



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

RITVANEN, SAMPSA

MEDIAKASVATUS PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMIEN
PERUSTEISSA 2004 JA 3.-6. LUOKAN OPPIMATERIAALEISSA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Luokanopettajan koulutus

2014



Kasvatustieteiden tiedekunta

Tiivistelmä opinnäytetyöstä

Luokanopettajankoulutus		Tekijä Ritvanen, Sampsa	
Työn nimi Mediakasvatus perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa 2004 ja 3.-6. luokan oppimateriaaleissa			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro Gradu -tutkielma	Aika Elokuu 2014	Sivumäärä 91 + 3 liitettä
Tiivistelmä			
<p>Tämä tutkimus käsittelee mediakasvatusta, jonka tarkoituksena on tutustuttaa yksilö erilaisiin medioihin sekä medioissa käytettäviin teknisiin välineisiin. Mediakasvatuksen lopullisena tavoitteena on yksilön medialukutaidon harjaannuttaminen ja tätä kautta yksilön voimaannuttaminen eli henkilökohtaisten valmiuksien parantaminen. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää mediakasvatuksen määrää ja laatua perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa 2004 sekä sen avulla kirjoitetuissa oppikirjoissa. Tutkimuksessa ei ole tarkoitus luoda yleistyksiä saaduista tuloksista. Tarkoituksena on ennemminkin luoda alustava katsaus valittujen oppikirjojen ja opetussuunnitelman väliseen yhteyteen.</p> <p>Tutkimus on laadullinen ja aineistoa lähestytään diskurssianalyysin kautta. Käsiteltäväksi aineistoksi on valittu sekä opetussuunnitelma että oppimateriaalit, joiden välillä tehdään vertailevaa tutkimusta. Aineiston käsittely on jaettu kahteen lukuun, jossa ensimmäisessä tarkastellaan opetussuunnitelmaa, toisessa oppimateriaaleja. Opetussuunnitelmasta analysoidaan äidinkielen ja kirjallisuuden -oppiaine, jonka lisäksi käsitellään viestintä ja mediataito -aihekokonaisuus. Oppimateriaaleista tutkimukseen on valittu äidinkielen ja kirjallisuuden -kirjasarjat kahdelta eri oppikirjakustantajalta. Sanoma Proelta mukaan otettiin <i>Kulkuri</i> ja Otavalta <i>Vipunen</i>. Oppimateriaaleista käsitellään opettajan oppaat sekä oppikirjat vuosiluokilta 3–6.</p> <p>Tutkimuksessa kävi ilmi, että perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2004 heijastaa mediakasvatuksen osalta erityisesti teknologista ja välineenhallinnan diskurssia vuosiluokilla 1–2 ja 3–5. Mediakasvatuksen kriittisen puolen opettaminen keskitetään vuosiluokille 6–9, jossa kriittisen mediakasvatuksen diskurssi heijastuu vahvasti. Tutkimustuloksissa korostui kriittisen puolen vähäinen osuus alemmilla vuosiluokilla sekä kriittisen mediakasvatuksen määrän suuret vaihtelut vuosiluokkien välillä.</p> <p>Tutkimustuloksista kävi myös ilmi, että median kuvallisen analysoinnin määrä on opetussuunnitelmissa vähäinen kaikilla vuosiluokilla. Äidinkielen ja kirjallisuuden -oppiaine keskittyi abstraktissa mielessä käsitettyjen tekstien analysointiin ja arviointiin, jättäen kuvien käsittelyn kuvataiteelle. Lisäksi median sisältöjen eettisten arvojen analysointia ei mainita äidinkielessä ja kirjallisuudessa, vaikka se mainitaan viestintä ja mediataito -aihekokonaisuudessa.</p> <p>Tutkimukseen valitut oppimateriaalit käsitelivät mediakasvatusta monipuolisesti. Molemmissa oppikirjasarjoissa mediakasvatus esiintyi ainakin osittain jokaisella vuosiluokalla ja erityisesti medialukutaitoa harjoitettiin opetussuunnitelmasta poiketen myös alemmilla vuosiluokilla. Lisäksi kuvia käsiteltiin ja analysoidtiin runsaasti. Medioista sanomalehdet ja teatteri olivat molemmissa kirjasarjoissa hyvin edustettuina, mutta elokuvien osuus oli kirjasarjoissa merkittävän pieni. Oppikirjasarjat erosivat kokonaisuutena toisistaan vähän, vaikka <i>Kulkuri</i> sisällyttikin mediakasvatuksen laaja-alaisemmin mukaan kuin <i>Vipunen</i>. Tutkimukseen valittu opetussuunnitelma sekä oppimateriaalit vastasivat suurimmalta osin toisiaan. Oppimateriaalit toteuttivat opetussuunnitelmaa mediakasvatuksen osalta hyvin, joiltain osin jopa opetussuunnitelmaa laajemmin.</p>			
Asiasanat diskurssianalyysi, mediakasvatus, opetussuunnitelmat, oppikirjat, oppimateriaali			

SISÄLLYS

JOHDANTO.....	3
2 TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET	6
2.1 MEDIAKASVATUS.....	6
2.4 OPPIMATERIAALI	15
2.3 OPETUSSUUNNITELMA	19
3 TUTKIMUSONGELMAT JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	23
3.1 LAADULLINEN TUTKIMUS	23
3.2 DISKURSSIANALYYSI	26
4 MEDIAKASVATUS OPETUSSUUNNITELMASSA	32
4.1 VUOSILUOKAT 1–2	33
4.1.1 <i>Tavoitteet</i>	33
4.1.2 <i>Keskeiset sisällöt</i>	34
4.1.3 <i>Kuvaus oppilaan hyvästä lukutaidosta 2. luokan päättyessä</i>	35
4.2 VUOSILUOKAT 3–5	35
4.2.1 <i>Tavoitteet</i>	35
4.2.2 <i>Keskeiset sisällöt</i>	36
4.2.3 <i>Kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta 5. luokan päättyessä</i>	37
4.3 VUOSILUOKAT 6–9	38
4.3.1 <i>Tavoitteet</i>	38
4.3.2 <i>Keskeiset sisällöt</i>	39
4.3.3 <i>Päätösarvioinnin kriteerit arvosanalle 8</i>	40
4.4 VIESTINTÄ JA MEDIATAITO -AIHEKOKONAISUUS	42
5 MEDIAKASVATUS OPPIKIRJOISSA.....	43
5.1 VUOSILUOKKA 3	44
5.1.1 <i>Kulkuri 3</i>	46
5.1.2 <i>Vipunen 3</i>	49
5.2 VUOSILUOKKA 4	51
5.2.1 <i>Kulkuri 4</i>	53
5.2.2 <i>Vipunen 4</i>	55
5.3 VUOSILUOKKA 5	58

5.3.1 <i>Kulkuri 5</i>	59
5.3.2 <i>Vipunen 5</i>	62
5.4 VUOSILUOKKA 6.....	64
5.4.1 <i>Kulkuri 6</i>	66
5.4.2 <i>Vipunen 6</i>	69
6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	71
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	75
8 POHDINTA	79
LÄHTEET.....	82
LIITTEET (3 kpl)	

JOHDANTO

Media-sanalla on historiallisesti pitkät perinteet. Pelkästään sanan juuret johtavat latinaan, missä *media* on monikkomuoto sanasta ”medium”, joka viittaa keskellä tai välissä olevaan. Nykyisin yksikkömuotoa ei ole tapana käyttää, vaan monikkomuotoa käytetään myös silloin, kun puhutaan yksittäisestä joukkoviestinnästä. Syynä tähän voidaan pitää lehdistön ja sähköisten välineiden muuttumista teollisuudenalaksi ja kaupalliseksi koneistoksi. (Herkman, 2001, s. 13-14; Ridell & Väliaho, 2006, s. 16.)

Tästä huolimatta mediasta tehtävää tutkimusta ei ole ehditty tehdä vielä kovin laajasti. Mediatutkimus on lainannut paljon teorioita ja menetelmiä muun muassa kielitieteistä, kirjallisuuden ja taiteen tutkimuksesta sekä semiotiikasta, retoriikan tutkimuksesta ja diskurssianalysistä. Tämä on tehnyt tutkimusalueesta innovatiivisen, mutta samalla mediatutkimus ei ole vakiinnuttanut asemaansa erillisenä tieteenalana. (Väliaverron, 1998, s. 13.) Erityisesti traditionaaliset yliopistot ovat olleet haluttomia erottamaan mediatutkimusta omaksi tieteenalaksi ja jättäneet median käsittelyn taidealojen ja taidealan korkeakoulujen huolessi. Poikkeuksia löytyy muun muassa Australiasta, Kanadasta, Yhdysvalloista ja Englannista, joissa mediakasvatuksella on pitkät perinteet. Ruotsissakin on alettu puhua media- ja kommunikaatitieteestä. (Recepoglu & Ergün, 2013, s. 66; Varis, 2001, s. 1173-1175.) Kriittisen mediakasvatuksen tutkimuksessa tilanne on samansuuntainen. Vaikka kriittisen mediakasvatustutkimuksen juuret ovat nähtävissä jo 1960-1970 -luvuilla, tutkimusten määrä kasvoi huomattavasti vasta 1980 ja -90 -luvuilla, jolloin tutkimus keskittyi mediatekstien sijaan median vastaanottajiin. (Alvermann & Hagood, 2000, s. 194.)

Samalla median käyttö on lisännyt jatkuvasti suosiotaan erityisesti lasten keskuudessa, joilla on yleensä sekä aikaa että enemmän teknologista osaamista kuin aikuisilla. Viimeisimmät mediabarometrit antavat selkeitä tuloksia muun muassa lasten ja nuorten internetin ja tietokonepelien käytöstä. Digitaalisten pelejä pelaa vähintään viikoittain yli kolmasosa 3-4-vuotiaista lapsista, kun 7-8 vuotiaista saman verran pelaa jo 84 % (Suoninen, 2013, s. 35; Suoninen, 2012, s. 38). Internetin käyttö on myös runsasta pientenkin lasten keskuudessa ja sen käyttö kasvaa rajusti iän myötä. Nettiä käyttää 93% kaikista 0-8 vuotiaista ainakin joskus. Kuudennella luokalla jo puolet lapsista käyttää nettiä vähintään kerran päivässä. (Suoninen, 2012, s. 58; Suoninen, 2013, s. 25.)

Median rajatumman tutkimusmäärän, mutta lasten suosion vuoksi mediaa käsittelevälle tutkimukselle on edelleen kysyntää. Tähän kysyntään pyrkii vastaamaan tämä Pro gradu -tutkielma. Tutkimus keskittyy käsittelemään tärkeimmät peruskoulussa käytettävät mediakasvatuksen ohjeistajat eli opetussuunnitelman ja oppikirjat. Tarkoituksena on tutkia, miten mediakasvatus näkyy sekä perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa 2004 että opetusmateriaalissa: onko mediakasvatusta runsaasti vai vähän, vaihtelevatko määrät merkittävästi eri vuosiluokilla ja painotetaanko tiettyjä mediakasvatuksen alueita enemmän kuin toisia. Lisäksi opetussuunnitelmaa ja oppimateriaaleja on tarkoitus vertailla keskenään ja saada selville, miten hyvin oppikirjat toteuttavat opetussuunnitelman antamia ohjeistuksia.

Opetussuunnitelmaa ja oppikirjoja on tutkittu mediakasvatuksen näkökulmasta Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa ennenkin. Esimerkiksi Anu-Maarit Alanen (2012) on tutkinut Pro Gradu -tutkielmassaan mediakasvatusta 5.-6. -luokan äidinkielen oppikirjoissa. Tiina Salmijärvi (2007) on puolestaan tutkinut mediakasvatuksen osuutta pohjois-suomalaisten peruskoulujen omissa opetussuunnitelmissa. Kumpikaan tutkimus ei kuitenkaan valota syvällisesti perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2004 tai oppikirjojen mediakasvatuksen osuutta eri vuosiluokilla, joten tutkimukset eivät mitätöi tämän Pro Gradu -tutkielman tarvetta. Lisäksi kummassakaan tutkimuksessa ei vertailla valtakunnallista opetussuunnitelmaa ja oppikirjoja keskenään, mitä tässä tutkimuksessa pyritään tekemään.

Tutkimukseni jakautuu kahteen osa-alueeseen: opetussuunnitelma- ja oppimateriaalitutkimukseen. Molempia tutkimusmateriaaleja käsitellessäni tutkimusmenetelmät ovat kuitenkin samansuuntaiset. Aineistoa käsitellään kummassakin laadullisen tutkimusmenetelmän kautta, jolla saadaan paremmin mediakasvatukselle ominaiset osa-alueet materiaaleista esiin. Molempia materiaaleja analysoidaan myös diskurssianalyysin kautta, joka pyrkii löytämään syvempiä merkityksiä tekstien takaa. Tämä tukee erityisesti media lukutaidon kehittymistä, mitä pidetään mediakasvatuksen lopullisena päämääränä. Lisäksi tutkittavaksi oppiaineeksi olen molemmissa aineistoissa rajannut äidinkielen ja kirjallisuuden, joka on perinteisesti, kuvataiteen ohella, liitetty mediakasvatuksen opettamiseen (Herkman, 2007, s. 55-56). Äidinkieli ja kirjallisuus painottaa opetuksessaan analysointia, kielen kehitystä ja hallintaa, mikä on mediakasvatukselle luonnollinen ympäristö. Monet koulut eivät tarjoa

mediakasvatusta vapaavalintaisena aineena, joten tästä syystä äidinkielen ja kirjallisuuden tulisi tarjota välineet mediakasvatuksen opettamiseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita tutkittaessa käsiteltäviksi vuosiluokiksi valittiin kaikki vuosiluokkakokonaisuudet 1–2, 3–5 sekä 6–9. Näin mukaan saadaan kaikkia alakouluun kuuluvat luokat. Oppikirjoiksi valittiin Kulkuri ja Vipunen, joista käsittelyyn rajattiin kirjat vuosiluokilta 3–6. Molemmista kirjasarjoista käsitellään niin opettajan oppaat kuin oppikirjatkin. Alimmat ja ylimmät vuosiluokat rajattiin kirjasarjoista pois usean syyn vuoksi. Ensinnäkin tutkimus aloitettiin opetussuunnitelmaan analysoinnilla, josta saatujen tutkimustulosten valossa ylimääräisten oppikirjojen ei nähty tuovan tutkimukselle uusia, vaihtelevia tuloksia. Toiseksi oppikirjasarjoista Vipunen alkaa vasta kolmannelta vuosiluokalta ja molemmat sarjat loppuvat kuudenteen luokkaan. Aineiston laajentaminen näin ollen estäisi oppikirjasarjojen kokonaisvaltaisen vertailun. Kolmas syy rajaamiselle oli halu pitää tutkimuksen pituus sopivissa rajoissa. Diskurssianalyttisen tutkimuksen onnistuminen kun ei ole välttämättä kiinni aineiston koosta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 198–199). Tarkemmat erittelyt molempien tutkimusten metodeista ja tutkimuksen aikana tehdyistä valinnoista eritellään aineistojen omissa aloitusluvuissa.

Pro gradu -tutkielman rakenne koostuu teoria- tutkimus ja tulososioista. Teoriaosioon kuuluvat toinen ja kolmas luku. Näistä edellisessä avataan tälle tutkimukselle tarpeellisia termejä ja käsitteitä, joihin kuuluvat *mediakasvatus*, *oppimateriaali* ja *opetussuunnitelma*. Samalla käsitellään näihin käsitteisiin liittyvää tutkimusta ja teoriaa, jotka ohjaavat myös tätä tutkimusta. Jälkimmäisessä esitellään tutkimuskysymykset sekä tutkimukselle tarpeellisia metodologisia lähtökohtia, joihin kuuluvat laadullinen tutkimus yleensä sekä *diskurssianalyysi*. Teorialukujen on tarkoitus luoda pohja tulevia tutkimusosioita varten, joihin tutkimuksessa kuuluvat luvut neljä ja viisi. Nämä kappaleet sisältävät oppikirjoista ja opetussuunnitelmasta löydetyt tutkimushavainnot, joita kommentoidaan jo lukujen sisällä. Lopullinen tulososio on tutkimuksen lopussa, jossa tiivistetään tutkimuksessa löydetyt havainnot yhteen ja peilataan niitä teoriaan. Tutkimuksen lopussa ovat myös luotettavuus ja pohdinta -luvut. Luotettavuus-luvussa käsitellään tutkimuksen luotettavuutta ja kuinka luotettavuutta on pyritty tutkimuksen edetessä edistämään. Pohdinta-luvussa käsitellään tutkimuksen onnistumista sekä sitä, mihin suuntaan tutkimusta voitaisiin tulevaisuudessa jatkaa.

2 TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET

Seuraavaksi pyrin selventämään muutamia tutkimukselle tärkeitä käsitteitä ja niiden taustalla vaikuttavia teorioita. Näihin kuuluvat *mediakasvatus*, *opetussuunnitelma* ja *oppimateriaali*. Samalla esittelen käsitteisiin liittyvää aikaisempaa tutkimusta, jotka antavat kuvan tämän tutkimuksen sijoittumisesta muiden tutkimusten kentällä. Opetussuunnitelmaa ja oppimateriaaleja en kuitenkaan käsittele kattavasti maailmanlaajuisessa kontekstissa, vaan keskityn vahvemmin suomalaiseen tutkimukseen. Kaikki käsitteet kuuluvat kasvatustieteiden piiriin, vaikka mediaa tutkitaan myös monen muun tiedekunnan alaisuudessa.

Mediasta puhuttaessa erilaisia käsitteitä käytetään hyvin runsaasti. Mediatutkimuksen nuorehkon iän vuoksi tiettyjä käsitteitä käytetään myös toistensa synonyymeina, vaikka niistä on erotettavissa omat merkityserot. Terminologisia ongelmia tuottavat myös kulttuuristen käsitteiden eroavaisuudet: Yhdysvalloissa mediaopetukselle on vakiintunut käsite *medialukutaito* (media literacy), kun taas Englannissa sekä Suomessa suositaan myös tälle tutkimukselle tavallista *mediakasvatuksen* (media education) käsitettä. Myös käsitettä *mediatietoisuus* (media awareness) on kirjallisuudessa käytetty. (Recepoglu & Ergün, 2013, s. 64; Kupiainen & Sintonen & Suoranta, 2007, s. 5.) Mediakasvatus voidaan jakaa karkeasti kolmeen osa-alueeseen: median tiedolliseen ymmärtämiseen, omien mediatuotosten tekemiseen ja työstämiseen sekä kriittiseen mediakasvatukseen eli medialukutaidon opettamiseen. Näistä tärkeintä on selventää erityisesti viimeisintä eli kriittistä mediakasvatusta, sillä sen sisällä on paljon toisiaan lähellä olevia käsitteitä kuten *medialukutaito*, *kriittinen lukutaito* ja *mediakompetenssi*.

2.1 Mediakasvatus

Mediakasvatuksen käsite on hyvin monimuotoinen. Laaja-alaisesti määriteltynä mediakasvatuksen tarkoitus on kehittää mediankäsitteilytaitoja monipuolisesti. Näihin taitoihin kuuluvat muun muassa etsimisen taidot, kommunikoinnin taidot, analyysitaidot sekä kriittisen arvioinnin taidot. Opittujen taitojen avulla yksilön on tarkoitus hallita median käyttöä niin viihteellisissä tarkoituksissa, mutta myös rakentaakseen omia mediaelämyksiä ja -projekteja, voimaantuakseen ja kommunikoidakseen muiden ihmisten kanssa. (Recepoglu & Ergün, 2013, s. 64.)

Näitä mediakasvatuksen teoreettisia tavoitteita kehitetään käytännössä hyvin eri tavoilla. Tässä tutkimuksessa esitellään kaksi sovellusta, joista ensimmäistä kutsutaan kolmijaoksi. Tätä lähestymistapaa on suosittu niin tutkimuksissa kuin mediakulttuurin oppikirjoissa. Kolmijaossa mediakasvatus ja koko mediakulttuuri jaetaan mediatuotantoon, mediailmaisuun ja median vastaanottoon. *Tuotanto-tuote-vastaanotto* -kolmijaon tavoitteena on nuoria kiinnostavien populaarituotteiden välityksellä tarkastella niiden tuotantoon ja kulu- tukseen liittyviä kysymyksiä. Näin nuorten vahvaa tietoa populaarituotteista hyödynnetään ja päästään kysymyksiin, joita nuoret eivät välttämättä hallitse, kuten esimerkiksi tuotteiden yhteiskunnallis-poliittiset ja taloudelliset puolet. (Herkman, 2001, s. 9; Herkman, 2007, s. 137-138; Kotilainen, 1999, s. 35-36.)

Medialukutaitoa voi kehittää myös Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskuk- sen eli Stakesin (2008, s. 7) ja Opetusministeriön Mediamuffinssi-hankkeen kautta, jossa mediakasvatuksen opetus jaetaan neljään eri painotukseen: taidekasvatukselliseen, tekno- logiakasvatukselliseen, yhteiskunta- ja kulttuurikriittiseen ja suojelulliseen näkökulmaan. Ensimmäisessä painotuksessa korostuu median kautta rakennettu oma tuotanto ja luova toiminta. Toisessa harjoitellaan teknisten välineiden käyttöä ja yleensäkin käytetään tieto- tekniikkaa hyväksi opetuksessa. Yhteiskunta- ja kulttuurikriittinen painotus on lähimpänä mediakasvatuksen kriittistä puolta, jossa median vaikuttamiskeinoja, rakenteita ja intresse- jä pohditaan. Suojelullinen puoli korostaa lasten suojelua median haitallisilta vaikutuksilta. (Stakes, 2008, s. 7.) Stakesin malli jäljittelee vahvasti mediakasvatustutkimuksen monitie- teellistä kenttää, mutta myös opetushenkilöstön käsissä tapahtuvaa opetusta. Stakesin malli onkin vahvasti mukana tämän tutkimuksen analyysiosiossa ja johtopäätöksissä, jossa näi- den neljän painotuksen jaolla eritellään mediakasvatuksen osuuksia opetussuunnitel- massa ja opetusmateriaaleissa.

Vaikka nykyisissä mediakasvatuksen oppitunneissa edellä mainittuja puolia yhdistellään luontevasti toisiinsa, jokainen osa-alue on vakiinnuttanut asemansa eri vuosikymmenillä. Mediakasvatuksen historian voidaan johtaa Iso-Britanniaan 1930-luvulle ja koko Euroo- passa mediakasvatuksen ajanjakso voidaan jakaa karkeasti neljään eri vaiheeseen. Ensim- mäinen on moralistinen vaihe eli behavioristiseen ajatteluun takertuva ajattelumalli, joka oli voimassa laajalti vielä 1960-70 -luvuilla. Tällöin median ajateltiin siirtävän vahingollis- ta tietoa suoraan avuttomaan vastaanottajaan. Esteettinen vaihe syntyi noin 1900-luvun

puolivälissä ja korosti elokuvien kautta kehittyvää esteettistä tajua. Elokuvia ei siis nähty lapsille vahingollisia, vaan lähinnä opettavaisina. Tästä syntyi myös kiinnostus tuoda elokuvat kouluihin. Esteettinen vaihe ei kuitenkaan sisällyttänyt ajatusmalliansa monia viih-teellisempiä ohjelmia, sillä painotus oli ”laadukkaammissa elokuvissa”. (Jacquinot-Delaunay & Carlsson & Tayie & Tornero, 2008, s. 25; Kotilainen & Kivikuru, 1999, s. 15-22; Kupiainen et al., 2007, s. 5-9; Lin & Li & Deng & Lee, 2013, s. 161.)

Kriittinen vaihe, jota voidaan kutsua myös tiedostavan joukkotiedotuskasvatuksen vaiheeksi, alkoi syntyä 1960-70 -lukujen taitteessa. 70-80 -luvulla mediakasvatuksen kiinnostus siirtyi vähitellen elokuvasta televisioon, jonka mainonta antoi hyvän alustan kriittiselle ajattelulle. Kriittisessä vaiheessa painotettiin yksilön yhteiskuntakriittisiä valmiuksia, sillä medioiden ja todellisuuden välittämien ajatusten välillä nähtiin eroavaisuuksia. Mediat alettiinkin nähdä omanlaisensa todellisuuden rakentajina. Tästä on siirrytty loogisesti viimeiseen vaiheeseen eli mediakulttuurin vaiheeseen, jossa viestien vastaanottaja on yhä aktiivisemmin valitsemassa ja tulkitsemassa viestejä. Myös lasten suojeluun tukeutuva näkökulma median vaaroja vastaan on ollut nykypäivinä painotetusti esillä. (Jacquinot-Delaunay et al., 2008, s. 25-26; Kotilainen & Kivikuru, 1999, s. 19-25; Kupiainen et al., 2007, s. 9-16.)

Myös maailmanlaajuisia mediakasvatuksen ja medialukutaidon yleisperiaatteita on pyritty hahmottamaan. Euroopan komissio on käsitellyt medioita muun muassa EU2020-strategian alla. Strategia pyrkii monen muun seikan lisäksi digitaalisen lukutaidon kehittämiseen ja sitä kautta Euroopan kilpailukyvyn parantamiseen. Komission medialukutaitoa koskevissa suosituksissa painopisteenä ovat toimineet kaupallinen viestintä, audiovisuaaliset teokset sekä verkkoviestintä ja niissä medialukutaito yhdistetään ”aktiiviseen kansalaisuuteen, demokratiaan, audiovisuaaliseen alaan, kulttuuriperintöön ja kulttuuri-identiteettiin sekä alaikäisten suojelemiseen erityisesti heitä vahvistamalla”. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013, s. 16.) Näihin medialukutaidon määritelmiin on pyritty muun muassa kehittämällä mediateollisuuden käytänteitä ja vapaaehtoishankkeita, yhteistyötä viranomaisten välillä ja pyrkimällä suojelemaan lapsia digimaailmassa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013, s. 15-16).

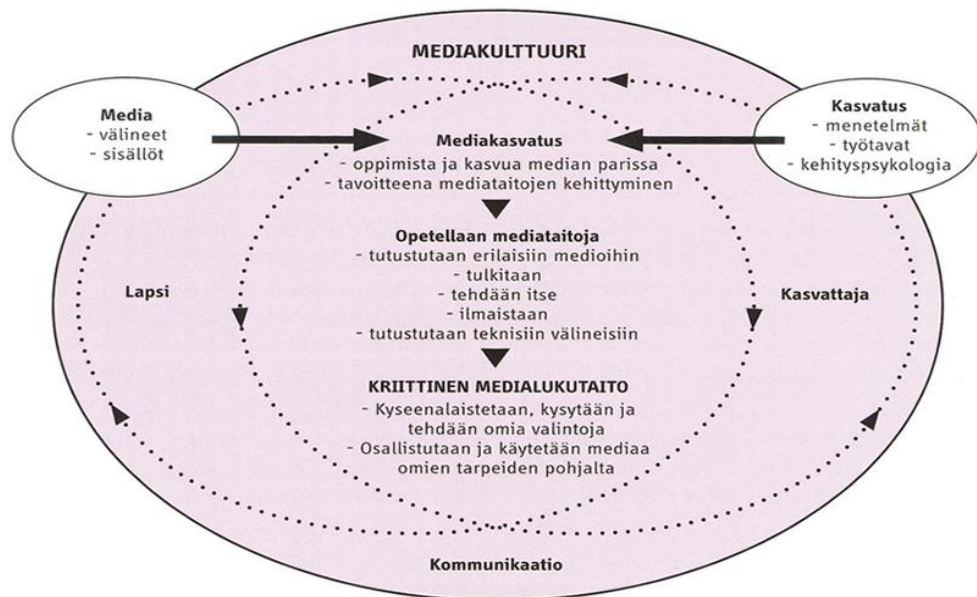
Omia tavoitteita ja määritelmiä on antanut myös YK:n kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö Unesco, joka on koonnut seitsemän mediakasvatuksen opettamiselle yhteistä periaatetta.

Periaatteiden mukaan mediakasvatukseen tulee käsitellä kaikkia audiovisuaalisia medioita, ei vain osaa niistä. Mediakasvatukseen päämääränä on myös opettaa ymmärtämään, kuinka media toimii yhteiskunnassamme, jotta voimme arvioida ja tulkita median viestejä niiden kontekstista käsin. Mediakasvatukseen tulee kehittää yksilön analyysitaitoja ja kriittistä ajattelua. Näitä taitoja voidaan kehittää perinteisesti vastaanottamalla, mutta kasvatuksessa yksilöiden tulee päästä tuottamaan myös omia mediaprojekteja ja näin kommunikoidaan mediatuotosten kautta. Jokaisella on oikeus saada tietoa, mutta myös vapaus ilmaista mielipiteitään ja osallistua demokratian ja yhteiskunnan rakentamiseen. Mediakasvatukseen tulee olla lisäksi mukana kansallisissa opetussuunnitelmissa, mutta sen tulee kytkeytyä myös osaksi elinikäistä oppimista. Lopuksi mediakasvatukseen tulisi pyrkiä jokaisen kansalaisen voimaannuttamiseen, huolimatta heidän sosiaalisista, taloudellisista ja muista erityistarpeistaan. (Von Feilitzen & Bucht, 2001, s. 71.)

Käsite *voimaantumisen* (empowerment) esiintyy mediakasvatuksessa usein. Tällä viitataan lukutaidon tuomaan sisäiseen vahvuuden tunteeseen, jonka avulla yksilö pystyy toimimaan vahvemmin henkilökohtaisella ja sosiaalisella tasolla. Verrattuna tavalliseen lukutaitoon, medialukutaidossa keskipisteenä on media, jota vahvistunut yksilö muokkaa, tekee ja jonka rakentamiseen hän osallistuu. Samalla hän on tietoinen median vaikutuskeinoista ja retorikkasta ja hänen kommunikointitaidot ja kriittinen ajattelu kehittyvät. Tarkoituksena on, että yksilö ymmärtää, kuinka media toimii, kuinka se on organisoitu, miten media rakentaa todellisuutta ja osata käyttää tätä tietoa hyödykseen. (Jacquinot-Delaunay et al., 2008, s. 21-22; Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 95-96.) Tässä tutkimuksessa medialukutaidon voimaannuttavaan vaikutukseen luotetaan, vaikka samalla tiedostetaan, että voimaantumisen taidot ovat riippuvaisia monesta sisäisestä ja ulkoisesta tekijästä. Jopa hyvin voimaantunut yksilö voi suhtautua mediaan eri aikoina hyvin eri tasoilla johtuen henkisistä ja fyysisistä voimavaroista.

Kokonaiskäsityksen suomalaisesta mediakasvatuksenopetuksesta saa parhaiten selville alla näkyvän Stakesin (2008, s. 8) laatiman kaavion avulla. Siinä mediakasvatuksen peruspilarina toimivat itse *media* eli välineet ja sisällöt sekä *kasvatus*, joka tuo mukanaan muun muassa menetelmät ja työtavat. Koko mediakasvatus- ja mediakulttuuriprosessin taustalla vaikuttavat lapsen ja kasvattajan välinen vastavuoroinen kommunikaatio, joka on mediakasvatuksen kantava voima. Näiden yhdistelmästä syntyy polku, jonka lopullisena tavoitteena on mediataitojen kehittyminen. Tavoitteeseen pyritään tutustumalla, kokeilemalla

ja käyttämällä medioita ja välineitä sekä tulkitsemalla niitä ja ilmaisemalla niiden avulla. Tätä kautta edetään medialukutaitoon, jossa henkilökohtaisten valintojen merkitys nousee. Mediaa aletaan tällöin kyseenalaistaa ja tehdään omia valintoja siitä, miten medioita käytetään ja miten niihin osallistutaan. (Stakes, 2008, s. 8.)



Kuvio 1. Stakesin muotoilema mediakasvatuksen kokonaaisuus (Stakes, 2008, s. 8).

Monessa tutkimuksessa mediakasvatus onkin alettu nähdä jatkumona, jossa opetuksen lopullisena päämääränä on yhdessä kasvattajan, kasvatettavan ja mediakulttuurin kanssa kriittisen lukutaidon omaksuminen, mediaan liittyvien mekanismien kuvaaminen ja esille tuominen sekä medialukutaidon harjaannuttaminen (Brown, 2001, s. 682; Herkman, 2007; Kauppinen 2010; Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 31; Sintonen 2002). Samalla lapsia suojellaan median vaaroilta, autetaan rikastamaan heidän mediakokemuksia ja annetaan tapoja arvioida omia mediakykyjä ja arvoja (Brown, 2001, s. 682). Tätä päämäärää kuvataan yleisesti *kriittiseksi mediakasvatukseksi*.

Tämä on toki vain yksi käsitys mediasta. Meyrowitzin (1998) mukaan mediakasvatus voidaan nähdä kolmen eri kategorian kautta keskittymällä lukutaito käsitteen sijaan ihmisten erilaisiin käsityksiin mediasta. Yleisin on äsken esitetty tapa käsittää media mediasisällön kautta (media content literature). Siinä median ajatellaan sisältävän ja lähettävän viestejä

ja näiden viestien analysointia pidetään tärkeänä. Tapa on yleinen muun muassa siksi, että mediasisältö on median yksi selkein analysoitava osa-alue. Se myös kiinnittyy helposti muihin tieteenaloihin, sillä analysoitava kommunikaatio ei ole pelkästään medialle ominainen ympäristö. Toinen tapa käsittää media on ymmärtää jokaisen eri median kieli omaksi kielekseen (media grammar literature). Tällöin mediasta tutkitaan sen omaa, ainutlaatuista kieltään ja kuinka se eroaa muiden medioiden kielestä. Median kielen käsitystä voidaan harjoittaa esimerkiksi muokkaamalla omissa mediaprojekteissa kyseisellä medialle tyypillisiä muuttujia. Kolmannessa mediakäsityksessä eri medioilla on suhteellisen muuttumattomat ominaisuudet, jotka vaikuttavat ihmisten väliseen kommunikaatioon tietyllä tavalla (medium literacy). Muuttumattomiin ominaisuuksiin eivät siis vaikuta viestien sisältö tai tuotannon muuttujien muokkaaminen. Median muuttumattomat ominaisuudet voivat muuttaa ihmisten keskustelun perustekijöitä tiettyjen yksittäisten keskustelutapojen kautta eli mikrotasolla, mutta myös laajemmissa sosiaalisissa konteksteissa eli makrotasolla. (Myerowitzin, 1998.)

Tässä tutkimuksessa Myerowitzin jaosta kaikki osa-alueet ovat osittain mukana, sillä ne kaikki näkyvät jollain tasolla myös opetussuunnitelmassa ja oppikirjoissa. Kuitenkin tutkimuksessa käsitetään, että mediakasvatuksen lopullinen päämäärä on medialukutaidon ja kriittisen mediakasvatuksen harjoittaminen. Tässä ajatusmallissa median piilomerkityksien ja viestien käsittely nousee tärkeään asemaan, mikä tarkoittaa, että media ymmärretään vahvimmin mediasisällön käsitteen kautta.

Masterman (1985) määrittelee kriittisen mediakasvatuksen osuvasti. Hänen mukaansa mediat ovat symbolijärjestelmiä, joita tulee tulkita ja lukea. Media ei pelkästään siirrä todellisuutta vastaanottajillensa, vaan aktiivisesti rakentaa sitä. Kriittinen mediakasvatus näin ollen olettaa mediainstituutioiden luovan eroa todellisuuden ja representaation välille ja median valta perustuu näiden representaatioiden luonnollisuudelle eli tavalle esittää arvokäsitteitä ja ideologisia diskursseja totena ja välttämättömänä. Median syvin tarkoitus nähdään uusintajana eli se pyrkii tuottamaan tietyn kaavan mukaista kohdejoukkoa, joka mahdollistaa taloudellisen tuotannon jatkumisen.

