

**Luokanopettajien käsityksiä ajankohtaisesta  
mediakasvatuksesta perusopetuksessa**

Rita Henriksson ja Henna Kallio-Kangas

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2023  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius  
Jyväskylän yliopisto

# TIIVISTELMÄ

**Henriksson, Rita 2023 ja Kallio-Kangas, Henna 2023. Luokanopettajien käsityksiä ajankohtaisesta mediakasvatuksesta perusopetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 95 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien käsityksiä ajankohtaisesta mediakasvatuksesta perusopetuksessa alakoulun kontekstissa. Tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajien käsityksiä mediakasvatuksen sisällöistä sekä luokanopettajan toiminnasta ajanmukaisena mediakasvattajana. Maailmanlaajuinen koronapandemia ja käynnissä oleva Ukrainan sota johdattelivat tarkastelemaan ilmiötä ajankohtaisuuden näkökulmasta.

Tutkimusaineisto kerättiin syksyllä 2022 haastattelemalla seitsemää luokanopettajaa. Joustavasti teemoitelluissa haastatteluissa kerätty aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti fenomenografisella, vaiheittaisella analyysimenetelmällä hyödyntäen tutkijatriangulaatiota. Tutkimus toteutettiin laadullista, fenomenografista lähestymistapaa noudattaen.

Tutkimustulosten mukaan luokanluokanopettajien käsitykset ajankohtaisesta mediakasvatuksesta jakaantuivat viiteen kategoriaan. Ajankohtaisia mediakasvatuksen sisältöjä ovat mediakriittisyys, tulevaisuuden taidot ja ympäröivän yhteiskunnan ilmiöt oppilaiden arjessa. Luokanopettajan mediakasvattajana toimimisessa merkityksellistä on opettajan mediatiedon ja -taidon ajantasaisuus sekä yhteistyö.

Tutkimustulosten mukaan luokanopettajat suhtautuvat vastuuntuntoisesti mediakasvatukseen ja ovat hyvin tietoisia siihen kuuluvista sisällöistä. Lisäksi he huomioivat opetuksessa monipuolisia työskentelytapoja, ajankohtaisia yhteiskunnallisia ilmiöitä ja oppilaiden vapaa-ajan mediakokemuksia.

Asiasanat: mediakasvatus, mediakriittisyys, monilukutaito, medialukutaito, mediataidot, luokanopettaja, fenomenografia

<b>TIIVISTELMÄ.....</b>	<b>2</b>
<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 MEDIAKASVATUS PERUSOPETUKSESSA.....</b>	<b>7</b>
2.1 Katsaus mediakasvatuksen aikaisempiin tutkimuksiin .....	7
2.1.1 Mediakasvatuksen lukutaitoihin liittyviä tutkimuksia .....	9
2.1.2 Opetajiin ja kouluun liittyviä tutkimuksia.....	13
2.2 Mediakasvatus .....	14
2.2.1 Joukkotiedotuksesta mediakasvatukseen.....	14
2.2.2 Mediakasvatuksen määritelmä .....	16
2.3 Mediataidot .....	19
2.3.1 Mediakasvatukseen kuuluvia lukutaitoja .....	20
2.3.2 Mediakriittisyys .....	24
2.3.3 Turvataidot .....	25
<b>3 LUOKANOPETTAJA MEDIAKASVATTAJANA.....</b>	<b>27</b>
3.1 Luokanopettajan mediasuhde ja mediakompetenssi.....	27
3.2 Luokanopettajan mediapedagogiikka .....	30
3.3 Monipuoliset mediaympäristöt yhteistyön mahdollisuuksina .....	33
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>36</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>37</b>
5.1 Fenomenografinen lähestymistapa .....	37
5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	40
5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	41
5.4 Aineiston analyysi .....	42
5.5 Eettiset ratkaisut.....	47
<b>6 LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSET AJANKOHTAISESTA MEDIAKASVATUKSESTA .....</b>	<b>50</b>
6.1 Tulosavaruus.....	50
6.2 Kuvauskategorioiden kuvaukset ja teoriayhteydet .....	54

6.2.1	Mediakriittisyys .....	54
6.2.2	Tulevaisuuden taidot.....	56
6.2.3	Ympäröivän yhteiskunnan ilmiöt oppilaan arjessa.....	60
6.2.4	Opettajan mediatiedon ja -taidon ajantasaisuus .....	62
6.2.5	Yhteistyö.....	66
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>70</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	70
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet.....	77
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>82</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>93</b>

# 1 JOHDANTO

Vanttaja ym. (2017, s. 5) toteavat, että ympärillämme vallitsee kulttuuri, jossa suurin osa havainnoistamme on median välittämiä. Media on monitahoista, se yhdistää yksilöiden keskinäistä vuorovaikutusta ja on osa arkeamme. Kaarakaisen ja Kaarakaisen (2018, s. 235–236) mukaan medioiden rinnalle muodostuvilla kulttuureilla on huomattava merkitys nuorten osallisuuden kokemuksille, yleiselle hyvinvoinnille ja tulevaisuuden edellyttämille kansalaistaidoille, työelämävalmiuksille sekä digitaalisen osallisuuden taitojen vahvistumiselle.

Mediakasvatus, moni- sekä medialukutaito edistävät ja kehittävät oppilaiden kasvatuksellista sekä koulutuksellista tasa-arvoa. Perusopetuksen yksi tehtävä onkin tukea näiden taitojen harjaannuttamista. Nopeasti muuttuvat mediaympäristöt ja lasten mediamaailmojen käyttö sekä tuottaminen on laajentunut entisestään. Tieto saavuttaa nopeasti yksilöt, jolloin täytyy olla taitoa tarkastella sitä uskottavuuden ja kriittisyyden näkökulmasta. Tutkimuksessa ajankohtaisuus ja yhteiskunnallisuus peilautuu erityisesti maailmanlaajuisesti vaikuttaneisiin kriiseihin eli koronapandemiaan ja vallitsevaan Ukrainan sotaan.

Perusopetus ja luokanopettajat ovat osa laajempaa mediakasvatuksen kenttää. Laajemmat mediakasvatuslinjaukset sekä tavoitteet perusopetukseen määrittelee Opetus- ja kulttuuriministeriö sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019) linjaa, että mediakasvatus on osa opetussuunnitelmaa, joka mahdollistaa systemaattisen medialukutaidon kehittämisen läpi opetusjärjestelmien. Mediakasvatusta tulee tarjota ja kehittää laaja-alaisen osaamisen lähtökohdista myös oppiaineittain, huomioiden oppiaineen tehtävän, asetetut tavoitteet ja keskeiset sisällöt, jotka nousevat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2014. Medialukutaidon nähdään edistävän merkittävästi vuorovaikutusta opetuksen parissa ja lisäävän yleistä tietoisuutta esimerkiksi viestinnän keinoin. Mediakasvatusseuran (2017, s. 4) julkaisussa painottuikin ajatus siitä, että mediataidot ovat kansalaistaito.

Näistä lähtökohdista tavoittelemme laadullisen fenomenografisen tutkimuksen keinoin kontekstisidonnaisia tutkimustuloksia, jotka ovat eräänlainen pysäytyskuva tästä hetkestä tässä yhteiskunnallisessa tilanteessa ja näiden haastateltavien ajattelutavoista kohtaamastaan ilmiöstä. Tämä tutkimus on kuvaus siitä, miten me ymmärrämme tutkimusilmiömme ajankohtaisesta mediakasvatuksesta näyttäytyvän luokanopettajille sekä miten he sen kokevat ja havaitsevat.

## 2 MEDIAKASVATUS PERUSOPETUKSESSA

Mediakasvatukseen liittyvä käsitteistö on monipolvista ja käsitteitä käytetään rinnakkain tarkoittaen kuitenkin usein samaa asiaa. Tässä tutkimuksessa keskitytään perusopetuksen erityisesti alakoulun kontekstin luokanopettajien käsityksiin suhteessa ajankohtaisen mediakasvatuksen kenttään. Mediakasvatukseen voidaan nähdä kuuluvaksi muun muassa medialukutaitoja, mediakriittisyyttä ja turvataitoja, joita esittelemme tässä luvussa.

### 2.1 Katsaus mediakasvatuksen aikaisempiin tutkimuksiin

Mediakasvatusta voidaan tutkia useasta näkökulmasta. Oppilaiden median käyttöön, mediakulttuureihin ja mediasuhteeseen liittyviä tutkimuksia on viime aikoina tehty enemmän niin Suomessa kuin kansainvälisestikin (esimerkiksi Noppari, 2014; Chaudron, 2015; Higdon, 2022). Tutkimuksia on toteutettu aina varhaiskasvatuksesta perusopetukseen saakka. Mediakasvatukseen liittyvissä tutkimuksissa on tarkasteltu opettajan näkökulmasta muun muassa opettajien kokemuksia ja käsityksiä mediakasvatuksen hyvistä ja huonoista käytänteistä sekä opettajien mediataidoista (esimerkiksi Hietikko ym., 2016; Van Deursen & Van Dijk, 2014; Hautaviita, 2012). Vilmilä (2015, s. 10–11) esittää, että mediakasvatus käsitteistöä käyttävä tutkimus on uudehkoa, koska mediakasvatus käsitteistö on vakiintunut vasta 2000-luvulla. Hänen mukaansa viimeisten kymmenien vuosien aikana median tutkimus on lisääntynyt huomattavasti.

Tässä tutkimusraportissa esitellyt tutkimukset on jaoteltu teemoihin, joiden kautta itse tarkastelimme aikaisemmissa tutkimuksissa esiin nousseita asioita. **Teemat** ovat omaa konstruktioitamme, ne on muodostettu tässä tutkimuskontekstissa ja niiden tarkoitus on ryhmitellä kunkin tarkasteltavan mediakasvatuksen ilmiön ympärille muodostuneita tutkimustiivistymiä sekä helpottaa lukijaa tutkimusten sijoittamisessa mediakasvatuksen kenttään.

**Digitaaliset laitteet.** Ruokamo ja Kangas (2021, s. 1, 18) näkevät tutkimuksessaan mediakasvatuksen merkittävässä roolissa nykypäivän

digitalisoituneessa ja globalisoituneessa maailmassa. Nykymaailma on pakottanut meidät ymmärtämään paremmin uuden median ja digitaalisen teknologian merkityksiä sekä mahdollisuuksia suhteessa ihmisen elämään. He painottavatkin edistyksellistä sekä älykästä suhdetta digitaalisiin laitteisiin ja mediaan, joka on koulujen kannalta merkittävässä asemassa vallitsevassa yhteiskunnassa.

Jo 20 vuotta sitten kansainvälisessä kirjallisuudessa Bowman ym. (2001, s. 228) painottivat tutkimuksessaan, että digitalisaatio ja digitaalisten laitteiden käyttö on yleistynyt ja tullut merkittävämmäksi osaksi arkea. Kyseiset laitteet ja niiden hyödyntäminen olivat silloin herättäneet kasvatuksen ja opetuksen parissa sekä positiivisia että negatiivisia mielipiteitä. Digitaalisten laitteiden nähtiin vaikuttavan oppilaiden mahdolliseen levottomuuteen, ja voivan näyttäytyä keskittymisvaikeuksina. Kuitenkin digitaalisten laitteiden käytön positiivisten vaikutusten nähtiin tukevan oppilaiden oppimista, motivaatiota ja ajattelua. Huoli median vaikutuksesta lapsiin ja nuoriin tulee esiin myös uudemmassa, eettisfilosofista näkökulmaa edustavassa Kupiaisen (2005, s. 9, 16) väitöstutkimuksessa, jossa keskiössä on median ja ihmisen välinen suhde.

**Lasten ja nuorten median käyttö.** Edellisten tutkimusten myötä kiinnitimme huomion siihen, että digitaaliset laitteet ovat nykypäivää. Lapset ja nuoret käyttävät mediaa lähes päivittäin. Lasten mediankäytöstä onkin kerätty tilastotietoa muun muassa Mediabarometri-tutkimuksella (Suoninen, 2014). Mobiilimaksut-tutkimuksessa (Noppari, 2014) tutkittiin puolestaan lasten ja nuorten mediaympäristöjen muuttumista. Siinä todettiin esimerkiksi, että lukeminen ja kirjallisuus ovat yhä ajankohtainen mediaympäristö. Chaudronin (2015) lasten mediankäyttöön liittyvässä tutkimuksessa selvitettiin 0–8 -vuotiaiden lasten suuntautumisesta digitaalisiin ympäristöihin, vanhempien näkemyksiä median käyttämisen hyvistä ja huonoista puolista sekä vanhempien mediankäyttötottumusten välittymistä lapsiin. Kids Online -tutkimuksessa (Holoway ym., 2013) tarkasteltiin puolestaan lasten internetin käyttöä.

Sosiaalinen media on tullut viime vuosina osaksi lasten ja nuorten arkea. Älypuhelimien yleistyessä sosiaalisen median ympäristöt ovat myös alati käytettävissä. Paakkarin ym. (2021, s. 1) tutkimuksessa on keskitytty sosiaaliseen



mediaan, joka on olennainen osa nuorten jokapäiväistä arkea. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että sosiaalisen median käytön ja negatiivisten terveysvaikutusten välillä on yhteys. He ehdottavat, että lisätutkimuksissa olisi hyvä tarkastella sosiaalisen median käytön hallintaa sekä kiinnittää huomiota vanhempien rooliin kannustavan ja turvallisen sosiaalisen median ympäristön luomisessa. Koska sosiaalinen media on merkittävässä roolissa ihmisten elämässä ja sen kieltäminen on käytännössä mahdotonta, tulisikin keskittyä tekijöihin, jotka tukevat nuorten taitoja säädellä omaa käyttäytymistään. (Paakkari ym., 2021, s. 9.)

Higdon (2022, s. 2, 5) on tutkinut kvalitatiivisena pilottitutkimuksena median pedagogiikan vaikutusta oppilaiden käyttäytymiseen ja asenteisiin sosiaalista mediaa kohtaan. Tutkimuksen tulokset osoittavat median johtaneen huolenaiheeseen yksityisyydensuojasta ja suositukseen kriittisen monilukutaidon opettamisesta tehokkaammin. Hän raportoi, että tutkimuksen myötä osallistujat ymmärsivät sosiaalisen median käsitteen paremmin ja heillä oli parempi ymmärrys sosiaalisen median negatiivisista puolista kuin aiemmin. Tutkimus ei johtanut kuitenkaan sosiaalisen median käytön tai aktiivisten tilien vähenemiseen. Hänen tutkimuksensa tulokset paljastavat myös kriittisen monilukutaidon sisäistämisen yhteyden sosiaalisen median käytön neuvottelemiseen tarvittaviin analyttisiin taitoihin (Higdon, 2022, s. 9). Tutkimuksia monilukutaidosta esittelemme myöhemmin tässä alaluvussa.

### **2.1.1 Mediakasvatuksen lukutaitoihin liittyviä tutkimuksia**

Binkleyn ym. (2012, s. 27, 46) kansainvälisessä tutkimuksessa nimeltä *Assessment and teaching for 21st century skills* määrittellään kattavasti kansainvälisen teoriakatsauksen avulla 2000-luvun taidot. Taidot koostuvat ajatteluntaidoista, työskentelytaidoista, työskentelyvälineiden haltuunotosta sekä kansalaistaidoista. Ajatteluntaitoihin nähdään kuuluvaksi luovuus, innovaatiot, kriittisen ajattelun kehittyminen, ongelmanratkaisutaidot, oppimaan oppiminen ja metakognitiiviset taidot. Työskentelytaitoihin voidaan lukea mukaan vuorovaikutus ja yhteistyötaidot. Työskentelyvälineiden haltuunottoon voidaan ajatella kuuluvaksi informaatiota tukeva lukutaito ja ICT-

lukutaito. Kansalaistaitoihin kuuluu puolestaan paikallinen ja globaali kansalaisuus, sosiaalinen vastuu sekä kulttuuritietoisuus. Brotherus ym. (2002, s. 167–174) painottivat myös yllä mainittuja taitoja alkuopetuksen näkökulmasta jo kaksikymmentä vuotta sitten. Tästä voidaan todeta, että muutokset ja kehityspolut ovat olleet ja ovat edelleen merkityksellisessä asemassa yhteiskunnan jäsenille.

Binkleyn ja kumppaneiden (2012) informaatiota tukevan lukutaidon esittelyn myötä siirrymmekin tutkimuksiin, jotka käsittelevät erilaisia lukutaitoja. Toinen hieman vanhempaa tutkimusajankohtaa edustavista tutkimuksista käsittelee verkkolukutaitoa. Leinon (2014) väitöstutkimuksessa tutkittiin tietotekniikan käytön ja lukutaidon yhteyttä. Internetin käytön ja verkkolukutaidon nähtiin kehittävän monilukutaitoa ja edellytyksiä selvitä yhteiskunnan muuttuvissa mediaympäristöissä. Verkkolukutaito on yksi monilukutaidon osa. Tutkimusten ajankohtien myötä onkin havaittavissa mediaan liittyvien lukutaitojen monipolvinen ja muuttuva käsitteistön käyttäminen. Uusimmissa tutkimuksissa käytetään useimmiten käsitteitä monilukutaito, medialukutaito ja uudet lukutaidot, jotka myös sisältävät erilaisia lukutaitoja.

**Monilukutaito.** Kulju ym. (2020, s. 3) tuovat esiin luokanopettajien käsityksiä monilukutaidosta ja sen toteuttamisesta. Tutkimukseen osallistui 539 opettajaa. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat ovat perehtyneet monilukutaidon käsitteeseen ja opettamiseen oma-aloitteisesti. Opettajat esittävät tutkimuksessa monilukutaidon käsitettä muun muassa erilaisiksi lukutaidoiksi, kuten peruslukutaidoksi, nettilukutaidoksi ja taidoksi lukea kuvia. Lisäksi tässä tutkimuksessa opettajat sanoittivat monilukutaitoon kuuluvaksi erilaisten tekstien tuottamisen painottaen multimodaalisten tekstien tulkittamista. Tutkimuksen tulosten mukaan kriittisen tulkinnan opetus ja toteutus oli vähäisintä. Tästä voidaan olettaa, että opettajilla on ymmärrys monilukutaidon käsitteestä, mutta työkalut sen toteuttamiseen eivät ole vielä vakiintuneet.

Matveinen ym. (2021, s. 149) tutkivat puolestaan monilukutaitoa haastatellen kuutta eri tieteen- ja ammattialan asiantuntijaa. Heidän

tutkimuksessaan nousee esiin monilukutaito käsitteen määrittely muun muassa symbolijärjestelmänä sekä sosiaalisena ja teksteihin kohdistuvana vuorovaikutuksena, missä korostuu kriittinen ajattelu ja opetusta ohjaa multimodaalisuus eli aistikanavia tukevat sisällöt eri oppiaineissa. Heidän tutkimuksensa tuloksissa on nähtävillä myös yhteistyön merkityksellisyys monilukutaidon kannalta koulun ulkopuolisten tahojen kuten esimerkiksi kirjaston kanssa. Lapsiin liittyvää tutkimustietoa monilukutaidosta ei juurikaan ole saatavilla (Mustola & Koivula 2017a, s. 315–316).

**Medialukutaito.** Uusitalon (2015, s. 19) tutkimuksessa mediakasvatus ja medialukutaito nähdään edistävänä osana yleistä kulttuuri- ja koulutuspolitiikkaa. Tutkimus liittyy vuosina 1999–2013 toteutettuun mediakasvatuspolitiikkaan. Mediakasvatuspolitiikalla viitataan Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemään nuoriso-, kulttuuri-, ja koulutuspolitiikkaan, joka tutkii mediakasvatusta ja medialukutaitoja. Hän on itse määritellyt mediakasvatuspolitiikka käsitteen, koska ministeriössä mediakasvatuspolitiikka ei ole erilleen otettu toimialue.

Mihailidisin ym. (2021, s. 1–2) tutkimuksessa päätellään, että medialukutaitoisuus kansalaisuuden keskellä ei toteudu tasapuolisesti. Oletamme medialukutaidon suojelevan ja ylläpitävän demokraattista toimintatapaa, joka turvataan huolehtimalla kansalaisten medialukutaitoisuudesta. Huomiotta jätetään kuitenkin vallitseva eriarvoisuus. Mihailidisin ja kollegoiden (2021, s. 9) tutkimuksessa esitetään medialukutaidon kolme perusoletusta: medialukutaito luo asiantuntevia yksilöitä, vahvistaa yhteisöjä ja kannustaa yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Ensimmäisessä korostuu yksilön taidot ja kriittinen ajattelu käytännössä. Toinen oletus korostaa medialukutaidon yhteisöllisyyttä ja viimeinen oletus keskittyy medialukutaidon sekä demokraattisen käytännön välisen yhteyden arviointiin, jossa pääasemassa näyttäytyvät tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus. Heidän tutkimuksensa tulosten mukaan kouluilla, joilla on enemmän resursseja, on myös paremmat mahdollisuudet tarjota medialukutaidon opetusta.

Kanerva ja Oksanen-Särelä (2021, s. 8) ovat selvittäneet aikuisten medialukutaidon hyviä käytänteitä ja tarvittavia kehittämistarpeita syksyn 2020

ja kevään 2021 aikana. Selvityksen tarkoituksena on ollut saada käsitys Suomen tasolla siitä, millaisia haasteita aikuisten medialukutaitoon liittyy ja kuinka haasteet voidaan ratkaista. Selvityksessä on pyritty löytämään ja kertomaan konkreettisia toimintatapoja, joiden avulla aikuisten medialukutaitoa pystyttäisiin kehittämään kansallisten mediakasvatuslinjausten asettamien tavoitteiden mukaisesti. Selvityksen on toteuttanut kulttuuripolitiikan tutkimuskeskus nimeltä Cupore ja Kansallinen audiovisuaalinen instituutti (KAVI). Heidän selvityksensä osoittaa, että osaaminen mediakasvatuksen kentällä on hyvää Suomessa. Selvityksessä on nähtävillä kuitenkin se, että mediakasvatusta on tarjolla enemmän lapsille ja nuorille, kuin aikuisille. Lisäksi suuret ikäerot kasvattavat perustaitojen välistä kuilua.

**Uudet lukutaidot.** Lähdesmäki ja Maunula (2022, s. 427–434) ovat puolestaan tutkineet laadukasta mediakasvatusta ja medialukutaitoja opettajaopiskelijoiden näkökulmasta, ja sitä kuinka se edistää medialukutaitoa ja tukee kansalaisten sujuvaa osallistumista ja sitoutumista vallitsevaan digitaaliseen yhteiskuntaamme. Heidän mukaansa digitaaliseen mediaan luetaan kuuluvaksi viestintä- ja vuorovaikutusalustoja, jotka vaativat osaltaan uusia lukutaitoja. Tutkimusaineisto koostui 37 suomalaisen opettajaopiskelijan mielipidekirjoituksesta. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että uudet lukutaidot ovat kulttuurillinen ilmiö tällä hetkellä. Heidän tutkimuksessaan esitetään kaksi uutta lukutaitonäkökulmaa. Ensimmäinen lukutaitonäkökulma liittyy tunnistamiseen, joka jakautuu neljään kategoriaan: kuvan kerronnallinen merkitys, virtuaaliset pelimaailmat, sosiaalisen median alakulttuuri ja sosiaalinen media. Toinen lukutaitonäkökulma on kulttuuri-ilmiö, joka jakautuu kolmeen kategoriaan: kiusaamiseen liittyvä media, teknologia-lähtöinen koulu ja koulutus sekä koulut mediakasvattajana. Heidän tutkimuksensa tuloksissa nousi esiin visuaalinen lukutaito ja se, että opettajien tulisi ymmärtää visuaalinen viestintä ennen kaikkea vuorovaikutuksen ja yhteisöllisen kommunikoinnin välineenä ja siten oppimis- ja motivaatio toimijana perinteisen lukutaidon rinnalla. Tutkimuksen tuloksissa painottuu myös ajatus, että opettajien on oltava tietoisia omasta suhteestaan mediaan mahdollistaen ja tukien oppilaiden medialukutaidon vahvistumista.

## 2.1.2 Opettajiin ja kouluun liittyviä tutkimuksia

Opettajankoulutuksen ja koulun kontekstiin liittyviä tutkimuksia on sivuttu aikaisemmissakin teemoissa, mutta esittelemme vielä joitain erityisesti luokanopettajiin ja heidän toimintaansa luokkahuoneessa liittyviä tutkimuksia. Heikkilä ym. (2022, s. 398) tuovat tuoreessa tutkimuksessaan esiin, että Suomea on pidetty malliesimerkkinä tehokkaasta opettajankoulutusjärjestelmästä jo kauan aikaa. OAJ:n selvityksessä (Hietikko ym., 2016) painottuivat kuitenkin puutteellisuudet opettajien osaamisessa ja täydennyskoulutuksessa. Salomaa ym. (2017, s. 5) puolestaan esittävät, että opettajaksi opiskelevien näkemyksiä ja kokemuksia mediakasvatuksesta on akateemisella tasolla tutkittu heikosti.

Ruokamo ym. (2016, s. 28–31) tuovat esiin tutkimuksessaan, että mediakasvatuksen määrä opettajankoulutuksessa näyttäisi olevan lisääntymässä Suomessa. Heidän mukaansa mediakasvatusta on integroitu vankemmin osaksi opettajankoulutusta ja kasvatustieteiden opetusta. He tuovat esiin myös, että mediakasvatus ja monilukutaito on sisällytetty osaksi monialaisia oppiaineita ja opetusharjoitteluita.

Mustola ja Koivula (2017b, s. 37–38) toteavat tutkimusten osoittaneen, että luokanopettajien tieto- ja viestintäteknologiset taidot vaihtelevat suuresti ja osa myös vähättelee taitojaan. Taitotason vaihtelun lisäksi nousee esille teknologian ja pedagogisen osaamisen puute. Van Deursen ja Van Dijk (2014, s. 520–521) esittävät tutkimuksessaan, että digitaalisten teknologioiden käyttöön ja niiden hallintaan vaikuttaa esimerkiksi sukupuoli, ikä ja koulutus. Salomaa (2016) puolestaan nostaa omassa artikkelissaan heikon taitotason rinnalle Opetushallituksen asettamat tulkinnanvaraiset pedagogiset määräykset liittyen mediakasvatukseen ja medialukutaitoon.

Opetuskäytössään oleviin laitteisiin ja ohjelmistojen toimintaan opettajat ovat hyvin tyytyväisiä. Erityisesti luokanopettajat ovat tyytyväisempiä kuin esimerkiksi aineenopettajat. Miesopettajat ovat lähtökohtaisesti hieman naisopettajia tyytyväisempiä. (Kaarakainen ym., 2017, s. 21.)

**Pedagogiikka.** Hietikko ja tutkimusryhmä (2016, s. 13–15) tuovat OAJ:n selvityksessä esille käsityksiä digitalisaation tilanteesta eri koulutusasteilla. Tulosten mukaan tieto- ja viestintäteknologian käyttö on vähäistä

luokkahuonetilanteissa. Opettajat hyödyntäisivät tieto- ja viestintäteknologiaa runsaammin, mutta esimerkiksi laitteiden vähäisyys saattaa estää käytön lisääntymisen. Selvityksessä painotetaan, että opettajat kokevat digitalisaation lähtökohtaisesti positiivisena asiana. Esimerkiksi sähköisten opetusmateriaalien käytön nähdään syventävän ja monipuolistavan oppimista. Selvityksessä 68 % luokanopettajista arvioi tieto- ja viestintäteknologian runsaamman hyödyntämisen tuovan enemmän etua kuin haittaa. Digitalisaatio nähdään opettajan työtä innostavaksi. Lisäksi tieto- ja viestintäteknologian käyttö elvyttää pedagogista ajattelua sekä opetusmenetelmiä.

Hautaviidan (2012, s. 184–208) väitöskirjan tuloksissa esitetään, että mediadidaktiikka ja toimiva pedagoginen suunnittelu ovat tärkeitä mediakasvatuksessa. Hautaviidan väitöskirjassa tutkittiin 6–9-vuotiaiden mediavalmiuksia. Lapsilla tulee olla mahdollisuus muun muassa tasapuolisesti kehittää mediataitojaan ja tutustua mediaan.

Lopuksi esittelemme vielä Walkerin (2022, s. 154) tutkimuksen, joka korostaa kriittisen medialukutaidon opetusta kouluissa elokuvaopetuksen avulla. Kriittisen ajattelun ja analyysin muodostamisen osaaminen on merkittävää nyky-yhteiskunnassa. Tulokset osoittavat myös, että kriittisen monilukutaidon opettaminen tarjoaa monimuotoisen oppimisympäristön ja lisää näin ollen osallisuutta luokkahuoneeseen (Walker, 2022, s. 165).

## **2.2 Mediakasvatus**

Tässä alaluvussa lähestymme mediakasvatusta esittelemällä ensin sen kehityskaarta 1970-luvun joukkotiedotuskasvatuksesta kohti tämänhetkistä mediakasvatusta sekä esittämällä sen jälkeen mediakasvatuksen käsitteen määrittelyä tässä tutkimuksessa ja nykyhetkessä.

