



Kriittinen mediakasvatus ja itse tekeminen Ajaton Tarina -hankkeessa

Väisänen Ville

Opinnäytetyö
Marraskuu 2013
Sosiaalialan ko.
Sosiaalinen kuntoutus

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosiaalinen kuntoutus

VÄISÄNEN, VILLE:

Kriittinen mediakasvatus ja itse tekeminen Ajaton Tarina -hankkeessa

Opinnäytetyö 45 sivua, joista liitteitä 8 sivua
Marraskuu 2013

Mediakasvatukselliset teemat ovat yhä enemmän läsnä kasvattajien ja ohjaajien arjessa. Kriittisen pedagogiikan perinne tarjoaa tähän mielenkiintoisen tulokulman. Kriittinen suhtautuminen mediakasvatukseen ei rajaa mitään pois, vaan voi rohkaista eteenpäin tiellä ohjaajan ja oppilaan yhteiseen oppimiseen ja toimintaan.

Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää itse tekemisen merkitystä lasten ja nuorten mediakasvatuksessa. Tarkoituksena oli pohtia, miten mediakasvatustyöpaja edistää osallisuutta ja mitä muutos osallistumisesta osallisuuteen voisi käytännössä tarkoittaa. Opinnäytetyö toteutettiin yhteistyössä Mediakasvatuskeskus Metka ry:n Ajaton Tarina-hankkeen kanssa.

Opinnäytetyön aineisto koottiin teemahaastattelua käyttäen. Aineistoa varten haastateltiin yhteensä 14 viidennen luokan oppilasta. Kaikki haastatellut osallistuiivat Ajaton Tarina-hankkeen järjestämiin mediakasvatustyöpajoihin. Lisätietoa hankittiin myös haastatteleamalla sähköpostitse kolmea mediakasvatusta toteuttanutta ammattilaista. Aineisto on analysoitu kriittisen pedagogiikan perinteestä käsin ja teemoiteltu lopulta kolmen erillisen teeman alle.

Aineistoni perusteella itse tekeminen nousee yhdeksi mediakasvatuksen lähtökohdista. Haastattelemani oppilaat kokivat omaehtoisen tekemisen motivoivana. Tärkeänä pidettiin nimenomaan aiheiden nostamista omasta kokemuspöydästä. Työskentelymuodot kannustivat ideoiden jakamiseen ja kehittelyyn kavereiden kanssa. Monet haastatelluista kokivat olleensa prosessissa osallisina pelkän osallistumisen sijaan. Omien ajatusten käyttäminen lähtökohtana auttoi tuomaan toimintaan jatkuvuutta.

Asiasanat: mediakasvatus, kriittinen pedagogiikka, lapset, nuoret

ABSTRACT

Tampere University of Applied Sciences
Degree programme of Social Services
Option of Social Rehabilitation

VÄISÄNEN, VILLE:

Critical Media Education and Doing by Oneself in the Ajaton Tarina Project

Bachelor's thesis 45 pages, appendices 8 pages
November 2013

The themes of media education are increasingly present in the everyday of pedagogues and counselors. The tradition of critical pedagogy provides interesting perspective to this matter. Critical attitude towards media education does not rule anything outside but instead can courage towards shared learning and pursuit of the pedagogues and students.

The purpose of this study was to find out the meaning of doing by oneself in the media education for children and youth. The aim was to clarify how a media education -workshop promotes engagement and what the transformation from participation to engagement could mean. The thesis was realized in co-operation with the Ajaton Tarina project which is hosted by Media Education Centre Metka ry.

The data for this study was gathered with focused interviews of total 14 fifth grade students. All interviewees took part in the media education workshops organized by the Ajaton Tarina project. Further information was gathered also by interviewing three media educators via e-mail. The data was analyzed in the tradition of critical pedagogy and eventually categorized under three separate themes.

According to my data, doing by oneself ascends as one of the starting points of media education. The pupils that were interviewed found activity based on their own premises motivating. The usage of topics from pupils' own experiences and sphere of life was regarded most important. The forms of working encouraged to share and develop ideas with friends. Many of the interviewees felt, that they had been engaged in the process instead of mere participation. Using one's own thoughts as a basis helped to bring continuity into the activity.

Key words: media education, critical pedagogy, children, youth

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLLYS	4
1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	8
2.1. Tiedonhankintatavat	11
2.2. Ajaton tarina –hankkeen esittelyä	12
3 KRIITTINEN MEDIAKASVATUS.....	14
3.1. Mediakasvatus	14
3.2. Kriittinen kasvatus.....	16
3.3. Kriittinen kasvatus ja dialogi.....	18
4 AINEISTON KÄSITTELYÄ	21
4.1. Ohjaajien käsityksiä mediakasvatuksesta.....	21
4.2. Oppilaiden käsityksiä mediapajatyöskentelystä.....	24
4.3. Työpajojen toiminta	25
4.4. Oppilaiden kirjalliset palautteet työpajoista	26
4.4.1. Opettajajohtoisuudesta vertaistukeen	28
4.4.2. Opin, siis teen	29
4.4.3. Milloin uudestaan?.....	30
5 KOKOAVAA POHDINTAA	31
6 LOPUKSI JA UUDEN ALUKSI.....	33
7 LÄHTEET.....	36
8 LIITTEET	38

1 JOHDANTO

Ryhdyin pohtimaan mediakasvatuksen teemoja päivystävässä lastensuojelulaitoksessa kohtaamani ryhmänohjaustilanteen myötä. Olin aikeissa vetää lauantaipäivän viihdykkeeksi kevyttä yhteistoimintaa talon nuorille ja suunnittelin aktiviteetiksi levyraadin. Jokainen nuori sai valita kuunneltavaksi mieleisensä kappaleen ja kappaleet arvosteltiin yhdessä kouluarvosanoin, lyhyiden perustelujen saattelemana.

Laitoksen säännöt kieltävät päihdekeskeisen tai -hakuksen keskustelun nuorten kesken. Myöskään korostuneen seksuaalissävytteistä kanssakäymistä ei katsota hyvällä, mutta erityisesti päihdetematiikka aiheutti ongelmia levyraadin suhteen. Monissa nuorten valitsemissa kappaleissa oli viittauksia päihteisiin ja niiden käyttöön, sekä aiheeseen liittyvää sanastoa. Nuorten valitsemat kappaleet olivat pääasiassa R'n'B:tä ja hip-hoppiä ja varsinkin suomenkielisten rap -kappaleiden sanoituksista oli helppo poimia tietyt ilmaukset ja päihteisiin liittyvä tematiikka.

Kokeneempi ohjaaja perusteli päihteisiin liittyvien kappaleiden rajausta raadin ulkopuolelle vanhalla käytänteellä ja talon säännöillä, jotka kieltävät päihdepuheet nuorten kesken. Tarkoituksena ei ole vaieta päihteistä, vaan käsitellä aihetta aina henkilökohtaisesti nuoren kanssa ja välttää näin päihteisiin liittyvä glorifointi ja mystifointi. Isossa porukassa tunnelma voi olla usein rauhaton ja omalla päihdehistorialla pyritään usein herättämään huomiota ja hankkimaan jopa kunnioitusta ja uskottavuutta nuorten kesken. Näin ollen päihteisiin liittyvien kappaleiden katsotaan mahdollisesti provosoivan edellä kuvatun kaltaiseen käytökseen ja johdattelevan keskustelua ns. väärille raiteille.

Tilanne ei ole kuitenkaan aivan näin yksinkertainen. Lastensuojelulaitoksen toiminnassa toteutetaan Suomen lakia ja on näin ollen ymmärrettävää, että esimerkiksi elokuvien ikärajasuosituksia noudatetaan. Tässä tapauksessa tiettyjen, lyriikoissa esiintyvien teemojen rajaaminen yhteistoiminnan ulkopuolelle on perusteltavissa myös aikomuksella käsitellä teemoja asianomaisten kanssa henkilökohtaisesti myöhempänä ajankohtana. Eli toisin sanoen kappaleiden merkitystä tai sanomaa ei ollut tarkoitus väheksyä, vaan rauhoittaa niiden kuuntelulle ja käsittelylle oma hetkensä, jolloin keskustelu tapahtuisi intiimimmin ja oletettavasti rakentavammin.

Moni rakentaa identiteettiään musiikin kautta ja nuori voikin kokea laitoksen ohjaajien ”kieltämän” kappaleen kuvaukseksi omasta elämästään ja tilanteestaan. Omia päihdekokemuksia voidaan peilata kappaleen kuvauksiin ja käsitellä niiden herättämiä tunteita tätä kautta. Kappaleen kieltäminen voi herättää monenlaisia tunteita, mutta kappaleen kuuntelu tuskin ainakaan vähenee kiellon takia, usein tapahtuu pikemminkin päinvastoin.

Tapaus toimii hyvänä esimerkkinä tilanteesta, jossa media ja sen välittämät sisällöt ja merkitykset ovat potentiaalisia itsereflektion ja kriittisen keskustelun käynnistäjiä, mutta vaakakupissa olevat ”uhkat” painavat enemmän. Tärkeää olisikin pohtia nuorta median vastaanottajana; ottaako hän kappaleesta vain passiivisesti päihdemyönteisiä signaaleja vai reflektoiko hän kriittisesti kappaleen pohjalta omaa mahdollista päihdehistoriaansa? Tilanteen ratkaisussa ja uusien, tarkoituksen mukaisten käytäntöjen kehittämisessä mediakasvatuksellisesta osaamisesta olisi ehdottomasti hyötyä, vaikkei kyse olekaan koululuokasta. Erialaisten medioiden rooli identiteetin muodostuksessa kasvaa koko ajan ja varsinkin siellä, missä ihmisen identiteetti on usein kaikista haavoittuvaisin, pitäisi apuna olevilla työntekijöillä olla välineitä ympäröivän mediamaailman jäsentämiseen.

Edellä kuvattu esimerkki ei varmasti jää ainoaksi lajissaan. Medioita käytetään paitsi tiedonhakuun ja viihdetarkoituksiin, myös enenevässä määrin myös oman identiteetin rakentamiseen. Mittaamattoman suuri määrä informaatiota on periaatteessa jokaisen länsimaisen ihmisen saatavilla jokainen hetki. Usein luotetaan nuoren mediakäyttäjän ”sisäsyntyiseen” kykyyn valjastaa uudet teknologiat ja alustat käyttöönsä. Tämä on totta kuitenkin vain osan kohdalla. Tietokoneelle tai mieluisan media-aineiston pariin päästessä into ja uteliaisuus on monesti kuitenkin suuri ja tämän itse-tekemisen katkaiseekin usein vain kasvattajan interventio.

Olen aina ollut kiinnostunut tee-se-itse -asenteesta ja siihen liittyvästä estetiikasta. Mediakasvatukseen itse tekeminen kuulu elimellisesti ja aiheen pariin päädyttyäni, halusinkin syventää tietouttani hieman opinnäytteen muodossa. Halusin ottaa rinnalle ajatuksia myös kriittisestä pedagogiikasta, johon tutustuin Paolo Freiren tekstejä luettuani. Pyrin pitämään työni käytännönläheisenä ja tarkoituksenmukaisena ja toivon sen toimivan kannustimena mediakasvatuksen ja kriittisen pedagogiikan teemoihin syventymiseen ja soveltamiseen.

Esittelen seuraavaksi tutkimustehtäväni ja sen ympärille rakentuvan teoriapohjan. Aineiston kuvauksen ja analyysin lisäksi jätän lopuksi tilaa pohdinnalle ja johtopäätöksille.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuskohteeni on nuorten mediakasvatus. Lähestyn mediakasvatuksen alati kasvavaa kenttää itse tekemisen ja osallistamisen näkökulmista. Innoittajana tähän toimii kriittisen pedagogiikan perinne, varsinkin Paolo Freiren ajatukset. Empiirinen kohteeni on Mediakasvatuskeskus Metkan organisoima Ajaton Tarina -hanke ja sen järjestämät työpajat eräässä eteläsuomalaisessa koulussa. Mediakasvatuksen kenttä ei ollut minulle ennalta tuttu, joten käytän tilaa myös siihen liittyvien peruskäsitteiden avaamiseen.

