet lapsuutensa erilaisten kommunikaatioteknologioiden parissa sisäpiiriksi ja myöhemmin mediateknologiaan tutustuvat ulkopiiriksi eli aloittelijoiksi. Opettajakunta kuuluu vielä toistaiseksi suurelta osin aloitteijoihin, joiden ongelmaksi Lankshear ja Knobel esittävät perinteisiin tiedon muodostamiseen ja jakamiseen perustuvien toimintamallien siirtämisen sellaisenaan uusiin medioihin. Aloittelijat eivät osaa toimia mediakulttuurin sosiaalisen eetoksen mukaan vaan siirtävät toimintamallit perinteisistä lukutaidon malleista. (Lankshear & Knobel 2006, 34–38.)

2.2.3 Kognitiivis-sosiokulttuurisen medialukutaidon orientaatio

Näiden kahden orientaation välimaastoon sijoittuu näkökulma, jossa medialukutaidolla viitataan ymmärrykseen, taitoihin ja kykyihin käyttää ja tulkita mediaa (knowledge, skills and competencies), mutta siihen liittyy myös sosiaalisia ja institutionaalisia käytäntöjä ja rakenteita. Tätä näkökulmaa edustavat muun muassa englantilainen David Buckingham ja suomalainen Sirkku Kotilainen. Buckingham korostaa, että medialukutaito ei ole vain kognitiivisia tietoja ja taitoja, vaan siihen liittyy aina erilaisia sosiaalisia tapahtumia (2003, 35–39). David Buckingham (emt., 53–61) jakaa medialukutaidon neljään peruskäsitteeseen

- tuotanto (production) sisältää mediatuotannollisten taustojen, valintojen ja näkökulmien pohdintaa ja tarkastelua,
- kieli (language) on median teosten konventioiden ja koodien tuntemusta, joiden avulla avataan mediatuotteiden rakenteita ja merkityksiä,
- representaatio (representation) on median tuotosten tarkastelusta esityksinä todellisesta maailmasta ja
- yleisö (audience) purkaa kysymyksiä sosiaalisista käytänteistä joita mediassa on.

Mediakasvatukselliset tavat, joilla näihin medialukutaitoihin tähdätään, ovat Buckinghamin mukaan opetusta ja oppimista mediasta (*about the media*), ei median avulla tai kautta (*not through or in the media*) (Buckingham 2003, 4).

Myös suomalaisen mediakasvatuksen tutkijan Sirkku Kotilaisen määrittelyssä medialukutaito sijoittuu kognitiivisten ja sosiokulttuuristen lähestymistapojen väliin. Hän jaottelee medialukutaidon kolmeen näkökulmaan (Kotilainen 2000, 32; Tuominen 1999, 22–23):

- tuotanto, jossa keskitytään viestin sisältöjen valintoihin, rajauksiin ja muokkauksiin peilaten niitä laajemmin tuotannon taustoihin,
- ilmaisu, jossa paneudutaan audiovisuaalisen kerronnan rakenteisiin ja muotoihin ja
- vastaanotto, jolle on keskeistä tarkastella erilaisia tulkinta- ja käyttötapoja.

Kotilainen tarkentaa, että nämä näkökulmat ovat käytännössä niveltyneet toisiinsa ja ilmenevät erilaisissa medialukutaidon tasoissa. Nämä medialukutaidon näkökulmat tukevat yksilön toteutus- ja tulkintavalmiuksia mediassa. (Kotilainen 2000, 33.)

Sirkku Kotilainen ja Leena Rantala (2008) käyttävät nuorten kansalaisidentiteetin ja mediakasvatuksen mahdollisuuksia pohtivassa kirjassaan medialukutaidosta termiä mediataidot. Mediataitoiksi he määrittelevät *”erilaisiin mediamuotoihin ja niiden yhdistelmiin perustuvaa taitovalikoimaa, jota nuori hyödyntää mediakulttuurissa”* (Kotilainen & Rantala 2008, 70). Mediataitojen kehittämisen he jakavat kolmeen alueeseen (emt., 71 – 72):

- itse tekemällä ja mediatuotantojen prosesseihin ja taustoihin tutustumalla,
- median esitysten kerrontaan syventymällä, tavoitteena ilmaisutapojen ymmärtäminen ja
- refleктоimalla omaa mediasuhdetta mediaympäristöön.

Merkittävää näiden mediataitojen käytänteissä ovat niiden sosiokulttuuriset aspektit. Mediataitoihin kuuluu olennaisena osana sen erilaisiin sosiaalisiin käytäntöihin kiinnittyvät merkityksenantoprosessit. (Kotilainen & Rantala 2008, 70 – 73.)

2.2.4 Medialukutaidon määritelmästä tutkimukseni ammatillisen koulutuksen kontekstissa

Lähtökohtana tutkimukseni opettajakyselyssä on ollut Sirkku Kotilaisen väitöskirjan (2001) kysely, joka on tehty pohjautuen Kotilaisen määritelmään medialukutaidon kolmesta näkökulmasta (ks. myös Buckingham, 2003). Tämä määritelmä oli lähimpänä omaa lähestymistapaani v. 2007. Oman kyselyni kysymykset pohjautuvat siis medialukutaidon kahden pääorientaation välimaastoon, mutta olen muokannut niitä oman tutkimukseni kontekstia vastaavaksi. Kotilaisen tutkimuskohteena on ollut yleissivistävä opetus, jonka tavoitteet, sisällöt, toimintatavat sekä opettajat poikkeavat huomattavasti ammatillista opetuksesta. Tutkimukset osoittavat, että ammattikoulutuksen opettajien oppimis- ja opetusmenetelmiä leimaa vahvasti alan omat tiedon ja oppimisen käsitteet (mm. Leinonen 2008; Tiilikkala 2005; Vertanen 2003). Näin myöskään tutkimustulokset, jotka on saatu yleissivistävän koulutuksen alueelta, eivät ole suoraan siirrettävissä ammatillisen koulutuksen kontekstiin.

Ammatillinen perusopetus on hyvin käytännönläheistä opetustyötä ja niinpä olenkin yksinkertaistanut kyselyn Kotilaisen (2001) luokittelun

taustalta nouseviin konkreettisiin mediakasvatuksen soveltamis- ja lähestymistapoihin. Käytän tässä tutkimuksessa Kotilaisen esittämiä käsitteitä, mutta muuttaen niiden määritelmiä seuraavasti:

- **Mediatuotannoksi hahmotan ammatillisen koulutuksen kontekstissa** teknisen ja teknologisen mediakasvatuksen, joka perustuu erilaisten medioiden hallitsemisen operationaalisille kognitiivisille taidoille.
- **Mediavastaanoton näen** sisältävän erilaisten medioiden ”lukemisen” osana opetusta, mutta se voi sisältää myös kriittistä reflektointia.
- **Mediaailmaisu** on tässä yhteydessä opiskelijoiden omakohtaista mediaviestintää.

2.3 Mediakasvatuksesta sanottua

Mediakasvatuksen päämääränä on ollut aikakaudesta riippuen löytää keinoja, joilla annetaan vastaanottajille valmiuksia suojautua, kritisoida, ymmärtää, arvottaa tai osallistua joukkoviestintään. Mediakasvatuksen historiallisen jatkumon voidaan katsoa alkaneen viestintävälineiden kehityksen ja lehdistöä ruotivan mediakriittisen kirjallisuuden johdosta 1600-luvulla. Toinen mahdollinen alkupiste mediakasvatukselle löytyy teollistumisen mukana syntyneen joukkoviestinnän ja massakulttuurin kritiikin kautta. Kolmantena vaihtoehtona voisi olla 1800–1900-lukujen taite, jolloin massakulttuuri lähti kehittymään todenteolla ja näin samalla koettiin tarpeelliseksi ihmisten suojaaminen näitä arveluttavia ilmiöitä vastaan. Riippumatta mediakasvatuksen tarkasta alusta, se on lähtenyt liikkeelle korkea- ja massakulttuurin vastakkainasettelusta. Massakulttuuri ja joukkoviestintä ovat olleet suoraan suurelle yleisölle suunnattua ja niihin on liitetty paljon pelkoja ja toiveita, jotka perustuvat ajatukseen viestinnän vahvasta vaikutuksesta vastaanottajiinsa. Mediateknologian kehitys ja uudenlaisten viestimien synty on vaikuttanut mediakasvatuksen kehitykseen ja samalla asettanut sille alati muuttuvan ja uudistuvan lukutaitojen opettamisen työkentän. (Kotilainen & Kivikuru 1999, 13–14; Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 3.)

Järjestelmällisen mediakasvatuksen vaiheet jaetaan usein neljään vaiheeseen (mm. Buckingham 2003, 7–17; Kotilainen & Hankala 1999, 16–28; Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 3–25; Tuominen 1999, 28–45).

- 1930–1960-lukujen moralistinen vaihe, jonka päämääränä oli saada ihmiset arvostamaan korkeakulttuuria ja suojautumaan populaarikulttuurin vahingollisia vaikutuksia vastaan.
- 1950–60-lukujen taitteessa alkanut esteettinen vaihe, jossa elokuva ja pop-taide tulivat mukaan opetukseen, kuitenkin säilyttäen varsinaiset massamediat ulkopuolella ja keskittyen teos- ja tekijä- sekä kansalliskriittiseen näkökulmaan

- 1970-luvun alusta lähti liikkeelle kriittisen mediakasvatuksen vaihe, jonka juuret olivat semiotiikassa ja jonka tavoitteena oli yhteiskuntakriittisyyden kasvattaminen
- 1990-luvulla alkanut mediakulttuurin vaihe, jonka päämäärät eivät ole "suojelevat" vaan valmistavat ihmisiä ymmärtämään median rakenteita ja osallistumaan mediassa

Suomessa mediakasvatuksen kehitys on kulkenut läpi myös edellä mainittuja vaiheita, vaikkakin hieman jälkijunassa (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 22). Sirkka Minkkinen (1975) kehitti Unescolle mallin joukkotiedotuskasvatuksesta 1970-luvulla. Minkkisen esittämällä mallilla oli tavoitteena tiedostava joukkotiedotuksen hyötykäyttäjä, joka osaa valita ja vastaanottaa sanomia, ymmärtää niitä ja niiden vaikutuksia sekä osaa osaa ottaa huomioon tiedotuspolitiikan tulevaisuuden kysymyksiä (Minkkinen 1975, 35–37). Joukkoviestintäkasvatus muotoutui 1980-luvun puolivälissä viestintäkasvatukseksi, jonka tavoitteet kirjattiin peruskoulun opetus-suunnitelman perusteisiin kuvaamataidon opetuksen yhteyteen. Omaksi teema-alueeksi viestintäkasvatus kirjattiin valtakunnalliseen opetussuunnitelman perusteisiin vuonna 1994 (Tuominen 1999, 28–45). Nykypäivänä perusopetuksen opetussuunnitelman tasolla puhutaan viestintä ja mediataidon aihekokonaisuudesta, jonka päämääränä on kehittää ilmaisu- ja vuoro-vaikutustaitoja, edistää median aseman ja merkityksen ymmärtämistä sekä kehittää median käyttötaitoja (Opetushallitus 2010).

Mediakasvatuksen ja -lukutaidon tutkimus on lisääntynyt viime vuosina, mutta ammatillisen perusopetuksen mediakasvatus ei kuitenkaan ole ollut väitöskirjatutkimusten keskiössä. Oman tutkimukseni kannalta merkittävä kotimainen mediakasvatusta käsittelevä väitöskirja on Sirkku Kotilaisen (2001) tutkimus mediakulttuurin opettajan-koulutukselle asettamista haasteista. Tutkimuksen pohjalta hän on päättänyt jakamaan medialukutaidon, ja sitä kautta mediakasvatuksen, kolmeen alueeseen: tuotantotaitoihin, ilmaisutaitoihin ja vastaanottotaitoihin. Tämä on jako, joka toimii oman tutkimukseni mediakasvatuskokeilun suunnittelun pohjana (ks. luku 2.2.4).

Sara Sintonen (2001) on paneutunut väitöskirjatutkimuksessaan mediakasvatukseen musiikin kontekstissa. Sintonen mukaan medialukutaidolla edistetään yleissivistyksen ja kansalaisaktiivisuuden saavuttamista. Myös tutkija Reijo Kupiainen (2005) tuo esille, että mediakasvatuksen tehtävänä on sellaisten valmiuksien kehittäminen, jotka tukevat oppilaita ymmärtämään ja käsittelemään mediakulttuuria. Näiden taitojen avulla yksilö voi ainakin kokea pystyvänsä osallistumaan merkitysten luomiseen, niiden ilmaisemiseen ja tunnistamiseen. Näitä tutkimuksia vasten pohdin, kuinka ammatilliset opettajat ymmärtävät medialukutaidon käsitteenä ja kokevat sen tarpeellisuuden. Katson myös, että pelkkä tietotekninen osaaminen ei vielä luo tarpeeksi kattavaa pohjaa aktiiville kansalaisuudelle nykyisessä tietoyhteiskunnassa, vaan oleellinen osa medialukutaitoa on kyky tuottaa ja tulkita mediatekstejä.

David Buckingham (2003, 4–5) määrittelee mediakasvatuksen "*menetelmänä jolla opetetaan ja opitaan mediaa*". Buckinghamin mukaan

mediakasvatus pyrkii medialukutaidon (media literacy) ja -kompetenssin oppimiseen. Tutkimuksessani pohdin myös sitä, miten mediakasvatukselliset kokeilut kasvattavat kohderyhmän medialukutaitoja. Michel Knoebel ja Colin Lankshear (2006) ovat kiinnittäneet huomiota siihen, kuinka koulutus on rajannut uudet lukutaidot kuten medialukutaidon opetuksen ulkopuolelle. Opetuksen keskittyessä perinteisen lukutaidon hyödyntämiseen oppimisessa, se rajaa oppimisen mahdollisuuksia radikaalisti. Tutkimuksessani pyrin kartoittamaan, kuinka ammatilliset opettajat kokevat edellä mainitut mediakasvatuksen tuomat uudet oppimisen mahdollisuudet.

Teoreettiseen taustaani liittyy myös Paulo Freiren ajatuksiin pohjautuva kriittinen pedagogiikka. Freiren (1970/2005) mukaan kasvatuksen päämääränä on poistaa eriarvoisuutta ja lisätä yksilön tietoisuutta. Freiren ponnistelut kotimaassaan Brasiliassa 1960–1970-lukujen taitteessa keskittyivät syrjäseutujen ihmisten lukutaidon kohentamiseen ja sitä kautta yksilöiden valtautumiseen sekä yhteiskunnan tasa-arvoistumiseen. Kriittisen pedagogiikan soveltamista mediakulttuuriin ovat Suomessa tutkineet muun muassa Juha Suoranta ja Juha Herkman. Suorannan mukaan mediakulttuuri itsessään on kasvattavaa, mutta mediataitojen avulla ihmiset voivat *”kasvattaa mediaa ja medialla”* (Suoranta 2003, 47). Mediakasvatuksen tehtäväksi Suoranta esittää nuorten ja koulun maailmojen välisen kuilun kaventamisen, mahdollisuuden oppia ja opettaa taitoja, joita voi hyödyntää koulumaailman ulkopuolella olevassa mediakulttuurissa ja pyrkimyksen toimia myös pedagogiikan kehittämisen välineenä (emt., 160–161). Kriittisen mediakasvatuksen tunnuspiirteiksi Juha Suoranta (emt., 165–166) esittää seuraavia toiminnan muotoja :

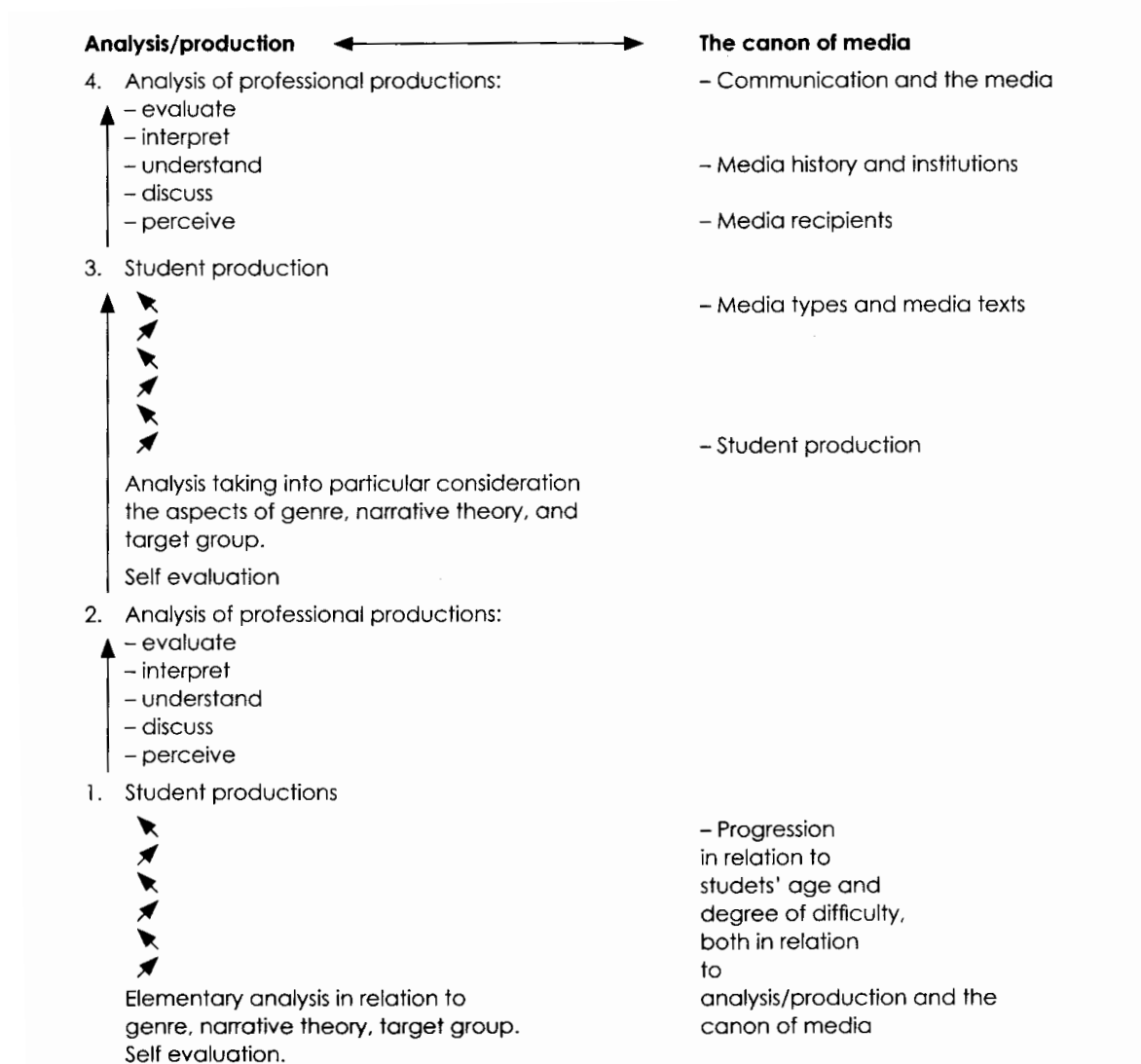
- otetaan opiskelijat mukaan mediakulttuurin tulkintaan, tuottamiseen ja rakentamiseen ja muutetaan se kiinteäksi osaksi koulutietoa,
- opettajat ja opiskelijat kanssaoppijoina,
- aktiivinen keskustelu koulun ja muun yhteiskunnan välille ja
- ongelma- ja prosessikeskeinen osallistuva yhteistoiminnallinen kanssakäyminen.

Herkman (2007) pohtii, kuinka populaarikulttuurin ja viihteen kuvastojen synnyttämä innostus olisi mahdollista valjastaa kouluoppimisen voimavaraksi. Hänen mukaansa kriittisen mediakasvatuksen tavoitteena on tuottaa uusia näkökulmia arjesta tuttuihin median ilmiöihin ja saada aikaan toimintaa, jolla kamppaillaan eriarvoisuutta vastaan. Myös Sirkku Kotilainen (2009) esittää, että medialukutaito vahvistaa yksilön kykyä hallita omaa elinympäristöön ja -todellisuuttaan. Tämä valtautuminen vaikuttaisi Kotilaisen mukaan olevan selvässä yhteydessä nuorten hyvinvointiin. Kotilainen ja Rantala (2008) näkevät mediakasvatuksen myös sitouttavan nuoria yhteiskunnalliseen osallistumiseen sekä vaikuttamiseen.

Tanskalainen mediakasvatuksen tutkija Birgitte Tufte on kehittänyt mediakasvatuksen käytännön toteuttamista varten tuotannollista ja analyttistä näkökulmaa yhdistävän Zigzag-mallin. Tässä mallissa linkittyy oppilaiden oma mediatuotanto sekä olemassa olevien mediatekstien että oman

mediatuotannon analysointi mediakasvatusprosessissa. (Christensen&Tufte 2010.)

Tuften zigzag-mallin pohjalta on kehitetty päivitetty versio "Zigzag 2.0" eli "Typhoon-malli". Tanskalaiset opettajat Bingelli, Jörgensen ja Remmer



ovat kehittäneet mallin omiin opetuskokemustensa nojaten. Ole Christensen ja Birgitte Tufte esittelevät Typhoon-mallin artikkelissaan "Media Education - Between Theory and Practice". He selventävät, että tämä malli poikkeaa Tuften alun perin esittämästä mallista siten, että se ottaa paremmin huomioon myös informaalin oppimisen sekä sen, että oppimistapahtuma ei ole aina lineaarinen vaan myös syklinen prosessi, jossa eteneminen voi tarkoittaa palaamista takaisin aiempiin tuotoksiin ja niiden merkityksiin. (Christensen & Tufte 2010, 117.)

The Typhoon Model

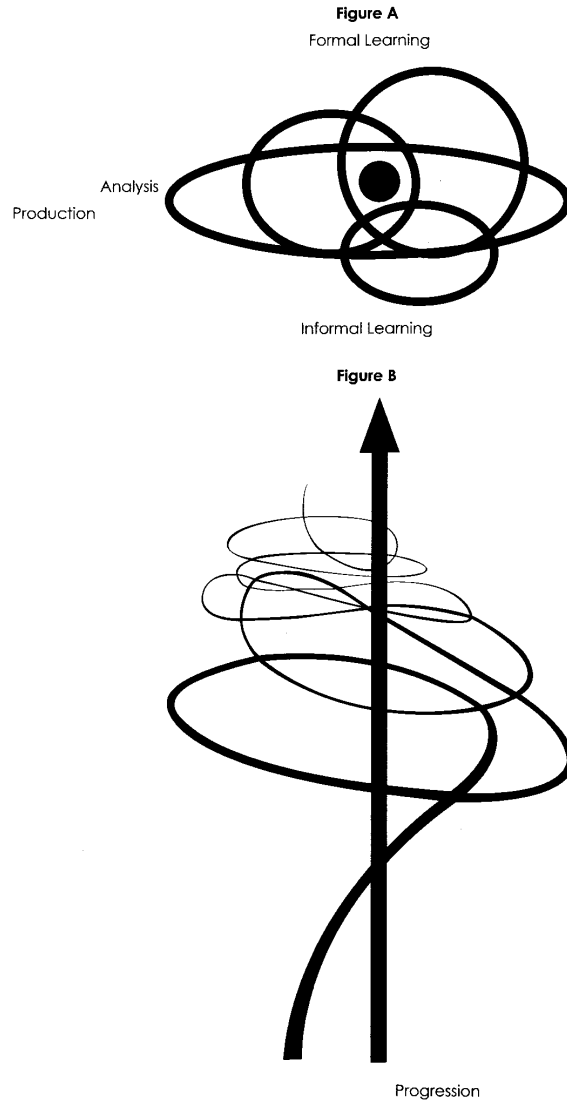


Figure A: The model from above – Figure B: the model from the side

Kuvio 2 Typhoon-malli (Christensen ja Tufte 2010, 118)

Zigzag- ja Typhoon- mediakasvatusmallien tavoin pyrin herättämään mediakasvatuskokeilussani analyyttisiä ajatuksia tuotantoprosessin kautta, mutta koska prosessioppiminen on usein aikaa vievää, on mahdollista että pääpaino kokeilussa jää mediatuotannollisiin näkökulmiin.

Omassa tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, kuinka ammatillisessa opetuksessa pystyttäisiin antamaan nuorille kykyjä käyttää mediaa ja populaarikulttuuria ja sen keinoja tiedollisten sekä taidollisten päämäärien edistämiseksi. Tutkimuskysymykseni keskittyvät seuraaviin asioihin: Miten mediakasvatus käytännössä voisi nivoutua nuorten

ammattilliseen koulutukseen? Kuinka ammatillisen perusopetuksen opettajat kokevat mediakasvatuksen osana opetustaan? Millaisia medialukutaitoja nuorten oppivat tutkimuksessa tehtävän mediakasvatuskokeilun kautta? Nämä ovat tutkimuskysymyksiä, joihin etsin tutkimuksessani vastauksia.

3 (AMMATTI)KOULUN JA MEDIAKULTTUURIN KOHTAUSPAIKKOJA

3.1 Oppimisympäristöistä

Oppimisympäristöt ovat niitä konteksteja, jossa opiskellaan ja opitaan. Tämä sisältää kaikki oppimiseen liittyvät fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset ympäristöt sekä erilaiset oppimistyylit, -materiaalit ja -tavoitteet. Varsinkin mediakasvatuksen tutkijat korostavat, että oppimista tapahtuu formaalissa, non-formaalissa tai informaalissa oppimisympäristössä (Kotilainen & Rantala 2008; Suoranta 2000/2008; Buckingham 2003; Lankshear & Knobel 2007). Elinikäinen oppiminen sisältää kaiken elämän varrella tapahtuvan oppimisen sen ajankohdasta tai tapahtumapaikasta riippumatta. Myös EU on määritellyt elinikäisen oppimisen koulutuspolitiikassa erilaiset oppimisympäristöt kolmeen eri kategoriaan riippuen kontekstista; formaaliin kenttään, jota edustaa tutkintotavoitteinen oppiminen, non-formaaliin kenttään, jolla tarkoitetaan muuta ohjattua oppimista, kuten kerho- ja harrastetoimintaa sekä informaaliin kenttään, jonka Euroopan yhteisöjen komissio (2000, 8) määrittelee näin:

Informaalit oppimisympäristöt, joilla käsitetään kaikkea sitä oppimista ja kasvatusta, joka tapahtuu institutionaalisen opetuksen ulkopuolella epämuodollisissa oppimisympäristöissä, mm. työn ohessa, perheen tai ystäväiden kesken, mediassa jne.

Samassa asiakirjassa on otettu huomioon se, että arkiympäristö tarjoaa valtavan oppimislähteen ja että se voi toimia opetus- ja oppimismenetelmien tärkeänä innovaatiolähteenä (emt., 9). Euroopan parlamentti ja neuvosto ovat myöhemmässä suosituksessaan (2008, 13) asettaneet jäsenmailleen tavoitteeksi oppimisympäristöjen kehittämiseksi muun muassa seuraavaa:

Tällä suosituksella olisi edistettävä koulutusjärjestelmien nykyaikaistamista, yhteyksien luomista koulutuksen ja työelämän välille sekä siltojen rakentamista virallisen, epävirallisen ja arkioppimisen välille...

Mediaympäristön muutosta 5–14 –vuotiaiden lasten ja nuorten parissa hahmottaneessa tutkimuksessa (Noppiari & Uusitalo ym. 2008) todetaan, että useimmissa arkipäivän median käytön tilanteissa ei ole mukana sisäänrakennettuja oppimistavoitteita, vaan lapset oppivat viihteen ja leikin varjolla (emt., 156). Lapset ja nuoret näkevät itse median ja erityisesti internetin tärkeänä oppimisen välineenä. Tutkimuksessa tuli myös ilmi, että lapset toivoivat koulussa olevan enemmänkin mediaan liittyvää opetusta (emt., 6). Anu Mustonen ja Lea Pulkkinen (2003, 53) pohtivat sosiaalisen alkupääoman ja tietotekniikan suhteita käsittelevässä tutkimuksessaan näiden uusien informaalioppimisympäristöjen etuja seuraavasti:

Uusiin oppimisympäristöihin yhdistyy vahva elämyksellisyys, mikä lisää oppimismotivaatiota ja oppimistuloksia. Näin vältetään tilanne ”minkä ilotta oppii, sen surutta unohtaa”.

Useat tutkijat näkevätkin, että nykypäivänä informaalin mediaympäristön käyttö sekä formaalissa että non-formaalissa opetuskentässä on välttämätöntä. Tämä voisi ehkäistä koulukulttuurin ja mediakulttuurin välistä kuilua ja samalla vahvistaa oppimista. Kotilaisen ja Kivikurun (1999, 26) mukaan koulun tulisikin osata ammentaa mediasta ainesta oppimisen taitojen kehittämiseksi. Juha Herkman (2007, 220) toteaa, että varsinkin visuaalisen populaarikulttuurin kuvastojen huomioon ottaminen oppimisympäristönä voisi toimia kouluoppimisen motivaatioita lisäävänä keinona. Populaarikulttuurin tuottamat mielihyvän tunteet ovat voimavara, jota voitaisiin käyttää arjen harmauden voittamisessa (emt., 63–80). Juha Suoranta (2003), joka on tutkinut mediakasvatuksen ja -kulttuurin suhdetta kriittisen pedagogiikan näkökulmista, esittää, että varsinkin omaa persoonallisuuttaan ja identiteettiään rakentavien nuorien parissa mediakulttuuri on merkittävä oppimisympäristö. Sen vetovoima perustuu helppoon mielihyvään, joka on lähes päinvastaista verrattuna formaaliin kouluoppimiseen.

Suorannan mukaan mediakulttuurin pedagogisia houkuttimia ovat: mielihyvä, ekstaattisuus, hetkellisyys, aistimellisuus, kehollisuus, seksuaalisuus, aistiärsykkeiden nopea vaihtuvuus, tavoitettavuus, spontaani vuorovaikutus, henkilökohtaisuus ja sen jakaminen kavereiden kesken (Suoranta 2003, 45–49). Suorannan mukaan median luoma informaali oppimis-ympäristö haastaa koulun ja opettajat, koska sen aikaansaama oppimis-tapahtuma poikkeaa formaalista aikaan, paikkaan ja sisältöön sidotusta oppimisolettamuksesta, jota mitataan ja vertaillaan (Suoranta 2000/2008, 35; 2003, 188). Mediakulttuuria oppimisympäristönä tarkastellut Kari Nyyslä (2008) toteaa, että media tuottaa oppimisympäristönä sekä merkityksetöntä ohikiitävää informaatiota että merkityksellisiä oppimiskokemuksia.

Colin Lankshearin ja Michele Knoebelin (2003) mukaan opetuksen kontekstissa oppimisympäristö on usein rajoittunut luokkahuoneen seinien sisälle, oppitunnin pituuteen, opetussuunnitelmaan ja näiden toteuttamiseen ajallisen ja fyysisen tilan mahdollisuuksien mukaan. Tilat on usein suunniteltu opettajakeskeisesti ja niihin kuuluvat liitutaulut, projektorit, tietokoneet,

istumisjärjestelyt jne. Tehtävät ovat yksilöityjä, ajalliseen suorittamiseen sidottuja ja oppiminen on usein samanaikaista. (Lankshear & Knobel 2003, 30.) Oppijat, jotka ovat kasvaneet kybermaailmassa, voivat lähestyä oppimistilannetta hyvin eri lähtökohdista. Odotusarvo toimimisesta yhden tehtävän parissa kerrallaan tai yhdessä ”tilassa” kerrallaan voi tuntua diginatiiveista rajoitetulta. Multitasking eli samanaikainen toiminta on varsin tyypillistä käytäntöä informaalissa oppimisympäristössä, mutta useimmiten kielletään koulutoiminnassa, jossa vaaditaan opiskelijoilta täydellistä keskittymistä vain (yhteen) opetettavaan asiaan. Toisaalta koulun ulkopuolinen maailma ja työelämä arvostavat kykyä toimia simultaanisti useiden eri tehtävien parissa. Mediakulttuurin alkuasukkaan näkökulmasta multitasking ei ole väärin tai loukkaavaa, vaan pikemminkin tehokkuutta, jossa tehtävien välillä voidaan liikkua sulavasti ja käyttää aikaa näin parhaiten hyväkseen. (Lankshear & Knobel 2007, 14–15.)

Lankshear ja Knoebel näkevät, että koulun tulee säilyttää oma erityisluonteensa, mutta se ei saisi jähmettyä pelkäksi formaalin oppimisen saarekkeeksi. Uudet lukutaidot pitäisi saattaa tuottavaan keskusteluun ja kanssakäymiseen koulussa. Tämä vaatii opettajilta näiden oppimisen ja vaikuttamisen tapojen erojen ja muutosten ymmärrystä sekä ymmärrystä missä määrin ja miten näitä voidaan käyttää oppimisen apuna. (Lankshear & Knobel 2006, 259–260.)

Amerikkalaisen tutkijan Mark Prenskyn (2001) mukaan eräs koulutuksen haasteista on täysin uudenlainen diginatiivien sukupolvi. Nuoret, joiden kanssa teemme töitä oppilaitoksissa, eivät ole enää Prenskyn mukaan samoja, joita opetimme ennen 2000-lukua. Sekä tiedon, oppimisen että sosiaalisen kanssakäymisen käsitteet ovat laajentuneet ja painottuneet varsinkin diginatiivien näkökulmasta mediakulttuuriin, jossa he ovat eläneet koko elämänsä. Tämä luo kuilun ’digitaalisten maahanmuuttajien’, jotka ovat opiskelleet digitaalisen kulttuurin toimintatapoja vanhempana, ja diginatiivien väliin. Tavat, jotka natiivien mielestä ovat mielekkäitä ja toimivia oppimisen kannalta, ovat usein vieraita ja epäsuotavia maahanmuuttajien (opettajien) kannalta.

Aittolan (2007) mukaan populaarikulttuuri ja tietotekniikka osaltaan lisäävät nuorten yksilöllistymistä, kulttuurista ja sosiaalista refleksiivisyyttä sekä uudenlaisia kompetensseja, mutta toisaalta vaikeuttavat nuorten kykyä sitoutua ja keskittyä ponnisteluja vaativiin kohteisiin. Tähän johtaa rinnakkaisten elämysmaailmojen aiheuttama pelko samanaikaisten vaihtoehtoisten elämysten menettämisestä. Aittola muistuttaa perinteisen koulutuksen vaativan opiskelijalta itsestään etääntymistä, mukautumista, vastuunottoa, vuorovaikutustaitoja, yhteistyötä ja oma-aloitteisuutta, kun taas nuorten arkisen elämään kuuluu olennaisesti kulutus ja media, itsekeskeinen mielihyvähakuinen elämysten hankinta. Aittola esittää kasvatuksen ja koulun tehtäväksi rakentaa siltoja nuorten arkipäiväisen elämysmaailman ja koulun välille, kuitenkin häivyttämättä keinotekoisesti niiden välistä rajaa. Aittola esittää koulun tehtäväksi antaa nuorille egosentrisyyttä vähentäviä

vastakokemuksia ja esittääkin yhtenä uutena perspektiivinä populaarikulttuurin ja median ilmiöiden kriittisen tulkinnan.

Kotilainen on väitöskirjassaan (2001) pohtinut näitä median informaalin oppimisympäristön opetuskäytön mukanaan tuomia haasteita opettajille. Kotilainen (emt., 49) näkee merkittäväksi, että opettaja tuntee oppilaiden ajankohtaista mediaympäristöä:

Näin opettaja voi kiinnittää opetustaan tähän oppilaan maailmaan. Myös opetus medialla kiinnittyy opetukseen mediasta, koska ne toteutuvat siten yhtä aikaa.

Opettamisen pedagogiset ratkaisut muuttuvat informaaleissa oppimisympäristöissä. Kotilaisen mukaan opettajan tulee kyetä sietämään entistä paremmin kaaosta, ennakoimattomia tilanteita ja yhdessä oppimista, jossa opettajan kompetenssi esim. median käytössä on oppilaita heikompa (Kotilainen 2001, 41). Opettajan tulee osallistua oppimistapahtuman innostajana ja ohjaajana, mutta myös oppijana. Hänen kuuluu herättää kriittistä keskustelua ja pohtia eettisiä kysymyksiä sekä toimia yleisönä. Opettajan tulee toimia oman työnsä kehittäjänä ja kokeilijana sekä pysyä alati valppaana (Kotilainen & Rantala 2008, 130–135).

Reijo Kupiainen ja Sara Sintonen (2009) muistuttavat, että medialukutaitoisuuden kehittymisessä on merkittävää omakohtainen jaettu kokemus, joka pyrkii kohti analyttisistä tuottamista. Pedagogisesti prosessi itsessään on yhtä merkityksellinen kuin lopputulos. Opettajan rooli tässä merkityksen rakentamisessa on toimia tilanteen mahdollistajana ja osallistujana jakamassa käsityksiään ja näkemyksiään aikuiskulttuurin edustajana (Kupiainen & Sintonen 2009, 16). Erääksi syyksi mediakasvatuksen hitaalle jalkautumiselle kouluun Kupiainen ja Sintonen näkevät opettajien oman teknisen osaamisensa riittämättömyyden kokemuksen. Kuitenkin mediakasvatuksen näkökulmasta liika keskittyminen joihinkin median teknologisiin tai sosiaalisiin sovelluksiin ei ole kannattavaa, koska mediakulttuurin kenttä on jatkuvassa muutoksessa ja kehityksessä. (Kupiainen & Sintonen 2009, 29.) Opetuksen ja oppimisympäristöjen hyödyntämisen kannalta olisikin tärkeää lähteä liikkeelle niistä teksteistä ja mediamuodoista, jotka nousevat esille opiskelijoiden arjesta (emt., 34).

Juha Herkman (2007) näkee, että opettajan tehtävänä kriittisessä mediapedagogiikassa on syventää oppilaiden suhdetta heidän omaan mediakenttäänsä ja herättää sitä kautta kysymyksiä ja kiinnostusta yhteiskunnallisiin ongelmiin (emt., 58–59). Ei ole kuitenkaan syytä luottaa liikaa oppilaiden mediakompetenssiin, koska heidän tietonsa ja taitonsa voivat olla hyvinkin pinnallisia (emt., 57). Herkman toteaa, että koulu on kuitenkin suunnitelmallista ja tavoitekeskeistä toimintaa, mitä ei saa unohtaa, vaikka median potentiaali oppimista ja viihtyvyyttä lisäävänä toimintana otettaisiin osaksi koulutyötä (emt., 24). Myös Juha Suorannan mukaan median luoma informaali oppimisympäristö haastaa koulun ja opettajat, koska sen aikaansaama oppimistapahtuma poikkeaa formaalista aikaan, paikkaan ja sisältöön sidotusta oppimisolettamuksesta (Suoranta 2000/2008, 35; 2003, 188).

Ammatillisen koulutuksen näkökulmasta oppimisympäristöt ja opetusmenetelmät, joiden avulla opiskelija voi saavuttaa tutkinnon ammattitaitovaatimukset ja tavoitteet, määritellään tutkintokohtaisesti valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa (OPS). Nämä antavat ja asettavat kullekin oppilaitokselle ja opettajalle velvollisuuden ja mahdollisuuden muokata käytössä olevia oppimisympäristöjä haluamaansa suuntaan. Informaalia ja elinikäistä oppimista tapahtuu koko ajan ja siihen vaikuttavat ympäristömme ja tilanteet, joita me kohtaamme elämässämme. Informaali oppiminen mediasta voi olla tarkoituksellista tai itsestään tapahtuvaa mediaa seuraamalla, siihen osallistumalla ja sitä kokemalla. Näin laaja oppimisympäristö vie oppimisprosessin luokkatilojen ulkopuolelle arkielämäämme. Oppimisympäristöistä tulee liikkuvia, ne voivat käsittää elämän eri alueita kuten työtä, kotia, harrastuksia ja liittyä erilaisiin tarpeisiin ja ajallisesti tapahtua rajattomasti. Tulevaisuuden opettajuuden ja oppimisen kontekstissa olisikin tärkeätä huomioida media ja sen mukanaan tuomat mahdollisuudet oppimisympäristönä ja miten nuoret ammatillisen koulutuksen opiskelijat kokevat mediakasvatuksellisten menetelmien hyödyntämisen osana ammatillista opiskelua.

3.2 Nuorten ammatillisesta oppimisesta ja koulutuksesta

Kun pohditaan mediakulttuurin ja ammatillisen opetuksen sekä oppimisen suhdetta, ovat keskiössä nuoret opiskelijat ja median käyttäjät. Juuri heidän arjestaan, erityisesti vapaa-ajan toiminnoista, nousee tarve nivoa informaali oppimisympäristöt osaksi koulutyöskentelyä. Myös tämän tutkimuksen toisen osion fokuksessa ovat opiskelijat ja tässä luvussa avaan tutkijoiden määritelmiä ja näkemyksiä nuorista sekä ammatillisesta oppimisesta ja koulutuksesta.

Elina Nivala ja Mikko Saastamoinen (2007) määrittelevät nuoruuden käsitettä monista erilaisista näkökulmista ja toteavatkin nuoruuden olevan moniulotteinen käsite. He asettavat tämän ikäkauden lapsuuden ja aikuisuuden välimaastoon ja antavat sille muun muassa kronologiaan, biologiaan ja juridiikkaan perustuvia määrittelyjä. Nivalan ja Saastamoisen mukaan nuoret voidaan käsittää ryhmänä, joka määritellään sijoittumisella koulutuksen piiriin (institutionaalinen sijainti). Myös ihmisen yhteiskunnallinen tehtävä eli valmistautuminen työhön, kansalaisuuteen ja vanhemmuuteen esitetään yhtenä nuoruuden määrittelynä. Muina nuoruuden määrittelyinä Nivala ja Saastamoinen esittävät esimerkiksi kalenterin, biologisen kehitysvaiheen ja kiinnittymisen nuorisokulttuureihin. (emt., 11.)

Tässä tutkimuksessa määrittelen nuoret pohjautuen heidän institutionaaliseen sijaintiinsa ammatillisen koulutuksen kentälle sekä yhteiskunnalliseen tehtäväänsä, jonka fokus on ammatillisessa oppimisessa. Tämän pohjalta tutkimuskohteenani ovat nuoret määrittävät samalla tiettyyn ikävaiheeseen, 16–18 ikävuoteen, jossa sekä kalenterinen että ammatillinen kasvu ovat kesken.

Ammatillisen oppimisen tutkija Pekka Ruohotien (2002, 11) mukaan oppiminen on yksilötasolla tapahtuvaa muutosta. Väitöskirjassaan ammatillisen oppimisen situationalisuutta, yksilöllisyyttä ja prosessaalisuutta pohtinut Marjo Kolkka (2001, 209) määrittää ammattiin oppimisen ihmisen persoonan kehittymisenä, joka sisältää yksilöllistä tiedon konstruointia ja merkitysten antoa. Kolkka korostaa ammatillisen oppimisen hermeneuttis-filosofista lähestymistapaa, jossa keskeistä on ottaa huomioon jokaisen oppijan oma kokemus- ja merkitysmaailma (emt., 209–210). Tärkeätä on huomioida, että ammatillisen oppimisen tavoitteet ovat paljon kompleksisimmat kuin pelkkien tiedollisten tai taidollisten päämäärien ja suoritteiden saavuttaminen. Oppiminen on monimuotoinen tapahtuma, johon vaikuttavat niin oppijaan itsensä, opettajaan ja kuin koko ympäröivään todellisuuteen liittyvät tekijät.

Ammatillisen opetuksen juuret pohjautuvat perinteiseen oppipoika-kisälli-mestari-järjestelmään. Yhä nykypäivänä osa ammatillisesta opetuksesta annetaan tähän perinteeseen nojaavassa työssä tapahtuvassa oppisopimuskoulutuksessa. (Honka, Lampinen & Vertanen 2000, 26–27; Tiilikkala 2005, 112.) Ensimmäisiä varsinaisia ammattioppilaitoksia perustettiin vuodesta 1813 alkaen turvaamaan Suomen suurruhtinaskunnan vientitaloutta ja sitä tukevia toimia. Ensimmäiset ammattioppilaitokset olivatkin merenkulkuoppilaitoksia. Näitä seurasivat yksittäiset kauppa-, maatalous- ja puutarhaoppilaitokset. Sunnuntaikoulut perustettiin 1830-luvulla ja 1840-luvulla ne olivat levinneet suurimpaan osaan kaupunkia. Sunnuntaikoulujen tehtävä oli tukea ja täydentää oppipoika- ja kisällikoulutusta yleissivistävällä kristillisyyden, lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen opetuksella. Sunnuntaikoulut muuttuivat 1885 käsityöläiskouluiksi, joiden tarkoituksena oli opettaa käsityöläisammattin kannalta olennaisia tietoja ja taitoja. Käsityöläiskoulut säilyttivät kansakoulua korvaavan tai täydentävän luonteensa 1920-luvulle asti. Valmistavat ammattikoulut syntyivät 1900-luvun taitteessa. Opettajaksi hakeutui pääasiassa teknisen koulutuksen saaneita henkilöitä. (Heikkinen 2000, 10–25; Koskela 2003, 23–37; Tiilikkala 2005, 112–113.)

Vasta 1950 jätettiin mietintö, jonka mukaan ammatillisen pätevyyden lisäksi opettajilla tulisi olla pedagoginen pätevyys. Laki ammattikoulujen opettajaopistoista annettiin 1959. Samana vuonna perustettu Hämeenlinnan Opettajaopisto ryhtyi hoitamaan metalli-, koneenkorjaus- ja sähköalan sekä rakennus- ja puutyöalan opettajan koulutuksen ja Jyväskylän Opettajaopisto keskittyi naisalojen opettajankoulutukseen. (Olkinuora 2000, 188–190, Tiilikkala 2005, 117–118.) Valtakunnallisen ammatillisen koulutuksen määrätietoisuuden kehittämisen voidaan katsoa alkaneen 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa, kun kauppa- ja teollisuusministeriön ammattikasvatusosasto muutettiin ammattikasvatustalukseksi ja siirrettiin 1968 opetusministeriön alaisuuteen (Lintunen 2000, 220).

Vuosien 1982–1988 keskiasteen uudistuksessa ammatillinen koulutus yhtenäistyi ja jaettiin 25 peruslinjaan. Uudistus muutti lähes kaiken koulutuksen yhtenäistäen sen periaatteet ammattien nimistä ja nimikkeistä lähtien. (Honka 2000, 83–89; Koskela 2003, 43; Tiilikkala 2005, 118.) Ammattikasvatustalutus otti käyttöön kaikille aloille yhteisen opetus-

suunnitelmaohjeiston ja sen mukaiset opetussuunnitelmat. Näissä määriteltiin myös pedagogisen opettajakoulutuksen laajuus joka oli teknisillä aloilla 20 opintoviikkoa ja muilla aloilla 40 opintoviikkoa. (Olkinuora 2000, 196–197; Tiilikkala 2005, 119.)