Mitä kriittinen mediakasvatus sitten kehittää? Yleisesti puhutaan kahdesta käsitteestä, jotka kriittisessä ajattelussa kehittyvät: *medialukutaito* ja *kriittinen lukutaito*. Näillä käsitteillä on vivahde-eroja, mutta niitä käytetään helposti ristiin toistensa kanssa. Syynä on se, että kä-

sitteet sivuavat toistensa sisältöjä ja niiden merkitykset ovat lähellä toisiaan. Käsitteillä on kuitenkin eroja: medialukutaito voidaan nähdä kattavan mediakielen analyysin ja korostavan sähköisten viestinten osuutta. Lisäksi se sisältää kaikki mediatekstien edellyttämät lukutaidot - audiovisuaalisen, kirjoitetun tekstin ja verkkolukutaidon. Kriittinen lukutaito puolestaan käsittää kaikki muutkin viestintätilanteet kuten yksityiset keskustelut ja sähköpostiviestit. (Harjunen, 2006, s. 132-134; Varis, 1999, s. 259.) Medialukutaito voidaan siis nähdä kriittisen lukutaidon alakäsitteenä, joka käyttää kriittisen lukutaidon välineitä analysoidessaan mediaa, sen viestintätapoja ja -metodeja.

Kieltä tarkastellaan medialukutaidossa useasta eri näkökulmasta. Analyysissä otetaan huomioon niin tekstin tyyli ja sisältö sekä niihin liittyvät seikat kuten rytmi ja kielikuvat (Pääkkönen & Varis, 2000). Näiden kautta pyritään pääsemään tekstin pintatason alla olevaan kerrontaan, joka luo aineistolle suunnan ja näkökulman sekä antaa tapahtumille taustan. Tekstin asiat ja olennot saavat olomuotonsa ja merkityksensä kerronnan kautta. Kun tutkittavan aineiston kerronta tunnustetaan, päästään kriittisen lukutaidon ytimeen eli tekstiä voidaan käsitellä kriittisesti ja tulkita sen objektiivisuutta. (Kauppinen, 2010, s. 217.)

Tässä tutkimuksessa medialukutaitoa ei pidä sekoittaa vielä kolmanteen käsitteeseen eli *mediakompetenssiin*, vaikka myös näitä käsitteitä käytetään joissain yhteyksissä synonyymeinä toisilleen. Mediakompetenssi on tilanne- ja toimintaympäristöön liittyvä valmius, joka on vahvistunutta toimijuutta jossain mediaan liittyvässä ammatissa. Medialukutaito on puolestaan kaikilla oleva valmius, joka ajatellaan kehittyvän ja jota muun muassa koulun mediakasvatuksella voidaan tukea ja kehittää. (Kotilainen, 1999, s. 39.) Vaikka joidenkin yksilöiden voidaan ajatella omaavan parempia valmiuksia medialukutaidon oppimiseen, on medialukutaidon perusajatuksena kuitenkin se, että sitä on mahdollista opettaa kaikille.

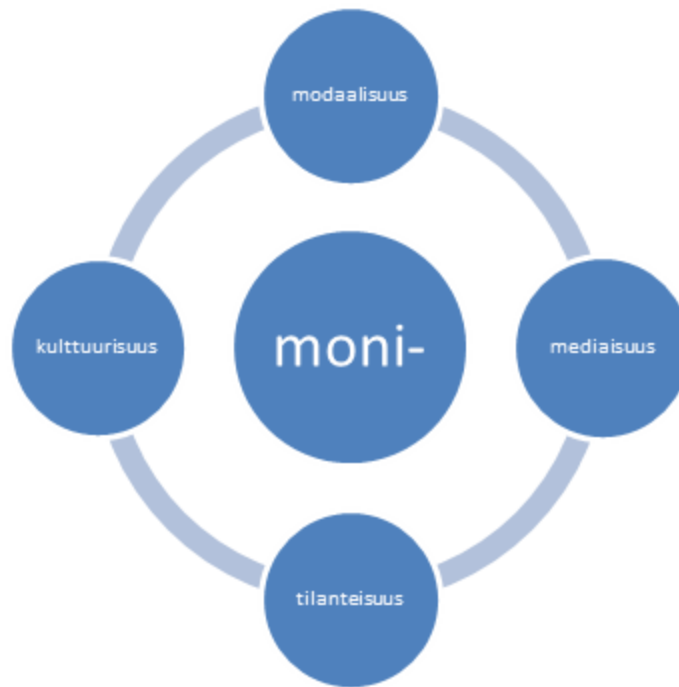
Sekä medialukutaitoon että kriittiseen lukutaitoon liittyy sana *lukutaito*, joka on jo itsessään vaativa ja moniulotteinen ilmiö. Lukiessa kirjaimet tunnustetaan ja tuodaan oikeaan muotoon liittämällä äänneet toisiinsa. Tämä ei kuitenkaan riitä, vaan teksti tulee myös ymmärtää. Sanat tulee dekodata eli purkaa ja rakentaa uudestaan järkeviksi ja konkreettisiksi kokonaisuuksiksi. Lukemiseen kuuluu ajattelu ja tulkinta, jolloin kirjoitetut sanat saavat lukijassa merkityksiä ja tunteuksia riippuen lukijan aikaisemmista tiedoista ja kokemuksista. (Sarmavuori, 2007, s. 67.) Kriittisessä lukutaidossa lukija menee vielä syvemmälle kieleen ja käyttää omia taustatietojaan ja näkemyksiään lukemisen apuna. Tällöin lukija

tutkii ja arvioi tekstiä tarkoituksenaan löytää kirjoituksen taustalla olevia motiiveja ja syitä. (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 58-59; Varis, 1999, s. 246.)

Lukutaito-käsite onkin mediakasvatuksessa haarautunut moneksi alatermiksi, joista jokainen käsittelee uusien medioiden hahmottamisessa tarvittavia uusia lukutaitoja. On alettu puhumaan esimerkiksi tietokonelukutaidosta, pelilukutaidosta ja visuaalisesta lukutaidosta. (Kupiainen & Sintonen & Suoranta, 2007, s. 5.) Mediakasvatuksessa yksi tärkeimmistä uusista lukutaito-käsitteistä on *monilukutaito*, joka syntyi Yhdysvalloissa 1994, kun asiantuntijaryhmä kokoontui keskustelemaan tulevaisuuden lukutaito-käsitteen muutoksesta ja muutokseen vaadittavasta pedagogiikasta (Anstey & Bull, 2006, s. 20). Monilukutaidon merkitys on myös Suomessa vähitellen korostunut muun muassa valmisteilla olevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2016 myötä, jossa termillä on vahva asema.

Minna-Riitta Luukka (2013) määrittelee monilukutaidon ”tekstuaalisten käytänteiden hallinnaksi, johon kuuluu taito käyttää, tulkita ja tuottaa . . . tekstejä erilaisissa . . . toimintaympäristöissä tiedollisia ja sosiaalisia tarpeita varten”. Monilukutaito on siis koko elämän ajan kehittyvä valmius, johon kuuluvat tekstien lukemisen ja tulkinnan lisäksi tekstien tuottamisen taidot. Monilukutaito voidaankin jäsentää seuraavalla sivulla olevan kuvion avulla, jossa käsite jaetaan neljään osa-alueeseen. Näistä monimodaalisuus viittaa siihen, että monilukutaitoinen henkilö osaa käsitellä laajan tekstikäsitteen tapaan kaikkia merkityksiä rakentavia tekstejä. Tekstien muodolla tai koolla ei ole tällöin merkitystä. Mediaisuus viittaa monilukutaitoisen kykyyn huomioida eri tekstien vaihtelevat kontekstit ja se, miten eri mediat vaikuttavat tekstien rakenteisiin. Myös ympäröivät tilanteet ja kulttuuri muokkaavat tekstiä omalla tavallaan, minkä monilukutaitoinen yksilö havaitsee ja ottaa huomioon tekstejä tuottaessaan ja tulkitessaan. (Luukka, 2013.)

Uudet mediat ja niiden kautta rakennettu monilukutaidon käsite aiheuttavat koulussa uusia muutospaineita, jotka myös oppimateriaalien ja opetussuunnitelman on otettava huomioon. Oppilaat eivät enää opi samanaikaisesti ja ylhäältäpäin ohjatusti, vaan monilukutaidon kehittäminen vaatii kouluilta aktiivisempaa tiedon rakentamista, oppijoiden eri oppimistahdin huomioimista sekä monimodaalisuuden ja oman tekemisen kautta saavutettavan tiedon arvostamista ja vahvistamista. Myös tekstien ja lukijan välinen aktiivinen tietojen siirtäminen ja muokkaaminen tulee tuoda kouluissa näkyvämmiin esille. (Anstey & Bull, 2006; Cope & Kalantzis, 2010.)



Kuvio 2. Monilukutaidon neljä eri osa-aluetta (Luukka, 2013).

Mediakasvatuksen tutkimus on eriytynyt hyvin erilaisista yhteyksistä ja tutkimukseen ovat vaikuttaneet useat eri tieteen- ja taiteenalat. Vaikka mediakasvatustutkimusta tehdään niin sosiologiassa, psykologiassa, kirjallisuustieteessä ja kauppatieteissä, ovat mediakasvatustutkimuksen juuret vahvimmin kasvatustieteiden ja mediatieteiden alueella. Mediakasvatustutkimus onkin joutunut kamppailemaan kahden eri tieteenalan kanssa siitä, mitä mediakasvatus lopulta on (Kupiainen, 2011, s. 195). Nuoren tieteenalan ongelmat ovat monella tapaa samanlaiset kuin mediatieteillä yleensä: vaikeuksia aiheuttavat kotipaikattomuuden lisäksi rahoituksen puute sekä tutkijoiden ja laitosten välisen yhteistyön vähäisyys (Kupiainen & Sintonen & Suoranta, 2007, s. 20-22).

Mediakasvatustutkimusta tehdään Suomessa kolmessa eri yliopistossa. Mediakasvatusta opetetaan useassa eri yliopistossa, mutta mediakasvatuksen professuuri on tarjolla vain Lapin ja Tampereen yliopistoissa. Tutkimus ja opetus jakaantuvat monikulttuurisen pohjansa vuoksi eri yliopistoissa eri tiedealoille. Oulun yliopistossa mediakasvatusta käsitellään humanistisessa tiedekunnassa elokuvantutkimuksen opintokokonaisuudessa, Tampereella tiedotusopin laitoksella, Turussa ja Jyväskylässä taiteiden ja kulttuurintutkimuksen osa-alueella ja Helsingissä sekä Lapissa kasvatustieteiden yhteydessä. (Mediakasvatusseura,

2009.) Tieteiden rajat ovat viime aikoina kuitenkin jatkuvasti lähentyneet toisiaan. Tästä hyvänä esimerkkinä ovat Turun sekä Tampereen yliopistot, joissa mediatutkimuksen alle yhdistettiin humanistisen ja taiteiden tutkimuksista syntynyt elokuva- ja televisiotutkimus sekä yhteiskuntatieteisiin, tiedotusoppiin ja puheviestintään nojaava viestintä (Nieminen & Sihvonen, 2001, s. 9-12; Ridell & Väliaho, 2006, s. 8).

Vaikka mediakasvatuksen tutkimuksella on monitieteelliset taustat, voidaan se karkeasti jakaa neljään eri asiaita painottavaan heimoon: teknologiseen, suojelun, kulttuurintutkimuksen ja kriittiseen heimoon. Näistä teknologinen heimo korostavat informaatio- ja kommunikaatioteknologioiden käyttöä ja tiedonintressi on lähinnä tekninen. Suojelun heimo pyrkii lasten suojeluun median raadollisuutta ja väkivaltaa kohtaan. Näkökulma on heimolla normatiivinen ja mediaa arvottava, jopa moralisoiva. Kulttuurintutkimuksen heimon tiedonintressi on hermeneuttinen ja näkökulma on median analyysi- ja tulkintataidoissa. Kriittinen heimo puolestaan pohtii median valtasuhteita ja manipulointitapoja ja tutkijoiden tiedonintressi on emansipatorinen. (Kotilainen & Suoranta, 2005, s. 74-75.)

2.4 Oppimateriaali

Käsite *oppimateriaali* voidaan määritellä monin eri tavoin riippuen kontekstista. Tässä Pro gradu -tutkielmassa oppimateriaali käsitetään Uusikylän ja Atjosen (2007, s. 163) antaman määritelmän kautta, jossa oppimateriaali kuvataan oppiainesta sisältäväksi tietolähteeksi. Oppimateriaali voidaan jakaa vielä pienempiin osiin kuten kirjalliseen, visuaaliseen tai digitaaliseen materiaaliin, mutta tässä tutkimuksessa keskitytään pelkästään kirjalliseen oppimateriaaliin. Oppimateriaalia ei tule kuitenkaan sekoittaa tässä tutkimuksessa toisen käsitteeseen eli *opetusvälineisiin*. Oppimateriaali on opettajan käyttämä materiaali, kun taas opetusvälineet ovat esineitä tai laitteita, joilla oppimateriaali esitetään (Uusikylä & Atjonen, 2007, s. 163). Tutkimuksessa myös uskotaan Crawfordin (2003, s. 5-6) näkemykseen, että koulun oppikirjat heijastavat vahvojen ryhmittymien tärkeinä pitämiä arvoja, tietoja ja historiakäsitystä. Samalla oppimateriaalin sisältö on seurausta näiden vahvojen ryhmittymien välisestä kamppailusta. Lopullinen sisältö kuvaa niitä poliittisia, kulttuurillisia, taloudellisia, sosiaalisia ja ideologisia taisteluja ja kompromisseja, joita on jouduttu käymään niin opetussuunnitelmaa rakentaessa kuin oppimateriaalia kasatessa. (Crawford, 2003, s. 5-6.)

Oppimateriaali on ohjannut ja ohjaa edelleen vahvasti opettajien arkea ja tekstilähtöinen opettaminen on ollut pitkään osa suomalaista opetusta (Mikkilä-Erdmann & Olkinuora & Mattila, 1999, s. 437-438; Uusikylä & Atjonen, 2007, s. 166; Väisänen, 2005, s. 2). Oppikirjatuotantoa on Suomessa ollut jo 1800-luvulta alkaen ja varta vasten opetuksen suunnitteluun tähdättyjä materiaalipaketteja on julkaistu 1970-luvulta saakka. Oppikirjan tavoitteet ovat myös vaihdelleet vuosien varrella. Ennen oppimateriaalin yksi keskeisimmistä tavoitteista oli laaja-alaisen tiedon opettamisen sijaan kansallistunteen ja suomen kielen aseman vahvistaminen. (Perkkilä, 2002, s. 45.)

Oppikirjojen vaikutus opetuksen muotoutumiseen on ollut jopa opetussuunnitelmaa suurempi. Tähän on osaltaan vaikuttanut peruskoulumuutoksen aikaan syntynyt jälkibehavioristinen oppikirjaideologia, joka vahvisti oppikirjan kontrollia. Valmiit tehtävät, kokeet ja oppikirjojen aukeamat ohjasivat kohti valmista oppimisprosessia. Oppikirjat nähtiinkin konkretisoituneena opetussuunnitelmana. (Mikkilä-Erdmann et al., 1999, s. 435-439.) Nykyisin oppikirjoilla voidaan ajatella olevan dualistinen funktio. Tämä tarkoittaa sitä, että toisaalta oppikirjat ovat monille opettajille opetussuunnitelman ruumiillistumia, toisaalta ne nähdään opetussuunnitelman heijastumina, joihin vaikuttavat omalta osaltaan esimerkiksi kaupalliset syyt. (Väisänen, 2005, s. 9.)

Side valtion laatiman opetussuunnitelman ja oppimateriaalin välillä onkin aiemmin ollut suurempi. 1870 kouluhallitus aloitti varsinaisen oppikirjavalvonnan, jolloin valvonta siirtyi kirkolta valtiolle. Myös ennen tätä kirkko valvoi niin oppikirjojen tuotantoa kuin mielipiteitä ja pedagogiikkaa, mutta valvonta oli melko passiivista. Kouluhallitus puolestaan laati opetussuunnitelman, jonka tarkoituksena oli ohjata oppikirjojen laadintaa ja epäsuorasti myös koulua. (Perkkilä, 2002, s. 45.) Vielä 1980-luvulle saakka kouluhallitus eli nykyinen opetushallitus valvoi, että opetusmateriaali noudatti valtakunnallista opetussuunnitelmaa (Uusikylä & Atjonen, 2007, s. 166-167). Nykyisin samankaltaisia rajoituksia ei ole, vaan perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet luo tekijöille tilan, jota tulkita. Tämän vuoksi nykyisin on vaikea nähdä, miten sidosteisia oppikirjat ja opetussuunnitelmat ovat, joten oppikirjojen ja opetussuunnitelman väliselle vertailevalle tutkimukselle on tässäkin mielessä tarvetta.

Peruskoulun opettajista erityisesti luokanopettajat ovat oppikirjasidonnaisia (Kosunen, 1994, s. 127). Tämä tulee esille myös Luukkan, Pöyhösen, Huhdan, Taalaksen, Tarnasen ja

Keräsen (2008, 92) tutkimuksesta, jossa kartoitettiin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien tekstikäytänteitä koulussa. Viiden tärkeimmän oppimateriaalin joukkoon oppikirjan valitsi 93 prosenttia vastaajista. Myös oppikirjaa usein käyttävien opettajien osuus on suuri, 76 prosenttia. Oppikirja ohittaa suosiossaan niin kalvot (56 %), monisteet (49 %) kuin harjoituskirjatkin (32 %). (Luukka et al., 2008, s. 92.) Tutkimuksen valossa koulumaailma tukeutuu edelleen vahvasti kirjoitettuun tekstiin ja valmiisiin tehtäviin sekä oppimateriaaleihin. Toisaalta Heinonen (2005, 231-233) huomauttaa omassa tutkimuksessaan, että opettajat käyttävät opetusmateriaalia eri tavoin ja eri opetusmenetelmiä soveltaen, eikä opetusta näin voida mustavalkoisesti jakaa pelkäksi oppikirja- tai oppilaskeskeiseksi.

Oppikirjan vankkaan suosioon opettajien keskuudessa voidaan eritellä muitakin syitä. Syinä voidaan nähdä muun muassa ajalliset ongelmat sekä se, etteivät opettajat ole saaneet riittävää koulutusta hyödyntääkseen uusia oppivälineitä ja -materiaaleja. Elektroniset ohjelmien liittäminen opetukseen voidaan myös nähdä vaikeana tehtävänä. (Elomaa, 2009, s. 31.) Mediakasvatuksessa oppimateriaalin rooli korostuu, sillä ongelmat kasautuvat elektronikan salamannopean kehityksen myötä. Ympäröivä koulukulttuuri ei ole myöskään edistänyt kriittisen ajattelun käyttämistä vaan päinvastoin sen on todettu ehkäisevän sitä (Rantala, 2011, s. 329).

Mediakasvatuksen on todettu olevan myös opettajankoulutuksessa marginaalisessa asemassa. Korhosen ja Rantalan (2007) artikkelista selviää, että vuosina 2001 ja 2005 mediakasvatuksella ei ollut opettajankoulutuksessa vakiintunutta asemaa. Opettajankoulutuksen lukuvuoden 2006-2007 opetussuunnitelmassa mediakasvatuksen opettamista ja opetusmenetelmien harjoittamista ei käsitellä edelleenkään kovin laaja-alaisesti. (Korhonen & Rantala, 2007). Kun tieto mediakasvatuksesta jää vajanaiseksi, oppikirjojen esimerkit voivat vieläkin vahvemmin ohjata opetusta.

Samaan aikaan myös oppilaiden on todettu arvostavat oppikirjaa. Elomaa (2009, s. 31) esittää syyksi sen, että oppikirjassa on mahdollista palata ja kerrata oppimaansa, jolloin sitä pidetään pysyvämpänä kuin jotkut muut materiaalit. Elomaa huomio ei ole huono, mutta mielipidetutkimusten seurauksena herää kysymys, onko oppilaiden oppikirja-arvostuksessa kyse oppilaista itsestään syntyneistä tarpeista vai lähinnä opettajien ja koulun luomasta opetusmallista? Oppilaiden mukaan esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla oppimateriaalina useimmiten käytettiin oppikirjaa, jonka jälkeen tulivat kalvot, monisteet ja

harjoituskirjat (Luukka et al., 2008, s. 93). Vastaukset ovat siis todella samansuuntaiset kuin opettajilla ja prosentuaaliset osuudetkin ovat hyvin lähellä toisiaan. Voidaankin pohdita, olisiko arvostus oppikirjoja kohtaan toinen, jos oppikirja ei olisi samalla tavalla osa koulun opetuskulttuuria.

Oppimateriaalilla on ainakin teoriassa annettu opetuksessa monenlaisia tavoitteita. Uusikylän ja Atjosen (2007, s. 165) mukaan parhaimmillaan oppimateriaali muun muassa asettaa kysymyksiä, houkuttelee etsimään vastauksia ja aktivoi oppilasta tarjoamalla toimintaa. Samalla oppimateriaali antaa palautetta sekä tarjoaa sopivia tehtäviä kaikille oppijoille. Teoriassa oppimateriaali siis nähdään oppilaslähtöisenä, jossa oppilasta motivoidaan sisältäpäin ja hänelle pyritään luomaan yksilöllisempi oppimistie. (Uusikylä & Atjonen, 2007, s. 165.)

Käytännössä oppikirjat ovat pysyneet hyvin konservatiivisena vuosien varrella. Muun muassa Mikkilän ja Olkinuoran (1995) tutkimuksessa maantiedon, biologian ja historian oppikirjojen ongelmina nähtiin staattisen, kuvailevan tekstityypin käyttö erittelevän tekstityypin sijaan. Asioiden välisiä suhteita ja niistä seuraavia johtopäätöksiä ei siis tuotu oppikirjoissa kunnolla esiin. Oppikirjoissa ei mallinnettu myöskään ongelmanratkaisu- ja päätelyprosesseja, asioiden väliset suhteet jäivät löyhiksi ja oppikirjan tehtävät todettiin hyvin reproduktiivisiksi eli toistaviksi ja pinnallisiksi. Lisäksi Mikkilä-Erdmannin, Olkinuoran ja Mattilan (1999) tulokset kertovat, etteivät oppimateriaalit sisällä toivottavissa määrin pedagogisesti relevanttia ohjausta.

Kielten opetuksessa oppikirjoja on tutkittu systemaattisesti vasta parin viime vuosikymmenen ajan. 1990-luvulla alettiin kielten oppikirjatutkimukselle antaa painoarvoa ja vuosikymmenen aikana alettiin julkaista muutamia oppimateriaalin tuottamisen periaatteita ja menetelmiä käsitteleviä julkaisuja. (Elomaa, 2009, s. 30.) Viiri (2000, s. 47-53) onkin jakanut 2000-luvun alkuun mennessä ilmestyneet oppikirjatutkimukset karkeasti kolmeen eri kategoriaan. Luotettavuustutkimuksissa tarkastellaan muun muassa tekstien sidosteisuutta, oppimista edistäviä rakenteita, tekstityyppejä ja käsitteenmuodostusta. Tutkimusta on tehty esimerkiksi sanojen ja virkkeiden määriä analysoimalla ja sanaluokkien suhteellisia määriä vertailemalla. Pedagogisissa tutkimuksissa kiinnostuksen kohteena on luotettavuustutkimuksessa nousseitten termien järjestys ja niiden linkittyminen muuhun oppikirjan sisältöön eli se, millainen rakenne oppikirjaan on luotu. Lisäksi tutkimusaiheisiin kuuluvat muun

muassa oppiaineiden valinta ja järjestely, kielen johdonmukaisuus, tekstin täsmällisyys ja tulevien oppikirjojen ja oppilaiden aiemman tiedon huomioiminen. Kolmas alue eli asiasisällön tutkimukset tarkastelevat sitä, kuinka tieteellisesti hyväksyttävää oppikirjojen teksti on. (Viiri, 2000, s. 47-53.)

Väisänen (2005, s. 2) jakaa suomalaisen oppikirjojen tutkimusperinteen kolmeen osaluokkeeseen. Näistä ensimmäinen tutkii oppikirjojen luettavuutta ja ymmärrettävyyttä keskitetyillä sanojen ja virkkeiden kokonaismäärään ja sanaluokkien vaihteleviin suhteisiin. Luettavuus sitten lasketaan määrien ja niistä johdettujen valmiiden laskukaavojen avulla. (Karvonen, 1995, s. 33.) Toinen perinne on tutkinut oppimisstrategioiden ja metakognition yhteyttä oppimiseen eli muun muassa sitä, mitä rakennusaineita tekstien kielellistämisen keinot sekä lause- ja merkitysoptionaliset seikat tarjoavat oppimiselle. Kolmanneksi oppikirjoja on tutkittu asiasisällön näkökulmasta. Yhteistä kaikille tutkimusperinteille on se, että lähtökohdina ovat yksilön valinnat ja että tekstien, niin puhuttujen kuin kirjoitettujen merkityskokonaisuuksien, tärkein tehtävä on välittää tietoa. Tutkimusten pääkohteena ovatkin olleet oppikirjojen tekstit. Visuaaliset tekstit kuten kuvat, kartat ja graafiset esitykset ovat jääneet tutkimusten ulkopuolelle. (Väisänen, 2005, s. 2-3)

2.3 Opetussuunnitelma

Myös opetussuunnitelman määrittely muutamalla sanalla on hankalaa. Kaikista laajimmillaan opetussuunnitelma voidaan määrittellä antavan ohjeita siitä, mitä koulussa tulisi opettaa ja kuinka näitä aihealueita tulisi opettaa. Yleensä opetussuunnitelma sisältää koulun tai kouluasteen tavoitteet, oppiaineiden ja arvioinnin perusteet jonkinlaisen kirjallisen dokumentin muodossa. (Marsh, 1986; Uusikylä & Atjonen, 2007.) Tätä laaja-alaista näkemystä opetussuunnitelmasta voidaan ryhmitellä myös pienempiin osiin, joissa käsitellään joitakin opetussuunnitelman osa-alueita. Tästä kokonaisesta opetussuunnitelmasta voidaan erotella ainakin kirjoitettu ja toteutunut opetussuunnitelma, virallinen ja epävirallinen opetussuunnitelma sekä piilo-opetussuunnitelma. Epävirallisten opetussuunnitelmien sisälle voidaan laskea esimerkiksi koulun jälkeiset urheilukerhot sekä muut virallisen opetussuunnitelman ylittävät aktiviteetit. Piilo-opetussuunnitelma käsittää puolestaan ne opetussuunnitelman kirjoittamattomat asiat, jotka oppilaat oppivat koulussa ilman opetuksesta huolehtivien suunnittelua tai tiedostamista. (Kelly, 1999; Marsh, 1986; Uusikylä & Atjonen, 2007.) Käytännössä piilo-opetussuunnitelma voidaan nähdä syntyvän kirjoitetun opetussuunni-

telman, toteutuneen suunnitelman ja oppilaiden kokeman suunnitelman huonon vastaavuuden vuoksi (Lahdes, 1998, s. 67-71). Tässä tutkimuksessa eri opetussuunnitelman osa-alueet korostuvat eri aineistojen käsittelyssä. Opetussuunnitelmatutkimuksessa korostuu kirjoitettu ja virallinen opetussuunnitelma, oppimateriaalissa taas toteutunut opetussuunnitelma. Molemmista aineistoista etsitään diskurssianalyysin kautta myös piilossa olevia käytänteitä.

Opetussuunnitelman muotoutumiseen vaikuttavat monet muut sisäiset ja yhteiskunnalliset tekijät. Crawford (2003, s. 6-7) näkee opetussuunnitelman yhteiskunnan tiedolliseksi yhteisöksi, joka sisältää vallassa olevat ideologiat ja arvot. Nämä tiedot taistelevat olemassaolostaan, jonka vuoksi opetussuunnitelma voidaan nähdä monien eri kompromissien ja konfliktien tuloksena (Crawford, 2003, s. 7). Opetussuunnitelmien rakentumiseen vaikuttavat myös muut tekijät, kuten uskonnolliset, ideologiset, sosiaaliset, ekonomiset sekä poliittiset tapahtumat ja valinnat (Vlaeminke, 1998, s. 13-27).

Opetussuunnitelmaa voidaan yleensä rakennetaan kahta eri reittiä. Ylhäältä-alas -mallissa ammattilaisryhmä rakentaa alustavan opetussuunnitelmien materiaalin, jota sitten testataan ja arvioidaan alemmilla asteilla. Rakenne on hyvin erilainen alhaalta-ylös -mallissa eli prosessimallissa, jossa opetussuunnitelman rakentaminen lähtee paikalliselta tasolta. (Galton, 1998, s. 75.) Suomessa ylhäältä-alas -malli on käytössä juuri valtakunnallisen opetussuunnitelman kohdalla, jossa ammattilaisryhmää vastaa Opetushallitus, prosessimalli on lähempänä kunta- ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia.

Suomalainen opetussuunnitelma on kehittynyt vuosien saatossa kohti kuntakohtaisempaa ja väljempää mallia. Ensimmäiset yhtenäisen peruskoulun opetussuunnitelmat ihmetyttivät 1970-luvulla kansakoulun vapaampaan malliin tottuneita opettajia. Olihan hallinnollisesti sidottu koko maan kattava opetussuunnitelma uutta suomalaisessa koulukulttuurissa. Uusi opetussuunnitelma painotti kontrollia ja valmiita, ulkopuolelta annettuja malleja. (Malinen, 2005, s. 84-85.) Kontrollia alettiin kuitenkin asteittain väljentää. Vuonna 1985 tuli voimaan opetussuunnitelmauudistus, joka siirsi opetussuunnitelmien laatimisen valtiolta kunnille. Päättäntävaltaa siirrettiin aiempaa enemmän kunnan ja koulujen tasolle. Tällä pyrittiin edistämään opettajien ja oppilaiden vaikutus- ja valinnanmahdollisuuksia. (Kosunen, 1994, s. 96-97.) Pientä muutosta kohti tiukempaa kontrollia nähtiin vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksessa, jolloin velvoittavuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita

kohtaan vahvistui (Atjonen, 2005, s. 77-78; Uusikylä & Atjonen, 2007, s. 60-62; Holappa, 2007, s. 43). Kontrollin väljentyminen lisäksi opetussuunnitelmassa on alkanut korostumaan individualistinen ajatusmaailma. Tämä suuntaus painottaa yksilön oikeuksia omanlaiseen ja yksilölliseen opiskeluun. (Uusikylä & Atjonen, 2007, s. 53.)

1994 ja 2004 opetussuunnitelmauudistukset ovat monella tapaa vapauttaneet opettajia. Suurin osa opetuksen suunnitteluun liittyvistä vapauksista, velvoituksista ja oikeuksista on luovutettu opettajille. (Uusikylä & Atjonen, 2007, s. 62). Opettaja ei ole enää samalla tavalla sidoksissa opetussuunnitelmaan kuin ennen ja pystyy päättämään opetuksensa raamit itse. Vaarana on, että tällainen vastuu oppimisesta sysätään oppimateriaaleille, joihin opettajien on todettu nojautuvan. Samalla se voi kasvattaa kuilua myös kustantajien ja opetussuunnitelmaa suunnittelevien ryhmien välillä siitä, miten opetukseen lopulta kuuluu. Pinarin (2004) mielestä tällainen vaara on konkreettisesti läsnä, sillä opetussuunnitelma on koulujärjestelmässä jo niin virallistettu ja abstrakti, että koko opetusprosessi on vakiintunut ja byrokratisoitunut. Tämä on johtanut siihen, että yksilöllisen ajattelun ja kehityksen sijaan opetuksesta tulee yksipuolista, oppikirjojen ajatusten kopioimista (Pinar, 2004).

Tämä ei tarkoita, että opetussuunnitelmalla ei olisi opettajille minkäänlaista vaikutusvaltaa. Kosunen (1994) esittää tutkimuksessaan, että luokanopettajat pitivät opetussuunnitelmateriaalia tärkeänä osa-alueena omassa pedagogisessa osaamisessaan. Opetussuunnitelmaa pidettiin jopa oppimateriaaleja tärkeämpänä opetuskäytäntöihin vaikuttavana tekijänä. Toisaalta tuloksiin vaikuttivat sukupuoli, työkokemus ja omakohtainen osallistuminen opetussuunnitelman kehittämiseen. Esimerkiksi miehet käyttivät runsaammin oppikirjoja ja suhtautuivat negatiivisemmin opetussuunnitelmaan ja kokeneet luokanopettajat pystyivät keskittymään opetussuunnitelmaan noviiseja paremmin. (Kosunen, 1994.)

Atjosen (2005, s. 77-78) mukaan opetussuunnitelmalla on kuluneiden vuosien ajan säilynyt kuusi tehtävää. Opetussuunnitelma on ”yhteiskuntakehityksen suuntaaja, tavoitteiden rakentaja, koulutusjärjestelmän suunnittelun väline, oppimateriaalien laadinnan ohje, opettajan pedagogisen suunnittelun ohje ja arvioinnin perusta”. Vaikka koulun yhteiskuntakehityksen suuntaajan roolista voidaan olla montaa eri mieltä, vaikuttaisi siltä, että koulu säilyttänyt muut tehtävänsä. Toisaalta yhteiskuntakehityksen suuntaamisen sijaan opetussuunnitelma voidaan nähdä yhteiskunnan jatkuvuuden takaajana. Näin ajattelee Kosunen (1994, s. 86), joka näkee opetussuunnitelman myötäilevän pragmaattista opetussuunnitelmateori-

aa. Silloin opetussuunnitelman tavoitteenasettelu nähdään kaksijakoisena, jossa toisaalta korostetaan stabiiliutta, toisaalta koulun lapsilähtöisyyttä.

Opetussuunnitelmaa, kuten myös muita koulua ohjaavia materiaaleja, on myös tutkittu eri tieteiden alla. Opetussuunnitelmatutkimus on monitieteellistä tutkimusta, jonka tutkimuskohteena on kokonaisvaltainen opetuskokemus. Tutkimus on saanut vaikutteita niin humanistisen ja taiteen sekä jossain määrin yhteiskuntatieteiden aloilta ja opetussuunnitelmatutkimuksen alaa on laajasti mallinnettu sosiaali- ja käyttäytymistieteiden alalla. Moniin eri tieteisiin yhdistyvä tutkimuksen kenttä on johtanut siihen, että opetussuunnitelmatutkimus on muista tieteistä erottuva, laaja-alainen ja tätä kautta myös hajanainen tutkimusala. (Pinar, 2004, s. 2.)

Suomalaisen opetussuunnitelmatutkimuksen saamat vaikutteet voidaan jakaa kahteen eri pääsuuntaukseen: saksalaisen didaktiikan tutkimussuuntaukseen ja amerikkalaisen kasvatopsykologian suuntaukseen. Molemmat tutkivat opetuksen ja oppimisen tavoitteita, menetelmiä sekä näiden reunaehtoja, mutta tutkimushaaroilla on historiallisten ja maantieteellisten erojen lisäksi rakenteellisia eroja. Suomalaisessa kasvatuskirjallisuudessa on suositua käsitellä opetussuunnitelmateorian kehitystä saksalaisesta traditiosta käsin, joka on näistä kahdesta filosofisempi ja teoretisoivampi traditio. Saksalaisessa traditiossa kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet luo valtio. Nämä ohjeet eivät kuitenkaan ole tiukkoja, vaan opettajat vapaasti refleктоivat ja itseohjautuen soveltavat näitä didaktiikan ajatuksia. Amerikkalaisessa kasvatopsykologia on käytännöllisempi ja pyrkii tutkimuksessaan etsimään tehokkaita koulunkäyntikäytänteitä ja parantamaan koulujen tuloksellisuutta. Valtiolla (tai osavaltioilla) ei nähdä juurikaan valtaa koulutuksen järjestämisessä, mutta opettajien työ on silti vahvasti kontrolloitua kasvatuksen hallinnon ja koulutuksen ammattilaisten toimesta. Tällöin paikallisyhteisöjen, kuten koululautakuntien ja johtokuntien rooli opettajan työn ohjaajina korostuu. Traditoiden rajat ovat kuitenkin hämärtyneet eri valtioiden sisällä traditoiden sisäisten liikehdintöjen ja kritiikin vuoksi. (Holappa, 2007, s. 24-28.) Tässä tutkimuksessa näistä kahdesta vaikutteesta on vahvimmin esillä saksalaisen didaktiikan ajatusmallit.