Aineistoa kerätessäni kiinnitin huomiota siihen, miten itse tekeminen näkyy lasten ja nuorten mediakasvatuksessa ja miten osallistajat haastatteluissa siihen suhtautuvat. Viidesluokkalaiselta ei voi kysyä suoraan osallisuudesta, mutta pyrin selvittämään myös, oliko työpajoissa kysymys osallisuuden edistämisestä ja mitä se käytännössä voisi tarkoittaa. Tämän pohjalta muodostin rajatun tutkimuskysymykseni: *Minkälaisia merkityksiä Ajaton Tarina -hankkeeseen osallistuneet koululaiset antoivat itse tekemiselle?*

Sara Sintonen (2012, 39) puhuu digitaalisesta ”tee-se-itse –kansalaisesta”, joka tuottaa itse aineiston, jonka haluaa jakaa. Ajatus tee-se-itse –kulttuurin osallistavasta vaikutuksesta herättää kysymyksen mediakasvatuksen roolista tiellä pelkästä osallistumisesta osallisuuteen.

Osallistuminen	Osallisuus
opitaan tietämään ja taitamaan	opitaan määrittelemään ja soveltamaan
passiivinen vastaanotto	aktiivinen vastaanotto
toistaminen	tuottaminen
vetäydytään auktoriteettien taakse	vastataan omien määritelmien seurauksista
toistava luova tuottaminen	uutta luova tuottaminen

Taulukko 1. Osallistumisesta osallisuuteen. (Sintonen 2012, 47)

Sintosen (2012, 47) suuntaa antava jaottelu osallistumisen ja osallisuuden välillä (kts. Taulukko 1.) innoitti mediakasvatukseen tutkimiseen kriittisestä näkökulmasta. Aktiivisuus, opitun soveltaminen ja omien merkityksien luominen ovat varmasti asioita, joihin jokainen kasvattaja haluaisi työllään kannustaa. Halusin siis perehtyä kriittisen pedagogiikan perinteeseen ja etsiä yhtymäkohtia mediakasvatukseen ja tähän päivään. Tutkimukseni tarpeellisuus kytkeytyy käyttämäni teoreettiseen viitekehukseen, kriittiseen mediakasvatukseen. Tutkiessani aiemmin mediakasvatuksesta tehtyjä AMK-opinnäytetöitä huomasin kriittisen näkökulman usein joko kokonaan puuttuvan, tai tulleen käsitellyksi vain sivulauseessa. Keskusteluissani media- alan ammattilaisten ja nuorisotutkijoiden kanssa tuli esille myös selkeä tarve tuoda kriittistä näkökulmaa mediakasvatukseen kentälle. Olen samaa mieltä Juha Herkmanin (2007, 12) kanssa siitä, etteivät kriittinen kasvatus tai kriittiset lukutaidot ole mitään taikasanoja, jotka poistaisivat kaikki nykyiseen mediakulttuuriin liittyvät pulmat, mutta ne voivat parhaimmillaan auttaa omaksumaan solidaarisuuteen, tasa-arvoon ja yhteiskunnaalliseen aktiivisuuteen liittyviä tavoitteita yleisemmälläkin tasolla.

Kriittisyys- sana voi aiheuttaa kuulijassa helposti negatiivisia assosiaatioita. Sanaa yhdistellään nykykielessä huolettomasti ja esimerkiksi maahanmuuttokriittisyys–sanan merkityksistä kiistellään jatkuvasti. Omassa tutkimuksessani pyrin soveltaen noudattamaan Juha Herkmanin (2007, 36) ansiokasta määritelmää kriittisyydestä. Katse on tulevaisuudessa ja kritiikin kärki osoittaa muutoksen kohteita. Selkeä tavoite on vähentää eriarvoisuutta ja lisätä solidaarisuutta. Kriittisyys on uteliaisuutta maailmaa kohtaan, ei sen poisrajaamista. Se on vallitsevan tiedon ja uskomusten arviointia, muttei

ennakkoluuloisuutta. Kriittinen ajattelijatavoittelee syvempää tietoa ja ymmärtää tiedon ja toiminnan taloudelliset ja poliittiset intressit.

Herkman (2007, 8) luettelee kriittisen ajattelun taustavaikuttajiksi nimiä filosofian historiasta. Frankfurtin koulukunta yhdisti 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä muun muassa Kantin, Hegelin ja Marxin ajatukset ja suhteutti ne omaan aikaansa. Paolo Freire, jonka ajatuksiin omassa työssäni erityisesti paneudun, on tuoreemmista kriittisen ajattelun teoreetikoista yksi tärkeimmistä.

Mediakasvatuskeskus Metka ry. on vuonna 1958 perustettu valtakunnallinen järjestö, joka luo mahdollisuuksia lasten ja nuorten omaehtoiselle mediakulttuurin tekemiselle ja osallistumiselle. Toiminta on kaksijakoista - se kohdistuu toisaalta lapsiin ja nuoriin sekä toisaalta heidän kanssaan toimiviin aikuisiin. Metka järjestää opettajien ja muiden ammattikasvattajien täydennyskoulutusta ympäri Suomea ja erilaisia vanhemmille suunnattuja tilaisuuksia. Vaikka Metkan tavoitteena on edistää mediakasvatusta erityisesti elokuvan ja muun liikkuvan kuvan osalta, on se laajentanut toimialaansa myös muihin medioihin. (Ajaton Tarina -hankekuvaus, 2012.)

Mediakasvatuskeskus Metka toimii laaja-alaisesti, järjestäen muun muassa lasten ja nuorten mediatyöpajoja, opettajien ja kasvattajien täydennyskoulutuksia, valtakunnallisia mediakasvatusseminaareja ja tuottaen oppimateriaalia. Metkan aikaisempia yhteistyöhankkeita ovat esimerkiksi Digipelit varhaiskasvatuksessa (2010) ja Mainiot mediaperheet (2011-2012). (Ajaton Tarina -hankekuvaus, 2012.)

Ajaton tarina on Metkan vuonna 2012 aloittama yhteistyöhanke, jonka toteuttajina sen lisäksi ovat Plan Suomi Säätiö, Aikakausmedia (Aikakauslehtien Liitto), Figma ry, Suomen Kirjastoseura ja Opettajankoulutuslaitokset ympäri Suomen. (Ajaton Tarina -hankekuvaus, 2012.)

Työni pääaineistoa ovat viidennen luokan oppilaiden haastattelut, joten varsinkin kriittisen pedagogiikan suhteen on oltava varovainen. Teorian ja aineiston on keskusteltava keskenään. Haen teoriaperinteestä suurten ajattelijoiden sijaan pikemminkin uusia näkökulmia, eikä tarkoitukseni ole kriittisyyden ”turvin” arvostella, vaan pikemminkin kannustaa uteliaisuuteen.

2.1. Tiedonhankintatavat

Pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini kolmiosaisen aineistoni pohjalta. Se koostuu yhtäältä tekemistäni mediakasvatuksen ammattilaisten sähköpostihaastatteluista ja toisaalta Ajaton Tarina -hankkeen mediakasvatuspajoihin osallistuneiden koululaisten kirjallisista palautteista sekä haastatteluista.

Aikuisia, mediakasvatuksen parissa työskennelleitä ammattilaisia, haastattelin sähköpostin välityksellä helmi-maaliskuun vaihteessa 2013. Lähetin kysymykset kahdeksalle henkilölle ja vastauksia sain lopulta kolme.

Koululaisten haastattelut keräsin hankkeeseen osallistuneen eteläsuomalaisen koulun viidesluokkalaisilta 7.5.2013. Olin yhteistyössä luokanopettajan kanssa hoitanut lupa-asiat etukäteen kuntoon ja luvan saaneita haastateltavia oli lopulta 14. Nauhoitin pareittain tehdyt haastattelut ja litteroin ne jälkeenkäpäin. Haastatteluni noudattelivat teemahaastattelun runkoa. Sain samalla vierailulla käyttööni myös luokan mediapajoista täyttämät kirjalliset arviointi-lomakkeet. Lomakkeita oli yhteensä 23 ja ne koostuivat seitsemän-kohtaisesta työpajan arvioinnista, kokonaisarvosanasta asteikolla 1-5 ja vapaasta kommenttiosuudesta.

Käytin haastattelussa teemahaastattelun runkoa. Kysyin jokaiselta parilta neljä kysymystä, jotka olivat:

1. Mitä olette projektissa tehneet?
2. Mitä hommia teit yksin/ kaverin kanssa?
3. Missä jutuissa aikuiset auttoivat/ tarvitsit aikuisen apua?
4. Mitä tykkäsit/opit projektista?

Pyrin luomaan haastattelutilanteesta mahdollisimman luontevan, joten muokkasin kysymyksiä kulloiseenkin tilanteeseen sopivaksi. Tarkoitukseni oli saada kysymyksistä mahdollisimman selkeitä ja toisaalta tarkoituksenmukaisia tutkimukseni kannalta. Haastattelut etenivät jouhevasti ja koin, että lapset ymmärsivät kysymykseni hyvin. Keskimäärin haastattelut kestivät noin seitsemän ja puoli minuuttia, lyhimmän ollessa noin neljä ja pisimmän hieman yli 15 minuuttia. Pyrin rohkaisemaan jatkokysymyksillä narraatiota ja pitämään kysymykset avoimina.

Toteutin haastattelut noudatellen teemahaastattelun rakennetta. Teemahaastattelussa tarkoituksena on antaa tilaa ihmisten vapaalle puheelle, kuitenkin ennalta määriteltyjä teemoja käsitellen. Tarkkoja, yksityiskohtaisia kysymyksiä ei ole, vaan haastattelu etenee väljemmin, kuitenkin niin että kaikkien haastateltavien kanssa käydään läpi samat teemat. Pyrkimyksenä on ihmisten omien tulkintojen ja merkityksenantojen huomioiminen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47-48.) Teemoittelin lopulta oman haastatteluaineistoni kolmen erillisen teeman alle.

2.2. Ajaton tarina–hankkeen esittelyä

Esittelen seuraavassa lyhyesti Mediakasvatuskeskus Metkan vuonna 2012 aloittaman Ajaton Tarina–hankkeen, joka on työni työelämäkontakti. Saatuaani idean työni aiheesta, otin yhteyttä Metkaan, jossa oltiin juuri käynnistämässä kyseistä hanketta. Meillä oli yhteneviä intressejä, joten päätimme tehdä yhteistyötä. Tähän tekemäni esittely on tehty Metkan minulle toimittaman hankekuvauksen (2012) ja Mediakasvatuskeskus Metkan hankkeelle ylläpitämien verkkosivujen (2013) pohjalta. Lisäksi haastattelin Metkan työntekijöistä Anu Ruhalaa ja Leena Kuoppa-Ahoa. Nauhoitin haastattelut. Tämä esittelyteksti on tarkistettu Metkassa.

Yksi keino tukea oman identiteetin rakentumista, on lapsuuden kokemusten ja ajatusten tallentaminen tarinan muotoon. Mediakasvatuskeskus Metka tarjoaa ammattitaitoista apua tarinoiden käsikirjoittamiseen, joiden pohjalta tehdään omia mediatuotoksia hyödyntäen nykymedian tarjoamia mahdollisuuksia. Koska media on tämän päivän lasten luonnollinen toimintaympäristö, on tärkeää että lapset omien kokeilujensa kautta pääsevät kurkistamaan median taustarakenteisiin, miten media toimii ja miten sitä tuotetaan. Hankekuvauksessa tärkeimmäksi päämääräksi nostetaankin lasten medialukutaidon ja turvallisen median käytön edistäminen oman tekemisen ja tuottamisen kautta.