Opettajankoulutuksen tavoitteet yhtenäistettiin 1990 (L 560/1990), jolloin Hämeenlinnan ja Jyväskylän Opettajaopistot muuttuivat ammatillisiksi opettajakorkeakouluiksi. Vuosina 1991 ja 1993 Opetushallitus määritteli uudestaan opetussuunnitelmien valtakunnalliset perusteet ja sen seurauksena myös opettajan pätevyysalueet, opettajakoulutuksen laajuuden ja koulutusprosessin etenemisen. (Olkinuora 2000, 197–199; Tiilikkala 2005, 120, Vertanen 2003, 58–59.)

Ammatillisen koulutuksen kansallisesta kehittämisestä vastaavat nykyään Opetusministeriö ja Opetushallitus yhteistyössä eri sidosryhmien kanssa. Ammatillista peruskoulutusta on pyritty kehittämään vastaamaan sekä nuorten että työelämän tarpeita. Keskiasteen suuren koulu-uudistuksen jälkeen tutkintoja ja kansallisia opetussuunnitelmien perusteita on uudistettu kolme kertaa ennen vuotta 2011. (Honka, Lampinen & Vertanen 2000, 21–25.)

Opetushallituksen raportin ”Opettajat Suomessa 2008” (Opetushallitus 2009) mukaan ammatillisten aineiden opettajista oli muodollisesti päteviä 72 %. Kelpoisuuden puuttuminen painottui selvästi pedagogisten opintojen puutteeseen ja vaihteli eri opintoalojen välillä 46–86 % (emt., 64). Sen lisäksi, että raportissa todetaan opettajien kelpoisuustilanteen parantamiseksi tarvittavan edelleen toimenpiteitä, tulevaisuuden haasteiksi nimetään myös tiedonkäsityksen ja oppimis-käsityksen laajentumisen mukanaan tuomat uudet oppimisympäristöt. Opettajan yksi merkittävä tehtävä onkin tulevaisuudessa opettaa opiskelijoille oppimisen hallinnan välineitä tietojen ja taitojen opettamisen lisäksi. (emt., 117, 121.)

Mediakasvatukseen ammatillisessa koulutuksessa on ensisijaisesti vaikuttanut viestintävälineiden teknologinen kehitys. Tietotekniikka tuli opetussuunnitelmiin erillisinä kursseina 1980-luvun puolivälissä, ja samoihin aikoihin tavoitteeksi asetettiin mikrotietokoneiden saaminen ammatillisiin oppilaitoksiin. 1980-luvun lopun opetussuunnitelmauudistuksessa huomioitiin tietotekniikka yleissivistävien ja ammatillisten aineiden opetuksessa sekä tarve turvata tietotekniikan opetuksen edellyttämät ohjelmistopalvelut. (Hollo, ym. 2001, 51.)

Vuosina 1991–1993 toimeenpannussa valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden määrittelyssä otettiin huomioon myös uusi teknologia opiskelijoiden taitotavoitteiden kannalta. Suurimmat odotukset mediakasvatukselle näissä opetussuunnitelmissa löytyivät kaikille yhteisistä tavoitteista ja ydinosaamisesta. Ammatillisten perustutkintojen valtakunnalliset opetussuunnitelmat asettivat ammattialasta riippumattomiksi yhteisiksi tavoitteiksi ”*oppia tietoyhteiskunnassa tarvittavat perusvalmiudet sekä edellytykset tieto- ja viestintätekniiikan sekä teknologian monipuoliselle hyödyntämiselle työssä ja kansalaisena*”. Tavoitteiden mukaan opiskelijan tulisi ymmärtää teknologian kehityksen vaikutuksia omaan alaansa ja sen tulevaisuuteen ja osata soveltaa

uutta tekniikkaa työssään. Opetussuunnitelmat määrittivät, että opiskelijan on saatava valmiudet selvittää neuvottelutilanteista ja käyttää suullista ja kirjallista viestintää sekä tietotekniikkaa erilaisissa vuorovaikutus- ja viestintätapahtumissa. Ydinosaamiseen kuuluivat myös valmiudet osata käsitellä ja ratkaista eettisiä ongelmia sekä tiedostaa omat arvonsa ja kulttuuriin pohjautuvia kauneusarvoja ja ottaa ne huomioon toiminnassaan. Nämä samat odotukset on kirjattu myös Opetusministeriön julkaisuihin ”Muuttuuko mikään? Näkökulmia tieto- ja viestintätekniikan opetusikäyön strategiaan” (Opetusministeriö 2003) ja ”Koulutus ja tutkimus 2003–2008 – Kehittämissuunnitelma” (Opetusministeriö 2004). Vuosien 2006–2010 ammatillisten perustutkintojen uudistuksessa Opetusministeriö on määritellyt viestintä- ja mediaosaamisen yhdeksi elinikäisen oppimisen avaintaidoksi ammatillisella toisella asteella (Opetusministeriö 2007a).

Yksi oppimis- ja opetustapahtumaa ohjaava olennainen tekijä on oppimisenäkemyks eli käsitys siitä, millainen on oppimistapahtuman luonne. Näillä oppimisen orientaatiolla tarkoitan oppimista ohjaavia ajatuskulkua, malleja, joiden mukaan oletetaan opiskelijan oppivan ja sisäistävän tietoja ja taitoja. Kasvatuksessa on ollut eri paradigmojen aikakausia, jolloin koko kasvatuskenttä tai joidenkin aineiden opetus on nojannut vahvasti yhteen lähestymistapaan. Toisaalta erilaisia oppimisen teorioita on usein käytössä simultaanisesti samana aikana. (Kolkka 2001, 13–17; Rauste-von Wright von Wright & Soini 2003, 139–140; Ruohotie 2002, 107.)

Aikuisten ammatillista oppimista tutkineet yhdysvaltalaiset Sharan Merriam ja Rosemary Caffarella (1999, 275–297) kategorisoivat ammatillisen oppimisen perinteiset lähestymistavat viiteen eri orientaatioon.

- Behavioristinen orientaatio
- Kognitiivinen orientaatio
- Humanistinen orientaatio
- Sosiaalisen oppimisen orientaatio
- Konstruktivistinen orientaatio

Ammatillisen opettajuuden tulevaisuuden haasteita käsittelevässä raportissa (Honka, Lampinen & Vertanen 2000, 79–80) ammatillisen oppimisen lähestymistavat kategorisoidaan Merriamin ja Caffarellan jaottelun mukaan, jota myös Pekka Ruohotie (2002, 123–125) on käyttänyt pohtiessaan ammatillista oppimista. Kategorisoinnin pohjana on käytetty oppimistapahtuman määrittelyä suhteessa näkemyksistä oppimisprosessiin, oppimisen vaikuttimiin, kasvatustehtävään, opettajan rooliin ja kasvatusta koskeviin painopisteisiin. Nostan nämä oppimisen paradigmat esille, koska näen edellä mainitun luokittelun edustavan laajasti sitä oppimiskäsitysten kenttää, jossa myös nuorten ammatillinen oppiminen tapahtuu. Seuraavassa esittelen lyhyesti edellä esitetyn luokittelun mukaiset oppimiskäsitykset.

Behavioristinen orientaatio

Behaviorismin lähtökohtana on tiedon ja taitojen tallentaminen ”tyhjälle pinnalle”. Opiskelija jää pahimmassa tapauksessa passiiviseksi tiedon

vastaanottajaksi, objektiksi. Opiskelijan huomioon ottaminen historiaa, tunteita ja aikaisempaa tietoa omaavana yksilönä ei ole behaviorismin näkökulmasta merkittävää. Opetus etenee ennalta asetettujen tavoitteiden saavuttamisen kautta ja oppimisen tärkein ilmenemismuoto on käyttäytymisen muutos. Tavoite määritellään niin, että tulokset voidaan selvästi havaita ja mitata ja tavoitteiden saavuttamista ohjataan positiivisella ja negatiivisella vahvistamisella. Opetuksessa korostuu opettajan aktiivinen toiminta ja oppijoiden merkitys tietoärsykkeiden vastaanottajina. Behavioristinen oppimiskäsitys oli vallalla varsinkin ammatillisen opettajakoulutuksen alkuaikoina 1950–1960-luvulla. Tällöin opettajien odotettiin toimivan tarkkojen suunnitelmien mukaan, tarjoten oppilaille ärsykeitä, joihin he reagoivat, ja näin ollen he oppivat. Behaviorismin vaikutukset näkyvät edelleen ammatillisessa koulutuksessa käyttäytymistavoitteiden määrittelyinä, kompetenssikeskeisen koulutuksen vaatimuksina sekä taitojen kehittämisen erilaisina toteutus-malleina. (Honka, Lampinen & Vertanen 2000, 79–81; Nissilä 2006, 43–44; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 148–151; Tiilikkala 2005, 118.)

Kognitivistinen orientaatio

Kognitivistisen oppimiskäsityksen keskiössä ovat tiedon järjestäminen ja tallentaminen muistiin. Oppimisprosesseja tarkastellaan yksilön sisäisen kehittämisen ja kehittymisen näkökulmista. Opetuksen tavoitteiksi muodostuvat ovat ns. korkeamman tason taidot, joita ovat ajattelun- ja ongelmanratkaisun sekä oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen. Opettajan roolina on ohjata yksilöllisesti opiskelijoiden tiedon järjestämisen ja tallentumisen prosessin suuntaa. (Ruohotie 2002, 110–112; 123.)

Kognitivistinen mallioppiminen perustuu perinteiseen oppipoikakoulutukseen. Oppiminen alkaa ohjaajan mallisuorituksella ja etenee siitä oppijan tekemiin mallisuorituksen ohjaamiin ponnisteluihin. Jotta mallisuoritukset edistäisivät oppimisprosessia, ohjaajan täytyy ilmaista sanoin ajatustensa ydin näyttäessään tehtävän suorittamista tai ongelman ratkaisua. Honka, Lampinen ja Vertanen (2000) ovat käyttäneet Brandtin, Farmerin ja Buckmasterin (1993) mallia purkaessaan kognitiivisen oppipoikamallin viiteen eri vaiheeseen. Näissä vaiheissa opiskelija havainnoi mallisuorituksen opettajan toiminnasta, harjoittelee sitä opettajan tuella, etäännyttää harjoittelun vähemmän tuetuksi, harjoittelee toimintaa itsenäisesti ja lopulta keskustele opettajan kanssa opitun yleistämisestä laajemmalle tasolle. (Honka, Lampinen & Vertanen 2000, 87.)

Ongelmaperusteista pedagogiikkaa tutkinut Sari Poikela (2003, 122) muistuttaa, että kognitiivisessa mallioppimisessa opettaja ei ole ainoa oppimisen ohjaaja, vaan myös vertaisryhmät toimivat oppimisen tukena. Näin ollen tämä oppimismalli korostaa yhteisöllisen oppimisen ja ongelmanratkaisun lähestymistapoja.

Humanistinen orientaatio

Humanistinen orientaatio korostaa inhimillisyyttä ja emotionaalista sitoutumista oppimisen edellytyksenä. Oppiminen nähdään prosessina, joka

motivoituu sisäsyntyisesti ja jossa vastuu on oppijalla itsellään. Tavoitteena humanistisessa oppimisessa on itsensä toteuttaminen ja minän kasvu. Oppiminen aiheuttaa käyttäytymisen ja asenteiden muutosta. Opettajan tehtävä humanistisessa oppimisessa on lähinnä seurailijan ja auttajan rooli. Ohjauksen saamisen ja pyytämisen vastuu on opiskelijalla itsellään. (Honka, Lampinen & Vertanen 2000, 81; Ruohotie 2002, 115; Merriam & Caffarella 1999, 281–284, 296.)

Sosiaalisen oppimisen orientaatio

Sosiaalinen oppiminen hyödyntää sekä behavioristisen että kognitiivisen oppimisen oppimiskäsityksiä. Oppiminen tapahtuu sosiaalisen kasvun oppimiskäsityksen mukaan sosiaalisessa ja yhteisöllisessä oppimisen kontekstissa sekä toisten toiminnan tarkkailun kautta että kognitiivisten prosessien kehittymisen kautta. Opettajan rooli on olla tasavertainen keskustelija, joka kannustaa vertaisoppimiseen. Opiskelija muokkaa käsityksiään ja oppimistaan reflektoiden ja kyseenalaistaen omia toiminta- ja ajatusprosessejaan muiden oppijoiden kanssa. (Ruohotie 2002, 115–118; Merriam & Caffarella 1999, 281–287, 296.)

Konstruktivistinen orientaatio

Konstruktivistinen oppimisen orientaatio nojautuu vahvasti kognitivismiin ja sosiokulttuurisen suuntauksen perinteille. Konstruktivismiin mukaan oppiminen tapahtuu, kun oppija rakentaa tietoa kokemushistoriansa kautta. Oppija jäsentää aktiivisesti tietoa suhteessa aikaisempiin tietoihinsa ja näkemyksiinsä. Oppiminen on vahvasti sidoksissa sosiaaliseen kontekstiin, ja oppija on vuorovaikutusprosessissa sekä tiedon että oppimisyhteisön kanssa. Opettaja tukee oppijan tiedon löytämistä ja oivallusta sekä tunnistaa oppimiseen ja työskentelyyn liittyvät ongelmia, pyrkien säilyttämään kanssappijan roolin. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 162–176; Ruohotie 2002, 118–123; Merriam & Caffarella 1999, 291–297.)

3.3 Mediapedagogista tutkimusta tapausoppilaitoksessa

Yhteiskunnallisesta näkökulmasta ammatillisen koulutuksen tehtävänä on kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeita sekä edistää työllisyyttä (L 1998/630 § 2 1998). Näiden tavoitteiden täyttäminen edellyttää, että nuorten ammatillinen oppiminen on tarkoituksenmukaista ja vastaa yhteiskunnan sille asettamiin päämääriin. Nuorten kannalta on tärkeitä, miten heidän ammatillisen oppimisprosessit nähdään ja kuinka niitä toteutetaan.

Ammatillinen koulutus jakautuu lukuisiin erityyppisiin ammattialoihin, jotka sisältävät moninaisia työtehtäviä. Tämä asettaa myös ammatillisen opettajan haasteellisen tehtävän eteen, koska erilaisten tehtävien opettamiseen vaaditaan erilaisia opettamistapoja ja oppimisen paradigmoja.

Tutkimukset osoittavatkin, että ammatillisten opettajien näkemykset oppimisesta ovat vahvasti sidoksissa ammattialaan ja sen toimintakulttuuriin ja ihmiskäsityksiin (Leinonen 2008, 48, 184; Tiilikkala 2005, 253–254; Vertanen 2003, 112–113).

Käytössä olevien oppimisen orientaatioiden huomioiminen ja avaaminen on tärkeää, koska tätä kautta voimme löytää avaimia tulevaisuuden oppimisen haasteisiin, myös suhteessa mediakulttuuriin. Kehittääksemme oppimisen prosesseja on ymmärrettävä niitä ohjaavia käytänteitä. Ruohotie (2002, 107) toteaa, että oppimisteoriat antavat ”...sanaston ja käsitteellisen viitekehyksen, jotka auttavat meitä tulkitsemaan omia oppimiseen liittyviä havaintojamme. ...viitteitä siitä, miten voimme ratkaista käytännön ongelmia.”

Tutkimukseni kannalta oppimisprosessien avaaminen on huomionarvoista pystyäkseeni pohtimaan, kuinka ammatillinen oppiminen rakentuu ja miten esittämäni media informaalina oppimisympäristönä on sen kannalta merkityksellistä. Pysin tutkimuksessani ottamaan huomioon, kuinka nämä paradigmat ilmenevät kyselyyn osallistuneiden opettajien vastauksissa ja mitä oppimisen orientaatioita olen itse toteuttanut tehdyssä opetuskokeilussa. Pohdin myös opiskelijoiden sekä yhteistyöopettajan näkemyksiä mediakasvatuksellisesta oppimisprosessista.

Tutkimukseni päätavoitteenani on kehittää mediakasvatusta osana nuorten ammatillista koulutusta. Tutkimus jakautuu kahteen osatutkimukseen: opettajakyselyyn, jonka tavoitteena on kuvata ammatillisen opetuksen opettajien asenteita mediakasvatukseen, sekä mediakasvatuskokeiluun, jota lähestyn toimintatutkimuksellisesti ja jonka kautta kuvaa kokeilun kulkua ja tuloksia. Tutkimuksen eri osat, tutkimuskysymykset sekä niiden tavoitteet on tiivistetty taulukkoon 1.

Taulukko 1 Tutkimuksen tavoitteet, tutkimuskysymykset sekä tutkimusaineisto

**Mediakasvatus nuorten ammatillisessa koulutuksessa
Tapaustutkimus keskisuuressa ammattioppilaitoksesta**

| Tutkimuksen päätavoite | Tutkimuskysymys | Tutkimusaineisto ja informantit | Alakysymys | Tutkimustavoite |
|--|--|--|--|--|
| Kehittää mediakasvatusta osana nuorten ammatillista koulutusta | Miten mediakasvatus voitaisiin linkittää nuorten ammatilliseen koulutukseen? | Osatutkimus 1: mediakasvatusasenteita kartoittava opettajakysely | | |
| | | Kirjallinen opettajakysely | Kuinka ammatilliset opettajat kokevat mediakasvatuksen osana opetustaan? | Kuvata ammatillisen opetuksen opettajien asenteita mediakasvatukseen |
| | | Yhteistyöopettajan haastattelut | Millaisia näkemyksiä yhteistyöopettajalla on mediakasvatuksesta? | |
| | | Osatutkimus 2: mediakasvatuskokeilu levyseppähitsaajakoulutuksessa | | |
| | | Opiskelijahaastattelut | Miten opetuskokeilu toteutui opiskelijoiden näkökulmasta? | Kuvata mediakasvatuskokeilun kulkua ja tuloksia |
| | | Yhteistyöopettajan haastattelut ja tutkijaopettajan tutkimuspäiväkirja | Miten opetuskokeilu toteutui mukana olleiden opettajien näkökulmista? | |

4 OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ MEDIAKASVATUKSESTA - OPETTAJAKYSELY

4.1 Ammatillisesta koulutuksesta tutkittua

Ammatillista perusopetusta käsitteleviä tutkimuksia on tehty Suomessa jonkin verran, tutkimusten painottuessa useimmiten opettajakoulutukseen ja koulutushistoriaan (Tiilikkala 2005, 29–31). Mediakasvatuksen ja ammatillisen opetuksen tutkimuksen rajapinnat koskettavat useimmiten tietotekniikan tai verkko-opetuksen sovellusten hyödyntämistä ammatillisessa perusopetuksessa (mm. Hämäläinen 2008; Oesch 2007; Tauriainen 2009). Omalta kannaltani kiinnostavia tutkimuksia ovat kuitenkin ne, joissa on määritelty ammatillisten perusopiskelijoiden odotuksia ja asenteita opetuksen toteutukseen, ammatissa toimivien ammatillisen opettajien käytänteitä sekä visioitu pedagogisia muutoksia, joita ammatillinen perusopetus tulee kohtaamaan.

Ammatillisen opettajuuden tulevaisuuden haasteita on pohtinut Ilkka Vertanen väitöskirjassaan ”Ammatillinen opettajuus vuonna 2010 – Toisen asteen ammatillisen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä” (2003). Vertanen muistuttaa, että opettajuus on kehittyvä ominaisuus, jossa tulevaisuudessa korostuvat oppijoiden lisääntyvä erilaisuus, työympäristön vaihtelu ja ympäröivän yhteisön odotusten kirjo. Ilkka Vertanen toteaa tutkimuksessaan, että ammatillisen opettajan tulee olla tulevaisuudessa pedagoginen moniosaaja, joka osaa huomioida tietotekniikan ja e-oppimisen mahdollisuudet (Vertanen 2003, 210–218). Keinoksi tähän hän esittää (emt. 251) sekä muutoksia opettajankoulutuksen että täydennyskoulutuksen sisältöihin kuin myös laajempaa pohdintaa ammatillisen koulutuksen tilanteesta, tehtävästä ja tulevaisuudesta:

[Nyt] on tarpeen, että koulutuksesta vastaavat poliittiset päättäjät, hallintoviranomaiset ja työelämän edustajat käyvät rakentavaa keskustelua koulutuspolitiikasta ja ennen kaikkea ammatillisesta koulutuksesta, jotta riittävään ajoissa pystytään ennakoimaan koulutuksen edellyttämät muutokset niin ammatillisessa koulutuksessa kuin opettajankoulutuksessa. Pätevien opettajien ja osaavien

opiskelijoiden rekrytointi tulee joillakin koulutusaloilla olemaan suurin ongelma. Tässä päteillä opettajilla en tarkoita muodollista kelpoisuutta vaan nimenomaan opetustyön edellyttämää pätevyyttä.

Ammatillisen opetuksen haasteellisia opiskelijoita käsittelevässä väitöskirjassaan Hannu Koskela (2003) toteaa, että oppimisvaikeudessa tai sopeutumisongelmassa ei olekaan aina kyse oppilaiden poikkeavuudesta vaan sovelletun opetuksen ja nuorten oppimisen määrän, tyylin ja rytmin kohtaamisesta. Opetuksen mediakasvatuksellisten keinojen lisääminen voisi osaltaan kaventaa nuorten elämysmaailman ja koulun välistä kuilua ja näin myös toimia opiskeluun sitouttavana tekijänä ja siltana oppimisvaikeuksien yli.

Anna-Mari Leinonen (2008) on tutkinut kuinka ammatillinen opettajuus ja opettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta muuttuivat tutkimuksen verkko-opetuksen kehittämishankkeessa. Leinonen (2008, 180–181) kategorisoi ammatilliset opettajissa tapahtuneet muutokset kolmeen ryhmään tieto- ja oppimiskäsitysten perusteella:

- Opettaja tiedonhaltijana, jolla on staattinen tiedon käsitys ja painotus behavioristisessa oppimiskäsityksessä. Tälle ryhmälle verkko-opetus lähinnä lisäsi työtä uuden oppimateriaalin laatimisen muodossa.
- Uudistuva opettaja, jonka oppimiskäsitys painottui sekä behaviorismiin että konstruktivismiin ja jonka tietokäsitys oli pääosin staattinen, mutta osin dynaaminen. Näiden opettajien Leinonen näkee olevan välivaiheessa opettajuuden kehityksessä.
- Asiantuntijuuden jakaja, jonka opettajuus oli asiantuntijuuden jakamista ja yhteistä tiedonrakentamista. Näiden opettajien oppimiskäsityksissä korostui konstruktivistinen näkökulma.

Leinosen tutkimuksesta nousee esille, että tekniikan ja liikenteen alan opettajat sijoittuivat pääosin opettaja tiedonhaltijana -kategoriaan, kaupan ja hallinnon alan opettajat uudistuva opettaja -kategoriaan ja sosiaali- ja terveysalan opettajat asiantuntijuuden jakaja -kategoriaan. Tekniikan ja liikenteen alan opettajia koskevilla aineistoissa korostui verkko-opetuksen teknisten taitojen koulutuksen tarve, kun taas sosiaali- ja terveysalan opettajat kaipasivat pääosin pedagogista koulutusta. (Leinonen 2008, 185–189.)

Leinonen korostaa opettajien oppimiskäsityksen merkitystä opetuksen kehittämisessä, mutta huomauttaa, että prosessi uusien opetus- ja oppimiskulttuurien omaksumiseen on suhteellisen hidas. Nämä prosessit vaativat Leinosen mukaan (emt., 195) myös tukea ulkopuolelta, jotka kohdentuvat opettajien täydennyskoulutukseen sekä oppimisen ja opettamisen käytänteiden tutkimukseen:

Opettajien ymmärrys siitä, miten ihmiset oppivat, on erityisen merkittävää opetuksen kehittämisessä. Opetus- ja oppimiskulttuurin uudistuminen on hidas ja vaativa prosessi.

Vaikka Leinonen kohdentaakin tutkimuksensa verkko-opetukseen, koskevat nämä haasteet ammatillisen perusopetuksen media- ja viestintäkasvatusta laajemminkin.

Maininnan arvoinen opinnäytetyö on Pirkko Varpiolan Pro Gradututkielma "Mediakasvatus toisen asteen oppilaitoksissa – Esimerkkinä kaupan ja hallinnon alan oppilaitokset lukuvuonna 2001–2002" (2002), tämä on ainoa löytämäni mediakasvatuksen käytänteitä ammatillisessa peruskoulutuksessa kartoittava opinnäytetyö. Varpiola on kartoittanut gradussaan kyselytutkimuksen kautta 45 ammatillisen oppilaitoksen mediakasvatuksellisia opetussisältöjä sekä opettajien pätevyyttä ja asenteita mediakasvatukseen. Varpiola toteaa päätelmässään, että mediakasvatuksen tila tutkimusoppilaitoksissa oli hyvin vaihtelevaa painottuen monesti tietotekniseen opetukseen. Opettajat näkivät mediakasvatuksen merkittävänä sisältönä, mutta samalla kokivat, ettei heillä ole riittävästi kompetenssia. (Varpiola 2002, 88–93.)

4.2 Kyselyn taustasta

Formaalia oppimista ohjaavat opetussuunnitelmat, jotka ovat oman ajan, paikan ja poliittisten tavoitteiden lävistämiä. Näin ollen voi myös sanoa, että ammatillisen opettamisen käytänteet ovat mitä suurimmassa määrin sidonnaisia omaan aikaansa ja sen asettamiin ehtoihin. Ammatilliselle perusopetukselle on asetettu tavoitteiksi sisällyttää viestintä- ja mediaosaaminen osaksi kaikki perustutkintoja (ks. luku 1.1).

Ennen opettajakyselyyn ryhtymistä analysoin valtakunnallista opetussuunnitelmista kaikille aloille yhteiset osuudet ja tapausoppilaitoksessani vuosina 2006–2007 annettavien perustutkintojen koulutusohjelmien yhteiset sekä oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat (OPS). Analysoinnissa pyrin etsimään viestintään ja mediaan sekä niiden hyödyntämiseen liittyviä termejä. Hakusanoina oli seuraavat sanarungot:

Taulukko 2 OPS:ien analysoinnin sanarungot

| | |
|-----------|---------------|
| medi* | > media |
| viestin* | > viestintä |
| visuaali* | > visuaalinen |
| tv* | > tv |
| televisi* | > televisio |
| radio* | > radio |

| | |
|-------------|-----------------|
| internet* | >internet |
| www* | > www |
| elokuv* | > elokuva |
| aikakausle* | > aikakauslehti |
| sanomaleh* | >sanomalehti |
| musiikk* | >musiikki |
| maino* | >mainos |
| valokuv* | > valokuva |

Lähtökohtana oli tutkia, kuinka usein ja missä yhteyksissä tutkimukseni kannalta olennaisia termejä tuodaan OPS-tasolla esiin. Valitut termit karsiutuivat välinelähtöisiksi, koska tekemistä osoittavat termit olivat liian yleispäteviä (mm. lukeminen, näkeminen, katsominen, ymmärtäminen). Valituista termeistä ongelmallisimmaksi osoittautui viestintäalkuiset sanat, jotka useassa tapauksessa kohdentuivat puhe- ja kirjoitusviestintään eivätkä liittyneet näin tarkoittamalla tavalla mediakasvatuksen alueeseen. Analysoinnista tiputin pois kaikki kohdat, joissa termit esiintyivät selvästi muussa kuin joukkoviestinnällisessä tai mediakasvatuksellisessa kontekstissa. Näitä kohtia oli useita esim. äidinkielen kohdalla käsitellen sekä sanatonta että yksilöiden välistä sanallista viestintää.

Yleisellä tasolla opetussuunnitelmat vastasivat jossain määrin teknologia-lukutaidon haasteisiin mutta painottuivat vapaavalinnaisiin opintoihin. Poikkeuksina opetussuunnitelmissa nousivat esille tietojenkäsittelyn ja audiovisuaalisen viestinnän perustutkinnot, joissa teknologialukutaito oli vahvasti esillä myös ammatillisissa oppisisällöissä. Informaatiolukutaito ja luovat mediavalmiudet näyttivät jäävän hyvin pitkälle äidinkielen sekä taiteen ja kulttuurin opintojen sisältöjen varaan kuten myös sosiaalinen kompetenssi ja vastuu. Äidinkielen sisällöissä painotettiin kirjoitettua ja sanallista viestin vastaanottamista ja tuottamista. Taiteen ja kulttuurin opintojen tavoitteina mainittiin vastuullinen suhtautuminen visuaaliseen ja auditiiviseen kulttuuriympäristöön ja kansalliseen kulttuuriperintöön. Varpiola (2002, 52–54) päätyi samoihin huomioihin analysoidessaan toisen asteen kaupallisen koulutuksen opetussuunnitelmia. Varpiola perustelee tämän johtuvan siitä, että toisella asteella OPS:ssa korostuvat työelämän ammatilliset näkökulmat.

Koin tarpeelliseksi tarkentaa opettajien näkemyksiä ja käytänteitä mediakasvatuksessa kyselyn avulla, koska opetussuunnitelmatasolla mediakasvatukseen ja sen toteuttamiseen liittyvät maininnat olivat varsin vähäisiä ja hajanaisia. Muokkasin kyselylomakkeen Sirkku Kotilaisen (2000) tutkimuksessa käytetyn lomakkeen pohjalta. Kotilainen on käyttänyt

lomakettaan tutkiessaan opettajien asenteita ja käytäntöjä perusopetuksen viestintäkasvatuksessa. Tämä tutkimusasetelma vastaa pitkälti omaani, jossa tutkin ammatillisen perusopetuksen asenteita ja käytänteitä mediakasvatuksessa. Erona Kotilaisen tutkimukseen kohderyhmän lisäksi on se, että tutkimukseni otos rajautuu tapausoppilaitokseni koko opettajakuntaan (N=147). Kotilaisen tutkimuksessa tutkimuskohteiksi oli valittu satunnaisotannalla 10 % suomenkielisistä ylä- ja ala-asteista ja vastaajia kustakin oppilaitoksesta oli 2–4 ja kokonaisotos oli 896 opettajaa. (Kotilainen 2000.)

Koska ammatillinen opettajakunta on koulutus- ja osaamistaustoiltaan hyvin heterogeenista, pyrin yksinkertaistamaan kyselyn termistöä, kysymyksiä ja kysymyssarjojen ymmärrettävyyttä. Kyselylomakkeen rakennetta ja asettelua muokkasinkin talven ja kevään 2006–2007 aikana. Testasin lomakkeen kahdella eri opintoalan opettajalla. Tätä kautta saamieni kommenttien perusteella pyrin yksinkertaistamaan ja avaamaan käyttämiäni termejä sekä käsitteitä. Sain vertaistukea kyselylomakkeen muokkaamiselle luettamalla sitä Jyväskylän yliopiston Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitoksen Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen jatkokoulutusohjelman opiskelijoilla internetin työtilassa. Myös tätä kautta sain hyviä tarkennusehdotuksia lomakkeen muodon ja sisällön suhteen.

Media- ja viestintäkasvatus on ammatillisen perusopetuksen opettajille varsin vieras alue. Niinpä koin, että aihealueen käsittely konkreettisten mediumien kautta olisi selkeämpää. Verrattuna Kotilaisen kyselyyn (2000) lyhensin kyselyä ja painotin oppitunneilla tapahtuvan median käytön erittelyä, kun taas mediakasvatuksen pedagogiikkaa koskevan kysymyssarjan jätin kokonaisuudessaan pois. Muokkasinkin kyselyssä etsittäviä medialukutaidon sisältöjä vastaamaan oman tutkimukseni käsitteitä (ks. luku 2.2.4). Kyselyn lyhentämisellä pyrin tekemään lomakkeen helpommin lähestyttäväksi ja näin myös pyrin vastausprosentin nostamiseen.

Odotettavissa oli, että vastausprosentti jäisi alhaiseksi, koska vastaajat eivät todennäköisesti koe aihetta, mediakasvatusta, oman työnsä kannalta kovinkaan merkittäväksi. Sirkka Hirsjärven mukaan valikoimattomalle joukolle lähetetystä kyselystä palautuu 30–40 %, kun taas valikoidun joukon (esim. opettajat) vastausprosentti voi olla suurempi edellyttäen, että aihe koetaan henkilökohtaisesti merkittäväksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 183). Päädyin todennäköisistä ongelmista huolimatta lomakekyselyn teettämiseen, koska kyselytutkimuksen etuna voidaan pitää sitä, että sen avulla on mahdollista kerätä laaja tutkimusaineisto (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 191). Koska tutkimuksen otos oli liian suuri henkilökohtaisesti haastateltavaksi (N=147), taustoittava kyselytutkimus oli myös aikataulullisesti perusteltavissa.

4.3 Kyselylomakkeesta

Kyselylomakkeessa olen käyttänyt termiä mediakasvatus. Syynä tähän ratkaisuun on se, että mediakasvatus termin käyttö viestintäkasvatuksen sijaan oli jo kyselyn aikana yleistynyt opetuksen uusia suuntauksia hahmoteltaessa. Myös yleisessä keskustelussa puhuttiin mediakasvatuksesta. Toisaalta sekä viestintäkasvatus että mediakasvatus puuttuivat omina teemoinaan ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelmista, joten en kokenut saavuttavani lisäarvoa käyttämällä hieman vanhempaa viestintäkasvatuksen nimeä, jota ei ole viime vuosina käytetty aihealueen julkisessa keskustelussakaan. Kyselylomakkeen mukana postitetussa saatekirjeessäni (liite 1) viitataan mediataitojen ja -osaamisen toimenpideohjelmaan sekä avaan mediakasvatuksen käsitettä kevyesti. Etsin tulkinnoissani vastauksia seuraaviin kysymyksiin (vrt. luku 2.2.4; myös Kotilainen, 2001):

Taulukko 3 Opettajakyselyn tutkimuskysymykset

- Miten opettajat arvottavat mediakasvatuksen sisältöjä, tavoitteita ja työtapoja?
- Missä määrin opettajat toteuttavat mediakasvatukselle tyypillisiä työtapoja opetuksessaan?
- Miten opettajat näkevät oman ammattitaitonsa suhteessa mediakasvatukseen?
- Miten opettajat näkevät median vaikuttavat opiskelijoihin?
- Kokevatko opettajat mediakasvatuksen osaksi ammatillista koulusta?
- Mitä ongelmia opettajat kokevat mediakasvatuksen toteuttamisessa?

Kyselylomakkeen (liite 2) taustamuuttujat on sijoitettu kysymyksiin 1–12. Näissä kartoitetaan opettajien henkilökohtaisia taustoja kuten ikää, sukupuolta, suoritetuja tutkintoja ja mediakasvatuksesta saatua koulutusta.

Kysymyssarjalla 13.1–13.13 mitataan opettajien asenteita ja arvotusta medialukutaidollisista vastaanoton, tuotannon ja ilmaisun taidoista ja niiden tarpeellisuudesta ammatillisessa koulutuksessa. Vastaajia pyydetään arvottamaan erilaiset medialukutaitoa avaavat väittämät viisiportaisella asteikolla ei ollenkaan tärkeästä - erittäin tärkeään.

Siihen, millaisia mediavälineitä opettajat käyttävät opetuksessaan, etsitään vastauksia kysymyssarjoissa 14–16. Opettajat arvioivat, kuinka usein he käyttävät opetuksessa erilaisia medioita (esim. tv, radio, mainokset jne.). Kysymyssarjat on jaettu sen mukaan, miten mediaa käytetään. Kysymykset 14.1–14.15 keskittyvät medioiden lukemiseen, kuuntelemiseen ja katsomiseen eli vastaanottoon. Kohdissa 15.1–15.15 tarkastellaan medioiden käyttöä opetuksessa painottaen niiden välittämien viestien vaikuttamiskeinojen, taustojen ja tarkoituksien kriittistä pohdintaa eli tulkintaa. Omien

mediaesityksien luomisen käytänteitä eli ilmaisua opetuksessa kartoitetaan kysymyksillä 16.1–16.15.

Kysymyksissä 17.1–17.16 esitetään erilaisia väittämiä, joiden todenmukaisuutta opettajat arvioivat. Näillä väittämillä etsitään vastauksia opettajien omiin valmiuksiin mediakasvattajina, näkemyksiä omasta medialukutaidostaan, mielikuvia opiskelijoiden medialukutaidoista ja tarpeista sen saralla sekä mahdollisista ongelmista mediakasvatuksen toteuttamisessa.

Mediakasvatuksen toteuttamisen ongelmia tarkennetaan kysymyksellä 18, jossa pyydetään vastaajaa valitsemaan 18 vaihtoehdosta kolme merkittävintä syytä, jotka vaikeuttavat mediakasvatuksen toteuttamista. Vastaajan oli myös mahdollista määrittää itse mediakasvatusta vaikeuttava syy kohtaan 18.19.

Kysymyksellä 19. etsitään vielä tarkempaa mielipidettä siitä, voisiko mediakasvatus olla yksi keino vastaajan mielestä sovellettavissa hänen omaan opetukseensa ja kysymyksellä 20. kartoitetaan halukkuutta osallistua mediakasvatuksellisen opetuskokeilun toteutukseen. Kohta 21. on varattu avoimelle kommentoinnille.

4.4 Kyselyn suorittamisesta ja analysoinnista

4.4.1 Kyselyn toteuttamisesta

Kyselylomake postitettiin sisäisellä postilla tapausoppilaitoksen 147 opettajalle. Opettajakunnan nimi- ja toimipaikkatiedot oli hankittu oppilaitoksen sisäisestä puhelinluettelo- ja sähköpostijärjestelmästä. Ajankohta kyselyn lähettämiselle valittiin niin, että kevään opetustyö oli ehtinyt käynnistyä hyvin, mutta loppukevään kiireillä ei olisi vielä vaikutusta vastaushalukkuuteen. Kyselyä ei lähetetty ennen hiihtolomaa, jotta kyselypaperi ei unohtuisi loman aikana. Kyselylomakkeen mukana oli osoitteella varustettu palautuskuori sekä kyselyä että sen taustoja selvittävä saatekirje. Kysely oli pyydetty palauttamaan sisäisessä postissa 27.4.2007 mennessä. Pari viikkoa kyselylomakkeen postittamisesta, lähetin opettajakunnalle sähköpostilla muistutuksen kyselystä ja kannustin opettajia vastaamaan aktiivisesti (liite 3).

Kyselyn palautti 60 vastaajaa, joista yksi ei kuulunut kohderyhmään. Ko. vastaaja oli aiemmin toiminut opettajan tehtävissä, mutta hoiti kyselyn aikaan muita tehtäviä kuntayhtymässä. Tämä oli syynä virheelliseen postitukseen (vastauskaavake no 23). Vähäisen vastaajajoukon vuoksi en ole poistanut ko. vastauksia analyysistä, koska vastaaja kuitenkin oli oman ilmoituksensa mukaan muissa tehtävissä vain lukuvuoden 2007–2008. Kyseisellä vastaajalla oli takanaan 25 vuoden ammatillisen opettajan kokemus, joten koin hänen pystyvän vastaamaan esitettyihin kysymyksiin, vaikkei toiminutkaan juuri sillä hetkellä opetustehtävissä.

4.4.2 Aineiston kuvailua

Kyselylomakkeen palautti kaiken kaikkiaan 60 vastaajaa 147:stä eli 40,8 % tapausoppilaitoksen opettajista. Palautettujen vastausten alhainen määrä vaikuttaa tulkintojen luotettavuuteen ja yleistettävyyteen. Vaikka kyselyn otos onkin vain hieman yli 40 %, kattaa se kuitenkin laajasti eri-ikäisiä vastaajia ja siten voi antaa tuloksia, jotka ovat suuntaa-antavia ja siten merkityksellisiä ammatillisen koulutuksen kehittämisessä mediakasvatuksen saralla.

Vastaajista 34 oli naisia ja 26 miehiä. Suhteessa koko maan (Opetushallitus 2005, 44) ja tapausoppilaitoksen ammatillisen peruskoulutuksen opettajien jakaumaan (LUAKY 2008) vastauksissa painottuvat naispuolisten opettajien näkemykset. Kaikkien vastanneiden keski-ikä oli 48,6 vuotta. Tämä on alle tapausoppilaitoksen opettajakunnan keski-ikä, joka vuonna 2007 vaihteli toimipaikasta riippuen 50,1–52,1 vuoden välillä (LUAKY 2008). Vastanneiden naisten keski-ikä oli 48,8 vuotta ja miesten 48,1 vuotta. Koska kyselyyn vastanneiden määrä oli pieni, oletan, että syynä vastaajien keskiarvoa alhaisempaan keski-ikään voisi olla kyselyn aihe. Koska mediakasvatus on sekä käsitteenä että aihealueena varsin uusi, tämä on voinut vähentää vanhempien opettajien halukkuutta vastata kyselyyn. Toisaalta tämä on voinut vaikuttaa tuloksissa keskimääräistä positiivisempaan ja ymmärtävämpään suhtautumiseen mediakasvatukseen, kuin jos koko opettajakunta olisi palauttanut kyselyn. Myös Kotilainen (2000, 70) huomioi tutkimuksessaan kyselyyn vastanneiden olevan tilastollisesti nuorempia kuin maan keskiarvo.

Ammatillista opettajakokemusta vastaajilla oli takanaan keskimäärin 14,3 vuotta, vaihdellen yhdestä vuodesta aina 35 vuoteen. Yksi vastaaja ei vastannut ko. kysymykseen. Muuta opettajakokemusta oli 43 %:lla vastaajista ja tämän opettajakokemuksen pituus oli keskimäärin 6,4 vuotta. Kaikkien opettajien yhteenlasketun opettajakokemuksen keskimäärä oli 16,8 vuotta sisältäen opettajatehtäviä ammatillisessa perusopetuksen lisäksi aikuiskoulutuksessa, peruskoulussa, lukiossa, ammattikorkeakoulussa, kansanopistossa ja yliopistossa. Opetuskokemuksen pohjalta voisi olettaa, että ainakin osa opettajista voi olla urautunutta ja halutonta uusien menetelmien käyttöönottoon. Toisaalta taas pidemmän uran omaavilla opettajilla voisi olla halua uusien menetelmien löytämiseen sisältöosaamisen ollessa jo vahvalla pohjalla. Opetuskokeilun yhteistyöopettajan (YTO) opettajahistoria käsitti myös peruskoulun, työväenopiston sekä ammatillisen perus- ja aikuiskoulutuksen opettamista. YTO:n opettajakokemuksen yhteenlaskettu määrä oli 15 vuotta, sijoittuen näin lähelle keskiarvoa.

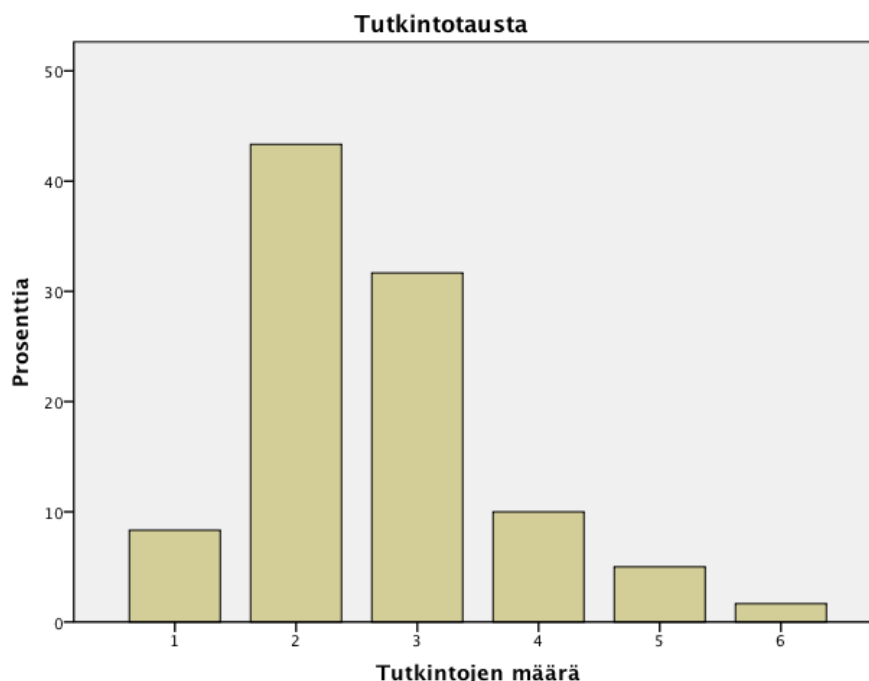
Pedagogisesti päteviä vastaajista oli 52. Neljällä vastaajalla pätevyys hankkiminen oli kesken ja neljä ei ollut suorittanut pedagogiseen pätevytykseen tähtääviä opintoja lainkaan. Tämä on hieman alle oppilaitoksen vuoden 2007 henkilöstökertomuksen (LUAKY 2008) keskiarvon, joka oli 90 %. On kuitenkin huomattavaa, että vastaajien kelpoisuuden aste oli selvästi parempi maan keskiarvoa, joka oli vuonna 2008 Etelä-Suomen läänissä 73 % (Opetushallitus 2009, 62). Aikaisin valmistumisvuosi oli 1972 ja myöhäisin 2006. Pedagogisesta pätevytyksestä oli opettajilla kulunut keskimäärin 17 vuotta,

mistä voidaan olettaa, että vastaajien tiedot ja taidot uusien pedagogisten lähestymistapojen, kuten mediakasvatuksen, suhteen ovat vähäiset. Vaikka useimmat opettajat olivat muodollisesti päteviä, monien koulutus oli todennäköisesti jossain määrin vanhentunutta, koskien ainakin uusimpien medioiden opetuskäyttöä. Lisäkoulutuksen tarve on siis todennäköistä opettajakunnan joukossa. YTO oli suorittanut pedagogiset opinnot lukuvuonna 1997–1998 eli hänen ammatillinen opettajatutkintonsa oli suhteellisen uusi.

Opettajakokemus, ikä ja opiskelun ajankohta voivat olla keskenään yhteydessä, mutta monet ammatilliset opettajat olivat iästään huolimatta toimineet opettajina alle 15 vuotta. Myös pedagogisen pätevöitymisen ajankohta vaihtelee suuresti iästä ja opettajakokemuksesta riippumatta, koska monet opettajat olivat hankkineet pedagogisen pätevyyden työn ohessa ammatillisen opettajan pätevyysvaatimusten muuttuessa (A 1998/986 1998).

