



Toimittaneet L. PEKKALA S. SALOMAA S. SPIŠÁK

# *Monimuotoinen mediakasvatus*

KANSALLINEN AUDIOVISUAALINEN INSTITUUTTI  
NATIONELLA AUDIOVISUELLA INSTITUTET  
NATIONAL AUDIOVISUAL INSTITUTE





*Toimittaneet* L. PEKKALA S. SALOMAA S. SPIŠÁK

# *Monimuotoinen mediakasvatus*

Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja, 1/2016

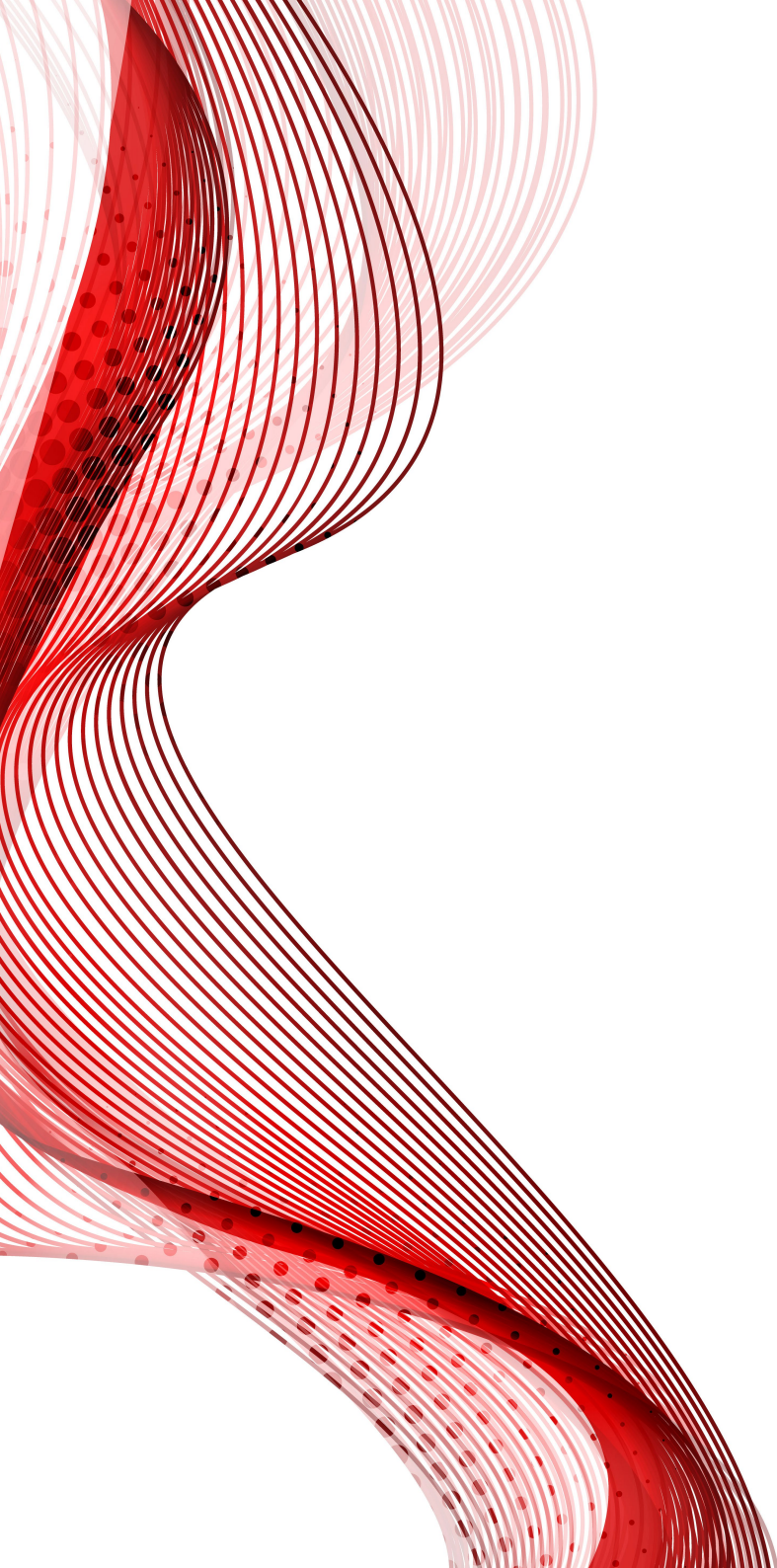
ISSN 2342-5970

ISBN 978-951-97639-8-9

Kansallinen audiovisuaalinen instituutti (KAVI) on opetus- ja kulttuuriministeriön alainen virasto. KAVIn tehtäviin kuuluvat mediakasvatuksen edistäminen, elokuvien ja televisio- ja radio-ohjelmien säilyttäminen sekä niihin liittyvä tutkimus ja kuvaohjelmien tarjoamisen valvonta.

KAVIn mediakasvatus- ja kuvaohjelmayksikkö (MEKU) edistää kansallista mediakasvatusta, lasten mediataitoja ja lapsille turvallisen mediaympäristön kehittämistä yhteistyössä muiden viranomaisten ja toimialan yhteisöjen kanssa.

MEKU julkaisee tiedotus- ja opetusmateriaaleja sekä mediakasvatukseen ja kuvaohjelmiin liittyviä selvityksiä. Osa julkaisuista on saatavilla sekä painettuna että verkkoversioina. Materiaaleja voi tilata ja ladata ilmaiseksi osoitteesta [kavi.fi/meku/julkaisut](http://kavi.fi/meku/julkaisut). MEKU myös ylläpitää [Mediataitokoulu.fi](http://Mediataitokoulu.fi)-sivustoa, joka tarjoaa tietoa ja tehtäviä mediakasvatuksen tueksi.



# *Sisältö*

- 
- 8 | Esipuhe  
LEO PEKKALA

## 1. MEDIAKASVATUKSEN MÄÄRITTELYJÄ

- 18 | Mediakasvatusta nyt ja tulevaisuudessa  
HELI RUOKAMO, SIRKKU KOTILAINEN JA REIJO KUPIAINEN
- 36 | Käsitteellisestä hajanaisuudesta medialukutaitojen moninaisuuteen  
LAURI PALSA
- 54 | Hallinnan näkökulmia mediakasvatukseen  
NIINA UUSITALO

## 2. MEDIAKASVATUS, SIVISTYS JA OSALLISUUS

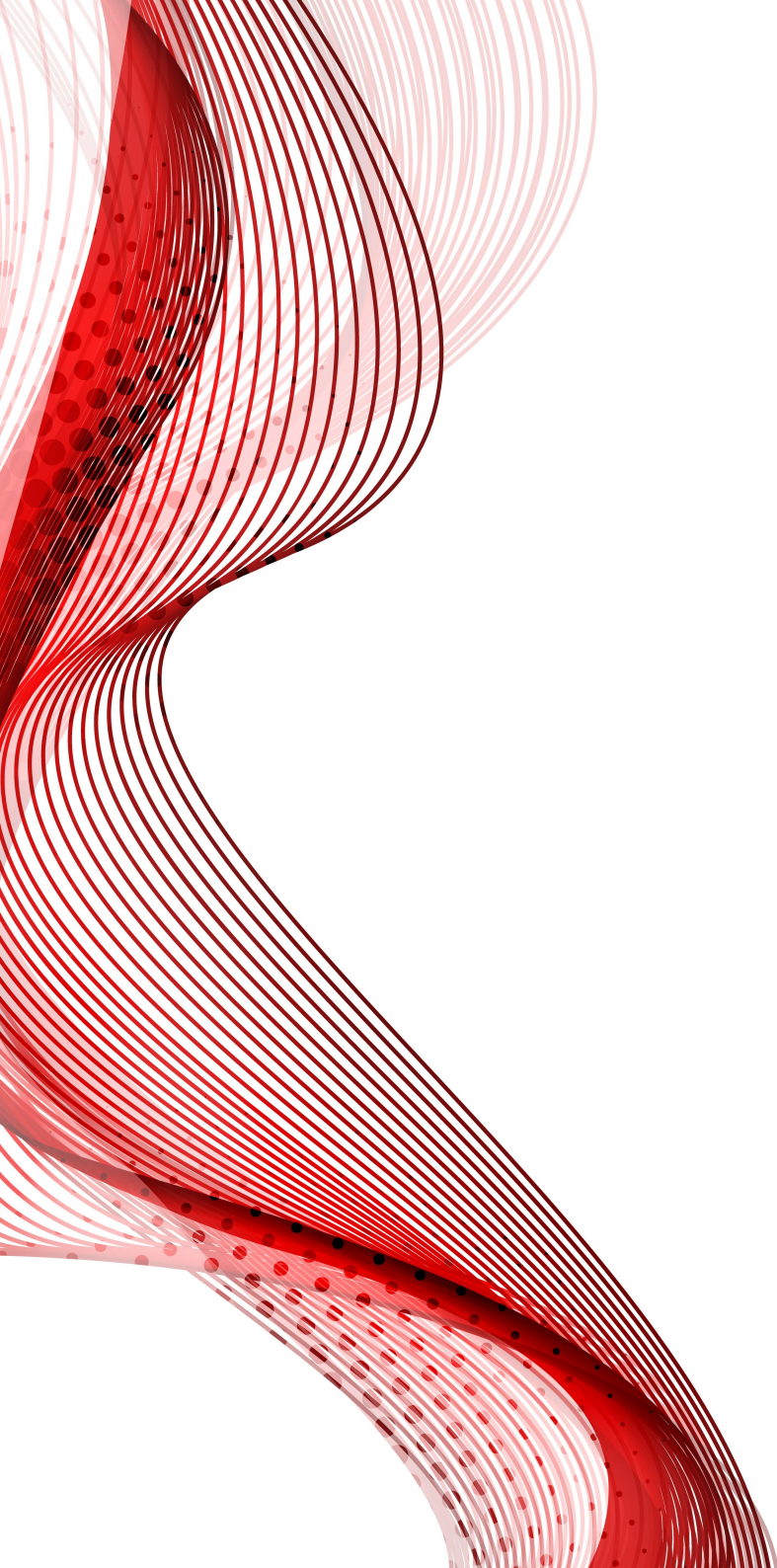
- 74 | Sivistys, kirjastot ja mediakasvatus  
MIKA MUSTIKKAMÄKI
- 92 | Toimiva pelikasvatus rakentuu pelisivistykselle  
MIKKO MERILÄINEN
- 110 | Mediakasvatus ja kirjoittaminen: opetus muutoksessa  
MAIJA PUSKA
- 134 | Lapset television kilpailuohjelmissa  
– hyväksikäyttöä vai uudenlaista toimijuutta?  
HEIDI KEINONEN

### 3. MEDIAKASVATUS ELÄMÄNKAARESSA

- 154 Kasvatuskeskeinen näkökulma varhaisvuosien mediakasvatukseen  
PEKKA MERTALA JA SAARA SALOMAA
- 176 Nuorisotyöntekijän mediakasvattajuus on läsnäoloa  
SUVI TUOMINEN, ISABELLA HOLM, VESA JAAKOLA JA TOMI KIILAKOSKI
- 198 Aikuisten ja ikääntyneiden mediakasvatus  
PÄIVI RASI, HANNA VUOJÄRVI JA PIRKKO HYVÖNEN
- 217 Lähteet
- 243 Tiivistelmät
- 253 Kirjoittajat







*Esipuhe*



## *Monimuotoisen mediakasvatuksen rajapinnoilla*

Miten ymmärrämme maailmaa ja miten jaamme tätä ymmärrystämme? Miten jäsenämme tietoa, tunteita, kokemuksia, osaamistamme? Millaisia sosiaalisia ja kognitiivisia prosesseja ja taitoja tarvitsemme, jotta voimme kehittyä, kasvaa ja selviytyä elämässä? Nämä ovat kysymyksiä, joita käsittelemme jokapäiväisessä mediakulttuurissamme. Medioituneessa arjessamme myös teknologia on kaikkiallistunut, ja kulttuurimme teknologinen ja sisällöllinen konvergenssi ja turbulenssi on jatkuvaa ja jopa kiihtyvää.

Yhtenä välineenä vastauksien löytämiseen voi toimia medialukutaito, jota pyritään edistämään mediakasvatuksen avulla. Mediakasvatus yhdistyy laajemmin kasvatuksen perimmäisiin tavoitteisiin, joista yhtenä on pidettävä hyvää elämää. Hyvän elämän saavuttaminen edellyttää kykyä ja mahdollisuutta osallistua oman elämänsä rakentamiseen, mikä nyky-yhteiskunnassa tarkoittaa muun muassa laaja-alaista toimijuutta suhteessa mediaan.

Mediakasvatusta tapahtuu niin muodollisissa kuin epämuodollisissa kasvatuksen, kasvun ja oppimisen konteksteissa. Koska institutionaalinen kasvatus voidaan nähdä yhteiskunnan vallankäytön muotona suhteessa yksilöön, on tärkeää, että se perustuu yhteiskunnan demokraattisesti hyväksymiin arvoihin ja normeihin. Mediakasvatus on myös YK:n *Lapsen oikeuksien sopimuksen* hengessä jokaisen lapsen

perusoikeus, josta tällöin tulee kasvattajien velvollisuus. Riippumatta kasvatuksen kontekstista mediakasvatukseen tulee kuitenkin kuulua osallisuus, aktiivinen toimijuus ja kasvatuksen dialogisuus, joita useat tämänkin teoksen artikkeleista käsittelevät.

Tämän artikkelikokoelman nimi *Monimuotoinen mediakasvatus* kuvaa erinomaisesti sitä laajaa kasvatuksen kentän kirjoa, jolla mediakasvatuksessa liikutaan. Mediakasvatuksen määritelmiä ja toteuttamista voidaan tarkastella hyvin monesta näkökulmasta, eivätkä ne ole toisiaan poissulkevia.

Artikkelikokoelman aloittavat Heli Ruokamo, Sirkku Kotilainen ja Reijo Kupiainen, jotka tarkastelevat mediakasvatuksen opetuksen tilaa Suomessa syksyllä 2015. Kirjoittajat kartoittavat sitä, millaiseksi mediakasvatus määrittyy opetussuunnitelmatasolla perusopetuksessa ja yliopistojen maisteriohjelmissa, erityisesti Lapin ja Tampereen yliopistojen mediakasvatuksen kansainvälisissä maisteriohjelmissa ja opettajankoulutuksessa. He tarkastelevat myös voimassa olevaa ja uutta vuonna 2016 voimaan astuvaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (OPH 2014b) ja hahmottavat mediakasvatuksen tulevaisuutta kansainvälistyvän ja monikulttuuristuvan digitaalisen yhteiskunnan koulutuksen näkökulmasta.

Ymmärrys siitä, mitä medialukutaidolla tarkoitetaan, on tärkeä lähtökohta myös käytännön mediakasvatustyön suunnittelulle. Mediakasvatuksen ja medialukutaidon käsitteiden määrittelyä koskevaan keskusteluun osallistuu Lauri Palsa tarkastelemalla artikkelissaan medialukutaidon käsitteen ja sen määritelmien moninaisuutta. Hän avaa medialukutaidon määritelmää koskevaa keskustelua ja kuvaa medialukutaidon moninaisuuden taustalla olevia tekijöitä. Rakentamalla kuvaa medialukutaidon ulottuvuuksista Palsan artikkeli liittyy keskusteluun siitä, mitä medialukutaidolla eri yhteyksissä tarkoitetaan.

Kasvatus on aina myös politiikkaa, ja mediakasvatus on tullut Suomessa osaksi politiikan tekoa erityisesti viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana. Niina Uusitalo tarkastelee mediakasvatusta merkittävänä keinona kasvattaa ja sosiaalistaa yksilöitä toivotunlaisiksi kansalaisiksi. Hän käsittelee artikkelissaan mediakasvatusta hallinnan kolmen yhteiskunnallisen kehityskulun kautta: medioitumisen, kansalaiskasvatuksen uuden nousun ja neoliberalistisen hallinnan kautta. Uusitalo erittelee, miten nämä kehityskulut näkyvät suomalaisissa kasvatuspoliittisissa asiakirjoissa medialukutaito- ja mediakasvatuskäsityksinä. Kriittisen medialukutaidon kannalta on keskeistä tarkastella mediakasvatuksen kysymyksiä yhteiskunnallisesta näkökulmasta, esimerkiksi tehden näkyväksi yhteiskunnan toimintaan vaikuttavaa arvopohjaa.

## *Mediakasvatus, sivistys ja osallisuus*

Mediakasvatus on kasvatusta mediakulttuuriin ja mediakulttuurissa. Mediakulttuurin kasvatusvaikutusta ei juuri voida kiistää. Viestintäteknologian arkipäiväistyminen ja teknisen osaamisen lisääntyminen mahdollistavat ennennäkemättömällä tavalla ihmisten välisen kanssakäymisen. Teknologinen osaaminen ei kuitenkaan yksistään riitä korvaamaan inhimillisen ja humanin kasvun ja kasvatuksen perustavoitteita ja -tarpeita. Mediakasvatuksen tavoitteenahan nähdään myös kulttuurinen ja sivistyksellinen medialukutaito, joka pitää sisällään ymmärrystä, taitoja, kokemusta ja kriittistä kykyä arvioida ympäröivää mediakulttuuria. Mediakasvatus on yksi keino, jonka kautta voidaan voimaannuttaa ja valtauttaa yksilöitä aktiivisiksi oman elämänsä toimijoiksi yhteiskunnassa. Elämme parhaillaan historiallisen suuren, valtioiden rajojen yli tapahtuvan muuttoliikkeen aikaa, ja Suomesta on tulossa

monikulttuurisempi kuin koskaan. Kasvatuksessa korostuu entisestään tarve huolehtia siitä, että jokaisella ihmisellä on mahdollisuus osallisuuteen ja vaikuttamismahdollisuuksiin yhteiskunnassa. Mediakasvatuksen avulla on myös mahdollista välittää sivistyksen perinnettä ja moninaista kulttuuris-sosiaalista hiljaista tietoa.

Mika Mustikkamäki tarkastelee artikkelissaan sivistyksen ja kasvatuksen yleistä suhdetta ja pyrkii löytämään niille kiinnityskohtia kirjastojen mediakasvatuksessa. Hän näkee kirjastot erityisinä toimijoina mediakasvatuksen kentällä, jotka edelleen tavoittavat käyttäjiä laajalla ikähaitarilla ja joilla on käytettävissä melko ainutlaatuinen kokoelma erilaisia tekstityyppejä erilaisissa kansissa, kuorissa ja käyttöliittymissä. Mustikkamäen mukaan kirjastojen tarjoamalle sivistykselliselle mediakasvatukselle on todellinen tarve tilanteessa, jossa kansat liikkuvat vapaammin, valtiollisten rajojen merkitystä tarkastellaan uudella intensiteetillä ja kulttuurit kohtaavat vuoropuhelussa, myös erilaisissa konflikteissa.

Kasvatuksen ja sivistyksen määritelmällinen tarkastelu jatkuu Mikko Meriläisen artikkelissa, jossa hän tarttuu pelikasvatukseen. Digitaalisen pelaamisen nopea lisääntyminen lasten ja nuorten ajanvietteenä on kasvattanut tarvetta sekä pelikasvatuksen tutkimukselle että vanhempien pelikasvatusosaamiselle, mutta teoreettinen kehys molemmille on Meriläisen mukaan vajavainen. Meriläinen määrittelee artikkelissaan pelikasvatuksen keskeistä termistöä ja tuo yhteen kasvatuksen tutkimuksen, pelitutkimuksen ja pelihaittatutkimuksen näkökulmia pelaamiseen ja pelikasvatukseen antaakseen suuntaviivoja kodin käytännön pelikasvatukseen. Pelikasvatus on yksi esimerkki mediakasvatuksen osa-alueista, joissa viihteellisetkin mediasisällöt ovat tärkeä pedagoginen resurssi ja kasvatusta toteutetaan sekä muodollisissa että epämuodollisissa konteksteissa.

Sanana medialukutaito voi helposti johtaa ajatukset pelkkään lukemisen näkökulmaan, mutta termi sisältää yhtäläillä kirjoittamisen eli median tuottamisen tai

dot. Maija Puska nostaa artikkelissaan esille kirjoittamisen merkityksen ja tarkastelee sen opettamisen suhdetta mediakasvatukseen. Uudet mediaympäristöt muuttavat jatkuvasti tekstin tuottamisen tapoja ja mahdollisuuksia. Näiden muutosten myötä myös kirjoittamisen opettamisen käytännöt kaipaavat Puskan mukaan päivitystä. Artikkelissaan Puska hahmottelee mediakasvatuksellista kirjoittamisen pedagogiikkaa, joka innostaisi erilaisia kirjoittajia yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja julkiseen toimijuuteen medioissa.

Mediakulttuuria on mahdollista tarkastella myös konkreettisena toiminnan areenana. Suomalaisessa televisiossa on viime vuosina nähty lapsille suunnattuja kilpailuohjelmia, joista osa on kirjoittanut kommentteja lasten riistosta ja hyväksikäytöstä. Heidi Keinonen asettaa artikkelissaan tämän huolipuheen yhtäältä osaksi pitkää mediapaniikkien historiaa – toisaalta lasten osallistuminen television kilpailuohjelmiin kertoo hänen mielestään 2010-luvun mediakulttuurista, jossa lasten ja aikuisten maailman rajat hälvenevät. Keinonen tarkastelee artikkelissaan kilpailuohjelmia osana lasten mediaympäristöä pohtien, millaisia näkökulmia julkinen keskustelu, mediatutkimus ja mediakasvatus tarjoavat näihin ohjelmiin. Häntä kiinnostaa, voisiko television kilpailuohjelmiin osallistuminen edistää lasten uudenlaista toimijuutta, ja onko näitä ohjelmia mahdollista hyödyntää mediakasvatuksen resurssina.

## *Mediakasvatus elämänkaaressa*

Mediakasvatus kuuluu kaikille, eikä sillä ole ala- tai yläikärajaa. Yhtenä keskeisistä mediakasvatuksen kehittämishaasteista voidaan edelleen pitää sitä, että kaikki kohderyhmät tulevat tunnustetuiksi ja ammattilaiset puolestaan tunnistavat toimivansa myös mediakasvattajan roolissa osana omaa työtään.

Pekka Mertala ja Saara Salomaa korostavat empiirisen aineiston ja teorian välillä keskustelua käyvässä artikkelissaan varhaiskasvattajien kasvatustietoisuuden kehittämistä tärkeänä väylänä mediakasvatustaitojen vahvistamisessa. Artikkelissa tarkastellaan varhaisvuosien mediakasvatusta varhaiskasvatuksen keskeisten elementtien kautta. Kirjoittajien mukaan mediakasvatus koetaan varhaiskasvatuksessa vielä usein vieraaksi ja vaikeaksi teemaksi. Epävarmuustekijöiden taustalla näyttävät olevan kulloinkin pinnalla olevien mediasisältöjen ja -välineiden tuntemiseen ja hallintaan liittyvät tekijät. Mertalan ja Salomaan mukaan varhaiskasvattajilla on pienen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen asiantuntijoina jo valtaosa niistä valmiuksista, joita mediakasvatukseen tarvitaan.

Nuorten median käyttö herättää yhtäältä paljon kysymyksiä ja runsaasti huolta, mutta toisaalta nuoret esitetään myös mediataitoisina osaajina. Suvi Tuominen, Isabella Holm, Vesa Jaakola ja Tomi Kiilakoski tarkastelevat artikkelissaan koulun ulkopuolista oppimista nuorisotyössä tapahtuvan mediakasvatuksen viitekehystä. Kirjoittajat tarkastelevat niitä nuorisotyön muotoja, joiden tavoitteena on vahvistaa nuorten digitaaliseen mediaan liittyviä mediataitoja. He esittelevät kuntien nuorisotyöntekijöiden tulkintoja nuorten mediataidoista ja tarkastelevat, millä tavoin nuorisotyöntekijät hahmottavat oman roolinsa mediakasvattajina sekä millaista tukea nuorisotyöntekijät kaipaavat mediakasvatukseen liittyen. Kirjoittajien mielestä nuorisotyön mediakasvatuksessa on paljon onnistumisia ja hyviä lähtökohtia, mutta samalla lunastamattomia lupauksia: On koko joukko nuorisotyön prosesseja, joihin voitaisiin kytkeä digitaalisia toimintoja. Tällöin digitaalinen media kytkeytyisi osaksi nuorisotyön kasvatuksellisia prosesseja nykyisiä toimintoja laajemmin.

Elinikäisen oppimisen merkitys korostuu jatkuvasti muuttuvassa mediakulttuurissa. Aikuisten ja ikääntyneiden mediakasvatus on alue, joka on tutkimuskir-



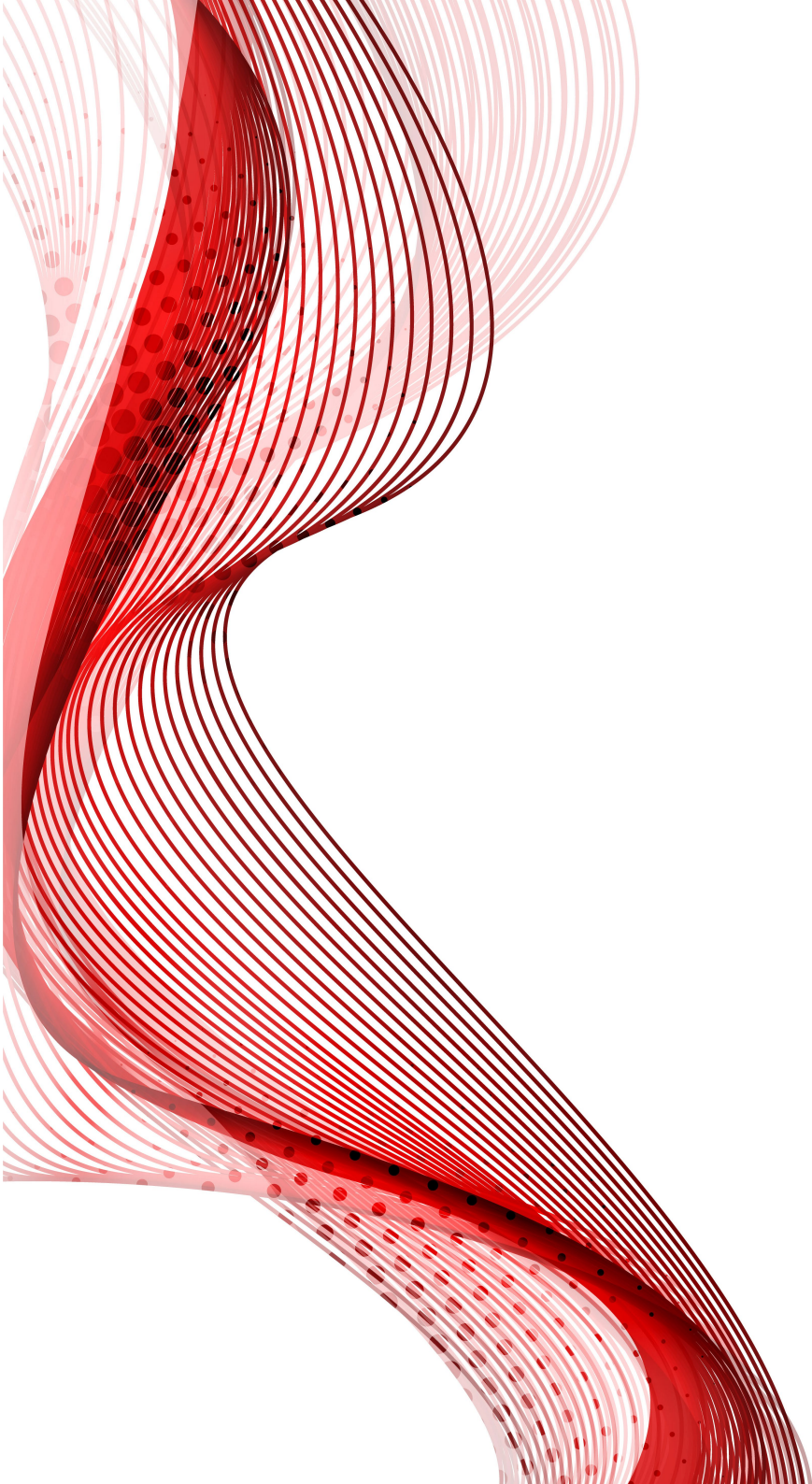
jallisuudessa jäänyt vähemmälle huomiolle verrattuna lasten ja nuorten mediakasvatukseen. Päivi Rasi, Hanna Vuojärvi ja Pirkko Hyvönen kiinnittävät huomionsa aikuisten ja ikääntyneiden mediakasvatukseen. Kirjoittajat yhdistävät artikkelissaan aiemman, osittain niukan ja pirstaleisen tutkimuskirjallisuuden näkökulmia yleiskatsaukseksi, joka auttaa lukijaa hahmottamaan aikuisten ja ikääntyneiden mediakasvatuksen kokonaisuutta. He tarkastelevat aikuisten ja ikääntyneiden median sekä tieto- ja viestintätekniiikan käyttöjä, mediataitoja sekä tieto- ja viestintätekniiikan käyttötaitoja pohtien, miten taitojen oppimista voidaan aikuisväestön kohdalla edistää.

Artikkelikokoelman tavoitteena on valottaa monipuolisesti monimuotoisen mediakasvatuksen tutkimuksen ja kehittämisen kenttää. Mediakasvatus ja medialukutaidot eivät ole vieraita millekään yhteiskunnan tai ihmisten elämänalueelle, vaan niiden voidaan nähdä olevan läsnä kaikkialla. Siksi onkin ilahduttavaa, että Suomessa mediakasvatuksen edistäminen ja jatkuva kehittäminen koetaan tärkeäksi kaikilla sektoreilla.

