



HUMANISTINEN  
AMMATTIKORKEAKOULU

OPINNÄYTETYÖ

**”TIEDÄN, MIKÄ ON MINULLE SOPIVAA”**

**Perusopetuksen mediakasvatuksen toteutuminen ja painopisteet**

**9.-luokkalaisten näkökulmasta**

*Piia Matikainen*

Kulttuurituotanto (240 op)

Toukokuu/2013

**[www.humak.fi](http://www.humak.fi)**

# HUMANISTINEN AMMATTIKORKEAKOULU

## Kulttuurituotanto

### TIIVISTELMÄ

<b>Työn tekijä</b> Piia Matikainen	<b>Sivumäärä</b> 70 + 32 liitesivua
<b>Työn nimi</b> ”Tiedän, mikä on minulle sopivaa” – Perusopetuksen mediakasvatuksen toteutuminen ja painopisteet 9.-luokkalaisten näkökulmasta	
<b>Ohjaava(t) opettaja(t)</b> Annamari Maukonen	
<b>Työn tilaaja ja/tai työelämäohjaaja</b> Joensuun koulutuspalvelut	
<p>Tämä opinnäytetyö toimii mediakasvatuksen painopisteitä kartoittavana pilottihankkeena. Pää tavoitteena oli selvittää, painottuuko perusopetuksessa suojeleva vai median mahdollisuuksia korostava mediakasvatus. Tutkimuksen tilaajana oli Joensuun kaupungin koulutuspalvelut ja tutkimuskohteena Joensuun lyseon peruskoulu. Tutkimus toteutettiin verkkokyselynä yhdeksäsluokkalaisten.</p> <p>Tulosten perusteella tein Joensuun lyseon peruskoulun mediakasvatukselle kehityssuunnitelman sekä muokkasin kyselylomaketta toimivammaksi mahdollisia jatkotutkimuksia varten. Kyselytutkimusten luotettavuus ei yleensä ole kovin korkea, mutta suunnittelemani kyselyn avulla opettajat saivat osviittaa siitä, kuinka mediakasvatusta pitäisi kussakin koulussa kehittää.</p> <p>Tutkimuksen mukaan mediaopetus on Joensuun lyseon peruskoulussa melko monipuolista mutta pinnallista. Media nähdään lähinnä tiedonhankintavälineenä, ja opettajien teknisissä mediataidoissa olisi parannettavaa. Opetus ei painotu medialta suojelemaan, muttei liiemmin median mahdollisuuksiinkaan. Oppilaiden mielestä media tekee oppimisesta hauskeempaa, mutta kyselyn perusteella mediakasvatuksen merkitys on jäänyt oppilaille hieman epäselväksi.</p> <p>Opettajien tulisi painottaa enemmän medialukutaidon merkitystä, sillä mediakulttuuri kehittyy jatkuvasti ja median rooli ihmisten arjessa kasvaa koko ajan. Tällä hetkellä peruskoulua käyvät lapset ja nuoret ovat osittain median kasvattamia, sillä mediakulttuuri on aina ollut osa heitä ympäröivää todellisuutta. Nuoret saattavat pitää itseään mediakriittisinä, mutta heillä ei välttämättä ole tarvittavia valmiuksia ymmärtää kaikkia mediasisältöjä. Tämän takia koulut tarvitsevat mediakasvattajia, jotka päivittävät omia mediataitojaan muuttuvan mediakulttuurin mukana.</p>	
<b>Asiasanat</b> Mediakasvatus, mediakulttuuri, medialukutaito, perusopetus, nuoret, kyselytutkimus, opettajat	

# HUMAK UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

## Cultural management

### ABSTRACT

<b>Author</b> Piia Matikainen	<b>Number of Pages</b> 70 + 32
<b>Title</b> "I know, what's appropriate for me" – 9 <sup>th</sup> graders' experiences of media education at Joensuu Lyceum comprehensive school	
<b>Supervisor(s)</b> Annamari Maukonen	
<b>Subscriber and/or Mentor</b> Education Services of Joensuu	
<p>The main goal of this thesis was to find out, how media education is emphasized at Joensuu Lyceum comprehensive school: do teachers emphasize the possibilities of the media or do they try to protect students from it? The subscriber of this research was Education Services of Joensuu, and the research method was an online survey for 9<sup>th</sup> graders.</p> <p>Based on the results I made a development plan for the media education of Lyceum comprehensive school, and I also modified the survey questionnaire for potential upcoming researches. Usually the validity or reliability of such surveys is not very high, but using the questionnaire I made teachers will have an inkling of how they should develop media education at their school.</p> <p>Among this survey the media education at Lyceum comprehensive school is fairly varied but superficial. Media is most commonly used as a tool to get information, and survey also shows that teachers need to practice their technical skills. Protective media education is not emphasized, but teachers don't emphasize possibilities of the media either. The survey shows that media makes learning much more fun, but students aren't totally aware why media education is needed.</p> <p>Teachers should emphasize the significance of media literacy, because media culture is transforming all the time and it's playing an increasing role in people's everyday life. Today's children and teenagers are raised by media, because it has always been a significant part of their reality. Teenagers might be critical of the media, but they do not always have the necessary skills to understand all its contents. That's why schools should have media educators, who constantly upgrade their own media skills.</p>	
<b>Keywords</b> Media education, media culture, media literacy, comprehensive school, youth, survey, teachers	

## SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	6
1.1	MEDIA – YKSI KASVATTAJISTA	6
1.2	MEDIAKASVATUKSEN TEHTÄVÄ EI OLE VAIN SUOJELLA	8
1.3	ALAN TUTKIMUKSELLE ON TARVETTA	10
1.4	TÄMÄN TUTKIMUKSEN TAVOITTEET	11
2	MEDIAKASVATUS PERUSOPETUKSESSA	13
2.1	KANSANSIVISTYKSESTÄ VIESTINTÄ- JA MEDIATAITTOON	13
2.2	VIESTINTÄ- JA MEDIATAIDON JARRUNA OPETTAJIEN MEDIATAIDOT	14
2.3	MEDIALUKUTAIDON YMMÄRTÄÄ MEDIAN VALLAN	16
2.4	LUKUTAITOKUULU EROTTAA KOULUN JA KASVATETTAVAN	19
2.5	LASTENOJELMISTA GLOBAALIIN AJATTELUUN	20
2.6	KRIITTINEN MEDIAKASVATUS SOPII YLÄKOULULAISILLE	21
3	MEDIA – UHKA VAI MAHDOLLISUUS?	24
3.1	HYVÄ, PAHA MEDIA	24
3.1.1	Huolen diskurssi – varoitteluun keskittyvä mediakasvatus	25
3.1.2	Älä kiellä vaan kannusta ajattelemaan	26
3.2	MEDIA OPETUKSEN KOHTEENA JA VÄLINEENÄ	27
3.2.1	Digitaalinen tarinankerronta	30
3.2.2	Mediatuotteiden analyysi	31
3.2.3	Oppiminen draaman keinoin	33
3.2.4	Mediakasvatusta yli oppiainerajojen	34
3.2.5	Sosiaalinen media osana opetusta	35
4	MEDIAKASVATUS JOENSUUN LYSEON PERUSKOULUSSA	37
4.1	MEDIAKASVATUKSESTA EI TARKKOJA LINJAUKSIA	37
4.2	KYSELYN OSA-ALUEET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	37
4.3	KYSELYTUTKIMUKSEN RAPORTOINTI	39
4.3.1	Kotona korostuu suojeleva mediakasvatus	40
4.3.2	Koulun mediaopetus on monipuolista mutta pinnallista	42

4.3.3 Opettajien taidoissa on kehitettävää	47
4.3.4 Oppilaat pitävät itseään mediakriittisinä	51
4.3.5 Media tekee oppimisesta hauskeempaa	53
5 KEHITYSEHDOTUS JA JATKOTUTKIMUKSET	57
5.1 KYSELYTUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	57
5.2 KEHITYSEHDOTUS JOENSUUN LYSEON PERUSKOULUN MEDIAKASVATUKSELLE	59
5.2.1 Medialukutaidon merkitystä on korostettava	60
5.2.2 Enemmän oppia mediatuotannosta ja hitunen lisää haastetta	61
5.2.3 Koulun mediaopetus kaipaa selkeitä tavoitteita	63
5.3 KYSELYN SOVELTAMINEN JATKOTUTKIMUKSISSA	64
5.4 LOPPUSANAT	66
LÄHTEET	68
LIITTEET	71

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Media – yksi kasvattajista

Aamulla herätyksestä huolehtii kännykkä, joka soittaa internetistä ladattua lempikap-paletta. Aamiainen nautitaan tietokoneen äärellä verkkolehtien uutisia selaillen, ja koulumatkalla seuraavan bussin saapumisajan voi tarkistaa älypuhelimesta. Bussipysäkin mainostaulussa tarjotaan lainaa, jonka saisi helposti vain yhdellä tekstiviestillä. Bussissa istuessa voi chattailla toisessa bussissa matkustavan kaverin kanssa ja jakaa pari videota Facebookissa. Montakohan tykkäystä klippi ehtii kerätä, ennen kuin bussi saapuu perille? Koulussa opettaja muistuttaa, että edellisten kokeiden arvosanat löytyvät nyt Wilmasta, ja näyttää alkavan tunnin teemat älytaululta. Ai mikä liitutaulu?

Tänä päivänä lapset ja nuoret ovat lähes koko hereilläoloaikansa median parissa. He ovat sosiaalisen median kasvatteja, internetsukupolvea, jolle media on luonnollinen osa elämää. Yllä kuvattujen median käyttötilanteiden lisäksi lasten ja nuorten arkeen kuuluvat digitaaliset pelit, elokuvat ja musiikki. Pelaamisen, katsomisen ja kuuntelemisen lisäksi he voivat myös tehdä pelejä, videoita ja musiikkia itse erilaisissa sovel-luksissa ja jakaa niitä sosiaalisessa mediassa muille käyttäjille. Koska valtaosa tie-dosta saadaan mediavälitteisesti, mediasta on tullut yksi kasvattajista (Herkman 2007, 39). Siihen, miten lasten ja nuorten median käyttö painottuu, vaikuttavat ikä ja sukupuoli. Ala- ja yläkoulun vaihteessa median käyttö muuttuu: alaluokkalaiset toimi-vat pitkälti sen mukaan, miten kaverit toimivat, mutta yläluokkalaisia ohjaavat heidän omat tarpeensa ja tavoitteensa. Tytöt käyttävät enemmän aikaa printtilehtien, musii-kin ja sosiaalisen median parissa, kun taas poikien median käyttöajasta suurimman osan lohkaisevat tietokone ja pelit. (Sintonen 2012, 8.)

Lasten ja nuorten median käyttöä on tutkittu paljon, mutta tutkimus on ollut hyvin kasvattajalähtöistä. Harvoin esillä ollut lasten oma ääni kuuluu vuonna 2011 julkais-tussa Lasten ja nuorten mediabarometrissa, joka kuvaa 7–11-vuotiaiden median käyttöä. Selvityksen mukaan varhaisnuoruudessa median käyttö muuttuu, mikä vah-vistaa aiempien tutkimusten tuloksia. Viidesluokkalaiset siirtyvät lapsille suunnatusta

mediasisällöstä nuorten sisältöihin, ja tämä ikäluokka käyttää kirjoja lukuun ottamatta kaikkea mediaa enemmän kuin nuoremmat oppilaat. (Pääjärvi 2012, 64.)

Mediabarometri osoittaa, että sukupuoli vaikuttaa paitsi siihen, mikä lapsia ja nuoria kiinnostaa, myös siihen, miten heidän median käyttöönsä vaihdetaan: pojilla on enemmän omia medialaitteita käytössään, kun taas tyttöjen median käyttöä säädellään enemmän. Barometrin mukaan eniten kielteisiä mediakokemuksia aiheutui televisios-  
ta, joka osoittautui myös suosituimmaksi mediavälineeksi. Valtaosa lapsista ei kuitenkaan omannut negatiivisia mediakokemuksia. Mediabarometrin perusteella kaikissa kodeissa ei keskustella median käytöstä, ja lasten vastausten perusteella kouluil-  
lakin on hyvin pieni rooli mediakasvatuksessa. Tämän takia suunnitelmallinen mediakasvatus olisi perusopetuksessa tärkeää: se edistäisi oppilaiden tasa-arvoisia mahdollisuuksia toimia mediakulttuurissa. (Pääjärvi 2012, 64–66.)

Internet ja televisio nousevat muissakin tutkimuksissa lasten ja nuorten suosituim-  
miksi mediavälineiksi (Pääjärvi 2012, 8–10). Se, kumpi näistä kahdesta vetää pi-  
demmän korren, riippuu tutkimuksesta. Median parissa kulutettua aikaa kuvaa esi-  
merkiksi TNS Gallupin vuonna 2006 tekemä tutkimus, jonka mukaan 10–24-vuotiaat  
käyttivät mediaa kaikkiaan 8,4 tuntia vuorokaudessa. Yli kolmanneksen (36 %) siitä  
ahmaisi televisio. Sanomalehtien liiton vuonna 2007 tekemässä tutkimuksessa  
12–20-vuotiaat nimesivät puolestaan internetin tärkeimmäksi mediavälineeksi. Ope-  
tusneuvos Kari Nyysölä (2008, 33–39) huomauttaa, että ajallisesti televisio saattaa  
vetää pidemmän korren, mutta tärkeydessä internet nousee usein ykköseksi sosiaa-  
lisen ulottuvuutensa takia.

On kuitenkin huomioitava, että edellä kuvatuista tutkimuksista on kulunut kuutisen  
vuotta, ja digitaalisella aikakaudella vuosikin on pitkä aika. Kuten mediakasvatuksen  
tutkija Saara Pääjärvi (2012, 6) huomauttaa: se, mikä oli lasten ja nuorten suosikki-  
media kaksi vuotta sitten, voi nyt olla totaalisesti poissa muodista. Täten on relevant-  
tia suunnata katse lähivuosien tutkimuksiin.

Internetin käyttö on lisääntynyt ja monipuolistunut jatkuvasti kaikenikäisillä, ja kuten  
Nyysölä vuonna 2008 ennusti, televisio-ohjelmien katsominen on siirtynyt internetiin  
ja jopa kännyköihin. Digitaaliset mediavälineet ovat perinteisiä joukkoviestimiä moni-

puolisempia, ja tiedonvälityksen lisäksi niistä on tullut ajanvietettä sekä sosiaalisia verkostoja ylläpitäviä välineitä. Median käyttöä kartoittavissa tutkimuksissa huomio kiinnittyykin yhä enemmän digitaaliseen mediaan. (Nyyssölä 2008, 32, 40.)

Hyvänä esimerkkinä nopeasta muutoksesta ovat Niina Uusitalon, Susanna Vehmaan ja Reijo Kupiaisen vuosina 2007 ja 2011 tekemät tutkimukset, joissa kartoitettiin Tampereen seudun lasten ja nuorten mediaympäristöjä. Vuosien 2007 ja 2011 välisenä aikana sosiaalisen median käyttö oli kasvanut selvästi ja kännykät muuttuneet yhteydenpitovälineestä ajanvietemediaksi. Vuoden 2011 tutkimus osoittaa, että 5–8-vuotiaiden internetin käyttö painottuu pelaamiseen, mutta 9–14-vuotiaat ovat aktiivisia sosiaalisen median käyttäjiä. Nuoret etsivät verkosta aktiivisesti uutta sisältöä sekä jakavat että tuottavat sisältöä itse. Erityisesti nuorten suosiossa ovat monikäyttöiset ja interaktiiviset sivustot, kuten Facebook. Myös perinteinen printtimedia kuului merkittävänä osana tutkittavien arkeen, sillä valtaosalle tuli kotiin tilattuna jokin lehti ja kiinnostus sanomalehtiä kohtaan kasvoi iän myötä. 11-vuotiaista jopa puolet ilmoitti lukevansa sanomalehteä päivittäin. (Uusitalo, Vehmas & Kupiainen 2012.)

Tuoretta tilastoa nuorten median parissa kuluttamasta kokonaisajasta ei ole, mutta Kari Nyyssölän (2008, 41) mukaan sillä ei edes ole kovin suurta merkitystä. Media kuuluu erottamattomana osana nykypäivän lasten ja nuorten elämään, ja käyttöajan kartoittaminen antaa vain pienen kuvan siitä, millainen rooli mediavälineillä nuorten elämässä on. Oleellisempaa on tutkia, millainen suhde mediavälineideillä on nuorten harrastuksiin, sosiaaliseen elämään sekä koulumaailmaan.

## **1.2 Mediakasvatuksen tehtävä ei ole vain suojella**

Mediatekstin tekijä ei voi mitenkään tietää, ketkä kaikki ovat tuotteen vastaanottajina. Tällöin vastuu tulkinnasta siirtyy vastaanottajalle, mikä tarkoittaa, että teksti on tulkittavissa monin tavoin. Platon oli sitä mieltä, että vapaasti vastaanotettavissa oleva teksti on yksinkertaisesti vaarallinen, ja moni kasvattaja on samoilla linjoilla. Siksi lapsia ja nuoria pyritään usein ohjaamaan tietynlaisten mediatekstien pariin. (Sintonen & Kupiainen 2009, 52–53.)

Mediavaikutuksista puhuttaessa korostuvat useimmiten median haittavaikutukset, ja eniten keskustelua herättävä aihe on lasten altistuminen televisioväkivallalle. Sintonen ja Kupiainen mukaan vaikutustutkimukset eivät suoranaisesti osoita median haittavaikutuksia, mutta tietyt mediasisällöt voivat lisätä mahdollisuutta, että jotkut lapset alkavat matkia televisiossa näkemäänsä negatiivista käyttäytymistä. Suorasta media-vaikutuksesta puhutaan silloin, kun väkivaltainen televisio-ohjelma johtaa suoraan väkivaltaiseen käyttäytymiseen tai aiheuttaa pelkotiiloja. Toisaalta voidaan ajatella, että ohjelman sisältö ei suoraan vaikuta käytökseen vaan synnyttää aggressiivisuutta, joka johtaa väkivaltaiseen käyttäytymiseen. (Sintonen & Kupiainen 2009, 118–121.)

Julkisessa keskustelussa mediasta puhutaan usein mörkönä, joka maalailee lapsille uhkakuvia mediasta toisena maailmana, vaikka viisaampaa olisi puhua mediasta osana todellisuutta. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 4.) On kuitenkin huomiotava, että vaikka media mielletään todellisuutta heijastavaksi peiliksi, se on vain yksi todellisuuden rakentajista. Mediatekstit perustuvat aina jonkun tekemille valinnoille, ja objektiivisuuden harhan paljastaminen onkin yksi mediakasvatuksen tavoitteista. (Sintonen & Kupiainen 2009, 115–116.)

Mediakasvatus tavataan määritellä yksinkertaisesti median parissa tapahtuvaksi kasvatukseksi ja opiksi, jonka tavoitteena on kehittää medialukutaitoa. Mediakasvatus on tavoitteellista vuorovaikutusta, jonka osapuolina ovat kasvatettava, kasvattaja ja mediakulttuuri (Kupiainen & Sintonen 2009, 15, 31). Medialukutaidon avulla on mahdollista ymmärtää mediakoneiston toimintaa ja tunnistaa ne tavat, joilla merkityksiä tuotetaan. Hyvänä esimerkkinä tästä on uutinen, joka objektiivisuuden ihanteestaan huolimatta on aina toimittajan valintojen perusteella kirjoitettu. (Kupiainen & Sintonen 2009, 94, 105.)

Seppo Tellan ja Heikki Kynäslahden (2005, 85–87) mukaan mediakasvatuksen perinteinen määritelmä korostaa erityisesti joukkoviestimiä ja viestintäkasvatusta, ja heidän mielestään se ei ole riittävä mediakasvatuksen tutkimukseen. Tella ja Kynäslahti ovatkin kehilleet määritelmää pidemmälle siten, että näkökulma kattaisi myös tieto- ja viestintätekniset sekä digitaaliset viestimet. Kun perinteisessä mediakasvatuksessa korostuvat joukkoviestinnän sekä viestintäkasvatuksen asema ja medialta suojeleminen, Tella ja Kynäslahti painottavat tieto- ja viestintäteknikan käytön pedagogiik-

kaa ja median mahdollisuuksia. He kutsuvat perinteistä mediakasvatusta hoivaavaksi ja kehittelemäänsä määritelmää *telelogiseksi*. Telelogisen määritelmän mukaan ihminen nähdään aktiivisena median käyttäjänä, joka hyödyntää viestintävälineitä omiin tarpeisiinsa eikä tuijota televisiota passiivisena.

Mediakasvatuksen koulukuntien eroja ovat tarkastelleet muutkin tutkijat, ja vastakkain asettuvat yllä kuvatun tavoin suojeleva mediakasvatus ja median mahdollisuuksia painottava pedagogiikka. Juha Suoranta (2001, 32–33) kuitenkin muistuttaa, että huolen ja median mahdollisuuksien välistä eroa ei tule nähdä turhan dramaattisena. Kaikki mediasisältö ei ole oppimisen arvoista, ja toisaalta, maailman medioituminen ei automaattisesti tarkoita sitä, että markkina- ja mediavoimat olisivat ottaneet kuluttajista täyden vallan. Suojelevan sekä median mahdollisuuksia korostavan mediakasvatuksen tarkastelu on myös tämän tutkimuksen lähtökohtana, joten mediakasvatuksen erilaisiin painopisteisiin perehdytään tarkemmin luvussa 3.

### 1.3 Alan tutkimukselle on tarvetta

Mediakasvatuksesta on tehty tutkimuksia jo useamman vuosikymmenen ajan, mutta 1990-luvulla alan koettiin kaipaavan systemaattista kehitystä. Kehitys on kuitenkin ollut hidasta ja kasautunut pienen joukon harteille. Tähän joukkoon kuuluu väkeä monelta tieteenalalta, mutta yhdistävänä tekijänä on kiinnostus yksilön ja yhteisön suhteesta mediaan sekä mediakulttuurin ilmiöihin. Mediatutkimuksen kentällä mediakasvatus kuuluu yleisötutkimukseen, mutta myös median ja yhteiskunnan rakenteet sisältyvät alan tutkimuskenttään. Mediakasvatuksen perustieteitä ovat viestintä- ja kasvatustieteet, mutta tutkimus ei rajaudu näihin kahteen tieteenalaan, vaan mediakasvatus kiinnostaa myös sosiologeja, sosiaalipsykologeja, kirjallisuustieteilijöitä sekä kauppatieteilijöitä. (Kotilainen & Suoranta 2005, 73) Itseäni mediakasvatus ja sen kehittäminen kiinnostavat sekä journalistina että kulttuurituottajana, ja nämä kaksi alaa tarjoavat mediakasvatuksen tarkasteluun kaksi hyvin erilaista mutta toisiaan täydentävää näkökulmaa.

Kasvatustieteessä mediakasvatuksellinen tutkimus on painottunut varhais- ja koulu- kasvatuksen didaktiikkaan, informaatio- ja kommunikaatioteknologisten oppimisym-

päristöjen ja oppimateriaalien kehittämiseen sekä mediakulttuurin ja koulun välisiin suhteisiin. (Kotilainen & Suoranta 2005, 74.) Tämä tutkimus kallistuu noista jälkimmäiseen, koska tarkastelun kohteena on perusopetuksen mediakasvatus.

Vuonna 2005 julkaistussa oikeusministeriön hankkeessa selvitettiin mediakasvatuksen kehitystarpeita, ja siinä Sirkku Kotilainen ja Jorma Vainionpää totesivat, että yksi merkittävimmistä kehittämistarpeista on mediakasvatuksen aseman vahvistaminen. Mediakasvattajille tehdyn kyselyn mukaan mediakasvatusta pidettiin tärkeänä, mutta sen asema organisaatioissa nähtiin epäselväksi. Toiseksi tärkeäksi kehittämistarpeeksi nousi alan tutkimuksen lisääminen. (Kotilainen & Vainionpää 2005, 26– 27.) Mediakasvatustutkimuksessa olisi tarvetta etenkin tieteellisille julkaisuille, sillä valtaosa alan julkaisuista on toteutettu joko selvityksinä tai oppaiden muodossa. Huomio on kiinnittynyt tekstiin ja kieleen, sanoma- ja aikakauslehtiopetukseen sekä opetusmenetelmiin. Tutkimuksissa korostuu koulu, ja koulun ulkopuolella tapahtuvan mediakasvatuksen tutkimus on jäänyt paitsioon. (Kotilainen & Suoranta 2005, 76.)

Paitsioon koulun ulkopuolinen mediakasvatus jää tässäkin tutkimuksessa, mutta kuten Pääjärvi (2005; ks. luku 1.1) on todennut, koulujen mediakasvatuksella on tärkeä rooli lasten ja nuorten tasa-arvoisten mediataitojen kannalta. Perusopetuksen mediakasvatuksen toteutuminen on edelleen niin koulukohtaista, että on tarpeellista kartoittaa, missä seikoissa olisi kehitettävää ja mistä nuoret itse kaipaisivat lisäoppia. Kuten luvussa 1.1 kävi ilmi, oppilaiden oman äänen kuuleminen on jäänyt vähäiseksi siitä huolimatta, että koulussa tapahtuva mediakasvatus on ollut suurennuslasin alla lukuisissa tutkimuksissa.

#### **1.4 Tämän tutkimuksen tavoitteet**

Vuodesta 2004 asti perusopetuksen opetussuunnitelmaan on kuulunut viestintä- ja mediataito, mutta se ei ole oma oppiaineensa vaan aihekokonaisuus. Täten on pitkälti opettajasta kiinni, kuinka viestintä- ja mediataito opetukseen sisällytetään. Mediakasvatuksen ongelmana on usein opettajien haluttomuus kehittää omia mediataitojaan sekä opetustavan suojelukeskeisyys, jolloin median hyödyt jäävät haittojen varjoon. Tämän tutkimuksen päätavoitteena onkin kartoittaa, miten mediakasvatetta-

vat asian itse kokevat: painottuuko perusopetuksen mediakasvatus haittavaikutuksiltaan suojelemiseen vai median tarjoamiin mahdollisuuksiin?

Luvussa 1.1 esitellyn Uusitalon, Vehmaan ja Kupiaisen tutkimuksessa (2005, 134) median käytön opetus osoittautui Tampereen seudun kouluissa vähäiseksi, eivätkä lapset ja nuoret juuri enempää odottaneetkaan. Tässä tutkimuksessa selviää, mikä on tilanne yhdessä Joensuun suurimmista peruskouluista. Lisäksi selvitetään, miten oppilaat toivoisivat mediaa opetettavan ja mistä median osa-alueesta he kaipaivat lisää oppia.

Työn tilaajana on Joensuun kaupungin koulutuspalvelut, ja tutkimuskohteena on Joensuun lyseon peruskoulu, jonka yhdeksäsluokkalaisia haastatellaan kyselylomakkeella. Kyseessä on strukturoitu kysely, joten tutkimus on kvantitatiivinen eli määrällinen. Yhdeksäsluokkalaiset valikoituivat haastateltaviksi siksi, että heillä on kokemusta kaikilta perusopetusasteilta ja peruskoulun pian päättävänä heidän medialukutaitonsa on saavuttanut sen pisteen, minkä se peruskoulussa voi saavuttaa.

Kyselytutkimuksessa saatujen tulosten perusteella teen kehitysehdotuksen Joensuun lyseon peruskoulun mediakasvatukselle sekä arvioin, kuinka tutkimusmenetelmää voisi jatkossa soveltaa muiden koulujen mediakasvatuksen tilan kartoittamiseksi. Kyselyn reliabiliteetin ja validiteetin perusteella kehittelen tutkimusmenetelmää paremmin jatkotutkimuksiin soveltuvaksi, eli tämä tutkimus toimii perusopetuksen mediakasvatuksen painopisteitä kartoittavana pilottiselvityksenä.

Painopisteeltään tutkimus myötäilee alan yleisiä kiinnostuksenkohteita ja tutkimusotekin on valtavirran mukaan selvitys- ja opastyypinen, mutta nuorten omaan kokemukseen keskittyminen tuo alan tutkimukseen uutta näkökulmaa. Nuorten äänen kuuleminen tukee myös ajan kasvatusihannetta: mediakasvatuksessa ja pedagogiikassa ylipäätään korostetaan koko ajan enemmän osallisuuden kulttuuria. Lasten mediabarometrissa (2011) sekä Uusitalon ja kumppaneiden (2012) tutkimuksessa lasten oma ääni kyllä kuuluu, mutta yläkouluikäisistä vastaavaa tutkimusta ei ole tehty. Edellä mainitut tutkimukset poikkeavat tästä tutkimuksesta myös siten, että niissä huomio kiinnitettiin pääasiassa kotona tapahtuvaan mediakasvatukseen. Nyt keskitytään kouluun.

## 2 MEDIAKASVATUS PERUSOPETUKSESSA

### 2.1 Kansansivistyksestä viestintä- ja mediataitoon

Suomen kouluhistoriassa mediakasvatuksen juuret juontavat 1950-luvulle. Sen, missä painopiste kullakin aikakaudella on ollut, ovat määrittäneet vallitsevat mediavälineet ja niihin liittyvä keskustelu. 1950-luvulla puhuttiin audiovisuaalisesta kansansivistyöstä, jonka tavoitteena oli opettaa kriittistä elokuvan lukutaitoa. 1960-luvulla alettiin korostaa informaalia eli kokemuksellista oppimista, ja ajan mediakasvatuksen tavoitteena oli elokuvamaun kehittäminen. Vuonna 1974 peruskoulun opetussuunnitelmaan kirjattiin joukkoviestintäkasvatus, ja sen myötä joukkoviestintä on käsitetty yhteiskunnassa vaikuttavaksi voimaksi. 1990-luvulla perinteisten mediavälineiden joukkoon astui tietokone, mutta sen rooli opetuksessa jäi vielä varsin pieneksi. Vuonna 1994 päivitetystä opetussuunnitelmassa joukkoviestintäkasvatus korvattiin viestintäkasvatuksella, joka piti sisällään myös ilmaisukasvatusta. (Kupiainen & Sintonen 2009, 10–11; OPM 2007, 13)

Mediakasvatuksen 60-vuotisen historian aikana jokainen vuosikymmen on tuonut mukanaan edeltäjänsä syrjäyttävän mediavälineen. 1960-luvun mediakasvatuksessa tavoitteena oli kansansivistys ja huomio kiinnitettiin sanomalehtiin ja elokuviin, kun taas 1970 lukua leimasi kriittisyys ja suurennuslasin alla oli lähinnä televisio. 1980-luvulla korostui puolestaan esteettisyys ja audiovisuaalisuus, kun mediakulttuuri laajeni videoilla ja musiikkivideoilla. 1990-luvun tietotekniikan ja digitalisoitumisen myötä alettiin puhua verkottumisesta ja vuorovaikutuksesta, ja näkökulma laajeni katsojaryhmien ja lasten oman näkökulman tarkasteluun. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 5, 22–23.)

Tietotekniikan kehittymisen myötä heräsi kansainvälinen keskustelu siitä, kuuluuko mediavälineiden avulla tapahtuva opetus mediakasvatukseen vai ei. Suomessa se on tavattu laskea mediakasvatukseksi, koska median opettaminen ja median avulla opettaminen usein lomittuvat toisiinsa. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 6-7.) Toiset mediavälineet, kuten oppikirjat ja opetusohjelmat, soveltuvat parhaiten oppi-

misen tueksi ja toiset enemmän mediakasvatusvälineiksi. Välineellistä mediakasvatusta edustaa esimerkiksi mediatekstien analyysi. (Nyyssölä 2008 27.)

2000-luvun mediakasvatusta ei voi kiteyttää aiempien vuosikymmenten tavoin johonkin tiettyyn mediavälineeseen, vaan nykyajan mediakasvatus on yhdistelmä yhteiskunnallista, teknologista ja ilmaisullista orientaatiota. Tällöin media ymmärretään journalistisena, kulttuurisena, sosiaalisena sekä teknologisena ilmiönä, ja digitalisoinnin myötä huomio on kiinnittynyt lasten ja nuorten omiin mediaproduktioihin ja mediasuhteisiin. Mediakasvatus ei ole enää riippuvaista jostain tietyistä viestintävälineistä, vaan opettaja voi soveltaa opetuksessa luovasti eri medioita sen mukaan, mikä opetusta kulloinkin parhaiten tukee. Vaikka 2000-luku on mediatarjonnaltaan runsas ja hajanainen, mediakasvatuksen näkökulmasta aikakautta leimaavat erityisesti pelit ja sosiaalinen media. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 15–16; Kupiainen & Sintonen 2009, 11, 28.)

## **2.2 Viestintä- ja mediataidon jarruna opettajien mediataidot**

Vuonna 1994 Suomessa tehtiin perusopetuksen periaatteellinen opetussuunnitelmauudistus: valtakunnallisia opetussuunnitelmia väljennettiin, ja koulujen oma päätösvalta kasvoi merkittävästi. Uusi valtakunnallinen opetussuunnitelma tarjosi lähinnä lähtökohdat opetuksen suunnittelulle menemättä sisältöihin kovinkaan tarkasti. Uudistuksen myötä koulujen väliset erot kasvoivat, koska koulut saivat valita vapaammin omat painopisteensä. Tämä mahdollisti myös mediakasvatuksen lisäämisen, ja moni yläkoulu valitsikin erityisalueekseen viestintäkasvatuksen. (Kotilainen & Hankala 1999, 47–48.) Vuonna 2004 palattiin kuitenkin takaisin tiukempaan malliin. Aihekokonaisuudet määriteltiin tarkemmin, jotta kaikkien koulujen oppilaat saisivat tasaveritaiset mahdollisuudet. (OPH 2004, 6.)