3 TUTKIMUSONGELMAT JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Tutkimuksen pohjana toimii laadullinen tutkimus, joka ohjaa tutkimuksen suuntaa. Yhtälailla tutkimusta ohjaa myös diskurssianalyysi, jonka kautta tutkimusaineistoa tullaan peilaamaan. Nämä molemmat tutkimusta ohjaavat näkökulmat käsitellään tässä luvussa omien alaotsikoiden sisällä. Lopulliset tutkimustulokset käsitellään myöhemmin aineiston käsittelyn ja johtopäätösten yhteydessä. Tutkimustuloksissa ei pyritä yleistettäviiin ja kaikenkattaviin tietoihin, vaan tutkimuksen tarkoituksena on ennemminkin luoda alustava katsaus aiheeseen. Näin pyritään antamaan kasvatustalan ammattilaisille tietoja valittujen oppikirjojen ja opetussuunnitelman välisestä yhteydestä mediakasvatuksen suhteen.

Tutkimusongelmat kumpuavat sekä teorian että aineiston vuorovaikutuksesta. Näiden tutkimusongelmien kautta tarkentuivat vähitellen myös itse tutkimuskysymykset. Tutkimusongelmana oli tarve päästä tutkimaan mediakasvatusta lähemmin oppimateriaalista ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteista käsin, sillä nämä kaksi ovat koulujen yksiä tärkeimpiä opetusta ohjaavia materiaaleja. Tutkimuksen oli tarkoitus olla myös vertailevaa, jossa vertaillaan sekä oppikirjoja keskenään, mutta myös niiden tapaa heijastella opetussuunnitelman mediakasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Tämän vuoksi tutkimuskysymyksiksi nousivat seuraavat asiat:

- 1) Miten mediakasvatus näkyy perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2004 äidinkielen ja kirjallisuuden -osiossa?
- 2) Miten mediakasvatus näkyy äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa?
- 3) Miten opetussuunnitelman mediakasvatuksen sisällöt ja tavoitteet toteutuvat oppikirjoissa?

3.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksen empiirisen osan metodologisena pohjana on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimus perustuu eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan, mutta kyseessä ei ole yksi ainoa tutkimusmetodi vaan monien eri lähestymistapojen kokonaisuus. Tutkimusote soveltuu muun muassa silloin, kun ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista tai kun tutkittavana ovat luonnolliset

tilanteet, joissa vaikuttavia tilanteita ei voida täysin kontrolloida. Näiden syiden vuoksi laadullisen tutkimuksen fokus on yleensä ymmärtää ihmisiä ja heidän ajatuksiaan ja tekojaan, sekä kuinka he näkevät ympäröivän todellisuuden. (Barbour, 2008; Metsämuuronen, 2006; Flick & Von Kardrorff & Steinke, 2004; Savin-Baden & Major, 2013, s. 12-16.)

Jotta laadullisesta tutkimuksesta saadaan selkeä yleiskuva, on helpointa käyttää vertailukohtana kvalitatiivista eli määrällistä tutkimusta. Vaikka vertailu ei sinällään ole tarpeellista, auttaa se huomaamaan näiden kahden tutkimusotteen erot. Karkeasti jaettuna tutkimustavat eroavat niin, että laadullisessa tutkimuksessa aineisto on verbaalinen ja visuaalinen, kun taas kvantitatiivisessa aineisto on numeraalisessa muodossa ja niiden tilastolliset ja taulukoidut yhteydet ovat argumentoinnin lähteenä (Alasuutari, 2011, s. 34-39; Uusitalo, 1991, s. 79). Kvantitatiivisen tutkimuksen voidaan siis ajatella pyrkivän yleispäteviin tietoihin tarkkojen ja strukturoitujen haastattelujen tai kysymysten kautta. Laadullisessa tutkimuksessa puolestaan itse havainnointi ja haastattelukysymykset jäävät avoimemmiksi ja yleispätevien tietojen sijaan totuus nähdään useiden rakennettujen todellisuuksien kokonaisuutena. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan onkin osallistuttava tutkimukseen henkilökohtaisemmin päästäkseen sisälle tutkittavansa ajatusmaailmaan ja täten hänen roolinsa voimistuu. (Flick et al., 2004; Savin-Baden & Major, 2013, s. 12-16.)

Vaikka laadullinen tutkimus on näistä kahdesta tutkimusotteesta huomattavasti nuorempi, se on nykyisin jo vakiinnuttanut paikkansa tutkimusten kentällä. Yhdysvalloissa laadullinen tutkimus koki renessanssin 1960-luvulla ja Saksassa 1970-luvulla (Flick et al., 2004, s. 9-10). Suomalaisessa kasvatustieteessä kvalitatiivinen ote yleistyi 1970-luvulla ja koki läpimurron seuraavalla vuosikymmenellä (Syrjäläinen & Eronen & Värri, 2007, s. 7). Nykyisin rajanveto tutkimusotteiden välillä on lieventynyt ja tutkimuksissa voidaan ja on usein tapanakin yhdistää molempia metodeja.

Pro gradu -tutkielmani analyysivaihe, kuten laadullinen tutkimus yleensä, seuraa Alasuutarin (2011, s. 39-48) määrittelemää jakoa, jossa tutkimus jaetaan kahteen vaiheeseen: havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen. Nämä kaksi aluetta limittyvät käytännössä aina toisiinsa, mutta analyttisesti jako on mielekästä tehdä. Havaintoja pelkistäessään tutkija ensin tarkastelee aineistoa tietyn teoreettisen viitekehyksen kautta, joka samalla rajaa tutkimusta mielekkäämmäksi. Rajaamista jatketaan yhdistelemällä havaintoja toisiinsa niiden yhteisten piirteiden avulla. Yhdistelyn jälkeen tutkijalla on tarkoitus olla yksi

tai useampi kokonaisuus, joihin kaikki hänen aineistonsa linkittyvät. Tästä päästään toiseen vaiheeseen eli arvoituksen ratkaisemiseen, jossa ryhmiteltyyn aineiston ja lähdekirjallisuuden tukemana pyritään tekemään johtopäätöksiä tutkittavasta asiasta eli ”johtolangoista”. (Alasuutari, 2011, s. 39-48.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa korostetaan vahvasti sen prosessiluonnetta, jossa sekä aineistonkeruu, tutkimuskysymykset ja -asetelmat ovat muutostilassa tutkimuksen edetessä. Selkeitä vaiheita on kvantitatiiviseen tutkimukseen verrattuna vaikeampi jäsentää ja eri vaiheet saattavat muotoutua ja vuorotella tutkimuksen edetessä. Tämä ei tarkoita, että laadullisessa tutkimuksessa ei olisi minkäänlaista tutkimussuuntaa. Juuri avoimuuden vuoksi etukäteen pohditut työhypoteesit ja johtoajatukset nousevat tärkeään asemaan. (Kiviniemi, 2010.)

Avoin lähtökohta tarkoittaa myös sitä, että rajaamisen tärkeys korostuu. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa laaja kohdejoukko on yleensä tutkimuksen luotettavuuden tae, mutta laadullisessa tutkimuksessa harvemmin on järkevää koota yhtä laajaa aineistoa. Rajalliset resurssit ja voimavarat on tärkeämpää käyttää pienemmän joukon analyysiin ja valita tarkkaan, mitä aineistosta lopulliseen tutkimukseen sisällyttää. (Alasuutari, 2011, s. 38-39.) Rajaaminen ei lopu kohdejoukon valintaan, vaan muiden osa-alueiden tapaan se jatkuu prosessina läpi tutkimuksen. Rajaaminen auttaakin tutkijaa hahmottamaan tutkimuksensa ydinsanomaa ja samalla selkiyttää tutkijan ”tarkasteluperspektiiviä” (Flick, 2004; Kiviniemi, 2010, s. 73).

Myös tutkimusaineisto on laadullisessa tutkimuksessa muutoksen alla. Tutkimuksessa ei niinkään testata etukäteen laadittua teoriaa aineiston avulla, vaan aineisto jäsentää ja muokkaa tutkimuksen teoriaa. Alussa valitut teoreettiset metodologiset lähtökohdat toki ohjaavat ja rajaavat tutkimusta, mutta kentältä nousevat tulokset ovat taustateorian kanssa vuorovaikutuksessa. (Kiviniemi, 2010 s. 74-75.) Tämä voi vaikeuttaa tutkimuksen kokonaisrakenteen hahmottamista, mutta samalla se mahdollistaa sen, että tutkija voi aloittaa tutkimuksen ilman ennako-oletuksia suoraan aineistosta. Tällöin kvantitatiiviselle tutkimukselle tyypilliset tutkimusta rajoittavat hypoteesit jäävät pois ja aihe ja suunta voivat elää vielä tutkimuksen edetessä. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 19-20; Flick et al., 2004.) Tämä johtaa laadullisessa tutkimuksessa tyypillisesti induktiiviseen aineistolähtöiseen tarkastelutapaan.

Aineiston ja tutkijan suhde laadullisessa tutkimuksessa on paljon läheisempi kuin kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Tutkittavalla kohteella nähdään olevan erilaiset ajattelutavat ja käsitteistöt kuin tutkijalla itsellään. Tutkijan onkin pyrittävä sulautumaan lähemmäksi tutkimuskohdettaan, jotta hän kykenee taltioimaan kohteensa autenttiset ajatukset. Tämä voi johtaa aineistonkeruujan venymiseen, mikä voi laadullisessa tutkimuksessa olla hyvin pitkä. Tutkimuskohteen lähentyessä aineistonkeruuryitykset voivat myös epäonnistua ja tällaisten kokemusten kautta tutkimusmenetelmät tarkentuvat. (Kiviniemi, 2010; Savin-Baden & Major, 2013, s. 14.)

Kuten aiemmin mainitsin, tutkija osallistuu laadullisessa tutkimuksessa tutkimukseen henkilökohtaisemmalla tasolla kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Hän muokkaa tutkimustaan tarpeen vaatiessa ja tekee omia johtopäätöksiään saamastaan aineistosta. Tuomen ja Sarajärven (2004, s. 19) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on voimakkaampi jo siksi, että tutkija itse saa päättää tutkimusasetelmansa. Siihen kuuluvat yksilön käsitykset ja hänen antamat merkitykset ilmiöstä ja tutkimuksessa käytettävät välineet (Sarajärvi, 2004, s. 19).

Koska tutkimusasetelmat eivät ole saaduista tuloksista irrallisia, laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistettävään tietoon klassisessa mielessä, vaan tutkimusprosessin tarkkaan kuvaukseen. Tutkijan tulkintojen ollessa subjektiivisia ja yksipuolisia, samoin kuin tutkittavien ajatusmaailmojen, tarkka ja selkeä raportointi helpottaa tulkintojen ulkopuolista arviointia. Lisäksi tutkimusprosessin avaaminen mahdollistaa ainakin teoriassa tutkimustulosten toisintamisen. Tämä myös johtaa siihen, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa korostuu teoriapitoisuus. Tällöin nojautumalla jonkun teorian puoleen ja keräämällä tutkimuksen tueksi vankan lähdekirjallisuuden, tutkimustuloksia voidaan vertailla ja arvioida käytetyn teorian ja lähteiden kautta. (Savin-Baden & Major, 2013; Tuomi & Sarajärvi, 2004, s. 19; Kiviniemi, 2010.)

3.2 Diskurssianalyysi

Aineistoa olen lähtenyt analysoimaan diskurssianalyysin kautta. Diskurssianalyysi ei ole kasvatustieteissä uusi ajatus, ainakaan kansainvälisesti ja sen pääajatukset ovat löydettävissä sekä brittiläisestä sosiolingvistiikasta että kulturalistisesta virtauksesta. Yhdysvalloissa

diskurssianalyysiä on vastannut kasvatustieteiden sisällä kommunikaation etnografia. Myös muita laadullisia tutkimusmenetelmiä, kuten symbolista interaktionismia, antropologiaa, naistutkimusta ja ekologista psykologiaa voidaan pitää diskurssianalyysin vastapareina. Nykyisin diskurssianalyttinen ajatustapa on alkanut jatkuvasti yleistyä tieteen tutkimuksessa. (Suoranta, 1995, s. 65.)

Diskurssianalyysi voidaan jakaa kahteen kategoriaan sen mukaan, korostuuko tutkimuksessa analyttinen vai kriittinen ote. Analyttinen diskurssianalyysi pyrkii aineistolähtöiseen analyysiin, jossa tutkija on mahdollisimman avoin aineistolle ja siitä nouseville teemoille. Kriittiseen diskurssianalyysiin verrattuna valmiita oletuksia aineiston mahdollisista valtasuhteista ei tehdä, vaan tutkimus aloitetaan avoimin mielin. (Jokinen & Juhila, 2002, s. 85-87.) Kriittinen diskurssianalyysi puolestaan tukeutuu sekä yhteiskuntatieteelliseen diskurssianalyysiin, jossa tutkitaan kielen kautta yhteiskunnan ilmiöitä, ja kielitieteelliseen diskurssianalyysiin, jossa tarkastelu keskitetään kieleen ja sen piirteisiin. Jo nimensä puolesta kriittinen diskurssianalyysi on kriittisempi, näkee yhteiskunnan ja kielen vahvasti kytkeytyneenä ja tutkii kielen sosiaalisen käytön ja valtasuhteiden linkittymistä. (Pietikäinen, 2000, s. 191-204.)

Tutkimukseni ei edusta puhtaasti kumpaakaan näkökulmaa, vaikka tukeutuukin enemmän kriittisen diskurssianalyysin puoleen. Analyttisyys näkyy vahvimmin juuri opetussuunnitelman tutkimisessa, sillä siitä löytyvän aineiston analyysiin ei liity vahvoja etukäteisoleksia, vaikka opetussuunnitelman teon poliittiset taustat tiedostetaankin. Kriittinen diskurssianalyysi puolestaan vahvistuu oppikirjojen analyysissä ja tutkimuksen johtopäätöksissä ja pohdinnassa. Lisäksi kriittinen diskurssianalyysi linkittyy yhteen mediatutkimuksen ja erityisesti kriittisen mediakasvatuksen kanssa. Näin ollen kun tutkimuksessa puhutaan diskurssianalyysistä, tarkoitetaan yleisesti sen kriittistä puolta.

Diskurssianalyysia voidaan lähteä määrittelemään monella eri tavalla. Fairclough (1995, s. 7) kuvailee diskurssianalyysin tavaksi analysoida tekstien toimimista sosiokulttuurisen ympäristön sisällä. Jokisen, Juhilan ja Suonisen (1993, s. 9-10) mukaan diskurssianalyysi voidaan määritellä ”sellaiseksi kielen käytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimukseksi, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä” (Jokinen et al., 1993, s. 9-10). Diskurssianalyysissä yhdistyvätkin monet erilaiset tutkimustavat ja sitä ei kannata luonnehtia tietyksi sel-

keärajaiseksi tutkimusmenetelmäksi, vaan väljäksi teoreettiseksi viitekehyykseksi, joka antaa tutkijalle hyvin vaihtelevia tapoja tutkia tekstiä, puhetta ja kielen käyttöä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 195; Jokinen et al., 1993, s. 18).

Viitekehyykseen kuuluu siis useita eri näkökulmia, joita kuitenkin yhdistävät tietyt ajatusmallit. Näistä viidestä ajatusmallista ensimmäisessä oletetaan, että kieli järjestää ja merkityksellistää sosiaalista todellisuutta, eikä pelkästään kuvaa sitä. Kieltä käyttäessämme merkityksellistämme eli konstruoinne kohteet. Kohteet saavat merkityksensä myös muiden kohteiden ja yhteisen sosiaalisen prosessin kautta. Tämän vuoksi diskurssianalyysissä kieltä ei nähdä todellisuuden kuvaksi, vaikka se linkittyikin osaksi todellisuutta. (Jokinen et al., 1993, s. 18-23)

Toinen diskurssianalyttikkoja yhdistävä seikka on ajatus todellisuudesta rinnakkaiden, keskenään kilpailevien merkityssystemien tilana (Jokinen et al., 1993, s. 24). Tämä johtaa osaltaan siihen, että yhtäjaksoisesti on olemassa useita erilaisia, yhtä oikeita tulkintoja. Diskurssianalyysissä voidaan nähdä toteutuvan tietynlainen relativistisuus. Syynä tähän on se, että tutkimusmenetelmässä ei anneta lopullisia vastauksia siihen, miten asiat todella ovat, sillä menetelmä ei näe yhtä ainoaa totuutta mahdollisena. Analysoinnissa keskitytäänkin pelkästään tekstien seurauksiin ja niihin linkittyviin käsityksiin ja merkityksiin. (Pietikäinen, 2000, s. 192; Suoranta, 1995, s. 67-68.) Diskurssianalyysi ei tietenkään kokonaan hylkää ajatusta yhtenäisistä tutkimustuloksista, mutta se asettaa tutkijalle omat haasteensa. Tutkijan on hyväksyttävä, ettei yhtä ainoaa totuutta välttämättä löydy.

Kolmas diskurssianalyysiin liittyvä ajatus on toiminnan kontekstuaalisuus, jolloin tapahtumapaikka ja aika nousevat tärkeään asemaan. Teksti ja diskurssit nähdään aina tiettyyn aikaan, paikkaan, kulttuuriin ja ympäröiviin sääntöihin, normeihin ja rutiineihin sidonnaisena, eikä niitä pyritä irrottamaan tästä kontekstista, vaan tutkimaan kontekstin osana. Diskurssin käsitteellä viitataan näin ollen myös institutionaalisiin tapoihin, ei vain pelkkään tekstiin. Neljäs yhdistävä tekijä on ajatus toimijasta kiinnittyneenä merkityssystemeihin, joka tarkoittaa, että tutkimuskohteeksi ei oteta yksilöä, vaan sosiaaliset käytännöt. Tällöin ei tutkita minän olemusta, vaan sitä, miten minä syntyy ja miten se rakentuu. Minän syntyminen ajatellaan vaihtelevaksi ja kiinteiden roolien sijaan yksilöllä oletetaan olevan vaihtelevia rooleja ja identiteettejä. (Jokinen et al., 1993, s. 29-40; Valtonen, 2004, s. 214.) Viimeinen diskurssianalyysille tyypillinen ajatusmalli on kielen rakentava luonne eli funk-

tionaalisuus, jossa yksilön lausumat tuottavat todellisuutta rakentavia funktioita. Vuorovaikutussuhteissa aktualisoituvat ja potentiaaliset funktiot ovatkin diskurssianalyysille otollinen tutkimusalusta. (Jokinen et al., 1993, s. 41-45.)

Esimerkkinä diskurssin aktiivisesta luonteesta voidaan pitää James Paul Geen (1999, s. 85-86) ajatusta kuudesta keskustelua ohjaavasta tehtävästä. Greenin mukaan diskurssianalyysissä kirjoitettu kuin puhuttu teksti koostuvat vihjeistä, jotka helpottavat mukana olevia mukautumaan diskurssin sisällä vaikuttaviin sääntöihin. Nämä vihjeet ohjaavat keskustelijoita, yhdessä toisten mukana olevien keskustelijoiden kanssa rakentamaan sosiaalista ympäristöä tiettyyn suuntaan ja toimimaan tietyllä tavalla. Tehtävistä ensimmäinen, ”semiootinen rakentaminen”, ohjaa keskustelijoita aktivoimaan keskustelussa tarpeelliset tiedot ja oppimistavat. ”Todellisuuden rakentaminen” kertoo diskurssiin osallistujille, mitä asioita pidetään totena ja missä kulkee konkreettisen ja toden sekä abstraktin ja epätodennäköisen tai jopa mahdottoman raja. ”Toiminnan rakentaminen” ohjaa keskustelijoita huomioimaan mitä aktiivisia toimintoja on meneillään ja mistä teoista ne koostuvat. ”Sosiokulttuurisen identiteetin ja ihmissuhteen rakentaminen” selventää identiteettien ja suhteiden tarvetta keskustelussa ja mitä sen kautta syntyviä asenteita, arvoja, tapoja ja tunteita tarvitaan. ”Politiittinen rakentaminen” viestittää keskustelijoiden statuksen ja voimasuhteet sekä sen, mitkä asiat muokkaavat näitä suhteita. Viimeiseksi ”yhteyden rakentaminen” selvittää, millä tavalla menneisyyden ja tulevaisuuden konteksti, eli sanaton ja sanallinen viestintä, vaikuttavat keskusteluun. (Gee, 1999, s. 85-86.)

Diskurssianalyysille tärkeä käsite on analysoitava kohde eli teksti. Fairclough (1995, s. 4-7) määrittelee tekstin diskurssianalyysissä hieman eri tavalla kuin joissain kulttuurin tutkimushaaroissa. Sen sijaan, että tekstiksi luokiteltaisiin mikä tahansa kulttuurinen tuote, yleinen ajatus on, että tekstiksi rajataan puhuttu ja kirjoitettu kieli. Tekstit nähdään sosiaalisina tiloina, jotka samaan aikaan tuottavat kuvan maailmasta, rakentavat sosiaalisen vuorovaikutuksen diskurssissa olevien keskustelijoiden välille ja samalla yhdistää tekstin rakenteet yhdeksi kokonaisuudeksi. (Fairclough, 1995, s. 4-7.)

Se, mikä tekstissä on esillä ja mikä piilossa, ei aina ole kovin selvästi jaoteltavissa. Tekstistä voidaan erotella eksplisiittiset ja implisiittiset merkitykset, joista juuri jälkimmäisistä diskurssianalyysi on kiinnostunut. Tekstin implisiittiset puolet paljastavat niitä juurtuneita ajatusmalleja, joita lukija ei normaalisti ajattele. Suurta keskustelua diskurssianalyysin pii-

rissä ovat synnyttäneet erityisesti tekstin implisiittiseen puoleen liittyvät ennako-oletukset ja piilomerkitykset. (Fairclough, 1995, s. 5-6.)

Kirjoitettu ja puhuttu teksti on diskurssianalyysille luonnollinen ympäristö ja se antaa runsaasti erilaisia tulkintamahdollisuuksia. Se, miten hyvin tekstin potentiaali tulee hyödynnettyä, jää tutkijan harteille. Teksti voidaan jakaa tämän suhteen kahteen osaan: ensimmäisenä voidaan erotella tekstin mahdollinen tulkintapotentiaali, toisena siitä tehtävä lopullinen tulkinta. Koska teksti nähdään aluksi yleensä heterogeenisenä ja täynnä tulkintoja ja mahdollisuuksia tulkinnolle, sen tulkintapotentiaali on suuri. Potentiaali kuitenkin kaventuu tutkimuksen edetessä, sillä tekstin tulkitsija kaventaa ja poistaa joitain vaihtoehtoja ja suorittaa lopullisen tulkinnan. (Fairclough, 1992, s. 75.)

Toinen tärkeä termi diskurssianalyysissä on itse diskurssi. Termin alkuperäiseksi kehittäjäksi voidaan määritellä Michel Foucault, jonka mukaan diskurssi määritellään tietyksi puheen ja kielenkäytön tavaksi, jotka muuttuvat historiallisesti ja sosiaalisesti. Diskurssit myös tuottavat puheen objektin, jolloin ilmiö saa merkityksensä vasta diskurssin sisällä. Näitä aktiivisesti ympäristöään muokkaavia diskursseja tutkimalla voidaan tuoda esille valtasuhteita ja sosiaalisia käytäntöjä. (Väliaverronen, 1998, s. 24-26.)

Diskurssille löytyy useita muitakin määrittelyitä. Fairclough (1995, s. 7) määrittelee diskurssin kielen käyttönä, joka nähdään sosiaalisen käytännön muotona. Suoninen (2002, s. 21) puolestaan määrittelee diskurssin melko eheäksi merkitysulottuvuudeksi, joka rakentaa todellisuutta tietyin ehdoin. Diskurssin laajuus vaihtelee kuitenkin eri tiedepiireissä jonkun verran: kielitieteissä diskurssi tarkoittaa lausetta suurempia tekstikokonaisuuksia, kun taas yhteiskuntatieteissä diskurssi on tietty yhteiskunnallinen käytäntö. Nykyään diskurssianalyysin rajat ovat kuitenkin lähentyneet. (Väliaverronen, 1998, s. 21.) Tärkeä yhdistävä tekijä kaikissa diskurssimäärittelyissä on kuitenkin se, että diskurssissa korostetaan sen sosiaalista ulottuvuutta ja aktiivista luonnetta.

Suonisen (2002, s. 20-22) mukaan diskurssianalyysin piirissä myös käsite ”selonteko” on vahvasti läsnä. Käsite viittaa tarkastelun kohteena oleviin kuvauksiin ja tekee näin eron lähestymistapoihin, joissa aineistoa luetaan pelkkänä kuvauksena todellisuudesta. Selonteot eivät ole pelkkiä kuvauksia, vaan ne ovat maailman sekä erilaisten merkityssuhteiden eli

diskurssien kanssa tiukassa suhteessa. Samalla kun selonteot pohjautuvat diskursseihin, ne myös aktiivisesti muotoilevat diskursseja. (Suoninen, 2002, s. 20-22.)

Diskurssianalyysi käsittelee tekstiä hyvin erilaisista näkökulmista riippuen siitä, minkä koulukunnan kautta tekstiä tulkitaan. Yksi tunnetuimmista keinoista on analysoida tekstiä Faircloughn (1992, s. 75) tapaan neljän osa-alueen kautta: tällöin huomioidaan sanasto, kielioppi, koheesio ja tekstin rakenne. Nämä osa-alueet voidaan nähdä kokoajan laajentavan analyysia isompiin kokonaisuuksiin, jolloin seuraava osa-alue sisältää aina edelliset alueet. Tämä tarkoittaa sitä, että sanaston analyysi keskittyy pelkkiin yksittäisiin sanoihin, kielioppi käsittelee kokonaisia lauseita, koheesio useiden lauseiden kokonaisuuksia ja tekstin rakenne laajoja tekstikokonaisuuksia. Lisäksi Fairclough erottaa kolme muuta osa-aluetta, joita käytetään juuri diskurssianalyysin tukena: puheaktit (kuten lupaukset, vaatimukset ja uhkaukset), tekstin yhtenäisyys ja sen intertekstuaalisuus. (Fairclough, 1992, s. 75.)

Faircloughn analyysimetodi ei kuitenkaan sovellu suoranaisesti tämän tutkimuksen tarpeisiin, sillä aineiston laajuuden vuoksi yhtä tarkkaa ja hienojakoista tutkimusta ei ole mahdollista eikä tarpeellistakaan tehdä. Vaikka tässä tutkimuksessa Faircloughn tekstianalyysin osa-alueet, erityisesti tekstin rakenteen analyysi, näkyvät pienissä määrin aineistoa käsiteltäessä, analyysi pidetään huomattavasti yleisemmällä tasolla. Diskurssianalyysi ja sen kriittinen puoli ovat tutkimuksessani väljänä teoreettisena viitekehystenä, jonka teoriasta nousseet ajatukset ohjaavat tutkimuksen kulkua, ja joiden kautta tekstien monitulkinnallisuus nostetaan esille. Tarkkaa kielitieteellistä tutkimusta ei ole tarkoitus toteuttaa, vaan tutkimuksessa analysoidaan tekstejä suurempina kokonaisuuksina.

4 MEDIAKASVATUS OPETUSSUUNNITELMASSA

Mediakasvatuksen opettaminen jaetaan perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa 2004 selkeästi kahteen eri aineeseen: äidinkielen ja kirjallisuuteen sekä kuvataiteeseen. Tyypillisesti kuvataide on saanut opetussuunnitelmassa vetovastuun mediakasvatuksen visuaalisen puolen opettamisesta, äidinkielen keskittyessä tekstien analysoimiseen. Nykyään ero on kuitenkin kaventunut. Vetovastuun siirtymisestä vahvemmin äidinkielelle ja kirjallisuudelle voi osittain johtua siitä, että kuvataiteessa itse tekemisellä on yleensä opetuksessa analysointia suurempi rooli. (Herkman, 2007, s. 56.)

Painotuksen siirtymiseen voi olla syynä myös kuvataiteen vähäinen minimituntimäärä. 8 vuosiviikkotuntia koko perusopetuksen ajalle voidaan ainakin osittain pitää syynä siirtymisestä analysoinnista enemmän kohti tekemistä. Kuvataiteella ei myöskään ole äidinkielen ja kirjallisuuteen verrattavia opetusmateriaaleja mediakasvatuksen opettamisen tueksi. Näiden syiden vuoksi tutkimuksessa aineisto rajataan juuri äidinkielen ja kirjallisuuden -oppiaineeseen ja niihin sisällytettyihin osioihin.

Alun perin tutkin opetussuunnitelmaa kandidaatin tutkielmassani, jolloin painopiste oli kriittisen mediakasvatuksen tutkimisella. Tätä tutkimusta varten aineistoa on laajentamisen sijaan syvennetty, sillä mukaan on otettu myös mediakasvatuksen muut puolet kuten teknologian hallinta ja mediaprojektien tuottaminen. Aineiston käsittelyyn käytin sisällönanalyysia, joka tässä tutkimuksessa vaihtui diskurssianalyysiksi. Tämä osaltaan vaikutti löydettyihin tutkimustuloksiin jonkun verran. Muutos ei ollut kovin radikaali, sillä aineistoa käsitellään samanlaisen rakenteen kautta.

Tarkastelen mediakasvatuksen osuutta kaikilla luokka-asteilla, mutta käsittelen luokka-asteet omissa yläkategorioissaan. Näiden luokka-asteiden alle jaan kriittiseen mediakasvatukseen liittyvät tai välillisesti liittyvät lauseet omiin alakategorioihin, jotka löytyvät samanlaisina myös perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteista. Nämä kategoriat ovat *tavoitteet* sekä *keskeiset sisällöt*, joiden lisäksi mukana ovat opetussuunnitelmasta löytyvät *2. luokan hyvän lukutaidon*, *5. luokan hyvän osaamisen* ja *9. luokan päättöarvioinnin* -osa-alueet. Luokka-astekokonaisuuksien kohdalla mukana ovat myös johdantolauseet, sillä ne antavat hyvin paljon tietoa mediakasvatuksesta ja sen tiivistetyistä tavoitteista tai mahdoli-

sista puutteista. Tämän jaon avulla saan esille mediakasvatuksen osuuden ja painotukset eri luokka-asteilla sekä opetussuunnitelman eri osa-alueissa.

Mediakasvatusta käsitellään opetussuunnitelmissa myös erillisenä *viestintä ja mediakasvatusta* -aihekokonaisuutena, jota käsitelen viimeisen yläotsikon alla. Kuitenkin aihekokonaisuuksiin nojaavan eheytetyn opetussuunnitelman vaarana on jäädä kouluissa kansainvälisesti tavanomaisemman ainejakoiseen käsittelytavan varjoon (Uusikylä & Atjonen, 2007, s. 89-91). Koska aihekokonaisuus sisältää myös viestinnän osa-alueita ja tutkimus keskittyy äidinkielen ja kirjallisuuden -oppimateriaalin ja opetussuunnitelman äidinkielen ja kirjallisuuden -osa-alueiden eroihin, aihekokonaisuuden käsittely jätetään tutkimuksessa pienempään rooliin.

Olen pyrkinyt valitsemaan tutkimukseeni vain ne lauseet, jotka liittyvät selkeästi mediakasvatukseen ja sen opettamiseen. Kuitenkin on huomioitavaa, että sekä tiedollinen pätevyys, mediätöiden tekeminen että medialukutaito nojaavat vahvasti viestintään, ja molemmat aineet tutkivat viestimistä, joten olen kerännyt myös lauseet, jotka välillisesti liittyvät mediakasvatukseen. Nämä lauseet joko toteuttavat mediakasvatuksen päämääriä tai rakentavat epäsuorasti pohjaa tuleville päämäärille.

4.1 Vuosiluokat 1–2

Ensimmäisten kahden vuosiluokan johdannossa painottuu siirtymä varhaiskasvatuksesta ja kodista kohti koulua. Koulun tavoitteena on tämän siirtymän sujuvoittaminen. Kielen oppiminen on vuosiluokilla keskiössä, niin lukemisen kuin kirjoittamisen kohdalla. Mediakasvatusta ei mainita, eikä johdanto anna osviittaa, että mediakasvatusta käsiteltäisiin vuosiluokilla 1–2 suuresti. Parhaiten mediakasvatus näkyikin vasta *Kuvaus oppilaan hyvästä lukutaidosta 2. luokan päättyessä* -osiossa.

4.1.1 Tavoitteet

Oppilas kehittää luku ja kirjoitustaitoaan, myös medialukutaitoaan, sekä viestivälineksiään tietoteknisessä oppimisympäristössä (Opetushallitus, 2004, s. 47).

Ensimmäisten vuosiluokkien tavoitteet käsittelevät yhdessä lauseessa hyvin suppeasti kriittistä medialukutaitoa. Medialukutaito yhdistetään lähinnä muun luku- ja kirjoitustaidon sekä tietotekniikan yleisen hallinnan yhteyteen ja siinäkin se esiintyy nopeana sivuhuomautuksena. Kun lauseen asettaa kontekstiinsa eli vertaa muihin äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteisiin, näyttäisi siltä, että tavoitteiden diskurssin keskiöön nousee luku- ja kirjoitustaidon kehittäminen.

4.1.2 Keskeiset sisällöt

painettujen ja sähköisten tekstien avaamista yhdessä keskustellen (Opetushallitus, 2004, s. 46).

oikean kynäotteen ja tarkoituksenmukainen kirjoitusasennon, silmän ja käden koordinaation sekä myös tietokoneella kirjoittamisen opettelua (Opetushallitus, 2004, s. 47).

Keskeisissä sisällöissä mediakasvatus nostetaan esille selvästi vain ”Lukeminen ja kirjoittaminen” -alaotsikon alla. Sähköisiä tekstejä on tarkoitus käydä läpi yhdessä, mutta keskustelujen sisältö jää avoimeksi. Keskustelun aihealuetta ei rajata millään tapaa, joten keskustelua voidaan käydä hyvin erilaisista asioista. Kirjoittamisessa edelleen luonnollisesti tärkeämmäksi nousevat käsin kirjoittamisen opettelu ja siihen liittyvät asiat kuten oikea kynäote ja kirjoitusasento. Koneella kirjoittaminen mainitaan varsin nopeasti vasta lauseen lopussa.

Mediakasvatuksen kriittistä puolta ei tuoda esille, joten sitä ei nähdä kuuluvan vielä vuosiluokkien 1–2 tärkeimpiin opetettaviin osa-alueisiin. Kieltä kylläkin aletaan tutkia hiukan syvällisemmin, sillä keskeisiin sisältöihin kuuluu muun muassa ”kielen ja sen muotojen ja merkitysten havainnointia” (Opetushallitus, 2004, s. 48). Kielen totuttelulla ja sen muotojen havainnoinnilla rakennetaan pohjaa tulevaa kriittistä kasvatusta varten. Toisaalta on vaikea erottaa, kuinka paljon lauseessa on tarkoitus painottaa kriittistä mediakasvatusta ja kuinka paljon viestintää tai pelkästään suomen kieltä. Tiedon ja lähteiden etsintää pohjustetaan lauseella ”kirjaston käytön opettelua” (Opetushallitus, 2004, s. 48), joten tietoa etsitään hyvin perinteisellä tavalla painetuista kirjoista. Digitaalisen tiedon etsintää ei siis vielä pidetä tärkeänä.

4.1.3 Kuvaus oppilaan hyvästä lukutaidosta 2. luokan päättyessä

. . . hän osaa tuottaa omaa tekstiä myös tietokoneella (Opetushallitus, 2004, s. 48).