### **2.2.1 Joukkotiedotuksesta mediakasvatukseen**

Vilmilä (2015, s. 10) toteaa, että mediakasvatuksellisten teemojen lähtökohdat ulottuvat aina 1950-luvulle. Merilampi (2014, s. 39) esittää, että mediakasvatusajattelu Suomessa perustuu pitkälti 1970-luvulta lähtöiseen

joukkotiedotuskasvatukseen, joka voidaan nähdä suomalaisen mediakasvatuksen kulmakivenä. Hän tuo esiin myös, että joukkotiedotuskasvatus nähtiin tuolloin vasemmistolaissävytteisenä journalismiin piiloutuneena propagandana, mutta toisaalta sen nähtiin myös liittyvän vahvasti taidekasvatukseen. Viestintäkasvatuskäsite otettiin käyttöön Suomessa 1980-luvun alussa (Merilampi, 2014, s. 42; Vilmilä, 2015, s. 10).

Merilampi (2014, s. 40–42) esittää, että mediakasvatuksen rinnalla keskusteluun on noussut pitkälti väkivallan ja seksuaalisen media-aineiston haittavaikutukset suhteessa lapsiin ja nuoriin. 1980-luvun ja 1990-luvun nivelvaiheessa mediakasvatus sai osakseen tieteellistä ja julkista keskustelua liittyen erityisesti kuvalliseen ilmaisuun, jossa korostui lasten näkökulma. Opetussuunnitelmissa mediakasvatus on kuitenkin ollut nähtävillä 1970-luvulta lähtien aina tähänhetkiseen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014 (Palsa ym., 2019, s. 42). Palsa kollegoineen (2019) ja Vilmilä (2015) painottavat kuitenkin, että mediakasvatus käsitteen vakiintuminen on tapahtunut vasta 1990-luvun ja 2000-luvun taitteessa.

Merilammen (2014, s. 77) mukaan 1980-luvulla siirryttiin pakkoteknologiasta kohti high tech- ajattelua, jolla viitataan siihen, että opittiin tasapainottamaan teknologian tarjoamat mahdollisuudet ja yksilöiden vaatimukset. Koulumaailmassa tämä nähtiin niin, että tietokoneiden vallatessa opetusala, yhä merkityksellisempää oli koulun vastuunotto arvokasvatuksesta ja motivaation ylläpidosta. 1980-luvulta lähtien sanomalehtiä käytettiin oppimateriaalina ja opetuksen kohteena vakiintuneemmin. Teknologian yleistyessä piti enemmän myös vaalia ihmisyyttä. 1990-luvulla mediakasvatusta edustivat pohjoismaiset mediapedagogiset kehittelyt, jotka muodostuivat koulun arjesta kohti koulunhallintoa. Kuvamediat nähtiin olennaisena osana kulttuurillista mediamuotoa, jota lasten oli opittava hyödyntämään verbaalikielen tavoin (Merilampi, 2014, s. 99). Hänen mukaansa median oma vastuu mediakasvatuksessa tarkentui vuonna 2012, kun siirryttiin ikärajalukituksiin ja ikärajasuosituksiin (Merilampi, 2014, s. 41).

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019, s. 13) linjaa, että tällä hetkellä mediakasvatus on Suomessa ajankohtaista, yhdenvertaista,

tarkoituksenmukaista ja ammatillisesti korkeatasoista. Tietojen ja taitojen karttumista, toiminnan kehittämistä ja mediakasvatuksen aseman vakiintumista on edesauttanut pitkäjänteisyys ja suunnitelmallinen resurssointi mediakasvatukseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2004 (Opetushallitus, 2004, s. 47, 106) tarkastellessa huomataan puhuttavan medialukutaidon opettamisesta ja harjoittelemisesta osana oppilaan luku- ja kirjoitustaidon kehitystä. Lisäksi siihen on kirjattu, että medialukutaidot tulee suhteuttaa huomioiden ikäkaudelle sopivat toimintatavat. Lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 on mainittu käsitteet mediateksti, media, mediankäyttötottumus ja median merkitys turvallisuuden näkökulmasta. On kuitenkin huomattavissa, että käsitettä medialukutaito, monilukutaito tai muitakaan edellä mainittuja käsitteitä ei avata Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 lainkaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus, 2014, s. 86) mainitaan jo monilukutaidon vahvistamisesta mediakasvatuksen avulla ja kuinka tulee lisäksi huomioida perheiden erilaiset mediakulttuurit. Tämänhetkisessä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 on nähtävillä mediakasvatus käsitteen määrittelyä, esimerkiksi niin, että se tähtää mediasisältöjen tulkitsemiseen, tuottamiseen ja ymmärtämiseen kulttuurillisesta näkökulmasta (Opetushallitus, 2014, s. 104, 160). Lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 puhutaan medialukutaidon sijaan monilukutaidon käsitteestä (Opetushallitus, 2014, s. 22).

Mediakasvatukseen liittyvistä lukutaidoista kerromme tarkemmin alaluvussa 2.3. On nähtävillä, että 1970-luvun joukkotiedotuskasvatuksesta tämänhetkiseen mediakasvatukseen mahtuu erilaisia ja monipolvisia vaiheita, mutta vaiheissa on nähtävillä samansuuntaisia asiayhteyksiä ja selkeämpiä määritelmiä.

### **2.2.2 Mediakasvatuksen määritelmä**

Tässä tutkimuksessa tarkoitamme mediakasvatuksella vuorovaikutteista ja tavoitteellista pedagogista toimintaa, joka tähtää laaja-alaiseen osaamiseen. Tavoitteena on opettaa oppilaille moni- ja medialukutaitoja käyttäen



monipuolisia työtapoja ja sisältöjä sekä digitaalisen että perinteisen median mediaympäristöissä. Mediakasvatuksessa huomioidaan myös lapsen kehityspsykologiset seikat.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 määrittää mediakasvatusta perusopetuksessa. Laaja-alaisista tavoitteista (Opetushallitus, 2014, s. 20–23) mediakasvatukseen liittyvät läheisesti Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), kun oppilaat kehittävät ajatteluaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2) liittyvät mediakasvatukseen esimerkiksi vuorovaikutuksen ja yhteistyön myötä joustavissa ympäristöissä sekä oppilaiden oppiessa käyttämään muun muassa erilaisia symboleja, draamaa ja kuvia vuorovaikutusvälineinä. Monilukutaito (L4) viittaa erilaisiin lukutaitoihin, joita oppilaat tarvitsevat ymmärtääkseen monimuotoista ympäristöään. Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5) on tärkeä kansalaistaito ja osa monilukutaitoa. Lisäksi tieto- ja viestintäteknikan ratkaisut sekä tietotekniset laitteet ovat olennainen osa monipuolisia ja monimediaisia oppimisympäristöjä. Mediaympäristöjä oppimisympäristönä esittelemme tarkemmin luvussa 3.3.

Lähdesmäen ja Maunulan (2022, s. 428) mukaan mediakasvatus on käsitteenä laaja. Sen tarkoituksena on kattaa kansalaisten mediataitoja kehittävää koulutustoimintaa sekä käsitellä monipuolisesti moni- ja medialukutaitoa. Merilammen (2014, s. 127) mukaan mediakasvatuksessa media voidaan nähdä sekä oppimisen kohteena että välineenä. Hän kokoaakin, että mediakasvatuksessa hyödynnetään laajalti mediasisältöjä ja -välineitä sekä käytetään monenlaisia työtapoja ja menetelmiä. Samoin Merilammen kanssa linjaa Opetus- ja kulttuuriministeriö (2011, s. 27). Merilammen (2014, s. 29–31, 127–128) mukaan mediakasvatus on yleisesti tunnettu käsite, mutta sen käytössä on osittain hajanaisuutta, päällekkäisyyttä, epäselvyyttä ja moniselitteisyyttä. Hän toteaa lisäksi, että media määrittelee arkea ehkä enemmän kuin ymmärrämme. Mediakasvatuksesta puhuttaessa voidaan törmätä seuraavanlaiseen metaforaan: viestinnän viidakko. Merkittävää on kuitenkin ymmärtää, että mediakasvatus ei ole välinepainotteista tai tekniikkakeskeistä, se ei ole yksipuolista tai yksisuuntaista eikä sen tule olla irrallista.

Mediakasvatuksessa tulisi korostua kommunikatiivisuus, keskustelevuus ja omien pohdintojen aktivointi. Sen tulee vahvistaa kriittistä, analysoivaa ja valikoivaa mediankäyttöä.

Mediakasvatusseuran (2017) julkaisussa kerrotaan samoin kuin Salomaa (2016, s. 140) esittää, että mediakasvatus on tavoitteellista vuorovaikutusta, jossa osallisina ovat kasvatettava, kasvattaja ja mediakulttuuri. Sen tavoitteena on edistää ja tukea lasten valmiuksia sekä taitoja vallitsevassa mediakulttuurillisessa yhteiskunnassa. Mediakasvatuksella mahdollistetaan ja varmistetaan jokaiselle tasa-arvoiset mahdollisuudet hyödyntää eri medioita riskittömämmin. Eskelinen (2019) kuvailee puolestaan mediakasvatuksen tavoitteita lasten moni- ja medialukutaidon kehittämiseksi siten, että he saavat tukea oppimisessaan kohti kriittistä medialukutaitoa, vastuullista ja turvallista median käyttämistä sekä oppivat hyödyntämään median tarjontaa ja nauttimaan sen mahdollisuuksista turvallisesti. Mediakasvatuksen avulla tuetaan yksilön toimijuutta ja osallisuutta sekä kokonaisvaltaista kehitystä, kun median käyttö yhdistyy erilaisiin oppimisen ja kasvun tilanteisiin, lasten vertaissuhteisiin sekä vuorovaikutukseen.

Takala ja Takala (2019, s. 4) kirjoittavat, että medially on merkityksellinen rooli nykypäivänä arjessa ja yhteiskunnassa. Tämän vuoksi nuorten ja aikuisten on merkityksellistä oppia, kuinka media toimii ja miten sen vaikutus näyttäytyy elämässä. He toteavat myös, että mediakasvatuksen tavoitteena on vahvistaa nuorten mediataitoja, jotta yksilö kykenee kasvamaan vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi. Lisäksi tavoitteena on tasa-arvon tarjoaminen mediataidoissa esimerkiksi kotitaustasta tai kielitaidosta huolimatta.

Pekkala ym. (2016, s. 97) puolestaan toteavat, että perinteinen mediakasvatuksen määrittely ei riitä. Heidän mukaansa ei voida yleistää, että mediakasvatusta tarvitaan meditoituneen yhteiskunnan takia. Todellisuudessa se on huolipuhetta moninaisempi ilmiö. He esittävät, että se on kansalaistaitojen oppimista, sosiaalisen aseman korostamista ja mediatuotannon harjoittelua, joka kulkee rinnalla läpi elämän.

Merilampi (2014, s. 102) toteaa, että eri medioita hyödynnettäessä oppiaineissa, joko sisällöllisesti tai teknisesti voidaan puhua opetuksellisesta

kommunikaatiosta eli opetusviestinnästä. Tämä voidaan ajatella osaksi mediakasvatusta, unohtamatta ettei se ole mediakasvatuksen keskipiste. Cheung (2012, s. 11) toteaa puolestaan, että mediakasvatuksen tarkoituksena on kannustaa oppilasta aktiiviseen toimintaan ja osallisuuteen median kannalta ja ohjata mediasisältöjen hyödyntämiseen. Mediakasvatusta voidaan kuvailla globaalina ilmiönä, joka ei rajoitu ainoastaan länsimaihin (Ruokamo ym., 2016, s. 25).

## 2.3 Mediataidot

Tässä tutkimuksessa mediataidoilla tarkoitetaan median käyttöön, tulkintaan, arviointiin ja tuottamiseen liittyviä taitoja, jotka liittyvät paitsi digitaalisten laitteiden käyttämiseen, myös vuorovaikutukseen ja ilmaisuun sekä turvalliseen ja itsenäiseen mediaympäristöissä toimimiseen nykypäivän yhteiskunnassa. Mediataitoihin nähdään kuuluvaksi muun muassa erilaisia lukutaitoja, turvataitoja sekä kriittiseen ajatteluun ja mediakriittisyyteen liittyviä taitoja.

Mediakasvatusseuran (2017, s. 4–7) julkaisussa kerrotaan, että mediataidot ovat nykyajan kansalaistaitoja, joita jokainen yhteiskunnan jäsen voi oppia. Mediataidot ovat monitahoisia taitoja, kuten kriittistä ajattelua, yhteistyötaitoja ja taitoa ymmärtää erilaista tietoa. Mediataidot sisältävät rohkeutta ilmaista itseään ja vaikuttaa yhteiskunnassa median avulla. Niihin nähdään kuuluvaksi myös teknologiset taidot eli laitteiden ja sovellusten käyttö. Mediataidot ovat myös luovaa ja esteettistä, millä tarkoitetaan ihmisen taitoa kuunnella, luoda ja tulkita mediassa esiintyviä sisältöjä. Mediakasvatusseura esittää lisäksi, että mediataitoihin nähdään kuuluvaksi mediantuottaminen, mediasisältöjen tulkinta, medialaitteiden käyttötaidot, tiedonhaun taidot, mediakriittisyys, sosiaalinen osallisuus ja vaikuttaminen. Kehittyneet ja vahvat mediataidot tukevat yksilön autonomiaa, millä on laajempi yhteiskunnallinen ulottuvuus ja demokratia vahvistuu osaltaan.

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2011, s. 19–22) julkaisussa määritellään, että mediataidot jakautuvat neljään osa-alueeseen, jotka menevät osittain limittäin ja integroituvat toisiinsa perusopetuksessa. Ensimmäinen osa-alue on

luovat ja esteettiset taidot, johon nähdään kuuluvaksi itse ilmaisun löytäminen ja käyttäminen ja niitä voidaan kehittää esimerkiksi tekemällä omaa mediasisältöä. Toinen osa-alue on vuorovaikutustaidot, jolla tuetaan vuorovaikutusta ja oman toiminnan kautta osallisuuden lisäämistä esimerkiksi yhdessä toimien sosiaalisen median parissa. Kolmantena osa-alueena nähdään kriittiset tulkintataidot, joilla viitataan ymmärrykseen suhteessa media- ja kulttuurikriittisyyteen. Tätä taitoa voidaan vahvistaa esimerkiksi tutustumalla laajemmin median tarjoamiin sisältöihin ja analysoimalla luotettavuutta sekä totuudenmukaisuutta. Viimeinen osa-alue on turvataidot, joka sisältää turvallisen ja tarkoituksenmukaisen mediasisältöjen käyttämisen. Takala ja Takala (2019, s. 4) toteavatkin, että mediakasvatuksen päämäärä on yksinkertainen – vahvistaa yksilön tarvitsemia mediataitoja, jotta hän voi kehittyä hyvinvoivaksi ja vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi.

### 2.3.1 Mediakasvatukseen kuuluvia lukutaitoja

Tässä tutkimuksessa mediakasvatukseen kuuluvina lukutaitona esitellään ensisijaisesti medialukutaito ja monilukutaito, johon kuuluu myös perinteinen tekstinlukutaito. Mediakasvatukseen kuuluvina lukutaitoina tunnustetaan myös esimerkiksi Opetus- ja kulttuuriministeriön (2019, s. 25) julkaisussa esitetyt kriittinen lukutaito, digitaalinen lukutaito, datalukutaito ja visuaalinen lukutaito. Monilukutaito ymmärretään tässä tutkimuksessa erilaisten kirjoitettujen, numeeristen, digitaalisten ja kuvallisten viestien tuottamisen ja tulkinnan taitoina monitahoisissa ympäristöissä. Se liittyy kiinteästi mediakasvatuksen käsitteeseen ja on laaja-alaisen osaamisen päämäärää. Sen saavuttamisen tukemiseen sopivat samanlaiset käytännöt ja työtavat kuin mediakasvatukseen ylipäätään. Monilukutaidon rinnalla voidaan puhua myös medialukutaidosta, jonka tässä tutkimuksessa ymmärretään tarkoittavan median käyttöä, tulkintaa, arviointia ja tuottamista erilaisissa mediaympäristöissä. Määritelmät linkittyvät osittain toisiinsa.

**Monilukutaito.** Hobbsin (2010, s. 17) mukaan mediakasvatus ja monilukutaito nähdään toisiinsa linkittyviksi käsitteiksi, jotka liittyvät nyky-yhteiskunnassa tarvittaviin taitoihin. Mustola ja Koivula (2017a, s. 315–316)

tuovat julki, että monilukutaito on mediaympäristöjen monipuolistumisen ja monimediaistumisen myötä syntynyt verrattain uusi käsite. Sen on määritelty alun alkaen The New London Group vuonna 1996.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (Opetushallitus, 2014, s. 22) yhtenä laaja-alaisena tavoitteena on monilukutaito. Opetussuunnitelmassa monilukutaito viittaa erilaisten tekstin tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoihin. Nämä taidot auttavat oppilaita ymmärtämään ja sisäistämään monitahoisia kulttuurisen viestinnän muotoja sekä näin ollen muodostamaan omaa identiteettiä. Monilukutaito pohjautuu laaja-alaiseen tekstikäsitteeseen. Tekstillä tarkoitetaan tässä tapauksessa muun muassa kuvallisten, sanallisten, auditiivisten, kinesteettisten ja numeeristen symbolijärjestelmien kautta tuotettua tietoa.

Kupiainen ym. (2015, s. 18) esittävät monilukutaidon tarkoittavan laajaa tekstikäsitteeseen multimodaalisuutta, jolloin tekstin symboleja ja merkkejä tarkastellaan monenlaisissa yhteyksissä. Esimerkiksi mediaesityksessä sanan ja kuvan yhdessä muodostama viesti edustaa monenlaisten esitystapojen rakentamaa multimodaalisuutta. Matveinen kollegoineen (2021, s. 150) kirjoittaa myös multimodaalisuudesta. He korostavat moniaistikanavaisuutta monilukutaidon rinnalla. Räsänenkin (2019, s. 21) määrittelee monilukutaidon perustuvan laaja-alaiseen ymmärrykseen tekstistä ja tähtäävän opetuksessa monitahoisten tekstien tulkintaan perinteisissä ja monimediaisissa oppimisympäristöissä.

Mertala (2018, s. 107–108) puolestaan määrittelee monilukutaidon tuottamisen ja arvioinnin taitona. Luukkan (2013) mukaan monilukutaito tarpeellista, että yksilö voi tulkita erilaisia viestejä käyttäen monia aistikanavia ja toimia monimediaisessa yhteiskunnassa sekä monenlaisissa ympäristöissä, tilanteissa ja kulttuureissa. Monilukutaito vaatii ja edellyttää taitoa muokata, hankkia, esittää, yhdistää, arvioida ja tuottaa tietoa eri muodoissa ja konteksteissa sekä välineitä hyödyntäen. Perusopetuksen opetussuunnitelma perusteet 2014 (Opetushallitus, 2014, s. 22) linjaa monilukutaidon tukevan oppimisen ja kriittisen ajattelun taitojen kehittymistä. Jotta oppilaiden osaaminen voi kehittyä, se vaatii rikasta tekstiympäristöä, suunniteltua ja tavoitteellista

pedagogiikkaa ja yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa. Monilukutaito mahdollistaa oppilaille ympäröivän maailman hahmottamista ja kulttuurillisen monimuotoisuuden sisäistämistä.

Kupiainen (2019, s. 23) näkee puolestaan monilukutaidon pedagogisena ajattelutapana, joka linkittyy oppijan omaan kokemusmaailmaan kehittämällä kriittisesti uutta tietoa ja kokemusta. Kuljun ja Kupiaisen (2022, s. 166–167) mukaan monilukutaidon käsitteellä viitataan kansainväliseen käsitteeseen *multiliteracies*. Suomen kielessä sillä viitataan taitoon, vaikka pohjimmiltaan monilukutaidossa on kyse pedagogisesta suuntauksesta. He toteavat, että lukemisen lisäksi se pitää sisällään tekstien tulkintaa. He painottavatkin, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 monilukutaito on määritelty liian löyhästi ja tulkinnanvaraisesti. Nykyään monilukutaito ja erilaiset tekstikäsitteet liittyvät vahvasti kaikkiin oppiaineisiin. Lisäksi he painottavat, että nykypäivänä olisi merkityksellistä kiinnittää huomiota oppilaiden omiin autenttisesti tuotettuihin teksteihin, jotka esiintyvät sosiaalisessa mediassa kuten esimerkiksi hymiöt, meemit, gifit, blogit ja vlogit sekä monet muut mediakulttuurin sisällöt.

Lähdesmäen ja Maunulan (2022, s. 430) mukaan monilukutaito sisältyy digitaaliseen kansalaisuuteen, joka määrittyy osaavan ja myönteisen sitoutumisen kautta. Pekkala (2016) toteaa, että monilukutaidon opetus ja teknisten taitojen harjoittelu toimii edellytyksenä mediakasvatukselle. Lapset saattavat oppia monilukutaitoa jo ennen peruslukutaidon oppimista (Mustola & Koivula 2017a, s. 315). Herttovuo ja Routarinne (2021, s. 102) esittävät, että monilukutaitoa ei tule nähdä vain sanoina vaan eri osuuksien muodostamana kokonaisuutena. Tästä voidaan päätellä, että käsite monilukutaito on melko vakiintunutta ja sitä perustellaan yhtenevästi.

**Medialukutaito.** Lähdesmäen ja Maunulan (2022, s. 430) mukaan medialukutaito on määritelty kyvyksi käyttää mediaa, ymmärtää ja kriittisesti ajatella erilaisia median ja mediakontekstien näkökulmia sekä kyvyksi laatia vuorovaikutusta erilaisissa tilanteissa. Pekkala (2016) sekä Hobbs (2010) toteavat, että medialukutaito ja mediakasvatus ovat käsitteinä lähes rinnastettavissa.

Palsa (2016) toteaa puolestaan, että medialukutaito voidaan jakaa neljään osa-alueeseen, jotka ovat tuotannollinen osaaminen, kielellinen osaaminen, esittämisen muotojen hallinta ja yleisöys. Tuotannollisuudella viitataan muun muassa teknologiseen osaamiseen ja erilaisten kanavien toiminnan ymmärtämiseen. Kielellinen osaaminen pitää sisällään mediassa nähtävien kielten ymmärtämisen kuten koodit ja ilmaisutavat. Esittämisen muotojen hallintaan puolestaan kuuluu stereotypioinnin, realismin ja tulkintamahdollisuuksien sisäistäminen. Viimeinen osa-alue eli yleisöys suuntaa ymmärryksen yksilön median käyttötapoihin ja mieltymysten ymmärtämiseen. Myös Mertala (2018, s. 113) korostaa ymmärrystä tekstin moninaisuudesta. Ei ole tarkoituksena tarkastella ainoastaan ulkoasua kuten kirjoitusta, kuvaa tai ääntä vaan myös tulkita mihin tarkoitukseen ja kenelle se on tarkoitettu. Hankala (2012, s. 75) kirjoittaa, että mediakasvatuksen keskeisimmäksi tavoitteeksi on muotoutunut medialukutaitojen kehittäminen erityisesti sanomalehtiopetuksen näkökulmasta. Hänen mukaansa medialukutaito käsitteellä tarkoitetaan kykyä saavuttaa, analysoida ja tulkita sekä tuottaa painettua että digitaalista tekstiä (Hankala, 2012, s. 16).

Uudet lukutaidot -sivustolla (Kansallinen audiovisuaalinen instituutti & Opetushallitus, n.d.) käsitteellä medialukutaito viitataan taitoon käyttää, lukea, ymmärtää ja tulkita kriittisesti erilaisia mediassa esiintyviä sisältöjä. Sen nähdään myös pitävän sisällään taidon tuottaa sisältöjä erilaisiin tilanteisiin ja olla yhteydessä viestein median avulla. Medialukutaito käsitteellä viitataan taitoon käyttää mediavälineitä turvallisesti ja vastuullisesti. Uudet lukutaidot -sivusto on jakanut medialukutaidon kolmeen osa-alueeseen, joista ensimmäinen on median tulkinta ja arviointi. Toinen on median tuottaminen ja kolmas osa-alue on toiminta mediaympäristöissä.

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2019, s. 5–6) linjauksissa esitetään medialukutaidon tarkoittavan kansalaistaitoa, joka on yhdenvertaista yhteiskunnassa. Medialukutaitoon luetaan kuuluvaksi muun muassa ihmisenä kasvaminen, luovuus sekä kriittinen ajattelu ja sivistykseen, yhteiskuntaan ja kulttuuriin liittyvät asiat. Medialukutaidon kehittäminen on Suomessa yhteinen päämäärä. Asiakirjassa painotetaan myös, että medialukutaitoa tuetaan

laadukkaalla ja systemaattisella mediakasvatuksella. Medialukutaito käsitteen rinnalla käytetään myös käsitteitä monilukutaito, mediasivistys ja mediataidot (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019, s. 10). Tämän myötä voidaan todeta, että perusopetuksen yhtenä tehtävänä on tukea näiden taitojen harjoittamista ja opettelemista systemaattisesti.

### 2.3.2 Mediakriittisyys

Tässä tutkimuksessa käsitteellä mediakriittisyys tarkoitetaan tiedonhakuun, tiedon käyttöön ja tiedon tulkintaan liittyvää opetusta sekä oppimista koulukontekstissa. Käsite liittyy läheisesti media- ja monilukutaitoon sekä niihin kuuluviin tiedon arvioimisen ja käytettävyyden ulottuvuuksiin.

Herkman (2007, s. 35, 39) kirjoitti jo 15 vuotta sitten, että media ja populaarikulttuuri on osa lasten ja nuorten arkea siinä määrin, että niiden kasvatusvaikutus on häikäilemätön. Kriittisyyden tavoitteena onkin kyky nähdä vallitsevien uskomusten ja tietojen taakse. Tavoitteena on pyrkiä arvioimaan saatua tietoa ja toimimaan tämän myötä paremman tulevaisuuden puolesta riskittömämmin. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2019, s. 29) julkaisussa linjataan, että mediakasvatuksen tarkoituksena on vahvistaa kriittisyyttä mediaa kohtaan. Mediakasvatuksella voidaan vahvistaa esimerkiksi kriittistä tarkastelua mediakulttuurissa, ja näin ollen rakentaa ja tuottaa monipuolisempaa sekä yhdenvertaisempaa näkökulmaa ja kokonaisuutta. Mediakriittisyyden ylläpitäminen on tärkeää kaikissa ikäryhmissä.

Mikkola (2014, s. 12) esittää, että mediakriittisyyden oppiminen on yhä tärkeämpää nyky-yhteiskunnan ja elämän kannalta. Stoddard ym. (2021, s. 55–59) toteavat mediakriittisyyden tärkeänä osana opettajan työtä, jonka tarkoituksena on opettaa oppilaita havainnoimaan kuvia emotionaalisesti sekä visuaalisesti kriittisesti. He toteavat lisäksi medialukutaidon korostavan liikaa lähteiden todennettavuutta ja luotettavuutta, kun heidän mielestään pitäisi keskittyä enemmän analysoimaan syrjäytyneitä ryhmiä kuten sosioekonomisesti heikompia ihmisiä. He pitävätkin tärkeänä kriittisen mediakasvatuksen toteutuksessa myös median epäoikeudenmukaisuutta nykypäivän globaalissa mediaekosysteemissä.



Mediakasvatusseuran (2017, s. 6–7) julkaisussa kerrotaan puolestaan kriittisistä tulkintataidoista, joilla viitataan kykyyn analysoida ja ymmärtää mediasisältöjä. Kriittisissä tulkintataidoissa korostuu turvataitojen hallitseminen ja tarkoituksenmukainen median käyttö. Matveinen ja kollegat (2021, s. 152) kuvailevat tiedollisen prosessin rinnalla kriittisyyttä, jolla he viittaavat lukemisen ja ajattelun erittelyyn. Tällä he tarkoittavat erityisesti kriittisyyttä tekstien tulkinnassa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus, 2014, s. 130, 134, 139, 143) 1–2-vuosiluokilla määritellään myös oppiaineissa kriittisen ajattelun kehittämistä ja asioiden tarkastelua useasta näkökulmasta yhteiskunnan kannalta merkittävästi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus, 2014, s. 155–157) 3–6-vuosiluokkien osalta korostuu, että vähitellen kriittisen ajattelun ja tarkastelun tulisi harjaantua. Erityisesti laaja-alaiseen osaamiseen kuuluvassa itsestä huolehtimisesta ja arjen taidoissa (L3) keskitytään median vaikutusten kriittiseen käsittelyyn erilaisissa kulttuurillisissa yhteyksissä, kuten kertomalla, kuvaamalla ja vertailemalla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 on nähtävillä Suomen kieli ja kirjallisuus -oppiaineen arviointikriteerit 6. vuosiluokan lopuksi, jossa on eritelty muun muassa tiedonhankintataidot ja lähdekriittisyys, joka on tarkennettu kykyyn tulkita tietolähteiden luotettavuutta (Opetushallitus, 2014, s. 165).

Tästä voidaan päätellä, että käsitteellä mediakriittisyys on myös rinnakkaisia käsitteitä, mutta käsitekuvaukset linkittyvät toisiinsa melko selkeästi ja ymmärrettävästi.

### **2.3.3 Turvataidot**

Mediataidot ovat vuorovaikutusta ja osallisuutta sekä turvallisuutta ja tarkoituksenmukaisuutta median käytössä eli turvataitojen osaamista. Turvataitojen avulla oppilas harjaantuu toimimaan ja tekemään itselleen turvallisia valintoja haastavissakin tilanteissa monenlaisissa ja erilaisissa mediaympäristöissä. (Mediakasvatusseura, 2017, s. 7.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2011, s. 19–22) julkaisussa viitataan oppilaan turvataitotason olevan yhteydessä oppilaan ymmärrykseen omista velvollisuuksistaan ja oikeuksistaan mediankäyttäjänä. Turvataitoja voidaan opettaa esimerkiksi nettiturvallisuuden myötä, jotta oppilas oppii suojelemaan omaa yksityisyyttään, mutta myös välttämään haitallista sisältöä itselleen ikärajojen sallimissa rajoissa. Turvataitoinen oppilas tuntee muun muassa mediasisältöjen ikärajat, tietoturvallisuuteen liittyviä asioita sekä osaa käyttäytyä soveliaasti erilaisissa mediaympäristöissä.