Kuten luvussa 1.4 mainittiin, vuodesta 2004 alkaen perusopetuksen opetussuunnitelmassa mediakasvatus on toiminut nimellä viestintä- ja mediataito. Ihannetilanteessa aihekokonaisuus on osana kaikkia oppiaineita. Viestintä- ja mediataidossa painotetaan osallistuvaa ja vuorovaikutuksellista viestintää, sillä aihekokonaisuuden yhtenä päätavoitteena on kehittää oppilaiden ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja. Muita mer-

kittäviä tavoitteita ovat oppilaiden median käyttötaitojen kehittäminen sekä median merkityksen ymmärtämisen edistäminen, ja oppilaan tulee oppia ilmaisemaan itseään eri tavoin, tulkitsemaan muiden viestintää sekä suhtautumaan mediasisältöihin kriittisesti. (OPH 2004, 37.) Ihannetilanteessa mediakasvatus antaa kasvettavalle valmiudet paitsi arvioida mediatekstejä kriittisesti myös tuottaa niitä itse (Tella & Kynäslähti 2005, 85). Erityisen tärkeällä sijalla nykyajan mediakasvatuksessa onkin kasvatettavan omaehtoinen luova tuottaminen. (Kupiainen & Sintonen 2009, 28–29.) Yleensä mediakasvatuksen toteutuminen painottuu äidinkielen ja kuvataiteen tunneille, koska niissä median käyttö on luontevinta. Mediakasvatuksen opetus on tavattu jakaa siten, että journalististen tekstien ja muun kielellisen viestinnän käsittely kuuluu äidinkielen opettajan vastuualueeseen ja kuvakulttuuri kuvataiteen opettajalle. (Herkman 2007, 55–56.) Oppiaineiden rajoja ylittävää mediakasvatusta korostetaan erityisesti kriittisessä mediakasvatuksessa, johon perehdytään luvussa 2.6.

Siitä huolimatta, että mediakasvatus on osa opetussuunnitelmaa, se toteutuu kouluissa vaihtelevasti. Koulujen eriarvoisuus johtuu osittain siitä, että mediaympäristö muuttuu niin nopeasti, etteivät pedagogiset instituutiot pysy aina vauhdissa mukana (Kupiainen, Sintonen & Suoranta, 2007, 16). Mediakasvatus käsitetään usein kiinteästi teknologiaan kuuluvaksi, ja moni opettaja kokee omat tekniset taitonsa riittämättömiksi, mikä osaltaan jarruttaa mediakasvatuksen toteutumista (Kupiainen & Sintonen 2008, 29; Sintonen 2012, 12). Koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa tulisi määrittellä selkeästi, kuinka mediakasvatus nivotaan opetukseen. Mediakasvatuksen ongelmaksi tapaavat koitua vastuu- ja sisältökysymykset sekä resurssit: kuinka mediaopetus oppiaineiden kesken jaetaan ja onko mediavälineitä tarpeeksi. Moni opettaja myös käsittää mediakasvatuksen lisätyönä, jota ei ole oppituntien rajoissa mahdollista toteuttaa. (Opetusministeriö 2007, 24.)

Opettajien rajallisten mediataitojen ja motivaation puutteen lisäksi koulujen mediakasvatusta jarruttaa se, että moni opettaja kokee opetussuunnitelman liian rajoittavaksi. Juha Herkman (2007, 37) kuitenkin korostaa opettajien kasvatuksellista valtaa ja painottaa, että opettajilla on runsaasti mahdollisuuksia vaikuttaa opetuksen sisältöön. Hän muistuttaa, että opetussuunnitelmissa määritellyistä sisällöistä huolimatta opettajat eivät ole rakenteiden uhreja.

Mediakasvatus on nykyään kiinteänä osana luokanopettajakoulutusta, ja yliopistojen aineenopettajakoulutuksessa mediakasvatus painottuu äidinkielen ja kirjallisuuden, kuvataiteen sekä historian ja yhteiskuntaopin opettajakoulutukseen. (Opetusministeri 2007, 34.) Peruskouluissa opettajankoulutuksen kehittyminen ei kuitenkaan näy hetkessä. Vaikka mediakasvatukseen on kiinnitetty opettajankoulutuksessa koko ajan enemmän huomiota, opettajina toimii tällä hetkellä paljon sellaisten sukupolvien edustajia, jotka ovat voineet valmistua opettajiksi suorittamatta ainuttakaan kurssia mediakasvatuksesta. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 18.)

Perusopetuksen epäyhtenäisestä mediakasvatuksesta johtuen koulun ulkopuolisella mediakasvatuksella on medialukutaidon kehittämisessä merkittävä rooli. Kupiainen ja Sintonen kuitenkin painottavat, että vaikka mediakasvatus juurtuisikin ihanteellisesti perusopetukseen, ei koulun ulkopuolisten instituutioiden merkitystä tule siltikään väheksyä. (Kupiainen & Sintonen 2009, 28–29.) Perusopetuksen ulkopuolella mediakasvatusta toteuttavien tahojen joukkoon kuuluvat varhaiskasvatus, kirjastot, nuorisotyö, järjestöt, media-alan organisaatiot, yliopistot ja ammattikorkeakoulut sekä tietenkin kodit. Tutkintoon tähtäävissä koulutuksissa mediakasvatusta sisältyy lastentarhanopettajien, yhteisöpedagogien sekä medianomien koulutusohjelmiin, ja laajinta mediakasvatusopetus on Lapin yliopiston opettajankoulutuksessa. (Kotilainen & Vainionpää 2005, 26.) Mediakasvatus on vahvistanut asemaansa myös kulttuurituotannon koulutuksessa. Esimerkiksi Humanistisessa ammattikorkeakoulussa oli tänä lukuvuonna mahdollista suorittaa toiminnallisen mediakasvatuksen erikoistumisopinnot, jotka antavat valmiuksia sekä opetuslalla että kulttuurituotannon ja järjestötyön parissa toimiville (Humak.fi). Kupiainen, Sintonen ja Suoranta (2007, 12) mukaan mediakasvatus on ollut Suomessa aina vahvimmin kolmannen sektorin vastuulla.

### **2.3 Medialukutaitoinen ymmärtää median vallan**

Edellisessä luvussa esiteltiin mediakasvatuksen keskeisimpiä tavoitteita, ja tiivistettyä sen päätavoitteena on medialukutaidon kehittäminen (Kupiainen & Sintonen 2009, 31). Medialukutaidon huomioimisessa Iso-Britannia on Euroopan maista varsinainen edelläkävijä, sillä vuonna 2003 siellä säädettiin laki viestinnästä (Communication Act). Lakia varten perustettiin viestintävirasto Ofcom (The Office of Communications),

jonka yhtenä tehtävänä on medialukutaidon edistäminen. Ofcomissa medialukutaito käsitetään kansalaistaidoksi, ja medialukutaidon määritelmän kolme pääteemaa ovat tiedon saavutettavuus, ymmärtäminen ja luominen. Saavutettavuudella tarkoitetaan sitä, että ihmisellä on taito etsiä tietoa eri lähteistä mediavälineitä hyödyntäen. Ymmärtäminen sisältää puolestaan ajatuksen mediatekstien kriittisestä lukemisesta. Kolmas, eli informaation tuottaminen, tarkoittaa, että kaikilla on mahdollisuus käyttää eri viestimiä ja mediamuotoja. (Sintonen & Kupiainen 2009, 91–92.)

Suomen kielessä medialukutaito on käsitteenä hieman harhaanjohtava, koska lukutaito on tavattu ymmärtää vain tekstinlukutaidoksi. Medialukutaito liittyy kuitenkin muidenkin kuin kirjallisten mediatekstien ymmärtämiseen, sillä tekstin käsite on laajentunut: myös kuvia voi lukea merkityksiä tuottavina teksteinä. Tämä liittyy 1980-luvun kielelliseen käänteeseen, jonka myötä on vallinnut käsitys siitä, että todellisuus on olemassa tekstien kautta ja kieli myös muokkaa todellisuutta. Täten medialla on keskeinen rooli todellisuuden rakentajana. (Sintonen & Kupiainen 2009, 31, 39.)

Medialukutaito pitää sisällään viisi osa-aluetta: teknologialukutaidon, informaatiolukutaidon, luovan median käyttötaidon, globaalin lukutaidon sekä vastuullisen lukutaidon. Teknologialukutaitoon kuuluu kyky käyttää uutta mediaa ja informaatiolukutaitoon kyky kerätä ja arvioida informaatiota sekä muodostaa niiden pohjalta perusteltuja mielipiteitä. Luova median käyttötaito tarkoittaa mahdollisuutta tuottaa sisältöä kaiken kokoisille yleisöille ja globaali lukutaito puolestaan käsitystä eri kulttuurien ja maiden välisistä riippuvuussuhteista. Globaaliin lukutaitoon sisältyy myös kyky olla vuorovaikutuksessa eri kulttuurin edustajien kanssa. Viides eli vastuullinen lukutaito tarkoittaa kykyä huomioida median sosiaaliset vaikutukset esimerkiksi yksityisyyden ja turvallisuuden näkökulmasta. (Varis 2005, 11.)

2000-luvun mediakulttuurissa medialukutaito on etenkin multimodaalisten eli monesta tekijästä koostuvien tekstien vastaanottoa ja tuottamista. Tällöin lukijan on pystyttävä yhdistämään eri moodeista, kuten tekstistä, kuvasta ja äänestä, yhtenäinen luenta. Sintonen ja Kupiainen huomauttavat, että tämän vuosituhatosen lapset ovat mediakulttuurin keskellä kasvamisen vuoksi siinä aiempia sukupolvia etevämpiä. (Sintonen & Kupiainen 2009, 140.)

Medialukutaidon opetuksessa korostuu sekä käsitteellinen, taitoihin pohjautuva että sosiokulttuurinen lähtökohta. Mediakulttuuriin liittyvän peruskäsitteistön avulla oppilas pystyy jäsentämään mediailmiöitä sekä rakentamaan niitä uudelleen. Taitojen osalta oppilaiden tulisi omata tietyt tekniset sekä sosiaaliset perustaidot, ja sosiokulttuurisella lähtökohdalla tarkoitetaan yhteisöllisen jakamisen sekä tiedon muodostamisen hallintaa. (Sintonen & Kupiainen 2009, 99.)

Mediakasvatuksella on merkittävä rooli kasvatettavan todellisuussuhteen muokkaajana. Kriittisen medialukutaidon omaava henkilö kykenee tarkastelemaan multimodaalisia tekstejä myös eettisestä näkökulmasta. Mediatekstejä lukiessa tulisi esittää kysymyksiä ”miksi” ja ”entä jos”, sillä ne johtavat keskusteluun ja vaihtoehtoisten näkökulmien tarkasteluun. (Kupiainen & Sintonen 2009, 140–141.) Kupiainen ja Sintonen korostavat, että medialukutaito on osa elinikäistä oppimista, sillä siinä ei voi koskaan saavuttaa täydellisyyttä. Täten myös aikuiset tarvitsevat mediakasvatusta. (Kupiainen ja Sintonen 2009, 13–15.)

Kun medialukutaito on vahva, ihminen hallitsee median käyttöönsä eikä media häntä. Tämä tarkoittaa, että henkilö tunnistaa omat tarpeensa ja taitonsa ja pystyy valikoimaan itseään palvelevaa sisältöä ja tarkastelemaan sitä kriittisesti. Toisaalta medialukutaitoinen henkilö pystyy myös olemaan käyttämättä mediaa, jos kokee sen aiheelliseksi. (Sintonen & Kupiainen 2009, 122.)

W. James Potteria (2005) mukaillen Kupiainen ja Sintonen toteavat, että medialukutaitoinen ihminen erottaa faktan fiktiosta ja ymmärtää, etteivät esimerkiksi television draamasarjat realistisesta tyylistään huolimatta kuvaa todellisuutta. (Kupiainen & Sintonen 2009, 121.) Lähes kymmenen vuotta sitten MTV3:lla pyörinyt brittiläinen lentoemäntien suhdekiemuroista kertova Kymppikerho-sarja sai lentoemännät vihaisiksi, koska he kokivat, että sarja antaa väärän kuvan lentoemännän työstä. Näin ajateltuna kaikkien ammattiryhmien edustajat voisivat vetää herneen nenäänsä. Katsojat kuitenkin tuskin ajattelevat, että lentoemäntien työelämä on todellisuudessa yhtä villiä kuin televisiosarjassa, sillä medialukutaitoinen ihminen ymmärtää, että draamasarja vaatii ylilyöntejä pitääkseen katsojat otteessaan.

## 2.4 Lukutaitokuilu erottaa koulun ja kasvatettavan

Sosiaalisen median käsitys tiedosta eroaa täysin perinteisestä tietokäsityksestä, jossa tarvetta lähdekriittisyyteen ja kyseenalaistamiseen ei juuri ole (Sintonen & Kupiainen 2009, 82). Internet on tuonut kaikenlaiset mediatekstit kaikenikäisten ulottuville, ja mediakulttuurissa varttuneet lapset ja nuoret omaavat erilaisen lukutaidon kuin heitä opettavat kirjallisen kulttuurin kasvatit. Koulun ulkopuolisessa elämässä lapset vastaanottavat informaatiota nopeasti erimuotoisista teksteistä ja jopa samaan aikaan eri välineistä, eikä lukeminen ole lineaarista kuten oppitunneilla. Koulussa hankittu lukutaito sekä media- ja populaarikulttuurista tarttunut lukutaito eivät välttämättä kohtaa kasvatuksellisissa tilanteissa lainkaan. Tätä ilmiötä nimitetään lukutaitokuiluksi. Kun oppilaan kokemusmaailmaan kuuluu provosoivia tai rasistisia tekstejä, on kasvattajan osattava päättää, mitä kokemuksia tulisi rajoittaa ja milloin puolestaan tulisi rohkaista lasta kartuttamaan digitaalista kielitaitoaan entisestään. (Sintonen & Kupiainen 2009, 67–69.)

Oppilaiden ja kasvattajien välistä kulttuurista kuilua suurentaa osaltaan se, että lapset ja nuoret helposti salailevat kuluttamiaan mediatuotteita. Herkman (2001, 177) toteaa Ellen Seiteria (1996) lainaten tämän johtuvan pitkälti siitä, että nuorten median kulutukseen on sekä kodeissa että kouluissa suhtauduttu niin pitkään tuomitsevasti. Kielteisen asenteen myötä nuoret ovat oppineet pitämään mediaintressinsä omana tietonaan. Toisaalta salailuun voi olla syynä se, että nuoret haluavat pitää jotain puhtaasti omana alueenaan, mikä on tärkeä osa itsenäistymisprosessia.

Mediakasvatuksen tutkijan Juha Suorannan (2003, 160–161) mielestä kulttuurisen kuilun kaventaminen on yksi mediakasvatuksen keskeisimmistä tehtävistä, sillä se edistää sellaisten taitojen oppimista, jotka auttavat mediakulttuurissa pärjäämisessä. Suoranta toteaa, että opettajalla on oltava laaja kulttuurintuntemus ja populaarikulttuurin on kuuluttava siihen. Populaarikulttuurin ottaminen osaksi koulukasvatusta ei tarkoita, että koulun tarvitsisi luopua perinteisestä tehtävästään kasvattaa lapsista ja nuorista rehellisiä, toisia kunnioittavia ja oikeudentajuisia kansalaisia. ”Koulun erityinen sosiaalinen merkitys on siinä, että se edustaa omanlaistaan tunnekoodia mediakulttuurin tarjoamien koodien joukossa”, Suoranta muotoilee. Yksi keino lukutaito-

kuilun kaventamiselle olisi koulujen, kotien ja mediakulttuurin toimijoiden vuorovaikutuksen lisääminen (Sintonen & Kupiainen 2009, 169).

## 2.5 Lastenohjelmista globaaliin ajatteluun

Digitaalinen medialukutaito on yksi tämän ajan tärkeimmistä kansalaistaidoista (Sintonen 2012, 12). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2004) on määritelty, millaista medialukutaitoa kullakin vuosiluokalla edellytetään. Sen mukaan 1.–2.-luokkalaisten medialukutaito riittää ikäkaudelle suunnattujen ohjelmien seuraamiseen ja 3.–5.-luokalla lapsi osaa jo hyödyntää viestintävälineitä tavoitteellisesti sekä erottaa faktan fiktiosta. 6.–9.-luokkalaisilla on käsitys median vallasta sekä ymmärrys siitä, että media muokkaa ihmisten valintoja ja maailmankuvaa. Tämä ikäryhmä osaa myös hyödyntää erilaisia lukutaitoja tilanteiden mukaan. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 17.)

Sintonen ja Kupiainen esittelevät Kieran Eganin (1997) teorian ihmisen ajattelun ja oppimisen kehityksestä. Eganin mukaan kahdeksanvuotias lapsi oppii parhaiten, jos opetus kehittää myyttisen ajattelun ja ymmärryksen tapaa. Tällöin tulee hyödyntää lapsen luontaista taipumusta ihmettelyyn ja oman mielikuvituksen käyttöön. Kahdeksanvuotiaasta viisitoistavuotiaaksi asti ajattelu muuttuu myyttisestä romanttisemmaksi. Tällöin itseä koskettavat asiat saavat merkitystä myös oppimisen näkökulmasta, ja siksi opetettavista asioista tulisi löytyä tarttumapintaa, joka lisäisi kasvatettavan mielenkiintoa. Viisitoistavuotiaana ajattelu muuttuu romanttisesta filosofisemmaksi ja nuori alkaa etsiä asioille selitystä ja logiikkaa. (Kupiainen & Sintonen 2009, 158.)

Yhdeksäsluokkalaisten medialukutaitoa pro gradussaan tarkastelleen Anu Raskun (2007) mukaan yhdeksäsluokkalaisten osaavat jakaa tiedotusvälineet sensaatio- ja laatumedioihin. Teemahaastatteluna toteutetun tutkimuksen mukaan viihde- ja iltapäivälehtiin suhtautuminen oli yhdeksäsluokkalaisten keskuudessa hyvin varauksellista, kun taas Helsingin Sanomien ja muiden päivälehtien sisältöihin suhtauduttiin luottavaisesti. Tästä huolimatta syvällisempi mediakriittisyys jäi uupumaan, sillä tutkimuksen mukaan niin sanottua rivien välistä lukemisen taitoa yhdeksäsluokkalaisten eivät omaa. Rasku toteaaakin, että kriittisyys sensaatiohakuisia lehtiä kohtaan johtuu

opitusta mielikuvasta, mikä vahvistaa sitä, että kriittisen medialukutaidon opetus on ehdottoman tärkeää.

Yläkouluikäisten kohdalla medialta suojeleminen ei ole yhtä merkittävää kuin nuorempien lasten kohdalla, sillä murrosiässä oman elämän hallintataidot lisääntyvät huomattavasti. Myönteisen minäkuvan rakentamisen apuvälineenä toimii *kriittinen mediakasvatus*. Se on Herkmanin (2007, 12) mukaan näkökulma, joka tulee ajankoh- taiseksi lapsen elinympäristön tarjoaman mediakulttuurin moninaistuessa. Kriittinen mediakasvatus on tarkoitettu yläkouluikäisille ja sitä vanhemmille, koska se edellyttää sellaisten ajatteluvalmiuksien omaamista, jotka eivät pienempien lasten kohdalla vielä ole mahdollisia.

## 2.6 Kriittinen mediakasvatus sopii yläkoululaisille

Kriittinen kasvatus liittyy lukuisiin kasvatusajattelun suuntauksiin, mutta useimpia niistä yhdistää yhteiskunnallinen ulottuvuus sekä kyseenalaistaminen. Kriittisen kasvatuksen tavoitteena on tehdä eriarvoisuutta ylläpitävät yhteiskunnan käytännöt näkyviksi. Herkman painottaa, että tässä yhteydessä kriittisyydellä ei tarkoiteta kielteisyyttä vaan uteliasta ja kyseenalaistavaa suhtautumista ympäröivää maailmaa kohtaan. Mediakasvatuksen osalta kriittisyys tarkoittaa niiden toimintatapojen tunnistamista, joilla mediasisältöjä tuotetaan ja miten toiminta rahoitetaan. Kriittisyys viittaa myös siihen, että tietoa ei kaadeta valmiiksi muotoiltuna kasvatettavien niskaan vaan luotetaan kasvatettavien omaan ajattelukykyyn. Opettajan tehtävä on lähinnä kannustaa nuoria ajattelemaan, löytämään vastauksia ja muodostamaan mielipiteitä itse. (Herkman, 34–36, 58.) Kriittisen mediakasvatuksen päätavoitteena onkin kasvattaa aktiivisesti mediakulttuurin kyllästävässä tietoyhteiskunnassa toimivia ihmisiä (Herkman 2007, 47).

Kriittinen mediakasvatus ei tunne oppiainerajoja, eli se tulisi liittää osaksi kaikkia oppiaineita (Herkman 2007, 56). Herkmanin mukaan ihannetilanteessa kriittinen kasvatus kattaa kaikkea opettajan toimintaa, jolloin se sulautuu osaksi opetusta aina, kun opetukseen on mahdollista liittää oppilaille tuttuja populaarikulttuurin ilmiöitä. Kuten luvussa 2.2 kävi ilmi, äidinkielessä ja kuvaamataidossa näitä tilaisuuksia tulee ehkä

useammin kuin muissa aineissa, mutta se ei tarkoita, että mediakasvatusta ei voisi toteuttaa muidenkin aineiden tunneilla. (Herkman 2007, 51) Esimerkkejä siitä, kuinka oppiainerajoja ylitetään, esitellään luvussa 3.2.4, mutta lyhyesti ilmaistuna sillä tarkoitetaan, että sekä mediavälineitä että niiden sisältöjä hyödynnetään kaikissa aineissa биологиasta vieraisiin kieliin.

Kriittisessä mediakasvatuksessa korostuu mediakasvatuksen yhteiskunnallinen ulottuvuus, mutta sen ohessa myös esteettiset ja viestinnälliset seikat ovat tärkeitä. Herkmanin mukaan mediatuotteiden käyttö opetuksessa on helpoin tapa pyrkiä kriittisen mediakasvatuksen tavoitteisiin. Tunteisiin vetoavalla ja kokemuksia tarjoavalla sisällöllään media houkuttelee huomattavasti enemmän kuin perinteistä oppia tarjoava koulukasvatus, ja Herkman kannustaakin opettajia ottamaan nuorten omia kiinnostuksen kohteita osaksi opetusta. (Herkman 2007, 11, 39.) Yksi vaihtoehto tarkastella mediaa kriittisesti on mediatuotteiden analyysi, johon perehdytään tarkemmin luvussa 3.2.2.

Se, että opetuksessa käytetään nuorten omia kiinnostuksen kohteita, on paitsi oppilaiden motivaatiota lisäävä tekijä myös haaste mediakasvatukselle. Herkman huomauttaa että populaarikulttuurista poimittujen aiheiden tarkastelu jää helposti mukavan puuhastelun taholle ja kriittisyys unohtuu. (Herkman 2007, 220–221) Opiskelu saa olla kivaa, mutta koulun tehtävä on ohjata tavoitteelliseen oppimiseen. Vapaa-ajan median kulutus on mielihyvähakuista, joten koulussa kriittinen tarkastelu onnistuu paremmin kuin vapaa-ajalla. (Herkman 2007, 58.)

Kriittisen mediakasvatuksen lähtökohtana on oppilaiden tietojen ja taitojen aktivoiminen sekä heidän oman kulttuurinsa hyödyntäminen opetuksessa, mutta opettaja ei saa luottaa sokeasti oppilaiden arviointikykyyn. Tänä päivänä nuorilla on valtavasti tietoa populaarikulttuurista ja mediavälineistä, mutta käyttötaito saattaa hämätä. Median käytön oppiminen perustuu monien muiden taitojen tavoin toistoon, ja valtavasta tietomäärästä huolimatta nuorella ei välttämättä ole riittävää ymmärrystä kuluttamastaan sisällöstä. (Herkman 2007, 57–58.) Väitöskirjaa lukion kirjoittamisopetuksesta tekevä äidinkielen ja kirjallisuuden lehtori Outi Kallionpää (HS 10.2.2013) tiivistää ilmiön näin: ”Monet älypuhelimiaan sujuvasti näpräilevät lukiolaiset eivät tiedä, kuinka tekstinkäsittelyohjelma avataan – siitä puhumattakaan että he osaisivat vaihtaa oh-

jelman tarjoamaa fonttikokoa. Samaiset nuoret eivät myöskään näe mitään yhteyttä Facebookiin laittamiensa örvellyskuvien ja kesätyönantajalta saamansa kielteisen vastauksen välillä.”

Siitä huolimatta, että Kallionpään mielestä lukiolaisten tekstinkäsittelytaidoissa olisi petrattavaa, yksi mediakasvatuksen ongelma on, että se ymmärretään usein pelkäksi tekniikkaopetukseksi. Kriittinen mediakasvatus pyrkiikin eroon tekniikkapainotteisuudesta: koulukunnan edustajat pitävät teknologiaopetusta kyllä tärkeänä, mutta he näkevät sen lähinnä välineeksi kriittisen näkökulman omaksumiselle. (Herkman 2007, 58.)

### 3 MEDIA – UHKA VAI MAHDOLLISUUS?

#### 3.1 Hyvä, paha media

Media ei moninaisuudestaan johtuen voi olla pelkästään hyvä tai paha, mutta se leimataan usein lapsille ja nuorille vaaralliseksi. Osaltaan kriittistä asennetta selittää digitaalisen kulttuurin kehittymisen huima vauhti. Usein digitaalinen kulttuuri myös mielletään automaattisesti reaaliaikaiseksi ja julkiseksi, mikä aiheuttaa pelkoa siitä, että kaikki tieto on kaikkien saatavilla. (Sintonen 2012, 21, 26–27.) Sara Sintonen (2012, 10) toteaa, että kriittistä asennetta ylläpitävät yleensä ne, joilla ei ole omakohtaista kokemusta digitaalisen kulttuurin eri ilmenemismuodoista.

Huoli median haittavaikutuksista ei ole tullut digitaalisen kulttuurin kylkiäisenä, vaan kullakin aikakaudella vallitseva mediaväline on aiheuttanut paniikkia: muinoin oltiin huolissaan sanomalehden vaikutuksista, sitten elokuva alkoi antaa enemmän aiheita huoleen. Sen jälkeen huoli on keskittynyt televisio-ohjelmiin, digitaalisiin peleihin ja internetiin. Median vaikutuksista johtuvaa paniikkia on seurannut se, että niin päättäjät kuin kasvattajat ovat pyrkineet suojelemaan lapsia ja nuoria medialta. Lasten suojeleminen kuuluu toki mediakasvatukseen yhtä lailla kuin muuhunkin kasvatukseen, mutta suojelevan mediakasvatuksen ongelmana on käsitys lapsesta kulttuurista erillisenä olentona. Suojelevassa puheessa viestintä nähdään yksisuuntaisena ja kasvatukseen keskittyy median haittavaikutuksiin. (Kupiainen & Sintonen 2009, 11–12.)

Sirkku Kotilainen ja Juha Suoranta (2005, 74–75) jakavat mediakasvatuksen neljään ryhmään, joita ovat *teknologinen heimo*, *suojeleminen heimo*, *kulttuurintutkimuksen heimo* sekä *kriittinen heimo*. Tämän tutkimuksen kannalta kaksi ensimmäistä heimoa ovat merkittävimmät. Teknologinen heimo korostaa informaatio- ja kommunikaatioteknologioiden käytön merkitystä opetuksessa ja pitää tärkeänä, että oppimisessa käytetään hyödyksi viestintävälineitä. Sen mukaan media nähdään mahdollisuutena. Suojeleminen heimo puolestaan keskittyy suojelemaan lapsia median haittavaikutuksilta. Heimo paitsi arvottaa mediaa sisällön mukaan hyvään ja huonoon myös moralisoi, ja kaikkein eniten heimon kritiikkiä saavat osakseen television väkivaltaiset ohjelmat.

Kupiainen ja Sintonen esittelevät Messariksen teorian, jonka mukaan medialukutaidon opettamisen voi jakaa kahteen motiiviin. *Optimistinen motiivi* korostaa kognitiivisten taitojen kehittämistä ja kasvatettavan oman ajattelun merkitystä, *pessimistinen motiivi* puolestaan medialukutaitoa mahdollisuutena suojautua median haitalliselta sisällöltä. (Sintonen & Kupiainen 2009, 93.) Nyyssölä taas jakaa median vaikutuksista keskustelijat varoittelijoihin ja rauhoittelijoihin. Varoittelijoiden mielestä mediassa piilee suuria vaaroja, joista pahimmat piilevät väkivaltaisissa ohjelmissa, elokuvissa, peleissä sekä tuoreimmissa mediavälineissä. Rauhoittelijat sen sijaan luottavat lasten ja nuorten taitoon suhtautua kriittisesti mediasisältöihin. (Nyyssölä 2008, 144.)

Väkivallan, pornografian ja lapsille sopimattoman sisällön lisäksi yksi median negatiivisena pidetyistä puolista on kaupallisuus. Jo 1900-luvun alusta lähtien mediaa on syytetty siitä, että se houkuttelee lapsia ja nuoria väkivallan, seksin ja pinnallisuuden avulla. Herkmanin mukaan media voi kuitenkin olla samanaikaisesti sekä hyvä että paha: se voi yhtä aikaa esimerkiksi edistää tasa-arvoa sekä tavoitella taloudellista voittoa. Kriittinen mediakasvatus opettaa näkemään juuri niitä toimintatapoja, joilla media erilaisiin tavoitteisiin pyrkii. (Herkman 2007 46–47.)

### **3.1.2 Huolen diskurssi – varoitteluun keskittyvä mediakasvatus**

Nykyään lapset ovat useimmiten se yleisö, joka ensimmäisenä vastaanottaa uuden mediateknologian. Teknisten taitojen omaksuminen ei kuitenkaan tarkoita kykyä ymmärtää mediatuotteiden sisältöjä niiden vaatimalla tavalla, sillä tutkimusten mukaan esimerkiksi mainosten kaupalliset tarkoitusperät menevät nuorimmilta kuluttajilta ohi. Näin ollen lapset on tavattu mieltää median uhreiksi, jotka eivät osaa suojautua sen vaaroilta. (Herkman 2005, 176.)

Esimerkkinä sekä pessimistisestä motiivista, varoittelijoista että suojelun heimosta ovat Riitta Martsola ja Minna Mäkelä-Rönholm (2006, 21–25). Vuonna 2006 julkaisussa *Lapsilta kielletty* -teoksessaan he toteavat, että aikuisilla on harhainen käsitys lasten medialukutaidosta. Kaksikko kritisoi lapsille suunnattuja mediatuotteita laadultaan kelvottomiksi ja aikuiset saavat noottia siitä, ettei elokuville ja televisiolle asetettuja ikärajoja noudateta. Seksillä ja rikoksilla myyvät iltapäivälehdet saavat kritiikkiä

siitä, että ne aiheuttavat lööpeillä mediapahoinvointia ja internet siitä, että kaikki sisältö on kaikenikäisten saatavilla jopa matkapuhelimella. Martsola ja Mäkelä-Rönholm (2006, 13) nojaavat näkemyksillään huomautukseen, jonka YK:n Lapsen oikeuksien komitea antoi Suomelle vuonna 2005. Sen mukaan Suomella ei ollut keinoja valvoja mediasisältöjä, jotka ovat lapsille haitallisia.

Perusopetuksen mediakasvatus saa Martsolalta ja Mäkelä-Rönholmilta (2006, 127–130) kritiikkiä siitä, että yhdeksi mediakasvatuksen tehtäväksi on kirjattu suojeleminen, mutta psyykkisiltä traumaailta suojeleminen on sivuutettu täysin. Koulujen mediakasvatus keskittyy heidän mielestään liikaa teknologiaopetukseen antaen siten valmiudet käyttää eri medioita, muttei suojaudua niiden sisällöiltä. Tiivistettynä Martsola ja Mäkelä-Rönholm ovat sitä mieltä, että kasvattajan tehtävä on vetää rajat sille, mitä mediasisältöjä kasvatettavat pääsevät näkemään ja kokemaan. Heidän näkemyksensä mukaan pelkällä mediakasvatuksella ei kuitenkaan suojella lapsia median aiheuttamilta traumaailta, vaan valtion valvontaa olisi lisättävä, jotta kyseenalaista sisältöä ei päätyisi yhtä helposti lasten käsiin. (Martsola & Mäkelä-Rönholm 2006, 164–169).

On huomionarvoista, että Martsolan ja Mäkelä-Rönholmin huoli kohdistuu lapsiin, joiden suojeleminen medialta on huomattavasti perustellumpaa kuin yläkouluikäisten. Toiseksi, teoksen julkaisusta on kulunut seitsemän vuotta. Sinä aikana on tapahtunut paljon sekä mediakulttuurissa että mediakasvatuksessa, joten oletettavasti myös kaksikon näkemykset ovat ainakin jokseenkin muuttuneet. Mediasisällöt ovat tulleet entistä helpommin kaikkien saataville, joten lasten silmien peittäminen ei enää toimi. Sen sijaan tarvitaan monipuolista medialukutaito-opetusta, joka alkaisi mahdollisimman varhain.

### **3.1.2 Älä kiellä vaan kannusta ajattelemaan**

lhannetilanteessa suojeleva mediakasvatus lisää medialukutaitoa ja mediakritiikkiä, mutta se voi helposti mennä kieltämiseksi ja kasvatettavien silmien peittämiseksi. Varoituksiin ja kieltoihin keskittyy esimerkiksi Opetushallituksen kouluille jakama Netiketki-opas. Se sisältää paljon kohtia, joissa sanotaan, mitä ei saa tai mitä ei kannata

tehdä: älä paljasta, jätä vastaamatta, älä lähetä, ole varovainen ja niin edelleen. Sara Sintonen toteaa, että ohjeista paljastuu, kuinka vähän lasten ja nuorten omaan arviointikykyyn luotetaan. Kieltämisellä ja pelon lietsomisella estetään syntymästä myös sellaista ilmapiiriä, jossa erilaisia mahdollisuuksia ymmärtävä digitaalinen toimijuus pääsisi kehittymään. (Sintonen 2012, 72–73.)

Opetushallituksen Netiketti-ohjeiden tavoite on kuitenkin hyvä ja neuvot aiheellisia; ne vain kannattaisi esittää toisin. Vaihtoehtona kieltämiselle ja varoittelulle on esimerkiksi Turvallisesti netissä -kampanjan Nuorten netiketti, joka kannustaa nuoria ajattelemaan itse. Kieltämisen sijaan oppaassa kehoitetaan pohtimaan netin niin kutsuttuja vaaran paikkoja kysymysten avulla: Kenen kanssa juttelet? Kuka on tiedon takana? Kuka lukee tietojasi? Onko tämä liian hyvää ollakseen totta? Voiko tämän laittaa nettiin? (Sintonen 2012, 72–73.)