Lämpimät kiitokset kaikille artikkeleiden kirjoittajille sekä erityisesti toimituskuntaan kuuluneille professori Heli Ruokamolle, professori Sirkku Kotilaiselle, yliopistonlehtori Reijo Kupiaiselle ja erityisasiantuntija Saara Salomaalle sekä kustannustoimittaja Sanna Spišákille.

LEO PEKKALA

Apulaisjohtaja

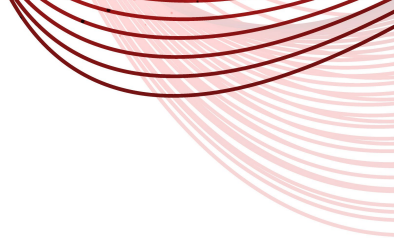


# *1. MEDIAKASVATUKSEN MÄÄRITTELYJÄ*



*Mediakasvatusta  
nyt ja tulevaisuudessa*

HELI RUOKAMO, SIRKKU KOTILAINEN JA REIJO KUPIAINEN



Syksyllä 2016 voimaan astuvassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataan seitsemän laaja-alaisen osaamisen aluetta, joista neljäs on monilukutaito (L4) ja viides tieto- ja viestintäteknologinen (TVT) osaaminen (L5). Monilukutaitoa tulee kehittää kaikissa oppiaineissa: se on sekä tavoite että kokonaisuus, joka jokaisen tulee hallita. Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen on myös tärkeä kansalaistaito sekä itsessään että osana monilukutaitoa. TVT on oppimisen kohde ja väline, ja sitä tulee hyödyntää suunnitelmallisesti kaikilla vuosiluokilla. (OPH 2014b, 22–23.)

Tässä artikkelissa käsitellään monilukutaidon ja medialukutaidon käsitteitä mediakasvatuksen kontekstissa. Tarkastelemme, mitä niillä sekä tieteellisesti että käytännössä tarkoitetaan niin kansallisessa kuin kansainvälisessäkin keskustelussa. Kiinnostavaa on, miten nämä käsitteet ja osaamisalueet on huomioitu erityisesti tämän päivän opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa ja tulevien opettajien osaamisessa. Tätä havainnoidaksemme kuvaamme artikkelissamme mediakasvatuksen tilaa Suomessa syksyllä 2015 tarkastelemalla, millaiseksi mediakasvatus määrittyy yliopistojen maisteriohjelmissa ja opettajankoulutuksessa.

Mediakasvatuksella ei ole ollut aiemmin tilaa opettajankoulutuksen ydinsällöissä (Kotilainen 2001). Opettajankoulutusta onkin kuvattu mediakasvatuksen autiomaana (Korhonen & Rantala 2007), ja mediakasvatusta on toivottu pakolliseksi

sisällöksi opettajankoulutukseen (Lehtonen & Kotilainen 2005). Medialukutaidon asemaa suomalaisessa opettajankoulutuksessa ja opetussuunnitelmissa on myös tarkasteltu kuuden eurooppalaisen maan e-MEL-projektissa (Verniers & Tilleul 2015), yläkoulun käytännöissä (Kupiainen 2013) ja opettajien arvioina viestintä- ja media-aidon aihekokonaisuudesta (Kotilainen & Kupiainen 2012). Olemme kantaneet huolta siitä, millaisia opettajien mediataidot ovat ja ovatko ne riittävät (Ruokamo, Lumme & Korva 2011; Nissilä 2011, 16–19) sekä millaista ammatillista kehittymistä monilukutaito edellyttää (Kupiainen, Leinonen, Mäkinen & Wiseman 2016).

Medialukutaidon ja monilukutaidon tarkastelu pohjautuu mm. Sirkku Kotilaisen ja Reijo Kupiaisen *ANR Translit ja Cost* -raporttiin (2013), Reijo Kupiaisen, Pirjo Kuljun ja Marita Mäkisen (2015) monilukutaidon käsitteen tarkasteluun sekä Lauri Palsan ja Heli Ruokamon (2015) systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen, jossa tarkasteltiin vertaisarvioituja, tieteellisissä aikakauslehdissä julkaistuja tutkimuksia vuosilta 2010–2014. Tieteellisissä tutkimuksissa monilukutaito on määritelty käsitteenä eri tavalla kuin hyväksytyssä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa medialukutaito ja monilukutaito on kuvattu lähinnä tavoitetiloina (*outcomes*), kun taas suurimmassa osassa tutkimuksia monilukutaito tarkoittaa enemmänkin pedagogista lähestymistapaa (*pedagogical approach*). Medialukutaidosta ei ole olemassa yhteisesti hyväksyttyä määritelmää vaan sitä määritellään tutkimuksissa edelleen monin eri tavoin. (Palsa & Ruokamo 2015.)

## *OPS 1994–2014: Viestintäkasvatuksesta monilukutaitoon ja TVT-osaamiseen*

Reijo Kupiainen, Sara Sintonen ja Juha Suoranta (2007) kuvaavat suomalaisen mediakasvatuksen historiaa 1960-luvulta audiovisuaalisen kasvatuksen alkutaipaleesta 2000-luvun vaihteen digitaaliseen käänteeseen, jossa digitaalinen teknologia ja multimodaalisuus ovat tulleet määrittämään mediakasvatuksen kenttää, teoriaa ja käytäntöjä. Tuolloin, vuonna 2007, ei vielä puhuttu laajassa mitassa sosiaalisesta mediasta. Silloin ei myöskään puhuttu taaperoiden median ja internetin käytöstä eikä kosketusnäytöllisestä mobiiliteknologiasta, vaikka Nokia julkaisikin N800 Internet Tablet -laitteen juuri vuonna 2007 ja myös sen käyttömahdollisuuksia opetuksessa tutkittiin (ks. Keränen 2009).

Vajaa kymmenen vuotta myöhemmin digitaalinen teknologia, digitaalinen käänne ja multimodaalisuus ovat edelleen avainsanoja mediakasvatuksessa teknologiasta ja sen käytöstä puhuttaessa. Nämä ovat olleet osaltaan vahvistamassa jo hieman aiemmin tapahtunutta käännettä oppija- tai oppilaskeskeisiin oppimisympäristöihin ja pedagogiikkaan, josta jälkimmäisestä käytetään eri yhteyksissä erilaisia nimityksiä, mm. ongelmaperustainen oppiminen (Hmelo-Silver 2004), tutkiva oppiminen (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004), yhteistoiminnallinen oppiminen (Stahl ym. 2006), projektiperustainen oppiminen (Krajcik & Blumenfeld 2006) tai *connected learning* (Ito ym. 2013). Nämä ”käänteet” ovat korostetusti esillä uudessa vuoden 2014 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014b) ja lukion opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2015): Yhtäältä opetussuunnitelmat vastuuttavat opiskelijaa yhä vahvemmin oppimisesta ja yksilöllisen oppimisympäristön luomisesta, toisaalta ne korostavat tieto- ja viestintäteknologiaa sekä monilukutaitoa.

Tieto ja viestintäteknologinen osaaminen ja monilukutaito ovat peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa tavoitteita, joita kohti on määrä pyrkiä kaikissa

oppiaineissa. Monilukutaitoa, kuten muitakaan osaamiskokonaisuuksia, ei tule sekoittaa edellisen peruskoulun opetussuunnitelman (OPH 2004) aihekokonaisuuksiin, joista yksi oli viestintä- ja mediataito ja lukion OPS:ssa (OPH 2003) viestintä- ja mediaosaaminen. Lukion opetussuunnitelman perusteissa aihekokonaisuudet tosin vielä säilyvät, mutta niiden kerrotaan olevan ”käytännössä [...] oppiainerajat ylittäviä teemoja ja laaja-alaisia osaamisalueita” (OPH 2015, 26). Opetussuunnitelmien terminologinen ja sisällöllinen historia mediakasvatuksen lähialueella kulkee kasvatuksellisesti kokonaisuudesta (viestintäkasvatus), taitojen ja osaamisen sisältöalueiden (viestintä- ja mediataito/-osaaminen) kautta tavoitteisiin (esim. TVT-osaaminen ja monilukutaito). Monilukutaidon osaamiskokonaisuudessa ei enää viitata sisältöihin ja erillisiin tavoitteisiin, vaan se on itsessään tavoite; tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostama kokonaisuus (OPH 2014b, 20), joka nykykansalaisen tulee hallita.

Kansainvälisessä keskustelussa monilukutaidon käsite asettuu hieman ongelmalliseen kontekstiin, sillä varsinkin angloamerikkalaisessa perinteessä kyse on monikossa monilukutaidoista (*multiliteracies*) ja erityisesti monilukutaitojen pedagogiikasta (Palsa & Ruokamo 2015). Palsa ja Ruokamo (mt.) ovat tarkastelleet, mitä medialukutaidon ja monilukutaidon käsitteillä tarkoitetaan tutkimuskirjallisuudessa. Systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen valikoitui 237 vuosina 2010–2014 julkaistua vertaisarvioitua artikkelia, joista 49 liittyi monilukutaitoon. Näistä 14 artikkelia päätyi mukaan laadulliseen sisällön analyysiin tilastollisen satunnaisotannan ja luotettavuustarkastelun perusteella. Joissakin artikkeleissa monilukutaidot tai monilukutaito nähtiin kommunikaatiokykyjen kokoelmana samaan tapaan kuin opetussuunnitelman perusteissa. Kuitenkin useammassa artikkelissa monilukutaidot käsitteellistettiin ja analysoitiin pedagogisina lähestymistapoina. Tämä erottaa monilukutaitojen käsitteen tutkimuksessa monilukutaidon käsitteestä perusopetuk-



sen opetussuunnitelman perusteissa. Monilukutaitoja käsittelevistä artikkeleista oli vaikea löytää selkeitä määritelmiä monilukutaidoille opetuksen tuloksena tai kykynä. Sen sijaan opetuksen käytäntöjä, pedagogisia kysymyksiä ja sisältöjä oli tarkasteltu perusteellisemmin.

Monilukutaidon pedagogiikassa viitataan usein The New London Groupin vuonna 1996 julkaistuun manifestiin *Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (The New London Group 1996). Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön *Multiliteracies in Education* (MULTI) -ryhmän tekeillä olevan systemaattisen kirjallisuuskatsauksen perusteella suurin osa monilukutaitoja käsittelevästä pedagogisesta tutkimuksesta sijoittuu Australiaan, Yhdysvaltoihin ja Kanadaan (ks. myös Kupiainen, Leinonen, Mäkinen & Wiseman 2016). Kirjallisuuskatsausta varten tehty haku tietokannoista tuotti 106 monilukutaidon opetusta esiopetuksessa tai alakoulussa käsittelevää artikkelia, joista analyysia varten on valikoitunut 73 tutkimusta. Artikkelit osoittavat selvästi, että multimodaalisuus on vain yksi osa monilukutaitojen kenttää. Lähes puolet arvioituista tutkimuksista sisältää sekä multimodaalisuuden että kulttuurisen ja sosiaalisen moninaisuuden pedagogisena periaatteena. Tämä vastaa kansainvälistä monilukutaitojen määritelmää, jossa huomioidaan monilukutaidon kaksi 'moneutta', kaksi '*multia*', jotka siis ovat multimodaalisuus ja sosiaalinen diversiteetti (Kalantzis & Cope 2012; Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015). Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa jälkimmäinen jää huomattavasti vähemmälle huomiolle, lähinnä puheeksi kulttuurisesta moninaisuudesta, vaikka sosiaalisen diversiteetin huomioiminen on mediakasvatuksen kannalta erittäin tärkeää.

Toinen mediakasvatuksen kannalta olennainen osaamiskokonaisuus uudessa OPS:ssa on tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, johon osaltaan kytkeytyy myös kouluissa opetettavaksi tuleva koodaaminen. TVT-osaaminen sijoitetaan

OPS:ssa myös osaksi monilukutaitoa ja siitä puhutaan sekä oppimisen kohteena että välineenä. Yhtäältä opetus suuntautuu TVT-taitoihin ja toisaalta sitä käytetään oppimisympäristön osana. OPS:n mukaan TVT-osaaminen painottuu neljälle alueelle: Oppilasta opetetaan 1) ymmärtämään TVT:n käyttö- ja toimintaperiaatteita ja hyödyntämään näitä omissa tuotoksissa, 2) käyttämään teknologiaa vastuullisesti, turvallisesti ja ergonomisesti, 3) käyttämään TVT:aa luovassa ja tutkivassa työskentelyssä ja 4) käyttämään TVT:aa verkottuneesti ja vuorovaikutteisesti. Lisäksi TVT-osaaminen tähtää yksilöllisten omien oppimispolkujen löytämiseen oppimisessa. (OPS 2014b, 23.)

Syksyllä 2014 käynnistyneessä Tampereen kaupungin ”digikirjaprojektissa” 11 luokanopettajaa kuuden koulun 1.–2. luokilta pyrkivät soveltamaan uutta opetussuunnitelmaa luokahuone työskentelyyn monilukutaidon ja TVT-osaamisen kannalta. Projektissa keskitytään erityisesti digitaalisten materiaalien ja tablettitietokoneiden käyttöön luokassa. Monista teknologisista murheista ja turhautumisista huolimatta opettajat nostivat esiin potentiaalinen oppilaiden eriyttämiseen ja yksilöllisten oppimispolkujen luomiseen. Monilukutaito ja TVT-osaaminen sekä oppimisympäristöjen suunnittelu vaativat opettajilta erityisesti oppiainesisältöön liittyvän tiedon sekä pedagogisen ja teknologisen osaamisen yhdistämistä keskenään. Opettajat pyrkivät luomaan luokahuoneisiin hyvin toiminnallisia ympäristöjä hyödyntäen draamaa, valokuvaamista, tarinankerrontaa, QR-koodeja, tiedon etsintää, videon tekoa, dokumentaatiota, oppimislejää ja niin edelleen. Kaiken kaikkiaan uusi opetussuunnitelma haastoi opettajia pedagogiikan muuttamiseen ja omaan ammatilliseen kehittymiseen, jossa vertaisopettajat ja heidän tukensa nousivat tärkeään rooliin. Tämä sopii myös hyvin monilukutaitojen pedagogiikkaan (*pedagogy of multiliteracies*), jossa esimerkiksi Mary Kalantzis ja Bill Cope (2012) korostavat opettajan roolia oppimisympäristöjen suunnittelijana sekä oppilaan ja oppimisympäristöjen suhteen tukijoina perinteisem-

män kateederiopetuksen tilalle (Kupiainen, Leinonen, Mäkinen & Wiseman 2016). Jos OPS:n monilukutaitoa ja TVT-osaamista ajatellaan osana monilukutaitojen pedagogiikkaa, ne luovat erinomaiset mahdollisuudet mediakasvatuksen monipuoliselle kehittämiselle suomalaisessa kouluopetuksessa, jossa opetus ja oppiminen median ja TVT:n avulla sekä opetus ja oppiminen mediasta ja TVT:sta ovat olleet melko erottamattomat ja muodostaneet mediakasvatuksellisen kokonaisuuden.

### *Mediakasvatuksen globalisoituminen yliopistoissa*

Samalla kun peruskoulu nivoo multimodaalisuuden ja TVT:n yhteen eräänlaisena kansallisena tavoitetilana, korkeakoulupedagogiikka on ottanut askeleen kansainväliseen suuntaan. Lapin yliopistossa perustettiin kansainvälinen mediakasvatuksen maisteriohjelma vuonna 2010 ja Tampereen yliopistossa vuonna 2015. Molemmissa ohjelmissa opiskelijat tulevat pääosin muualta kuin Suomesta, erityisesti Aasian maista kuten Intiasta, Vietnamista ja Kiinasta.

Mediakasvatus on globaali ilmiö, joka ei rajoitu vain länsimaihin. Globaalia verkostoa ovat luoneet erityisesti UNESCO:n UNAOC (*United Nations Alliance of Civilizations*) ja sen *Media and Information Literacy Clearinghouse*, Nordicomin *The International Clearinghouse on Children, Youth and Media*, Euroopan unioni sekä lukuisat muut toimijat. Globaalia mediakasvatusympäristöä luonnehtivat hieman erilaiset käsitteet mihin Suomessa on totuttu. Medialukutaidon tai monilukutaidon sijaan käytössä on media- ja informaatiolukutaito (MIL, *Media- and Information Literacy*). Suomessa opetus- ja kulttuuriministeriön alainen Kansallisen audiovisuaalisen instituutin mediakasvatus- ja kuvaohjelmayksikkö (MEKU) toimii vahvasti yhteistyössä kansainvälisten toimijoiden kanssa (Uusitalo 2015).

Media- ja informaatiolukutaitoa kansainvälisellä tasolla ovat tarkastelleet esimerkiksi Sirkku Kotilainen ja Annikka Suoninen (2013) nojaten kansainväliseen vertailevaan nuorten mediankäyttötutkimukseen. He määrittävät media- ja informaatiolukutaidon yhteisiksi alueiksi 1) median käytön informaation hankkimiseksi ja sosiaalisen kanssakäymisen välineenä, 2) itseilmaisun median avulla informaation välittämisen näkökulmasta sekä 3) mediakriittisen tulkinnan informaation laadusta. Kotilainen ja Manisha Pathak-Shelat (2015) ovat esittäneet, että globaalin opetus suunnitelman toteutuminen on mahdollista, koska digitalisoitumisen infrastruktuuri varsinkin kouluissa vaihtelee suuresti, ja yhteiskunnallis-poliittiset olosuhteet eroavat eri puolilla maailmaa esimerkiksi siinä, miten lapsia ja nuoria arvostetaan toimijoina. He ehdottavatkin paikantunutta lähestymistapaa (*a situated approach*), joka huomioisi kunkin alueen erityispiirteet ja tarpeet mediakasvatuksen kehittämisessä (mt., 154–156). Globaalissa mediakasvatusajattelussa globaali ja lokaali yhdistyvät, eikä yhtä yhtenäistä mallia enää tavoitella, kuten vielä 1970-luvulla (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007). Globaalissa mediakasvatuskehyksessä on myös erilaisia painotuksia. Esimerkiksi ihmisoikeudet, sanan- ja ilmaisunvapaus, konfliktinratkaisu sekä kulttuurien välinen kommunikaatio ovat ymmärrettävästi tärkeällä sijalla kulttuurisesti moninaisessa maailmassa. Näihin näkökulmiin esimerkiksi osa tamperelaisista kansainvälisistä maisteriopiskelijoista haluaa keskittyä pro gradu -tutkielmissaan.

Lapin yliopistossa mediakasvatuksella on pitkä perinne. Sitä on voinut opiskella Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa mediakasvatuspainotteisessa luokanopettajakoulutuksessa sivuaineopintoina vuodesta 1997 lähtien ja pääaineena (kasvatustiede, erityisesti mediakasvatus) vuodesta 2001 alkaen. Vuonna 2004 mediakasvatuksen pääaineopiskelijoille käynnistettiin erillinen sisäänotto. (Ruokamo 2005, 131.) Opetusministeriön 14.7.2005 antamassa asetuksessa Lapin yliopistolle myönnettiin ensimmäisenä yliopistona Suomessa mediakasvatuksen pääaineen

asema. Kansainvälinen mediakasvatuksen maisteriohjelma (*MA in Media Education*) käynnistettiin ensimmäisenä Suomessa vuonna 2010. Lapin yliopiston mediakasvatuksen kansainvälinen maisteriohjelma sijoittuu kasvatustieteiden tiedekunnan Mediapedagogiikkakeskukseen.

Mediapedagogiikkakeskuksessa koulutusohjelmasta vastaa mediakasvatuksen professori. Yksi yliopistonlehtoreista toimii koulutusohjelman koordinaattorina, toinen yliopistonlehtori puolestaan koordinoi Tieto- ja viestintäteknikan opetus käytön sivuaineopintoja. Opetushenkilökuntaan kuuluvat antavat kukin omaan teemaansa kuuluvaa opetusta perusopinnoista aine- ja syventäviin opintoihin asti. Opetussuunnitelman läpileikkaavat kolme teemaa: 1) media opetuksessa ja oppimisessa, 2) media yhteiskunnassa sekä 3) media ja psykososiaalinen hyvinvointi. Tiedekunnan kasvatusalan kandidaatin ja maisterin tutkinto-opiskelijoilla on myös mahdollisuus valita mediakasvatus pääaineekseen, jolloin maisteriopinnot suoritetaan integroidusti mediakasvatuksen kansainvälisen maisteriohjelman kanssa englanninkielisinä. TVT:n sivuaineopinnot ovat avoimia kaikille yliopisto-opiskelijoille. TVT:n perusopinnot (25 op) toteutetaan neljän yliopiston yhteistyönä osittain verkko-opetuksena. Toteutuksessa mukana ovat Helsingin, Itä-Suomen, Lapin ja Turun yliopistot.

Tampereen yliopistossa kansainvälinen mediakasvatuksen maisteriohjelma toteutetaan Viestinnän, median ja teatterin (CMT) sekä Kasvatustieteiden (EDU) yksiköiden yhteistyönä. Tämä yhteistyö on leimannut tamperelaista mediakasvatuksen yliopisto-opetuksen kehitystä alusta saakka. Tampereella alan perinne kiinnitetään esimerkiksi hallinnollisissa dokumenteissa jopa 1970-luvulle joukkotiedotuskasvatukseen, jota opetettiin vielä 1990-luvullakin opettajankoulutuksessa kahden opintoviikon laajuisena perusopintokurssina. Tampereen yliopisto sai ensimmäisen mediakasvatuksen määräämisen professuurin vuonna 1997. Mediakasvatuksen 25 opintopisteen laajuiset sivuaineopinnot olivat tarjolla kaikille opiskelijoille

yliopistossa vuosina 2005–2012. Nykyinen mediakasvatuksen professori on sijoitettu CMT:n yksikköön ja yliopistonlehtori EDU:n yksikköön. Yksiköt toteuttavat yhdessä kansainvälisiä maisteriopintoja osittain yhteistyössä muiden kansainvälisten ohjelmien kanssa. Syksyllä 2015 käynnistynyt kansainvälinen mediakasvatuksen maisteriohjelma (*Master's Degree in Media Education*) on jatkoa vuosina 2012–2016 toimineelle suomenkieliselle maisteriohjelmalle. Tutkinto tehdään edelleen joko kasvatustieteisiin tai viestintään ja mediaan. Tämä tarkoittaa yliopistossa mediakasvatuksen ulottamista myös media-, informaatio- ja kulttuurialoille.

Tampereella kansainvälisen maisteriohjelman sisältö jaotellaan 1) mediakasvatuksen tutkimukseen (*Research on media education*), 2) opetukseen ja oppimiseen medioituneissa ympäristöissä (*Teaching and learning in mediated environments*) sekä 3) mediakasvatuksen kehittämiseen organisaatioissa (*Developing media education in organizations, such as schools, NGO's and media*). Osa kursseista keskittyy kulttuurienvälisyyteen ja siihen liittyvään mediakasvatukseen. Nämä sisältyvät myös yliopistossa ja avoimessa korkeakoulussa tarjolla oleviin sivuaineopintoihin ns. mediakasvatuksen osaamiskokonaisuutena, joka on yhteensä 15 opintopisteen laajuinen. Sekä Lapin että Tampereen yliopistoissa toteutetaan myös mediakasvatuksen tohtorikoulutusta ja tehdään alan tutkimusta.

## *Mediakasvatus opettajankoulutuksessa Lapissa ja Tampereella*

Mediakasvatuksen osuus opettajankoulutuksessa näyttäisi olevan koko ajan lisääntymässä Suomessa. Vesa Korhonen ja Leena Rantala (2007) julkaisivat vuonna 2007 *Kasvatus*-lehdessä artikkelin Mediakasvatuksen autiomaasta, jossa he luonnehtivat ope-

tussuunnitelmiin pohjautuvan tarkastelun avulla mediakasvatuksen hajanaista asemaa opettajankoulutuksessa ja opetuksen keskittymistä tietoteknisiin mediataitoihin. He luonnehtivat opettajankoulutusyksiköiden opetussuunnitelmissa hahmottuvaa mediakasvatusta pääosin juonteiseksi ja rajatuksi. Tarkastelun mukaan se esiintyy pääasiassa ”löydettävänä”, yhtenä sivuainevaihtoehtona ja yhtenä sisältöalueena muiden joukossa. Tämänhetkistä tilannetta tarkastelemme tässä artikkelissa Lapin ja Tampereen yliopistojen opettajankoulutuksen koulutusohjelmien osalta: Miten mediakasvatus sekä tieto- ja viestintätekniiikan opetusikäyttö esiintyy näissä opettajankoulutusohjelmissä?

Korhonen ja Rantala (2007) tarkastelivat mediakasvatuksen näkyvyyttä suomenkielisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissä lukuvuonna 2006–2007 analysoiden opetussuunnitelmien puhetapoja ja mediakasvatuksen positiota opetussuunnitelmissä. Heidän tutkimuksensa mukaan Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa mediakasvatuksella oli vahva näkyvyys. Sillä tarkoitetaan tunnustettua ja vakiintunutta asemaa opetussuunnitelman perussisällöissä, jolloin mediakasvatusta toteutetaan suhteellisen laajamittaisesti opettajankoulutuksessa ja sen asema on selkeästi määritelty ja usein myös staattinen (Korhonen & Rantala 2007, 460). Tuolloin voimassa olevassa luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa mediakasvatuksen positio oli näkyvä ja mediakasvatuksen näkyvyys oli vahva, rajattu ja juonteinen (Korhonen & Rantala 2007, 461). Mediakasvatus esiintyi yleisopinnoissa, perus-, aine- ja syventävissä opinnoissa, monialaisissa opinnoissa ja sivuaineopinnoissa sekä harjoittelussa ja suuntautumisvaihtoehtoissa. Lapin yliopistossa mediakasvatuksen positio oli siis opetussuunnitelmatekstissä näkyvä, ja teksteissä aktualisoituivat erityisesti sisällöntuotannollinen ja sosiokulttuurinen puhetapa. Teknis-välineellinen puhetapa ja ainespesifit puhetavat olivat positiossa läsnä, mutta ne eivät nousseet erityisesti esille muiden puhetapojen joukosta (Korhonen & Rantala 2007, 463–464).

Lapin yliopistossa syksyllä 2015 voimaan astuneessa luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa (2015–2017) mediakasvatus sekä tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttö ilmenevät seuraavasti: Luokanopettajilla on mahdollisuus valita sivuaineekseen mediakasvatuksen sekä tieto- ja viestintätekniikan perusopinnot ja laajat sivuaineopinnot mediakasvatuksessa. Luokanopettajaopintojen toiselle vuodelle, kandidaatin tutkinnon yleisopintoihin, sijoittuu Opetus- ja oppiminen uusissa oppimisympäristöissä -opintojakso, joka on kolmen opintopisteen laajuinen. Tämän lisäksi mediakasvatusta on integroituna varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen perusteisiin (5 op) kandidaatin tutkintoon sisältyvissä pedagogisissa opinnoissa sekä esi- ja alkuopetuksen pedagogiikkaan (6 op) esi- ja alkuopetuksen sivuaineopinnoissa (25 op). Maisterin tutkinnon valinnaisissa 10 opintopisteen laajuisissa opinnoissa on tarjolla mediakasvatuksesta kaksi englanninkielistä kurssia: *Internet use and psychosocial well-being* (5 op) ja *Approaches to Media Culture* (5 op). Valinnaisten opintokokonaisuuksien monialaisissa opinnoissa (3 op) on valinnaisena mm. Musiikki ja media (3 op), Ohjelmointi ja robotiikka (3 op) sekä Leikit, pelit ja leikillisuus opetuksessa ja oppimisessa (3 op). Näiden lisäksi mediakasvatusta sekä tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöä on integroituna mm. matematiikkaan, käsityöhön ja musiikkiin.

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä mediakasvatus näyttäytyi Korhosen ja Rantalan (2007) luonnehdinnan mukaisesti ”löydettävänä”. Mediakasvatuksen yliopistonlehtorin tehtävän myötä mediakasvatusta on integroitu vahvemmin opettajankoulutukseen kuten kasvatustieteiden opetukseen yleisemminkin. Opettajankoulutuksen ensimmäisen vuosikurssin pakollisiin monialaisiin opintoihin kuuluu nykyisellään kolmen opintopisteen kurssi mediakulttuurista ja mediakasvatuksesta. Kokonaisuutena kurssi on nimeltään Kuva- ja mediakulttuurit, ja se sisältää myös kahden opintopisteen kuvakulttuurien jakson. Mediakasvatukseen



keskittyvä osuus on toteutettu vuonna 2015 eurooppalaisena yhteistyöprojektina e-Media Education Lab:ssa (e-MEL), jossa mukana olivat myös yhteistyötahot Belgiasta, Ranskasta, Portugalista, Italiasta ja Englannista. Mediakasvatuksen globaalit piirteet ovat johtaneet siis myös opettajankoulutuksen osalta mediakasvatuksen kansainvälistymiseen.

Kasvatustieteiden yksikössä on opettajankoulutuksessa myös mahdollista osallistua kansainvälisen mediakasvatuksen maisteriohjelman opintoihin tai pätevyitä kuvataiteen opettajaksi tai kuvataidepainotteisiksi opettajiksi. Kuvataiteen opettajan opinnot sisältävät myös pakollisia mediakasvatuksen opintoja. Mediakasvatus on mahdollista valita myös vapaavalintaisina kursseina tai sivuaineena, aineopinnoissa valittava on muun muassa kurssi Mediakasvatus, osallisuus ja aktiivinen kansalaisuus (5 op). Lisäksi mediakasvatus ja monilukutaito tulevat esille eri oppiaineiden monialaisissa opinnoissa ja opetusharjoittelussa. Tampereen normaalikoulun opettajat, opettajaopiskelijat ja yksikön opetushenkilökunta julkaisivat vuonna 2015 kirjan *Monilukutaito kaikki kaikessa* (Kaartinen 2015), jossa monilukutaitoa lähestytään muun muassa matematiikan, äidinkielen, draaman, ympäristökasvatuksen, kuvataiteen, S2-kielen ja 3D-mallintamisen näkökulmista. Tieto- ja viestintäteknii-  
kan opetuskäyttö on puolestaan integroitu laajasti luokanopettajan monialaisiin opintoihin sekä aineenopettajan opintoihin, erityisesti kasvatustieteen yksikössä käytössä olevien tablettilaitteiden myötä.