. . . hänen medialukutaitonsa riittää ikäkaudelle suunnattujen ohjelmien seuraamiseen käyttämiseen (Opetushallitus, 2004, s. 49).

Medialukutaito esiintyy 2. luokan päättyessä vain kahdessa lauseessa. Toisessa korostetaan lapsen kykyä kirjoittaa myös tietokoneella. Toisessa mediakasvatukselle riittävä tavoite on ohjelmien seuraamisen ja niiden käyttämisen opettaminen lapsille. Mediakasvatuksessa ollaan siis tietotekniikan harjoittelun ja siihen totuttelun asteella. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet haluaa vahvistaa ja rakentaa tasapuolisesti kaikkien oppilaiden tietoteknistä hallintaa, eikä kriittistä kasvatusta nähdä vielä tarpeellisena. Jos taustaksi nostetaan Stakesin (2008, s. 7) neljä mediakasvatuksen näkökulmaa, korostuu ensimmäisillä vuosiluokilla erityisesti suojelellinen ja teknologiakasvatuksellinen diskurssi.

4.2 Vuosiluokat 3–5

Vuosiluokkien 3–5 johdannossa edelleen harjoitellaan luku- ja kirjoitustekniikkaa monipuolisella kirjallisuudella ja kirjoituksilla. Mediakasvatukseen linkittyvät tavoitteet ovat ”luetun ymmärtämisen syventäminen ja tiedonhankintataitojen kartuttaminen” (Opetushallitus, 2004, s. 49). Toisaalta luetun ymmärtäminen voi viitata pelkkään tavallisen lukutaidon harjaannuttamiseen, eikä näin suinkaan kriittiseen syventämiseen. Kuitenkin yhdessä tiedonhankintataitojen harjoittelun kanssa rakennetaan pohjaa medialukutaidon teknologille ja kriittiselle puolelle. Johdannossa mainitaan myös tavoite tukea ”oppilaan . . . ilmaisuvarojen, mielikuvituksen ja luovuuden kehittymistä” (Opetushallitus, 2004, s. 49), mikä voisi linkittyä mediakasvatuksessa omien mediaprojektien tuottamiseen.

4.2.1 Tavoitteet

Oppilas oppii toimimaan tekstiympäristöissä, joissa sanat, kuvat ja äänet ovat vuorovaikutuksessa (Opetushallitus, 2004, s. 49).

Oppilas saa kokemuksia erilaisten tekstien tuottamista tekstinkäsittelyohjelmalla ja oppii käyttämään viestinnän välineitä (Opetushallitus, 2004, s. 50).

Oppilas tutustuu oman maansa ja muiden kansojen kulttuureihin kirjallisuuden, teatterin ja elokuvan keinoin (Opetushallitus, 2004, s. 50).

Oppilas oppii perustietoja mediasta ja hyödyntää viestintävälineitä tavoitteellisesti (Opetushallitus, 2004, s. 50).

Tavoitteissa jatketaan edellisten vuosiluokkien tapaan mediakasvatuksen alkeissa. Tekstiympäristöön aletaan lukea mukaan myös multimediatekstit ja elokuvan kautta oppiminen tuodaan ensimmäistä kertaa mukaan. Erityisesti elokuvan roolia opetuksessa pidetään tärkeänä, samoin teatterin. Median ”perustiedot” ja viestintävälineiden ”tavoitteellinen” hyödyntäminen ovat molemmat sanoja, joiden merkitys jätetään opettajan avattavaksi. Kaiken kaikkiaan lauseissa on nähtävissä se, että median käyttöön vasta totutellaan ja sen käyttöä harjoitellaan vähitellen.

Kriittisen mediakasvatuksen osuus ei vuosiluokkien 3–5 tavoitteissa suuresti lisäännä. Media lukutaitoon parhaiten linkittyvä lause tiivistää mediasta opittavat taidot pelkiksi ”perustiedoiksi”, eikä tarkenna sitä sen enempää. Tavoitteiden ensimmäinen esimerkkilause antaa ymmärtää, että edelleen tavoitteissa painotetaan kielen tutkimista. Myös tekniikan hallinta painottuu mediakasvatuksessa runsaasti ja mukaan tulee uutena osana lähteiden etsiminen. Lähteet mainitaan yleisesti, eikä digitaalisia lähteitä erikseen eritellä. Lähteiden etsiminen rakentaa kuitenkin osaltaan pohjaa tulevalle lähdekriittisyydelle, joka on kriittisen mediakasvatuksen tärkeä osa-alue.

4.2.2 Keskeiset sisällöt

yksinkertaisia tiedonhakuja tietoverkoista ja tiedonhaun vaiheita ohjatusti (Opetushallitus, 2004, s. 51).

Vuosiluokkien 3–5 keskeiset sisällöt jäävät mediakasvatuksen osalta todella vajaiksi. Ainoa maininta on *Tiedonhallintataidoissa* ja sielläkin tiedonhaut verkoissa esiintyvät vasta kirjaston tiedonhaun ja kirjavarausten opetteluun jälkeen. Kriittistä mediakasvatusta keskeiset sisällöt eivät mainitse sanallakaan. Mediakasvatuksen sijaan viestintä on esillä runsaammin, mikä näkyy niin ilmaisuharjoitusten kuin keskustelupuheenvuorojen muodossa. Epäsuorasti medialukutaitoa kehitetään muun muassa harjoittamalla ”päättelevää lukemis-

ta” ja ”tekstien sisällön ja rakenteen ennustamista kuvien, otsikon ja aikaisempien lukukokemusten ja ennakkotietojen perusteella” (Opetushallitus, 2004, s. 50-51).

4.2.3 Kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta 5. luokan päättyessä

. . . hän pystyy jo omassa viestinnässä jonkin verran ottamaan huomioon viestintätilanteen ja -välineen ja pyrkii siihen, että hänen oma viestinsä on ymmärrettävä ja saavuttaa vastaanottajan (Opetushallitus, 2004, s. 51).

. . . on tottunut käyttämään kirjastoa ja pystyy etsimään tarvitsemaansa tietoa painetuista ja sähköisistä lähteistä (Opetushallitus, 2004, s. 52).

. . . löytää pääasiat, myös teksteistä, joissa on sanoja, ääntä ja kuvia (Opetushallitus, 2004, s. 52).

. . . osaa tuottaa tekstiä myös tekstinkäsittelyohjelmalla (Opetushallitus, 2004, s. 52).

. . . on tutustunut myös elokuvan, teatterin ja muun median keinoin rakennettuun fiktion (Opetushallitus, 2004, s. 52).

Vuosiluokkien 3–5 viimeisestä luvusta löytyy joitakin viittauksia mediakasvatukseen ja medialukutaitoon, mutta niistä osa on tavoitteiden ja keskeisten sisältöjen tapaan epäsuoria. Kehitystä on tapahtunut suhteellisen verkkaisesti. Esimerkiksi toisen luokan lopussa hyvä oppilas osasi tuottaa tekstiä tietokoneella ja nyt, kolme vuotta myöhemmin, tekstiä tulisi osata tuottaa tekstinkäsittelyohjelmalla. Tiedonhaku on kuitenkin siirtynyt fyysisistä kirjoista kohti digitaalisia lähteitä, mikä tarkoittaa myös sitä, että tietokoneen käyttöä tiedonhankinnassa aletaan painottaa. Lopuksi media mainitaan kerran, kun sen luomaan fiktion tutustutaan jälleen elokuvien sekä teatterin kautta. Edelleen fiktion vasta tutustutaan, mutta sitä ei vielä kriittisesti arvioida.

Mediakasvatuksen kriittistä puolta painotetaankin jälleen melko epäsuorasti. Muun muassa lause ”erottaa mielipiteen ikäisilleen sopivasta tekstistä ja pohtii tekstin luotettavuutta ja merkitystä itselleen” (Opetushallitus, 2004, s. 52) opettaa myös kriittistä ajattelua, mutta suoranaisesti median käsittelyyn se ei linkity. Mielipiteen erottaminen ja sen luotettavuuden pohtiminen on toki osa kriittistä mediakasvatusta, sillä tekstiin aletaan mennä sisälle syvemmin. Myös viestintäväline ja -tilanne otetaan huomioon, vaikka vain ”jonkin verran”. Toisaalta tilanne ja väline yhdistetään lauseen lopussa viestin ymmärrettävyyteen ja

vastaanottamiseen, joka viittaisi vahvemmin siihen, että opetussuunnitelma nojaa enemmän viestinnän diskurssiin ja omaan viestimiseen kuin medialukutaitoon.

4.3 Vuosiluokat 6–9

Hän kehittyy tekstien erittelijänä ja kriittisenä tulkitsijana . . . (Opetushallitus, 2004, s. 53).

Opetuksen tehtävänä on kannustaa oppilasta lukemaan ja arvioimaan kirjallisuutta, myös erilaisia median tekstejä (Opetushallitus, 2004, s. 53).

Vuosiluokkien 6–9 tiivistyksessä kriittisen mediakasvatuksen osuus kasvaa rajusti. Aikaisemmillä luokilla median tulkitsemisesta tai arvioinnista ei ole mitään mainintaa vuosiluokkien ydintehtävissä, nyt se nousee erittäin näkyvästi esillä. Kun lukeminen on edellisten vuosiluokkien kohdalla harjaantunut ja keskittynyt kaunokirjallisuuteen, nyt siirrytään vähitellen kohti median tekstejä. Samalla lukemiseen liittyvä sanasto muuttuu, enää luetun ymmärtäminen ei ole pääosassa vaan tekstiä pitää tulkita, eritellä ja arvioida. Kriittisen kasvatuksen näkökulmien painottaminen näkyy niin tavoitteissa ja keskeisissä sisällöissä, mutta erityisesti päättöarvioinnissa. Voidaankin sanoa, että vuosiluokilla 6–9 kriittinen diskurssi lähestulkoon syrjäyttää edellisvuosien teknologisen diskurssin.

4.3.1 Tavoitteet

Oppilas harjaantuu aktiiviseksi ja kriittiseksi lukijaksi ja kuulijaksi; hänen tulkitsevat ja arvioivat luku- ja kuuntelutaitonsa kehittyvät (Opetushallitus, 2004, s. 53).

Oppilas oppii ottamaan huomioon tilanteen, viestintävälineen ja vastaanottajan teksteissään (Opetushallitus, 2004, s. 53).

Oppilas saa lisää kokemuksia teatterin ja elokuvan ilmaisukeinoista (Opetushallitus, 2004, s. 54).

Oppilas saa käsityksen median ja tekstien mahdollisista tuottamista mielikuvia, muokata maailmankuvaa ja ohjata ihmisten valintoja (Opetushallitus, 2004, s. 54).

Vuosiluokkien 6–9 tavoitteissa mediakasvatuksen kohdalla edetään tekstien lukijasta kohti tekstien arvioijaa eli kohti kriittistä mediakasvatusta. Enää ei teknistä osaamista juuri kehitetä, vaan oletuksena näyttäisi olevan, että oppilas jo osaa käyttää teknisiä ratkaisuja apu-

naan oppimisessa. Elokuva ja teatteri kulkevat mukana edelleen ja niiden rooli koko ala- ja yläkoulun ajan näyttää pysyvän vahvana.

Mielenkiintoista on huomata, että kriittisen lukemisen lisäksi kriittiset kuuntelutaidot on nostettu esille. Äidinkielessä ja kirjallisuus pitää siis tärkeänä muun muassa puheen analysointia ja sen vaikuttavuuden arviointia. Tavoitteiden toinen esimerkkilause on mielenkiintoinen, sillä se on ainoa medialukutaitoon välillisesti liittyvä teksti, jossa oppilas pääsee tutkimaan ja analysoimaan omia tekstejään ja niiden vaikutuksia lukijaan. Muutoin tekstistä puhutaan ulkopuolisena objektina, nyt analysoitavana on jokin oppilaan omaa. Tekstiä tutkitaan diskurssin sisällä kuin ulkopuolelta käsin.

Tavoitteiden viimeisin esimerkkilause löytyy *Oppilaan suhde kieleen, kirjallisuuteen ja muuhun kulttuuriin syvenee* -alaosion kohdalla, mikä sisältää selkeimmän kytköksen kriittiseen mediakasvatukseen. Mediaa ja tekstiä ei käsitellä vailla tarkoituseriä olevana objektina, niin kuin edellisillä vuosiluokilla, vaan todellisuutta aktiivisesti ohjaavana ja muokkaavana subjektina. Media kuvailaan opetussuunnitelmassa ensimmäistä kertaa niillä termeillä, joilla kriittinen mediakasvatus sitä kuvailee.

4.3.2 Keskeiset sisällöt

omien luku-, viestintä- ja mediankäyttötottumusten sekä -taitojen arviointia (Opetushallitus, 2004, s. 54).

tekstien verbaalisten, visuaalisten ja audittiivisten keinojen tarkastelua tekstien merkitystenrakentajina (Opetushallitus, 2004, s. 54).

tekstin sisällön tiivistämistä, mielipideainesten, tekijän tavoitteiden ja keinojen tunnistamista, erittelyä ja arviointia vaikuttavuuden kannalta, tekstien vertaamista eri näkökulmista (Opetushallitus, 2004, s. 54).

puheeseen, kirjoitukseen ja kuviin kätkeytyneiden näkemysten, arvojen ja asenteiden etsimistä ja arviointia (Opetushallitus, 2004, s. 54).

tietojen hankintaa erityyppisistä lähteistä: tiedonhankinnan suunnittelua, lähteiden luotettavuuden ja käyttökelpoisuuden arviointia (Opetushallitus, 2004, s. 55).

teatteri- ja elokuvakokemusten hankkimista, kokemusten erittelyä ja jakamista (Opetushallitus, 2004, s. 55).

Keskeisissä sisällöissä tuodaan esiin oppilaan omien mediankäyttötottumusten ja -taitojen arviointi. Itse sana *arviointi* toistuu useaan otteeseen. Hyvään medialukutaitoon kuuluu myös omien mediatottumusten pohtiminen ja kriittinen analysointi, mutta monimerkityksinen sana ”viestintä- ja mediankäyttötottumukset” voi antaa opettajalle kuvan, että lapsia tulisi opettaa vain omien atk-taitojen arvioimiseen ja television sekä Internetin parissa käytettävän ajan tutkimiseen ja arvioimiseen. Olisi kuitenkin tärkeää, että oppilas arvioisi myös omia medianymmärtämisen taitojaan ja kykenisi perustelemaan ja arvioimaan niitä tarkemmin.

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2004 alleviivaa varsinkin tekstin visuaalisten ja audiitiivisten keinojen havainnointia, sillä ne mainitaan uudelleen myös päättöarviointi-osiossa. Teksti ei siis ole enää pelkkä kirjoitus, vaan se nähdään moniulotteisena medianana, joka rakentaa merkityksensä myös äänten ja kuvien kautta. Muuten visuaalisuus on hyvin vähäisessä roolissa. Neljäs esimerkkilause on ainoa maininta kuviin liittyvän kriittisen analysoinnin suhteen ja siinäkin se jää helposti puheen ja kirjoituksen jalkoihin. Äidinkieli ja kirjallisuus keskittyy lähes pelkästään tekstien, kirjoituksen sekä puheen analysointiin ja jättää kuvien tulkinnan taka-alalle.

Lähteisiin perehtyminen ja niiden hankinta nousevat esiin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa jo vuosiluokilla 3–5. Nyt sen osuus korostuu ja syventyy, kun lähteiden luotettavuutta ja käyttökelpoisuutta aletaan arvioida ja puntaroida. Lähdekriittisyys kuuluu tärkeänä osana medialukutaitoon, onhan se osana myös viestintä ja mediataitoaihekokonaisuutta. Nykyään valheellista tai manipuloitua tietoa liikkuu eri medioissa niin paljon, että yksilön on kyettävä arvioimaan annettuja lähteitä ja vaatia käytettyjen lähteiden julkistamista.

4.3.3 Päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8

. . . osaa keskustella erilaisten tekstien kanssa: hän osaa kysyä, tiivistää, kommentoida, väittää vastaan, esittää tulkintoja ja arvioita sekä pohtia tekstin yhteyksiä omiin kokemuksiinsa ja ajatuksiinsa (Opetushallitus, 2004, s. 56).

. . . lukee tekstejä, myös erilaisia median tekstejä, tarkoituksenmukaista lukutapaa käyttäen (Opetushallitus, 2004, s. 56).

. . . tunnistaa tavallisia kaunokirjallisuuden, median ja arjen tekstilajeja (Opetushallitus, 2004, s. 56).

. . . osaa vertailla tekstejä, löytää sisällön ydinasiat sekä tekijän mielipiteen ja sen perustelut (Opetushallitus, 2004, s. 56).

. . . tietää, että tekstillä on tekijä ja tarkoitus, jotka vaikuttavat sen sisältöön, muotoon ja ilmaisuun (Opetushallitus, 2004, s. 56).

. . . pystyy tekemään havaintoja ja päätelmiä tekstien visuaalisista ja auditiivisista keinoista (Opetushallitus, 2004, s. 56).

. . . pystyy tekemään havaintoja kielen keinoista ja huomaa esimerkiksi sanavalintojen, käytetyn kuvakielen, lausemuotojen sekä tyyliarvioltaan erilaisten ilmausten yhteyksiä tekstin tarkoitukseen ja sävyyn (Opetushallitus, 2004, s. 56).

. . . osaa käyttää kirjastoa, tietoverkkoa - - tiedonhankinnassaan (Opetushallitus, 2004, s. 56).

. . . pystyy tuottamaan tekstinsä sekä käsin että tekstinkäsittelyohjelmalla ja muutenkin hyödyntämään työskentelyssään tietotekniikkaa ja viestintävälineitä (Opetushallitus, 2004, 57).

Päätöarviointi keskittyy mediakasvatuksen osalta lähes kokonaan kriittisen medialukutaidon hallitsemiseen - eniten viittauksia kriittiseen mediakasvatukseen ja sen kautta medialukutaidon kehittämiseen löytyy juuri päätöarvioinnista. Hyvän arvosanan saadakseen oppilas osaa jo paloitella tekstin eri osa-alueisiin ja tarkastella sekä tutkia sitä monipuolisesti. Kieli on osattava jakaa kuvakieleen, symboleihin, sanavalintoihin ja ymmärrettävien niiden osuus viestin kokonaisuudesta. Näin ollen vaikka päätöarviointi ei juuri mainitse sanaa media, niin se asettaa oppimistavoitteiksi vastaavia asioita, mitä kriittinen mediakasvatus vaatii.

Päätöarvioinnissa mainitaan myös tekstien keskinäinen vertailu. Oppilaan on vertailtava tekstejä keskenään, jolloin yksipuolista kuvaa asioista ei pitäisi syntyä. Perustelutkin mainitaan, joten lähdekriittisyys ja argumentointitaito ulotetaan koskemaan myös median tuottamia tekstejä. Maininta tekstien keskinäisestä vertailusta on yksi tärkeimmistä medialukutaidon alueista, sillä se on tärkeä ja sovellettavissa oleva tapa konkretisoida lapsille median taustalla piilevät vaikutukset.

Kaksi viimeisintä esimerkkilauseetta liittyvät teknologian hallintaan, jolle on edelleen varattu yllättävän paljon tilaa mediakasvatuksen sisältä. Viimeisin esimerkkilause ei paljasta,

mitä tietotekniikan ja viestintävälineiden hyödyntäminen tarkoittaa. Jääkin epäselväksi, viittaako lause esimerkiksi omien projektien toteuttamiseen, sillä niitä ei käsitellä muuten päättöarvioinnissa ollenkaan. Myös median visuaalisen puolen hallinta uupuu. Näyttäisikin siltä, että osuus on jätetty kuvataiteen puolelle. Kaiken kaikkiaan päättöarvioinnissa korostuu Stakesin (2008, s. 7) neljästä painotuksesta teknologiakasvatukseen sekä yhteiskunta- ja kulttuurikriittinen diskurssi.

4.4 Viestintä ja mediataito -aihekokonaisuus

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa 2004 näkyy selvästi mediakasvatuksen jako kolmeen kategoriaan. Kasvatus on rakennettu etenemään loogisesti tiedollisten ja tuottamisen osa-alueilta kohti kriittistä analysointia, samassa tahdissa oppijan tiedollisen kehittymisen kanssa. Tämä näkyy siinä, että alemmilla luokka-asteilla eli luokka-asteilla 1–3, keskitytään vahvasti mediavälineiden käytön harjoitteluun ja niiden avulla tehtyihin projekteihin. Käytännössä vasta luokka-asteilla 5–6 median kriittinen käsittely nousee esille äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa.

Mediakasvatukselle on opetussuunnitelmassa varattu myös kokonaan oma alueensa, sillä se on yksi seitsemästä aihekokonaisuudesta (Opetushallitus, 2004, s. 39-40). Mediakasvatukselle annetut tavoitteet ja keskeiset sisällöt löytyvät lähes poikkeuksetta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältä ja ne linkittyvät äsken mainittuihin kolmeen pääosa-alueeseen. Vaihtelua painotuksilla kuitenkin on. Esimerkiksi keskeisistä sisällöistä *lähdekriittisyys ja viestintätekniiset välineet ja niiden monipuolinen käyttö* näkyvät äidinkielessä ja kirjallisuudessa useilla luokka-asteilla, mutta *sananvapaus, verkkoetiikka ja tietoturva* eivät esiinny kuin korkeintaan yhdellä sanalla mainittuna (Opetushallitus, 2004, s. 39-40). Mediakasvatuksen aihekokonaisuus linkittyy kuitenkin useampaan eri aineeseen, joten tiettyjä puolia saatetaan mahdollisesti painottaa muissa aineissa.

Vaikka viestintä näytti jossain tapauksissa äidinkielen ja kirjallisuuden -aineessa korostuvan mediakasvatusta enemmän, aihealueen sisällä molemmilla on tasa-arvoinen asema. Kumpaakin esitellään tasaisesti ja monipuolisesti sekä tavoitteissa että keskeisissä sisällöissä. Tulos oli odotettavissa, sillä viestinnän ja mediakasvatuksen erottaminen toisistaan on vaikeaa niiden jakaessa monia samankaltaisia tavoitteita.

5 MEDIAKASVATUS OPPIKIRJOISSA

Tähän Pro gradu -tutkielmaan on valittu käsittelyyn kaksi oppikirjasarjaa, *Vipunen* ja *Kulkuri*. Tutkimusmateriaalin valintaan vaikutti kaksi asiaa. Toinen oli halu valita kirjasarjat kahdelta eri oppikirjakustantajalta, joten valinta kääntyi Tammen, WSOY:n ja Otavan puoleen. 2012 tapahtui kuitenkin muutos Suomen oppikirjamarkkinoilla, kun Sanoma osti Tammen oppimateriaaliosaston ja molemmat toimivat nykyään Sanoma Pro -nimen alla (Lehtinen, 2013, s. 28-29). Vaikka osto ei vaikuta kirjojen nykyiseen sisältöön mitenkään, ainakaan vielä ennen uuden opetussuunnitelman tuloa, halusin kuitenkin selkeästi kirjat kahdelta eri kustantajalta. Näin tutkimustuloksista on suurempaa hyötyä tulevaisuutta ajatellen, sillä tulokset eivät ole niin suuresti riippuvaisia siitä, mitä Sanoma Tammen oppimateriaaleille tulevaisuudessa tekee.

Tämä johti muun muassa siihen, että Sanoma Pro -kustantajalta valinta oli tehtävä *Kirjakujan* ja *Kulkurin* väliltä. Kulkuri valittiin lähinnä kirjasarjojen yhtäläisyyksien ja helpomman vertailun vuoksi. Kun kirjojen perusta on samankaltainen, saadaan tutkimustuloksista yleisien havaintojen sijaan tarkempia huomioita. Näin tuloksissa selviää paremmin kustantajien käsitys siitä, kuinka mediakasvatusta tulisi äidinkielen ja kirjallisuuden -oppikirjoissa käsitellä. Vaikka vertailu Vipusen ja Kirjakujan välillä olisi voinut olla yhtäläillä mahdollinen, Kirjakuja-sarja painottaa vahvasti juuri kirjallisuutta ja lukemista, mikä näkyy sen sisällössä vahvasti. Tämä on syönyt myös osuutta mediakasvatukselta ja kirja painottaa opetussuunnitelman viestintä ja mediakasvatus -aihekokonaisuudesta vahvemmin viestintää. Kaikkien Kirjakuja-kirjojen alkusanoissa jo lukee:

Kirjakuja . . . painottaa erityisesti lukutaitoa: materiaalissa pyritään huolehtimaan siitä, että oppilaan lukutaito syvenee ja hän ymmärtää paremmin lukemansa. Tavoitteena on tutustuttaa oppilaat laajasti lasten- ja nuortenkirjallisuuteen sekä innostaa heitä lukemaan ja keräämään itselleen kirjallisuuden avulla elämyksiä ja kokemuksia. (Alhainen & Komulainen & Lahtinen & Laurila, 2012, s. 4)

Selkein yhteinen piirre kirjasarjojen välillä on niiden rakenne. Molemmissa kirjoissa kirja on jaettu perinteisiin jaksoihin, joista jokainen käsittelee tiettyä äidinkielen ja kirjallisuuden osa-aluetta aina kieliopista tekstityylien tunnistamiseen ja kansalliskirjallisuuden läpikäymiseen. Tutkimukseni puolesta tärkein piirre on se, että molemmissa kirjoissa on me-

diakasvatukselle annettu jokaisella vuosiluokalla oma jaksonsa. Vaikka jakso on aiemmilla vuosiluokilla väljempi ja siihen sidotaan muitakin asioita, antaa se silti paljon hyvää tutkimusaineistoa. Samalla se rajaa tutkimusta selkeämmin yhteen alueeseen ja tulosten syvempi analyysi helpottuu.

Analyysissä on otettu mukaan molemmista kirjasarjoista sekä opettajan oppaat että oppikirjat. Kirjoista on pyritty aina valitsemaan uusimmat painokset. Tehtäväkirjoja ei valittu mukaan, sillä niitä ei nykyisin ole kaikissa kouluissa edes saatavilla. Tällöin tieto ja tehtävät tuodaan suoraan opettajan oppaasta ja oppikirjasta. Tehtäväkirjat olisivat myös laajentaneet tutkimusta liialti. Kuvia käsitellään jonkun verran, kun niitä käytetään tehtävien yhteydessä, sillä kuvien käsittely on suuri osa mediakasvatusta. Analyysin pääpainopiste on kuitenkin tekstien analyysissä, joten kuvia ei käsitellä kovin tarkasti. Esimerkit molempien opettajan oppaiden aukeamista löytyvät liitteistä (kts. liite 1, liite 2 & liite 3).

Seuraavaksi esittelen havaintoja, jotka kokosin tutkittuani Vipusen ja Kulkurin oppikirjasarjoja. Havainnot on jaettu ensiksi luokka-asteiden mukaan, jolloin molempien kirjasarjojen samoille luokka-asteille suunnitellut kirjat ovat saman otsikon alla. Tämän pääotsikon alla tutkin mitä tavoitteita opettajan oppaat antavat kirjoille ja mediakasvatukseen liittyville jaksoille. Samalla vertailen myös opetussuunnitelman ja kirjan välisen yhteyden vahvuutta. Jokaisen vuosiluokan alle olen jaotellut Vipusen ja Kulkurin kirjat vielä erillisiksi alaotsikoiksi. Näiden otsikoiden alla pääsen kunnolla vertailemaan mediakasvatuksen määrää ja laatua itse oppikirjoissa ja näin syventämään tutkimusta. Tutkimuksen ollessa samalla vertaileva, kirjasarjoja vertaillaan toisiinsa vuosiluokkien sisällä.

5.1 Vuosiluokka 3

Vipunen 3 ja Kulkuri 3 eroavat tavassaan sitoa opetussuunnitelma ja oppikirjan yhteen. Vipunen 3 Opettajan oppaassa esitellään tapoja, joilla kirja opettaa äidinkielellä ja kirjallisuudessa tarvittavia perusvalmiuksia, kuten kirjoittamista ja lukutaitoa, mutta opetussuunnitelmaa ei tekstissä erikseen mainita. Lukemista harjoitetaan monella tapaa, mutta tavoitteena on vasta saavuttaa mekaaninen ja ymmärtävä peruslukutaito. Opettajan oppaan esittelyssä painotetaan, että 1-4. vuosiluokilla on tärkeä lukea paljon ja hankkia pelkästään paljon kokemuksia erilaisista teksteistä. Vasta tämän jälkeen ”aletaan kiivetä kohti kriittistä ja

soveltavaa lukutaitoa, jolloin lukija on aktiivinen toimija tekstien maailmassa”. (Heikkinen & Herajärvi & Konttinen & Lindfors, 2008, s. 11.)

Medialukutaito mainitaan Vipunen 3:ssa myös omana alaotsikkonaan. Edelleen painotetaan, kuinka peruslukutaidon saavuttaminen on pääosassa, mutta mediatekstejä tarkastellaan vähitellen kirjasarjan edetessä. (Heikkinen et al., 2008, s. 13.) Esittely avaa tulevien jaksojen sisältöä kattavasti:

Tekstiviestit ja sähköpostiviestit ovat jo myös kolmasluokkalaisten arkea. Televisio ja Internet ovat mukana keskustelunaiheina. Tiedonhankinnan perusasioita opiskellaan tarkastelemalla miten tietoteksti eroaa kuvitteellisesta tekstistä. Myös tietotekstien kirjoittamista harjoitellaan. (Heikkinen et al., 2008, s. 13.)

Kulkuri 3 yhdistää opetussuunnitelman ja oppikirjan vankasti yhteen. Kolmannen luokan opettajan opas sisältää sivun verran otteita opetussuunnitelman tavoitteista ja esittää, kuinka näitä ominaisuuksia kehitetään. Mediakasvatusta tukevia tavoitteita ovat muun muassa ”opettelee etsimään tietoa erityyppisistä ikäkaudelleen sopivista lähteistä” ja ”oppii perustietoja mediasta ja hyödyntää viestintävälineitä tavoitteellisesti” (Haviala & Siter & Helin & Ilomäki-Keisala & Katajamäki, 2011, s. 14). Näistä ensimmäistä harjoitetaan kirjassa etsimällä tietoa ohjatusti tietokirjoista ja toista tekemällä ja lukemalla uutisia, uutiskuvia ja opettajan oppaan tehtäviä. Samalla tehtävien avulla ”ohjataan pohtimaan omaa median käyttöä”. (Haviala et al., 2011, s. 14.)

Viereisellä sivulla on myös ajatuskartta, johon Kulkurin tekstiympäristöt on aseteltu. Siinä mediateksteihin luetaan kirjassa mainos, uutinen ja sarjakuva, kun tietoteksteihin sisällytetään oppikirjatekstit ja lasten tietokirjat (Haviala et al., 2011, s. 15). Tietoteksteistä suurempaan rooliin vaikuttaisi pääsevän internet-lähteiden sijaan kirjoitettu tieto. Samoin mediateksteissä on tehty rajausta ja käsittelyyn on valittu lähinnä median kuvallinen puoli.

Vipusen ja Kulkurin kirjasarjat eroavat myös jaksojen esittelyjen suhteen. Vipunen ei esitele jaksojen painotuksia erikseen, vaan opettajan oppaan esittely antaa kaikille jaksolle yhteiset tavoitteet. Kulkuri 3 puolestaan esittelee jokaisen jakson erikseen ja jakaa jaksojen tavoitteiden osalta valtaosan mediakasvatuksen opetuksesta kahteen jaksoon. *Tiedon tiellä*-jaksossa tavoitteena on tutustua kirjastoon, tietokirjaan ja tietoteksteihin. Tiedonhankinnassa tärkeimpänä tiedonlähteenä käytetään tietokirjaa ja tietoa etsitään ”kirjastosta, tieto-

kirjasta ja tietotekstistä” (Haviala et al., 2011, s. 112.) Lukemista myös on tarkoitettu tehostamaan opettamalla eri lukustrategioita. Näiden avulla muun muassa pohditaan oppilaiden omia ennakkotietoja, ennakoidaan tulevaa tekstiä aktiivisesti ja tiivistetään tekstiä ajatuskartan avulla. Vaikka kriittistä ajattelua ei vielä vahvasti mainita, nämä strategiat auttavat myös tämän taidon pohjustamisessa. Erikseen jaksossa kuitenkin mainitaan, että ”myös tiedon kriittinen arviointi on osa tiedonhankintaa”. (Haviala et al., 2011, s. 112.)

Jutun juurilla -jaksossa tavoitteena on lukea ja tutkia uutisia, uutiskuvaa ja sarjakuvaa sekä myös tuottaa näitä. Jakso käsittelee mediaa joukkoviestintään liittyvässä merkityksessä, joten näkökulma on mediakasvatuksen sijaan enemmän viestintään kallellaan. Opettajan opas pitää mediakasvatusta tärkeänä jo painotusten perusteella: mediatekstit ovat kirjassa lasten ja nuorten keskeinen oppimis- ja toimintaympäristö, johon koulu tuo myös tiedollisen ja kriittisen puolen. Toimiakseen ”tämä edellyttää median ja mediatekstien tuomista kouluun osaksi opetusta sekä medialukutaidon opettamista pienimmillekin oppilaille”. (Haviala et al., 2011, s. 254.) Kirjassa painotetaan myös median monipuolista, kriittistä ja tarkoituksenmukaista käsittelyä. Tästä esimerkkinä voidaan antaa kysymykset, joita kolmannella luokalla voidaan arvioida televisio-ohjelmia tai Internetin tarjontaa:

Kuka tekstin on tehnyt? Kenelle teksti on suunnattu? Onko teksti totta vai mielikuvitusta? Sopiiko teksti minulla? Miksi? Miksi ei? Isompien lasten kanssa voidaan lisäksi pohtia, onko teksti luotettava ja mistä tekstin luotettavuus voidaan päätellä. (Haviala et al., 2011, s. 254.)

Jutun juurilla -jakson painotuksissa kuvan lukeminen saa erityisen paljon painoarvoa. Kirjan mukaan ”nykypäivän media perustuu suurelta osin visuaaliseen viestintään” (Haviala et al., 2011, s. 254), mikä antaa perusteen kuvien painottamiseen. Kuvia analysoidaan kolmella eri tasolla: denotaatio-, konnotaatio- ja assosiaatiotasolla (Haviala et al., 2011, s. 254). Näin analysointi ei jää pelkästään pintapuoliseksi, vaan kuvaa tulkitaan henkilökohtaisemmin omaa kulttuuria ja suhdetta vasten. Samalla vaikuttaisi, että pelkästään tietoa antavalle kuvalle luodaan omia tavoitteita ja agendoja.

5.1.1 *Kulkuri 3*

Kulkuri 3 tuo useassa kappaleessa esille lasten ja median luonnollisen yhteyden. *Tyypillistä tuuria* -kappaleessa pohditaan lukutaidon tarpeellisuutta. Oheislukemistona on kertomus

Sanni-tytön päivän lukemistosta, johon kuuluvat niin sähköpostit kuin sarjakuvat. Tekstin jälkeen oppilailta vielä kysellään Sannin, mutta myös oppilaan omasta lukutaidosta. Myöhemmin *Tekstiviesti ostarilta* -kappaleessa Linda ja Sanni tutkivat nettiä ja kirjoittelevat tekstiviestejä sekä *Lumikki*-kappaleessa esitetään modernisoitu Lumikki-satu, jossa on mukana mediavälineistä niin kännykkäkamerat kuin cd-levytkin. (Haviala et al., 2011, s. 28-29; s. 164-166; s. 260-261.) Edellä mainitut tekstit ovat Harri István Mäen oppikirjaa varten kirjoittamia Lasten ja median yhteyden lisäksi kaikissa teksteissä korostuu tyttöjen rooli. Tytöt eivät pelästy tekniikkaa, vaan heitä pidetään diskurssissa tietotekniikan kätevinä kuluttajina.