Jossain määrin selkeät säännöt ovat kuitenkin aiheellisia. Yksi tärkein mediataito on oman identiteetin varjeleminen, ja sitä tulisi käsitellä jo varhaisessa vaiheessa, sillä internetyhteisöt ovat merkittävä osa paitsi aikuisten ja nuorten myös varhaisnuorten ja lasten vapaa-aikaa. Eija Kalliala ja Tarmo Toikkanen (2012, 106) ovat listanneet seuraavat perussäännöt identiteetin suojelemista varten: 1.) Harkitse, mitä tietoja itsestäsi internetissä jaat. 2.) Muista, että julkinen tieto on kaikkien maailman ihmisten ulottuvilla. 3.) Älä paljasta kotiosoitettasi, äläkä kerro julkisesti sitä, jos kotisi jää pitkäksi aikaa tyhjilleen. 4.) Pidä tunnukset ja salasanat sekä muistitikut ja muut tallenteet sellaisessa paikassa, ettei kukaan ulkopuolinen pääse niihin käsiksi, ja tarkkaile omaa aktiivisuuttasi siltä varalta, että joku muu käyttää tunnuksiasi. 5.) Seuraa sosiaaliseen mediaan liittyvää uutisointia, ja jos törmäät ongelmatilanteeseen, ota se puheeksi aikuisen kanssa. 6.) Pidä itsesi ajan tasalla teknologiasta: milloin esimerkiksi web-kamera on päällä, mitä ohjelmia tietokoneessasi on ja miten kännykkäsi toimii.

### **3.2 Media opetuksen kohteena ja välineenä**

Huoli median haittavaikutuksista on usein liioiteltua, mutta sitä ei tule vähätellä, sillä myös medialla on vastuunsa. (Nyyssölä 2008, 145.) Median haittavaikutuksista puhuttaessa kuitenkin helposti unohtuu, että median käytössä on myös runsaasti myön-

teisiä puolia. Näin ollen medialukutaitoa ei tule käsittää pelkästään turvataitona. (Kupiainen & Sintonen 2009, 15.)

Jo luvussa 1.2 mainittiin Tellan ja Kynäslahden (2005) teoria telelogisesta mediakasvatuksesta, joka painottuu huolen sijaan median välineellisiin mahdollisuuksiin. Teknisten taitojen karttumisen lisäksi median käytöllä on kuitenkin myös huomattavia yhteyksiä esimerkiksi luku- ja kielitaidon kehittymiseen. Lisäksi media vahvistaa sosiaalisia taitoja ja opettaa yhteisöllisyyttä vahvistavia käyttäytymismalleja. Internetin käyttö lisää vuorovaikutuksellisen oppimisen kokemuksia, ja paljon parjatut digitaaliset pelit kehittävät sosiaalisten taitojen lisäksi lapsen motorisia taitoja. (Nyyssölä 2008, 65–68.) Digitaaliset pelit mahdollistavat myös sen, että todellisuuden voi kokea ongelmanratkaisun muodossa: pelaaja joutuu jatkuvasti tekemään ratkaisuja päästäkseen eteenpäin. Täten pelien ottamista osaksi opetusta ei tulisi teillata suoralta kädeltä. (Sintonen 2012, 68.)

1990-luvun lopusta asti keskustelua on herättänyt *Salatut Elämät* -televisiosarja, jonka sisältöä on kyseenalaistettu toistamiseen. Myös ulkomaalaiset saippuasarjat ovat saaneet osansa kritiikistä. Ohjelmia syytetään lasten passivoimisesta ja lukutaidon heikentämisestä, mutta tutkimusten mukaan tekstitetyt ohjelmat aikaistavat lukemaan oppimista, ja nykyajan tietoverkot vaativat usein nopeaa lukutapaa. (Herkman 2005, 177.) Ihmissuhdekiemuroilla herkuttelun ohessa saippuasarjat tekevät muun median ohella näkyviksi yhteiskunnallisia, eettisiä ja moraalisia ongelmia. Ajankohtaisilla teemoilla ohjelmat antavat keskustelunaiheita, mikä lisää sosiaalista vuorovaikutusta. (Nyyssölä 2009, 142.) Sen sijaan, että draamallinen kerronta antaisi suoraviivaisia käyttäytymismalleja, se antaa aineksia niiden tarkasteluun. Sekä saippuasarjat että tosi-tv-ohjelmat tarjoavat nuorille keinoja käsitellä sosiaalisia kysymyksiä ja tarkastella ihmisten käyttäytymistä erilaisissa tilanteissa. Samalla ne tarjoavat näköalapaikan aikuisten maailmaan turvalliselta etäisyydeltä. (Nyyssölä 2009, 134.)

Media tarjoaa lukuisia oppimisympäristöjä, ja median parissa tapahtuvaa oppimista kutsutaan medialähtöiseksi oppimiseksi. Median parissa voi kartuttaa sekä teknisiä taitoja että elinikäiseen oppimiseen liittyviä taitoja, joista hyvänä esimerkkinä ovat vieraat kielet. Nyyssölä vertaa medialähtöistä oppimista työssä oppimiseen, koska

molemmille on ominaista oppimisen informaali luonne, kontekstisidonnaisuus sekä tekemällä oppiminen. (Nyyssölä 2008, 56–57.)

Herkmanin mukaan mediatuotantoon tutustuminen ja median ymmärtäminen onnistuvat kaikkein parhaiten juuri kokemuksen kautta (Herkman 2007, 47). Medialähtöisen oppimisen rinnastamista tekemällä oppimiseen on kuitenkin myös kritisoitu. Se johtuu siitä, että median kulutus on tavattu mieltää enemmän passiiviseksi kuin aktiiviseksi toiminnaksi. Nyyssölä kuitenkin huomauttaa, että televisio-ohjelmankin sisältöä pohditaan joko itsekseen tai lähipiirin kanssa, mikä tekee siitä aktiivista toimintaa. (Nyyssölä 2008, 59.)

Valtaosa mediasta saadusta tiedosta on ohi menevää kohinaa, mutta osa medialähtöisestä oppimisesta tukee sekä kouluoppimista että kasvua ja sosiaalistumista (Nyyssölä 2008, 62). Nyyssölä esittelee Weintraub Austinin (2001) ajatuksen, jonka mukaan mediaa seuraavan lapsen päämotiivi on oppia ympäröivästä maailmasta. Lapsi haluaa tietää, mikä on totta ja oikeasti olemassa, mikä on oikein ja mikä väärin, millaisia arvoja on olemassa ja mikä on tärkeää. Lapsi haluaa myös ymmärtää syy-seuraussuhteita. (Nyyssölä 2008, 63.)

Kuten luvussa 2.6 todettiin, oppilaiden omien kiinnostuksen kohteiden ottaminen osaksi kouluopetusta lisää motivaatiota. Populaarikulttuurin tuotteiden käyttö koulussa on kuitenkin rajallista, sillä kaikkea sisältöä ei ole mahdollista saada opetuskäyttöön. Sanomalehtiä saa helposti, mutta sähköisten materiaalien käytössä vastaan voivat tulla tekijänoikeudet, eikä audiovisuaalisen kulttuurin käsittely ilman asiaan kuuluvaa materiaalia ole motivoivaa. (OPM 2007, 25, 41.) Toisinaan opettajat saattavat opetusmateriaalin tarpeessa rikkoa tekijänoikeuslakia, mikä on huono ratkaisu, sillä tekijänoikeuksien kunnioittaminen on asia, joka tulisi opettaa mediakulttuurissa varttuville jo varhain. (Opetusministeriö 2007, 26.)

Seuraavissa alaluvuissa esitellään, kuinka mediaa voi hyödyntää perusopetuksessa.

### **3.2.1 Digitaalinen tarinankerronta**

Yksi mediakasvatuksen opetusmenetelmistä on digitaalinen tarinankerronta eli esimerkiksi minäkuvan tekeminen lyhytelokuvana. Menetelmä paitsi tukee kasvatettavan omaa ilmaisullista mediatuottamista myös parantaa teknisiä taitoja. Vaikka jokainen oppilas tekisi oman mediaesityksen, sen toteuttaminen vaatii ryhmätyöskentelyä, joka puolestaan lisää yhteisöllisyyttä. Kasvatettavien medialukutaitoa voidaan kehittää etenemällä omaa elämää kuvaavista tarinoista haastavampien mediaesitysten tekemiseen. Sintosen ja Kupiaisen (2009, 143–159) ehdotelman mukaan 13–15-vuotiaille sopisi pohdiskeluvien omaa elinympäristöä käsittelevien ilmiöjuttujen tekeminen, ja 15–17-vuotiaat voisivat käsitellä jo globaaleja aiheita pyrkien herättämään muutkin ihmiset toimimaan yhteiskunnallisten epäkohtien korjaamiseksi.

Menetelmän tavoitteena on, että tarinankerronnassa edetään pikkuhiljaa omakohtaisuudesta kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti merkittävien asioiden käsittelyyn mutta kuitenkin tekijän omista lähtökohdista käsin. Ihanne olisi, että eri ikävaiheissa hyödynnettäisiin kaikkia multimodaalisuuden elementtejä, eli tekstiä, puhetta, kuvaa, ääntä ja liikkeitä, sekä erilaisia kerronnan tapoja mahdollisimman monipuolisesti. Yksi vaihtoehto digitaalisen tarinankerronnan soveltamiselle on tehdä samasta aiheesta monta mediaesitystä tekstilajia vaihtaen: miten esimerkiksi omasta harrastuksesta voisi kertoa sekä uutisen että mainoksen muodossa? Opettajan on muistettava, että digitaalisessa tarinankerronnassa itse tekoprosessi on yhtä tärkeä kuin lopputulos. (Sintonen & Kupiainen 2009, 143–159.)

Parhaimmillaan digitaalisella tarinankerronnalla irtaudutaan liiasta konservatiivisuudesta ja toteutetaan informaalia eli kokemuksellista opetusta. Informaaliin opetukseen kuuluvat mediakulttuuri, ilmaisullinen vapaus sekä seksuaalisuus, joka on formaaleissa eli muodollista kasvatusta harjoittavissa kouluissa vaiettu aihe. Monissa kouluissa perusopetuksen ongelmana on aikuislähtöisyys, eli se, että lasten tulee toimia ja käyttäytyä kuten aikuinen káskee. Opettajien asennemuutoksella ja digitaalisella tarinankerronnalla voitaisiin lisätä lasten ja nuorten osallisuutta, joka on tärkeää digitaalisessa mediakulttuurissa. (Sintonen & Kupiainen 2009, 163.)

Valtamediassa lasten ja nuorten osallisuus on heikkoa, sillä heidän äänensä tavaan jättää huomioimatta, ellei jotain ikävää tapahdu. Tämä johtuu siitä, että lapsilla ja nuorilla ei ole aikuisten tavoin mahdollisuutta osallistua valtakunnalliseen keskusteluun muuten kuin internetissä, ja sielläkin aktiivinen toimijuus rajautuu useimmiten nuorison omiin yhteisöihin. Huomio kiinnittyy nuoriin vasta, kun jotain negatiivista tapahtuu, mikä puolestaan johtaa siihen, että aikuiset pyrkivät entistä enemmän valvomaan ja rajoittamaan lasten ja nuorten yhteisöllistä toimintaa. (Sintonen & Kupiainen 2009, 164.)

Parhaimmillaan digitaalinen tarinankerronta edistää nuorten äänen kuulumista, ja sen myötä myös lukutaitokuilu kapenee (ks. luku 2.4). Kun oppilaat saavat hyödyntää kouluprojekteissa vapaa-ajalla käyttämiään mediatuotteita, oppimisesta tulee kokonaisvaltaisempaa ja palkitsevampaa. Medialukutaidon näkökulmasta opettaja ei ole aina se, jolla on paras tietotaito, ja kriittinen mediakasvatus kyseenalaistaakin perinteen käsityksen opettajasta tiedonsiirtäjänä ja oppilaasta tiedon vastaanottajana. Täten mediakasvatus haastaa progressiivisen pedagogiikan, jonka mukaan opetustilanteessa on oppineita ja oppimattomia. Mediakasvatuksessa jokainen on asiantuntija ja tietoisuutta lisätään yhdessä. (Sintonen & Kupiainen 2009, 165–167.) Medialukutaitoa kehittävän mediakasvattajan tehtävänä ei ole osoittaa oikeata ja väärää vaan herättää oppilaat havaitsemaan, pohtimaan ja toimimaan. Onnistuessaan mediakasvatus saa oppilaan tekemään itsenäisiä valintoja ja arvostamaan muiden mielipiteitä. (Sintonen & Kupiainen 2009, 175–177.)

### **3.2.2 Mediatuotteiden analyysi**

Herkmanin (2007, 50–51) mukaan paras keino oppia ymmärtämään mediaa on mediatuotteiden analyysi. Analyysillä ei tarkoiteta tässä tapauksessa tieteellistä tarkastelua vaan sitä, että oppilaat tutustuvat arjessa käyttämiinsä mediatuotteisiin eri näkökulmista. Mediatuotteet voivat olla niin monimerkityksisiä ja emotionaalisesti latautuneita, että pelkän kokemuksen kautta ymmärrys jää vaillinaiseksi. Kriittisen analyysin avulla oppilas ymmärtää, mitä tuotteiden taustalla piilee.

Mediatuotteiden analyysissä kompastuskiveksi voi koitua oppilaiden motivaation puute. Tämän voi välttää sillä, että analyysin kohteeksi otetaan oppilaan omia kiinnostuksen kohteita. Koulumaailmassa analyysin kohteet tapaavat olla perinteisiä tekstejä, mutta kriittisessä mediatuotteiden analyysissä tarkastelun kohteena voi olla esimerkiksi televisiosarja, jota analysoidessaan oppilas oppii ymmärtämään ohjelmien tuotantoa ja tarkastelemaan niiden sisältöä yhteiskunnallisessa valossa. Herkman korostaa, että analyysi saa olla myös kivaa. (Herkman 2007, 50–51)

Populaarikulttuurin ilmiöiden sijaan analyysin kohteena voi olla myös koulun käyttämä perinteinen oppimateriaali, jonka käyttö perinteisestä poikkeavalla tavalla voi olla virkistävää. Opettaja voi kannustaa oppilaita miettimään, miten oppimateriaalin aiheet ovat valikoituneet, miksi tietyt näkökulmat on valittu, voisiko asian esittää toisin ja miten tieto on vuosien kuluessa muuttunut. Oppilaita voi haastaa myös pohtimaan, millaisen kuvan esimerkiksi vieraan kielen kirja antaa tietyistä kulttuureista ja miten valitseva yhteiskunnallis-taloudellinen tilanne oppimateriaaleissa näyttäytyy. (Herkman 2007, 51, 55.)

Yksi tapa analysoida mediatuotteita on ottaa tarkastelun kohteeksi, mitä eri genrejä ohjelmassa nivoutuu yhteen. Esimerkiksi *Big Brother* on monen tosi-tv-formaatin tavoin sekoitus dokumentaarista kerrontaa ja peliohjelmia, mutta tosipohjaisuudesta huolimatta ei tule unohtaa sitä, että myös tosi-tv-ohjelmat käsikirjoitetaan. Täten ne ovat aina myös draamallista saippuaopperaa, jonka vuoksi on syytä kiinnittää huomiota siihen, mitä näytetään ja mitä on leikattu pois. Tosi-tv-ohjelmissakin tuotanto muokkaa hahmoja tietynlaisiksi näyttämällä heistä vain tietynlaisia pätkiä, jolloin fak-tan ja fiktion raja on häilyvä. Genren lisäksi on syytä tarkastella sitä, miten ja missä ohjelmaa markkinoidaan ja kuinka sponsorit eli ohjelman rahoittajat näkyvät sisällös-sä. Lisäksi sekä tosi-tv-ohjelmiin että saippuasarjoihin kuuluu tiiviinä osana se, miten hahmoja ja juonenkäänteitä käsitellään viihdelehdissä. Tämä korostaa osaltaan ohjelmien sosiaalistavaa vaikutusta. (Nyyssölä 2009, 136.)

### 3.2.3 Oppiminen draaman keinoin

Luvussa 3.2 sivuttiin sitä, millaisia mahdollisuuksia saippuasarjat ja tosi-tv-ohjelmat tarjoavat sosiaalisen käyttäytymisen tarkastelulle. Koska draamallinen televisiokeronta vetää nuoria puoleensa, draaman keinoja voi soveltaa myös koulujen mediakasvatuksessa. Tämä on kytköksissä edellisessä luvussa esiteltyyn mediatuotteiden analyysiin, mutta tuotannon lisäksi draamallisessa oppimisessä käsitellään mediasisällöissä esiintyviä teemoja.

Draamallinen lähestymistapa mahdollistaa televisio-ohjelmien välittämien sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden, eettisten kysymysten sekä yhteisöllisten vaikutusten pohdinnan. Televisiosarjojen tuottamia merkityksiä voi purkaa käsittelemällä esimerkiksi sitä, miten juoni etenee ja millaisen opetuksen se kenties pyrkii antamaan. Lisäksi mediakasvattaja voi kehottaa oppilaita pohtimaan, millaisia erilaisia käyttäytymismalleja ohjelma tarjoaa konfliktitilanteiden ratkaisemiseen ja minkä oppilaat näkevät eettisesti ja moraalisesti parhaana. (Nyyssölä 2009, 137.)

Yksi merkittävimmistä draamaopetuksen teemoista on faktan ja fiktion pohtiminen: miten ohjelma kytkeytyy tosielämään, ja kuinka ohjelma heijastaa aikaa ja yhteiskuntaa? Aiheellista on pohtia myös, kuinka media muokkaa ympäröivää kulttuuria. (Nyyssölä 2009, 136–137.)

Saippuasarjojen juonet huvittavat usein yliampuvedellaan, mutta siitä huolimatta ne vetävät katsojia puoleensa. Mediakasvatuksessa kannattaisi täten huomioida myös se, miksi saippuaoopperat ovat niin yliampuvia. Yläkouluikäisille voisi suositella luettavaksi Johanna Sinisalon kirjoittamaa *Lasisilmää* (2004), joka on paitsi proosateos myös seikkaperäinen opas saippuasarjojen käsikirjoittamiseen. Siinä käsitellään muun muassa sitä, kuinka hahmojen ammatit valitaan, jotta ne tarjoaisivat vaihtelevia tapahtumamiljöitä sekä luontevia tilanteita dialogeille. Kirjassa pureudutaan myös siihen, miksi on tärkeää, että katsoja arvaa ratkaisun hieman ennen sen paljastamista: sekä liian arvattava että liian vaikea juoni saavat katsojan turhautumaan.

### **3.2.4 Mediakasvatusta yli oppiainerajojen**

Kriittisen mediakasvatuksen ihanteena on, että mediakasvatus ei jää vain tiettyjen oppiaineiden tunneilla käsiteltäväksi asiakokonaisuudeksi. Kuten luvussa 2.2 todettiin, mediakasvatus tapaa painottua äidinkielen ja kuvaamataidon tunneille, mutta sen voi helposti liittää myös kaikkien reaaliaineiden opetukseen. Historian tunnilla voi esimerkiksi pohtia, millaisen kuvan tietyt sotaelokuvat tai muut taideteokset antavat yhteiskunnasta, ja maantiedon tunnilla voi tarkastella, mitä populaarikulttuurin hahmoja tai ilmiöitä kustakin maasta on lähtöisin tai millaista kuvaa sanomalehdet eri maista rakentavat. Kriittisen mediakasvatuksen tavoitteet sulautuvat helposti myös kielten opetukseen, sillä internetistä löytyy rajattomasti erikielisiä populaarikulttuuria käsitteleviä artikkeleita, ja kuunteluharjoituksissa voi käyttää mediatuotteita elokuvista musiikkikappaleisiin. Kielen opiskelu on myös mukavampaa, kun tekstin aihepiiri kiinnostaa. (Herkman 2007, 53–54.)

Myöskään matematiikassa median käsittely ei ole mahdotonta: esimerkiksi tilastolaskuja voi harjoitella antamalla kotitehtäväksi laskea, mitä tuoteryhmiä mainostetaan oman lempiohjelman mainoskatkoilla. Tehtävän teon jälkeen opettaja voi kannustaa oppilaita pohtimaan, mitä tilastoista voi päätellä: miksi jonkin ohjelman aikana mainostetaan enemmän esimerkiksi kauneudenhoitotuotteita kuin autoja? (Kotilainen & Hankala 1999, 59.)

Yksi hedelmällinen keino koulun mediakasvatukseen on yhdistää eri oppiaineiden ja niiden opettajien voimavarat ja toteuttaa oppiaineita läpileikkaava projekti. Tällaisen projektin toteuttaminen onnistuu, kun aiheeksi valitaan tarpeeksi laaja kysymys, jota voi tarkastella poliittisen päätöksenteon, talouselämän ja median antaman käsityksen valossa. Esimerkiksi teollisuuden liittyviä aiheita voi tarkastella biologian, fysiikan, kemian ja maantiedon avulla, ja median luomiin mielikuviin voi pureutua äidinkielen ja kuvaamataidon tarjoamilla välineillä. Kaikissa oppiaineissa tiedonhakuun voi käyttää eri mediavälineitä, ja niiden käytössä on aiheellista harjoitella lähdekritiikkiä. Internet mahdollistaa myös kansalaiskeskusteluun osallistumisen ja projekteja on mahdollista toteuttaa kirjallisten tuotosten lisäksi videon muodossa, kuten luvussa 3.2.1 esitelty digitaalisen tarinankerronnan malli osoittaa. (Herkman 2007, 51–52.)

Edellä kuvattu opetustapa on ongelmakeskeistä oppimista, jossa opettajat eivät kaada tietoa oppilaille, vaan nämä hakevat tietoa itse. Tiedon siirtämisen sijaan opettajat antavat oppilaille valmiuksia aiheen käsittelyyn ja kenties haastavat pohtimaan aihetta tietyiltä kanteilta antamatta oikeita vastauksia, joita ei välttämättä edes ole. Ongelmakeskeisen oppimisen on todettu tuottavan positiivisia tuloksia myös perinteisen koulutiedon omaksumisessa. (Herkman 2007, 52.)

Vaikka oppiaineita läpileikkaavia projekteja ei toteutettaisikaan, eri aineiden opettajien tulisi sopia jonkinlaisesta roolijaosta, jotta populaarikulttuurin tuotteet tulisivat mahdollisimman monipuolisesti tarkastelluiksi. Tarkka rajan vetäminen on kuitenkin vaikeaa, sillä mediakulttuurin tuotteet ovat niin moninaisia, että niiden luokittelu kuvalliseen tai kielelliseen viestintään on hankalaa. Täten kaikkea kuviin liittyvien mediatuotteiden käsittelyä ei tule säilyttää ainoastaan kuvataiteen opettajan harteille. (Herkman 2007, 56.)

### **3.2.5 Sosiaalinen media osana opetusta**

Digitaalinen kulttuuri on tuonut mukanaan vahvan osallisuuden kulttuurin syntymisen, ja sen keskeisin ympäristö on internet. On kuitenkin muistettava, että vapauden ja vallan lisäksi osallisuus tuo vastuuta. Oikeanlaisella ja kaikki koulut tavoittavalla mediakasvatuksella oppilaat oppisivat toimimaan digitaalisen kulttuurin kentällä valikoiden, kunnioittaen ja kohtuudella. (Sintonen 2012, 11, 16)

Siitä huolimatta, että sosiaalinen media on tuonut oppimiseen uuden ulottuvuuden, oppiminen ei parane pelkillä uusilla välineillä vaan oppimisprosessin muutoksella. Jotta sosiaalinen media monipuolistaisi opetusta, on opettajalla oltava sekä osaamista että motivaatiota. (Kalliala & Toikkanen 2012, 7.) Internetistä löytyy runsaasti opettajien hyödynnettävissä olevia oppimateriaaleja, ja jos opettaja kokee itsensä niiden äärellä avuttomaksi, on muiden samassa tilanteessa olevien opettajien kanssa verkostoituminen hyvä keino hankkia varmuutta. (Kalliala & Toikkanen 2012, 88–89.)

Kun sosiaalisen median ottaa oppimisen kohteen sijaan osaksi oppimisprosessia, on tärkeää, ettei se jää irralliseksi elementiksi vaan sulautuu opetukseen. Yksi tapa ot-

taa sosiaalinen media osaksi opetusta on perustaa kurssiblogi, joka toimii sekä tiedotuskanavana että keskusteluareenana. Oppilaat voivat myös perustaa jokainen oman kurssiin liittyvän bloginsa. (Kalliala & Toikkanen 2012, 12, 21.) Jos blogi tai blogit perustetaan esimerkiksi maantiedon kurssilla, opettaja voi antaa tehtäväksi pohtia vaikkapa jonkin maan ajankohtaista konfliktia eri näkökulmista. Blogeissa voi jakaa aiheeseen liittyviä uutisia, mikä parhaimmillaan opettaa myös lähdekriittisyyttä.

Internetin mahdollistamien oppimisympäristöjen lisäksi sosiaalista mediaa ja osallisuutta on aihetta käsitellä myös eettisyyden ja vastuun näkökulmasta. Oppilaita voi esimerkiksi kehottaa pohtimaan, minkä jakaminen internetissä on sopivaa ja minkä ei. On tärkeää, että oppilaat miettivät, miten he itse kokevat eri tietojen jakamisen ja että he myös perustelevat näkemyksensä. (Sintonen 2012, 87.) Sisällön tuottamisen ja tiedon jakamisen yhteydessä esiin kannattaa nostaa myös tekijänoikeusasiat, joiden tunteminen on tärkeää, kun tarjolla on rajaton määrä ilmaisia mediatekstejä.

Kalliala ja Toikkanen (2012, 11) muistuttavat, että sosiaalisen median hallinta on tärkeää myös tulevaisuuden työuran kannalta. Eri mediavälineiden hallintaa vaaditaan yhä useammalla alalla, ja kun monipuolisen viestintävälineiden käytön oppii jo nuorena, on uusien välineiden omaksuminen tulevaisuudessa helpompaa.

## **4 MEDIAKASVATUS JOENSUUN LYSEON PERUSKOULUSSA**

### **4.1 Mediakasvatuksesta ei tarkkoja linjauksia**

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten mediakasvatus toteutuu Joensuun lyseon peruskoulussa. Kyseessä on Joensuun keskustassa sijaitseva yläkoulu, jossa on 40 opettajaa ja noin 400 oppilasta. Yhdeksäsluokkalaisia on 154. Koulun omassa opetussuunnitelmassa painoalueiksi on määritelty perusopetuksen vahvistaminen, käytäytymis- ja tapakasvatus, liikunta- ja terveystieteiden opetus sekä musiikkikasvatus. Koulussa voi opiskella joko musiikki, liikunta- tai englannin kielipainotteisella luokalla, ja niille pääseminen edellyttää hakemista. (jns.fi.) Viestintä- ja mediataito on yksi seitsemästä aihekokonaisuudesta, ja koulun opetussuunnitelmassa todetaan, että ”aihekokonaisuudet tarjoavat luontevan mahdollisuuden oppiaineiden integraatioon ja yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien harjoitteluun”. (Lyseon peruskoulunopetussuunnitelma 2006.)

Joensuun lyseon peruskoulun rehtorin Urpo Tuppuraisen (2013) mukaan koulussa ei ole tehty tarkkoja linjauksia siitä, miten mediakasvatusta opetetaan. Opettajien kanssa ei myöskään ole sovittu mediakasvatuksellisesta vastuunjaosta, mutta rehtorin mukaan mediaopetus painottuu äidinkieleen ja kuvaamataitoon sekä valinnaisaineisiin, mikä on perusopetuksessa hyvin tyypillistä (ks. Herkman 2007; luku 2.2). Oppiainerajoja ylittävään mediakasvatukseen ei ole rehtorin mukaan pyritty. Täten koulun opetussuunnitelmassa esitelty ajatus oppiaineiden integraatiosta ei toteudu ainaakaan mediakasvatuksen aihekokonaisuuden osalta.

### **4.2 Kyselyn osa-alueet ja tutkimuksen toteuttaminen**

Ennen kyselyn toteuttamista sovin koulun rehtorin sekä yhden yhdeksänsii luokkia opettavan opettajan kanssa kyselyn toteuttamisesta. Toivomukseni oli, että maksimaalisen vastausprosentin saamiseksi kyselyn voisi toteuttaa oppituntien aikana. Yhteiskuntaopin opettaja Helena Pekkarinen ehdotti, että kyselyyn vastattaisiin hänen tunneillaan: viisi luokkaa yhtenä päivänä ja yksi luokka siitä kahden päivän kuluttua.

Etenkin lapsia ja nuoria haastateltaessa on huomioitava, että heillä ei välttämättä ole aiempaa kokemusta tutkimukseen osallistumisesta. Sen takia kyselylomakkeen alussa kerrotaan tutkimuksen tavoitteet ja painotetaan sitä, että vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. (ks. Pääjärvi 2012, 12.) Kyselyn alussa korostetaan myös sitä, että kysely tehdään nimettömänä. Osa kysymyksistä liittyy opettajien toimintaan, ja näin pyrin varmistamaan, ettei kukaan vastaa sen mukaan, mitä opettajat toivoisivat vastattavan.

Kysely (ks. liite 1) on lähes täysin strukturoitu, sillä se koostuu pääasiassa monivalintakysymyksistä. Joukossa on vain muutama tarkentava avoin kysymys, ja ne on suunniteltu harkiten, sillä avointen kysymysten vastauskohdat jäävät helposti tyhjäksi. ”En osaa sanoa” -vastausvaihtoehtoa ei kyselylomakkeessa esiinny kuin kerran, vaikka vaihtoehdon puuttuminen voikin heikentää tutkimuksen reliabiliteettia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 198–199; KvantiMOT 2010.) Tähän ratkaisuun päädyin siitä syystä, että kyselylomakkeessa ei juuri ole mielipidekysymyksiä ja vastausvaihtoehdot ovat monipuolisia. Toinen syy on se, että tutkittavat ovat murrosikäisiä ja vastaavat kyselyyn oppitunnilla. Näin ollen ”En osaa sanoa” -vaihtoehto voisi olla liian helppo valinta ja aiheuttaa sen, ettei vastaaja pohdi vastaustaan huolella. Koska kyselyyn vastaaminen tapahtuu oppitunnilla tietokoneilla, on huomioitava, että haastateltavat saattavat pyrkiä vastaamaan nopeasti ehtiäkseen surffailla internetissä haluamillaan sivuilla.

Kyselyn rakenne on suunniteltu siten, että alun kysymykset ovat helppoja peruskysymyksiä ja helpottavat loppupuolen kysymysten ymmärtämistä. Testasin kyselyä opinnäytetyöohjaajalla ja muutamalla ystävälläni, ja heidän palautteensa perusteella muotoilin kysymyksiä ja vastausvaihtoehtoja toimivimmiksi.

Kysely jakautuu viiteen osaan, joista ensimmäinen koostuu taustoittavista kysymyksistä. Sukupuolen lisäksi siinä kartoitetaan vastaajan vapaa-ajan median käyttöä sekä kotona saatua mediakasvatusta. Ensimmäisen osion kysymysten avulla on mahdollista tarkastella, onko vastauksissa sukupuolista jakaumaa ja vaikuttaako esimerkiksi kotona saatu mediakasvatus siihen, mitä nuori koulun mediakasvatukselta odottaa.

Kyselyn toisessa osassa kartoitetaan, miten mediavälineitä ja mediatuotteita kouluopetuksessa oppilaiden kokemuksen mukaan hyödynnetään. Kyselyssä mediavälineillä tarkoitetaan esimerkiksi televisiota, puhelinta, tietokonetta sekä internetiä, ja mediatuotteilla puolestaan niiden tarjoamia sisältöjä, kuten televisio-ohjelmia, lehtiarikkeleja ja videoita. Esimerkit luetellaan kysymysten yhteydessä väärintulkinnan välttämiseksi.

Kolmannen osion tarkoituksena on hahmottaa opettajan tai opettajien median käyttötaitoja sekä sitä, millainen asenne opettajalla tai opettajilla on mediakasvatukseen. Tämän osion tavoitteena on myös antaa vastauksia siihen, korostuuko koulun mediakasvatuksessa suojeleva asenne vai nähdäänkö media mahdollisuutena.

Neljännessä osiossa kartoitetaan oppilaiden medialukutaitoa sekä sitä, kokeeko oppilas medialukutaitonsa kehittyneen koulussa. Tämä osio ei ole kyselyn alussa siksi, että aiemmat kysymykset luultavasti palauttavat vastaajan mieleen, millaista mediakasvatusta oppitunneilla on ollut ja helpottavat siten vastaajaa oman medialukutaitonsa arvioimisessa.

Viidennessä eli viimeisessä kysymysosiassa kartoitetaan oppilaiden mielipiteitä ja toiveita mediakasvatuksesta: onko opetusta tarpeeksi, miten he ovat mediaan liittyvät tehtävät kokeneet ja mistä he toivoisivat lisäoppia.

### **4.3 Kyselytutkimuksen raportointi**

Kyselyyn vastasi Joensuun lyseon peruskoulun 154 yhdeksäsluokkalaisesta 88, joista tyttöjä on 53 (60 %) ja poikia 35 (40 %). Vastausprosentti on 57, mikä on aineistonkeruumenetelmään nähden hyvä, sillä verkkokyselyissä riskinä on vastaajakato. Suurelle joukolle lähetetyn kyselyn vastausprosentti on yleensä 30–40, mutta esimerkiksi tietyille opetusryhmälle tehtävässä kyselyssä voi odottaa suurempaa vastausprosenttia. Tällöinkin vastauksia voi joutua karhuamaan, ja parhaimmillaan vastausprosentti nousee 70–80 prosenttiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 196.) Tässä tutkimuksessa tosin oli aiheellista odottaa suurempaa vastausprosenttia, koska olimme koulun opettajan Helena Pekkarisen kanssa sopineet, että jokainen 9.

luokka vastaa kyselyyn viikolla 17. Tämä ei kuitenkaan toteutunut, ja tutkimuksen aikataulusta johtuen kysely oli lukittava sovitun viikon jälkeen. Arvioin otoksen kuitenkin edustavan koko vuosikurssia hyvin, koska kaikki oppilaat opiskelevat saman opetus-suunnitelman mukaisesti.