## *Mediakasvatusta tulevaisuudessa*

Olemme keskusteluttaneet tässä tekstissä mediakasvatusta ja siihen liittyviä (luku) taitoja Suomessa peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden ja kahden yliopiston

maisteriohjelmien kautta. Seuraten Kotilaisen ja Pathak-Shelatin (2015) ajatusta paikallisesta suunnittelusta, voimme tulkita ainakin lähitulevaisuuden suuntia digitaalisen, kansainvälistyvän ja monikulttuuristuvan suomalaisen yhteiskunnan näkökulmasta. Tätä kirjoitettaessa meillä on käsillämme uusi peruskoulun opetus-suunnitelman perusteet (OPH 2014b) ja edessämme on kansainvälistymisen haasteet koko Eurooppaa ravistelevan muuttoliikkeen seurauksena. Korkeakoulutuksessa puitteet luo paitsi kansainvälistyminen myös kiristynyt talous ja keskittämispaineet. Esimerkiksi kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen rakenteellisen kehittämisen raportin mukaan (Jakobsson & Huusko 2015, 16) mediakasvatus voitaisiin keskittää muutamaankin yliopistoon niin, että turvattaisiin oppiaineen riittävän laajat resurssit ja vahva tutkimusyhteistyö (mt., 18).

Tulevaisuudessa peruskoulun mediakasvatus riippuu paljon ainakin seuraavista asioista: Miten monilukutaito hahmotetaan, millaisia yhteyksiä rakentuu tietojen ja viestintäteknisen osaamisen ja monilukutaidon välille, ja miten mediakasvatus osataan ottaa kaikkien kansalaisten osallistumisen vahvistamiseksi yhteiskunnan eri alueilla. Siihen miten monilukutaito hahmotetaan, otetaan jo nyt kantaa ainakin Lapin ja Tampereen yliopistojen opettajankoulutuksessa. Tärkeää on jatkaa ja syventää työtä edelleen. Tutkimusta ja opettajankoulutusta kaipaavat myös TVT:n ja monilukutaidon yhteyksien rakentuminen varsinkin koodauksessa. Ohjataan oppilaita tarkastelemaan kriittisesti ja luovasti teknologisoituvaa yhteiskuntaa ja kulttuuria, vai jääkö koodaus vain tekniseksi taidoksi (ks. esim. Saariketo 2015)?

Digitaaliseen kehittämiseen on kyllä varauduttu ainakin hallitusohjelmassa. Hallitusohjelman kärkihanke 3:n toimenpideohjelman 3 tavoitteena on kehittää digitaalisuuden hyödyntämistä korkeakoulutuksessa, edistää digitaalista opetustarjontaa ja yhteistyötä palvelemaan oppimista sekä sujuvoittaa opintoja ja aiempaa nopeampaa korkeakoulutukseen siirtymistä. Tämä tapahtuu seuraavasti: 1) luomalla

yhteistä opetustarjontaa ja materiaaleja korkeakoulujen väliseen käyttöön, 2) lisäämällä monipuolista digitaalisten välineiden hyödyntämistä opetuksessa, monipuolistamalla arviointikäytänteitä digitaalisin menetelmin, varustamalla opetustiloja tukemaan digitaalisia opetusmenetelmiä ja edistämällä korkeakoulujen välistä yhteistyötä, 3) parantamalla opetushenkilöstön digitaalista osaamista, kehittämällä opetusanalytiikkaa tukemaan opiskelua ja ohjausta sekä 4) kehittämällä avoimia (MOOC-tyyppisiä) kursseja vapaaseen käyttöön opetuksessa hyödynnettäväksi esimerkiksi toisen asteen opiskelijoiden ja oppilaitosten käyttöön. (Valtioneuvosto 2015.)

Mediakasvatuksen kansainvälisissä koulutusohjelmissa on jo vastattu moniin yllä kuvatuista digitaalistuvan opetuksen haasteista. Esimerkiksi Lapin ja Tampereen yliopistojen mediakasvatuksen kansainvälisillä maisteriohjelmilla on jo yhteinen opintojakso molempien yliopistojen opiskelijoille: *Introduction to Global Media Education*. Opetusanalytiikan ja MOOCien osalta olemme koulutusohjelmien kehittämisen osalta suunnitteluasteella. Tulevaisuudessa *Introduction to Global Media Education* voisi hyvin olla kaikille avoin verkkokurssi, joka toimisi myös koulutusohjelmiin houkuttelevana ja sisään päässeille opiskelijoille hyväksi luettavana kurssina. Tampereen maisteriohjelmassa *Transcultural perspectives in Media Education* -kurssi on rakentumassa eurooppalaisessa Erasmus+ -hankkeessa (e-Mel), joka tähtää avoimeksi, erityisesti opettajankoulutukseen suunnatuksi kurssiresurssiksi. Nämä molemmat kurssit sisältävät jo lähtökohtaisesti kulttuurienvälisyyteen tähtäävän mediakasvatuksen oppimistavoitteen, mutta sitä tullaan edelleen kehittämään yhdessä.

Lapin yliopiston mediakasvatuksen kansainvälistä maisteriohjelmaa on kehitetty tutkimusperustaisesti vastaten koulutusohjelman kansainvälistämisen haasteisiin. Tapaustutkimuksessa tarkasteltiin mm. sitä, miten suunniteltu ja koettu opetussuunnitelma vastaa ja tukee kulttuurista inklusiota. Tutkimuksen mukaan

opetussuunnitelman laadinnassa tulisi kiinnittää enemmän huomiota opiskelijoiden elämismaailmaan ja koko monikulttuuriseen ekosysteemiin. (Rasi, Hautakangas & Väyrynen 2014.)

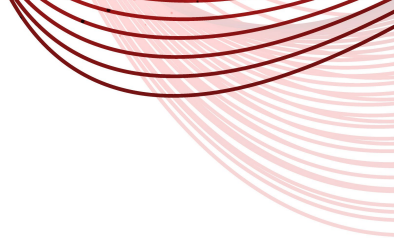
Ajalle tyypillisessä keskustelussa korostetaan yliopistojen yhteistyön lisäämistä, päällekkäisyyksien karsimista ja profiloitumista. Nämä ovat sinänsä kannattavia suuntauksia. Yhteiskuntamme muuttuu yhä digitalisoituneemmaksi, minkä voidaan nähdä avaavan uusia mahdollisuuksia niin yliopisto- kuin perusopetuksenkin kehittämässä. Me mediakasvattajina pyrimme kantamaan kortemme kekoon omalta osaltamme kouluttamalla tulevaisuuden muutoksiin aktiivisesti suhtautuvia mediakasvattajia, tulevaisuuden muutoksen tekijöitä.





*Käsitteellisestä  
hajanaisuudesta  
medialukutaitojen  
moninaisuuteen*

LAURI PALSA



Medialukutaito on yksi mediakasvatuksen keskeisimpiä käsitteitä, ja se on nähty perinteisesti yhdeksi mediakasvatuksen tavoitteista tai tuloksista. David Buckingham (2003, 4) kirjoitti jo yli vuosikymmen sitten, että mediakasvatus on mediasta opettamisen ja oppimisen prosessi, kun taas medialukutaito on sen tulos: tietämys ja taidot, jotka oppijat saavuttavat. Mediakasvatuksen ja medialukutaidon suhde ei kuitenkaan ole välttämättä näin selkeä. Esimerkiksi Pohjois-Amerikassa medialukutaidolla (*media literacy*) viitataan toisinaan mediakasvatukseen (Buckingham 2003; Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007), samoin kuin termillä *media literacy education*.

Tässä artikkelissa mediakasvatus ja medialukutaito nähdään toisiinsa vahvasti liittyvinä, mutta silti erillisinä käsitteinä. Käsitteiden välistä suhdetta kuvaa Reijo Kupiaisen ja Sara Sintosen (2009) määritelmä, jonka mukaan mediakasvatus on tavoitteellista vuorovaikutusta, jonka tavoite on medialukutaito. Keskityn tulevilla kappaleilla tarkemmin medialukutaidon käsitteeseen. Käsitteet ovat tärkeitä työkaluja niin käytännön työssä, suunnittelussa kuin tutkimuksessakin. Käsitteiden avulla voimme muun muassa suunnitella toimintaamme, perustella valintojamme, kiinnittää huomiota eri näkökulmiin sekä keskustella eri asioista myös muiden kanssa. Medialukutaito on erittäin monimuotoinen käsite, josta on esitetty lukuisia erilaisia määritelmiä, eikä yhteisymmärrystä käsitteen määritelmästä ole saavutettu (ks. esim. Potter 2010, 2013; Martens 2010). Määritelmät voivat painottaa eri asioita ja

niiden tarkkuus vaihtelee. Jan Teurlingsin (2010) mielestä on vaikea löytää medialukutaidon ohella toista käsitettä, joka kattaisi ja toisi yhteen niin erilaisia näkökulmia ja lähestymistapoja. Medialukutaito voi tutkimuskentällä tuoda yhteen radikaalisti vastakkaisia näkökulmia ja metodologioita. James Potterin (2013, 417) mukaan määritelmien moninaisuudesta huolimatta ne ovat usein toisiaan täydentäviä.

Tässä artikkelissa kiinnitän medialukutaitoon huomiota erityisesti moninaisuuden näkökulmasta. Medialukutaidon laajuus ja moninaisuus voidaan nähdä samaan aikaan sekä käsitteen heikkoutena että sen vahvuutena. Laajasti määriteltynä (ks. esim. OKM 2013b) medialukutaito on kokoavuutensa vuoksi käyttökelpoinen käsite, sillä se sisältää kaiken median. Näin ollen sitä voi soveltaa moniin eri tarkoituksiin, tilanteisiin ja konteksteihin. Määritelmän laajuus antaa tilaa myös uusille avauksille (Mendoza 2007). Mitä yleisemmällä tasolla käsite määritellään, sitä laajemmin se kattaa eri asioita ja sitä helpompaa sen soveltaminen on. Käsitteen laaja määritelmä ja hyvä sovellettavuus ovat osaltaan tekijöitä medialukutaidon suosion taustalla. Medialukutaidon laaja-alaisuus on kuitenkin voinut vaikuttaa käsitteen monitulkintaisuuteen ja sen ymmärtämiseen (Potter 2010). Erilaiset määritelmät voivat tuoda hajanaisuutta medialukutaidon ymmärtämiseen, jolloin saattaa jäädä epäselväksi, mitä medialukutaidolla lopulta tarkoitetaan. Etenkin aihealuetta tuntemattomille medialukutaito voi olla vaikeasti avautuva termi (OKM 2013b, 22) ja medialukutaidon soveltaminen käytäntöön voi aihealueen laajuuden vuoksi tuntua haastavalta (Mihailidis & Diggs 2010).

Medialukutaidon käsitteen määritelmää tarkentamalla voidaan vähentää sitä koskevaa monitulkintaisuutta ja parantaa käsitettä koskevaa ymmärrystä. Tutkimuksessa käsitteet mielletäänkin työkaluina. Mitä tarkemmaksi työkalu on teroitettu, sitä selvempää jälkeä sillä saa aikaan. Medialukutaidon määritelmän tarkentamiseen tulee kuitenkin kiinnittää huomiota sen moninaisuuden näkökulmasta. Kun



käsitteeseen yhdistetään tarkentavia määritelmiä, joukko asioita rajataan käsitteen ulkopuolelle (Sartori 1970).

Avaan artikkelissani kansainvälistä medialukutaitoa koskevaa keskustelua, hahmottelen tekijöitä käsitteen moninaisuuden taustalla sekä kiinnitän huomiota käsitteen eri osa-alueisiin. Kontekstin artikkelilleni luo erityisesti englanninkielinen ja eurooppalais-pohjoisamerikkalainen medialukutaitoa koskeva keskustelu. Sen sijaan että pyrkisin löytämään yhden yhteisen määritelmän medialukutaidolle, mielestäni on perustellumpaa nähdä määritelmien moninaisuus medialukutaidon vahvuutena. Avaamalla medialukutaidon moninaisuutta pyrin kiinnittämään huomiota käsitteellisen tarkkuuden merkitykseen. Tavoitteenani onkin auttaa selkiyttämään medialukutaidon käsitteellisen monialaisuuden ymmärtämistä ja kannustaa keskustelemaan medialukutaidon määritelmästä sekä kotimaisissa että kansainvälisissä yhteyksissä. Medialukutaidosta keskustelu liittyy osaltaan myös mediakasvatuksen kehittämiseen.

## *Keskustelua medialukutaidosta*

Määritelmällistä, medialukutaidon käsitettä koskevaa tutkimuskeskustelua käydään tieteellisistä aikakauslehdistä muun muassa espanjalaisessa *Comunicar*-lehdessä, englantilaisessa *Media Education Research Journal* -lehdessä (MERJ) sekä Yhdysvaltoihin keskittyneessä *Journal of Media Literacy Education* -lehdessä (JMLE). Aihetta koskevaa tutkimusta julkaistaan myös kymmenissä muissakin eri tieteenaloille sijoituvissa ja eri aiheita käsittelevissä kansainvälisissä aikakauslehdissä. Suomessa mediakasvatus on aiheena nimetty *Media ja viestintä* -lehden kuvauksessa, mutta mediakasvatusta ja medialukutaitoa koskevaa tutkimusta julkaistaan myös muun

muassa *Kasvatus-* ja *Aikuiskasvatus*-lehdissä. Lisäksi käsitettä koskevaa keskustelua käydään myös yksittäisissä tutkimusjulkaisuissa, opinnäytteissä ja erillisteoksissa. Julkaisujen ohella erilaiset tapahtumat, kuten konferenssit ja seminaarit ovat tutkijayhteisössä paikkoja käsitteelliselle keskustelulle.

Medialukutaito ei ole pelkästään tieteen ja tutkimuksen kontekstissa käytävä käsite: sitä käytetään ja se herättää kiinnostusta ja keskustelua niin kasvatäjien, eri alojen ammattilaisten, aktivistien kuin myös niin sanottujen tavallisten kansalaistenkin keskuudessa (Potter 2010). Medialukutaito on myös politiikanteossa käytetty ja käsitelty termi (ks. Uusitalo tässä julkaisussa).

Vuonna 2010 Potter esitti neljä medialukutaitoon liittyvää teemaa, jotka olivat hänen mukaansa tutkijoiden keskuudessa yleisesti hyväksytyjä. Näiden teemojen mukaan 1) massamedialla on mahdollisesti erilaisia negatiivisia vaikutuksia yksilöihin, 2) medialukutaidon tavoitteena on auttaa ihmisiä suojelemaan itseään näiltä mahdollisilta negatiivisilta vaikutuksilta, 3) medialukutaitoa tulee kehittää sekä 4) medialukutaito on moniulotteinen. Potterin esittämät teemat herättivät kuitenkin kritiikkiä. Tunnettu medialukutaitotutkija Renee Hobbs (2011) kritisoi Potterin näkemystä yksipuoleisuudesta. Hobbsin mukaan Potter jätti huomiotta muun muassa viime vuosina eri tieteenaloilla tehdyn medialukutaitoon liittyvän tutkimuksen. Esittämällä medialukutaidon yksinomaan suojelullisena taitona Potter epäonnistui kuvaamaan medialukutaidon syvyyttä ja monimuotoisuutta.

Muutamaa vuotta myöhemmin Potter (2013) julkaisi systemaattisemman kirjallisuuskatsauksen medialukutaitotutkimuksista keskittyen erityisesti niissä tehtyihin medialukutaidon määritelmiin. Potter laajensi aikaisempia huomioitaan listaamalla seitsemän teemaa, jotka hänen mukaansa ovat yleisesti hyväksytyjä tutkijoiden keskuudessa. Tässä listauksessa 1) medially nähdään olevan negatiivisten vaikutusten ohella muitakin vaikutuksia yksilöiden elämään, 2) media vaikuttaa

yksilöiden lisäksi laajempiin yhteiskunnallisiin rakenteisiin, 3) median vaikutuksille alttiimpia ovat passiiviset vastaanottajat, 4) medialukutaidon tarkoituksena on negatiivisilta vaikutuksilta suojautumisen lisäksi voimauttaa ihmisiä hyödyntämään mediaa omien tavoitteiden saavuttamiseen, 5) medialukutaitoa tulee kehittää, 6) medialukutaito on moniulotteinen ja 7) medialukutaidon kehittyminen edellyttää muutakin kuin pelkästään tiedon saantia tai sen hankintaa.

Keskustelusta huolimatta medialukutaidon määritelmästä ei ole päästy yhteisymmärrykseen, vaan käsite ymmärretään eri yhteyksissä eri tavoin ja se saattaa sisältää toisiinsa nähden jopa ristiriitaisia ja keskenään jännitteisiä sisältöjä (Potter 2010, 2013; Hobbs 1998; Teurlings 2010). Toisaalta lukuisat eri määritelmät toimivat todistuksena käsitteen suosiosta, sen moniulotteisuudesta ja sovellettavuudesta. Näin ymmärrettynä käsitteen laajuus ja määritelmien moninaisuus voidaan nähdä medialukutaidon ja mediakasvatuksen vahvuutena ja rikkautena. Laaja ymmärrys medialukutaidosta on Suomessa esimerkiksi edistänyt mediakasvatuksen vahvistumista eri tahoilla (OKM 2013b, 22).

### *Medialukutaidon moninaisuus ja käsitteen laajuus*

Medialukutaitoa edistetään ympäri maailmaa. Eri maissa ja kulttuureissa käsitteellä on ollut erilaisia kehityskulkuja. Tämä on ollut yksi syy mediakasvatuksen ja medialukutaidon terminologisen sekavuuden taustalla (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 5). Kansainvälisten organisaatioiden osalta eurooppalaista mediakasvatusta ja medialukutaitoa edistetään esimerkiksi Euroopan neuvoston ja Euroopan komission toimesta (Oxstrand 2009). Maailmanlaajuisesti esimerkiksi UNESCO on toiminut vuosikymmeniä mediakasvatuksen puolesta. Vuonna 1982 UNESCO julkaisi

19 maan allekirjoittaman julistuksen mediakasvatuksesta. Tässä niin kutsutussa Grunwaldin julistuksessa (UNESCO 1982) korostetaan median kehittymistä ja sen merkitystä ihmisten arjessa sekä ihmisten lukutaitoa erilaisissa symbolijärjestelmissä, kuten kuvissa, sanoissa ja äänissä. Erilaisia julistuksia ja julkilausumia on julkaistu UNESCO:n toimesta muitakin. Vuonna 2014 UNESCO julkaisi niin kutsutun Pariisin julistuksen media- ja informaatiolukutaidosta digitaalisessa ajassa (UNESCO 2014). Vaikka kansainvälisillä asiakirjoilla voi olla käsitteen kehittymisen ja määrittelyn kannalta merkitystä, käydään eri maissa myös aihetta koskevaa paikallista keskustelua.

Se miten Suomessa medialukutaito tällä hetkellä ymmärretään voi poiketa siitä, kuinka sama käsite ymmärretään toisissa maissa. Isolla-Britanniassa on ollut mediakasvatuksen historiassa merkittävä rooli. Buckinghamin (2003, 6) mukaan mediakasvatuksen juuret voidaan sijoittaa 1930-luvulle, jolloin massamediasta opettaminen kouluissa nostettiin ensimmäistä kertaa esille. Vaikka medialukutaito (*media literacy*) on voitu englantilaisessa keskustelussa ymmärtää osittain mediakasvatukselle rinnakkaisena käsitteenä, se nähdään nykyään entistä vahvemmin mediakasvatuksen tavoitteena (Zylka, Muller & Martins 2011; Buckingham 2003). Mediakasvatusta Isossa-Britanniassa edistävä organisaatio Ofcom määrittelee medialukutaidon kyvyksi käyttää, ymmärtää ja luoda mediaa ja viestintää erilaisissa konteksteissa (Ofcom 2015a). Tämä on vastannut myös suomalaisessa perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa esiintuotua määritelmää (Kotilainen & Kupiainen 2014).

Medialukutaidosta alettiin Yhdysvalloissa keskustella vahvemmin 1980-luvulta lähtien (Zylka, Muller & Martins 2011). Medialukutaidon edistäminen lisääntyi Yhdysvalloissa 1990-luvun alussa, kun käytännön mediakasvatuksen edistämisen ohella myös käsitteen määrittelyihin kiinnitettiin huomiota erilaisissa tapahtu-

missa ja aihetta käsittelevissä konferensseissa (Heinz & Cho 2003). Vuonna 1992 joukko medialukutaidon ja mediakasvatuksen asiantuntijoita kokoontui Aspenissa järjestettyyn konferenssiin pohtimaan muun muassa medialukutaidon määritelmää. Tapahtumassa sovitun määritelmän mukaisesti medialukutaitoinen pystyy tulkitsemaan (*decode*), arvioimaan, analysoimaan ja tuottamaan sekä printti- että sähköistä mediaa. (Aufderheide 1997, 79.)

Käsitteet ja niitä koskevat määritelmät ja näkökulmat eivät jää globaalissa maailmassa kansallisten rajojen sisään, vaan ne kulkevat keskustelun ja kansainvälisten julkaisujen kautta eri maihin. Esimerkiksi Espanjassa mediakasvatuksen ja medialukutaidon tutkimus alkoi 1980-luvun puolivälissä. Medialukutaidon tutkimuksen kehittymiseen vaikutti teoreettisella tasolla eurooppalaisen tutkimusperinteen ohella erityisesti Latinalaisessa Amerikassa tehty tutkimus kielellisen ja kulttuurisen läheisyyden vuoksi. (Marta-Lazo & Grandio Pérez 2012.) Suomessa ja Tanskassa mediakasvatuksen sisältöjä sisällytettiin opetussuunnitelmiin 1970-luvulla ennen muita pohjoismaita (Zylka, Muller & Martins 2011; ks. myös Kauppinen 2010).

Monet mediakasvatuksen ideat ja käytännöt saapuivat Suomeen Englannista 1980-luvulla (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 5). Käännöksiin liittyy kuitenkin ongelmia kielenkäyttöön liittyvien merkitysten myötä. Kaikki alkuperäistekstin sisällöt ja merkitykset eivät välttämättä välity käännettyyn termiin. Suomessa lukutaidon kohdalla on esimerkiksi pohdittu, että pystyykö se kattamaan sivistyksen näkökulmaa tarpeeksi (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015). Lähtökohtaisesti suomenkielinen sana 'lukutaito' liittyy ennen kaikkea lukemiseen, eli mediasisältöjen tulkintaan liittyviin taitoihin. Tällöin kirjoittamiseen eli tuottamiseen liittyvät näkökulmat voivat jäädä käsitteen lukemispainotuksen vuoksi varjoon (ks. Puska tässä julkaisussa). Eri maiden välillä on myös eroa siinä, mitä käsitettä mediakasvatuksen tavoitteesta käytetään. Esimerkiksi saksalaisessa keskustelussa keskeinen

käsite on mediakompetenssi. Alun perin mediakompetenssin käsite tuotiin Saksassa esiin 1970-luvulla, jolloin sillä viitattiin erilaisiin viestinnällisiin kykyihin. Käsitteen merkitys on kuitenkin muuttunut vastaamaan laajemmin erilaisia mediaan liittyviä tietoja ja taitoja. (Zylka, Muller & Martins 2011.)

Mediakasvatusta ja medialukutaidon edistämistä ei tule typistää pelkästään länsimaiseksi projektiksi. Edellä esitettyjen länsimaisten kulttuurien lisäksi mediakasvatusta tehdään myös esimerkiksi Venäjällä, Aasiassa, Afrikassa ja Latinalaisessa Amerikassa. Esimerkiksi Kiinassa mediakasvatusta lähdettiin kehittämään 1990-luvun puolivälistä alkaen. Käsitteen moninaisuus on Kiinassa kuitenkin nähty yhtenä haasteena mediakasvatuksen edistämiseksi. (Tan ym. 2012.)

Medialukutaidon laajuudesta ja moninaisuudesta johtuvaa hajanaisuutta on pyritty selkeyttämään eurooppalaisella medialukutaidon peruskirjalla (ks. myös Potter 2010, 679). Peruskirjan allekirjoittamalla yksittäiset ihmiset ja organisaatiot ovat voineet osoittaa tukensa ja sitoumuksensa esitetylle medialukutaidon määritelmälle (Bachmair & Bazalgatte 2007). Peruskirjasta huolimatta keskustelu medialukutaidon sisällöistä jatkuu eikä yhteisymmärrystä käsitteestä ole saavutettu (Potter 2010, 2013). Haasteena onkin löytää määritelmä, joka kattaisi kaikki medialukutaidon eri osa-alueet, näkökulmat ja tavoitteet, mutta olisi silti hyödynnettävissä myös käytännössä.

## *Kattokäsitteestä kohti tarkemmin määriteltyjä medialukutaitoja*

Medialukutaito voidaan ymmärtää eräänlaiseksi kattokäsitteeksi, jonka alla on kirjo erilaisia näkökulmia, teorioita, tavoitteita, lukutaitoja ja muita osa-alueita (Hobbs

1998; Koltay 2011, 212; Burn & Durran 2007). Käsitystä medialukutaidosta katto-käsitteenä tukee myös huomio siitä, että medialukutaitoon on useiden erilaisten määritelmien (ks. esim. Aufderheide 1992; Buckingham 2003; OKM 2013b) mukaisesti sisällytetty kaikki eri mediat. Medialukutaidon osa-alueet voivat liittyä joihinkin tiettyihin mediavälineisiin, mediasisältöihin tai erilaisiin näkökulmiin tai ilmiöihin. Kattokäsitteenä medialukutaidon alle kuuluu siis joukko erilaisia lukutaitoja, jotka eroavat määrittelyiltään ja jotka voivat olla sisällöiltään ristiriitaisia.

Käsitteen yleisyystasoon vaikuttaa sen määritelmän tarkkuus. Mitä tarkemmin käsite määritellään, sitä harvempia asioita kuvaamaan käsite sopii. Näin käsitteen tarkkuus kasvaa. (Sartori 1970.) Myös medialukutaidon käsite liikkuu erilaisilla abstraktiotasoilla riippuen siitä, kuinka yleiseksi käsite määritellään. Medialukutaito voidaan määritellä erittäin laajasti siten, että se sisältää erilaiset mediavälineet, -sisällöt ja ilmiöt, erilaiset näkökulmat, tavoitteet sekä erilaiset lukutaidon ulottuvuudet. Medialukutaidon alle kuuluu täten laaja kirjo erilaisia osa-alueita ja medialukutaitoja. Toisaalta medialukutaito voidaan määritellä erittäin tarkastikin, jolloin se kattaa vain tietyt osa-alueet ja ottaa huomioon paikallisen kontekstin, yhteiskunnallisen ympäristön sekä erilaiset kulttuuriset tekijät. (Palsa & Ruokamo 2015.)

Käsitteellisen tarkkuuden kautta medialukutaitoa voidaan edistää paremmin niin käytännön mediakasvatuksessa kuin aihetta koskevassa tutkimuksessa. Toimivien ja perustellusti määriteltyjen käsitteiden avulla voimme suunnitella toimintaa, tehdä tutkimusta sekä pyrkiä erilaisissa keskusteluissa lähemmäs yhteisymmärrystä. Saman käsitteen alle voidaan sijoittaa samaa aihepiiriä käsitteleviä keskusteluita. Mitä tarkemmin medialukutaitotutkimuksen kenttää tarkastelee, sitä moninaisemmalta se näyttää. Erilaisia medialukutaitoja ja niiden määritelmiä voidaan hahmottaa esimerkiksi kiinnittämällä huomiota siihen, mitä tarkoitetaan medially ja lukutaidolla sekä millaiseen tavoitteeseen medialukutaito liittyy (Potter 2010).

Medialukutaidon osa-alueita voidaan ensinnäkin hahmottaa kiinnittämällä huomio siihen, mitä mediallyä tarkoitetaan. Medialukutaidon osa-alueiksi voidaan näin laskea eri mediavälineisiin, -sisältöihin ja ilmiöihin liittyvät medialukutaidot. Näin medialukutaito voidaan määrittellä tarkemmin siten, että puhutaan eri medioiden lukutaidosta, kuten televisiolukutaidosta, elokuvaalukutaidosta tai pelilukutaidosta (Burn & Durran 2007). Esimerkkinä käy Alexandra Weilenmannin, Roger Säljön ja Arvid Engströmin (2014) tutkimus, jossa he hyödyntävät mobiilin videolukutaidon käsitettä (*mobile video literacy*) viitaten mobiilivideoihin ja niiden tekoon liittyvään osaamiseen.