Uudet lukutaidot -sivustolla (Kansallinen audiovisuaalinen instituutti & Opetushallitus, n.d.) kuvataan turvataitoihin liittyen, että oppilaan on hyvä osata suojata yksityisyyttään mediaympäristöissä sekä arvioida, mitä tietoja itsestään on turvallista jakaa mediaympäristöissä. Turvataitoinen oppilas tunnistaa arveluttavat tilanteet mediaympäristössä ja osaa tarvittaessa ottaa asian puheeksi aikuisen kanssa.

### **3 LUOKANOPETTAJA MEDIAKASVATTAJANA**

Tässä tutkimuksessa luokanopettaja mediakasvattajana nähdään osaltaan oppilaiden mediasuhteen pohjan ja moni- sekä medialukutaidon kehittymisen rakentajana. Mediakasvattajalle nähdään merkityksellisenä muun muassa pedagogiset järjestelyt, omat taidot sekä käytössä oleva mediaympäristö. Näin ollen luokanopettajan oman mediasuhteen ja mediakompetenssin voi kuvailla olevan perustana luokanopettajan mediapedagogiikalle. Luokanopettaja työskentelee osana mediakasvatuksen kenttää tehden yhteistyötä kotien, kollegojen ja kolmansien tahojen kanssa. Luokanopettajan mediakasvatus on ainutlaatuista ja yksilöllisesti muovautuvaa, mutta sitä ohjaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

#### **3.1 Luokanopettajan mediasuhde ja mediakompetenssi**

Mediametkan -julkaisussa (2019) kerrotaan aikuisten mediakasvattajina olevan hyvin heterogeeninen ryhmä omien arvojen, kiinnostuksen, mediataitojen ja luonteen vaikuttaessa mediakasvatuksen toteutukseen. Tämä ei ole suinkaan puute, vaan mahdollistaa oppilaille erilaisia mediakasvatustilanteita ja näkökulmia. Merilampi (2014, s. 31) esittää, että mediakasvattajan tehtävä on monitahoista. Hänen tulisi tuntea hyvin kasvatustieteelliset teoriat, viestinnän teoriat, käytännön toteutukset ja opetuksen käytäntö. Käsittelemme seuraavaksi käsitettä mediasuhde, jota voidaan pitää ominaisena ja merkityksellisenä mediakasvattajan roolin muovautumisessa.

Huhtanen (2016, s. 21, 35) esittää, että luokanopettajan työhön mediakasvattajana nähdään vaikuttavan hänen oma mediasuhteensa. Jokainen opettaja on mediakasvatuksessaan yksilöllinen ja muodostaa henkilökohtaisen mediasuhteen. Mediasuhde pitää sisällään tapoja, joilla mediasisältöjä ja -kulttuuria havainnoidaan. Luokanopettaja saattaa sallia tai kieltää median kuluttamista ja tuottamista luodun mediasuhteensa pohjalta. Mediasuhdettaan pystyy kehittämään harkitsemalla ja ymmärtämällä toimintaansa sekä ajatuksiaan. Merkityksellistä on sisäistää omat ja oppilaiden kiinnostuksen

kohteet ja käsitys siitä kokeeko median mahdollisuutena vai uhkana. Luotuun mediasuhteeseen on syytä kiinnittää huomiota, koska sen avulla luokanopettaja luo pohjaa oppilaiden mediasuhteelle. Jokainen tulee nähdä ainutlaatuisena mediakasvattajana ja ymmärtää, ettei mediasuhde ole mikään stabiili ilmiö.

Mediakasvatusseuran (2015) julkaisussa esitellään mediakasvattajan eettisiä periaatteita. Listassa mainitaan, että opettajan on hyvä muistaa oma mediasuhteensa, johon liittyen hän pohtii itselleen tärkeitä asioita mediassa ja mediakasvatuksessa sekä käyttää näitä asioita peruslähtökohtina omassa työssään. (Mediakasvatusseura Ry, 2015.) Mediasuhde voidaan määrittää prosessiksi, joka on jatkuvasti käynnissä, ja jossa yksilö kokee, tulkitsee ja merkityksellistää median mahdollistamia sisältöjä uudestaan. Se on yksilön kokonaisvaltaista tapaa tarkastella mediasisältöjä ja - kulttuuria. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011, s. 13.)

Valkonenkin (2018, s. 21–23) kiinnittää huomion siihen, että mediasuhde lähtee muotoutumaan syntymästä lähtien ja se muotoutuu läpi elämän. Sen muotoutumiseen vaikuttaa muun muassa perheenjäsenet, ikätoverit ja koulu. Lisäksi kokemukset ja tunteet, joita media on luonut, ovat merkityksellisiä mediasuhteen muovautumisessa. Onnistuessaan se mahdollistaa kasvamisen osaksi mediakulttuuria tukien esimerkiksi yksilön osallisuutta. Voidaan nähdä, että vuorovaikutteinen media on osa mediasuhteen syntymistä. Asenteet ja stereotypiat ohjaavat suhtautumista mediaan.

**Mediakompentessi.** Vilppola ym. (2022, s. 148) määrittelevät artikkelissaan mediakompetenssin taidoiksi, tiedoiksi ja asenteiksi, johon sisältyy muuttuvan yhteiskunnan opetuksen kannalta muun muassa teknologisia ja pedagogisia asioita. Van Deursen ja Van Dijk (2010, s. 893) ovat todenneet digitaalisen kompetenssin merkitykselliseksi ja sillä viitataan taitoihin, joita opettaja hyödyntää muun muassa mediaympäristössään.

Ilomäki ym. (2016, s. 671) puolestaan määrittelevät digitaalisen kompetenssin, jossa on heidän mukaansa neljä osaa. Ensimmäinen pitää sisällään tekniset taidot eli opettaja osaa käyttää teknisiä laitteita. Toinen osa keskittyy taitoon soveltaa ja integroitua osaksi käytännön työskentelyyn. Kolmas osa-alue pitää sisällään ymmärryksen teknologiasta ilmiönä, joka viittaa esimerkiksi

kriittiseen ajatteluun ja ohjelmoinnin toteuttamiseen. Viimeinen eli neljäs osa-alue on yhteiskunnallisesta näkökulmasta merkittävä nähdä osana digitaalista kulttuuria.

Merilampi (2014, s. 126) esittää ammatilliseen kehittymiseen liittyen, ettei ole olemassa yhtä pätevää selitystä, mitä luokanopettajan tulisi osata mediakasvatuksen kannalta. Mediakasvatuksessa tärkeää on opettajan ammattitaito, mikä on edellytys mediankäyttötaitojen kehittymiselle.

Vähäsantanen ja Hämäläinen (2019) toteavat, että muutokset yhteiskunnassa ja muuttuvissa työtavoissa asettavat vaatimuksia opettajille, joilta vaaditaan jatkuvaa oppimista ja kehittymistä ammatissaan. Opettajien oppiminen ja kehittyminen nähdäänkin avaimena opetuksen laatuun, opettajien taitoihin, oppilaiden oppimiseen ja koulun kehitykseen.

Jo vuonna 1999 käsite elinikäinen oppiminen otettiin käyttöön viralliseksi tavoitteeksi. Luokanopettajan koulutuksen rinnalla alettiin painottamaan entistä enemmän elinikäisen oppimisen merkitystä ja jatkuvan uudelleen koulutuksen tärkeyttä. Kansalaisilta edellytettiin silloin ja edelleen kykyä täydentää koulutustaan. Kansalaisten tulisi olla kehittämiskykyisiä, luovia, innokkaita yrittämään, innovatiivisia ja joustavia uuden edessä. (Klemelä & Vanttaja, 2012, s. 193, 202.) Tästä voidaan nähdä silta myös tämänhetkiseen arkeemme.

Tynjälä (2013, s. 25–31) esittää, että yhteiskunnan ja työelämän vauhdikas muutos on luonut haasteet koulutusjärjestelmien uusien ratkaisujen löytämiseen, jotta työntekijöiden jatkuva osaaminen ja kehittämisen varmistettaisiin. Hän kuvailee lisäksi ainakin seuraavien asioiden tukevan opettajien työelämätaitoja: opetuksen kokonaisvaltaisuus ja teoriapohjainen suunnittelu sekä opetuksen tulee tähdätä syvälliseen ymmärrykseen ja yhteistyön sekä vuorovaikutuksen hyödyntäminen osana yksilötyöskentelyä, että kollaboratiivinen toimintakulttuuri opettajien keskuudessa.

Plowman ym. (2010, s. 8–9, 68–69) esittävät, että luokanopettajien luottamus omasta toiminnastaan opettaa oppilaita laajentamalla teknologisia taitojaan osana toimintaa on puutteellista. He painottavat, että opettajien on harkittava ja toteutettava pedagogiikkaa uudelleen sekä opittava uusia taitoja

hyödyntäen teknologiaa osana kasvatemuutoksen kehittämistä muuttuvassa yhteiskunnassa.

### **3.2 Luokanopettajan mediapedagogiikka**

Luokanopettajan mediakompetenssi linkittyy opettajan mediasuhteeseen ja mediapedagogiikkaan. Media nähdään sekä oppimisen kohteena että sen välineenä, joten opettajan oma mediaosaaminen voi määrittää mediakasvatuksen määrää ja laatua luokkahuoneessa sekä sitä myötä oppilaiden saamia mahdollisuuksiin saada opetussuunnitelman mukaista mediakasvatusta. Opettaja voi kehittää ja päivittää osaamistaan.

Mediaopetusta voidaan toteuttaa koulussa myös tietämättään. Opettajien onkin tärkeää tiedostaa ajankohtainen mediakasvatus ja sen opetusmuodot. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011, s. 14.) Pönkä (2017, s. 9) toteaa, että median ottamista osaksi opetusta on hyvä tarkastella syitä ja pohtia minkä takia mediaa hyödyntää. Luokanopettajan kannattaa miettiä, perustuuko se opetuksen kehittämiseen, ajanmukaisten välineiden käyttöön tai oppimisympäristön laajentamiseen koulun ulkopuolelle. Tämä selventää luokanopettajalle hänen omia pedagogisia valintojaan liittyen mediankäyttöön. Mertalan (2018, s. 107–108) mukaan kohtaamalla digitaalisuuden ja teknologian osana opetuksen kasvatusvälineistöä ja pedagogiikkaa, tulee kasvattajilla olla taitoa hyödyntää niitä kasvatuksellisessa toiminnassa pedagogisesti.

Mertalan ja Salomaan (2019, s. 11) koulutuskeskeisen mediakasvatuksen lähestymistavan mukaisesti opettajan on hyvä huomioida mediakasvatuksen pedagogiikkaa pohtiessaan miksi, kuinka ja kenelle mediakasvatusta tarjotaan. Oleellista on yhdistää digitaalista työskentelyä ja mediakasvatusta, ymmärtää mediakasvatuksen haasteita ja mahdollisuuksia ja sekä tunnistaa pedagogisesti oleelliset asiat työssään. Myös Merilammen (2014, s. 98) mukaan on tärkeää määritellä kenen vuoksi ja kenen ehdoilla toimintaa suunnitellaan ja toteutetaan. Hän esittää lisäksi, että muutoksellisuus ja joustavuus tarpeiden mukaan on huomattavan tärkeää opetuksessa. Hän ajattelee myös, että opetuksella voidaan muuttaa tai olla muuttamatta tarpeita. Hän toteaa, että haasteena

mediankäytössä voidaan pitää opettajan ja oppilaan tarpeita, jotka jäävät jopa kohtaamatta. Mediankäyttötaitoja ja mediaopetusta pitäisi ratkoa huomioiden oppijoiden lähtökohtatilanteet, tarpeet sekä tarpeiden muutokset ja näin luoda vahvempi pohja pedagogisille käytännöille osana opetusta. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2011, s. 13) julkaisussa kerrotaankin, että mediakasvatuksen opetuksessa opettajan tarkoituksena on auttaa oppilaita sanallistamaan mediasisältöjä ja tarkastelemaan mediavälineisiin liittyviä valintoja. Opettajan tarkoituksena on innostaa, tukea ja ohjata oppilasta sekä antaa palautetta toiminnasta rakentavasti.

Kynäslahti ja Tella (2010, s. 370) korostavat ettei mediakasvatus ole koulussa erillinen oppiaine vaan se soluttautuu osaksi eri opetustilanteita ja oppiaineita. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2011, s. 14–15) julkaisussa todetaankin, että mediaopetuksen mahdollistamat hyödyt tulevat esiin parhaiten, kun mediataitoja harjoitellaan säännöllisesti kaikkiin oppiaineisiin yhdistäen, taaten yhdenvertaisen opetuksen mediakasvatuksessa. Mediaopetukseen voi vaikuttaa haitallisesti mediaopetuksen ymmärtäminen vain teknologiavetoisena.

Mediakasvatusseuran (2015) julkaisussa mainitaan muun muassa sen lähtökohdan huomioiminen, että mediataidot kuuluvat kaikille ja ovat nykypäivän kansalaistaitoja. Opettajan tuleekin tiedostaa yksilön mediavalmiuksia ja tukea mediaosaamisen monipuolisuutta. Opettajan tulee myös mediakasvatustoiminnassaan mahdollistaa yhdessä tekeminen ja oppilaiden oma mediailmaisuus. Lisäksi hänen tulee hyödyntää jokaisen omanlaisen mediasuhteen ja erilaisten näkökulmien mahdollisuuksia mediakasvatuksessa.

Merilampi (2014, s. 79–80) korostaa että oppimistilanteessa on merkityksellistä sosiaalinen vuorovaikutus ja oppimisen kontekstisidonnaisuus. Hän toteaa, että tiedon hajanaisuus ja irrallisuus voi saada kaipaamaan perinteisiä tapoja opetukseen, kuten paperille painettua kirjaa. Tiedon- ja oppimiskäsityksissä konstruktivismi on keskeisessä asemassa, tällä viitataan siihen, että yksilö ei voi itsenäisesti siirtää tietoa vaan yksilö itse rakentaa ne käytännöt, jolla hänen ajattelunsa kehittyy. Tällöin korostuu yksilön kykyjen

huomioiminen ja joustavuus, jolloin aiemmin opittua hyödyntämällä opitaan uusia asioita. Koponen (2020, s. 30) tuo esiin, että mediassa olevan tiedon syväinen sisäistäminen ja oman viestinnän ymmärrettäväksi tekeminen toisille mediankäyttäjille on merkityksellistä. Mediapedagogiset tavat ja ratkaisut ovat parhaassa tilanteessa yksilön mediaosaamista tukevia ja monitahoisia taitoja mahdollistavia.

Hämärin (2021, s. 375) mukaan opettaminen kasvaa aikaisemmin opittujen asioiden päälle, jossa yhteisö ja ympäristö muovaavat toisiaan. Opettamiseen kuuluu kiinnostuksen ylläpito, motivaation tukeminen ja opittavan asian liittäminen kokonaisuudeksi. Opettajan työssä tärkeää on siis yhteisön tukeminen ja oppimisen mahdollistaminen parhaalla mahdollisella tavalla. Hämärin mukaan opettajan osaaminen ja kokemus luo välineet, jolla opetusta järjestetään ja toteutetaan oppilaalle parhaiten. Hartman ja Huttunen (2021, s. 83) esittävät, että opettajien tämänhetkinen yhteiskunnallisten ja demokraattisten taitojen opetus on riittämätöntä.

Impiö ym. (2012, s. 12–15) korostavat ymmärtävää oppimista, jolla viitataan asian syvälliseen käsitteelliseen ymmärtämiseen ja opittujen taitojen soveltamiseen. Nykyään ihmiset oppivat uusia asioita etsimällä tietoa aktiivisesti ja rakentamalla sekä vahvistamalla uutta tietoa aiemman tiedon päälle. Oppimista tukee yhteisöllinen oppiminen, jota yhdistää sama päämäärä eli yhteinen tavoite. He ovat todenneet, että yhteisöstä saatu sosiaalinen ja kognitiivinen tuki yleensä tukee oppimista. He esittävät myös, että opetustyö on kompleksista ja siihen sisältyy jatkuvasti muuttuvia tilanteita, jolloin tarvitaan moniammatillista yhteistyötä ratkaisun löytämiseksi. Opettajilla on suuri vastuu kasvattaessaan tietoyhteiskunnan jäseniä, mikä voi haastaa myös opettajien taitoja. Opettajilta toivotaan tieto- ja viestintäteknologiikan pedagogista työtettä. Fornaciari (2021, s. 122) esittääkin, että koulun keskeisenä tehtävänä on ollut jo pitkään olla neutraali, yhteiseen hyvään pyrkivä ja eheän yhteiskunnan jäseniä luova ympäristö.



### 3.3 Monipuoliset mediaympäristöt yhteistyön mahdollisuuksina

Fornaciari (2021, s. 122–123) määrittelee opettajuuden muuttuvan ajan ja ajankohtaisten ilmiöiden mukaisesti. Muuttuvat ympäristöt vaativat koululta ja opettajilta suunnattomasti joustoa. Lisäksi muutokset esiintyvät nopeasti lasten arkielämässä. Nopeasti globalisoitunut sekä digitalisoitunut yhteiskunta laajentaa koulujen ja opettajien työtehtäviä jatkuvasti uusille tasoille. Oppimisympäristöjen monipuolisuutta voidaan lisätä yhteistyön avulla kollegojen ja koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa (Opetushallitus, 2014, s. 35). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2011, s. 38) julkaisussa oppimisympäristö nähdään myös koulun tilojen ulkopuolelle laajentuvana ympäristönä, mistä esimerkkinä kirjastot ja erilaiset työpajat.

Kovanen ja Spišák (2018, s. 7) esittävät, että oppilaiden monipuolisen mediaympäristön sisäistäminen edellyttää kehittämään kohderyhmää osallistavaa pedagogiikkaa ottaen merkityksellisen mediakulttuurin kasvatustyön keskiöön. Mediakasvatuksen toteuttaminen opetuksessa on pohjimmaltaan monitahoista ja monipuolista. Ei ole olemassa yhtä ja oikeaa tapaa toteuttaa mediakasvatusta, vaan toimintaan vaikuttavat esimerkiksi siihen osallistuvat henkilöt, toiminnalle asetetut tavoitteet ja käytössä oleva toimintaympäristö (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019, s. 23). Parhaimmillaan uusi ympäristö luo Nikusen (2017, s. 28) mukaan uusia mahdollisuuksia teknologian hyödyntämiseen, mutta pahimmillaan se etäännyttää huomion pois oleellisimmasta eli syvällisestä ajattelusta, kriittisyydestä ja tiedon tuottamisesta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus, 2014, s. 29) kerrotaan, että tieto- ja viestintäteknologiset ratkaisut sekä tietotekniset laitteet ovat olennainen osa monipuolisia oppimisympäristöjä median kannalta. Oppilaiden tulee harjoittaa ja vahvistaa taitojaan sekä perinteisesti, monimediaisesti että teknologisesti erilaisissa oppimisympäristöissä. Mikkilä-Erdmann (2017, s. 20–21) kuitenkin painottaa, että digitaalinen materiaali ei saa täysin korvata perinteisiä opetusvälineitä,

kuten esimerkiksi kirjoja. Tästä voidaan tulkita, että monipuolisuus kulkee perusopetuksen mediakasvatuksessa.

Impiö ja kollegat (2012, s. 36–37) jakavat mediaan liittyvän oppimisympäristön oppilaan näkökulmasta kahteen osa-alueeseen, jotka ovat henkilökohtainen oppimisympäristö ja yhteisöllinen oppimisympäristö. Henkilökohtaisella oppimisympäristöllä viitataan oppilaan rakentamaan mediaan kuten esimerkiksi sosiaaliseen mediaan luotuun blogikirjoitukseen. Lisäksi siihen luetaan kuuluvaksi kognitiiviset työkalut, joilla tarkoitetaan asioita, jotka tukevat yksilön tiedonprosessointia ja oppimista kuten esimerkiksi miellekartta. Lisäksi henkilökohtaiseen oppimisympäristöön liittyy sisältöresurssit, joka on taitoa hyödyntää erilaisia www-sivustoja ja hakukoneita tukien oppimista. Impiö ja kollegat (2012, s. 38–40) esittävät, että yhteisöllinen oppimisympäristö tarkoittaa puolestaan verkkoympäristöä, joka tukee yhteisöllistä oppimista esimerkiksi yhteisten projektien toteuttamiseen. Yhteisölliset työkalut pitävät sisällään monen osallistujan tiedonprosessoinnin kuten erilaiset Google dokumenttipalvelut.

Matveinen kollegoineen (2021, s. 152) esittää, että yhteistyö takaa paremmat mahdollisuudet ympäristöä luodessa, sillä konkreettiset ja digitaaliset oppimisympäristöt tukevat monipuolista ja yhteisöllistä työskentelyä. Hankala (2012, s. 37) toteaaakin, että mediankäyttö tulisi olla luonteva osa oppimisympäristöä luodessa. Sen tulisi olla osa pedagogista ajattelua, joka tukee oppilaiden oppimista eikä olla irrallinen osa. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2011, s. 38) julkaisussa puolestaan esitetään, että mediaopetuksen kannalta on tärkeää, että koulun välineet ja tilat ovat muunneltavissa. Lisäksi nähdään, ettei oppimisympäristö rajoitu fyysisesti koulun tiloihin vaan ulottuu tarvittaessa myös koulua ympäröiviin tiloihin.

Yhteistyön katsotaan lisäävän oppimisympäristöjen monipuolisuutta erityisesti, kun yhteistyötä tehdään kollegojen ja kolmansien tahojen kanssa. Lisäksi yhteistyö edistää osaltaan opetuksen tavoitteiden toteutumista. Myös mediakasvatusta koskevasta yhteistyöstä kotien ja koulujen kesken, koulun sisällä ja yhteistyöstä muiden tahojen kanssa on ohjeita Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Yhteistyön katsotaan olevan osa koulun

toimintakulttuuria ja aloitteellisuus yhteistyöhön kotien kanssa on koulun vastuulla. Kasvatusyhteistyön kotien kanssa nähdään lisäävän oppilaiden hyvinvointia ja turvallisuutta. (Opetushallitus, 2014, s. 35–36.)

Media osana opetusta ei ole helppoa, ja sen toteuttaminen yksin on työlästä. Yhteistyö voi parhaimmassa tilanteessa keventää mediaopetusta ratkaisukeskeisesti (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2011, s. 15, 36). Impiö kollegoineen (2012, s. 15) toteaa, että yhteisöllinen työskentely ja itsensä kehittäminen on keskeinen asia opettajan työssä, jotta mahdollisiin haasteisiin voidaan vastata ja kehittää.

Hankala (2012, s. 37) korostaa, että opettajien työn muuttuneessa yhteiskunnassa ja toimintakulttuurissa koulun tulisi myös uudistaa ja hajottaa perinteisiä opetukselle asetettuja hierarkioita. Yksin toimimisen sijaan vahvistettaisiin tiedon ja kokemusten jakamista yhteistoiminnallisesti ja moniammatillisesti kannustaen oppilaitakin yhteisölliseen ja kulttuurilliseen edistämiseen. Tässä olisi hyvä hyödyntää oppilaiden suhdetta mediaan, jonka tulisi olla aidosti osa arkea. Mikkola (2014, s. 12) toteaa, että oppilaiden ja opettajien tulisi koulussa harjoitella yhdessä taitoja vastavuoroisesti.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää luokanopettajien käsityksiä ajankohtaisesta mediakasvatuksesta perusopetuksessa alakoulun kontekstissa. Ajankohtaisuuden näkökulman valikoitumiseen tutkimukseemme vaikutti koronapandemian ja Ukrainan sodan aikainen maailmantilanne. Halusimme tarkastella, näkyvätkö ajankohtaiset tapahtumat opettajien käsityksissä mediakasvatuksen sisällöissä. Lisäksi halusimme selvittää, minkälaisia käsityksiä luokanopettajilla on tavoistaan toimia mediakasvattajana nopeasti muuttuvissa mediaympäristöissä, joissa opettajan on pysyttävä ajan hermolla.

Mediakasvatuksen kenttä on laaja. Se ulottuu ja limittyy myös koulukontekstin ulkopuolelle. Tässä tutkimuksessa näkökulma on rajattu perusopetukseen ja erityisesti alakouluun. Tutkimuksen informantit rajasimme alakoulussa työskenteleviin luokanopettajiin, koska oletimme saavamme heiltä ajankohtaista ja tutkimuskysymyksiemme kannalta olennaista tietoa alakoulun kontekstista. Selvitimme heidän tapojaan ajatella ja ymmärtää mediakasvatuksen sisältöjä ja omaa toimintaansa mediakasvattajana. Koska tutkimme luokanopettajien erilaisia ymmärtämisen ja käsittämisen tapoja, tutkimuslöydöksemme eivät välttämättä koostu heidän itse kouluarjessa toteuttamistaan mediakasvatukseen liittyvistä ratkaisuista.

Tutkimustehtäväämme lähestymme kahden tutkimuskysymyksen kautta, joista ensimmäisessä selvitämme mitä ajankohtainen mediakasvatus on luokanopettajien käsityksissä ja toisessa heidän käsityksiään siitä, miten luokanopettajat toteuttavat ajankohtaista mediakasvatusta toiminnassaan.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on ajankohtaisista mediakasvatuksen sisällöistä?
2. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on opettajan toiminnasta mediakasvattajana?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Fenomenografinen lähestymistapa

Tutkimuksemme laadullinen, fenomenografinen lähestymistapa sopii erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen, jossa Niikkon (2003, s. 9) mukaan selvitetään laadullisesti erilaisia tapoja ymmärtää, kokea ja käsittää arkisia ilmiöitä. Fenomenografia on laajentanut kasvatustieteellistä tutkimusta käyttäytymisen tarkastelusta ajattelun tarkasteluun sekä tarjonnut mahdollisuuksia selvittää oppimisen ja opetuksen ilmiöiden laadullisia eroja. Tässä tutkimuksessa ei olekaan tavoitteena selvittää kattavasti, minkälaista mediakasvatusta luokanopettajat toteuttavat toiminnassaan. Olemme ennemminkin kiinnostuneita siitä, minkälaisia laadullisesti erilaisia käsityksiä luokanopettajilla on siitä, mitä ajankohtainen mediakasvatus sisältää ja tarkoittaa. Puusa (2020, Luku 6) toteaa laadullisen tutkimuksen tyypillisesti ymmärtävän tarkasteltavaa ilmiötä tutkimusjoukon näkökulmasta.

Fenomenografisen lähestymistavan alkuunpanijana pidetään Ference Martonia, joka toimi ja tutki 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa tieteenalojen käsitysten muodostumista ja opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163). Marton (1988, s. 143) esittää, että ihmisillä on rajallinen määrä tapoja, joilla he kokevat, käsittävät ja ymmärtävät tiettyjä kohtaamiaan ilmiöitä. Hän liittää käsityksen erityisesti kokemukseen. Niikko (2003, s. 23) puolestaan kokoa fenomenografian olevan kiinnostunut ihmisten erilaisista käsityksistä ja niissä ilmenevistä variaatioista. Ei yksittäisistä käsityksistä tai määrällisesti vallitsevista käsityksistä, vaan laadullisesti erilaisista käsityksistä arkipäiväisistäkin ilmiöistä. Huuskon ja Paloniemen (2006, s. 171) mukaan fenomenografia soveltuu erityisen hyvin käsitysten tutkimiseen.

Niikko (2003, s. 24–26) esittää, että fenomenografian keskeinen tunnusmerkki on ilmiön tarkastelu toisen asteen näkökulmasta. Kyseessä on pohjimmiltaan yksilön ja hänen ympäristönsä suhde, jota ilmaistaan käsityksenä, kokemuksena, tapana kokea, ymmärtää tai ajatella. Fenomenografia tutkii yksilön ajattelussa ympäröivästä maailmasta muodostuneiden käsitysten

sisältöä, mistä tutkija muodostaa tavallaan epäsuorasti oman toisen asteen ymmärryksensä. Martonin (1988, s. 146–147) mukaan tutkija omaksuu silloin empiirisen näkökulman, jossa ei arvioida tai kuvata sitä, miten asiat ovat vaan minkälaisina asiat ilmenevät ihmisille tai miten he ne kokevat ja havaitsevat.

Huusko ja Paloniemi (2016, s. 119) esittävät, että variaatioteorian myötä fenomenografinen tutkimus on kasvanut käsitysten kuvaamisen lisäksi kuvaamaan ilmiön ymmärtämisen vaihtelua ja vaihtelun rakentumista. Fenomenografian pohjalta ja osin sen ohelle onkin Rovio-Johansson ja Ingermanin (2016) mukaan muodostunut teoreettisena viitekehystenä variaatioteoria. Tämän myötä myös fenomenografisen tutkimuksen tieteenfilosofisten ja ontologisten taustasitoumusten tarkempi määrittely ajankohtaistui.