Lomakkeen kysymyksessä 6 pyydettiin ympäröimään kaikki suoritettut tutkinnot ja kirjaamaan perään tutkintovuosi. Lähes puolet vastaajista ei tarkentanut tutkintovuosia, joten jätin tämä tiedon analysoinnin ulkopuolelle. 15 vastaajaa jätti valitsematta vaihtoehdon 6.1 ”peruskoulu/kansakoulu/kansalaiskoulu”. Vaikuttaa kuitenkin, että kaikki vastaajat ovat suorittaneet ko. kouluasteen, koska kaikki valitsivat yhden tai useamman tätä ylemmän tutkinnon. Tästä jätin analyysin ulkopuolelle kohdan 6.1.

Valtaosalla opettajista oli taustallaan kaksi tai kolme eri tutkintoa.



Kuvio 3 Kyselyn opettajien suorittamien tutkintojen määrä

Yhteistyöopettajan koulutustausta on edennyt ammattikoulusta aina ammattikorkeakoulututkinnoksi. Opiskeluistaan hän kertoo seuraavasti:

... mä oon käynyt ton ihan ammattikoulun, levyseppä-hitsaajapuolen.... Sitten mä hain [...] käsi- ja taideteolliseen ja kun mä en oo ylioppilas niin siihen aikaan mä jouduin todistamaan joka paikassa, että mä oon vähintään yhtä hyöä kuin ylioppilas, että mä pääsin opiskelemaan. Se sitten niinku teetätti mulle ylimäärästä työtä ja sit mä kävin ekaks [...] hankkimassa semmoset paperit, että pystyjin hakemaan [...] edes pääsykokeisiin. Vähän sillee niin kun koko ajan perse edellä puuhun... Se oli oli siihen aikaan artonomipuoli ja levy... tai toi metallialan suunnittelu oli se mihin sit siel valmistuttiin... Mä päivitin oman tutkinnon AMK tutkinnoksi sillon tos 2000-luvun alkupuolella... [Tekstistä poistettu paikkakuntien ja koulujen nimet]

Ylimmät tutkinnot jakaantuivat tasaisesti opisto-, amk- ja korkeakoulututkintojen kesken. Tämä vaihtelu selittyy pitkälti vastaajien sijoittumisesta eri aloille, joiden opettajien pätevyysvaatimukset vaihtelevat eri opintoalojen mukaan (A 1998/986 1998).

Varpiolan tutkimuksen (2002) vastaajat olivat korkeammin koulutettuja kuin tutkimukseni vastaajat. Pääasiallisiksi syyksi tähän näen kaupallisen alan silloisen työehtosopimuksen kelpoisuus-vaatimukset. Tapausoppilaitokseni opettajakunnasta vain osa noudattaa kaupallisten oppilaitosten tai sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitosten työehtosopimuksia. Näissä opettajapätevyysvaatimukset ovat muita aloja korkeammat vaatien vähintään alemmaa korkeakoulututkintoa. Muilla opintoaloilla pätevydeksi riitti opistotasoinen tutkinto (Kunnallinen työmarkkinalaitos 2007). Oletuksenani oli, että ammattikorkeakoulututkinnon omaavat opettajat tuntevat ja arvottavat mediakasvatusta muita enemmän ja näin ollen myös käytännössä käyttävät sitä useammin opetuksessaan. Ammattikorkeakoulujärjestelmä on sen verran tuore (ensimmäiset vakinaiset ammattikorkeakoulu perustettiin v. 1996), että siinä annetussa koulutuksessa on todennäköisesti kiinnitetty huomiota mediaan oppimismenetelmänä ja -ympäristönä.

Aineiston opettajista opetti ammatillisia aineita 42 vastaajaa. Yhteisten aineiden opettajia oli vastaajista kahdeksan. Seitsemän vastaajaa opetti sekä ammatillisia että yhteisiä aineita. Yhden vastaajan opettaviin aineisiin kuuluivat sekä ammatilliset aineet että erityisopetus ja yksi vastaajista vastasi laaja-alaisesti ammatillisen valmentavan ryhmän opetuksesta sisältäen ammatillista ja yhteisten aineiden opetusta ja erityisopetusta. Tämä jako korostaa yhteisiä aineita opettavien opettajien osuutta hieman verrattuna tapausoppilaitoksen opettajakunnan opetustehtävien rakenteeseen (LUAKY 2008). Useat opettajista opettavat yhteisten aineiden lisäksi myös ammatillisia aineita, joten en näe tämän olevan merkittävää.

Mediakasvatuksellisten menetelmien koulutuksesta voidaan todeta, että 35 % vastaajista ei ollut saanut minkäänlaista koulutusta mediakasvatuksen välineelliseen tai sisällölliseen käsittelyyn. Saatua koulutusta oli yleisimmin kestoltaan lyhyttä, yhdestä tunnista yhteen päivään ja vain kuusi

vastaajaa ilmoitti saaneensa yhteen tai useampaan mediakasvatuksen alueeseen yhden viikon tai pitempään kestävästä koulutuksesta. Mediakasvatusopetusta tarkentavissa avoimissa kysymysten 10. ja 12. vastauksissa on huomattavissa, että koulutus painottui useimmiten tietotekniikkaan.

4.4.3 Muuttujien luokittelua ja ryhmittelyä

Luokittelun muuttujia ryhmittäisten vertailujen mahdollistamiseksi joidenkin aineistojen kohdalla. Opettajien iän raja-arvot asetin siten, että kukin ryhmä vastasi noin kolmasosaa vastaajista. Koska nuorten opettajien määrä oli varsin vähäinen (kolme alle 40-vuotiaasta vastaajaa), laajensin nuoret opettajat käsittämään alle 45-vuotiaat opettajat.

Taulukko 4 Kyselyn opettajien ikäjakauma

| | | |
|---------------|--------------------|----|
| Nuoret | 44 vuotta tai alle | 20 |
| Keski-ikäiset | 45 – 54 -vuotiaat | 21 |
| Iäkkäät | 55 vuotta tai yli | 18 |

Pedagogisen pätevyysvuoden mukaan ryhmittelyssä, jaoin vastaajat kolmeen ryhmään riippuen siitä, kuinka kauan tutkinnon suorittamisesta oli. Jaottelulla pyrin saamaan kolme tasamääräistä joukkoa ja myöskin jakamaan ryhmät opettajan koulutuksellisesti merkittävässä nivelkohdissa, toisin sanoen 1–2 vuoden päähän keskiasteen uudistuksen päättymisestä ja vuosien 1991 – 1993 ammatillisten tutkintojen uudistuksesta.

Taulukko 5 Kyselyn opettajien pedagogisen tutkinnon suorittamisajankohta

| | | |
|---|-------------|----|
| Ennen 1989 suoritettu pedagoginen tutkinto | – 1988 | 18 |
| 1990 – luvun vaihteessa suoritettu pedagoginen tutkinto | 1989 – 1994 | 17 |
| 1994 jälkeen suoritettu pedagoginen tutkinto | 1995 – | 17 |

Kolmas luokittelun peruste oli opettajien ammatillisen opettajakokemuksen määrä. Tämän nostin esille sen vuoksi, että opettajat suhtautuvat eri tavoin opettamiseen ja sen käytänteisiin riippuen heidän kokemuspohjastaan. Jaottelussa pisimmän opettajakokemuksen omaavien opettajien määrä on suurin. Tämä osaltaan esittää ammatillisen opettajakunnan ikärakennetta hyvin.

Taulukko 6 Kyselyn opettajien opettajakokemuksen pituus

| | | |
|---|-------------------|----|
| Lyhyt ammatillinen opettajakokemus | 8 vuotta tai alle | 17 |
| Kohtuullinen ammatillinen opettajakokemus | 9 – 17 vuotta | 17 |

| | | |
|------------------------------------|-------------------|----|
| Pitkä ammatillinen opettajakokemus | 18 vuotta tai yli | 25 |
|------------------------------------|-------------------|----|

Saadun mediakasvatuskoulutuksen mukaan jaoin opettajat kolmeen ryhmään:

Taulukko 7 Kyselyn opettajien mediakasvatuskoulutus

| | |
|---|----|
| Ei lainkaan mediakasvatuskoulutusta | 21 |
| Teknologiapainottunutta mediakoulutusta | 16 |
| Monialaista mediakoulutusta | 23 |

Aineistosta ilmenee, että kokonaan mediakasvatuskoulutuksen ulkopuolelle oli jäänyt eniten iäkkäitä opettajia, joiden pedagogisen tutkinto on 1990-luvun vaihteesta, sekä opettajia, joilla on lyhyt opettajakokemus. Monialaista mediakoulutusta löytyi useimmiten ryhmissä, jotka olivat keski-ikäisiä ja ovat suorittaneet pedagogisen tutkinnon vuoden 1994 jälkeen ja joilla oli takanaan kohtuullisen pitkä kokemus ammatillisesta opettamisesta. Tässä ryhmässä saatu mediakasvatuskoulutus oli myös määrällisesti laajinta. Kotilainen (2000, 118–119) on huomionnut tutkimuksensa aineiston analyysissä, että mediakasvatuskoulutuksen määrä vaikuttaa positiivisesti opettajien asenteisiin ja käytänteisiin. Sama tendenssin tulee todennäköisesti esiin omassa aineistossani.

Ryhmittelin yhteen joitain kysymysryhmiä niiden sisällön perusteella. Kysymyssarjassa 13.1 – 13.13, jolla mitattiin medialukutaidon osa-alueiden tärkeyttä ammatillisessa koulutuksessa vastaajien mielestä, jaoin muuttujat mediatuotannon, -vastaanoton ja -ilmaisun ryhmiin:

Mediatuotannon ja taustojen tuntemisen tärkeys (=tuotanto)

1. Hallitaan erilaisten mediaan liittyvien välineiden käyttö esim. kamerat, tietotekniikka jne.
2. Osataan luoda viestejä mediaan erilaisilla välineillä mm. esitteitä, internet-sivuja, artikkeleja, valokuvia
6. Osataan hakea tietoa eri medialähteistä esim. aikakauslehdet, internet, dvd:t jne.
8. Tunnetaan viestintään ja mediaan liittyviä eettisiä kysymyksiä, esim. yksilönsuoja ja tekijänoikeudet

Mediailmaisun tärkeys (=ilmaisu)

4. Pystytään vaikuttamaan ja tuomaan omat mielipiteet esiin median kautta
5. Osataan ilmaista itseään luovasti erilaisilla viestintävälineillä
9. Osataan tuottaa omakohtaisesti mediaan kuvakerrontaa
10. Osataan tuottaa omakohtaisesti mediaan äänikerrontaa
11. Osataan tuottaa omakohtaisesti mediaan tekstikerrontaa
12. Edellisten yhdistelmät eri välinein

Opiskelijan mediaympäristön tuntemisen tärkeys (=vastaanotto)

3. Ollaan kriittisiä vastaanottajia mediaympäristössä
7. Erotetaan arkitodellisuus median väittämästä todellisuuskuvasta

Kysymyksissä 17.1–17.16 opettajat olivat arvottaneet erilaisia perehtyneisyyteen ja asenteisiin liittyviä väittämiä asteikolla täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä. Osa kysymysten asetteluista oli negatiivisia, joten tulkinnan vuoksi olen kääntänyt * –merkityt väittämät positiivisiksi. Kysymykset 17.10 ja 17.16 analysoin erikseen, koska niillä ei ollut suoraa suhdetta luokittelemiini muuttujiin. Myös tässä olen mukailnut Kotilaisen tutkimuksen summamuuttujien luokittelua (Kotilainen 2000, 75 – 80):

Opettajan oma kokemus ammatitaidostaan mediakasvattajana

1. Koen mediakasvatuksen osaksi omaa opetusaluettani
3. Koen opetukseni ja opiskelijoiden arkielämän taitojen sekä kiinnostuksen aiheiden tukevan toisiaan
4. Olen perehtynyt riittävästi viestinnässä käytettävien välineiden käyttötekniikoihin
6. Työstän ajankohtaista materiaalia mediasta
8. Minun on helppo integroida mediakasvatusta opetukseeni *

Opettajan oma suhde mediaan

5. Tiedostan mediatuotannon taustalla olevia valtasuhteita ja vaikuttamiskeinoja
7. Osaan arvottaa ja valikoida median viestejä
9. Tunnen hyvin nuorten mediaympäristöt

Median vaikutus opiskelijoihin

10. Opiskelijat motivoituvat helposti kun aihetta lähestytään medioiden kautta
12. Media vaikuttaa opiskelijoiden asenteisiin ja odotuksiin tulevaisuudestaan*
13. Opiskelija luo oma kuvaansa median antamien viestien kautta
14. Opiskelija osaa suhtautua median antamaan informaatioon kriittisesti *
15. Opiskelija luo ammatillista identiteettiään median kautta

4.5 Tulkintoja mediakasvatuksesta tapausoppilaitoksessa

4.5.1 Mediataitojen arvottamisesta

Mediatuotantoa avaavien kysymysten asettelussa korostui välinetekninen näkökulma, jonka arvostus opettajilla oli vahvaa kyselyaineiston perusteella. Sekä naiset että miehet kokivat erilaisten mediavälineiden käytön tärkeäksi,

mutta varsinkin naisten vastauksissa se korostui erittäin tärkeänä asiana. Myös keski-ikäiset opettajat korostivat välineiden käyttötaitoa muita enemmän. Tiedon hakemisen taidot olivat selvästi vastaajien mielestä tarpeellisimpia välineellisiä taitoja, koska kaikki vastaajat arvottivat ne melko tai erittäin tärkeiksi. Myös yhteistyöopettaja (YTO) näki median välineelliset mahdollisuudet kiinnostavina, mutta koki välineelliset resurssit sen toteuttamisen esteenä:

Mä oon miettinyt et vois teettää opiskelijoilla koulun lisäksi tehtäviä, jossa ne joutuu ottaa selvää netin kautta tietoja jostain. Kävisi itse varmistamassa, et siel sitä tietoa. Mutta toisaalt mä luulen, ettei kaikilla oo koneita ja mahdollisuutta siihen. Netistä kuitenkin löytyy ihan hirmu määrä tietoa. Toisaalta, että mä ostaatutan niil kirjat, niin mä tiedän että näillä lapsukaisilla on aika vähän rahaa kotona, niin joskus 20 euron ostoskin koulua ajatellen on liikaa. (YTO)

Kyky erottaa arkitodellisuus mediatodellisuudesta ja vastaanottaa median viestejä kriittisesti koettiin merkittäväksi taidoksi. 51 vastaajaa eli 85 % näki taidot, jotka edesauttoivat mediasisältöjen hahmottamista, erittäin tärkeinä. Naiset arvostivat viestien kriittisen vastaanoton melko tai erittäin tärkeäksi, kun taas miehistä kuusi vastaajaa koki sen ei juurikaan tai ei lainkaan merkittäväksi. Samantyyppistä sukupuolista painottumista esiintyy myös Kotilaisen summamuuttujan "Oppilas mediaympäristössään, sen tuntemisen tärkeys" kohdalla (2000, 63, 188), joten tästä voisi tulkita, että naiset kokevat opiskelijan mediamaailman merkittävämpänä vaikutteiden saamisen ja oppimisen ympäristönä.

Mediailmaisun merkittävyys oli vähäisintä näiden kolmen muuttujan (tuotanto, ilmaisu ja vastaanotto) välillä. Kysymyksiin vastanneet opettajat kokivat ilmaisun mediassa tai median avulla keskimäärin ei kovinkaan/melko tärkeänä taitona. Iäkkäämpien opettajien vastauksissa oli nähtävissä eniten epäilystä näitä taitoja kohtaan. Todennäköisesti osan vastaajista oli vaikea nähdä, mitä hyötyä näillä taidoilla voisi olla ammatillisen oppimisen näkökannalta ja kuinka niitä voisi hyödyntää ammatin oppimisprosessissa.

Naiset kokivat mediataidot merkittävämmiksi kuin miehet. Saadut tulokset myös vahvistavat käsityksiä siitä, että vanhemmat jo pitkän uran tehneet opettajat eivät arvottaneet mediataitoja niin merkittäviksi kuin muut. Vanhempien opettajien asenteiden syynä voi olla heidän oman kokemusmaailmansa ja nykyaikaisen mediakäyttöympäristön välistä kuilu (ks. mm. Lankshear & Knobel 2007; Prensky 2001). Vaikuttaa myös siltä, että vanhemmat opettajat ovat keskimääräistä haluttomampia muuttamaan totuttuja opettamisen tapoja. Saadulla mediakasvatuskoulutuksella ei ollut havaittavaa merkitystä opettajien arvioihin.

Näistä asenteista voidaan huomata, että ammatilliset opettajat arvostavat opiskelijoiden välineellisiä sekä vastaanottoon liittyviä mediataitoja osana ammatillista oppimista (vrt. Leinonen 2008, 185). Valtaosa vastaajista kokee varsinkin tiedonhakemisen taidot, media- ja arkitodellisuuden hahmottamisen ja viestien kriittisen tulkinnan taidot erittäin tärkeinä. Ilmaisun

taidot ja niiden yhteys ammatilliseen opetukseen oli selvästi vähemmän merkityksellistä. Nämä tulokset vahvistavat käsitystä oppimisen kognitiivisten taitojen painoarvosta (ks. luku 3.2).

4.5.2 Median opetuskäytöstä

Median käyttöä opetuksessa mitattiin kysymyssarjoissa 14–16. Ensimmäisessä kysymyssarjassa kysyttiin näkemystä siitä, kuinka usein opiskelijat lukevat, kuuntelevat tai katsovat mediaa vastaajan opetuksessa eli kuinka usein media on opetuksen välineenä. Yhteenvetona vastauksista voi todeta, että vain kaksi opettajaa kyselyyn vastanneista 60:stä ei käyttänyt lainkaan mediaa omassa opetuksessaan. Suurin osa opettajista käytti 1–3 eri mediaa tunneillaan kuukausittain ja yleisimmät käytön tavat olivat kirjojen ja ammattilehtien lukeminen. Medioita käytettiin yleensä 1–3 kertaa kuukaudessa, joka oli vaihtoehtoista alhaisin ja vain 15 %:ssa tapauksista medioita käytettiin tätä enemmän. Keski-ikäiset opettajat toivat mediat hieman muita useammin ja monipuolisemmin materiaaliksi opetukseensa. Naisopettajat ilmoittivat käyttävänsä useammin mediaa tunneilla kuin miehet.

Saadun mediakasvatuskoulutuksen mukaan runsaimmin mediaa käyttivät opetuksessaan ne opettajat, joilla oli monipuolinen mediakasvatuskoulutus. Yleisimmät median käyttötavat olivat kirjojen lukeminen ja internetin käyttö, mutta tunneilla katsottiin myös valokuvia ja videoita/dvd:tä. Vain kirjojen lukemista tapahtui tunneilla keskimäärin useammin kuin 1–3 kertaa kuukaudessa, kun taas erilaiset auditiiviset mediat (radio, äänitteet, musiikki) olivat käytössä vain alle 10 %:lla vastaajista edes satunnaisesti. Yllättävää oli, että vain 30 % opettajista käytti ammattilehtiä opetuksessaan. Kyselyn tuloksien valossa vaikuttaa siltä, että lähes kaikki vastanneista opettajista ottavat median mukaan opetukseen jossain määrin, mutta mediavälineiden käyttö on suhteellisen vähäistä ja yksipuolista.

Median välittämien viestien kriittistä tulkintaa ja vastaanottoa harjoitettiin opetuksessa harvemmin kuin mediavälineiden käyttöä. Vain 40 % opettajista ilmoitti tulkitsevansa edes jotain mediasisältöjä kriittisesti opiskelijoiden kanssa ja käsittelevänsä näin mediaa opetuksen kohteena. Mediakriittisten taitojen esiintuomista oppitunneilla harjoittivat eniten keski-ikäiset naisopettajat, joilla on takanaan lyhyt tai kohtuullisen pitkä opettajakokemus. Kriittistä pohdintaa kohdennettiin eniten internetissä esitettyihin sisältöihin. Internetin viestejä ilmoitti käsittelevänsä 1/3 vastaajista, seuraavaksi yleisimmin tarkasteltiin mediakriittisesti tietokonepohjaisia opetusohjelmia, noin 18 % vastaajista. Vaikka medioita käytetäänkin opetuksessa, tulosten mukaan niiden välittämiä viestejä pohditaan vähän.

Kuten tulokset mediailmaisullisten taitojen arvottamisesta antoivat olettaa, mediailmaisullinen toiminta oman tekemisen kautta näyttäisi olevan vastausten perusteella ammatillisessa opetuksessa hyvin vähäistä. Kaikkein vähäisintä mediailmaisullinen toiminta oppitunneilla oli vanhimpien opettajien joukossa, kun taas keski-ikäiset opettajat olivat hieman muita innokkaimpia kannustamaan opiskelijoitaan mediailmaisuuksiin. Opettajat, joilla oli taustalla

vain teknologiapainotteista mediakoulutusta, käyttivät opetuksessaan median ilmaisullisia mahdollisuuksia vähiten. Median hyödyntäminen omana ilmaisukeinona keskittyi (tarinoiden) kirjoittamiseen ja tietokoneella luotuihin tuotoksiin, joita molempia noin 15 % vastaajista sanoi teettävänsä 1–3 kertaa kuukaudessa. Myös valokuvia ja tietokoneavusteisia esityksiä tehtiin jonkin verran. Tulokset osoittavat, että mediailmaisullisia päämääriä on ammatillisessa opetuksessa käytännön tasolla tapausoppilaitoksessa hyvin vähän.

4.5.3 Mediakasvatuksesta ja opettajuudesta

Opettajat kokivat oman ammattitaitoisuutensa mediakasvatuksen suhteen vaihtelevasti: toisaalta puolet vastaajista ilmoitti työstävänsä materiaalia mediasta opetukseen ja koki, että oma opetus ja opiskelijoiden arkinen elämä kohtaavat hyvin. Toinen puoli opettajista koki, ettei mediakasvatus juurikaan ole osa omaa opetusta tai ei osaa vastata näihin väittämiin. Varsinkin miehet kokivat ammattitaitonsa mediakasvatuksen saralla heikoksi (80 % vastaajista), kun taas naiset arvottavat omat mediakasvatustaitonsa korkeammalle. Myös Varpiola (2002, 73–74) nostaa esille kyselystään, että naisopettajat kokivat mediakasvatustaitonsa miehiä paremmiksi. Opettajat, joilla on monialaisesti painottuva mediakoulutus, arvioivat oman ammattitaitonsa paremmaksi kuin teknologisen mediakoulutuksen tai täysin ilman koulutusta olevat opettajat.

Taulukko 8 Kyselyn opettajien näkemyksiä ammattitaidostaan mediakasvatukseen

| Arviointi asteikolla 0 = en osaa sanoa tai vastaus puuttuu 1 = täysin eri mieltä 2 = jokseenkin eri mieltä 3 = jokseenkin samaa mieltä 4 = täysin samaa mieltä | | Näen ammattitaitoni riittäväksi mediakasvatuksen suhteen |
|---|---|---|
| | | Keskiarvo |
| Ryhmittely saadun mediakoulutuksen mukaan | ei lainkaan | 2,00 |
| | teknologiapainotteista mediakoulutusta | 2,06 |
| | monipuolista mediakasvatuskoulutusta | 2,57 |

Yksittäinen taitopuute, joka nousi vastauksista esille, oli mediateknologian hallitsemisen puute. Näen, että opettajat mieltävät mediakasvatuksen varsin teknologiapainottuneeksi (vrt. Kupiainen & Sintonen 2009, 29; Leinonen 2008, 186). Tämä voi olla selitettävissä lisäkoulutuksen mediateknologisten (tietoteknisten) sovellusten hallitsemisen korostumisella. Tapausoppilaitoksen henkilöstökertomuksessa (LUAKY 2008) mainitaan

erityisesti vuonna 2007 tehty panostus verkko-opetuksen käytänteiden opettamiseen opettajakunnalle.

Vain 10 % vastaajista näki, ettei tunne mediaympäristöä ja sen vaikutuskeinoja, ja suurin osa koki tuntevansa ne vähintään kohtuullisesti. Teknologispainotteista mediakoulutusta saaneet kokivat mediaympäristön kaikkein vieraimmaksi, kun taas monialaista mediakasvatusta saaneet opettajat taas tutuimmaksi. Puolet vastaajista koki tuntevansa nuorten mediaympäristöt vähintään kohtuullisesti tai jopa hyvin, mutta lähes neljäsosa ei kokenut tuntevansa niitä lainkaan.

Opetuskokeilun yhteistyöopettaja totesi oman mediakäyttönsä olevan suhteellisen vähäistä ja lähinnä työhön liittyvää:

YTO: Telkkarin kattaminen on vähentynyt kahden- kolmen viimesen vuoden aikana huomattavan paljon... sieltä ei vaan tuu semmoista ohjelmaa, mitä haluais katsoa... Ni, niin kyl kännykkä on ollut mulle omal tavallaan aika tärkeä kapistus. Ja tietokone on sit tullut vasta ehkäpä niinku työn ja opiskelun lisänä. Et se on vaan tietynlainen työväline.

KK: Käytätkö sä sitä... vapaa-ajalla vai oks se vaan työväline?

YTO: Kyl se mulle on, se on mulle työväline... Työaikana ei oo aikaa sitä tehdä... ja vapaa-aikana haluan olla nykyisin ulkona niin paljon kun mahdollista.

Tästä on huomattavissa, että YTON vapaa-ajan ympäristö ei juurikaan liity mediaan ja näin jäänee yksiulotteisemmaksi oppimisympäristöksi kuin nuorten näkökulmasta. Tämä johtaa siihen, että opiskelijoiden ja opettajien mediasuhteet poikkeavat toisistaan (ks. luku 3.2).

Tähän tilanteeseen ja välimatkan pienentämiseen voisi vaikuttaa oppimiskäsitysten muutoksen kautta: myös opettajien tulisi asettua opiskelijan asemaan ja antaa opiskelijoiden jakaa tietämystään ja taitojaan opetuksessa (ks. luku 3.1). Opettajien ja opiskelijoiden toimintamallien ja oppimisenäkemyksen muuttamisen lisäksi pitäisi pystyä ottamaan huomioon opetussuunnitelmat ja niiden tavoitteet. Myös Anna Mari Leinonen (2008, 194–196) näkee sekä oppimis- että opettamiskulttuurin muutoksen keskeisimpänä seikkana uusien oppimismenetelmien käyttöön ottamisessa. Haasteena onkin saada nämä tilanteet palvelemaan myös kunkin alan ammatillisen oppimisen tavoitteita.

Opettajien kokemus ammattitaidostaan mediakasvattajana vaihteli annettujen vastausten mukaan. Puolet kyselyn opettajista koki tietonsa riittämättömäksi mediakasvatuksen toteuttamiseen, puolet taas ei nähnyt ammattitaidossaan suuria puutteita. Kuitenkin on huomattava, että mediakasvatus mielletään vahvasti teknologispainotteiseksi ja opettajat kokevat taitojensa olevan riittämättömiä siten juuri teknologisten sovellusten hallitsemiseen.

4.5.4 Medioiden merkityksistä opiskelijoille

Median asenteita ja identiteettiä muokkaava rooli nähtiin merkittävänä, mutta samalla median nuorten ammatti-identiteettiä muokkaavasta roolista oltiin hieman epävarmoja. Vastaajista kolmasosa ei osannut sanoa tähän mielipidetään, kun muut kokivat sen jokseenkin tai erittäin merkittäväksi. Opettajat siis näkevät median merkittävänä asenteiden muokkaajana, mutta eivät pysty suhteuttamaan tätä prosessia ammatillisen kasvun puolelle.

Medioiden merkitysten nuoriin yhteistyöopettaja näki vaihtelevan yksilötasolla paljon:

Tosin siis kyllähän nykynuori osaa olla kriittinen, mutta riippuu vähän niinku tietysti oppilaastakin, minkälaisessa perheessä ja ympäristössä se on kasvanut. Osa ei osaa ite kritisoida eikä niinku arvostella sitä sisältöä, vaan niinku imaisee sen välittömästi. Ja osa taas pystyy aika rajustikin olemaan eri mieltä ja on varma siitä. Niil on niin vahva oma mielipide... Toisaalta mun mielest ois hyvä jos ihminen oppisi itse tekemään sitä... sitä tämmöstä, käyttää vähän niinku karkeampaa ja tiukempaa seulaa tarpeen vaatiessa. Emmä tiedä, ei kai sitä opi, jos ei sitä esimerkkiä tietysti jostain saa. (YTO)

Opiskelijoiden kykyyn suhtautua kriittisesti median viesteihin suhtauduttiin negatiivisesti. Alle 15 % koki, että nuoret arvottavat median viestejä joko kohtuullisesti tai erittäin hyvin. Tästä voisi päätellä, että median voima kasvatus- ja oppimisympäristönä on ymmärretty, mutta nuorten vastaanottotaidot mediasta koetaan riittämättöminä. Keskimääräistä merkittävämpänä median roolin opiskelijoiden kannalta näkevät opettajat, jotka olivat saaneet monialaista mediakoulutusta.

4.5.5 Mediakasvatuksesta osana ammatillista koulusta

Vastaajista yhteensä 89,8 % oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä väittämän ”Mediakasvatus kuuluu ammattikasvatuksen tehtäviin” kanssa. Vaikka aineistosta voidaan huomata, että opettajat eivät juurikaan toteuta mediakasvatusta opetuksessaan ja kokevat omat taitonsa varsin rajallisiksi, näkevät he mediakasvatuksen ammatillisen kasvatuksen tehtäväksi.

Opettajien positiivinen suhtautuminen mediakasvatuksen tehtävään ammatillisessa opetuksessa on tärkeä lähtökohta mediakasvatuksen käytänteiden kehittämisen kannalta. Tämä tulos ei ole yhtä positiivinen kuin Varpiolan (2002, 70) kyselyn tulos, jossa 95,1 % vastaajista piti mediakasvatusta tarpeellisena ammatillisessa koulutuksessa. Tärkeimmäksi syyksi tähän näen erilaisen otannan, Varpiolan aineiston kohdentuessa valikoituun joukkoon liiketalouden opettajia, kun taas oma otokseni kattaa laajemman kuvan ammatillisen opetuksen monialaisesta opettajakunnasta.

Avoimessa kysymyksessä kysyttiin, voisiko mediakasvatus olla yksi keino opetettavan asian käsittelyyn jossain opintojaksossa. Tulos oli hieman heikompi kuin yleinen asenne mediakasvatukseen. Kysymykseen vastanneista opettajista 82,1 % oli valmiita ottamaan mediakasvatuksen osaksi

omaa opetustaan. Vaikuttaa siltä, että vaikka mediakasvatus nähdään osaksi ammatillisen perusopetuksen tehtävää, kaikki opettajat eivät kuitenkaan ole itse valmiita sen sisällyttämiseen omaan opetukseensa.

4.5.6 Ongelmista mediakasvatuksen toteuttamisessa

Kysymyksessä 18. opettajat määrittivät kolme merkittävintä syytä, miksi kokevat mediakasvatuksen toteuttamisen vaikeaksi. Tärkein yksittäinen syy mediakasvatuksen tiellä oli opettajien näkemysten mukaan koulutuksen vähäisyys. Opettajat kokivat, että heiltä puuttuu tieto ja taito mediakasvatuksen toteuttamiselle (ks. myös luku 4.5.3). Myös Varpiola (2002, 75–76) nostaa aineistostaan mediakasvatuksen toteuttamisen esteeksi sen, että vastaajat kokivat oman koulutuksensa aiheeseen puuttuvaksi tai hyvin vähäiseksi.

Opettajat selventävät näkemyksiään riittämättömästä koulutuksesta seuraavasti:

Pitää itse oivaltaa, tietää mahdollisuudet käyttää eri välineitä, vaihtoehtoja. (Mies, pitkä opettajakokemus, ei lainkaan mediakoulutusta)

Tarvitsen paljon opetusta menetelmien käytössä, mutta olen innokas kehittämään opetustani (Nainen, lyhyt opettajakokemus, vähäinen mediateknologinen koulutus)

Ajan puute koetaan merkittävänä mediakasvatusta vaikeuttavana tekijänä. Se on ainainen opettajien ongelma tasapainoilussa opetussuunnitelmien tavoitteiden, opiskelijoiden henkilökohtaisten tarpeiden ja oppilaitoksen resurssien välissä. Mediakasvatuksen välineorientoitunut näkökulma tulee esille vastauksissa ja oppilaitoksen riittämättömät välineelliset resurssit nousevatkin kolmanneksi merkittävimmäksi esteeksi mediakasvatukselle. Muut merkittävät syyt olivat mediakasvatuksen koordinaation puute sekä oppimateriaalien puute. Nämä samat ongelmat ovat nousseet esille Kotilaisen aineistosta (2000, 116–117).

Taulukko 9 Kyselyn opettajien näkemyksiä mediakasvatuksen toteuttamisen vaikeudesta

| Syyt mediakasvatuksen toteuttamisen vaikeuteen | | | |
|--|------------|--------|----------------|
| | Vastaukset | | % vastauksista |
| | N | % | |
| Minulla ei ole tarpeeksi koulutusta alaan | 36 | 21,7 % | 65,5 % |
| Kukaan ei koordinoi mediakasvatuksen toteuttamista | 15 | 9,0 % | 27,3 % |
| Ajan puute | 27 | 16,3 % | 49,1 % |
| Oppimateriaalin puute | 11 | 6,6 % | 20,0 % |
| Koulun puutteelliset välineet | 21 | 12,7 % | 38,2 % |

Opettajilla oli mahdollisuus vastata kysymykseen suurimmista mediakasvatuksen toteuttamisen ongelmista vaihtoehtoon "18.19 Muu", jossa oli tilaa avoimelle vastaukselle. Eräs vastaaja kritisoi sekä oppiaineiden lokeroitumista että resurssien puutetta.:

Opiskeltavien aineiden rajat niin tarkat, että niitä on vaikea ylittää. Harvoin tarkastellaan todellisia resursseja – tehdään vaan, mutta ei muutoksia matkan varrella (muutoksia, jotka vaikuttavat resursseihin). (Nainen, pitkä opettajakokemus, vähäinen mediateknologinen koulutus)

Vastaaja on ympyröinyt myös vaihtoehdon integrointi, joten kyseessä voisi olla resurssit, joilla mahdollistettaisiin eri oppiaineiden integrointi. Välineistön riittämättömyys ja koulutuksen vähäisyys nousee esille myös parissa avoimessa vastauksessa:

Ajankoht. välineistö puutteellista + koulutus! (Nainen, pitkä opettajakokemus, vähäinen monialainen mediakoulutus)

Atk-luokkia liian vähän... (Nainen, lyhyt opettajakokemus, runsas monipuolinen mediakoulutus)

Ajan ja rahan puute. (Mies, pitkä opettajakokemus, ei lainkaan mediakoulutusta)

Yksi vastaaja huomioi mediakasvatuksen tarpeettomuuden yhdeksi merkittäväksi syyksi:

Ei vastaavaa hyötyä. (Mies, lyhyt opettajakokemus, ei lainkaan mediakoulutusta)

4.5.7 Yhteenveto median opetuskäytöstä kyselytutkimuksen valossa

Tapausoppilaitoksessa medioita käytetään opetuksessa ensisijaisesti tiedon lähteinä. Vaikka perinteinen kirjatieo on selvästi yleisimmin käytössä, esiin nousseiden internetin, valokuvien ja videoiden/dvd:n käytöstä voidaan olettaa, että myös monipuolisempaa audiovisuaalista mediaa hyödynnetään välineellisesti ammatillisessa oppimisessa jonkin verran. Median informaation taustojen ja sisältöjen kriittinen pohtiminen ovat medioiden viestien vastaanottoa huomattavasti vähäisempää ja valtaosa opettajista ei koe tarpeelliseksi pohtia opetuksessa vastaanotettua tietoa. Omaa ilmaisuaan medioiden avulla opettajat hyödyntävät opetuksessaan erittäin vähän eli vain pieni osa opettajista käyttää luovaa työskentelyä mediassa mahdollisuutena oppia ammatillisia sisältöjä kuten esimerkiksi omien ammatillisten työprosessien ja tuotosten dokumentointia ja julkaisemista mediassa. Tämä vahvistaa osaltaan näkemystäni ammatillisen opettamisen käytänteiden painottumisesta pääosin kognitiivisiin ja behavioristisiin orientaatioihin (vrt. luku 3.2).

Yhteistyöopettajan suhde mediaan keskittyi haastattelun perusteella pakollisiin työtehtäviin, eikä hän kokenut mediaa omalta kannaltaan merkittäväksi vapaa-ajan viettoympäristöksi. YTO ymmärsi median merkityksen nuorten identiteetin rakentumisessa, mutta ei ollut hyödyntänyt kuin kirjaa mediana opetuksessaan ammatillisessa koulutuksessa, vaikka olikin miettinyt myös internetin luomien mahdollisuuksien hyödyntämistä. Tästä ajatuksesta hän oli kuitenkin luopunut, koska koki, ettei opiskelijoilla olisi välineellisiä mahdollisuuksia tietokoneiden käyttöön, esimerkiksi tiedonhankintatehtäviin oppituntien ulkopuolella.

Opettajat kokevat mediakasvatuksen tärkeänä osana ammatillista koulutusta, mutta eivät juurikaan sisällytä sitä omaan opetukseensa. Mediapedagogisten keinojen hyödyntäminen on suhteellisen vähäistä ja yleisimmin mediaa käytetään tiedon hakemisen tai tallentamisen välineenä. Suurimpana esteenä mediakasvatukselle kyselyn opettajat kokivat omat riittämättömät taitonsa (ks. mm. Kotilainen, 2001; Buckingham, 2003).

5 MEDIAKASVATUSKOKEILU: VIDEOTUOTANTOA KONE- JA METALLIALALLA

5.1 Kokeilun hahmottelua

Tutkimukseni jatkui syyslukukautena 2008 tapausoppilaitoksen kone- ja metallialan opintoalalla tehdyllä mediakasvatuskokeilulla, jossa tuotettiin musiikkivideoita hitsauksen opiskelusta. Kokeilun kautta pyrin ymmärtämään miten mediakasvatus olisi integroitavissa ammatilliseen koulutukseen, niin että sekä mediakasvatukselliset että ammatilliset tavoitteet täyttyisivät. Opiskelijoiden kannalta kokeilun tavoitteena oli avata keinoja käyttää mediaa opiskelun apuna ja parantaa heidän medialukutaitoaan. Medialukutaidon kehittymisen tarkastelun olen jakanut mukailien David Buckinghamia ja Sirkku Kotilaista (Buckingham 2003; Kotilainen 2000, 32; Tuominen 1999, 22–23), kolmeen eri kategoriaan:

1. Mediatuotanto eli viestintäteknologian taitojen kartuttaminen
2. Mediailmaisu eli itseilmaisun ja vaikuttamisen mediassa
3. Median vastaanotto eli välineiden antaminen median ja populaarikulttuurin tuotteiden ymmärtämiseen

Tutkimuksen mediakasvatuskokeilussa keskityin medialukutaidon teknisiin ja tuotannollisiin taitoihin. Tekniset ja tuotannolliset taidot korostuvat kone- ja metallialan perustutkinnon tavoitteissa (Opetushallitus 2000/2004, 13). Ammatillisen opettajuuden paradigmoja tutkinut Tiilikkala (2005, 156) toteaa myös, että teknisten taitojen ja laitteiden hallinta ja osaaminen ovat metallialan opetuksessa keskeisiä alan opettajien kokemuksen mukaan. Halusin näin pitää kokeilun taitotavoitteet opiskelijoille, yhteistyöopettajalle sekä alalle luonteenomaisina ja siten myös helpommin hahmotettavina.

Mediakasvatuskokeilu sijoittui samaan keskisuureen ammatilliseen oppilaitokseen kuin ammatillisten opettajien mediakasvatusasenteita kartoittanut kyselyni (ks. luku 4). Olen itse toiminut tapausoppilaitoksessa audiovisuaalisen viestinnän ammatillisena opettajana vuodesta 2004, niinpä

tämä kokeilu hahmottui toimintatutkimukseksi omassa työssäni, vaikka suoritinkin mediakasvatuskokeilun itselleni vieraalla opintoalalla.

Tutkimusryhmäni oli oppilaitoksen kone- ja metallialan ensimmäisen vuoden opetusryhmä, joka oli aloittanut opiskelun ammatillisessa oppilaitoksessa elokuussa 2008. Kokeilun yhteistyöopettajana (YTO) toimi alan koulutusvastaava. Tutkimusryhmäni opiskelijat olivat aloittaneet opiskelun kone- ja metallialalla vain pari viikkoa ennen kokeilun aloittamista. Opiskelijoita oli ryhmässä kokeilun alkaessa 18, joista yksi oli tyttö. Opiskelijat olivat kaikki päässeet peruskoulusta edellisenä keväänä 2008 ja olivat iältään 15–17-vuotiaita. Kokeilun edetessä ryhmään liittyi myös 20-vuotias poika, jolta puuttui toisen asteen tutkinto. Merkittävä syy kokeiluryhmän valinnassa oli se, että se edustaa hyvin perinteistä ammatillisen koulutuksen alaa. Metallialan opintoihin hakeutuvat opiskelijat ovat usein myös nuoria, jotka eivät ole menestyneet kovin hyvin peruskouluopinnoissaan. Heille on tehty henkilökohtaisia opetuksenjärjestelyitä sekä peruskoulussa että toisella asteella. Metallialan opiskelijat keskeyttävät opintonsa myös muita herkemmin ja ovat vaarassa syrjäytyä. Kokeilun kautta halusin tuoda esille mediakasvatuksen yhtenä opintoihin sitouttamisen, ja näin myös syrjäytymisen ehkäisyn, keinona

Yhteistyöopettajani on miespuolinen ja toimii tapausoppilaitoksen kone- ja metalliopintoalan koulutusvastaavana sekä opettajana. Hän oli kokeilun alkaessa (2008) 46-vuotias ja toiminut opettajana nykyisessä tehtävässään vuodesta 1999 lähtien ja koulutusvastavana vuodesta 2000. Yhteistyöopettajan (YTO) oma koulutushistoria on hyvin moninainen. Hän oli käynyt peruskoulun jälkeen ammattikoulun levyseppä-hitsaajalinjan ja tämän jälkeen toiminut koulutusta vastaavassa työssä pari vuotta. Vuosina 1988–1992 YTO jatkoi opiskelua ammattikorkeakoulussa, josta valmistui metallialan suunnittelun artemiksi. Vuodet 1992–1997 hän toimi messuosastojen suunnittelijana ja asentajana sekä teki luokanopettajan sekä aineenopettajan sijaisuuksia. Ammatillisen opettajan pätevyyden YTO suoritti vuonna 1998, jonka jälkeen hän oli vuoden käsi- ja taideteollisuusoppilaitoksessa metalli- ja puualan opettajana ennen siirtymistä nykyiseen tehtävään.

Tutkija-opettajana minä olen myös aktiivinen ja oleellinen tekijä toimintatutkimuksen kannalta. Olen valmistunut taiteen maisteriksi syksyllä 1999 Taideteollisesta korkeakoulusta kuvataiteen opetuksen laitokselta. Vuosina 2002–2004 toimin mediakasvatukseen erikoistuneessa lukiossa kuvataiteiden lehtorin sijaisena ja työhöni kuului mediakurssien opettaminen ja osallistuminen oppilaitoksen mediaopetuksen suunnitteluun. Tällöin olin osallisena myös kokeiluvaiheessa olevan lukion mediadiplomin kehittämisessä sekä mediaopetuksen verkkomateriaalin tuottamisessa. Vuodesta 2004 lähtien olen toiminut tapausoppilaitoksen audiovisuaalisen viestinnän opintoalan video- ja tv-tuotannon opettajana sekä opintoalan koulutusvastaavana. Syksystä 2006 lähtien olen ollut jatko-opiskelijana Jyväskylän yliopiston Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitoksen Nykykulttuurin tutkimuskeskuksessa ja siellä opiskeluni fokus on ollut tämän mediakasvatuksellisen tutkimuksen tekeminen.

Mediakasvatuskokeiluni tavoitteena oli avata keinoja käyttää mediaa opiskelun apuna ja parantaa opiskelijoiden medialukutaitoa. Kokeilu suoritettiin hitsauksen ammatillisten perusopintojen ohessa. Mediakasvatuskokeilu aloitettiin syksyllä 2008 tutkimusryhmän ja yhteistyöopettajan mediakäytön, -lukutaidon ja taustatietojen kartoittamisella. Opiskelijoiden kartoitus tehtiin pienryhmähaastatteluilla. Yhteistyöopettajan alkumittausmenetelmänä oli elämäkerrallinen haastattelu. Esittelen opiskelijoiden ajatuksia mediasta ja mediakasvatuksesta luvussa 5.4. Yhteistyöopettajan näkemykset mediasta ja sen käyttämisessä opetuksessa olen käsitellyt opettajakyselyaineiston yhteydessä (luku 4.5). Videon tuotantoprosessin vaiheet ja siitä kerätyt palautteet avaen luvuissa 5.5–5.6. Haastattelin otosta tutkimusryhmästä 2,5 vuotta kokeilun jälkeen. Tällöin selvitin kokeilun vaikutuksia pidemmällä aikavälillä, mediakasvatuksen tilanteesta ammatillisessa opiskelussa sekä median käyttötottumuksia. Yhteistyöopettajan ajatuksia mediakasvatuskokeilusta sekä mediakasvatuksen tilanteesta opetuksessaan kyselin syksyllä 2012 temahaastattelun avulla. Näiden lyhyen ja pidemmän aikavälin palautteiden kautta pohdin mediakasvatuskokeilun onnistumista sekä mediakasvatuksen haasteita ammatilliselle koulutukselle yleensä luvuissa 5.7 –5.9.