Tutkimuksen raportointi otti aikansa, sillä Webropol-ohjelman monipuolisista ominaisuuksista huolimatta jokaisen 44 kysymyksen vastausjakauma oli käytävä erikseen läpi, ja sen jälkeen seurasi tarkastuskierrros. Koska monessa kysymyksessä sai valita useamman vastausvaihtoehdon ja osa kysymyksistä oli avoimia, vastausten jakautumisen lisäksi oli arvioitava vastausten luotettavuutta ja vastaajan asennetta. Lisäksi kävin kysymykset läpi sukupuolen perusteella todetakseni vastausten mahdollisen sukupuolijakauman. Koska vastaajajoukossa on tyttöjä enemmän kuin poikia, sukupuolijakaumaa on kartoitettu kunkin kysymyksen kohdalla vertaamalla tietyn sukupuolen vastauksia suhteessa kyseisen sukupuolen edustajien kokonaismäärään. Osassa kysymyksistä sukupuolijakauma on hyvinkin selkeä, mutta valtaosassa sukupuolella ei näytä olevan vaikutusta vastauksiin. Myöskään sillä ei ole vastausten jakaumaan vaikutusta, onko nuoren median käytölle asetettu kotona rajat vai ei, kuten ei myöskään sillä, onko median vaaroista puhuttu kotona.

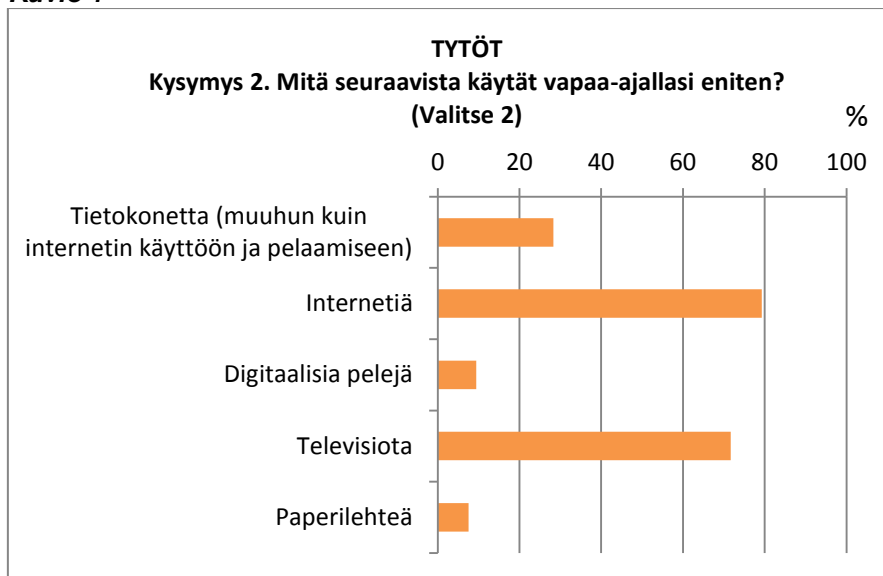
Seuraavissa alaluvuissa esitellään tutkimustulokset kyselylomakkeen osioiden mukaan. Tutkielman liitteistä löytyy Webropolista ladattu tulosraportti (ks. liite 1), jossa näkyvät kysymykset sekä vastausten prosentuaalinen jakaantuminen. Seuraavissa luvuissa joitakin kyselyssä esiin nousevia seikkoja havainnollistetaan siitä huolimatta kuvaajilla. Sukupuolista jakaumaa osoittavissa kuvaajissa näkyy tyttöjen ja poikien vastausten prosentuaalinen jakauma, mutta muissa kuvioissa näkyvät vastausten kappalemäärät.

#### ***4.3.1 Kotona korostuu suojeleva mediakasvatus***

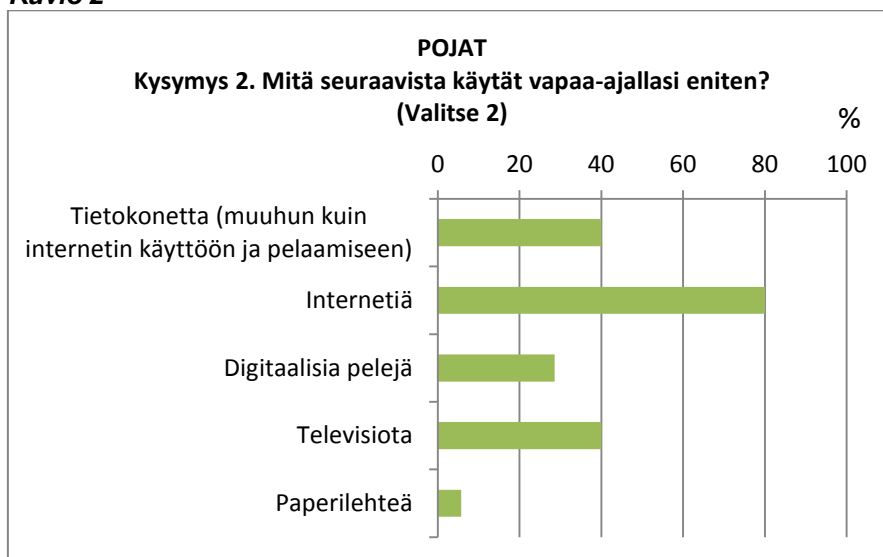
Ensimmäisessä osiossa kartoitetaan yhdeksäsluokkalaisten vapaa-ajan median käyttöä sekä kotona saatua mediakasvatusta. Vastaajien keskuudessa internet ja televisio nousivat selvästi suosituimmiksi vapaa-ajan mediavälineiksi, mikä myötäilee aiempia tutkimuksia (ks. esim. Pääjärvi 2012; luku 1.1). Internet sijoittui ykköseksi, mi-

kä luultavasti johtuu sen sosiaalisesta ulottuvuudesta (ks. esim. Nyysölä 2008; luku 1.1). Kolmanneksi eniten nuoret ilmoittivat käyttävänsä tietokonetta (muuhun kuin internetin käyttöön ja pelaamiseen), mutta tyttöjen ja poikien vastauksia vertaillen näkyy kuitenkin selvä sukupuolijakauma: tyttöjen ajasta kuluu enemmän television kuin tietokoneen parissa, mutta poikien vastauksissa televisio ja tietokone ovat tasoissa. Tämä johtuu luultavasti siitä, että pojat puuhailevat tyttöjä enemmän tekniikan parissa. Neljänneksi eniten nuoret käyttävät aikaa digitaalisiin peleihin, ja vähiten he ilmoittivat käyttävänsä paperilehteä. Tytöillä pelien ja paperilehden käyttöaste on lähes samaa tasoa, mutta pojat käyttävät huomattavasti enemmän aikaa pelaamiseen, mikä myötäilee aiempia tutkimuksia (ks. esim. Sintonen 2012; luku 1.1.)

**Kuvio 1**



**Kuvio 2**



Internetillä ja sosiaalisella medialla on yhdeksäsluokkalaisten elämässä merkittävä rooli, sillä lähes 87 prosenttia vastaajista omaa profiilin jossain internetin yhteisöpalvelussa, ja jopa 85 prosenttia vastaajista omistaa kännykän, jolla pääsee internetiin. On kuitenkin huomionarvoista, että 6 prosenttia vastaajista ilmoitti, ettei edes haluaisi sellaista (ks. liite 1, kysymys 3). Tästä voi päätellä, että internetillä varustettua kännykkää pidetään arkeen kuuluvana perusvälineenä, jonka vanhemmat ovat valmiit lapselleen hankkimaan.

Sosiaalisen median merkitys korostui hieman enemmän tyttöjen kuin poikien vastauksissa, sillä tytöillä (87 %) internetillä varustettu puhelin on poikia (80 %) useammin, ja tytöillä (92 %) on myös poikia (80 %) useammin profiili jossain internetin yhteisöpalvelussa.

Kyselyn perusteella nuorten kotona saama mediakasvatus painottuu selkeästi medialta suojeluun. Vain kolmannes (30 %) vastaajista ilmoitti, että kotona on kannustettu käyttämään mediavälineitä ja mediatuotteita, mutta kaksi kolmesta (67 %) totesi, että kotona on puhuttu median vaaroista. Tässä on selvä sukupuolijakauma, sillä tytöistä jopa 77 prosenttia ilmoitti, että kotona on puhuttu median vaaroista, mutta pojista vain 54 prosenttia.

Varoittelusta huolimatta vain kolmanneksen (32 %) median käytölle on asetettu kotona rajat. Heistä vähän reilu puolet ilmoitti myös noudattavansa niitä. Rajojen asettaminen on hieman tyypillisempää tyttöjen kohdalla, mikä myötäilee aiempia tutkimuksia (ks. Pääjärvi 2012; luku 11): pojista 28 prosentille oli asetettu kotona rajat, tytöistä 34 prosentille.

#### ***4.3.2 Koulun mediaopetus on monipuolista mutta pinnallista***

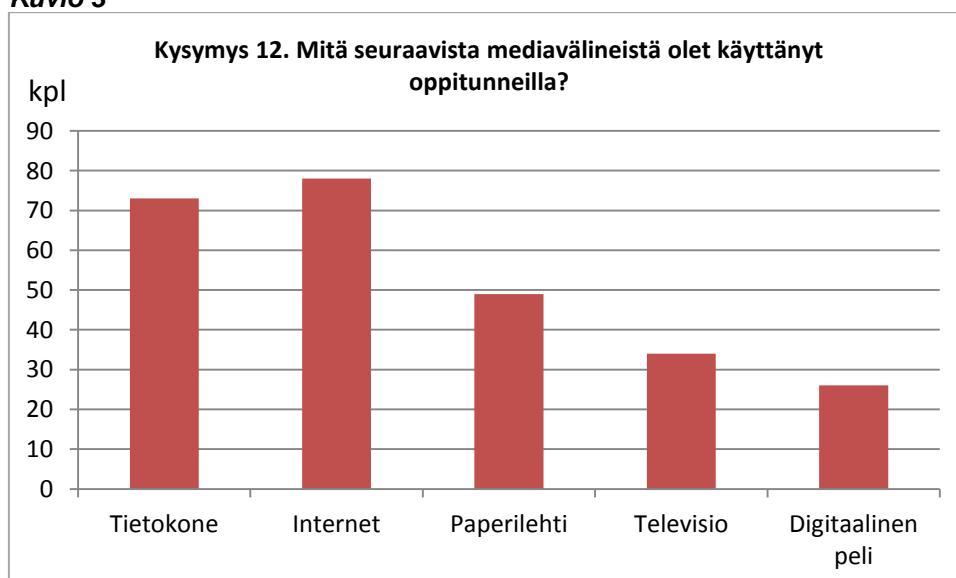
Oppilaiden vastausten mukaan mediavälineitä käytetään kaikkien oppiaineiden tunneilla. Kärkeen nousevat historia ja yhteiskuntaoppi, vieraat kielet sekä kemia, kun taas kuvaamataidon osuus jää hyvin vähäiseksi. Kysymyksessä, jossa kehoitetaan valitsemaan kaksi oppiainetta, joiden tunneilla mediaa käytetään eniten, kuvaamatai-

to jää kokonaan tyhjäksi. Äidinkielessä ja kirjallisuudessaakin on vasta viidenneksi eniten vastauksia, ja jopa fysiikka menee sen ohi. Tämä poikkeaa suuresti rehtorin näkemyksestä, jonka mukaan mediakasvatus painottuu äidinkielen ja kuvaamataitoon. Osin jakaumaa voi selittää esimerkiksi runsas videoiden katselu.

Mediatuotteiden osalta oppilaiden vastaukset mukailevat huomattavasti enemmän rehtorin vastausta, sillä äidinkielessä ja kirjallisuudessa mediatuotteita käytetään oppilaiden mukaan eniten. Historian ja yhteiskuntaopin osuus on lähes yhtä suuri, mutta kuvataiteen osuus jää mediatuotteidenkin kohdalla erittäin vähäiseksi. Kaikissa muissa aineissa käytetään oppilaiden mielestä mediatuotteita enemmän – jopa liikuntatunneilla. Historian ja yhteiskuntaopin korostumiseen voi osittain vaikuttaa se, että oppilaat vastasivat kyselyyn kyseisen aineen opettajan, Helena Pekkarisen, tunnilla. Pekkarinen oli yhdeksänsien luokkien kuudesta luokanvalvojasta ainoa, joka ilmoittautui tutkimuksesta kiinnostuneeksi. Tämä viestii siitä, että hän on mediakasvatuksellisesti valveutunut opettaja. Se voi johtua osittain siitä, että aineenopettajien koulutuksessa historia- ja yhteiskuntaoppi on kuvataiteen sekä äidinkielen ja kirjallisuuden ohessa oppiaine, johon mediakasvatusta eniten sisältyy. (ks. luku 2.2.)

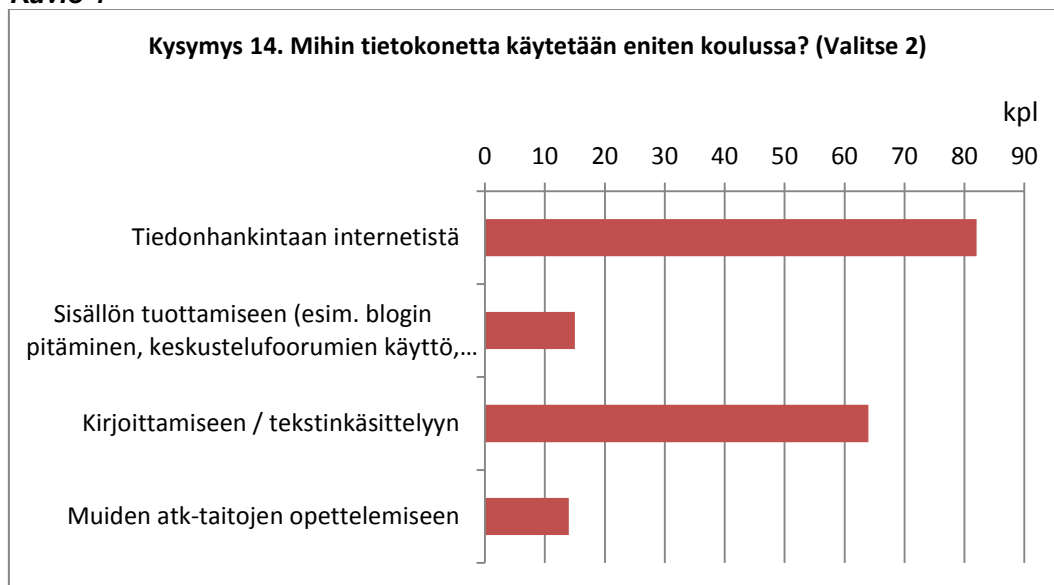
Kysymyksessä, jossa kartoitettiin oppitunneilla käytettyjä mediavälineitä, internet ja tietokone nousivat selkeästi käytetyimmiksi.

**Kuvio 3**



Koulussa käytettyjen mediavälineiden painottuminen tietokoneeseen ja internetiin ei kuitenkaan tarkoita, että ne kuuluisivat aktiivisena osana opetukseen, sillä vastaajista 90 prosenttia ilmoitti käyttävänsä tietokonetta koulussa harvoin. On kuitenkin huomioidava, että vaihtoehdot olivat ”usein”, ”harvoin” ja ”ei koskaan”. Oppilaiden mielestä tietokonetta voidaan käyttää harvoin, vaikka sitä käytettäisiin runsaasti johonkin toiseen kouluun verrattuna. On myös huomionarvoista, että 6 prosenttia vastaajista ei käytä tietokonetta koskaan. Se voi johtua joko vastausten paikkansapitämättömyydestä tai sitten siitä, että tietokoneen käyttö on vapaaehtoista tai eräänlainen palkinto tehtävien nopeasta valmistumisesta. Vapaaehtoisuus vaikuttaa todennäköisimmältä sen perusteella, että oppilaiden mukaan tietokonetta käytetään eniten tiedonhankintaan internetistä ja toiseksi eniten tekstinkäsittelyyn. Voi olla, että osa käyttää näihin aikaa oppitunneilla, osa kotona. Sisällön tuottamisen ja muiden atk-taitojen opettelu osuudet jäivät hyvin vähäisiksi, mitä selittää se, että opettajien teknisissä taidoissa olisi kehitettävää.

**Kuvio 4**



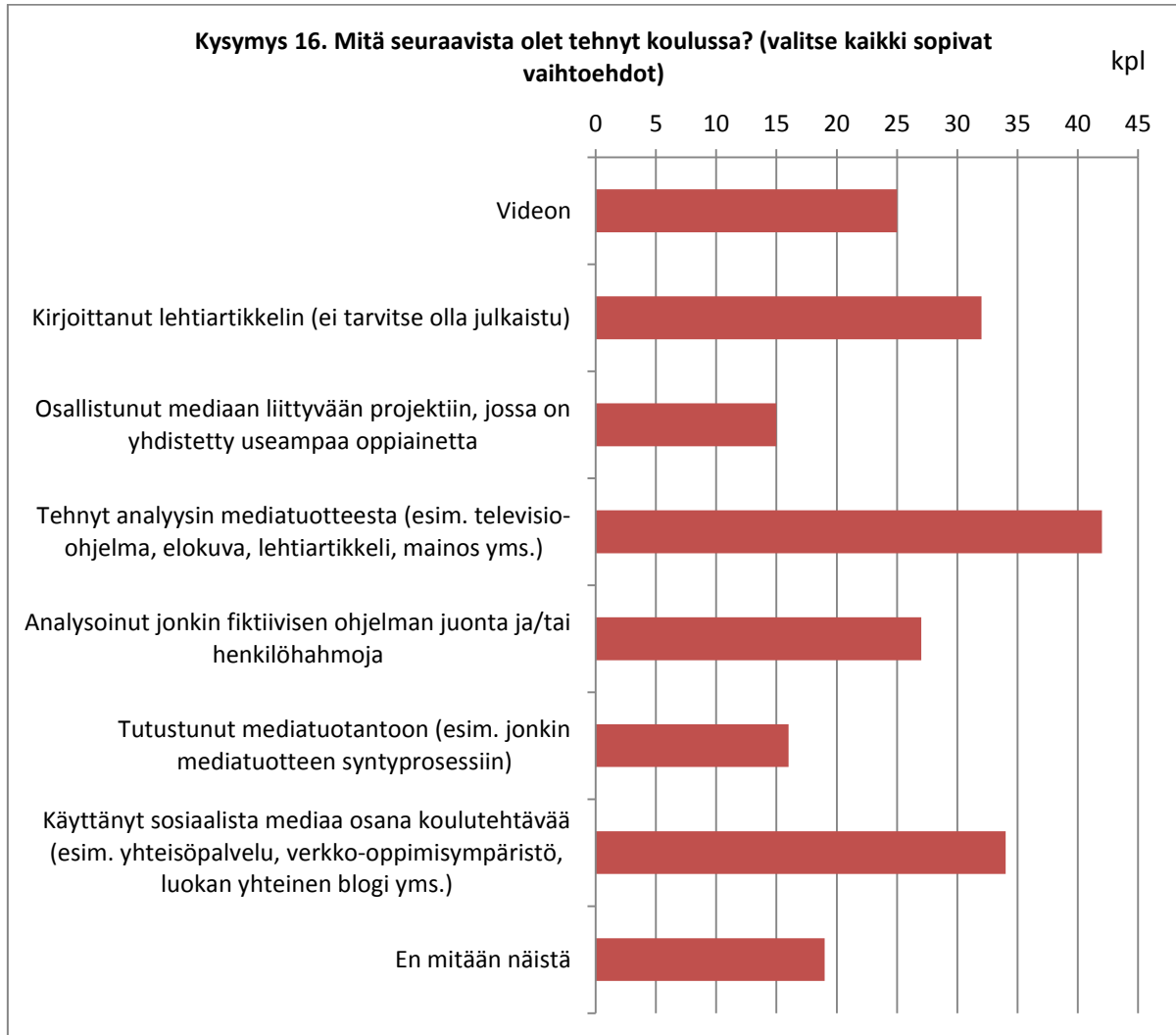
Mediatuotteiden osalta tulokset olivat myönteisempiä: lähes 90 prosenttia vastaajista ilmoitti käyttäneensä koulutehtävissä vapaa-ajalla käyttämiään mediatuotteita. Kolmannes (36 %) kaikista vastaajista koki saaneensa käyttää niitä jopa usein. Myönteisen tästä tuloksesta tekee se, että nuorten omien kiinnostuksen kohteiden käyttö opetuksessa lisää motivaatiota ja siten oppi menee myös paremmin perille (ks. esim. Herkman 2007; luvut 2.6 ja 3.2.2). Sen sijaan 12 prosenttia ilmoitti, ettei ole koskaan

käyttänyt vapaa-ajalta tuttuja mediatuotteita koulussa. Tähän voi olla monta syytä: vastaukset eivät pidä paikkaansa, mediaan liittyvät tehtävät eivät koske kaikkia oppilaita tai sitten kyseiset henkilöt eivät käytä lainkaan mediatuotteita vapaa-ajallaan.

Se, että suurin osa on käyttänyt vapaa-ajalta tuttuja mediatuotteita koulutehtävissä, ei kuitenkaan tarkoita, että oppilaat saivat itse valita käyttämänsä tuotteet: vain reilu puolet (58 %) vastaajista ilmoitti saaneensa valita koulutehtävässä käsiteltävän mediatuotteen itse. He, jotka kokivat saaneensa valita mediatuotteen itse, pitivät sitä erittäin positiivisena asiana oppimisen kannalta: kaksi kolmesta (67 %) ilmoitti, että se on tehnyt käsiteltävästä asiasta mielenkiintoisemman. Vapaavalintaisten mediatuotteiden käytöllä on kuitenkin myös kääntöpuolensa, sillä joka neljäs (23 %) koki, että itse valittua mediatuotetta käsitellessä tehtävän perimmäinen tarkoitus unohtui. Kuten Herkman on todennut, populaarikulttuurista poimittujen aiheiden tarkastelu jää helposti mukavan puuhastelun taholle ja kriittisyys unohtuu. (ks. Herkman 2007; luku 2.6.) Joka kymmenes vastaajista puolestaan koki, että oman mielenkiinnon kohteen liittäminen koulutehtävään sai kyseisen mediatuotteen vaikuttamaan vähemmän kiinnostavalta. Tämä kertoo siitä, että osa oppilaista haluaa pitää vapaa-ajan ja koulun täysin erillään.

Mediaan liittyvistä tehtävistä kysyttäessä kärkeen nousi mediatuotteiden analyysi, joka edustaa välineellistä mediakasvatusta (ks. Nyyssölä 2008; luku 2.1). Toiseksi eniten vastauksia oli sosiaaliseen mediaan liittyvien tehtävien kohdalla ja kolmanneksi eniten oli tehty lehtiartikkeleja. Myös draaman avulla tapahtuva oppiminen sekä digitaalinen tarinankerronta ovat oppilaiden vastausten perusteella osana opetusta. Epäilyksiä vastausten luotettavuudesta herättää kuitenkin se, että viidennes vastaajista oli valinnut kohdan ”En mitään näistä”. On hyvin epätodennäköistä, että saman vuosikurssin opiskelijoista näin suuri osa olisi jäänyt täysin paitsi mediaan liittyvistä tehtävistä, sillä muut seitsemän vaihtoehtoa keräsivät kaikki vastauksia. Tämänkin kysymyksen kohdalla ongelmaksi koitui se, että vastausvaihtoehdoista pystyi lukitsemaan useamman: sama oppilas on voinut valita vaikka kaikki tehtävät sekä vaihtoehdon ”En mitään näistä”. Kuvio 5 havainnollistaa, kuinka vastaukset mediatehtävien osalta jakautuivat:

Kuvio 5



Yli kaksi kolmesta (77 %) vastaajasta oli sitä mieltä, että koulussa on keskusteltu mediasta, ja enemmistön (40 %) mukaan mediasta on puhuttu muulloinkin kuin mediaan liittyvien tehtävien yhteydessä. Tämänkin kysymyksen kohdalla herää kuitenkin epäily tulosten luotettavuudesta, sillä lähes neljänneksen (23 %) mielestä koulussa ei ole keskusteltu mediasta koskaan. Joko tämä joukkio ei kiinnitä huomiota siihen, mistä oppitunneilla puhutaan, tai sitten muut vastaajat ovat liioitelleet. On myös mahdollista, että kysymys on tulkittu väärin, sillä kysymys on muotoiltu: ”Onko koulussa keskusteltu mediasta?” Osa vastaajista on voinut tulkita sen käsittävän myös kaverien kanssa käydyt keskustelut ja osa puolestaan oppitunneilla opettajan kanssa käydyt keskustelut. Tulkinnoista jälkimmäinen on se, jota tällä kysymyksellä haettiin.

### **4.3.3 Opettajien taidoissa on kehitettävää**

Opettajien median käyttötaidot vaikuttavat kyselyn perusteella kohtalaisilta. Vajaa puolet (43 %) vastaajista ei ole koskaan neuvonut opettajaa mediavälineiden käytössä, mutta 15 prosenttia ilmoitti neuvoneensa opettajaa usein, ja loput (42 %) ovat neuvoneet opettajaa kerran tai pari. Tämän kysymyksen kohdalla on havaittavissa selvä ero sukupuolten välillä, sillä tytöistä vajaa kuusi prosenttia ilmoitti neuvoneensa opettajaa monta kertaa, mutta pojista lähes kolmannes (29 %). Tämä tukee oletusta, että pojat ovat teknisten mediataitojen osalta tyttöjä edistyneempiä.

Teknisten taitojen lisäksi kehittämisen varaa olisi myös opettajien asenteessa. Kyselyn perusteella opettajat eivät ole liiemmin kiinnostuneita siitä, mitä mediatuotteita nuoret vapaa-ajallaan kuluttavat. Jopa 70 prosenttia vastaajista ilmoitti, ettei vapaa-ajalla käytetyistä mediatuotteista ole keskusteltu opettajan kanssa ollenkaan. Viidesnes (21 %) vastaajista totesi, että mediatuotteista on puhuttu vain siinä tapauksessa, että oppilas itse on nostanut aiheen esiin, ja vain 9 prosenttia totesi, että opettaja on kysynyt vapaa-ajalla käytetyistä medioista.

Vastaajista reilu puolet (55 %) kokee, ettei opettaja pidä vapaa-ajan mediatuotteita hyödyllisinä, ja lähes yhtä moni (53 %) on jättänyt tietoisesti kertomatta joistakin vapaa-ajalla käyttämistään mediavälineistä ja mediatuotteista. Heistä puolet arvelee, ettei opettaja ymmärtäisi, ja vajaa puolet haluaa, että on jotain omaa. Selvä vähemmistö perusteli vastaustaan sillä, että opettaja on varoitellut kyseisistä mediatuotteista. Tässä on havaittavissa selvä sukupuolinen jakauma, sillä tytöistä 48 prosenttia on jättänyt kertomatta käyttämistään mediatuotteista, mutta pojista jopa 71 on pitänyt jotain kuluttamistaan medioista omana tietonaan. Tämä voi johtua poikien kiinnostuksesta median tarjoamaa K-18 sisältöä kohtaan. Kiinnostuksesta viestivät poikien avoimet vastaukset, joissa toistuu sana porno.

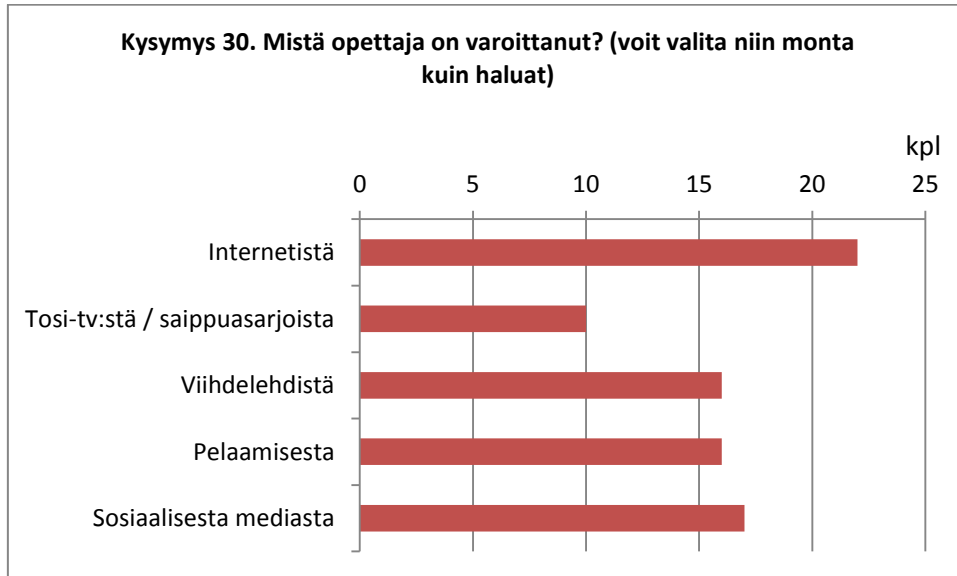
Siitä huolimatta, että opettajilla ei vaikuta olevan suurta kiinnostusta oppilaiden vapaa-ajalla kuluttamia mediatuotteita kohtaan, kyselyn perusteella kriittisen mediakasvatuksen metodeja toteutetaan ainakin jossain määrin. 85 prosenttia vastaajista on joskus saanut opettajalta kehotuksen etsiä vastauksen kysymykseen itse, ja heistä lähes puolet koki sitä tapahtuvan usein. Tämä puhuu sen puolesta, että koulussa to-

teutetaan kriittiselle mediakasvatukselle ominaista ongelmakeskeistä oppimista: opettaja ei ole vain tiedonsiirtäjä vaan kannustaa oppilaita pohtimaan. (ks. Herkman 2007; luku 2.6.) Kyselyn mukaan yli puolet (52 %) oppilaista pitää tätä hyvänä oppimiskeinona, kolmannes (31 %) tylsänä ja loput 17 prosenttia opettajan laiskuutena.

Opettajan mediakasvatuksellisia taitoja ja asennetta kartoittavien kysymysten vastauksissa on hyvin paljon hajontaa. Puolet (52 %) vastaajista kokee, että opettaja on kannustanut käyttämään mediaa ja puolet (48 %) kokee, että opettaja ei ole kannustanut. Samalla kun neljännes (26 %) vastaajista on sitä mieltä, että opettaja ei ole puhunut mediataidoista, yhtä suuri osa (27 %) vastaajista toteaa opettajan sanoneen, että monipuolisia mediataitoja tarvitaan. Melkein yhtä moni (25 %) on myös sitä mieltä, että opettaja on korostanut lähinnä median merkitystä tiedonhaussa, ja lähes yhtä paljon (22 %) on vastaajia, joiden mukaan opettaja on kannustanut suhtautumaan mediaan kriittisesti. Tämä viitanee siihen, ettei mediataitojen tärkeyttä korosteta koulussa ja oppilaille voi olla epäselvää, miksi mediakasvatusta oikeastaan onkaan.

Ylisuojeleva mediakasvatus ei näyttäisi korostuvan opetuksessa, sillä valtaosa (76 %) vastaajista toteaa, että opettaja ei ole kieltänyt käyttämästä mitään mediatuotetta. Heitä, joita opettaja on kieltänyt, on neljännes (24 %) vastaajista, ja avoimissa vastauksissa kielletyiksi nousivat lähinnä kännykän käyttö sekä pornon katselu. Muutamassa vastauksessa mainittiin myös Wikipedia ja keskustelupalstat. Osa vastaajista vaikuttaa ymmärtäneen kysymyksen lähinnä niin, että mitä on kielletty käyttämästä oppitunneilla. Täten vastaukset eivät suoraan kerro, pyritäänkö oppilaita suojelemaan mediasisällöiltä, mutta mikäli opettajat olisivat jonkin mediasisällön käytön kieltäneet, oppilaat olisivat sen oletettavasti maininneet.

Vastaajista 40 prosenttia on sitä mieltä, että opettaja on joskus varoittanut jostakin oppilaan käyttämästä mediatuotteesta. Tarkentavan monivalintakysymyksen perusteella eniten opettaja on varoittanut internetistä (63 %), mutta myös sosiaalisesta mediasta (48 %), pelaamisesta (46 %) ja viihdelehdistä (46 %) on varoiteltu paljon. Selvästi vähiten opettaja on varoitellut saippuasarjoista ja tosi-tv:stä (28 %). Vastausvaihtoehdoista sai valita niin monta kuin näki aiheelliseksi, mikä on voinut vaikuttaa niin, että oppilaat eivät ole pohtineet vastaustaan kovinkaan perusteellisesti.

**Kuvio 6**

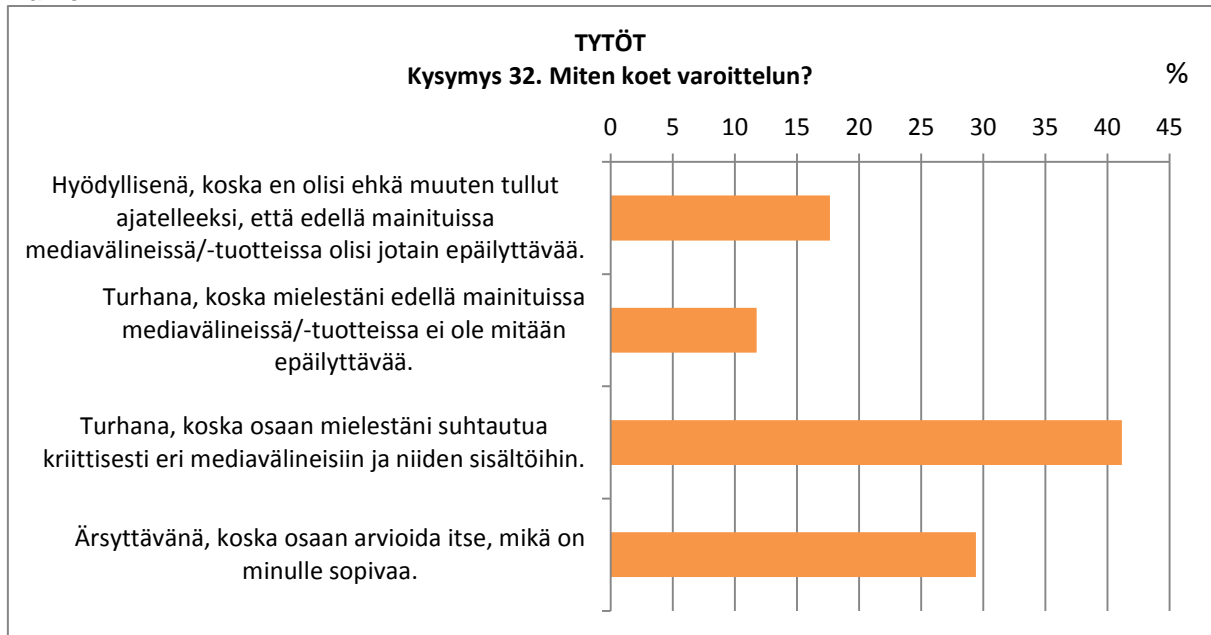
Varoitteeluun liittyvien kysymysten vastauksissa on havaittavissa selvä sukupuolija-kauma, josta on pääteltävissä, että opettajat näkevät poikien medialukutaidon tyttöjä heikommaksi. Tytöistä vain kolmannes (32 %) koki opettajan varoittaneen jostakin mediatuotteesta, mutta pojista jopa yli puolet (52 %). Poikien kohdalla yleisimmiksi varoitteeluun kohteiksi nousevat internet, viihdelehdet sekä tosi-tv ja saippuasarjat, kun taas pelaamisesta varoitteelu jäi vähemmistöön. Se, että opettaja varoittelee enemmän poikia kuin tyttöjä, voi johtua siitä, että opettaja on havainnut, että pojilla on enemmän vapauksia käyttää mediaa kotonaan eikä heitä varoitella yhtä paljon kuin tyttöjä. Toisaalta syynä voi olla myös se, että poikien avointen vastausten perusteella pornon katselu on heillä hyvin suuri mielenkiinnon kohde.