Metkan hankekuvauksessa viitataan Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö Cuporen tutkijaan Tarja Savolaiseen, joka on arvioinut, etteivät erityisryhmät, tai maahanmuuttajat tule tarpeeksi esille Metkan, tai muidenkaan mediakasvatusaineistojen ja toimintaa tuottaneiden toiminnassa ja materiaaleissa. Tästä syystä Metkan Ajaton tarina–

hankkeessa osa toiminnasta kohdennetaan suoraan maahanmuuttajataustaisten lasten ryhmille sekä erityistä tukea tarvitseville lapsille. Hanke on kohdistettu 9-12 -vuotiaille lapsille. Hankkeella halutaan myös lisätä ammattikasvattajien ja kasvatus- ja opetuslalle opiskelevien mediakasvatustaitoja kouluttamalla heitä, tarjoamalla mahdollisuutta osallistua mukaan työpajoihin ja tuottamalla opetusmateriaalia työn tueksi.

Ajaton tarina on yhteistyöhanke, jonka toteuttajina ovat Mediakasvatuskeskus Metka ja sen yhteistyökumppanit Plan Suomi Säätiö, Aikakausmedia (Aikakauslehtien Liitto), Figma ry, Suomen Kirjastoseura ja Opettajankoulutuslaitokset ympäri Suomen. Ajaton tarina-hankkeessa on järjestetty käsikirjoitustyöpajoja neljällä eri paikkakunnalla (Vantaa, Savonlinna, Oulu, Rauma) kouluissa, kirjastoissa tai museoissa (Ajaton Tarina-hankekuvaus 2012.)

3 KRIITTINEN MEDIAKASVATUS

Tutkimukseni teoriapohja on johdettavissa mediakasvatuksen ja kriittisen pedagogiikan teorioihin ja termistöön. Ajattelen Juha Herkmanin (2007, 11) tapaan mediakasvatuksen osaksi kriittistä kasvatusta, joka korostaa yhteiskunnallisia kysymyksiä. Mediakasvatukseen liitetään perinteisesti ajatus kriittisestä medialukutaidosta tai laajemmin mediakompetenssista, mikä puoltaa mediakasvatuksen ja kriittisen kasvatuksen yhteen tuomista (Herkman 2007, 10). Kriittiselle lähestymistavalle on myös nähtävissä yhteiskunnallinen tilaus. Paradoksaalista on, että vallitseva markkinavetoinen ajattelu puoltaisi kriittisen kasvatuksen tärkeyttä, mutta samalla se ehkäisee kriittisten näkökulmien esiin nousemista koulun kaltaisissa valtiollisissa instituutioissa. (Herkman 2007, 11.)

Muodostan teoriakehyksen tarkastelemalla aluksi mediakasvatuksen ja kriittisen pedagogiikan traditioita erillä toisistaan, jonka jälkeen palaan tutkimuskysymykseeni näin määrittelemäni kriittisen mediakasvatuksen kautta.

3.1. Mediakasvatus

Mediatutkijat Kupiainen, Sintonen ja Suoranta (2007, 3) asettavat suomalaisen mediakasvatuksen historian luontevasti osaksi suomalaisen kansansivistyksen historiaa. Suomalaisen koulutuksen suurien linjojen lähempi tarkastelu tuottaa myös mediakasvatusta koskevan havainnon siitä, miten kasvatuksellinen toiminta on ollut sekä silmiinpistävän ylhäältä johdettua ja edustanut etujoukkoajattelua että luonteeltaan vakavamielistä ja korkeakulttuurillisesti virittyntä (Kupiainen ym. 2007, 3).

Kirjoittajat vertaavat 1800-luvun lopulla alkanutta kansanjoukkojen sivistystyötä, jossa kansan omat perinne- ja puhetavat pyrittiin muokkaamaan kansanjohtajien idealististen moraali- ja kasvatuskäsityksien mukaiseksi, mediakasvatuksen nykykeskusteluihin, joissa voidaan luoda ajoittain jyrkkiäkin eroja turmiollisen viihteen ja kehittävien aineistojen välille. Historiallinen tausta auttaa ymmärtämään keskustelun vahvaa valistus- ja suojelukeskeisyyttä, mutta toisaalta koululaitoksen historiaa leimaava

vakavamielisyys on ehkä yksi isoimmista tekijöistä, joka estää nykyistä avaramman käsityksen lapsen mahdollisuuksista käyttää mediaa ja toimia mediassa. (Kupiainen ym. 2007, 3-4)

Mediakasvatuksen yhteydessä on usein samoja painotuksia kuin aikanaan puheessa ”kansan tahdosta” ja ”lapsen parhaasta”, jonka vain kansan ja lasten edustajat tiesivät. Esimerkiksi kouluissa mediakasvatus pohjaa edelleen usein opettajan omiin mediakokemuksiin ja makuihin, joka voi olla ristiriidassa nuorison omien intressien kanssa. Tämä voi johtaa koulu- ja media- tai nuorisokulttuurin väliseen eriytymiseen, jota on vaikea kuroa umpeen. (Kupiainen ym.2007, 4.)

Mediakasvatuksen käsitettä määriteltäessä on syytä muistaa mediamaailman alituinen ja nopea muutos. Erilaisia välineitä median viestien lukemiseen kehitetään jatkuvasti ja esimerkiksi erilaisten älypuhelimien ja uuden neljännen sukupolven matkapuhelinverkon tulo markkinoille on mullistanut tiedon saatavuuden. Apuvälineiden kehittyessä mediat pysyvät kuitenkin periaatteessa samana. Lukeminen, näkeminen ja kuuleminen edellyttävät hyvää luku- ja kirjoitustaitoa.

Mediakasvatuksen käsitettä määriteltäessä on syytä huomioida medialukutaito- ja mediakasvatus -termien osittain limittäinen ja sekavakin käyttö. Medialukutaidon käsite (Media Literacy) on suosittu varsinkin Yhdysvalloissa, kun taas eurooppalaisessa kontekstissa käytetään pikemminkin Englannin perinteestä kulkeutunutta Media Education –termiä. Medialukutaito -käsitteellä on merkittävä rooli myös suomalaisessa keskustelussa. Mediakasvatukseen on viitattu aikojen saatossa useilla eri termeillä, joilla on ollut aina hyvin konkreettinen suhde käytettävään mediaan. Esimerkiksi audiovisuaalisten viestimien vasta yleistyessä puhuttiin Suomessa sanomalehtiopetuksesta. (Kupiainen ym. 2007, 4-5.)

Mediatutkija David Buckingham (2007 143-147) ei katso pelkän mediavälineiden ja –sisältöjen käytön opetuksessa olevan vielä mediakasvatusta. Mediakasvatuksellinen ote vaatii esitettyjen sisältöjen ottamista analyyttisen tarkastelun kohteeksi tai oman tuotannon materiaiksi. Kupiainen ja Sintonen (2009, 31) määrittelevät mediakasvatuksen tavoitteelliseksi vuorovaikutukseksi, jonka osapuolina ovat kasvattaja, kasvatettava ja mediakulttuuri. Tavoitteena on medialukutaito, joka tarkoittaa mediakulttuuristen ilmiöiden laajempaa, syvempää, yhteisöllisempää ja eettisempää ymmärrystä.

Tarkoituksena ei ole kuitenkaan väheksyä medialukutaidottoman mediakokemuksia. Medialukutaidon yhteydessä lukutaito käsitteenä on pohdittava uudelleen, sillä kun käytössämme ovat kaikki tähänastiset representaation keinot aina puheesta tekstin kautta digitaaliseen mediaan, on lukutaidosta muodostunut monisuuntainen tai –ulotteinen tapahtuma. (Kupiainen ym. 2009, 31.)

Tutkija Heikki Kuutti (2006, 131) luonnehtii mediakasvatusta ytimekkäästi tietoiseksi yritykseksi vaikuttaa median käyttöön ja mediataitoihin. Kuutin määritelmässä korostuvat väline- ja analyysitaidot, joiden opettamisella median käyttäjiä harjaannutetaan aktiivisuuteen ja kriittisyyteen. Kuutti (2006, 138) laskee mediataitoihin kuuluvan lisäksi median teknisen ja taustarakenteiden tuntemuksen sekä välineelliset taidot. *Mediametkaa!* (2006, 8) kirjassa mediakasvatuksen puolestaan ajatellaan kehittävän mediakulttuurissa elämisen perusvalmiuksia.

Mediakasvatuksen yhteydessä puhutaan nykyään mediataidoista tai –kompetensseista, kun halutaan korostaa sen monia ulottuvuuksia. Mediataidoilla kuvataan sitä, että mediakasvatuksessa on kyse paitsi vastaanottamisesta, myös median käyttöön ja soveltamiseen liittyvistä kyvyistä. Herkman (2007, 48) luokittelee mediataidoiksi muun muassa eri viestintäteknologioiden ja –välineiden teknisen hallinnan, taidon arvioida ja analysoida vastaanottamaansa tietoa ja viihdykettä ja kyvyn käyttää viestintää ja viestintävälineitä itseilmaisuun.

Medialukutaitoa Kuutti (2006, 134) kutsuu perinteisen lukutaidon laajennukseksi, johon kuuluu paitsi eri median lajien tunnistaminen, myös kriittinen itsenäisyys median käytössä ja mediasisältöjen tulkinnassa. Kriittisen medialukutaidon ajatellaan olevan mediakasvatuksen pääasiallinen tavoite. Käyttäjä, joka hallitsee kriittisen medialukutaidon, kykenee käyttämään mediaa omien tarpeidensa pohjalta, siitä nauttien. (Niinistö, Ruhala, Henriksson & Pentikäinen 2006, 8-9.)

3.2. Kriittinen kasvatus

Kriittisen mediakasvatuksen käsitteen taustalta löytyy laaja kriittisen kasvatustutkimuksen ja kriittisen pedagogiikan perinne. Tuukka Tomperi kollegoineen kirjoittavat *Kenen kasvatus?* (2005, 8-9) kirjan esipuheessa kriittisen kasvatustutkimuksen perinteen

laajuudesta, jonka vuoksi kokonaiskuvan luominen edes viime vuosikymmenten suomalaisesta kriittisestä kasvatustieteestä on vaikeaa. Keskitynkin tässä kuvailemaan vain joitain oman tutkimukseni (ts. kriittisen mediakasvatuksen) kannalta kiinnostavia seikkoja. Juha Herkmania (2007, 15) mukaillen, tarkoitan kriittisellä kasvatuksella ”ennen muuta sellaisia kasvatusajattelun suuntauksia, joiden taustalla vaikuttaa kriittinen yhteiskuntateoria. Kriittisen kasvatuksen keskiössä on näin ollen kasvatuksen yhteiskunnallisten ulottuvuuksien pohtiminen.” Tarkoitukseni ei ole keinotekoisesti muodostaa rajoja kriittiselle kasvatukselle, vaan pikemminkin muodostaa kuvaa sen rajattomuudesta.

Kriittisen yhteiskuntateorian esiinmarssi kasvatukseen tapahtui paljolti 1960- ja 1970-lukujen taitteessa, jolloin ilmestyi myöhempään kriittiseen kasvatusajatteluun jälkensä jätäneitä teoksia, kuten Paulo Freiren *Sorrettujen Pedagogiikka* (1970) ja Pierre Bourdieun ja Jean-Claude Passeronin *La reproduction* (1970). Siinä missä yhdysvaltalainen kriittinen pedagogiikka pohjaa erityisesti Freireen ja tiettyihin varhaisiin sosiaalisen rekonstruktionismin teoreetikoihin Yhdysvalloissa, ovat eurooppalaisen teoriaperinteen juuret erityisesti Frankfurtin koulukunnan kriittisessä teoriassa. (Tomperi ym. 2005, 8.)