Vaikka Kulkuri 3 keskittää mediakasvatuksen pitkälti kahteen kappaleeseen, löytyy mediakasvatukseen linkittyviä asioita myös Tiedon tiellä ja Jutun juurilla -jaksojen ulkopuolelta. *Kirjallisuuden kiemuroissa* -jaksossa tutustutaan teatteriin tekemällä näytelmä ja varjoteatteriesitys (Haviala et al., 2011, s. 302-313). *Satujen syövereissä* -jaksossa mediakasvatus on myös mukana. Tämä näkyy edellä mainitun Lumikki-sadun lisäksi *Postimyynti Oy Velho ja Noita* -kappaleessa, jossa käsitellään noidille ja velhoille tarkoitettuja mainoksia (Haviala et al., 2011, s. 174-175). Oppikirjassa löytyvien kahden tehtävän lisäksi opettajan opas tukee mainoksen käsittelyä antamalla taustatietoa ja ennakoivia kysymyksiä mainoksesta sekä tarjoamalla kysymyksiä mainosten tehokeinojen tutkimiseen (Haviala et al., 2011, s. 174-175). Erityisesti tehokeinoihin liittyvissä kysymyksissä näkyy tavoite kehittää medialukutaitoa:

1. Kenelle mainos on tarkoitettu? (noidille ja velhoille)
2. Millaisille noidille luomuripsimainos on suunnattu (Esim. luontoystävällisille, lyhytripsisille)
3. Millä keinolla houkutellaan ostamaan kynsisoppaa? (suuri ”houkutteleva” kuva ja teksti: ”Kaksi yhden hinnalla”.)
4. Millä keinolla houkutellaan ostamaan noitarypistettä? (illalla ja aamulla -kuvien avulla) (Haviala et al., 2011, s. 174-175.)

Mediakasvatuksen toinen pääjakso Tiedon tiellä keskittyy tiedonhakuun ja tutustuttaa oppilaat kirjastoon sekä kirjastoautoon. Vaikka jakson tavoitteena oli harjoitella tiedon etsimistä, sitä ei käytännössä päästä harjoittelemaan kuin jakson lopussa olevan esitelmän kautta. Tietokirjojen sisällysluetteloihin ja aakkostamiseen toki tutustutaan, mikä edesauttaa myös tulevaa tiedon etsintää muista medioista. Jakson tärkeimmäksi opetettavaksi asiaksi nousee tietotekstin lukeminen. Lukemiseen tarjotaan luetun ymmärtämistä helpot-

tavia strategioita, joissa korostuvat muun muassa pohdinnat ja ajatukset ennen lukemista ja lukemisen jälkeen. (Haviala et al., 2011, s. 116-133.) Tietotekstien lukeminen ei rajoitu pelkästään yhteen jaksoon, vaan sitä harjoitellaan läpi oppikirjan. Tietoteksteille on varattu oma kappaleensa yhteensä neljästä eri jaksosta (Haviala et al., 2011, s. 124-125; s. 227; s. 211; s. 346-347). Tämä tukee kirjasarjan edellä esitettyä näkemystä siitä, että koulun roolina on oppilaiden ohjaaminen tiedollisten mediatekstien pariin.

Jutun juurilla on Kulkuri 3:n tärkein mediakasvatukseen liittyvä jakso. Jokaisessa kappaleessa joukkoviestimet ovat jollain tavalla mukana. Jopa jaksoon liittyvässä kirjahyllyssä on joka vuosiluokalla vinkattavana teeman mukaisesti viidestä kymmeneen mediakasvatukseen liittyvää kirjaa, sarjakuvaa tai lehteä. Mediakasvatusta ei kuitenkaan opeteta kappaleissa kovinkaan teoreettisesti, vaan asiat opetetaan tekstinpätkien ja esimerkkien kautta. Mediakasvatuksen osalta paljon jätetään myös opettajan oppaan varaan, jonka odotetaan täydentävän oppikirjan tekstejä. Opettajan opas rohkaisee oppilaiden omien projektien tekemistä haastattelun, radiomainoksen, konditorian mainoksen, oman uutisen ja arvostelun kautta. (Haviala et al., 2011, s. 260-261.) Omien töiden tekemiseen annetaan siis paljon valinnanvaraa. Toinen esimerkki opettajan oppaan osuudesta on Tekstiviesti ostarilta -kappale, jossa tekstiviesteihin liittyviä tehtäviä on vain yksi. Opettajan oppaassa puolestaan tekstiviestiä lähestytään monen erilaisen tehtävän kautta, joissa käsitellään muun muassa tekstiviestien kieltä, sen eroja kirjeisiin ja postikortteihin, sekä miten tekstiviesti tulisi aloittaa ja lopettaa. (Haviala et al., 2011, s. 260-261.) Tämä on kuitenkin poikkeuksellista, sillä opettajan opas ei tuo useimpiin Kulkuri 3:n jaksoihin mediakasvatuksen osalta suuresti uutta.

Opetettavina asioina ovat tekstiviestien lisäksi uutinen ja sarjakuvat, joita molempia päästään myös tekemään kirjan antamalla ohjeilla. Kaikilla vuosiluokilla oppikirjan jokaisen jakson lopussa on jonkunlainen projekti ja Jutun juurilla -jakson lopussa on tarkoituksena tehdä uutinen. Ohjeistus määrittelee projekteissa melko tarkasti sen, mitä asioita tulee löytyä ja miten ne tulee tehdä. Uutisen voi toteuttaa niin lehti-, radio kuin televisiouutisena ja niistä jokaiseen annetaan omat ohjeistuksensa. (Haviala et al., 2011, s. 258-273.) Vaikka jakson muissa kappaleissa keskitytään lehti uutisen käsittelyyn, jakson loppuprojektissa muita medioita ei aseteta eriarvoiseen asemaan.

Kulkuri 3 käsittelee kuvia erityisen paljon. Jokainen jakso alkaa kappaleella, jossa on iso kuva, ja jota käsitellään opettajan oppaasta löytyvillä kysymyksillä. Vaikka kuvat eivät sisältäisikään mediavälineitä, on niillä suora yhteys muun muassa mainoksien ja uutiskuvien kriittiseen pohdintaan. (Haviala et al., 2011, s. 116.) Keskustelukysymykset ovat kuitenkin yleisesti denotatiivisia eli pintatasolla kulkevia, joihin annetaan valmiit vastaukset. Jaksosten aloituskappaleissa on kuitenkin eroja ja osassa kysytään esimerkiksi sitä, mikä kuvassa on totta ja mikä ei voi olla totta (Haviala et al., 2011, s. 116). Parhaiten medialukutaitoa harjoitetaan *Uutistuokio ennen vanhaan* -kappaleessa, jossa oppikirjassa näkyvää kuvaa tulkitaan opettajan oppaassa annettujen lisäkysymysten kautta:

Keskusteltaessa omista tulkinnoista muistutetaan, ettei kysymyksiin ole oikeita ja väärä vastauksia.

1. Mitä taustalla olevat tytöt ajattelevat?
2. Millainen tunnelma kuvassa on?
3. Mitä on tapahtunut ennen kuvan tilannetta?
4. Mitä seuraavaksi tapahtuu?
5. Mitä on jäänyt kuvan ulkopuolelle?
6. Mistä pidät kuvassa eniten?
7. Missä muualla kuvan voisi nähdä? (Esim. Ateneumin taidemuseossa, julisteena, postikorttina, taidekirjassa) (Haviala et al., 2011, s. 265.)

Stakesin (2008, s. 7) mediakasvatuksen neljästä painotuksesta suojelullinen diskurssi tulee esille sekä *Mediapäiväkirja*-harjoituksessa että *Risto ja Rauha televisiossa* -kappaleen alussa, joissa molemmissa on tarkoitus koota tietoja lasten mediaan käyttämästä ajasta ja keskustella asiasta. Mukana on myös harjoitus, jossa tutkitaan tv-ohjelmia valmiiden kysymysten avulla, kuten ”mitä ohjelmia et halua katsoa” ja ”mitkä ohjelmat ovat kiellettyjä lapsilta? Miksi ne on kielletty?”. (Haviala et al., 2011, s. 271.) Kirja siis näkee, että koulu on kodin ohessa vastuussa oppilaiden mediakäytön valvomisesta. Samalla lapset nähdään aktiivisina median kuluttajina, joiden suojelua haitallista sisältöä vastaan pidetään diskurssissa tärkeänä.

5.1.2 Vipunen 3

Kuten Kulkuri 3:ssa, myös Vipusessa kuville annetaan runsaasti tilaa. Jokainen kappale alkaa sivun kokoisella kuvalla, joka on yleensä jokin kuuluisa maalaus. Kuvasta on koottu noin kymmenestä kahteenkymmeneen kysymystä, joihin oppilaat saavat vastaila. Osa kysymyksistä on tarkkailutehtäviä, joihin on olemassa oikea tai väärä vastaus. Eniten mukana

on mielikuvitukseen nojaavia kysymyksiä, joissa oppilaat laitetaan esimerkiksi kuvailemaan kuvan henkilöiden ajatuksia, tapahtumia ennen tai jälkeen kuvan sekä yleensäkin keksimään lisää taustatietoa kuvassa näkyville henkilöille. Kuvien taustalla olevien motiivien käsittelyyn päästään hetkeksi viimeisen jakson kuvakysymyksissä, joissa muun muassa kysytään ”miten untuvikot on saatu kuvan pääasiaksi” ja ”miksi eläinten poikaset herättävät yleensä lämpimiä tunteita”. (Heikkinen et al., 2008, s. 281.)

Oppikirjasta löytyy muutama kappale, joissa media on vahvemmin läsnä. Ensimmäinen on *Kirjastosta kaveri* -kappale, jossa lukijalle kerrotaan niin kirjaston materiaaleista, kirjojen luokittelusta kuin laina-ajoista ja tiedon etsinnästä (Heikkinen et al., 2008, s. 34). Aiheita on kuitenkin niin monta ja tilaa niin vähän, että tiedot jäävät pakostakin pinnallisiksi. Muun muassa Internetin tiedonetsintä puristetaan kahteen lauseeseen: ”Kirjastossa on tietokoneita tiedonetsimistä varten. Internetin kautta koko maailma on avoinna”. (Heikkinen et al., 2008, s. 34.)

Toinen mediakasvatukseen liittyvä kappale on *Kirjailijahaastattelu*, joka sisältää nimensä mukaisesti Sinikka ja Tiina Nopolan kirjailijahaastattelun. Kappaleessa kerrotaan, kuinka haastattelu on tehty sähköpostilla. Tämä tulee esille myös tekstistä, joka on järjestetty sähköposti-ikkunan sisälle. (Heikkinen et al., 2008, s. 36.) Oppikirjan kappale eikä opettajan opas kuitenkaan käsittele sen enempää sähköpostia tai siihen liittyviä käytännön asioita. Sähköpostia siis käytetään vain elävöittämään muuten asiallista tekstiä. Samalla tavalla medioita käytetään myös muualla kirjassa: synonyymit ja homonyymit opetetaan Jukka Parkkisen tarinalla, jossa karhut käyvät elokuvissa ja lainausmerkit sekä johtolauseet opetetaan sarjakuvien avulla (Heikkinen et al., 2008, s. 226-243). Syyt sähköpostin ohittamiseen saattavat löytyä opettajan oppaan esittelystä, jossa sähköpostin mainittiin olevan jo osa lasten arkea. Tämän vuoksi sähköpostin läpikäymiselle ei ehkä nähdä enää syytä.

Mediakasvatus tulee esille vielä kahdessa kappaleessa, joista toisessa kirjoitetaan varjoteatteriin käsikirjoitus, toisessa luetaan tietoteksti. Teatteriin tutustumista pohjustetaan opettajan oppaassa parilla motivointikysymyksellä. Tietotekstin lukemisen lisäksi yksi oppikirjan tehtävistä myös ohjaa oppilaita etsimään aiheesta lisää tietoa niin tietokirjoista kuin internetistäkin. (Heikkinen et al., 2008, s. 246-247; s. 294.) Kaiken kaikkiaan mediakasvatuksen osuus on Vipunen 3 oppikirjassa pirstaleista ja jää näin vähäiseksi, vaikka kirjan esitellyssä puhutaan myös mediakasvatuksesta.

Vipunen 3 Opettajan opas tuo muutamia lisätehtäviä, jotka liittyvät enemmän tai vähemmän mediakasvatukseen. Tehtävissä tehdään mainos sekä sarjakuva, leikellään lehdestä kuvia juoniviivan opettamista varten ja toimitaan urheilutoimittajana (Heikkinen et al., 2008, s. 83; s. 129; s. 133; s. 235). Lisäksi kolmessa tehtävässä kirjoitetaan tietoteksti, mutta tiedot haetaan lähinnä kirjan teksteistä (Heikkinen et al., 2008, s. 246-247; s. 137; s. 139; s. 295). Merkillistä on, että kaikki mediakasvatuksen tehtävät löytyvät Eriyttäminen-laatikosta ja vielä vaativammille oppijoille tarkoitetuista tehtävistä. Tämä antaa kuvan, että oppikirjan diskurssi ei vielä kolmannella luokalla aktiivisesti ohjaa mediakasvatuksen tehtäviin, vaan niihin siirrytään vasta, jos luokka tai osa siitä on erityisen vahva äidinkielessä.

5.2 Vuosiluokka 4

Kulkuri 4 jatkaa kolmannen vuosiluokan osoittamalla tiellä, eikä lisää jaksosten tai koko kirjan tavoitteisiin juuri mitään uutta. Opetussuunnitelman tavoitteisiin pyritäänkin pääsemään muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta samalla tavalla. Mediakasvatukseen liittyvät muutokset ovat uutisen laatimisen poisjäänti, mikä korvataan oman tietotekstin tekemisellä. Lisäksi tietoa etsitään tietotekstin ohessa Internet-sivulta. Viereisen aukeaman ajatuskartasta mediateksteistä ovat poistuneet uutinen ja sarjakuva ja mukaan on tullut mielipidekirjoitus. (Haviala & Siter & Helin & Ilomäki-Keisala & Katajamäki, 2013, s. 14-15.)

Kulkuri 4 jakaa mediakasvatuksen edelleen valtaosin kahteen jaksoon. Mediakasvatukseen liittyviä tehtäviä, harjoitteita tai tekstejä ei juuri löydy *Tiedon tiellä* ja *Jutun juurilla* -jaksojen ulkopuolelta. Ne jotka löytyvät, ovat edelliseltä luokalta tuttuja. Näihin kuuluvat esimerkiksi lukutaitoa harjoittava kappale, pari tietotekstiä ja improvisaatioesitys, jotka kaikki ovat enemmän tai vähemmän toisintoja Kulkuri 3:n vastaavista osioista (Haviala et al., 2013, s. 30; s. 309; s. 310-311; s. 334-335).

Jutun juurilla -jaksossa muutoksia on vähiten. Jakson tavoitteisiin on lisätty haastattelun ja mielipidetekstin tekeminen, mutta jakson tekstiympäristö ja painotukset ovat muuten täysin samat. Tiedon tiellä -jakso on muuttunut enemmän, vaikka jakso keskittyy jälleen tiedon etsimisen harjoitteluun. Painotuksiin on kuitenkin tullut kaksi suurempaa poikkeusta, jotka molemmat palvelevat mediakasvatuksen opetusta. Tiedonhaussa mukaan otetaan tietokirjojen lisäksi Internet, josta tietoa etsitään hakukoneen avulla. Tämä johtaa myös toiseen uu-

distukseen eli tiedon arvioinnin harjoitteluun. Kaikki internetin tiedot eivät ole yhtä luotettavia, joten tiedon luotettavuus on kyettävä puntaroimaan. (Haviala et al., 2013, s. 106.) Opettajan opas tarjoaakin painotuksissa paljon konkreettisia kysymyksiä ja esimerkkejä opetuksen suunnittelun tueksi:

Pohditaan, millainen tietolähde on luotettava. Asia on keskeinen varsinkin, kun tietoa etsitään Internetistä. Ohjataan oppilaita kysymään ja arvioimaan Internet-sivuja lukiessaan seuraavia asioita: Kuka sivun on tehnyt? Kuka sivua pitää yllä? Mitä tarkoitusta varten sivu on tehty? Milloin sivu on päivitetty? Virastojen, kuntien ja tunnnettujen yritysten ylläpitämiä sivuja voidaan yleensä pitää luotettavampina kuin yksityishenkilöiden ylläpitämiä sivuja. Yksityishenkilöiden ylläpitämien kotisivujen luotettavuutta on vaikea arvioida, sillä Internetiin voi kuka tahansa kirjoittaa mitä tahansa. Kotisivujen tietoihin tulee suhtautua kriittisesti myös silloin, kun sivut on tehty selkeästi jonkin tuotteen myymistä varten. (Haviala et al., 2013, s. 106.)

Vipunen 4 jatkaa myös viime vuoden tapaan esittelemällä opetettavat osa-alueet esittelyssä. Tällä kertaa mediakasvatusta tukeva diskurssi on todella näkyvässä roolissa ja sille on annettu jopa oma pääkappaleensa. *Miten Vipunen opettaa medialukutaitoa* -kappaleessa määritellään medialukutaito kaikkien viestimien ja niiden tekstien lukutaidoksi. Tähän luetaan mukaan niin teksti, kuva, ääni ja näiden yhdistelmät. Vipusella onkin kirjassaan käytössä Kulkurin tapaan laaja-alainen tekstikäsitys. Myös mediakasvatusta ja erityisesti sen kriittistä tarkastelua ja sisällön ymmärtämistä pidetään tärkeänä. Toisaalta melkein heti perään kirja pohtii ”missä määrin koulun tulee sitä opettaa vanhempien lisäksi”. (Heikkinen & Konttinen & Lottonen, 2008, s. 13.)

Mediakasvatuksen aiheina Vipusen esittely mainitsee yleisesti mediatekstien kirjoittamisen ja lukemisen, johon kuuluvat muun muassa esitelmät, sanomalehteen tutustuminen, Internetin käyttäminen ja tiedon hakeminen. Kirja useasti muistuttaa, että opetuksessa on tarkoitus oppia itse tekemällä ja että kriittistä pohdiskelua panostetaan. Lasten suojeluun kiinnitetään myös paljon huomiota.. Kirja muun muassa kertoo, kuinka tutkimusten mukaan ”media aiheuttaa lapsuuden loppua entistä aiemmin, jo turhan varhain”. (Heikkinen et al., 2008, s. 13.) Kirjan diskurssi Internetiä kohtaan onkin jakautunut: toisaalta se antaa mahdollisuuksia, mutta samalla se nähdään melko raadollisena paikkana. Myöhemmin samaa vanhempien suojelullista ja opastavaa roolia tarkennetaan lisää:

Jotta lapsi voi turvallisesti liikkua Internetissä, hänen on kyettävä kriittisesti arvioimaan sen sisältöjä. Näiden taitojen oppimisessa lapsi tarvitsee opettajan ja van-

hemman apua. Vipunen antaa lapselle ohjeita, miten verkkoa kannattaa käyttää fik-susti. Lisäksi opastetaan järkevää sähköpostin käyttöä. (Heikkinen et al., 2008, s. 14.)

Vipusen neljännen luokan oppikirja ei jaa mediakasvatusta selkeästi tiettyihin jaksoihin, vaan mediakasvatuksen asiat tulevat esille pitkin kirjaa. Eniten mediakasvatukseen liittyviä asioita käsitellään jaksossa *Tunnelmallinen punainen ja Salaperäinen sininen*. Näissä jaksoissa käsitellään muun muassa sanomalehteä ja tiedon hakemista.

5.2.1 Kulkuri 4

Tiedon tiellä -jaksossa kerrataan tiedonhakua, tietoja kirjastosta ja tietotekstien lukemista. Tiedon etsimiseen Internetistä on varattu oppikirjassa neljän sivun kokonaisuus ja mukana on tiedon etsimistä tukeva tarina ja ohjeet hakukoneen käyttöön, oikean hakusanan valintaan sekä lähteiden arviointiin. (Haviala et al., 2013, s. 118-121.) Juuri lähteiden luotettavuuden arviointi vie kirjasarjaa vähitellen lähemmäksi mediakasvatuksen kriittistä puolta. Esimerkiksi soveltuu katkelma ohjeista, joissa opastetaan hakemaan tietoa internetistä:

- *Valitse osoite, josta haluat lukea lisää. Klikkaa sitä.*
- *Pohdi, onko sivulla tarvitsemaasi tietoa.*
Kirjoita muistiin sivun osoite
- *Arvioi, ovatko sivut luotettavia.*
 - *Mitä tarkoitusta varten sivut on tehty?*
 - *Kuka sivuja ylläpitää?*
 - *Koska sivut on päivitetty?* (Haviala et al., 2013, s. 120.)

Kovin syvälle lähteiden arvioinnissa ei kuitenkaan vielä käytännössä mennä. Käytännön harjoituksia on opettajan oppaassa vain yksi, sekin esimerkkinä annettujen sivujen luotettavuuden puntarointia. Edes jakson lopussa tehtävässä tietoteksti-projektissa ei mainita tiedon luotettavuuden puntarointia. Vaikka tiedon arviointi oli Kulkuri 4:ssä nostettu erityiseksi painotukseksi, käsitellään aihetta vielä melko rajallisesti.

Jakson kohderyhmänä vaikuttavat olevan ne, jotka eivät osaa käyttää tietokonetta ja internetiä lainkaan. Tiedon hakeminen käydään läpi todella yksityiskohtaisesti ja termit kuten *hakukone* ja *linkki* selitetään auki vielä opettajan oppaassa. Opettajan opas antaa myös valmiita kotisivuja, joilla voidaan käydä oppilaiden kanssa, sekä hakutulosten ja hakusanojen tekemistä harjoittavia tehtäviä. (Haviala et al., 2013, s. 120-121.) Selkeä toimintaympä-

ristö ja turvallinen rakenne hyödyttävät juuri koneita vähemmän tuntevia lapsia, vaikka ero kolmannen luokan medioita hallitseviin lapsiin on melkoinen. *Tietoa etsimässä* -kappaleeseen valitussa tekstissä lapset nähdään yhtä lailla tietotekniikasta tietämättöminä, joita osaavampi aikuinen ohjaa:

– *Minä katsoin juuri, että parin marjakirjan lainausaika menee umpeen ensi viikolla, Jari sanoi ystävällisesti. – Sinä voisit tehdä niistä varauksen. Tai sitten voisit etsiä tietoa Internetistä.*
 – *Ai tietokoneella? Elli hämmästyí. – En mä osaa. Kun en mä edes pelaa niitä pelejä.*
 – *Tämä onkin helpompaa kuin pelit, Jari nauroí ja ohjasi Ellin hyllyn taakse päätteen ääreen.* (Haviala et al., 2013, s. 118-119.)

Tiedon tiellä -jaksossa tutustutaan myös sähköpostiin ja nettietikettiin. Sähköpostiviestiä tarkastellaan oppikirjassa lähinnä muotoseikkojen kautta eli millainen rakenne sähköpostissa tulisi olla. Nettietiketti on suuressa roolissa ja kirjassa on kymmenen kohdan eli puolen sivun mittainen luettelo ohjeista Internetin käyttäjälle. (Haviala et al., 2013, s. 127.) Mediakasvatuksen suojeleva näkökulma on mukana, sillä monet ohjeet liittyvät omien henkilötietojen antamiseen tai tuntemattomien henkilöiden tai materiaalien näkemiseen. Opettajan oppaasta löytyy lisää nettietikettiin sopivia tehtäviä, joista *Nettilupauksessa* tehdään yhteiset nettilupaukset, jotka säilytetään ja tarvittaessa ne ”voidaan näyttää myös kotona ja pyytää niihin huoltajan allekirjoitus” (Haviala et al., 2013, s. 126-127).

Vaikka suojelellinen ja oikeinkirjoituksellinen diskurssi ovat vahvasti esillä nettietiketissä, tulee myös tekijänoikeudellinen puoli esille. Yksi mukana olevista ohjeista mainitsee, että ”tietokantoja tai -ohjelmia ei saa kopioida edes omaan käyttöön ilman tekijän lupaa” (Haviala et al., 2013, s. 127). Opettajan opas mainitsee myös, että ”Internetissä ei esimerkiksi saa . . . ladata musiikkia ja pelejä ilman tekijän lupaa” (Haviala et al., 2013, s. 126). Kulkurin kirjat siis ymmärtävät, että jo nuorilla lapsilla on pääsy laittomiin latauspalveluihin.

Jutun juurilla -jakso on jälleen tärkeä mediakasvatusjakso, vaikka aiheet eivät ole juuri muuttuneet. Pääpaino on edelleen uutisilla, nyt mukaan tuodaan myös mielipidetekstit. Jaksossa opitaan jälleen paljon konkreettisesti tekemällä. Erilaisia mediakasvatukseen liittyviä luovia projekteja on opettajan oppaassa ja kirjassa yhteensä yhdeksän. (Haviala et al., 2013, s. 260-273.) Näissä tehtävissä radio ja sanomalehti ovat edustettuina, mutta kuvallista ilmaisua ei harjoiteta ollenkaan. Jo kolmannella vuosiluokalla elokuvat ja kuvalliset projektit olivat vähäisessä asemassa, nyt niiden määrä vaikuttaa kaventuneen entisestään.

5.2.2 Vipunen 4

Mediakasvatus on mukana jo heti ensimmäisessä, *Viidakon vihreä* -jaksossa, vaikkakin vielä vähäisesti. Jaksosta löytyy kappale, jossa kerrataan viime luokalta tuttua tietotekstiä. Verrattuna edelliseen luokkaan, tällä kertaa tietotekstistä annetaan kuitenkin myöskin opetettavaa tietoa. (Heikkinen et al., 2008, s. 32.) Kirjallinen opetus jää vähäiseksi, kirjoitus antaa lähinnä tiivistyksen tietotekstistä. Samalla teksti antaa eväitä seuraavassa kappaleessa tehtävää esitelmää ja sen tiedon hakua varten sekä pohjustaa Tunnelmallinen punainen -jakson tiedon haun opetusta:

Tietoteksti välittää tietoa. Selkeys ja havainnollisuus ovat tärkeitä ominaisuuksia. Kuvat ja väliotsikot auttavat lukijaa ymmärtämään tekstiä. Tietotekstejä on esimerkiksi lehdissä, tietokirjoissa ja Internetissä. (Heikkinen et al., 2008, s. 32.)

Sillanruskea-jaksoon on sisällytetty myös pari mediakasvatusta harjaannuttavaa kappaletta. Ensimmäinen on *Turvallisesti Internetissä* -kappale, joka nimensä mukaisesti antaa ohjeet internetin, mutta myös sähköpostin käyttöön. Opettajan oppaassa jaksoa motivoidaan yhteisillä keskusteluilla, jossa kysellään muun muassa lasten tietokoneella viettämään aikaa, mitä he sillä tekevät ja monellako on sähköposti. (Heikkinen et al., 2008, s. 76.) Oppikirjassa oleva nettietiketti sisältää kuusi kohtaa, jotka ovat hyvin samankaltaisia kuin Kulkuri 4 -oppikirjassa. Neuvoissa keskitytäänkin pitämään henkilökohtaiset tiedot salassa, varoamaan netin vaaroja ja pyytämään tarvittaessa apua:

Fiksu verkkokäyttäjä

1. on kohtelias eikä kiusaa muita
2. poistuu paikoista, joissa on outoja juttuja
3. pitää salasanan omana tietonaan
4. kertoo vanhemmille ongelmista ja saa apua
5. etsii hyviä juttuja ja kertoo niistä myös kavereille
6. tietää, että verkossa on helppo huijata, eikä anna tuntemattomille nimeään, osoitettaan tai puhelinnumeroaan. (Heikkinen et al., 2008, s. 76.)

Sähköpostia ei käydä läpi yhtä yksityiskohtaisesti kuin Kulkuri 4:ssä. Kirja lähinnä muistuttaa, että puhekieltä voi yleensä käyttää, mutta ”esimerkiksi opettajalle kirjoittaessa tulee valita asiallisempi tyyli” (Heikkinen et al., 2008, s. 76). Kirja ei muutenkaan kiinnitä yhtä tarkkaa huomiota sähköpostin kieleen, sillä ohjeissa muun muassa annetaan lupa käyttää hymiöitä kertomaan viestin tunnelmasta (Heikkinen et al., 2008, s. 76). Sähköpostietiketti muutenkin olettaa, että sähköposti on lapsille tuttu. Ohjeissa mennään paljon yksityisko-

taisempiin asioihin kuin esimerkiksi Kulkuri 4:ssä. Lapsia muun muassa varoitetaan liitetiedostoista sekä ketjukirjeiden lähettämisestä (Heikkinen et al., 2008, s. 76).

Jakson toinen mediakasvatukseen linkittyvä asia on sarjakuvat. Tällä kertaa sarjakuvat eivät toimi pelkästään toisen opetettavan asian kehyksenä, vaan opetus keskittyy juuri sarjakuvien keinojen ja hahmojen läpikäymiseen. Oppikirjassa annetaan myös aiheeseen sopivia toiminnallisia tehtäviä, kuten oman sarjakuvan ja sarjakuvasankarin tekeminen sekä lehdistä leikattujen sarjakuvien esittäminen. *Sarjakuvasankarit*-kappaleessa esitellään myös uudempi sarjakuvatyyli *manga*, mikä nousi esille länsimaissa tällä vuosituhannella. Mangon esittelyyn panostetaan kirjassa erityisen paljon. Opettajan oppaassa eriytetään opetusta piirtämällä ja kuvailemalla Manga-hahmon tunnuspiirteitä sekä liitteissä kuulun ymmärtämistä harjoitetaan Manga-aiheisen tekstin avulla. (Heikkinen et al., 2008, s. 78-81; s. 102-103.) Tarkoituksena on luultavasti motivoida lapsia heidän mieltymysten kautta. Ongelmana on kuitenkin kohdeyleisön marginaalisuus, sillä vuonna 2008 mangon lukeminen vapaa-ajalla kiinnosti vain kolmea prosenttia lapsista (Luukka et al., 2008, s. 184).

Tunnelmallisen punainen -jakso käsittelee jo aiemmin mainittua tietotekstiä sekä tiedon hakua Internetistä ja tietokirjoista. Jakson lopussa tehdään oma tietoteksti ja viimeiseksi kerrataan mitä tieto on. On huomioitavaa, että vaikka toinen puoli jaksosta käsitellään satuja, on jakson lopussa oleva *Loru Lorentso kertaa* -kappale päätetty omistaa tiedon luotettavuuden pohtimiseen ja tiedon etsimiseen. (Heikkinen et al., 2008, s. 125.) Tiedon etsimistä internetistä opetetaan Kulkurin tapaan niin, että oppilas ei tarvitse mitään ennakkotietoja hakukoneista tai hakusanoista. Vipunen menee jopa askeleen pidemmälle ja tarjoaa eriyttämiseen liitteen, jossa tutustutaan tietokoneen näppäimistöön ja siitä löytyviin merkkeihin. Käytännön harjoituksia hakukoneen käytöstä on oppikirjassa vain yksi.

Toinen huomionarvoinen seikka on, että Vipunen 4 käsittelee tietosanakirjoista myös *Wikipedian*. Oppikirja muistuttaa, että sinne voi kirjoittaa kuka tahansa, eikä sisältöön voi siksi aina luottaa (Heikkinen et al., 2008, s. 120). Wikipediasta annetaan lisätietoa myös opettajan oppaassa, jossa digitaalista tietosanakirjaa käsitellään yksityiskohtaisesti monelta eri kannalta. Sanakirjaa hyvät ja huonot puolet tuodaan opettajan tietoon neutraalisti:

. . . . *Wikipedia on saanut vankan jalansijan tietolähteenä. Sen suurimpia etuja ovat laaja aineisto ja tiedonhaun nopeus. Perinteiseen tietokirjaan verrattuna Wikipedia kärsii sen sijaan artikkeleiden laadun suuresta vaihtelusta.*

Wikipedian paikkansapitävyydestä keskustellaan jatkuvasti. Tiedonhaussa onkin aina muistettava, että Wikipediaan saa kirjoittaa kuka tahansa.

Toisaalta Wikipedian tiedot ovat yllättävän luotettavia. Laaja yhteisö lukee tekstejä kriittisesti, ja tekstejä muokataan jatkuvasti: virheellinen teksti korjataan nopeasti. On toki huomattava, että muokkauksilla voi helpommin puuttua esimerkiksi numero-tietoihin tai sanamuotoihin - artikkelin lähtökohtien tai laajojen ajatusmallien kyseenalaistaminen on vaikeaa. (Heikkinen et al., 2008, s. 121.)

Vipunen 4 ohjaa muutenkin monissa tietotekniikan asioissa enemmän opettajaa kuin oppilaita. *Sanomalehden jutut* -kappaleessa opettajan opas listaa suomalaisia lasten- ja nuortenlehtiä, *Puhe- vai kirjakielellä* -kappaleessa esitellään ”Opettajan nettisanasto”, jossa selitetään nettikäsitteet *blogi* ja *chatti* sekä joitakin nettipalveluita kuten *Facebook*, *Habbo Hotel* ja *Messenger*. Turvallisesti Internetissä -kappaleessa luetellaan myös erilaisia hymiöitä ja lyhenteitä. (Heikkinen et al., 2008, s. 75; s. 77; s. 203.) Vipunen näyttää käsittävän, kuinka oppilaat tuntevat tietotekniikan teknisen puolen jopa opettajia paremmin. Näin kirjasarja tarjoaa molemmille jotakin: oppilaille annetaan kriittistä ajattelua tukevia tehtäviä, opettajille taas infoa tietotekniikan uusista tuulista ja oppilaiden käyttämistä palveluista.

Salaperäinen sininen -jakso keskittyy sanomalehteen ja sen rakenteisiin. Kappaleissa käydään läpi sanomalehden toimitus sekä yksittäisistä jutuista uutinen, mielipideteksti, ilmoitus, uutiskuva ja haastattelu. Vaikka uutiskuva käydään läpi, se käsitellään haastatteleamalla uutiskuvaajaa. Myös mainos mainitaan ohimennen aloituskappaleessa. (Heikkinen et al., 2008, s. 198-211.) Mediateksti on siis Vipusessa neljännellä luokalla kuvaa suuremmassa roolissa. Jakson lopussa on jälleen projekti, joka on tällä kertaa luokkalehti. Vipunen toteuttaa sen jakamalla oppilaat erilaisiin rooleihin, jolloin osa oppilaista on esimerkiksi valokuvaajia, osa taittajia, osa mielipidetekstin kirjoittajia. (Heikkinen et al., 2008, s. 198-211.) Kirja panostaakin Kulkuria enemmän sanomalehtitoimituksen sisällä vallitsevien roolien hahmottamiseen.

Opettajan opas tukee oppikirjan opetusta tarjoamalla lisätietoa, liitteitä ja harjoituksia. Harjoitukset ovat Vipunen-kirjasarjan tapaan usein draamatehtäviä tai toiminnallista tekemistä. *Salaperäinen sininen* -jaksossa oppikirjassa keskitytään erityisesti sanomalehden opettamiseen, mikä näkyy myös opettajan oppaassa. Varsinkin *Eriyttäminen*-laatikko tarjoaa paljon sanomalehden leikkelemiseen liittyviä tehtäviä. (Heikkinen et al., 2008, s. 198-209.) Jakso

osuukin hyvin yhteen sanomalehtiweekin kanssa, mihin tehtävät vaikuttaisivat luottavan. Eriyttäminen-laatikoissa internetin osuus on huomattavasti kasvanut, sillä nyt jopa neljässä tehtävässä ohjataan tutustumaan johonkin tiettyyn nettisivuun, vinkkaamaan hyviä sivuja tai käyttämään juuri internetiä tiedon etsimiseen (Heikkinen et al., 2008, s. 30; s. 74; s. 76; s. 118). Tämä tarkoittaa, että kirja pyrkii ohjaamaan opettajia aktiivisemmin hyödyntämään opetuksensa tukena tietokoneita ja nettiä. Ohjaus ei kuitenkaan ole painostavaa ja se painottuu aukeamilla eriyttäminen-laatikoihin tai ylimääräisiin lisätietotauluihin.