Opintojakso, jonka aikana toteutin mediakasvatuskokeilun, oli hitsauksen ja levytyön perusteet. Tämä opintojakso sijoittui kansallisessa OPS:ssa kone- ja metallialan yleisosaamisen opintokokonaisuuteen (30 ov) ja sen vähimmäistavoitteet opiskelijalle olivat seuraavat (Opetushallitus 2000/2004, 59):

- osattava tavallisimpien käsityökalujen käyttö
- osattava suorittaa turvallisesti levyjen, profiilitankojen ja putkien katkaisuja ja taivutuksia
- osattava hitsaus- ja polttoleikkauslaitteiden turvallinen käyttö
- osattava leikata levyjä suuntaisleikkureilla
- osattava hitsata yksinkertaisia teräs- ja levyrakenteiden kokoonpanohitsauksia puikko- tai MAG-hitsausprosessilla
- osattava juottaa osia yhteen

Alan ammatillinen peruskoulutus kestää kolme vuotta ja sen kokonaislaajuus on 120 opintoviikkoa. Opetus jakautuu tapausoppilaitoksessa lukuvuosittain viiteen noin kahdeksan viikon pituiseen jaksoon, joiden aikana opiskellaan 5–8 opintoviikkoa ammatillisia, yhteisiä sekä vapaa valinnaisia oppiaineita. Yksi opintoviikko vastaa 40 tunnin työpanosta, josta ko. oppilaitoksessa on lähiovetusta 28 tuntia, loput 12 tuntia lasketaan opiskelijan itsenäiseen opiskeluun. Opetuksen painotus on ammatillisessa opetuksessa, joita tutkinnosta on 90 ov, kun taas yhteisiä aineita ja vapaa valinnaisia aineita on ¼ osa tutkinnosta. Yhteisissä aineissa opiskellaan muun muassa äidinkieltä, matematiikkaa, fysiikkaa, terveystietoa ja vieraita kieliä. Vapaaehtoiset aineet ovat omaan alaan tai harrastukseen liittyviä tai ammattitaitoa täydentäviä opintoja. Opetusta on viisi päivää viikossa 4–8 tuntia päivässä. Tutkintoihin

sisältyy työssäoppimista vähintään 20 opintoviikkoa, joka suoritetaan yhdessä tai useassa osassa opintojen aikana. Työssäoppimisen tarkoituksena on opiskella osa tutkintoon kuuluvasta ammattitaidosta käytännön työssä. Tapausoppilaitokseni kone- ja metallialan työssäoppiminen sijoittui opiskelun toiselle ja kolmannelle vuodelle.

5.2 Kohti kokeilua: tutkija tutustumassa metallialan opiskeluun

Kokeilun käytännönhahmottelu oli alkanut vuoden 2008 keväällä, jolloin kävin tutustumassa yhteistyöopettajaan, alan opiskelijoihin, opintoympäristöihin sekä työtapoihin. Ensimmäisessä opettajatapaamisessa yhteistyöopettajan kanssa 25.4.2008 keskustelimme kone- ja metallialan opetuksen haasteista, joita ovat suuri erityisopiskelijoiden määrä sekä iso keskeyttämisprosentti ja sovimme alustavasti kokeiluiden tekemisestä. Päädyimme myös siihen, että minun olisi hyvä saada kontaktia opiskelijoihin ja alaan jo ennen varsinaisia kokeiluita, joten sovimme osallistumisestani opetukseen seuraavalla viikolla.

Ovat ottamassa ennakkotiedoista poiketen kaksi alkavaa ryhmää (yht. 40 opiskelijaa), eli [YTO] valitteli, että taas otetaan kaikki jotka edes nojailevat portin pieleen. Tällä hetkellä 72 opiskelijaa, joista 24 hojksilla, tyttöjä 2. YTO laskenut, että syksyn tilanne ei ainakaan parempi. ---

Keskeyttämisprosentti metallilla on lähes 30 % luokkaa, kun keskiarvo ammatillisessa koulutuksessa on vajaa 12 %. Porukka siis juuri niitä, jotka suurimmassa syrjäytymisvaarassa. ---

YTO ehdotti uutta opettajaa mahd. kumppaniksi tai sitten itseään. Päädyttiin YTOon... Ryhmäksi ehdotti jatkavia eli KOM07 ryhmää. Haasteena koki, miten opiskelijat saa innostumaan tekemisestä ja oli myös samaa mieltä, ettei kannata tehdä kirjallisia kyselyitä...Sovittiin myös että tutustun porukkaan ennalta. Voisivat vaikka opettaa minulle jotain, oli myös YTOsta hyövä idea. (ote tutkimuspäiväkirjasta 25.4.2008)

Ensimmäinen tapaaminen levyseppähitsaajaopiskelijoiden kanssa oli 13.5.2008. Juttelin päivän aluksi yhteistyöopettajan kanssa metalliosaston yleisistä opetuskäytännöistä ja sovimme, että menen jonkun opiskelijan opetettavaksi, aiheena hitsaus. YTON opetettava ryhmä oli aloittanut opintonsa syksyllä 2007, ryhmän vahvuus oli 13 opiskelijaa, joista yksi tyttö. Suurin osa opiskelijoista oli tekemässä näyttötyötä ensimmäisen vuoden ammatillisesta perusosaamisesta aiheena uuniluukku, osa teki hitsausharjoituksia. Osallistuin tunnille tutustumalla puikkohitsauksen alkeisiin käytännön harjottelun kautta.

Yhteistyöopettaja määräsi opastajakseni ensimmäisen vuoden poikaopiskelijan ja pyysi häntä opettamaan minulle puikkohitsausta. Pyysin poikaa näyttämään mallisuorituksen tehtävästä ja kyselin samalla perusasioita puikkohitsauksesta, kuten: mitä materiaalia puikko on, miksi ja miten sulaa, pitääkö painaa jostain hitsatessa, kuinka lämmin valokaari on, mikä etäisyys

puikon ja sauman välillä tulee olla, missä kulmassa laitetta pidetään, mihin näin hitsattu saumoja käytetään.

Työskentelyn lomassa kyselin paikalle tulleilta muilta metallialan opiskelijapojilta kesätyösuunnitelmista, opiskelusta, vaikeista asioista alalla ja vapaa-ajasta.

Pari menossa alan kesähommiin, osa ei aio tehdä mitään (=dokata), kaksi vaihtaisi alaa jos nyt voisi valita (esim. auto), koska on liian vaikeata. Hyväksyttävään työn jäljen saavuttaminen tuntuu liian vaikealta. Väsymystä selkeästi, kertoivat myös jotain pientä alkoholin käytöstä (myös kouluaikana), katsovat iltaisin/öisin elokuvia, genre ei auennut.

Opiskelijat olivat verbaalisempia kuin odotin, mutta ensivaikutelmana en usko, että kotona tehtävää kirjallinen kysely toimisi lainkaan. 3–4 hlön ryhmähaastattelu voisi olla hyvä. Nyt ainakin alkoivat keskustelemaan hyvin. Koneistuksen opettaja, joka oli auttamassa rästitöiden tekijöitä mainitsi päivän alussa kännyköillä toimimisen ja siitä ajatus videosta kenties tuli. Musavideo? Työn kriteereistä puikkohitsauksessa? (ote tutkimuspäiväkirjasta 14.5.2008)

Huomasin, että opiskelijat tuntuivat istuskelevan suuren osan työajasta syystä tai toisesta. Opettajat eivät vaikuttaneet käyvän kovinkaan usein opiskelijoiden luona. Opiskelijat valittivat tiukoista laatuksiteereistä, joskin ymmärsivät jokseenkin syyn niihin, mutta pitkäjänteisyys harjoitteluun vaikuttaa vaikealta.

Palasin kone- ja metallialan osastolle uudestaan 20.5.2008. Tällä kertaa en kuitenkaan työskennellyt työsalissa vaan lähinnä keskustelin yhteistyöopettajan kanssa. Juttelimme YTON kanssa uudestaan opetuksen haasteista, joista päällimmäisiksi nousivat opiskelijoiden motivaation ja oman elämän tavoitteiden puute sekä halu selvittää kaikesta mahdollisimman helpolla ja vähällä vaivalla.

YTO: Niinku ne ei vielä oo ymmärtänyt sitä että tää on tämmöstä, et elämä ei voi koko ajan olla vaan hauskaa. Se ei aina muodostu niistä mukavista jutuista, välil täytyy tehdä ihan tylsiäkin asioita ja sit se elämä menee eteenpäin ja sitten joskus tulee taas sitä hyvää vastaan.

KK: Niin.

YTO: Jotain pitää, hikeä täytyy välillä vuodattaa, jotta saa sitä hyvää joskus myöhemmin.

KK: Joo.

YTO: Toiset oppii sen tän opiskelun aikana, toiset ei opi sitä ollenkaan. Toiset niinku kritisoi koko aika sitä, että "pitääks tehdä, onks pakko tehdä, voiks lähtee jo kotiin..."-tyyliin.

Jatkoimme yhteistyöopettajan kanssa opetuskokeilun raamien hahmottamista perjantai-iltapäivällä 23.5.2008. Yhteistyöopettaja kiteytti

yhdeksi oman opetuksensa suurimmaksi haasteeksi opiskelijoiden motivoimisen toistavaan ja taitoa kasvattavaan työhön. Omassa työssäni av-viestinnän opettajana koen saman ongelman esim. kuvakokojen tekemisen opettelussa. Opiskelijat toisaalta innostuvat nopeasti uudesta tekemisestä, mutta eivät jaksakaan keskittyneesti toistaa harjoitusta saavuttaakseen riittävää käden ja mielen koordinaatiota.

Yhteistyöopettaja opettaa joka vuosi alkavia ryhmiä sisältönä levytyön ja hitsauksen opintokokonaisuus, 7 ov. Opinnot aloitetaan ryhtymällä heti töihin ja aivan ensimmäisenä opetellaan kaasuhitsauksen alkeita. Teoriaasiat opetetaan pitkälti työsalissa käytännöttöiden lomassa. Päädyimme siihen, että kokeilu toteutetaan uusien aloittavien opiskelijoiden kanssa (syksyllä 2008 aloittavat), koska yhteistyöopettaja ei itse opeta muita ryhmiä ja epäili, etteivät jatkavien ryhmien toisen vuoden opettajat välttämättä halua ottaa uusia metodeja tai haasteita opetukseensa. Hän näki aloittavien opiskelijoiden olevan helpoimmin innostettavissa uusiin opetusmenetelmiin. Sovimme, että aloitan työskentelyn viikolla 35, jotta yhteistyöopettaja ehtii tutustua ryhmään pari viikkoa.

YTO opettaa aina alkavia ja heille joka vuosi mm. hitsauksen opintokokonaisuuden 7 ov, ma-ti klo 8 – 16/1.jakso. Opetus jatkuu myös 2. jaksossa. Opinnot aloitetaan ryhtymällä heti töihin. Teoriaasiat opetetaan ainakin alussa työsalissa töiden lomassa. Ensimmäinen työ kaasuhitsaus. Sovimme, että aloitamme työskentelyn 3. viikolla syksyllä, jotta YTO ehtii tutustua ryhmään. (ote tutkimuspäiväkirjasta 23.5.2008)

Sovimme, että aloitan kokeilun pienryhmäkeskusteluilla opiskelijoiden kanssa. Puhuimme myös mahdollisesta kännykällä kuvatusta videosta/musavideosta, jonka aihe tulisi käsiteltävistä ammatillisista sisällöistä, mutta päätimme olla sitoutumatta liikaa ajatukseen, vaan olla avoimin mielin nuorten suhteen. Oma opetukseni syksyn alussa 2008 sijoittui päällekkäin hitsauksen tuntien kanssa ja lukujärjestysteknisistä syistä johtuen tarkoituksena oli tehdä kokeilua 2–4 tuntia viikossa 1. jakson ajan, mutta sovimme projektin venyttämistä tarpeen mukaan seuraavaankin jaksoon. Yhteistyöopettaja kertoi lähtevänsä mukaan mielenkiinnosta ilman ennakkoasenteita, hieman katseluoppilaan ajatuksella. Oma ajatukseni oli löytää keinoja opetukseen mediamaailmasta ja nuorten omasta arkimaailmasta, joilla saisi opiskelijat sitoutumaan paremmin ammatillisen taidon oppimiseksi, haasteena monotonisen harjoittelun tekeminen mielenkiintoiseksi.

5.3 Mediakasvatuskokeilun tavoitteista ja arviointitavoista

Ammatilliset opettajat lähestyvät opetustapahtumaa usein kognitiivisesti (ks. luku 3.2). Oppipoika-kisällimallin mukainen opetus on luonteenomaista kone- ja metallialalla. Tässä opettamisen paradigmassa opettaja näyttää mallisuorituksen toiminnasta, jota opiskelija harjoittelee opettajan tuella.

(Honka, Lampinen & Vertanen 2000, 87.) Hitsauksen ja levytyön opintojakson tavoitteet opiskellaan kokonaan tapausoppilaitoksessa opintoalan metalli- ja hitsaustyöluokassa ja opetus sijoittuu pedagogisesti kognitiivisen mallioppimisen paradigmaan. Yhteistyöopettajan mukaan opiskelijoille näytetään ensiksi mallisuoritus, jota he alkavat itsenäisesti toisintaa. Opiskelijat palaavat pyytämään apua tai näyttämään tekemiään toisintoja opettajalle, joka neuvoo ja ohjeistaa heitä työn tekemisessä. Näin opiskelija oppii mallintamalla työn teknisiä toteutustapoja sekä harjaantuu hallitsemaan vaadittuja laitteistoja.

Lähestyin mediakasvatuskokeilua pedagogisesti käytännönläheisesti, mutta jättäen opiskelijoiden omalle tiedolle ja näkemykselle tilaa. Buckinghamin (2003, 83) mukaan praktinen lähestymistapa on mediakasvatukselle keskeistä ja se on tehokas keino innostaa ja sitouttaa opiskelijoita. Opettajana minun roolinani oli johdattaa opiskelijat tekemisen äärelle, antaa lyhyt opastus kameran teknisestä käytöstä ja rajata tehtävänanto sekä aikataulu, jättäen kuitenkin sisällöllisten ratkaisujen teon opiskelijoille. Videoeditoinnissa roolini oli selvästi vahvemmin tekninen, mutta myöskin omien ratkaisujen pohtimiseen haastava. Buckinghamin (2003, 84) mukaan merkittävää tuotantoprosessissa eivät mediakasvatuksen kannalta ole tuotokset sinänsä, vaan tekemisen kirvoittama reflektointi, itsearviointi ja vaihtoehtojen punnitseminen. Opettajana minun tehtäväni oli herättää opiskelijat tarkastelemaan omaa työskentelyään kameran linssin kautta, mutta kuitenkin pyrkimään kohti populaarikulttuurista tuotetta. Myös tanskalaiset mediakasvatuksen tutkijat Christensen ja Tufte (2010, 111) näkevät, että opettajan tehtäviin kuuluu herättää mediakriittistä keskustelua ja pohdintaa, joka helposti unohtuu, jos keskitytään vain tekniseen suorittamiseen. Mediakasvatuskokeilussani opiskelijoiden mielipiteiden kartoittamisen keskiössä oli itsearviointi. Itsearviointiin opiskelijat pohtivat teknisten taitojensa kartuttamista mediassa sekä kokeilun toteutumisen herättämien tuntemusten avaamista. Näitä asioita olen tarkastellut kokeilun eri vaiheissa opiskelijoille tehdyillä kyselyillä ja haastatteluilla.

Opettajan näkemysten arvioinnissa ovat oleellisia yhteistyöopettajan havainnot mediakasvatuksen käyttökelpoisuudesta omassa opetuksessaan sekä minun havaintoni tutkijaopettajana kokeilun kulusta ja tuloksista. Yhteistyöopettajan ajatuksia mediakasvatuskokeilusta olen koonnut ennen ja jälkeen kokeilua tehdyillä haastatteluilla ja omat näkemykseni kokeilun toteutumisesta pohjautuvat tutkimuspäiväkirjaani. Mediakasvatus on dialoginen tapahtuma, jossa myös opettaja on oppijana (Kupiainen & Sintonen 2010, 66; Buckingham 2003, 85) ja tämän ymmärryksen esilletuominen on olennaista, jotta kokeilua voitaisiin kehittää paremmin käytänteihin.

5.4 Kokeiluryhmän taustatietojen kartoittamisesta kyselyllä ja haastatteluin

5.4.1 Kirjallisella kyselyllä tietoa mediakäytöstä

Pyrin tutustumaan tutkimusryhmäni opiskelijoihin monipuolisesti. Teetin heille median käyttöä kartoittavan kirjallisen kyselyn ja keräsin samalla myös opiskelijoiden taustatietoja. Jatkoin tutustumista opiskelijoihin ja heidän asenteeseen suhteessa kokeiluun temahaastatteluilla.

Mediakasvatuskokeilu käynnistyi tehtyjen suunnitelmien mukaisesti pari viikkoa syyslukukauden 2008 aloittamisen jälkeen (26.8.2008), jolloin kävin esittäytymässä opetusryhmälle ensimmäistä kertaa. Kerroin samalla lyhyesti kokeilusta sekä tein opiskelijoiden taustatietoja (liite 4) ja mediatottumuksia (liite 5) kartoittavat kirjalliset kyselyt. Olin saanut tapausoppilaitoksen johtajalta kirjallisen luvan kokeilun ja siihen liittyvien haastatteluiden tekemiseen elokuussa 2008. Koska tutkimusryhmäni opiskelijat olivat kaikki alaikäisiä, jaoin opiskelijoille myös kotiin vietäväksi tiedotteen koskien tutkimusta ja tätä opetuskokeilua (liite 6) samassa tilanteessa, kun esittelin itseni ja mediakasvatuskokeilun opiskelijoille. Huomasinkin, että tämä taustatietojen keruu ja samalla esittäytyminen oli tärkeitä, koska sekä minä tutkijana että opetusryhmä olimme molemmat aivan uuden tilanteen edessä:

Läsnä oli n. 13 – 15 opiskelijaa tilanteessa, tarkkaa lukumäärää en laskenut. (YTO) pyysi opiskelijoita, jotka olivat työsalin perällä kahden pöydän ääressä keskeyttämään työskentelyn ja aloitin oman osuuteni. Tunsin itseni selkeästi hermostuneeksi, uusi tilanne ja toisaalta odottelu hieman lisäsivät painetta... Kerroin kuka olen ja mitä olen tekemässä, koitin puhua itsestäni kuuntelijana ja heistä asiantuntijoina. Kerroin keväisistä hitsauskokeiluistani ja avuttomuudestani sekä tietämättömyydestäni alan suhteen. Ilmeiden tasolla kertoessani omasta opettajastatuksestani ja siitä, että kenties tehdään näistä ammatillisista asioita videoita tai musiikkia tms. havaitsin selkeätä reagointia, oliko se sitten innostusta vai huvittuneisuutta. (26.8.2008, ote tutkimuspäiväkirjasta)

Taustatietokaavakkeen tarkoituksena oli saada tietoon opiskelijoiden ikä, peruskoulumenestys ja syy miksi he olivat hakeutuneet opiskelemaan metallialaa. Mediankäyttötottumuksia kartoittavassa kyselykaavakkeessa oli kaksi sivua, joissa toisessa kysyttiin mediankäytöstä kotona ja toisessa vastaavasti koulussa. Tämän taustoituksen tarkoituksena oli selvittää vastaajien henkilökohtaista sekä mediakokemuksellista taustaa, jotta haastattelijana minun oli helpompaa orientoitua haastattelutilanteeseen sekä valmistella haastatteluryhmät (Hirsjärvi & Hurme 1995, 59). Opiskelijat täyttivät molemmat kaavakkeet välittömästi työsalissa ja minä tarkensin suullisesti lomakkeiden kysymyksiä tarpeen mukaan. Varsinkin mediankäyttölomakkeen suhteen huomautin, että lomakkeen toisella puolella kysytään median käytöstä kotona ja toisella puolella kouluaika. Muistutin opiskelijoita myös rehellisen vastaamisen tärkeydestä.

Kyselyyn vastasi 17 koko ryhmän 18 opiskelijasta. Yksi opiskelijoista ei ollut paikalla kyselyn täyttämisen aikaan. Opiskelijoiden peruskoulun päättötodistuksen keskiarvot vaihtelivat opiskelijoiden ilmoittaman mukaan 5–7,9 välillä, ryhmän päättötodistusten keskiarvo oli 6,74. Yksi opiskelijoista ei osannut vastata kysymykseen peruskoulun päättötodistuksen keskiarvosta. Opiskelijoista yhdeksän oli hakenut alalle, koska oli kiinnostunut siitä, kaksi ei osannut kertoa syytä alalle hakeutumiseen ja kuusi opiskelijaa ilmoitti, että tämä oli ainoa ala, jota he pääsivät opiskelemaan.

Mediankäyttöä kartoittaneen kyselyn mukaan mediatuotannollinen toiminta ja mediaviestien vastaanotto kouluajalla rajoittui opiskelijoiden omiin puheluihin, tekstiviesteihin ja erilaisten kannettavien musiikkisoittimien käyttöön. Vapaa-ajalla median käyttö oli yleisesti ottaen runsaampaa. Laajimmin käytettiin Irc-galleriaa, messengeriä, puhuttiin kännykkään ja katseltiin televisiota. Kaikkein vieraimpia mediatuotannon välineitä olivat videoeditointi ja äänimiksaus/musiikin tekeminen, joita 10 kyselyyn vastanneista ei ollut kokeillut koskaan.

5.4.2 Alkuhaastatteluista asennetietoa tulevasta kokeilusta

Saadakseni itselleni lisää tietoa opiskelijoiden maailmasta ja herättääkseni dialogia, jatkoin kokeilua opiskelijoiden puolistrukturoiduilla teemallisilla ryhmähaastatteluilla. Kasvatuksen dialogi on Freiren (1970/2005, 67) mukaan opettaja-oppilaan ja oppilas-opettajien yhteistä kriittistä kanssakäymistä, joka synnyttää mielipiteitä ja näkemyksiä sekä haastaa heidät toimintaan asemansa parantamiseksi. Dialogisen toiminnan tavoitteena on saada sorretut toimimaan ja muuttamaan itse omaa todellisuuttaan (emt., 45, 52). Haastatteluiden tarkoituksena oli näin myös opiskelijoiden itsensä sitouttaminen kokeilun sisällön ideointiin ja muokkaukseen sekä opiskelijoiden ja minun välisen suhteen lähentäminen. Myös Buckingham korostaa dialogisen ja neuvottelevan lähestymisen merkitystä mediakasvatuksessa. Tällöin sekä opettaja että opiskelijat jakavat ymmärrystään ja osaamistaan ja oppimistapahtumasta tulee vuorovaikutteinen. (Buckingham 2003, 153–154.)

Keskityin haastatteluissa tutustumaan ryhmän opiskelijoihin. Toteutin ne teemahaastatteluina, joihin olin tehnyt kysymysrunгон (liite 7) valmiiksi. Teemahaastattelu on joustava menetelmä, jossa haastattelija voi halutessaan selventää esittämiään kysymyksiä, toistaa niitä tarvittaessa ja muuttaa kysymysjärjestystä tilanteen mukaan. Haastattelu muodostuu enemmän keskustelunomaiseksi tilanteeksi, jonka sisällön haastattelija on valmistellut ja jota hän johdattelee. Teemahaastattelussa suunnitellaan tarkkojen kysymyksien sijaan vain teemat, joista haastattelu koostuu. (Eskola & Suoranta 2001, 86–88; Hirsjärvi & Hurme 1995, 34–35.) Teemahaastatteluilla pyrin saamaan lisätietoa opiskelijoiden median käyttötottumuksista sekä opiskelumotivaatiosta.

Kirjallisten alkukyselyiden avulla ryhmittelin opiskelijat kolmen hengen ryhmiin sen mukaan, mitä medioita he käyttävät, tai olivatko he valinneet opiskeltavan alan omasta mielenkiinnosta vai ulkopuolisesta pakosta.

Nämä esitiedot helpottivat haastatteluiden suunnittelua ja pystyin paremmin orientoitumaan haastattelutilanteeseen (Hirsjärvi & Hurme 1995, 59). Valitettavasti kaikki suunnittelemani ryhmien jäsenet eivät olleet paikalla haastattelupäivinä (9.9. ja 16.9.2008), joten jouduin muuttamaan kahden haastatteluryhmän kokoonpanoa juuri ennen haastattelua. Suoritin haastattelut yhteistyöopettajan hitsaus- ja levytyön oppituntien puitteissa ja opiskelijoiden muun työskentelyn välissä työsalin yhteydessä olevassa yhteistyöopettajan työhuoneessa (9.9.2008) sekä toisen opettajan työhuoneessa (16.8.2008), joka sijaitsi myös työsalin yhteydessä. Ennen varsinaisen haastattelun alkua pyysin suunnittelemani haastatteluryhmän opiskelijat työhuoneeseen, esittelin itseni ja kerroin, että nauhoitan haastattelut. Korostin myös, että nauhoitukset ovat vain minua varten ja toimivat muistiinpanovälineenäni. Kerroin myös että kun myöhemmin kirjoitan auki haastattelut nauhoilta, pidän huolen että vastaajat pysyvät anonyymeinä. Kukin haastattelun lopussa kerroin lyhyesti kokeilun sisällöstä ja kysyin halukkuudesta osallistua kokeiluun.

Seuraavaksi esittelen teemahaastattelujen perusteella saamaani informaatiota kokeiluryhmäni opiskelijoista. Olen tyypitellyt haastattelut neljäksi ryhmäksi niissä esiintyvien samankaltaisuuksien kautta. Tyypittelyni perusteella oli seuraavat yhtenevät seikat haastatteluiden opiskelijoiden vastauksissa: miten haastatellut opiskelijat suhtautuivat mediakasvatuskokeiluun (yhden tekevä), miten he suhtautuivat opiskeluun (positiivinen/negatiivinen). Neljännen ryhmän tyypittelyn perustana oli ryhmän kokemus videotuotannosta.

5.4.3 Negatiivista suhtautumista mediakasvatuskokeiluun

Ensimmäisessä haastatteluryhmässä olivat pojat D, H ja N. Olin määritellyt ryhmän sen perusteella, että he kaikki olivat päättäneet peruskoulunsa edellisenä keväänä, olivat kuusitoistavuotiaita ja hakeneet opiskelemaan metalli- ja koneistusalalle oman kiinnostuksen vuoksi. Pyrin löytämään jokaiselle haastatteluryhmälle jotain yhdistäviä tekijöitä, jotta haastateltavat kokisivat ryhmän jaon perusteltuna ja pystyisin paremmin nostamaan esille erilaisia teemoja haastattelussa. Odotin, että tämä ryhmä kokisi yleisesti ottaen opiskelun motivoivana, mutta toisaalta mediakasvatuksellisen opetuskokeilun tarpeettomana ja pääasiallista opiskelua häiritsevänä tekijänä. Opintojaksolla oli tähän haastatteluun mennessä opeteltu ensisijassa levytöitä, jotka ensimmäisen ryhmän opiskelijat kokivat turhauttavina.

N: Levytyöt on hanurista

KK: [naurahdus] Levytyöt eli ne jota te ootte tehny nyt, mikä, mikä...

N: Emmä tiiä mä en tykkää siitä yhtään, ihan perseestä

KK: Okei, okei. Muilla?

D: Sama

H: Joo ihan sama

Toistaiseksi opiskelu ei siis ollut kovin tyydyttävää, vaikka nuoret olivatkin hakeutuneet alalle omasta mielenkiinnosta. Poika D odotti sorvaamisen opettelua ja poika H hitsaamista.

Kaikilla pojilla oli kännykät, joissa oli monipuoliset mediamahdollisuudet (valokuvaus, videokuvaus), mutta pääasiallinen käyttö oli puhelut ja tekstiviestit. Musiikkimaun suhteen haastatteluryhmä oli hyvin yhteneväinen ja kaikki kertoivat kuuntelvansa räp- ja hip hop-musiikkia:

KK: ... mitä musiikkii kuuntelette?

H: Rääpii tai hiphoppii --- Kaikenlaisii suomalaisii ja ulkomaalaisii

N: No pääsääntöisesti mä kuuntelen hiphoppii ja räppii, mut sit jotain muutakin

N: Tommost konemusiikkii

Kuten aavistelin, nämä opiskelijat kokivat ajatukseen mediakasvatuksellisesta kokeilusta negatiivisena, koska he ovat vahvasti motivoituneet varsinaisesta substanssiopiskelusta:

KK: Ni teijän hitsaaminen on hieman siirtynyt eteenpäin, kuulemma ootte kuitenkin sitä alottamassa ni ajatus on se et sitten tehtäis esimerkiksi kännyköillä videoilla ja muulla jotain siitä hitsaamisesta sitten kun te pääsette eteenpäin siin. Herättääkö minkään näköstä ajatusta? Kuulostaako ihan idioottimaiselta vai kuulostaako siltä et no tehdään vaan? Miten on?

D: Ei se mua kyl pahemmin kiinnosta.

KK: Ei kiinnosta. Miten NN [nimi poistettu]?

N: Ei.

KK: Ei kiinnosta.

H: Ei.

Kiinnostus tulevaan kokeiluun ei haastattelun perusteella ollut tämän ryhmän suhteen kovin korkealla. Kokeilun toteutumisen näkökohdilta tilanne ei ollut paras mahdollinen, koska oppimisen ja uusien toimintatapojen omaksumisen kannalta opiskelijan oma motivaatio on merkittävä tekijä (Byman 2002).

5.4.4 Positiivinen näkemys opiskelusta yleensä

Toisessa haastatteluryhmässä olivat pojat B ja O sekä tyttö A. Myös nämä opiskelijat olivat vastanneet alkukyselyssä, että he olivat kiinnostuneita metallialasta ja hakeneet sen vuoksi opiskelemaan. Yhdistävänä tekijänä oli myös se,

että kaikki ryhmän opiskelijat käyttivät msn messengeria ja/tai irc-galleriaa aktiivisesti. Vaikka tämä ryhmä koki edellisen ryhmän tavoin ensimmäisten kouluviikkojen tehtävät epämiellyttäväksi, heillä oli positiivinen suhtautuminen opiskeluun yleensä:

O: On tä nyt ollu kivempaa ku peruskoulus, silleen ihan jees

KK: Mikä tääl on kivempaa ku peruskoulus?

O: No tääl on niiku enemmän saa käsin tehä

KK: Joo okei

O: Ettei oo noit yhteisii aineit nii paljoo

KK: Joo, ent B [nimi poistettu] milt on?

B: Tääl saa niinku paljo vapaammin tehä, olla

KK: Joo, A [nimi poistettu]?

A: No tääl on paljon vapaampaa ja..

KK: joo. Onks toi tekeminen sit semmost niinku mielekkäämpää?

B/O: Joo, juu

Toinen haastatteluryhmä erosi myös suhtautumisessa kokeiluun ensimmäisestä haastattelemastani ryhmästä. Vaikka kaikilla oli motivaatio opiskella metallialaa, ei mediakasvatuksellinen kokeilukaan tuntunut mahdolltomalta ajatukselta.

KK: Nyt tota se elikkä mikä ajatus mulla sitten täs ois et lähettäis kun te pääsette kohta puolee hitsaamaan käsittääkseni ni ois ajatus siihen että et tota vois niinku lähtis siitä tekemään jonkin näköstä sitten tai TE lähtisitte itse tekemään siit jonkin näköstä videota. Kuulostaako se vaihtoehtona a) ei vois vähempää kiinnostaa b) ihan typerältä c) no voishan sitä kokeilla

O: No C varmaanki.

KK: Et vois kokeilla, O [nimi poistettu]. No mitens B [nimi poistettu]?

B: Kuulostaa että vois.

KK: Nii, mitens A:sta [nimi poistettu] tuntuu?

A: Sama ku B [nimi poistettu].

Poikien B ja O sekä tytön A ryhmä suhtautui opiskeluun haastattelun perusteella positiivisesti ja olivat avoimia myös median hyödyntämiseen opiskelussa.

5.4.5 Negatiivinen suhtautuminen opiskeluun yleensä

Ensimmäisen haastattelupäivän viimeisen ryhmän olin valinnut sillä perusteella, että ryhmän opiskelijat vastasivat opiskelevansa metallialaa, koska "en päässyt muualle" tai "se oli viimeinen, johon pääsin". Odotin, että ryhmä voisi suhtautua positiivisesti kokeiluun olettaen, ettei opiskeltava ala kiinnosta muuten. Varsinkin pojat I ja L suhtautuivat hyvin negatiivisesti opiskeluun eivätkä kokeneet minkään koulutyön kiinnostavan heitä, mutta myöskin suhtautuminen kokeiluun oli yhdentekevää.

KK: Joo elikkä tota okei elikkä viimeinen mihinsä hait oli tota, miltä se on nytte sitte tuntunu ku oot tänne päässy onks ottanu päähän ettei päässy

F: Ei oo ottanu sinänsä päähän, tää on ollu ihan ok.

KK: Mmm, mikä täs on ookoota?

F: Tää on helppoo

--

KK: Mitens tota sitten L [nimi poistettu]? Miltä on tuntunut koulu nytten?

L: Mielummin mä kotona olisi.

KK: Mielummin olisit kotona, mitä sä tekisit kotona jos sä oisit siellä?

L: Dataisin

KK: Mitä sä dataisit?

L: Pelaisin.

KK: Mitä sä pelaisit?

L: Cee äässää ja niitä

--

KK: Okei joo tota miten te, jos se viilaamine on ollu sun mielest ikävää ni oks mitään mikä on ollu sun mielest mukavaa ammattiopiskelussa?

I: Ei emmä tiä ehkä ei tuu ny mitään mieleen

KK: Mitä L [nimi poistettu]?

L: Ei tuu mitään mieleen.

--

KK: ... täs ku te pääsette eteenpäin eli viilauksest sinne hitsauksen suuntaan ni tehtäs esimerkiksi vaikka eli te tekisitte eli itse suunnittelisitte ja kuvaisitte hitsauksesta videon ei tartte olla välttämättä lähtökohtana opetusvideo vaan jotain ihan muuta ...kiinnostaako ni kysymyksenä a) et ei vois vähempää kiinnostaa b) et voin tehdä et jos käsketään tai c) et vois olla ihan mielenkiintoista ni mikä vaihtoehto niinku ois?

F: c

KK: Sä oisit ainaki ihan kiinnostunu kuvaan, ku mul ois samalla tarkoitus et mä opettasin teit et miten leikataan sitä matskuu et sit vaik esimerkiks iskettäsin sinne you tubeen tai jonneki niit videoita muitten naurettavaks. Miten tota L [nimi poistettu] suhtautuu?

L: Jos pitää tehdä

Myöskin toisen haastattelupäivän viimeisen haastatteluryhmän opiskelijat C, J, ja M suhtautuivat opiskeluun hyvin yhdentekevästi ja motivaatio ei ollut kovin korkealla. Kaikki pojat kertoivat hakeneensa ensisijaisesti metallialalle, mutta he kertoivat sen johtuneen huonosti menneestä peruskoulusta. Suhtautuminen kokeiluun oli hyvin samoilla linjoilla muun opiskelumotivaation kanssa.

M: Ihan sama ongelma. Keskiarvo oli liian pien. Emmä uskaltanu hakee muualle ku se ois menny ihan sudeks kumminki

KK: Mut koeksä et sä et opi täl mitään semmosta mist ois hyötyä töissä?

C: No voi olla et opin kylläkin, mut töissä sen oppii paremmin.

KK: Mikä kiinnostaa ku sul oli kans sama kun ei oikeen koulu kiinnosta mut joku kiinnostaa?

M: Mmm, onhan noit kaikkii tekemist koton

KK: Kerro

J: Himaan tumputtaa

M: Joo. Emmä nyt tiää pelaaminen

KK: Joo. Ja J:tä [nimi poistettu] kiinnostaa?

J: Emmää tiää. Emmä oo pahemmin miettiny sitä asiaa.

--

KK: Sit viel minkäläinen ajatus teil on täst kokeilust jonka mä kerroin tos alus et jos tehdään jonkin näkönen esimerkiksi vaikka jonkinmoinen musavideo, jonka Te teette, Te teette musiikin, Te kuvaatte ja te teette kaiken vaikka jostain täältä mitä te teette tääl ammatillisii sisältöi. Kuulostaako ajatus siltä että ei kiinnosta pätkäkään, tai että no voihan sen tehdä tai vaihtoehtona viimeisenä ois se et oishan se ihan hauska tehdä.

J: No emmä tiiä, mulle on ihan sama.

KK: Ihan sama J:lle [nimi poistettu]. Entä M [nimi poistettu]?

M: No emmä tiiä onks siit jotain hyötyy sit ku kuvaa jotain ku tyypit viilaa tuol tän työn kannalt.

J: Ei varmaa oo ainakaan nii!

KK: Okei

C: Aika sama

5.4.6 Kokemuksia mediatuotannosta videoiden

Ryhmään oli tullut aloituksen jälkeen uusi opiskelija E, jonka sijoitin viimeiseen haastatteluryhmään yhdessä poikien K ja P kanssa. Poika E ei ollut täyttänyt esitieto- tai mediankäyttölomakkeita, joten pyysin häntä täyttämään ne haastattelun jälkeen. Ryhmä oli heterogeeninen motivaation suhteen; P oli hakenut alalle ensisijaisesti, K:n mukaan metalli oli toiseksi viimeinen vaihtoehto ja E oli hakenut alalle jälkihaussa, koska häneltä puuttui toisen asteen tutkinto ja aiemmat opinnot olivat jääneet kesken.

Kaikki ryhmän opiskelijat kertoivat käyttäneensä kännykän kuvausmahdollisuuksia.

KK: Onks sul kuvaamismahollisuuksia sun kännykäs?

E: On mul näit vaik kuinka paljon näit kuvaamismahollisuuksia, mul on kahen megapikselin kamera tässä ja täs on sama systeemi.

KK: Ootko käyttäny niit ollenkaan?

E: No en oikeestaan, kyl se sen verran huono kuvanlaatu on vaik 2 megapikseliä. Jotai joskus tommosii skeittausvideoit kuvattu pikkubroidien kaa'

KK: Nii kännykäl?

E: Joo, siiheki kamera käy paremmi

KK: Joo

E: Kännykkä on aina mukana ni se on helppo semmonen

KK: Mihin sä K [nimi poistettu] käytät kännykkää?

K: Puhumiseen ja tekstiviestit ja kuuntelen musiikkii ja sit kans mul on toi kamera tos ni jotain kuvii räpsin

KK: Mistä sä otat kuvia?

K: Emmä tiä jostai viikonloppureissuilt jotain hauskoja

KK: Onks ne semmosii et ne jää sul sinne kännykkään vai siirräksä niit koneelle vai?

K: Mä jätän ne ihan kännykkään. Oon mä jotain kuvii koneelleki ottanu sielt

KK: Miten P [nimi poistettu]?

P: Soitteluun ja tekstaamiseen ja sit entisel kännykäl mikä hajos vähän aikaa sit ni siit kuuntelin musiikkii ja otin kuvii.

Ryhmän opiskelijoiden halukkuudesta kokeiluun ei valitettavasti jäänyt tietoa tallennuslaitteen käyttöhäiriön vuoksi.

5.4.7 Yhteenveto taustatietojen kartoittamisesta

Haastattelujen perusteella näyttää siltä, että opiskelijoiden motivoitumisella opiskeluun yleensä ja suhtautumisella mediakasvatuskokeiluun ei ollut suurta yhteyttä. Joillakin yksittäisillä henkilöillä oli molempiin negatiivinen näkemys. Opiskelijat, jotka olivat hakeutuneet alalle motivoituneina taustatietolomakkeiden mukaan, kokivat mediakasvatuskokeilun negatiivisesti.

Opiskelijoiden suhtautuminen kokeiluun vaihteli haastattelujen perusteella. Ryhmän 19 opiskelijasta haastattelin 15, loput neljä jäi haastattelelta johtuen poissaoloista. Haastatelluista 15 opiskelijasta yhdentoista vastaukset kokeilun mielekkyydestä tallentuivat. Neljä näistä ei nähnyt kokeilua mielekkäänä, kaksi piti asiaa yhdentekevänä ja viisi koki osallistumisen kokeiluun mahdollisena. Huomion arvoista oli se, että yhtä ryhmää lukuun ottamatta kukin haastatteluryhmän jäsenet vastasivat kysymykseen kokeilusta yhteneväisesti. Lähtökohtaisesti opiskelijat suhtautuivat median käyttöön ammatillisen opetuksen lisänä epäilevästi. Haastattelut vahvistivat sitä näkemystä, että kone- ja metallialan opiskelijat eivät ole kovinkaan sitoutuneita opiskeluunsa ja suhtautuvat uusiin menetelmiin, kuten tässä mediakasvatukseen, samatekevästi. Opiskelijoiden passiivinen ja välinpitämätön asenne opiskeluun asettaa opettajan suuren haasteen eteen, haasteen, jota lähestyin kokeilussa mediakasvatuksellisin keinoin.

5.5 Videoita tekemään kokeilussa

Käytännön mediakasvatuksellisenä hankkeena kokeilussa toteutettiin musiikkivideo hitsaamisesta. Videot suunniteltiin ja kuvattiin 3–5 henkilön ryhmissä. Videoon liittyvät laulettu osiot työstettiin käyttämällä apuna hitsaamisen opintojakson opetussuunnitelmatekstiä. Musiikkiosiot työstettiin tutkija-opettajan kannettavalla tietokoneella ja videot leikattiin valmiiksi opintoalan tietokoneilla. Opetin työhön vaadittavia mediateknologisia taitoja työn edetessä ja ongelmien tullessa eteen. Kokeilun tuotannollisesta vaiheesta keräsin aineistoa kirjoittamalla tutkimuspäiväkirjaa, jonka kautta kerron musiikkivideoiden tekemisestä. Valmiit työt katsottiin kokeilun päätteeksi, jolloin opiskelijoilta kerättiin palautetta kokeilusta sekä tehdyistä videoista.

Mediakasvatuskokeilun tuotannollinen osuus sijoittui pääosin tiistai-iltapäiviin syyslukukauden 2008 1. ja 2. jaksolle syys-marraskuulle. Kokeiluryhmällä oli hitsauksen ja levytyön oppitunteja näissä jaksoissa maanantaisin ja tiistaisin klo 8–15:30, yhteensä seitsemän opintoviikkoa. Oman opintoalan oppituntien vuoksi, ajoitin kokeilun tiistai-iltapäiviin klo 12–15:30. Syyskuun loppupuolella ensimmäiset ryhmät ryhtyivät kuvaamaan. Lokakuussa jatkoin kokeilua kolmena tiistaina klo 12–13:45 sekä yhtenä keskiviikkona klo 12–13:45 ja viimeiset kokeilukerrat sijoituivat marraskuun kahdelle ensimmäiselle tiistai-iltapäivälle. Yhteensä mediakasvatuskokeiluun oli käytettävissä 20 oppituntia, joista kaksi viimeistä käytettiin tehtyjen videoiden katseluun ja palautteen antamiseen. Tekemiseen hyödynnettyjen 18 tunnin aikana opiskelijat saivat valita itse osallistuivatko videointiin ja editointiin vai hitsauksen ja levytyön tehtäviin. Opiskelijoilla oli myös mahdollisuus tehdä tuntien aikana molempia asioita vaihdellen oman mielenkiintonsa mukaan. Opiskelijoiden tarkasta osallistumisesta ei pidetty kirjaa. Mediakasvatuskokeilu lisäsi oppimistilanteeseen multitaskingin mahdollisuuden ja teki perinteistä työpajaopetusta ennakoimattoman (vrt. mm. Lankshear & Knobel 2007, 14–15; Kotilainen 2001, 41). Opiskelijat muun muassa vaihtoivat tehtäviä videoimisen ja hitsaamisen välillä itsenäisesti ja opettajat eivät olleet varmoja siitä, mitä opiskelijat tekivät tuntien aikana.

Kuvausta varten opiskelijat jakaantuivat itsenäisesti 2–4 hengen ryhmiin, mutta annoin myös mahdollisuuden kieltäytyä kuvaamisesta. Ennen kuvaamista opetin työsalissa yhdelle ryhmälle kerrallaan kameran toiminnot ja kävin läpi opetusmonisteen avulla 8–kuvakokojärjestelmän (liite 8). Neuvoin opiskelijoita kuvaamaan asioita puolikuvana, lähikuvana ja erikoislähikuvana, koska kokemukseni mukaan aloittelijat kuvaavat usein liian laajoja kuvia sekä kuvakooltaan hyvin yksipuolista materiaalia. Näiden kolmen kuvakoon vaihtelulla on helpompaa saada aikaiseksi vaihtelevaa kuvakerrontaa. Esitin myös toivomuksen, että kaikki ryhmän jäsenet kuvaisivat. Haastattelujen mukaan kaikki opiskelijat katsoivat musiikkivideoita, joten genrenä aihepiiri oli tuttu ja lähti liikkeelle mediasta, joka nousi esille nuorten arjesta (Kupiainen & Sintonen 2009, 34).

Yksikään ryhmä ei lähtenyt luomaan tarinallista tai esityksen omaista kuvitusta, vaan lähinnä tallensivat tuntityöskentelyään. Yhtenä syynä tähän voi olla suullisena antamani tehtävänanto, jossa esitin mahdollisuutena kuvata työtä sellaisena kuin se on. Toinen vaikuttava tekijä lienee se, että videon sisällön suunnitteluun ei ollut juurikaan aikaa, vaan kuvaaminen tapahtui välittömästi kameran käyttöopastuksen jälkeen. Nämä olivat minun osaltani tietoisia ratkaisuja, koska ammatillisen video- ja tv-työn opettajana tiedän, kuinka haastavaa ja samalla turhauttavaa aloittelijoiden video-työskentely voi olla: visiot ja toteutus jäävät valovuosien päähän toisistaan ja tämä aiheuttaa tarpeettomia pettymyksiä. Myös Buckingham (2003, 83) näkee tärkeänä, että varsinkin alkuvaiheessa tuotannot pidetään yksinkertaisina ja helposti hallittavina, jotta oppimisprosessista jäisi muutakin mieleen kuin pettymys.