Jotkin laajemmin määritellyt medialukutaidon osa-alueet voivat kuitenkin kattaa useampia mediavälineitä. Esimerkiksi digitaalisen medialukutaidon määritelmä kattaa erilaiset digitaaliset mediat (Buckingham 2007), ja visuaalinen medialukutaito puolestaan rajautuu koskemaan visuaalisia mediasisältöjä eri medioissa (Lobinger 2010). Mediaa voidaan tarkastella paitsi medioiden myös erilaisten genrejen kautta. Genreissä hyödynnetään Janne Seppäsen ja Esa Väliiverrosen (2012) mukaan erilaisia kerronnan tapoja, ja yleisö otetaan huomioon eri tavoin. Seth Ashley, Adam Maksl ja Stephanie Craft (2013) määrittelevät uutismedialukutaidon (*news media literacy*) eksplisiittisesti osaksi medialukutaitoa. He perustelevat uutismedialukutaidon eriyttämistä omaksi alueekseen uutisten merkittävyyden perusteella. Uutismedialukutaitoisilla kansalaisilla on heidän mukaansa paremmat edellytykset saavuttaa, arvioida, analysoida ja myös tuottaa itse uutisia.

Medialukutaidon osa-alueita voidaan toisaalta hahmottaa tarkastelemalla lukutaitoon kiinnittyviä ymmärryksiä (Potter 2010). Lukutaito itsessään sisältää lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvän osaamisen, eli erilaisten medioiden tulkinta- ja tuottamistaidot. Lukutaito voi sisältää myös sivistyksellisen ulottuvuuden (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015). Tekemässään katsauksessa Hans Martens



(2010) puolestaan sisällyttää käsitteeseen taitojen lisäksi erilaisia tietosisältöjä. Hänen mukaansa nämä medialukutaitoon kuuluvat tiedot ja taidot liittyvät neljään eri näkökulmaan: mediateollisuuteen, mediaviesteihin, mediayleisöön ja median vaikutuksiin.

Kolmas tapa, jolla hahmotetaan erilaisia medialukutaitoja, tarkastelee medialukutaitoon liitettyjä tavoitteita (Potter 2010). Perinteisesti mediakasvatuksen kentällä medialukutaitoon liitettyt tavoitteet nähdään joko suojelullisina taitoina tai medialukutaitoa pidetään tärkeänä voimaantumisen välineenä (Hobbs 1998, 2011). Esimerkkinä suojelullisesta medialukutaidon edistämisestä voidaan pitää Fong-ching Changin ja kollegoiden (2014) tekemää tutkimusta, jossa he tarkastelevat alkoholin käytön ja tupakoinnin, median käytön ja medialukutaidon suhdetta. Tutkijoiden mukaan korkean medialukutaidon omaavat oppilaat tupakoivat harvemmin ja juovat vähemmän alkoholia. He käyttävät tähän liittyen myös termiä alkoholi- ja tupakointimedialukutaito (*alcohol and smoking media literacy*), joka kiinnittää medialukutaidon erityisesti päihteidenkäyttöä ehkäisevään pyrkimykseen ja tavoitteeseen suojella ihmisiä terveyttä uhkaavilta vaaroilta.

Voimaantumista edistävästä medialukutaidoista esimerkkinä voidaan pitää kriittistä medialukutaitoa. Douglas Kellner ja Jeff Share (2007) tarkastelevat kriittistä medialukutaitoa voimaantumisen lisäksi myös osallisuuden ja demokratian näkökulmasta. Kriittiseen medialukutaitoon sisältyy heidän mukaansa taitoja analysoida ja kritisoida stereotyyppioita, hallitsevia arvoja ja ideologioita sekä kykyjä tulkita median kautta tuotettuja merkityksiä ja viestejä. Kriittinen medialukutaito auttaa ihmisiä erottelemaan ja arvioimaan mediasisältöjä, tarkastelemaan kriittisesti erilaisia mediamuotoja, median vaikutuksia ja käyttötapoja, käyttämään mediaa viisaasti sekä rakentamaan vaihtoehtoisia mediaa. Kriittinen medialukutaito kohdistuu kaikkiin medioihin. (Kellner & Share 2007, 4.)

Dikotominen jako suojelulliseen ja voimaantumista painottavaan mediakasvatukseen ei kuitenkaan tee oikeutta medialukutaitokeskustelun moninaisuudelle, vaan aihetta voidaan lähestyä myös muun muassa feministisestä, konservatiivisesta, liberaalista tai radikaalista näkökulmasta (Teurlings 2010). Erilaiset tavoitteet ja näkökulmat vaikuttavat siihen, kuinka medialukutaito ymmärretään.

### *Kontekstualisoidut medialukutaidot*

Medialukutaidon osa-alueet voidaan ymmärtää eri tavoin riippuen esimerkiksi paikasta ja ajasta. Paikallisesti määriteltynä voidaankin puhua *kontekstualisoiduista medialukutaidoista* (Palsa & Ruokamo 2015). Esimerkkinä kontekstualisoidun medialukutaidon määrittelemisestä voidaan pitää Sherry Holladayn ja William Coombsin (2013) esittelemää PR-lukutaidon (*public relations literacy*) käsitettä yhtenä medialukutaidon osa-alueista. Vaikka tutkijat määrittelevät käsitteen medialukutaidon katkokäsitettä tarkemmin, he korostavat, että sitä määriteltäessä tulee ottaa huomioon sen sovellettavuus eri kulttuureissa (Holladay & Coombs 2013, 133). Yhtä oikeaa tapaa hyödyntää käsitettä ei ole, vaan se on sovellettava erilaisiin konteksteihin määrittelemällä se tarkemmin. Toisin sanoen määrittely on tehtävä huomioimalla ympäristö ja kulttuuri. Samoin Chang ja kollegat (2014) huomauttavat alkoholi- ja tupakointimedialukutaitoon liittyen, että päihteisiin liittyvät viestit ovat sisällöltään ja tekniikoiltaan erilaisia eri maissa ja eri aikoina. Näin ollen kulttuurisensitiivisyys ja ajallisuuden huomioiminen nousee tutkimusta tai käytännön mediakasvatusta suunniteltaessa tärkeäksi.

Medialukutaitoa koskevan keskustelun ja sitä kautta saatujen merkitysten lisäksi medialukutaitoon liittyvät vaatimukset ja määritelmät voivat poiketa toisis-

taan riippuen eri maiden yhteiskunnallisista ja kulttuurisista konteksteista. Esimerkiksi erilaiset mediakulttuurit ja niihin vaikuttavat lait, säädökset, kulttuuriset normit ja käytettävissä olevat teknologiat ja mediasisällöt voivat vaikuttaa siihen, miten jokin medialukutaidon osa-alue ymmärretään. Vaikka medialukutaidosta ja sen eri osa-alueista voidaan käydä keskustelua yleisellä tasolla eri toimijoiden välillä, käsitteen sisällöt tulee määritellä tavoitteesta riippuen eri konteksteissa erikseen. Esimerkiksi Mika Mustikkamäen, Pekka Mertalan ja Saara Salomaan sekä Suvi Tuomisen, Isabella Holmin, Vesa Jaakolan ja Tomi Kiilakosken artikkelit tässä julkaisussa havainnollistavat sitä, että medialukutaitoa ja mediakasvatusta on tärkeää tarkastella myös toimialakohtaisesti kunkin alan ominaispiirteitä kunnioittaen.

### *Mediakulttuurin muutos, medialukutaidot ja dialogi*

Medialukutaito on suosittu käsite ja sitä voidaan soveltaa monipuolisesti kuvaamaan erilaisia asioita. Medialukutaidosta kirjoitetaan paljon, ja se herättää kiinnostusta eri näkökulmista. Medialukutaitoa on määritelty lukuisin eri tavoin, mutta yhteisymmärrystä käsitteen määritelmästä ei ole kuitenkaan saavutettu. (Potter 2010.) Käsitteen laajuus voikin luoda haasteita. Medialukutaidon moninaisuus on voinut vaikeuttaa käsitteen ymmärtämistä ja käyttöönottoa esimerkiksi kouluissa (OKM 2013b, 22–23; Mihailidis & Diggs 2010).

Tässä artikkelissa olen käynyt läpi medialukutaitoa koskevaa keskustelua sekä hahmotellut moninaisuuden takana olevia tekijöitä. Medialukutaitoa voidaan käyttää laajasti kuvaamaan eri lukutaitojen muodostamaan kokonaisuutta tai siitä voidaan keskustella hyvinkin yksityiskohtaisesti. Käsitteiden määrittely kannat-

taa tehdä sillä tarkkuudella, kuin se tavoitteen kannalta on mielekästä (Niiniluoto 2002). Medialukutaidon abstraktiotasojen huomioiminen aikaansaa dialogisuutta yleisellä tasolla ja paikallisella tasolla tehtyjen kontekstualisoitujen määritelmien välillä. Se miten käsite määritellään yleisellä tasolla, voi vaikuttaa siihen, kuinka käsite ymmärretään paikallisella tasolla. Toisaalta sillä, millaisia sisältöjä käsite saa paikallisella tasolla, voi vaikuttaa yleisesti keskusteluun medialukutaidosta. Medialukutaidon edistämistä sekä käytännössä että tutkimuksessa voidaan tukea huomioimalla käsitteen yleisyystasot ja sisällöt.

Medialukutaidon laajuus voi tuoda paineita mediakasvattajalle. Hän saattaa pohtia, tarvitseeko käytännön mediakasvatuksessa ottaa huomioon samanaikaisesti kaikki median ulottuvuudet, niihin liittyvät osaamisalueet ja lukutaidot tai tarvitseeko samanaikaisesti vastata kaikkiin medialukutaidon tavoitteisiin. Yksittäisellä toiminnalla ei kuitenkaan voida vastata kaikkiin tavoitteisiin tai huomioida kaikkia näkökulmia. Sen sijaan monipuolisessa mediakasvatuksessa useammat näkökulmat ja tavoitteet tulevat huomioiduiksi. Mediakasvatuksessa on paljon erilaisia tärkeitä sisältöjä. Kasvattajan vastuulle lankeaa päätös siitä, mihin medialukutaidon osa-alueisiin keskitytään ja millaisia tavoitteita mediakasvatuksella asetetaan. Tämä vaatii kasvatuksellista pohdintaa, ymmärrystä toiminnan tavoitteista sekä yhteistä keskustelua eri osa-alueista. Mediakasvatuksen tavoitteet riippuvat osaltaan siitä, mitä medialukutaidolla missäkin tilanteessa tarkoitetaan.

Medialukutaidon ohella käydään keskustelua paljon myös muista lukutaidoista. Ajan saatossa, ja varsinkin viime vuosikymmeninä, mediakulttuuri on muuttunut ja median merkitys osana eri yhteiskunnan osa-alueita on kasvanut (Seppänen & Väliaverronen 2012). Myös mediavälineet ovat teknologisen kehityksen myötä muuttuneet, niitä on tullut lisää ja niiden toiminnallisuudet ja käyttömahdollisuudet ovat monipuolistuneet. Tzu-Bin Lin kollegeineen (2013) käsittelee teoreettisessa tutki-

muksessaan uuden medialukutaidon käsitettä (*new media literacy*), jolla he korostavat eroa niin kutsuttujen vanhojen ja uusien medioiden välillä. Medialukutaidon kanssa läheisiä ja jopa toisiinsa limittyviä käsitteitä ovat esimerkiksi informaatiolukutaito sekä digitaalinen lukutaito (Koltay 2011). Suomessa medialukutaito on yleensä ymmärretty väljästi siten, että median on katsottu viittaavaan laajasti kaikkien mediaan (OKM 2013b). Näin medialukutaidon käsite kotimaisessa kontekstissa kattaa eri medioiden ohella myös uuden median. Mediakentän kehittyminen ja monipuolistuminen ei suoraan tarkoita, että aiemmat medialukutaidon osa-alueet kävisivät tarpeettomiksi, vaan ne voivat kehittyä ja niiden rinnalle voi tulla uusia taitoja.

Eri lukutaidoista myös monilukutaito on suomalaisessa keskustelussa ollut viime aikoina pinnalla opetussuunnitelmien uudistuksen myötä. Monilukutaidon ja medialukutaidon määritelmät ovat läheisiä ja niiden sisällöt myös nivoutuvat joissain määritelmässä selkeästi päällekkäin. Vaikka eri lukutaitojen määritelmät voivat olla keskenään läheisiä, on kuitenkin muistettava, että eri lukutaito-käsitteillä on omat keskustelunsa, taustansa ja historiansa. (Palsa & Ruokamo 2015.)

Käsitettä koskevien määritelmien moninaisuuteen vaikuttaa muun muassa mediakasvatuksen kehittyminen eri maissa ja maanosissa. Mediakasvatuksen tutkijoiden tulisi käsitettä koskevassa keskustelussa pohtia kansainvälisen ja kulttuurien välisen dialogin mahdollisuuksien edistämistä. Miten vuoropuhelua eri toimijoiden kanssa voidaan viedä eteenpäin? Vaikka medialukutaidosta käydään keskustelua paljon kansainvälisillä areenoilla, sitä ei tule ulkoistaa muille ajatellen, että parempi osaaminen löytyisi automaattisesti muualta. Toisaalta kansainvälisten käsitteiden käyttöönotossa tulee kiinnittää huomiota niiden käyttökelpoisuuteen paikallisessa kontekstissa. Kontekstuaalinen ymmärrys medialukutaidon osa-alueista ja sen erityispiirteistä korostaa paikallisen keskustelun tärkeyttä.

Kiinnittämällä erityistä huomiota medialukutaidon moninaisuuteen en ole pyrkinyt kritisoimaan käsitettä itsessään. Kuten todettua, käsitteen moninaisuus selittää hyvin sen suosiota ja käyttökelpoisuutta eri tilanteissa ja eri näkökulmista. Kirjoituksessa esiin nostetut esimerkit medialukutaidoista eivät edusta kattavasti medialukutaidon osa-alueita, vaan niiden tarkoitus on pikemminkin kuvata medialukutaitojen moninaisuutta. Kirjoituksen tavoitteena on ollut alleviivata käsitteellisen tarkkuuden merkitystä. Voimme edistää jaettava ymmärrystä medialukutaidon merkityksistä määrittelemällä käsite tarkemmin. Eri määritelmien tiedostaminen kannustaa keskusteluun siitä, mitä kaikkea medialukutaito voikaan tarkoittaa.

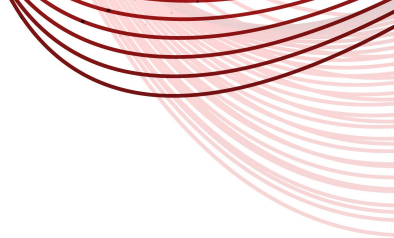




*Hallinnan näkökulmia  
mediakasvatukseen*

NIINA UUSITALO





Mediakasvatuksesta on tullut 2000-luvulla yleisesti tunnettu käsite, joka kytkeytyy kiinteästi lasten ja nuorten kasvattamiseen ja sosiaalistumiseen digitaalisessa ja verkottuneessa toimintaympäristössä. Mediakasvatus on myös tullut osaksi virallista politiikantekoa, kasvatuspoliittisia keskusteluja ja tekstintuotantoa. Tässä artikkelissa käsittelen medioitumista, kansalaiskasvatuksen uutta nousua ja neoliberaalista hallintaa yhteiskunnallisina kehityskulkuina, jotka ovat edesauttaneet ja mahdollistaneet mediakasvatuksen tulon osaksi politiikantekoa ja hallintaa. Esittelen millä tavalla kolme tarkasteltua kehityskulkua ilmenee suomalaisessa koulutus-, nuoriso- ja kirjastopolitiikassa, joita kutsun tässä yhteisnimityksellä kasvatuspolitiikka.

Mediakasvatus ei sinänsä ole uusi politiikanteon aihepiiri, sillä mediakasvatuksen idea on noussut kasvatuspolitiikassa esiin monin eri nimityksin jo 1970-luvulta lähtien. Mediakasvatus oli mukana vuoden 1972 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa joukkoviestintäkasvatuksen nimellä. Tämän nimityksen lanseerasi Sirkka Minkkinen (1978), joka valmisti joukkotiedotuskasvatusta koskevan opetussuunnitelman UNESCON toimeksiannosta. Joukkotiedotuskasvatuksesta siirryttiin vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (OPH 1994) viestintäkasvatukseen, joka piti sisällään myös ilmaisukasvatuksen. Vuoden 2004 opetussuunnitelmien perusteissa (OPH 2004) puhutaan mediataidoista ja -osaa-

misesta. Uusimmassa eli vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa puhutaan monilukutaidosta sekä tieto- ja viestintäteknologisesta osaamisesta (OPH 2014b). Mediakasvatus on ilmaantunut terminä suomalaiseen kasvatustieteeseen 1990-luvun loppupuolella.

Artikkelissa tarkastelen mediakasvatusta hallinnan teknologiana. Tämä tarkoittaa, että mediakasvatuksen ja sen avulla opittujen medialukutaitojen avulla pyritään saavuttamaan erilaisia kasvatuksellisia ja hallinnallisia tavoitteita. Hallinta merkitsee tässä käytäntöjä ja vallankäytön muotoja, joilla pyritään ohjaamaan ja muovaamaan omaa ja toisten toimintaa, haluja ja toiveita tiettyjä tavoitteita varten (Cruikshank 1999; Rose 1996; Dean 1999). Keskeistä on, että hallinta ei ole pakottavaa ja kontrolloivaa, vaan perustuu ihmisten vapauteen tehdä valintoja ja ohjata omaa toimintaansa. Hallinta perustuu aina yhteiskunnallisille tavoitteenasetteluille ja ongelmanmäärityksille. Medialukutaito voi olla keino yhdistää hallinnalliset tavoitteet yksilöiden henkilökohtaisiin kykyihin.

Hallinnan teknologiat viittaavat yhdistelmään käytännöllisiä mekanismeja, toimintatapoja, instrumentteja ja laskelmia, joiden kautta auktoriteetit pyrkivät ohjaamaan ja muovaamaan toisten toimintaa ja päätöksiä saavuttaakseen tiettyjä tavoitteita (Lemke 2007, 50). Teknologiat pitävät sisällään laillisia, arkkitehtonisia, ammatillisia, hallinnollisia, taloudellisia ja tuomitsevia voimia, joiden avulla yksilöiden, ryhmien, organisaatioiden ja väestöjen päätökset ja toiminnat tulevat ymmärretyiksi ja säädellyiksi suhteessa auktoriteettien määrittämään kriteeristöön (Rose & Miller 1992, 183). Käsittelen mediakasvatusta yhtenä hallinnan teknologiana, jossa tietyt mekanismit, toimintatavat ja instrumentit liittyvät yhteen tavoitteiden saavuttamiseksi. Mediakasvatus hallinnan teknologiana pitää sisällään ne rakenteet ja käytännöt, joilla ihmisiä ohjataan kasvattajina ja oppijoina, jotta saavutettaisiin toivottuja toimintatapoja ja kansalaisuuden muotoja sekä laajoja yhteiskunnallisia tavoitteita.

## *Mediakasvatuspolitiikan yhteiskunnallisia kehityskulkuja*

Mediakasvatuksen ilmaantuminen käsitteenä osaksi politiikantekoa johtuu ensinnäkin siitä, että media on ymmärretty merkityksellisenä ja ongelmallisena toimintakenttänä kansalaisten kasvattamisen ja sosiaalistumisen kannalta (Uusitalo 2015). Median kasvanutta merkitystä voi avata medioitumisen (*mediatization*) käsitteen avulla. Medioituminen on viestinnän ja median tutkimuksessa käsite, jolla kuvataan politiikan, yhteiskunnan ja kulttuurin muutoksia teknisesti välittyneiden viestinnän muotojen levittäytyessä osaksi kehittyneitä yhteiskuntia (Ampuja, Koivisto & Väliverronen 2014, 22–25). Sonia Livingstone (2009) määrittelee medioitumisen metaprosessiksi, jossa jokapäiväiset käytännöt ja sosiaaliset suhteet muovautuvat historiallisesti erilaisten välittävien teknologioiden ja mediaorganisaatioiden kautta. Media on oma itsenäinen instituutionsa, mutta se myös tarjoaa välineet muiden sosiaalisten instituutioiden ja toimijoiden kommunikoinnille (Hjarvard 2008, 115). Teknisesti välitetty media on siis jatkuvasti läsnä monissa eri muodoissa yksilöiden, perheiden, organisaatioiden, yritysten ja instituutioiden jokapäiväisessä elämässä (Lundby 2009, 1).

Digitalisoituminen ja verkottuminen osana medioitumista ovat nostaneet esiin kasvatuksellisia haasteita. Internetin myötä käsitys perinteisestä yhdeltä monille -joukkoviestinnästä on laajentunut. Internet on monikanavainen, vuorovaikutteinen ja verkottunut toimintaympäristö, jossa keskeistä on yleisöjen mahdollisuus osallistua ja tuottaa sisältöjä. Mediatutkimuksessa on puhuttu vuosikymmenen ajan yleisöjen muuttumisesta tuottajiksi: yleisöt eivät ole passiivisia vastaanottajia vaan sisältöjen aktiivisia tuottajia (esim. Livingstone 2004; Jenkins 2006; Bruns 2008; Schrøder 2011). Haasteellisena koetaan myös median jatkuva muutos: mediateknologiat, -instituutiot ja -sisällöt muuttuvat. Knut Lundby (2009, 2) kirjoittaa, että

uudet mediakäytännöt muovaavat teknologioita ja sosiaalisia ja kulttuurisia konteksteja, joihin media on sijoittunut. Tätä kautta myös muut yhteiskunnan instituutiot ja ihmisten päivittäiset käytännöt muuttuvat.

Media on jatkuvasti läsnä kaikilla elämän osa-alueilla ja se vaikuttaa myös yksilöiden sosiaalistumiseen ja yhteiskunnan jäsenenä toimimiseen. Friedrich Krotzin (2009, 22) mukaan voidaan puhua uusista medioituneista socialisaation muodoista ja medioituneeseen yhteiskuntaan kasvamisesta. Ihmisten medioiden kautta kohtaama moniaistinen aines asettaakin kasvatukselle ja koulutukselle haasteita (Vesterrinen ym. 2006, 157). Leena Nivalan (2006, 53–54) mukaan medialla on merkittävä rooli materiaalisena, kulttuurisena ja sosiaalisena ympäristönä, jossa toimintakykyiseksi subjektiksi sosiaalistutaan. Media välittää toimintatapoja, sääntöjä, normeja ja arvoja, eli kaikkea sosiaalisesti jaettua tietoa, jota yksilö tarvitsee voidakseen käyttäytyä yhteisön hyväksymällä tavalla ja toimia aktiivisesti yhteisön jäsenenä. Media on esitetty julkisessa keskustelussa syypäänä erilaisiin yhteiskunnallisiin ongelmiin, mutta myös mahdollisuuksia tarjoavana toimintaympäristönä.

Käsitys mediasta merkittävänä kasvun ja sosiaalistumisen kenttänä ei sinänsä ole uusi. Muuttuvat käsitykset mediasta toimintaympäristönä ja sosiaalisena instituutiona ovat aiemminkin muovanneet mediakasvatuksen lähestymistapoja. Reijo Kupiainen, Sara Sintonen ja Juha Suoranta (2007, 4–5, 16) ovat kartoittaneet suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmeniä. Mediakasvatusta on tehty Suomessa 1950-luvulta lähtien erilaisin nimityksin ja painotuksin. 1950-luvulla puhuttiin audiovisuaalisesta kansansivistystyöstä, 1960-luvulla sanomalehtiopetuksesta ja elokuvakasvatuksesta ja 1970-luvulla joukkotiedotuskasvatuksesta ja audiovisuaalisesta kasvatuksesta. 1980-luvulla nousi esiin viestintäkasvatuksen käsite, ja 1990-luvulla huomioitiin erilaisten katsojaryhmien tutkimukset ja lasten oma näkökulma median käyttöön. Välineistä keskiössä olivat tietokone ja kännykkä. Myös

informaatioteknologian opetuskäyttö tuli ajankohtaiseksi. 2000-luvun tilannetta kirjoittajat kuvaavat monimuotoiseksi ja hajeiseksi. Keskustelujen keskiössä ovat olleet sosiaalinen media, pelillisuus ja digitaalisen kulttuurin uhat ja mahdollisuudet. Edellä mainituissa lähestymistavoissa korostuvat erilaiset käsitykset mediasta kasvun ja sosiaalistumisen areenana. Lisäksi erilaisiin mediakasvatuksen lähestymistapoihin sisältyy erilaisia medialukutaitokäsityksiä.

Yleisesti ottaen käsitys medioitumisesta on tehnyt mediataidoista merkittäviä kansalaistaitoja. Digitaalisten taitojen ja kommunikatiivisten kompetenssien oppiminen on nähty merkittävänä asiana nyky-yhteiskuntaan sosiaalistumiseksi (Kalmus 2007, 157). Kyse ei ole ainoastaan siitä, että ihmiset käyttävät mediaa tiedonvälitykseen ja viestintään, vaan laajemmin ajateltuna media vaikuttaa moniin eri elämän eri osa-alueisiin. Käsitys medioitumisesta siis rakentaa odotuksia kansalaisten tarvitsemista uudenlaisista taidoista, jotka ovat tarpeen täysivaltaisen yhteiskunnan toimijuuden saavuttamiseksi.

Toinen keskeinen kehityskulku, joka selittää medialukutaidon rakentumista kansalaistaidoksi, on se, että kansalaiskasvatus on kokenut 1990-lopulta lähtien diskursiivisen renessanssin ja tullut näkyvämmäksi osaksi politiikantekoa niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Esimerkiksi OECD:n, EU:n, Euroopan neuvoston ja Pohjoismaiden neuvoston strategioissa ja ohjelmissa korostetaan kasvatuksen ja koulutuksen merkitystä kansalais- ja demokratiakasvatuksen toteutumisessa.<sup>1</sup> Euroopan unionissa vuosi 2005 oli kansalaiskasvatuksen teemavuosi ja samoihin aikoihin Suomen hallitus käynnisti kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman (Herkman 2007, 37).<sup>2</sup>

Kansalaisuuden merkityksellisyyttä ja problemaattisuutta on rakennettu eri tahoilla reaktiona yhteiskunnallisen toimintaympäristön muutokseen. Monikulttuurisuuden, elämäntapamuutosten, individualismin ja privatisoitumisen on nähty

muuttavan kansalaisuuden merkitystä. Myös yhteys kansalaisuuden ja kansallisuuden välillä on väljentyneet, ja globalisaation on nähty muokkaavan kansalaisuuden konteksteja. (Mäkinen 2012, 28, 30.) Kansalaisten toiminnan edellytykset ovat näiden keskustelujen ytimessä. Kansalaisten oikeuksien ja velvollisuuksien välisiä yhteyksiä on vahvistettu ja heidän vastuullisuutta ja valintoja on korostettu hyvinvoinnin jakamisessa. Lisäksi kansalaisia vaaditaan ja kannustetaan osallistumaan keskusteluun, suunnitteluun ja päätöksentekoon. (Johansson & Hvinden 2007, 3.)

Keskustelut kansalaiskasvatuksesta ja kansalaisosallistumisesta ovat saaneet digitaalisessa ajassa uusia ilmentymiä. Medioituneessa tietoyhteiskunnassa osallistumisen nähdään edellyttävän modernin median hyödyntämistä (Buckingham 2003, 5). Myös EU:n media- ja koulutuspolitiikassa pääsyä internetiin ja digitaalisen tiedon lähteille on pidetty uutta kansalaisuutta määrittävinä tekijöinä (Kupiainen & Sintonen 2009, 21). Digitaalisessa, globalisoituvassa ja verkottuneessa yhteiskunnassa mediakasvatukselle asettuu uusia vaatimuksia ja tavoitteita osana politiikantekoa.

Kolmanneksi mediakasvatuksen tuloa osaksi politiikantekoa voi selittää hallintatavan muutoksella kohti uusliberalistista hallintaa. David Harveyn (2008, 7) mukaan *uusliberalismi* on poliittisen taloustieteen teoria, jonka mukaan ihmisten hyvinvointia voidaan parhaiden edistää vapauttamalla yksilön yritteliäisyys ja osaaminen institutionaalisessa viitekehyksessä, jossa keskeistä ovat vahva yksityinen omistusoikeus, vapaat markkinat ja vapaakauppa. Valtion tehtäväksi tulee luoda ja vaalia tätä institutionaalista viitekehystä. Uusliberalistiset tendenssit eivät rajoitu ainoastaan talouden sektorille. Koulutuspolitiikan globalisaatiota tutkineiden Fazal Rizvin ja Bob Lingardin (2010, 184–185) mukaan uusliberalismi on muovannut myös koulutuspolitiikan muutoksia ympäri maailman kahden viime vuosikymmenen ajan. Uusliberaali käsitys itsehallinnoivasta yksilöstä kyseenalaistaa myös entiset liberaalin humanismin ja demokratian käsitykset koulutuksen moninaisista tarkoituksista.

Nikolas Rose (1999) sekä Rose yhdessä Peter Millerin (1992) kanssa ovat tarkastelleet uusliberalistisen hallinnan toimintatapoja. Uusliberalismi viittaa sellaisten hallinnan teknologioiden leviämiseen, jotka pyrkivät saamaan julkiset ja yksityiset organisaatiot hallinnoimaan itseään tehokkuuden, vastuuvellisuuden ja läpinäkyvyyden normien perusteella. Uusliberalistisen hallinnan tai edistyneen hallinnan (*advanced liberalism*) tavoitteena on hallita tavoilla, jotka edistävät toimijuutta, parantavat suorituskykyä, edistävät erinomaisuutta, yrittäjyyttä ja kilpailua (Walters & Haahr 2005, 19). Tämä asettaa uudenlaisia odotuksia myös yksilöille, joiden tulee olla itsehallinnoivia. Uusliberalistisesta näkökulmasta medialukutaito on taito, jonka avulla yksilöt voivat hallinnoida itseään mediaympäristössä.