Eurooppalaisen ja yhdysvaltalaisen teoriaperinteen yhtymäkohdat löytyvät Frankfurtin koulukunnasta. Koulukunnan edustajat vaativat teorianmuodostukselta tietoisuutta yhteiskunnallisesta määrittäytyneisyydestään. Pedagogisesti tämä tarkoittaa, etteivät kasvatuksen käytäntö ja teoria ole neutraaleja suhteessa yhteiskuntaan, vaan että kasvatusta saa aina alkunsa tietyistä olosuhteista ja pyrkii kohti tiettyjä päämääriä. (emt. ,10.)

Aikaisempaan, teoriavoittoiseen tutkimusperinteeseen verrattuna nykyisen kriittisen pedagogiikan ideaan kuuluu käytännönläheisempi ja reformistisempi suhtautuminen kasvatuskäytäntöihin (emt. ,10). Paulo Freiren tunnetuksi tekemä tapa yhdistää teoriaa ja käytäntöä sopii näin loistavasti esimerkiksi mediakasvatuksen yhteyteen.

Kriittisessä pedagogiikassa ollaan kiinnostuneita tiedon ja vallan suhteesta. Tapio Aittoranta ja Juha Suoranta (2001,13) viittaavat Kriittinen pedagogiikka –kirjan esipuheessa sosiaaliseen konstruktionismiin. Tieto on aina jonkun jostain näkökulmasta tuottamaa. Kriittinen kasvatusta tutkii tiedon tehtäviä ja oikeuttamista tietyissä pedagogisissa käytänteissä, jotka eivät rajoitu vain formaaliin koulutukseen, vaan

kaikkiin tilanteisiin, joissa ihmiset rakentavat ja tekevät yhteistä sosiaalista todellisuuttaan (emt. 13).

Kriittistä kasvatusta voi kuvata ideologia- ja aikalaiskritiikkinä, joka tiedostaa tiedon jakeluun ja järjestykseen liittyvät yhteiskunnalliset periaatteet. Kriittinen kasvatusta ymmärtää, että se mikä käy oikeasta ja todesta tiedosta, määrittyy pitkälti luokkaperusteisesti. Taloudellinen eliitti määrittelee pitkälti tiedon järjestykset, lahjakkuuden käsitteen sisällön ja koulutusuomien suunnat. Toisaalta korostetaan kasvattajien ja kulttuurityöläisten suhteellista riippumattomuutta taloudellisesta alustarakenteesta. (emt. 14.)

3.3. Kriittinen kasvatusta ja dialogi

Paulo Reglus Neves Freire syntyi Recifessä, Pernambucon osavaltiossa koillis-Brasiliassa syyskuun 19. päivä vuonna 1921. Freire opiskeli lakia, muttei koskaan varsinaisesti työskennellyt juristina. Sen sijaan hän opetti äidinkieltä entisessä koulussaan ja päätti lopulta aloittaa kasvatustieteiden opinnot.

Hän alkoi työskennellä lukutaidottomien aikuisten parissa, käyttäen kullekin oppilaalle arjesta tuttuja sanoja, samalla niiden syvempiä merkityksiä pohtien. Metodinsa maine levisi ja Brasilian hallituksen toimesta alettiin suunnitella laajamittaista lukutaitokampanjaa. Vuonna 1964 Brasiliassa tapahtui sotilasvallankaappaus ja kampanja jäädytettiin. 75 päivän vankeuden jälkeen Freire oli pakotettu lähtemään maasta. Hän jatkoi työtään Chilestä käsin ja kirjoitti pääteoksensa ”Sorrettujen pedagogiikka”(1970). 16 vuoden maanpaon aikana Freire työskenteli useassa eri maassa ja opetti muun muassa Harvardissa. 1980 Paulo palasi takaisin Brasiliaan kansainvälisesti tunnettuna kasvatustieteenfilosofina ja asettui Sao Pauloon. Hän kirjoitti ja luennoi säännöllisesti aina kuolemaansa saakka 1997.

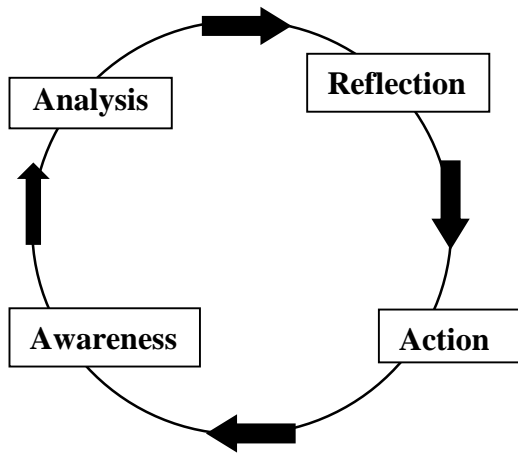
Freiren tuotantoa pidetään muun muassa teoriataustan moninaisuuden vuoksi vaikeatajuisena kirjoittajana (ks. esim. Sorrettujen pedagogiikan suomenkielinen esipuhe) eikä teorian ja käytännön yhteen saattaminen käynyt omassa työssänkään käden käänteessä. Ryhdyin kuitenkin Lissu Lehtimajan (2006) innoittamana hyödyntämään dialogin käsitettä mediakasvatusta kontekstissa.

Dialogi ja dialogisuus kytkeytyvät Freiren tuotannossa kiinteästi kasvatukseen, oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen. Pääteoksessaan *Sorrettujen pedagogiikka* (2005,98) Freire kirjoittaa dialogin olevan yhteiseen oppimiseen ja toimintaan pyrkivien ihmisten kohtaamista. Hän tähdentää, että dialogisessa kohtaamisessa on vain ihmisiä, jotka pyrkivät yhdessä oppimaan enemmän kuin sillä hetkellä tietävät.

Kotilainen, Siivonen ja Suoninen (2011) pohtivat Myrsky-hankkeen loppuraportissa dialogisen kasvatuksen ja oppimisen eroja autoritääriin, ylhäältä alaspäin tapahtuvaan opetukseen. Dialogisessa kasvatuksessa todellisuus nähdään muuttuvana kokonaisuutena, jossa oppilas on toimijana pelkän vastaanottamisen sijaan. Oppimisen tavoitteena ovat konsensuksen sijaan uudet kysymykset ja niiden tuottama ymmärrys. Dialogisessa oppimisprosessissa subjekteina, keskeisinä ja aktiivisina tekijöinä ovat sekä oppilas että opettaja. Käytännössä toiminta kulkee usein dialogisen ja autoritäärisen mallin välimaastossa. Aikuisten herkkyyden lasten ja nuorten kuulemiseen ja sen pohjalta toimimiseen on tässä avainroolissa. (Kotilainen ym. 2011, 53 -57.)

Freire kuuluu teoreetikoihin, joiden mielestä kasvatuksen tehtävänä on enemmänkin edistää yhteiskunnallista muutosta, vallitsevaan järjestelmään sopeuttamisen sijaan (Hannula 2007, 114). Juhana Suortti (1999, 173) tiivistää Freiren pedagogiikan tasa-arvoiseen dialogiin ja oppilaista itsestään kumpuavaan toimintaan. Käsiteltävän tiedon tulee lähteä oppilaista ja herättää samalla heidän yhteiskunnallinen tietoisuutensa. Päämäärä, kaikkien osallisten välinen dialogi vahvistaa täten oppilaiden itsetuntoa ja opettajakin oppii koordinoidessaan tilannetta.

Bordac ym. (2003, 18) tiivistävät kokoamassaan opettajan/kasvattajan oppaassaan Freiren ajatuksia valtauttavasta kasvatuksesta spiraaliin (kts. Kuvio 1.), joka toimii pohjana esimerkiksi mediatyöpajan suunnittelussa. Tietoisuuden (awareness) tasossa on kyse oppilaan huomion herättämisestä ja asioiden tarkastelusta uudelta kannalta. Analyysin tasolla (analysis) tarkastellaan valintoja, jotka ovat saaneet ilmiön aikaan. Arvioinnin taso (reflection) johdattaa mahdollisesti jo syvempään filosofiseen ja arvopohjaiseen keskusteluun. Pohditaan esimerkiksi mitä ilmiöstä seuraa tai mitä pitäisi tehdä. Toiminnan tasolla (action) pyritään siirtämään opittua käytäntöön ja vaikuttamaan uudella tavalla. Samaa ajatusta on hyödyntänyt myös esimerkiksi Sara Sintonen (2001) väitöskirjassaan.



Kuvio 1. Valtauttavan kasvatuksen spiraalipiraali (Bordac ym. 2003,18)

4 AINEISTON KÄSITTELYÄ

4.1. Ohjaajien käsityksiä mediakasvatuksesta

Halusin kerätä tietoa mediakasvatuksesta sitä käytännössä toteuttaneilta ammattilaisilta. Päätin lähettää kysymykset sähköpostilla, jotta vastaaminen olisi helppoa ja nopeaa.

Haastateltavat valikoituivat paitsi Mediametkan kontaktien kautta, myös ohjaavan opettajani olemassa olevia kontakteja hyödyntäen. Kysymykseni lähtivät yhteistyöverkostoja pitkin yhteensä kahdeksalle mediakasvatuksen parissa työskennelleelle ihmiselle. Vastauksia sain lopulta kolme. Nämä vastaukset toivat ohjaajien ajatuksia ja tietotaitoa esiin. Uskon kadon johtuvan yksinkertaisesti kiireestä; tuntemattomalta opiskelijalta tuleva sähköposti hukkuu helposti viestien tulvaan ja mielenkiinnosta huolimatta vastaus jää muotoilematta.

Muodostin kysymykseni tutkimuksellisten intressieni pohjalta, koettaen saada niistä myös vastaajille mielenkiintoiset. Kysymykseni olivat seuraavat:

1. Missä mediakasvatus- projekteissa olet ollut mukana? (lyhyt kuvaus)
2. Onko itse tekeminen ollut niissä tärkeää? Kuvaile kolme syytä.
3. Mitä olet mieltä väitteestä: "Mediakasvatuksessa itse tekemisen harjoittelun tulisi tähdätä toisin tekemiseen totutun omaksumisen ja toistamisen sijaan."?
4. Jäsennä omaa projektiasi lyhyesti suhteessa seuraavaan taulukkoon (Sintonen 2012):

Osallistuminen	Osallisuus
opitaan tietämään ja taitamaan	opitaan määrittelemään ja soveltamaan
passiivinen vastaanotto	aktiivinen vastaanotto
toistaminen	tuottaminen
vetäydytään auktoriteettien taakse	vastataan omien määritelmien seurauksista
toistava luova tuottaminen	uutta luova tuottaminen

Taulukko 2. Sähköpostikyselyn taulukko. (ks. Sintonen 2012, 47)

Kysymyksilläni halusin saada ammattilaisten kokemuksia ja mietteitä mediakasvatuksen suhteesta itse tekemiseen ja osallistuminen-osallisuus -käsitepariin. Käsiteparin havainnollistamisen apuna käytin Sara Sintosen Susitunti -kirjasta (2012) lainaamaani taulukkoa.

Kolmas kysymys sisälsi suoran lainauksen Juha Herkmanin (2007, 203) kirjasta Kriittinen mediakasvatus. Tarkoitukseni oli kysyä väittämän avulla asiantuntijoiden mielipidettä siitä, tulisiko mediakasvatuksen keskittyä mediassa vallitsevien esityskäytäntöjen haastamiseen, toisin sanoen kannustaa ”sopeutumisen sijaan vapautumiseen” bell hooksia (2007) lainatakseni. Tämän kysymyksen asettelu osoittautui vaikeaksi ja hieman epäselväksi, tähän palaan analyysivaiheessa.

Lisäksi tiedustelin haastateltavan historiaa mediakasvatuksen parissa saadakseni kuvaa paitsi tietysti haastateltavasta itsestään, myös mediakasvatuksen kentästä ja toimijoista Suomessa yleisesti. Tein sähköpostihaastatteluni helmi-maaliskuun vaihteessa.