**Tieteenteoreettiset taustasitoumukset.** Huusko ja Paloniemi (2006, s. 164) ilmaisevat fenomenografian tieteenteorian ja tieteenfilosofisten taustaoletusten kytkeytyvän läheisesti fenomenologiaan. He luonnehtivat fenomenologiaa tieteenfilosofiseksi suuntaukseksi ja fenomenografiaa metodiseksi tutkimussuuntaukseksi. Molemmat tutkivat kokemusmaailmaa kuitenkin niin, että fenomenologia pyrkii tavoittamaan itse ilmiön tutkittavien kokemuksia tutkimalla, kun taas fenomenografian tavoitteena on selvittää tutkittavien käsitysten eroavaisuuksia. Käsityksen ja kokemuksen eronteko on monivivahteista. Tämä tulee ilmi muun muassa Uljensin (1989, s. 14) ajatuksesta siitä, että käsitys ja kokemus ovat kytköksissä toisiinsa, koska käsitys rakentuu kokemuksen pohjalta. Fenomenografian kytkökset fenomenologiaan ilmenevät Niikkon (2003, s. 16–18) mukaan kokemusmaailman lisäksi muun muassa ajatuksena yhdestä maailmasta ja todellisuudesta, tai käsitteissä kuten intentionaalisuus, joka fenomenografiassa tarkoittaa maailman kuvaamista siten kuin tietty ihmisryhmä sen kokee ja selittää.

Huusko ja Paloniemi (2006, s. 170) esittävät, että nykyään tutkimuksissa on nähtävissä entistä enemmän triangulaatiota, jolla tarkoitetaan, että fenomenografiaa voidaan käyttää yksin tai yhdessä toisten menetelmien kanssa. Menetelmällinen triangulaatio on täysin mahdollista ja hyväksyttävää, kunhan tutkija itse tiedostaa ja raportoi menetelmien taustasitoumuksia. Lisäksi Huusko

ja Paloniemi (2016, s. 119) mainitsevat fenomenografian yhteydestä konstruktivismiin, jossa aikaisemmat kokemukset, tieto ja käsitykset vaikuttavat yksilön käsitysten muodostumiseen. Heidän mukaansa erona konstruktivismiin fenomenografiassa puhutaan konstruoinnin tilalla konstituoinnista eli kiinnitetään huomio käsitysten muodostumiseen ja/tai niiden luonteeseen.

Ontologiassa keskiössä on yksilön kokemus todellisuudesta, jonka katsotaan Huuskon ja Paloniemen (2006, s. 163–165) mukaan fenomenografiassa vaihtelevan yksilöiden omien todellisuuden tulkintojen mukaan. Tutkittavasta ilmiöstä voidaan saavuttaa jonkinlainen kokonaiskuva vain tutkimalla erilaisia tutkittavaan ilmiöön liittyviä käsityksiä ja niiden variaatioita. Fenomenografiassa ei pyritä tekemään todellisuudesta väitteitä tai kuvauksia, vaan kuvaamaan ihmisten käsityksien vaihtelua ja käsitysten keskinäisiä suhteita todellisuuden ilmiöistä.

Niikko (2003, s. 14–15) esittää, että yksi maailma ja todellisuus ovat olemassa, mutta ne koetaan ja ymmärretään eri tavoin. Maailma ja todellisuus voivat olla olemassa myös yksilön ajattelun ulkopuolella, mutta toisaalta fenomenografiassa mieli, yksilön sisäinen maailma ja ulkoinen maailma tai todellisuus eivät tarvitse erottelua, koska lähestymistapa tavoittelee tapoja ymmärtää ja käsittää koettu todellisuus. Tapa kokea jotakin ei ole muuttumaton, sillä kokemukset ovat tyhjentyttämiä. Tutkittavat kokevat ilmiössä jotakin eri tavoin ja fenomenografia kuvaa käsitysten vaihtelua kollektiivisesti. Jo Marton (1988) kohdisti kiinnostuksensa käsitysten vaihteluun kollektiivisella tasolla. Åkerlind (2005, s. 323) toteaa, että fenomenografinen tutkimus tarkastelee merkityksiä ryhmän sisällä, ryhmänä, ei erilaisia merkityksiä ryhmän jokaiselle yksilölle. Tämä tarkoittaa myös, ettei ketään haastateltavaa voida ymmärtää erillään muista. Jokainen haastateltavan ilmaisu tulkitaan kontekstin puitteissa osana käsityskokonaisuuksia esimerkiksi samanlaisuutena tai erona suhteessa toiseen käsitysjoukkoon.

Epistemologiassa tarkastellaan ihmisen tietoa, mikä on oikeaa tietoa tai miten hän ylipäättään tietää jonkun asian. Huusko ja Paloniemi (2006, s. 164–165) esittävät yksilöiden kokevan todellisuuden kukin omassa kontekstissaan ja käsittävän siitä vain osan. Fenomenografia ei tutkikaan tiedon oikeellisuutta tai

todenmukaisuutta, vaan saa tutkittaviltaan tietoa heidän käsityksistään, jotka liittyvät heidän kokemaansa todellisuuteen. Tieto voi olla lähtöisin sekä kokemuksesta (mikä) että tietoisuuden ja havaintojen rakenteesta (miten).

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimme perusopetuksen alakoulun kontekstissa työskentelevien luokanopettajien käsityksiä mediakasvatuksesta. Tutkimuksemme informantteja ovat luokanopettajat, joilla on kasvatustieteiden maisterin (luokanopettaja) koulutus ja vähintään kaksi vuotta työkokemusta luokanopettajana. Oletimme saavamme heiltä olennaista, henkilökohtaista tietoa ja käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä.

Hakalan (2018, s. 16) mukaan laadullisessa tutkimuksessa haastateltavien lukumäärä tai haastattelujen pituus eivät ole pääosassa. Merkittävämpää laadukkaassa kvalitatiivisessa tutkimuksessa ovat tutkijan aineistosta esiin nostamat asiat. Tässä tutkimuksessa haastattelimme seitsemää luokanopettajaa. Koulut, joissa he työskentelivät, sijaitsivat sekä kaupungeissa että pienemmissä kunnissa Etelä- Pohjanmaan, Pohjanmaan ja Pirkanmaan alueilla. Kaikki koulut olivat julkisia kouluja. Otimme yhteyttä sattumanvaraisesti lähellä kotejamme (max. 40 km) olevien koulujen rehtoreihin ja tiedustelimme heidän kauttaan mahdollisia haastateltavia tutkimukseemme. Toimitimme rehtoreille tutkimussuunnitelmamme ja tarvittaessa tutkimuslupahakemuksen. Saatuaamme vastauksen tutkimuslupahakemukseen ja tiedon haastateltavasta, otimme yhteyttä suoraan haastateltavaan. Haastateltavat osallistuivat tutkimukseemme omalla suostumuksellaan.

Haastateltavat olivat työskennelleet luokanopettajina kolmesta vuodesta yli kahteenkymmeneen vuoteen. He olivat toimineet koko työhistoriansa ajan pääasiassa kasvatusalalla luokanopettajana, mutta myös varhaiskasvatuksen opettajana, aineenopettajana, koulunkäynnin ohjaajana ja rehtorina. Usealla haastateltavista oli kokemusta kaikkien alakoulun luokka-asteiden opettamisesta.



### 5.3 Tutkimusaineiston keruu

Niikko (2003, s. 31) esittää yksilöllisen ja avoimen haastattelun olevan fenomenografiassa tyypillisin tapa hankkia tietoa. Tutkija laatii avoimet kysymykset tutkimustehtävän sekä tutkimuksen tieteenteoreettisten valintojen ja sitoumusten pohjalta. Huuskon ja Paloniemen (2006, s. 163) mukaan aineisto voidaan hankkia myös esimerkiksi teemoittain etenevänä haastatteluna. Tärkeintä on mahdollisimman avoin kysymyksenasettelu, että haastateltava voi reflektoida tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä vapaasti ja tutkijan on mahdollista saada aineistosta esiin erilaisia käsityksiä. Kuula (2015) toteaa, että avoimissa haastatteluissa lähtökohtana on ennalta määrätty teema, mutta itse haastattelu etenee avoimesti muistuttaen enemmän avointa keskustelua kuin perinteistä kysymys-vastaus-haastattelua.

Haastatteluamme ohjasi väljä ja joustavasti teemoiteltu haastattelurunko. Teimme haastattelurungon käsitekartaksi (Liite 1), jossa oli haastattelun aloitukseen ja etenemiseen soveltuvia avoimia sekä yleisiä kysymyksiä. Samassa käsitekartassa oli mediakasvatukseen lukemamme ja oman kokemuksemme perusteella liittyviä pääteemoja, joiden arvelimme mahdollisesti tulevan esiin haastattelussa. Olimme muotoilleet kustakin teemasta muutaman mahdollisimman avoimen apukysymyksen. Eskola, Lätti ja Vastamäki (2018, s. 43) esittävätkin, että teemoista voidaan muodostaa Mind map, jonka etuna on muun muassa se, että haastattelun aikana näkee kerralla koko haastattelurungon. Yhteisellä haastattelurungolla pyrimme varmistamaan, että molempien tutkijoiden haastattelut etenevät samantyyllisesti.

Niikkon (2003, s. 31) mukaan haastattelukysymykset eivät saisi perustua tutkijan omiin esioletuksiin. Huusko ja Paloniemi (2006, s. 166) esittävät kuitenkin, että teoreettinen perehtyneisyys tutkittavaan ilmiöön auttaa tutkijaa aineiston hankinnan suuntaamisessa ja toteuttamisessa. Tutkijan on oltava tietoinen omista ennakkokäsityksistään ja samaan aikaan avoin haastateltavan käsityksille. Haastatteluissa käytimme lopulta hyvin vähän apukysymyksiämme ja niiden rooli olikin lähinnä olla tutkijan tukena haastattelutilanteessa. Haastattelussa emme pyrkineet käymään läpi kaikkia teemoja, vaan esitimme jatkokysymyksiä haastateltavan itse kertomista asioista. Eskola kollegoineen

(2018, s. 30, 41) ilmaiseekin, että haastattelutilanne on aina dialogia vaativa vuorovaikutustilanne, ja etteivät kaikki teemat ehkä edes koske kaikkia haastateltavia. Tutkijalta vaaditaan tilannetajua haastattelutilanteessa. Jos haastateltavalla ei tunnu olevan näkemyksiä jostain teemasta, haastattelijankaan ei kannata jäädä aiheeseen jumiin.

Seitsemästä haastattelusta toinen tutkija teki kolme ja toinen neljä haastattelua lokakuussa 2022. Haastattelut tehtiin haastateltavalle parhaiten sopivalla tavalla. Yksi haastattelu tehtiin Teamsin kautta etänä, viisi haastattelu kasvotusten haastateltavien työpaikoilla ja yksi kasvotusten kahvilassa. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi 39 sivua (fontti Book Antiqua, koko 12, riviväli 1,15). Ajallisesti yksi haastattelu kesti noin 30 minuuttia ja koko aineiston laajuus oli 208 minuuttia.

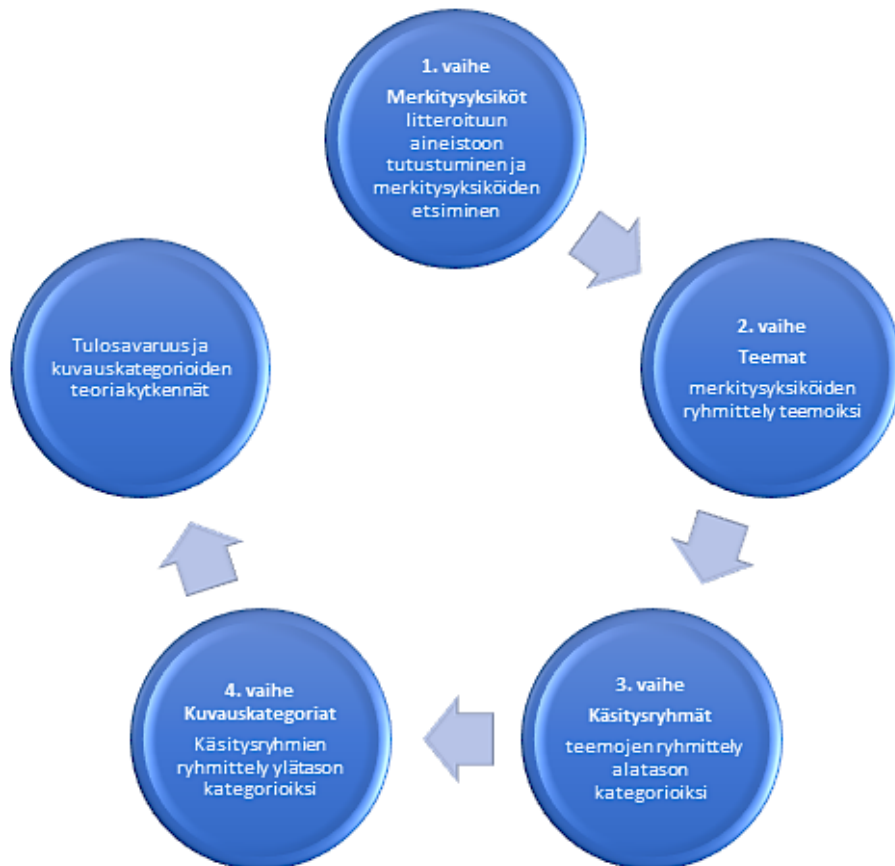
#### **5.4 Aineiston analyysi**

Niikko (2003, s. 32) esittää, että fenomenografinen analyysi on aina aineistolähtöistä. Analyysi tehdään vaiheittain systemaattisesti ja loogisesti. Sen ei tarvitse noudattaa mitään tiukkaa kaavaa ja siihen pätevät laadullisen tutkimuksen yleispiirteet. Uljensin (1989, s. 45) mukaan aineistolähtöisessä fenomenografisessa analyysissä syntyvät ryhmät tai kategoriat rakentuvat tutkijan oman tulkinnan mukaan analyysiprosessin edetessä. Kiviniemi (2018, s. 73–74, 83) esittää laadullisen tutkimuksen olevan aina prosessi, jossa oma ymmärryksemme ja tietoisuutemme tutkittavasta ilmiöstä ja tutkimusprosessista kasvaa vähitellen. Hän jatkaa, että keskeistä on muodostaa tutkimuslöydöksistä kokonaisuus, joka ilmentää tutkittavan ilmiön olennaisia ulottuvuuksia. Aineistoa myös työstetään yhtenä kokonaisuutena. Laadullisessa tutkimuksessa ylipäätään tutkimuksen etenemisen vaiheet eivät välttämättä ole selkeät, vaan tutkimus muokkautuu prosessin edetessä. Huusko ja Paloniemi (2006, s. 166) esittävätkin, että analyysissä tulkinta ja merkitystenanto ovat samanaikaisia. Jokainen päätös, ongelmanratkaisu tai tulkinta vaikuttaa analyysin seuraavaan vaiheeseen.

Oheinen kuvio (Kuvio 1) havainnollistaa tutkimuksemme analyysiprosessin kulkua, jota kuvailemme seuraavaksi.

### Kuvio 1

#### *Analyysiprosessin vaiheet*



**Ensimmäinen vaihe: merkitysyksiköt.** Huuskon ja Paloniemen (2006, s. 167) mukaan analyysin ensimmäisessä vaiheessa haastatteluaineisto luetaan huolellisesti ja sieltä etsitään merkitysyksiköitä. Kiinnostus on tutkimustehtävän kannalta olennaisissa ilmauksissa tai ajatuksellisissa kokonaisuuksissa. Lisäksi Niikko (2003, s. 33–34) kokoaa, ettei fenomenografiassa ole pulmallista, vaikka erilaiset merkitykset kumpuaisivatkin samalta tutkittavalta, koska analyysissä merkityksellistä ovat ilmaisut, eivätkä haastateltavat. Kielellisistä ilmaisuista tutkija voi löytää sekä tutkittavien selkeää ymmärrystä ilmiöstä osoittavia merkityksiä että esireflektiivistä ymmärrystä, jossa ilmiön selitys ja siihen liittyvä ymmärrys ei ole tutkittavalle vielä kovin selkeää.

Luettuamme koko haastatteluaineiston, jaoin haastattelut puoliksi ja jatkoimme analyysiä kumpikin itsenäisesti. Kirjoitimme merkitysyksiköt ja haastattelukoodin yhteiseen dokumenttiin sekä värjäsimme alkuperäisen ilmaisun haastatteluaineistoon. Jo muutaman haastattelun kohdalla huomasimme, että tietyt tutkimustehtävämme näkökulmasta merkitykselliset tavat ajatella asiaa erottuvat aineistossa. Toisaalta aineistosta erottui asioita, jotka eivät tuntuneet merkityksellisiltä tutkimustehtävämme kannalta, kuten esimerkiksi haastateltavien pohdintoja sovellusten toiminnasta. Keskusteltuamme havainnoistamme sovimmekin väljät, yhteiset värikoodit erityyppisille merkitysten tiivistymille. Sininen merkintä tarkoitti haastateltavan ajatuksia mediakasvatuksen sisällöistä ja ajankohtaisista asioista, vihreä puolestaan tapoja toteuttaa mediakasvatusta ja keltainen kuvasi opettajan roolia tai toimintaa mediakasvattajana. Harmaalla merkitsimme muut merkitysyksiköt. Värikoodit ja haastattelukoodi auttoivat meitä paikallistamaan merkitysyksikön oikeaan haastatteluun myöhemmin. Lisäksi sovimme, minkälaisiin asioihin emme kiinnitä laajassa aineistossamme huomiota, että analyysi etenisi tutkimustehtävämme suuntaisesti. Kiviniemen (2018, s. 76) mukaan kaikkea aineistoa ei tarvitse mahduttaa osaksi tutkimusta, vaan tutkija voi tehdä prosessin aikana tulkinnallista rajaamista. Aloittelevat tutkijat tarttuvat usein liikaa kaikkiin tutkimuksen aikana nousseisiin mielenkiintoihin johtolankoihin, jolloin tutkimuksesta voi tulla hajanainen.

Käytyämme läpi puolet haastatteluista, vaihdoimme aineistoja. Tarkastelimme toistemme merkitysyksiköitä ja merkintöjä alkuperäisaineistossa. Lisäsimme tai ehdotimme muokkauksia eri värisillä värjäyksillä. Värjäyksillä varmistimme, ettemme käytä samaa ilmausta kahdesti.

**Toinen vaihe: teemat.** Huusko ja Paloniemi (2006, s. 168) esittävät, että tutkimuksen toisessa vaiheessa löydetyt ilmaisut tai merkitysyksiköt jaotellaan samankaltaisuuden, erilaisuuden, yllätyksellisyyden tms. syyn perusteella ryhmiin tai teemoihin. Tärkeintä on verrata koko aineiston ilmauksia toisiinsa ja jaotella ne erilaisia ajatuksellisia kokonaisuuksia ilmentäviin ryhmiin. Samoin asian ilmaisee Niikko (2003, s. 34).

Analyysin toisen vaiheen toteutimme aluksi kumpikin itsenäisesti toiseen aineiston puolikkaaseen, minkä jälkeen vaihdoimme aineistoja ja teimme lisäyksiä tai pohdimme muutosehdotuksia. Koska fenomenografisessa tutkimuksessa tehdään ryhmittelyt aineistossa kokonaisuutena, siirryimme yhteiseen työskentelyyn jo analyysin toisen vaiheen lopuksi. Aloimme työstää analyysin toista ja kolmatta vaihetta limittäin niin, että saimme samalla yhdistettyä analyysin toisen vaiheen samaa ajatuksellista kokonaisuutta ilmentävät teemat yhdeksi ja nimettyä ne molempia tutkijoita tyydyttävällä tavalla. Koska olimme tehneet molemmat merkitysyksikköjen teemoitteluista omat tulkintamme ja ratkaisumme, osa teemoista piti hajottaa ja neuvotella niiden merkitysyksiköille uudet teemat tai paikat jossain toisessa teemassa, koska ne eivät muuten enää istuneet analyysiin kokonaisuudessaan. Tässä vaiheessa värikoodit alkoivat osittain sekoittua teemojen sisällä, kun tarkastelimme alkuperäisilmauksia yhdessä ja muodostimme niistä yhteisiä tulkintoja. Tässä kohtaa havaitsimme, että oli hyödyllistä tehdä alusta saakka analyysistä selkeää. Oli helppoa osoittaa itselleen ja toiselle analyysin kulku tarvittaessa aina litterointiin saakka.

**Kolmas vaihe: käsitysryhmät.** Analyysin kolmannessa vaiheessa muodostimme yhdessä teemoista tutkimuksemme alatason kategorioita, jotka nimesimme käsitysryhmiksi. Niiden kuvaukset olemme sijoittaneet tutkimusraporttimme tuloslukuun (luku 6) sen kuvauskategorian yhteyteen, jota kukin käsitysryhmä kuvaa tässä tutkimuksessa. Sekä Niikko (2018, s. 36–37) että Huusko ja Paloniemi (2006, s. 168) esittävät, että jokaiselle kategorialle on hyvä määritellä kriteerit. Lisäksi jokaisen kategorian tulisi kertoa tutkimustehtävän kannalta selkeästi jotain erilaista. Kategorioiden sisällöt eivät saa mennä päällekkäin.

Muodostimme analyysissämme aluksi 19 käsitysryhmää, mutta osa käsitysryhmistä vaikutti tarjoavan samankaltaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstämme. Yhdistelimme ja hajotimme vielä joitain teemoja ja sijoitimme teemoja eri käsitysryhmiin, kunnes analyysimme tarjosi mielestämme riittävän erilaisia variaatioita luokanopettajien käsityksistä ajankohtaisesta mediakasvatuksesta, eivätkä ryhmät menneet miltään osin päällekkäin toistensa

kanssa. Esimerkiksi ikärajoihin liittyviä haastateltavien ajattelutapoja päätyi osin eri käsitysten alle, koska haastateltavat esittivät ikäperusteisen ajatuksen erilaisissa yhteyksissä, jotka siten edustivat myös erilaisia käsitysten variaatioita. Lopulta muodostimme 16 käsitysryhmää, jotka nimesimme haastatteluaineistosta nousseilla, käsitysryhmää osuvasti kuvaavilla alkuperäisilmauksilla.

Tässä vaiheessa analyysitaulukkomme, jossa oli listattuna pelkistetyt merkitysyksiköt teemoittain ja käsitysryhmittäin, oli 14 sivun mittainen (fontti 10, riviväli 1). Tiivistettyä analyysitaulukko voi tarkastella tämän tutkimuksen Liitteestä 2.

**Neljäs vaihe: kuvauskategoriat.** Analyysin lopuksi muodostimme yhdessä abstrakteja ylätasoon kategorioita, jotka nimesimme kuvauskategorioiksi. Ne ovat tämän tutkimuksen tuloksia. Marton (1988, s. 146–148) esittää, että käsityksistä muodostetut kategoriat ovat tutkimuksen ensisijaisia tuloksia. Jokainen kategoria on osa suurempaa kokonaisrakennetta, jossa jokainen kategoria on suhteessa toisten kategorioiden kuvauksiin. Huusko ja Paloniemi (2006, s. 168–169) kokoavat, että kuvauskategorioiden tulee kuvata aineistosta saatujen käsitysten vaihtelun laadullisia eroja. Kategorioita on yleensä vain muutama. Niikkon (2003, s. 37–39) mukaan kuvauskategorioista voidaan muodostaa kuvauskategoriajärjestelmä tai tulosavaruus, joka esitetään sekä sanallisesti että graafisesti. Se voi olla horisontaalinen, jolloin kuvauskategoriat ovat samanarvoisia, vertikaalinen, jolloin kuvauskategorioiden tärkeys, yleisyys tai aika määrittelevät niiden keskinäisen järjestyksen tai hierarkkinen, jolloin kuvauskategorioiden teoreettisuus, jäsenyisyys tai laaja-alaisuus määrittävät niiden järjestyksen. Kuvauskategorioiden keskinäiset suhteet on ilmaistava tutkimusraportissa.

Oman tutkimuksemme viisi kuvauskategoriaa, niiden keskinäiset suhteet ja teoriayhteydet esittelemme tutkimusraporttimme tulosluvussa (Luku 6). Kuvauskategoriat muodostuivat selkeiksi ja erilaisiksi. Kunkin niistä alle tiivistyi runsaasti käsitysryhmiä, teemoja ja merkitysyksiköitä, vaikka laadullisessa tutkimuksessa tiivistymien määrä ei ratkaisekaan tutkimustuloksia.

Osa tuloksista on linjassa tutkimusraportin alussa esittämämme mediakasvatuksen teoriaosuuden ja oman ennakkoymmärryksen kanssa, mutta aineistoon pohjautuva analyysimme toi esiin myös tuloksia, jotka vaativat uusien teoriayhteyksien esittämistä. Tässä vaiheessa muokkasimme myös tutkimustehtävämme tutkimuskysymyksiä. Haastatteluaineistossa käsitykset tavoista toteuttaa mediakasvatusta luokkahuoneessa limittyivät tapoihin ajatella opettajan roolia ja toimintaa mediakasvattajana, joten yhdistimme aiheisiin liittyvät tutkimuskysymykset. Luvussa 4 esitetyt tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset poikkeavat siten haastattelurungon (Liite 1) kysymyksistä.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkijoiden tietoisuus eettisistä periaatteista edistää näkemään ja auttaa tutkijoita toimimaan eettisesti tutkimuksen edetessä sekä sen toteuttamisen aikana vaihtoehtojen ja toimintatapojen valinnassa (Cohen ym., 2018, s. 280). Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu muun muassa, että tutkijat toteuttavat tiedeyhteisön tunnustamia käytäntöjä, kuten rehellisyyttä, huolellisuutta, tarkkuutta tutkimustyön edetessä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä arvioinnissa. Lisäksi tutkimuksen kannalta sovelletaan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta ja tutkimusmenetelmiä sekä avoimuutta tuloksia tarkasteltaessa. Eettisesti hyväksyttävä, luotettava ja uskottavia tuloksia raportoiva tieteellinen tutkimus noudattaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimia ja Suomessa kaikkia tieteenaloja koskevia Hyvän tieteellisen käytännön (=HTK) lähtökohtia. Vastuu HTK-ohjeiden noudattamisesta on jokaisella tutkijalla ja myös koko tiedeyhteisöllä. (HTK, 2018.)

HTK (2018) lähtökohdista omassa tutkimuksessamme noudatimme rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta läpi koko tutkimusprosessin. Tähän pääsimme tekemällä analyysin huolellisesti vaihe vaiheelta. Pitäydyimme saamassamme aineistossa ja sen sisältämässä asioissa. Emme sepittäneet omiamme tai muuttaneet tarkoituksella aineistosta esiin tulevia asioita. HTK-ohjeistuksen mukaan tunnustimme muiden tutkijoiden työn, kun teimme

asianmukaiset lähdeviittaukset ja lähdeluettelomerkinnyt viitattessamme muiden tutkimuksiin tai teoksiin. Myös tutkimusluvut mainitaan HTK-ohjeistuksessa. Koska tutkimme luokanopettajien käsityksiä, emme tarvinneet tutkimukseen lupaa oppilaiden huoltajilta. Tutkimusluvan tarve riippui kunnasta tai kaupungista. Tiedustelimme tutkimusluvan tarvetta koulun rehtorilta. Tarvitsimme ja haimme tutkimusluvan yhdessä kaupungissa.

Eettisesti kestävät tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät, tutkimustulosten avoimuus sekä tutkimuksen suunnittelu ja raportointi tieteelliselle tiedolle sopivalla tavalla, jotka myös esitetään HTK-ohjeissa, koskivat olennaisesti tutkimustamme. Käytännössä toteutimme näitä lähtökohtia muun muassa siten, että haastateltaville toimitettiin sähköpostitse Tiedote tutkimuksesta, josta he saivat tietoa tutkimuksen tavoitteista ja tarkoituksesta sekä haastatteluhetkellä Tietosuojailmoitus tutkimuksesta tutkimukseen osallistuvalla. Heillä oli tiedossaan mahdollisuus keskeyttää tai perua osallistumisensa tutkimukseen koska tahansa niin halutessaan. Cohen ja kollegat (2018, s. 246) esittävätkin, että tutkimuksen eettisenä periaatteena tulee olla tutkittavien tarkka informointi ja itsemääräämisoikeus tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkittaville tulee avata tutkimuksen tarkoitus heille ymmärrettävällä tavalla ja mahdollistaen osallistumattomuus tutkimukseen.

Lisäksi huolehdimme siitä, että haastattelut säilyivät nimettöinä. Niistä poistettiin viittaukset henkilöihin tai paikkoihin jo litterointivaiheessa. Poistimme litterointivaiheessa myös sisältöön vaikuttamattomia sanoja, kuten ”niinku”, ”tuota” ja ”että”. Haastatteluaineiston jako toisillemme ja niiden tuhoaminen tutkimuksen valmistuttua tapahtuivat tietoturvaisella tavalla.