Medialukutaidot voi yhdistää toisellakin tapaa uusliberalismin nousuun. Uusliberalismi on nimittäin ollut intohimoisen kiinnostunut informaatioteknologiasta ja sen edistämisestä, sillä teknologia on tiivistänyt markkinatoimien tiheyttä tilassa ja ajassa (Harvey 2008, 9). Samalla informaatioteknologian kasvanut merkitys on luonut vaatimuksia ja tarpeita uudenlaisille toimijuuksille. Fazal Rizvi (2009, 11) kirjoittaa, että uusliberalismiin sisältyvä inhimillisen pääoman teoria esittää, että informaatio- ja viestintäteknologiat ovat muokanneet tapaa tuottaa ja käyttää tietoa, työn ja työvoiman organisointia, kulutuksen ja kaupan muotoja sekä kulttuurisen vaihdannan tapoja. Näiden muutosten seurauksena myös koulutuksen on nyt tuotettava erilaisia subjektiviteetteja, jotka kykenevät paremmin luovaan työskenteleeseen, ovat joustavia, sopeutuvia ja liikkuvia, jotka ovat globaalisti suuntautuneita ja toimivat itsevarmasti monikulttuurisessa ympäristössä ja jotka ovat elinikäisiä oppijoita. Rizvin mukaan koulutuksella ei nähdä arvoa sinänsä, vaan sen arvo nojaa inhimillisen pääoman kehittämiseen ja taloudellisen hyödyn maksimointiin. Medialukutaidon voi nähdä yhtenä tällaisena uuden hallinnan tavoitteena, joka mahdollistaa toiminnan ja oppimisen globaalissa ympäristössä.

Edellä kuvatut medioitumisen, kansalaiskasvatuksen ja neoliberalismin kehityskulut selittävät osaltaan sitä, miksi mediakasvatus on tullut osaksi kasvatuspolitiikkaa. Tarkastelen seuraavaksi, miten nämä kehityskulut ilmenevät suomalaisessa mediakasvatuspolitiikassa.

## *Mediakasvatus hallinnan teknologiana*

Mediakasvatus hallinnan teknologiana merkitsee, että mediakasvatus rakentuu ratkaisuksi yhteiskunnallisiin ongelmanmäärittämiin ja keinoksi saavuttaa kasvatuksellisia ja hallinnallisia tavoitteita. Samalla mediakasvatuksen nähdään tuottavan toivotunlaisia subjektiuksia ja toimintaa.

Tämä artikkeli pohjaa suomalaisiin koulutus-, nuoriso- ja kirjastopolitiikan julkaisuihin vuosilta 1999–2013 (n=28), jotka käsittelevät mediakasvatusta ja medialukutaitoja. Tutkitut asiakirjat ovat opetus- ja kulttuuriministeriön tuottamia ohjelmia, raportteja ja selvityksiä, jotka käsittelevät medialukutaitoa tai mediakasvatusta. Asiakirjat sijoittuvat eri tasoille asiakirjahierarkiassa ja niillä on erilaisia tarkoituksia osana politiikantekoa. Hallinnan tutkimuksessa ovat kiinnostavia myös ne asiakirjat, jotka eivät ole ohjaavia tai määrääviä, vaan jotka välittävät tietoa hallinnon sisällä, sillä ne tekevät mediakasvatusta ja medialukutaitoa määritteleviä käsityksiä näkyviksi ja tutkittaviksi.

Metodinani on diskurssiteoreettinen analyysi, jonka avulla on mahdollista näyttää ja dekonstruoida hallinnan laajojen tavoitteenasettelujen ja teknologioiden rakentumista mikrotason tekstuaalisista hetkistä. Tämä tarkoittaa, että hallinnan tutkimuksen teoreettinen kehys on metodologinen työväline, jonka kautta aineistoa on analysoitu. Hallinnan tutkimuksen käsitteet siis valottavat aineistosta tiettyjä



puolia. Aineisto on ensin koodattu Atlas.ti-ohjelmalla keskeisten teemojen erittelemiseksi. Teemoja nousi esiin sekä aineistolähtöisesti että hallinnan analytiikan keskeisiä käsitteitä hyödyntämällä (subjektiudet, tekniikat, ongelmanmäärytykset ja tavoitteet). Subjektiudet tarkoittavat ihmisille rakennettuja identiteettejä, toimijuuksia ja toiminnan potentiaaleja. Aineistosta olen siis tunnistanut osiot, joissa käsitellään mediakasvatuksen osallistujien ja toteuttajien identiteettejä, toimintaa tai toiminnan potentiaalia. Toiseksi tekniikat ja teknologiat ovat keinoja ja käytäntöjä, joilla hallinnallisiin tavoitteisiin pyritään. Aineistosta olen tunnistanut kohtia, jotka kuvailevat, miten medialukutaito ja mediakasvatus rakentuvat keinoiksi saavuttaa tavoitteita. Kolmanneksi tunnistin aineistosta, millaisia tavoitteita mediakasvatukselle ja medialukutaidoille asetetaan sekä millaisia ongelmia mediakasvatuksen ja medialukutaidon esitetään ratkaisevan. Diskurssiteoreettisen analyysin avulla olen siis kartoittanut erilaisia tapoja, joilla mediakasvatus esitetään hallinnan teknologiana, eli keinona ratkaista yksilöllisiä ja yhteiskunnallisia ongelmia.

Seuraavaksi valotan miten medioituminen, kansaliskasvatuksen nousu sekä uusliberalistinen hallinta näkyivät tutkimusaineiston hallinnan analyttisessä tutkimuksessa. Ensinnäkin medioituminen sekä median ymmärtäminen merkittävänä toimintaympäristönä nousivat asiakirja-aineistossa esiin mediakasvatuksen perusteluna. Käsitys mediasta oli erilaisten kasvatuksellisten tavoitteiden ja kansalaisten toimijuuksien taustalla joko uhkatekijä tai mahdollisuus. Tämä tarkoittaa, että media rakentui usein asiakirjoissa ongelmalliseksi toimintaympäristöksi, jonka haasteita mediakasvatuksen esitetään ratkaisevan. Tiedetyt toimenpiteet tai käytännöt olivat välttämättömiä, koska esitetyt ongelmat oli kyettävä välttämään tai ratkaisemaan. Median ongelmallisuus kasvu- ja oppimisympäristönä liittyi sen laajuuteen ja hallitsemattomuuteen. Myös tiedon sirpaloituminen ja jakaantuminen eri medioihin nousi asiakirjoissa esiin haasteena. Median ja varsinkin verkkoympäristön ongelmal-

lisuus liitettiin asiakirjoissa myös laajempiin yhteiskunnallisiin ongelmiin. (Uusitalo 2015, 143–147.) James Geen (1990, 27) mukaan lukutaidon kriiseistä ja lukutaidon merkityksestä puhuminen syntyy yleensä syvemmistä sosiaalisista peloista ja ongelmista. Toisaalta media oli asiakirjoissa myös mahdollisuuksia tarjoava ympäristö, ja teknistyvän mediaympäristön nähtiin tuottavan osallisuutta, suvaitsevaisuutta tai elinikäistä oppimista. Mediakasvatuksen rakentumisessa hallinnan teknologiaksi on siis keskeistä median ymmärtäminen ongelmallisena ja haastavana toimintaympäristönä, joka vaatii hallinnallisia toimenpiteitä.

Toiseksi kansalaiskasvatuksen nousu näkyi asiakirjoissa mediakasvatukseen liittyvinä kasvatuksellisinä tavoitteina ja toimijuuksina. Mediakasvatus rakentui keinoksi saavuttaa monia erilaisia kansalaisuuden ja kansalaistoiminnan muotoja. Barbara Cruickshank (1999, 1) käyttää nimitystä kansalaisuuden teknologia tarkoittaen tapoja, joilla yksittäisistä subjekteista muovataan kansalaisia. Tämä tarkoittaa, että erilaisten diskurssien, ohjelmien ja muiden taktiikoiden kautta pyritään tuottamaan poliittisesti aktiivisia ja itsehallintaan kykeneviä yksilöitä. Itse olen tarkastellut näitä kansalaisuuden tavoitteita subjektiuden käsitteen kautta. Jani Kaiston ja Miikka Pyykkösen (2010, 17) mukaan subjektilla tarkoitetaan minuuksia, persoonia, toimijoita, agentteja ja identiteettejä, jotka yhtäältä synnyttävät ja vetävät puoleensa hallinnallisia toimia ja toisaalta muotoutuvat niiden yhteydessä. Hallintajärjestelmät siis edistävät, helpottavat ja kasvattavat toimijoiden erityisiä kykyjä, ominaisuuksia ja statuksia (Dean 1999, 32). Hallinnan teknologiat tuottavat tai ainakin pyrkivät tuottamaan tietynlaisia subjekteja. Subjektius viittaa tapaan, jolla hallinta pyrkii muovaamaan ihmisyksilöiden toimintaa ja siten myös toimijoiden vapautta (mt., 13–14). Hallinnan kohteiksi ja vastuullisiksi toimijoiksi rakentuminen kietoutuvat hallinnassa yhteen.

Olen erotellut asiakirjojen analyysissä kuusi subjektiutta, joista kukin liittyy laajempiin käsityksiin subjektin medialukutaidosta ja toiminnasta kansalaisena. Nämä

ovat suojeltava, työllistytävä, osallistuva, transnationaali, joustava oppija ja kriittinen subjekti. (Uusitalo 2015, 100 - 125.) Eri subjektiudet syntyvät yhteydessä hallinnallisiin ongelmanmäärittelyihin ja tavoitteenasetteluihin sekä hallinnan teknologioihin. Kuten edellä kuvasin, media on yksi keskeisistä mediakasvatukseen liittyvistä ongelmanmäärittelyin aihealueista. Kukin subjektiuus myös nostaa esiin erilaisia kansalaisyhteiskunnan olemisen ja kansalaiseksi tuleminen ulottuvuuksia.

Suojeltava subjektiuus korostaa mediaa riskialttiina ympäristönä, jolta lapsia ja nuoria on suojeltava. Työllistytävä subjektiuus korostaa tarvetta oppia tieto- ja viestintätekniikan käyttötaitoja muuttuvassa työympäristössä. Osallistuva subjektiuus korostaa mediaa osallistumisen ja yhteisöllisyyden mahdollistavana toimintaympäristönä. Transnationaali subjektiuus liittyy käsitykseen mediasta globaalina toimintaympäristönä, joka mahdollistaa vastuunoton ja solidaarisuuden. Joustavan oppijan subjektiuus korostaa mediaympäristön muuttuvuutta, joka vaatii joustavuutta ja elinikäistä oppimista. Kriittinen subjektiuus liittyy käsitykseen median välittämistä valta-asetelmista. (Mt., 100–126.)

Subjektiuksien erittely näyttää toimijuuksien moninaisuuden, joka suomalaisessa mediakasvatustieteessä on liitetty medialukutaitoon ja mediakasvatukseen. Medioituminen ilmenee valtionhallinnon asiakirjoissa vallitsevana asiantilana, johon liittyy kuitenkin hyvin erilaisia käsityksiä median tuottamista haasteista ja mahdollisuuksista kansalaisyhteiskunnalle. Medioituminen ja kansalaisyhteiskasvatustieteet liittyvät siis asiakirja-aineistossa olennaisesti yhteen. Lisäksi kansalaisyhteiskasvatustieteet ilmenee käsitteenä, jonka avulla mediakasvatusta ja medialukutaitoa legitimoidaan. Mediakasvatustieteen liittäminen osaksi kansalaisyhteiskasvatustieteen on siis osin retorinen keino, jolla mediakasvatustieteen on legitimoitu merkittävänä kasvatustieteen osa-alueena.

Kolmas näkökulma, josta tarkastelen kasvatustieteellisiä asiakirjoja, on uusliberalistinen hallinta. Tässä hallintatavassa keskeistä on yksilön ja muiden toimijoi-

den vastuullistaminen huolehtimaan omasta hyvinvoinnistaan. Uusliberalistisessa yhteiskunnassa hyvinvointivaltion purkamiseen vastataan vahvistamalla yksilöiden asemaa aktiivisina toimijoina markkinoilla. Siten kansalaisuuden kulmakivenä tulee olla yksilön vapaus ja vapaa markkinatalous, eivät valtion turvaamat universaalit sosiaaliset oikeudet. Kansalaisuus on siten ensisijaisesti muista riippumatonta kuluttajuutta. Sosiaalisten oikeuksien toteuttaminen on jätettävä markkinoiden hoidettavaksi, ja sosiaaliset ongelmat kuuluvat ihmisten itsensä ja heidän lähiyhteisöjensä ratkaistaviksi. (Nivala 2006, 89.)

Mediakasvatuspoliittisissa asiakirjoissa uusliberalistiset tendenssit näyttäytyivät monella tapaa. Asiakirjojen kieli vastuullisti perhettä ja vanhempia, kasvatuksen ammattilaisia (opettajat ja ohjaajat) sekä instituutioita (koulu, kirjasto, nuorisotyö). Tutkimusaineistossa korostui vanhempien ja kasvatuserätyöläisten vastuu, ja myös näiden toimijoiden ongelmallisuus lasten ja nuorten mediakasvattajina. Vanhemmat ja opettajat asemoitiin asiakirjoissa mediakasvatuksen vastuullisiksi toimijoiksi, joilta kuitenkin puuttuivat taidot tehdä oikeanlaista ja riittävää mediakasvatusta. Myös opetusministeriön alaiset instituutiot rakentuivat vastuullisiksi asiakirjojen kielessä, mikä selittyy ministeriön tehtävällä hallinnoida kyseisiä instituutioita (Uusitalo 2015, 78–92.)

Uusliberalistinen painotus näkyi myös verkottumisen ja arvioinnin käytäntöinä, joilla toimijoita pyritään ohjaamaan. Mediakasvatuksen vastuullisten toimijoiden oletettiin verkostoituvan eri toimijoiden kanssa tiedon ja käytäntöjen jakamiseksi. Vanhempien kohdalla tämä saattoi tarkoittaa tiedon jakamista muille kasvattajille. Instituutioiden oletettiin verkostoituvan muiden instituutioiden kanssa ja hyödyntävän verkkoympäristön toimintamahdollisuuksia. Asiakirjoista myös heijastui pyrkimys saada verkottuminen osaksi instituutioiden vakiintuneita toimintatapoja. Arviointi konkretisoitui tiedontuotantona ja mittarien luomisena

sekä toimenpiteiden muotoilemisena. Arvioinnin vaatimus kohdistui sekä yksittäisiin toimijoihin että instituutioihin. (Mt., 93–100.)

Subjektitiedot liittyvät vaihtelevasti uusliberalistisen hallinnan tavoitteisiin ja arvoihin. Uusliberalismin keskeisiä arvoja ovat kilpailu, arviointi ja vertailu sekä teknis-matemaattisten aineiden merkityksen korostaminen, joskus suoranainen teknologian ihannointi (Suoranta 2003, 35). Erityisesti työllistyvä subjekti ja joustavan oppijan subjekti, joissa yksilöiden vastuu, itsehallinta sekä markkinalouden logiikka korostuvat, heijastavat uusliberalistista arvomaailmaa.

Uusliberalistisille tavoitteille näkyi asiakirjoissa kuitenkin myös vastavoimia. Esimerkiksi osallistuva, transnationaali ja kriittinen subjekti tarjoavat vaihtoehtoja uusliberalistisille kilpailun, tehokkuuden ja yksilön vastuun painotuksille. Osallistuvan subjektin tausta-arvoina ovat demokratia, tasa-arvo ja yhteisöllisyys. Transnationaalien subjektien arvoja ovat suvaitsevaisuus ja monikulttuurisuus. Kriittisen subjektin arvomaailmana on puolestaan vallitsevien valtarakenteiden kyseenalaistaminen. Juha Herkman (2007, 47) kirjoittaaakin, että yhteiskunnassa vaikuttaa samanaikaisesti niin kansalais- ja hyvinvointiyhteiskunnan, valistuksen ja perinteisen sivistysajattelun ihanteita kuin niitä uhkaavia äärimmäisen kilpailumentaliteetin virtauksia.

Uusliberalistisen hallinnan tavoitteena on valtion vastuun minimointi, mutta mediakasvatuspoliittiset asiakirjat antavat kuvan valtionhallinnon suuresta roolista mediakasvatuksen hallinnoinnissa ja toimijoiden ohjaamisessa. Kupiainen, Sintonen ja Suoranta (2007) kirjoittavat, että suomalainen mediakasvatus on edustanut etujoukkoajattelua, jossa mediakasvatuksen toteuttamista on johtanut valtio kasvatustituutioineen. Tässä mielessä uusliberalismi ei ollut vallitseva lähestymistapa suomalaisessa mediakasvatuspolitiikassa.

## *Medialukutaito osana politiikantekoa*

Medioituminen, kansalaiskasvatuksen uusi nousu ja uusliberalistinen hallinta selittävät osaltaan mediakasvatuksen menestystä osana virallista suomalaista kasvatustaloutta. Edellä mainitut kehityskulut näkyivät myös suomalaisissa mediakasvatustaloutta asiakirjoissa. Medioituneesta toimintaympäristöstä puhutaan julkisessa keskustelussa usein riskialttiina ja haastavana sosiaalistumisen paikkana, joka edellyttää mediakasvatusta. Kansalaiskasvatuksen nousuun liittyy medialukutaidon esittäminen merkittävänä kansalaistaitona, jonka avulla yksilöllä on mahdollisuus toimia vastuullisina ja aktiivisina yhteiskunnan jäseninä. Uusliberalistinen hallinta puolestaan korostaa yksilöiden aktiivisuutta ja vastuuta sekä tieto- ja viestintäteknologian käyttötaidon merkitystä globaalissa taloudessa. Medialukutaidon nähdään mahdollistavan tällaista itsehallintointia. (Uusitalo 2015.)

Medialukutaito taipuu käsitteenä monenlaiseen politiikantekoon. Tämä kävi ilmi erottelemistani mediakasvatuksen subjektiuksista, jotka olivat jossain määrin toisilleen ristiriitaisia ja edustivat vastakkaisia arvomaailmoja. Subjektiuksiin sisältyvät medialukutaitokäsitykset korostivat hyvin erilaisia toimijuuden ja kansalaisuuden muotoja. Mediakasvatukselle rakentuukin eri subjektiuksissa erilainen tehtävä hallinnan tavoitteiden saavuttamisessa.

Medialukutaito tuotti asiakirjojen kielessä melko automaattisesti toivottua toimijuutta. Saavutettu medialukutaito rakentui kiinteäksi osaksi subjektiutta, jonka avulla kansalainen kykenee toimimaan moninaisten median riskien ja haasteiden keskellä tai kykenee hyödyntämään mediaympäristön tarjoamia mahdollisuuksia. Harvey Graff (Tyner 1996, 31–32 siteeraa Graffia 1995) on kyseenalaistanut ”lukutaitomyyttiä” eli käsitystä lukutaidon merkityksestä yhteiskunnallisten tavoitteiden saavuttamisessa. Graff on historiallisten esimerkkien avulla osoittanut, ettei lukutaitoa voi suoraviivaisesti kytkeä taloudelliseen tai yhteiskunnalliseen kehitykseen,

yksilölliseen moraaliseen luonteenlujuuteen, kansalaisuuteen tai muihin sosiaalisiin vastuisiin. Vaikka kausaalinen yhteys olisi olemassa, lukutaito on vain yksi monista tekijöistä. Graffin (1979, 19) mukaan lukutaidon arvo määräytyy muun muassa etnisyydestä, sukupuolesta tai rodusta sekä institutionaalisesta, sosiaalisesta, taloudellisesta ja kulttuurisesta kontekstista, jossa se nousi esiin.

Politiikanteossa määritellyt yhteiskunnan toimijuuden kannalta keskeiset taidot eivät ole neutraaleja ja vapaita valtasuhteista. On syytä pohtia kriittisesti niitä arvomaailmoja ja politiikanteon tavoitteita, joihin mediakasvatus liitetään. Mediakasvatuksen liittäminen neoliberalistisiin itsehallinnan ja tehokkuuden käsityksiin sekä tieto- ja viestintäteknologian glorifiointiin voi laimentaa mediakasvatuksen mahdollisuutta osallistaa sekä tuottaa kriittistä keskustelua ja valtarakenteita kyseenalaistavaa toimintaa.

Mediakasvatuspolitiikan taustalla vaikuttavien yhteiskunnallisten kehityskulkujen pohtiminen mahdollistaa politiikanteon ja hallinnan teknologioiden rakentuneisuuden tarkastelun. Käsite välttämättömistä medialukutaidoista ja mediakasvatuksen painotuksista rakentuu suhteessa laajempaan politiikanteon kenttään. Käsite tärkeistä kansalaistaidoista syntyy tietystä kasvatuksellisesta ilmapiirissä, taidot puolestaan liittyvät käsityksiin ideaalikansalaisuudesta ja ideaalitoiminnasta sekä käsityksiin ongelmista, joita taitojen avulla voi ratkaista. Medialukutaidot eivät siis ole ”luonnostaan” merkittäviä kansalaistaitoja vaan ne on tuotettu sellaisiksi osana ylikansallisia ja kansallisia politiikanteon prosesseja ja hallintaa.

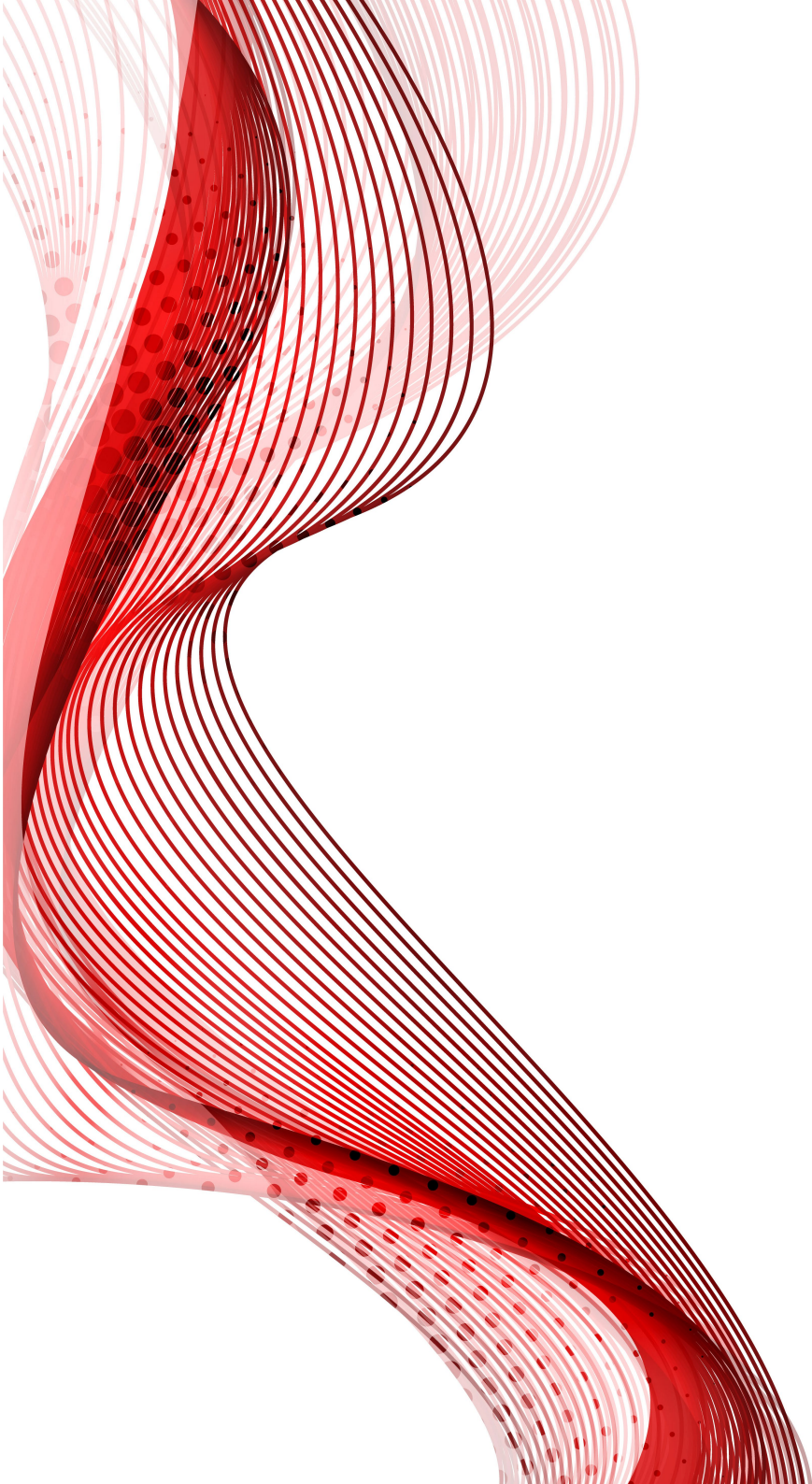
## Viitteet

---

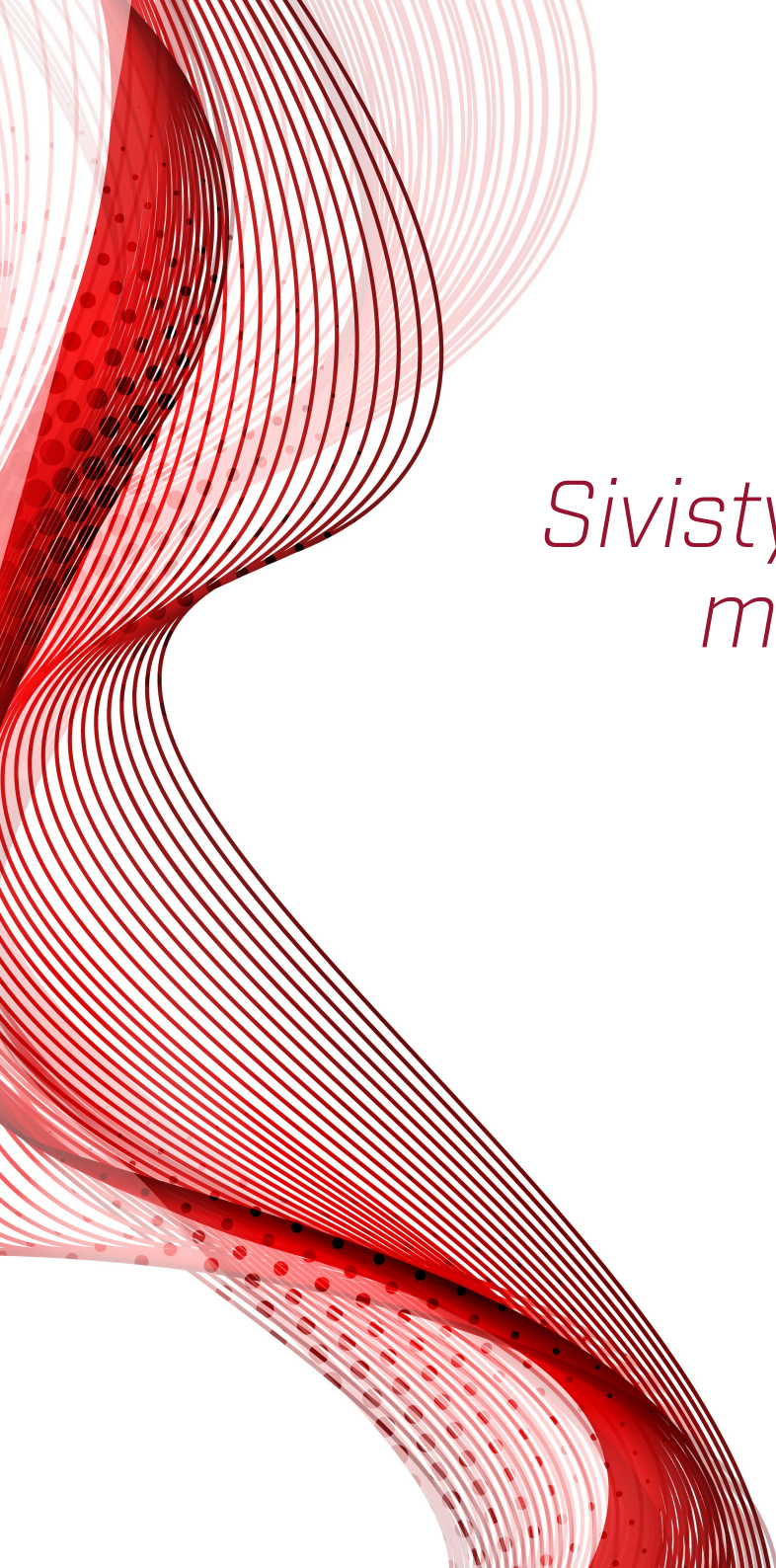
- 1 [http://www.oph.fi/download/119835\\_Osallistuva\\_kansalaisuus\\_ja\\_yrittajyyys\\_Liite\\_5.pdf](http://www.oph.fi/download/119835_Osallistuva_kansalaisuus_ja_yrittajyyys_Liite_5.pdf). Luettu 13.1.2015.
- 2 Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma toimi hallitusohjelman (2003–2007) mukaisesti kansallisena demokratiahankkeena, joka edisti aktiivista kansalaisuutta, kansalaisyhteiskunnan toimintaa, kansalaisten yhteiskunnallista vaikuttamista ja edustuksellisen demokratian toimivuutta. [http://oikeusministerio.fi/fi/index/julkaisut/julkaisuarkisto/200720kansalaisvaikuttamisenpolitiikkaohjelmanloppuraportti/Files/OMTH\\_2007\\_20.pdf](http://oikeusministerio.fi/fi/index/julkaisut/julkaisuarkisto/200720kansalaisvaikuttamisenpolitiikkaohjelmanloppuraportti/Files/OMTH_2007_20.pdf). Luettu 16.1.2015





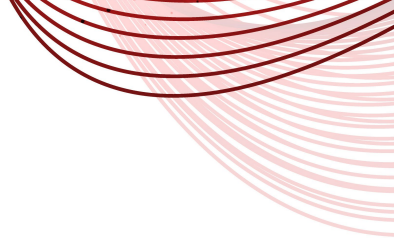


## *2. MEDIAKASVATUS, SIVISTYS JA OSALLISUUS*



*Sivistys, kirjastot ja  
mediakasvatus*

MIKA MUSTIKKAMÄKI



Tässä artikkelissa tarkastellaan sivistystä ja yleisten kirjastojen (jatkossa kirjasto) toimintaa mediakasvatuksen alueella. Tulkintakehyksestä riippuen kirjastot voidaan nähdä mediakasvatuksen toimijoina jo 1800-luvulta alkaen. Tällöin kansanvalistustyössä ryhdyttiin edistämään kaikkien kansalaisten lukutaitoa. Termi mediakasvatus yleistyi kirjastokäytössä 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä.