Ensimmäisenä kuvauspäivänä opetin kahdelle kuvausryhmälle videokameran käytön sekä kerroin tarkemman tehtävänannon. Tehtävänantona oli kuvata musiikkivideota varten 15 minuuttia videomateriaalia opiskelusta metalliosastolla ja hitsaamisesta käyttäen kolmea ennalta määrättyä kuvakokoa. Aikaa tehtävän suorittamiseen oli yksi tunti. Kuvauksen ajan olin työsalissa saatavilla mahdollisten ongelmien esiintyessä. Kun ryhmät kokivat kuvanneensa tarpeeksi, katsoimme kuvatut materiaalit työsalissa videokameran näytöltä. Opiskelijat tekivät jonkin verran huomioita oppituntien kulusta videolta ja pyrin kannustamaan sekä kehuaan heitä tehdystä työstä. Sekä minä, tutkija-opettajana, että yhteistyöopettaja olimme tyytyväisiä kokeilun ensimmäisistä askeleista:

Ensimmäinen kuvausporukka tyttö A sekä pojat E, H ja J. Epäilevät hiukan mikä on pointtina, mutta suostuvat lähteä kuvaamaan. Ideoivat ja ehdottelevat. Poika E kysyy mikä tarkoitus tällä on, Kerron että teidän oppia jotain ja ehkä hahmottaa ammatillista tekemistäkin tämän kautta. Ei usko että olen tosissani. Käyn kameroiden toiminnot läpi, miten laitetaan päälle, zoomataan, laitetaan kasetti, nauhoitetaan ja opiskelijat kokeilevat ilman nauhaa. Pojat E ja H sanovat kuvanneensa aiemminkin. Jaan kahteen ryhmään pojat H ja E sekä tyttö A ja poika J. Käyn hyvin pikaisesti peruskuvakoot läpi ja annan asiasta monisteet. Lähetän ottamaan kuvia elk, lk, pk ihmiset ja tekeminen + pari yleiskuvaava. Max. 15 min. materiaalia ja kohteena vain metalli.... . Katsoimme kuvatut materiaalit klo 15 jälkeen, osan pikakelauksella. Tyttö A ei kuvannut lainkaan ja kikatteli vain kameraa väistellen, kuin tyttö joka haluaa huomiota mutta näyttelee ettei haluaisi. Pieniä hapuiluja kuvaamisen kanssa, mm rec päällä kun piti olla poissa eli kuvaamatta jäi matskua jota piti kuvaata ja toisaalta tuli paljon kuvaa kävelevistä jaloista. Poika H huomioi, että nyt hän ymmärtää miksi YTO hermostu heille välillä, että eihän he kauheasti tee mitään ainakaan osan kuvatun materiaalin mukaan. Ehdotin kahta erilaista videota samasta tunnista, yhtä jossa tehdään ja toista jossa ei tehdä juurikaan mitään. Poika E nukkui osan videoiden katseluajasta, valitti ettei ollut nukkunut edellisenä yönä. Kehuin kuvaa ja sanoin, että hyvää materiaalia työstettäväksi. Kuvakoot ainakin osassa materiaalia nappiin. Harmi ettei ehditty lainkaan editoida. Ajatusta räpistä ei tyrmätty ainakaan heti ja jätin ajatuksen hautumaan opiskelijoille seuraavaan viikkoon... Opiskelijat olivat aidon innoissaan kuvaamisesta ja kehuskelivat muille pääsevänsä kuvaamaan. YTO opetti samaan aikaan hitsausta ja myös sitä kuvattiin sekä arvioimista että ohjaamista. YTON mielestä mukavaa että tekevät kuvaamista, ovat edes jotenkin aktiivisia ja

läsnä, jos konkreettinen työskentely ei maita. Veikkaan uutuuden viehättyksen karisevan nopeasti, parissa kolmessa kerrassa, mutta toisaalta pääsisikö sillä yli jonkin vaikean vaiheen ja samalla oppisi kuitenkin jotain. (23.09.2008, ote tutkimuspäiväkirjasta)

Seuraavien viikkojen aikana kuvaustehtävän suoritti viisi ryhmää, yhteensä 12 opiskelijaa. Suurimmaksi haasteeksi nousi sanoituksen ja musiikin tekeminen videota varten. Riimitely tuntui vastenmieliseltä tehtävältä ja OPS:sta (liite 9) syntyi loppujen lopuksi vain yksi riimitys ja sekin varsinaiseen ryhmään kuulumattomalta 2. vskn opiskelijalta.

Edellisellä viikolla kuvanneet poika H ja poika J halusivat kovasti jatkaa projektia, vai välttää työskentelyä? Pyysin YTOlta hitsauksen opsin printtinä ja annoin sen pojille työstettäväksi. Ohjeeksi annoin poimia olennaisia asioita ja muokata niitä riimeiksi. Jouduin selittämään pari kertaa, ennen kuin he ymmärsivät, että räpin sisältö koskee hitsauksen tavoitteita. Alkoivat työstää innokkaasti, mutta alkuhetken jälkeen, mitään ei syntynyt. Koitin auttaa ehdottomalla alleviivaamaan joitain sanoja, johon poika E totesi, että helppoa ja alleviivasi ensimmäinen uuden lauseyhdistelmän "tulee osata ja ... lukea", joka oli kaikkien mielestä hyvä. Poika E jatkoi omaa viilaustyötään ja pojat H ja J yrittivät jatkaa. Sanoivat että olisi helpompaa jos olisi biitti, käytiin katsomassa atk-luokan tilannetta, mutta oli varattu. Palattiin takaisin työsaliin... Sovin poikien kanssa, että kahvin jälkeen tulisi olla jotain valmista tekstiä, muuten lopetan projektin tältä päivältä heidän osaltaan. Olivat rekrytoineet 2. vuoden opiskelijan, riimitelijäksi. Mielestäni asia oli ihan ok ja osoitti kekseliäisyyttä pojilta ja käyttivät tiedossa olevaa tietotaitoa. Loppujen lopuksi mukaan riimitelyyn (tai sen syntymisen odottamiseen) osallistuivat myös pojat L, I ja O. (30.9.2008, ote tutkimuspäiväkirjasta)

OPS:n pohjalta tehdystä sanoituksesta huomaa, että opiskelijat poimivat siihen merkittäviä ammatillisia taito- ja tavoitesisältöjä. Sanoitukseen on koottu tärkeitä hitsaamisessa huomioon otettavia turvatekijöitä, kuten esimerkiksi kaasupullojen merkinnät eli "tunnusvärit" ja "varo letku paloo". Samalla opiskelijat tuovat esille omia mielipiteitään hitsaamisesta, kuten "puikkohitsaus perseest se on mun ilmaus". Yllättäen tekstistä nousee esiin myös positiivista asennetta opiskeluun " Onhan tää kivaa kuhan tapaturmavaarat pysyy kaukaa" sekä ammattilylpeyttä "liksa pyöräi niinku mun tekemät laakerit". Kokeilun tuloksena syntynyt riimitys aukikirjoitettuna:

*On tiedettävää tunnusoärit tunnus merkit
Pullo merkinnöist tää setti eroaa muist
Ei täyttö paineet haittaa samamies näyttää käytäntö laitteet
Iha sama mikä on jyrsin vaihde suora tai vino voi hitsaa
Teppo viilaa jaakko miksaa ilman piinaa tai maikkaa kohtaa vihaa
Onhan tää kivaa kuhan tapaturmavaarat pysyy kaukaa
Haukkaa rälläkällä kaukaa saha laulaa tää tapa
Ja kaikki nauraa aseta asetylenei kaakkoo ja varo letku paloo
Hehkuta punaseks metallista aihetta rosterista peltiin ei työt vaikeita
Syö hyvi et jaksat työt hyvi työturvallisuus tärke ettei luita särje
muita tärkeit haalarit hanskat rättei eiks jei
miks täst laineit ei keksis väännän peltii e pleksii
puikkohitsaus perseest se mun ilmaus
tee työtilaus teen se minkä sä käsket
räkäse väkiste nättie naiste vuoks
Mee töihi ei se tuu sun luokse töittenperässä juoksee
liksa pyöräi niinku mun tekemät laakerit
keventävät rullaa metalli posse
kadulla me rullataan yksin kertane raksa jäbä vertailee
meitä ei tajuta teitä totta
tai läppää heitä mitä heitä vesi ei keitä mitä vesität...*

Sain käyttööni opintoalan atk-luokan käyttööni neljälle viimeiselle kaksoistunnille. Luokassa oli 20 PC-tietokonetta, joissa kaikissa oli Windows käyttäjärjestelmän mukana tuleva Windows Moviemaker-videoeditointi-ohjelma. Olin käynyt tutustumassa luokkaan, siellä olevien tietokoneiden ohjelmistoihin sekä käytettävissä oleviin liitännöihin keväällä 2008, jolloin

hahmottelin kokeilun toteutusta. Valmistelin ohjelmisto-opetuksen etsimällä internetistä yksinkertaista ohjetta editointiohjelman käyttöön (liite 10).

Minun tulisi nyt opettaa edittisoftan, Windows moviemakerin, käyttö. Etsin eilen netistä valmiita yksikertaisia ohjeita ohjelmaan ja löysin Jyväskylän yliopistossa tehdyt ohjeet. Ne ovat joiltain osin turhan tarkat, mutta en alkanut poistamaan sieltä osia, koska luottavuus olisi kärsinyt ja sitä paitsi pdf oli kopiosuojattu. Kysyin vielä kollegalta, joka oli opettanut samaa softaa viime jaksossa, olisiko hänellä yksinkertaista ohjetta, mutta oli itse käyttänyt samaa. Korostin ohjeesta tässä projektissa olennaiset osat ja kopioin jaettavaksi. Suunnittelin opettavani lähiopetuksena perusasiat eli ohje toimisi vain tukena. (7.10.2008, ote tutkimuspäiväkirjasta)

Kerroin työsalissa opiskelijoille, että nyt olisi mahdollisuus lähteä ATK-luokkaan editoimaan kuvattuja materiaaleja. Kanssani editoimaan lähti neljä poikaa kahdesta eri kuvausryhmästä. Ryhmiltä puuttui sävelmä sanoitukseen, joten kuvattun materiaalin leikkaamisen lisäksi ohjeistin opiskelijat etsimään sopivia musiikkitaustoja internetista. Windows Moviemakerin käyttöä opetin jokaiselle opiskelijalle tai opiskelijaryhmälle yksilöllisesti ohjeistaen sitä mukaa, kun he etenivät. Jaoin myös ATK-luokassa kaikille kirjallisen ohjeen Windows Moviemakerin käytöstä. Oma videotekniikan hallintani nousi vahvasti esille, koska jouduin ratkaisemaan pari tietokoneiden sekä kameroiden toimintaan liittyvää ongelmaa.

Mukaani editoimaan lähtivät J. L. O ja P. Kukaan ei ollut käyttänyt softaa aiemmin. Luokan koneet eivät menneet aluksi päälle yleiskytkimestä, mutta ongelma löytyi poiskytketystä jakopiuhasta. Jaoin riimit kaikille ja lukivat ne läpi aluksi. Kannustin muokkaamaan ja muuttamaan niitä. Etsivät aluksi jokainen itsenäisesti netistä sopivaa beatia, mutta asia ei oikein tuntunut etenevän vaan muuttui haahuiluksi. Ohjasin P:n ja O:n softan pariin ja liittivät kamerat koneisiin. O:lla ollut vanha kamera ei toiminut, joten annoin luvan etsiä beatia J:n kanssa. P ryhtyi hyvin itsenäisesti siirtämään materiaalia koneelle...

Hain työsalista materiaalia ja tyttö A pyysi päästä mukaan editoimaan. Ei ollut myöskään käyttänyt softaa. Liitin kameran ja laitoin purkamaan kuvattua nauhaa. Istuu ja katsoo materiaalia hetken, kunnes toteaa, ettei pysty siihen ja pyytää palata takaisin työsalin. (7.10.2008, ote tutkimuspäiväkirjasta)

Kun opiskelijat löysivät mieleisensä kappaleen ja tallensivat sen tietokoneelle, haasteeksi nousi sanoituksen äänittäminen. Valtaosa opiskelijoista vetosi kyvyttömyyteen laulaa. Sain ylipuhutuiksi äänittämiseen pojat O ja J, jotka olivat etsineet internetistä sopivan taustan. Äänitys tehtiin Microtrack-kovalevytallentimella. Rytmien säilyttämiseksi annoin opiskelijoille oman kannettavan tietokoneeni, josta he kuuntelivat kuulokkeilla siihen ladattua valitsemaansa taustaa.

[P]yydän O:ta ja J:ta räppäämään tekstin kovalevytallentimelle (microtrack) ja opetin laitteen käytön. Halusivat rauhallisen paikan siihen, joten päätin, että lataamme beatin minun koneelleni ja he menevät sitten pukuhuoneeseen räppäämään. Ovat tekemässä n. 10 minuuttia, mutta pukuhuoneessa kuulemma liian paljon häiriötekijöitä. Haluavat lopettaa siltä päivältä, mutta teen tiukan

sopimuksen räpin nauhoituksesta seuraavana päivänä klo 13. (7.10. 2008, ote tutkimuspäiväkirjasta)

Pojat O ja J äänittivät sovitun mukaan 8.10.2008 sanoituksen ja äänitetty tiedosto siirrettiin kannettavalle tietokoneelleni, jossa oli valmiina Garageband-äänieditointiohjelma. Syynä siihen, että musiikin ja äänityksen leikkaamiseen käytettiin minun tietokonettani, oli se, että Windows MovieMakerilla ei ollut mahdollista käsitellä kahta päällekkäistä erillistä ääniraitaa ja minulla ei ollut oikeuksia ladata ATK-luokan tietokoneisiin uusia ohjelmia. Työskentelyä ei haitannut se, että äänen leikkaamiseen oli käytettävissä vain yksi tietokone, koska äänityksiä innostui tekemään vain pari opiskelijaa. Myös käytettävä ohjelma ja sen peruskäytön opettaminen opiskelijoille oli minulle entuudestaan tuttua omasta työstäni audiovisuaalisen viestinnän opettajana.

Viimeisellä kokeilun tuotantokerralla (4.11.2008) myös toinen ryhmä (pojat F, G, M ja N) etsi oman musiikkitaustan internetistä ja äänitti sitä varten puhuttuna otteen oppilaitoskohtaisesta OPS:sta. Vaikka olin ohjeistanut opiskelijoita etsimään tekijänoikeusvapaata musiikkia molemmat ryhmät, jotka tekivät musiikkitaustaa, päätyivät tekijänoikeuden alaisiin materiaaleihin. Huomautin tästä opiskelijoille jo tekovaiheessa, mutta he kokivat, ettei tekijänoikeusvapaasta musiikista löydy mitään käyttökelpoista. Päädyin siihen, että käytämme opiskelijoiden valitsemia kappaleita, koska vaihtoehtona olisi ollut se, ettei musiikkeja olisi saatu tehtyä ainakaan.

Pojat puhuivat tekstin suoraan opsista. Kävivät pitkään kauppaa kuka tekisi, lopuksi tekivät yhdessä, paitsi F joka maksoi itsensä ulos limulla (G poistui jo aiemmin). Leikkasivat minun koneella äänet etsimäänsä beattiin, joka ei taaskaan ole free-kamaa. Kyseenalaistivat hieman onko koko työtä pakko tehdä, johon totesin, että voi keskustella asiasta YTON kanssa. Totesivat mieluummin tekevänsä homman. (4.11.2008, ote tutkimuspäiväkirjasta)

Jäseniä kaikista viidestä kuvanneesta ryhmästä oli työskentelemässä ATK-luokassa kokeilun eri vaiheissa, mutta valmiita videoita syntyi vain neljältä ryhmältä. Viidennessä ryhmässä kuvanneet pojat E ja H eivät tehneet editointia valmiiksi. Poika E koki tekemisen vastaavan taiteen ja kulttuurin yhteisten opintojen opintojaksoa. Siitä opiskelijat, jotka ovat opiskelut aloittaessaan täysi-ikäisiä, voivat hakea vapautusta.

Kokonaan purkamatta jäi E:n ja H:n nauha. E kieltäytyi editoimasta, vetosi aloittaneensa opiskelut täysikäisenä ja saaneensa vapautuksen takusta [taiteen ja kulttuurin opintojakso], johon vertasi tätä. (4.11.2008, ote tutkimuspäiväkirjasta)

Mediakasvatuskokeilun tuotannollisen osuuden aikana ohjasin ja opetin ryhmän opiskelijoita kuvaamaan mini-dv- kasetteja käyttävillä videokameroilla, elokuvakerronnan 8–kuvakokojärjestelmän, siirtämään kuvatut materiaalit Windows Moviemaker editointiohjelmaan, leikkaamaan ääni- ja kuvamateriaalia Windows Moviemakerilla, käyttämään Microtrack kovalevyäänitallenninta sekä siirtämään ja leikkaamaan äänimateriaalia

Garageband-ohjelmalla. Oma taustani video- ja televisiotekniikan opettajana nousi hyvin tärkeään rooliin, koska opettamani mediatekniset välineet kuuluvat omaan substanssosaamiseen eikä opiskelijoilla ollut entuudestaan kokemusta kuin videokameran käytöstä. Vaikka välineiden oppiminen ja käyttö oli helppoa opiskelijoille, vaati se opettajalta jonkin verran perehtyneisyyttä asiaan. Teknisissä laitteissa ja ohjelmissa esiintyy usein toimintahäiriöitä, joten oma osaamiseni auttoi näissä tilanteissa. Ideoimassani mediakasvatuskokeilussa minulle oli luonnollista käyttää näitä taitoja hyväkseni, mutta kokeilun siirtäminen toisen alan ammatilliselle opettajalle voisi olla haasteellista ilman erillistä perehdytystä käytettäviin välineisiin (vrt. luku 4.5.6).

5.6 Opiskelijapalautetta opetuskokeilusta

Kokeilun aikana syntyneet neljä musiikkivideota katsottiin ryhmän ja YTO:n kanssa yhdessä opintoalan tietokoneluokassa 11.11.2008. Palautetilaisuudessa oli läsnä 15 ryhmän 18 opiskelijasta. Opiskelunsa oli keskeyttänyt yksi opiskelija. Katselun päätteeksi keräsin opiskelijoilta kirjallisen palautteen (liite 11) osallistumisestaan kokeiluun sekä nimettömät palautteet tehdyistä musiikkivideoista. Kokeilupalautteissa kysyin opiskelijoiden osallistumisesta kokeilun eri osioihin, kokeilussa opituista taidoista, kokeilussa esiin tulleiden taitojen käyttökelpoisuudesta yleensä sekä kokeilun herättämistä positiivisista ja negatiivisista ajatuksista. Opiskelijat vastasivat itsenäisesti kysymyksiin osallistumisestaan sekä oppimastaan.

Paikalla olleiden opiskelijoiden oman näkemyksen mukaan kahdeksan osallistui kokeiluun ja kymmenen jätti sen väliin. Oman tutkimuspäiväkirjani mukaan opetuskokeiluun osallistui sen eri vaiheissa 12 opiskelijaa. Syytä, miksi opiskelijat eivät vastanneet osallistuneensa projektiin, on vaikea selittää. Ehkä opiskelijat kokivat, ettei heidän panoksensa projektiin ollut niin merkittävä, että sen voisi nähdä osallistumisena, olivat unohtaneet osallistuneensa tai eivät syystä tai toisesta halunneet kertoa osallistumisestaan. Yleisimmän syyt kokeiluun osallistumattomuuteen oli, ettei kokeilu tai videokuvaaminen kiinnosta. Osallistumisen syiksi mainittiin muun muassa *"luulin sitä pakolliseksi, vaihtelu virkistää"* (poika E), *"vähän vaihtelua arkeen ja se oli kivaa"* (poika O) ja *"pakotettiin osalliseksi"* (poika G). Osallistumistulosten perusteella katson kokeilun osoittavan, että opiskelijat ovat kertomaansa avoimempia osallistumaan vaihtoehtoihin oppimisen ja opettamisen tapoihin. Tämä vahvistaa myös mediakasvatuksen tutkijoiden näkemystä siitä, että mediakasvatus voisi toimia formaalin koulutuksen voimavarana ja opiskeluun sitouttavana tekijänä. (Kotilainen & Rantala 2008; Herkman 2007; Kotilainen & Kivikuru 1999; Suoranta 2003.)

Kuusi vastaajista koki oppineensa kokeilun kautta erilaisia taitoja ja kuusi opiskelijaa koki, ettei oppinut mitään kokeilusta. Kolme opiskelijaa jätti vastaamatta tähän kysymykseen. Kaikki, jotka kokivat oppineensa jotain

kokeilun kautta, olivat opiskelijoita, jotka ilmoittivat osallistuneensa kokeiluun. Yksi kokeiluun osallistuneista koki, ettei ollut oppinut mitään (poika E), kaksi kokeiluun osallistuneista ei vastannut tähän kysymykseen ja kaksi kokeiluun osallistuneista ei ollut paikalla. Yksi tutkimuspäiväkirjani mukaan osallistuneista opiskelijoista, poika L, vastasi kokeilusta oppimiseen ”en tehnyt mitään”. Opiskelijat näkivät jossain määrin kokeilun ja oppimisen välisen suhteen. Tämän puolesta kertoo se, että puolet kokeiluun osallistuneista koki oppineensa uusia taitoja sen kautta. Opiskelija E, joka mielsi, ettei ollut oppinut mitään projektissa, ilmaisi negatiivisen asenteensa kokeiluun vahvasti palautetilaisuudessa. Hän koki, että kuvaaminen oppilaitoksen tiloissa oli loukannut hänen perusoikeuksiaan. Tämä näkökanta tuli minulle yllätyksenä, koska opiskelija oli osallistunut mielellään kokeiluun kuvausvaiheessa. Kokeilusta ja sen tarkoituksiperistä oli informoitu opiskelijoita sekä kirjallisesti että suullisesti useaan kertaan.

Loppukyselyyn vastanneista 15 opiskelijasta yhdeksän näkivät yhden tai useamman mediateknisen taidon hallinnan hyödyllisenä tulevaisuudessa. Kuusi vastanneista ei kokenut oppineensa mitään uutta kokeilun kautta. Eniten oppimiskokemuksia oli videokameran käytöstä ja videoeditoinnista. Myös hitsauksen opintojakson sisältö, tavoitteet ja arviointi tulivat kokeilun kautta tutuiksi kolmelle vastaajalle. Käyttökelpoisimmiksi taidoiksi opiskelijat nimesivät videokameran peruskäytön, videomateriaalin siirtämisen tietokoneelle ja videoeditoinnin (neljä mainintaa kussakin). Kolme vastaajaa mainitsi hitsauksen opintojakson sisällön, tavoitteiden ja arvioinnin osaamisen tarpeelliseksi tiedoksi. Vähiten merkityksellisiksi koettiin videokerronnan kuvakoot ja kovalevytallentimen käytön, jotka eivät saaneet lainkaan mainintoja.

Opiskelijat saivat kertoa kyselykaavakkeeseen kolme positiivista ja kolme negatiivista asiaa kokeilusta. 11 opiskelijaa vastasi positiivisen palautteen kysymykseen. Positiivisena huomiona kokeilusta nousi opiskelijoilta esiin muun muassa se, että kokeiluun osallistuminen antoi mahdollisuuden välttää varsinaisen ammattitehtävän, hitsauksen harjoittelun, mutta osa opiskelijoista koki videokuvaamisen mukavana:

ne ketkä osallistuivat oppisivat uusia asioita (D, ei osallistunut kokeiluun)

ei tarvinnut hitsata, sai olla tietokoneella, oppi vähän käyttää moviemakerii (F, osallistui)

sai tietoa videokuvaamisesta, oli sinänsä ihan mukavaa (A)

erillaista, ihan jees, hitsauksen laiminlyönti (N)

se oli kivaa, oli jännä olla äänittämässä (O)

Opiskelijaa E lukuun ottamatta samat opiskelijat vastasivat sekä positiivisten asioiden että negatiivisten asioiden kohtaan. Kymmenen opiskelijaa antoi negatiivista palautetta kokeilusta:

vei työaikaa, ei liittynyt metallitöihin (D)

ahdistava, turha, masentava (E)

mua haastateltiin (K)

hitsauksen laiminlyönti (N)

Opiskelijat arvioivat tehdyt videot nimettömiä ja saatu palaute oli pääasiallisesti positiivista: Videoista havaittiin hauskat pätkät, hitsauskuvat ja musiikki. Negatiivista palautetta tuli saman musiikin käyttämisestä useammassa videossa ja liian pitkistä kuvaleikkauksista. Osa opiskelijoista arvioi tehtyjä videoita kouluarvosanoin käyttäen joko 4–10 tai 1–5 -skaalaa, kuitenkin tarkentamatta käyttämäänsä skaalaa. Yksi opiskelijoista esitti kommentteissa kritiikkiä.

Taulukko 10 Opiskelijoiden kommentit musiikkivideoista

| Tekijät | Komentit |
|--------------------|--|
| Pojat I ja O | Jees 6 Erinomainen vid. Hyvä pätkä ja hauska Ihan hyvä Hauska kilu on paras! Arvosana:3 Räppimiehiä Ei kuulu, muute just hyvä pätkä 5 Ihan jees Mahtavan hyvä ja loistava kokoonpano Hyvä oli! Paljon hitsaukseen kuuluvaa asiaa joitakin keventeitä välissä, musiikki oli hyvin tehty |
| Pojat L ja P | Jees 8 Ihan ok Paljon saman toistoa Ihan hyvä Hauska ja monipuolinen Ihan jees arvosana:2,5 Se huonoo ku sama musa Kans ihan hyvä 3 Ihan hyvä Aivan paska ihmisii ei saa kuvata kysymättä toiselta siihen lupaa edes suomen lain mukaan ja jos kuvamateriaalia näytetään ryhmän ulkopuolelle opettajaki on syyllistynyt rikokseen Hyvä Ei omaa musiikkia, vähän asiaan kuuluvaa tarinaa |
| Tyttö A ja poika J | Jees 6 |

| | |
|--------------------|---|
| | Hyvä vid. Tylsä pätkä Ei kauheen hyvä Jännä Arvosana 3- 2 Samaa hyvää 2 Iha ok Samaa paskaa ku kaikki muukin Hyvin hyvä Paska musa, paljon asiallista hitsausta, petrin kaasuopetus – ilman ääniä, kuvia valmiista töistä |
| Pojat F, G, M ja N | Jees 6 Ihan hyvä vid. Melkein koko pätkä samaa kuvaa Ihan hyvä Ihan hauska Arvosana 3 5 täydellinen Samaa hyvää 1 Iha jees, ok ja hyvä Epäselvä ei iske Hyvät Paljon turhaa |

Opiskelijoiden palautteet videoista jäivät hyvin pintapuolisiksi ja tarkemmat pohdinnat olisivat vaatineet keskustelua tai haastatteluita. Valitettavasti omat opetusaikatauluni eivät antaneet enää mahdollisuutta jatkaa kokeilua haastatteluilla tai keskusteluilla, joten mediakasvatuksellisesta näkökulmasta prosessi jäi kesken (ks. Buckingham 2003, 82–85; Christensen & Tufte 2010, 113–115).

Kokeilun päätteeksi haastattelin yhteistyöopettajaa. YTO koki kokeilun rytmittäneen hyvin muuten niin pitkää ja ehkäpä yksitoikkoistakin työpäivää, koska kokeilut tehtiin pääosin tiistai-iltapäivisin jolloin opiskelijoilla oli hitsausta 8–15:30. Hetkellinen poistuminen hitsauksen äärestä tuntui vireyttävän opiskelijoita YTO:n mielestä. Positiivisena huomiona oli ammatillisen OPS:n sisältöihin tutustuminen kuin varkain. Ongelmana YTO näki osan opiskelijoiden negatiivisen suhtautumisen kokeiluun. Mahdollisuutena hän näki videoiden teon erilaisista työvaiheista ja niiden analyttisen vertailu.

YTO: No, luulen että ku ne pääsee sisälle tohon videon tekemiseen se vois samalla olla tollanen oppimis eräs oppimistyyl. Oppii sitä asiaa, kattoo ku toinen tekee ja kuvata sitä. Jälkipäin katsoo miten se toinen on sitä tehny. Se ehkä vois olla se yks tapa

Videon käyttö teknisen suorituksen selventämisen apuna tuntui myös hyvältä ajatukselta. Pohdimme mahdollisuutta, jossa opiskelijat voisivat

tehdä ammatillisen työportfolion käyttäen apuna valokuvausta ja videointia. YTO herätti myös ajatuksen metodin adaptoimisesta haasteellisimpien erityisopiskelijoiden avuksi, joiden kirjallisten ja sanallisten ohjeiden ymmärtäminen on haasteellisempaa.

YTO: Mä myöskin aattelin et tost vois olla apua myös tämmöisen eroa-oppilaisen kanssa

KK: Ni

YTO: Koska niillä on ehkä vielä syvemmin ongelma siinä oppimisessa, se käden liike ei välttämättä vastaa sitä mitä se ajatus sanoo siitä tekemisestä.

KK: Nii tai sitten ne ei välttämättä ymmärrä sitä sanallista neuvoa niin hyvin

YTO: Nii sekin voi olla ja luettua ei ymmärrä ollenkaan.

KK: Ni, nimenomaa. Et semmonen visuaalinen neuvo vois olla...

YTO: Ni siit vois olla apua. Noita kaikkia täytyy vaan kokeilla. Et sitten ku mä saan noi omat työt siihen malliin ni mä voisin noiden ervauntien aikana tehdä. Mulla on siin tietty oppilas jota mä ohjaan ja teen siin samalla

KK: Niin

YTO: Ja ottais sen videopätkän ni sitten voitais kattoo

5.7 Opiskelijoiden seurantahaastattelujen antia parin vuoden kuluttua

Keväällä 2011 suoritin seurantahaastattelut neljälle kokeiluun osallistuneelle opiskelijalle. Seurantahaastatteluiden tarkoituksena oli saada lisätietoa opiskelijoiden median käytöstä, suhtautumisesta kokeiluun sekä kokeilun mahdollisista vaikutuksista pidemmällä aikavälillä. Aikataulujen kiireellisyyden vuoksi seurantahaastatteluun osallistuneet opiskelijat valikoituivat satunnaisesti sen perusteella, olivatko he paikalla haastattelupäivänä ja olivatko he jatkaneet opintojaan oppilaitoksessa. Seurantahaastatteluun osallistuivat opiskelijat tyttö A sekä pojat H, I ja P. Haastatteluihin osallistui tutkimusavustajan roolissa myös fil.yo Suvi Torronen.

Haastattelut suoritettiin metalliosaston opettajain huoneessa, johon opiskelijat pyydettiin yksitellen. Opiskelijat täyttivät ensimmäiseksi mediatietolomakkeen (liite 12). Tämän avulla tein huomioita mediankäyttötottumuksiin tulleista muutoksista opiskelun aikana. Nämä muutokset eivät suoraan ole yhteydessä kokeiluun, mutta osoittavat nuorten mediakulutuksen muuttumista vuosien 2008–2011 välillä. Selkein tapahtunut muutos oli näillä opiskelijoilla irc-gallerian käytön romahtaminen. Uutena sosiaalisen median verkostona

eniten käytetyksi mediaksi oli noussut Facebook, jota ei vielä vuoden 2008 kyselyssä ollut. Huomionarvioista oli myös, että median käytössä koulussa ei ollut tapahtunut suuriakaan muutoksia kahden kyselyn välillä. Kokeilussa hyödynnettyjen mediatuotantovälineiden (videokamera, videoeditointiohjelma, äänimiksausohjelma) käytössä ei vertailun mukaan ollut tapahtunut merkittäviä muutoksia. Seurantahaastattelulla kartoitin miten opiskelijat muistivat kokeilun, mitä taitoja he kokivat oppineensa kokeilusta, miten kokeilu miellettiin osana ammatillista oppimista ja minkälaisia mediataitoja he kokivat tarvitsevansa sillä hetkellä.

5.7.1 Median käytön muutokset vuosien 2008 ja 2011 välillä

Vertailun mukaan vuoden 2011 aineistossa yleisimmin käytetyt mediat olivat televisio, tekstiviestit, kännykkäpuhelimet ja uutena mediana Facebook, kun taas vuoden 2008 aineistossa neljän kärjessä oli selvästi msn messenger. Muuten samat mediat pitivät pintansa vertailussa. Samantyyppistä sosiaalisen median käytön keskittymistä Facebookiin on huomattu sekä kotimaisissa että ulkomaisissa tutkimuksissa (mm. Uusitalo, Vehmas & Kupiainen 2011, 138). Uusitalo, Vehmas ja Kupiainen toteavat kuitenkin, että monet heidän tutkimuskohteistaan jatkoivat molempien palveluiden rinnakkaista käyttöä. Suomalaisien verkkosivustojen käyttöä tutkivasta TNS Gallupin tilastoista näkee, että vuonna 2008 irc-galleriassa oli 4–6 miljoonaa käyntiä viikossa, kun sama luku on vaihdellut vuonna 2011 1–2 miljoonassa viikoittaisessa käynnissä (TNS Gallup 2011). Pudotus kolmessa vuodessa on siis ollut 50 %. 2011 haastattelemistani nuorista kukaan ei kertonut käyttävänsä irc-galleriaa enää lainkaan. Tämän eroavaisuuden syynä on todennäköisesti se, että tutkimuskohteenani olleet nuoret olivat seurantahaastattelun aikaan kaikki yli 18-vuotiaita, kun taas em. tutkimuksen vanhimmat nuoret olivat 14-vuotiaita. Muuttunutta mediakäyttöä voidaan siis selittää myös nuoren kasvun kautta irc-galleria mielletään nuorisopalveluksi, kun taas Facebook on alunperin profiloitunut nuorille aikuisille ja levinnyt siitä sekä nuorten että vanhempien käyttöön. Heinäkuussa 2011 Socialbakersin tilastojen mukaan 2 miljoonaa suomalaista oli rekisteröitynyt Facebookiin. Heistä 29 % oli 16–24 -vuotiaita, kun taas 13–15-vuotiaiden osuus oli 10 % (Socialbakers 2011).

Molempien kyselyiden tulosten mukaan vapaa-ajalla käytettiin vähiten videokameraa, multimediaviestejä, äänimiksausta ja videoeditointiohjelmaa. Opetuskokeilu ei ollut siis lisännyt siinä harjoiteltujen medioiden käyttöä. Muita suhteellisen vähän käytettyjä medioita olivat v. 2008 kyselyssä myös valokuvakamera, kuvankäsittelyohjelma ja verkkolehdet. Uudemmassa kyselyssä harvoin käytettyjen joukossa olivat keskustelupalstat, blogit (tätä vaihtoehtoa ei ollut v. 2008 kyselyssä), kännykkäkuvaaminen ja verkkopelit.

Vertailussa tällä aineistolla suurimmat muutokset olivat tiettyjen medioiden vähentyneessä käytössä. Msn messengerin käyttö oli laskenut 3–5 viikoittaisesta käyttökerrasta yhteen kertaan viikossa. Muita laskijoita olivat keskustelupalstat, konsolipelit ja kuvaaminen kännykällä. Käyttö oli

lisääntynyt edellisestä kyselystä eniten verkkolehtien lukemisessa, tekstiviestittelyssä ja youtuben katsomisessa sekä valokuvakameran käytössä.

Tarkasteltaessa toisen haastattelukierroksen opiskelijoiden vastauksia henkilökohtaisella tasolla edellä esitetyn mukaiset median käytön muutokset ovat tapahtuneet kaikilla näillä nuorilla msn messengerin käytössä ja kännykällä kuvaamisessa. Konsolipelaaminen oli loppunut muilta paitsi pojalta H, jonka pelaaminen oli lisääntynyt. Verkkolehtien osalta käyttö oli lisääntynyt lukuunottamatta poikaa P, joka ilmoitti molemmissa kyselyissä ettei lue lainkaan verkkolehtiä. Tekstiviestien lähettäminen oli pysynyt runsaana muilla paitsi pojalle P, jolla se oli hieman vähentynyt. Valokuvausta näistä haastatelluista vain poika H oli lisännyt, tyttö A vastaavasti vähentänyt. Youtuben katselu oli noussut muilla paitsi pojalla H. Opetuskokeilussa harjoitelluista medioista poika P oli lopettanut videoeditointiohjelman käytön (2008 kyselyssä 1 krt/vko tai vähemmän), mutta pojat H ja I olivat alkaneet käyttää videoeditointiohjelmaa satunnaisesti. Kyselystä ei selviä tarkemmin, oliko opetuskokeilun ja näiden muutosten välillä suhdetta.

Mediat joita käytettiin eniten koulussa molempien kyselyiden mukaan olivat tekstiviestit, kännykkäpuhelut, radio sekä mp3 ja muut vastaavat soittimet. Uusina tulivat esille sähköposti ja youtube. Kännykällä kuvaaminen oli lisääntynyt ensimmäisestä kyselystä hieman. Tulosten mukaan vaikuttaa, että pientä muutosta on tapahtunut yksityisessä median käytössä koulussa. Vaikuttaisi siltä, ettei medioiden käyttöä opetuksessa olisi juurikaan lisätty vuoden 2008 kyselyn jälkeen.

Seurantakyselyyn osallistuneiden opiskelijoiden median käytössä koulussa oli tapahtunut muutoksia jonkin verran sähköpostiviestittelyssä, vain pojalla H se oli lisääntynyt, tytöllä A ja pojalla I vähentynyt. Tekstiviestien kirjoittamisen oli pysynyt erittäin runsaana, lukuun ottamatta poikaa I, jolla se oli hieman vähentynyt. Myös kännykkäpuheluiden suosio oli pysyt ennallaan, tytöllä A se oli hieman noussut. Mp3-soittimen kuuntelu oli vähentynyt lukuun ottamatta tyttöä A. Poikaa H lukuunottamatta Youtuben katselu oli lisääntynyt kouluaikana. Yksityistyyppisen oppilaitoksen ulkopuolelle suuntautuvan viestinnän muutosten taustalla voi olla liittymätyyppiin, käytössä olevien laitteiden ominaisuuksiin tai sosiaalisiin kontakteihin (esim. parisuhde) liittyvä muutos.

5.7.2 Opiskelijoiden muistikuvia ja ajatuksia opetuskokeilusta

Mediakasvatuskokeilussa pari vuotta aiemmin tuotettiin musiikkivideoita, joiden aiheena oli hitsauksen opintojakson sisällöt. Haastateltujen opiskelijoiden muistikuvien vahvuus kokeilusta vaihteli. Vaikka kokeilusta oli seuranta haastatteluiden aikaan kulunut yli kaksi ja puoli vuotta, kaikki muistivat projektin jossain määrin:

Tyttö A: No kuvattiin tääl näi ympäri halleja ja tällasta. Ei oikeest, niinku... Nii, mmm. [naurahtaa]

K: Mitä sä teit siin projektissa ite?

Tyttö A: No kuvasin ja sitte leikkasin.

K: Joo. Eli välineinä sä käytit mitä niissä?

Tyttö A: Videokameraa ja sit se joku ohjelma, en tiä millä [naurahtaa]

Poika H: No et sii hitsattiin ja tehti sen musiikki siihe ja. Emmä oikeestaa muuta muista.

K: Mitä sä ite teit siinä projektissa?

Poika H: Sitä musiikkii mun mielest liitettiin siihe.... Käytettiin tietokonetta tuol sillo, tietokonehuokas.

Poika I: Sen et me jotai me valokuvattiin, siihe se sit jäi.

K: Joo. Muistatsä yhtään mitä sä itte teit siin projektissa?

Poika I: Ei mitää käryy... Mmm, siit on nii kaua aikaa et ei voi muistaa.

Poika P: No emmä nyt sillee paljoo siit mitää muista, paitsi kuvaamista.

K: Mitä sä teit siin projektissa ite?

Poika P: Mm kuvasin. Ja editoin [epäselvää sana] videoita

K: Joo, mitä välineitä sä käytit siinä?

Poika P: Videokameraa. Ja tietokonetta.

Opetuskokeilun mielekkyyden suhteen opiskelijat olivat hyvin diplomaattisia vastauksissaan. Kaksi haastatelluista ei osanneet antaa mielipidettä kokeilusta ja kaksi kokivat sen tuntuneen "Ihan kivalta" (tyttö A) ja "...ei siit haittaa ollu" (poika H). Kysyttäessä muistikuvia siitä mitä koki oppineensa opetuskokeilusta, vain tyttö A koki oppineensa jotain: "No just leikkaamaan videoon... No olihan siit hyöttyki et, oppi käyttää tommosii erilaisii, kaikki juttuja.". Tiedostavalla tasolla opetuskokeilun tavoitteena olleen viestintä-tekniikan taitojen kartuttaminen ei kuitenkaan vaikuta olleen kovinkaan tehokasta. Näiden taitojen hyödyntäminen myöhemmin tuli esille vain pojan I haastattelussa.

Voi olla et mä oon jotai pienii pätkii oon kuvannu jotai. (poika I)

Haastattelutilanteen loppupuolella näytin kullekin opiskelijalle tietokoneelta opetuskokeilun tuloksena tehtyjä musiikkivideoita. Valitsin kullekin opiskelijalle näytettävän videon sen perusteella, että tämä oli ollut mukana tekemässä sitä. Kaikki opiskelijat katsoivat näytetyt videot kiinnostuneina. Ensireaktiona opiskelijat kokivat huvittuneisuutta näkemästään:

No kylhä toi vähä alko melkei naurattaa toi. (poika P)

Hauskat kotivideot (poika H)

Hohhoh. Kauhee (tyttö A)

Varsinkin tyttö A suhtautui hyvin kriittisesti katsomaansa videoon, jonka kuvaaminen ja editointi oli suurelta osin hänen tekemäänsä. Kriittistä suhtautumista oli myös videoiden musiikkiin/räppiin (pojat I ja P). Muuten videot koettiin positiivisesti ja niiden nostalginen arvo nousi esille kommentoissa:

Iha hauska pätkä. Kiva kattoo tollasii vanhoi. (poika H)

(K: Mikä siinä alko naurattaa?)

Toi musiikki ja muitten ilmeet siin videossa (poika P)

Musiikkivideoiden kuvallisten ja sanallisten sisältöjen nähtiin kertovan kohtuullisen hyvin videoiden aiheena olleesta hitsauksen ja levytyön peruskurssista sekä opiskelusta opintoalalla yleensä. Poika P pyysi haastattelun jälkeen saada musiikkivideot itselleen muistoksi sekä samalla mahdollisesti annettavaksi muille opiskelukavereille.

5.8 Yhteistyöopettajan seuranta-haastattelun antia

5.8.1 Yhteistyöopettajan ajatuksia kokeilusta ja median käytöstä opintoalalla

Haastattelin yhteistyöopettajaa syksyllä 2012 puolistrukturoidun teema-haastattelun keinoin. Olin lähettänyt YTOlle ennakoon kysymysrunгон (liite 13) jotta hän ehditsi palauttaa mieleen neljän vuoden takaisen kokeilun. YTO kertoi tutustuneensa kysymyksiin ennakolta. Toteutin haastattelun oppilaitoksen ulkopuolisessa lounasravintolassa. Yhteistyöopettajan seuranta-haastattelulla pyrin keräämään ammatillisen opettajan mielikuvia kokeilusta ja sen onnistumisesta pidemmällä aika välillä. Tarkoitukseni oli myös selvittää, kuinka YTO oli käyttänyt mediakasvatusta kokeilun jälkeen ja millaisia

mahdollisuuksia hän näkee mediakasvatuksen ja ammatillisen opetuksen yhdistämisessä koneistuksen ja metallin opintoalalla.

Syksyllä 2008 toteutettu mediakasvatuskokeilu oli jäänyt yhteistyöopettajan muistiin positiivisena kokemuksena ja hän kertoi myös, että opiskelijat olivat myöhemmin muistelleet kokeilua. YTO näki kokeilun pedagogisesti kiinnostavana mahdollisuutena, joka tarvitsisi tosin lisäresursseja jatkuakseen.

Ihan semmonen myönteinen kuva että tämmöstä vois tehdä, ku aatellaan et itsestäkin vois tuntuu et tommonen opetustapa vois olla ihan ku hyöä juttu. Mutta ajanpuute on se joka tulee vastaan ensimmäisenä, resurssipula.

Ammatillisen substanssin oppimisen ja kokeilun välillä YTO ei nähnyt juurikaan yhteneväisyyttä, vaan koki niiden olleen kaksi erillistä asiaa. Toisaalta ammatillisen substanssin oppimistulokset YTON mukaan eivät poikenneet muista ryhmistä eli mediakasvatuksen mukaan ottaminen ei vaikuttanut myöskään negatiivisesti oppimiseen.

Yhteistyöopettaja kertoo soveltaneensa videokuvausta opetuksessa kokeilun jälkeen jonkin verran. Opettaja oli videokuvannut opiskelijoiden työskentelyä ja näitä videoita oli katsottu yhdessä opiskelijoiden kanssa:

Mä oon kuvannu muutaman kerran niiku eri työvaiheita [videokameralla] ja hitsauksestaki ottanut kuvia, joita ollaan katottu sit niinku jälkikäteen oppimielessä, tyyltiin miten valokaari palaa.

Kuvatut videot ja kuvat ovat toistaiseksi tallennettu YTON omalle tietokoneelle. Hänellä on ollut ajatuksena saada siirrettyä ne moodle-oppimisalustalle, josta opiskelijat voisivat itse käydä katsomassa esimerkkisuorituksia eri työvaiheista, mutta tämä prosessi oli vielä kesken. Syyksi sille, etteivät opiskelijat ole tehneet kuvaamista vaan opettaja, YTO esitti, että opiskelijat eivät suorittaisi kuvaustehtävää kunnolla, jos sitä varten ei olisi resurssoitu toista opettajaa:

Se varmaan on, et siinä pitäis olla niiku joku joka keskittyy vaan siihen, niiku joku toinen ohjaaja siinä mukana, toinen opettaja joka tekis vaan sitä koska pääosin. Sit kuitenkin jos on vaan yks opettaja käytössä, ni se et opiskelijat ovat hieman rauhattomia siitä helposti, ni se mopo karkaa käsistä.

Oppilaitoksen koneistuksen ja metallin opintoalalla oli lisätty tietokoneiden määrää kokeilun jälkeen. YTO kertoi hyödyntävänsä alan ammatillisten toimijoiden verkkosivuja tiedonhankintatehtävissä enemmän kuin vuonna 2008. Hän kertoi vuonna 2012 aloittaneiden opiskelijoiden olevan aiempaa aktiivisempia itsenäisessä tiedonhaussa internetistä:

Nykyiset ykköset ihan omatoimisesti ottivat omat älypuhelimet esille ja hakivat niillä, esimerkiksi Kemppi yhtiön sivuilta jotain hitsausaakkosia elikkä siel o semmonen hitsaustiedosto, josta aakkosmuotoisesti löytyy tärkeimmät asiat. Etsivät sieltä ihan oma-aloitteisesti tietoa ja käyttivät niitä niiden tehtävien tekemisessä.

Yhteistyöopettajan näkemyksen mukaan kokeilu oli positiivinen kokemus, jonka hyöty varsinaisen substanssiopetuksessa ei ollut kovin merkittävä. YTO oli soveltanut kokeilusta saatuja ajatuksia videoimalla ja kuvaamalla opiskelijoiden työskentelyä, mutta askel tallentamisesta mediakasvatukseen ja vastuun siirto opiskelijoille oli vielä tekemättä.

5.8.2 Haasteita mediakasvatuksen toteutukselle koneistuksen ja metallialan opetuksessa

Median hyödyntäminen opetuksessa oli lähtenyt koneistuksen ja metallin opintoalalla käyntiin hitaasti. Yhteistyöopettaja näki suurimpana uhkatekijänä opiskelijoiden välipitämättömän ja ilkivaltaisen suhtautuminen oppilaitoksen välineistöä, kuten tietokoneita, kohtaan. Haasteena YTON mielestä on myös uuden opiskelutavan tutuksi tekeminen opiskelijoille:

Mä nään sen niiku ihan hyvänä mahdollisuutena, mut ensiks opiskelijat pitää omal tavallaan ajaa sisään siihen asiaan ja opettaa niille se. Et niiku et se olis ihan normikäytäntöä koko metallialalla. Se pitäis niiku heti ensimmäisestä vuodest ajaa niiku ryhmään sisään ja sitä kautta se hyöty tulisi niiku myöhempinä vuosina. Sit ku koko ajan tulee uutta ryhmää sisälle ni näkee et noi vanhat tekee tommosta ja omal tavalla ne niiku, mä oletan niin et ne ajautus siihen asiaan niiku automaattisesti.