Yli puolet (57 %) vastaajista uskoo varoitteeluun johtuvan siitä, että opettaja haluaa opettaa suhtautumaan kriittisesti mediaan, ja huomattava vähemmistö (11 %) arvelee, ettei opettaja vain pidä kyseisistä mediavälineistä tai -tuotteista. Kolmannes (32 %) ei osannut sanoa, mistä varoitteelu voisi johtua, mikä tukee oletusta, ettei mediakasvatuksen merkitystä painoteta tarpeeksi. Tämänkin kysymyksen kohdalla oli sukupuolittumista, sillä tytöistä jopa 65 prosenttia uskoi varoitteeluun johtuvan kriittisyyteen opettamisesta, pojista näin arveli vain puolet.

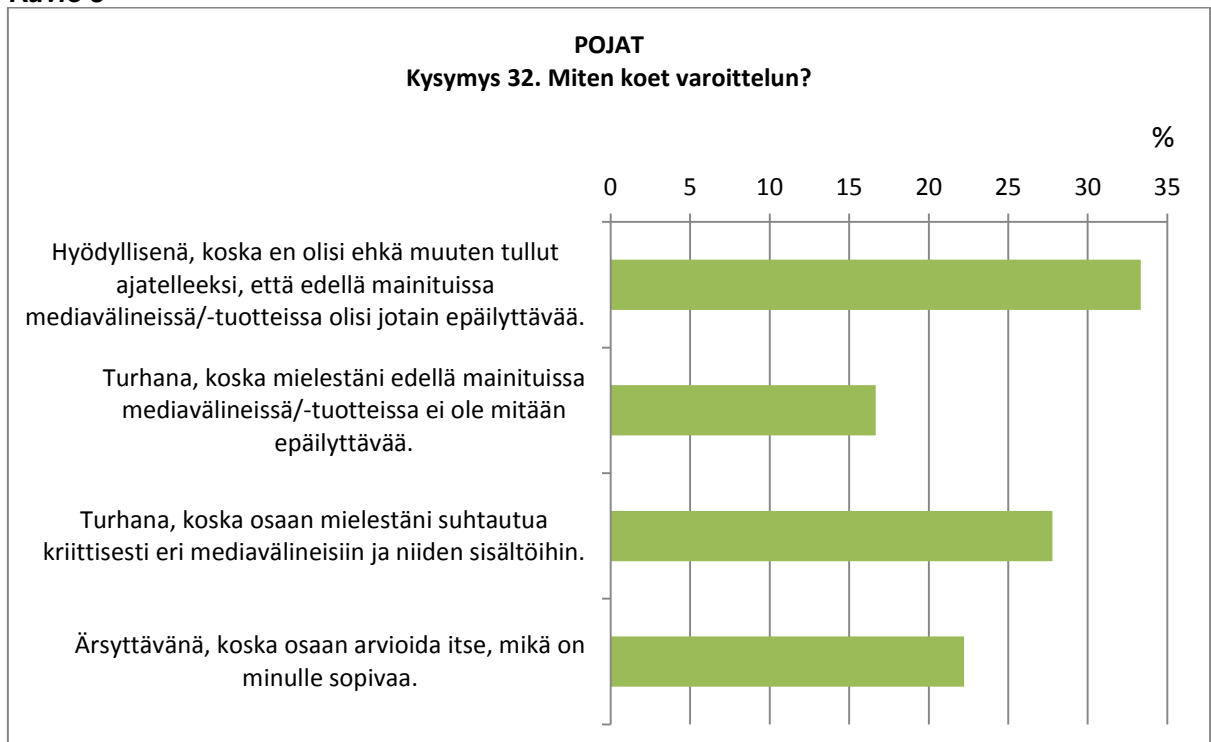
Oppilaat vaikuttavat pitävän omaa medialukutaitoaan varsin hyvänä, sillä vain neljännes (26 %) vastaajista kokee varoitteeluun hyödyllisenä. Suurin osa (60 %) on sitä

mieltä, että osaa suhtautua mediasisältöihin kriittisesti ilman varoitteluakin. Selkeä vähemmistö (14 %) puolestaan pitää varoittelua turhana siitä syystä, että kyseisissä mediasisällöissä ei ole heidän mielestään mitään epäilyttävää. Tästä voi tulkita, että valtaosa vastaajista ymmärtää kriittisyyden merkityksen mediasisältöjen vastaanotossa. Se, onko heillä kykyä käsitellä sisältöjä tarpeeksi kriittisesti, on asia erikseen.

**Kuvio 7**



**Kuvio 8**



Sukupuolella on hyvin paljon merkitystä siinä, kuinka varoittelu koetaan: pojat kokevat varoittelun tyttöjä huomattavasti useammin hyödyllisenä, sillä tytöistä tätä mieltä oli vain 17 prosenttia, pojista jopa kolmannes (33 %). Tämä selittää sitä, miksi opettaja varoittelee enemmän poikia: poikien medialukutaito kaipaa enemmän kehittämistä. Tulokset tukevat myös sekä kriittisen että suojelevan mediakasvatuksen merkitystä perusopetuksessa, sillä kyselyn perusteella pojat ovat vasta koulussa tulleet ajatelleeksi mediasisältöjen haittapuolia.

#### **4.3.4 Oppilaat pitävät itseään mediakriittisinä**

Oppilaiden medialukutaitoa kartoittavassa osiossa korostuu, että oppilaat pitävät itseään varsin mediakriittisinä ja medialukutaitoisina. Reilut kaksi kolmesta (72 %) vastaajasta ilmoittaa suhtautuvansa joihinkin lehtiin kriittisemmin kuin toisiin. Kysyttäessä mihin lehtiin he suhtautuvat kriittisimmin, vastaukset painottuvat sukupuolesta riippumatta iltapäivä- ja juorulehtiin. Yhdessä vastauksessa lukee keltainen lehdistö, mikä osoittaa varsin edistynyttä journalismin termistön tuntemista. Useammassa vastauksessa nimeltä mainitaan Seiska, ja kaksi poikaa ilmoitti suhtautuvansa kriittisimmin Jalluun. Yhdeksästä avoimeen kysymykseen vastanneesta tytöistä yksikään ei ole vastannut asiattomasti, mutta kymmenestä avoimen kohdan täyttäneestä pojasta asiattomasti on vastannut neljä.

Tulokset lehtikriittisyydestä tukevat Anu Raskun (2007) pro gradu -tutkielman tuloksia, joiden mukaan yhdeksäsluokkalaiset osaavat jakaa tiedotusvälineet sensaatio- ja laatumedioihin. Kuten Rasku toteaa, on kuitenkin syytä huomioida, että ikäluokan mediakriittisyys on melko pinnallista johtuen siitä, että kriittinen asenne on opittua. Vaikka yhdeksäsluokkalaisten suhtautuminen viihde- ja iltapäivälehtiin on hyvin varuksellista, syvällisempi mediakriittisyys jää helposti uupumaan, koska ikäluokka ei vielä osaa lukea niin sanotusti rivien välistä. (ks. luku 2.5.)

Mainonnan osalta nuorten medialukutaidossa ilmenee suurempaa hajontaa. Lähes puolet vastaajista (46 %) ilmoittaa kiinnittävänsä televisiomainoksiin huomiota vain, jos mainostettu tuote herättää mielenkiinnon, ja reilu kolmannes (37 %) ei katso mainoksia ollenkaan. Selvä vähemmistö (17 %) kiinnittää television mainoskatkolla huo-

miota myös mainosten ja meneillään olevan ohjelman väliseen suhteeseen. Tämän kysymyksen kohdalla on merkittävä sukupuolijakauma: tytöistä puolet (53 %) ei katso mainoksia, ja heistä vain 5 prosenttia kiinnittää huomiota mainosten ja ohjelman väliseen suhteeseen. Pojista vain kolmannes (33 %) jättää mainokset katsomatta ja jopa 28 prosenttia ilmoittaa miettivänsä myös mainosten suhdetta meneillään olevaan ohjelmaan. Poikien mediakriittisyys vaikuttaa kyselyn perusteella tyttöjä heikommalta, mutta heidän kiinnostuksensa mediatuotantoa ja mediatekniikkaa kohtaan on sitä vastoin tyttöjä suurempaa.

Vastauksia analysoidessa on huomioitava, että mainosten kuluttaminen on hyvin alitajuista: ne, jotka eivät katso mainoksia, saattavat silti imeä niistä mielikuvia. On myös huomioitava, että ne, jotka ilmoittivat kiinnittävänsä huomiota mainosten ja ohjelman väliseen suhteeseen, voivat liioitella. Kysymys (ks. liite 1, kysymys 35) on sen verran johdatteleva, että medialukutaitoan korostava vastaaja on voinut pyrkiä valitsemaan kriittisyyttä korostavimman vaihtoehdon.

Kyselyn perusteella nuorten kyky suojella yksityisyyttään internetissä on hyvä, sillä 86 prosenttia vastaajista ilmoittaa olevansa tarkka siitä, mitä tietoja itsestään jakaa. Pojat ovat selvästi tyttöjä hövelimpiä: pojista 78 prosenttia ilmoitti olevansa tarkka yksityisyydestään, mutta tytöistä jopa 95 prosenttia. Ne, jotka eivät ole tarkkoja jakamistaan tiedoista, kirjasivat kysymyksen avoimeen vastauskohtaan seuraavat perustelut: ”Tää on tylsä kysely”, ”Vittu”, ”En jaksa” ja ”Videokamera kuvaa kun katson pornoa”. Vastauksista on luettavissa turhautumista, josta voi päätellä vastaajien kokevan, että heidän medialukutaitoansa aliarvioidaan.

Ne, jotka ilmoittivat olevansa tarkkoja siitä, mitä tietoja itsestään internetissä jakavat, perustelivat vastauksiaan asiallisesti. Vastauksissa toistui se, etteivät nuoret halua yksityisasiointaan tuntemattomien tietoon. Yksi totesi, ettei tietoja ”saa välttämättä koskaan poistettua”, ja yksi ei halunnut itsestään ”huonoa kuvaa nettiin”. Muutamassa vastauksessa korostui pelko pedofiileistä, ja yksi perusteli vastaustaan sillä, että ”isi käski”.

Joko se vähemmistö, joka ilmoitti olevansa välinpitämätön jakamistaan tiedoista, oli vain turhautunut kyselyyn, tai sitten heidän mediakriittisyydessään on paljon kehitet-

tävää. Turhautumista tukee avointen vastausten sisältö, mutta toisaalta taas jälkimmäistä oletusta tukee se, että vastaajat ovat vaivautuneet täyttämään myös avoimen kohdan, vaikkei se ollutkaan välttämätöntä.

Nuorten teknisiä mediataitoja kartoittavan kysymyksen vastauksissa on sitä vastoin suurta hajontaa. Kolmannes (33 %) vastaajista kokee, etteivät tekniset median käyttötaidot olleet kehittyneet koulussa ollenkaan. Vain 10 prosenttia kokee taitojensa kehittyneen paljon, ja yli puolet (57 %) kokee kehityksen vähäiseksi. Tämänkin kysymyksen perusteella voi päätellä, että poikien tekniset mediataidot ovat tyttöjä paremmat: tytöistä 76 prosenttia kokee teknisten mediataitojensa kehittyneen koulussa (68 % vähän, 8 % paljon), mutta pojista vain 54 prosenttia (40 % paljon, 14 % vähän) toteaa kehitystä tapahtuneen. Poikien teknisten taitojen tasosta kertoo myös se, että he ovat tyttöjä useammin auttaneet opettajaa teknisissä asioissa (ks. luku 4.3.3).

Mediakriittisyyden kehittymisen osalta koululla vaikuttaa olevan vielä pienempi vaikutus. Puolet vastaajista (49 %) on sitä mieltä, ettei koulu ole tehnyt heistä yhtään mediakriittisempiä. 17 prosenttia puolestaan kokee tulleen kriittisemmäksi, ja heidän joukossaan on hieman enemmän poikia kuin tyttöjä. Tämä tukee aiemmin esitettyä tulkintaa siitä, että pojat eivät saa kotona tyttöjen tavoin suojelevaa mediakasvatusta. Vastausjakaumaan on kuitenkin suhtauduttava kriittisesti, sillä kolmannes (34 %) vastaajista valitsi vaihtoehdon ”En osaa sanoa”. Tämä kertoo siitä, että nuorten on vaikeaa arvioida oman medialukutaitonsa kehitystä. Toisaalta tulokset voivat viestiä myös siitä, että mediakriittisyyttä ei koulussa opeteta tai sen merkitystä ei perustella tarpeeksi.

#### ***4.3.5 Media tekee oppimisesta hausempaa***

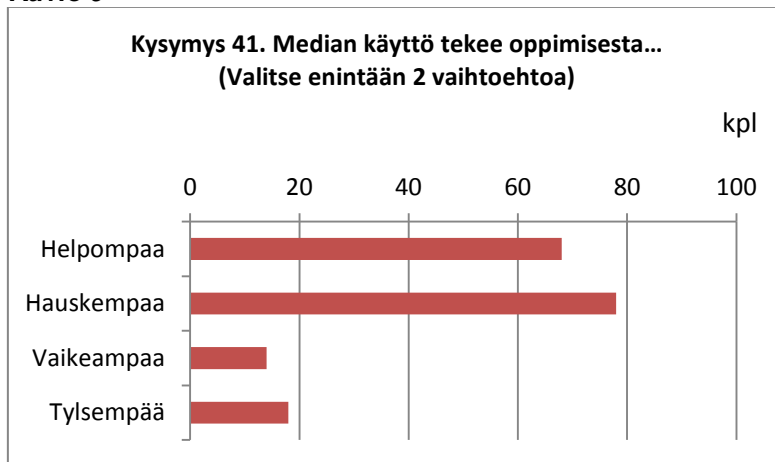
Kyselyn viimeisessä osiossa kartoitettiin oppilaiden toiveita koulun mediakasvatukselle. Koska vastaajat ovat juuri päättämässä peruskoulua, mahdollinen kehitys ei tule heitä koskemaan, mikä on huomioitava vastauksia analysoitaessa.

Yli puolet (58 %) vastaajista on sitä mieltä, että mediavälineitä käytetään koulussa sopivasti. Reilu kolmannes (36 %) kokee, että mediavälineitä käytetään liian vähän,

ja selvä vähemmistö (6 %) on sitä mieltä, että mediavälineitä käytetään liikaa. Mediatuotteiden osalta jakauma on lähestulkoon sama: enemmistö (59 %) kokee, että mediatuotteita käytetään opetuksessa sopivasti, reilu kolmannes (38 %) pitää mediatuotteiden käyttöastetta liian vähäisenä ja selvän vähemmistön (3 %) mielestä niitä käytetään opetuksessa liikaa.

Kysymys, jossa kartoitetaan mediatuotteiden vaikutusta oppimiselle, tukee vahvasti Herkmanin (2007) näkemystä siitä, että median käyttö lisää motivaatiota ja helpottaa siten oppimista. (ks. luku 2.6) Noin 80 prosenttia vastaajasta ilmoitti, että median käyttö tekee oppimisesta helpompaa ja hauskempaa, ja vain vajaa viidennes koki median käytön tekevän oppimisesta vaikeampaa ja tylsempää. Kysymyksen (ks. liite 1, kysymys 41) kohdalla on kuitenkin huomioitava, että neljästä vastausvaihtoehdosta sai valita kaksi. Täten joku on voinut valita kohdat ”tylsempää” ja ”hauskempaa” tai ”helpompaa” ja ”vaikeampaa”.

**Kuvio 9**

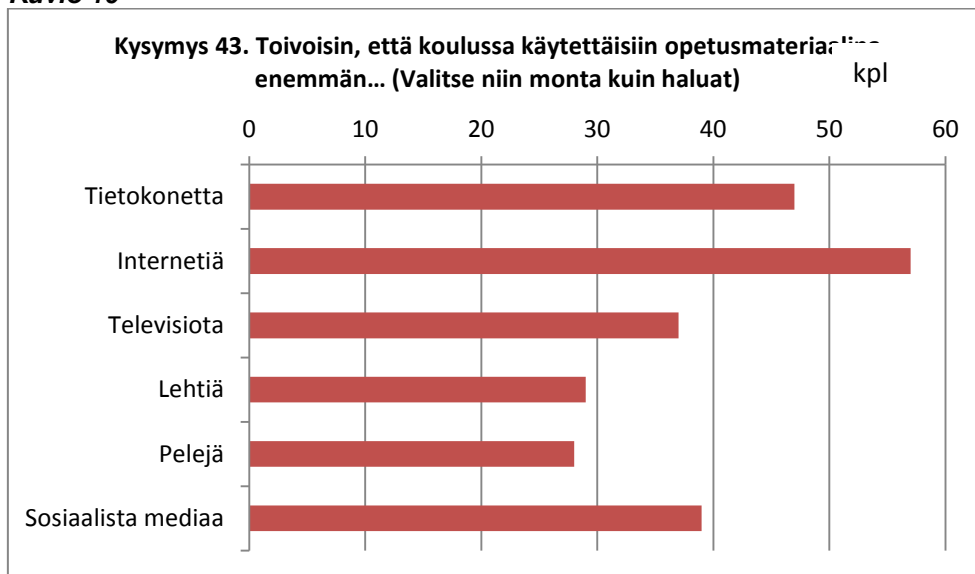


Tyttöjen vastauksissa helppous ja hauskuus korostuivat hieman poikia enemmän, sillä 87 prosenttia tytöistä koki mediatuotteiden tekevän oppimisesta helpompaa, ja 91 prosenttia koki niiden tekevän oppimisesta hauskempaa. Pojista vain kaksi kolmesta (66 %) koki median käytön helpottavan oppimista, ja 74 prosenttia heistä koki median tekevän oppimisesta hauskempaa. Lähes kolmannes pojista (28 %) koki median vaikeuttavan oppimista, ja kolmannes (31 %) koki sen tekevän oppimisesta tylsempää.

Valtaosa vastaajista (74 %) kokee mediaan liittyvät tehtävät vaikeusasteeltaan sopiviksi, ja selvä vähemmistö (9 %) liian vaikeiksi. 17 prosenttia pitää tehtäviä liian helpoina. Sukupuolijakauma on tämän kysymyksen kohdalla erittäin merkittävä, sillä pojista jopa viidennes (20 %) kokee mediaan liittyvät tehtävät liian vaikeiksi, kun taas ty- töistä näin kokee vain kaksi prosenttia.

Kun oppilailta kysyttiin, mitä mediaan liittyvää he toivoisivat käytettävän oppimateri- aalina enemmän, kärkeen nousivat sukupuolesta riippumatta internet, tietokone ja sosiaalinen media. Koska tämänkin kysymyksen (ks. liite 1, kysymys 43) vastaus- vaihtoehdoista on voinut ruksia niin monta kuin haluaa, jokainen kuudesta vaihtoeh- dosta on kerännyt runsaasti valintoja. Kuviossa 10 näkyy, kuinka vastaukset jakau- tuivat:

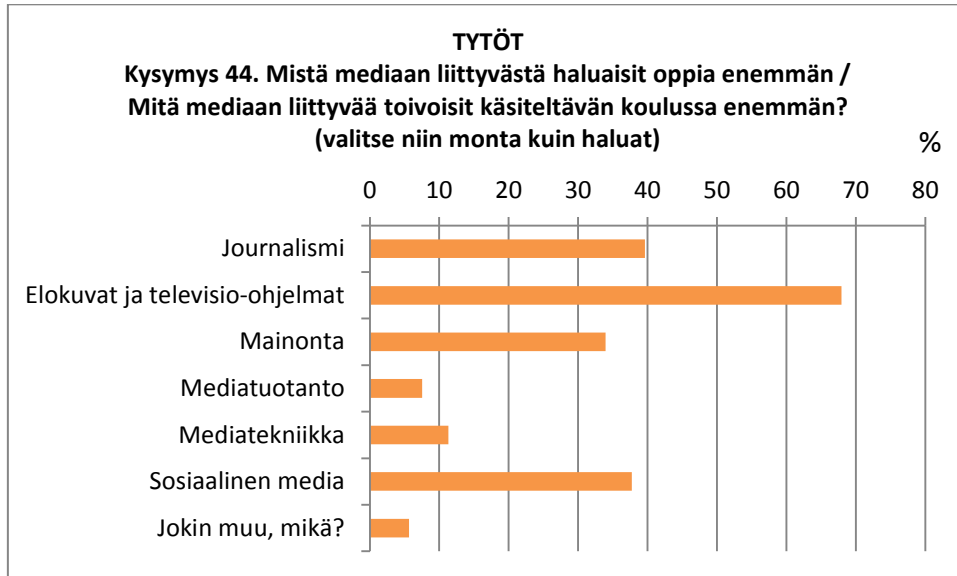
**Kuvio 10**



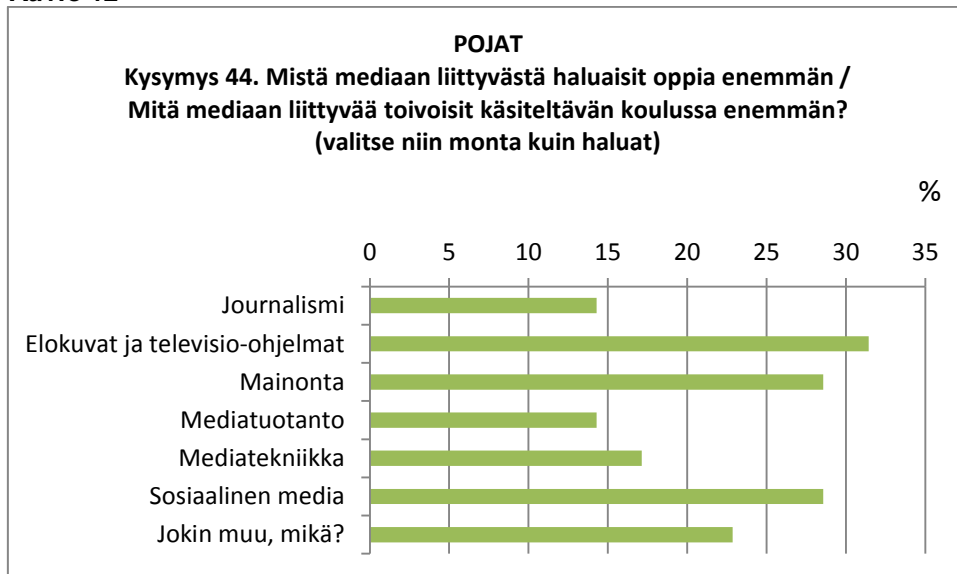
Viimeisessä kysymyksessä oppilaat saivat kertoa, mistä he kaipaavat lisäoppia, ja tässäkin kysymyksessä vastausvaihtoehdoista sai valita niin monta kuin halusi. Yli puolet oppilaista valitsi elokuvat ja televisio-ohjelmat. Seuraavaksi eniten vastauksia keräsivät sosiaalinen media, mainonta ja journalismi, ja vähiten vastauksia keräsi mediatuotanto. 12 prosenttia vastaajista valitsi vaihtoehdon ”Jokin muu”, mutta avoi- men vastauskohdan kymmenestä vastauksesta vain kaksi oli asiallisia. Niissä toivot- tiin, että koulussa käsiteltäisiin enemmän tietotekniikkaa sekä median vääristämistä ja propagandaa. Asiattomiksi vastauksiksi luokitellaan muun muassa seuraavat:

”pornon kuvaus”, ”runkkaaminen” ja ”pornon lataaminen”. Kymmenestä avoimesta vastauksesta kahdeksan oli poikien.

**Kuvio 11**



**Kuvio 12**



Tulokset osoittavat, että tyttöjen ja poikien mielenkiinto painottuu osittain eri median osa-alueisiin: kaikki nostivat kiinnostavimmaksi elokuvat ja television, mutta mediatuotanto ja mediatekniikka kiinnostavat poikia selvästi enemmän kuin tyttöjä, mikä todettiin jo edellisessä luvussa (ks. luku 4.3.4). Pojat kaipaavat myös mainonnasta ja sosiaalisesta mediasta selvästi tyttöjä enemmän lisäoppia, mikä voi johtua siitä, että pojat kokevat tarvitsevansa lisää mediakriittisyyttä.

## 5 KEHITYSEHDOTUS JA JATKOTUTKIMUKSET

### 5.1 Kyselytutkimuksen luotettavuus

Kyselytutkimuksella on sekä hyvät että huonot puolensa. Aineistonkeruumenetelmänä verkkokyselyn etu on, että se mahdollistaa suuren haastattelujoukon. Haastattelujen toteuttaminen on myös nopeaa, samoin vastausten tilastointi, koska kyselyohjelma (Webropol 2.0) tekee tilastot automaattisesti. Menetelmän miinuspuoli on puolestaan se, ettei tutkija voi tietää, millainen asenne vastaajalla on: vastaako hän vakavissaan, muuttuuko asenne välinpitämättömäksi kyselyn edetessä tai kaunisteleeko hän vastauksiaan. On myös epävarmaa, kuinka hyvin vastaaja on ymmärtänyt kysymykset ja onko hänelle löytynyt täysin sopivaa vastausvaihtoehtoa. Tämän vuoksi kyselytutkimuksen luotettavuutta pidetään melko heikkona. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 195, 231.)

Tämän tutkimuksen kohdalla vastaajien asenteen voi jossain määrin lukea kyselyn avoimista vastauksista. Kuhunkin avoimeen kysymykseen vastasi parikymmentä oppilasta, ja heistä noin neljännes vastasi täysin asiaankuulumattomasti. Kommentit ”Tää on tylsä kysely” ja ”Ei jeesus” kertovat, että vastaaminen ei ollut kaikkien mielestä mielekäästä ja vastaajat saattoivat kokea turhautumista. Kysymykset saattoivat olla heidän mielestään itsestään selvien asioiden tivaamista, tai sitten mediakasvatuksella ei ole heidän mielestään mitään merkitystä. Tylsistyminen voi johtua myös siitä, että haastateltavat eivät koe hyötyvänsä itse kyselyn tuloksista, koska he päättävät pian peruskoulun.

Välinpitämättömyyttä on tulkittavissa myös monessa monivalintakysymyksessä. Esimerkiksi kysymyksessä 16 (ks. liite 1) 18 oppilasta on vastannut, ettei ole tehnyt opitunnilla mitään vaihtoehtoihin listatuista mediatehtävistä. Siitä huolimatta kaikki seitsemän mediatehtäväesimerkkiä on valittu vähintään 15 kertaa. On mahdotonta, että saman vuosikurssin oppilaista 18 olisi onnistunut välttämään kaikki mediaan liittyvät tehtävät. On myös mahdollista, että ”Ei mitään näistä” -vaihtoehdon on valinnut vastaaja, joka on valinnut myös muita kohtia, sillä kyselylomake mahdollisti kaikkien

vaihtoehtojen lukitsemisen. Jatkotutkimuksissa tällainen mahdollisuus on poistettava tulosten luotettavuuden lisäämiseksi.

Ala-arvoiset jutut, kuten ”Videokamera kuvaa kun katson pornoa” ja ”Pornon mukana tulee pöpöjä”, kertovat siitä, ettei osa vastaajista ole suhtautunut kyselyyn lainkaan tosissaan. Vastausten luonteesta ja muutamasta lähes identtisestä ala-arvoisesta avoimesta vastauksesta voi päätellä, että ainakin osa vastaajista on kyselyn aikana kommunikoinut toistensa kanssa ja kaksimielisiä vastauksia on innostuttu kirjoittamaan toisen yllättämänä. On mahdotonta arvioida, edustavatko kyseiset henkilöt kuinka suurta joukkoa, eli voiko muutaman asiattomuuksia kirjoittaneen henkilön perusteella yleistää, että kaikkien asenne olisi ollut yhtä välinpitämätön. Ala-arvoiset kommentit ovat ristiriidassa sen kanssa, että vastaajajoukko arvioi oman medialukutaitonsa hyväksi ja kokee mediasta varoittelun turhaksi. Vastausten perusteella yhdeksäsluokkalaisille ei ole täysin selvää, miksi mediakasvatusta opetetaan, ja tähän opettajien tulisi kiinnittää huomiota.

Avointen vastausten perusteella on syytä olettaa, että tämän kyselytutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti eivät kumpikaan ole aivan ihanteellisella tasolla. Reliaabelius eli mittaustulosten toistettavuus samanlaisina on epätodennäköistä ja validiteetin, jolla puolestaan tarkoitetaan kykyä mitata juuri sitä mitä on tarkoitus, on myös suhtauduttava kriittisesti. (ks. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 195, 231–232.) On silti huomioitava, että ala-arvoisista kommenteista huolimatta valtaosa avoimista vastauksista on asiallisia. Sen perusteella kysely antaa jonkin verran osviittaa siitä, kuinka mediakasvatus tutkittavassa koulussa toteutuu ja painottuu ja kuinka opetusta kannattaisi jatkossa kehittää.

Se, että osa vastaajista ei suhtautunut kyselyyn lainkaan tosissaan, ei saa aiheuttaa yleistämistä ja heikentää nuorten näkökulman arvostamista. Koska oppilaat ovat mediakasvatuksen kohteita, heidän kokemustensa ja mielipiteidensä kuunteleminen on ehdottoman tärkeää mediakasvatusta kehitettäessä. Myös medialukutaidon testaaminen on kehittämisen kannalta tarpeellista: tässä kyselyssä mediakasvatuksen tarpeellisuuden puolesta puhuu esimerkiksi se, että kyselyyn vastanneet nuoret arvioivat oman medialukutaitonsa paremmaksi, mitä se todellisuudessa onkaan.

## 5.2 Kehitysehdotus Joensuun lyseon peruskoulun mediakasvatukselle

Rehtorin haastattelun (ks. luku 4.1) perusteella oli aihetta olettaa, ettei mediakasvatus toteutuisi Joensuun lyseon peruskoulussa kovinkaan monipuolisesti. Oppilaille tehdyn kyselyn tulokset eivät kuitenkaan tue hypoteesia, sillä media vaikuttaa olevan melko näkyvänä osana opetusta. Kyselyn tulokset kuitenkin myötäilevät rehtorin kommentteja siinä, ettei mediakasvatus ole tavoitteellista, ja tähän koulussa olisi syytä kiinnittää huomiota. Kaiken kaikkiaan tutkimustulokset antavat ymmärtää, että koululla on mediakasvatuksessa melko pieni rooli, aivan kuten kodillakin, mikä myötäilee vuoden 2011 mediabarometrin tuloksia (ks. Pääjärvi 2013; luku 1.1).

Vastaajajoukko käyttää vapaa-ajallaan mediaa aktiivisesti ja käyttö painottuu internetiin, mikä oli odotettavissa; ovathan haastateltavat varttuneet 2000-luvulla. Oppilaiden kotona media nähdään jokseenkin uhkana, sillä mediasta on puhuttu enimmäkseen varoitteluvaan sävyyn, mutta siitä huolimatta suurin osa nuorista käyttää mediaa itsenäisesti ilman rajoituksia, ja heillä on myös siihen sopivat välineet. Sosiaalinen media kuuluu lähes jokaisen elämään, ja valtaosa pystyy käyttämään internetiä matkapuhelimellaan. Internet on nuorten suosituin mediaväline, mutta poikien kiinnostus kohdistuu tyttöjä huomattavasti enemmän mediatekniikkaan ja mediatuotantoon, kun taas tyttöjä kiinnostaa enemmän televisio.

Kyselyn perusteella pojat ovat teknisten taitojensa osalta tyttöjä edistyneempiä, mutta tyttöjen medialukutaito on puolestaan poikia parempi. Opettajat vaikuttavat mediakasvatuksellisesti valveutuneilta siinä mielessä, että he kiinnittävät poikien kuluttamiin mediasisältöihin enemmän huomiota, mutta varoittelun sijaan oppilaiden vaihtelevat taidot kannattaisi ottaa huomioon myös koulutehtävissä. Koulussa voisi tehdä mediaprojekteja, joissa vastuualueet jaettaisiin siten, että jokainen saisi harjoitella sitä osa-aluetta, jossa eniten harjoitusta tarvitsee. Ryhmätöissä oppilaat voisivat myös opettaa toinen toisiaan vahvuuksiensa mukaan, mikä mahdollistaisi yhdessä tuottamisen, vuorovaikutteisen oppimisen sekä itsetunnon kohenemisen.

### **5.2.1 Medialukutaidon merkitystä on korostettava**

Tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena oli kartoittaa, painottuuko Joensuun lyseon peruskoulun mediakasvatus medialta suojeluun vai median mahdollisuuksia korostavaan pedagogiikkaan. Kuten Juha Suoranta (2001) on todennut, median mahdollisuuksien ja suojelevan asenteen eroa ei tule nähdä turhan dramaattisena, eikä ero kyselytutkimuksen perusteella dramaattinen olekaan. Tulokset puhuvat sen puolesta, että opetuksessa ovat ihanteellisesti läsnä molemmat näkökulmat, mutta molempia käsitellään melko pinnallisesti. Oppilaita ei ole juurikaan kielletty käyttämästä mitään mediasisältöjä, eivätkä opettajat vaikuta suhtautuvan oppilaiden kuluttamiin mediasisältöihin tuomitsevasti, mikä kertoo siitä, että oppilaiden arviointikykyyn luotetaan. Kolikon kääntopuolena on kuitenkin se, ettei median käyttöön liiemmin kannusteta. Oppilaiden vastausten perusteella media nähdään enimmäkseen tiedonhankintavälineenä.