Artikkeli keskittyy mediakasvatuksen kysymyksiin tämän hetken sekä lähitulevaisuuden näkökulmista. Koska ohjaavana käsitteenä on kuitenkin sivistys eri muunnelmineen, tarkastelen ensiksi tarkemmin sivistyksen ja kasvatuksen määrittelyjä kontekstoiden näin väitteeni. Mielestäni kirjastopalvelujen tulisi juurruttaa sivistys vielä selkeämmin ja vahvemmin mediakasvatukselliseen toimintaansa sen periaatteellisella ja käytännöllisellä tasolla. Esittelen myös muutamia olemassa olevia visioita, kannanottoja ja suosituksia kirjastojen poliittisen ohjauksen suunnalta sekä kirjastokentän sisältä.

Kirjastojen mediakasvatusroolin määrittelystä ja sen ympärillä käytävästä keskustelusta on pitkä matka käytännön työhön. Keskustelu on kuitenkin tuottanut käytännön tuloksia: Kirjastoasetuksen mukaisia pätevyiksi tuottavien oppilaitosten ja korkeakoulujen opetussuunnitelmissa on paljon erilaisia mediakasvatuksellisia sisältöjä, ja alalle valmistuvan työkalupakista löytyy hyviä valmiuksia käytännön mediakasvatuksen tekemiseksi. Oleellista on tarkastella kirjastojen omaa toiminta-

kenttää, paikkaa ja merkitystä yhteiskunnassa sekä nykyisiä ja oletettuja keskeisimpiä käyttäjäryhmiä. Tältä pohjalta on tehtävä arvioita siitä, mikä kunkin yksittäisen kirjaston panos mediakasvatukseen on. Tätä panosta mietittäessä tulisi kuitenkin muistaa kirjastojen sivistyksellinen peruslähtökohta asettamalla se vuoropuheluun käytännön toimien suunnittelun ja toteutuksen kanssa.

## *Sivistys ja kasvat*

Sivistyksen ja kasvatuksen suhde on läheinen ja vastavuoroinen, mutta käsitteinä ne kuuluvat eri luokkiin. Pauli Siljanderin (2014, 26) mukaan kasvat

us, opetus ja koulu-  
tus ovat *toimintakäsitteitä*, kun taas sivistys, sosialisatio ja oppiminen ovat *prosessikäsitteitä*. Toimintakäsitteisiin liittyy tekeminen, prosessikäsitteisiin tapahtuminen tai tuleminen. Kasvatukseen (saks. *Erziehung*, 'vetää pois', 'auttaa ulos jostain') liittyy tarkoituksellisuus – se on tietoisista ja tavoitteellista toimintaa. Kasvatukselliseen toimintaan liittyy myös vuorovaikutteisuus, eli kasvat

us toimintana tapahtuu aina vähintään kahden ihmisen välillä. Kasvat

us on kuitenkin epäsymmetristä, jolloin kasvattajalla on pedagoginen vastuu suhteessaan kasvatettavaan. (Mt., 27–30.) On tärkeä huomioida myös kasvatuksen käsitteellinen ero opettamiseen. Seppo Niemelän (2011, 43) mukaan kasvatusta on syytä tarkastella nostamisen ja kohottamisen (*uppfostra*) metaforan kautta. Opettamiseen (*undervisning*) sen sijaan liittyy edelleen varsinkin muodollisessa koulutuksessa ylhäältä alaspäin suuntautuva vuorovaikutus.

Sivistys puolestaan liittyy Siljanderin (2014, 33) mukaan etymologisesti muotoutumiseen, hahmon rakentamiseen ja uuden luomiseen (saks. *Bildung*, ruots. *bildning* [bild=kuva]; ks. myös Niemelä 2011, 44; Rantala 2013, 12). Sivistyksessä on kyse luovasta prosessista, mutta prosessuaalisuus vaatii myös aktiivista toimintaa.

Sivistysprosessissa on kysymys ihmisen itsekehityksestä ja kulttuurisen ympäristön muovaamisesta. Sivistykselle on ominaista yleisyys: se ei sulje pois syntyperän tai yhteiskunnallisen aseman perusteella. Sivistykseen kuuluu myös itsemääräytyvyys ja järjellisyys. Tämä tarkoittaa ajatteluprosessien itsenäisyyttä ja mahdollisuutta emansipaatioon valistuneen järjen käytön kautta. (Siljander 2014, 34–37.) Sivistys on Siljanderin mukaan avointa ja kasvatuksesta riippuvaista. Kasvatettavan näkökulmasta sivistys on minän ja maailman vuoropuhelua – yksilöllisen ja sosiokulttuurisen välittymistä. Kasvatustoiminnan näkökulmasta kyseessä on pedagoginen tehtävä. Kasvatus perustuu kasvatettavan tarkoitukselliseen huolehtimiseen eli pedagogiseen ohjaamiseen. (Mt., 38–40.)

J.F. Herbartin ajattelussa sivistyksellisyys toimii linkkinä kasvattajan toiminnan ja kasvatettavan sivistysprosessin välillä. Lähtökohdaltaan sivistyksellisyys viittaa ihmisen mahdollisuuteen tulla subjektiksi kokemuksen kautta. Sivistys on tapahtuma, jossa ihmisen määrittämättömyys määritetään kasvatuksen avulla. Sivistysprosessin avoimuus mahdollistaa sen prosessuaalisen luonteen: mikä tahansa sivistys- ja oppimiskokemus luo uuden lähtökohdan seuraavalle prosessin vaiheelle. Tämä tarkoittaa sitä, että itse sivistettävyyden määrittäminen jatkuu uudelleen. Näin sivistysprosessin vastuu siirtyy kasvattajan suuntaan. (Siljander 2002, 29–33.)

Siljander (2014) viittaa sivistettävyydellä ihmisen sopeutumiskykyyn ja uusiin tilanteisiin mukautumiseen. Sen voi ymmärtää kehityskykyisyytenä ja avoimuutena uusille oppimiskokemuksille. Siltikään kyseessä ei ole yksinkertaisesti kasvatettavan yksilöllisiin ominaisuuksiin palautuva käsite, vaan pikemminkin pedagogisen vuorovaikutuksen periaate. Sivistettävyyden suhde, joka toteutuu kasvatustoiminnan ja sivistysprosessin leikkauspisteessä. Se on tila, joka muodostuu pedagogisen toiminnan ja kasvatettavan kokemusten välille mahdollistaen sivistyksen prosessimaisen etenemisen. (Mt., 42–45.)

Niemelän (2011) mukaan prosessi kulkee ihmisestä pedagogisen vuorovaikutuksen kautta kohti sosiokulttuurista maailmaa. Sivistysmahdollisuudet toteutuvatkin tästä johtuen eri tavoin sen mukaan, millaisessa kulttuurissa kasvava elää ja millaisia kokemuksia hän saa. Ihmisestä etenevä, omaehtoinen sivistysprosessi tarvitsee etenkin alkuvaiheessa kasvatusta, mutta kukaan ei voi tehdä sivistystä toiselle. Kasvatuksen käyttö sivistyksessä liittyy pedagogisten tilanteiden hyödyntämiseen sysäyksinä kasvavan itsenäiseen toimintaan. Sysäyksillä luodaan edellytyksiä yksilöllisille oivalluksille ja sitä kautta ihmisenä kasvamiselle (Mt., 44–47, 203.) Sysäämiseen voi rinnastaa myös J.A. Hollon tunnetun määritelmän kasvatuksesta kasvamaan saattamisena. Saattaminen tulisi nähdä ihmisen kehityksen tukemisena siten, että hänen sisäiset pyrkimyksensä toteutuvat. Yksipuolinen yhteiskuntaan kasvattaminen ilman ihmisen omaa tiedollista ponnistelua ei luo tilaa kasvuille ja sivistykselle. (Mansikka & Uljens 2007, 436–438.)

Kysymys sivistyksellisyydestä ja sivistettävyydestä palaa kasvatuksen klassiseen paradoksiin: miten pakolla voidaan tuottaa vapautta? (Siljander 2014, 30). Siljanderin (2002b) mukaan sivistyksellisyys pedagogisena vuorovaikutusperiaatteena edellyttää sivistysprosessissa toteutuvaa vapautta. Vapaus on ehto kasvatettavan itsenäiselle toiminnalle. Sivistyksellisyyden huomioiva kasvatustoiminta pyrkiikin *produktiiviseen vapauteen*, jossa kasvattajan vallankäyttö ei ylitä kasvatettavan taitoa kohti tiettyjä välineellisiä tarkoituksia. Päinvastoin, huomioimalla sivistyksellisyyden avoimet päämäärät kasvattaja antaa kasvatettavan sivistystaipumuksille mahdollisuuden muotoilla omat tulevaisuutensa. Sivistyksellisyys varaa ja rakentaa sivistyssubjektille, eli kasvatettavalle, itsenäisen ja vaikutuksesta riippumattoman tilan. (Mt., 35–37.)

Niemelän (2011) mukaan ihmisestä kehittyy sivistysprosessissa uutta luova toimija, joka pystyy määrittämään itsenäisesti suhteensa ympäröivään yhteiskun-



taan. Oppimisen näkökulmasta sivistysprosessi voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa ihminen oppii itselleen uusia tietoja ja valmiuksia. Toisessa vaiheessa ihminen muodostaa oppimaansa itsenäisen ja luovan suhteen. Kolmannessa vaiheessa ihminen oppii käyttämään oppimaansa yhteiseksi hyväksi kansalaisena. Kyse on siis kriittisen arviointikyvyn kehittämisestä suhteessa opittuun sekä taito hyödyntää edellämainittua sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Merkittävää on se, että kaikkea tarvittavaa uuden oppimista ei ole edes periaatteessa mahdollista toteuttaa muodollisen koulutuksen puitteissa. Sivistys edellyttää sellaista epämuodollista ja ei-tutkintomuotoista kasvatusta, jonka käsitteet eivät ole ennalta määritettyjä esimerkiksi opetussuunnitelmien kautta. (Mt., 51–52, 172.)

### *Sivistys ja kirjastot*

Raili Kauppi kirjoitti ja puhui kasvatuksesta ja sivistyksestä kirjastokontekstissa 1950-luvulta 1990-luvulle saakka. Kaupin mukaan sivistys on ihmisen henkisten mahdollisuuksien kehittämistä tietyn ideaalin mukaisesti. Kaupille tämä ideaali oli sellainen, joka ”sallii yksilöllisen moninaisuuden ja monimuotoisuuden yleisen ja universaalien samuuden puitteissa”. Kaupin ajattelussa sivistys ei merkinnyt vain intellektuaalista kehitystä, vaan sivistykseen kuului myös eettinen ja esteettinen muovautuminen. Sivistyksen kokonaistavoitteena oli, ei enempää eikä vähempää kuin ihmistyminen ja ihmisyyys. Kauppi myös omaksui 1940-luvun alussa tuolloiselta Helsingin kaupunginkirjaston johtajalta, filosofi Uno Saarniolta ajatuksen kirjastokasvatuksesta. Kirjastokasvatuksessa oli kysymys henkisen kehittymisen tukemisesta niin sanotun amatööriopiskelun kautta, jolla ei ollut erillisiä ammatillisia päämääriä. Sivistysprosessi oli Kaupille nimenomainen edellytys henkis-

ten mahdollisuuksien harmoniseen kehittämiseen. (Koskinen & Palomäki 2000, 260–261, 272.)

Myös Kauppi näki kasvatuksen sivistyksen edellytyksenä. Hän ajatteli kasvatusta enemmän yleisenä vaikutuksena huomauttaessaan, ettei kasvattajatkaan aina ole tehtäviensä tasalla, ja että kasvattajien opetukset on aina mahdollista omaksua tai torjua. Kauppi joka tapauksessa tiedosti edellä käsitellyn intersubjektiivisen vuorovaikutuksen merkityksen sivistymisprosessissa. Kasvatuksellisesti Kauppi näki tärkeänä ihmistietoisuuden eli tietoisuuden omasta itsestä ihmisenä. Ihmistietoisuuden heräämisen kautta sivistyminen muuttuu henkilökohtaiseksi kasvutapahtumaksi, sivistymiseksi subjektiivisten mahdollisuuksien puitteissa. (Mt., 306, 310.)

Kaupin mukaan yleinen kirjasto täyttää pelkällä olemassaolollaan tärkeän tehtävän kansalaisten sivistystyössä. Kirjastossa kulttuurin mahdollisuudet avautuvat laajalti kaikille sen käyttäjille, ja erityisesti kirjastossa sivistyksen olennaispiirteiksi tulevat yleisyys ja vapaus. Kirjastokasvatus on yhteistoimintaa amatööriopiskelijoiden, eli tämän artikkelin näkökulmasta katsoen yleisesti kaikkien kirjaston käyttäjien, kanssa. Huomattavaa on myös se, ettei Kauppi nähnyt kirjastokasvatuksen hahmottuvan opettaja–oppilas-suhteen kautta, vaan hän ymmärsi myös kirjastoammattilaisen amatööriopiskelijana, jonka sivistysprosessi etenee kirjaston käyttäjän sivistysprosessin rinnalla. (Mt., 334.) Kaupin kirjastokasvatukseen ja sivistysprosesseihin liittyvä ajattelu tulee tässä lähelle mediakasvatuksen lähestymistapoja. Molemmissa jatkuvat prosessit ja lukutaitojen kehittyminen huomioivat myös kasvattajien ja ohjaajien keskeneräisyyden sekä heidän muutoksensa kasvatettavien ja ohjattavien rinnalla.

Kaupille sekä kirjastoammattilaisena että filosofina kirja ja kirjallisuus olivat ensisijainen näkökulma sivistykseen. Kirja oli sisältönsä perusteella väline sivistyksen levittämiseksi, ja tätä kautta kokoelmatyö ja aineiston lainauksesta kertyvä tieto

oli kirjastoille ensiarvoisen tärkeää. Kauppi hämmästeli, miten suuri osa ihmisen maailmasta on rakentunut kirjojen ja lukemisen perusteella, jopa ihmisen subjektiiviseen tietoisuuteen asti. Kirjalla ei ollut materiaalisena artefaktina Kaupille juuri-kaan merkitystä. Oleellista oli ymmärtää kirjat ja lukeminen aika- ja paikkariippumattomana väylänä persoonalliseen kontaktiin toisen ihmisen kanssa. Lukemisessa oli potentiaali herättää ihmisen kehityspyrkimykset konkreettisiksi teoiksi. (Mt., 118, 243, 253–256.)

Miten sivistyksen käsitteeseen tulisi sitten yleisesti suhtautua kirjastoista ja niiden nykytoiminnasta puhuttaessa? Syksyllä 2015 voimassa oleva vuoden 1998 kirjastolaki määrittelee niin sanotussa tarkoituspäälänsään kirjaston tavoitteen seuraavasti:

Yleisten kirjastojen kirjasto- ja tietopalvelujen tavoitteena on edistää väestön yhtäläisiä mahdollisuuksia sivistykseen, kirjallisuuden ja taiteen harrastukseen, jatkuvaan tietojen, taitojen ja kansalaisvalmiuksien kehittämiseen, kansainvälistymiseen sekä elinikäiseen oppimiseen.

Kirjastotoiminnassa tavoitteena on edistää myös virtuaalisten ja vuorovaikutteisten verkkopalvelujen ja niiden sivistyksellisten sisältöjen kehittymistä. (Kirjastolaki 4.12.1998/904, 2§.)

Sivistys on tässä nostettu kärkeen kirjastojen kansalaisille tuottamista toiminnan mahdollisuuksista. Se nähdään myös osana kirjaston verkossa saavutettavien palvelujen kokonaisuutta. Sivistys on siis hyvin periaatteellinen käsite. Samalla se on myös toimintaa ohjaava arvo. Muotoilu 'yhtäläisistä mahdollisuuksista' ei sanele kirjaston käytännön tapoja tarkoituspäälän toteuttamisessa. Mahdollisuudet voidaan tulkita esimerkiksi aineistojen, teknologioiden ja kirjastojen tilojen käyttöön

asettamisen näkökulmasta, jolloin niiden hyödyntäminen jää kirjaston käyttäjälle. Toisaalta muotoilu voidaan nähdä myös kirjaston omina, aktiivisina toimina sivistyksen ja muiden mainittujen tavoitteiden edistämiseksi. Käytännöt jäävät näin lain tulkitsijan harkittaviksi, mikä lienee myös eräs muotoilun tavoitteista.

## *Kirjastot mediakasvattajina*

Mediakasvatus on kirjastoissa 2000-luvun ilmiö, kuten muuallakin yhteiskunnassa (ks. Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007). Erilaisten hankkeiden kautta mediakasvatusta on juurrutettu kirjastoihin ainakin vuodesta 2006 eteenpäin. Keskeisinä hanketoimijoina ovat olleet erityisesti keskuskirjaston Kirjastot.fi-yksikkö, Suomen kirjastoseura sekä maakuntakirjastot ympäri Suomea. Hankerahoituksesta on vastannut usein opetus- ja kulttuuriministeriö (ks. esim. Palsa ym. 2014; Jakonen 2015).

Kirjastojen mediakasvatustoimintaa on määritelty erilaisissa asiakirjoissa ja muissa julkaisuissa, joilla on pyritty saamaan aikaan sekä mediakasvatuksen sisältöjen kehittämiseen että sen vakiintumiseen tähtääviä toimenpiteitä. Yksi varhaisimmista on *Kirjastostrategia 2010:n* (OPM 2003) toteamus perinteisen lukutaidon merkityksestä medialukutaidolle. Tässä medialukutaito nähtiin kykynä ja taitona ”hakea relevanttia tietoa sekä painetuista että sähköisistä lähteistä, kyky arvioida ja verrata eri tietolähteitä ja taitoa soveltaa tieto omaan käyttöön”. Kirjasto nähtiin paikkana, jossa tiedonhakuun ja -hallintaan tuodaan ”lisäarvoa media- ja lähdekriittisillä palveluilla”. (Mt., 10.) Julkaisusta löytyy myös suurempi viittaus kirjastoon ei-tutkintotavoitteisen oppimisen paikkana. Strategian mukaan ”tieto- ja oppimisyhteiskunnassa kirjasto koetaan paikkana, jossa tieto ja kulttuuri virtaavat vapaasti

vastakohtana median ja opetustoimen ohjatulle tiedon ja kulttuurin tarjonnalle” (mt., 21).

Edelleen julkaisussa *Opetusministeriön kirjastopolitiikka 2015* (OPM 2009) viitataan medialukutaitoon, mutta nyt vielä laajemmassa oppimisen kontekstissa:

Oppimisprosessi ja tavat etsiä tietoa ovat muuttuneet. Kaiken ikäiset etsivät yhä enemmän ei-muodollisia tapoja oppia. Kirjastosta haetaan opastusta kansalais- ja tietoyhteiskuntataitoihin. Kirjastot tukevat lasten medialukutaidon kehittymistä. Kirjastot toimivat yhä enemmän kansalaisten avoimina oppimiskeskuksina.

Julkaisussa tunnistetaan kirjastojen merkitys erityisesti lapsille ja nuorille, ja kirjastoammattilaisia kutsutaan tukemaan näiden kohderyhmien tiedonhallinta- ja medialukutaitojen kehittymistä. Kirjastojen yhteistyö koulujen kanssa asetetaan ensisijaiseksi edellytykseksi. Yhteistyössä kannustetaan hyödyntämään sekä kirjastojen että koulujen ammattilaisten osaamista parhaiden mahdollisten tulosten saavuttamiseksi. Julkaisussa esitellyillä toimenpiteillä tähdätään yksiselitteisesti lasten ja nuorten perinteisen sekä media- ja informaatiolukutaidon parantamiseen. (Mt., 26, 30).

Yleisten kirjastojen neuvoston strategiassa vuosille 2011–2016 (YKN 2010) kirjastojen käytännön perustehtäväksi luetaan kansalaisten medialukutaitojen tukeminen. Medialukutaidot nähdään osana laajempia tietoyhteiskuntataitoja. Tietoyhteiskuntataitojen opastaminen nähdään kirjastojen kriittisenä menestystekijänä, ja kirjastojen roolia mediakasvatustalkoissa halutaan selkeyttää. (Mt., 6, 17.) Syksyllä 2015 vielä luonnosvaiheessa oleva strategian päivitys seuraavaksi nelivuotiskaudeksi sisältää mediataitojen tukemisen tasavertaisuuden varmistamiseksi kaikille

kansalaisille. Medialukutaitoon liittyvän monilukutaidon vaatimusten huomiointi on osa kirjastojen vastuullisuutta. Sananvapauden nimessä kirjaston käyttäjille halutaan antaa osallisuuden mahdollisuus. Tässä tavoitteessa mediataitojen lisäksi myös tila ja välineet kansalaisten omalle tekemiselle nähdään tärkeinä. (YKN 2015.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön *Kirjastot ja media 2012* -selvitys (OKM 2012) kartoitti kyselytutkimuksella kirjastojen ja mediakasvatuksen valtakunnallista tilannetta. Kyselyn tuloksista selviää esimerkiksi se, että peruskoulua erittäin tärkeänä mediakasvatuksen instituutiona piti yli 90 % vastanneista, kirjastoa hieman yli kolmannes vastaajista. Keskeisiksi mediakasvatuksen tavoitteiksi koettiin lukemaan innostaminen ja lukuharrastuksen tukeminen, monipuolisten aineistojen käyttöön asettaminen ja niiden tunnetuksi tekeminen, median monipuolinen käyttäminen tiedonhankinnassa sekä yhdenvertaisuuden turvaaminen. Vähemmän tärkeiksi asioiksi koettiin asiakkaiden omien mediasisältöjen tekeminen ja asiakkaiden luovuuden ja itseilmaisun kehittäminen. (Mt., 22–23.)

*Kirjastot ja media 2012* -kyselyssä selvitettiin myös kirjaston mediakasvatuksen kohderyhmiä. Erittäin tärkeiksi kohderyhmiksi koettiin 9–18-vuotiaat lapset ja nuoret. Neljännes vastaajista ei pitänyt aikuisia tai 0–8-vuotiaita lapsia kovin tärkeinä kohderyhminä. Kun vastaajilta toisaalta kysyttiin toteutuneen mediakasvatuksen kohderyhmiä, 0–8-vuotiaat näyttäytyivät hieman tärkeämpänä kohderyhmänä. Aikuis- ja senioriväestölle suunnattua mediakasvatusta koki toteuttaneensa vain alle kymmenes vastaajista. Puolet vastaajista ilmoittivat, etteivät olleet koskaan tehneet maahanmuuttajille kohdistettuja mediakasvatuspalveluja. (Mt., 26, 38.)

Mediakasvatus oli myös melko näkymätön kirjastojen toimintasuunnitelmissa. 17 % vastanneista ilmoitti, että mediakasvatus sisältyy toimintasuunnitelmaan tai että kirjastossa on tehty erillinen mediakasvatussuunnitelma. Noin neljännes vastanneista ilmoitti, että mediakasvatus on huomioitu kirjaston tehtäväkuvauksissa. (Mt., 35–36.)

Suomen kirjastoseuran (2014) julkaisussa *Mediakasvatus yleisissä kirjastoissa* hahmoteltiin suosituksia ja toimenpiteitä mediakasvatuksen vakiinnuttamiseksi kirjastoihin. Siinä määriteltiin myös mediakasvatuksen keskeistä tehtävää kirjastojen näkökulmasta. Julkaisun mukaan mediakasvatus on ”tavoitteellista toimintaa, joka vahvistaa monilukutaitoa ja mediasisältöjen käyttöä” (mt., 5). Monilukutaidon (ks. esim. Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015) rinnakkaistermeiksi mainitaan myös medialukutaito ja uudet lukutaidot. Kirjastojen mediakasvatusvastuu sidotaan sekä kirjastolakiin että muuttuvan yhteiskunnan media- ja kansalaistaitoihin. Kirjastojen tehtävä tiedollisen syrjäytymisen estäjinä sekä osallisuuden ja hyvinvoinnin tuottajina on osa mediakasvatustehtävää. Seuraamalla muuttuvaa yhteiskunnallista toimintaympäristöä ja uusia lukutaitoja tukemalla kirjaston nähdään vastaavan muutoksiin joustavasti ja ennakoivasti. (Mt., 6–7.)

Uudet mediakasvatukseen liittyvät avaukset tehdään kirjastoissa edelleen paljolti opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämisrahoituksen tuella. *Hankerekisterin* mukaan vuosien 2010–2015 välillä kirjastoissa on rahoitettu 91 mediakasvatushanketta yhteensä 1,12 miljoonalla eurolla. Näistä hankkeista kahdeksan on hakijan hankesuunnitelman mukaan suunnattu työikäisille tai ikääntyneille, yli kuusikymmentä lapsille ja nuorille sekä yksi maahanmuuttajille. Työttömille ei erityisenä kohderyhmänä ole rekisterin mukaan suunnattu mediakasvatuksellisia hankkeita. Jos mediakasvatushankkeita tarkastellaan uusina avauksia toiminnan kehittämiseen, voidaan kirjastojen mediakasvatusta siis luonnehtia hyvinkin lapsiin ja nuoriin painottuneeksi. Luonnehdintaa tukevat myös *Kirjastopolitiikka 2015* -julkaisun (OPM 2009) linjaukset sekä *Kirjastot ja media 2012* -kyselyn (OKM 2012) tulokset.

## *Kirjastojen erityisyys mediakasvatuksessa*

Kirjastoilla on merkittäviä etuja mediakasvatuksen toimijakentällä. Kirjastojen käyttäjiä löytyy kaikista ikäluokista, sosioekonomisista taustoista ja elämäntilanteista. Vaikka kirjastojen käyttö ei jakaudu tasaisesti eri ikäkausille, pitää ”vauvasta vaariin” yleisesti ottaen edelleen paikkansa. Kirjastoja pidetään edelleen matalan kynnyksen paikkoina ja kulutusneutraaleina, julkisina osallisuuden tiloina (Musikkamäki 2012, 46). Kirjastoissa on käytettävissä melko ainutlaatuinen kokoelma erilaisia tekstityyppejä erilaisissa kansissa, kuorissa ja käyttöliittymissä. Lisäksi kirjastot ovat ottaneet innokkaasti käyttöön erilaista teknologiaa eri aikakausina. Asiakastietokoneet ja internet-yhteydet tulivat kirjastoihin 1990-luvun puolivälissä (Kekki 2013), kannettavat tietokoneet, pelikonsolit, e-kirjojen lukulaitteet, niin sanotut taulutietokoneet ja muut älylaitteet lähempänä nykyhetkeä. Lyhyesti sanottuna kirjastoilla on tilaa, sisältöjä ja teknologiaa.

Kirjastoilla on myös yhä enemmän pedagogista osaamista, vaikka vaatimukset asiakkaiden ohjaamisessa ja opastamisessa ovat vaatineet totuttelua. Kasvatuksen, kasvamaan saattamisen ja pedagogiikan termejä on soviteltu eri yhteyksissä kirjastopuheeseen (ks. esim. Suomen kirjastoseura 2014). Alan ammattinimikkeisiin ovat hiljalleen tulleet pedagogiset informaattikot, mediasihteerit, mediaohjaajat sekä erityiset mediakasvatuksen nimikkeet. Kirjastoammattilaiset ovat ahkeria täydennyskouluttautujia aina pedagogisiin pätevyyksiin ja tutkintoihin saakka. Kirjastoissa on myös pitkät perinteet ryhmien ohjaamisessa ja opastamisessa, sillä eri luokka-asteiden koululaiset ja opiskelijat saavat monissa kirjastoissa säännöllisesti opastusta kirjaston resurssien käyttöön. Aineistojen ja laitteistojen monipuolistuessa myös kirjastokäytön opetus on muuttunut monimuotoisemmaksi. Muutamissa kunnissa esimerkiksi tiedonhakuun on tuotu pelillistettyjä elementtejä mobiililaitteiden avulla (ks. Kirjastoreitti). Tilan, sisältöjen ja tek-



nologian lisäksi kirjastoissa on siis pätevää ja osaamistaan aktiivisesti päivittävää henkilökuntaa.

Kirjastojen erityisyys mediakasvatuksessa liittyy myös kirjastoon paikkana ja tilana. (ks. Mustikkamäki 2013). Huolimatta kirjaston käyttäjän profiloinnista iän, sukupuolen tai muiden taustatekijöiden perusteella, itse kirjasto on palveluna ”välissä”. Se ei kuulu yksityisen kodin piiriin eikä se toisaalta ole muodollinen oppimisen paikka tai muu erityisen valvottu tai toimintamahdollisuuksiltaan ennaltamääriteltä ympäristö. Kirjastojen mediakasvatustoiminta voi hyödyntää tätä kolmannen tilan profilia eri tavoin. Yksi on muodollisen opetuksen raamien ylittäminen, joissa oppiminen ja kasvu ainakin vielä toistaiseksi koulussa tapahtuu. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi ainerajojen murtamista, opettajan roolin häivyttämistä, vertaisoppimisen ja aikuis-tutorien käyttöä tai opetusmateriaalien laajentamista kirjaston aineistokokoelmaan (kirjaston ja koulun vuorovaikutteisesta yhteistyöstä ks. Niinikangas 2000).