Noudatimme tutkimuksessamme fenomenografista tutkimusotetta ja etenimme lähestymistavasta kirjallisuudessa ja aikaisemmissa tutkimuksissa esitettyjen analyysi- ja tutkimusprosessien kuvausten mukaisesti. Tutkimusraportissa toimme esiin, miten olemme edenneet tutkimusprosessissamme (aineiston hankinta, analyysi ym.) Tutkimustamme käytiin läpi seminaariryhmässämme ja tutkimus julkaistaan valmistuttuaan sähköisesti. Tutkimusseminaariryhmä on samalla pieni tiedeyhteisö, jossa tutkimuksen luotettavuutta, eettisyyttä ja uskottavuutta arvioidaan. Myös



Kiviniemi (2018, s. 85) esittää, että tutkimuksen luotettavuutta lisätään, kun prosessin eteneminen tuodaan raportissa esiin. Tällöin lukija hahmottaa paremmin tutkimuksen etenemistä ja muokkautumista, ja voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkijan tulee raportoida itsestään asiat, jotka voivat vaikuttaa aineiston keruuseen, analyysiin tai tulkintaan. Tutkimusaiheen valintamme lähti vahvasti omasta kiinnostuksestamme ja perehtymisestäämme mediakasvatukseen aikaisemmissa kandidaatintutkielmissamme sekä muissa kasvatustieteen opinnoissamme. Omat ennakkokäsityksemme saattoivat vaikuttaa aineistonkeruuseen ja analyysiin. Toisaalta omaa perehtyneisyyttä tarvitaankin, että aineiston keruu ja tulkinnat onnistuvat. Niikko (2003, s. 35) puhuu sulkeistamisesta, jossa tutkija pyrkii siihen, että hänen omat uskomuksensa sekä teoreettiset, persoonalliset ja aikaisemmista tutkimuksista saadut tiedot vaikuttaisivat mahdollisimman vähän tutkimukseen. Pyrimme omien ennakkokäsitystemme sulkeistamiseen erityisesti avoimen haastattelun avulla, jossa ennalta tietämiimme aiheeseen liittyviin teemoihin pureuduttiin vain, jos haastattelija otti ne puheeksi. Analyysin teimme aineistolähtöisesti, mistä osaltaan kertoo se, että tuloksissa on joitain asioita, joita emme esitä tutkimusraporttimme alun teoriaosuudessa, eivätkä ne kuuluneet omaan ennakkokäsitykseemme tutkittavasta ilmiöstä.

## 6 LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSET AJANKOHTAISESTA MEDIAKASVATUKSESTA

Tässä luvussa esittelemme käsitysryhmistä muodostamamme viisi kuvauskategoriaa, niiden keskinäiset yhteydet ja eroavaisuudet sekä kytkökset teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin. Kuvauskategoriat esitellään tämän tutkimuksen käsitysryhmien kuvausten avulla. Kuvauskategoriat ovat tutkimuksemme päätuloksia ja ne kuvaavat luokanopettajien käsityksiä ajankohtaisesta mediakasvatuksesta. Uljens (1989, s. 27–28) esittää fenomenografian olevan kontekstisidonnaista. Hän painottaa, että käsitykset nähdään ensin irrallisina, jotta niiden vertailu ja luokittelu onnistuu. Lopulta käsityksiä arvioidaan kuitenkin kontekstuaalisesti. Huuskon ja Paloniemen (2006, s. 163–165) mukaan fenomenografiassa tutkittavasta ilmiöstä voidaan saavuttaa jonkinlainen kokonaiskuva vain tutkittavaan ilmiöön liittyviä erilaisia käsityksiä tutkimalla.

### 6.1 Tulosavaruus

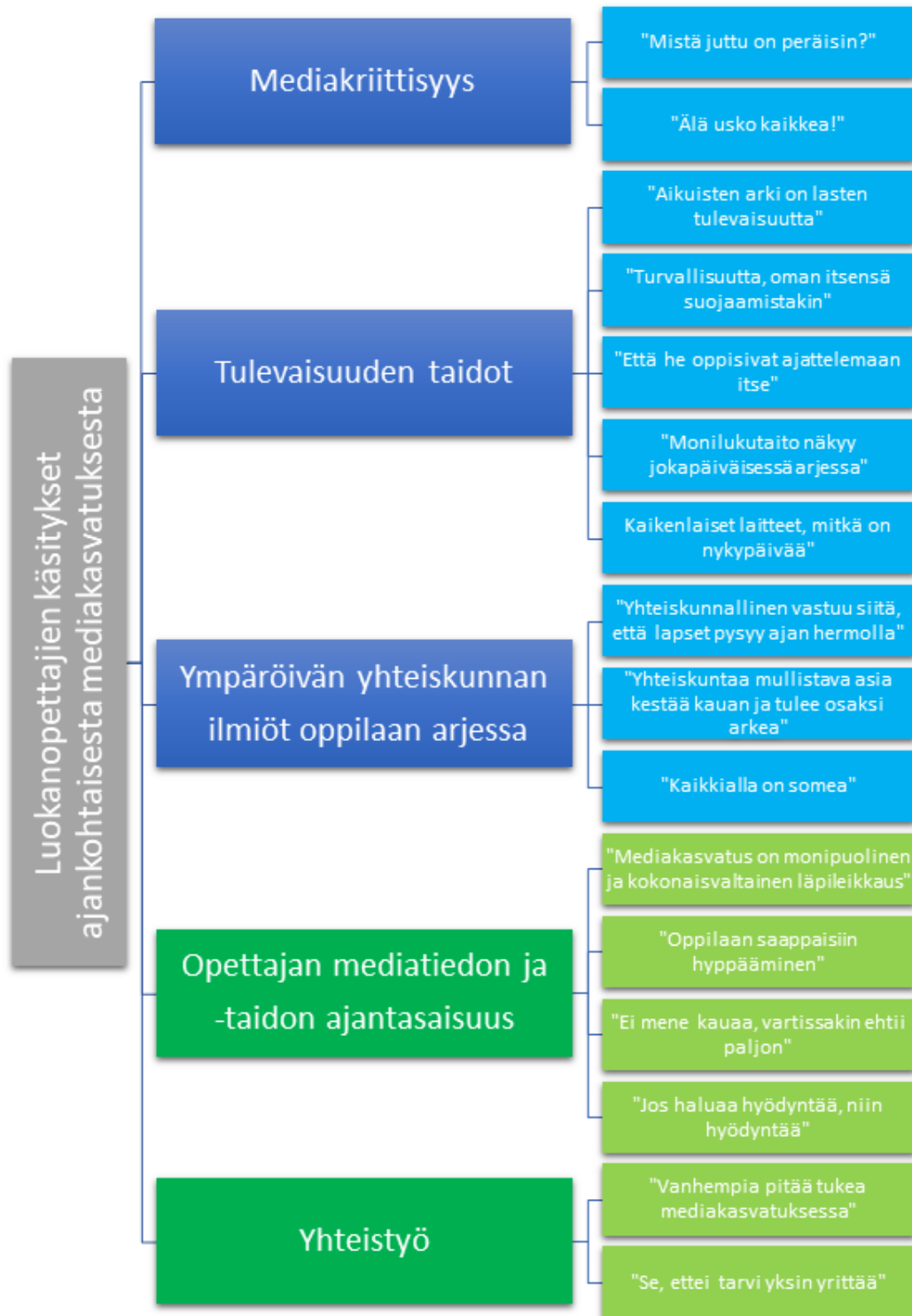
Kuvauskategoriat voidaan asettaa suhteessa toisiinsa Huusko ja Paloniemen (2006, s. 169), Niikkon (2003, s. 38–39) sekä Uljensin (1989, s. 46–51) samantyyppisesti esitettyjen kuvausten mukaisesti. He kertovat, että suhdetta voidaan kuvata vertikaalisesti, hierarkkisesti tai horisontaalisesti. Horisontaalisessa järjestelmässä kategoriat ovat samanarvoisia keskenään ja eri kategorioiden väliset erot ovat sisällöllisiä. Tässä tutkimuksessa asetimme kuvauskategoriat horisontaaliseen suhteeseen. Niikkon (2003, s. 37–39) mukaan kuvauskategorioista rakennetaan kuvauskategoriajärjestelmä tai tulosavaruus, joka voidaan esittää sekä graafisesti että sanallisesti.

Kuviossa (Kuvio 2) on esitelty tämän tutkimuksen horisontaalinen tulosavaruus opettajien ajankohtaiseen mediakasvatukseen liittyvistä käsityksistä muodostamistamme kuvauskategorioista. Analyysitiivistelmä, joka

kokoaa tämän tutkimuksen teemat, käsitysryhmät ja kuvauskategoriat, on liitteenä (Liite 2).

## Kuvio 2

*Luokanopettajien käsitykset ajankohtaisesta mediakasvatuksesta*



Kuviossa tummansinisellä merkityt kuvauskategoriat ja niihin liittyvät vaaleansinisellä merkityt käsitysryhmät vastaavat tämän tutkimuksen tutkimuskysymykseen, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on ajankohtaisista mediakasvatuksen sisällöistä. Tummanvihreällä merkityt kuvauskategoriat ja niihin liittyvät vaaleanvihreällä merkityt käsitysryhmät vastaavat tutkimuskysymykseen, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on opettajan toiminnasta mediakasvattajana. Vaikka kategoriat asettuvat kuviossa hierarkkisesti, niillä ei ole keskinäistä paremmuusjärjestystä. Kaikki kuvauskategoriat kuvaavat luokanopettajien käsityksiä ajankohtaisista asioista mediakasvatuksessa ja vastaavat tutkimustehtäväämme, jossa selvitämme luokanopettajien käsityksiä ajankohtaisesta mediakasvatuksesta.

Haastateltavien puheenvuorot siitä, mitä oppilaille kuuluu opettaa alakoulussa, yhdistävät kuvauskategorioita Mediakriittisyys, Tulevaisuuden taidot ja Ympäröivän yhteiskunnan ilmiöt oppilaan arjessa. Nämä kuvauskategoriat vastaavat tutkimuskysymykseen, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on ajankohtaisista mediakasvatuksen sisällöistä. Edellä mainitut kuvauskategoriat kuvaavat kuitenkin eri tavoin opettajien käsityksiä ajankohtaisista mediakasvatuksen sisällöistä.

Mediakriittisyyden kuvauskategorian käsityksissä korostuu erityisesti mediakriittisyyden kohdentuminen mediasisältöjen tarkasteluun ja sen käytettävyyden pohdintoihin. Tulevaisuuden taitojen kuvauskategoria puolestaan kokoa opettajien käsityksiä asioista ja taidoista, jotka ovat oppilaan tulevaisuuden mahdollisuuksien kannalta oleellisia, mutta tässä hetkessä ajankohtaisia opetettavia asioita. Tämän kuvauskategorian sisällöt nähdään välttämättöminä opetettavina asioina, joita oppilas tarvitsee toimiakseen tulevaisuudessa täysivaltaisena ja pystyvänä yhteiskunnan kansalaisena sekä kyetäkseen selviytymään ja mukautumaan työelämän haasteisiin. Ympäröivän yhteiskunnan ilmiöt oppilaan arjessa kuvauskategoria sisältää puolestaan luokanopettajien käsityksiä asioista, jotka opetuksessa on huomioitava juuri siinä ajallisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa, jossa koulu ja sen ihmiset parhaillaan ovat. Tämän kuvauskategoriat käsitykset keskittyvät siten asioihin,

joihin koulussa on reagoitava reaaliajassa sen mukaisesti, mitä ympärillä tapahtuu ja mitkä ympäristön tapahtumat puhututtavat oppilaita.

Opettajan oma toiminta ja luokkahuonepedagogiikka yhdistää kuvauskategorioita Yhteistyö sekä Opettajan mediatiedon ja -taidon ajantasaisuus. Nämä kuvauskategoriat tarjoavat kuitenkin erilaisia käsityksiä ja vastaavat tutkimuskysymykseen, jossa selvitämme käsityksiä luokanopettajan toiminnasta mediakasvattajana. Luokanopettajan omien mediatietojen ja -taitojen kuvauskategorian käsityksissä kuvaillaan median käyttöä opetuksessa sekä tuodaan esiin tietoihin ja taitoihin liittyviä näkökohtia, jotka ovat oleellisia opettajan median opetuskäytön ajantasaisuudessa sekä mediakasvatuksen laajuuden ja määrän suhteen. Yhteistyön kuvauskategoria tarjoaa puolestaan opettajien käsityksiä luokanopettajan mediapedagogiikassaan huomioitavista yhteisöllisyyteen ja yhteistyöhön liittyvistä näkökohdista. Yhteistyöhön liittyvien käsitysten mukaan oppimisympäristön katsotaan laajenevan myös luokkahuoneen ulkopuolelle ja yhteisöllisen toimimisen tuovan pedagogiikkaan opettajaa ja oppilaita hyödyttävää moninäkökulmaisuuutta.

Esimerkiksi sosiaaliseen mediaan liittyvät haastateltavien ilmaisut jakautuvat tämän tutkimuksen analyysissä eri kuvauskategorioihin ja vastaavat eri tutkimuskysymyksiin. Sosiaaliseen mediaan liittyvät pohdinnat linkittyvät sekä Ympäröivän yhteiskunnan ilmiöt oppilaan arjessa että Yhteistyön kuvauskategorioihin. Sosiaalista mediaa voi lähestyä monesta eri näkökulmasta ja eri toimijoiden näkökulmasta. Muun muassa sosiaalisen median käyttämistä ja siellä tapahtuvia riita- ja kiusaamistilanteita sekä niiden yleistymistä pohdittiin haastatteluaineistossa koulun mediakasvatuksessa opetettavina asioina ja sisältöinä, jolloin ne vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ajankohtaisista mediakasvatuksen sisällöistä ja sijoittuvat analyysissä Ympäröivän yhteiskunnan ilmiöt oppilaan arjessa kuvauskategorian käsityksiin. Toisaalta riita- ja kiusaamistilanteita pohdittiin niiden heijastumisena kodeista kouluihin ja opettajan toimintaan luokkahuoneessa, jolloin ne liittyvät tämän tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen luokanopettajan toiminnasta mediakasvattajana ja sijoittuvat Yhteistyön kuvauskategorian käsityksiin.

Kuvauskategorioilla Tulevaisuuden taidot, Ympäröivän yhteiskunnan ilmiöt oppilaiden arjessa ja Yhteistyö on oppilaiden ikäkysymysten pohdintaan liittyvä yhteys. Samalla ikäkysymyksiin liittyy kuitenkin eroja, joiden takia ikään liittyvät teemat sijoittuvat luokanopettajien erilaisiin käsityksiin ajankohtaisesta mediakasvatuksesta, eivätkä muodosta tutkimuksessamme omaa kuvauskategoriaa. Tulevaisuuden taitojen kuvauskategorian käsitysten yhteydessä haastateltavat mainitsivat, että oppilaiden tulisi oppia säätelemään itse median käyttämistään oman turvallisuutensa ja tuntemustensa kannalta sopivalla tavalla ikärajat huomioiden. Ympäröivän yhteiskunnan ilmiöiden käsityksissä puhuttiin siitä, että opettajan on huomioitava oppilaiden ikä- ja kehitystaso sekä sen mukainen yhteiskunnallisesti merkittävien asioiden ja kriisitilanteiden käsittely. Yhteistyön kuvauskategorian käsityksiin ikäkysymykset yhdistyivät puolestaan, kun haastateltavat kertoivat, että muun muassa ikärajasuosituksia huomioidaan kodeissa eri tavoin.

## **6.2 Kuvauskategorioiden kuvaukset ja teoriayhteydet**

Tässä alaluvussa kuljetetaan tulosten esittämisen ohella mukana kuvauskategorioiden käsitysryhmiin ja niiden teemoihin liittyviä kuvauksia haastatteluaineistosta sekä haastateltavien alkuperäisilmaisuja. Pyrimme näin mahdollistamaan lukijalle tutkimuksemme kuhunkin kuvauskategoriaan sijoittuneiden käsitysten analyysipolun seuraamisen tutkimusraportin liitteessä 2 olevan analyysitaulukon ohella. Käsitysryhmät on merkitty kursivilla ja ne etenevät samassa järjestyksessä kuin ne on esitetty analyysitaulukossa.

### **6.2.1 Mediakriittisyys**

Mediakriittisyys -kuvauskategoriassa luokanopettajat pitivät lähdekriittisyyden ja tiedonhaun opettamista koulussa merkityksellisenä. Katsottiin tarpeelliseksi, että oppilaat oppivat pohtimaan tietolähteiden ja sieltä löytyvän tiedon uskottavuutta, luotettavuutta ja käytettävyyttä. Matveinen kollegoineen (2021, s. 155-158) kirjoittaakin, että tiedonhakuun nähdään kuuluvaksi tiedon etsiminen ja aistihavainnot. Tiedonhakutaidot vaativat taitoa yhdistellä asioita, pohtia syy-

seuraussuhteita, taitoa osata tehdä johtopäätöksiä sekä eritellä tekstien sisältöä. Tiedonhaun kehittyessä opitaan soveltamaan, ja hyödyntämään sitä vaaditulla tavalla. Tämän vuoksi tiedonhaun opetus on heidän mukaansa merkityksellistä.

Mediakriittisyys -kuvauskategorian *“Mistä juttu on peräisin”* käsitysryhmässä painotettiin tiedon alkuperän pohdintaa tiedonhaun yhteydessä. Siihen sisältyvistä teemoista lähdekriittisyyden ajateltiin olevan ennen kaikkea oppilaan kykyä hakea tietoa ja osata arvioida löytämänsä tietolähteen luotettavuutta sekä tiedon käytettävyyttä. Wikipedia-esimerkissä kerrottiin, että *“Wikipedia on niille se the one and only ja joka kerta saa muistuttaa siitä, ett muista, ett sitä voi muokata kuka tahansa.”* Kriittisen tiedonhaun ajateltiin kohdistuvan niihin pohdintoihin ja valintoihin, mistä tietoa ylipäätään etsitään ja luetaan. Toisaalta kriittisen tiedonhaun nähtiin liittyvän tiedon määrän prosessointiin ja säätelyyn, mikä tulee ilmi kommentista *“Oppilaan pitää itse suodattaa sitä tiedon määrää.”* Tiedon etsiminen erilaisin tavoin piti tässä tutkimuksessa sisällään sähköisiä ja perinteisiä tiedonhaun tapoja sekä tiedon alkuperän pohdintoja.

Tämän tutkimuksen käsityksissä mediakriittisyys nähtiin ajankohtaiseksi mediakasvatukseen liittyväksi sisällöksi, jossa opettaja harjoittaa oppilasta mediakriittisyyteen ja opettaa, miten oppilas operoi sopivalla tavalla mediasta saamansa tiedon keskellä. Mediakriittisyyden harjoittamisen katsottiin sijoittuvan sekä vapaa-ajan että koulun kontekstin sisältöjen kriittisen tarkastelun kentille. Elfving (2009, s. 47) toteaaakin, että mediakasvatus ja kriittisyys kulkevat käsi kädessä. Tärkeää olisi keskittyä enemmän tiedollisten taitojen kartuttamiseen kuin viihdyttävän toiminnon korostamiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019, s. 19, 25) linjaa, että mediakasvatuksen tavoitteena on vahvistaa kriittisyyttä mediaa kohtaan ja siihen liittyvinä trendeinä ovat tällä hetkellä vahvasti mediakriittisyyteen ja lähteiden arviointiin liittyvät aiheet.

Kuvauskategorian *“Älä usko kaikkea!”* käsitysryhmässä huomio kohdistui mediasisällön näkemisen, kuulemisen tai muun kokemisen sekä tiedonhaun hetkellä tehtyihin valintoihin siitä, uskooko tai luottaako oppilas kyseiseen mediasisältöön. Kriittisyys ajateltiin muun muassa oikean ja väärän erottamisena, ja siihen liitettiin faktan ja fiktiotiedon ero. Sen kerrottiin olevan

myös “maalaisjärjen käyttöä ja pohtimista”. Tulkinnessa painottuivat uskottavuuspohdinnat. Merkitykselliseksi asiaksi sanottiin, että “On tärkeitä että ei usko kaikkea, mitä älylaitteiden avulla näkee ja kuulee.”. Hartmanin ja Huttusen (2021, s. 83) mukaan yhteiskunnan kansalaisen asenteeseen nähdäänkin kuuluvaksi arvojen välittyminen nuoremmille sukupolville. Lisäksi siihen nähdään kuuluvaksi muun muassa kriittistä ajattelua, saadun informaation kriittistä tarkastelua sekä kykyä tehdä yhteistyötä ja ratkoa haastavia tilanteita vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus, 2014, s. 15) todetaan puolestaan, että arvokasvatuksen kannalta nousee esiin muun muassa monimediainen tiedonvälitys, sosiaalinen media ja tietoverkostot, jotka muovaavat yksilöiden maailmaa. Merkityksellistä on opettaa oppilaita tarkastelemaan kohtaamiaan asioita myös kriittisesti.

Mediakriittisyys osana opetusta on kuvauskategorian mukaan tällä hetkellä ajankohtainen opettajan huomioitava asia. Tutkimusaineistossa kerrottiin muun muassa, että opettajan tehtävänä on harjoittaa oppilaita mediakriittisyyteen. Lisäksi mediakriittisyys nähtiin tarpeelliseksi taidoksi, että oppilas selviää turvallisesti hurjan tietomäärän keskellä. Mikkola (2014, s. 12) esittääkin, että mediakriittisyyden oppiminen on tärkeää nyky-yhteiskunnan ja elämän kannalta. Hartman ja Huttunen (2021, s. 83) puolestaan toteavat, että Suomen tasolla informaation kriittisen tarkastelun oppiminen näyttäytyisi olevan hyvällä mallilla kykyjen ja taitojen opetuksen kannalta.

## 6.2.2 Tulevaisuuden taidot

Kuvauskategorian mukaan opettajat suhtautuvat vastuuntuntoisesti siihen, että oppilaat oppivat koulussa tulevaisuudessa ja työelämässään tarvittavia taitoja. Koulun nähtiin tasa-arvoistavan oppijoiden mahdollisuuksia ja aiheuttavan opettajalle veloitteen monipuoliseen mediakasvatukseen.

Kuvauskategorian “*Aikuisten arki on lasten tulevaisuutta*” käsitysryhmässä koulun ja yksittäisen opettajan vastuuta oppilaan valmistamisessa tulevaisuutta varten mediataitojen osalta pidettiin merkittävänä. Mediakasvatuksen avulla tavoitellaankin muun muassa lasten ja nuorten mediataitojen vahvistumista ja



kasvua vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi (Takala & Takala, 2019, s. 4). Taitoja tulevaisuutta varten -teeman sisällöissä esitettiin, että oppilaiden on pysyttävä ajan hermolla ja opittava nykypäivänä vaadittavia taitoja kuten näppäintaitoja. Nämä taidot ajateltiin opittavan jo lapsena, mistä esimerkkinä kommentti ”Mä ajattelen, että nykypäivänä tarvitaan paljon teknologiaa ja tietoa ja viestintätaitoja, joten sen takia niitä on tosi tärkeitä alkaa harjoittelemaan ihan sieltä lapsesta asti.”. Työelämätaidot kuvattiin työelämässä tarvittavien taitojen opettamiseksi, jolloin oppilas oppii käyttämään mediaa työelämässä. Opettajan vastuuntunto oppilaan tulevaisuuden taitojen opettamisessa tulee ilmi mediavälineiden sujuvaan käyttöön työvälineenä liittyvästä puheenvuorosta ”Silloinhan mä opettajana ehkä kokisin jotenki epäonnistuneeni, jos mä en olisi opettanut niille mun oppilaille sitä, että he osaisi työskennellä.”. Mediataitojen oppimisen mahdollistamisen kerrottiin lisäksi tasa-arvoistavan oppilaan mahdollisuuksia työelämässä.

Kuvauskategorian *”Turvallisuutta, oman itsensä suojaamistakin”* käsitysryhmässä luokanopettajat pitivät ajankohtaisena turvallisen median tuottamisen ja käytön opettamista. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2019, s. 25) julkaisussa määritellään, että mediakasvatuksessa onkin ajanmukaista huomioida tietoturva ja yksityisyys. Tutkimusaineistosta tuli ilmi erityisesti tietosuojan ja ikärajoihin liittyviä ajatuksia. Kerrottiin, että oppilaat tuottavat muun muassa TikTok-videoita ja sosiaaliseen mediaan julkaisuja, mikä ajankohtaistaa median tuottamiseen liittyvän opetuksen hyvinkin keskeiseksi. Turvallisuus ja ikärajat huomioitiin sekä opetuksen sisältöjen valinnassa että osittain vapaa-aikaan limittyvissä ikärajakeskusteluissa. Oppilaiden kanssa pohdittiin, mitä itsestään kannattaa julkaista, mistä kertoo maininta ”Ett jos teet videoo, se saa olla hyvin yleismalkanen tai voihan se olla semmonen, mistä sä pidät ja mistä sä et pidä juttu, mut ett henkilötietoja ei.”. Tietosuojan liittyen oppilaille kerrottiin opetettavan erityisesti videon ja kuvan käyttöön, muokkaamiseen, kopioimiseen sekä jakamiseen liittyviä asioita. Koulussa opetettavat mediataidot voidaankin nähdä myös turvataitojen opettamisen näkökulmasta, kun oppilaita ohjataan tarkoituksenmukaiseen ja turvallisen mediankäyttöön (Mediakasvatusseura, 2017, s. 7).

Tutkimuksemme opettajien käsityksien yhteydet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (Opetushallitus, 2014) laaja-alaisiin tavoitteisiin liittyvät monilukutaitoon (L4), ajatteluun ja oppimaan oppimiseen (L1) sekä tieto- ja viestintäteknologiseen osaamiseen (L5), joiden kaikkien ajateltiin kuuluvan ajankohtaiseen ja monipuoliseen mediakasvatukseen.

Monilukutaito ajateltiin tämän tutkimuksen käsityksissä ennen kaikkea erilaisten tekstien ymmärtämisenä ja tulkintana. Käsitysryhmässä *“Monilukutaito näkyy jokapäiväisessä arjessa”* monilukutaito nähtiin merkittävänä jokapäiväisenä osana koulun mediakasvatusta ja sen perustuminen opetussuunnitelman laaja-alaisiin tavoitteisiin esiintyi puheessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus, 2014, s. 22) monilukutaidolla viitataan erilaisten tekstien tuottamiseen ja tulkitsemiseen, joiden avulla opitaan ymmärtämään monimuotoista ja ympäröivää yhteiskuntaamme. Oppilaiden kannalta on tärkeää vahvistaa perinteisiä ja monimediaisia taitoja hyödyntäen monipuolisesti teknologiaa oppimisympäristöissä.

Monilukutaidon ulottuvuuksina mainittiin aineistossa muun muassa erilaisten median tekstien ja kuvien tulkitseminen, tietolähteiden analysointi sekä mediasisältöjen ymmärtäminen ja lukeminen. Monilukutaito ajateltiin laajana käsitteenä niin perinteisen median kuin digitaalisen median ympäristöissä. Monilukutaito ajateltiin usein erilaisten tekstien ymmärtämisenä ja käyttönä opetuksessa. Laajasta tekstikäsityksestä esitettiin myös mittavampia ajatuksia, kuten havaitaan maininnasta *“Että hyvin niinku laajalti yrittää opettaa oppilaat siihen, että monella eri tavalla voi tutustua, tutkia, havainnoida, kuulla, lukea, kun eikä vaan niinku yhdellä.”* Monilukutaito nähdään kirjallisuudessakin monitahoisena. Luvussa 2.3.1 toimme esiin muun muassa Mertalan (2018) määrittävän monilukutaidon tuottamisen ja arvioinnin taitona. Räsänen (2019) puolestaan esittää monilukutaidon laaja-alaiseksi ymmärrykseksi tekstistä ja monitahoiseksi tekstien tulkinnaksi.

Medialukutaitoon liittyen tuotiin esiin, miten oppilaan pitäisi oppia lukemaan ja käyttämään monimuotoisia mediasisältöjä, mikä välittyi kommentista *“Itte mä puhun paljo heille medialukutaidosta ja siitä, että älä usko kaikkea. Se on ehkä koulun puolesta se tärkein.”* Medialukutaito hahmottui

puheenvuoroissa melko epätarkkana ja yhdistyi sekä monilukutaitoon että kriittiseen ajatteluun. Medialukutaito onkin verrattain uusi mediakasvatuksen käsite. Lähdesmäki ja Maunula (2022, s. 430) määrittelevät sen kyvyksi käyttää, ymmärtää ja ajatella kriittisesti mediaa sekä sen näkökulmia. He liittävät medialukutaidon myös kykyyn laatia vuorovaikutusta erilaisissa tilanteissa. Uudet lukutaidot -sivustolla (Kansallinen audiovisuaalinen instituutti & Opetushallitus, n.d.) medialukutaitoon yhdistetään taito käyttää, lukea, ymmärtää ja tulkita mediasisältöjä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (Opetushallitus, 2014, s. 20) mukaan ajatteluun liittyvä osaaminen luo pohjaa osaamisen kehittymiselle ja elinikäiselle oppimiselle. Oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia pohtia asioita kriittisesti eri näkökulmista. Kriittinen ajattelu nähdäänkin merkittävänä mediataitona ja siten myös kansalaistaitona (Mediakasvatusseura, 2017). Tulevaisuuden taidot -kuvauskategorian käsitysryhmässä *“Että he oppisivat ajattelemaan itse”* painotettiin oppilaan oman kriittisen ajattelun ja ymmärtämisen kehittämistä. Opettajan ajateltiin voivan edistää näitä taitoja kannustamalla oppilasta ajatteluun ja asioiden pohtimiseen, ei niinkään siirtämällä tietoa oppilaaseen. Ajattelun taitoja kuvattiin ajattelun heräämisensä sekä tiedon suodattamisena. Toivottiin, että oppilaat oppisivat muodostamaan mielipiteitä mediasta saamistaan tiedoista ja niistä huolimatta sekä suodattaisivat saamaansa tietoa ja tekisivät median käyttöön liittyviä omia ratkaisuja. Tästä esimerkkinä kommentti *“Eikä niin, että minä kaadan tietosaavista päähän, ota tai jätä.”*. Korostettiin myös, että oppilas itse miettisi, voiko hän esimerkiksi katsoa mediasisältöä, mikä välittyy puheenvuorosta *“Sitte mä olin ihan, ett älä kato. Sä voit ihan ite miettiä, onko se sun silmille sopivaa.”*. Ymmärtämisen taidot mainittiin tärkeiksi, että oppilaat voivat käsitellä asioita erilaisista näkökulmista sekä ymmärtää kausaalisuutta.

Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen esitetään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus, 2014, s. 23) tärkeänä kansalaistaitona ja osana monilukutaitoa, sekä oppimisen kohteena että sen välineenä. *Kaikenlaiset laitteet, mitkä on nykypäivää”* käsitysryhmässä esitettiin, että tietoteknisten laitteiden käyttämisen harjoittelu koulussa on nykyaikaista

ja välttämätöntä. Sähköisten mediavälineiden käytön mainittiin olevan nykyään koulun arkea, mistä esimerkkinä kerrottiin oppilaiden käyttäneen luvallisesti älypuhelimia oppitunneillakin esimerkiksi tiedonhakuun. Laitteiden hyödyntämisen katsottiin olevan riippuvainen opettajasta, mikä käy ilmi mediavälineiden käytön määrään opetustilanteessa liittyvässä puheenvuorossa "Mä en ehkä oo se keskiverto ihminen vastaamaan tähän, kun mä luulen, ett mä käytän meidän koulus ehkä, en nyt välttämättä eniten, mutta enimmäissä määrin.". Laitteita hyödynnettiin oppitunneilla sekä opetuksen välineenä että oppimisen kohteena. Laitteiden saanti ja niiden määrä eri kouluissa oli vaihtelevaa. Joissain kouluissa kerrottiin enakkoon varattavista tableteista ja kannettavista tietokoneista, kun osalla oppilaista oli omat henkilökohtaiset kannettavat tietokoneet. Omien tietokoneiden kerrottiin lisäävän ja helpottavan laitteiden käyttöä. OAJ:n selvityksessä Hietikko ym. (2016) tekevät tutkimuksessaan myös huomion siitä, että laitteiden määrän vähäisyys estää tieto- ja viestintäteknologian laajuutta opetuskäytössä.

### 6.2.3 Ympäröivän yhteiskunnan ilmiöt oppilaan arjessa

Kuvauskategoriassa tuli ilmi, että opettajat huomioivat mediakasvatuksen sisällöissä yhteiskunnan muutoksia ja ajankohtaisia kriisejä, joista painotettiin koronaan ja Ukrainan sotaan liittyviä kysymyksiä. Kuvauskategorian käsitysryhmässä *"Yhteiskunnallinen vastuu siitä, että lapset pysyy ajan hermolla"* käsityksissä nousi esiin mietintöjä ympäröivän yhteiskunnan jatkuvasta muutoksesta. Päivänpolttavissa tapahtumissa on pysyttävä mukana ja yhteiskunnallisia asioita on käsiteltävä oppilaiden kanssa. Yhteiskunnan muutos liitettiin ympärillä muuttuvaan teknologiseen maailmaan ja siihen, miten kaikki tulee lähemmäs teknologian kehittymisen myötä. Muutoksen kerrottiin heijastuvan vuorovaikutukseen, mikä ilmaistaan kommentissa "Siitä on hyötyä ihmisten väliseen kanssakäymiseen ja miettii noita sosiaalisia suhteita. Monella niitä saattaa olla ympäri maailmaa, ku miettii noita munkin oppilaita.". Hämärin (2021, s. 375) mukaan oppilas, koulu ja yhteiskunta on jatkumo. Koulun tehtävänä onkin oppilaan sopeutuminen osaksi yhteiskuntaa, mutta samalla aktiivisen yhteiskunnan jäsenen ja ongelmanratkojan kasvattaminen.

Ikä- ja kehitystason huomioimisen ajateltiin liittyvän lapsen tasolla puhumiseen ja lasten keskustelunaloitteisiin. Pidettiin tärkeänä, että opettaja puhuu ajankohtaisista yhteiskunnallisista asioista tarvittaessa ja vastaa lasten kysymyksiin. Opettajan aloitteesta yhteiskunnallisiin kriiseihin liittyviä asioita ei otettu käsittelyyn. Tämä tulee ilmi puheenvuorossa "Isot otsikot internetissä ja uutiskanavissa on herättänyt oppilaissa erilaisia kysymyksiä ja mielestäni opettajana on tärkeää puhua rehellisesti, mutta lapsen näkökulmasta."

Ukrainan sota ja korona toistuivat puheessa yhteiskuntaa koettelevista ajankohtaisista kriiseistä käsitysryhmässä "*Yhteiskuntaa mullistava asia kestää kauan ja tulee osaksi arkea*". Median informaatiotulvan kerrottiin luovan turvattomuutta ja epävarmuutta niin lapsiin kuin aikuisiin. Kauan kestävän kriisitilanteen ajateltiin vallanneen ison ajan lapsen eletystä elämästä ja mainittiin, etteivät pienimmät oppilaat oikein edes muista aikaa ilman koronaa, vaan kriisistä on tullut heidän arkeaan. Koronan nähtiin kaikista sen huonoista puolista huolimatta mahdollistaneen koulujen digiosaamisen kehittymisen, mistä kertoo kommentti "Ett se etäkoulu oli, vaikka niin huono kun se olikin, niin oli monella asialla tosi hyvä. Se herätti, ett nyt tähän päivään kiitos.". Ukrainan sota oli ajankohtaistanut muun muassa valeuutisista keskusteluja ja pohdintoja siitä, että jokaisen uutisen on tehnyt joku ihminen.

Hartmanin ja Huttusen (2021, s. 82) mukaan koulun yhtenä tehtävänä on kasvattaa oppilaista yhteiskunnan arvojen ja normien mukaisia kansalaisia. He kertovat, että etäopetus oli huolestuttavaa aikaa. Se antoi vanhemmille yhtäkkiä suuren määrän vastuuta ja opettajien tuli epätavallisessa tilanteessa sopeutua etäkoulun pitoon. Myös Lehtonen ym. (2020, s. 3) toteavat, että poikkeuksellinen koronapandemia on haastanut yhteiskuntaa. Tässä tutkimuksessa tuli esiin myös käsityksiä, joiden mukaan etäopetus toisaalta vahvisti koulujen ja opettajien mahdollisuuksia kehittää digiosaamistaan, vaikka kokonaisuutena korona-aika olikin haasteellista.

Kuvauskategorian mukaan sosiaalinen media on koululaisille merkityksellinen ja näkyvä tapa viettää vapaa-aikaa ja sen vaikutukset heijastuvat myös kouluun. "*Kaikkialla on somea*" käsitysryhmässä sosiaalisen median ja median viihdekäytön ajateltiin olevan erityisesti vanhimpien

oppilaiden kohdalla hyvinkin merkittävä tapa viettää vapaa-aikaa ja niiden vaikutusten kerrottiin heijastuvan myös kouluun. Some ja viihde -teemassa mainittiin, miten “sosiaalinen media on aika semmoinen vangitseva paikka”. Käsitteessä kerrottiin, että sosiaaliseen mediaan ja median viihdekäyttöön liittyen koulussa on käsiteltävä muun muassa “somekäyttäytymistä”, “netikettä” ja omien videoiden asiallista sisältöä. Sosiaalisen median hyötyinä mainittiin muun muassa globaali kanssakäyminen tai läksyjen saanti kaverilta ja haittoina “someriidat” sekä sosiaalinen paine sosiaalisen median käyttöön.

Paakkarin ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa tulee ilmi, että 7 % nuorista on ilmoittanut jopa ongelmallisesta sosiaalisen median käytöstä. Heidän mukaansa 35 % nuorista pystyy intensiiviseksi median käyttäjiksi, jotka ovat verkossa koko päivän. Sosiaalisen median käsitteellä viitataan erilaisiin internet-sivustoihin, kuten sosiaalisiin verkostoihin, blogeihin ja videoihin, jotka mahdollistavat käyttäjille sisältöä, yhteydenpitoa ja jakamista. Heidän tutkimuksen tulokset osoittavatkin, että kohtalaisen riskin käyttäjillä voi ilmetä psykosomaattia vaivoja, kuten hermostuneisuutta. Merkittävä tuloksien löydös oli, että yksinäisyyden riski oli kaksinkertainen kohtalaisen riskin ryhmässä.

Higdon (2022) painottaa tutkimuksessaan sosiaalisen median muuttumista ja siihen suhtautumista erityisesti yksityisyyteen liittyen. Lisäksi hän tuo esiin sosiaalisen median luomat negatiiviset vaikutukset uhista ja kiusaamisen mahdollistumisen helpommin. Myös tämän tutkimuksen käsityksissä nousi esiin sosiaalisen median haittoihin kuten riitatilanteiden selvittelyyn koulussa liittyviä näkökulmia. Higdonin tutkimus paljastaa, että kriittisen medialukutaidon tehokasta opettamista tulisi suosia enemmän. Sosiaalista mediaa käyttää päivittäin jopa 3,5 miljardia henkilöä, jolloin sitä pidetään hallitsevana viestintätapana. Hän toteaa myös, että kriittisen medialukutaidon pedagogiikka tarjoaa oppilaille sosiaalisen median käyttöön tarvittavat analyttiset taidot.

#### **6.2.4 Opettajan mediatiedon ja -taidon ajantasaisuus**

Kuvauskategorian mukaan mediakasvatus nähdään laajana ja alati muuttuvana kokonaisuutena, jossa opettajan oma mediasuhde ja mediaosaaminen on merkityksellistä. Opettajalla on mahdollisuuksia ajantasaistaa

mediaosaamistaan ja mediakasvatukseen liittyvää tietotaitoaan sekä itsenäisesti että kouluttautumalla. Opettajan mediatiedot ja -taidot kytkeytyvät tuloksissa opettajan mediaosaamiseen ja mediapedagogiikkaan.

Käsitysryhmässä *“Mediakasvatus on monipuolinen ja kokonaisvaltainen läpileikkaus”* tuli ilmi, että mediakasvatus käsitteenä ymmärrettiin laajana ja monitahoisena käsitteenä, mistä esimerkkinä kommentti *“...läpileikkaus, siellä niinku monenlaisia juttuja liittyy mediakasvatukseen.”*. Mainittiin, että opettajalla pitää olla tietotaitoa ja ymmärrystä käsitteen laajuudesta. Mediakasvatuksesta puhuttaessa käytetäänkin esimerkiksi käsitteitä monilukutaito, medialukutaito, mediataito sekä tiedon tuottaminen ja hakeminen, mikä osaltaan hankaloittaa jo käsitteen sisäistämistä yksiselitteisesti (Kanerva & Oksanen-Särelä, 2021, s. 21–22). Aineistossa viitattiin myös opetussuunnitelman velvoittavuuteen ja sisältöihin, ja sanottiin sen vaatimusten olevan aika korkeita mediakasvatuksen toteutukseen sekä kerrottiin mediakasvatuksen hukkuvan kaikkien opetussuunnitelman tavoitteiden joukkoon. Katsottiin, että Mediakasvatus liittyy kaikkeen opetukseen. Se kuuluu moneen oppiaineeseen ja on monenlaisia tapoja toteuttaa mediakasvatusta. Mediakasvatuksesta kerrottiin, että siihen on tartuttava tilanteen mukaan, mikä tulee esiin ilmaisussa *“Että en mä ny välttämättä niinku pidä mitään mediakasvatustuntia, vaan se tulee siinä jossain sopivas yhteyres.”*. Mediakasvatuksesta esitettiin, ettei sen kuuluisikaan olla oma oppiaineensa, koska *“Se on keinotekoinen, jos se on irrallinen oppiaine.”*.

*“Oppilaan saappaisiin hyppääminen”* käsitysryhmässä kerrottiin, että oppilaiden mediakiinnostusten huomioiminen ja tunteminen sekä myönteinen suhtautuminen mediankäyttöön auttavat opettajaa pysymään ajan hermolla ja suuntaamaan omaa mediakasvatustaan kulloinkin ajankohtaisiin asioihin. Yksilöllinen huomioiminen kuvattiin erityisesti vapaa-ajan mediakokemuksista kiinnostuneisuutena, mutta myös erilaisten oppijoiden huomioimisena sekä pulma- ja huoltilanteisiin reagoimisena. Suprayogin, Valcken ja Godwinin (2017) mukaan opetuksen eriyttämisellä onkin mahdollista huomioida erilaisia oppijoita sekä heidän mahdollisia haasteita, vahvuuksia ja kiinnostuksen kohteita. Roiha ja Polso (2019) tuovat esiin, että eriytetty opetus ottaa huomioon

erilaiset oppijat ja tarjoaa jokaiselle parhaan yksilöllisen tuen. He näkevätkin merkityksellisenä monipuoliset eriyttämisen keinot osana opetusta, kuten oppimisympäristön, opetusmenetelmien ja -järjestelyiden sekä tukimateriaalien muuttamisen tarpeen mukaisesti. Näiden avulla tuetaan erilaisia tapoja osoittaa oppiminen ja osaaminen. Myös tässä tutkimuksessa tuli ilmi käsityksiä, joiden mukaan arvostettiin sitä, että oppilas voi saada onnistumisen kokemuksia ja "loistaa mediaympäristöissä, joissa hän on vahvimillaan".

Käsityskategorian mukaan opettajan suhtautuminen mediakasvatukseen ja hänen oma mediasuhteensa ovat merkittäviä siinä, mitä ja miten paljon opettaja näyttää ja käyttää ryhmän tarpeisiin osuvaa mediaa oppitunneilla. Oppilaiden käyttämän median sisältöjen tuntemuksen kerrottiin auttavan "oppilaan saappaisiin hyppäämisessä" ja "pitävän opettajan ajankohtaisten tietojen äärellä". Sisältöjen tuntemuksen sanottiin tuntuvan mukavalta ja lisäävän uskottavuutta sekä auttavan opettajan "pääsyä keskusteluissa samalle sivulle". Ajatuksissa omasta median opetuskäytöstä mainittiin, että "ei ole luontevaa, mutta käytän silti" tai "en heti luovuta". Toisaalta käyttö nähtiin sujuvana puheenvuorossa "Oon kasvanut laitteiden parissa.". Opettajaa pidettiin mallintajana ja esimerkkinä median käytössä.

Opettajan oman mediasuhde onkin Huhtasen (2016, s. 21, 35) mukaan pohja oppilaiden mediasuhteelle. Lisäksi hän esittää, että jokaisella opettajalla on yksilöllinen mediasuhde, joka vaikuttaa hänen työhönsä mediakasvattajana. Luokanopettaja voi sallia tai kieltää mediankäyttöä ja -tuottamista oman mediasuhteensa pohjalta. Tässäkin tutkimuksessa tuli ilmi, että osa opettajista esimerkiksi salli omien älypuhelimien käyttämisen oppitunneilla ja osa kertoi niiden pysyvän repuissa. Opettajan sanottiin myös tarvitsevan sensitiivisyyttä, kuten käy ilmi älypuheliimiin liittyvästä kommentista pelisilmän käyttämisestä "Jos vaikka siinä omas kännykäs ei oo ollu nettiä tai on vähä hitaampi älylaite. Mä oon sanonu, että käyttäkää koulun omia tai omia, ja voit sanoa, ettei vaikka oo mukana tai jos haluat kavereille pehmittää sitä."

Näin nähtynä opettajan oma viitseliäisyys ja ennakoluuloton toimeen tarttuminen pienelläkin aikataululla edesauttaa mediakasvatuksen toteutumista monipuolisin työtavoin. Haastatteluaineistossa mainittiin, että "Jos ei koskaan



opeta, ei he sitä opikaan.”. *“Ei mene kauaa, vartissakin ehtii paljon”* käsitysryhmässä esiin nousseita työtapoja olivat esimerkiksi yksilö-, pari- ja ryhmätyöt, pistetyöskentely, toiminnalliset työtavat, draama sekä perinteiset kirjat ja sanomalehdet. Käytännön esimerkkejä omista ja toisten toteuttamista toiminnoista olivat esimerkiksi verkkopankin käytön opettelu, videoiden analysointi ja portfolion teko sanomalehtileikkeiden avulla. Esimerkkien yhteydessä esitettiin pohdintoja ajankäytöstä ja siitä, ettei asioita voi jättää tekemättä vetoamalla aikaan, mikä tulee ilmi kommenteissa *“Miksei voisi ottaa osaksi oppitunteja?”* tai *“Ei mene kauaa, vartissakin ehtii paljon.”* Esimerkkeissä kerrottiin myös monenlaisista kuvaamiseen ja erilaisiin visuaalisiin toteutuksiin liittyvästä toiminnasta sekä runsaasti koodaamisesta. Koodaaminen on osa ohjelmointiosaamista, joka esitellään Uudet lukutaidot - sivustolla (Kansallinen audiovisuaalinen instituutti & Opetushallitus, n.d.) ajankohtaisena osaamisalueena medialukutaidon ja digitaalisen osaamisen rinnalla. Kaikki nämä taidot nähdään oppilaan oikeutena ja siten myös niiden opettaminen on opettajan velvollisuus.

*“Jos haluaa hyödyntää, niin hyödyntää”* käsitysryhmän mukaan koulukontekstin mediaympäristöt ja resurssit ovat käyttöönotettavissa, jos opettaja haluaa hyödyntää niitä opetuksessaan. Aineistossa mediakasvatuksen määrää ja laatua pohdittiin opettajan ikään, koulutukseen ja kompetenssiin peilaten. Keskeisenä pidettiin kuitenkin opettajan omaa halua hyödyntää mediakasvatuksen mahdollisuuksia. Merilampi (2014, s. 126) kiinnittää huomion siihen, että luokanopettajalta vaadittavalle mediaosaamiselle ei ole esitetty kriteereitä. Mustolan ja Koivulan (2017b, s. 37–38) mukaan opettajien taitotasossa on suurta vaihtelua ja teknologisessa osaamisessa on puutteita. Toisaalta osa opettajista myös arvioi taitotasonsa huonommaksi kuin se todellisuudessa on.

Opettajan ikään liittyvinä asioina mainittiin sukupolvien välisiä eroja. Esitettiin, että nuoremmat tai tuoreemman koulutuksen käyneet opettajat selviytyvät mediaympäristöissä luontevammin kuin vanhemmat opettajat. Runsaasta kommentoinnista tässä asiassa esimerkkeinä keski-ikäisten opettajien mainintoina *“uuden sukupolven opettajat ihan eri tilanteessa”* ja *“tuntuu siltä, että on syvään päähän pudotettu”* sekä nuorempien opettajien puhetta *“media*

on ihan täysin nuorten arkea” ja “jotkut vanhemmat opettajat ei edes tiedä mitään vaikkapa Instasta”. Fernández ja Fernández (2016, s. 97–102) tutkimuksen perusteella opettajan toimintaa ohjaavat pedagogiset- ja teknologiset taidot. Heidän tutkimuksen tulosten mukaan opettajien taidot ovat merkityksellisiä oppimisprosessien kehityksessä ja näin ollen liittävät teknologian osaksi opetusta. Heidän tutkimuksensa mukaan enemmän työkokemusta omaavilla opettajilla verrattuna vähemmän työkokemusta omaaviin opettajiin on alhaisempi taitotaso ottaa teknologiaa osaksi opetusta. Tutkimus osoittaa myös, että opettajan työskentelyyn ja taitoihin vaikuttaa, millä luokka-asteella opetus tapahtuu, esimerkiksi alakoulussa työskentelevien taitotaso on heikompaa kuin yläkoulussa työskentelevien.

Tämän tutkimuksen käsitysten mukaan luokanopettajan omat mediavalmiudet ohjaavat median käyttöä opetuksessa. Omia valmiuksiaan voi kehittää joko itsenäisesti tai koulutuksen kautta. Täydennyskoulutus ajateltiin mahdollisuutena, johon opettaja voi halutessaan tarttua päivittääkseen mediaosaamistaan. Sovelluksia ja laitteita nimettiin runsaasti. Niiden käytöstä ja mahdollisuuksista tiedettiin paljon, osaa käytettiin itse ja joidenkin käyttöönotto oli suunnitelmassa. Niitä pidettiin “hyödyllisinä ja nykyaikaisina”. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2019, s. 26-27) linjauksissa mediakulttuurin muuttuessa myös opettajien osaamisvaatimusten katsotaan muuttuvan. Mediakasvatuksessa vaadittavan osaamisen taitoja voidaan ylläpitää ajankohtaisella, järjestelmällisellä ja kaikille saatavilla olevalla perus- ja täydennyskouluttamisella.

### **6.2.5 Yhteistyö**

Kuvauskategorian mukaan koti ja koulu eivät voi olla toisistaan irrallaan, vaan oppijoiden mediakokemukset liittyvät arkeen kokonaisuudessaan. Mediakasvatuksen teemojen nähtiin liittyvän niin kodin kuin koulun ympäristöihin, vaikkakin niiden välinen rajanveto muun muassa ikärajoihin sekä käytettäviin laitteisiin ja sisältöihin tunnistettiin. Jotkut vapaa-ajan mediankäyttöön liittyvät asiat tulevat myös koulukontekstiin ja vaativat opettajalta reagointia, mistä esimerkkinä riita- ja kiusaamistilanteet, joiden

kerrottiin saavan usein alkunsa vapaa-ajan kontekstissa ja heijastuvan kouluun. Kerrottiin myös, miten "somen ynnä muut ongelmat siirtyy kouluun" tai "vapaa-ajan ongelmat häiritsee koulun elämää".

Käsitysryhmän "*Vanhempia pitää tukea mediakasvatuksessa*" käsityksissä pohdittiin koulukontekstin ja vapaa-ajan kontekstin välisiä rajanvetoja erityisesti kodin ja koulun välillä. Mainittiin, että oppijoiden "on tärkeää opetella hallitsemaan ja käyttämään (mediaa) järkevästi opetuksessa ja vapaa-ajalla". Koulun velvollisuudeksi esitettiin yhteydenpito koteihin ja tiedon tarjoaminen mediakasvatuksesta esimerkiksi vanhempainilloissa sekä kotien tukeminen mediakasvatuksessa. Median käyttöön liittyvien rajojen mainittiin olevan koulussa opettajan vastuulla ja kotona vanhempien vastuulla. Kodin ja koulun sekä eri kotien välisiä erilaisia käytäntöjä ja rajoja mediankäytössä pidettiin osittain pulmallisina, mutta ymmärrettiin niiden erilaisuus. Kotien erilaisista käytännöistä johtuen myös oppilaiden median kokonaiskäytössä nähtiin suurta vaihtelua. Elfvingin (2009, s. 45-48) mukaan kasvattajan tehtävänä onkin toimia tulkkina mediaympäristöissä yhdessä vanhempien kanssa. Hän on todennut lisäksi, että vanhempien rooli ja vastuu pitäisi peilautua yhteiskunnan muutosten mukaisesti. Hän kuitenkin painottaa, että nuoremman sukupolven tapa kasvattaa lapsia eroaa aikaisemmasta. Haasteena voidaan hänen mukaansa nähdä rajojen asettamisen haasteellisuus ja vanhemman esiintyminen liian kaverillisena. Tämän tutkimuksen käsityksissä kiinnittyy huomio myös siihen, että opettaja voi ohjata ja auttaa vanhempia mediakasvatuskysymyksissä, mutta hänellä ei ole valtuuksia puuttua kotien mediakasvatuskäytäntöön, mistä esimerkkinä kommentti "Mä voin niinku vedota vanhempiin, mutta sitte kuitenkin mulla ei ole valtuuksia puuttua."

Korhosen (2017, s. 13) väitöskirjassa on tutkittu kodin ja koulun välistä digitaalista kumppanuutta eli yhteistyötä vallitsevassa yhteiskunnassamme. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että digitaalinen teknologia voi tukea yhteistyötä kodin ja koulun välillä sekä tukea osallistumista, oppimista ja tiedottamista. Hän kuvailee kuitenkin tutkimustuloksistaan merkitykselliseksi, että on luotuna yhtenäiset toimintatavat, käytettävissä resursseja ja huomioitu toimijuus. Jotta yhteistyö olisi sujuvaa, motivoivaa ja tehokasta tulee olla

sovittuna yhteiset säännöt, vastuut ja kehittämishaluisuus yhteisesti. Parhaimmillaan digitaalinen yhteistyö kodin ja koulun välillä on monipuolista, unohtamatta kasvotusten tapahtuvaa vuorovaikutusta. Tämän tutkimuksen käsityksissä opettajat pitivät erityisen hyödyllisenä sähköisten alustojen kuten Wilman käyttöä yhteydenpidossa koulun ja kodin välillä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus, 2014, s. 35-36) painotetaan yhteistyön merkityksellisyyttä monipuolisesti ja turvallisesti tukien hyvinvointia. Yhteistyön tulee olla suunnitelmallista ja sitä arvioidaan jatkuvasti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan yhteistyö mahdollistaa oppilaan kasvun ja kehityksen. Koulun toimintakulttuurille merkityksellistä on huoltajien osallisuus ja mahdollisuus olla osa koulutyötä ja sen kehittämistä. Kuitenkin täytyy huomioida, että huoltajalla on aina varsinainen vastuu lapsen kasvatuksesta. Koulu on kotien apuna kasvatustehtävässä.

Kuvauskategorian käsitysten mukaan luokanopettajat arvostavat yhdessä tekemistä oppilaiden ja kollegojen kanssa, ovat valmiita opettelemaan yhdessä uutta oppilaiden kanssa sekä opettamaan toisia mediankäytössä. He tekevät mielellään yhteistyötä myös kolmansien tahojen kanssa muun muassa vanhempainiltojen ja vierailujen merkeissä. *“Se, ettei tarvi yksin yrittää”* käsitysryhmässä tietojen jakaminen oli kollegoiden keskinäistä toisten opettamista ja yhteisten alustojen tai esimerkiksi pelien jakamista. Yhteisten oppimisympäristöjen ja toisille jaetun tiedon katsottiin monipuolistavan oppimisympäristöjä. Opetukseen liittyvän tietojen jakamisen ajateltiin pääsääntöisesti olevan hyvä asia ja hyödyttävän kaikkia opettajia sekä helpottavan työtä. Hankala (2012, s. 27) korostaakin, että koulun tulisi uudistua ja hyödyntää opetuksessa tiedon ja kokemusten jakamista yhteistoiminnallisesti. Kouluissa tapahtuvan yhteistyön kuten samanaikaisopettajuuden voidaan nähdä tukevan kasvatus- ja opetustavoitteiden täyttymistä (Opetushallitus, 2014, s. 36). Aineistossa mainittiin kuitenkin myös, miten *“kaikilla ei ole niin suurta paloa niihin mediajuttuihin”* ja silloin on *“kiva hyödyntää toisten osaamista”*. Toisten auttamisella nähtiin olevan toisinaan kuormittavia piirteitä, kun

kysymyksiä oli paljon, mikä tulee ilmi kommentista "Tiedon jakaminen oli välillä raskastakin, kun mä olin se Helpdesk."

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus, 2014, s. 35–36, 101) mainitaan yhteistyön tärkeydestä ja kuinka se rikastaa opetusta. Yhteistyöstä puhutaan oppilaiden välillä, opettajien välillä, opettajan ja oppilaan välillä sekä koulun ja kodin yhteistyöstä. Tarkoituksena on opetella ja ohjata ryhmässä toimimista, ideoiden yhteen sovittamista muiden kanssa sekä kehitystasolle sopivaa vastuunkantamista. Myös tässä tutkimuksessa tuli ilmi ajatuksia siitä, miten uusia media-asioita voidaan harjoitella yhdessä oppilaiden kanssa. Opettajan ei tarvitse olla aina "oppilaita tietävämpi", vaan oppilaiden tietotaito voidaan ottaa käyttöön kaikkien hyödyksi. Oppilaiden kerrottiin myös pitävän auttamisesta media-asioissa. Tarnanen ja Kostainen (2020, s. 13) vertaavatkin käsitteenä yhteistoiminnallista oppimista tiimityöksi ja verkostoälykkyydeksi. Se mahdollistaa oman osaamisen jakamisen ja kehittämisen, mikä ei onnistuisi yksilötyöskentelyn avulla. Näin edetään kohti yhteistä tavoitetta, ja valitut työtavat tukevat toimimaan tavoitteensuuntaisesti.

Käsitysryhmässä tuli lisäksi ilmi, että koulun mediakasvatukseen liittyvässä toiminnassa hyödynnettiin mielellään kolmansien tahojen palveluja ja mahdollisuuksia. Tehtiin esimerkiksi yhteistyötä kirjaston kanssa, pyydettiin koululle ulkopuolisia puhujia tai järjestettiin vierailuja. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus, 2014, s. 36) yhteistyön toteuttaminen muiden tahojen kanssa onkin osa eheää kokonaisuutta tukien kokonaisvaltaista hyvinvointia. Yhteistyöllä viitataan esimerkiksi kirjasto-, liikunta- ja kulttuuritoimen sekä muiden lähiympäristön toimijoiden kanssa tehtävään yhteistyöhön, mikä samalla lisää oppimisympäristöjen monipuolisuutta.

## 7 POHDINTA

Tässä luvussa kertaamme saadut tutkimustulokset sekä kerromme niistä nousseet johtopäätökset. Lisäksi esitämme ja tarkastelemme tutkimuksen luotettavuutta ja mahdollisia rajoituksia suhteessa tutkimukseemme sekä esitämme mahdollisia jatkotutkimusideoita.