Kaikki kolme vastaajaa ovat olleet mukana useammassa kuin yhdessä mediakasvatushankkeessa ja he ovat toimineet sekä lasten että nuorten parissa. Heidän hankkeensa vaihtelivat valtakunnallisista mediakasvatustyön kehittämishankkeista esimerkiksi lastenkodissa toteutettuihin työntekijälähtöisiin projekteihin. Vastaajien mediakasvatuskokemus on karttunut pääasiassa Suomessa, mutta mukana on myös kansainvälisissä yhteyksissä toteutettuja projekteja.

Kaikki vastaajat olivat yksimielisiä ensimmäiseen kysymykseeni itse tekemisen tärkeydestä. Itse tekemisen merkitys koetaan erittäin suureksi ja se onkin lähes jokaisen mediakasvatusprojektin lähtökohta. Eräs vastaajista kokee itse tekemisen lisäävän sekä lasten että aikuisten vaikuttamismahdollisuuksia ja osallisuutta. Se myös mahdollistaa omien ajatusten ja tunteiden käsittelyn. Itse tekemisen nähdään myös mahdollistavan median toimintamallien ja rakenteiden tarkastelu.

Yksi vastaajista nosti esiin kolmiosaisen käsitteen kognitiivinen-, audiovisuaalinen- ja sensomotorinen oppiminen. Sama vastaaja huomautti myös, ettei itse tekeminen pelkästään riitä, vaan sitä täytyy myös päästä refleктоimaan jonkun kokeneemman kanssa.

Kolmannessa kysymyksessä pyysin kommentoimaan Herkmanin (2007) kirjasta siteeraamaani väittämää. Asiayhteydestään irroitettuna väittäjä saattoi olla vaikeaselkoinen ja eräs vastaajista pyysikin selventämään kysymystä. Avattuani kysymystä lisää, sain lopulta kaikilta vastaajilta kommentit.

Kaikki vastaajat olivat osittain tai täysin väittämän takana. Yksi vastaajista kommentoi väittämää seuraavasti:

- ”Mielestäni toisin tekemisenkään ei tulisi olla itseistarkoitus. Mieluummin niin, että on mahdollisuus aina tehdä myös toisin. Toisaalta myös totuttujen esitystapojen toistaminen voi myös johtaa oivalluksiin ja keskusteluun siitä, miksi hyväksillä on aina valkoinen lakki ja pahiksilla musta tai miksi naiset esitetään mediatuotteissa usein uhrin roolissa. Helposti lapset toistavat juuri niitä malleja ja näkökulmia, stereotypisiäkin, joita he ovat tottuneet näkemään. Tärkeää on se, että näistä valinnoista keskustellaan ja niitä nostetaan pohdinnan alle. ”

Reflektoinnin tärkeyttä tuotiin edelleen esiin. Ohjaajan rooli on suhteutettava lapsen tai nuoren kehitystason mukaan ja tekemistä on voitava purkaa aikuisen kanssa, pohti eräs vastaaja. Kolmas vastaaja viittasi kriittiseen medialukutaitoon mediakasvatuksen tavoitteena. Hän näki väittämän olevan linjassa tämän kanssa.

Viimeisessä kysymyksessä pyysin käyttämään Sintosen (2012) kirjasta löytyvää taulukkoa apuna omien mediakasvatusprojektien jäsentämiseen. Taulukko jakaantui kahtia ”Osallistuminen” ja ”Osallisuus” -käsitteiden alle. Vastaustavoissa oli jälleen vaihtelua. Kaksi vastaajista olivat kommentoineet sanallisesti ja yksi oli valinnut raksein hänen projekteitaan parhaiten kuvaavat kohdat.

Kaikki haastateltavani korostivat osallisuuden merkitystä. Yksi haastatelluista antaa esimerkin, jossa mediatuotosten konventiot ovat olleet läsnä lehtijutun rakenteen muodossa, mutta jossa työskentely on kuitenkin haluttu pitää vapaana ja tähän lehtijutun ”oikeaan” rakenteeseen ei ole takerruttu. Vastauksissani kysymystä pohdittiin myös erityisnuorten näkökulmasta. Eräs vastaaja totesi seuraavaa.

”Pyrkimys on tietysti ollut aina osallistaa osallistujat. Valitettavan usein erityisnuorten kanssa hyvin suuri osa nuorista on ”vain” osallistunut. Tämäkin on hyvä aloitus ja

mielestäni motivaation ei pitäisi olla edellytys osallistumiseen/osallisuuteen, vaan tavoite.” (Haastateltava Ohjaaja 2)

Sama vastaaja puhuu ohjaajan ammattitaidosta paitsi nuorten osallistamisen yhteydessä, myös edistymisen, oli se kuinka pientä tahansa, havaitsemisessa.

4.2. Oppilaiden käsityksiä mediapajatyöskentelystä

Keräsin varsinaisen pääaineistoni, Ajaton Tarina -hankkeen työpajoihin osallistuneiden oppilaiden haastattelut, 7.5. eräessä eteläsuomalaisessa koulussa. Olin ottanut työpajoihin osallistuneen viidennen luokan opettajaan etukäteen yhteyttä ja tulimme siihen tulokseen, että paras ajankohta haastatteluille on huhtikuussa järjestettävien työpajojen jälkeen. Ajankohta osoittautui hyväksi, oppilaita oli paikalla paljon ja työpajojen sisältö tuoreessa muistissa. Lisäksi tutkimuslupakyselyni oli ehtinyt tavoittaa oppilaiden vanhemmat sähköisen Helmi -järjestelmän kautta.

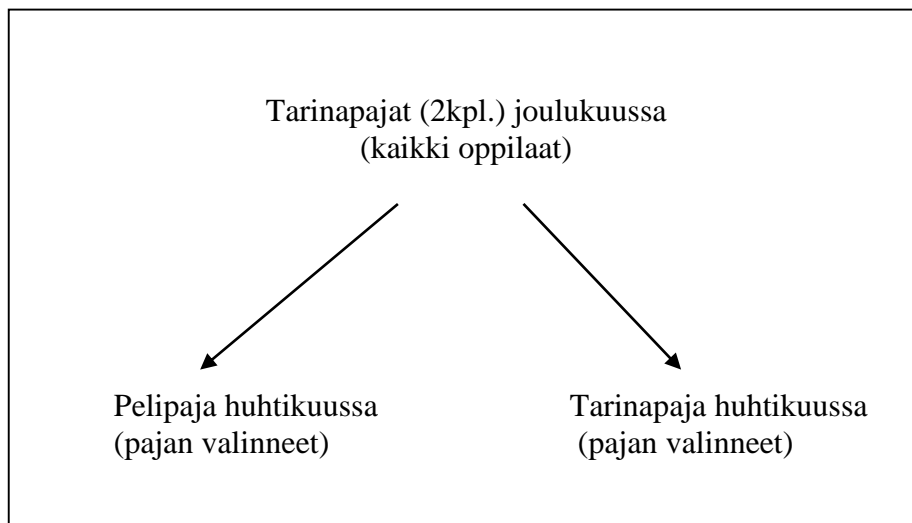
Suoritin haastattelut aamupäivästä oppituntien aikana. Odotin mahdollisesti neljän, viiden oppilaan olevan halukkaita vastailemaan kysymyksiin, mutta esiteltyäni itseni vapaaehtoisten käsiä nousikin yhteensä 14. Ajan ollessa rajallinen päätin suorittaa haastattelut pareittain, mikä toisaalta oli oppilaillekin mieluisaa. Yhteensä luvan saaneita ja halukkaita osallistumaan oli 15, mutta yhden oltua poissa haastatteluaineistoni koostuu lopulta 14 oppilaasta. Mukana oli neljä tyttöä ja kymmenen poikaa.

Haastatteluhetki oli ensimmäinen kohtaamiseni luokkayhteisön kanssa. Tämä asia vaikutti haastattelujen kulkuun. Opettaja oli maininnut tulostani, joten oppilaat tiesivät odottaa minua. Kuitenkin minulla oli aikaa esitellä itseni ja asiani vain lyhyesti oppitunnin alussa, joten monet saattoivat olla hieman jännittyneitä varsinaisessa haastattelutilanteessa. Jos minulla olisi ollut mahdollisuus pieneen ”lämmittelyyn” oppilaiden kanssa, palauttaen samalla mieliin työpajojen tunnelmia, olisi tilanne ollut ehkä hieman rennompi, myös omalta osaltani. En ollut ensimmäistä kertaa tekemässä haastatteluja, mutta kohderyhmä oli uusi. Epäilyni kohdistuivat etukäteen kysymyksiini ja kykyyni esittää asiani ymmärrettävästi. Huomasin kuitenkin pääseväni nopeasti jännityksestä eroon, jolloin haastatteluiden tunnelma muuttui välittömämmäksi. Toisaalta en ehkä kuitenkaan orientoitunut tarpeeksi haastattelemaan nimenomaan 11

vuotiaita. Kysymyksenasetteluni saattoi paikoin olla hieman epäselvä ja näin nuori vastaaja osaa tai uskaltaa harvoin vaatia tarkennusta.

4.3. Työpajojen toiminta

Valitsemani eteläsuomalaisen koulun viides luokka on työni kirjoittamisvaiheeseen mennessä osallistunut Ajaton tarina -hankkeen puitteissa neljään työpajaan. Ensimmäiset, tarinapajat pidettiin joulukuussa ja peli- sekä kuunnelmapajat saman päivän aikana huhtikuussa.



Taulukko 3. Työpajojen eteneminen

Joulukuussa järjestettiin kaksi tarinapajaa. Ensimmäisen funktio oli toimia lämmittelynä varsinaisten tarinoiden kirjoittamista varten. Paja käsitti erilaisia liike-, ilmaisu- ja tutustumisleikkejä ja niiden lomassa aloitettiin tarinoiden ja henkilöiden ideoiminen. Toinen kerta oli varattu varsinaiselle kirjoitustyölle, jota varten luokka jakaantui pienryhmiin. Ryhmät jatkoivat työskentelyä pajan jälkeenkin luokan omilla tunneilla.

Tarinoita tuli yhteensä seitsemän, aiheiden vaihdellessa ilmaveivistä seikkailijakoiiraan. Kolmesta tarinasta tehtiin varsinainen käsikirjoitus. Huhtikuussa oppilaat jakautuivat oman valintansa mukaan joko peli- tai kuunnelmapajaan, joissa äänestäen valituista käsikirjoituksista tehtiin joko peli tai kuunnelma. Peli tehtiin Zero -Susikoiran tarinan (ks. Liite 1.) ja kuunnelma Kauhukoulun ensimmäisen päivän (ks. Liite 2.) pohjalta.

4.4. Oppilaiden kirjalliset palautteet työpajoista

Oppilaiden suullisten haastatteluiden lisäksi sain käyttööni Ajaton Tarina -hanketta var-
ten luokalta kerätyt kirjalliset palautteet. Palautteet oli kerätty samana päivänä jälkim-
mäisten työpajojen kanssa kaksipuolisella lomakkeella (kts.Liite 3.). Paperin toisella puo-
lella pyydettiin arvioimaan työpajan onnistumista värittämällä omaa mielipidettä kuvaava
hymynaama -symboli ja toinen puoli oli varattu vapaiden terveisten ja piirrosten tuotta-
miseen. Pajalle annettiin myös kokonaisarvosana asteikolla yhdestä viiteen. Palautteet oli
jätetty nimellä varustettuna. Lomakkeita oli palautettu yhteensä 23 kappaletta.

Lomakkeessa otettiin kantaa seitsemään eri työpajaa koskevaan väittämään. Vaihtoehdot
(Samaa mieltä, melkein samaa mieltä, ei mielipidettä, eri mieltä ja täysin eri mieltä) oli
kuvitettu yksinkertaisin ”hymynaamoin”, joista väritettiin haluttu palaute.