Kuten edellisistä huomioista tulee ilmi, mediakasvatuksen osuus Vipunen 4 oppikirjassa sekä opettajan oppaassa on aivan toisella tasolla kuin vuotta aiemmin. Mediakasvatusta suosiva diskurssi on vahva ja kirja keskittyy mediakasvatukseen sekä antaa sille runsaasti palstatilaa. Vähäiseen sivumäärään on myös saatu puristettua paljon asiaa. Kirja siis täyttää esittelyssä mainitut tavoitteet ja käsittelee mediakasvatusta luettelemistaan näkökulmista.

5.3 Vuosiluokka 5

Vipunen ja Kulkuri jatkavat samankaltaisella linjalla myös 5. luokalla. Kulkuri 5 sitoo oppikirjat vahvemmin osaksi opetussuunnitelmaa, kun taas Vipunen 5 esittelee jälleen yleisesti kirjan eri osa-alueet. Oppikirjan ja opetussuunnitelman yhteys on Kulkurissa hyvin samankaltainen kuin edellisessä vuonna. Ainoat muutokset ovat satujen häviäminen kirjoitettavien tekstien joukosta ja sen korvaaminen arvostelulla. Lisäksi mukaan tulevat murteet ja slangit. (Helin & Ilomäki-Keisala & Katajamäki & Haviala & Siter, 2013a, s. 14.) Erojen vähäisyys on ymmärrettävää, sillä taustalla ohjaavat edelleen samat, kolmannelta luokalta viidennelle luokalle ylettyvät opetussuunnitelman tavoitteet. Kulkurin ajatuskartta on kuitenkin laajentunut ja mediatekstien kohdalle on ilmestynyt niin arvostelu, mainos kuin aikakauslehden juttutyypit (Helin et al., 2013a, s. 15). Kirja antaa ymmärtää, että mediakasvatuksen kenttää laajennetaan ja materiaaliksi valitaan subjektiivisempia sekä kriittistä ajattelua helpommin kehittäviä aiheita.

Kulkurin viidennen luokan kirjassa mediakasvatus on hajautettu jälleen kahtia. Tiedon siivet jakso on tuttu tiedonhakuun keskittyvä jakso, jossa harjoitellaan jälleen tiedonhakua ja tiedon etsintää. Jälkimmäisessä uutena mainintana on tavoite etsiä tietoa ainakin kahdesta tiedonlähteestä. Oppilaita myös ohjataan ”arvioimaan kriittisesti internetsivujen sisältöä, tiedon luotettavuutta ja tietolähteitä”. (Helin et al., 2013a, s. 20.) Median myrskyt -jaksossa

mediakasvatuksen määritelmät ovat suurimmilta osin samanlaisia kuin neljännellä luokalla ja jaksossa syvennetään mediatietoja ja aletaan tutkia kuvien ja mainoksien vaikutustapoja.. Selkein ero viime vuoteen on kuvien korostunut asema. Kun edellisellä luokalla tarkasteltiin enemmän tekstejä, nyt painopiste on siirretty kuviin. Tämä tulee esille heti jakson esittelyssä, jossa mediatekstien rinnalle ilmestyvät mediakuvat. Kuvia on tarkoitus käydä laajalti läpi, sillä jaksossa ”tutkitaan, luetaan ja analysoidaan erilaisia kuvia kuten taide-, valo-, uutis ja mainoskuvia”. (Helin et al., 2013a, s. 248.) Kuvia arvioidaan neljänteen luokkaan verrattuna vahvemmin omien tunteiden ja ajatusten kautta:

- *Mitä näen kuvassa? Mihin katseeni kiinnittyy kuvassa ensimmäiseksi?*
 - *Mitä ajattelen ja tunnen, kun näen kuvan?*
 - *Mikä on kuvan käyttötarkoitus? (viihdyttää, vaikuttaa, mainostaa, antaa tietoa)*
- Lisäksi pohditaan, voiko kuvaan tai tekstiin luottaa, ja mistä niiden luotettavuus voidaan päätellä.* (Helin et al., 2013a, s. 248.)

Vipusen viidennellä luokalla mediakasvatus vaikuttaa tavoitteidensa pohjalta olevan Kulkuria pelkistetyimmässä roolissa. Yllättävästi Vipunen 5 ei sisällytä mediakasvatusta yhtä laajasti mukaan kuin neljännellä luokalla. Viidennellä luokalla syvennyttään tarkemmin aikakauslehtien tutkimiseen ja mainoskuvien analysointiin. Suuren osan mediakasvatuksen sisällöstä vie teatteri, mutta tutustumisen sijaan mukana on paljon ilmaisuharjoituksia. (Heikkinen & Ihalainen & Konttinen & Lottonen & Löyttyniemi, 2009, s. 11.) Vipusessa mediasisältöjä kuvaillaan opettajan oppaassa lyhyesti:

Oppimisessa ovat tärkeitä myös viestinnän välineet. Tämän vuoksi Vipusessa opetetaan kädestä pitäen tietokirjojen, tietosanakirjojen ja Internetin käyttöä. Myös kuvan lukeminen ja tulkinta ovat koko sarjassa jatkuvasti mukana. . . . Viidennellä luokalla tutustutaan blogiin ja aikakauslehtiin. (Heikkinen et al., 2009, s. 11.)

Molemmilla kirjasarjoilla on viidennelle luokka-asteelle varattu hyvin samankaltaiset tavoitteet. Vanhoja mediakasvatuksen asioita kerrataan ja mahdollisesti syvennetään. Lisäksi tekstien sijaan molemmat kirjasarjat vaikuttaisivat keskittyvät enemmän kuvien analysointiin, ainakin median käsittelyn osalta.

5.3.1 Kulkuri 5

Nettikäyttäytyminen on Kulkurissa jälleen mukana ja kerrattavat asiat ovat tuttuja. Nyt mukaan on lisätty nettietiketin lisäksi kännykkä- ja sähköpostietiketti (Helin et al., 2013a,

s. 44). Ohjeissa on edelleen mukana suojelullinen diskurssi ja niistä huokuu varovaisuuteen kannustaminen. Sähköpostietiketti ei sinällään ole täysin uutta asiaa, vaan monet ohjeet esiintyivät jo viime vuonna nettietiketin alaisuudessa. Tänä vuonna sähköposti onkin vain irrotettu erilliseksi osa-alueeksi ja laajentunut hieman. Edelleenkin korostetaan varovaisuutta ja käytöstapoja, mutta oppilaan omaa vastuuta ei juuri painoteta. (Helin et al., 2013a, s. 44.) Opettajan oppaassa nettietikettiin sisällytetään tekijänoikeudelliset seikat sekä internetin kriittinen tarkastelu ja suhtautuminen. Aikuista pidetään edelleen internetin käytössä vastuullisena osapuolena, jonka luokse voi turvautua, kun aineisto muuttuu lapselle vaaralliseksi tai epämiellyttäväksi:

. . . . Internetissä ei esimerkiksi saa kiusata ketään tai ladata musiikkia, elokuva tai pelejä ilman tekijän lupaa. . . . Kriittinen suhtautuminen internetin sisältöihin auttaa oppilaita tekemään viisaita valintoja netissä liikuttaessa. . . . Oppilaita kannustetaan poistumaan heti sellaisilta sivuilta, joiden sisältö vaikuttaa sopimattomalta. Muistutetaan, että sopimattomasta sähköpostiviestistä tai Internetin epäilyttävästä aineistosta tulee heti kertoa aikuiselle. (Helin et al., 2013a, s. 44.)

Toinen tiedon siivet -jakson mediakasvatuksen aihealueista on tiedon hakeminen ja sen harjoittelu. Harjoittelu on monelta osin kertausta viime vuodelta, mutta tiedonhakua myös syvennetään. Internet hakujen rinnalle tuodaan jälleen tietokirjat. Kun molempia on edellisillä vuosiluokilla käsitelty erikseen, nyt tiedon hakeminen kirjoista ja internetistä on aseteltu kirjassa yhdenvertaisesti vierekkäin. Uutta tiedon etsimisessä on omien ennakkotietojen ja ajatusten kyseenalaistaminen, kun tiedonhaun prosessin lopussa pelataan alussa heränneitä ajatuksia ja ovatko ne muuttuneet matkan varrella. Sama kriittisyys on mukana, kun oppilaita kannustetaan tiedonhaussa vertailemaan eri tietolähteitä toisiinsa. Enää ei lähteitä pelkästään kyseenalaisteta ja suhtauduta niitä kohtaan kriittisellä asenteella, vaan oppilaita kannustetaan etsimään tietoa useammasta eri lähteestä selvemmän kokonaiskuvan saamiseksi. Opettajan oppaan mukaan ”viidesluokkalaiselle riittää 2-3 eri tietolähdettä” (Helin et al., 2013a, s. 46), joten vertailu pidetään vielä maltillisella tasolla.

Median myrskyt on muuttunut paljon neljännen luokan Jutun juurilla -jaksosta. Jo nimi enteilee, että nyt tarkastelun kohteena ei ole pelkästään teksti. Tarkastelussa siirrytään myös lähemmäksi kuudennen luokan mediakasvatuksen tavoitteita eli kohti kriittisen medialukutaidon harjaannuttamista. Tästä selvimmät esimerkit ovat kuvien tarkasteluun varatut kappaleet. Jaksossa myös tutustutaan aikakauslehtien toimitukseen ja aikakauslehtien juttutyyppeihin, tarkemmin juuri arvosteluun. Erityisesti aikakauslehdestä on kuitenkin hy-

vin vähän luettavaa tietoa itse oppikirjassa, jossa ei edes määritellä, mikä aikakauslehti on. Määritelmä löytyy vain opettajan oppaasta (Helin et al., 2013a, s. 256). Jakson päätteeksi tehdään luokkalehti, muita jaksossa tarjottavia mediätöitä ovat muun muassa haastattelun, tekstiviestin, henkilöjutun sekä arvostelun kirjoittaminen (Helin et al., 2013a, s. 255-275).

Kulkurissa kuvat ovat edelleen vahvasti esillä. Opettajan oppaassa kuvia ei enää tutkita yhtä pintapuolisesti kuin neljännellä luokalla, keskittyen vain kuvan tapahtumien huomiointiin. Nyt pyritään tutkimaan kuvan herättämiä tunteita ja ajatuksia. Myös oppikirjassa on neljä kokonaista kappaletta pelkkää kuvien analysointia, vaikka kuvien tarkastelutehtävät jaksosten aloituskappaleissa ovat samalla siirtyneet oppikirjasta lähes kokonaan opettajan oppaaseen. Kuvien analysointiin perehtyneissä kappaleissa tutkitaan ensin kuvia yleisesti, jonka jälkeen tarkastellaan kuvien tehokkeuksia ja lopulta hyödynnetään oppeja mainoskuvien analysoinnissa. (Helin et al., 2013a, s. 264-271.) Kuvien osalta medialukutaidon tavoitteet ovat siis linjassa mediakasvatuksen ajatusten kanssa. Medialukutaitoa kehitetään myös oppikirjan opetusteksteissä, joissa kirja pyrkii erityisesti selventämään mainoksen taustamotiiveja:

Mainoksia on kaikkialla. Niillä on vain yksi tavoite - saada ihmiset ostamaan mainostettava tuote.

Mainoksissa käytetään tehokkaita myyntikeinoja. Yksi tärkeimmistä keinoista on vedota ihmisen järkeen. Tuote on testivoittaja tai joku asiantuntija kertoo tuotteen hyvistä ominaisuuksista. Toinen tärkeä keino on vedota ihmisen tunteisiin. Mainos lupaa ratkaista jonkin ongelman.

Mainokset suunnataan tietyille kohderyhmälle: nuorille, naisille, miehille, eläkeläisille, perheille jne. (Helin et al., 2013a, s. 268.)

Opettajan oppaassa oppilaiden omien mediaprojektien määrä on kohtalainen. Useimmat mediakasvatukseen liittyvät tehtävät ovat kuitenkin hyvin mekaanisia. Muun muassa nettietiketin ja hakusanojen kertaamiseen tarjotaan joitakin harjoituksia ja sanomalehteä käytetään lähinnä vaihtelevana materiaalina. (Helin et al., 2013a, s. 163; s. 45; s. 47; s. 163). Ennen median myrskyt -jaksoa oppaassa on ainoastaan yksi oman mediatuotoksen tekoon liittyvä harjoitus, jossa oppilaat suunnittelevat ryhmässä houkuttelevan matkailumainoksen. Median myrskyt -jaksossa tehtäviä on enemmän, jolloin oppilaat pääsevät muun muassa kirjoittamaan uutisia ja suunnittelemaan aikakauslehden kantta. (Helin et al., 2013a, s. 49; 255.) Tehtävissä ei kuitenkaan syvennytä pohtimaan mediaa kriittisesti. Luovempi ote on esillä kuviin liittyvissä kappaleissa, joissa kuvia otetaan, rajataan ja niistä tehdään kerto-

muksia (Helin et al., 2013a, s. 255-267). Moniin tehtäviin liittyy digitaalisen tuottamisen sijaan vahva ilmaisullinen puoli, mikä näkyy esimerkiksi ”Utiskuva”-tehtävässä:

. . . . *Etsitään sanoma- ja aikakauslehdistä uutiskuvia. Valitaan mieluisin uutiskuva ja leikataan se irti kuvateksteineen. Asetutaan uutiskuvaksi. Joku ryhmäläisistä napauttaa sormiaan ja kuva alkaa elää. Esitetään, mitä tapahtuu kuvan ottamisen jälkeen. . . .* (Helin et al., 2013a, s. 254.)

Projekteissa silmiinpistävää on myös se, ettei elokuvaan liittyviä töitä ei ole mukana yhtään ainutta. Radioon liittyviä töitä ei myöskään esiinny. Elokuviin liittyvän materiaalin vähyys onkin ristiriidassa opetussuunnitelman kanssa. Opetussuunnitelma kun alleviivaa elokuvien roolia teatterin rinnalla (Opetushallitus, 2004, s. 50; s. 52). Samaan aikaan oppikirja kuitenkin tukee muita visuaalisia tuotoksia ja rohkaisee juuri kuvien tekemiseen ja käsittelyyn.

5.3.2 Vipunen 5

Vipunen 5 keskittää viime vuodesta poiketen mediakasvatuksen lähes täysin Totta ja tarua -jakson alaisuuteen. Poikkeuksen tekevät ensimmäiseen jaksoon valittu *Kirjasta elokuvaksi* -kappale sekä *Esillä ja piilossa* -jakso, jossa käsitellään teatteria. Kirjasta elokuvaksi -kappaleessa verrataan *Pelikaanimies*-kirjan ja -elokuvan eroja. Elokuvaa käsitellään vain juonen ja palkintojen sekä menestyksen osalta. Kappaleessa on mielenkiintoinen ryhmätehtävä, jossa tehdään käsikirjoitus omaan elokuvaan, jonka jälkeen se esitetään. Tämä on kirjan ensimmäinen mediakasvatusprojekti. (Heikkinen et al., 2009, s. 32-33.) Esillä ja piilossa -jakso liittyy myös mediakasvatukseen, sillä siinä esitellään teatteria myös rakenteellisesti. Tapa on samanlainen kuin sanomalehden käsittelyssä vuotta aiemmin. Tarkemmin tutustutaan vielä näyttelijän ja pukusuunnittelijan työhön sekä erotellaan tragedia ja komedia toisistaan. (Heikkinen et al., 2009, s. 286-291.)

Vipunen 5:n tarinallisissa teksteissä median käyttäjistä annetaan yllättävän negatiivinen kuva. Kirjaan on valittu kaksi medioihin liittyvää tarinaa, Reijo Vahtokarin *Peliin kadonnut poika* ja Roald Dahlin *Matilda*, joissa molemmissa kuluttajien mediankulutus menee liiallisuuteen. Näistä ensin mainitussa innokas Lauri siirtää itsensä pitkään odottamansa pelin sisälle, mutta peli osoittautuikin liian jännittäväksi. Tarinan lopuksi Lauri pääsee juuri ja juuri ulos pelistä. (Heikkinen et al., 2009, s. 246-250.) Matildassa samanniminen päähenkilö haluaa lukea kirjoja, mutta hänen mediaa kuluttava isänsä on ajatusta vastaan:

”Mihin pahukseen sinä kirjaa haluat?” ”Lukeakseni” ”Mitä vikaa telkkarissa on, herran tähden? Meillä on hieno telkkari, jossa on kaksitoistatuumainen kuvaruutu, ja nyt sinä tulet kinuamaan kirjaa! Sinä tyttöseni, alat olla piloille hemmoteltu!” (Heikkinen et al., 2009, s. 90.)

Syy uudempien medioiden kritiikkiin voi olla se, että aikakauslehti on Vipunen 5 - oppikirjassa toinen tärkeä opetettava asia. Aikakauslehden opetuksessa keskitytään sen rakenteen hahmottamiseen. Lehdestä erotellaan pääkirjoitus, henkilöjuttu, haastattelu, palstat, gallup ja mainos ja lopuksi oppilaat tekevät oman aikakauslehtensä. (Heikkinen et al., 2009, s. 252-261.) Opetuksessa siis ensin pirstotaan lehti pienempiin osa-alueisiin, jonka jälkeen opittu tieto nivotaan jälleen yhteen oman projektin kautta samaan tapaan kuin Vipusen neljännen luokan oppikirjassa. Kriittistä suhtautumista oppikirja ei kappaleissa tarjoa, vaan medialukutaidon harjoittelu on keskitetty *Mainos vaikuttaa* -kappaleeseen.

Kulkurin tapaan Vipusessa ei ole mediasta suuresti pelkkää auki kirjoitettua tietoa. Tieto pyritään havainnoimaan oppilaille enemmän esimerkkikuvien ja tekstein eli käytännön kautta. Mainoksia käsittelevässä kappaleessa tekstiä löytyy kuitenkin muita kappaleita enemmän. Mainoskielestä ja mainosten tavoitteista kerrotaan erikseen kappaleen alussa ja lopussa, joiden lisäksi jokainen aukeaman neljästä esimerkkikuvasta analysoidaan lyhyesti läpi. (Heikkinen et al., 2009, s. 258-259.) Mainoskuvia analysoivat tekstit eivät ole pitkiä ja syvällisiä, mutta niistä jokainen keskittyy hieman erilaisiin osa-alueisiin. Esimerkiksi yksi teksteistä käsittelee tuotteen logoa ja mainoksessa näkyviä asiantuntijoita, toisessa nivotaan mainoksessa kuvan ja siitä syntyvät ajatukset yhteen:

Mainos vetoaa tunteisiin. Lapsia ja eläimiä pidetään hellyttävinä, joten niiden avulla tunteisiin on helppo vedota. (Heikkinen et al., 2009, s. 162.)

Vipunen 5 Opettajan oppaassa mediakasvatus on samalla tavalla keskitetty yhteen jaksoon. Jokainen Totta ja tarua -jakson kappale sisältää jonkun mediakasvatukseen linkittyvän harjoitteen. Kulkurin tapaan monet harjoitteet ovat samalla draamaharjoitteita ja niissä yleensä näytellään ja esitetään aineiston kohtauksia. Ilmaisutaito ja mediakasvatus on siis kirjasarjoissa linkitetty yhteen. Harjoitteet sisältävät myös useamman väittelyä tukevan harjoitteen, joissa oppilaat pääsevät esittämään oman mielipiteensä ja joissa oikeita vastauksia ei ole. Vaikka kaikissa harjoitteissa mediakasvatus ei ole vahvasti läsnä, tukevat nämä kriittisen mediakasvatuksen alueita. Esimerkkinä *Arvoasteikko*-harjoitteen ohjeistus:

Työskennellään yhtä aikaa. Seisotaan kuvitetun viivan päällä rivissä. Viivan toisessa päässä on ”tärkeä” ja toisessa ”ei tärkeä”. Opettaja sanoo eri arvoja tai asioita, joiden tärkeys selviää, kun oppilaat asettuvat haluamaansa kohtaan janalla. Erilaisia vaihtoehtoja voivat olla tietokoneella pelaaminen, Internetin käyttö, oma tietokone, rajoittamaton peliaika, harrastukset, puhdas luonto, perhe, terveys, raha, onnellisuus, elokuvat, kirjat, auto, ystävät, valta ja kuuluisuus. Lopuksi keskustellaan luokan arvoasteikosta. (Heikkinen et al., 2009, s. 247.)

Osa harjoitteista on edellisten luokkien tapaan jaettu *Eriyttäminen*-laatikon sisälle. Vaativampaan opetukseen aiheiksi tarjotaan muun muassa elokuvajulisteen tekeminen ja Metapax-pelin esittelyn tekeminen pelilehteen (Heikkinen et al., 2009, s. 32; s. 246). Aikakauslehtiin liittyvissä kappaleissa mukana on yksi pääkirjoituksen tekemiseen liittyvä tehtävä, muissa tehtävissä käsiteltäviä asioita etsitään ja kerätään lehdistä (Heikkinen et al., 2009, s. 252-260). Kokonaisuutena Vipunen 5 Opettajan opas ei anna oppikirjan tueksi juurikaan lisäinformaatiota. Opetuskokonaisuus kuvailee opetettavan asian hyvin samankaltaisesti kuin oppikirja tarjoten lähinnä keskustelunavauksia kuten ”Kenestä olet lukenut henkilöjuttun” tapaisia kysymyksiä (Heikkinen et al., 2009, s. 254). Lisätietotauluja on Totta ja tarua -jaksossa kaksi, joista toinen erittelee aikakauslehden perusasioita neljälle ranskalaisella viivalla, toinen tarjoaa kolme internetlähdetä, joissa on tietoa aikakauslehdistä ja mediasta (Heikkinen et al., 2009, s. 253; s. 255). Viime luokkaan verrattuna vastuu opettamisesta tuntuu siirtyneen enemmän oppikirjalle, eikä opettajan opas samalla tavalla pyri antamaan lisätietoa oppilaille tai opettajalle. Toisaalta opetettavaa informaatiota on kokonaisuudessaankin vähemmän, mikä voi olla syynä opettajan oppaan materiaalmäärän vähäisyydelle.

5.4 Vuosiluokka 6

Vipunen 6 Opettajan oppaan esittelyssä mediakasvatus on pienessä roolissa. Oma otsikkoa aihealueelle ei ole, vaan mediakasvatus käsitellään *Uudet tekstilajit* sekä *Vipunen ja lukeminen* -otsikoiden alla. Kirja painottaa jälleen laajaa tekstikäsitystä, joka sisältää myös median uudet tekstilajit. Oppilaan tarkoituksena on kuunnella ja lukea monipuolisesti erilaisia kielitapoja, kuten murteita ja tekstiviestejä. (Heikkinen & Konttinen & Lottonen & Löyttyniemi, 2010, s. 10.) Vipunen rakentaa kirjasarjan ympärille jatkumon aina neljänneltä luokalta lähtien ja kuudennen luokan kirjassakin ”opetetaan tietokirjojen ja Internetin käyttöä, kuvan lukemista ja tulkintaa sekä tiedostavaa median käyttöä” (Heikkinen et al., 2010, s. 12). Kuudennella luokalla keskitytään erityisesti tutkimaan erilaisia kirjallisuuden

lajeja ja tietolähteitä sekä lähdekritiikkiä. Opettajan oppaan esittely antaa kuvan tekstipainotteisemmasta Vipusesta, joka samalla syventää ja kertaa mediakasvatuksen tavoitteita.

Kulkurin kytkökset opetussuunnitelmaan ovat muuttuneet melko vähän, kun otetaan huomioon, että taustalla tulisi olla uusi, 6-9. luokkalaisille räätälöity opetussuunnitelma. Kulkuri 6 ei kuitenkaan siirry täysin uudelle opetussuunnitelmalle, vaan tavoitteet ovat vuosiluokille 3-5 ja 6 (Helin & Ilomäki-Keisala & Katajamäki & Haviola & Säter, 2013b, s. 14-15). Tämän vuoksi kirjan keinot, joilla tavoitteisiin pyritään, muuttuvat vähän. Arvostelun laatimisen tilalle on tullut sarjakuva ja tietoa etsitään tietotekstin ja internetsivujen lisäksi mediateksteistä. Lisäksi kirja lupaa, että median käyttöä ei pohdita enää vain opettajan oppaan tehtävien kautta ja että median vaikutuskeinoja tarkastellaan muun muassa mainonnan kautta. Viereisen sivun ajatuskarttakin on vaihtunut hieman, kun mediateksteistä neuvokin ja mielipidekirjoituksen ovat korvanneet haastattelu ja verkkotekstit. Mainonnan osuus vaikuttaisi kirjassa olevan suurempi jo ajatuskartan mukaan, sillä mainos mainitaan nyt mediatekstien lisäksi kuvissa. (Helin et al., 2013b, s. 14-15.)

Kulkuri 6 Opettajan oppaan esittelyssä on myös erillinen teksti *Kulkurin polku alakoulusta yläkouluun*. Tekstissä Kirsti Kosonen kirjoittaa, miten Kulkuri toteuttaa siirtymän alakoulun ja yläkoulun välillä ja kuinka opetussuunnitelman tavoitteet toteutuvat. Kahden sivun teksti antaa konkreettisia esimerkkejä ongelmista ja niiden ratkaisuista, mutta mediakasvatus ei ole tekstissä vahvasti läsnä. Ainoa maininta onkin kirjavaltioihin opastamisessa, jossa varoitetaan kirjallisuuden arvottamisesta ja esimerkiksi sarjakuvan väheksymisestä proosan ja lyriikan rinnalla. (Helin et al., 2013b, s. 17.) Teksti myös ohjaa oppilaat kirjastojen nettisivuille sopivan lukemisen löytämiseksi, mutta kummassakaan esimerkissä mediakasvatus ei ole keskeisessä roolissa, vaan tapa saavuttaa sopivat kirjavaltinnat.

Kulkuri 6 jakaa jälleen mediakasvatuksen kahtia, vaikka jako ei tällä vuosiluokalla olekaan yhtä selkeä. *Tiedon siivet* -jakso on harjoittanut viime vuosiluokkien aikana erityisesti tiedon etsintää. Edelleen mukana on muun muassa tietotekstien lukemista ja hakukoneen käytön harjoittelua, mutta nyt tiedon arvioinnin rooli on voimistunut. Kirjan mukaan ”kuudennella luokalla tutustutaan eri tiedonlähteisiin ja arvioidaan lähteen luotettavuutta” sekä ”oppilaita ohjataan käyttämään luotettavia tietolähteitä, etsimään tietoa useammasta eri lähteestä ja vertailemaan löydettyjä tietoja” (Helin et al., 2013b, s. 20). Keskeisiksi tiedon arvioinnin kohteiksi on valikoitu muun muassa ”informaation luotettavuus, ajantasaisuus,

puolueettomuus ja tekijä” (Helin et al., 2013b, s. 20). Arvioinnin ohessa uutena opetettavana asiana mainitaan lähteet ja niiden merkintä. Jakson tavoitteena onkin lähdetietojen merkitsemisen opettaminen ja harjoittelu (Helin et al., 2013b, s. 20).

Myös *Median myrskyt* -jakso on kokenut muutoksia. Jakson esittelyssä yksi lihavoiduista teksteistä summaa jakson aihealueet lyhyesti: ”jaksossa painotetaan mediateksteistä elokuvaa, sarjakuvaa ja mainosta” (Helin et al., 2013b, s. 251). Mainosta on käsitelty edellisillä vuosiluokilla, mutta elokuva ja sarjakuva ovat aiheina uusia. Sarjakuvaa on tarkoitettu kielen ja tehokeinojen kautta, elokuvaa puolestaan tutkitaan niin juonen rakenteen, elokuvan tekemisen kuin tuotantoprosessin kautta. Opettajaa myös rohkaistaan ”ottamaan videokamera luokkaan luontevaksi oppimisen välineeksi”. (Helin et al., 2013b, s. 251.) Näin ollen voisi kuvitella, että Kulkuri 6 tarjoaa useita videokuvaukseen liittyviä tehtäviä ja harjoitteita, jotka ovat uupuneet edellisiltä vuosiluokilta.

5.4.1 Kulkuri 6

Tiedon siivet -jakson tavoitteissa korostettiin tiedon arviointia, mikä näkyy jakson kappaleissa. *Tiedon lähteillä* ja *Tässä on jotain tuttua* -kappaleet korostavat erityisesti arviointia. Viime vuosiluokalla tekstit jaettiin fiktiivisiin teksteihin, asiateksteihin ja mielipideteksteihin. Nyt Tiedon lähteillä -kappale jakaa tiedon kolmeen kategoriaan, tietokirjoihin, verkkolähteisiin sekä sanoma- ja aikakauslehdistä sekä radiosta ja televisiosta löytyvään tietoon (Helin et al., 2013b, s. 34-35). Jako onkin viime vuoteen verrattuna konkreettisempi ja pureutuu syvemmälle kriittiseen arviointiin. Oppikirja myös muistuttaa tiedon luotettavuuden arvioinnista ja neuvoo hakemaan tietoa useammasta kuin yhdestä lähteestä (Helin et al., 2013b, s. 35). Vaikka viime vuosiluokalla annettiin joitakin konkreettisia ohjeita lähdekriittisyyden harjoittamiseen, nyt sekä oppikirja että opettajan opas syventävät lähteiden arviointia entisestään. Esimerkkinä opettajan oppaan *Opetettava asia* -laatikosta löytyy omana otsikkonaan *Tiedon arviointi*, jossa syvennetään oppikirjassa annettuja tiedonlähteiden luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä:

Arvioidaan, kuinka perusteltua ja uskottavaa lähteen informaatio on. Etsitään, onko siinä mainittu lähdeviitteitä tai voiko tietoa tarkistaa jostakin muusta lähteestä. Tarkistetaan aina, kuka tekstin on tehnyt eli kuka on tekijä. Lähteen luotettavuutta kannattaa epäillä, jos sen tekijä on tuntematon. Katsotaan, milloin teksti on tehty eli onko se ajan tasalla. Painetusta lähteestä etsitään julkaisu- ja painovuosi. Verkkolähteestä etsitään, koska sivu on viimeksi päivitetty. Selvitetään, miksi ja missä yh-

teydessä teksti on julkaistu. Mietitään myös, mitä tarkoitusta varten teksti on tehty ja mikä on tekijän tarkoitusperä. Pohditaan, onko kyseessä esimerkiksi tutkimus, uutinen tai mainos. (Helin et al., 2013b, s. 34.)

Lähdekriittisyys jatkuu myös Tässä on jotain tuttua -kappaleessa. Oppikirjan lukemiseksi on valittu Ilta-Sanomien uutinen, jossa kerrotaan Waltterista, joka huomasi venäläissukeltajien mediaan välittämän kuvan olevan otos Titanic-elokuvasta. Kappaleen jälkeen on kysymyksiä, joista osa antaa erinomaisen maaperän kriittisen mediakasvatuksen harjoittamiseen. Näistä esimerkkeinä voidaan pitää ”missä voisit nähdä kuvia, joiden aitoudesta et ole varma” ja ”mitä tapauksesta voi oppia”. (Helin et al., 2013b, s. 36-37.) Ensinnäkin kysymykset syventävät kriittistä ajattelua edellisiltä vuosilta, toiseksi ne ulottavat lähdekriittisyyden yhä laajemmalle. Vielä edellisillä luokilla lähteiden arviointi on ulotettu vain internetilähteisiin, mutta nyt se koskettaa myös uutisia. Myös opettajan oppaassa uutisten arviointia syvennetään ja selvitetään, miksi uutiset voivat myös lehdissä olla väärinä:

Uutinen pyritään kirjoittamaan mahdollisimman puolueettomasta ja objektiivisesta näkökulmasta. Toimittajalla ei kuitenkaan aina ole mahdollisuutta haastatella kaikkia tapahtuman osapuolia, esimerkiksi ajanpuutteen vuoksi. Silloin uutisen näkökulma saattaa jäädä suppeaksi. Lehdet myös valitsevat, mitä uutisia julkaisevat, ja näin ollen kaikki uutiset eivät välity lukijoille. Ulkomaisten tapahtumia välittävät uutistoitot, joten niiden tarjonnasta usein riippuu, mitä ulkomaan tapahtumia meillä uutisoidaan. (Helin et al., 2013b, s. 36.)

Jaksossa mediakasvatusta harjoitetaan myös kertaamalla sekä tiedon etsiminen että nettikäyttäytyminen. Pelkän kertaamisen lisäksi molempiin aiheisiin on tuotu jotain uutta. Tiedon etsintää harjoitetaan *Näin käytät tietolähteinä kirjaa ja internetiä* -kappaleessa, jossa on tuttu ohjeistus tiedon etsinnästä. Uutena asiana mukaan tulee lähdetietojen merkintä, johon panostetaan erityisen paljon. Myös tiedon arviointi löytyy jälleen oppikirjan ohjeistuksesta omana alaotsikkonaan. Myöhemmin jakson lopussa harjoitellaan vielä tiedon etsintää käytännössä, mikä korvaa muiden jaksojen lopussa olevan projektin. (Helin et al., 2013b, s. 28-39; s. 50-51.) Jakson lopussa oleva tiedonhaku-harjoitus paikkaakin tiedonhaun konkreettisten harjoitusten puutetta muilla vuosiluokilla.

Nettikäyttäytyminen opetetaan tiedonhaun tapaan kertaavasti, mutta käsitettä myös laajennetaan. Sähköpostin ja nettietiketin lisäksi nettikäyttäytyminen ulotetaan koskemaan muita internetin palveluja. Palveluista oppikirjassa mainitaan pikaviestiohjelmat ja blogit, opettajan opas lisää tähän vielä keskustelufoorumit ja yhteisölliset mediat. (Helin et al., 2013b, s.

46-47.) Nettikäyttäytymisen painopiste on edelleen suojelullinen, vaikka nettikiusaamisen ehkäisemistä käsitellään myös laajemmin. Tämä tulee esille jo edellisessä kappaleessa, jossa opettajan opas sisältää uutisen Tornion nettikiusaamisvyöhydän paljastumisesta ja tarjoaa siihen liittyviä keskustelukysymyksiä (Helin et al., 2013b, s. 45).

Median myrskyt -jakso keskittyy jo aiemmin mainitusti elokuvaan, sarjakuvaan ja mainokseen. Elokuvaan liittyviä kappaleita on jaksossa viisi, kahta muuta asiaa käsitellään kolmen kappaleen verran (Helin et al., 2013b, s. 258-277). Elokuva käsitellään usealla tasolla. Se jaotellaan sisäisten roolien mukaan, kerrotaan elokuvan synnystä ja käsitellään elokuvan juoni juonikaavion avulla. Sarjakuva ja mainos käsitellään tietojen puolesta melko nopeasti, sillä molemmissa viimeinen kappale on säästetty omaa työtä varten. (Helin et al., 2013b, s. 258-277.) Jaksossa on siis normaalin yhden projektin sijaan kaksi. Elokuvaprojektia ei ole vielä kukaan mukana, ja vaikka kirjan tavoitteena oli rohkaista opettajia videokameran käyttöön luokassa, videokameran käyttöön liittyviä tehtäviä on vain kaksi. Toinen projekteista on paljon laajempi ja sen käyttöön annetaan neljä oppituntia. Tämä käytännössä korvaa kirjassa muuten puuttuvan elokuvaprojektin. Toinenkin tehtävä on liitteissä, jossa käydään läpi viime vuoden asioita kuvakulmista sekä tarjotaan joitakin tehtäviä kuvakulmien kanssa leikkimiseen. (Helin et al., 2013b, s. 259.) Lisäksi mainosprojektissa mainoksen saajulkaista lehti- ja radiomainoksen sijaan tv-mainoksena, mihin annetaan kuvakäsikirjoitus pohja liitteissä (Helin et al., 2013b, s. 276-277). Kameran kanssa ei hirveästi päästä jaksossa kuvaamaan ja moni kameralla luonnistuva tehtävä suoritetaan mieluummin näytelmänä.