Kirjasto on julkinen tila. Vaikka merkityksien ja sisältöjen oma tuottaminen on nykyisessä mediaympäristössä lähes itsestäänselvää, kaikki eivät saa näkyvyyttä omille viesteilleen. Kirjasto pystyy tarjoamaan näyttelytilaa, ruutu-aikaa erilaisilla infonäytöillä tai vaikkapa esiintymislavan ja äänentoiston muille ilmaisumuodoille. Toimintatavat vaihtelevat kirjastokohtaisesti, mutta kirjaston kolmannen tilan mahdollisuudet on muuttumassa joka tapauksessa voimakkaasti. Eräs *Mediakasvatus yleisissä kirjastoissa: suosituksia ja suuntaviivoja* -julkaisu (Suomen kirjastoseura 2014) keskeisistä rohkaisuista kirjastoille on kirjastotilan tarjoaminen kolmansien osapuolien käyttöön mediakasvatuksen toteuttamiseksi. Varsinaisen aukioloajan lisäksi jatkossa on tärkeää huomioida myös tämä näkökulma, sillä kirjastojen niin sanottu omatoimiaukiolo on valtakunnallisesti lisääntymässä (ks. Mustikkamäki 2015).

Kirjastojen erityisyys koko kansan tavoittamisessa on keskeinen seikka mediakasvatuksen kannalta. Kirjasto on käytännössä ainoa paikka, jossa pääsee käyttämään vastikkeetta kirjallisuutta, uutisaineistoja, tieto- ja viestintäteknologiaa sekä yleisesti internetin palveluita. Vaikka mobiililaitteiden käyttö on kasvanut voimakkaasti, ei esimerkiksi ikääntyneillä ole aina mahdollisuuksia niiden käyttöön. Senioriasiakkaat vaikuttaisivatkin olevan kirjastojen tietoyhteiskunta- tai mediakasvatuspalveluiden aktiivisia käyttäjiä (ks. esim. Rasi 2014). Nämä palvelut ovat usein lähtökohtaisesti opastavia tai kouluttavia, eli asiakkaille ei vain osoiteta lähdeteosta tai laitetta, vaan opastus on tarvittaessa henkilökohtaista ja pitkäkestoista. Kirjastot ovat lähteneet mukaan myös ”bring your own device” -opastukseen, jossa asiakkaat saavat tukea ja neuvontaa omien henkilökohtaisten laitteidensa ominaisuuksien ja pulmien kanssa.

## *Sivistys ja mediakasvatus kirjastoissa*

Kirjastojen mediakasvatuksen tulisi huomioida sivistyksen ja siihen liittyvän kasvatuskysymyksen merkitys omassa mediakasvatustoiminnassaan. Kirjastolain henki sivistyksen, kirjallisuuden ja kulttuurin harrastamisen, kansalaisuuden kehittämisen, kansainvälistymisen sekä elinikäisen oppimisen merkityksissä tulisi näkyä kirjaston toiminnassa – kasvaa ajassa ja tilassa. On vaikeaa löytää ajankohtaisempaa tilannetta sivistykselliselle mediakasvatukselle, kun kansat liikkuvat vapaammin, valtiollisten rajojen merkitystä tarkastellaan uudella intensiteetillä ja kulttuurit kohtaavat vuoropuhelussa, myös erilaisissa konflikteissa. Kirjastot ovatkin aktivoituneet palvelujensa näkyväksi tekemisessä erityisesti pakolaisille ja muille maahanmuuttajille. Entä niin sanotun kantaväestön valmiudet oppia, tulkita uutisvirtaa, ymmärtää

muiden kulttuurien taustoja ja rakentaa uudelleen omaa identiteettiään muuttuvassa maailmassa? Onko kirjastojen tullut aika ottaa pidempi askel lainauksesta oppimiseen, aktiivisemmiksi ”kadunkulmien yliopistoiksi” (O’Beirne 2010)?

Sivistystä käsittelevässä osuudessa nostin esille eri kirjoittajien ajatukset sivistyksestä prosessina. Kaupin (Koskinen & Palomäki 2000, 291) sanoin ”ihminen ei tule ihmisenä valmiiksi”. Myös suhde mediaan on prosessi, jossa ihminen ei tule valmiiksi. Kirjaston näkökulmasta sen käyttäjä-kansalainen on subjekti, joka etsii omaa ihmisyytään myös kirjaston tarjoamien palvelujen kautta, olipa kysymys tiedosta tai viihteestä. Kirjaston tukemissa sivistysprosesseissa ei ole kyse muodollisesta oppimisesta vaan vapaasti tapahtuvasta, avoimesta maailmaan suuntautuvasta ihmettelystä. Sivistyksellinen mediakasvatus kirjastoissa tähtää ihmisyyden kumulatiiviseen toteutumiseen yksilöllisistä tarpeista käsin. Kirjasto on sivistyksen vaatiman intersubjektiivisuuden tila, olipa kyseessä käyttäjän suhde painettujen aineistojen persoonallisiin ääniin tai vuorovaikutus henkilökunnan kanssa.

Ritva-Sini Merilampi (2014) on puhunut mediasivistyksestä, joka on sovellettava käsite myös kirjastoympäristössä käytettäväksi. Edellä käsiteltyjä sivistysteoreetikoita noudatellen sivistyksellinen mediakasvatus on sekä uusintavaa että uudistavaa. Siinä on mukana sekä maailmaan sopeuttava että maailmaa muuttava näkökulma. Niemelän (2011) kolmiportaista sivistyksellistä oppimista mukaillen kirjastojen mediakasvatus välittää ihmisille uusia tietoja ja valmiuksia, joihin ihmistä tarvittaessa tuetaan luomaan itsenäinen ja luova suhde. Tämä tapahtuu keskustelemalla ja tarjoamalla valmiuksille erilaisia soveltamisen vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia. Parhaimmillaan prosessi voi johtaa käyttäjän voimaantumiseen ja sitä kautta yhteiskuntaan suuntautuvaan toimintaan. Näin toteutuu sekä sivistyksellisen mediakasvatuksen uusintavuus että uudistavuus (ks. myös Salo & Suoranta 2002, 12–13), unohtamatta kuitenkin sivistyksen subjektiivista merkitystä minän rakentumisessa.

Millä keinoilla kirjasto huolehtii prosessissa eri vaiheissa olevien käyttäjiensä sivistyksellisestä mediakasvatuksesta? Aineistolajeista, tekstityypeistä ja teknologioista riippumaton vastaus on palvelujen saavutettavuuden lisääminen, ymmärryksen ja pystyvyyden kokemusten tuottaminen sekä osallistumismahdollisuuksien tarjoaminen yksilöllisellä ja yhteisöllisellä tasolla. Nämä voivat konkretisoidua esimerkiksi jatkuvana aineistojen eri muotojen käytön opastamisena, käyttäjälle parhaiten soveltuvan aineistotyypin suositteluna, syventävinä keskusteluinä tekstien tuottajien ja niiden lukijoiden kesken, peliturnauksina, koodauspajoina, *makerspace*-tilojen järjestämisenä ja niin edelleen. Mediakasvatuksen ja sivistyksen viitekehyksessä nämä vaativat pedagogista suunnittelua ja ohjaamista, ja monet mainituista toiminnan muodoista täyttävätkin jo tämän ehdon. Yhteistyöverkostoille kuten kouluille tarjottavien palvelujen lisäksi ohjaaminen voisi korostua enemmän myös avoimissa, kaikille kirjaston käyttäjille suunnatussa toiminnassa.

Kirjaston avoimuus, sen vapaus ja käytön suhteellinen maksuttomuus ovat alusta tai ekosysteemi sivistyksen ennakoimattomuudelle, prosessiluonteelle ja kasvatuksen mahdollisuuksille. Kirjastojen mediakasvatustoiminnan pitäisi herättää kaikissa kirjaston käyttäjissä uteliaisuutta maailmaa, viestintää ja merkityksiä kohtaan. Toiminnassa täytyy huomioida kohderyhmien erityistarpeet ja yksilöllisetkin lähtökohdat, mutta sivistyksellisen mediakasvatuksen ihmiskäsitys on yleinen. Tarkastelemme jokainen maailmaa henkilökohtaisesta näkökulmastamme, mutta toimintaympäristömme ovat jaettuina samoin kuin periaatteelliset keinomme vaikuttaa niihin.

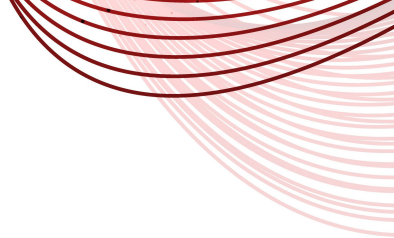
Niin kuin sivistys itsessään, myöskään kirjastojen prosessit sivistyksen parissa eivät tule valmiiksi. Usein tekemättä jättäminen on helpompaa kuin yrittäminen ja epäonnistuminen, vaikka jälkimmäisen tavan tiedetään tuottavan parempia lopputuloksia ja tuloksia ylipäätään. Kirjastojen profiloituminen informaatiotulvan

hallitsijoina ja tiedon kuraattoreina ovat hyviä sivistyksellisen mediakasvatuksen lähtökohtia. Hallinnan ja kuratoinnin perusteet pitäisi muistaa tehdä näkyvämmäksi sekä asiakkaille että yhteistyökumppaneille. Oleellisen suodattaminen ja merkityksen neulojen löytäminen yhteiskunnan ja kulttuurin heinäsuovista ovat taitoja, jotka kuuluvat informaatioalan ammattilaisten lisäksi jokaisen kansalaisen valmiuksiin. Istuttamalla sivistyksen jatkuvuuden, avoimuuden sekä ihmisen sopeutumiskykyisyyden mediakasvatuksen sosiokulttuuriseen kehykseen, kirjastot toteuttavat sivistystehtävänsä kestävimällä mahdollisella tavalla.



*Toimiva pelikasvatus  
rakentuu pelisivistykselle*

MIKKO MERILÄINEN



Digitaalinen viihdepelaaminen, arkikielessä videopelaaminen tai digipelaaminen, on viimeisten vuosikymmenten aikana noussut yhä merkittävämmäksi kulttuuriseksi ilmiöksi. Valtaosa suomalaisista pelaa digitaalisia pelejä ainakin satunnaisesti, ja ilmiö on erittäin laaja erityisesti nuorten parissa (Karvinen & Mäyrä 2011). Suomalaiset 7–29-vuotiaat käyttävätkin nykyään vapaa-aikaansa enemmän tietokoneen ääressä kuin esimerkiksi television katsomiseen (Myllyniemi & Berg 2013).

Jo vuonna 2005 Tarja Salokoski peräänkuulutti vanhemmilta aktiivisempaa otetta pelikasvatukseen, tutustumista peleihin ja pelaamiseen sekä vanhemmille suunnattua mediakasvatusta pelaamisesta. Ajatuksena oli, että pelejä paremmin tuntevat vanhemmat antaisivat muita helpommin arvoa lastensa peliharrastukselle ja antaisivat sille siten myös enemmän ja monipuolisempaa kasvatuksellista huomiota pelkän rajoittamisen sijaan. Salokoski näki, että tulevaisuudessa teknologinen kuilu sukupolvien välissä kapenisi jopa siinä määrin, että vanhempien oma runsas median käyttö voisi muodostua ongelmaksi. (Salokoski 2005.)

Salokosken vuonna 2005 ennustama tulevaisuus on nyt, ja monet silloiset teini-ikäiset tai parikymppiset tämän päivän vanhempia. Yli kymmenen vuotta sitten esiin nostettu huoli vanhempien heikosta pelikasvatusosaamisesta on silti edelleen ajankohtainen. Vaikka pelaavia ja pelaamista ymmärtäviä vanhempia on tänä päivänä varmasti enemmän kuin vuonna 2005, sukupolvien välinen kuilu on edelleen

leveä: 0–8-vuotiaita tarkastelleen *Lasten mediabarometrin* mukaan vanhemmat tuntevat lastensa kuluttamia digitaalisia pelejä ja mediasisältöjä selvästi huonommin kuin perinteisiä kuvaohjelmia, kirjoja ja lehtiä. Lisäksi he keskustelevat niistä lastensa kanssa harvemmin. (Suoninen 2014.) Samoin huoltajien tietous digitaalisten pelien ikärajoista on heikompaa kuin muiden kuvaohjelmien ikärajoista (Korva & Löfgren 2014).

Pelikasvatuksellisesta tutkimuksesta on puutetta: Suuri osa kotien mediasäätelyn ja -valvonnan tutkimuksesta käsittelee television katselua, ja digitaaliset sisällöt, pelit mukaan lukien, ovat saaneet paljon vähemmän huomiota osakseen. Vaikka tilanne toki paranee vuosi vuodelta, pelikasvatus on toistaiseksi melko marginaalinen tutkimuskohde, ja pelikasvatuksellista tietoa on seulottava muun muassa mediakasvatustutkimuksen, riippuvuustutkimuksen ja nuorisotutkimuksen joukosta.

### *Pelikasvatuksen keskeinen termistö: pelilukutaito, pelisivistys ja pelikasvatustietoisuus*

Pelikasvatuksen käsittelyä sekä tutkimuksessa että käytännön toiminnassa hankaloittaa termistön hajanaisuus. Tässä luvussa esittelen kolme pelikasvatukseen olennaisesti liittyvää termiä ja määrittelen niiden keskinäisen suhteen. Termit ovat pelilukutaito, pelisivistys ja pelikasvatustietoisuus. Näistä ensimmäinen on saanut aiemmin useita erilaisia määritelmiä (esim. Squire 2005; Buckingham 2006; Buckingham & Burn 2007; Zagal 2010), kun taas kaksi jälkimmäistä määritellään seikkaperäisesti ensimmäistä kertaa tässä artikkelissa. Toivon, että yhdessä käsiteltynä nämä kolme termiä tarjoavat sekä pelikasvatuksen tutkimukselle että sen käytännön toteutukselle aiempaa vahvemman teoreettisen selkärangan.



Pelikasvatus on jätetty tietoisesti laajaksi ja inklusiiviseksi termiksi. Pelikasvatukseksi luettavaa toimintaa toteuttavat nykyään ja tulevaisuudessa erilaiset tahot lukuisin eri tavoin, vanhempainyhdistysten järjestämistä pelipäivistä suurten peliyritysten pelaajille ja vanhemmille tuottamiin ohjeistuksiin. On hyödyllistä, että tällaisesta laajasta ja monimuotoisesta kentästä voidaan tarvittaessa puhua yhdellä kattotermillä. Pelikasvatuksen ja pelisivistyksen vakiinnuttaminen arkikieleen ja näiden käsitteiden tuominen akateemisen tarkastelun kohteeksi ovatkin tämän artikkelin keskeisiä tavoitteita.

Suomenkieliset termit pelikasvatus sekä siihen läheisesti liittyvä pelisivistys on tietyvästi määritelty kirjallisesti ensimmäisen kerran *Pelikasvattajan käsikirjassa* (Harviainen, Meriläinen & Tossavainen 2013, 10). Monialainen Pelikasvattajien verkosto määritteli pelisivistyksen ja siihen sisältyvän pelilukutaidon ”pelaamisen kokonaisvaltaiseksi ymmärrykseksi” ja pelikasvatuksen välineeksi ja tavaksi tällaisen ymmärryksen lisäämiseen. Määritelmä tiivistää pelikasvatuksen, pelilukutaidon ja pelisivistyksen keskinäisen suhteen ja kietoo ne yhteen. Helppolukuiseksi populaariteokseksi suunnitellussa käsikirjassa esitetty lyhyt määritelmä jää kuitenkin liian ohueksi tutkimuksen tarpeisiin, joten alla laajennan, täsmennän ja täydennän mallia.

Pelilukutaito (esimerkiksi *game literacy*, *ludoliteracy*) on melko nuori termi, jonka merkitys ei ole vielä vakiintunut. Pelilukutaitoa on määritelty erilaisista näkökulmista, painottaen esimerkiksi mediakasvatuksellisia, pelisuunnittelullisia tai sosiokulttuurisia piirteitä määrittelijästä riippuen (ks. Mustikkamäki 2010). Eroistaan huolimatta nämä näkökulmat tähtäävät ensisijaisesti pelien ja niiden saamien merkitysten ymmärtämiseen.

Pelilukutaidon erilaisten määritelmien seikkaperäinen avaaminen ei tämän artikkelin puitteissa ole tarkoituksenmukaista, joten keskityn tarkastelemaan

pelilukutaidon ja alla esiteltävän pelisivistyksen suhdetta. Termit eivät ole synonyymejä toisilleen, vaan artikkelissa esiteltävässä mallissa pelilukutaito nähdään yhtenä pelisivistyksen elementtinä. Tämä mahdollistaa hyvinkin erilaiset pelilukutaidon määritelmät ja auttaa sovittamaan yhteen esimerkiksi José P. Zagalin (2010) pelitutkimuksellisen näkemyksen, jossa pelilukutaidossa keskitytään ensisijaisesti ymmärtämään itse pelejä ja David Buckinghamin (2006) mediakasvatuksellisen määritelmän, jossa pelilukutaito on pelien ja pelaamisen kulttuurisen, taloudellisen ja sosiaalisen roolin kriittistä tarkastelua. Eroistaan huolimatta molempien määritelmien mukainen osaaminen asettuu luontevasti osaksi pelisivistystä. Pelisivistys ja pelilukutaito eivät siten ole keskenään kilpailevia termejä. Lisäksi eräät (mm. Squire 2005; Buckingham 2006; Buckingham & Burn 2007) määritelmät pelilukutaidosta ovat luonteeltaan samansuuntaisia kuin alla määritelty pelisivistys, korostaen monipuolista, laaja-alaista ja kriittistä lähestymistä peleihin ja pelaamisen kulttuureihin. Asetelma muistuttaa Sol-Britt Arnolds-Granlundin (2007, 47) kehittyvien mediataitojen mallia, jossa medialukutaito (*medieläskunnighet*) on kehitysjatkomon alkupäässä ja mediasivistys (*mediebildning*) saman jatkumon ylin taso.

Pelilukutaidon erilaiset määritelmät ovat vaikeuttaneet termin käyttöä (esim. Buckingham & Burn 2007, 324) aiemmassa tutkimuksessa. Tässä artikkelissa olen siksi tietoisesti välttänyt määrittelemästä pelilukutaitoa jälleen uudella tavalla. Keskustelu pelilukutaidon ja sen määritelmien ympärillä muistuttaa huomattavasti keskustelua medialukutaidosta (ks. Arnolds-Granlund 2007; Potter 2010; Palsa tässä julkaisussa), joten termi saanee tulevaisuudessaakin lukuisia uusia määritelmiä.

Pelaamisen kulttuuri on laajempi kokonaisuus kuin pelkästään itse pelit tai niiden sisältö. Kuten vuoden 2014 *Pelitutkimuksen vuosikirjan* toimituskunta johdannossaan toteaa (Suominen ym. 2014, 4):

[P]elien ja pelitilanteiden lisäksi pelikulttuurit sisältävät kaiken, joka ehdollistaa pelejä ja pelaamista [ja] johon pelaamisella on vaikutuksia. Näin ollen pelikulttuurit käsittävät muun muassa peleihin liittyvän julkisen keskustelun, pelien hyödyntämisen eri alueilla, pelien markkinoinnin ja mainonnan, pelialan organisaatiot, säätelykeinot, erilaiset taloudelliset rakenteet – ja myös peleihin liittyvän tutkimuksen ja opetuksen.

Viittaaan pelikulttuureilla ja pelaamisen kulttuurilla nimenomaan tällaiseen laajaan kulttuuriseen ilmiöön, joka koostuu lukemattomista muuttujista ja erilaisista elementeistä. Pelisivistyksen määrittelen näin ollen taidoksi, valmiudeksi ja tahdoksi tarkastella digitaalisia pelejä ja niiden pelaamisen ympärille rakentuneita kulttuureita avarakatseisesti ja kriittisesti, omaa kokemuspohjaa tai ennakkoasenteita laajemmin. Kriittinen ei tässä yhteydessä tarkoita kielteistä, vaan Juha Herkmanin (2007, 36) määritelmän mukaista uteliasta lähestymistapaa, joka arvioi ja kyseenalaistaa valitsevan tiedon ja uskomukset, hylkää ennakkoluulot, pyrkii ymmärtämään ristiriitaisia totuuksia ja tähtää solidaarisempaan tulevaisuuteen. Pelisivistyksessä on siten mukana myös aktiivinen pyrkimys rakentaa avoimempaa, ymmärrykseen perustuvaa pelikulttuuria. Tällainen osaaminen, tiedon kontekstualisointi ja avarakatseisuus nousee erityisen tärkeäksi esimerkiksi kasvatuksen ja julkisen keskustelun kentillä pelaamisen kiistellyn roolin vuoksi.

Sivistyksellä viittaaan pelaamisen yhteydessä lähestymistapaan, jossa huomioidaan esimerkiksi pelien ja pelikulttuurien eettiset ja esteettiset kysymykset (vrt. Arnolds-Granlund 2007). Pelisivistys sisältää paitsi ajatuksen pelien ja pelaamisen kulttuurien itseisarvosta sivistyksen kohteena myös lähtökohtaisen kiinnostuksen aiheen tarkasteluun ja kulttuurin kehittämiseen sekä ideaalin avarakatseisuudesta

niiden käsittelyssä. Kuten Laura Kolbe (2009, 51) kirjoittaa, sivistys on sekä prosessin aikaansaaja että tavoiteltava ideaali (sivistyksestä ks. Mustikkamäki tässä julkaisussa).

Pelisivistus ei palaudu pelkkään pelikulttuurien tuntemukseen tai pelien pelaamisen, tekemisen ja tulkitsemisen kompetenssiin, vaan noudattelee klassista sivistysajattelua, jossa sivistys saa laajemman kuin välineellisen arvon. Siksi pelisivistus ei tarkoita tai edellytä syvällistä yksittäisten pelien teknistä tuntemusta tai pelikulttuurin historian yksityiskohtien hallintaa, vaikka tällainen tietous toki voikin vahvistaa yksilön pelisivistyksellistä osaamista. Suuremmassa roolissa ovat pelien monipuolisen yhteiskunnallisen ja kulttuurisen roolin tunnistaminen ja tunnistaminen sekä arvon antaminen pelaamisen saamille subjektiivisille merkityksille. Tämä tunnistaminen ja arvostaminen vaatii tuekseen riittävästi tietoutta pelien kulttuurisesta asemasta, mutta ei välttämättä esimerkiksi aktiivista peliharrastusta. Pelisivistyksen kehittyminen on jatkuva prosessi. Sen vuoksi onkin mielekkäämpää puhua pelisivistyksen laajuudesta tai syvyydestä kuin siitä, onko sitä vai ei.

Pelisivistyksen määritelmästä seuraa, että ihminen voi pelata pelejä säännöllisesti tai työskennellä pelien parissa ilman laajaa pelisivistystä. Zagal (2010, 122) on osuvasti tutkimuksessaan huomoinut, että runsaasti pelaavilla 'asiantuntijapelaajilla' (*expert player*) on usein hyvin kapea asiantuntemus peleistä, eivätkä he hahmota pelikulttuurin laajempia kokonaisuuksia. Kovin pelisivistyneenä ei voida myöskään pitää esimerkiksi peleistä kiinnostunutta tutkijaa, jolla on kriittisen tarkastelun taitoja, mutta joka ei tunne pelejä lainkaan ja jolla ei vielä ole valmiuksia niiden käsittelyyn. Pelisivistyksen määritelmään sisältyvä taito ja valmius pelaamisen monipuoliseen käsittelyyn ei synny ainoastaan passiivisen kuluttamisen tai teknisen perehtymisen kautta, joskin näillä toki voidaan saada aikaan pelien ja pelaamisen tiettyihin osa-alueisiin keskittyvää pelilukutaitoa tai muuta kompetenssia.

Määrittelyllä ei ole tarkoitus väheksyä peleihin liittyvän osaamisen ja tiedon roolia, vaan se ennemminkin korostaa pelaamisen laajuutta ilmiönä. Kukaan ei voi tietää peleistä ja pelikulttuureista kaikkea, jolloin niiden tarkastelemisen taito, valmiudet ja ylipäätään pyrkimys pelikulttuurin kehittämiseen kriittisen tarkastelun kautta korostuvat sivistyksen määrittelijöinä. Vasta näiden elementtien yhdistelmä tuo mukanaan varsinaisen pelisivistyksen.

Sirkka Hirsjärven (1981) mukaan vanhempien kasvatustietoisuus koostuu näiden käsityksistä, jotka liittyvät kasvatukseen tavoitteisiin ja arvopäämääriin, lasten ja vanhempien vuorovaikutukseen ja sen merkityksiin, kasvu- ja kehitystapahtumien lainalaisuuksiin sekä ihmiskäsityksiin. Kasvatustietoisuus on siten tiivistetysti kasvattajan tietoisuutta itsestään kasvattajana. Näen pelisivistyksen parhaimmillaan auttavan kehittämään tällaista kasvatustietoisuutta pelaamisen ja pelikulttuurien osalta. Määritelmällisesti se laajenee koskettamaan vanhempien lisäksi myös kaikkia muita pelikulttuurien piirissä kasvatuskysymyksiä käsitteleviä toimijoita, kuten kasvattajaroolissa toimivia pelaajia, pelialan ammattilaisia ja ammattikasvattajia.

Määrittelen pelikasvatustietoisuuden Hirsjärveä (1981) ja Jaana Poikolaista (2002) mukaillen pelikulttuureissa toimivan kasvattajan tietoisuudeksi paitsi itsestään kasvattajana myös niistä arvoista, tavoitteista, velvollisuuksista ja oikeuksista, jotka heidän pelikasvatustoimintaansa ohjaavat. Pelikasvatustietoisuus pitää sisälleen kasvattajien käsitykset paitsi kasvu- ja kehitystapahtumien myös pelikulttuurien lainalaisuuksista ja erityispiirteistä sekä kasvattajan, kasvatettavan ja pelikulttuurien vuorovaikutuksesta ja sen saamista merkityksistä. Pelikasvatustietoisuus tarkoittaa myös kykyä oman toiminnan analysointiin ja suunnitteluun eli kykyä kontrolloituun ja suunnitelmalliseen pelikasvatukseen.

Pelikasvatustietoisuus on se alue, jossa kasvattajan kasvatustietoisuus ja tämän pelisivistys yhdistyvät. Sen merkitys pelikasvatukselle on huomattava, etenkin kun

otetaan huomioon, että vanhemmilla ja lapsilla on usein hyvin erilainen käsitys pelaamisen merkityksistä lapsen elämässä (Madill 2011; Grönqvist 2015). Vanhemman on siksi aiheellista pohtia kriittisesti pelikasvatuksensa päämääriä ja sitä ohjaavia arvoja ja käsityksiä. Omasta lapsuudesta periytyvät kasvatuksen mallit ohjaavat vanhemman kasvatusta (Poikolainen 2002), ja koska digitaalinen pelaaminen on nykyisessä muodossaan melko tuore ilmiö, sen käsittelyyn ei välttämättä ole malleja omasta lapsuudesta. Tämä korostaa kasvattajan kriittisen ja analyyttisen itsereflektion tarvetta entisestään.

## *Pelikasvatus edistää hyvinvointia*

Yllä määriteltyjen termien valossa pelikasvatus on pelisivistyksen kehittämistä ja edelleen välittämistä kasvatuksen keinoin. Toimintaa ohjaa kasvattajan tietoisuus itsestään sekä pelikasvattajana että kasvattajana ylipäänsä. Peliharrastaja, vanhempi ja ammattilainen voivat kaikki olla pelikasvattajia, ja monesti nämä roolit yhdistyvät samassa henkilössä. Pelikasvatuksen yhteydessä termin kasvatus alle päätyvätkin sekä perhekasvatus että muu ympäristön ja instituutioiden järjestämä kasvatus. Kuten Veli-Matti Värri (2004, 105) toteaa, perhekasvatus ei ole julkisesta ja yhteiskunnallisesta kasvatuksesta selkeästi irrallinen saareke, vaan nämä erilaiset kasvatuksen muodot ovat keskenään monipuolisessa ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa.

Pelikasvatuksella pyritään edistämään ja ylläpitämään kasvatettavan hyvinvointia pelaamisen kontekstissa. Tähän tavoitteeseen pyritään vahvistamalla ja välittämällä eteenpäin kasvatuksen keinoin sellaisia pelaamisen kulttuureihin liittyviä ja niissä tarvittavia taitoja, tekijöitä, käytänteitä ja ilmiöitä, jotka parantavat henkistä ja fyysistä hyvinvointia. Samalla pyritään lisäämään kasvatettavan pelisivistystä, eli

tämän monipuolista osaamista käsitellä digitaalista pelaamista kulttuurisena ilmiönä. Vastaavasti pelikasvatuksessa ehkäistään sellaisia tekijöitä, käytänteitä ja ilmiöitä, jotka heikentävät hyvinvointia ja pelisivistystä.

## *Pelikasvatuksen teoriasta käytäntöön*

Pelikasvatusta voidaan toteuttaa kaikenikäisille erilaisissa ympäristöissä, eikä sitä ole rajattu esimerkiksi muodollisen opetuksen tai kotikasvatuksen piiriin. Pelikasvatusta tapahtuu lasten, nuorten ja aikuisten välillä myös ryhmien sisällä esimerkiksi silloin, kun sisarukset, ystävät tai työtoverit jakavat tietouttaan, tai kun asiantuntijat luennoivat ja kouluttavat peliaiheesta. Tässä artikkelissa keskityn pelikasvatukseen lasten ja nuorten sekä heidän vanhempiansa välisissä suhteissa, eli osana kotikasvatusta.