Huomionarvoista palautelomakkeissa on positiivisen palautteen dominoiva osuus. Yh-
teensä vastauksia tuli kahdeksaan väittämään 23 oppilaalta 184. Näistä 119, eli noin 65%
oli väittämistä samaa mieltä. 23 palautelomakkeessa löytyy vain yksi rastitettu ”Eri
mieltä” -kohta, vastauksena väittämään ”Aikaa oli riittävästi”. Täysin eri mieltä ei väittä-
mistä ollut kukaan. Vähiten hajontaa esiintyi kohdissa ”Pidin työpajasta” ja ”Ohjaaja oli
hyvä”, molemmista väittämistä oltiin lähes poikkeuksetta samaa mieltä (kts.taulukko 4.).
Eniten hajontaa aiheutti väittäjä ”Aikaa oli riittävästi”, jossa vastaukset jakaantuivat nel-
jään eri sarakkeeseen.

Työpajan arviointi	Samaa mieltä	Melkein samaa mieltä	Ei mielipidettä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Pidin työpajasta	20	3			
Ohjaaja oli hyvä	22	1			
Opin jotain	15	7	1		
Pidin tuotoksistamme	16	6	1		
Ryhmätyö sujui hyvin	15	8			
Aikaa oli riittävästi	15	5	2	1	
Innoitti uusiin kokeiluihin	16	6	1		

Taulukko 4. Palautelomakkeen jakauma

Tässä kohdassa kirjallinen palaute on jonkin verran ristiriidassa tekemiäni haastattelujen tulosten kanssa. Kertoessaan haastatteluissa pajatyöskentelystä lapset suhtautuivat niihin jo hieman kriittisemmin. Mieleen tuli nyt enemmän kehitettäviä kohtia. Tällaisiksi monet kokivat esimerkiksi pajojen lyhyen keston ja ryhmien epätasaisen työskentelyajan.

Ero voi selittyä monella seikalla. Palautteet kerättiin heti pajojen jälkeen, kun taas haastattelujeni väli niihin oli jo pitempi. Toisaalta monet lapset lähettävät lomakkeissa suoria terveisiä pajojen ohjaajille, joten ehkä osa on kokenut negatiivien palautteen antamisen samassa yhteydessä vaikeana tai epäkohteliaana.

Palautelomakkeen toiselle puolelle on ohjeistettu kirjoittamaan terveisiä. Monelta paperilta löytyykin kiitoksia ohjaajalle ja hankkeelle ylipäätään. Monet ovat tuottaneet myös piirroksia pajoihin ja niiden aikaansaannoksiin liittyen. Vapaan palautteen osa täydentää ja sanallistaa monen oppilaan kohdalla hymynaama -lomaketta ja piirrokset kertovat heränneistä ideoista ja uusista kokemuksista. Monille on jäänyt mieleen joku kohta tai hahmo joko peli- tai kuunnelmapajasta ja se on haluttu vielä hahmotella palautteeseen. (kts. liite 3.)

Tarkasteltuani litteroimaani haastatteluaineistoa, luokittelin oppilailta keräämäni haastattelut kolmen teeman alle. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 173) luonnehtivat teemoittelua usealle haastateltavalle yhteisten, aineistosta esiin nousevien piirteiden tarkasteluksi. Oletettavissa on, että lähtöteemat nousevat esiin ja niin kävi jossain määrin omankin aineistoni kohdalla.

Analysoin aineistoani Bordacin ym. (2003,18) valtauttavan kasvatuksen kehää lavasti mukailten ja päädyin lopulta kolmeen eri teemaan. Otsikoin teemat nimillä:

- ”Opettajajohtoisuudesta vertaistukeen”,
- ”Opin, siis teen” ja
- ”Milloin uudestaan?”.

4.4.1. Opettajajohtoisuudesta vertaistukeen

Kaikki työpajat olivat ohjaajavetoisia. Ohjaajat tulivat koulun ulkopuolelta ja olivat alansa ammattilaisia. Useissa palautteissa sekä haastatteluissa nousi esiin positiivinen kokemus ohjaajista, jotka olivat auttaneet toiminnan alkuun ja tarjonneet apuaan aina tarvittaessa. Mielenkiintoista oli kuitenkin palaute, joka keskittyi oppilaiden keskinäiseen vertaisapuun. Useat haastatellut toivat esiin luokkatovereilta saadun avun ja sen merkityksen prosessin etenemisen kannalta.

Haastateltava Oppilas 1: Mua ei tarvinnu paljoo auttaa siin ku kaverit autto, niit oli autettu ni ne pysty auttaa mua.

Perinteisen hierarkisen opetusmallin sijaan oppilaat ohjautuivat kysymään apua luokkatovereiltaan, joita oli jo mahdollisesti autettu tai joilla oli asiasta jo aikaisempaa tietoa. Aineistoni ei kerro, oliko oppilaiden ohjautuneisuus itsenäistä, vai oliko heitä ohjeistettu kasvattajan toimesta.

Sintonen (2012, 13) suhtautuu kriittisesti tämän kaltaiseen kasvattajan ”vapautukseen”, jossa kokeneemmat lapset ja nuoret voivat toimia opettajina. Hän korostaa

medialukutaitojen kehittämistä sillä sokea luottamus ”diginatiivien” kykyihin ja toimiin on verrattavissa heitteillejättöön, hän sanoo.

Aineistoni tukee Sintosen kritiikkiä. Vaikka muutamat oppilaat olivat selvästi edistyneempiä tekniikan käyttäjiä, eivätkä omien sanojensa mukaan tarvinneet ohjaajan apua kuin työpajan alussa, oli joukossa myös oppilaita, jotka tarvitsivat apua huomattavasti enemmän. Seitsemästä haastatteluparistani jokaisessa vähintään toinen osapuoli oli kaivannut ohjaajan apua tekniikan kanssa. Oppilailta keräämässäni aineistossa nousee esiin pääasiassa teknisen avun puoli eikä esimerkiksi ohjaajan roolista pajojen purussa tai opitun reflektoinnissa ole juurikaan mainintaa.

4.4.2. Opin, siis teen

Haastatteluissa tuli selkeästi ilmi että lapsia motivoi itse tekeminen, oman mielikuvituksen käyttäminen ja ideoiden omaehtoinen toteuttaminen. Monet kokivat ryhmätyöskentelyn etuna ideoiden jakamisen luokkatovereiden kesken, vaikka toisaalta ajanpuute vaikeutti kaikkien ideoiden työstämistä. Seuraavassa esimerkki aiheeseen liittyvästä kommentista.

Haastateltava O1: Kivempaa porukassa, ku ei tarvinnu koko ajan mieltii et mitä mä nyt laitan tähän ja tälle.

Haastattelija: Tuli ideoita vai?

Haastateltava O1: Joo.

Vaikka osa tekniikkaan ja ohjelmistoon jo paremmin tutustuneista lapsista toivoi varsinkin pelipajalta enemmän haastavuutta, oli vapaus omien ideoiden toteuttamisessa ja pelimaailmojen suunnittelussa monen mieleen. Esimerkkikommentti:

Haastateltava O3: Noku sai rakentaa iha mitä halus siel pelipajas.

Oli haastateltava osallistunut lopulta peli- tai kuunnelmapajaan , tärkeintä oli ollut oman tarinan suunnittelu. Peli- ja kuunnelmapajoista oli mahdollista osallistua vain toiseen, mutta kiinnostusta kokeiluun tuntui riittävän, kuten seuraava kommentti esittää.

Haastattelija: Mites kuunnelmapaja, haluisitteko kokeilla?

Haastateltava O4: Riippuu siit tarinasta

Haastateltava O5: Jos ois hauska tarina ni vois kyllä

Haastattelija: Jos saisitte itte tehdä sen tarinan?

Molemmat: No sitte!

4.4.3. Milloin uudestaan?

Lasten vastauksissa nousi selkeästi myös teema toiminnan jatkuvuudesta. Toisaalta lapset pohtivat sitä, miten voivat itse jatkaa toimintaa oppimansa perusteella, ja toisaalta pohtivat ohjatun toiminnan jatkumista. Seuraavassa on muutama esimerkki lasten vastauksista.

Haastateltava O6: No opittii uusist ohjelmista ja tällee, mitä tol tietokoneel esim on. Ja siit Kodu-ohjelmast opittii ainaki

Haastateltava O7: Ja sittenku sen pysty lataamaan omalle koneelle ni..

Haastateltava O6: ...sitä pysty kokeilee kotona.

Eräs lapsi vastasi näin, kun häneltä kysyttiin pelin jatkamisesta kotona:

Haastateltava O4: Semmosii, et kerätä kaikenlaisii omenoita ja kaikkee tällasta. Ja muita, siin on vaa semmosii aika yksinkertasii juttui mitä pystyy tekee.. Et ei mitää hirveen omituisii juttui.

Monet kokivat ajan loppuneen kesken, jolloin varsinaiselle tekemiselle ei ohjeistamisen jälkeen jäänyt tarpeeksi aikaa. Pelien tekemistä oli kuitenkin jatkettu kotona ja kavereiden luona. Osalla ajatus ja tarinan kehittäminen oli edennyt jo pitkälle ja opitun pelinteko-ohjelman tekniset rajoitukset alkoivat tulla vastaan. Yksi haastateltavista oli myös huomannut pelin tekemisen jälkeen muutosta suhteessa isojen, ”oikeiden” pelien pelaamiseen, mutta hän ei kysyttäessä osannut eritellä tätä tarkemmin.

Ohjatulle toiminnalle toivottiin myös jatkoa. Opittua pystyttiin jaottelemaan konkreettisesti ja opetuksen koettiin olevan hyödyllistä. Tarinapajalaiset puhuivat tarinan rakenteesta ja kirjoittamiseen liittyvien muotoseikkojen oppimisesta, pelipajalaiset taas pelinteko-ohjelman hallitsemisesta ja pelien yksityiskohtien muokkaamisesta.

5 KOKOAVAA POHDINTAA

Michael Hoeschsmann ja Stuart R. Pountz muistuttavat Media Literacies -kirjassaan (2012, 100), että mediatuotantoa ollaan pidetty media-aineiston analyysin ”leikkisänä, muttei niin tärkeänä serkkuna”. He arvelevat mediakasvatuksen luovan, aineistoa tuottavan ja analyttisen puolen vastakkainasettelun juontuvan länsimaisen kulttuurin perinteestä, joka arvostaa mielen työtä enemmän kuin käden.

Hoeschmann ja Pountz näkevät teennäisen kahtiajaon kuitenkin turhaksi ja korostavat molempien tukevan toisiaan. Saamissani ohjaajien vastauksissa nousee esiin sama näkökulma. Eräs vastaajista kirjoittaa seuraavasti

”Lopputuloks (.....) mediatuotos, ei ole niin tärkeä kuin prosessi. Itse tehdessään lapset oppivat hahmottamaan median toimintamalleja ja rakenteita.” (Haastateltava Ohjaaja 1)

Myös työpajoihin osallistuneilta lapsilta saamani vastaukset viittaavat samaan suuntaan. Lainaus eräältä koululaiselta valottaa motivaation lähteitä seuraavasti:

”Se oli kokonaisuudessaan kivointa, et siin oli hirveesti tekemistä ja sit tuli semmonen into siihen.” (Haastateltava Oppilas 6)

Pajojen yksi eniten motivoineista seikoista oli omien tarinoiden rakentaminen ja niiden pohjalta pelin tai kuunnelman jatkokehittäminen. Oppilaiden mielikuvituksesta kumpuavat maailmat, hahmot ja käsitteet olivat heidän omiaan. Freireläisittäin voidaan näin ollen todeta toiminnan olleen lähtöisin oppilaista itsestään ja olleen kiinteästi sidottu heidän omaan kokemusmaailmaansa.