Opintoalan opettajien oppimiskäsitykset ja vastustus uusia pedagogisia menetelmiä vastaan ovat myös merkittävä este YTON mukaan mediakasvatuksen jalkauttamiselle:

YTO: Tän hetkisistä opettajista niiku puolet vois olla sen kannalla ja se toinen puoli on semmosta jolle ei varmaan saa koskaan menee tommosta edes kokeilumielessä läpi.

KK: Miks?

YTO: Se on vanhankantanen käsitys ja vastustus tolla tavalla oppimista vastaan.

KK: Onks sul mielikuvaa sit millanen oppimiskäsitys sitten näillä on?

YTO: Se on se tyyliin kalvosulkeiset, jos jotenkin korostais sitä asiaa, ni se on se vastus sitä kohtaan, se pitää olla perinteisen tyylistä oppimista ja opettamista.

KK: Eli tieto tulee opettajalta?

YTO: Joo ja väkisin painetaan korvasta sisään.

Haasteista huolimatta YTO koki, että mediakasvatus voisi soveltua metallialan opetukseen. Opiskelijoiden välinpitämättömistä ja opettajien muutosvastarintaisista asenteista huolimatta hänen mielestä media voisi toimia alan oppimisympäristönä tulevaisuudessa:

Se ois hyvä lisä mut siihen täytyy löytää myöskin semmonen hyvä opiskelijaporukka ja saada ajettua se niille sisälle. Mä oon sitä mieleltä että kaikille se ei kyllä sovellu, mutta uskon että siitä voitais saada ajan myötä vaikka koko metallialalle semmonen erilainen oppimistapa ja -tyyli.

5.9 Pohdintaa opetuskokeilusta

Opetuskokeilun käytännön toteuttamisen suurimpana käytännön haasteena oli aikataulujen yhteensovittaminen. Opetuskokeilu venyi suunnitellusta kahdesta kuukaudesta lähes neljään. Suurimmat haasteet tämä teki omille aikatauluilleni, koska en ollut varautunut järjestämään riittävästi aikaa tutkimuksen eteenpäin viemiselle. Vaikka tämä aiheutti minulle kiirettä ja suunnitelmien muutoksia, en usko, että kokeiluryhmän opiskelijoiden tai yhteistyöopettajan kannalta tällä oli juurikaan merkitystä. Työskentely ammatillisessa perusopetuksessa on usein projektiluontoista, jolloin tehtävät voivat jatkua pitkäänkin.

Toinen aikataulullinen haaste oli opiskelijoiden seuranta haastatteluiden suorittamisessa. Tämä venyi omien työkiireitteni vuoksi viime tippaan eli kokeiluryhmän valmistujaiskeväaseen. Tehdystä mediakasvatuskokeilusta oli seuranta haastatteluiden aikaan lähes kaksi ja puoli vuotta, joten opiskelijoiden muistikuvat olivat ehkä hieman hatarat. Nuorten mediaympäristössä tänä aikana tapahtuneet muutokset varsinkin sosiaalisen median saralla nousivat hyvin esille seuranta haastatteluissa. Tämä on hyvä muistaa pohtiessa mediakasvatuksen toteuttamisen käytänteitä median ollessa alati kehittyvä ja hyvinkin nopeasti muuttuva (oppimis)ympäristö.

Haasteellista opetuskokeilussa oli myös opiskelijoiden motivoiminen ja sitouttaminen kokeiluun. Osa ryhmän opiskelijoista ei osallistunut kokeiluun lainkaan ja kokeilu jäi monille vain keinoksi päästä pois varsinaisesta ammatillisesta oppimistehtävästä. Kuten Suoranta (2003, 188) toteaa, median mukaan ottaminen osaksi koulutyötä on haasteellista, koska se oppimisympäristönä poikkeaa totutusta formaalista oppimisesta.

Mediakasvatuskokeilun toiminnallinen osio jäi vaillinaiseksi, koska ehdin keskittymään lähinnä operatiivisiin kognitiivisiin mediataitoihin, mutta syvemmän medialukutaidon kehittäminen jäi vähäiseksi. Medialukutaidon kehittymiselle oleellinen mediatuotannon taustojen ja valintojen pohtiminen oppituntien puitteissa ei onnistunut. (ks. mm. Buckingham 2003; Kotilainen 2000, Kotilainen & Rantala 2008).

Seuranta haastatteluiden perusteella on vaikea tehdä yleispäteviä johtopäätöksiä opetuskokeilun vaikuttavuudesta pidemmällä aikavälillä. Ammatillisten oppimistulosten sekä mediataitojen karttumisen näkökulmista kokeilun vaikuttavuuden arviointi ei onnistu tämän tutkimuksen puitteissa. Tämä vaatisi tutkimuksen laajentamista koskemaan useampaa opetusryhmää ja sekä verrokkiryhmiä sekä näiden ryhmien oppimisen seurannan ja vertailun. Yhteistyöopettajan mukaan mediakasvatuskokeilun ja ammatillisen oppimisen

välinen suhde jäi heikoksi. Ammatillisen oppimisen tulokset eivät kuitenkaan poikenneet muista ryhmistä yhteistyöopettajan näkemyksen mukaan.

Mediatuotannolliset ja -ilmaisulliset taidot olivat kokeilun medialukutaidon kehittymisen kannalta tärkeimpiä tavoitteita (ks. luku 5.3). Aineistojen perusteella voidaan tulkita, että kokeilun mediatuotantovälineiden (videokamera, videoeditointiohjelma, äänimiksausohjelma) käytössä ei ollut tapahtunut merkittäviä muutoksia. Vain yksi seurantahaastatelluista opiskelijoista kertoi kuvanneensa videoita kokeilun jälkeen ja näin ollen hyödyntäneensä mediateknisiä taitoja. Seurantahaastateltujen nuorten median käyttötottumuksissa oli tapahtunut pientä muutosta kohti interaktiivisia medioita yksi suuntaisten medioiden kustannuksella. Vuoden 2011 haastatteluiden yleisimmin käytettyjä medioita (Facebook, youtube) voi käyttää sekä vastaanottajan että viestijän roolissa. Mediailmaisun taitojen muutos ei ole kuitenkaan tulkittavissa seurantahaastatteluiden aineistosta, koska kyselyssä ei eritelty, miten opiskelijat käyttävät eri medioita. Näiden taitojen karttumisen tutkimus olisi vaatinut eri tavoin rakennettuja kysymyksiä sekä mahdollisuutta syvempiin haastatteluihin.

Aineistosta nousee kuitenkin esille, että kaikki haastatellut opiskelijat muistivat jossain määrin tehdyn videoprojektin, jonka toteuttamisesta oli kaksi ja puoli vuotta. Tämän perusteella voidaan esittää, että kokeilu on ollut opiskelijoille merkityksenkäs. Syy kokeilun muistamiseen voi toki johtua useasta asiasta kuten esimerkiksi: uusista erilaisista tilanteista (haastattelut, kyselylomakkeet), tekemisestä (videointi, äänittäminen ja editointi), mielipiteitä herättäneistä toiminnoista (kokeilun mielekkyys) ja monista muista syistä.

Opiskelijat kokivat kokeilun pääasiallisesti positiivisena. Tämä ilmeni sekä välittömästi kokeilun jälkeen tehdyissä kyselyissä kuin seurantahaastatteluissa. Mediatuotannon mukaan ottaminen ammatilliseen opetukseen tapahtui yllättävän kivuttomasti. Ensi-ihmetyksen jälkeen valtaosa opiskelijoista hyväksyi totutusta poikkeavan työskentelytavan nopeasti. Tämä tukee sitä näkemystä, että opiskelijoiden näkökulmasta mediatuotannollisten keinojen mukaan ottamista ammatilliseen opetukseen ei koeta ongelmallisena (ks. mm. Aittola 2007, Herkman 2007).

Mediakasvatuskokeiluun osallistuneiden opettajien mielestä videoiden tekeminen ammatillisen opetuksen sisällöistä sen lomassa oli onnistunut hyvin. Valtaosa opiskelijoista oli osallistunut kokeiluun jossakin sen vaiheessa ja valmistuneet videot käsittelivät sekä visuaalisesti että verbaalisesti aiheena ollutta hitsauksen ja levytyön opintojaksoa. Yhteistyöopettajalla heräsi myös ajatuksia ja näkökulmia, miten mediaa voisi käyttää osana ammatillista opetusta. Varsinkin videon ja valokuvaamisen mahdollisuudet teknisen suorituksen selventämisen apuna vaikuttivat käyttökelpoisilta menetelminä YTO:n mielestä. Yhteistyöopettaja oli soveltanut näitä menetelmiä omassa opetuksessaan kokeilun jälkeen.

Verratessa tehtyä mediakasvatuskokeilua Bingellin, Blomquistin Jörgensenin ja Remmerin Typhoon-malliin (Christensen & Tufte 2010, 117–

118), löytyy niistä selkeitä yhtymäkohtia. Typhoon-mallin keskiössä on opiskelijan mediatuotannollinen toiminta ja näin on ollut myös minun mediakasvatuskokeilussani, jossa opiskelijat ovat tuottaneet musiikkivideoita hitsauksesta. Typhoon-mallissa mediakasvatus tapahtuu tuotannon ja analysoinnin sekä formaalin ja informaalin oppimisen orgaanisesti liikuville kehille. Mediakasvatuskokeilussa opiskelijat oppivat tuotannollisia taitoja formaalin oppimisen kontekstissa, mutta samalla he hyödynsivät jo olemassa olevia informaalin oppimisen kautta saatuja tietojaan ja taitojaan ainakin musiikkivideoiden ja musiikkigenren konventioiden saralla, videokameran käsittelyssä sekä internetin käytössä musiikin etsimisessä. Analyttisestä näkökulmasta pyysin formaalin opetustapahtuman puitteissa palautetta tehdyistä videoista, mutta missä määrin opiskelijat jatkoivat tehtyjen videoiden analysointia informaalin oppimisen kentällä, siitä ei ole tietoa.

6 METODOLOGISTA POHDISKELUA

6.1 Tutkimusstrategiasta ja -etiikasta

Tutkimusstrategialtaan tutkimukseni sijoittuu toimintatutkimuksen alle. Toimintatutkimuksessa tutkija osallistuu kiinteästi tutkittavana olevan yhteisön elämään. Tutkija pyrkii löytämään toimimalla yhdessä kohdeyhteisön kanssa tutkimusongelmaan ratkaisuvaihtoehtoja (Eskola & Suoranta 2001, 126–130). Toimintatutkimus on yleisesti käytetty menetelmä kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksissa, joissa tutkija itse osallistuu aktiivisesti toiminnan kehittämiseen. Didaktisessa toimintatutkimuksessa pyritään usein kehittämään ja ymmärtämään opetussuunnitelmia, opetusta, opetusmenetelmiä ja oppimiseen liittyviä ilmiöitä ja opettaja-tutkija osallistuu kokonaisvaltaisesti ja systemaattisesti tutkimusaineiston toteuttamiseen, tuottamiseen, havainnointiin ja analysointiin. (Talvio 2002, 162; Carr & Kemmis 1986, 155.)

Ammatillisen oppilaitoksen opettajana minulle oli hyvin luontaista lähestyä tutkimusaihetta toiminnan kautta. Tutkimusta aloittaessani olin toiminut seitsemän vuotta opettajana, joista viimeiset neljä olin suuntautunut ammatilliseen opetukseen. Näen opettajana, että opetuksen uudistaminen on tehokkaampaa ja hedelmällisempää oppilaitoksen sisältäpäin, varsinkin kun tavoitteena on luoda uusia käytänteitä. Myös Jyrkämän (1978, 44) mukaan toimintatutkimuksellisin menetelmin voidaan saada kokemusta uudentyyppisistä opetusmenetelmistä ja -käytännöistä sekä niiden toimivuudesta.

Tutkimusprosessi lähti liikkeelle omasta huolestani ammatillisen koulutuksen mediakasvatuksen tilasta. Ryhdyin selvittämään tilannetta tutustumalla valtakunnallisten opetussuunnitelmien huomioihin mediakasvatuksesta ja jatkoin siitä tutkimukseni ensimmäiseen sykliin, jossa kartoitin tapausoppilaitoksen opettajien asenteita mediakasvatukseen ammatillisessa oppilaitoksessa. Opettajakyselyn tulokset avasivat opettajien näkemyksiä mediakasvatuksen tilasta ammatillisessa koulutuksessa ja näiden pohjalta ryhdyin työstämään tutkimukseni toista sykliä, mediakasvatuskokeilua.

Mediakasvatuskokeilussa toimin opettaja-tutkijana. Roolini oli suunnitella valitun ammatillisen opetuksen yhteistyöopettajan kanssa ammatilliseen opintojaksoon niveltävä mediakasvatuskokeilu, toimia kokeilun käytännön vetäjänä, luoda aktiivinen vuorovaikutteinen suhde kokeiluryhmän kanssa sekä havainnoida ja analysoida tutkimusryhmän (opiskelijat, yhteistyöopettaja ja opettaja-tutkija) toimintaa ja kokemuksia. Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa teki mahdolliseksi tarkkailla ja etsiä ratkaisuja tutkimuskysymykseeni sekä tieteellisesti että käytännönläheisesti (Eskola & Suoranta 2001, 128).

Toimintatutkimuksen varjopuolena on tutkijan subjektiivisuus tutkittavaa asiaa kohtaan. Olemalla mukana syvällä toteutusprosessissa tutkijan voi olla haasteellista nähdä asioita objektiivisesti ja seurauksena voi olla päätelmiä, jotka eivät nousekaan tutkimusaineistosta, vaan ovat omia interpretaatioita vailla empiiristä pohjaa. (Eskola & Suoranta 2001, 126–130.) Tässä tutkimuksessakin tilanne voi olla esitetyn tapainen: tutkimus on toimintatutkimus ja tutkija on itse aktiivinen toimija mediakasvatuskokeilussa muun tutkimusryhmän kera. Olen koettanut kohentaa tutkimukseni luotettavuutta kuvaamalla rikkaasti ja elävästi mediakasvatuskokeilun toteuttamisen eri vaiheita ja pyrkinyt yhdistämään teoriaa ja tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden ja opettajien ajatuksia ja tulkintoja kokeilun eri vaiheista. Yksityiskohtainen ja tarkka tutkimusvaiheiden kuvaus on Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (1997, 226–228) mukaan merkittävä tekijä kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

Toimintatutkimus on aina tapaustutkimusta, jossa tutkittava tapaus ja joukko on valittu huolella. Laadulliselle tutkimukselle on tunnusomaista, että tutkittava joukko valitaan tarkoituksenmukaisesti ja havainnoidaan kokonaisvaltaisesti ja subjektiivisesti. Tällöin tulokset antavat mahdollisuudet löytää uusia tosiasioita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160; Patton 2001, 49–53.) Stake (1995, 3–4) jakaa tapaustutkimuksen kolmeen eri tavoin rajattuun tyyppiin tapauksen luonteen ja lukumäärän sekä tutkimuksen tavoitteen ja perusolettamusten mukaan. Nämä tyypit ovat itsessään arvokas (*intrinsic*), välineellinen (*instrumental*) ja kollektiivinen (*collective*) tapaustutkimus. Tutkimukseni sijoittuu itsessään arvokkaan ja välineellisen tapaustutkimuksen välimaastoon. Tuon tutkimuksessa esille keskisuuren ammatillisen oppilaitoksen opettajien näkemyksistä mediakasvatuksesta sekä kuvailun ainutkertaisen mediakasvatuskokeilun toteuttamisesta ja tuloksista. Vaikka keskityn tutkimuksessani kyseisiin tapauksiin, sillä on välineellistä merkitystä, koska sen kautta voidaan avata näkemyksiä ja keskustelua aiemmin tutkimuksessa käsittelemättömästä aiheesta, mediakasvatuksesta ammatillisessa koulutuksessa.

Tutkimusetiikan kannalta on tärkeää kunnioittaa tutkittavien yksityisyyttä. Keskeistä on anonymiteetin takaaminen tutkittaville ja tutkittavalle koululle. Tärkeää on myös, että tutkija on selvittänyt osallistujille tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja käyttötarkoituksen. Tutkijan pitää myös käsitellä kerättyä aineistoa hienotunteisesti. (Kuula 2011, 88-90, 117-124.) Anonymiteetin vuoksi käytän tapausoppilaitoksesta ilmausta ”keskisuuri

ammattillista koulutusta laaja-alaisesti antava kuntayhtymä Etelä-Suomessa”. Pysin suojaamaan tutkittavien anonymiteettia tutkimusraportissa siten, että olen litterointivaiheessa muuttanut sekä opettajakyselyn vastaajien että opetuskokeiluun osallistuneiden opiskelijoiden nimet koodeiksi. Olen informoinut kokeiluryhmän opiskelijoiden huoltajia ja tutkimukseen osallistuneita opettajia tutkimuksen tavoitteista kirjallisilla tiedoiteilla. Näihin olen liittänyt mukaan myös omat yhteystietoni mahdollisten lisäkysymysten esiinnostuksessa. Tiedotteiden lisäksi muistutin opiskelijoita teemahaastattelutilanteessa, että haastattelussa kerättyjä tietoja käytetään vain tutkimustarkoitukseen ja että aineisto anonymisoidaan.

Opetuskokeiluryhmässä oli yksi naispuolinen opiskelija, joten samaan aikaan alaa tapausoppilaitoksessa opiskelleet pystyvät helposti tunnistamaan tämän opiskelijan. Katson kuitenkin, että aineisto ei ollut niin arkaluonteista, että kyseisen opiskelijan kommentit ja haastattelut olisi pitänyt jättää tutkimusaineistosta pois. Toinen helposti tunnistettava henkilö on opetuskokeilun yhteistyöopettaja. Varmistaakseni etten loukkaa hänen yksityisyyttään, yhteistyöopettaja on lukenut läpi kirjoittamani sitaatit ja analyysit hänen haastatteluistaan ja antanut luvan niiden julkaisemiselle. Edellä mainittujen epäsuorien tunnisteiden säilyttäminen on Kuulan (2011, 112–113) mukaan perusteltua, kun aineisto ei ole arkaluontoista ja täsmälliset tiedot iästä, koulutustaustasta jne. ovat tutkimuksen kannalta tarpeellisia. En voi myöskään taata, etteikö tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden ja opettajien kautta tulisi laajemmallekin ihmisjoukolle tietoon mistä ammatillisesta oppilaitoksesta tutkimusaineisto on kerätty. Myös oma statukseni kyseisen oppilaitoksen opettajana voi rikkoa anonymiteetin. Anonymiteetti ei kuitenkaan ole käytännössä ikinä täysin aukoton vaan ideaali johon olen pyrkinyt mahdollisuuksien mukaan.

6.2 Opettajakyselystä metodina

Opettajakyselyn kautta taustoitin ammatillisen opettajien näkemyksiä ja käytänteitä mediakasvatuksesta. Lähtökohtani aineiston käsittelyyn oli kvantitatiivinen, mutta pienen vastausmäärän (N=60) vuoksi aineiston tuloksia ei voinut analysoida täysin määrällisen tutkimuksen kriteerein. Pienestä vastausmäärästä huolimatta käsittelin aineistot SPSS-ohjelmassa, jotta pystyin löytämään vastauksista suuntaa-antavia tunnuslukuja. Vaikka tulokset eivät ole yleistettävissä, sain niiden avulla syvennettyä ymmärrystä mediakasvatuksen tilasta tapausoppilaitoksessa. Tämä osatutkimus toimi tutkimukseni ensimmäisenä syklinä.

Opettajakyselyn suurimpana heikkoutena näen sen pienen vastaajamäärän. Lähetetyistä 147:stä kysymyslomakkeesta palautui vain 60, joka vastaa noin 40 % oppilaitoksen opettajakunnasta. Vaikka olin ennakolta pohtinut kyselyajankohtaa, tein palauttamisen mahdollisimman helpoksi ja myös lähetin sähköpostin, jossa muistutin vastaamisen tärkeydestä, palautus-

määrä jäi harmittavan pieneksi. Kyselykaavake oli 8–sivuinen vihko, joten on mahdollista, että siihen vastaaminen koettiin liian työlääksi. Mediakasvatus on luultavasti monille tapausoppilaitoksen opettajille vieras aihe, joten se osaltaan vaikutti todennäköisesti negatiivisesti vastausprosenttiin.

Palautuneissa vastauksissa oli hieman kritiikkiä kysymysten asettelusta. Kaksi vastaajaa kokivat kysymyssarjat 14–16 vaikeiksi vastata. Ongelmaksi koettiin määrittely ”kertaa kuukaudessa”, koska opetus tapahtuu noin kahden kuukauden jaksoissa:

Minun oli vaikea arvioida kysymyksiä 14, 15 ja 16, kuinka monta kertaa asiaa käsitellään kuukaudessa... Opiskelijaryhmät vaihtuvat jakson vaihtuessa. (Nainen, lyhyt opettajakokemus, runsas monialainen mediakoulutus)

Kysymyksissä 13–16 olisi tullut eri vastaukset jos olisi kysytty /periodi tai /lukukausi. (Nainen, kohtuullinen opettajakokemus, ei lainkaan mediakoulutusta)

Molemmat opettajat olivat kuitenkin vastanneet kritisoimiinsa kysymyssarjoihin. Toiset kaksi opettajaa koki eri medioiden ja siellä toimimisen määrittelyt hieman epäselviksi:

(Kommentti kysymykseen 14.15) ? Mitä kirjoja tarkoitetaan? Kaunokirjallisuuteen tutustumme 1–3 kertaa, oppikirjoja käytämme melkein joka tunti. (Nainen, lyhyt opettajakokemus, runsas monialainen mediakoulutus)

(Kommentti kysymyssarjaan 16) Alla lueteltuihinko välineisiinkö? Epäselvä kysymys. (Nainen, kohtuullinen opettajakokemus, ei lainkaan mediakoulutusta)

Jälkimmäinen opettaja oli vastannut kysymyssarjan 16 kaikkiin kohtiin ”ei yhtään”. Kysymyksen asettelu oli tässä kohdassa hieman kaksiselitteinen. Päämääräni oli selventää, kuinka usein tunneilla tehdään tietyille medioille lajityypillisiä tuotoksia. Kysymyksen oli voinut ymmärtää myös niin, että kyseessä olevat mediatuotokset pitäisi julkistaa jossain lajityypin mediassa. Koska kysymyskaavakkeeseen kohdistunut kritiikki rajoittui edellä esitettyihin huomioihin, en usko, että ne ovat vaikuttaneet suuresti alhaiseen vastausmäärään.

Kyselyn merkittävimpänä antina tutkimukselle oli saada pohjatietoa tapausoppilaitoksen opettajien mediakasvatuksellisten opetusmenetelmien yleisyydestä, käyttötavoista, asenteista mediakasvatukseen sekä näkemyksiä siitä, miksi mediakasvatusta on vaikea toteuttaa ammatillisessa oppilaitoksessa. Kyselyyn vastanneet opettajat kokivat mediakasvatuksen osana ammatillista koulutusta, mutta hyödynsivät mediapedagogisia menetelmiä suhteellisen vähän. Varsinkin mediatuotannollinen toiminta oli harvinaista. Suurimpana esteenä mediakasvatukselle opettajat kokivat omat riittämättömät taitonsa, vaikka kokivatkin mediakasvatuksen yhdeksi ammatillisen opetuksen tehtäväksi. Näitä tietoja hyödynsin toimintatutkimuksen toisen syklin, mediakasvatuskokeilun suunnittelussa. Nostin kokeilun pääteemaksi kyselyn mukaan harvoin käytetyn mediatuotannon. Hyödynsin omaa mediaosaamistani vahvasti kokeilun

toteuttamisessa ja annoin yhteistyöopettajalle mahdollisuuden keskittyä ensisijaisesti omaan substanssiopettamiseensa ilman paineita omien mediataitojen riittämättömyydestä. Kyselystä esille nousut positiivinen suhtautuminen mediakasvatukseen osana ammatillista opetusta vahvisti näkemystäni mediakasvatuksen ja ammatillisen opetuksen kokeilun tarpeellisuudesta.

6.3 Teemahaastattelujen käytöstä

Tutkimuksessani käytin yhtenä aineiston keruumenetelmänä teemahaastatteluita joita suoritin sekä opiskelijoille että yhteistyöopettajalle. Mediakasvatuskokeilun tutkimusryhmänä oli vuonna 2008 aloittanut koneistuksen ja metallialan opiskelijaryhmä. Keräsin aineistoa tutkimusryhmältä suorittamalla kaksi teemahaastattelua: ensimmäisen toteutin syksyllä 2008 ryhmähaastatteluna ja toisen keväällä 2011 yksilöhaastatteluna. Syksyn 2008 teemahaastattelun päämääränä oli tutustua ryhmän opiskelijoihin ennen mediakasvatuskokeilua sekä kerätä heidän näkemyksiään median käytöstä sekä vapaa-ajalla että koulussa. Toisessa teemahaastattelussa keväällä 2011 selvitin mielikuvia tehdystä mediakasvatuskokeilusta sekä mediankäytön muutoksia vuodesta 2008. Kartoitin yhteistyöopettajan taustatietoja ja ennakoasenteita sekä keräsin välitöntä palautetta tehdystä mediakasvatuskokeilusta syksyllä 2008. Pidemmän aikavälin näkemyksiä mediakasvatuksen mielekkyydestä ammatillisessa opetuksessa hankin syksyllä 2012 tekemässäni teemahaastattelussa.

Olin suunnitellut ennakkoon ryhmät syksyn 2008 opiskelija-haastatteluihin, mutta jouduin muuttamaan kokoonpanoja poissaolojen vuoksi, tämän vuoksi ryhmittelyt eivät olleet merkittävässä osassa viimeisessä haastattelussa. Ryhmittelyjen tarkoituksena oli saada koottua pienryhmät, joiden taustatietojen yhteneväisyyksien kautta saisin nostettua erilaisia teemoja esille. Neljä ensimmäistä ryhmää toteutuikin suunnitelmani mukaan ja valitsin niihin haastateltavat opiskelijat joko taustatietokaavakkeessa ilmoittamansa opiskelusuuntautumisen syyn mukaan tai mediatietolomakkeessa ilmitulleiden mediankäyttötottumusten mukaan. Nämä teemat nousivat esiin myös haastatteluissa.

Ensimmäisen päivän ryhmähaastattelut ja niiden nauhoitusten kuunteleminen olivat oman tutkijatyön kannalta merkittäviä. Huomasin, että puhuin haastattelijan ominaisuudessa liikaa ja kysymykseni olivat usein selitteleviä. Huomasin myös, etten juurikaan pitäytynyt haastattelurungossa, vaan johdin lisäkysymyksiä haastateltavien vastausten perusteella. Vaikka tämä onkin luonteenomaista teemahaastatteluille ja teki tilanteesta välittömän sekä huomioi haastateltavien omia reaktioita, toisaalta tällä tavoin eksyin liian kauas olennaisten kysymysten luota.

ryhmä 1: Eka haastattelu meni ihan pipariksi, en muistanut avata tehtyjä kysymyksiä, johdattelin liikaa.

ryhmä 2: kävin kysymyksiä läpi, asiallisempi porukka, positiivisempi lähestyminen kokeiluun. Taas jäi kysymyksiä kysymättä, perskules!

ryhmä 3: Tallennuslaitteet tilitasivat. Sekoilua kännykän ja tietokoneen kanssa. Kysymykset menivät välillä sekaisin. (ote tutkimuspäiväkirjasta, 9.9.2008)

Tämän tyyppinen epävarmuus haastatteluiden toteuttamisessa ja virheet kysymystekniikassa ovat Hirsjärven ja Hurmeen (1995, 103–105) mukaan hyvin tavanomaisia aloittelevalla haastattelijalla. Haastattelujen jatko siirtyi oman sairasteluni vuoksi viikolla eteenpäin, mutta tänä aikana ehdin pohtia omaa toimintaani haastattelijana:

Flunssa sekoittaa työrytmiä, toisaalta ehdin näinä sairaspäivinä purkaa tehtyjä alkuhaastatteluja. Niiden tekeminen on ollut aivan kauheata. Purettuani tänään loppuun ensimmäisen haastattelun olen aika epätoivoinen. Kysyn typeryyksiä, päsmään, en anna tilaa, en osaa tunnistaa vastaajia nauhalta, nauhan laatu on huono, litterointi vie tuhottomasti aikaa, puhun äärettömän epäselvästi. Pitäisi ehkä käyttää täysin strukturoitua kysymyssabluunaa, mutta ainakin tälle ekalle kierrokselle se on ihan liian myöhäistä. (ote tutkimuspäiväkirjasta, 11.9.2008)

Litterointivaiheessa opiskelijoiden puheesta selvän saaminen oli paikoittain erittäin haasteellista. Joiltain osin litteroinnit jäivät puutteellisiksi, koska en saanut tulkittua kaikkia sanoja tai en pystynyt yhdistämään niitä yksittäiseen opiskelijaan. Yhdessä teemahaastattelussa äänitallennus oli pysähtynyt kesken haastattelun huomaamattani. Teemahaastattelujen tallentamiseen käytetty Microtrack kovalevytallennin ei ollut riittävän toimintavarma ja sen akun kesto oli valitettavan huono. Äänityslaite tallensi äänitiedostot hyvin suurina, joka aiheutti tallentamisen levymuistin nopean täyttymisen. Varatallentimena käytin Nokia N95 -puhelinta ilman ulkoista mikrofonia. Vaikka näin sainkin osin pelastettua haastattelutilanteiden tallentamisen, äänenlaatu näissä tallenteissa oli varsin heikkoa. Jälkeenpäin ajateltuna olisi ollut hyödyllistä tallentaa haastattelut myös videoiden, jolloin puheiden litteroinnissa olisi voitu hyödyntää opiskelijoiden suun liikkeitä ja kuullun puheen kanssa (Eskola & Suoranta 2001, 97–98).

Vaikka olenkin opettajana tottunutkin ilmaisemaan itseäni puhuen, haastattelujen tekemisen vaikeus yllätti minut. Tätä olisin voinut suorittamalla ennakkoon esihaastatteluja. Haastattelemisen harjoittelu ja äänityslaitteiden perusteellinen testaaminen olisivat helpottaneet varsinkin materiaalin litterointia sekä mahdollisesti myös analysointia. (Hirsjärvi & Hurme 1995, 57–58.)

Tutkimuksessa oli lisäksi kahdentyyppisiä yksilöhaastatteluja: toisessa haastattelin yhteistyöopettajaa ennen ja jälkeen mediakasvatuskokeilun ja toiset yksilöhaastattelut olivat opiskelijoiden seuranta-haastattelut keväällä 2011 sekä yhteistyöopettajan seuranta-haastattelu syksyllä 2012. Yhteistyöopettajan ensimmäisessä haastattelussa keskityin YTO:n henkilö-

historiaan, mediakäyttötottumuksiin, ajatuksiin opettamisesta sekä pohdittiin tulevaa mediakasvatuskokeilua. Haastattelun tapahtui teemahaastatteluna YTO:n työhuoneessa ja sen pituus litteroituna on 22 sivua. Mediakasvatuskokeilun jälkeisen haastattelun suoritin välittömästi kokeilun päättymisen jälkeen avoimena teemahaastatteluna. Syy avoimen haastattelutavan valintaan oli se, että haastattelu suoritettiin ruokailun yhteydessä, jossa minun olisi vaikea ollut käyttää teemarunkoa apunani luonnollisella tavalla, ja se, että haastattelussa keskityin vain pariin kysymykseen: Miten YTO koki tehdyn kokeilun? Millaisia mahdollisuuksia hän näkee mediakasvatukselle ammatillisessa koulutuksessa? Tämä haastattelu oli pituudeltaan 9 sivua litteroitua tekstiä.

Opiskelijoiden seuranta-haastatteluissa oli lisäksi tutkimusavustajana fil.yo Suvi Torronen, joka huolehti tallennuslaitteen käytöstä sekä litteroi haastattelut. Myös nämä haastattelut suoritettiin teemahaastatteluina. Seuranta-haastatteluissa opiskelijat täyttivät myös mediankäyttöä kartoittavat kaavakkeet sekä katsoivat 1–2 mediakasvatuskokeilussa tehtyä videota. Näistä haastatteluista syntyi aineistona 41 sivua litteroitua tekstiä.

Yhteistyöopettajan seuranta-haastattelua varten lähetin YTO:lle haastattelurungon ennakkoon. Haastattelutilanteessa noudatin pääasiallisesti rungon kysymyksiä, mutta pyysin myös tarkentavia vastauksia. Tämä haastattelu kesti 22 minuuttia ja siitä syntyi 6 sivua litteroitua testiä. Yksilöhaastatteluissa ei esiintynyt samoja ongelmia kuin teemahaastatteluissa. Haastattelutilanteet kulkivat paremmin suunnitelman mukaan eteenpäin, litteroinneissa vain pari yksittäistä sanaa jäi epäselväksi eikä tallennuslaitteiden toiminnassa ollut ongelmia.

6.4 Tutkimuspäiväkirja oman reflektoinnin apuna

Tutkimuspäiväkirja toimi yhtenä tutkimukseni tiedonkeruun sekä ajattelun jäsentämisen keinona tutkimuksen aloituksesta vuonna 2006 lähtien mediakasvatuskokeilun päättymiseen vuonna 2008 saakka. Kirjasin tutkimuspäiväkirjoihin tutkimustyön aikana syntyneitä pohdintoja, kysymyksiä ja oivalluksia sekä kokeilupäivien tapahtumia ja tunnelmia. Tutkimuspäiväkirjaa syntyi 27 sivua, joista 14 sivua oli kirjoitettu mediakasvatuskokeilusta.

Tutkimuspäiväkirja on havainnoinnin ja haastattelujen lisäksi yksi toimintatutkijan tärkeimpiä tiedonkeruumenetelmiä Huovisen ja Rovion mukaan (2007, 106). Tutkimuspäiväkirjaan voidaan kirjata tietoa esimerkiksi tutkimuksen etenemisestä, tunnelmista kentällä, saadusta palautteesta, havaintoja omasta toiminnasta ja kysymyksien aiheista. Tutkimuspäiväkirjan avulla tutkija saa talletettua aineistoa ja pystyy palaamaan niihin myöhemmin sekä voi jäsentää ajatuksiaan.

Vuosien 2006 ja 2007 aikana tutkimuspäiväkirjani sisältö oli ensisijaisesti pohdiskeluvaa. Pohdin päiväkirjassa muun muassa ammatillisten

opetussuunnitelmien sisältöjä, mediakasvatusta ja sen tavoitteita sekä opettajakyselyn toteuttamista. Tutkimuspäiväkirjan kautta kävin itseni kanssa vuoropuhelua, jonka avulla etsin suuntaa tutkimukselleni sekä kyseenalaistin omia näkemyksiäni. Nämä huomiot selkeyttivät ja auttoivat tutkimustani eteenpäin.

Mediakasvatuskokeilun aikana toimin itse kentällä aktiivisessa roolissa ja havainnointini oli osallistuvaa. Kirjasin havainnot muistikuvieni avulla toiminnan jälkeen kirjalliseksi aineistoksi kukin kokeilupäivän päätteeksi. Huovisen ja Rovion (2007, 107) mukaan tutkimuspäiväkirjaa onkin hyvä kirjoittaa heti kenttätöskentelytilanteiden jälkeen, jotta kokemukset tulevat sellaisenaan kirjatuiksi.

Olen pyrkinyt käsittelemään tutkimuspäiväkirjan havaintoja rinnakkain kysely- ja haastatteluaineistojen kanssa tulkinnan syventämiseksi ja täydentämiseksi. Tutkimuspäiväkirja-aineistot ovat toimineet tutkimusprosessin aikana tulleiden havaintojen ja ajatusten muistiinpanoina, joita en ole analysoinut itsenäisenä aineistona, vaan käyttänyt niitä tukemaan ja syventämään muuta aineistoa. Tutkimuspäiväkirjojen avulla olen myös pystynyt palauttamaan mieleeni mediakasvatuskokeilun tapahtumia, jotka olisivat muuten helposti unohtuneet. Kaikki tämä on auttanut osaltaan tutkimuksen edistymistä.

6.5 Tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa

Laadullisessa tutkimuksen luotettavuus on keskittyy ensisijaisesti tutkimuksen riittävään ja merkittävään aineistoon, tutkimusprosessin kuvauksen luotettavuuteen sekä tutkijan itsensä asiantuntijuuteen tutkimuskohteesta ja kykyyn analysoida tutkimusaineistoa (Eskola & Suoranta 2001, 210–212). Olen valmistunut taiteen maisteriksi syksyllä 1999 ja toiminut sekä luokan- että kuvataiteenopettajan sijaisena vuosituhannen vaihteessa. Vaikka media ja eri medioiden käyttö oli minulle tuttua koulutuksestani jo ennestään, varsinainen mediakasvatus ei ollut urani alkuvaiheessa kovin keskeisessä osassa. Olen omassa työssäni ensimmäisen kerran pohtinut mediakasvatusta ja sen toteuttamista v. 2002, jolloin aloitin kaksi vuotta kestäneen kuvataiteen lehtorin viransijaisuuden mediapainotteisessa lukiossa. Sijaisuuteeni kuului sekä mediakurssien opettaminen että osallistuminen oppilaitoksen mediaopetuksen suunnitteluryhmän työhön yhtenä sen jäsenenä. Tätä kautta osallistuin myös aktiivisesti silloin kokeiluvaiheessa olevan lukion mediadiplomin kehittämiseen sekä mediaopetuksen verkkomateriaalin tuottamiseen Opetushallituksen projekteissa. Mediakasvatus ja sen kehittämisen kipinä iski minuun tuolloin. Olin jo hahmotellut tutkimusaihiota mediakasvatuksesta lukion kuvataiteen opetuksessa keväällä 2004, mutta saatuani saman vuoden syksystä audiovisuaalisen viestinnän tuntiopettajan toimen ammatillisesta oppilaitoksesta, jätin suunnitelman hetkeksi tauolle. Keväällä 2006 olin päässyt sisälle ammatillisen opetuksen toteuttamiseen ja samalla myös

tutkimussuunnitelmani oli kehittynyt. Uusi tutkimusaihe nousi esiin ammatillisen koulutuksen mediakasvatuksellisista vaatimuksista ja toisaalta omasta näkemyksestäni siitä, ettei mediakasvatusta juurikaan toteuteta ammatillisissa oppilaitoksissa. Tätä taustaa vasten koen itseni päteväksi asiantuntijaksi kyseisellä sektorilla ja tutkimuksen sisäisen validiuden olevan kunnossa.

Päämääräni on ollut kerätä tutkimusaineistoa monipuolisesti. Tapaustutkimukseni ensimmäinen sykli perustui strukturoidulle lomakehaastattelulle, jonka kohdensin koskemaan tapausoppilaitoksen opettajakuntaa. Vaikka vain 40 % opettajakunnasta palautti kyselyn, pystyin nostamaan siitä esiin yleisimpiä toimintatapoja ja näkemyksiä koskien mediakasvatusta ammatillisessa opetuksessa. Opetuskokeilua lähestyin toimintatutkimuksen kautta. Opetuskokeilusta keräsin aineistoa usealle eri menetelmällä. Kokosin opiskelijoiden taustatiedot ja median käyttötiedot strukturoiduilla lomakeilla, syvensin ymmärrystäni heidän opiskelumotivaatiostaan ja mediatottumuksistaan teemahaastatteluilla, pidin aktiivisesti tutkimuspäiväkirjaa mediakasvatuskokeilusta, keräsin opiskelijoilta palautteen kokeilun päätyttyä puolistrukturoidulla lomakkeella sekä annoin heille mahdollisuuden antaa nimettömän avoimen palautteen kirjallisena tehdyistä musiikkivideoista. Tutkimuspäiväkirjassa jäsensin omaa ajatteluaani sekä kokosin muistikuvia kenttätapahtumista ja tunnelmista. Yhteistyöopettajan kanssa kävin teemahaastattelut sekä ennen ja jälkeen kokeilun. Olen kuvannut tutkimusaineistoani mahdollisimman realistisesti, liittäen siihen näkökantoja ja tulkintoja aiemmin tehdyistä tutkimuksista. Näin olen halunnut löytää aineistoistani yhtymäkohtia, joiden avulla pystyn tulkitsemaan niitä. Aineiston merkittävyyden, riittävyyden sekä tutkimusprosessin kuvauksessa olen saavuttanut näkemykseni mukaan tutkimukselle kuuluvan validiteetin.

Tutkimustaidollisesti huomattavin heikkous on ollut opiskelijoiden teemallisissa ryhmähaastatteluissa. Tämän suurin syy on ollut oma kokemattomuuteni haastattelijana ja haastattelutekniikassani olisi ollut parantamisen varaa. Minulla oli myös pieniä ongelmia tallennuslaitteiden kanssa. Näin jälkeensä tarkasteltuna minun olisi pitänyt keskittyä kysymyksissä enemmän opiskelijoiden sen hetkisen medialukutaidon selvittämiseen. Silloin myös minulla olisi ollut paremmin aineistoa tutkimuksen lopussa, jolloin pohdin medialukutaidon kehittymisestä mediakasvatuskokeilun kautta. Näen, että tämä luotettavuuden puute ei kuitenkaan vaikuta tuloksiin suuresti.

Ajallisesti tutkimus on kestänyt sen aloitushetkestä vuonna 2006 syksyyn 2012 yhteensä kuusi vuotta. Hetkittäin tutkimus on pysähtynyt paikoilleen töiden ja elämän muiden kiireiden vuoksi ja siihen uudelleen tarttuminen on ollut ponnistusten takana. Toisaalta tutkimusprosessin hitaus ei ollut pelkästään häirttekijä, vaan se on omalta osaltaan antanut ymmärryksen ja ideoiden kasvaa ja kehittyä rauhassa. Vaikka aika onkin ajanut joidenkin tutkimuksessa käsitellyiden medioiden ohi, kuten irc-gallerian, käsiteltävä problematiikka ei ole muuttunut. Nuorten ammatillisen koulutuksen mediakasvatus on yhä lapsen kengissä eikä siitä ole julkaistu tutkimuksia.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni tavoitteena oli kehittää mediakasvatusta osana nuorten ammatillista koulutusta käytännössä ja tuoda ammatillisen perusopetuksen näkökulmaa mediakasvatusalan teoreettiseen keskusteluun. Keskeisin tutkimuskysymykseni oli pohtia mediakasvatuksen mahdollisuutta linkittyä ammatilliseen koulutukseen, jota lähestyin kahden osatutkimuksen kautta. Mediakasvatuskyselyn kautta etsin erilaisia näkemyksiä siihen, kuinka tapausoppilaitokseni ammatilliset opettajat sekä erityisesti yhteistyöopettajani kokivat mediakasvatuksen osana opetustaan. Tämän osatutkimuksen tavoitteena minulla oli kuvata ammatillisen opetuksen opettajien asenteita mediakasvatukseen. Mediakasvatuskokeilulla halusin kartoittaa, millaisia medialukutaitoja siihen osallistuneet opiskelijat oppivat ja miten kokeilu soveltui ammatilliseen opetukseen mukana olleiden opettajien näkökulmista. Mediakasvatuskokeilun tavoitteena minulla oli ymmärtää, miten mediakasvatus olisi integroitavissa ammatilliseen koulutukseen. Tässä luvussa pohdin, kuinka olen saavuttanut tutkimukselleni asettamani tavoitteet, millaisia vastauksia olen löytänyt tutkimuskysymyksiini ja miten medialukutaito olisi ymmärrettävä ammatillisen oppimisen kohdalla näiden tulosten pohjalta. Luvun lopuksi esitän näkemyksiä tutkimuksen hyödynnettävyydestä ja jatkohaasteista.

Lomakekyselynä tehdyn tapausoppilaitoksen opettajien mediakasvatusasenteita kartoittaneen kyselyn mukaan sen tekoaikaan (kevät 2007) medioita käytettiin opetuksessa ensisijaisesti tiedon lähteinä. Yleisimmin tietoa etsittiin kirjoista, mutta myös jonkin verran internetin, valokuvien ja videoiden/dvd:n katselun kautta. Opettajien lomakevastauksissa sekä yhteistyöopettajan haastatteluissa painottui selvästi kognitiivisten taitojen hallinnan tärkeys ja operationaalinen medialukutaito (Potter 2004). Medialukutaitoa lähestyttiin opettajien mukaan harvoin kulttuurisesti, kriittisesti tai tuotannollisesti. Opettajien tavat lähestyä mediaa ja mediakasvatusta vahvistivat näkemystä, että ammatillisen koulutuksen opettajat näkevät usein opetus- ja oppimistapahtuman kognitiivisten ja behaviorististen orientaatioiden kautta. Tapausoppilaitoksen opettajien tapa käyttää mediaa ensisijaisesti tiedonlähteenä näyttää poikkeavan jonkin verran esimerkiksi

peruskoulun opettajien tavoitteista lisätä median käytöllä myös oppilaiden kriittistä asennetta mediaa kohtaan (Kotilainen 2001). Myös peruskoulun opetussuunnitelma tähtää laajemmin mediakriittisyyteen kuin ammatillisen perusopetuksen opetussuunnitelmat.

Asenteellisesti kyselyn opettajat suhtautuivat pääosin positiivisesti mediakasvatukseen ja mielsivät sen tärkeäksi osaksi ammatillista koulutusta, vaikka eivät sitä käytännössä harjoittaneet. Sekä yhteistyöopettajan haastattelun että kyselyn mukaan suurimmiksi esteiksi mediakasvatuksen toteuttamiselle nousivat esille riittämätön koulutus mediakasvatukseen, ajan puute ja välineellisten resurssien puute. (vrt. Kupiainen & Sintonen 2009, 16).

Kone- ja metallialan levyseppä-hitsaajaopiskelijoiden kanssa tehty mediakasvatuskokeilu keskittyi mediakasvatuksen tuotannolliseen puoleen. Kokeilun aikana opiskelijat kuvasivat, tekivät sanoituksen sekä äänityksen ja leikkasivat materiaaleista neljä hitsaamisen opiskelua käsittelevää musiikkivideota. Kokeilusta kerättyjen aineistojen perusteella voidaan nähdä, että se lisäsi ainakin jossakin määrin siihen osallistuneiden opiskelijoiden operatiivisia mediataitoja kuten videokameran ja editointiohjelman käyttötaitoa lyhyellä aikavälillä. Pidemmän aikavälin seuranta haastattelujen mukaan kokeilussa opittujen medialukutaitojen hallinnasta ja hyödynnettävyydestä ei pysty vetämään suoria johtopäätöksiä, vaikkakin kaksi neljästä haastatellusta ilmaisi oppineensa mediatuotannollisia taitoja kokeilusta.