Kun suurin osa oheistehtävistä, liitteistä ja lisätiedoista on sijoitettu Tiedon siivet ja Median myrskyt -jaksoihin, muissa jaksossa mediakasvatusta on jälleen vähänlaisesti. Yksittäisten tehtävien ja harjoitusten lisäksi tärkein mediakasvatusta on *Kirjallisuuden kätököt* -jakso, jonka kahdessa kappaleessa käsitellään teatterin historiaa ja kirjoitetaan näytelmän käsikirjoitus. Näytelmää ei kuitenkaan käsitellä sen enempää, sillä pääpaino on elokuvalla.

Mediakasvatus näkyy Kulkuri 6:ssa myös kappaleiden kertomuksissa. Tietotekniikkaan ja mediaan liittyviä aiheita on oppikirjassa yhdeksän kappaletta. Vaikka suurin osa mediakasvatukseen liittyvistä kertomuksista on sijoitettu Tiedon siivet ja Median myrskyt -jaksoihin, löytyy kolme tekstiä muista jaksosta. Mielenkiintoinen yksityiskohta on, että Kulkuri 6 jakaa kaksi samaa kertomusta Vipusen kanssa: toinen on Jukka Parkkisen *Karhukirjeitä Karhumäestä* ja toinen Reijo Vahtokarin *Peliin kadonnut poika* (Helin et al.,

2013b, s. 158-159; s. 264-265). Kertomuksista ensimmäinen on molemmissa kirjoissa samanlainen, mutta jälkimmäisestä Kulkuri on valinnut hieman eri katkelman. Nyt katkelma loppuu jännittävästi juuri ennen seikkailua.

5.4.2 Vipunen 6

Vipunen 5 antoi kappaleidensa teksteissä mediankäyttäjistä melko negatiivisen kuvan. Vipunen 6 muuttaa käsityksiä täysin ja nyt diskurssissa sankarit ovat median aktiivisia hyödyntäjiä. Mediakasvatukseen liittyvät tekstit ovat Anna-Mari Koskisen *Vaarallinen verkko* sekä Ilkka Remeksen *Draculan ratsu*. Koskisen teksti jatkuu useamman kappaleen verran ja siinä Jaakko niminen poika todistaa kidnappauksen Internetin välityksellä. Internetistä tulee rikollisten kiinniottoväline ja mediakäyttäjistä Jaakosta mahdollinen sankari. (Heikkinen et al., 2010, s. 146-155.) Myös Remeksen tekstissä päähenkilöt käyttävät runsaasti tietotekniikkaa apunaan. Tekstin julkaisuajankohdan tuoreus tulee jo esille sanastossa, sillä tarina vilisee erikoisia uuden vuosituhannen tietotekniikka-termejä. Lapsilukijoita ei aliarvioida, vaan heidän oletetaan tuntevan tietotekniikkaa melko hyvin:

Hevostyttöjen asuntolassa ei ollut mitään tietokoneen näköistäkään. ”Minulla on kannettava kone mukana”, Tea sanoi. ”Mutta miten sen saisi verkkoon?” ”Jos lainaat sitä, niin minä voin yrittää. Kartanossa on varmaan WLAN. Ja voi olla täälläkin, Didierin käytössä.” ”Eikö niissä ole salasana?” Aaro tuhahti ja hymyili: ”Ei aina. Eivätkä nekään ole aukottomia. Jos voisit lainata, olisin tosi kiitollinen.” ”Jos lupaat, ettet nuuski tiedostojani”, Tea sanoi ja punastui lievästi. ”Vannon sen”, Aaro vastasi ja seurasi Teaa tämän huoneeseen. Tyttö onki laukustaan valkoisen Macbookin. (Heikkinen et al., 2010, s. 70.)

Vipunen 6 jakaa mediakasvatuksen kahteen jaksoon. *Vierellä ja verkossa* -jakson toinen puolisko on varattu mediakasvatukseen ja niissä käsitellään mediapäiväkirjaa ja nettietiketä. Mediapäiväkirjan opetukseen panostetaan paljon. Mediaa tarkkailua opetetaan diagrammien avulla, joissa kuvataan kuudesluokkalaisen Onnin viikon median käyttöä. Vieriseltä sivulta löytyy tehtäviä, joissa omaa median käyttöä arvioidaan ja pidetään omaa mediapäiväkirjaa. (Heikkinen et al., 2010, s. 220.) Opettajan oppaassa asiaa täydennetään eriyttämistehtävillä, joissa haastatellaan eri-ikäisten ihmisten median käyttöä sekä kahdella draamatehtävällä, *Perheen pelisäännöt* ja *Koukussa mediaan*, joissa molemmissa käsitellään netin käytön kohtuullisuutta ja yhteisiä pelisääntöjä. Materiaalia on siis paljon ja useiden tehtävien tavoitteena on saada oppilaat rajoittamaan omaa median käyttöään. Saman-

laisen kuvan antavat jotkut opettajan oppaan keskustelukysymykset, joissa arvioidaan Onnin mediankäyttöä diagrammien avulla:

Mitä mieltä olet, viettääkö Onni median parissa liian vähän, liian paljon vai sopivasti aikaa? Miksi? Miten muuten Onni voisi viettää vapaa-aikaansa kuin median parissa? Mitä hyötyä Onnille on median käytöstä? (Heikkinen et al., 2010, s. 220.)

Internetin pelisäännöt kerrataan, mutta tällä kertaa ohjeet on kirjoittanut vieraileva kirjoittaja Sanna Spišák. Ohjeissa korostetaan jälleen varovaisuutta, mutta ohjeet ovat myös muuttuneet hieman edellisvuosista. Tekstin diskurssissa korostetaankin enemmän oppilaan omaa vastuuta. Omien kuvien, tekstien ja tiedon jakaminen jätetään oppilaan harkittavaksi, oppilasta kehoitetaan kohtelemaan muita hyvin ja kysymään lupa, ennen kuin laittaa jonkun toisen henkilön kuvan nettiin. (Heikkinen et al., 2010, s. 222.) Viimevuotisen tapaisia tarkkoja ohjeita ei anneta, vaikka vanhat ohjeet ovat mukana opettajan oppaassa.

Lähteisiin kiinnitetään Vipusessa entistä enemmän huomiota. Jakson lopussa kirjoitetaan tietoteksti, jota tehdessä lähteisiin kiinnitetäänkin enemmän huomiota. Opettajan opas ohjaa palautteessa huomioimaan onko teksti kopioitu lähteestä vai kirjoitettu omin sanoin. *Minä ja muut* -jaksossa mennään lähteiden osalta vieläkin pidemmälle. Jakson lopussa tehtävässä esitelmässä sekä kirjalliset lähteet että kuvalliset lähteet kirjataan esitelmän loppuun. Myös opettajaa kehoitetaan arvioimaan, ”onko lähteet merkattu oikein” ja ”onko esitelmässä käytetty monipuolisia lähteitä”. (Heikkinen et al., 2010, s. 32; s. 224.) Lähteitä ei kuitenkaan edelleenkään pohdita kriittisesti. Lähteiden arviointi jää siis teorian tasolle, eikä sitä osa-aluetta sovelleta käytäntöön.

Katse ja kosketus -jakso on omistettu elokuvalle ja mielipidetekstien harjoittelulle. Elokuva opetetaan kolmen kappaleen sisällä hyvin erilaisista näkökulmista. Ensin oppilaille esitellään elokuvan rakenne, jonka jälkeen opetetaan erilaiset kuvakoot ja kuvakulmat sekä niiden tuomat vivahde-erot. Lopuksi esitellään elokuvan tekijät samaan tapaan kuin neljännellä vuosiluokalla esiteltiin sanomalehden toimitus. Itse elokuvien tekeminen jää sivurooliin, kun jakson viimeisessä projektissa tehdään elokuva-arvostelu. (Heikkinen et al., 2010, s. 32; s. 246-258.) Yksi ainoa elokuvantekoprojekti löytyy opettajan oppaan *Eriyttäminen*-laatikosta, jossa tehdään elokuvakäsikirjoitus ja kuvataan se videokameralle (Heikkinen et al., 2010, s. 32; s. 248). Elokuvia siis käsitellään, mutta hyvin teoreettisella tasolla.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Pro gradu -tutkielmani kuuluu osaksi kvalitatiivista tutkimusta, jonka luotettavuutta arvioi-
dessa on syytä ottaa huomioon määrällisen ja laadullisen tutkimuksen erot. Laadullista tut-
kimusta ei täten ole järkevä arvioida samojen validiteetin ja reliabiliteetin mittareiden läpi
kuin määrällistä, jossa tulokset ovat yleensä hyvin toistettavissa ja tutkimusprosessi raja-
tumpaa. Tästä huolimatta myös laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on tarpeellista pun-
taroida ja tässä luvussa esittelen, millä keinoilla olen pyrkinyt parantamaan ja ottamaan
huomioon tutkimukseni luotettavuuden.

Aineistolähtöisessä tutkimuksessa sekä diskurssianalyysissä, kuten laadullisessa tutkimuk-
sessa yleensäkin, tutkijan rooli on vahva. Tällöin on vaarana, että analyysi ei tapahdu a i-
neiston tiedonantajien ehdoilla, vaan siihen vaikuttavat vahvasti tutkijan ennakko-oletukset
ja positiot. Kuten tutkittavilla kohteillakin, myös tutkijalla itsellään on vaihtuvia, sosiaali-
sen kulttuurin muovaamia positioita, jotka voivat olla vahvasti vuorovaikutuksessa tutkit-
tavan kanssa. Ongelma pyritään laadullisessa tutkimuksessa ratkaisemaan selittämällä taus-
talla olevat ennakkokäsitykset sekä tiedostamaan omat tutkijapositiot. (Juhila, K. 2002, s.
201; Tuomi & Sarajärvi, 2004, s. 98.) Tämä refleктоiva ajattelutapa korostuu erityisesti
kriittisessä diskurssianalyysissä, jossa myös tutkimustyön taustalla olevat intressi ja tausta-
oletukset pyritään paljastamaan. Tarkoituksena on pohtia taustalla olevia itsestään selviä
käsitteitä kriittisesti analysoitavan aineiston tapaan. (Pietikäinen 2000, s. 203). Tämän
vuoksi tässä Pro Gradu- tutkielmassa avataan käytettyjä termejä ja selvennetään tutkimuk-
sen teoreettista viitekehystä. Lisäksi tutkimuksen analyysimetodit pyritään avaamaan niin
tarkasti, että niiden uudelleentuottaminen ja ymmärtäminen olisivat mahdollisia. Annetun
tiedon kautta lukija voi tarvittaessa henkilökohtaisesti puntaroida ja tehdä omat johtopää-
töksensä tutkimuksen luotettavuudesta.

Edellisten kohtien lisäksi olen pyrkinyt huomioimaan Klaus Mäkelän (1990, s. 52-53) kva-
litatiivisen tutkimuksen arviointiperusteet, jotka ovat aineiston riittävyys, kattavuus, arvioi-
tavuus ja toistettavuus. Aineiston riittävydessä ja kattavuudessa huomioidaan, että tutki-
muksen aineisto on tarpeeksi laajaa ja yleistettävissä. Arvioitavuudessa pyritään antamaan
tutkimuksesta yksityiskohtainen kuva, jotta toisella tutkijalla olisi edellytykset riitauttaa tai
hyväksyä tutkimus. Toistettavuudella pyritään siihen, että luokittelu- ja tulkintasäännöt on

selitetty niin, että toinen tutkija pääsee samaa tutkimusta soveltaessaan mahdollisimman lähelle samaa lopputulosta.

Oman vaikeutensa diskurssianalyysiin tuo tiedon objektiivisuuden kritiikki ja ainakin tietynasteinen relativistinen asenne tietoa kohtaan. Kun oikeita tulkintoja voidaan tehdä lukemattomia määriä, ei täysin objektiivista tulkintaa voida julistaa. Tämä asettaa haasteita myös itse tutkimuksen tekemiselle, sillä tutkijan on hyväksyttävä, että hänen oma tekstinsä ei sisällä yhtä ainoaa totuutta, vaan ainoastaan tietynlaisen tulkinnan. Tutkijan onkin tarkasti havainnoitava ja kritisoitava läpi tutkimuksen myös omaa tekstiään ja tällä tavalla testattava tulkintansa vahvuutta.

Diskurssianalyysin luotettavuuden puntarointiin vaikuttaa myös se, onko analysoinnin kohteena kirjoitettu vai puhuttu kieli. Puhutussa kielessä tekstin tuottajalla on mahdollisuus hyödyntää sanatonta viestintää, kuten ilmeitä, asentoja ja liikkeitä. Puhuesssa kieli on vapaampaa, jolloin kieleen voi ilmestyä ylimääräisiä täytesanoja, korjauksia ja toistoa. Myös palautteen osalta puhuja on kirjoittajaa paremmissa asemassa, sillä puhuja voi sanattoman viestinnän ja välittömän palautteen avulla pyrkiä tekemään sanomisistaan helpotajuisempia ja ymmärrettävämpiä. Samalla puhuja kuitenkin joutuu reaaliajassa jatkuvasti pohtimaan sanomisiaan, jotta ne olisivat linjassa hänen ajatustensa kanssa. (Brown & Yule 1983, s. 4-5, s. 14-19.)

Kirjoitetun tekstin tuottaja on hyvin toisenlaisessa asemassa. Tekstin kirjoittaja voi rauhasa muotoilla sanomisiaan ja hänellä on paljon parempi mahdollisuus muokata tekstiään. Samalla kuitenkin häviää interaktiivisuus lukijan kanssa. (Brown & Yule 1983, s. 4-5, s. 14-19.) Tutkimukseni keskittyessä kirjoitettuun kieleen eli opetussuunnitelmaan ja oppikirjoihin, on aineisto hyvin tarkkaan strukturoitua ja mietittyä, mutta samalla hyvin avointa. Kun tähän yhdistetään sanattoman viestinnän puuttuminen, tekstin syvempi tulkinta aiheuttaa pienen tartuntapintansa vuoksi haasteita. Analysoitaessa pyrin ottamaan huomioon edellä mainitut kirjoitettuun tekstiin liittyvät mahdollisuudet ja rajoitteet.

Ongelmistaan huolimatta diskurssianalyysi soveltuu tutkimuksen teoreettiseksi viitekehykseksi hyvin. Tekstin tulkintaan on jo 1970-luvulta lähtien käytetty sisällönanalyysin sijaan diskurssianalyysia, jossa tulkinnan ja tutkijan rajauksen roolit voimistuvat (Väliverronen 1998, s. 15). Diskurssianalyysi antaa tietoa juuri tekstin taustamotiiveista, joita myös kriit-

tisessä mediakasvatuksessa painotetaan. Tutkimukseni yhdistäessä mediakasvatusta ja tekstien tulkintaa, diskurssianalyysi, ja erityisesti kriittinen diskurssianalyysi, on viitekehystenä tilanteeseen soveltuva.

Aineiston valinnassa pohdin tutkimuksen luotettavuutta useaan otteeseen. Opetussuunnitelmassa päätin keskittyä äidinkielen ja kirjallisuuden -osioon, jolloin viestinnän ja media-taito -aihekokonaisuus sekä kuvataide jäävät vähemmälle huomiolle. Samalla kuitenkin voin keskittyä tutkimuksessa tarkemmin yhteen osa-alueeseen, mikä toisaalta parantaa tutkimustuloksia ja luotettavuutta. Oppimateriaalin valintaan vaikuttivat erityisesti aineistojen rakenteellinen samankaltaisuus, jotta vertailua aineistojen välillä olisi helpompi tehdä. Lisäksi molemmista oppikirjasarjoista valittiin tutkittavaksi samat vuosiluokat, jotta vertailtavuus paranisi entisestään. Oppimateriaalin kohdalla luotettavuutta heikensi alempien ja ylempien vuosiluokkien poisjäanti, mikä oli kuitenkin tutkimukselle välttämätöntä. Aineiston valinnassa kohdanneita ratkaisuja olenkin käsitellyt tarkemmin jo aiemmin johdannossa, luvuissa 4 ja 5 sekä myöhemmin pohdinta-luvussa.

Aineistossa luotettavuutta heikentävä tekijä oli kirjojen painoaikojen vaihtelu. Analyysiin on pyritty valitsemaan sekä Kulkurista että Vipusesta aina uusimmat painokset. Valitettavasti tämä ei kaikkien kirjojen kohdalla ollut mahdollista, sillä analyysissä käytettiin hyväksi kirjaston tarjontaa ja erityisesti vapaakappalelainoja. Kulkurin kohdalla tilanne oli parempi ja kolme neljästä kirjasta on vuodelta 2013. Vain yksi kirja on pari vuotta vanhempi. Vipusessa kuitenkin painovuodet vaihtelevat vuosien 2008-2010 väliltä, joten heittoa eri kirjojen välillä tulee parhaimmillaan viisi vuotta. Onneksi Kulkurissa uusimmat kirjat ovat vasta enintään kolmansiä painoksia, joten suuria muutoksia eri painatusten välillä en usko olevan.

Olen pyrkinyt ottamaan huomioon tutkimuksen luotettavuuden myös tutkimusaineistoa käsitellessä. Tutkimuksen kohteeksi on valittu opetussuunnitelma ja oppimateriaali, joita molempia pidetään yleisesti hyvin neutraaleina ja objektiivisina materiaaleina. Kuitenkin molemmilla on omat taustaintressinsä. Oppikirjojen suunnittelua ohjaa niin opetussuunnitelma, mutta myös kaupalliset intressit, sillä oppikirjallisuus on kustantamoille rahaa tuottava ala. Opetussuunnitelman on neutraaliuden sijaan oikeasti vain yksi koulussa vallitsevan pedagogisen ajattelun materialisoituma (Mikkilä-Erdmann et al., 1999, s. 436). Nä-

mä tutkimustuloksia mahdollisesti heikentävät taustaintressit on siis huomioitu ja ne on pyritty tarvittaessa tuomaan julki aineistoa käsitellessä.

Aineistoa on luotettavuuden lisäämiseksi myös selkeytetty lukijan kannalta. Aineiston helpomman käsittelyn vuoksi Pro gradu -tutkielman liitteisiin on lisätty molempien kirjasarjojen eli Vipusen ja Kulkurin opettajan oppaiden esimerkkiaukeamat (kts. liite 1, liite 2 & liite 3) Tämä helpottaa tutkimuksen lukijaa, jonka on helpompi hahmottaa tutkimusosiossa nousseita esimerkkejä ja viittauksia, vaikkei olisikaan aiemmin tutustunut kyseisiin kirjasarjoihin. Useimmat viittaukset kun yhdistyvät opettajan oppaassa ja oppikirjassa rakenteisiin, jotka toistuvat samanlaisina jokaisessa kappaleessa. Vipusen kolmannen luokan kirja eroaa hieman muista vuosiluokkien kirjoista, sillä siinä aukeamat käsitellään vaakatasolla pystytason sijaan. Muuten aukeamat ovat samanlaisia.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Mediakasvatuksen osuus perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2004 äidinkielen ja kirjallisuuden -osiossa kasvaa vähitellen siirryttäessä vuosiluokkakokonaisuudesta seuraavalle. Vuosiluokkien 1–2 ja 3–5 välillä muutos on jo näkyvässä, mutta erot kasvavat huomasti siirryttäessä vuosiluokalta 3–5 vuosiluokalle 6–9. Tämä tulee esille vertaillen mediakasvatukseen liittyvien esimerkkilauseiden määrää eri luokka-asteilla: 1–2. vuosiluokalta niitä löytyy viisi, 3–5. vuosiluokalta kymmenen ja 6–9. vuosiluokalla 21. Käytännössä mediakasvatuksen määrä opetussuunnitelman sisällä tuplaantuu siirryttäessä vuosiluokkakokonaisuudesta toiseen.

Opetussuunnitelma ei painota oppilaiden omia mediatöitä tai tekstejä juuri ollenkaan. Tavoitteiden, keskeisten sisältöjen ja päättöarvioinnin tekstit nähdään hyvin teoreettisen diskurssin kautta ja teksteissä jätetään konkreettiset esimerkit vähälle. Lisäksi tekstit viittaavat joko abstraktilla tasolla opetuksessa käsiteltävään materiaaliin tai sitten materiaali on jo alun perin jonkun kolmannen osapuolen tekemää. Äidinkielen ja kirjallisuuden -oppiaineesta löytyykin vain yksi lause, jossa puhutaan välillisesti kriittisen lukutaidon harastamisesta omien tekstien pohjalta (Opetushallitus, 2004, s. 53). Vaikka opetussuunnitelma onkin suunniteltu avoimeksi ja useita osapuolia miellyttäväksi dokumentiksi, on silti omituista, ettei mainintoja omista töistä ole enempää.

Kriittinen mediakasvatus on opetussuunnitelmassa keskitetty korostetusti vuosiluokille 6–9. Tämä ei yllätä, sillä valinta kulkee rinnakkain lapsen kognitiivisen kehityksen kanssa. Medialukutaitoa ei voida opettaa kaikille ikäryhmille samalla tavalla, vaan opetuksessa tulee ottaa huomioon eri-ikäisten lasten kehitysvaihteet. Kriittinen lukutaito edellyttää lapsilta valmiuksia metatason ajatteluun ja kognitiivisiin prosesseihin, jotta kehitystä tapahtuisi. Pienemmillä lapsilla näitä valmiuksia ei juuri ole ja heillä opetuksessa korostuu median haitallisilta vaikutuksilta suojautuminen ja haitallisten medioiden rajoittaminen. (Herkman, 2007, s. 11-12.)

Toisaalta yllättävää on, että medialukutaitoa ei painoteta vuosiluokkien 3–5 kohdalla enemmän. Kuitenkin jo 9-12 -vuotiaalla varhaisnuorella on mahdollisuus arvottaa mediasisältöjä myös emotionaalisen realismin kautta, tunnistaa stereotyyppioita ja arvioida mediaesi-

tysten esteettisiä ominaisuuksia ja näin arvioida esimerkiksi uutislähetysten uskottavuutta ja todellisuutta (Salokoski & Mustonen, 2007, s. 22). Medioista varsinkin televisio ja Internet ovat osalle lapsista tuttuja jo ennen kuin he osaavat lukea ja kouluvuosien saatossa nuorten netin käyttö lisääntyy ja laajenee. Opetussuunnitelma arvosti vuosiluokilla 1–5 ja vielä osittain yläluokillakin teknisten valmiuksien hallintaa. Tämä on nykyisessä tietoteknisessä ympäristössä omalta osaltaan tärkeää, erityisesti, kun oppilaiden keskinäiset taitotasot voivat vaihdella paljonkin. Olin kuitenkin odottanut, että medialukutaidon harjaanuttaminen mainittaisiin vuosiluokkien 3–5 osiossa useampaan otteeseen. Nykyisellään kriittisen mediakasvatuksen ero vuosiluokkien kesken on suuri.

Äidinkielen ja kirjallisuuden -oppiaine jätti kriittisestä medialukutaidosta pois myös median sisältöjen eettisten arvojen analysoinnin ja median kuvallisen analysoinnin. Näistä ensimmäinen mainitaan itse viestintä ja mediataito -aihekokonaisuudessa, joten odotin sen esiintyvän edes jollain tasolla myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Tästä ei löydy mainintaa juuri muidenkaan aineiden kohdalla. Jälkimmäinen, eli kuvallinen analyysi jätetään opetussuunnitelmassa kuvataiteen puolelle, jossa kuvien analysointiin liittyviä mainintoja on useita. Kuvataiteessa löytyy jopa oma alueensa medialle ja kuvaviestinnälle. (kts. Opetushallitus, 2004, s. 236-240.) Tämä ei ole yllättävää, sillä ainekohtaisesti mediakasvatuksen kuvakulttuuri mielletään kuvataiteen opettajien vastualueeksi (Herkman, 2007, s. 55-56). Jako on mielenkiintoinen, mutta samalla se herättää kysymyksen, jääkö medialukutaitoon kuuluva kuvan syvälinen ja kriittinen pohdinta kuvien tuottamisen varjoon.

Oppikirjoissa mediakasvatus näkyy yllättävän monipuolisesti läpi eri vuosiluokkien. Tärkein tulos onkin se, että oppikirjat tuovat mediakasvatuksen aikaisemmin käsittelyyn kuin opetussuunnitelma. Kriittinen ajattelu tuodaan Kulkurissa mukaan jo kolmannella vuosiluokalla ja Vipusessa suurin mediakasvatuskokonaisuus on sijoitettu 4. vuosiluokalle. Lisäksi molemmissa kirjoissa on melkein joka vuosiluokalla omistettu oma kappaleensa mediakasvatuksen opettamiseen, mikä viestittää mediakasvatuksen tärkeästä roolista äidinkielen ja kirjallisuudessa. Samalla kun mediakasvatusta on aikaistettu ja opetus alkaa jopa kolmannelta vuosiluokalta, suojelullinen näkökulma on voimistunut. Kirjasarjoista tämä näkyy erityisesti Kulkurissa, jossa nettietiketti sisällytetään jokaiselle vuosiluokalle neljänneltä luokalta saakka. Mediakasvatuksen ulottaminen yhä nuorempiin on täysin odotettua, sillä lasten median käyttö on lisääntynyt viime vuosina hurjaa vauhtia (kts. Suoninen 2013

& Suoninen 2012). Koska mediankäyttö on olennainen osa nykyajan lasten arkea, tulisi erityisesti median kriittisen hallinnan nousta nykyistä suurempaan rooliin myös nuorempien oppilaiden parissa.

Analyysissä kävi ilmi, että kuvat ovat sekä Kulkurissa että Vipusessa tärkeässä asemassa. Erityisesti Kulkurissa kuville annetaan suuri rooli ja niitä analysoidaan joka vuosiluokalla kolmella eri tasolla: denotaatio-, konnotaatio- ja assosiaatiotasolla. Molemmissa kirjoissa kaikkien jaksojen ensimmäisessä kappaleessa on pelkkä suuri kuva ja siihen liittyvät keskustelukysymykset, mikä myös antaa viitteitä kuvien suuresta roolista. Muita kuvia kuten mainoksia käsitellään paljon molemmissa kirjasarjoissa. Kirjasarjat eivät siis jätä kuvien analysointia opetussuunnitelman tapaan kuvataiteen harteille, vaan niitä käydään läpi yhdessä tekstin kanssa. On kuitenkin hyvä muistuttaa, että vaikka medialukutaitoa välillä kuvissa opetettiin, kriittistä ajattelua ei kuvien tehtävissä läheskään aina harjoitettu.

Kirjat toivat eri medioita monipuolisesti esille, vaikka tiettyjä medioita suosittiinkin enemmän. Sarjakuvia käsiteltiin Vipusessa huomattavan paljon ja molemmissa kirjoissa sanomalehteä käsiteltiin runsaasti. Molempien valintaa tukevat oppilaiden ja opettajien mieltymykset: oppilaille sanomalehdet ja sarjakuvat ovat prosentuaalisesti suosituimpia kotona luettuja printtimedioita. Sanomalehdet miellyttävät myös opettajia, sillä 42 % äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista pitää sanomalehteä yhtenä tärkeimmistä opetusmateriaaleista. (Luukka et al., 2008, s. 92; s. 160-161.)

Muista medioista teatteri oli Kulkurissa ja Vipusessa edustettuna melko tasaisesti eri vuosiluokilla. Elokuviin ja radion osalta molemmilla kirjasarjoilla on vähemmän annettavaa. Radioon liittyviä tehtäviä on kirjoissa hyvin vähän, eikä elokuvaakaan käsitellä suuresti. Vipusen kirjoissa elokuvia käsitellään enemmän ja useammalla vuosiluokalla, mutta Kulkurissa elokuvat on tiivistetty kokonaan kuudennelle vuosiluokalle. Syynä elokuva- ja radioprojektien vähäisyyteen saattaa olla kameroitten tai radionauhureiden saamisen vaikeus tai se, että koulun rooli nähdään viihteellisyyden sijasta tiedon välittäjänä. Tämä on kuitenkin ristiriidassa opetussuunnitelman kanssa, jossa useassa kohdassa rohkaistaan tutustumaan elokuvien maailmaan (kts. Opetushallitus, 2004, s. 50; s. 52; s. 54; s. 55).

Kokonaisuuden kannalta kirjasarjat eroavat toisistaan vähän. Molemmat käsittelevät mediaa käytännönläheisesti ja median eri puolia melko monipuolisesti. Kulkuri on mediakasva-

tuksen osalta laaja-alaisempi teos, jossa aihetta käsitellään jokaisella vuosiluokalla kahden jakson voimin. Lisäksi Kulkuriin on saatavilla vuosiluokille 3–4 ja 5–6 lisämateriaali, jossa on myös lisätehtäviä mediakasvatusta koskien. Vipusessa kolmannella vuosiluokalla ei ole lainkaan mediakasvatukselle omistettua kappaletta ja viidennellä luokalla mediakasvatuksen määrä on myös edellisluokkaa vähäisempi. Toisaalta Vipunen esittelee oppilaille, ja erityisesti opettajalle, tuoreempia mediasisältöjä ja mediakulttuurin uudissanoja sekä palvelujen nimiä.

Opetussuunnitelman ja kirjasarjojen väliltä löytyi sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Helpoiten erot voidaan tiivistää Stakesin (2008, s. 7) neljän eri painotuksen mukaan. Opetussuunnitelma korosti näistä vahvemmin teknologiakasvatuksellista linjaa vielä viidennen luokan loppuun saakka, kunnes keskittyi yhteiskunta- ja kulttuurikriittiseen näkökulmaan vuosiluokilla 6–9. Oppikirjat puolestaan käsittelivät mediaa hyvin taidekasvatuksellisesta näkökulmasta, jossa näkyi erityisesti myös suojelullinen- sekä etenevissä määrin yhteiskunta- ja kulttuurikriittinen näkökulma. Lisäksi muutos painotusten välillä oli opetussuunnitelmassa paljon rajumpi kuin oppikirjoissa, joissa muutos on vuosiluokkien välillä tasaisempi ja staattisempi. Tämä näkyy varsinkin kriittisen mediakasvatuksen opettamisessa, jota oppikirjoissa vähitellen syvennetään, muttei vuosiluokkien edetessä juurikaan laajenneta.

Kaiken kaikkiaan oppikirjat ovat melko hyvin linjassa opetussuunnitelman kanssa ja ne toteuttavat hyvin opetussuunnitelman antamia kriteerejä mediakasvatuksen opettamista kohtaan. Oppikirjat jopa ylittävät odotukset ja käsittelevät mediakasvatusta opetussuunnitelmaa tarkemmin. Vipusen ja Kulkurin eroavaisuudet ovat toki nähtävissä, mutta käytännössä samat asiat käydään läpi molemmissa oppikirjoissa. Vain käsiteltävien teemojen laajuus, esittämisajankohta ja tyyli vaihtelevat.

8 POHDINTA

Media on monella tavalla hankala tutkimuskohde, mikä tuli esille myös tässä tutkimuksessa. Kohde on uusi tieteen kentällä, mistä johtuen termistö ja teoriat hakevat vielä omaa paikkaansa. Mediakasvatuksen kenttä sisältää monia hyvin samankaltaisia termejä, joita käytetään samoissa ja eri yhteyksissä. Asioita monimutkaistaa myös se, että mediakasvatus kuuluu nimensä mukaan kasvatustieteisiin, jossa teorian ja käytännön erottaminen toisistaan tuotti välillä ongelmia. Tämän lisäksi mediakasvatus integroidaan opetussuunnitelmassa ja sen ulkopuolella vahvasti viestintään, mikä entisestään vaikeuttaa *mediakasvatus*-käsitteen selkeää muotoilua. Media on siis haaroittunut useaan eri suuntaan ja kokonaisuuden saaminen vei oman aikansa.

Tutkimuksen suurin ongelmakohta on se, että opetussuunnitelma on tällä hetkellä taitekohdassa. 10 vuotta vanha perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2004 on väistymässä uuden, 2016 voimaan tulevan opetussuunnitelman tieltä. Tämä tarkoittaa sitä, että eläkkeeseen ja pysyäkseen tarpeellisena tutkimuksen tulisi laajentua koskemaan uutta opetussuunnitelmaa ja siihen tehtyjä muutoksia. Tällöin nykyisestä opetussuunnitelmasta poimitut huomautukset toimisivat pohjatyönä uuden opetussuunnitelman tutkimista varten. Onkin selvää, että tutkimuksen jatkoa ajatellen tämän kaltaiset toimenpiteet olisivat välttämättömiä.

Laadullinen tutkimusote ja diskurssianalyysi soveltuivat tutkimuksen metodologiseksi kehykseksi hyvin. Laadullisen tutkimuksen kautta aineistoa oli helpompi ja vapaampi käsitellä kuin määrällisessä tutkimuksessa. Näenkin, että tällaisen tutkimuksen tekeminen kvalitatiivisen tutkimuksen kautta ei olisi onnistunut yhtä helposti ja laadukkaasti. Diskurssianalyysi puolestaan antoi tutkimukselle mahdollisuuden pureutua syvemmälle tekstin sisään, eivätkä tulokset jääneet samalla tavalla pinnallisiksi kuin ne olisivat voineet esimerkiksi sisällönanalyysissä jäädä. Tämä toisaalta vaati tutkimukselta myös muutoksia. Alun perin kandidaatin tutkielmassa käsiteltyä opetussuunnitelma-analyysiä piti muokata ja syventää, sillä siinä aineistoa käsiteltiin sisällönanalyysin avulla.

Aineiston valintaan olen samalla sekä tyytyväinen että hieman pettynyt. Tutkimukseen valittu aineisto antoi hyviä tuloksia ja vertailu kahden kirjasarjan sekä opetussuunnitelman

välillä toimi erinomaisesti. Aineistoa valitessa mietin mahdollisuutta käsitellä pelkästään yhtä kirjasarjaa koko peruskoulun ajalta, mutta kahden kirjasarjan keskinäinen vertailu antoi tutkimukselle diskurssianalyysissäkin vaadittavaa syvyyttä. Myös mediakasvatuksen hahmottaminen helpottui vertailussa nousseiden erojen ja yhtäläisyyksien kautta.

Samalla tutkimuksessa jäi harmittamaan se, että aineistoa oli käytännön syistä rajattava melko paljon. Rajaaminen oli välttämätöntä, jotta Pro gradu -tutkielma ei paisu liikaa, mutta samalla tutkimuksesta saatava informaatio jäi vähäisemmäksi kuin olisin toivonut. Esimerkiksi tehtäväkirjojen lisääminen tutkimukseen olisi voinut tuoda omia mielenkiintoisia puolia mediakasvatuksen tilasta. Olisivatko tehtäväkirjat lisänneet mediakasvatuksen osuutta tai kenties ohittaneet sen kokonaan? Samoin alempien ja ylempien vuosiluokkien lisääminen olisi rakentanut kokonaisvaltaisemman kuvan mediakasvatuksen opetuksesta. Tutkimuksen jatkamiselle ja laajentamiselle tulevaisuudessa olisi tarjolla monenlaisia polkuja.