Näinkin lyhyen kokeilun jälkeen useat haastatellut ilmaisivat halunsa jatkaa esimerkiksi pelien kehittelyn parissa myös koulun ulkopuolella. Yllättävää minulle oli, että monet olivat jopa hieman pettyneitä opetellun ohjelman rajoituksiin pelimaailman ohjelmoinnissa; heidän näkemyksensä mukaan he eivät pystyneet toteuttamaan kaikkia visioitaan tyydyttävästi. Vastauksissa oppilaat osoittivat aktiivisuutta ja halua kehittää prosessia vastaamaan paremmin heidän näkemyksiään. Vastaukset puhuvat osittain samaa kieltä

alussa esittämäni Sintosen (2012) taulukon (kts. Taulukko 1.) kanssa, vaikka lyhyt aika toi pajoihin omat rajoituksensa.

Itse tekeminen merkitsi pajoissa oppilaille sekä omaa, itsenäistä työskentelyä että pienryhmissä tapahtunutta yhteistyötä. Pienryhmä- tai parityöskentely koettiin paremmaksi vaihtoehdoksi poikkeuksetta, sillä ideoiden jakamisen ja yhdistelyn katsottiin edistävän ja vauhdittavan tekemistä. Tuominen (1999, 123) korostaa mediaprojekteihin kätkeytävän paljon etukäteen ennakoimatonta ainesta, joka asettaa myös oppimisen ohjaajan oppijaksi. Pajojen työskentelymuoto mahdollisti myös vertaisoppimisen ja monet kertoivatkin saaneensa ohjeistusta hankalissa asioissa ohjaajan lisäksi luokkatovereiltaan.

Tämän kaltaiset tilanteet edesauttavat eittämättä opettajan ja oppilaan välisen dialogin syntymistä. Jokaisen osallisen kokemukset ja mielikuvituksen tuotteet ovat yhdenvertaisia ja niitä kunnioitetaan. Dialogi syntyy näiden turvallisesta jakamisesta ja vertailusta. Aikuisen ohjaama kriittisyys ei siis viittaa esimerkiksi toisen mielikuvituksen arvostelemiseen, vaan sen eteenpäin viemiseen. Lapsen tuottamaa kokemusta, vaikeatakaan, ei tyrmätä vaan otetaan se toiminnan lähtökohdaksi ja kehitellään yhdessä. Tällainen tapaus voisi olla esimerkiksi johdannossa esiin tuomani päihdekeskeiseen lyriikkaan liittyvä keskustelu. Omasta aineistostani ei nouse suoraan esille tämän kaltaista problematiikkaa, minkä analysoiminen olisi tietenkin ollut mielenkiintoista.

Itse tekeminen motivoi ja esimerkiksi oman tarinan käyttämistä pelien ja kuunnelmien pohjana pidettiin syynä tekemisen intoon ja halukkuuteen kokeilla uusia asioita. Kirjallisen palautteen mukaan 23 oppilaasta 16 olikin täysin samaa mieltä väittämän ”Työpaja innoitti uusiin kokeiluihin” kanssa.

6 LOPUKSI JA UUDEN ALUKSI

Koen työni tavoitteen kunnianhimoiseksi: tutustua mediakasvatuksen ja kriittisen pedagogiikan perinteisiin ja analysoida lopulta varsin pientä aineistoani niitä apuna käyttäen. Ajattelin tämän yhtälön johtavan lopputulokseen, joka paitsi antaa eväitä omalle ammattipolulleni tulevaisuudessa, auttaa myös Ajaton Tarina -hanketta kehittämään työskentelyään. Seuraavaksi pohdin työni antia, siitä nousseita johtopäätöksiä, mahdollisia jatkotutkimusaiheita, sekä eettisiä kysymyksiä.

Työni käsitteli alaikäisiä lapsia, joten tutkijan eettisten velvollisuuksien huomioiminen oli erityisen tärkeää. Tieteellisissä keskusteluissa lasten erityisasemaa aikuisiin nähden on korostettu eri tavoin. Perinteisesti lapsi on nähty haavoittuvana ja eettisyys on liittynyt ensisijaisesti lapsen suojelemiseen, jolloin aikuinen on tehnyt päätöksen, saako lasta tutkia. Toisaalta lasten voidaan katsoa kaipaavan erityistä huomiota lasten ja aikuisten epätasapainoisten valtasuhteiden vuoksi. Muuttuneet ajattelutavat ovat vaikuttaneet tapoihin lähestyä lapsia tutkimuksissa. Tietoa kysytään lapsilta itseltään ympäröivien aikuisien sijaan ja heitä voidaan osallistaa myös tutkimuskysymyksiä määrittelyssä ja empiirisen aineiston keräämisessä. (Strandell 2010, 92-93.)

Ihmistieteisiin luettavaa tutkimusta koskevat eettiset periaatteet jaetaan kolmeen osaluokkaan, joita ovat tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen ja yksityisyys ja tietosuojat (TENK 2009, 4). Osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen ja pyysin lasten huoltajilta suostumuksen etukäteen. Tiedotin tutkimukseni aiheesta kaikille osallisille ja kertosin tarvittavat asiat vielä ennen haastatteluja. Tutkimustani varten olin aikaisemmin hakenut tutkimusluvan yhteistyössä Mediakasvatuskeskus Metkan kanssa.

Pyysin tutkimusta tehdessäni välttämään kaikkia mahdollisia tutkittaville koituvia haittoja, mitä helpotti osaltaan, ettei tutkimukseni fokus ollut henkilökohtaisissa asioissa. Tutkimusaineistoni keruun, käsittelyn ja julkaisemisen kohdalla olen kiinnittänyt erityistä huomiota vastaajien yksityisyyden ja tietosuojan kunnioittamiseen. Olen anonymisoinut haastateltavani aineistoa kuvaillessani. Tutkimusta varten keräämäni aineistot tuhosin käsittelyn jälkeen.

Mahdollisuuksia laajentaa tai jatkaa tutkimustani olisi paljon. Aineistoni käsitteli mediakasvatusta koulumaailmassa. Yhtä hyvin työpajat olisivat voineet olla sosionomin vetämiä esimerkiksi lastensuojelulaitoksessa. Itselleni heräsi opinnäytetyöprosessin aikana halu hyödyntää oppimaani tulevaisuudessa myös työelämässä. Ehkä seuraavan kerran selviäisin alussa kuvailemastani tilanteesta paremmin?

Tutkimukseni konteksti on suomalainen koululaitos ja olisi varsin mielenkiintoista tehdä jonkinlaista vertailua eri maiden mediakasvatuskäytäntöjen välillä. Toisaalta olisi mielenkiintoista vaihtaa mediakasvatuksen kohderyhmää. Freire kehitti kasvatusmalliaan lukutaidottomien parissa ja olisi kiintoisaa päivittää vastaava skenaario nykypäivään; voisiko kriittistä mediakasvatusta hyödyntää vaikkapa vanhusten tai vankien kanssa, jotka kokevat omat teknologiataitonsa puutteellisiksi? Voisiko kriittinen mediakasvatus auttaa edellä mainitun kaltaisissa tilanteissa herättämään oppilaiden yhteiskunnallista tietoisuutta ja parantaa heidän itsetuntoaan? Tutkimukseni ei myöskään avaa sukupuolen käsitettä ja sen esittämistä medioissa. Sukupuolen sosiaalista rakentumista olisi varmasti mielenkiintoista tutkia mediakasvatuksen näkökulmasta.

Ei pidä unohtaa myöskään sosiaalista mediaa. Pedagogisia avauksia on jo tehty, mutta asian parissa riittäisi varmasti vielä tilaa tutkimukselle, varsinkin kriittisestä näkökulmasta. Miten hyödyntää sosiaalisen median kenttää yhteiskunnallisen eriarvoisuuden vähentämisessä?

Keräsin koko aineistoni yhden työpajan ympäriltä ja kaikki haastateltavani yhtä lukuun ottamatta olivat olleet jollain tavalla tekemisissä Mediakasvatuskeskus Metkan kanssa. En voi näin ollen tehdä kovinkaan kestäviä yleistyksiä edes Suomen mittakaavassa, saati kansainvälisesti. En myöskään suorittanut tarkentavia haastatteluita, joten voin vain arvailla miten lisäkysymykset olisivat syventäneet aineistoani. On syytä huomioida myös tekemieni tulkintojen suhde alkuperäisiin kirjallisiin aineistoihin. Esimerkiksi Hannula (2007) on pohtinut tätä problematiikkaa artikkelissaan. Käyttämäni Freiren pääteos Sorrettujen pedagogiikka on voinut käänöksessä menettää jotain alkuperäisestä, esimerkiksi käsitteiden määrittelyssä. En työssäni mene kuitenkaan teoreettisesti niin syvälle, että kokisin tämän vaikuttavan työni luotettavuuteen.

Käytin teoriapohjanani kriittistä pedagogiikkaa, mistä minulla oli hyvin vähän tietoa etukäteen. Työni alussa puhuin kriittisen näkökulman tarpeellisuudesta ja omista

huomioistani sen puuttumisesta esimerkiksi AMK-opetuksessa. En väitä, että tutkimukseni yhdistelisi mediakasvatusta ja kriittistä pedagogiikkaa kovinkaan jäsennellysti tai uudesta näkökulmasta. Yksi huomioistani onkin, että mediakasvatuksen kentällä ja ammattilaisilla on jo paljon tietoa aiheesta ja se näkyy myös esimerkiksi työpajojen käytännön suunnittelussa. Mediakasvatus pyrkii olemaan osallistavaa ja omaa pohdintaan kannustavaa.

Kaikista eniten työstäni onkin varmasti ollut hyötyä minulle itselleni. Olen kirjallisuuden ja haastattelujen myötä reflektoinut omia kokemuksiani opetuksesta ja havahtunut ajattelemaan oppimisprosessia enemmänkin opiskelijan ja opettajan yhteisenä projektina kuin hierarkkisenä ja molempia osapuolia rasittavana ”rakenteena”. Toki tähän tilanteeseen harvoin päästään, mutta yhteisen kokemusmaailman palasten etsiminen kannattaa varmasti. Palatakseni alussa esittämäni lastensuojelu-esimerkkiin, musiikki ja media eri muodoissaan tarjoavat yhteisen ja jaetun etsimiseen varmasti apuvälineitä.

Travis L. Gosa ja Tristan Fields (2012, 4-5) puhuvat artikkelissaan kriittisestä hip hop -pedagogiikasta. Siinä kannustetaan freireläisittäin käyttämään ei-perinteisiä materiaaleja, kuten rap-videoita haastamaan oppilaita vallitsevien ”totuuksien” kritisoimiseen ja kyseenalaistamiseen. Huomionarvoista on myös, tässä tapauksessa nimenomaan mustan vähemmistön, paikallistiedon ja perinteiden nostaminen valkoisten dominoiman valtakulttuurin rinnalle.

Päihdetematiikka voi olla vaikkapa laitosnuoren kuuntelemassa rap-musiikissa verrattain yleistä. Voisikin olla hedelmällistä etsiä nuoren kanssa rap-lyriikasta häntä kiinnostavia merkityksiä ja pohtia kriittisesti niiden vaikutusta hänen ajatteluunsa ja toimiinsa. Tähän liittyen voidaan esittää kysymys, kenelle kuuluu oikeus toteuttaa itseään, ja kenellä on oikeus oppia tekemällä ja mikä on ”oikeanlaista” itse tekemistä? Itseoppinut nettihakkeri menee omaehtoisesti syvälle virtuaalisen todellisuuden rakenteisiin ja päihdeongelmainen nuori saattaa käydä Päihdelinkki-nettiportaalissa hyvinkin asiantuntevaa keskustelua teemaan liittyen. Miten kasvattajana osaisin tarttua tähän kiinni ja rakentaa ”yhteiseen oppimiseen ja toimintaan pyrkivä” dialogin?

7 LÄHTEET

Aittola, T & Suoranta, J 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettäläinä. Teoksessa Giroux, Henry & McLaren, Peter. Kriittinen Pedagogiikka. Vastapaino, Tampere.