Kokeiluun osallistuneiden opettajien, yhteistyöopettaja ja tutkija-opettaja, mukaan mediakasvatuskokeilu integroitui hitsauksen opintojaksoon kohtuullisen hyvin, vaikka siinä ei nähty vaikutuksia ammatillisen substanssioppimiseen. Se kuitenkin rytmitti päivän työskentelyä ja teki oppimista pahtumasta moniulotteisemman ja antoi opiskelijoille mahdollisuuden tarkastella ammatillisen tehtävän tekemistä useista eri lähtökohdasta. Yhteistyöopettaja näki, että mediakasvatusta, ja varsinkin sen tuotannollisia keinoja, voisi käyttää oppimisen itsearvioinnin, seurannan sekä erityisopiskelijoiden opettamisen tukena. Tutkija-opettajan näkökulmasta kokeilun arvo oli siinä, että se pilotoi mediakasvatuksen integrointia ammatillisen opetukseen. Se antoi rohkaisevia tuloksia siitä, että mediakasvatusta olisi liitettävissä ammatillisen koulutukseen sen tavoitteiden mukaisesti. Musiikkivideon tekeminen ammatillisesta opintosisällöstä ammatillisten tuntien ohessa oli sekä opettajille että opiskelijoille uusi tapa työskennellä ja, vaikka opiskelijoiden arviot vaihtelevat suuresti kokeilun onnistumisesta, yli puolet löysivät siitä positiivisia asioita. Oletan, että jos mediakasvatuskokeilun olisi voinut toistaa ryhmän kanssa toisen kerran, siitä saadut tulokset olisivat olleet selkeämmät ja tällöin oltaisiin päästy medialukutaidossa syvemmälle analyttävään ja kulttuuriseen kontekstiin ja sitä kautta myös vahvistamaan opiskelijoiden oman elämän hallintaa.

Mediakasvatuksen rooli ammatillisessa koulutuksessa näyttäisi olevan käytännöllis-pedagoginen (ks.mm. Varis 2003; Potter 2004). Ammatillisen koulutuksen ja mediakasvatuksen integroinnin kannalta on tärkeätä, että opetuksen käytännön järjestelyistä ja toimintatavoista vastaavat

opettajat ovat avoimia muutokselle ja ymmärtävät sen merkityksen. Mediakasvatuskokeilun yhteistyöopettaja koki opintoalan muiden opettajien innostamisen ja sitouttamisen uusiin opettamisen ja oppimisen menetelmiin haasteelliseksi tehtäväksi, koska opettajien näkemykset oppimisesta ovat vahvasti sidoksissa ammattialaan (Leinonen 2008, 48, 184; Tiilikkala 2005, 253–254; Vertanen 2003, 112–113). Kuitenkin tekemäni opettajakysely antaa viitteitä siitä, että monet ammatilliset opettajat näkevät mediakasvatuksen merkittävänä osana ammatillista koulutusta. Tämä vaatisi kuitenkin oppilaitoksilta aktiivista roolia opettajien mediapedagogisen menetelmien täydennyskoulutuksessa. Uusien pedagogisten lähestymistapojen jalkauttamiselle on myös eduksi, jos opiskelijat, joita nämä toimet koskevat, näkevät toiminnan mielekkäänä ja motivoivana. Mediakasvatuskokeiluun osallistuneet opiskelijat kokivat pääsääntöisesti kokeilun positiivisena. Tämän näkemyksen pohjalta mediakasvatuksen integroinnille ammatilliseen koulutukseen ei ole ylitsepääsemättömiä opiskelijoiden suunnalta. Opiskelijoiden median käyttö oli lisääntynyt tutkimuksen teon aikana, mutta vaikuttaa siltä, että samanaikaisesti medioiden käyttöä opetuksen tukena ei ole juurikaan lisätty vuoden 2008 kyselyn jälkeen. Oppilaitosten tulisi peilata omaa median opetuskäyttöstrategiaansa vahvemmin opiskelijoiden median käytön kautta. Oppilaitosten ja sitä kautta opettajien pedagogiset valinnat laahaavat selvästi nuorten medialukutaitohaasteiden perässä (vrt. Lankshear & Knobel 2006, 15–16).

Opiskelijoiden kannalta olisi merkittävää, että mediakasvatus olisi johdonmukaista ja jatkuisi läpi koko opiskelun. Opiskelijat ovat hyvin avoimia ottamaan erilaisia lähestymistapoja oppimiseen, mutta tutkimus antaa olettaa, että yksittäisinä irrallisina tapahtumina niistä saatava hyöty jää vähäiseksi pidemmällä aikavälillä. Medialukutaidon eri osa-alueet vaativat aikaa ja prosessointia kehittyäkseen (Christensen & Tufte 2010, 117). Mediakasvatuksen järjestelmällinen liittäminen ammatilliseen koulutukseen voisi antaa medialukutaidon kannalta parhaat tulokset. Opetuskokeilu kuitenkin antoi viitteitä siitä, että median mukaan ottaminen ammatilliseen opetukseen tuottaa opiskelijoille merkityksellisiä kokemuksia, jotka voivat osaltaan lisätä oppimista ja opiskelun mielekkyyttä (Herkman 2007, 220; Suoranta 2003, 45–49).

Mediakasvatuksen käytänteitä kartoittaneista vastauksista tuli esille, että suurin osa opettajista käytti vähintään yhtä mediaa opetuksessaan kuukausittain. Koska jo lähes kaikki kyselyyn vastanneet opettajat käyttävät mediaa osana opetustaan, sen käytön tapoja voisi avartaa monipuolisemmiksi. Tätä toteutettaessa olisi mahdollisuuksia laajentaa oppimista konstruktivismiin, sosiaaliseen ja/tai humanistiseen orientaatioon, samalla kun pyrittäisiin myös medialukutaitoisuuden päämäärien edistämiseen. Opetuksessa esille nostettavien medioiden kirjoa tulisi levittää koskemaan myös populaarikulttuurin tuotteita, joiden asiantuntijoita ovat opiskelijat (Kupiainen & Sintonen 2009, 34). Näin myös opettaja pysyisi selvillä, minkälaista ammatinkuvaa opiskelijat luovat median kautta. Opiskelijoiden arkielämän kiinnostuksen aiheet, ovat ne sitten tv-sarjoja, pelejä tai musiikkia, linkittyisivät vahvemmin oppilaitoksen toimintaan. Tämä voisi toimia

opiskelijoita sitouttavana seikkana ja näin myös syrjäytymistä ehkäisevänä toimintatapana. Keskustelun kautta myös mediakriittiset tulkinnan taidot harjaantuisivat (mm. Kupiainen & Sintonen, 2009; Aittola, 2007). Situationaalisesti tämä mediakriittinen prosessi voisi olla yhdistelmä reaalia kanssakäymistä sekä viestintää erilaisten medioiden avulla.

Mallioppimisessa voisi kiinnittää huomiota opiskelijan omaan aktiivisuuteen oikeiden ja toimivien mallisuorituksen etsimisessä. Oma toiminta vahvistaisi opiskelijan tiedon konstruktioitumista ja samalla myös opiskelijan kriittinen medialukutaito joutuisi työhön, kun arvioitaisiin erilaisten lähteiden informaation oikeellisuutta. Ilmaisun tasolla opiskelijat voisivat luoda omia esityksiään oppimistaan ammatillisista tiedoista ja taidoista. Tässä yhdistyisivät sekä ammatillisten sisältöjen tietojen ja taitojen jäsentäminen mediaesityksiksi, mediatuotannon ja -lukutaidon tyylien ja tapojen hallinta sekä oman ammatillisen identiteetin rakentaminen osana vuorovaikutteista mediakenttää.

Ammatillisten tavoitteiden näkökulmasta opettajan tulisi säilyttää rooli, jonka avulla hän ohjaisi teemoja sekä auttaisi varmistamaan opiskelijan tekemät valinnat ammatillisten tarpeiden mukaisiksi. Opettajan rooli olisi ammatillisen tiedollisen ja taidollisen substanssiosaamisen ohjaajana, mutta ympäristö, jossa ammatillisia näkökulmia koskevia viestejä käsiteltäisiin, pitäisi laajentaa median informaaleihin oppimisympäristöihin. Näiden uusien oppimisympäristöjen lukutaidollisten ja teknisten taitojen hyödyntäminen riippuisi sekä opettajan että opiskelijoiden mediakompetenssista ja hyödyntäisi vahvasti vertaisoppimista. Tämä vaatisi opettajalta kykyä antaa opiskelijoille valtaa ja mahdollisuuksia rakentaa oppimistapahtumaa lähtien omasta kulttuuriympäristöstään, mutta parhaimmillaan toimisi sekä ammatillista kasvua ja osaamista vahvistavana, oppimisprosessiin sitouttavana ja kaikkien toimijoiden medialukutaitoa syventävänä tapahtumana. Olen koonnut edellä esittämäni käytännön-toimenpide-ehdotukset taulukkoon 11.

Taulukko 11 Ehdotus mediakasvatuksen käytännön toimenpiteiksi nuorten ammatillisessa koulutuksessa

| | Opiskelija | Opettaja |
|--|---|--|
| Mediatuotannon tekniset tavoitteet | <ul style="list-style-type: none"> • Soveltaa omia teknisiä taitojaan • Opettaa uusia taitoja • Harjoitella ja omaksua muiden opettamia taitoja • Lukea erilaisia mediatekstejä • Etsiä ammattiin liittyviä viestejä erilaisista mediateksteistä | <ul style="list-style-type: none"> • Antaa opiskelijoille mahdollisuuden monipuoliseen medioiden käyttöön • Opettaa uusia mediatuotannon taitoja oman kompetenssinsa rajoissa • Antaa opiskelijoiden esitellä ja opettaa omaa mediakulttuuriaan • Suhtautua uteliaasti ja avoimesti eri medioiden viesteihin |
| Median vastaanoton kriittiset tavoitteet | <ul style="list-style-type: none"> • Pohtia mediaviestien taustoja • Arvottaa median viestejä • Keskustella median viesteistä • Pohtia eri medioiden ammatillisen informaation oikeellisuutta • Vertailla omia ammattisuorituksiaan toisiin median avulla • Tunnistaa taidollisesti hyvät ammattisuoritukset mediasta | <ul style="list-style-type: none"> • Opettaa ammatillisia sisältöjä • Pohtia opiskelijoiden kanssa ammatillisten tietojen ja taitojen ilmenemistä mediassa • Pohtia opiskelijoiden kanssa mediaviestien taustoja • Keskustella median viesteistä ja perustella omia arvojaan |
| Mediailmaisun luovat tavoitteet | <ul style="list-style-type: none"> • Luoda itsenäisesti tai ryhmässä erilaisia mediateoksia • Rakentaa omaa (amatillista) identiteettiään tuottamalla mediateoksia • Osata tuoda esille omissa ammatillisesti merkittäviä näkemyksiä • Täyttää ammatin tiedolliset ja taidolliset tavoitteet (mediateoksissa) | <ul style="list-style-type: none"> • Opettaa ammatillisia sisältöjä • Kannustaa erilaisten mediateosten tekoon ammatillisista sisällöistä • Ymmärtää mediateosten arvo osana ammatillista oppimista |

Haasteiksi näiden ehdotuksien toteuttamiselle nousevat kyselyssäkin esille tulleet opettajien asenteet ja niiden perustana olevat oppimisen paradigmat. Kyselyaineiston perusteella ammatillisten opettajien opettamisen perustuu vahvasti kognitiiviseen ja behavioristiseen paradigmaan. Oletan, että tämä on myös syynä opettajien kyvyttömyydelle ottaa mediakasvatusta osaksi opetustaan. Median informaalin oppimisympäristön mukaan ottaminen vaatisi opettajilta kykyä asettua opiskelijoiden tasolle, hyväksyä oma rajallinen mediakompetenssinsa ja luovuttaa osa opetustilanteen tiedonauktoria opiskelijoille. Kuinka opettajat uskaltaisivat muuttaa oppimisen ja opettamisensa käsitteitä, ettei mediateknologisten taitojen riittämättömyyden tunne nousisi esteeksi median käytössä oppimisympäristönä? Vain näin opettaja voisi ottaa median informaalit oppimisympäristöt laaja-alaisesti osaksi ammatillisen oppimisen kenttää. Toki koulutautuminen erilaisten medioiden sisältöjen ja tekniikoiden hallintaan avaavat hyviä soveltamisen väyliä, mutta eivät ole välttämättömiä. Tärkeintä olisi saada koulutusta opettamisen ja oppimisen erilaisiin mahdollisuuksiin, jotta oppimistapahtuman tasavertaiset keskustelevat ja vuorovaikutteiset prosessit saataisiin hyödynnettyä. (Lankshear & Knobel, 2007; Prensky, 2001; Kotilainen, 2001.)

Tutkimuksellani haluan avata keskustelun mediakasvatuksen hyödyntämisen mahdollisuuksista ammatillisessa koulutuksessa. Tekemäni opettajakysely ja mediakasvatuskokeilu osoittavat, että mediakasvatus on integroitavissa ammatilliseen koulutukseen, mutta sen käytännön mahdollisuuksien kartoittaminen vaatii vielä työtä. Ammatillisen koulutuksen kenttä on niin laaja, että mediakasvatuksen linkittämisestä eri ammattialojen koulutukseen pitäisi tehdä lisätutkimuksia. Opiskelijan medialukutaitojen karttumisen merkittävyyden kannalta tulosten varmistaminen vaatisi myös jatkotutkimuksia. Jo tämän toimintatutkimuksen toteutus on nostanut päivänvaloon ammatillisten opettajien tarpeet mediakasvatuskoulutukseen ja uusien oppimisen orientaatioihin. Nämä ovat merkittäviä jatkotutkimuskohteita, jotta ammatillisen perusopetuksen mediakasvatukselliset mahdollisuudet saadaan hyödynnettyä laajemmin.

LÄHDELUETTELO

- A 1998/986. 1998. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986 .
- Aittola, T. 2007. Nuoret konsumeristisessä kulttuurissa. Teoksessa E. Nivala & M. Saastamoinen, Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Tampere: Nuorisotutkimusverkosto, 339–349.
- Brandt, B. L., Farmer, J. A. & Buckmaster, A. 1993. Cognitive apprenticeship approach to helping adults learn. Teoksessa D. D. Flannery (Toim.), *Applying Cognitive Learning Theory to Adult Learning. New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 59. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers, 69–78.
- Buckingham, D. 2003. *Media education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä, *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–41.
- Cambridge University. (ei pvm). Cambridge Dictionary Online. Viitattu 19.2.2010 <http://dictionary.cambridge.org/>
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical : education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Christensen, O. & Tufte, B. 2010. Media Education – Between Theory and Practice. Teoksessa S. Kotilainen & S.-B. Arnolds-Granlund, *Media Literacy Education Nordic Perspectives*. Göteborg: Nordicom, University of Gothenburg.
- Commission of the European communities. 2009. Key competences for a changing world Draft 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the “Education & Training 2010 work programme” .

- Eduskunnan kanslia. 2003. Sosiaalinen alkupääoma ja tietotekniikka – Loppuraportti. Tulevaisuusvaliokunta teknologian arviointeja 14. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Erstad, O. 2010. Media Literacy and Education. Teoksessa S. Kotilainen & L. Rantala, Media Literacy Education Nordic Perspectives. Göteborg: Nordicom; University of Gothenburg, 15 – 27.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5. painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eskola, M. & Vainio, K. 2004. Median kuvat. (OPH) Viitattu 16.4.2009.
<http://www.edu.fi/page.asp?path=498,1329,17908,1840,19011,23544>.
- Euroopan Parlamentti ja Neuvosto. 2006. Elinikäisen oppimisen avaintaidot. 2006/962/EY .
- Euroopan parlamentti ja neuvosto. 2008. Suositus eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen perustamisesta elinikäisen oppimisen edistämiseksi.
- Euroopan Unioni. 2009. Press Releases – Commission sets new information society challenge: Becoming literate in new media. Viitattu 19.2.2010
<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/09/1244&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>.
- Euroopan yhteisöjen komissio. 2000. Komission yksiköiden valmisteluasiakirja – Elinikäinen oppiminen.
- Firestone, C. M. ei pvm. Foreword: The Aspen Institute Communications and Society Program National Leadership Conference on Media Literacy. Viitattu 19.2.2010
http://www.medialit.org/reading_room/pdf/358_AspenFrwd_Firestone.pdf.
- Forsnäs, J. 1998. Kulttuuriteoria. Tampere: Vastapaino.
- Freire, P. 1970/2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Hämäläinen, R. 2008. Designing and Investigating Pedagogical Scripts to Facilitate Computer – Supported Collaborative Learning. Jyväskylä: Jyväskylä yliopisto.
- Heikkinen, A. 2000. Suomalaisen ammattikasvatuksen alkuvaiheita. Teoksessa A. Rajaniemi (toim.), Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Helsinki: OKKA-säätiö, 10 – 27.
- Herkman, J. 2007. Kriittinen mediakasvatus. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. 7. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hollo, M., Backman, H., Hakulinen, R., Katajisto, J., Koski, L. & Pernu, M.-L. 2001. Käsi- ja taideteollisuusalan koulutuksen arviointi. Opetushallitus.
- Honka, J. 2000. Keskiasteen koulunuudistus – Koulutusta koko ikäluokalle – ideologinen ja rakenteellinen muutos ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa OKKA-säätiö, Suomalaisen ammatikasvatuksen historia. Saarijärvi: OKKA-säätiö, 71 – 89.
- Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. 2000. Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa – Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010. Opetushallitus.
- Huovinen, T. & Rovio, H. 2007. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa H. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä, Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Kansanvalistusseura, 15 – 38.
- Jyrkämä, J. 1978. Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöstä. Teoksessa Sosiaalipoliittinen yhdistyksen vuosikirja 1978. Helsinki: Sosiaalipoliittinen yhdistys, 37 – 91.
- Kilpelä, K. 2011. Miksi amisope ei koe olevansa mediakasvattaja? Teoksessa S. Kotilainen, U. Kovala & E. Vainikkala, Media, kasvatus ja kulttuurin kierto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 131 – 149.
- Kolkka, M. 2001. Ammattiin oppimisen situationaalisuus, yksilöllisyys ja prosessuaalisuus. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Koskela, H. 2003. Opiskelijoiden haasteellisuudesta ammattiopintoihin sitoutumisen substanssiteoriaan. Grounded theory-menetelmän soveltaminen ammattioppilaitoksen opettajien kuvauksiin opetettavistaan. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kotilainen, S. 2000. Viestintäkasvatusta perusopetuksessa Tilastollinen kuvaus aihealueen toteutumisesta kouluissa keväällä 1998. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kotilainen, S. 2001. Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kotilainen, S. 2009. Promoting Youth Civic Participation with Media Production: The Case of Youth Voice Editorial Board. Teoksessa UN, Mapping Media Education Policies in the World. United Nations, Alliance of Civilizations, UNESCO, European Commission, Grupo Comunicar, 243 – 259.
- Kotilainen, S. & Hankala, M. 1999. Mediassa on aktiivisen oppimisen mahdollisuus. Teoksessa S. Kotilainen, M. Hankala & U. Kivikuru (toim.), Mediakasvatus. Helsinki: Edita, 43 – 70.

- Kotilainen, S. & Kivikuru, U. 1999. Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineissa. Teoksessa S. Kotilainen, M. Hankala & U. Kivikuru (toim.), *Mediakasvatus*. Helsinki: Oy Edita Ab, 13 – 30.
- Kotilainen, S. & Rantala, L. 2008. Nuorten kansalaisidentiteetti ja mediakasvatus. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Kunnallinen työmarkkinalaitos. 2007. OVTES 2007 – 2009 – Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus. Helsinki.
- Kupiainen, R. 2005. *Mediakasvatuksen eetos*. Rovaniemi: Lapin Yliopisto.
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. *Medialukutaidot Osallisuus Mediakasvatus*. Helsinki: Helsinki University Press/Palmenia.
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2010. Media Literacy as Focal Practice. Teoksessa S. Kotilainen & S.-B. Arnolds-Granlund, *Media Literacy Education Nordic Perspectives*. Göteborg: Nordicom University of Gothenburg, 57 – 67.
- Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta, J. 2007. Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa H. Kynäslähti, R. Kupiainen & M. Lehtonen (toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Helsinki: Mediakasvatusseura, 3 – 25.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka – Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- L 1998/630 § 2. 1998. Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630 § 2 .
- L 560/1990. 1990. Laki ammatillisista opettajankoulutuslaitoksista 560/1990 .
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2003. *New Literacies Chancing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2006. *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. 2. painos. Lontoo: Open University Press.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2007. Sampling "the New" in New Literacies. Teoksessa C. Lankshear & M. Knobel (toim.), *The New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang Publishing Inc, 1 – 27.
- Lehtonen, M. 2000. 'Medium' ja 'media'. Viitattu 19.2.2010 1/0: m-cult.net/mediumi/.
- Leinonen, A. M. 2008. *Ammatillinen opettajuus kansallisessa verkko-opetuksen kehittämishankkeessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Lintunen, A. 2000. Ammatillisen koulutuksen hallinto. Teoksessa OKKA-säätiö, *Suomalaisen ammattikasvatuksen historia*. Saarijärvi: OKKA-säätiö, 212 – 231.
- LUAKY. 2008. *Henkilöstökertomus 2007*. Länsi-Uudenmaan ammattikoulutuskuntayhtymä.
- Merriam, S. & Caffarella, R. 1999. *Learning in Adulthood*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

- Minkkinen, S. 1975. Raportti joukkotiedotuskasvatuksesta. Helsinki: Suomen UNESCO-toimikunta.
- Mustonen, A. 2009. Media tunnemyllynä. Teoksessa S. Kotilainen (toim.), Suhteissa mediaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto/Nykykulttuurin tutkimuskeskus, 133 – 146.
- Mustonen, A. & Pulkkinen, L. 2003. Sosiaalinen alkupääoma ja tietotekniikka. Eduskunta, Tulevaisuusvaliokunta. Helsinki: Edita Prima.
- Nissilä, S.-P. 2006. Dynamic Dialogue in Learning and Teaching – Towards Transformation in Vocational Teacher Education. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Nivala, E. & Saastamoinen, M. 2007. Nuorisokasvatuksen teorian kohde ja konteksti. Teoksessa E. Nivala & M. Saastamoinen, Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Tampere: Nuorisotutkimusverkosto, 8 – 27.
- Noppiari, E., Uusitalo, N., Kupiainen, R. & Luostarinen, H. 2008. "Mä oon nyt online!" Lasten mediaympäristö muutoksessa. Tampere: Tampereen yliopiston Tiedotusopin laitos.
- Nyysölä, K. 2008. Mediakulttuuri oppimisympäristönä. Helsinki: Opetushallitus.
- Oesch, K. 2007. Virtuaalinen voimaantuminen. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Ofcom. ei pvm. Viitattu 19.2.2010 What is media literacy?: http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/of_med_lit/w_hatis/.
- Olkinuora, A. 2000. Ammatillinen opettajankoulutus. Teoksessa Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Saarijärvi: OKKA-säätiö 184 – 204.
- Opetushallitus. 2000/2004. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet: Kone- ja metallialan perustutkinto. Toinen painos. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Opetushallitus. 2005. Opettajat Suomessa 2005. Tampere: Tammer-paino.
- Opetushallitus. 2007. WERA-web-raportointipalvelu. Tulostettu 20.2.2010 Taustatiedot – Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset – Oppilaitosten ja oppilaiden lukumäärä v.2007: <https://www.data.oph.fi/wera/wera>.
- Opetushallitus. 2009. Opettajat Suomessa 2008. Tampere: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2010. Ammatillisten perustutkintojen uudistaminen. Viitattu 2.3.2010 http://www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/ammattillisten_perustutkintojen_tarkistaminen.

- Opetushallitus. 2010. Viestintä ja mediataito. Viitattu 19.2.2010.
http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/119834_Viestinta_ ja _mediataito_Liite_4.pdf.
- Opetusministeriö. 2003. Muuttuuko mikään? Näkökulmia tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön strategiaan. Vammala: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö. 2007a. Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja.
- Opetusministeriö. 2007b. Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä. Yliopistopaino.
- Opetusministeriö. 2004. Koulutus ja tutkimus 2003 – 2008 kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriö.
- Oxford University Press. 2011. Viitattu 28.5.2011. Oxford Dictionaries Online – English Dictionary and Language Reference.
<http://oxforddictionaries.com/>.
- Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Potter, W. J. 2004. Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach. London: Sage Publications.
- Prensky, M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon , vol. 9 no 5, 1 – 6.
- Rantala, L. 2009. Kouluetnografia mediakasvatuksen tutkimuksessa. Tuovi 7; Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2009 – konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit. Tampereen yliopisto, 4 – 13.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus 9. painos. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.
- Sintonen, S. 2001. Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet. Helsinki: Sibelius Akatemia.
- Socialbakers. 2011. Finland Facebook Statistics – Socialbakers. Viitattu 23.7.2011 <http://www.socialbakers.com/facebook-statistics/finland>.
- Stake, R. E. 1995. The Art of Case Study Research. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Suoninen, A. 2004. Mediakielitaidon jäljillä – Lapset ja nuoret valikoivina mediankäyttäjinä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suoranta, J. 2000/2008. Kasvatuksellisesti näkeväksi – Sivityksellinen kasvatuserittely tässä ajassa. Tampere: Tampere University Press.
- Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Tampere: Vastapaino.

- Taloustutkimus. 2009. Viitattu 26.1.2010
http://www.taloustutkimus.fi/ajankohtaista/uutiskirje/uutiskirje_1_2009/mediakayton_myytit_auki/.
- Talvio, M. 2002. Tutkimus opetustyössä – kuka, mitä, miten ja miksi? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä, uovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 151 – 172.
- Tauriainen, P. 2009. Teknologiatuettu työssäoppiminen – Matkapuhelimen ja verkko-oppimisympäristön käyttö työssäoppimisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Tiilikkala, L. 2005. Mestarista tuutoriksi – Ammatillinen opettajuus muutoksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos.
- Tilastokeskus. 2009. Tieto- ja viestintäteknikan käyttö. Viitattu 26.1.2010
<http://tilastokeskus.fi/til/sutivi/index.html>.
- TNS Gallup. 2011. TNS / Suomen web-sivustojen viikkoluvut. Viitattu 23.7.2011 <http://tnsmatrix.tns-gallup.fi/public/>.
- Tuominen, S. 1999. Mediapedagogiikkaa opettajankoulutuksessa I – Koulutuksen vaikuttavuuden arviointia viiden opiskelijan koulutus- ja mediaelämäkerran avulla. Tampere: Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A17.
- Uusitalo, N., Vehmas, S. & Kupiainen, R. 2011. Naamatusten verkossa – Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 2. Viestinnän, median ja teatterin yksikkö, journalismin tutkimusyksikkö. Tampereen yliopisto.
- Varis, T. 2003. Mediakasvatus – Johdatusta verkottuvan oppimisen medialukutaitoihin. Teoksessa J. Saarinen & al (toim.) Kouluttajana verkossa. Tampere: Hämeen ammattikorkeakoulu, 11 – 32.
- Varis, T. 2008. Ammatillinen oppimisprosessi digitaalisen median aikakaudella. Teoksessa S. Saari, T. Varis & al (toim.) Ammatillinen kasvu – Professional Growth Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Hämeenlinna: Tampereen Yliopisto Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutusyksikkö, 247 – 256.
- Varpiola, P. 2002. Mediakasvatus toisen asteen oppilaitoksissa – Esimerkkinä kaupan ja hallinnon alan oppilaitokset lukuvuonna 2001 – 2002. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos.
- Vertanen, I. 2003. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010 : toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Hämeen ammattikorkeakoulu.

- Vertanen, I. 2007. Opettajuus perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu – Professional Growth Professori Pekka Ruohotien juhlaKirja. Hämeenlinna: Tampereen Yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 186 – 196.
- Vesterinen, O. 2011. Media Education in the Finnish School System – A Conceptual Analysis of the Subject Didactic Dimension of Media Education. Helsinki: Yliopistopaino.

Amikset ja media

Mediakasvatus ja visuaalinen kulttuuri ammatillisessa koulutuksessa

Hyvä Opettaja

Tämän kyselyn tarkoitus on selvittää, miten ammatillisen perusopetuksen opettajat kokevat media- ja viestintäkasvatuksen ja miten he käyttävät erilaisia mediakasvatuksellisia opetustapoja omassa opetuksessaan. Kysely liittyy osana Jyväskylän yliopiston Nykykulttuurin laitokselle tekeillä olevaa väitöskirjatutkimustani, jonka lopullisena päämääränä on kehittää toimintamalleja toisen asteen ammatillisen koulutuksen mediakasvatukseen. Tutkimuksen kyselyosio tehdään [REDACTED] [REDACTED] opettajakunnalle. Tämän kyselyn avulla kartoitetaan myös yhteistyökumppanit tutkimukseen liittyviin opetuskokeiluihin (lukuvuosi 2007-2008).

Opetusministeri Antti Kalliomäki asetti keväällä 2006 työryhmän suunnittelemaan toimenpideohjelman mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä. Ministeri Kalliomäki totesi, että yhteiskunnallinen osallistuminen edellyttää, että kansalaisilla on riittävä kyky käyttää ja tulkita mediaa. Mediakasvatuksen tutkijat ja asiantuntijat puhuvat kriittisestä medialukutaidosta tai mediatajasta. Siihen sisältyy taito valita oikea media kulloiseenkin käyttötarkoitukseen, samaten valmius arvioida mediasisältöjen ja -palvelujen laatua omien tarpeiden ja odotusten kannalta. Liittinä vielä opetusneuvos Pirjo Värysen suositus tutkimuksen toteuttamisen ajankohtaisuudesta.

Kyselyn tulokset tullaan julkistamaan tutkimusraportteina ja tilastotaulukkoina, joista on poistettu kaikki tiedot, joilla yksittäinen vastaaja voitaisiin tunnistaa.

Kaikkien vastaukset ovat tärkeitä, jotta tulokset kuvaisivat mahdollisimman luotettavasti tutkimuskohteen opettajien käsityksiä ja käytänteitä media- ja viestintäkasvatuksesta. Vastaamalla olet mukana kehitystyössä!

Täytettyäsi kyselylomakkeen, pyydän ystävällisesti postittamaan sen oheisessa palautuskuoressa sisäisessä postissa **25.04.2007** mennessä. Jos sinulla herää kysymyksiä tästä kyselystä ja tutkimuksesta, vastaan niihin mielelläni!

Jos et toimi opetustehtävissä tai kysely on muuten tullut väärään osoitteeseen, jätä kysely huomiomatta.

Yhteistyöstä etukäteen kiittäen

Kanerva Kilpelä



Rengasta tai rastita jokaisen kysymyksen kohdalla *omaa näkemystäsi parhaiten vastaavan vaihtoehdon numero*. Muutamassa kysymyksessä vastaus kirjoitetaan sille varattuun tilaan. Jos erehdyksessä tai muusta syystä merkitset väärän vaihtoehdon, mitätöi se yliviivaten. Tarkista ystävällisesti ennen lomakkeen postitusta, että olet vastannut kaikkiin kysymyksiin.

TAUSTATIEDOT

1. Sukupuolesi:

1. nainen
2. mies

2. Ikäsi

_____ vuotta

3. Opettajakokemuksesi ammatillisessa oppilaitoksessa

_____ vuotta

4. Onko sinulla muuta opettajakokemusta

1. ei
2. kyllä, _____ vuotta , luettele tehtävät

5. Oletko suorittanut ammatillisen opettajan pedagogiset opinnot tai muun opettajan pätevyyskoulutuksen antavan tutkinnon

1. kyllä, vuonna _____
2. en
3. opinnot kesken, aloitusvuosi _____

6. Muu koulutustaustasi, ympyröi kaikki suorittamasi tutkinnot ja kirjaa perään tutkintovuosi

1. peruskoulu/kansakoulu/keskikoulu
2. lukio/ylioppilastutkinto
3. ammatillinen perustutkinto
4. ammattitutkinto
5. erikoisammattitutkinto
6. opistotason tutkinto

- 7. ammattikorkeakoulututkinto
- 8. yliopisto-/korkeakoulututkinto
- 9. muu, _____

7. opetusaineesi

- 1. yhteiset aineet
- 2. ammatilliset aineet
- 3. muu, _____

8. Kuinka montaa opiskelijaa opetat keskimäärin yhden viikon aikana?

noin _____ opiskelijaa

9. Kuinka paljon olet saanut koulutusta luetelluiden viestintävälineiden käyttöön (mediateknologia) viimeisten viiden vuoden aikana

| | En yhtään | 1 tunti – 1 päivä | 2-5 päivää | 1-2 viikkoa | yli 2 viikkoa |
|---|-----------|----------------------|------------|----------------|------------------|
| 1. ammattilehdet | | | | | |
| 2. muut sanomalehdet | | | | | |
| 3. muut aikakauslehdet | | | | | |
| 4. valokuvat | | | | | |
| 5. elokuvat | | | | | |
| 6. televisio | | | | | |
| 7. musiikki | | | | | |
| 8. video/dvd | | | | | |
| 9. radio | | | | | |
| 10. äänitteet | | | | | |
| 11. internet | | | | | |
| 12. cd-rom | | | | | |
| 13. tietokoneavusteiset opetusohjelmat | | | | | |

10. Jos olet saanut jotain mediateknologiaan liittyvää koulutusta viimeisten viiden vuoden aikana, luettele käymäsi kurssien nimet tai teemat ja järjestäjä:

11. Kuinka paljon olet saanut mediakasvatukseen (tapoihin joilla voit hyödyntää em. viestintävälineitä osana opetustasi) liittyvää koulutusta viimeisen viiden vuoden aikana.

1. en ollenkaan
2. 1 tunti -1 päivä
3. 2-5 päivää
4. 1-2 viikkoa
5. yli 2 viikkoa

12. Jos olet saanut jotain mediakasvatukseen liittyvää koulutusta viimeisen viiden vuoden aikana, luettele käymäsi kurssien nimet tai teemat ja järjestäjä:

MEDIAKASVATUS OMASSA OPETUKSESSA

13. Seuraavassa on luettelo joistakin mediakasvatuksen osa-alueista. Vastaa rastittamalla miten tärkeänä pidät kyseistä osa-alueita ammatillisessa opetuksessa

| | Ei ollenkaan tärkeää | Ei kovin tärkeää | En osaa sanoa | Melko tärkeää | Erittäin tärkeää |
|---|----------------------|------------------|---------------|---------------|------------------|
| 1. Hallitaan erilaisten mediaan liittyvien välineiden käyttö esim. kamerat, tietotekniikka jne. | | | | | |
| 2. Osataan luoda viestejä mediaan erilaisilla välineillä mm. esitteitä, internet-sivuja, artikkeleita, valokuvia... | | | | | |
| 3. Ollaan kriittisiä vastaanottajia mediaympäristössä | | | | | |
| 4. Pystytään vaikuttamaan ja tuomaan omat mielipiteet esiin median kautta | | | | | |
| 5. Osataan ilmaista itseään luovasti erilaisilla viestintävälineillä | | | | | |
| 6. Osataan hakea tietoa eri medialähteistä esim. aikakauslehdet, internet, dvd:t jne. | | | | | |
| 7. Erotetaan arkitodellisuus median välittämästä todellisuuskuvasta | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 8. Tunnetaan viestintään ja mediaan liittyviä eettisiä kysymyksiä, esim. yksilönsuoja ja tekijänoikeudet | | | | | |
| 9. Osataan tuottaa omakohtaisesti mediaan kuvakerrontaa | | | | | |
| 10. Osataan tuottaa omakohtaisesti mediaan äänikerrontaa | | | | | |
| 11. Osataan tuottaa omakohtaisesti mediaan tekstikerrontaa | | | | | |
| 12. Edellisten (9, 10, 11) yhdistelmät eri välinein | | | | | |
| 13. Muu, mikä? | | | | | |

14. Kuinka usein opiskelijat lukevat, kuuntelevat tai katsovat opetuksessasi (krt/kk)

| | Ei yhtään | 1-3 krt | 3-5 krt | 6-10 krt | Yli 10 krt |
|--|-----------|---------|---------|----------|------------|
| 1. ammattilehdet | | | | | |
| 2. muut sanomalehdet | | | | | |
| 3. muut aikakauslehdet | | | | | |
| 4. valokuvat | | | | | |
| 5. elokuvat | | | | | |
| 6. televisio | | | | | |
| 7. musiikki | | | | | |
| 8. video/dvd | | | | | |
| 9. radio | | | | | |
| 10. äänitteet | | | | | |
| 11. internet | | | | | |
| 12. cd-rom | | | | | |
| 13. tietokoneavusteiset opetusohjelmat tai muut tietokonepohjaiset esitykset | | | | | |
| 14. mainokset | | | | | |
| 15. kirjat | | | | | |

15. Kuinka usein opetuksessasi pohditaan median välittämien viestien vaikuttamiskeinoja, taustoja ja tarkoituksiperiä kriittisesti (krt/kk)

| | Ei yhtään | 1-3 krt | 4-6 krt | 7-10 krt | Yli 10 krt |
|--|-----------|---------|---------|----------|------------|
| 1. ammattilehdet | | | | | |
| 2. muut sanomalehdet | | | | | |
| 3. muut aikakauslehdet | | | | | |
| 4. valokuvat | | | | | |
| 5. elokuvat | | | | | |
| 6. televisio | | | | | |
| 7. musiikki | | | | | |
| 8. video/dvd | | | | | |
| 9. radio | | | | | |
| 10. äänitteet | | | | | |
| 11. internet | | | | | |
| 12. cd-rom | | | | | |
| 13. tietokoneavusteiset opetusohjelmat tai muut tietokonepohjaiset esitykset | | | | | |
| 14. mainokset | | | | | |
| 15. kirjat | | | | | |

16. Kuinka usein opiskelijat luovat omia mediaesityksiään osana opetustasi (krt/kk)

| | Ei yhtään | 1-3 krt | 4-6 krt | 7-10 krt | Yli 10 krt |
|------------------------|-----------|---------|---------|----------|------------|
| 1. ammattilehdet | | | | | |
| 2. muut sanomalehdet | | | | | |
| 3. muut aikakauslehdet | | | | | |
| 4. valokuvat | | | | | |
| 5. elokuvat | | | | | |
| 6. televisio-ohjelma | | | | | |
| 7. musiikki | | | | | |
| 8. video/dvd | | | | | |
| 9. radio-ohjelma | | | | | |
| 10. äänitteet | | | | | |
| 11. internet | | | | | |

| | | | | | |
|-----------------------------------|--|--|--|--|--|
| 12. cd-rom | | | | | |
| 13. tietokoneavusteiset esitykset | | | | | |
| 14. mainokset | | | | | |
| 15. kirjat/tarinat | | | | | |

17. Vastaa seuraaviin väittämiin rastittamalla haluamasi vaihtoehto

| | Täysin eri mieltä | Jokseenkin eri mieltä | En osaa sanoa | Jokseenkin samaa mieltä | Täysin samaa mieltä |
|---|-------------------|-----------------------|---------------|-------------------------|---------------------|
| 1. Koen mediakasvatuksen osaksi omaa opetusaluettani | | | | | |
| 2. Ottaisin mediakasvatuksen opetussisältöihini, jos | | | | | |
| a) siihen olisi tarjolla välineellisiä resursseja | | | | | |
| b) siihen olisi tarjolla ajallisia resursseja | | | | | |
| c) saisin siihen teknistä tai sisällöllistä tukea | | | | | |
| 3. Koen opetukseni ja opiskelijoiden arkielämän taitojen sekä kiinnostuksen aiheiden tukevan toisiaan | | | | | |
| 4. Olen perehtynyt riittävästi viestinnässä käytettävien välineiden käyttökäyttöihin | | | | | |
| 5. Tiedostan mediatuotannon taustalla olevia valtasuhteita ja vaikuttamiskeinoja | | | | | |
| 6. Työstän ajankohtaista oppimateriaalia mediasta | | | | | |
| 7. Osaan arvottaa ja valikoida median viestejä | | | | | |
| 8. Minulle on vaikeaa integroida mediakasvatusta omaan opetukseeni | | | | | |
| 9. Tunnen hyvin nuorten mediaympäristöt | | | | | |
| 10. Oppilaitoksessa ei ole tarjolla riittävästi välineistöä mediakasvatuksen toteuttamiseen | | | | | |
| 11. Opiskelijat motivoituvat helposti kun aihetta lähestytään medioiden kautta | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 12. Media ei vaikuta opiskelijoiden asenteisiin ja odotuksiin tulevaisuudesta | | | | | |
| 13. Opiskelija luo oma kuvaansa median antamien viestien kautta | | | | | |
| 14. Opiskelija ei osaa suhtautua median antamaan informaatioon kriittisesti | | | | | |
| 15. Opiskelija luo ammatillista identiteettiään median kautta | | | | | |
| 16. Ammatillisen koulutuksen tehtäviin ei kuulu mediakasvatus | | | | | |

18. Jos koet mediakasvatuksen toteuttamisen opetuksessasi vaikeaksi, ympyröi kolme (3) tähän eniten vaikuttavaa syytä

1. Minulla ei ole tarpeeksi koulutusta alaan
2. Kukaan ei koordinoi mediakasvatuksen toteuttamisesta
3. Integrointi muuhun opetukseen
4. Ajan puute
5. Rahan puute
6. Oppimateriaalin puute
7. Oppimistulosten arvioinnin vaikeus
8. Liian suuret opetusryhmät
9. Koulun puutteelliset välineet
10. Opettajien välisen yhteistyön puute
11. Media-alan ammattilaisten ja koulun välisen yhteistyön puute
12. Koulua ohjaavat viranomaiset eivät ole kiinnittäneet riittävästi huomiota mediakasvatukseen
13. Mediakasvatukseen liittyvien käsitteiden selkiintymättömyys
14. Oman rohkeuden puute ottaa esille uusia metodeita
15. Oma haluttomuus käyttää uusia opetusmenetelmiä
16. Sukupolviongelman: oppilaiden mediamaailma eri kuin minulla
17. Oppilaiden motivoinnin vaikeus
18. Koulussani ei arvosteta viestintä- ja mediakasvatusta
19. Muu, _____

19. Voisiko mediakasvatus olla yksi keino käsitellä opetettavaa aihetta jossain opettamassasi opintojaksossa?

1. ei

2. kyllä, missä _____

20. Oletko halukas osallistumaan 1 ov:n mediakasvatuskokeiluun lukuvuonna 2007-2008? Kokeilussa toteutetaan olemassa oleva ammatillinen/yhteinen opintojakso tai sen osa käyttäen hyväksi mediakasvatusta yhteistyössä allekirjoittaneen kanssa.

1. en

2. kyllä, nimi ja yhteystiedot _____

21. Muita kommentteja

Kiitoksia vastauksistasi!

Kanerva Kilpelä

Liite 3

Hyvät opettajakollegat

Postitin toissa viikolla koko [REDACTED] opettajakunnalle kyselyn koskien Teidän asenteitanne ja käytänteitänne koskien media- ja viestintäkasvatusta. Kyselystä on palautunut vastauksia jo jonkin verran, mutta harmillisen suuri osa on vielä palautumatta. Tällä sähköpostilla muistutankin Teitä kyselyn palautuspäivästä 25.4.07 ja toivonkin, että jaksaisitte kaikkien kevätkiireiden keskellä täyttää ja postittaa kyselyn palautuskuoressa takaisin minulle.

Tutkimukseni kannalta olisi äärettömän tärkeää, että kyselyyn vastattaisiin mahdollisimman laajasti, joten jokaisen vastaukset ovat tärkeitä! Tulen esittelemään tutkimustani myöhemmin keväällä Vaasassa Pohjoismaisessa medialukutaidon konferenssissa ja toivonkin, että saan tukenne näin kyselyvastusten muodossa tälle projektille.

Vastaan mielelläni kaikkiin kysymyksiin koskien kyselyä tai tutkimushanketta laajemminkin.

Kanerva Kilpelä
koulutusvastaava
Av-viestinnän osasto

Liite 4

Alkumittauskaavake

Nimi

Ikä

Kotipaikka

Peruskoulun päästötodistus v. keskiarvo

Hain kone- ja metallialan perustutkintoon, koska

Olen opiskellut peruskoulun jälkeen muuta en kyllä, mitä?

Perheeseeni kuuluu

Harrastan

Käyn työssä en kyllä, missä?

Liite 5

Mediatietolomake

Nimi

Arvioi kuinka monta kertaa VIIKOSSA käytät KOTONA seuraavia

| | En koskaan | 1 krt/vko tai harvemmin | 1-3 krt/vko | 3-5 krt/vko | Yli 5 krt/vko |
|-------------------------------------|------------|-------------------------|-------------|-------------|---------------|
| sanomalehti | | | | | |
| aikakauslehti | | | | | |
| sarjakuvalehti | | | | | |
| valokuvakamera | | | | | |
| kuvankäsittelyohjelma | | | | | |
| videoeditointiohjelma | | | | | |
| äänimiksaus/musiikinteko-ohjelma | | | | | |
| sähköposti | | | | | |
| irc-galleria tai muu verkkogalleria | | | | | |
| msn messenger | | | | | |
| youtube | | | | | |
| keskustelupalstat | | | | | |
| verkkolehdet | | | | | |
| tekstiviestit | | | | | |
| multimediaviestit | | | | | |
| valokuvaus/videokuvaus kännykällä | | | | | |
| kännykkäpuhelut | | | | | |
| televisio | | | | | |
| DVD/Blueray/VHS | | | | | |
| CD-soitin | | | | | |
| MP3/iPod tms. | | | | | |
| radio | | | | | |
| videokamera | | | | | |
| internetistä ladattavat elokuvat | | | | | |
| tietokone-/konsolipelit | | | | | |
| verkkopelit | | | | | |

KÄÄNNÄ!