Yksi laajentamisen mahdollisuus olisi vertailevan opetussuunnitelmatutkimuksen tekeminen, mikä tarjoaisi mielenkiintoista materiaalia. Tämä tulee esille jo vuosiluokille 1–2 tehdystä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksista, jotka julkaistiin kommentointia varten 15.4.2014. Syksyllä viimeisteltävien luonnoksien silmäily antaa hyvän kuvan mediakasvatuksen roolista uudessa opetussuunnitelmassa. Parhaiten tämä näkyy *laaja-alaisen osaamisen* -alueilla, jotka korvaavat vanhat seitsemän aihekokonaisuutta. Jo näissä mediakasvatus näkyy sekä *Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen* että *Monilukutaito* -alueissa. Tieto- ja viestintäteknologisessa osaamisessa harjoitellaan jo alimmilla alaluokilla erilaisten laitteiden, palvelujen sekä ohjelmistojen käyttöä ja niiden avulla pyritään toteuttamaan luovia projekteja. Tämän lisäksi harjoitellaan tekstin tuottamisessa tärkeitä näppäintaitoja, hakupalveluiden käyttöä ja pelillisyyttä käytetään jopa oppimisen innostajana. Tarkoitus on myös saada ”kokemuksia kuvien, äänen, videoiden ja animaatioiden tekemisestä sekä ikäkaudelle sopivasta ohjelmoinnista”. (Opetushallitus, 2014, s. 4.) Tämän lisäksi mediakasvatus ja medialukutaito ovat vahvasti läsnä monilukutaito-aihealueessa:

Oppilaita ohjataan hankkimaan tietoa erilaisista lähteistä ja välittämään tietoa muille. Heitä ohjataan tulemaan vähitellen tietoiseksi kuvitteellisen ja todellisen maailman erosta ja myös siitä, että jokainen teksti tähtää johonkin tarkoitukseen. Näin opetuksessa tuetaan alkavaa kriittistä lukutaitoa. Monilukutaitoiseksi kehittyäkseen oppilaat tarvitsevat sekä rikasta tekstiympäristöä että aikuisen mallia ja suojaavaa

tukea median käytössä. Opetuksessa käytetään ikäkauden tarpeisiin soveltuvia kulttuurituotteita, kuten lehtiä, kirjoja, pelejä, elokuvia, musiikkia. (Opetushallitus, 2014, s. 4.)

Kuten näkyy, ensimmäisten vuosiluokkien opetussuunnitelmassa mediaa käytetään ja analysoidaan aivan toisella tavalla kuin vanhassa opetussuunnitelmassa. Uusi opetussuunnitelma näyttäisikin lähentyvän vähitellen kohti oppikirjoja ja erot vuosiluokkien välillä eivät ole enää niin suuria. Oppikirjojen tapaan mediakasvatuksen opetus vuosien varrella lähinnä syvenee, ei laajene. Tämä antaisikin hyvän alustan tuleville tutkimuksille ja peilaisi hyvin mediankäytön muutoksia ja koulun reagointia 12 vuoden ajanjaksolta.

Tietenkin uutta opetussuunnitelmaa tutkittaessa uutena osa-alueena tulisivat myös uuden opetussuunnitelman pohjalta tuotetut oppikirjat. Mitä jätetään pois ja mitä korostetaan? Muuttuvatko kirjat lopulta niin paljoa, kun muutoksia on tehty jo ennen opetussuunnitelmanmuutosta? Pidemmällä aikavälillä olisi mielenkiintoista tutkia myös kirjojen vahvan teknologian opettamisen sekä oppilaiden mediakäytön kontrolloinnin tradition muutosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2013, s. 19) julkaisu antaa jo osviittaa, että laite- tai mediakeskeiseen mediakasvatuksesta ollaan siirtymässä sisältöihin ja tarinoihin sekä kasvua tukevaan toimintaan median parissa. Lisäksi mediankäytön havainnoinnista ja ruutuajoista oppimateriaaleissa oli vielä tutkimusaineistossa runsaasti asiaa, mutta paljonko tätä trendiä voidaan tai on tarvetta koulun tasolla hillitä? Monissa edistyneemmissä kouluissa on tahtia vain kiihdytetty, kun opetuksen tukena käytetään tykkeitä, tablettitietokoneita ja muuta elektroniikkaa. Pelkkä ruutuajan käsite näyttäisi vähitellen hämärtyvän, kun kaikki kirjoittamisesta lukemiseen siirtyy mediapäätteiden äärelle.

Kokonaisuutena tutkimukseen valitun aineiston ja analyttisen viitekehysten kautta on saatu hyviä johtopäätöksiä, joiden on tarkoitus palvella erilaisia kasvatusalan ammattilaisia. Tutkimuksen keskittyessä vain tietyille vuosiluokille, on tutkimuksen tarkoituksena toimia pelkästään alustuksena mediakasvatuksen jäsentämiselle. Samalla tutkimus kuitenkin antaa tietoa juuri nykyisen opetussuunnitelman ja vuosiluokkien 3–6 mediakasvatuksen tilasta tänä päivänä. Tätä tietoa voivat käyttää hyväkseen opettajat tavallisessa koulumaailmassa, mutta myös muut ammattilaiset laajemmalti. Esimerkiksi valitessa kouluihin uutta opetusmateriaalia tai uuden opetusmateriaalin valmistelussa aineiston analyysi antaa hyvän tартtumapinnan materiaalin kehittämiseksi ja vertailulle.

LÄHTEET

- Alanen, A-M. (2012). *Mediakasvatus oppikirjoissa -sisällönanalyysi 5.-6. -luokan äidinkielen oppikirjoissa*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto, Oulu.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alvermann, D. (2000). Critical media literacy: Research, Theory, and Practice in "New Times". *The Journal of Educational Research*, 93(3), 193-2005.
- Alhainen, J., & Komulainen, M., & Lahtinen, R., & Laurila, M. (2013). *Kirjakuja 5. Uusi opettajan opas*. (1.-4. painos). Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Anstey, M. & Bull, G. (2006). *Teaching and Learning Multiliteracies. Changing Times, Changing Literacies*. Newark: International Reading Association.
- Atjonen, P. (2005). Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteanmietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi. Teoksessa K. Hämäläinen, & A. Lindström, & J. Puhakka (Toim.), *Yhdenäisen peruskoulun menestystarina*. (s. 76-82). Helsinki: Yliopistopaino.
- Barboud, R. (2008). *Introducing Qualitative Research. A Student Guide to the Craft of Doing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. (2001). Media Literacy and Critical Television Viewing in Education. Teoksessa D. Singer, & J. Singer (Toim.), *Handbook of Children and the Media*. (s. 681-697). California: Sage Publications.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2010). New Media, New Learning. Teoksessa D. Cole, & D. Pullen (Toim.), *Multiliteracies in Motion. Current Theory and Practice*. (s. 87-104). New York: Routledge.
- Crawford, K. (2003). The Role and Purpose of Textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2), 5-10.
- Elomaa, E. (2009). *Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen*. Jyväskylä Studies in Humanities 122. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Eskola, J., & Suoranta J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge, Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. New York: Longman.

- Flick, U. (2004). Design and Process in Qualitative Research. Teoksessa U. Flick, & E. Von Kardorff, & I. Steinke (Toim.), *A Companion to Qualitative Research*. London: (s. 146-152). Sage Publications.
- Flick, U. & Von Kardorff, E. & Steinke, I. (2004). What is Qualitative Research? An Introduction to the Field. Teoksessa U. Flick, & E. Von Kardorff, & I. Steinke (Toim.), *A Companion to Qualitative Research*. (s. 3-12). London: Sage Publications.
- Galton, M. (1998). Making Curriculum. Some Principles of Curriculum Building. Teoksessa J. Moyles, & L. Hargreaves (Toim.), *The Primary Curriculum. Learning from International Perspectives*. (s. 73-80). New York: Routledge.
- Gee, P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. New York: Routledge.
- Harjunen, E. (2006). Mediatekstejä lukemaan ja tutkimaan. Teoksessa Grünthal, S. & Pentikäinen, J. (Toim.), *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. (s. 130-144). Helsinki: Otava.
- Haviala, A., & Siter, M., & Helin, E., & Ilomäki-Keisala, U., & Katajamäki, M. (2011). *Kulkuri: äidinkieli ja kirjallisuus 3 Opettajan opas*. (1-3. painos). Helsinki: WSOY-pro Oy.
- Haviala, A., & Siter, M., & Helin, E., & Ilomäki-Keisala, U., & Katajamäki, M. (2013). *Kulkuri: äidinkieli ja kirjallisuus 4 Opettajan opas*. (1-4. painos). Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Heikkinen, M., & Herajärvi, S., & Konttinen, M., & Lindfors, T. (2008). *Vipunen: äidinkieli ja kirjallisuus 3 Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- Heikkinen, M., & Ihalainen, A-M., & Konttinen, M., & Lottonen, S., & Löyttyniemi, A. (2009). *Vipunen: äidinkieli ja kirjallisuus 5 Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- Heikkinen, M., & Konttinen, M., & Lottonen, S. (2008). *Vipunen: äidinkieli ja kirjallisuus 4 Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- Heikkinen, M., & Konttinen, M., & Lottonen, S., & Löyttyniemi, A. (2010). *Vipunen: äidinkieli ja kirjallisuus 6 Opettajan opas*. Helsinki: Otava.
- Heinonen, J-P. (2005). *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Helin, E., & Ilomäki-Keisala, U., & Katajamäki, M., & Haviala, A., & Siter, M. (2013a). *Kulkuri: äidinkieli ja kirjallisuus 5 Opettajan opas*. (1-3. painos). Helsinki: Sanoma Pro Oy.

- Helin, E., & Ilomäki-Keisala, U., & Katajamäki, M., & Haviola, A., & Siter, M. (2013b). *Kulkuri: äidinkieli ja kirjallisuus 6 Opettajan opas*. (1-2. painos). Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Herkman, J. (2001). *Audiovisuaalinen mediakulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- Herkman, J. (2007). *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.
- Holappa, A-S. (2007). *Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla – uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa*. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 94. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Jacquinet-Delaunay, G. & Carlsson, U., & Tayie, S., & Tornero, J. (2008). Introduction. Empowerment Through Media Education. An Intercultural Approach. Teoksessa U. Carlsson, & S. Tayie, & G. Jacquinet-Delaunay, & J. Tornero (Toim.), *Empowerment Through Media Education. An Intercultural Dialogue*. (s. 19-36). Göteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media
- Jokinen, A., & Juhila, K. (2002). Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, & K. Juhila, & E. Suoninen (Toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä*. (2. painos). (s. 54-97). Tampere: Vastapaino
- Jokinen, A., & Juhila, K., & Suoninen, E. (1993). Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, & K. Juhila, & E. Suoninen (Toim.), *Diskurssianalyysin aakkoset*. (s. 7-47). Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. (2002). Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, & K. Juhila, & E. Suoninen (Toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä*. (2. painos). (s. 201-232). Tampere: Vastapaino.
- Karvonen, P. (1995). *Oppikirjateksti toimintana*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 632. Jyväskylä: Gummerus.
- Kauppinen, M. (2010). *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kelly, A. (1999). *The Curriculum. Theory and Practice*. (4.painos). London: Paul Chapman Publishing.
- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. (3. uudistettu ja täydennetty painos). (s. 70-85). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Korhonen, V., & Rantala, L. (2007). *Opettajankoulutus – mediakasvatuksen autiomaat? Mediakasvatus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmateksteissä*, *Kasvatus* 38(5), 454-467.
- Kosunen, T. (1994). *Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, no 20. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Kotilainen, S. (1999). Mediakasvatuksen monet määritelmät. Teoksessa S. Kotilainen, & M. Hankala, & U. Kivikuru (Toim.), *Mediakasvatus*. (s. 31-42). Helsinki: Edita.
- Kotilainen, S., & Kivikuru, U. (1999). Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineissa. Teoksessa S. Kotilainen, & M. Hankala, & U. Kivikuru (Toim.), *Mediakasvatus*. (s. 13-30). Helsinki: Edita.
- Kotilainen, S., & Suoranta, J. (2005). Mediakasvatuksen kaipuu – ajatuksia alan tutkimuksen kehittämistarpeista. Teoksessa S. Kotilainen, & J. Suoranta (Toim.), *Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet*. (s. 73-77). Oikeusministeriön julkaisuja 2005:5. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Kupiainen, R. (2011.) Kuva mediakasvatuksen objektina. Teoksessa M. Laakkonen, & S. Lamminpää, & J. Malaprade (Toim.), *Informaatioteknologianfilosofia*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kupiainen, R., & Sintonen, S. (2009). *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kupiainen, R., & Sintonen, S., & Suoranta, J. (2007). Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa H. Kynäslähti, & R. Kupiainen, & M. Lehtonen, (Toim.) *Näkökulmia mediakasvatukseen*. (s. 3-26). Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. Haettu osoitteesta: www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf
- Lahdes, E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Lehtinen, H. (2012). *Sähköinen oppimateriaali kirii kirjan rinnalle*. Opettaja, 40(4), 28-29.
- Lin, T-B. & Li, J-Y. & Deng, F. & Lee, L. (2013). Understanding New Media Literacy: An Explorative Theoretical Framework. *Educational Technology & Society*, 16(4), 160-170.
- Luukka, M-R. (2013, 10. joulukuuta). *Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi*. Haettu 10.8.2014, sivustolta Kielikoulutuspolitiikan verkosto internetosoite: <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/>
- Luukka, M-R., & Pöyhönen, S., & Huhta, A., & Taalas, P., & Tarnanen, M., & Keränen, A. (2008). *Maaailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännön koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Malinen, P. (2005). Opetussuunnitelma peruskoulun valmistelu- ja toteutusvaiheessa. Teoksessa K. Hämäläinen, & A. Lindström, & J. Puhakka, (Toim.), *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. (s. 76-82). Helsinki: Yliopistopaino.
- Marsh, C. (1986). *Curriculum. An analytical Introduction*. Sydney: Ian Novak.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London : Comedia Publishing Group.

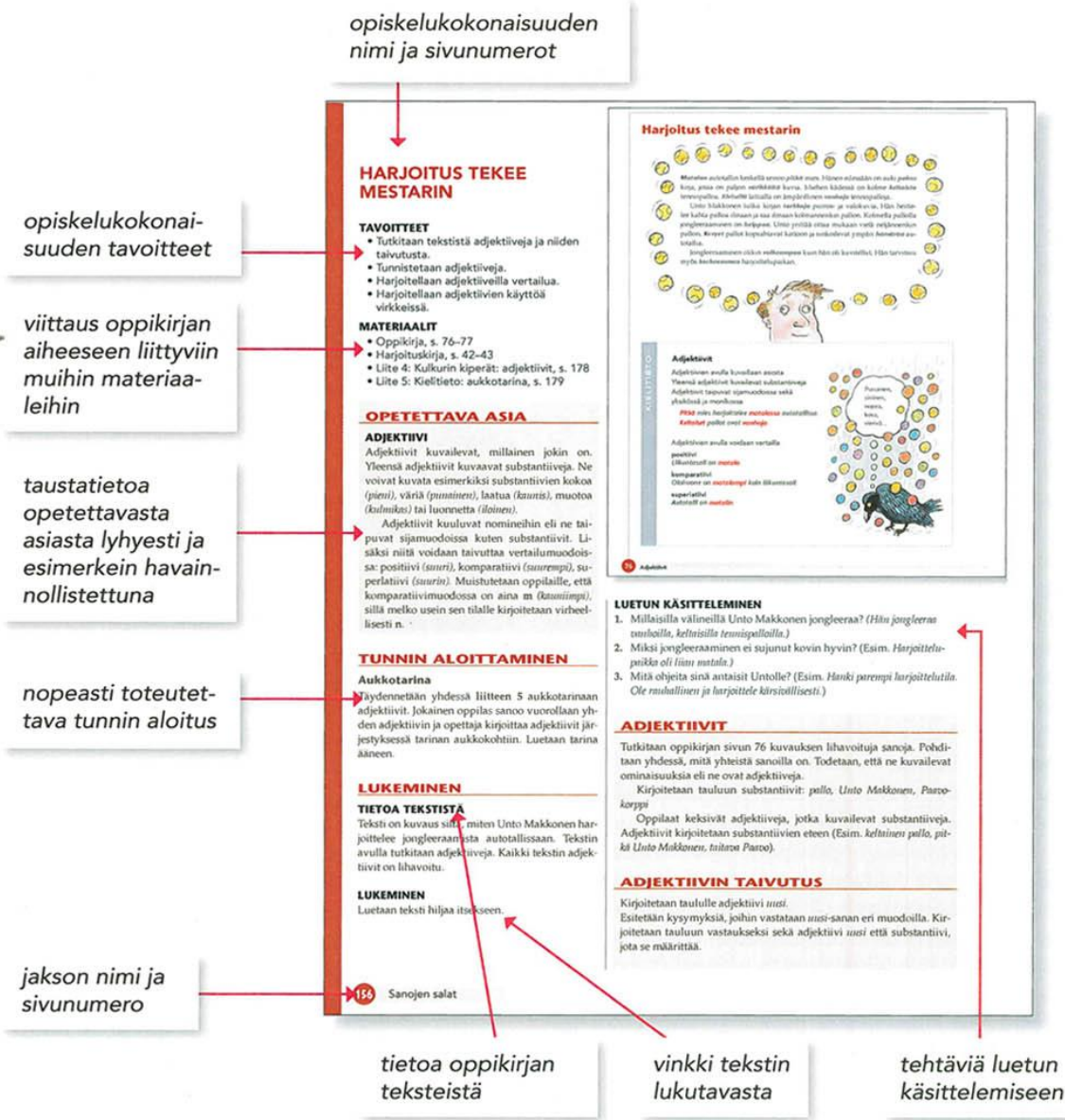
- Mediakasvatusseura. (2009). *Mediakasvatuksen opiskelu*. Haettu 28.7.2014, sivustolta Mediakasvatus.fi internetosoite: <http://www.mediakasvatus.fi/artikkelit/mediakasvatuksen-opiskelu>
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 81-148). Helsinki: International MethelpKy.
- Mikkilä, M., & Olkinuora, E. (1995). Oppi- ja työkirja-analyysin metodi ja keskeiset tulokset. Teoksessa M. Mikkilä, & E. Olkinuora (Toim.), *Oppikirjat ja oppiminen*. (s. 12-18). Turku: Turun yliopisto.
- Meyrowitz, J. (1998). Multiple Media Literacies. *Journal of Communication*, 48(1), 96–108.
- Mikkilä-Erdmann, M., & Olkinuora, E., & Mattila, E. (1999). *Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja opettamisesta – haaste oppikirjoille*. Kasvatus, 30(5), 436-449.
- Mäkelä, K. (1990). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (Toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. (s. 42-61). Helsinki: Gaudeamus.
- Nieminen, H., & Sihvonen, J. (2001). Esipuhe: Mediatutkimus 2001. Teoksessa H. Nieminen, & J. Sihvonen (Toim.), *Mediatutkimus. Näkökulmia ja kartoituksia* (s. 9-20). Helsinki: Gummerus.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet*. Vammala: Vammalan kirjapaino
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: Opetus vuosiluokilla 1-2*. (Perusopetuksen perusteluluonnos, 15.4.2014). Haettu osoitteesta: http://oph.fi/download/156871_perusopetus_perusteluluonnos_vuosiluokat_1_2.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2013). *Hyvä medialukutaito. Suuntaviivat 2013–2016*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:11. Haettu osoitteesta: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/OKM11.pdf?lang=fi>
- Perkkilä, P. (2002). *Opettajien matematiikkauskomukset ja matematiikan oppikirjan merkitys alkuopetuksessa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 195. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pietikäinen, S. (2000). Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa K. Sajavaara, & A. Piirainen-Marsh (Toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Pinar, W. (2005). *What Is Curriculum Theory?* London: Lawrence Erlbaum
- Pääkkönen, I., & Varis, M. (2000). *Kriittinen lukutaito*. Helsinki: Finn Lectura Ab.

- Rantala, L. (2011). *Suosikkilehdistä sukupuolijaon juuriin: Kriittiset medialukutaidot koulun arjessa*. *Kasvatus*, 42(4), 328-336.
- Recepoglu, E. & Ergün, M. (2013). Analyzing Perceptions of Prospective Teachers About Their Media Literacy Competencies. *Education*, 134(1), 62-73
- Ridell, S., & Väliaho, P. (2006). Mediatutkimus käsitteiden kudelmana. Teoksessa S. Ridell, & P. Väliaho, & T. Sihvonen (Toim.), *Mediaa käsittämässä*. (s.7-26). Tampere: Vastapaino.
- Salmijärvi, T. (2007). Mediakasvatus pohjoissuomalaisessa peruskoulussa opetus suunnitelmista tarkasteltuna. Pro gradu -tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto.
- Salokoski, T., & Mustonen, A. (2007). *Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin – katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja -sääntelyn käytäntöihin*. Mediakasvatusseuran julkaisu 2/2007. Haettu osoitteesta: <http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-2-1.pdf>
- Sarmavuori, K. (2007). *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Äidinkielen opetustieteen perusteet*. Helsinki: BTJ Finland Oy.
- Savin-Baden, M. & Major, H. (2013). *Qualitative Research. The essential guide to theory and practice*. New York: Routledge.
- Sintonen, S. (2002). Mediakasvatusta järjellä ja tunteella. Teoksessa S. Sintonen (Toim.), *Median Sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta*. (s. 111-118). Helsinki: Finn Lectura.
- Stakes (2008). Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Stakes.
- Suoninen, A. (2012). *Lasten mediabarometri 2012. 10-12-vuotiaiden tyttöjen ja poikien mediankäyttö*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 62. Haettu osoitteesta: <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/lastenmediabarometri2012.pdf>
- Suoninen, A. (2013). *Lasten mediabarometri 2013. 0-8-vuotiaiden mediankäyttö ja sen muutokset vuodesta 2010*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 75. Haettu osoitteesta: <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/lastenmediabarometri2013.pdf>
- Suoninen, E. (2002). Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, & K. Juhila, & E. Suoninen (Toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä*. (2. painos). (s. 17-36). Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, J. (1995). *Tekstit, murrokset ja muutos*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Syrjäläinen, E., & Eronen, A., & Värri, V-M. (2007). Johdanto. Teoksessa E. Syrjäläinen, & A. Eronen, & V-M. Värri (Toim.), *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. (s.7-12). Tampere: Tampereen yliopisto

- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2004). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K., & Atjonen, P. (2007). *Didaktiikan perusteet*. (3.-4. painos). Helsinki: WSOY.
- Uusitalo, H. (1991). *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. Helsinki: WSOY.
- Valtonen, S. (2004). Tiedon ja vallan kaivauksilla: Michael Foucault ja mediatutkimuksen velvoitteet. Teoksessa T. Mörä, & I. Salovaara-Moring, & S. Valtonen, (Toim.), *Mediatutkimuksen vaeltava teoria*. (s. 206-229). Helsinki: Gaudeamus.
- Varis, M. (1999). Kriittinen lukutaito ja sen opetus. Teoksessa M. Karjalainen, & J. Kesälahti, & H. Mantila, (Toim.), *Teksti ja kuva koulussa. Äidinkielenopettajien kouluyhteistyöhankkeen satoa 1* (s. 246-265). Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja n:o 14. Oulu: Oulun yliopisto.
- Varis, T. (2001). Mediatieteestä Suomessa. Teoksessa M. Ylä-Kotola, & S. Inkinen (Toim.), *Mediatieteen kysymyksiä 4. Mitä mediatiede ei ole?* (s. 1171-1178). Mediatieteen julkaisuja C 2. Rovaniemi: Lapin yliopisto
- Vlaeminke, M. (1998). Historical and Philosophical Influences on the Primary Curriculum. Teoksessa J. Moyles, & L. Hargreaves (Toim.), *The Primary Culliculum. Learning from International Perspectives*. (s. 13-27). New York: Routledge.
- Viiri, J. (2000). *Vuorovesi-ilmion selityksen opetuksellinen rekonstruktio*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, no 59. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Von Feilitzen, C., & Bucht, C. (2001). *Outlooks on Children and Media*. Göteborg: Unesco.
- Väisänen, J. (2005). *Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, no 107. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Väliveronen, E. (1998). Mediatekstistä tulkintaan. Teoksessa A. Kantola, & I. Moring, & E. Väliveronen (Toim.), *Media-analyysi. Tekstistä tulkintaan*. (s. 13-39). Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

LIITE 1. Kulkuri 5 Opettajan oppaan rakenne, osa 1.

OPETTAJAN OPPIAAN RAKENNE



JAKSON ALOITUS

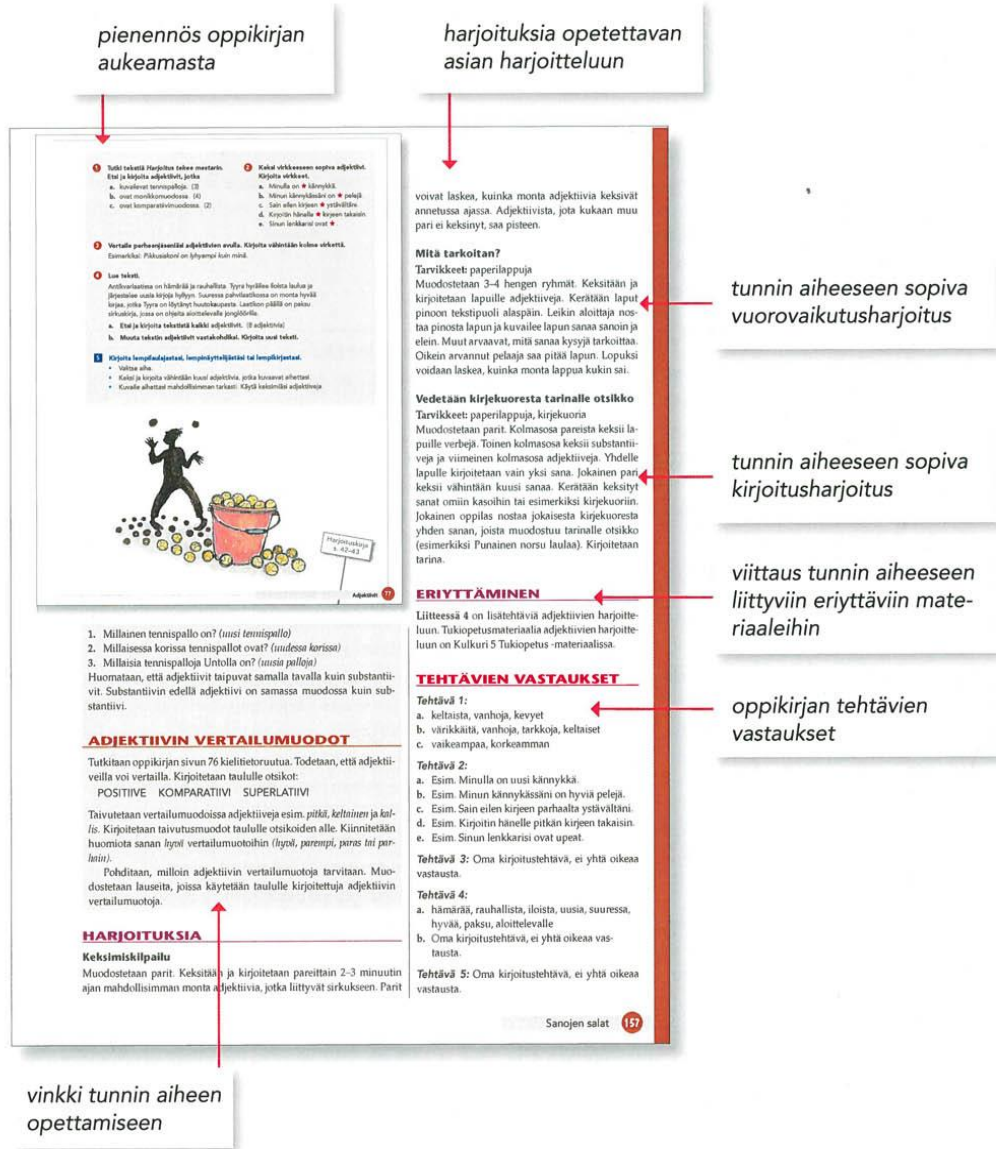
Oppikirjan jakson käsittely alkaa opettajan oppaassa aukeamalla, jolla ovat seuraavat asiat:

- jakson tavoitteet
- tietoa jakson tekstiympäristöstä
- tietoa jakson keskeisistä asioista
- taulukko jakson liitteistä
- viittaus muihin Kulkuri 5 -tuotepöytäkirjojen materiaaleihin, joita jakson aikana voi käyttää.

JAKSON KIRJAHYLLYT

Seuraavalla aukeamalla ovat jakson kirjahyllyt. Niissä on vinkattu kahdeksan eritasoista jaksoon sopivaa kirjaa tai lehteä oppilaille. Kirjahyllysivut on tarkoitettu monistettaviksi. Ne kannattaa monistaa A3-kokoon ja ripustaa jakson ajaksi luokan seinälle kirjavinkkaukseksi oppilaille. Kirjat voidaan myös hankkia luokkaan oppilaiden luettaviksi.

LIITE 2. Kulkuri 5 Opettajan oppaan rakenne, osa 2.



OPPIKIRJAN AUKEAMIEN KÄSITTELY

Opettajan oppaassa on aukeama jokaista oppikirjan aukeamaa kohden. Opettajan oppaan aukeaman rakenne on mallinnettu yllä.

MONISTETTAVAT LIITTEET

Jaksoon liittyvät monistettavat liitteet ovat heti jakson jälkeen. Monistettavia liitteitä on seuraavista aiheista:

- kalvopohjat opetuksen tueksi
- lisätehtävät


- kirjoittaminen
- luetunymmärtämistekstit ja -tehtävät
- arviointi- ja itsearviointilomakkeet
- harjoituskokeet.

Harjoituskokeiden avulla voidaan harjoitella kokeeseen tulevia asioita ja kartoittaa kertauksen tarve ennen varsinaista koetta (Kulkuri 5 Arviointi).

Monistettavien tehtäväliitteiden ratkaisut ja harjoituskokeiden pisteytysohjeet ovat jakson liitteiden jälkeen.

Vipusen opettajan opas 5

Kertomuksen kertoja, **Pelikaani kertoo**, sivut 18–21.



Kertomuksen kertoja

Pelikaani kertoo

Keskineen sisältö

- kertoja-käsitteen opettaminen

Eriyttämisen

Vaativampaan

- Harjoitellaan minä-kertoja. Opettaja kirjoittaa lapulle tunnettuja vanhoja ja kertomusten päähenkilöitä. Laitetaan laput pörsiin. Yksi oppilas kerrallaan nostaa lapun ja salkaa kertoa minä-kertojana nostamansa henkilön elämästä. Toiset arvaavat, kenestä kertoa puhuu. Henkilöitä ovat esimerkiksi Puhahukka, Toinen, Zoro, Muumipeikko, Viitisi ja Ihmemaailman Lisa.

Helppompaan

- Kerrataan kertomuksen pää- ja sivuhenkilöt.
- Etsitään kertomuksesta virkeitä, joista selvää kertomuksen kertoja (esimerkiksi "Olen kotona oleskeluvuorossa").
- Kerrotaan omasta päivästä minä-kertojana.
- Eläydytään yhdeksi aukeaman luvusta. Kerrotaan minä-kertojana, miten päivä uimarannalla on sujunut.

Opetuskokonaisuus

Motivointi

- Kuvan lukeminen
- Kerrotaan ryhmässä uimarantamuistoja.

Kertomus

- Luetaan kertomus ryhmässä vuorolukuna kappale kerrallaan.
- Sanasto
- Toimintaa tunnille

Opetettava asia

- Opettaja lukee: "Minä olen jo vanha keksintö. Minut on alun perin kehitetty surffausta kalifornissa. Kun meri oli liian tyyni surffaukseen, alkoivat surffarit rakennella rullaluistimia minunlaisiani. Näin he pääsivät liikkumaan asfaltilla kuten aalloilla."
- Ansaako, mikä minä olen? (Rullalauta) **Kertoja** kertoo kertomuksen. Kirjailija päättää, kuka on kertoja. Rullalauta on minä-kertoja eli kirjoittaja kuvittelee olevansa rullalauta ja kertoo asioita rullalautauden näkökulmasta. Minä-kertoja on usein kertomuksen päähenkilö.
- Oppilaat keksivät pareittain arvuutuksia pulpetista löytyneistä esineistä. Käytetään minä-kertojaa.
- Tutkitaan opetuslaatikkoa pareittain.


Harjoitukset

- Tehtävä 6 pareittain
- Tehtävät 1-3 yhdessä
- Tehtävät 4-5 ja 7 itsenäisesti

Kotitehtävät

- Tehtävä 8
- Vipusen harjoituksia sivu 15

Vipusen harjoituksia, sivu 15



Sanasto

- Seletetään sanat vuosiluokan (nousta-aste), heikkosyyni (lentohäkkäkinen), hupaus (hauska), tunkkaava, lauhdevesi (esim. höyrystä nesteytynyt vesi), pöytä oisngile ja pöytä pöytätyö.
- Mietitään, mikä kymmenen ihmislajien sanaa pelikaanin olisi hyvä oppia ensimmäiseksi.

Kuvan lukeminen

1. aukeama

- Mitä rantatavaroita kuvassa on?
- Mitä huomaa, että pelikaanit ovat lomalla?

2. aukeama

- Mitä pelikaanit tekevät?
- Minkä pelikaanin tavalla haluaisit viettää päivän rannalla?

Toimintaa tunnille

Perheineuvottelu

Työskennellään ryhmässä. Ryhmä valitsee henkilöt perheeseen. Pidetään perheineuvottelu, jossa päätetään, mitä tehdään viikonloppuna. Kukin perheenjäsen kertoo oman ehdotuksensa ja perustelee sen. Äiti voi esimerkiksi ehdottaa rannalle menoja, koska on niin kaunis ilma. Isä saattaa puolestaan puolustaa ostosretkeä ja perustella sitä uusien retkeilykalusteiden tarpeella. Neuvotellaan kompromissi.

Oppikirjan tehtävien vastaukset

1. Ihmiset karkottavat pelikaanit pois niiden kotirannolta.
2. a. Muotokuvasta ja monttoimikoneet hävittävät eläinten kodit.
b. Kalat kuolevat ja nousevat pintaan.
c. Munankuoret ovat hauraita ja särkyvät ennen kuin polkaset ovat täysikäisiä.
3. a. Pelikaani kadehtii ihmisiä.
b. Pelikaanilla on hyvä kielipää.
4. Minä-kertoja on pelikaani.
5. a. Pelikaani assu rannalla, josta se voi seurata ihmisiä ja matkia heitä.
b. Pelikaani matki ihmisten eleitä ja tapoja sekä kuuntelee ja opettelee ihmisten puhetta.
- 6.-8. -

- Opettajan oppaan aukeamalla on kuva oppilaan kirjan sivusta. Kuvan yläpuolella on harjoituskirjan vastaavat sivut.
- Jokaisella aukeamalla on ensimmäiseksi tunnin **keskeinen sisältö**.
- Mukana on lisävihjeitä sekä **vaativampaan** että **helpompaan eriyttämiseen**. Nämä vinkit liittyvät tunnin keskeiseen sisältöön.
- Tarvittaessa opettajan oppaan aukeamalla on opettajan tietoruutu, joka antaa opettajalle lisätietoa opetettavasta asiasta.
- Oppaassa on jokaiseen opetuskokonaisuuteen selkeät **ohjeet**. Ne sisältävät **ehdotuksen**
 - oppitunnin motivoinnista
 - tavasta käsitellä kirjallisuuskatkelmaa
 - opetettavasta asiasta eli keskeisen sisällön opettamisesta tai kertaamisesta
 - opetuspuheesta (alleviivattu teksti)
 - taululle kirjoitettavista asioista (tummennettu teksti)
 - harjoitusten eli oppilaan kirjan tehtävien tekemisestä
 - kotitehtävistä.

- Aukeamalta löytyvät **vastaukset oppikirjan tehtäviin**.
- Aukeamalla on **sanasto-, kuvanluku- ja toimintaa tunnille -tehtäviä**, jotka liittyvät opetuskokonaisuuteen.
- Jokaisessa jaksossa on runsaasti **liitteitä**. Osa liitteistä on jakson kirjallisuuskatkelmiin tai opetettaviin asioihin liittyviä lisätehtäviä. Lisätehtävien jälkeen jokaisen jakson päättävät liitteet:
 - Harjoitellaan oikeinkirjoitusta
 - Kertomusten otsikot
 - Sanelut
 - Toistokirjoitukset
 - Kuullun ymmärtäminen
 - Luetun ymmärtäminen
 - Koe
 - Itsearviointi.