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien käsityksiä ajankohtaisesta mediakasvatuksesta alakoulun kontekstissa. Tutkimuksen aiheita oli mahdollista lähestyä monesta eri näkökulmasta. Merkittäväksi muodostui kuitenkin ajatus siitä, mikä on tällä hetkellä ajankohtaista luokanopettajan työssä mediakasvattajana. Koronapandemian ja Ukrainan sodan myötä media on yhä merkittävämpi tiedotuskanava. Mediaympäristöt myös muuttuvat nopeasti ja tieto saavuttaa laajoja ihmisjoukkoja reaaliajassa. Koska koulu ja perusopetus ovat osa mediakasvatuksen kenttää, myös luokanopettajan on reagoitava ajankohtaisiin asioihin ja tapahtumiin mediakasvatustoiminnassaan.

Tämän tutkimuksen ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kysyttiin, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on ajankohtaisista mediakasvatuksen sisällöistä. Tutkimuskysymyksen avulla selvitimme, mitä ovat ne mediakasvatuksen sisällöt, joita luokanopettajat pitävät tällä hetkellä ajankohtaisina koulukontekstissa käsiteltävinä ja opettavina asioina. Tutkimustulosten mukaan luokanopettajien käsitykset ajankohtaisista mediakasvatuksen sisällöistä ovat mediakriittisyys, tulevaisuuden taidot sekä ympäröivän yhteiskunnan ilmiöt oppilaan arjessa.

*Mediakriittisyys* on tämän tutkimuksen käsitysten mukaan tällä hetkellä ajankohtainen opettajan huomioitava asia. Opettajan tehtävänä on harjoittaa oppilasta mediakriittisyyteen sekä toimimaan globaaleissakin mediaympäristöissä saamansa tiedon kanssa. Luokanopettajat pitävät lähdekriittisyyden ja tiedonhaun opettamista koulussa merkityksellisenä.

Heidän tavoitteenaan on saada oppilaat arvioimaan tietolähteiden ja sieltä löytyvän tiedon uskottavuutta, luotettavuutta sekä käytettävyyttä niin tiedon haun hetkellä kuin tiedon alkuperän arvioinnissa.

Tutkimuksemme tulokset mediakriittisyydestä ovat linjassa mediakriittisyyteen liittyvien teorioiden ja ajankohtaisten suositusten kanssa. Elfving (2009) toteaa mediakasvatuksen ja kriittisyyden kulkevan käsi kädessä. Myös tässä tutkimuksessa mediakriittisyys nähtiin selkeänä, tärkeänä ja ajankohtaisena osana mediakasvatusta. Hartman ja Huttunen (2021) puolestaan toteavat, että Suomen tasolla informaation kriittisen tarkastelun oppiminen näyttäytyisi olevan hyvällä mallilla kykyjen ja taitojen opetuksen kannalta. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2019) linjauksissa kuvataan mediakasvatuksen trendeinä olevan vahvasti mediakriittisyyteen ja erilaisten lähteiden arviointiin liittyvät aiheet. Lähdekriittisyys näyttäytyi myös tässä tutkimuksessa ajankohtaisena aiheena.

*Tulevaisuuden taidot* ovat tämän tutkimuksen käsitysten mukaan ajankohtainen kouluille mediakasvattajina kuuluva sisältö. Mediaympäristöt muuttuvat nopeasti, eikä oppilaiden työelämässä ja tulevaisuudessa ylipäättään tarvittavien taitojen opettamista voi siirtää ajassa eteenpäin. Mediavälineiden käyttö ja hyödyntäminen on perustaito niin koulun, vapaa-ajan kuin työelämän konteksteissa. Opettajat pitävät koulujen roolia oppilaiden työelämässä tarvittavien taitojen tasa-arvoisena mahdollistajana merkittävänä. He huomioivat käsityksissään ajankohtaisina mediakasvatuksen sisältöinä myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (Opetushallitus, 2014) laaja-alaisen osaamisen tavoitteet monilukutaidosta, ajattelun ja oppimaan oppimisen taidoista sekä tieto- ja viestintäteknologisesta osaamisesta ja kokevat ne mediakasvatuksen velvoittavina sisältöinä.

Binkley kollegoineen (2012) on määritellyt 2000-luvun taidot, joista tässä tutkimuksessa oli yhteneväisyyttä erityisesti ajattelun taitoihin ongelmanratkaisun ja oman ajattelun kehittymisen sekä työskentelyvälineiden haltuunottoon mediavälineiden hyödyntämisen kautta. Tämän tutkimuksen mukaan luokanopettajien käsityksistä on nähtävillä, että mediavälineiden opetuskäyttö helpottuu ja he kuvailivat sen myös lisääntyneen, jos käytettävissä

on omia mediavälineitä luokkahuoneessa. Hietikko ym. (2016) toteavat OAJ:n selvityksessä saman suuntaisesti, että digitaalisten laitteiden saatavuus saattaa estää käytön lisääntymisen.

Kuljun ym. (2019) tutkimuksessa nousi esiin opettajien ymmärtävän monilukutaidon erilaisiksi lukutaidoiksi kuten peruslukutaidoksi ja nettilukutaidoiksi. Monilukutaito määrittyi tässä tutkimuksessa luokanopettajien käsitysten perusteella ennen kaikkea erilaisten tekstien käyttämiseksi opetuksessa. Myös medialukutaito ja sen yhteys erityisesti median käyttämiseen, ymmärtämiseen ja tulkintaan tunnistettiin tässä tutkimuksessa, samoin Mihailidisin ja kollegoiden (2021) tutkimuksen oletus medialukutaidon tasa-arvoisuutta luovasta näkökulmasta. Uudet lukutaidot -sivustolla (Kansallinen audiovisuaalinen instituutti & Opetushallitus, n.d.) käsitettä medialukutaito yhdistää kyky käyttää, lukea, ymmärtää ja tulkita mediasisältöjä. Lähdesmäki ja Maunula (2022) puolestaan määrittelevät medialukutaidon kyvyksi käyttää, ymmärtää ja ajatella kriittisesti mediaa ja sen näkökulmia. He myös yhdistävät medialukutaidon kykyyn toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tämän tutkimuksen käsityksissä Lähdesmäen ja Maunulan (2022) medialukutaitoon liittämä kyky laatia vuorovaikutusta erilaisissa tilanteissa ei tullut esiin.

Tässä tutkimuksessa tuli ilmi, että käsitteiden sisällöistä on paljon tietoa ja ymmärrystä, mutta asiaa selitettiin eri tavoin päätyen kuitenkin lähes samaan lopputulokseen. Medialukutaito näyttäytyi puheessa melko epätarkkana, ja se yhdistyi monilukutaitoon ja kriittiseen ajatteluun. Usein tutkijana esitimme tarkentavia kysymyksiä ja teimme omia tulkintoja siitä, mihin käsitteeseen haastateltava milloinkin viittasi. Medialukutaito on suhteellisen uusi käsite mediakasvatuksessa. Käsitteitä tulisikin tarkentaa mediakasvatuksen kehittymisen kannalta, että niiden sisällöt, toteutus ja arviointi voisi olla yhtenäistä.

*Ympäröivän yhteiskunnan ilmiöt oppilaan arjessa* ovat tämän tutkimuksen käsitysten mukaan oppilaiden arkea koskettavia asioita, joihin liittyviä sisältöjä ei voi koulussa mitenkään väistää. Oppilaiden ja sitä myötä myös mediakasvatuksen sisältöjen on pysyttävä mukana yhteiskunnallisissa



muutoksissa ja kriiseissä, joita olivat haastatteluhetkellä maailmanlaajuinen koronapandemia ja Ukrainan sota. Tämän tutkimuksen mukaan on tärkeää, että opettaja puhuu tarvittaessa ajankohtaisista yhteiskunnallisista kriiseistä ja vastaa oppilaiden kysymyksiin huomioiden heidän ikä- ja kehitystasonsa. Tärkeää on myös, ettei opettaja itse aloita puhetta sodasta tai muusta kriisistä, jos lapsi ei ota sitä puheeksi. Tämän tutkimuksen käsitysten mukaan opettajat kokevat koronapandemiaan liittyvän etäopetuksen vahvistaneen koulujen ja opettajien digiosaamista. Lisäksi opettajat näkevät sosiaalisen median koululaisille merkityksellisenä ja näkyvänä tapana viettää vapaa-aikaa ja sen vaikutukset heijastuvat myös koulun arkeen.

Opettaja yhteiskunnallisesta näkökulmasta puhuttaviin ja opettajien toimintaan liittyviin aiheisiin ovat pureutuneet Hartman ja Huttunen (2021) käsitellessään opettajien epätavallista tilannetta, kun he sopeutuivat etäkoulun pitoon. Lehtonen ym. (2021) puolestaan totesivat poikkeuksellinen koronapandemian haastaneen yhteiskuntaa, mutta toisaalta vahvistaneen koulujen ja opettajien mahdollisuuksia kehittää digiosaamistaan. Myös tämän tutkimuksen käsityksissä tuli ilmi, että korona-aika oli kokonaisuudessaan haastava, mutta aiheutti samalla kouluilla harppauksen digitaalisessa osaamisessa ja käytössä. Tämän tutkimuksen käsityksissä kiinnitettiin huomiota samantyyppisesti Higdonin (2022) tutkimuksen kanssa siihen, että sosiaalinen media muuttuu ja sen turvallinen käyttö erityisesti yksityisyyteen ja haittoihin liittyen vaatii opettajilta huomiota. Kriittisen medialukutaidon tehokasta opettamista tulisikin suosia kouluissa enemmän.

Tämän tutkimuksen toisessa tutkimuskysymyksessä kysyttiin, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on opettajan toiminnasta mediakasvattajana. Tutkimuskysymyksen avulla selvitimme, miten luokanopettaja toimii luokassa ja koulun mediakasvatustoimintaan liittyvissä konteksteissa sekä mediaympäristöissä. Tutkimustulosten mukaan opettajat toimivat mediakasvattajina ajan hermolla tekemällä yhteistyötä ja huolehtimalla opettajan mediatiedon ja -taidon ajantasaisuudesta.

*Opettajan mediatiedon ja -taidon ajantasaisuus* ohjaa tämän tutkimuksen opettajien käsitysten mukaan median käyttöä opetuksessa. Opettajan

suhtautuminen mediakasvatukseen ja hänen oma mediasuhteensa ovat merkittävä määrittäjä siinä, mitä ja miten paljon opettaja näyttää ja käyttää ryhmän tarpeisiin osuvaa mediaa oppitunneilla. Mediakasvatus nähdään laajana ja alati muuttuvana kokonaisuutena, jossa opettajan oma mediasuhde ja mediaosaaminen on merkityksellistä. Opettajalla on mahdollisuuksia ajantasaistaa mediaosaamistaan ja mediakasvatukseen liittyvää tietotaitoaan sekä itsenäisesti, että kouluttautumalla. Lisäksi opettajat pitävät merkityksellisenä sitä, että oppilaiden yksilöllisyys ja oppilaita kiinnostavat mediasisällöt huomioidaan opetuksessa. Opetuksessa huomioidaan esimerkiksi visuaalisiin toteutuksiin liittyviä toimintoja sekä koodausta. Koodaus on ohjelmointitaitojen osajoukko, joka on esitetty Uudet lukutaidot -sivustolla (Kansallinen audiovisuaalinen instituutti & Opetushallitus, n.d.) ajankohtaisena osaamisalueena medialukutaidon ja digitaalisten taitojen rinnalla. Nämä teemat nähdään opiskelijan oikeutena ja siksi niiden opettaminen on myös opettajan vastuulla.

Oppilaiden mediakiinnostusten huomioiminen ja tunteminen sekä myönteinen suhtautuminen mediankäyttöön auttavat opettajaa pysymään ajan hermolla ja suuntaamaan omaa mediakasvatustaan oppilaille kulloinkin ajankohtaisina näyttäytyviin asioihin. Tässä tutkimuksessa luokanopettajien käsityksissä korostuivat oma viitseliäisyys ja ennakkoluuloton toimeen tarttuminen pienelläkin aikataululla, mitkä edesauttavat mediakasvatuksen toteutumista monipuolisin työtavoin. Luokanopettajien käsityksissä näyttäytyi merkityksellisenä koulukontekstin mediaympäristöt ja tarjolla olevien resurssien käyttöönotettavuus, jos opettaja haluaa hyödyntää niitä opetuksessaan.

Opettajien oman mediasuhteen merkitys oppilaille tarjottavaan mediakasvatukseen ja oppilaiden mediasuhteen kehittymiseen on osa mediakasvatuksen kivijalkaa. Oma mediasuhde tuli ilmi tämän tutkimuksen käsityksissä kuten sen ilmaisee muun muassa Huhtanen (2016) esittäessään luokanopettajan oman mediasuhteen vaikuttavan hänen työhönsä mediakasvattajana. Lähdesmäen ja Maunulan (2022) tutkimuksessa todetaan, että opettajien on oltava tietoisia omasta suhteestaan mediaan.

Aikaisemmissa tutkimuksissa Van Deursen ja Van Dijk (2014) ovat osoittaneet, että digitaalisten teknologioiden käyttöön ja niiden hallintaan voivat vaikuttaa esimerkiksi sukupuoli, ikä ja koulutus. Fernández ja Fernández (2016) tutkimuksen perusteella opettajan toimintaa ohjaavat pedagogiset- ja teknologiset taidot. Tämän tutkimuksen käsityksissä erityisesti luokanopettajan ikä ja viimeisimmästä koulutuksesta kulunut aika määrittävät mediakasvatuksen määrää ja laatua. Tuore koulutus ja taitojen ylläpito saattaa tarjota opettajalle paremmat mediavalmiudet. Ruokamo ym. (2016) esittävätkin, että mediakasvatuksen määrä opettajankoulutuksessa näyttäisi olevan lisääntymässä. Voimme kuitenkin todeta, että esimerkiksi opettajan ikä tai koulutus ei kerro mediakasvatuksen määrää ja laatua, sillä osaamistaan voi päivittää. Ratkaisevinta on opettajan oma halu tarjota ja kehittää mediakasvatusta.

*Yhteistyö* rakentuu tämän tutkimuksen luokanopettajien käsitysten pohjalta koulun ja kodin väliseksi, opettajan ja oppilaan väliseksi, kollegojen väliseksi sekä opettajan ja kolmansien tahojen väliseksi toiminnaksi. Koti ja koulu eivät voi olla toisistaan irrallaan, vaan oppijoiden mediakokemukset liittyvät kokonaisuudessaan arkeen. Opettajien ja koulun tehtävänä on yhteydenpito koteihin, tiedon tarjoaminen mediakasvatuksesta esimerkiksi vanhempainilloissa sekä kotien tukeminen mediakasvatuksessa. Tämän tutkimuksen mukaan luokanopettajat arvostavat yhdessä tekemistä oppilaiden ja kollegojen kanssa, ovat valmiita opettelemaan yhdessä uutta oppilaiden kanssa sekä opettamaan toisia mediankäytössä. He tekevät mielellään yhteistyötä myös kolmansien tahojen kanssa muun muassa vanhempainiltojen ja vierailujen merkeissä. Oppimisympäristöjen laajentaminen luokkahuoneen ulkopuolelle erilaisiin fyysisiin ja sähköisiin tiloihin nähdään rikkautena ja yhteistyön katsotaan helpottavan työtä.

Käsitykset kotien erilaisista käytänteistä mediankäytössä yhtenevät muun muassa Chaudronin (2015) tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan lapset kasvavat erilaisten medialaitteiden ympäröivänä ja media on merkittävä osa heidän elämässään. Vanhemmat huomaavat mediankäytössä riskejä ja etuja, mutta vähättelevät usein riskejä. Lasten mediankäytölle asetetaan kotona usein

esimerkiksi ajallisia rajoitteita. Korhosen (2017) tutkimustulosten mukaan digitaalinen teknologia voi osaltaan tukea kodin ja koulun välistä yhteistyötä oppimisen ja tiedottamisen saralla, mitä tässäkin tutkimuksessa pidettiin merkittävänä. Hankala (2012) korostaa tietojen ja kokemusten jakamista työyhteisössä kaikkien parhaaksi. Tarnanen ja Kostiainen (2020) puolestaan vertaavat yhteistoiminnallista oppimista tiimityöksi ja verkostoälykkyydeksi sekä mahdollisuudeksi jakaa ja kehittää omaa osaamistaan paremmin kuin yksilötyöskentelyssä.

Voimmekin havaita, että käsitykset yhteistyöstä kotien, kollegojen, oppilaiden ja kolmansien tahojen kanssa on hyvin linjassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 (Opetushallitus, 2014) ja aikaisempien tutkimusten sekä teorioiden kanssa siinä, että se rikastaa opetusta ja oppimisympäristöjä sekä huomioi yhteistoiminnallisen ja vuorovaikutteisen oppimisen. Opettaja voi tehdä yhteistyöhön liittyviä valintoja ja luoda omalla toiminnallaan edellytyksiä yhteistyölle monipuolisissa mediaympäristöissä, joissa kaikki osapuolet ovat aktiivisia ja vuorovaikutteisia.

**Johtopäätökset.** Voimmekin kokoavasti todeta, että tämän tutkimuksen tulosten perusteella luokanopettajat suhtautuvat vastuuntuntoisesti mediakasvatukseen ja ovat hyvin tietoisia siihen kuuluvista sisällöistä. Mediakasvatukseen liittyvä käsitteistö on kuitenkin monitulkintaista. Käsitteitä olisikin hyvä tarkentaa, että niiden sisällöt, toteutus ja arviointi olisivat tasapuolisesti saavutettavissa. Opetussuunnitelman perusteissa 2014 mediakasvatukseen liittyvät normit ovat hajanaisia ja niiden löytäminen osaksi opetusta vaatii opettajalta taitoa. Mediakriittisyys painottui tutkimustuloksissa merkittävästi, mikä voi osaltaan johtua ajankohtaisista koronapandemiasta ja Ukrainan sodasta sekä näihin liittyvästä uutisoinnista. Kouluissa tulisikin suosia enemmän kriittisen medialukutaidon opettamista, jotta oppilaat oppivat mediasta saadun tiedon uskottavuuden ja luotettavuuden arviointia.

Opettajilla on mahdollisuus kehittää omaa mediapedagogiikkaansa sekä mediatietojaan ja -taitojaan, mutta täydennyskoulutuksia täytyy olla tarjolla. Täydennyskoulutuksiin hakeutuminen on kuitenkin kiinni opettajan omasta halusta, jolloin aiheellista on olla huolissaan niiden opettajien mediatiedoista ja -

taidoista, jotka eivät hakeudu kyseisten täydennyskoulutusten pariin tai kehittä taitojaan vapaa-ajalla. Tämän ohella voidaankin päätellä, että opettajien oman mediasuhteen reflektointiin ja kehittämiseen kannattaa ohjata resursseja. Samalla voidaan tukea oppilaiden mediasuhteen kehittymistä, koska opettajan oma mediasuhde on merkityksellistä oppilaille tarjottavan mediakasvatuksen nimissä. On nähtävillä myös, että opettajat huomioivat opetuksessa monipuolisia työskentelytapoja ja oppimisympäristöjä sekä oppilaiden vapaa-ajan mediakokemuksia osana mediakasvatusta. Opettajille tulisikin mahdollistaa oppimisympäristöjen laajentaminen luokkahuoneen ulkopuolelle ja heitä tulisi kannustaa yhteistyöhön myös koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Monipuoliset mediaympäristöt ja yhteistyö rikastavat oppilaiden mediakokemuksia ja laajentavat heidän mediataitojaan.

## **7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet**

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 160, 165) mukaan prosessin luotettavuus on merkittävää pitää mielessä koko tutkimuksen läpi. Uskottavuutta lisää yksityiskohtainen raportointi. Tämä tutkimus etenee tieteellisen käytännön mukaisesti ja suunnitellusti. Raportointi on yksityiskohtaista ja se noudattaa tieteelliselle tiedolle asettuja vaatimuksia. Cohen ja kollegat (2018, s. 280) painottavat myös luotettavuuden näkökulmasta raportointia ja totuudenmukaista tutkimuksen kulkua. Kettunen ja Tynjälä (2018) tuovat esiin puolestaan käsityksen missä määrin tutkija tarjoaa lukijoille todisteita tutkimusprossin loogisuudesta, jäljitettävyydestä ja johdonmukaisesta sekä selkeästä dokumentoinnista. Tässä tutkimuksessa se näyttäytyy muun muassa tutkimuksen prosessin tarkasta kuvauksesta aina haastatteluiden suunnittelusta toteutukseen, transkription aina kuvauskategorioiden muodostukseen. Luvussa viisi on esitetty yksityiskohtaisesti tutkimuksessa käytetty aineistonkeruumenetelmä, tutkimusjoukon kuvaus sekä analyysi, jonka avulla on muodostettu merkitysyksiköt, teemat, käsitysryhmät ja lopuksi kuvauskategoriat eli tutkimuksen päätulokset. Tutkimusjoukko valikoitui tutkimukseen heidän ammattitaitonsa ja -tietonsa perusteella, jonka myötä

aineistosta saatu sisältö voidaan luokitella luotettavaksi ja ajankohtaiseksi. He valikoituivat satunnaisesti tutkimukseen. Aineistoon tuli mukaan näkökulmia erilaisista ympäristöistä, koska tutkittavat olivat eri koulukonteksteista.

Huusko ja Paloniemi (2006, s. 169–170) kiinnittävät huomion aineistolle uskolliseen tulkintaan pohdittaessa tutkimuksen luotettavuutta. Heidän mukaansa fenomenografisessa tutkimuksessa tuloksia edustavat ryhmittelyt, jotka eivät suoraan kuvaile yksittäisten ihmisten ajattelua, vaan erilaisia ajattelutapoja yleisesti. Käsitukset voivat olla ristiriitaisia, vastakkaisia tai toisiaan tukevia. Kategoriajärjestelmä on fenomenografiassa riittävän kuvaava, kun haastattelut voidaan sijoittaa sen sisään, kuvauskategoriat eivät mene päällekkäin ja kategorioista ilmenevät eroavaisuudet käsityksissä. Tutkimuksen tulkinnat selkeytyvät lukijalle aineistolainauksen avulla. Olemme pyrkineet tässä tutkimuksessa välttämään päällekkäisyyttä. Teimme valintoja sillä tunteella, mikä tuntui parhaalta kokonaisuuden kannalta ja mikä kuvasi osuvasti opettajan käsitystä. Luokitukset olisivat voineet muodostua toisenlaisiksikin. Esimerkiksi saatoimme nostaa jonkin teeman omakseen sillä perusteella, että sen ympärille tuli saturaatiota ja tiivistymiä. Tutkijoina koimme tämän kuvaavan haastateltavien merkityksellisiä käsityksiä.

Tutkimustehtävämme käsitteli hyvin käytännönläheistä ja opettajille arkipäiväistäkin ilmiötä. Ilmiö itsessään soveltuu hyvin fenomenografisen tutkimuksen kohteeksi, jossa tavoitellaan tutkittavien tapoja ajatella ja käsittää arjessa kohtaamiaan ilmiötä. Fenomenografisen tutkimusraportin kirjoittamisessa koimme kuitenkin pulmalliseksi sen, että hyvin usein haastateltavien ilmaisut ja niistä analyysiprosessissa esiin tuomamme käsitykset mukailivat esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tavoitteita ja ilmaisuja. On erinomaista, että opettajat ovat tietoisia työtään velvoittavista normeista, mutta tutkijalle on haastavaa esittää ja perustella käsitykset tutkimusjoukon käsityksinä. On myös mahdollista, että omat esioletuksemme tutkittavasta ilmiöstä ohjasivat haastattelun ja analyysin etenemistä, vaikka pyrimmekin sulkeistamaan oman näkemyksemme. Niikkon (2003, s. 40–41) mukaan täydellistä sulkeistamista ja haastateltavan kokemuksen ymmärtämistä ei voida edes saavuttaa. Toinen haaste tutkimusraportin kirjoittamisen ja

analyysin kannalta oli se, että haastateltavat esittivät usein asioiden välisiä kausaalisuhteita, kuten esimerkiksi opettajan mediaosaamisen vaikutuksia mediapedagogiikkaan. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus nostaa esiin vaikutussuhteita. Toisaalta niitä on hankala sivuuttaa, jos ne kuvaavat haastateltavien tapaa ajatella ja kohdata tutkittava ilmiö.

Tämän tutkimuksen teoriaosuudessa on hyödynnetty laajalti vertaisarvioituja kansainvälisiä ja kansallisia lähteitä. Teoriaosuudessa on pääosin 10 vuoden sisällä julkaistua kirjallisuutta, joka tukee tiedon tuoreutta ja lisää tutkimuksen luotettavuutta osaltaan. Lisäksi vanhempia lähteitä on käytetty perustellusti. Artikkeleita ja kirjallisuutta on haettu kansainvälisistä tietokantapalveluista, joita ovat EBSCOhost Academic Search Premier, ERIC ProQuest ja kasvatussivustot. Luku 2 sisältää aikaisempien tutkimusten esittelyn. Lisäksi siinä on erityisesti ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvää teoriaa siitä, mitä mediakasvatus ja siihen kuuluvat taidot sisältävät. Luvussa 3 esitämme läheisesti toiseen tutkimuskysymykseemme liittyvää teoriaa opettajan toiminnasta ja mediapedagogiikasta. Pidimme tätä asiakokonaisuuksien jakautumista kahteen päälukuun tutkimusraportissamme sopivana, vaikka se samalla näyttäytyy päälukujen laajuuden erona. Avoimuus ja läpinäkyvyys on kulkenut alusta alkaen läpi tämän tutkimuksen teon, joka näkyy spesifinä ja tarkoin ilmaistuna selityksinä tässä tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa olevaa tekstiä tukevat myös selkeät kuvat luottamuksen lisäämiseksi. Lisäksi liitteisiin on lisätty luotettavuutta lisäämään käsitekartta haastattelurungosta (Liite 1) ja tiivistetty analyysitaulukko (Liite 2) joka avaa lukijalle aineistosta muodostetut teemat, käsitysryhmät ja lopuksi kuvauskategoriat, jotka osoittavat tämän tutkimuksen tuloksia.

**Tutkijariangulaatio.** Tässä tutkimuksessa olemme hyödyntäneet tutkijatriangulaatiota luotettavuuden lisäämiseksi. Teimme analyysin alkuvaiheessa erillistä analyysiä. Kun yhdistimme analyysiprosessimme, pystyimme arvioimaan toistemme tulkintoja ja keskustelemaan, miten olimme päätyneet tulkintoihimme aineistosta sekä yhtenäistämään tulkintojamme, teemoitteluamme ja kategorioitamme yhteiseksi ymmärrykseksi. Huomioimme tässä tutkimuksessa myös tutkijatriangulaation mahdollisesti rajoittaneena

toimenpiteenä, koska toisen tutkijan hankkima aineisto on ollut lähtökohtaisesti vieraampaa, eikä haastattelutilanteesta ole voinut kuulla esimerkiksi haastateltavan ääntä tai nähdä nonverbaalisia eleitä henkilökohtaisesti. Huusko ja Paloniemi (2006, s. 169–170) mainitsevat, että fenomenografiassa on ollut suosittua pyytää toiselta tutkijalta arviota kategorisoinnista. Tulosten toistettavuuden vaatimus ei kuitenkaan ole tyypillistä laadulliselle tutkimukselle, jossa tulokset pätevät vain tietyssä ajallisessa ja paikallisessa kontekstissa. Näin ollen myös vertaisluokittelijan käyttö fenomenografiassa on kiistanalaista. Omassa tutkimuksessamme teimme kuvauskategoriat yhdessä, mutta analyysin alkuvaihetta voisi lähestyä myös vertaisarviointina. Tosin loimme siinä kohtaa myös yhteistä ymmärrystä ja analyysiä.

**Validiteetti ja reliabiliteetti.** Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 160) mukaan tutkimuksen menetelmien luotettavuudesta puhuttaessa nousevat esiin validiteetti ja reliabiliteetti. Validiteetti käsitteellä tarkoitetaan sitä, mitä tutkimuksessa on tutkittu ja mitä on luvattu. Reliabiliteetti käsite puolestaan tarkoittaa tutkimuksen tulosten toistettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa edellä mainittuja käsitteitä on kritisoitu, koska ne ovat muodostuneet määrällisen tutkimuksen piirissä, ja vastaavat lähinnä vain määrällisen tutkimuksen tarpeita. Åkerlind (2005, s. 330–331) viittaa validiteetilla siihen, missä määrin tutkimus on päässyt tutkittavan ilmiön lähelle ja kuinka tulokset ilmaisevat sitä. Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet tuomaan esiin juuri haastatteluaineistosta nousevia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Hän toteaa lisäksi reliabiliteetin viittaavan asianmukaisten metodologisten menettelyjen myötä tulkintojen laatuun ja johdonmukaisuuteen (Åkerlind, 2005, s. 332).

**Siirrettävyys.** Tämän tutkimuksen tulokset pätevät tässä tutkimuskontekstissa. Uljens (1989, s. 20–21) esittää fenomenografian olevan vahvasti kontekstisidonnaista, eikä tulosten oleteta olevan siirrettävissä. Fenomenografia ei hänen mukaansa myöskään esitä oletuksia tulosten pysyvyydestä. Olemme tässä tutkimusraportissa kuvanneet tarkasti tutkimuskohdettamme ja tutkimusprosessimme etenemistä. Uotinen (2018) esittääkin, että tutkimustulosten siirrettävyys kontekstista toiseen vahvistuu,



kun raportissa annetaan tarkka kuvaus tutkimuskohteesta. Päätöksen siirrettävyydestä tekee aina lukija.