Liite 5

Arvioi kuinka monta kertaa VIIKOSSA käytät KOULUSSA käytät

| | En koskaan | 1 krt/vko tai harvemmin | 1-3 krt/vko | 3-5 krt/vko | Yli 5 krt/vko |
|--------------------------------------|------------|-------------------------|-------------|-------------|---------------|
| sanomalehti | | | | | |
| aikakauslehti | | | | | |
| sarjakuvalehti | | | | | |
| valokuvakamera | | | | | |
| kuvankäsittelyohjelma | | | | | |
| videoeditointiohjelma | | | | | |
| äänimiksaus/musiikinteko-ohjelma | | | | | |
| sähköposti | | | | | |
| irc-galleria, tai muu verkkogalleria | | | | | |
| msn messenger | | | | | |
| youtube | | | | | |
| keskustelupalstat | | | | | |
| verkkolehdet | | | | | |
| tekstiviestit | | | | | |
| multimediaviestit | | | | | |
| valokuvaus/videokuvaus kännykällä | | | | | |
| kännykkäpuhelut | | | | | |
| televisio | | | | | |
| DVD/Blueray/VHS | | | | | |
| CD-soitin | | | | | |
| MP3/iPod tms. | | | | | |
| radio | | | | | |
| videokamera | | | | | |
| internetistä ladattavat elokuvat | | | | | |
| tietokone-/konsolipelit | | | | | |
| verkkopelit | | | | | |

Liite 6

Tiedoksi huoltajille

Olen toteuttamassa lukuvuonna 2008-2009 [REDACTED] Kone- ja metallialan osastolla kaksi opetuskokeilua. Opetuskokeilut ovat osa Jyväskylän yliopiston Nykykulttuurin tutkimuskeskukselle tekeillä olevaa väitöskirjatutkimustani, jonka päämääränä on kehittää toimintamalleja toisen asteen ammatillisen koulutuksen mediakasvatukseen. Opetuskokeiluryhmänä toimii aloittava opetusryhmä KOM08A (20 opiskelijaa) ja kokeilun yhteistyöopettajana alan koulutusvastaava.

Opetuskokeilut toteutetaan ammatillisten opintojen yhteydessä, eivätkä lisää näin opiskelijan tuntimäärää.

Jos haluatte kysyä lisää ko. opetuskokeilusta tai tutkimuksesta, vastaan mielelläni kysymyksiinne.

Terveisin

Kanerva Kilpelä
Audiovisuaalisen viestinnän osaston koulutusvastaava

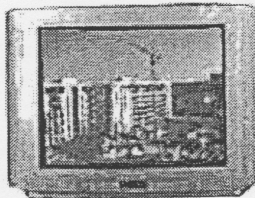
[REDACTED]
[REDACTED]
kanerva.kilpela@[REDACTED]

Kysymysrunko - opiskelijahaastattelu

1. Kertokaa miksi haitte tälle alalle
2. Miten opiskelun todellisuus on täyttänyt odotukset?
3. Mikä on mukavaa/inhottavaa opiskelussa?
4. Minkälainen kuva teillä on itsestänne oppijana? Oletteko ahkeria, laiskoja, tekemällä oppivia, kuuntelijoita, lukijoita...
5. Odotukset itseenne uuden asian edessä? Innokkaita, ei kiinnosta...
6. Työskenteletkö mieluiten yksin, ryhmässä, parin kanssa?
7. Miten koet pitkäaikaista keskittymistä vaativan työskentelyn?
8. Annatko periksi helposti?
9. Millainen tuki/apu on työskentelyssä parasta?
10. Kuinka paljon katsot tv:tä? Mitä katsot?
11. Katsotko ladattavia elokuvia? Mitä?
12. Katsotko youtubea? Mitä?
13. Mitkä on tuttuja www-sivuja? Mitä teet siellä? Kenen kanssa?
14. Mitkä pelit? Miksi?
15. Mitä kuuntelette? Millä?
16. Mihin kaikkeen käytätte kännykkää?
17. Minkälainen mielikuva teillä metallityöstä ja ammatista? Mistä olet saanut sen?
18. Millaisen kuvan olet saanut alasta median kautta?
19. Miten jotain arkikäytössä olevaa mediaa voisi käyttää ammattiin oppimisessa?
20. Mitkä ovat tulevaisuutenne haaveet? Puoli vuotta, kolme vuotta, 5 vuotta?
21. Mitä edellä mainittujen lisäksi teette vapaa-ajallanne?
22. Mitä ajattelette kokeilusta?

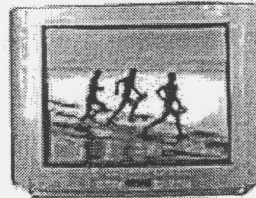
Kuvakoot

Elokuvamaailmassa on käytössä yleisesti hyväksytty 8-kuvakokojärjestelmä:



Yleiskuva (YK)

Yleiskuva näyttää maiseman ja ympäristön.



Laaja kokokuva (LKK)

Laajassa kokokuvassa kuvattu kohde, esim. ihminen näkyy ympäristössään.



Kokokuva (KK)

Tässä ihminen näkyy kokonaan, päätä varpasiin, mutta ympäristöä ei välttämättä ole enää helppo määritellä.



Laaja puolikuva (LPK)

Ihminen noin polvista ylöspäin.



Puolikuva (PK)

Ihminen vyötäröstä ylöspäin. Puolikuvaa ja puolilähikuvaa käytetään yleensä puhetta, vuorosanoja kuvattaessa.



Puolilähikuva (PLK)

Tiivistetty puolikuva. Ihminen rajautuu rinnan korkeudelta. Ympäristö jää tässä jo melko tunnistamattomaksi.



Lähikuva (LK)

Lähikuvassa näkyvät kasvat. Merkitykselliset repliikit kuvataan yleensä lähikuvassa.



Erikoislähikuva (ELK)

Erikoislähikuvaa käytetään korostamaan tiettyä asiaa, vaikkapa surullisia silmiä tai hermostuneesti pöytää naputtavia sormia.

Levytyöt ja hitsaus Tavoitteet

- Opiskelijan on osattava leikata levyjä tavallisilla kuvioleikkureilla ja nakertajilla ja tunnettava niiden toimintaperiaatteet ja käyttökohteet sekä osattava valita tarkoituksenmukainen kone työkohteen vaatimusten ja ainepaksuuden mukaan. Hänen on osattava tehdä koneiden säädöt leikattavan materiaalin mukaan.
- Opiskelijan on osattava tehdä hitsauksia kaasuhitsausprosessilla työkokonaisuuksiin, joiden lujuusvaatimukset ovat vähäisiä. Hänen on osattava polttoleikata levyjä käsivaraisesti piirrotusten mukaan.
- Opiskelijan on tunnettava polttoleikkauksen ja kaasuhitsauksen periaate, niiden tyypilliset käyttöalueet ja soveltuvuus eri perusaineille. Hänen on tunnettava asetyleeni-happi-polttoleikkauslaitteiden ja kaasuhitsauslaitteiden rakenteet ja toimintaperiaatteet sekä osattava valita työkohteen sekä leikattavan ja hitsattavan ainepaksuuden vaatimat laitteet osineen. Hänen on tiedettävä polttoleikkaus- ja hitsauskaasujen tunnusvärit ja tunnusmerkinnät ja hänen on osattava pullomerkinnöistä lukea kaasupullojen täyttöpaineet sekä säilyttää ja kuljettaa kaasupulloja oikein. Hänen on tiedettävä kaasupullojen käsittelyyn ja käyttöön liittyvät tapaturmavaarat, osattava välttää ne työtehtävissään sekä osattava toimia oikein vaaratilanteissa, kuten letkupalossa.
- Opiskelijan on osattava asentaa happi- asetyleeni-polttoleikkauslaitteet ja kaasuhitsauslaitteet käyttökuntoon ja suorittaa tarvittavat säädöt sekä laitteiden käyttöhuoltoon kuuluvat tehtävät. Hänen on osattava tarkistaa ja arvioida polttoleikkauslaitteiston käyttöturvallisuus.
- Opiskelijan on osattava tulitöiden turvallisuuteen liittyvät asiat niin, että hänellä on valmius tulityökortin suorittamiseen.
- Opiskelijan on osattava puikkohitsauksen virtalähteiden, MAG-hitsaus- laitteistojen ja niiden hitsausvarusteiden käytön perusteet sekä hitsausvirran ja muiden hitsausparametrien, kuten langan syötön, jännitteen ja induktanssin säätöjen perusteet. Hänen on osattava hitsauspuikkojen ja lisäainelangan käyttökohteen mukaisen valinnan perusteet, tunnettava tavallisimmat hitsauspuikkotyypit, lisäainelangat ja niiden standardimerkinnät sekä osattava niiden varastoinnin ja käsittelyn perusteet.
- Opiskelijan on osattava lukea hitsausohjeita ja hitsata yksinkertaisia hitsejä puikko-, MAG- ja pistehitsausprosesseilla. Hänen on osattava tehdä tarvittavat tuennat sekä käyttää hitsauskiinnittimiä ja hitsata siltahitsejä. Hänellä on oltava perustiedot teräksen käyttäytymisestä hitsauksessa ja hänen on osattava valita hitsausjärjestys oikein. Hänen on tiedettävä tavallisimmat hitsausvirhetyypit ja niiden syyt ja osattava havaita ja tunnistaa sekä välttää ja korjata niitä.

Videoeditoinnin perusteet: Windows Movie Maker

Tämän ohjeen sisältö:

| | |
|--|---|
| 1. Yleistä | 1 |
| 2. Ohjelman käynnistäminen ja projektin tallentaminen | 2 |
| 3. Videoleikkeen tuominen Movie Makeriin (Capture tai Import)..... | 3 |
| 4. Videon editoiminen..... | 5 |
| 5. Efektien ja siirtymien lisääminen..... | 7 |
| 6. Tekstien lisääminen..... | 7 |
| 7. Videon tallentaminen | 8 |

1. Yleistä

Windows Movie Maker on Windows XP:n mukana tuleva ilmainen videoeditointiohjelma.

Movie Maker on helppo ja yksinkertainen kotikäyttäjän ohjelma, josta voi tallentaa videotiedostoja vain Windows Media -videoksi (wmv) tai suurikokoisiksi avi-tiedostoiksi (Audio Video Interleaved). Editoidut videot voi myös nauhoittaa takaisin videokameran DV-nauhalle tai polttaa CD-levylle. Movie Makerissa EI ole video-DVD:n tekomahtoisuutta. Lisätietoja ohjelmasta löytyy Microsoftin Movie Maker -sivuilta: <http://www.microsoft.com/finland/products/windowsxp/moviemaker/default.msp>

Movie Makerilla työskentely etenee kuten useimmissa editointiohjelmissa:

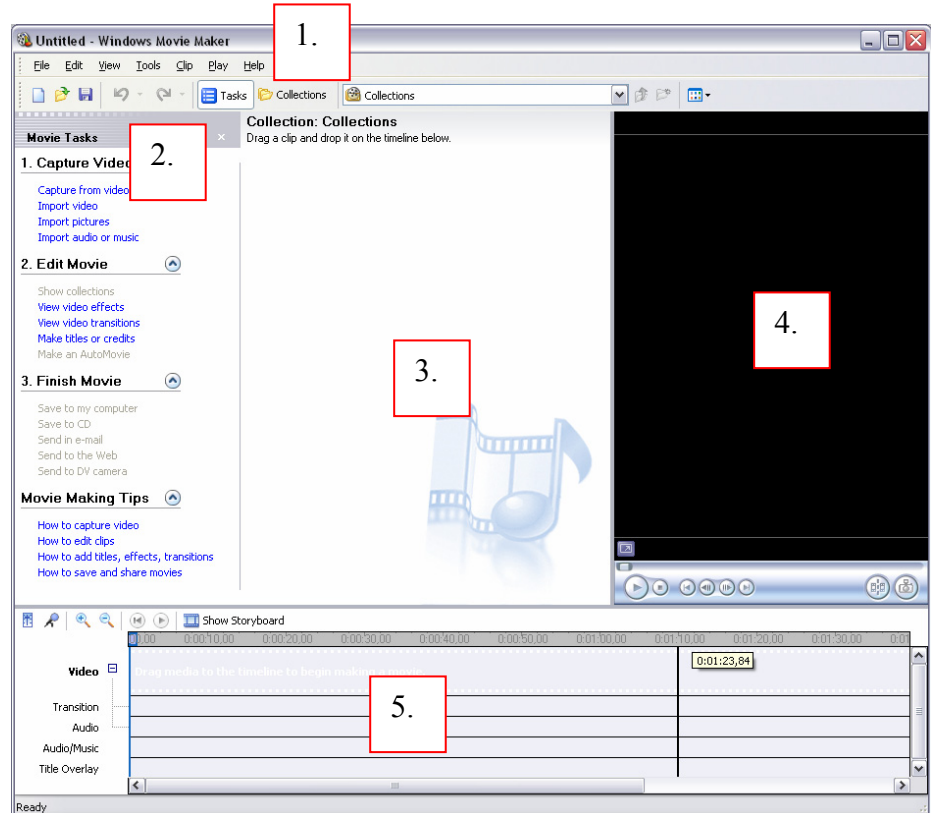
1. Ohjelman avaaminen
2. Projektitiedoston tallentaminen
3. Videon kaappaus (*capture*) tai videotiedoston tuominen (*import*) editointiohjelmaan
4. Videoklippien sijoittelu aikajanelle sopivaan aikajärjestykseen
5. Videoklippien leikkaaminen ja yhdistäminen erilaisilla siirtymäefekteillä (*transitions*)
6. Sopivien tehosteiden lisääminen videoleikkeisiin (nopeuden muuttaminen, valoisuuden säätö tms.)
7. Tekstien lisääminen videon alkuun, loppuun jne.
8. Videon tallentaminen sopivassa tallennusmuodossa: verkkoon, omalta koneelta katsottavaksi, takaisin nauhalle jne.

2. Ohjelman käynnistäminen ja projektin tallentaminen

Windows Movie Maker löytyy tietokoneen Käynnistä (*Start*) -valikosta Ohjelmat (*Programs*) -kohdasta (joissain koneissa myös polkua Käynnistä (*Start*) > Ohjelmat (*Programs*) > Apuohjelmat (*Accessories*) > Viihde (*Entertainment*) > Windows Movie Maker).

Ohjelma avautuu seuraavanlaiseen näkymään:

1. Työkalurivi. Toimii kuten muissakin Windows-ohjelmissa.
2. Ohjevalikko (*Movie Tasks*) Näppärä ohjevalikko, jonka mukaan etenemällä saat ohjeita editoinnin kussakin vaiheessa.
3. *Collections*-kokoelma, jossa näkyvät videoprojektissa käytettävät elementit (videot, äänet, kuvat). Kokoelmia (*collections*) voi olla yhdessä projektissa käytössä useampia, voit hyppiä eri kokoelmien välillä yläpuolella olevan pudotusvalikon avulla.



4. Videoruutu, josta voi katsella työnettävää videota.
5. Aikajana, jolle kasataan valmis projekti ääni- ja videoraidalle. Aikajanalla tapahtuu videoklippien leikkaus ja yhdistäminen.

Projektin tallentaminen

Kun Movie Maker on käynnistynyt, valitse ylävalikosta *File > Save Project As...* ja tallenna videoprojektitiedosto haluamaasi paikkaan.

3. Videoleikkeen tuominen Movie Makeriin (Capture tai Import)

Ennen kuin mitään voidaan editoida, tulee projektiin siirtää videoita videokamerasta tai omalta koneelta. Digitaalivideokameran kytkemiseksi tietokoneeseen tarvitaan ns. FireWire-liitäntä ja -johto. Uusissa tietokoneissa moinen liitäntä on vakiona, hieman vanhempiin sen saa erillisellä kortilla. FireWire-liittimiä on erityyppisiä, sellaista joissa on hieman isompi liittimen pää ja sellaisia, joissa liittimen pää on pienempi. Kamerapäähän tuleva liitin on yleensä pieni.

Kun video kuvataan digitaalisella videokameralla, se tallentuu miniDV-nauhalle digitaalisessa muodossa. Nauhalla se ei ole kuitenkaan tiedostona, vaan video tulee ensin nauhoittaa tietokoneelle jotta sitä voidaan sen jälkeen käsitellä. Yksinkertaistettuna: piuha kamerasta tietokoneeseen ja editointiohjelmassa painetaan Record-nappulaa!

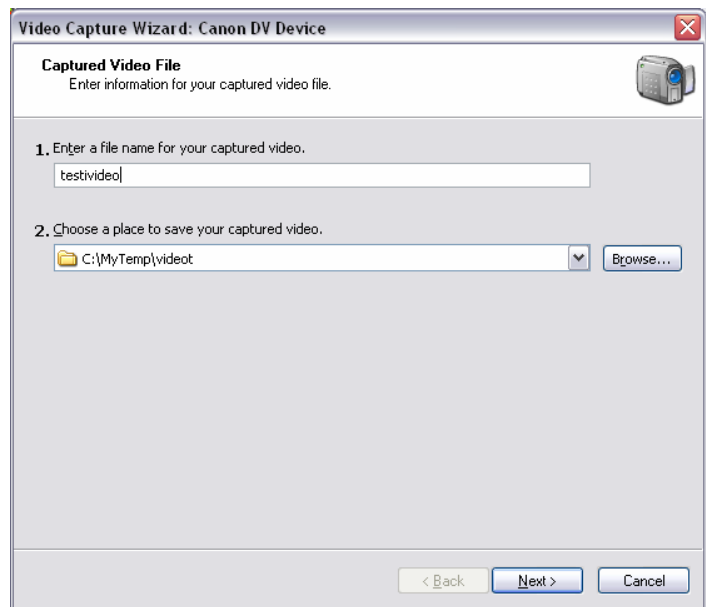
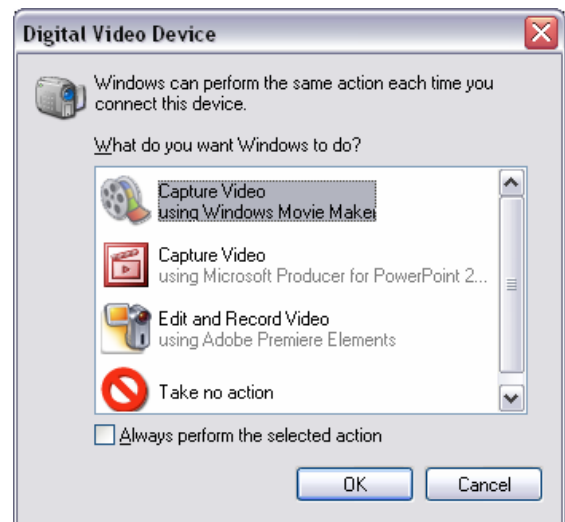
Videon kaappaaminen tapahtuu näin

Liitä digivideokamera tietokoneeseen FireWire-liittimen avulla (tietokone voi olla päällä, samoin kamera). Laita nauha sisään kameraan. Käännä kamera videon katseluasennolle, laita kameraan virta. Windows tunnistaa digivideokameran ja asentaa sopivan ajurin, tämä voi kestää hetken.

Seuraavaksi Windows kysyy mitä kameralle tehdään. Valitse kohta *Capture Video using Windows Movie Maker* (kuva)

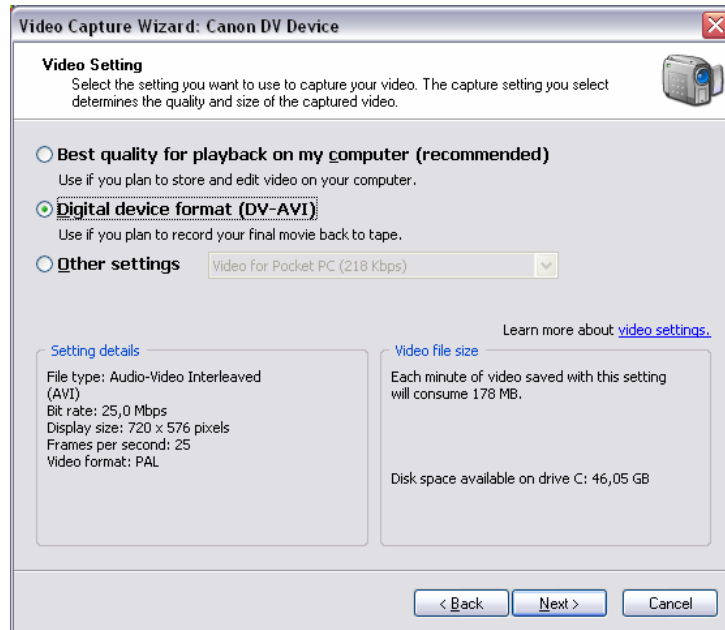
Video Capture Wizard -ikkuna aukeaa (kuva). Anna 1. kohtaan videotiedostollesi nimi ja valitse 2. kohtaan sille tallennuspaikka. Sen jälkeen klikkaa Next -nappia.

(Jos *Video Capture Wizard* -ikkuna ei auennut, valitse Movie Makerin *Movie Tasks* -valikon *Capture Movie* -kohdasta *Capture from video device*.)

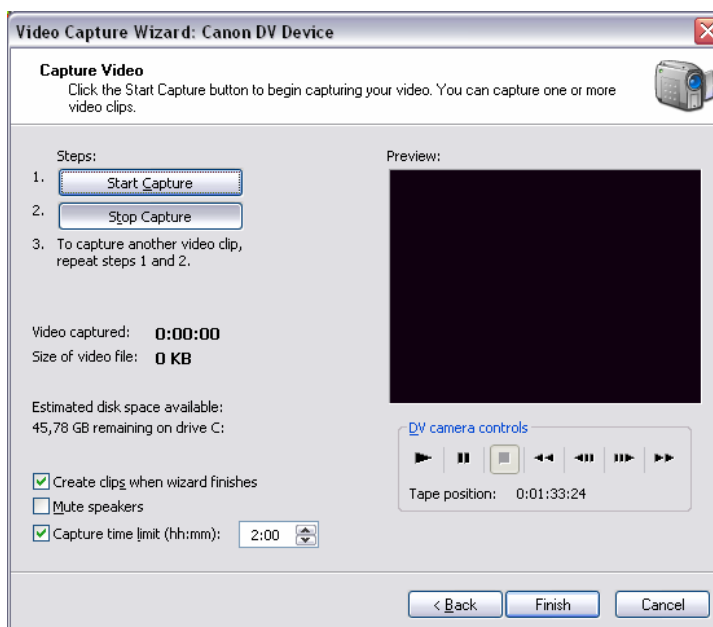


Seuraavassa vaiheessa valitaan kaapattavan videokuvan laatu:

1. *Best quality for playback on my computer.* Käytä silloin kun teet tyypillisen kokoista (320x240) verkkovideota.
2. *Digital device format (DV-AVI).* Paras laadultaan, mutta se vie luonnollisesti myös eniten levytilaa. Siksi kannattaa käyttää vain silloin kun se on tarpeen (eli jos lopputulos on tarkoitettu esim. DVD:lle tai takaisin nauhalle).
3. *Other settings.* Tähän voit valita jonkin muista valmiista asetuksista. Jos lopputulos on tarkoitettu katseltavaksi tietokoneen näytöltä, voit valita asetuksiksi esimerkiksi *Video for local playback (1,5 Mbps PAL).*



Kun olet valintasi tehnyt, paina *Next* -nappulaa. Seuraavassa ikkunassa voit valita, haluatko kaapata koko nauhan vai vain osia nauhasta manuaalisesti. Hyvin harvoin on tarpeellista kaapata kaikkea nauhan materiaalia, usein muutama tarkoin valittu pätkä riittää. Siksi parempi valinta on *Capture parts of the tape manually*. Seuraavassa ikkunassa voit katsella ja kelata nauhalla olevaa videota kuten tavallisessa videonauhurissa (kuva).



Kun olet etsinyt nauhalta sen kohdan, josta haluat aloittaa kaappaamisen, pysäytä nauha ja klikkaa *Start Capture* -painiketta. Kun haluamasi pätkä päättyy, paina *Stop Capture*. Sen jälkeen etsi nauhalta seuraavan tarvitsemasi pätkän alku ja jatka samalla tavalla kunnes olet saanut kaapattua kaikki haluamasi klipit. Sen jälkeen paina *Finish*-nappia.

Kaapatut videot tulevat näkyviin *Collections*-kohtaan. Jos haluat kaapata lisää videomateriaalia, valitse *Movie Tasks* -valikon *Capture Movie* -kohdasta *Capture from video device* ja aloita alusta. Jokaisen uuden kaappauskerran klipit muodostavat oman kokoelmansa, ja eri kokoelmien välillä pääsee liikkumaan ylhäällä olevan *Collections*-pudotusvalikon kautta.

Tiedoston tuominen projektiin

Koneella jo olevan video-, kuva- tai äänitiedoston voi tuoda projektiin valitsemalla *Movie Tasks* -valikon *Capture Movie* -kohdasta *Import video/pictures/audio or music*.

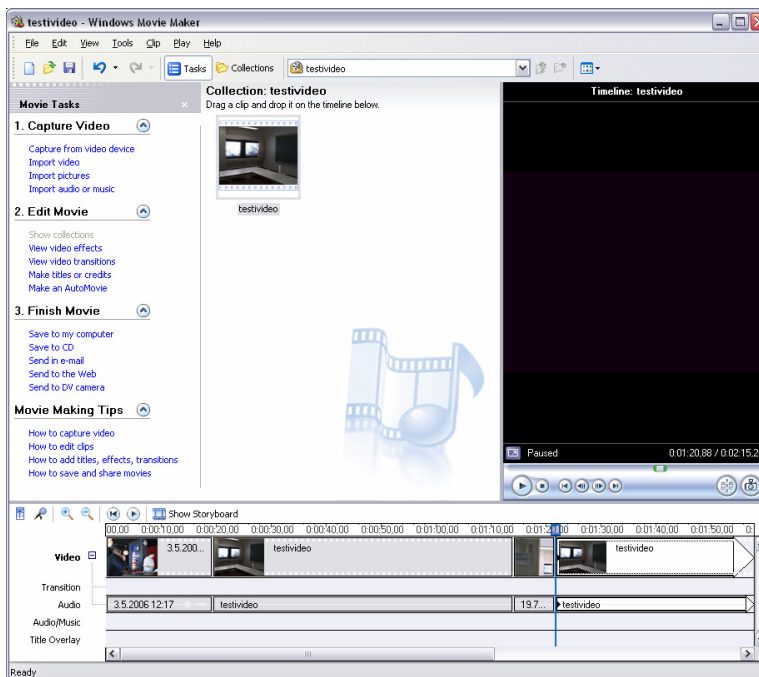
4. Videon editoiminen

HUOM! Editointiohjelmassa käsitellään ainoastaan **viitteitä** kaapattuihin video-, ääni- yms. tiedostoihin. Ohjelmassa tehdyt muokkaukset eivät koskaan tuhoa tai muuta alkuperäistä tiedostoa. Muista tallentaa projektitiedostosi välillä editoinnin aikana.

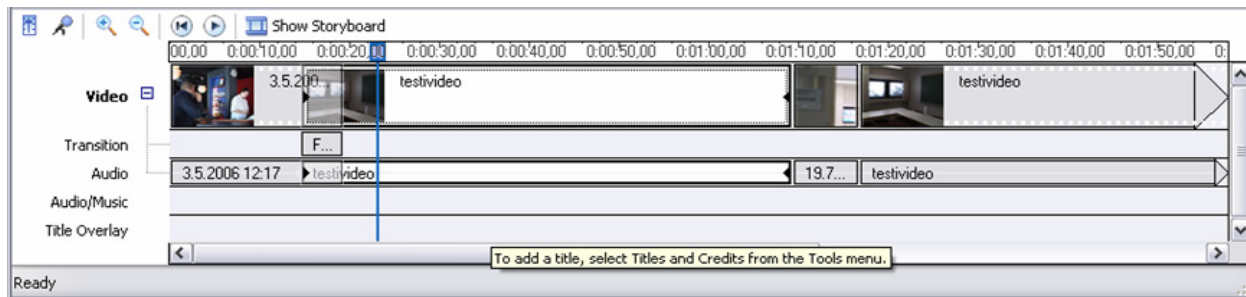
Collections-kohdan materiaaleja voi raahata hiirellä vasen näppäin pohjassa vetämällä aikajanalle.

Aikajanalla videoklippejä voi lyhentää tai pidentää raahaamalla hiirellä klipin alku- tai loppukohtaa. Tämä onnistuu viemällä hiiri klipin alku- tai loppureunaan jolloin hiiren kursori muuttuu punaiseksi kaksipäiseksi nuoleksi. Klippiä voi tietysti pidentää vain niin pitkälle, kun materiaalia on kaapattu tietokoneelle.

Klippien järjestystä voi muuttaa raahaamalla niitä eri kohtiin aikajanalla ja klipin voi poistaa valitsemalla sen hiirellä ja painamalla näppäimistöä *Delete*.



Katsotaan aikajanaa tarkemmin:



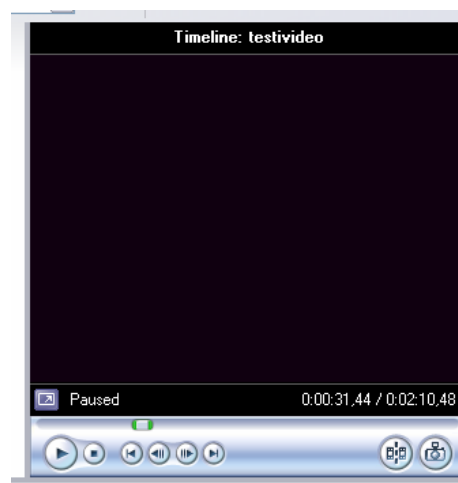
Movie Makerissa on käytävissä vain yksi videoraita ja kaksi ääniraitaa (toinen videon äänelle, toinen muille, esim. tehoste- ja taustäänille). Lisäksi on yksi raita teksteille ja yksi klippien välisille siirtymille. Videon ääniraidan saa näkyviin ja pois näkyvistä klikkaamalla *Video*-sanan vieressä olevaa plussia tai miinusta. Aikajanalla liikkuva sininen pystyviiva osoittaa aina sen kohdan, missä video on menossa.

Työkalut:

- *Set Audio Levels*. Tällä työkalulla voit säätää videon ääniraidan ja toisen ääniraidan (esim. taustamusiikin) äänenvoimakkuutta suhteessa toisiinsa.
- *Narrate Timeline*. Voit spiikata omat juttusi videoiden päälle helposti.
- *Zoom Timeline In/Out*. Näillä työkaluilla voit zoomata aikajanaa isommaksi tai pienemmäksi. Suurentaminen on esimerkiksi hyödyllistä silloin kun täytyy tehdä tarkkaa työtä. Pienentäminen taas helpottaa hahmottamaan kokonaiskuvan.
- *Rewind Timeline*. Siirtää soittimen, eli sinisen pystyviivan aina aikajana alkuun.
- *Play Timeline*. Pistää videon pyörimään. Sama nappula muuttuu *Pause Timeline* -napiksi kun video pyörii.
- *Show Storyboard/Timeline*. Tästä napista voit vaihtaa näkymän joko storyboard-tyyppiseksi tai aikajanaksi.

Myös videonkatseluikkunan alapuolella on pari hyödyllistä työkalua:

- *Split clip*. Katkaisee aikajanalla valittuna olevan klipin sinisen pystyviivan osoittamalta kohdalta kahteen osaan.
- *Take picture*. Voit ottaa still-kuvan yksittäisestä kuvaruudusta aikajanalla.



5. Efektien ja siirtymien lisääminen

Videoleikkeiden päälle voi lisätä efektejä (esim. hidastus tai mustavalkoisuus), ja leikkeiden väliin erilaisia siirtymiä (*transitions*).

Efektit

Valitse *Movie Tasks* -valikon *Edit Movie* -kohdasta *View video effects*. Tartu haluamastasi efektistä kiinni hiiren vasemmalla näppäimellä ja raahaa se haluamasi klipin päälle aikajanalle. Kun klippiin on liitetty jokin efekti, klipin sisässä aikajanalla näkyy sininen tähti.

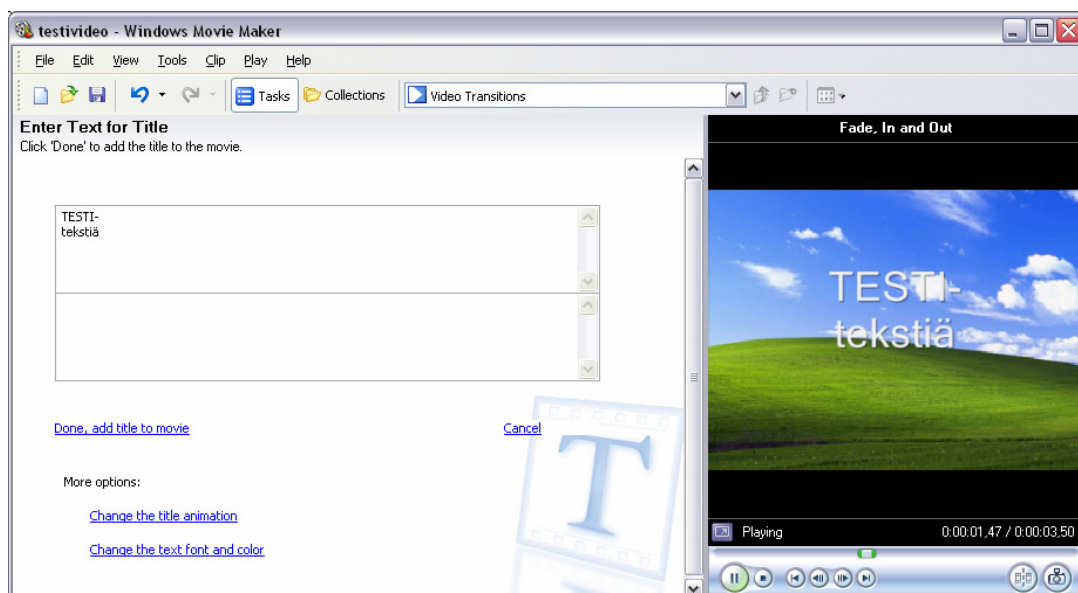
Efektin poistaminen onnistuu klikkaamalla klippiä aikajanalla hiiren oikealla näppäimellä ja valitsemalla avautuvasta valikosta *Video Effects...* Avautuvasta ikkunasta voi sekä lisätä että poistaa efektejä. Vasemmalla näkyvät efektit, joita voi lisätä, ja vasemmalla puolella näkyvät ne efektit, jotka kyseisessä klipissä on käytössä.

Siirtymät

Jos videoklipin raahaa aikajanalla osin edellisen leikkeen päälle, niiden välille tulee yksinkertainen ristileikkaus (*cross-fade*). Muunlaisia siirtymiä varten valitse *Movie Tasks* -valikon *Edit Movie* -kohdasta *View video transitions*. Tartu haluamastasi efektistä kiinni hiiren vasemmalla näppäimellä ja raahaa se haluamasi klipin päälle aikajanalle. Siirtymä tulee tämän ja sitä edeltävän klipin väliin ja näkyy klippinä omalla *Transitions*-raidallaan. Sitä voi venyttää tai lyhentää ja sen voi poistaa samalla tavalla kuin videonkin.

6. Tekstien lisääminen

Valitse *Movie Tasks* -valikon *Edit Movie* -kohdasta *Make titles or credits*. Movie Maker kysyy mihin kohtaan haluat tekstin sijoittaa: koko videon alkuun, ennen valittua klippiä, valittuna olevan klipin päälle, valitun klipin jälkeen vai koko videon loppuun.



Sitten vaan kirjoitellaan sopiva teksti, katsellaan esikatseluikkunasta näyttääkö hyvältä, ja tarvittaessa vaihdetaan tekstin animaatiota, fontin kokoa, väriä tms. *More options* -kohdasta. Kun teksti miellyttää silmää, klikkaa *Done, add title to movie* -linkkiä. Teksti ilmestyy klipiksi joko *Title Overlay* - tai videoraidalle, riippuen siitä, oliko se tarkoitettu videon päälle vai videoklippien alkuun, väliin tai loppuun. Tekstiklippien lyhentäminen, pidentäminen ja poistaminen käy samalla tavalla kuin videoidenkin.

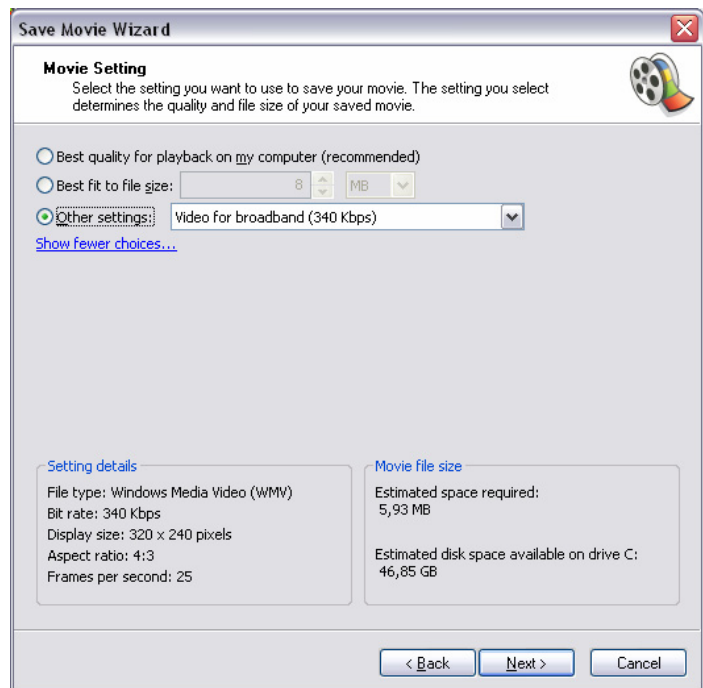
7. Videon tallentaminen

Movie Makerissa kuten muissakin videoeditointiohjelmissa kohdasta *File > Save As...* tallennetaan vain videoprojekti, ei varsinaista videotiedostoa. Kun video on editoitu valmiiksi, se pitää vielä erikseen tallentaa yhdeksi videotiedostoksi. Vaihtoehtoisesti videon voi myös nauhoittaa takaisin kameran Mini-DV-nauhalle.

Jos haluat tehdä videostasi tiedoston, kannattaa *Movie Tasks* -valikon *Finish Movie* -kohdasta valita *Save to my computer*.

Aukeaa ikkuna, jossa valitaan tiedoston nimi ja tallennuspaikka. Tee näin ja paina *Next*. Seuraavassa ikkunassa valitaan tallennusasetukset. Vaihtoehtoja on monia, ja tässä vaiheessa pitää miettiä videon käyttötarkoitusta. (Jos sinulle näkyy vain yksi vaihtoehto, klikkaa *Show more choices*.)

- Ensimmäinen vaihtoehto *Best quality for playback on my computer* on nimensä mukaisesti käyttökelpoinen silloin, jos videota on tarkoitus katsella pääasiassa tietokoneella. Tuloksena on suurikokoinen Windows Media Video (wmv)-tiedosto.
- Toisessa kohdassa *Best fit to file size* voit pakottaa lopullisen Windows Media Video (wmv)-videotiedoston mahtumaan juuri tiettyyn tiedostokokoon. Tämä on kuitenkin harvoin tarpeen.
- *Other settings* -kohdassa voit valita valmiista asetuksista tarkoituksiisi sopivimman. Esimerkiksi verkkovideoille sopiva tallennuslaatu on *Video for broadband (512 Kbps)* tai *(340 Kbps)*. Tallennusmuotona on Windows Media Video (wmv). Jos taas haluat tallentaa videon parhaalla mahdollisella laadulla, valitse tähän DV-AVI (PAL). Tuloksena on erittäin suurikokoinen avi-tiedosto.



Jyväskylän yliopiston virtuaaliyliopistohanke
Heta Kero & Rikupukka Oksanen 2006

Setting details -laatikosta näet yksityiskohtaisempaa tietoa asetuksista ja toiselta puolelta *Movie file size* -kohdasta voit katsoa paljonko levytilaa pakattava tiedosto vie ja paljonko levytilaa koneessasi on jäljellä. Kun asetukset on valittu, paina *Next* ja video alkaa tallentua. Tässä kestää videon koosta ja koneen tehoista riippuen hetkestä useisiin minuutteihin.

Kun tallennus on ohi, paina *Finish*-nappia. Jos valintalaatikossa on ruksi, juuri tekemäsi videotiedosto käynnistyy nyt Windows Media Playerissä ja voit katsoa tuotoksesi.

Tallenna vielä viimeisin versio projektitiedostostasi Movie Makerissa ja sulje ohjelma.

Loppumittauskaavake

Nimi _____

1. Ympyröi oikea vaihtoehto ja kerro kaksi syytä miksi osallistuit/et osallistunut

- Osallistuin / En osallistunut
videokuvaamiseen, koska _____
- Osallistuin / En osallistunut
musiikin etsimiseen, koska _____
- Osallistuin / En osallistunut
sanoituksen tekemiseen, koska _____
- Osallistuin / En osallistunut
äänittämiseen, koska _____
- Osallistuin / En osallistunut
musiikin editointiin, koska _____
- Osallistuin / En osallistunut
videomateriaalin editointiin, koska _____

2. Mitä opit tai mihin tutustuit kokeilussa (voi valita useita vaihtoehtoja)

- videokerronnan kuvakoot
- videokameran peruskäyttö
- videomateriaalin siirtäminen tietokoneelle
- Windows Moviemaker-ohjelman peruskäyttö
- äänitys kovalevytallentimella
- äänen leikkaaminen perusteihin Garageband-ohjelmalla
- hitsauksen opintojakson sisältö, tavoitteet ja arviointi
- muuta _____
- en oppinut mitään, koska _____

Liite 11

3. Mitä taitoja/tietoja voisit kuvitella käyttäväsi opiskelussa, vapaa-ajallasi tai työssäsi?

- videokerronnan kuvakoot
- videokameran peruskäyttö
- videomateriaalin siirtäminen tietokoneelle
- Windows Moviemaker-ohjelman peruskäyttö
- äänitys kovalevytallentimella
- äänen leikkaaminen perusteihin Garageband-ohjelmalla
- hitsauksen opintojakson sisältö, tavoitteet ja arviointi
- muuta _____

4. Kerro kolme (3) positiivista asiaa kokeilusta

1. _____
2. _____
3. _____

5. Kerro kolme (3) negatiivista asiaa kokeilusta

1. _____
2. _____
3. _____

6. Muita terveisiä

KIITOS!

MEDIATIELOMAKE 2011

Nimi:

Arvioi kuinka usein käytät seuraavia VAPAA-AJALLA:

| | En juuri koskaan | 1 krt/vko tai harvemmin | 1-3 krt/vko | 3-5 krt/vko | Useita kertoja päivässä |
|-------------------------------------|------------------|-------------------------|-------------|-------------|-------------------------|
| sanomalehti | | | | | |
| iltapäivälehti | | | | | |
| aikakauslehti | | | | | |
| sarjakuvalehti | | | | | |
| valokuvakamera | | | | | |
| kuvankäsittelyohjelma | | | | | |
| videoeditointiohjelma | | | | | |
| äänimiksaus/musiikinteko-ohjelma | | | | | |
| sähköposti | | | | | |
| irc-galleria tai muu verkkogalleria | | | | | |
| Facebook | | | | | |
| msn messenger | | | | | |
| youtube | | | | | |
| keskustelupalstat | | | | | |
| blogit | | | | | |
| verkkolehdet | | | | | |
| tekstiviestit | | | | | |
| multimediaviestit | | | | | |
| valokuvaus/videokuvaus kännykällä | | | | | |
| kännykkäpuhelut | | | | | |
| televisio | | | | | |
| DVD/Blueray/VHS | | | | | |
| CD-soitin | | | | | |
| MP3/iPod tms. | | | | | |
| radio | | | | | |
| internetistä ladattava musiikki | | | | | |
| videokamera | | | | | |
| internetistä ladattavat elokuvat | | | | | |
| tietokone-/konsolipelit | | | | | |
| verkkopelit | | | | | |

Arvioi kuinka usein käytät seuraavia KOULUSSA:

| | En juuri koskaan | 1 krt/vko tai harvemmin | 1-3 krt/vko | 3-5 krt/vko | Useita kertoja päivässä |
|-------------------------------------|------------------|-------------------------|-------------|-------------|-------------------------|
| sanomalehti | | | | | |
| iltapäivälehti | | | | | |
| aikakauslehti | | | | | |
| sarjakuvalehti | | | | | |
| valokuvakamera | | | | | |
| kuvankäsittelyohjelma | | | | | |
| videoeditointiohjelma | | | | | |
| äänimiksaus/musiikinteko-ohjelma | | | | | |
| sähköposti | | | | | |
| irc-galleria tai muu verkkogalleria | | | | | |
| Facebook | | | | | |
| msn messenger | | | | | |
| youtube | | | | | |
| keskustelupalstat | | | | | |
| blogit | | | | | |
| verkkolehdet | | | | | |
| tekstiviestit | | | | | |
| multimediaviestit | | | | | |
| valokuvaus/videokuvaus kännykällä | | | | | |
| kännykkäpuhelut | | | | | |
| televisio | | | | | |
| DVD/Blueray/VHS | | | | | |
| CD-soitin | | | | | |
| MP3/iPod tms. | | | | | |
| radio | | | | | |
| internetistä ladattava musiikki | | | | | |
| videokamera | | | | | |
| internetistä ladattavat elokuvat | | | | | |
| tietokone-/konsolipelit | | | | | |
| verkkopelit | | | | | |

Kyselyrunko – yhteistyöopettaja

Mediakasvatuskokeilu syksy 2008 (KOM08A)

Hitsauksen ja levytyön perusteet

Musiikkivideo hitsauksesta

Muistikuvat mediakasvatuskokeilusta?

- Mitä muistat projektista?
- Millaista palautetta/kysymyksiä projektista tuli? Opiskelijoilta? Muilta opettajilta?
- Miltä projekti itsestä tuntui?
- Mikä oli onnistunutta ja miksi?
- Mikä ei ollut onnistunutta ja miksi?
- Miten opiskelijat oppivat ko. jakson tavoitteet?
- Onko kokeilusta jäänyt jotakin sinulle (kouluun tai vapaa-aikaan)?

Media?

- Oletko käyttänyt videointia opetuksessa? Jos niin, millä tavoin? (Puhuimme kokeilun jälkeen mahdollisuuksista mm. erityisopiskelijoiden kanssa tai portfolioissa)
- Oletko käyttänyt muita mediatuotantovälineitä (esim. valokuvaamista) ammatillisen opetuksen tukena? Jos niin mitä ja millä tavoin?
- Luetteko mediasta (esim. ammattilehdet, verkkosivut jne.) ammatillisiin asioihin liittyviä tekstejä? Jos niin, mitä ja miten tavoin?
- Tuottavatko opiskelijat median ammatillisen opetuksen puitteissa omia tuotoksia (kuvia, videoita, tekstejä)? Jos niin, mitä ja miten tavoin?

- Miten osaston opetuksessa huomioidaan uusien opsiensa avaintaito "viestintä- ja mediaosaaminen"?
- Miten erilaiset mediat vaikuttavat opetuksen järjestämiseen?
- Mitä uhkia/mahdollisuuksia näet medioiden ja opetuksen näkökulmasta?
- Miten näet median oppimisympäristönä?
- Miten metalliala voisi hyödyntää mediaa oppimisympäristönä?

Opetuksen tulevaisuus?

- Millaisia muutoksia opetukseen on tulossa lähiaikoina?
- Mitä muutokset vaativat sinulta?
- Mitä tietoja, taitoja ja tukea tarvitset tulevaisuudessa opetuksen näkökulmasta?