Ajaton Tarina -hanke. 2012. Mediakasvatuskeskus Metka ry. Luettu 20.4.2013. <http://mediametka.fi/hankkeet/ajaton-tarina/>

Ajaton Tarina -hankekuvaus 2012. Mediakasvatuskeskus Metka ry, Helsinki.

Bordac, S & Jolls, T & Share, J & Thoman, E & Tompkins, A 2003. Teacher`s /Leader`s Orientation Guide. Center For Media Literacy/www.medialit.org. luettu 19.9.2013. http://www.medialit.org/sites/default/files/mlk_orientationguide.pdf

Freire, P 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Suom. Kuortti, J. Vastapaino, Tampere. Alkuperäinen teos 1970.

Gosa, T & Fields, T. 2012. [Is Hip Hop Education Another Hustle? The \(Ir\)Responsible Use of Hip Hop as Pedagogy](#). Teoksessa Porfilio, B & Viola, M (Toim.) Hip-Hop(e): The Cultural Practice and Critical Pedagogy of International Hip-Hop. Peter Lang, New York.

Hannula, A 2007. Systemaattinen tekstianalyysi. Teoksessa Syrjäläinen, E & Eronen, A & Värri, V-M (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere University Press.

Herkman, J 2007. Kriittinen mediakasvatus. Vastapaino, Tampere.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino, Helsinki.

hooks, b 2007. Vapauttava kasvatus.1994. Suom. Vainonen, J. Kansanvalistusseura, Helsinki. Alkuperäinen teos 1994.

Hoeschsmann, M & Poyntz, S 2012. Media Literacies: a critical introduction. Oxford: Wiley-Blackwell.

Kotilainen, S & Siivonen, K & Suoninen, A 2011. Iloa ja voimaa elämään. Nuorten taiteen tekemisen merkitykset Myrsky-hankkeessa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 44.

Kupiainen, R & Sintonen, S 2009. Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Helsinki: Palmenia.

Kupiainen, R & Kynäslahti, H & Lehtonen, M (toim.) 2007. Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseura ry, Helsinki.

Kuutti, H 2006. Uusi mediasanasto. Atena Kustannus Oy, Jyväskylä.

Lehtimaja, L 2006. Freiren kyydissä. Rauhanpuolustajat & Like; Pystykorvajulkaisu, Helsinki.

Niinistö, H (toim.) & Ruhala, A (toim.) & Henriksson, A & Pentikäinen, L 2006. Mediametkaa! osa 1 - Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla. BTJ Kirjastopalvelu Oy, Helsinki.

Suoranta, J 2000. Freire: epäilyn ja kritiikin etiikka. [Aikuiskasvatus : aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti 20 \(2000\) : 3, 243-245.](#)

Strandell, H 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Lagström, H & Pösö, T & Rutanen, N & Vehkalahti, K (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Suortti, J 1999. Paolo Freire ja toiminnan pedagogiikka. Teoksessa Suoranta, J (toim.) Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen. Tampereen yliopistopaino.

Tuominen, S 1999. Mediakasvatusta opettajankoulutukseen, Teoksessa Niemi, H (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: TAJU, 117-133.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi, Helsinki. luettu 2.10.2013.
<http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>

8 LIITTEET

Liite 1. Zero -Susikoiran tarina, 3 sivua. (Oppilaiden tekemä käsikirjoitus, 2012)

1(3)

Zero-Susikoiran tarina

By

[REDACTED]

[REDACTED] alkuperäisidea

[REDACTED] 1, [REDACTED] 2,
[REDACTED]

(jatkuu)

TIETOKONEPELIN KÄSIKIRJOITUSLUONNOS

Koira elää katoilla ja yrittää selviytyä pelin eri tasoista, hänen pitää etsiä avaimia seuraaviin tasoihin.

Zero-Koiran päätehtävänä on etsiä tämän veli joka on haavoittunut ja jäänyt tiilikasan alle. Esteinä toimivat piikit, sortuvat rakennukset ja muut esteet. Jos loukkaannut joudut aloittamaan pelin uudestaan.

Peli on 3D. Piirretyt Borderlands grafiikat.

Zero-Koira on mustapunainen susikoiran näköinen ja luontoinen.

KAUPUNKI, VUONNA 2011

Armeija miehittää kaupungin. He vangitsevat koiria, koska luullaan että koirat levittävät tautia johon sairastuttua ihmiset eivät pysty hengittämään. Kaupunki eristetään.

SYNKKÄ, HYLÄTTY KAUPUNKI, KOIRAN KOTI VUONNA 2013-ILTA

Kaupunki on autioinut ja vaurioitunut. Siellä asuu eräs koira nimeltä Zero. Kaupungin rakennukset ovat sortumisen partaalla. Loputkin ihmiset ovat hylänneet kaupungin, koska siellä on huhuttu tappavasta taudista, joille koirat ovat immuuneja.

Koiran veli Snow on lähtenyt etsimään ruokaa, muttei ~~ei~~ hän ~~ei~~ ollut tullut iltaankaan mennessä kotiin.

SORTUNEESSA TALOSSA, KAUPUNGIN LAIDALLA-ILTA

Snow-Koira, Zeron veli etsii nälkäisenä ruokaa sortuneista raunioista ^{alalta}. Kaupungissa on kova pula ruuasta, koska ihmiset ja muut asukit ovat hylänneet sen. Snow luulee haistaneensa jotain, hypähtää tutkimaan tarkemmin, mutta hypätessä tiilikasa romahtaa hänen päälleen.

Snow haavoittuu, eikä pääse liikkumaan.

SYNKKÄ, HYLÄTTY KAUPUNKI, KOIRAN KOTI VUONNA 2013-ILTA

Zero huolestunut. Se miettii.

ZERO

Snow ei ole vielä tänne tullut
kotiin, nyt minun täytyy etsiä

(MORE)

(CONTINUED)

3(3)

CONTINUED:

2.

ZERO (cont'd)
veljeni kaikkien armeijan esteiden
ja muurien läpi.

SYNKÄN, HYLÄTYN KAUPUNGIN KADUILLA-YÖ

Zero haistaa Snown jäljet ja seuraa niitä.

Pian tulee yö ja Zero pelkää pimeää.

Hänelle tulee nälkä. Zero haistaa verta. Zero löytää
kuolleen haukan. Hän syö haukan ja saa siitä voimaa.

Zero yrittää nukkua mutta ei saa unta, sillä hän kuulee
outoja ääniä läheltä.

Hän menee tutkimaan talon raunioita.

SORTUNEESSA TALOSSA, KAUPUNGIN LAIDALLA-YÖ

Zero näkee veljensä Snown kaukaa raunioiden välissä. Hän
juoksee raunioille ja pelastaa Snown. Snow on haavoittunut
pahasti eikä pysty kävelemään hyvin.

Zero saa veljensä päältä tiilet pois ja Snown jaloilleen.

Zero ja Snow lähtevät kotiin yhdessä.

LOPPU

Liite 2. Kauhukoulun ensimmäisen päivä -kuunnelma, 3 sivua. Oppilaiden tekemä käsikirjoitus, 2012)

1(3)

Kauhukoulun ensimmäinen päivä

By

[REDACTED] ja [REDACTED]

[REDACTED]

(jatkuu)

Kauhulla maustettu draamaelokuva

11-vuotias Jenni on muuttanut perheineen uuteen kaupunkiin ja aloittaa uudessa koulussa, mutta millaisessa koulussa?

JENNIN KOTONA - AAMU

Jenni pakkailee reppuaan ja on lähdössä uuteen kouluun.

KOULUMATKALLA - AAMU

Jenni kävelee kohti uutta kouluun. Häntä hieman jännittää.

KOULUSSA - AAMUPÄIVÄ

Jenni astuu ovesta sisään ja huomaa että koulu on vanha, rikkinäinen ja pelottava talo. Ikkunoissa on kalterit, tapetit ovat ränsistyneet, lattiat narisevat ja oven saranat inisivät.

Jenniä pelottaa kauheasti kun hän avaa luokkansa oven. Hän huomaa ettei opettaja ollut luokassa, niin kuin ei ketään muutakaan.

Jenni on kauhuissaan.

KOULUN KÄYTÄVILLÄ - AAMUPÄIVÄ

Jenni kiertelee käytävillä ja katselee ympärilleen.

Yhtäkkiä sähkökatkeavat.

Jenni kiljaisee ja juoksee koulusta ulos.

KOULUN PIHALLA - AAMUPÄIVÄ

Jenni rauhoittelee itseänsä pihalla. Hän kerää rohkeutta mennä takaisin sisään.

KOULUSSA - AAMUPÄIVÄ

Jenni löytää lattialta taskulampun ja hän ajatteli jos siinä olisi paristot. Jenni sytyttää lampun. Kuuluu narahdus.

JENNI

Onko siellä joku?
(Jenni huudahtaa.)

(CONTINUED)

CONTINUED:

2.

Kukaan ei vastaa.

Jenni perääntyy hiukan, hän kuulee todella pientä ääntä.

JENNI
(itseksensä)
Tämä ei ole enää hauskaa.

Oven nurkasta tulee isokokoinen lukki. Jenni säikähtää sitä.

Lukki kävelee. Jenni seuraa lukkia koska häntä kiinnostaa minne se on menossa. Lukki kävelee kohti ruokalaa.

Ruokalassa on valot vaikka muualla koulussa ei ollut sähköjen katkettua.

RUOKALA - AAMUPÄIVÄ

Ruokalassa seisoo pelottavan näköisiä lapsia joilla oli jotain karmivaa päällään.

PELOTTAVAT LAPSET
(Kuurossa)
TERVETULOA KOULUN
HALLOWEEN-JUHLIIN!"

Jenniä helpottaa ja naurattaa.

OPETTAJA
No miltäs tuntui tulla suoraan
Halloween-juhliin?

JENNI
No aluksi pelotti, mutta nyt
naurattaa!

KOULUSSA - PÄIVÄ

Ihanat Halloween juhlat kaikkien uusien kivojen oppilaiden ja opettajien kanssa.

LOPPU

Liite 3. Palautelomake kuunnelmapajaan osallistuneelle oppilaalle, 2 sivua. (Ajaton Tarina -hanke, 2013)

1(2)

kuunnelmapaja

Koulu: ~~kuulu~~ *kuulu* Lk: 5A

Työpajan arviointi	Samaa mieltä	Melkein samaa mieltä	Ei mielipidettä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Pidin työpajasta					
Ohjaaja oli hyvä					
Opin jotain					
Pidin tuotoksistamme					
Ryhmätyö sujui hyvin					
Aikaa oli riittävästi					
Innoitti uusiin kokeiluihin					

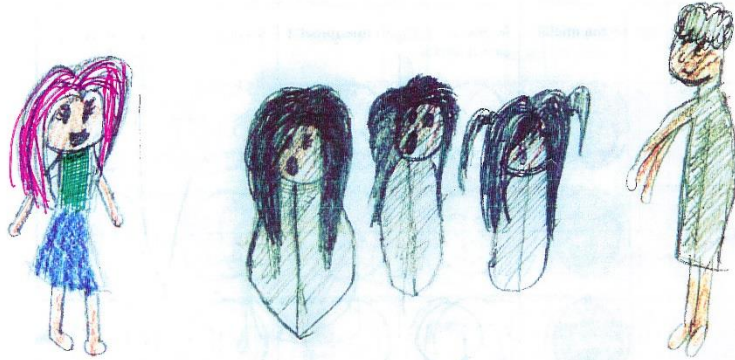
Annan pajalle tähteä.

5 tähteä = superhyvä
 4 tähteä = hyvä
 3 tähteä = ihan ok.
 2 tähteä = huono
 1 tähti = tosi huono

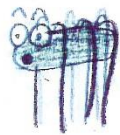
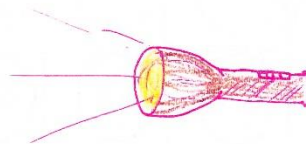
Kirjoita terveisiä toiselle puolelle -->

(jatkuu)

2 (2)



Kiitos sinulle, 



Kiitoksia 