Suojeleva mediakasvatus näkyy siinä, että osa oppilaista kokee opettajan varoitteleen mediasisällöistä: eniten on varoiteltu internetistä ja sosiaalisesta mediasta, vähiten televisio-ohjelmista. Tämä poikkeaa perinteisestä suojelevasta asenteesta, jossa television väkivaltaiset ohjelmat saavat kaikkein eniten kritiikkiä osakseen (vrt. Kotilainen & Suoranta 2005; luku 3.1). Varoittelu puhuu enemmän sen puolesta, että sillä yritetään kannustaa oppilaita mediakriittisyyteen. Tämä vaikuttaa kuitenkin jääneen puolittiehen, sillä puolet oppilaista ei koe tullessaan koulussa mediakriittisemmiksi, ja iso osa ei osannut arvioida omaa kehitystään lainkaan. Tältä osin suojelevaa mediakasvatusta tulisikin lisätä, mutta yhdeksäsluokkalaiset ovat jo sen ikäisiä, että varoittelun sijaan heille tulisi tarjota välineitä ymmärtää kuluttamiaan mediatekstejä. Mediasta tulisi myös keskustella muulloinkin kuin varsinaisten mediatehtävien yhteydessä, ja opettajan tulisi huolehtia, ettei kukaan jää keskustelun ulkopuolelle. Esimerkiksi maantiedon tunnilla voisi pohtia, mitä käsiteltävänä olevasta valtiosta on viime aikoina uutisoitu, ja kemian ja fysiikan tunneilla olisi aiheellista käsitellä ajan-kohtaisia ydinvoimauutisia.

Mediakriittisyyttä ja monipuolista medialukutaitoa pitäisi myös opettaa enemmän niin, että perusteltaisiin, miksi sitä tarvitaan. Sekä teknisten mediataitojen että kriittisen medialukutaidon tärkeyttä tulisi korostaa sekä mediakulttuurissa pärjäämisen että tu-

levaisuuden työelämän kannalta. Oppilaille mediakasvatuksen tavoitteet vaikuttavat olevan hieman epäselviä, ja kun opiskelun motiivi jää hahmottamatta, seuraa turhautumista.

Siitä huolimatta, että Joensuun lyseon peruskoulussa medialukutaidon opetuksessa olisi kehitettävää, oppilaat pitävät itseään varsin medialukutaitoisina. Tämän puolesta puhuu kriittisyys viihde- ja iltapäivälehtiä kohtaan, mutta asenne voi olla vain opittua, eikä nuorella välttämättä olekaan kykyä suodattaa sisältöä. (ks. Anu Rasku 2007; luku 2.5.) Kuten Herkman (2007) on todennut, tekniset median käyttötaidot saattavat hämätä (ks. luku 2.6). Tämä huomioon ottaen mediasisältöjä tulisikin käsitellä koulussa pintaa syvemmin: opettajan tulisi kannustaa oppilaita miettimään syitä siihen, miksi viihde- ja iltapäivälehtien tyyli kertoa asioista on erilainen kuin esimerkiksi Helsingin Sanomien tai miksi tietyt yrityksen sponsorivat tiettyjä televisiosarjoja. Näin keskusteluun saataisiin jouhevasti mukaan myös mediatuotanto, mainonta sekä rahoitus.

Kriittisen medialukutaidon opettaminen on tärkeää paitsi vastaanoton myös sisällön tuottamisen näkökulmasta. Yksityisyytensä suojelun suhteen oppilaat vaikuttavat valvovaneilta, ja siihen he tuntuvat saaneen ohjeet jo kotona, mutta muuta tiedon jakamista, sananvapautta, tekijänoikeuksia ja toisten yksityisyyden kunnioittamista kannattaisi koulussa käsitellä enemmän. Ainakin viimeaikaisista uutisista päätellen jälkimmäiseen ei ole suomalaiskoulujen mediakasvatuksessa kiinnitetty tarpeeksi huomiota. Ei ole kauaa siitä, kun oppilas latasi opettajastaan pilavideon Youtubeen aiheuttaen kunnianloukkauskohun, ja viime aikoina oppilaat ovat innostuneet jakamaan Wilma-järjestelmässä olevia merkintöjä sosiaalisessa mediassa.

### ***5.2.2 Enemmän oppia mediatuotannosta ja hitunen lisää haastetta***

Suojelevan mediakasvatuksen sijaan yläkoululaisille sopii parhaiten kriittinen mediakasvatus (ks. Herkman 2007, luku 2.5.). Kyselyn perusteella se näyttää Joensuun lyseon peruskoulussa myös toteutuvan, ainakin osittain: mediaa on käsitelty kaikkien oppiaineiden tunneilla ainakin vähän, eikä opettaja ole vain tiedonsiirtäjä, sillä oppilaat ovat saaneet silloin tällöin tehtäväkseen etsiä vastauksen kysymykseensä itse.

Tämän puolesta puhuu myös se, että tietokonetta käytetään oppilaiden mukaan eniten tiedonhankintaan, mistä on puolestaan pääteltävissä, että Joensuun lyseon peruskoulun mediakasvatuksessa korostuu teknologialukutaidon merkitys (ks. Varis 2005; luku 2.3). Kyselyn perusteella oppilaat myös kokevat tiedon etsimisen mielekkäänä, joten siihen opettajien kannattaa heitä jatkossakin kannustaa.

Kriittiseen mediakasvatukseen kuuluu kuitenkin myös mediavälineiden toimintatapojen ymmärtäminen, ja kyselyn perusteella tämä osa-alue jää opetuksessa paitsioon. (ks. Herkman 277; luku 2.6.) Mediatuotantoon kannattaisi kiinnittää opetuksessa enemmän huomiota, sillä oppilaat – erityisesti pojat – sitä kyselyn perusteella myös toivovat.

Kyselyn mukaan oppilaat kaipaavat lisäoppia myös sosiaalisesta mediasta, journalismista, mainonnasta sekä elokuvista ja televisio-ohjelmista, joten nekin kannattaisi ottaa tiiviimpänä osana mukaan opetukseen. Kyselyn perusteella mediatehtäviin voisi myös lisätä hitusen haastetta; vaikka valtaosa piti mediatehtäviä sopivan vaikeina, ei liene aiheetonta olettaa, että moni teini-ikäinen pitää sopivana sellaisia koulu-tehtäviä, jotka saa tehtyä mahdollisimman nopeasti. Myös lehtiä voisi käyttää oppimateriaalina enemmän, sillä niiden osuus jää kyselyn mukaan melko vähäiseksi. Analyysin kohteeksi voisi ottaa esimerkiksi naistenlehdet. Kukaan ei maininnut suhtautuvansa niihin kriittisimmin, mutta mainonnan ja journalismin rajaa olisi oivallista tarkastella kauneudenhoitovinkkejä tarjoavien lehtien avulla.

Median lisäämisen tarpeellisuuden puolesta puhuu jo pelkästään se, että oppilaiden mielestä median mukaan tuominen tekee oppimisesta helpompaa ja hauskempaa. Haastateltavat ovat sen ikäisiä, että he kaipaavat asioille loogista selitystä, ja ymmärtämistä helpottaisi se, kun asioita käsiteltäisiin enemmän omien kiinnostuksenkohteiden kautta. (ks. Kupiainen & Sintonen 2009; luku 2.5). Oppilaiden motivaatiota oppimiseen voisikin lisätä tehtävillä, joissa he saisivat itse valita käsiteltävän mediatuotteen. Opettajan tulisi kuitenkin ohjata oppilaita tarkastelemaan sisältöjä eri näkökulmista, jotta tehtävät eivät jäisi mukavan puuhastelun tasolle. Vapaavalintaisten mediasisältöjen lisäksi analyysin kohteeksi kannattaisi ottaa myös perinteisiä oppimateriaaleja, sillä mielenkiinto tylsiksi miellettyjä koulukirjoja kohtaan voi kasvaa, kun niitä tarkastelee uudesta näkökulmasta. (ks. Herkman 2007; luku 3.2.2.)

### **5.2.3 Koulun mediaopetus kaipaa selkeitä tavoitteita**

Kyselyn perusteella media on Joensuun lyseon peruskoulussa osana kaikkia oppiaineita. Rehtorin mukaan mediakasvatus painottuu äidinkieleen ja kirjallisuuteen sekä kuvataiteeseen, mutta oppilaiden vastauksissa moni oppiaine ajaa äidinkielen ja kirjallisuuden ohi ja kuvataiteen osuus jää suorastaan hälyttävän pieneksi. Kyselyn perusteella näissä aineissa mediakasvatukseen olisikin kiinnitettävä huomattavasti enemmän huomiota. Koulussa voisi myös toteuttaa eri oppiaineita yhdistäviä mediaprojekteja, sillä kyselyn perusteella sellaisia on vähän ja rehtorin mukaan ei ollenkaan.

Jotta mediakulttuuria käsiteltäisiin mahdollisimman monipuolisesti, koulussa olisi aiheellista tehdä selkeä linjaus mediataitojen opettamisesta (ks. Herkman 2007, luku 3.2.4). Myös opettajien teknisiä mediataitoja tulisi päivittää, sillä kyselyn perusteella moni oppilas hallitsee mediatekniikan opettajia paremmin. Moni ei myöskään koe teknisten taitojensa kehittyneen koulussa, mikä johtunee osittain opettajien puutteellisista taidoista ja osittain siitä, että oppilaan tekniset taidot ovat kehittyneet vapaa-ajalla.

On kuitenkin syytä muistaa, että opettajien teknisten taitojen puute ei ole este mediakasvatukselle. Media ja teknologia liittyvät vahvasti yhteen, mutta mediakasvatuksessa isossa roolissa ovat välineiden sijaan vuorovaikutus ja toiminta. Täten mediakasvatuksen ei ole perusteltua jäädä vähäiseksi opettajan puutteellisten taitojen vuoksi, vaan opettajan on vaihtoehtoisesti tarjottava muuten mediakasvatuksellista osaamistaan oppilaille. (ks. Opetusministeriö 2007, 25.)

Kyselyn perusteella koulun teknologiaopetus vaikuttaa olevan lähinnä väline tiedonhankintaan. Mikäli teknologiaopetus olisi väline kriittisen näkökulman omaksumiselle, se noudattelisi kriittisen mediakasvatuksen linjaa, mutta kuten todettua, kriittinen näkökulma ei oppilaiden vastausten perusteella vaikuta liiemmin korostuvan. (vrt. Herkman 2007, 58; luku 2.6.)

Puuttuvista linjauksista ja opettajien taidoista huolimatta kysely osoittaa, että mediaa käytetään Joensuun lyseon peruskoulussa monipuolisesti, mutta harvoin. Ja se on monen oppilaan mielestä liian vähän.

### 5.3 Kyselyn soveltaminen jatkotutkimuksissa

Kuten luvussa 5.1 mainittiin, kyselytutkimuksen luotettavuus on yleensä melko pieni. Suuntaa antavaan kartoitukseen menetelmä kuitenkin sopii, mutta luotettavimmat tutkimustulokset saisi henkilökohtaisella haastattelulla. Lähes sadan oppilaan kasvokkain haastattelu on kuitenkin tämänlaajuisessa opinnäytetyössä mahdoton toteuttaa, sillä se vaatisi useamman tutkijan panosta. Kysely tulisi myös toteuttaa ainekohtaisesti, sillä opettajien opetustyyli voi poiketa toisistaan valtavasti. Tutkija ei voi tietää, minkä oppiaineen opettajaa haastateltava on ajatellut. Haastateltava on myös voinut muodostaa opettajista jonkinlaisen keskivertotyyppin ja vastata sen mukaan.

Mikäli jokin koulu on kiinnostunut kartoittamaan oman mediakasvatuksensa toteutusta, tässä tutkimuksessa käytetty menetelmä soveltuisi jatkotutkimuksiin pienin muutoksin, ja edellä esitettyä ehdotusta oppiainekohtaisesta kyselystä kannattaisi harkita. Yksi syy joidenkin vastaajien välinpitämättömyyteen saattoi olla kyselyn pituus, mutta lyhentämisen sijaan kysymyksiä ja vastausvaihtoehtoja tulisi muokata toiston välttämiseksi. Tutkijan kannattaisi olla itse paikalla, kun haastateltavat vastaavat kyselyyn, ja jatkossa se kannattaisi toteuttaa hieman nuoremmille oppilaille, sillä heidän vastausmotivaationsa voisi olla korkeampi siitä syystä, että mahdollinen opetuksen kehitys ehtisi koskettaa heitä itseään. Kyselylomakkeen alkusanoihin tullee lisätä maininta siitä, että tulosten perusteella koulun mediakasvatukselle tehdään tarvittaessa kehitysehdotus.

Kyselylomakkeen taustoittavissa kysymyksissä ei ole mitään poistettavaa, mutta vaihtoehdot kaipaavat viilaamista. Kysymyksessä 3 (ks. liite 1), jossa tiedustellaan nuorten matkapuhelinten ominaisuuksista, riittäisi vain vaihtoehdot ”Kyllä” ja ”Ei”, sillä tarkemmalla tiedolla ei perusopetuksen mediakasvatuksen painopisteitä tutkiessa ole merkitystä. Liikaa vaihtoehtoja on myös kysymyksessä 7, jossa kartoitetaan kotona

asetettuja median käyttörajoja. Tutkimuksen tavoitteet huomioon ottaen vaihtoehdot ”Kyllä” ja ”Ei” riittäisivät varsin hyvin.

Koulun mediaopetusta kartoittavista kysymyksistä karsisin sen sijaan kysymykset 8 ja 10 pois. Kysymykset ovat liian samanlaisia, ja se, minkä aineiden tunneilla mediavälineitä ja mediatuotteita käytetään eniten, on riittävä tieto.

Kysymyksessä 16 ”En mitään näistä”-vaihtoehto kannattaisi poistaa. Vaihtoehto lisäsi tulosten epäluotettavuutta, koska se oli mahdollista valita muiden vaihtoehtojen lisäksi. Kyselyä tulisi muokata siten, että seuraavaan kysymykseen voi siirtyä lukitsematta yhtään vastausta, mikäli mitään vaihtoehtojen tehtävistä ei ole koulussa tehty.

Kysymykseen 30 tulisi lisätä myös vaihtoehto ”Jostain muusta, mistä?”. Kysymys koskee mediavälineitä ja -tuotteita, joista opettaja on varoittanut. Avoimen vastauskohdan lisääminen on perusteltua, jos on vaarana, ettei vastaaja löydä itselleen sopivaa vaihtoehtoa tai haluaa muuten vain purkaa tuntojaan (KvantiMOT 2010). Tämä lisää myös tulosten luotettavuutta. Kysymys, jossa kartoitettiin sitä, mitä opettaja on kieltänyt käyttämästä, keräsi ainakin paljon avoimia vastauksia, ja muutenkin oppilaat vastasivat avoimiin kysymyksiin aktiivisesti.

Kysymyksessä 32, jossa kartoitetaan varoittelun herättämiä tunteita, on aiheellista poistaa viimeinen vaihtoehto. Kaksi viimeistä vaihtoehtoa (”Turhana, koska osaan mielestäni suhtautua kriittisesti eri mediavälineisiin ja niiden sisältöihin” ja ”Ärsyttävänä, koska osaan arvioida itse, mikä on minulle sopivaa”) ovat toki eri sävyisiä, mutta molemmat tarkoittavat sitä, että oppilas kokee olevansa itse tarpeeksi mediakriittinen arvioimaan, mikä on hänelle sopivaa sisältöä.

Mediakasvatuksen painopisteiden kartoittamisen helpottamiseksi tulisi lomakkeeseen lisätä täysin uusi kysymys, jossa tiedusteltaisiin suoraan, painottuuko koulun mediakasvatus suojeluun vai korostavatko opettajat median mahdollisuuksia (ks. liite 2, kysymys 43). Kyselyn osa-alueista huolimatta tämän kysymyksen paikka olisi lopussa, ettei se johdattele vastaamaan sitä seuraaviin kysymyksiin tietyllä tavalla.

Kysymykseen 34, jossa pyydetään mainitsemaan lehtiä, joihin vastaaja suhtautuu kriittisimmin, tulisi lisätä kysymys ”Miksi?”. Koska yläkoululaisten mediakriittisyys on usein opittua, oppilaiden perustelut antaisivat vihiä siitä, osaavatko he kuvailla asenteensa syitä (ks. Rasku 2007; luku 2.5).

Kysymystä 41 on syytä muotoilla uudelleen luotettavuuden lisäämiseksi. Kysymyksellä kartoitettiin sitä, tekeekö median käyttö opetuksesta helpompaa, hauskempaa, tylsempää vai vaikeampaa, mutta koska toteutetussa kyselyssä oli mahdollista lukita kaksi vaihtoa, on mahdollista, että sama vastaaja on valinnut sekä vaihtoehdon ”helpompaa” että ”vaikeampaa”. Jatkossa vaihtoehtojen lukitsemista on syytä rajoittaa yhteen ja niputtaa vaihtoehtoista adjektiivipareja (esim. ”helpompaa ja hauskempaa” tai ”vaikeampaa mutta hauskempaa”).

Myös kysymyksen 43 vaihtoehtojen lukintaa tulisi rajoittaa. Toteutetussa kyselyssä oppilaat saivat valita kaikki mediavälineet, joita he toivoisivat käytettävän opetusmateriaalina enemmän, mutta lukinnat tulisi rajoittaa kahteen, jotta haastateltavat pohtisivat valintojaan enemmän. Kysymyksen voisi myös jakaa kahteen: välineisiin ja tuotteisiin. Ensin kartoitettaisiin sitä, mitä mediavälineitä oppilaat toivoisivat käytettävän enemmän ja sen jälkeen sitä, mitä mediatuotteita he toivoisivat käytettävän enemmän. (ks. liite 2, kysymykset 40 ja 41.)

Viimeinen kysymys, jossa kysytään, mistä mediaan liittyvästä oppilaat haluaisivat oppia enemmän, vaatisi sekin valintojen rajaamista kahteen. Näin vastauksiin tulisi enemmän hajontaa ja tulokset antaisivat enemmän vihiä siitä, mistä opetuksessa todella on puutetta – jos mistään.

#### **5.4 Loppusanat**

Yhden koulun mediakasvatuksen painopisteiden tarkastelu ei ole kovin merkittävää koko perusopetuksen mediakasvatusta ajatellen, mutta tutkimus osoitti, että oppilaita haastatteleminen antaa uudenlaista näkökulmaa. Tästä kertoo jo se, kuinka rehtorin haastattelu poikkeaa oppilaiden haastattelusta. Tässä tutkimuksessa kehitetyn kyse-

lyn toteuttaminen antaisi minkä tahansa peruskoulun tai lukion opettajille tarpeellista tietoa siitä, mihin suuntaan koulun mediakasvatusta tulisi kehittää.

Opettajat voivat olettaa koulun mediaopetuksen olevan hyvällä mallilla, mutta mediakasvatuksen perimmäiset syyt voivat olla oppilaille epäselvät. Mediakasvatuksen kentälle tämä tutkimus tuokin uutena näkökulmana sen, että mediakasvatuksen motiiveja tulisi painottaa koulussa enemmän. 2000-luvulla varttuneet lapset ja nuoret ovat eläneet koko ikänsä vahvasti mediakulttuurin ympäröiminä. He ovat osittain median kasvattamia, eikä voi olettaa, että he itse tunnistaisivat ympäröivän kulttuurin opiskelun merkityksen. Tämän takia tarvitaan innostavia ja kannustavia mediakasvattajia, jotka ovat avoimia mediakulttuurin jatkuvalla muutoksella ja valmiita päivittämään omia mediataitojaan muutoksen mukana.

## LÄHTEET

Herkman Juha 2005. Audiovisuaalinen mediakulttuuri. Tampere: Vastapaino.

Herkman Juha 2007. Kriittinen mediakasvatus. Tampere: Vastapaino.

Hirsjärvi Sirkka, Remes Pirkko & Sajavaara Paula 2009. Tutki ja kirjoita. (15. painos.) Helsinki: Tammi.

Humanistinen ammattikorkeakoulu. <http://www.humak.fi/opiskelu/opiskelu-humakissa/erikoistumisopinnot/2012-syky/toiminnallinen-mediakasvatus> (Viitattu 21.3.2013)

Kalliala Eija & Toikkanen Tarmo. 2012. Sosiaalinen media opetuksessa. Tampere: Finn Lectura.

Kotilainen Sirkku & Hankala Mari 1999. Mediassa on aktiivisen oppimisen mahdollisuus. Teoksessa. Kotilainen Sirkku, Hankala Mari & Kivikuru Ullamaija (Toim.) Mediakasvatus 1999. Helsinki: Edita. S. 43–70.

Kotilainen Sirkku & Suoranta Juha 2005. Mediakasvatuksen kaipuu – ajatuksia alan tutkimuksen kehittämistarpeista. Teoksessa Kotilainen & Sintonen (Toim.) Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet. Helsinki: Oikeusministeriö. S. 73–77.

Kotilainen Sirkku & Vainionpää Jorma 2005. Kyselyn ja haastattelujen antia: Ykköstarpeena mediakasvatuksen aseman vahvistaminen. Teoksessa Kotilainen & Sintonen (Toim.) Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet. Helsinki: Oikeusministeriö. S. 18–27.

Kupiainen Reijo & Sintonen Sara 2009. Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Helsinki: Palmenia.

Kupiainen Reijo, Sintonen Sara & Suoranta Juha 2007. Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa Kynäslahti Heikki, Kupiainen Reijo & Lehtonen Miika (toim.) Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. [www.mediakasvatus.fi/publications](http://www.mediakasvatus.fi/publications) (Viitattu 13.12.2012)

KvantiMOT. Kyselylomakkeen laatiminen. 2010.

<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kyselylomake/laatiminen.html> (Viitattu: 27.4.2013)

Lyseon peruskoulun opetussuunnitelma 2006–2007. <http://lyseonperuskoulu.jns.fi/> (Viitattu: 14.1.2013)

Martsola Riitta & Mäkelä-Rönholm Minna 2006. Lapsilta kielletty. Helsinki: Kirjapaja.

Nyysölä Kari 2008. Mediakulttuuri oppimisympäristönä. Helsinki: Opetushallitus.

Opetusministeriö 2007. Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:29. Helsinki: Opetusministeriö.

OPH 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. [www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus) (Viitattu 7.1.2013)

OPH 2004. Perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistus. Kartovaara Eija (Toim.) Opetushallitus. [www.oph.fi/julkaisut/2007/perusopetuksen\\_vuoden\\_2004\\_opetussuunnitelmauudistus](http://www.oph.fi/julkaisut/2007/perusopetuksen_vuoden_2004_opetussuunnitelmauudistus) (Viitattu 7.1.2013)

Pääjärvi Saara 2012 (Toim.) Lasten mediabarometri 2011. 7–11-vuotiaiden lasten mediankäyttö ja kokemukset mediakasvatuksesta. Helsinki: Mediakasvatusseura ry.

Rasku Anu 2007. Yhdeksäsluokkalaisten medialukutaidon tarkastelua. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Kielten laitos.

Sinisalo Johanna 2004. Lasisilmä. Helsinki: Teos.

Sintonen Sara. 2012. Susitunti. Kohti digitaalisia lukutaitoja. Tampere: Finn Lectura.

Suoranta Juha 2001. Cyberkids: lapset mediakulttuurin toimijoina. Teoksessa Kangassalo Marja & Suoranta Juha (Toim.) Lasten tietoyhteiskunta. S. 15–48.

Suoranta Juha 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Tampere: Vastapaino.

Tella Seppo & Kynäslahti Heikki 2005. Mediakasvatuksen uustulkintaa ja ajankoh-  
taista didaktiikan teoriaa – Pohdintaa mediakasvatuksen kahtalaisesta tiedepohjasta.  
Teoksessa Varis Tapio 2005 (Toim.) Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen  
ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. Helsinki: Okka – Opetus, kasvatus- ja koulu-  
tusalojen säätiö. S. 83–91.

Tuppurainen Urpo, Joensuun lyseon peruskoulun rehtori. Sähköpostihaastattelu.  
18.4.2013

Uusitalo Niina, Vehmas Susanna & Kupiainen Reijo 2005. Naamatusten verkossa –  
Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos osa 2. Tampere: Tampereen yliopisto.  
<http://tampub.uta.fi/handle/10024/65438> (Viitattu 19.12.2012.)

Vainionpää Jorma 2005. Oppimateriaalit mediakasvatuksessa. Teoksessa Kotilainen  
& Sintonen (Toim.) Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet. Helsinki: Oi-  
keusministeriö. S. 40–43.

Varis Tapio 2005 (Toim.) Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja moni-  
kulttuurisuuteen kasvaminen. Helsinki: Okka – Opetus, kasvatus- ja koulutusalojen  
säätiö.

## LIITTEET

### LIITE 1: Kyselylomake ja vastausten prosentuaalinen jakauma

Mediakasvatus Joensuun lyseon peruskoulussa

Hei!

Olen kulttuurituotannon opiskelija, ja tämä kysely on osa Humanistisen ammatikorkeakoulun kulttuurituotannon koulutusohjelman opinnäytetyötä. Kyselyn tarkoituksena on kartoittaa oppilaiden kokemuksia koulun mediakasvatuksesta. Kysely tehdään nimettömänä ja vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Vastaathan jokaiseen kysymykseen sen mukaan, mikä tuntuu sinulle sopivimmalta vaihtoehdolta. Vastauksesi on tärkeä.

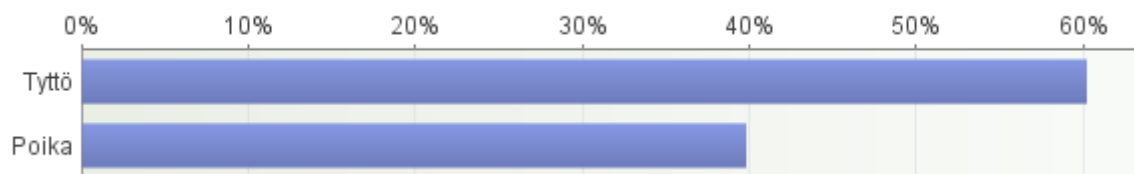
Kiitos osallistumisesta!

Yhteistyöstä kiittäen,

Piia Matikainen

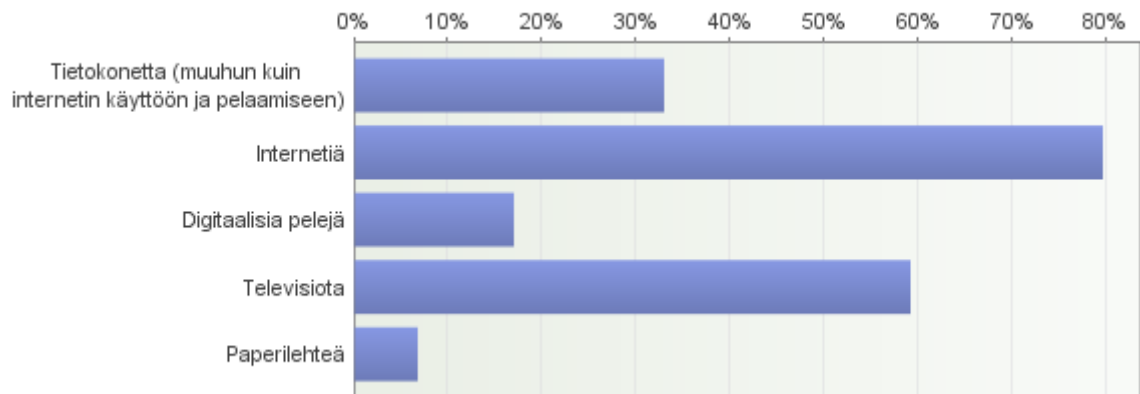
#### 1. Vastaajan sukupuoli

Vastaajien määrä: 88



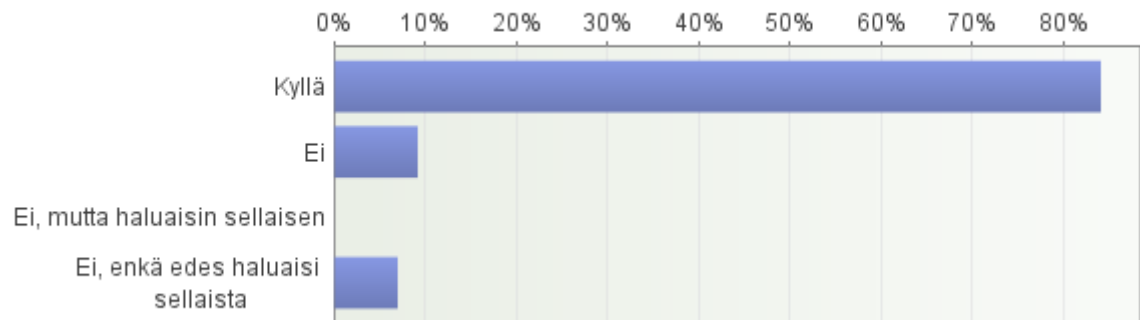
## 2. Mitä seuraavista käytät vapaa-ajallasi eniten? (Valitse 2)

Vastaajien määrä: 88



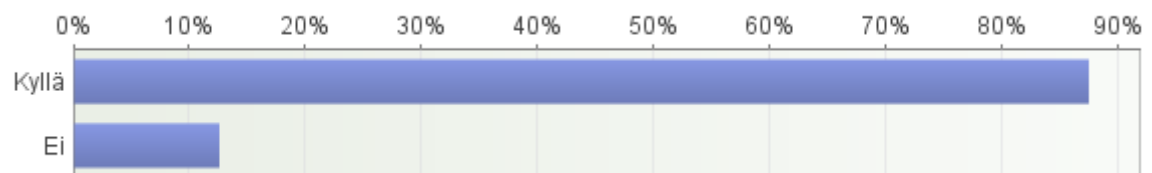
## 3. Onko sinulla puhelin, jolla pääsee internetiin?

Vastaajien määrä: 88



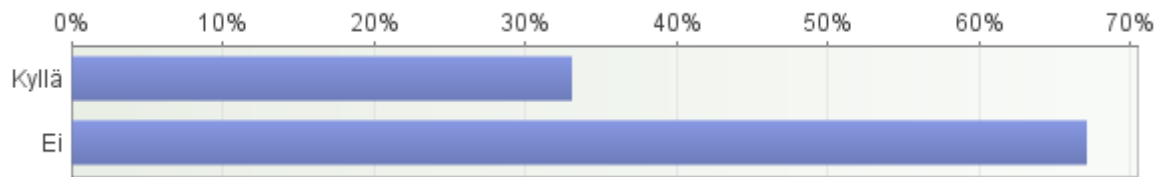
## 4. Onko sinulla profiili jossakin internetin yhteisöpalvelussa (Esim. Facebook, Twitter yms.)?

Vastaajien määrä: 88



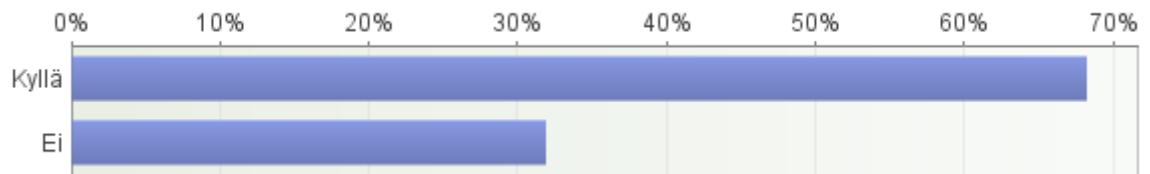
### 5. Ovatko vanhempasi kannustaneet sinua käyttämään mediavälineitä ja mediatuotteita?

Vastaajien määrä: 88



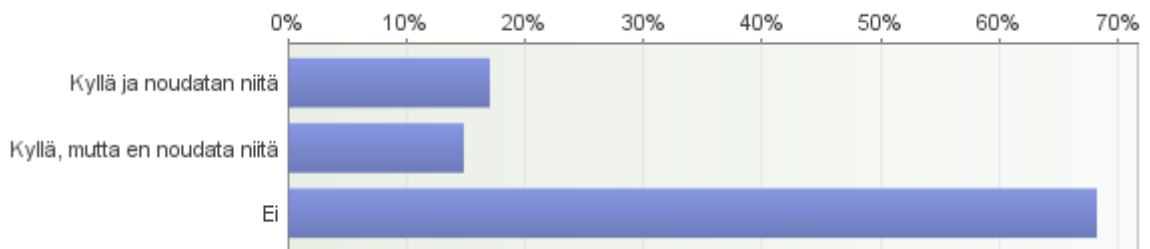
### 6. Ovatko vanhempasi puhuneet median vaaroista?

Vastaajien määrä: 88



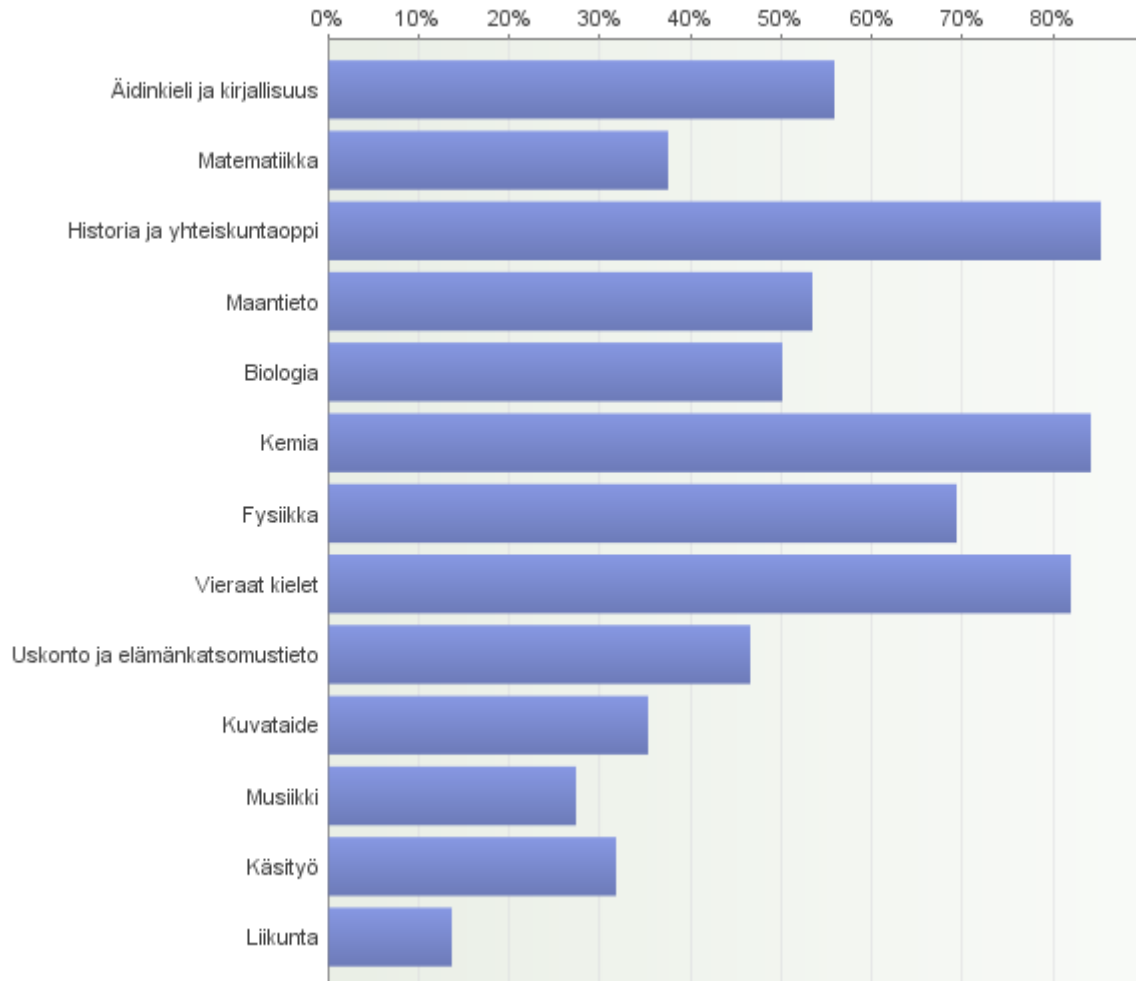
### 7. Onko median käytöllesi asetettu kotona rajat / säännöt?