**Jatkotutkimusaiheet.** Haastatteluaineistossa oli haastateltaviemme arvokkaita ajatuksia, jotka eivät olleet tutkimustehtävämme kannalta olennaisia, mutta tarjosivat kiinnostavia näkökulmia ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Huomiota kiinnitettiin perheiden sosioekonomiseen taustaan ja sen alueelliseen vaihteluun. Sosioekonomisen taustan nähtiin vaikuttavan lasten mediankäyttötaitoihin sekä heidän mahdollisuuksiinsa käyttää kotona mediavälineitä. Lisäksi vanhempien omien mediankäyttötaitojen katsottiin vaikuttavan oppilaiden mediankäyttöön. Tällaiset näkökulmat tarjoaisivat lähtökohtia määrälliseen tutkimukseen, jossa selvitettäisiin perheiden sosioekonomisten tekijöiden vaikutuksia oppilaiden mediankäyttöön. Alueellisen vaihtelun tarkastelu samassa tutkimuksessa antaisi tietoa mediankäytön tasa-arvoisuudesta. Laajana tutkimuksena mediankäyttöön liittyvän muuttujan spatiaalisia jakaumia voisi olla mahdollista tarkastella karttamenetelmällä, joka visualisoi vaikutuksia maantieteellisesti Suomen ääriiviivakartalla.

Aineistossa oli havaittavissa myös, että mediakasvatukseen liittyvät normit ja velvoitteet ovat hajanaisia ja hukkuvat helposti laajaan ja linjoja määrittävään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014 (Opetushallitus, 2014), jolloin olisi mielenkiintoista paneutua syvemmin luokanopettajien mediakasvatukseen toteutukseen koulukontekstissa esimerkiksi etnografisen tutkimusmenetelmän avulla. Tämän tutkimuksen aineistosta nousi esiin myös koulun ja kodin välinen yhteistyö, jolloin korostui mediaan liittyvien vastuiden ja rajojen asettaminen sekä toteutuminen. Tällaiset näkökulmat mahdollistaisivat kodin ja koulun välisen yhteistyön tarkastelun sujuvoittamisen ja vastuunjaon myötä, jolloin tutkimukseen voisi ottaa luokanopettajien ja huoltajien omia ajatuksia tarkasteluun. Näiden pohdintojen myötä mediakasvatukseen liittyviä taitoja, vaikutuksia sekä rajanvetoja pitäisi tutkia enemmän kasvatustieteen valossa. Ilmiönä mediakasvatusta tulee vahvistaa entisestään, vaikka sen toteutuminen on jo edennyt kehittyneempään suuntaan.

## LÄHTEET

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw., & E. Care (toim.) *Assessment and teaching of 21st century skills* (s. 17–66). Springer.
- Bowman, B-T., Donovan, M-S., & Burns, M-S. (2001). Eager To Learn: Educating Our Preschoolers. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. National Academy of Sciences National Research Council.  
<https://doi.org/10.17226/9745>
- Brotherus, A., Hytönen, J., & Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka* (2. painos). WS Bookwell.
- Chaudron, S. (2015). Young Children (0-8) and Digital Technology: A Qualitative Exploratory Study across Seven Countries. *European Commission, Joint Research Centre, Institute for the protection and Security of the Citizen*. Report.
- Cheung, C-K. (2012). Research in media education. *Nova Science Publishers*.  
[https://www.researchgate.net/publication/295661062\\_Research\\_in\\_media\\_education](https://www.researchgate.net/publication/295661062_Research_in_media_education)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research Methods in Education (8. painos). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Elfving, S. (2009). "Mitä lapsemme oppivat?" Salattujen elämien televisiokritiikki, näennäiskritiikki ja huoli kasvatuksesta. *Lähikuva - audiovisuaalinen kulttuurinen tieteellinen julkaisu*, 22(4), 38-52.  
<https://doi.org/10.23994/lk.121055>
- Eskelinen, M. (2019). Mediakasvatus. Jyväskylän yliopisto. Luento 13.02.2019. Viitattu 12.08.2022.
- Eskola, J., Lätti, J., & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. Painos, s. 27-51). PS-Kustannus.

- Fernández, F-J., & Fernández, J. (2016). Generation Z's Teachers and their Digital Skills. Los docentes de la Generation Z y sus competencias digitales. *Revista Científica de Educomunicacion*, 46(24), 2016.  
<http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Fornaciari, A. (2021). Luokanopettajien kenttäkokemus ja opettajien ideaalit eivät kohtaa. *Kasvatus*, 52(1), 122-125.  
<https://journal.fi/kasvatus/article/view/107974/63053>
- Hakala, J. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. Painos, s. 14-26). PS-Kustannus.
- Hankala, H. (2012). *Sanomalehdellä aktiiviseksi kansalaiseksi? Näkökulmia nuorten sanomalehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehtiopetukseen* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4184-0>
- Hartman, J., & Huttunen, R. (2021). Vahva demokratia ja kotiopetus. *Kasvatus & Aika*, 15(3-4), 82-98. <https://doi.org/10.33350/ka.107241>
- Hautaviita, J. (2012). *Toimintatutkimus 6-9-vuotiaiden lasten mediavalmiuksista ja mediataidoista* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4870-2>
- Heikkilä, M., Iiskala, T., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. (2022). Exploring the relational nature of teachers agency negotiation through maser- and counternarratives. *British journal of sociology of education*, 43(3), 397-414. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2038541>
- Herkman, J. (2007). *Kriittinen mediakasvatus*. Vastapaino.
- Herttovuo, P., & Routarinne, S. (2021). Monilukutaitoa oppikirjan äärellä: Miten alakoulun oppilaat lähestyvät ympäristöopin multimodaalista oppikirja-  
aukeamaa? *Aine-didaktikka*, 4(1), 99-121.  
<https://doi.org/10.23988/ad.82720>
- Hietikko, P., Ilves, V., & Salo, J. (2016). *OAJ:n askelmerkit digiloikkaan*. OAJ:n julkaisusarja 3/2016.
- Higdon, N. (2022). The critical effect: Exploring the influence of critical media literacy pedagogy on college students' social media behaviors and

- attitudes. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1), 1–13.  
<https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-1>
- Holoway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to Eight: Young Children and Their Internet Use*. London: EU Kids Online. London School of Economics and Political Science. [http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero\\_to\\_eight.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf).
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*  
*A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy*. The Aspen Institute.
- HTK. (2018). Hyvä tieteellinen käytäntö. Vastuullinen tiede. Tutkimusetiikka ja tiedeviestintä Suomessa.  
<https://vastuullinentiede.fi/fi/tutkimustyo/hyva-tieteellinen-kaytanto>
- Huhtanen, E. (toim.) (2016). Lasten mediamaailma pähkinänkuoressa.  
 Mediakasvatusseuran julkaisu 5/2016.
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2016). Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 36(2), 119–121.
- Hämäri, S. (2021). Kokemus, kasvatus ja demokratia. *Aikuiskasvatus*, 41(4), 373–377. <https://doi.org/10.33336/aik.112760>
- Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655–679.  
<http://dx.doi.org.ezproxy.utu.fi/10.1007/s10639-014-9346-4>
- Impiö, N., Pönkä, H., & Vallivaara, V. (2012). Yhteisöllinen oppiminen ja opettajuus. Teoksessa H. Pönkä, N. Impiö & V. Vallivaara. (toim.) *Sosiaalisen median opetuskäyttö. Oppimisen teoriaa ja kokemuksia DevelOPE-hankkeesta*. Oulun yliopisto. Juvenes Print.
- Kansallinen audiovisuaalinen instituutti & Opetushallitus. (n.d.). Uudet lukutaidot. <https://uudetlukutaidot.fi/>
- Karakainen, M-T., Karakainen, S-S., Tanhua-Piiroinen, E., Viteli, J., Syvänen, A., & Kivinen, A. (2017). Digiajan peruskoulu 2017 – Tilannearvio ja

toimenpidesuosituksset. Helsinki: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 72/2017.

Kaarakainen, S-S., & Kaarakainen, M-T. (2018). Tulevaisuuden toivot – Digitaalisten medioiden käyttö nuorten osallisuuden ja osaamisen lähteenä. *Media & Viestintä*, 41(4), 235-254.

<https://doi.org/10.23983/mv.77458>

Kanerva, A., & Oksanen-Säreä, K. (2021). Aikuisten medialukutaidon edistämisen hyvät käytännöt ja kehittämistarpeet. Loppuraportti. Kansallinen audiovisuaalinen instituutti ja Kulttuuripolitiikan tutkimuskeskus Cupore.

<https://medialukutaitosuomessa.fi/aikuistenmedialukutaito.pdf>

Kettunen, J., & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance and Counselling*, 46(1), 1-11.

<https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1285006>

Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos, s. 73-87). PS-kustannus.

Koponen, M. (2020). *Kohti ylikulttuurista mediakasvatusta* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/123385/978-952-03-1733-1.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Korhonen, T. (2017). *Kodin ja koulun digitaalinen kumppanuus* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].

Kovanen, M., & Spišák, S. (2018). Lähikuvassa mediakasvatus. *Lähikuva – Audiovisuaalinen Kulttuurin Tieteellinen Julkaisu*. 31(2), 3–9.

<https://doi.org/10.23994/lk.75045>

Klemelä, K., & Vanttaja, M. (2012). Ammatillinen koulutus. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja Osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Kariston kirjapaino.

- Kulju, P., Kupiainen, R., & Pienimäki, M. (2020). Raportti luokanopettajien käsityksistä monilukutaidosta 2019. Helsinki: Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 2/2020.
- Kulju, P., & Kupiainen, R. (2022). Tekstien tuottaminen monilukutaidon pedagogiikassa. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio & M-P. Vainikainen (toim.) *Laaja-alainen osaaminen koulussa. Ajattelijana ja oppijana kehittyminen*. Gaudeamus.
- Kupiainen, R. (2005). *Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta* [Väitöskirja, Lapin yliopisto].
- Kupiainen, R., Kulju, P., & Mäkinen, M. (2015). Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi:URN:NBN:fi:uta-201510082343>
- Kupiainen, R. (2019). Monilukutaidon pedagogiikan lähtökohtia. Teoksessa M. Harmanen & M. Hartikainen (toim.) *Monilukutaitoa oppimassa*. Oppaat ja käsikirjat 2019:2. Opetushallitus.
- Kuula, A. (2015). Tutkimusetiikka, Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino. [E-kirja]
- Kynäslähti, H., & Tella S. (2010). Mediakasvatuksen kasvatustieteellistyminen ja akateeminen opettajankoulutus. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä. s. 365–374.
- Leino, K. (2014). *The relationship between ICT use and reading literacy: Focus on 15-year-old finnish students in Pisa studies* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/44930>.
- Lehtonen, L., Wahlfors, L., & Ranta-Meyer, T. (2020). Tieteellisen tiedon ja luottamuksen äärellä. *Musiikki*, 50(4), 3-7. <https://musiikki.journal.fi/article/view/101310>
- Luukka, M.-R. (2013). Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Kielikoulutuspolitiikan verkosto. Saatavilla: <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/>

- Lähdesmäki, S.A., & Maunula, M. (2022). Student Teachers' Views on Media Education Related to New Literacy Skills. *International Journal of Technology in Education and Science*, 6(3), 427- 442. <https://doi.org/10.46328/ijtes.374>
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Sherman, R. R., & Webb, R. R. (toim.) *Qualitative research in education: Form and methods*. Falmer, s. 141-161. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=201137>
- Matveinen, T., Havu-Nuutinen, S., & Kärkkäinen, S. (2021). Monilukutaitoa määrittävät ja monilukutaidon opetusta ohjaavat keskeiset tekijät – Asiantuntijoiden käsityksiä monilukutaidosta. *Kasvatus*, 52(2), 149-163. <https://doi.org/10.33348/kvt.111436>
- Merilampi, R-S. (2014). Mediakasvatuksen perusteet. Avain.
- Mertala, P. (2018). Lost in translation? Huomioita suomalaisten opetussuunnitelmien monilukutaito-käsitteen tutkimuksellisista ja pedagogisista haasteista. *Media & viestintä*, 41(1), 107-116. <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/69921>
- Mertala, P., & Salomaa, S. (2019). An education-centred approach to digital media education. Teoksessa C. Gray & I. Palaiologou (toim.) *Early Learning in the Digital Age*, Sage Publications, s. 151-164.  
DOI:[10.4135/9781526463173.n11](https://doi.org/10.4135/9781526463173.n11)
- Mediametka. (2019). <http://mediametka.fi/maailma-kaipaa-monenlaisia-mediakasvattajia/>.
- Mediakasvatusseura Ry. (2015). Mediakasvattajan muistilista. <https://mediakasvatus.fi/materiaali/mediakasvattajan-muistilista/>
- Mediakasvatusseura. (2017). Mediakasvatus pähkinänkuoressa. Mediakasvatusseura. Mediakasvatusseuran julkaisuja 3/2017. <https://mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2019/11/SELKO-mediakasvatus-pähkinänkuoressa.pdf>
- Mikkola, H. (2014). Uusi pedagogiikka - teknologia avustaa, opettaja ohjaa, opiskellaan yhdessä. *Signum*, 3/2014.

- Mihailidis, P., Ramasubramanian, S., Tully, M., Foster, B., Riewestahl, E., Johnson, P., & Angove, S. (2021). Do media literacies approach equity and justice? *Journal of Media Literacy Education*, 13(2), 1–14.  
<https://doi.org/10.23860/JMLE-2021-13-2-1>
- Mikkilä-Erdmann, M. (2017). Digitaalisen oppimateriaalin mahdollisuudet. Teoksessa R. Vilkkonen (toim.) *Oppimisen Tulevaisuus*. Gaudeamus.
- Mustola, M. & Koivula, M. (2017a). Monilukutaito. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (s. 315-322). Vastapaino.
- Mustola, M., & Koivula, M. (2017b). Varhaiskasvatuksen digiloikka ja muuttuva sukupolvijärjestys? Jännitteitä lastentarhanopettajien ja lasten kohtaamisissa digitaalisen teknologian äärellä. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 37-50. [www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page\\_id=858](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=858)
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:0 85.
- Nikunen, K. (2017). Media, monimuotoisuus ja digitaalinen ympäristö. *Tieteessä tapahtuu*, 35(5), 27–30. <https://journal.fi/tt/article/view/65828/26629>
- Noppiari, E. (2014). Mobiilimuksut: Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 3. Journalismin, median ja viestinnän tutkimuskeskus COMET, Tampereen yliopisto. <http://www.uta.fi/cmt/index/mobiilimuksut.pdf>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2011). Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa © Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. Libris.  
[https://opinkirjo.fi/wpcontent/uploads/2018/12/mediataitojen\\_oppimispolku.pdf](https://opinkirjo.fi/wpcontent/uploads/2018/12/mediataitojen_oppimispolku.pdf)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). Medialukutaito Suomessa. Kansalliset mediakasvatuslinjaukset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:37. Opetushallitus.  
[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161951/OK\\_M\\_2019\\_37.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161951/OK_M_2019_37.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Opetushallitus. (2004). *Peruopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.



- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Paakkari, L., Tynjälä, J., Lahti, H., Ojala, K., & Lyyra, N. (2021). Problematic Social Media Use and Health Among Adolescents. *Environment Research. Public Health*, 2021, 18/1885. <https://doi.org/10.3390/ijerph 18041885>
- Palsa, L. (2016). Käsitteellisestä hajanaisuudesta medialukutaitojen moninaisuuteen. Teoksessa L, Pekkala, S. Salomaa & S. Spišák (toim.) *Monimuotoinen mediakasvatus*. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja, 1/2016, s. 8-17.  
[https://www.mediataitokoulu.fi/monimuotoinen\\_mediakasvatus.pdf](https://www.mediataitokoulu.fi/monimuotoinen_mediakasvatus.pdf).
- Palsa, L., Pekkala, L., & Salomaa, S. (2019). monilukutaito ja mediakasvatuksen pedagogiikka. Teoksessa M, Harmanen & M. Hartikainen (toim.) *Monilukutaitoa oppimassa*. Oppaat ja käsikirjat 2019:2. Opetushallitus.
- Plowman, L., Stephen, C., & McPake, J. (2010). Growing up with technology – Young children learning in a digital world. *Digital printing*.
- Pekkala, L., Salomaa, S., & Spišák, S. (toim.) (2016.) *Monimuotoinen mediakasvatus*. *Mediakasvatus nyt - entä huomenna? Lähikuva*, 2/2017, 97-99.
- Pekkala, L. (2016). Monimuotoisen mediakasvatuksen rajapinnoilla. L, Pekkala, S. Salomaa & S. Spišák (toim.), *Monimuotoinen mediakasvatus*. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja, 1/2016. s. 8-17.  
[https://www.mediataitokoulu.fi/monimuotoinen\\_mediakasvatus.pdf](https://www.mediataitokoulu.fi/monimuotoinen_mediakasvatus.pdf).
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Pönkä, H. (2017). *Open somekirja. Sosiaalisen median oppimisympäristöt ja menetelmät*. Docendo.
- Rovio-Johansson, A., & Ingerman, Å. (2016). Continuity and development in the phenomenography and variation theory tradition. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 257-271.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1148074>

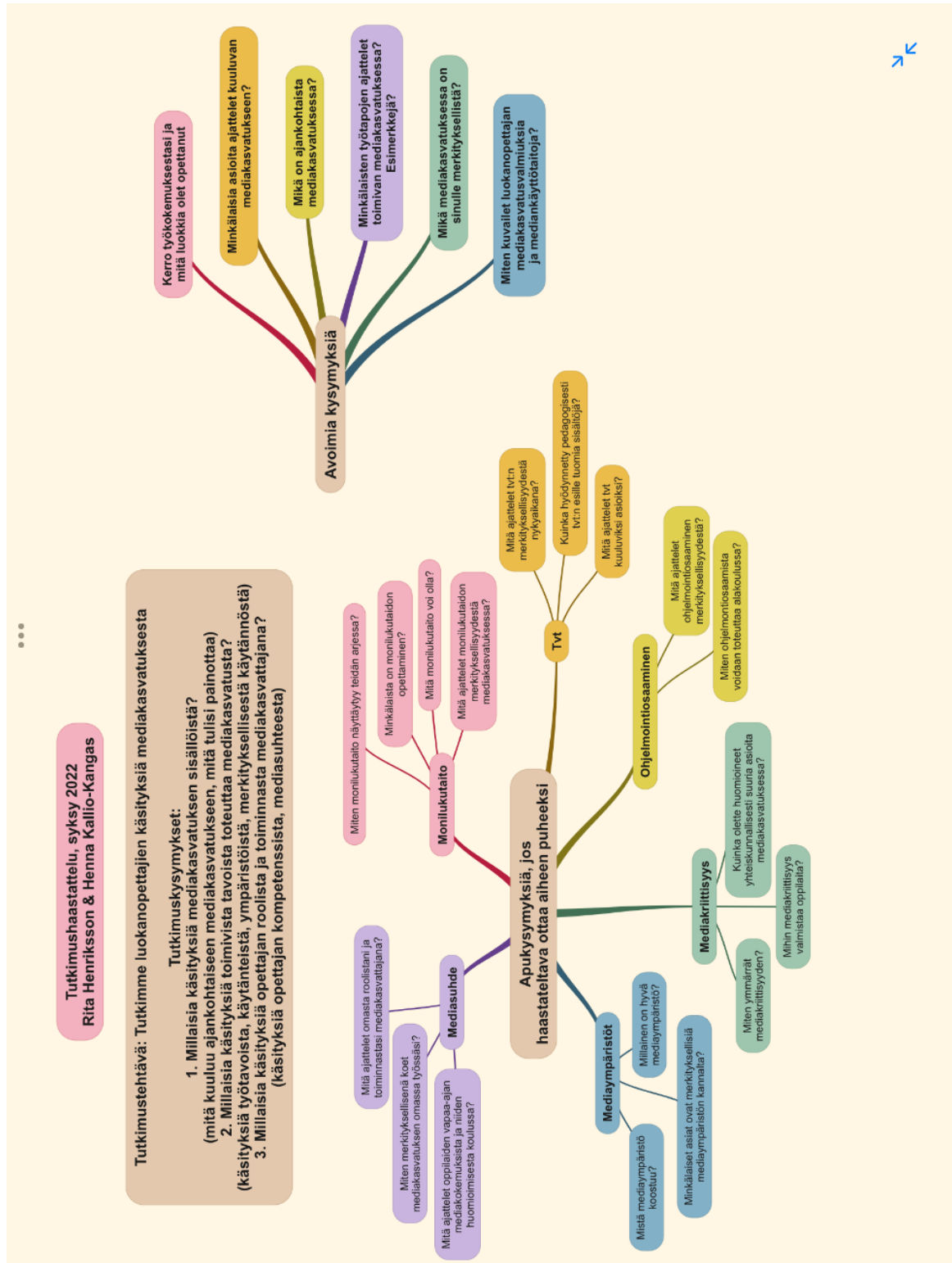
- Roiha, A., & Polso, J. (2019). Miksi ja miten opetusta pitäisi eriyttää? Viiden O:n malli. *Kasvatus*, 50(4), 391–395.
- Ruokamo, H., & Kangas, M. (2021). *Media Education at the Top*. Cambridge Scholars Publishing. [E-kirja]
- Ruokamo, H., Kotilainen, S., & Kupiainen, R. (2016). Mediakasvatusta nyt ja tulevaisuudessa. (s. 18-35). Teoksessa L. Pekkala., S. Salomaa, & S. Spišák (toim.) *Monimuotoinen mediakasvatus*. Kansallinen audiovisuaalinen instituutti.  
[https://www.mediataitokoulu.fi/monimuotoinen\\_mediakasvatus.pdf](https://www.mediataitokoulu.fi/monimuotoinen_mediakasvatus.pdf)
- Räsänen, M. (2019). Monilukutaito-laajasta kulttuurikäsitteestä laajaan tekstikäsitteeseen. Teoksessa M. Harmanen & M. Hartikainen. (toim.) *Monilukutaitoa oppimassa*. Oppaat ja käsikirjat 2019:2. Opetushallitus.
- Salomaa, S. (2016). Mediakasvatustietoisuuden jäsentäminen varhaiskasvatuksessa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*. 5(1), 136–161.
- Salomaa, S. Palsa, L., & Malinen, V. (2017). Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1/2017. Helsinki: Kansallinen audiovisuaalinen instituutti.
- Suoninen, A. (2014). Lasten mediabarometri 2013–0–8-vuotiaiden mediankäyttö ja sen muutokset vuodesta 2010. Nuorisotutkimusverkosto / nuorisotutkimusseura.  
<https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/lastenmediabarometri2013-1.pdf>
- Stoddard, J., Tunstall, J., Walker, L., & Wight, E. (2021). Teaching beyond verifying sources and “fake news”: Critical media education to challenge media injustices. *Journal of Media Literacy Education*, 13(2), 55–70.  
<https://doi.org/10.23860/JMLE-2021>
- Suprayogi, M.N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and teacher education*, 67/2017, 291-301.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>

- Takala, A., & Takala, S. (2019). Medianuoruus - opas aikuisille. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2019. Mediakasvatusseura ry. Aksidenssi. [https://mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2019/03/Medianuoruus\\_web.pdf](https://mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2019/03/Medianuoruus_web.pdf)
- Tarnanen, M., & Kostiainen, E. (2020). Ilmiölähtöinen oppiminen. Teoksessa M. Tarnanen, & E. Kostiainen (toim.) Ilmiömaistä! ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista (s. 7-19). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202003032256>
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi 2.0. (uudistettu laitos). Tammi.
- Tynjälä, P. (2013). Näkökulmia työelämäpedagogiikkaan : välineitä LCCE-mallin arviointiin. Teoksessa L. Mäkelä-Marttinen, & N. Hartikainen (toim.) Kasvun voimaa oppimisen ja osaamisen ekosysteemissä (s. 25-32). Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. 42. <http://urn.fi/URN:ISMB:978-952-5963-83-0>
- Uljens, M. (1989). Fenomenografi - forskning om uppfattningar. Lund: Student litteratur.
- Uotinen, S. (2018). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Verkkoluento 15.11.2018. Jyväskylän avoin yliopisto. Viitattu 03.01.2023
- Uusitalo, N. (2015). *Hallinnan tekemiset Mediakasvatuspolitiikan diskursiivinen tuottaminen* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98145/978-951-44-9956-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Van Deursen, J., & Van Dijk, J. (2010). Measuring internet skilss. *International Journal of Human-Computer Interaction*. 10/2010, 891-916.
- Van Deursen, J., & Van Dijk, J. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media & Society* 13(6), 507-526.
- Valkonen, S. (2018). Mediakulttuuriin kasvattaminen. Teoksessa M. Puuska. (toim.) *Mediametkaa - mediakasvatuksen parhaat käytännöt*. PS-kustannus.
- Vanttaja, M., Järvinen, T., & Norvanto, T. (2017). Mediakulttuuri, koulu ja moraalinen säätely Opettaja-lehdessä 2000-luvulla. *Kasvatus & Aika*, 11(2), 5-22.

- Vilppola, J., Lämsä, J., Vähäsantanen, K., & Hämäläinen, R. (2022). Teacher Trainees' Experiences of the Components of ICT Competencies and Key Factors in ICT Competence Development in Work-Based Vocational Teacher Training in Finland. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 9(2), 146-166. <https://doi.org/10.13152/ijrvet.9.2.1>
- Vilmilä, F. (2015). Media + lapsi + kasvatust. Mediakasvatuksen tutkimuksellinen kehittäminen. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 157, verkkojulkaisuja 80. [https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/mediakasvatuksen\\_tutkimuksellinen\\_kehittaminen.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/mediakasvatuksen_tutkimuksellinen_kehittaminen.pdf)
- Vähäsantanen, K., & Hämäläinen, R. (2019). Professional identity in relation to vocational teachers' work: an identity-centred approach to professional development. *Learning: Research and Practice*, 5(1), 48-66. <https://doi.org/10.1080/23735082.2018.1487573>
- Walker, A. (2022). A more equitable film pedagogy: Including media literacy in higher education film classrooms to result in better media practitioners. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1), 153-167. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-11>
- Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 321-334. [https://www.researchgate.net/publication/230785199\\_Variation\\_and\\_Commonality\\_in\\_phenomenographic\\_research\\_methods/link/54e52eab0cf29865c336516a/download](https://www.researchgate.net/publication/230785199_Variation_and_Commonality_in_phenomenographic_research_methods/link/54e52eab0cf29865c336516a/download)

## LIITTEET

## Liite 1: Käsittekartta haastattelukysymyksistä



## Liite 2: Tiivistetty analyysitaulukko

Teema	Käsitysryhmä	Kuvauskategoria
Lähdekriittisyys	"Mistä juttu on peräisin?"	Mediakriittisyys
Kriittinen tiedonhaku		
Tiedon etsiminen erilaisin tavoin		
Kriittisyys	"Älä usko kaikkea!"	
Tulkinta		
Mediakriittisyys osana opetusta		
Taitoja tulevaisuutta varten	"Aikuisten arki on lasten tulevaisuutta"	Tulevaisuuden taidot
Työelämätaidot		
Turvallisuus ja ikäraajat	"Turvallisuutta, oman itsensä suojaamistakin"	
Tietosuoja		
Ajattelun taidot	"Että he oppisivat ajattelemaan itse"	
Ymmärtämisen taidot		
Monilukutaidon ulottuvuuksia	"Monilukutaito näkyy jokapäiväisessä arjessa."	
Medialukutaito		
Erilaiset tekstit		
Laitteiden hyödyntäminen	"Kaikenlaiset laitteet, mitkä on nykypäivää"	
Tietoteknisten laitteiden käyttäminen		
Mediavälineiden käyttö		
Laitteiden saanti		
Yhteiskunnan muutos	"Yhteiskunnallinen vastuu siitä, että lapset pysyy ajan hermolla"	
Ikä- ja kehitystason huomioiminen		
Ukraina	"Yhteiskuntaa mullistava asia kestää kauan ja tulee osaksi arkea"	
korona		
Some ja viihde	"Kaikkiällä on somea"	
Somen hyötyjä ja haittoja		

Mediakasvatus käsitteen ymmärtäminen	"Mediakasvatus on monipuolinen ja kokonaisvaltainen läpileikkaus"	Opettajan mediatiedon ja -taidon ajantasaisuus
Mediakasvatus liittyy kaikkeen opetukseen		
Yksilöllisyyden huomioiminen	"Oppilaan saappaisiin hyppääminen"	
Suhtautuminen mediakasvatukseen		
Mediasuhde		
Oppilaiden käyttämän median sisältöjen tuntemus		
Työtapa		
Esimerkkejä	"Ei mene kauaa, vartissakin ehtii paljon"	
Opettajan ikään liittyviä asioita	"Jos haluaa hyödyntää, niin hyödyntää"	
Luokanopettajan omat valmiudet		
Täydennyskoulutus		
Ajatuksia omasta median opetuskäytöstä		
Sovelluksia ja laitteita		
Koti vs. koulu		
Riitatilanteet		
Rajat		
Tietojen jakaminen	"Se, ettei tarvi yksin yrittää"	Yhteistyö
Opetellaan yhdessä		
Kolmannet tahot		