Vastaajien määrä: 88



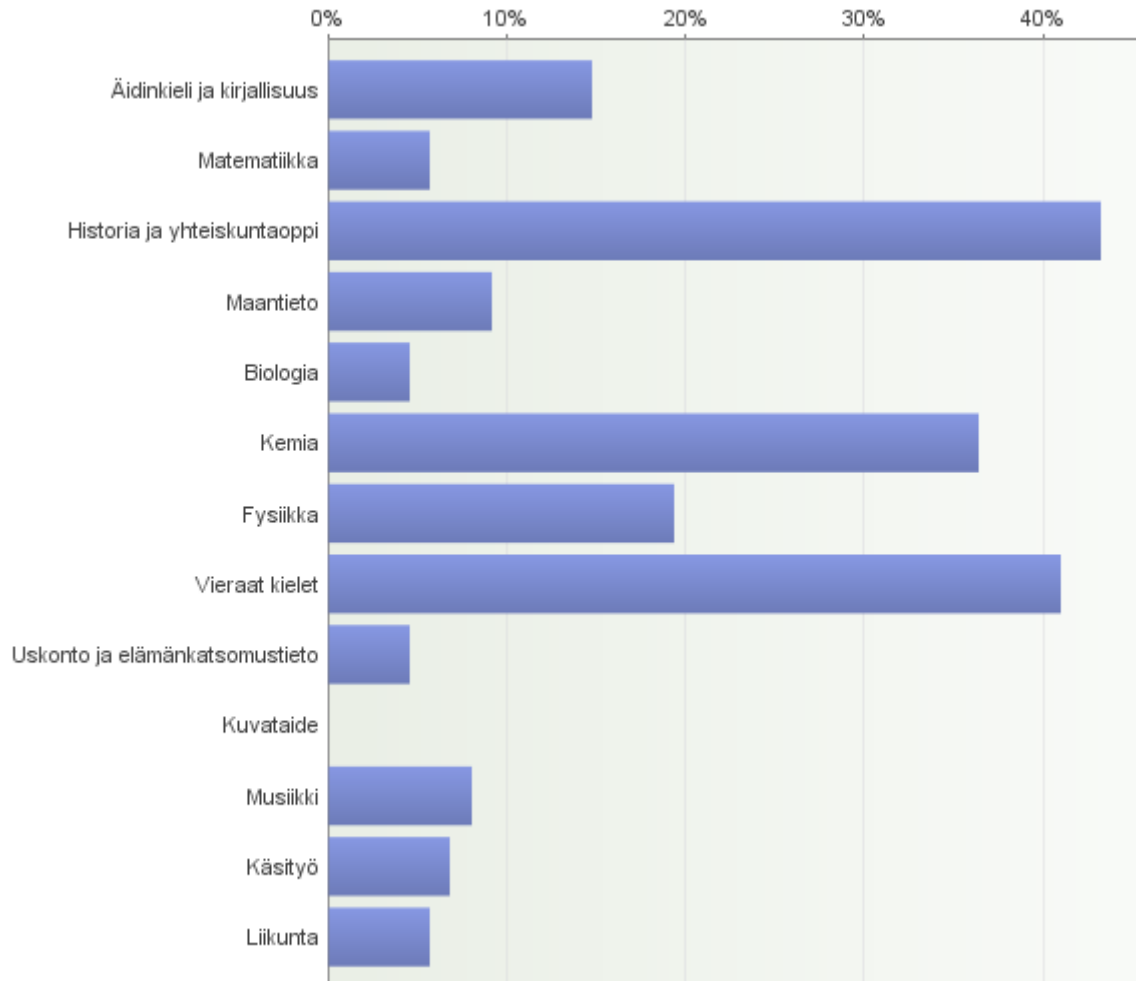
8. Minkä aineiden tunneilla mediavälineitä (tietokone, internet, televisio, paperilehti yms.) on käytetty opetuksessa? (valitse kaikki sopivat vaihtoehdot)

Vastaajien määrä: 88



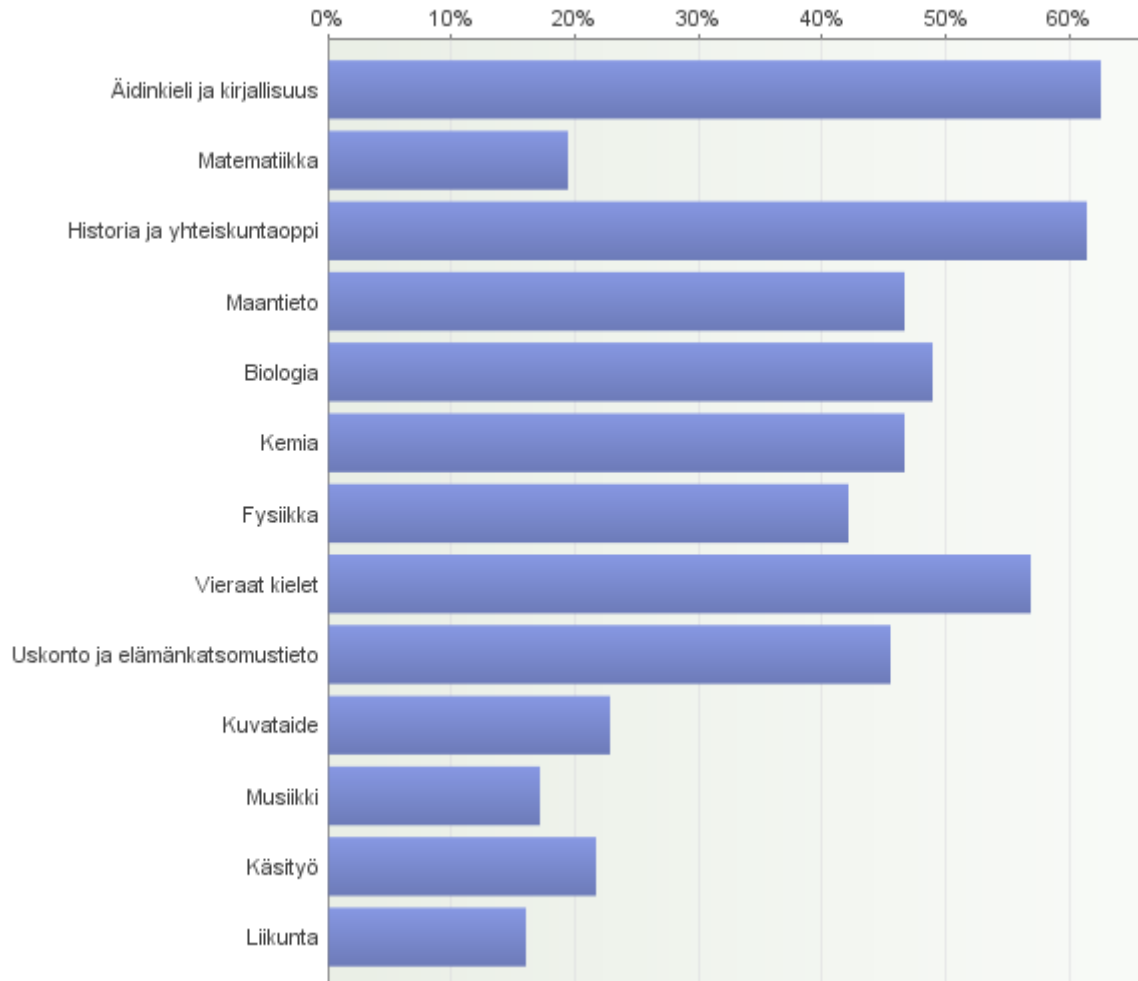
9. Missä oppiaineessa/-aineissa mediavälineitä (tietokone, internet, televisio, paperilehti yms.) on käytetty eniten? (Valitse 2)

Vastaajien määrä: 88



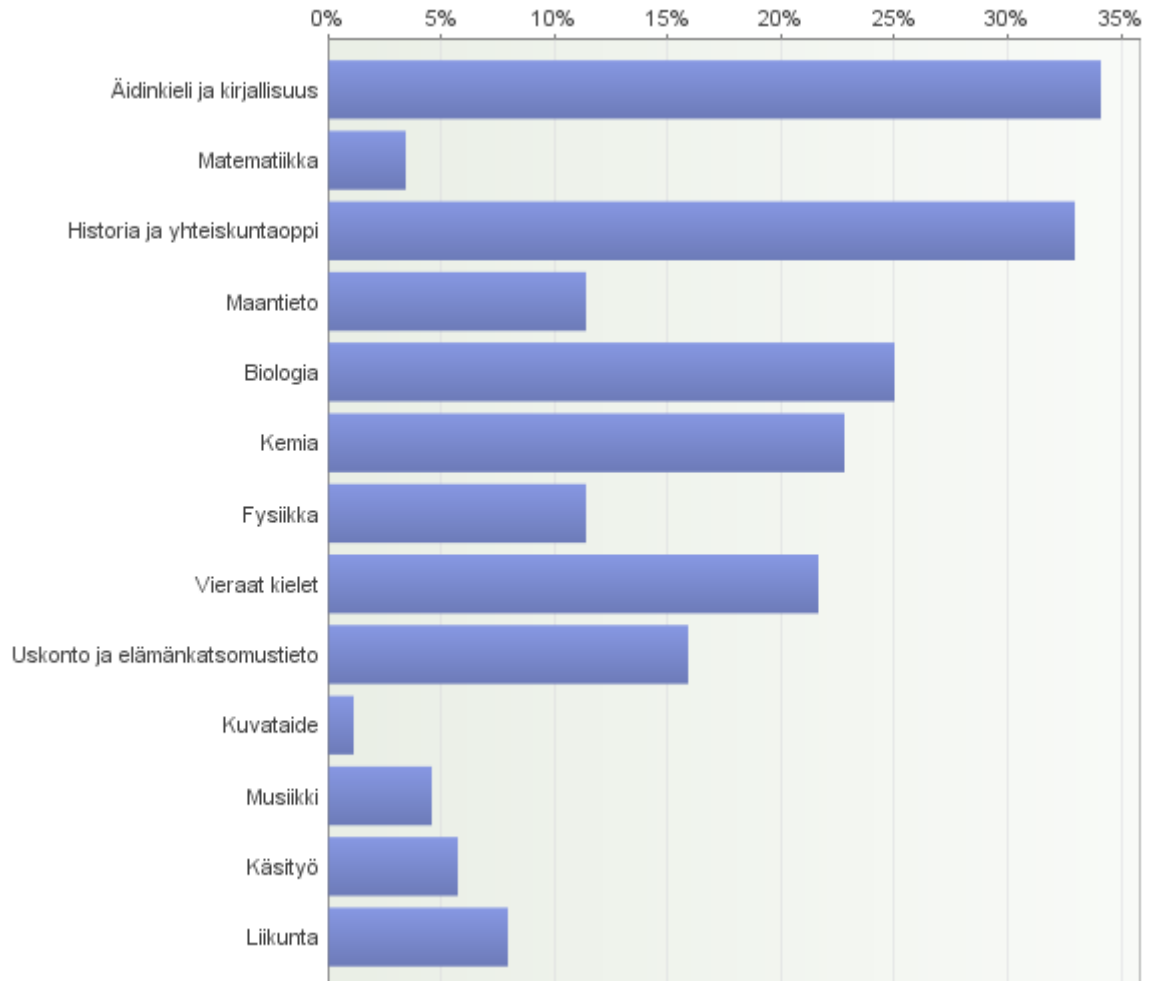
10. Minkä aineiden tunneilla mediatuotteita (televisio-ohjelmat, lehtiartikkelit yms.) on käytetty opetuksessa? (valitse kaikki sopivat vaihtoehdot)

Vastaajien määrä: 88



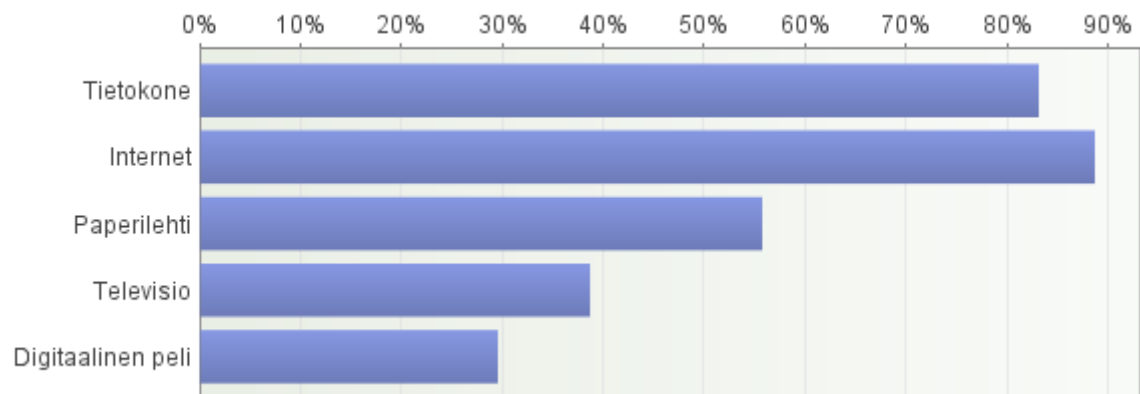
11. Missä oppiaineessa/-aineissa mediatuotteita (televisio-ohjelmat, lehtiartikkelit yms.) on käsitelty eniten? (Valitse 2)

Vastaajien määrä: 88



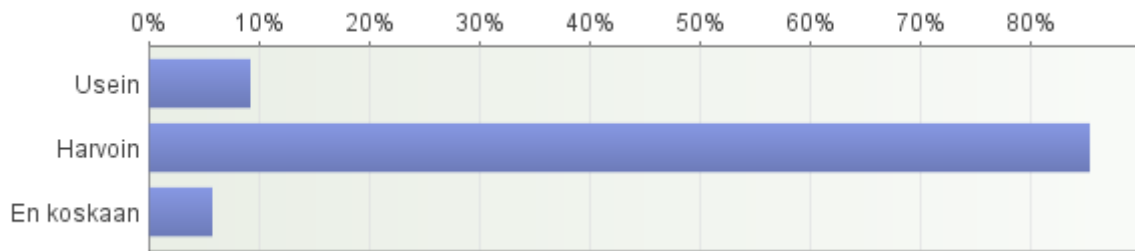
12. Mitä seuraavista mediavälineistä olet käyttänyt oppitunneilla? (valitse kaikki sopivat vaihtoehdot)

Vastaajien määrä: 88



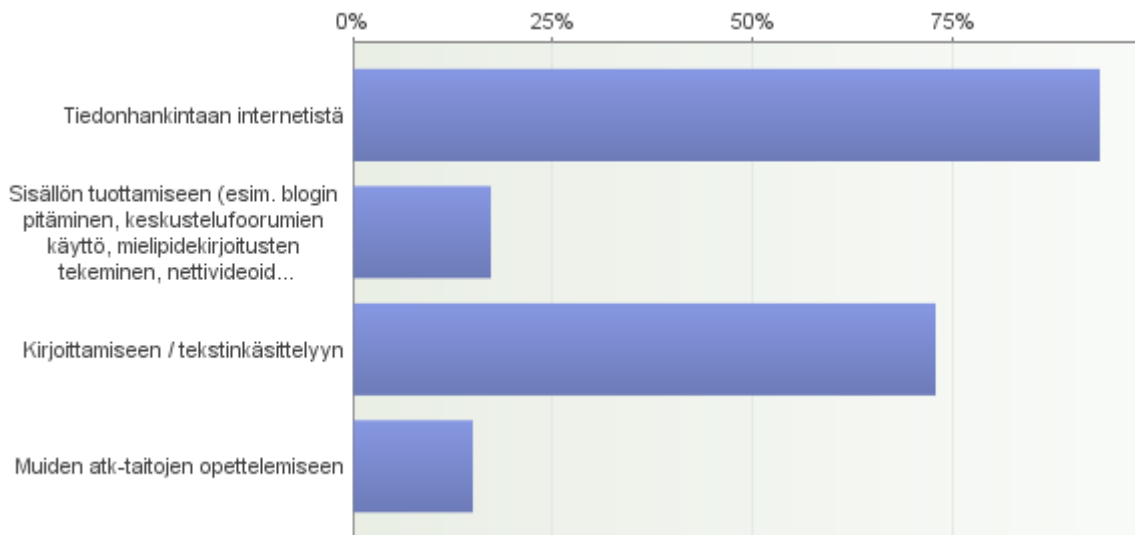
### 13. Käytän oppitunneilla tietokonetta...

Vastaajien määrä: 88



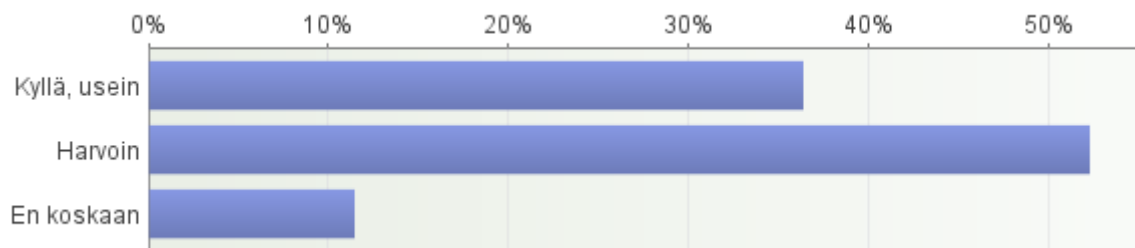
### 14. Mihin tietokonetta käytetään eniten koulussa? (Valitse 2)

Vastaajien määrä: 88



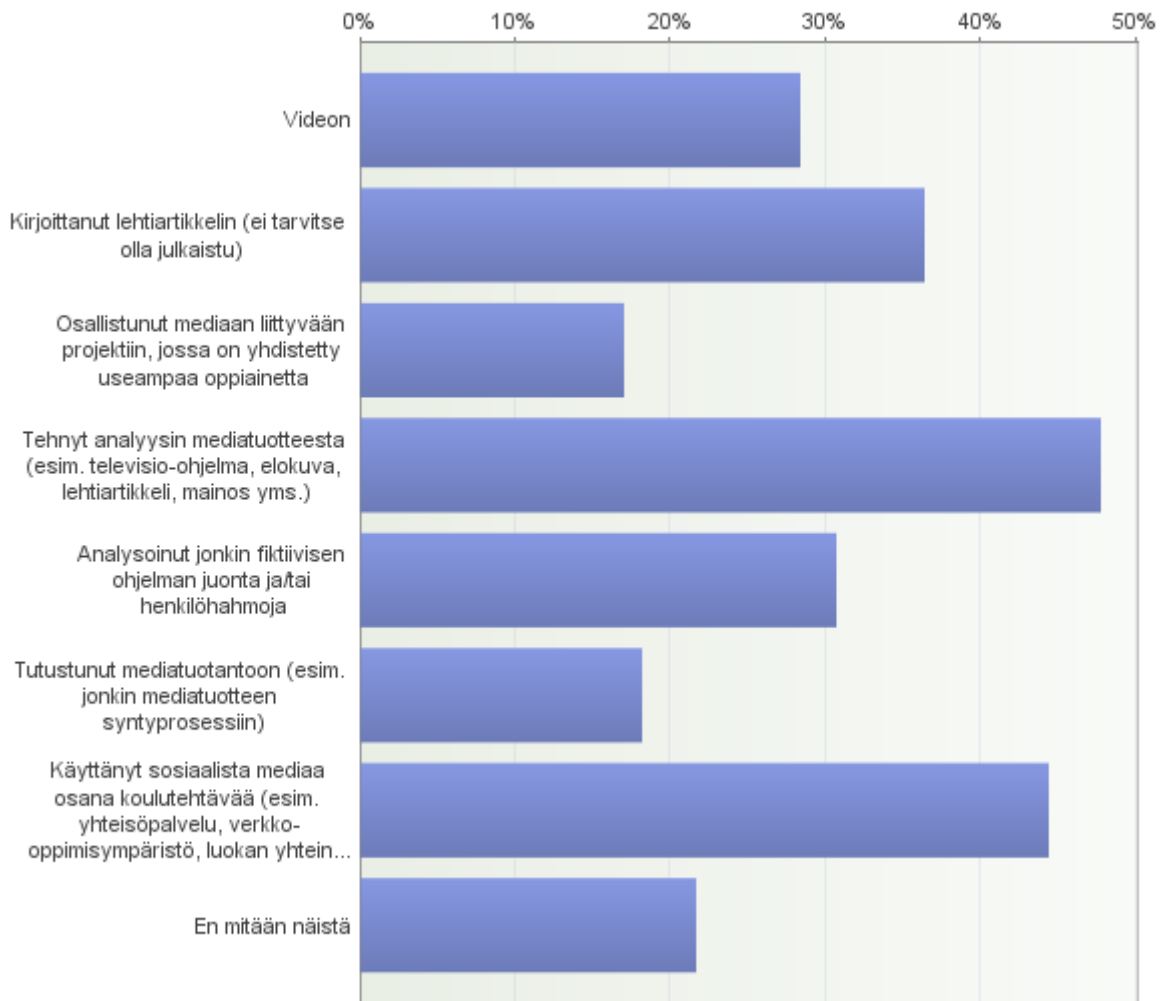
### 15. Oletko käyttänyt koulutehtävissä mediatuotteita (lehtiä, televisio-ohjelmia, elokuvia, yms.), joita käytät myös vapaa-ajallasi?

Vastaajien määrä: 88



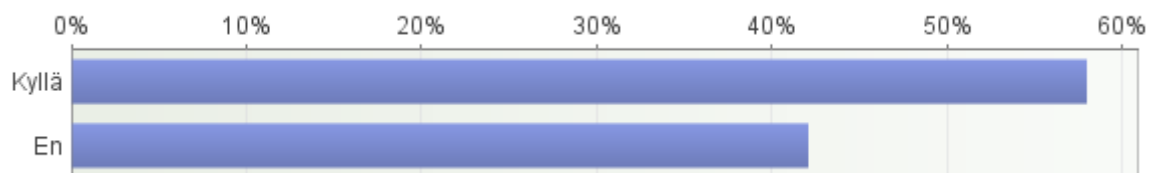
### 16. Mitä seuraavista olet tehnyt koulussa? (valitse kaikki sopivat vaihtoehdot)

Vastaajien määrä: 88



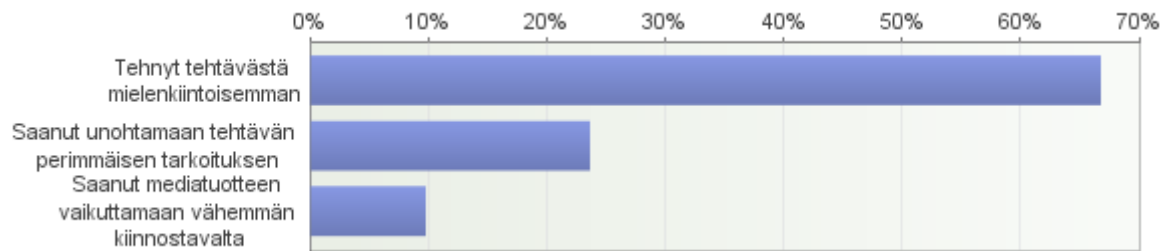
### 17. Oletko saanut valita itse, mitä mediatuotetta (televisio-ohjelmat, lehtiartikkelit yms.) mediaan liittyvissä tehtävissä käsittelet?

Vastaajien määrä: 88



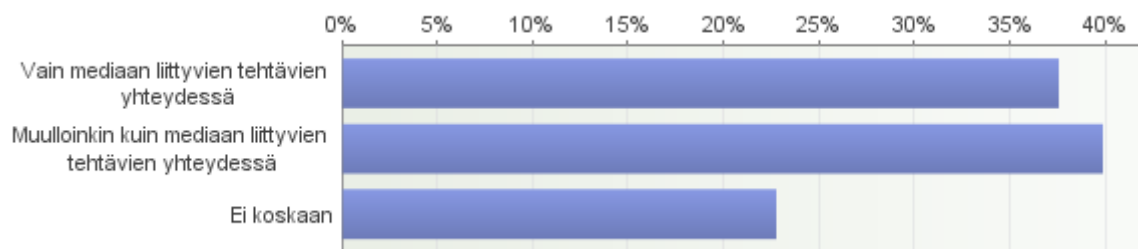
### 18. Jos olet saanut valita mediatuotteen itse, onko se...

Vastaajien määrä: 51



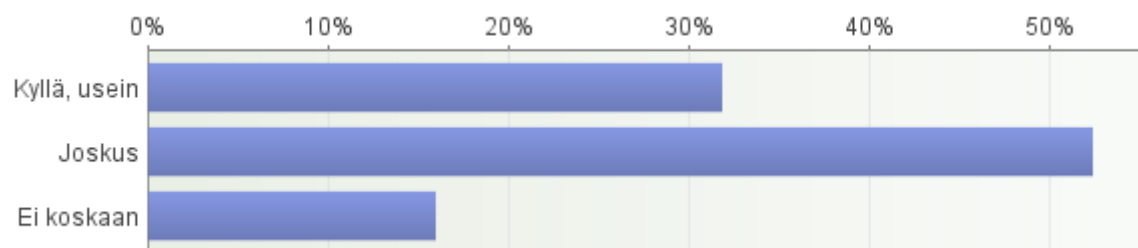
### 19. Onko koulussa keskusteltu mediasta (televisio-ohjelmista, mainoksista, uutisista, sosiaalisesta mediasta yms.)?

Vastaajien määrä: 88



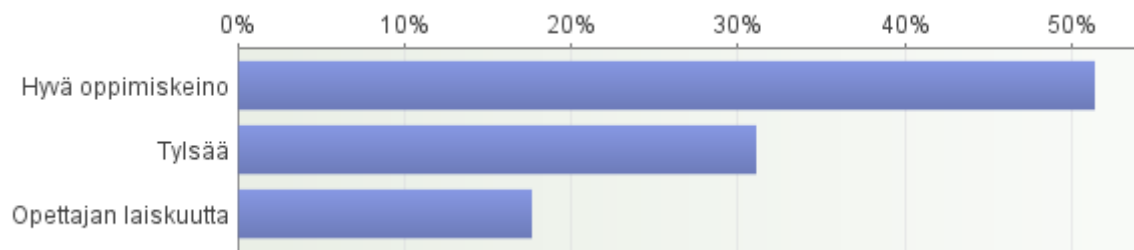
### 20. Jos olet kysynyt opettajalta jotain, onko hän koskaan kehottanut etsimään vastausta itse?

Vastaajien määrä: 88



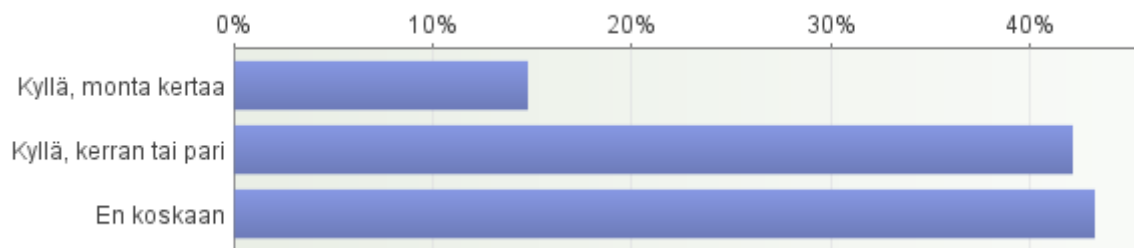
## 21. Jos vastasit kyllä tai joskus, onko tiedon etsiminen mielestäsi...

Vastaajien määrä: 74



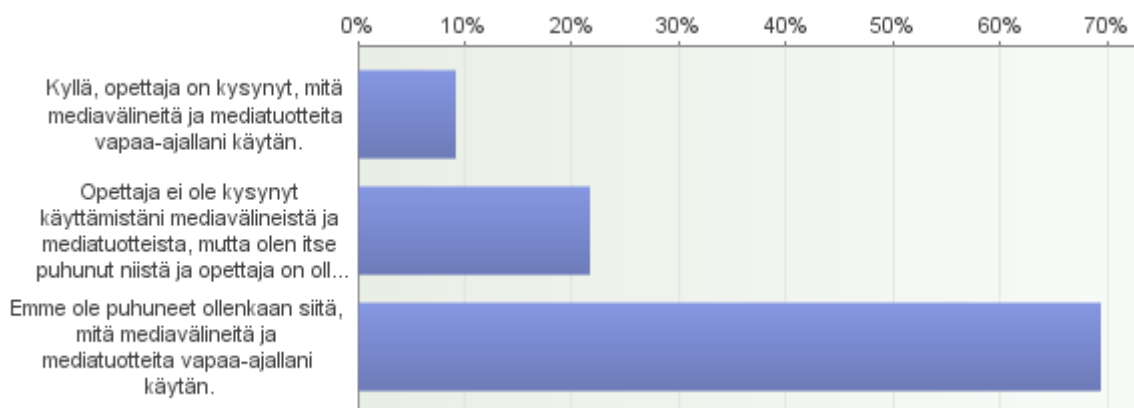
## 22. Oletko neuvonut opettajaa mediavälineiden käytössä (tietokone, internet, puhelin, peli yms.)?

Vastaajien määrä: 88



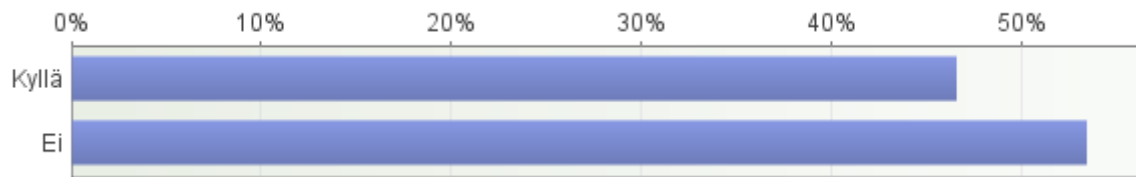
## 23. Onko opettaja kiinnostunut siitä, mitä mediavälineitä käytät vapaa-ajallasi?

Vastaajien määrä: 88



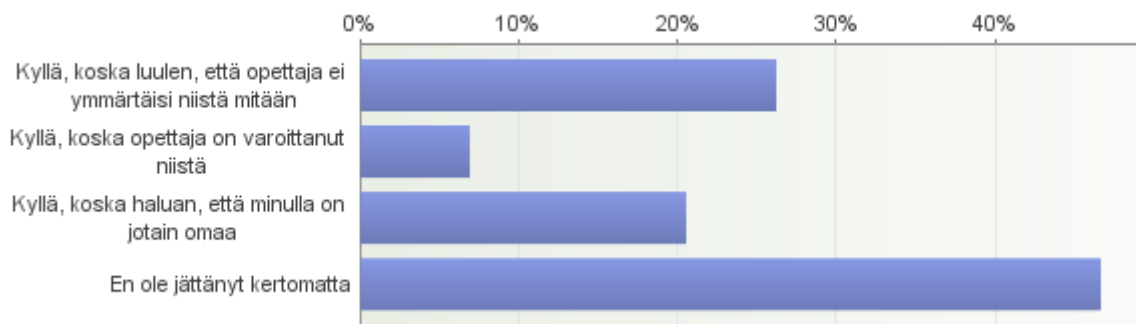
24. Tuntuuko sinusta, että opettaja pitää vapaa-ajalla käyttämiäsi mediatuotteita hyödyllisinä?

Vastaajien määrä: 88



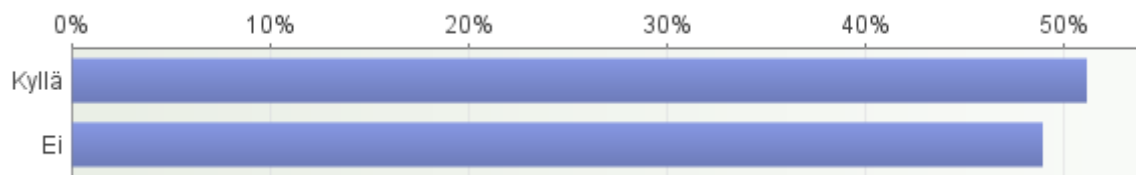
25. Oletko jättänyt kertomatta joistain käyttämästäsi mediavälineistä tai mediatuotteista opettajalle?

Vastaajien määrä: 88



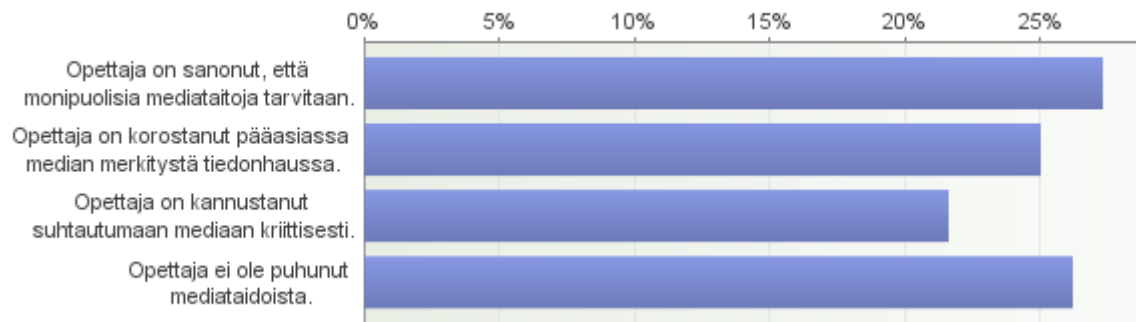
26. Onko opettaja kannustanut käyttämään mediaa?

Vastaajien määrä: 88



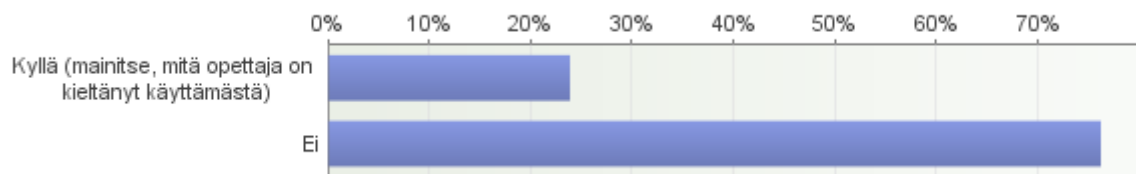
## 27. Millä tavalla opettaja on puhunut mediataidoista?

Vastaajien määrä: 88



## 28. Onko opettaja kieltänyt käyttämästä jotakin mediavälinettä tai -tuotetta?

Vastaajien määrä: 88

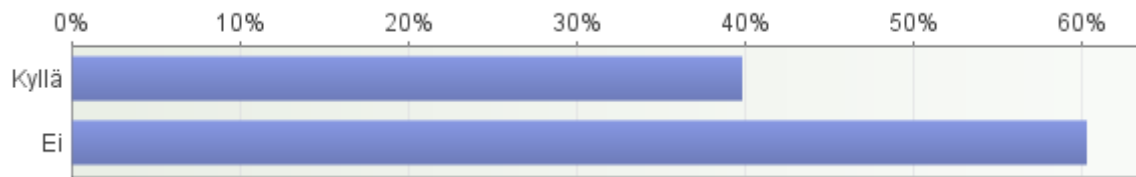


### Avoimet vastaukset: Kyllä (mainitse, mitä opettaja on kieltänyt käyttämästä)

- kännykkä
- kännykkää
- pornoa ei katsoa saa
- PORNOA
- puhelin
- puhelin
- kännykkä
- Tuija "Hese" hesburger
- Tuija "Hese" Hejnsbroek, kielsi käyttämästä vibraattoria
- pornoa
- Pornoa
- kännykkä
- kännykkä oppitunnilla
- kännykkä
- porno
- keskustelu palstat
- wikipedia
- pornhub
- wikipedia

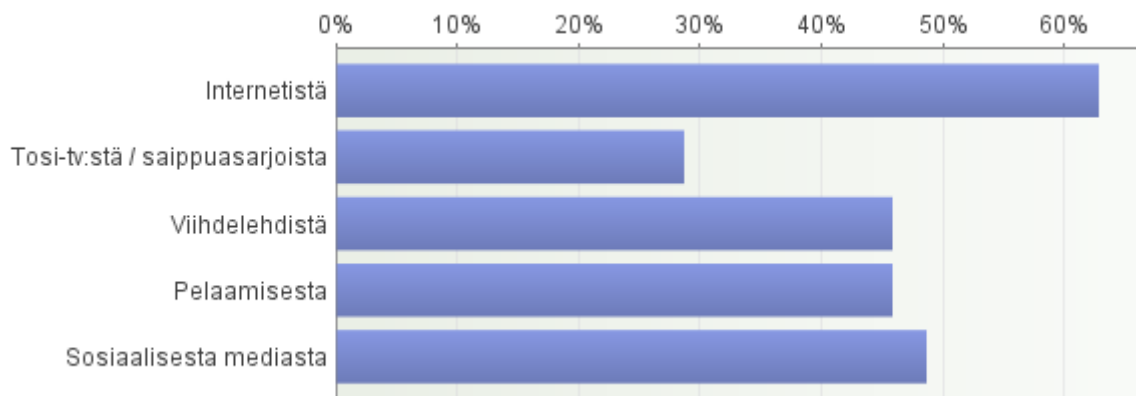
### 29. Onko opettaja varoittanut jostakin käyttämästäsi mediavälineestä tai -tuotteesta?

Vastaajien määrä: 88



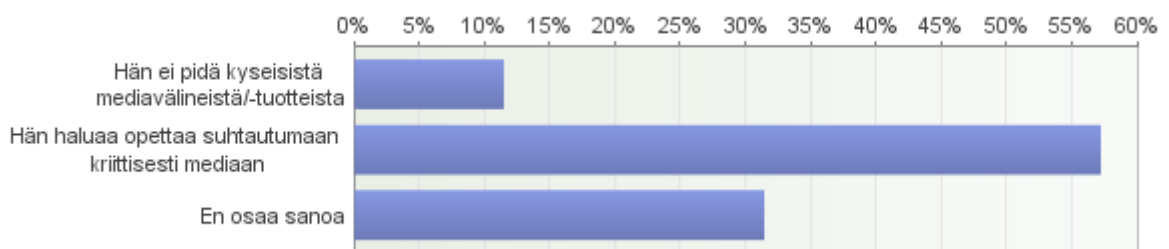
### 30. Mistä opettaja on varoittanut? (voit valita niin monta kuin haluat)

Vastaajien määrä: 35



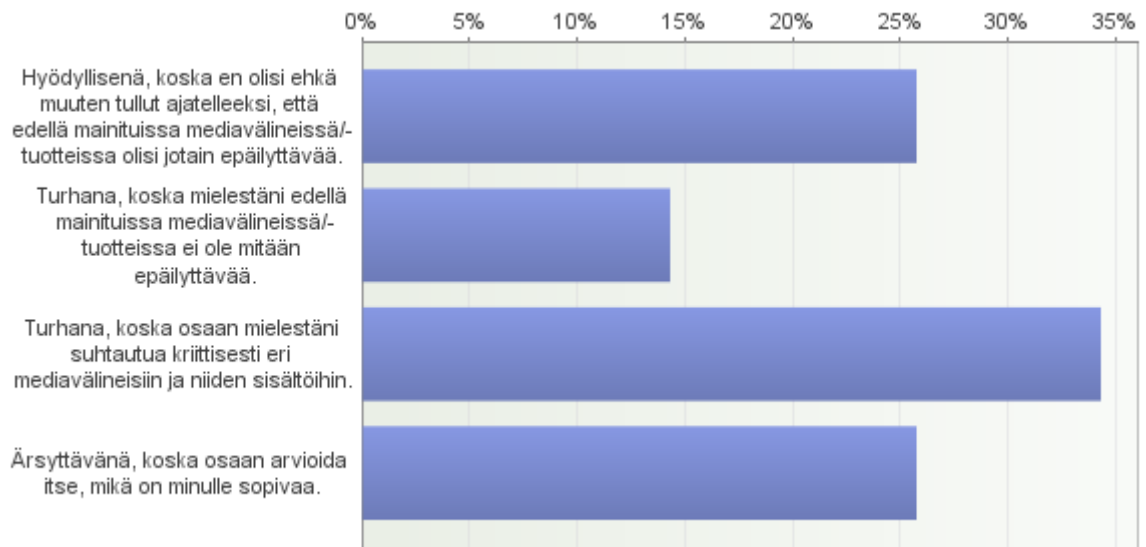
### 31. Mistä luulet sen johtuvan?

Vastaajien määrä: 35



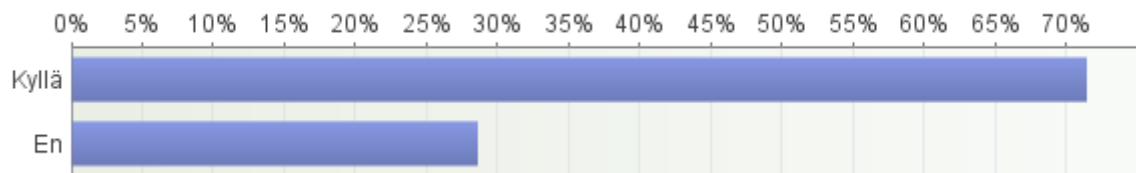
### 32. Miten koet varoittelun?

Vastaajien määrä: 35



### 33. Suhtaudutko joihinkin lehtiin kriittisemmin kuin toisiin?

Vastaajien määrä: 35



### 34. Mihin lehtiin suhtaudut kriittisimmin?

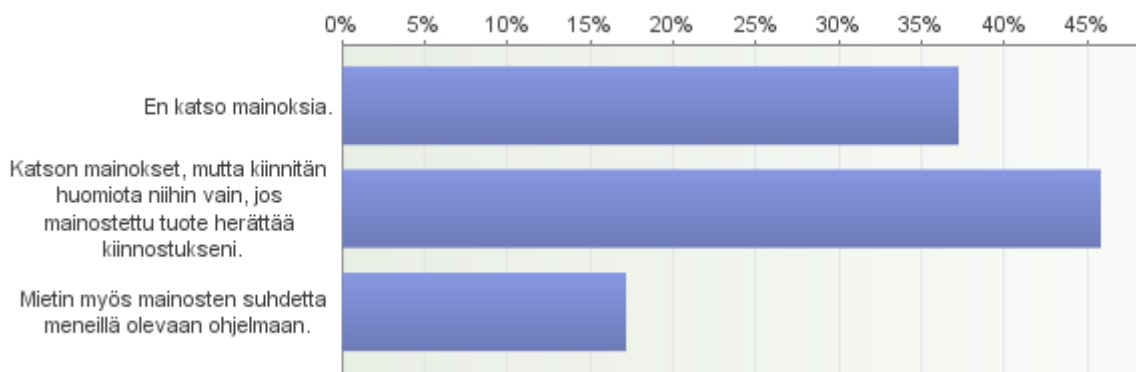
Vastaajien määrä: 19

- ei jesus
- Jumalauta
- seiska
- 7-päivää
- iltapäivä- ja juorulehtiin
- roskalehtiin
- jallu
- Jallu
- 7-lehteen
- Tammenlehtiin
- Juorulehtiin
- Juorulehdet
- juoru

- Seiska
- Iltapäivä ja viihde lehtiin
- mo
- iltalehti
- keltainen lehdistö
- seiska

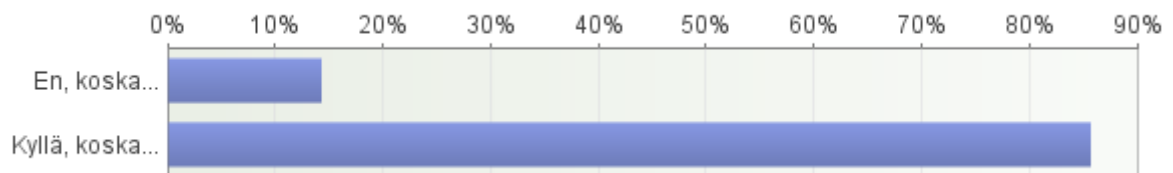
### 35. Kun katsot televisiota, mitä teet mainoskatkojen aikana?

Vastaajien määrä: 35



### 36. Oletko tarkka siitä, mitä tietoja jaat itsestäsi internetissä?

Vastaajien määrä: 35



#### Avoimet vastaukset: En, koska...

- tää on tylsä kysely
- vittu
- en jaksa
- Video kamera kuvaa kun katson pornoa
- 

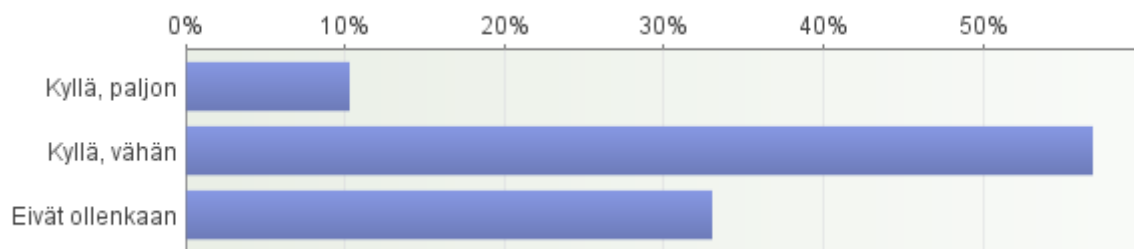
#### Avoimet vastaukset: Kyllä, koska...

- haah
- isi käski
- emt
- kaikkia yksityisasiota ei kannata jakaa
- ...
- en tahdo kaikkien tietävän kaikkea itsestäni
- siks
- porno on hyvästä

- en halua julkaista liikaa tietoa itsestäni
- pornon mukana tulee pöpöjä
- en halua jakaa tuntemattomille liikaa tietoa itsestäni
- en halua että tuntemattomat ihmiset tietävät asioistani liikaa
- hitler
- jakamiaan asioita ei saa välttämättä koskaan poistettua
- fgjfjdf
- en halua että tyypit tietävät minusta paljon
- en halua koko maailman näkevän asioitani
- en halua huonoa kuvaa itsestäni nettiin
- plää
- pedariit!
- liikaa tietoa!!!
- väärät tiedot ovat perseestä
- pedarit
- mafia

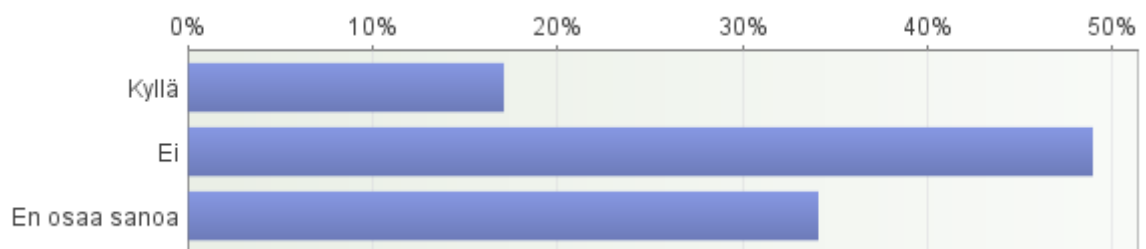
### 37. Ovatko tekniset median käyttötaidot kehittyneet koulussa?

Vastaajien määrä: 88



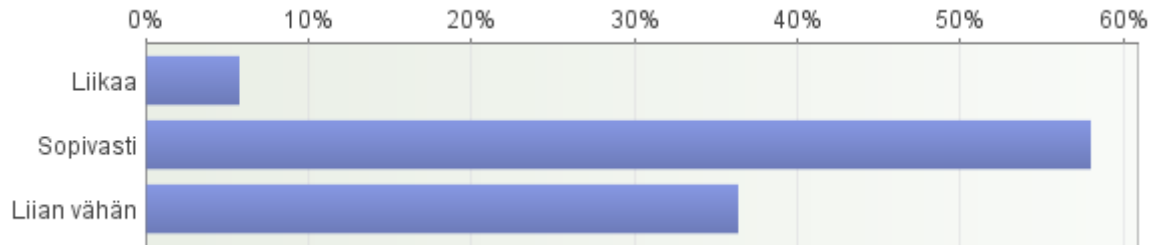
### 38. Onko sinusta tullut mediakriittisempi koulussa?

Vastaajien määrä: 88



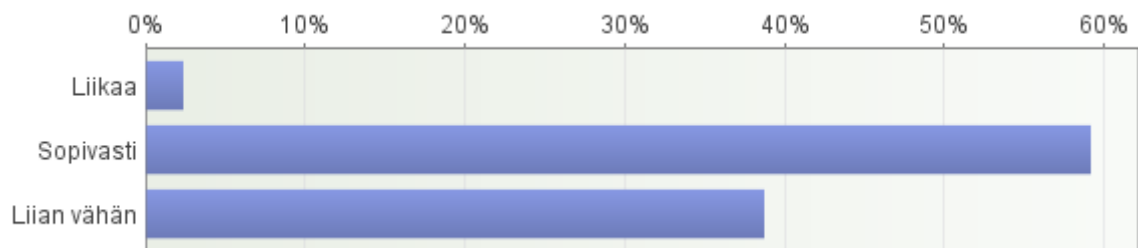
39. Mielestäni mediavälineitä (tietokone, televisio, lehdet yms.) käytetään koulussa ja koulutehtävissä...

Vastaajien määrä: 88



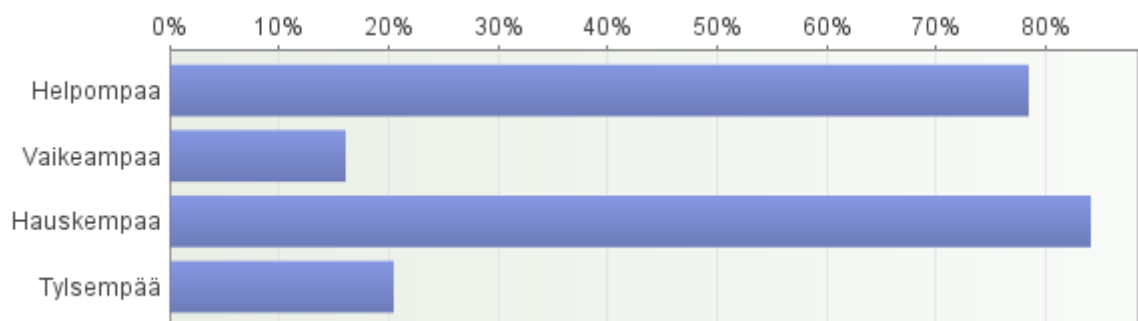
40. Mielestäni mediatuotteita (televisio-ohjelmat, lehtiartikkelit yms.) käytetään koulussa ja koulutehtävissä...

Vastaajien määrä: 88



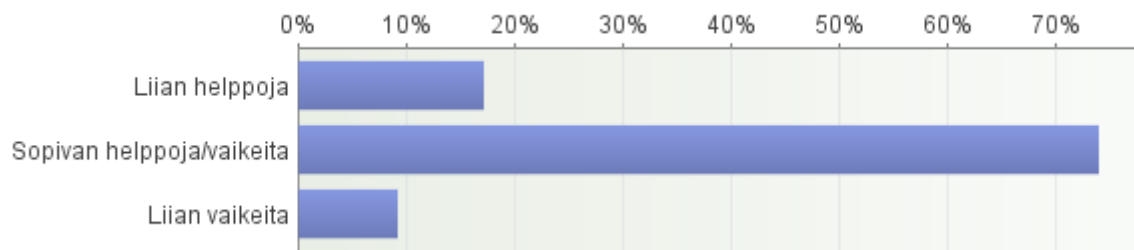
41. Median käyttö tekee oppimisesta... (Valitse enintään 2 vaihtoehtoa)

Vastaajien määrä: 88



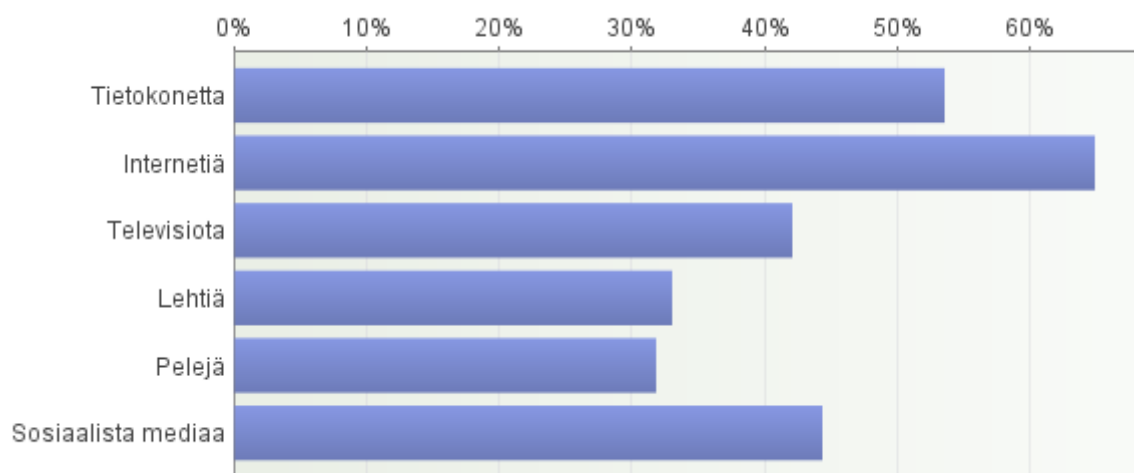
## 42. Mediaan liittyvät tehtävät ovat...

Vastaajien määrä: 88



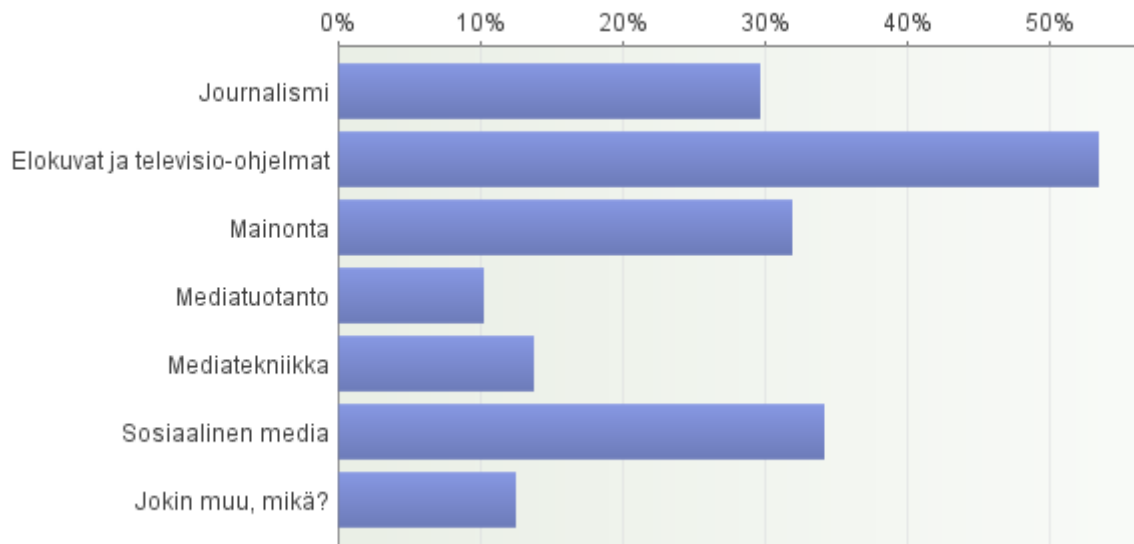
## 43. Toivoisin, että koulussa käytettäisiin opetusmateriaalina enemmän... (Valitse niin monta kuin haluat)

Vastaajien määrä: 88



44. Mistä mediaan liittyvästä haluaisit oppia enemmän / Mitä mediaan liittyvää toivoisit käsiteltävän koulussa enemmän? (valitse niin monta kuin haluat)

Vastaajien määrä: 88



**Avoimet vastaukset: Jokin muu, mikä?**

- Pornon kuvaus
- pillu
- kuntoiluohjelmat!!! Sali ja FITNESS !! siis bikini-fitness
- tietotekniikka
- runkkaaminen
- einary
- porno
- Median vääristäminen ja propaganda
- pornon lataaminen
- odens gold

## LIITE 2: Jatkotutkimuksia varten muokattu kyselylomake

### Mediakasvatus Joensuun lyseon peruskoulussa

Hei!

Kyselyn tarkoituksena on kartoittaa oppilaiden kokemuksia koulun mediakasvatuksesta, ja tutkimustulosten perusteella laaditaan kehitysehdotuksen koulun mediaopetukselle.

Kysely tehdään nimettömänä ja vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Vastaathan jokaiseen kysymykseen sen mukaan, mikä tuntuu sinulle sopivimmalta vaihtoehdolta.

Vastauksesi on tärkeä. Kiitos osallistumisesta!

#### 1. Vastaaajan sukupuoli \*

Tyttö

Poika

#### 2. Mitä seuraavista käytät vapaa-ajallasi eniten? (Valitse 2) \*

Tietokonetta (muuhun kuin internetin käyttöön ja pelaamiseen)

Internetiä

Digitaalisia pelejä

Televisiota

Paperilehteä

#### 3. Onko sinulla puhelin, jolla pääsee internetiin? \*

Kyllä

Ei

**4. Onko sinulla profiili jossakin internetin yhteisöpalvelussa (Esim. Facebook, Twitter yms.)? \***

- Kyllä
- Ei

**5. Ovatko vanhempasi kannustaneet sinua käyttämään mediavälineitä ja mediatuotteita? \***

- Kyllä
- Ei

**6. Ovatko vanhempasi puhuneet median vaaroista? \***

- Kyllä
- Ei

**7. Onko median käytöllesi asetettu kotona rajat / säännöt? \***

- Kyllä
- Ei

**8. Missä oppiaineessa/-aineissa mediatuotteita (televisio-ohjelmat, lehtiartikkelit yms.) on käsitelty eniten? (Valitse 2) \***

- Äidinkieli ja kirjallisuus
- Matematiikka
- Historia ja yhteiskuntaoppi
- Maantieto

- Biologia
- Kemia
- Fysiikka
- Vieraat kielet
- Uskonto ja elämäkatsomustieto
- Kuvataide
- Musiikki
- Käsityö
- Liikunta

**9. Mitä seuraavista mediavälineistä olet käyttänyt oppitunneilla eniten? (valitse 2) \***

- Televisio
- Internet
- Tietokone
- Digitaalinen peli
- Paperilehti

**10. Käytän oppitunneilla tietokonetta... \***

- Usein
- Harvoin
- En koskaan

**11. Mihin tietokonetta käytetään eniten koulussa? (Valitse 2) \***

- Tiedonhankintaan internetistä
- Sisällön tuottamiseen (esim. blogin pitäminen, keskustelufoorumien käyttö, mielipidekirjoitusten tekeminen, nettivideoiden tekeminen yms.)
- Kirjoittamiseen / tekstinkäsittelyyn
- Muiden atk-taitojen opettelemiseen

**12. Oletko käyttänyt koulutehtävissä mediatuotteita (lehtiä, televisio-ohjelmia, elokuvia, yms.), joita käytät myös vapaa-ajallasi? \***

- Kyllä, usein
- Harvoin
- En koskaan

**13. Mitä seuraavista olet tehnyt koulussa? (valitse kaikki sopivat vaihtoehdot) \***

- Videon
- Kirjoittanut lehtiartikkelin (ei tarvitse olla julkaistu)
- Osallistunut mediaan liittyvään projektiin, jossa on yhdistetty useampaa oppiainetta
- Tehnyt analyysin mediatuotteesta (esim. televisio-ohjelma, elokuva, lehtiartikkeli, mainos yms.)
- Analysoinut jonkin fiktiivisen ohjelman juonta ja/tai henkilöitä
- Tutustunut mediatuotantoon (esim. jonkin mediatuotteen syntyprosessiin)
- Käyttänyt sosiaalista mediaa osana koulutehtävää (esim. yhteisöpalvelu, verkko-oppimisympäristö, luokan yhteinen blogi yms.)

**14. Oletko saanut valita itse, mitä mediatuotetta (televisio-ohjelmat, lehtiartikkelit yms.) mediaan liittyvissä tehtävissä käsittelet? \***

- Kyllä
- En

**15. Jos olet saanut valita mediatuotteen itse, onko se...**

- Tehnyt tehtävästä mielenkiintoisemman
- Saanut unohtamaan tehtävän perimmäisen tarkoituksen
- Saanut mediatuotteen vaikuttamaan vähemmän kiinnostavalta

**16. Onko koulussa keskusteltu mediasta (televisio-ohjelmista, mainoksista, uutisista, sosiaalisesta mediasta yms.)? \***

- Vain mediaan liittyvien tehtävien yhteydessä
- Muulloinkin kuin mediaan liittyvien tehtävien yhteydessä
- Ei koskaan

**17. Jos olet kysynyt opettajalta jotain, onko hän koskaan kehottanut etsimään vastausta itse? \***

- Kyllä, usein
- Joskus
- Ei koskaan

**18. Jos vastasit kyllä tai joskus, onko tiedon etsiminen mielestäsi...**

- Hyvä oppimiskeino

- Tylsää
- Opettajan laiskuutta

**19. Oletko neuvonut opettajaa mediavälineiden käytössä (tietokone, internet, puhelin, peli yms.)? \***

- Kyllä, monta kertaa
- Kyllä, kerran tai pari
- En koskaan

**20. Onko opettaja kiinnostunut siitä, mitä mediavälineitä käytät vapaa-ajallasi? \***

- Kyllä, opettaja on kysynyt, mitä mediavälineitä ja mediatuotteita vapaa-ajallani käytän.
- Opettaja ei ole kysynyt käyttämästäni mediavälineistä ja mediatuotteista, mutta olen itse puhunut niistä ja opettaja on ollut kiinnostunut.
- Emme ole puhuneet ollenkaan siitä, mitä mediavälineitä ja mediatuotteita vapaa-ajallani käytän.

**21. Tuntuuko sinusta, että opettaja pitää vapaa-ajalla käyttämiäsi mediatuotteita hyödyllisinä? \***

- Kyllä
- Ei

**22. Oletko jättänyt kertomatta joistain käyttämästäsi mediavälineistä tai mediatuotteista opettajalle? \***

- Kyllä, koska luulen, että opettaja ei ymmärtäisi niistä mitään
- Kyllä, koska opettaja on varoittanut niistä

- Kyllä, koska haluan, että minulla on jotain omaa
- En ole jättänyt kertomatta

**23. Onko opettaja kannustanut käyttämään mediaa? \***

- Kyllä
- Ei

**24. Millä tavalla opettaja on puhunut mediataidoista? \***

- Opettaja on sanonut, että monipuolisia mediataitoja tarvitaan.
- Opettaja on korostanut pääasiassa median merkitystä tiedonhaussa.
- Opettaja on kannustanut suhtautumaan mediaan kriittisesti.
- Opettaja ei ole puhunut mediataidoista.

**25. Onko opettaja kieltänyt käyttämästä jotakin mediavälinettä tai -tuotetta? \***

- Kyllä (mainitse, mitä opettaja on kieltänyt käyttämästä) \_\_\_\_\_
- Ei

**26. Onko opettaja varoittanut jostakin käyttämästäsi mediavälineestä tai -tuotteesta? \***

- Kyllä
- Ei

**27. Mistä opettaja on varoittanut? (voit valita niin monta kuin haluat)**

- Internetistä
- Tosi-tv:stä / saippuasarjoista
- Viihdelehdistä
- Pelaamisesta
- Sosiaalisesta mediasta
- Jostain muusta, mistä? \_\_\_\_\_

**28. Mistä luulet sen johtuvan?**

- Hän ei pidä kyseisistä mediavälineistä/-tuotteista
- Hän haluaa opettaa suhtautumaan kriittisesti mediaan
- En osaa sanoa

**29. Miten koet varoittelun?**

- Hyödyllisenä, koska en olisi ehkä muuten tullut ajatelleeksi, että edellä mainituissa mediavälineissä/-tuotteissa olisi jotain epäilyttävää.
- Turhana, koska mielestäni edellä mainituissa mediavälineissä/-tuotteissa ei ole mitään epäilyttävää.
- Turhana, koska osaan mielestäni suhtautua kriittisesti eri mediavälineisiin ja niiden sisältöihin.

**30. Suhtaudutko joihinkin lehtiin kriittisemmin kuin toisiin? \***

- Kyllä
- En

**31. Mihin lehtiin suhtaudut kriittisimmin ja miksi?** \_\_\_\_\_

**32. Kun katsot televisiota, mitä teet mainoskatkojen aikana? \***

- En katso mainoksia.
- Katson mainokset, mutta kiinnitän huomiota niihin vain, jos mainostettu tuote herättää kiinnostukseni.
- Mietin myös mainosten suhdetta meneillä olevaan ohjelmaan.

**33. Oletko tarkka siitä, mitä tietoja jaat itsestäsi internetissä? \***

- En, koska... \_\_\_\_\_
- Kyllä, koska... \_\_\_\_\_

**34. Ovatko tekniset median käyttötaitosi kehittyneet koulussa? \***

- Kyllä, paljon
- Kyllä, vähän
- Eivät ollenkaan

**35. Onko sinusta tullut mediakriittisempi koulussa? \***

- Kyllä
- Ei
- En osaa sanoa

**36. Mielestäni mediavälineitä (tietokone, televisio, lehdet yms.) käytetään koulussa ja koulutehtävissä... \***

- Liikaa
- Sopivasti
- Liian vähän

**37. Mielestäni mediatuotteita (televisio-ohjelmat, lehtiartikkelit yms.) käytetään koulussa ja koulu-tehtävissä... \***

- Liikaa
- Sopivasti
- Liian vähän

**38. Median käyttö tekee oppimisesta\***

- Helpompaa ja hauskeempaa
- Helpompaa mutta tylsempää
- Vaikeampaa ja tylsempää
- Vaikeampaa mutta hauskeempaa

**39. Mediaan liittyvät tehtävät ovat... \***

- Liian helppoja
- Sopivan helppoja/vaikeita
- Liian vaikeita

**40. Toivoisin, että koulussa käytettäisiin enemmän... (Valitse kaksi) \***

- Tietokonetta
- Internetiä
- Videokameraa ja televisiota
- Paperilehtiä
- Digitaalisia pelejä

**41. Toivoisin, että oppimateriaalina käytettäisiin enemmän... (Valitse kaksi) \***

- Lehti uutisia ja muita artikkeleita
- Lehtikuvia
- Televisio-ohjelmia
- Sosiaalista mediaa
- Mainoksia

**42. Mistä mediaan liittyvästä haluaisit oppia enemmän / Mitä mediaan liittyvää toivoisit käsiteltävän koulussa enemmän? (valitse kaksi) \***

- Journalismi
- Elokvat ja televisio-ohjelmat
- Mainonta
- Mediatuotanto
- Mediatekniikka
- Sosiaalinen media

Jokin muu, mikä? \_\_\_\_\_

**43. Kumpi seuraavista väitteistä kuvaa mielestäsi koulusi mediaopetusta paremmin?**

- o Tuntuu, että opettajat haluaisivat, että oppilaat oppisivat käyttämään mediaa monipuolisesti.
- o Tuntuu, että opettajat yrittävät suojella oppilaita median vaaroilta ja haitoilta.

**Vapaa sana koulun mediakasvatuksesta:** \_\_\_\_\_