Pelaamiseen liittyvät kasvatuskysymykset eivät ole irrallisia muusta kasvatuksesta, vaan osa kasvatuksen kokonaisuutta. Digitaalinen pelaaminen herättää usein vanhemmissa ja muissa kasvattajissa ärtymystä ja huolta, mikä näkyy muun muassa pelejä ja pelikulttuuria kritisoivina kannanottoina mediassa (esim. Grönqvist 2015), konflikteina lapsiperheiden arjessa ja teemoina koulujen vanhempainilloissa. Vanhempien suhde lasten pelaamiseen on monimutkainen ja synnyttää kotona valtataisteluita pelaamiskysymysten nivoutuessa osaksi vanhempien epävarmuutta omasta kasvatuseräilynsä ja huolta heidän lastensa hyvinvoinnista (Madill 2011). Pelimaailman vähäisen tuntemuksen vuoksi huoli pelaamisesta saa välillä moraalipaniikin piirteitä (Pasanen & Arjoranta 2013), mikä vaikeuttaa keskustelua sekä yksilön että yhteisön tasolla ja vaikeuttaa osaltaan vanhempien kasvatustehävää.

Kaikki huoli ei ole aiheetonta, sillä pelaamisen jääminen vanhemmille vieraaksi tai vähemmälle kasvatukselliselle huomiolle voi lisätä pelihaittojen riskiä. Vanhempien kiinnostus ja aktiivinen ote lastensa pelaamiseen on nähty keskeiseksi tekijäksi pelien mahdollisten haittavaikutusten ehkäisyssä (esim. Salokoski 2005; Anderson, Gentile & Buckley 2008). Tämän lisäksi vanhempien ja lasten läheiset välit vaikuttavat ehkäisevän ongelmallista pelaamista tehokkaammin kuin pelkät vanhempien asettamat säännöt ja rajoitukset (Choo ym. 2014). Vanhempien parempi pelien ja pelikulttuurien tuntemus voi vähentää kotona pelaamisesta syntyviä konflikteja, mikä edistää sekä lasten että vanhempien itsensä hyvinvointia (Madill 2011; Noppari 2014). Mitä nuorempi lapsi on kyseessä, sitä enemmän hän tarvitsee vanhemman apua esimerkiksi pelaamisen suhteuttamisessa arjen velvollisuuksiin. Vanhemman tuki on myös tarpeen lapsen kohdatessa pelimaailman negatiivisia ilmiöitä, kuten asiattomia kielenkäyttöä tai huijaamista.

Mediahaitta- ja suojeludiskurssi ohjaa helposti tarkastelemaan pelaamista vain haittojen ehkäisyn näkökulmasta. Onkin syytä muistaa, että pelaamiseen kuuluu paljon muutakin. Pelikasvatuksessa arvon antaminen lasten ja nuorten kulttuurille ja vapaa-ajan aktiviteeteille on merkittävässä roolissa. Esimerkiksi Annikka Suonisen (2013) ja Pekka Mertalan (2015a, 45) mukaan kiinnostus ja arvostus lapsen mediasuosikkeja kohtaan kuuluu osaksi niin vanhemman kuin ammattikasvattajankin kasvatusvastuuta. Digitaalinen pelaaminen ja sen ympärille muodostuneet ilmiöt, kuten pelien muokkaaminen sekä pelivideoiden tekeminen ja katselu ovat merkittävä osa lasten ja nuorten kulttuuria. Pelimaailmat ja peliyhteisöt ovat lapsille ja nuorille merkittäviä sosiaalisia tiloja (Steinkuehler 2005; Rahja 2013) ja tuottavat heille tärkeitä jaettuja kokemuksia. Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja pelisisältöjen kautta pelaaminen tarjoaa mahdollisuuksia oman identiteetin kannalta tärkeisiin roolikokeiluihin ja elämyksiin, jotka eivät ole aina mahdollisia muussa elämässä (Jansz 2015).



Pelikasvatuksen kannalta on olennaisen tärkeää tiedostaa ja muistaa, että pelaaminen on monelle lapselle ja nuorelle ennen kaikkea rakas harrastus, jonka parissa saadaan hienoja kokemuksia ja elämyksiä, olipa kyseessä sitten teini-ikäisen viikonloppu pelitapahtumassa tai pienen lapsen pelihetki yhdessä vanhemman kanssa. Jo tämän huomiointi on merkittävä askel eteenpäin kodin pelikasvatuksessa ja oman pelisivistyksen kehityksessä. Vanhemman kattavampi pelisivistys auttaa käsittelemään pelaamiseen liittyviä kasvatuskysymyksiä pelaamisen arvoa väheksymättä.

### *Pelikulttuurin erityispiirteitä kasvatuksen näkökulmasta*

Käytännön pelikasvatuksen kannalta pelejä tai pelaajia ei ole hedelmällistä ajatella eheän yhtenäisinä ryhminä, sillä pelaaminen saa erilaisia merkityksiä riippuen muun muassa pelaajan motiiveista, peli- tai elämäntilanteesta ja pelatusta pelistä (Kallio, Mäyrä & Kaipainen 2009; Ferguson & Olson 2013). Pelikokemuksina vaikkapa vanhempien kanssa yhdessä pelattu pulmapeli ja kaveriporukalla salaa pelattu aikuisten kauhupeli ovat hyvin erilaisia. Monen muuttujan vuoksi kasvatustilanne voi olla hyvinkin erilainen jo yhden ihmisen pelatessa samaa peliä kahdessa eri tilanteessa, puhumattakaan erilaisten kasvattajien, ympäristöjen, pelaajien, pelien ja pelitilanteiden loputtomista yhdistelmistä. Pelitrendien nopea uudistuminen vaikeuttaa sekin pelien ja pelaamisen tyypittelyä.

Pelaamisen monimuotoisuuden ja pelikulttuurien nopean ja jatkuvan muuttumisen vuoksi kasvattajalla ei tarvitse olla kattavaa tietoutta yksittäisistä peleistä tai edes peligenreistä. Sen sijaan hyödyllisempää on pyrkiä ymmärtämään niitä merkityksiä, joita digitaalinen pelaaminen ja pelaamisen kulttuurit arjessa saavat ja sitä,

millaisiin tarpeisiin ne vastaavat. Tällainen perustason ymmärrys auttaa jo olemassa olevan kasvatuserityyksen soveltamista peliaiheeseen, ja sitä on helppo kartuttaa keskustelemalla omien kasvatettavien kanssa. Salokoski (2005, 100) muistuttaa, että pelien teknisyydestä huolimatta kasvattajalta tarvitaan pelikasvatukseen ennen kaikkea aikaa, mielenkiintoa ja halua.

Kasvattajalta vaaditaan aktiivisuutta, koska pelikulttuurin ja laajemman digitaalisen kulttuurin yhtenä merkittävänä erityispiirteenä kasvatuksen näkökulmasta voidaan pitää sukupolvieron korostumista. Nykyinen digitaalisen pelaamisen kulttuuri ei ole suurelle osalle kasvattajista tuttu omasta arjesta, lapsuudesta tai nuoruudesta. Tällä on oma vaikutuksensa kasvatuksen valtasuhteisiin. Pål Aarsand ja Karin Aronsson (2009, 509) käyttävät tästä esimerkkinä lasta, joka keskittyy intensiivisesti pelaamiseen ja luo sillä itselleen kotona yksityisen tilan, jonka avulla hän tietoisesti sulkee ulos kotitöistä muistuttavan äidin. Samanlaisen ilmiön ovat tunnistanee myös Elina Nopparin (2014, 62) haastattelemat vanhemmat. Ikä- ja sukupolvierot näkyvät myös pelaamisen arvottamisessa: Vanhemmat pitävät monesti pelaamista vähintäänkin arveluttavana, jopa vaarallisena ajanvietteenä. Tässä lienee pääosin kyse tavanomaisesta uuteen mediaan kohdistuvasta epäluuloisuudesta, joka näkyy erilaisina negatiivisina käsityksinä ja alttiutena uskoa kritiikittä dramaattisiakin väitteitä pelaamisen haitallisuudesta.

Pelien käsittelyyn kotona vaikuttaa paljon se, millaiset näkemykset vanhemmillä ja lapsilla pelaamisesta on. Vanhempien aktiivisen peliharrastuksen on osoitettu olevan yhteydessä lisääntyneeseen kiinnostukseen sekä pelaamisen määrän ja pelisisältöjen sääntelyyn kotona (Salokoski 2005). Samoin vanhempien ja lasten läheiset välit ovat merkittävä tekijä ongelmallisen liikapelaamisen ehkäisyssä (Choo ym. 2014). Koska vanhempien ja lasten erilaiset käsitykset peliharrastuksen kelvollisuudesta voivat lisätä riitelyä kotona (Chai, Chen & Khoo 2011), on melko

todennäköistä, että vastaavasti yhtenevämmät näkemykset vähentävät konflikteja ja vahvistavat vanhempien ja lasten keskinäistä suhdetta.

Vanhemmat sääntelevät pelaamista tyypillisesti rajoittamalla joko sisältöä tai peliaikaa (Nikken & Jansz 2006). Pelkkä yksioikoinen rajoittaminen ei kuitenkaan tutkimuksen valossa vaikuta parhaalta pelikasvatustoimelta: Pelkän rajoittamisen on katsottu ehkäisevän heikosti ongelmapelaamista (Choo ym. 2014), minkä lisäksi se voi vaikeuttaa kasvatustehtävää entisestään aiheuttamalla kasvatettavissa negatiivisen vastareaktion (Shin & Huh 2011). Aiemman tutkimuksen ja käytännön kokemuksen perusteella mediakasvattajat ja -tutkijat ovatkin ehdottaneet rajoittamisen rinnalle monipuolisempia lähestymistapoja, kuten peleistä ja niiden sisällöstä keskustelua sekä vanhempien ja lasten yhdessä pelaamista.

Rajoittamisella on kuitenkin paikkansa pelikasvatuksessa. Tästä ilmeisimpänä esimerkkinä toimii pelisisältöjen rajoittaminen ikärajarjestelmän ja vanhemman harkinnan mukaisesti. Peter Nikken & Jeroen Jansz (2006) huomauttavatkin, että pelikasvatus, joka keskittyy pelien haitallisista piirteistä keskusteluun, saattaa lisätä kasvatettavien kiinnostusta haitalliseen sisältöön, mikäli keskustelun tueksi ei aseteta rajoituksia pelaamiselle. Salokoski (2005, 100–101) muistuttaa kuitenkin, että vaikka lapsen pelaamista on hyvä säännellä tarvittaessa, kieltäminen, sensuuri ja rajoittaminen eivät itsessään ole hyvä pohja lapsen turvalliselle ja hedelmälliselle peliharrastukselle. Sen sijaan hän peräänkuuluttaa kasvatusta, kriittistä medialukutaitoa ja pelisisältöjen monipuolista ja kohtuullista kulutusta.

Kuten pelisivistyksen määritelmässä kävi ilmi, pelkkä vanhempien peliharrastus ei automaattisesti johda tehokkaaseen tai tarkoituksenmukaiseen pelikasvatukseen. Salokoski puhui jo vuonna 2005 siitä, että samalla kun vanhemmat kuluttavat yhä enemmän mediaa, heidän lapsensa voivat altistua useammin haitallisille sisällöille ja ottaa mallia vanhempiensa mediatottumuksista. Aktiivisesti pelaavat

vanhemmat ovat vähemmän huolissaan pelaamisen mahdollisista haittavaikutuksista (Nikken & Jansz 2006), ja on mahdollista, että tämä asenne välittyy lapsillekin. Pelaavien vanhempien tulisi tämän vuoksi huomioida pelaamisen mahdolliset haitat tehdessään pelikasvatusvalintoja. Esimerkiksi ikärajojen huomiotta jättäminen tai vanhemman vähäinen kiinnostus pelisisältöjä kohtaan voi johtaa siihen, että lapset pelaavat itselleen sopimattomia pelejä, mikä vuorostaan saattaa aiheuttaa ahdistusta ja painajaisia. Pelejä tuntevien vanhempien yhdeksi haasteeksi nouseekin oman harkinnan painoarvo suhteessa pelien ikärajoihin silloin, kun nämä ovat keskenään ristiriidassa.

Ongelmallisen pelaamisen tiedetään olevan ilmiönä hyvin sukupuolittunut. Ongelmapelaamista esiintyy huomattavasti useammin pojilla kuin tytöillä, joskaan ilmeistä syytä tälle ei toistaiseksi tiedetä (Choo ym. 2014). Sarah Coynen ja kollegoiden (2011) tutkimuksessa vanhempien ja lasten yhdessä pelaamisen myönteiset vaikutukset näkyivät ainoastaan tyttöjen kohdalla, kun taas poikien kohdalla merkittäviä tuloksia ei havaittu. Tämä viittaa siihen, että poikien kohdalla yhdessä pelaaminen ei välttämättä ole yhtä hyvä sääntelytapa kuin esimerkiksi keskusteleminen tai rajoittaminen. Tutkimus (Kutner ym. 2008), jossa laadullisin menetelmin tarkasteltiin vanhempien ja näiden poikien käsityksiä digitaalisesta pelaamisesta, tukee ajatusta avoimesta keskustelusta tehokkaana poikien pelikasvatuskeinona. Sukupuolen merkitys on myös huomattu tutkimuksessa (Choo ym. 2014), jossa havaittiin vanhemman ja lapsen läheisen siteen olevan merkittävästi tärkeämpi ongelmapelaamisen ehkäisijä pojilla kuin tytöillä. On kuitenkin aiheellista muistaa, että vaikka sukupuolieroihin on syytä erityisesti tutkimuksessa kiinnittää huomiota, käytännön kasvatustyössä kyse on silti aina yksilöstä, jota ei voi palauttaa pelkkään sukupuoleen.

Sekä tutkimus että lukuisat keskustelut kasvattajien kanssa puhuvat sen puolesta, että vanhemman kiinnostus pelaamiseen ja mahdollinen oma peliharrastus

tuovat kasvatuksen kannalta mukanaan paljon enemmän hyötyjä kuin haittoja. Lasten ja nuorten pelaamiseen liittyvä käytös ja erilaiset tottumukset ovat monen sosiaalisen, kulttuurisen ja yksilöllisen tekijän summa, mikä tekee pelaamisen hyödyllisten tai haitallisten vaikutusten yksinkertaisista kausaaliselityksistä auttamattoman riittämättömiä. Lapsen tai nuoren kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tiedetään suojaavan pelaamisen ja pelisisältöjen mahdollisia haittoja vastaan. Mikäli tällaista hyvinvointia voidaan edistää yhdessä pelaamalla tai vanhemman aktiivisella kiinnostuksella lapsensa peliharrastukseen, näitä voidaan perustellusti pitää hyvinä pelikasvatustapoina.

### *Kohti toimivaa pelikasvatusta*

Aiemman tutkimuksen (esim. Salokoski 2005; Chai, Chen & Khoo 2011; Madill 2011; Shin & Huh 2011) valossa näyttää todennäköiseltä, että monet kotien pelaamiseen liittyvät ongelmat eivät ensisijaisesti kumpua itse peleistä, vaan kasvattajien ja kasvatettavien erilaisista pelaamiseen ja pelikulttuureihin liittyvistä käsityksistä, pelaamisen erilaisista motiiveista ja perheen sisäisestä vuorovaikutuksesta. Tutkimuksissa korostuu vanhempien usein vähäinen tietämys pelaamisesta, mikä vaikeuttaa peleistä keskustelemista ja pelaamisen sääntelyä.

Vanhempien laajempi pelisivistus auttaakin heitä ymmärtämään paremmin sekä pelikulttuuria että pelaamisen merkitystä omille lapsille. Tällaisen osaamisen pohjalta on helpompi tehdä pelikasvatusratkaisuja, jotka vahvistavat pelaamisen myönteisiä tekijöitä lapsen tai nuoren elämässä, auttavat ehkäisemään peliharrastuksen mahdollisia ongelmia sekä edistävät myönteistä ja kestävästä pelikulttuuria. Pelikasvatusnäkökulmasta on tärkeää, että kokemuksia ja tietoa pelaamisesta jae-

taan eteenpäin. Niille aikuisille, joille digitaalinen pelaaminen ei ole tuttua, tiedon tai teknisen osaamisen puuttuminen voi vaikeuttaa toimivien kasvatusvalintojen tekemistä. Tällaisissa tapauksissa pelaamista paremmin tuntevien vanhempien vertaistuki ja konkreettiset neuvot ovat todennäköisesti suureksi avuksi.

Vanhemmilla, joilla on laajempi pelisivistys, on enemmän valmiuksia keskustella lastensa kanssa pelaamisesta ja soveltaa käytäntöön erilaisia pelikasvatusstrategioita. Pelaavat vanhemmat tarkkailevat lastensa pelaamista niitä vanhempia enemmän, jotka eivät pelaa. Pelaavat vanhemmat ovat myös tietoisempia pelien ikärajoista ja lastensa pelitottumuksista. Tämä todennäköisesti lisää heidän osaamistaan säännellä pelaamista ja huomioida pelaamisen rooli sekä kodin arjessa että lapsen elämässä.

Edellä kirjoitetun valossa voidaan todeta, että tietous peleistä ja pelaamisesta ei ole tae siitä, että vanhempi osaa tai haluaa soveltaa tätä tietoutta rakentavalla ja vastuullisella tavalla, osaa tarkastella jotakin tiettyä peliä tai tilannetta kasvatuksellisesta näkökulmasta tai on valmis haastamaan omat ennakkokäsityksensä. Vanhempien kasvatusvalintoihin vaikuttavat erilaiset arvot, normit ja näkemykset niin lapsista kuin vanhemmuudestakin sekä heidän näkemyksensä esimerkiksi omasta pelaajaidentiteetistään. Vanhemmat tarvitsevat siksi mahdollisten omien kokemustensa lisäksi pelisivistystä ja pelikasvatustietoisuutta ohjaamaan kasvatusvalintojaan. Pelisivistystä tarvitaan pelikulttuurien kirjon ja erityispiirteiden hahmottamiseen, pelikasvatustietoisuutta taas oman kasvattajaroolinsa tunnistamiseen suhteessa pelikulttuuriin.

Edellä kirjoittamani perusteella ehdotan seuraavia suuntaviivoja kodin käytännön pelikasvatukselle: 1) Vanhempien tulisi hankkia ainakin perustason tietous peleistä, niiden sisällöistä ja pelikulttuureista erityisesti omien lastensa pelaamien pelien osalta. Tähän sisältyy myös ikäraja- tai muun sääntelyjärjestelmän tuntemus.

2) Vanhempien tulisi ottaa osallistuva ja aktiivinen ote lastensa peliharrastukseen. 3) Tietoutta peleistä tulisi kartuttaa etenkin omien lasten kanssa keskustelemalla. Pelaamista tuntevien vanhempien tulisi jakaa tietouttaan peleistä ja pelaamisesta aihetta vähemmän tunteville kasvattajille ja auttaa näitä peliaiheen käsittelemisessä. 4) Pelkän rajoittamisen sijasta vanhempien tulisi käyttää monenlaisia pelikasvatuskeinoja, kuten yhdessä pelaamista ja avointa keskustelua peleistä ja pelaamisesta. Rajoittamista ei tarvitse poistaa keinovalikoimasta, mutta rajoituksia asetettaessa tulee huomioida pelaamisen merkitys lapselle. 5) Sekä pelaavien että pelaamattomien vanhempien tulisi tarkastella kriittisesti omaa suhtautumistaan pelaamiseen ja pelikasvatukseen, sekä pyrkiä lisäämään pelisivistystään ja pelikasvatustietoisuuttaan.

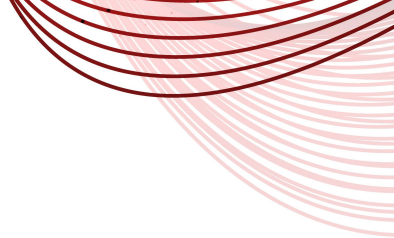
Kuten muukin kasvatus, pelikasvatus on monimutkainen prosessi, jossa on mukana lukemattomia muuttuvia tekijöitä. Vaikka jokainen perhe ja tilanne on yksilöllinen, yllä olevat tutkimukseen ja käytäntöön pohjaavat suuntaviivat tarjoavat hyvän lähtökohdan pelikasvatukselle riippumatta esimerkiksi lapsen tai nuoren iästä tai sukupuolesta. Ydinajatuksena on, että pelisivistys ja sen mukanaan tuoma pelaamisen ja pelikulttuurien parempi tuntemus ennen kaikkea lähentää lapsia ja vanhempia, auttaa ehkäisemään mahdollisia pelihaittoja ja helpottaa pelien normalisoitumista osaksi arkea niin kotona kuin yhteiskunnassa laajemmin. Kyseessä on pitkä prosessi, jossa tarvitaan jatkuvaa ja aktiivista tutkimuksen ja käytännön vuoropuhelua. Toivon tässä artikkelissa antaneeni tähän vuoropuheluun uusia sanoja ja ajatuksia.



*Mediakasvatus ja  
kirjoittaminen: opetus  
muutoksessa*

MAIJA PUSKA





Teknologian kehittyminen on muuttanut radikaalisti tekstin tuottamisen tapoja ja ympäristöjä. Nykyään tekstejä tuotetaan yhä enemmän esimerkiksi erilaisissa digitaalisissa ympäristöissä ja yhteisöissä, multimodaalisesti, sosiaalisesti ja entistä kontekstitietoisemmin. (Andrews & Smith 2011; Hankala ym. 2015; Harjunen & Rautopuro 2015.) Uudet mediaympäristöt muuttavat siis sekä kirjoittamisen käsitettä että käytänteitä. Esimerkiksi multimodaalinen kirjoittaminen, sosiaalisten ja luovien verkkotekstilajien tuottaminen ja julkaisuprosessin hallinta ovat tärkeitä taitoja toimittaessa internetin osallisuuden kulttuureissa. Jotta ihmiset voivat osallistua julkiseen toimintaan yhteiskunnan täysipainoisina jäseninä, he tarvitsevat uudenlaisia lukemisen, ymmärtämisen ja loogisen ajattelun taitoja. (Ks. esim. Buckingham 2003; Wysocki 2008; Luukka 2013; Kallionpää 2014.)

Nuorten kirjoitustaitoon liittyvä huolipuhe näkyy ja kuuluu toisinaan mediassa. ”Karu tulos koulusta: Pojat eivät osaa kirjoittaa työhakemusta”, uutisoi esimerkiksi Helsingin uutiset 28.4.2015. Tämä dramaattinen otsikko perustui Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen oppimistulosten arviointiin (Hankala ym. 2015), jolla selvitettiin koulunsa päättävien peruskoululaisten äidinkielen ja kirjallisuuden taitoja. Arvioinnissa nuoret kirjoittivat kolme erilaista tekstiä: työhakemuksen, vastineen sanomalehden mielipidekirjoitukseen sekä uutisen tai kuvauksen kuvan pohjalta. Näistä parhaiten nuoret hallitsivat juuri työhakemuksen kirjoittamisen, vaikka

esimerkiksi Helsingin uutisten otsikon mukaan kaikki eivät pärjänneet siinäkään. Arvioinnissa kartoitettiin siis nimenomaan nuorten perinteisen kirjoittamisen taitoja. Sen tuloksien yhteydessä esitetään, että peruskoulun kirjoittamisen opetuksen tulisi jatkossa panostaa vuorovaikutteisuuteen, autenttisiin kirjoitustilanteisiin ja monimediaisuuteen. (Harjunen & Rautopuro 2015.)

Tässä artikkelissa tarkastelen kirjoittamisen opettamisen muutostarpeita mediakasvatuksen ja monilukutaitojen näkökulmasta. Kirjoittamissanaa on korostettu suomalaisessa mediakasvatuksen tutkimuksessa lähinnä mediakielitaidon<sup>1</sup> käsitteen yhteydessä (Suoninen 2003; Merilampi 2014; Merilampi 2015). Kasvatustieteen kentältä sen sijaan löytyy lukemiseen ja kirjoittamiseen vahva monilukutaidoista ammentava tutkimus- ja opetustraditio, jolla on pyritty vastaamaan kulttuurisen monimuotoisuuden ja median muutosten aiheuttamiin haasteisiin luku- ja kirjoitustaidon (*literacy*) opetuksessa (ks. Cope & Kantzis 2015, 11). The New London Groupin (1996) monilukutaitojen (*multiliteracies*) mallin näkökulmasta kirjoittaminen on vain yksi osa semioottista tekstien muotoilua, jossa korostuu uusien merkityssuhteiden luominen sekä tuottajan omat päämäärät ja arvot.

Lukutaidon ohella kirjoitustaito luo pohjan koulutukselle, kommunikaatiolle ja kansalaisuudelle. Se voidaan nähdä yhteiskunnallisen hahmottamisen, osallistumisen ja oikeudenmukaisuuden työkaluna. (Kupiainen & Sintonen 2009, 37.) Tässä artikkelissa kirjoittamisen käsitteellä viitataan perinteisen kirjoitetun tekstin tuottamiseen. Kirjoittamista on kuitenkin mahdotonta ja tarpeetontakin tarkastella esimerkiksi kuvallisesti, audiovisuaalisesti tai digitaalisesti tuotetuista teksteistä irrallisena ilmiönä, enkä siihen pyri minäkään. Kirjoitettu teksti esiintyy yhteiskunnassamme enää harvoin täysin itsenäisesti ilman selittäviä kuvia, graafeja tai hyperlinkkejä (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015, 18). Luku- ja kirjoitustaitojen moneus sekä yhteydet yhteiskunnalliseen toimijuuteen ovat herättäneet tarpeen

luoda uusia, perinteistä kirjoitustaitoa monipuolisempia käsitteitä (mt., 14). Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014b) on otettu käyttöön monilukutaidon käsite, jolla viitataan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoihin.

Kuinka kirjoittamisen opettamisen tapoja sitten voisi mediakasvatuksen näkökulmasta uudistaa? Minkälaisia kirjoittajia nuoret ovat? Millaisten kirjoittamisen harjoitusten avulla erilaisten kirjoittajien monilukutaito kehittyy? Näitä kysymyksiä tarkastelen tässä artikkelissa pro gradu -tutkimukseni aineiston avulla. Toteutin syksyn 2015 aikana osallistavan toimintatutkimuksen Vantaan työttömien nuorten työpajassa<sup>2</sup>. Tutkimus on osa Tampereen yliopiston Nuoret estradille: toimijaksi monilukutaidolla -tutkimushanketta<sup>3</sup>. Projektiin osallistui 11 nuorta miestä ja 7 nuorta naista, jotka olivat iältään 17–27-vuotiaita. Nuorten lisäksi projektiin osallistui kolme naispuolista pajaohjaajaa. Nuoret opiskelivat puolen vuoden ajan kirjoittamista mediakasvatuksellisella otteella. Opiskelussa hyödynnettiin monipuolisesti erilaisia mediavälineitä, mediakuvastoja, mediatekstejä, julkaisumahdollisuuksia ja käytännöllisen mediakasvatuksen toimintatapoja. Toiminnan keskiössä olivat luovat multimodaaliset tekstit, esimerkiksi Google-runot<sup>4</sup>, vlogit, meemit, mobiilikeskustelut ja digitarinat. Tutkimukseni tavoitteena on kehittää mediakasvatuksellista luovan kirjoittamisen pedagogiikkaa ja harjoituksia, jotka palvelisivat kirjoittamisen pedagogiikan muutostarpeita ja olisivat hyödynnettävissä sekä kouluopetuksessa että koulun ulkopuolella tapahtuvassa kirjoittamisen opetuksessa. Erityisesti tutkimus kohdistaa katseen nuoriin, jotka eivät koe perinteistä kirjoittamista helpoksi tavaksi ilmaista itseään.

Käytännön toiminnan tasolla toimintatutkimuksen kirjoittamisen opetus noudatti Ole Christensenin ja Birgitte Tuften (2013) progressiivista mediakasvatuksen mallia (*The Typhoon Model*): esimerkiksi käyttämäni opetusmenetelmät ja

eri sisältöjen käsittelyn tavat muuttuivat ja kehittyivät nuorten oppimisen myötä. Nuorten omat tekstit ja muut mediatuotokset nostettiin tärkeään asemaan paitsi lopputuotteina ja vaikutuskanavina, myös virikeaineistona, esimerkkeinä ja lähtökohtina uusille tehtäville. Opetus korosti sekä luovuutta ja tuottamista että kriittistä näkökulmaa. Lisäksi nuorten omaa mediakulttuuria ja median käytön tapoja hyödynnettiin opetuksessa. (Vrt. Christensen & Tufte 2013, 117–120.) Nuoret myös vaikuttivat itse opetuksen sisältöihin esimerkiksi refleктоimalla omia ja toistensa oppimisprosesseja sekä suunnittelemalla opetussisältöjä kanssatutkijoina.

Kokonaisuudessaan projekti koostui neljästä neljän viikon mittaisesta syklistä. Tässä artikkelissa esittelen toimintatutkimuksen kahden ensimmäisen syklin aineistoa, joka koostuu tekemistäni havainnoista ja omasta oppimisen prosessistani, joita reflektoin tutkimuspäiväkirjassani. Lisäksi käytän tutkimusaineistona nuorten tekstejä ja haastatteluita, kehittämiäni kirjoitusharjoituksia, pajaohjaajien haastatteluita ja heidän kanssaan käymiäni keskusteluita sekä nuorten mediasuhdetta analysoivan kyselyn vastauksia.

## *Nuoret kirjoittajat koulun ulkopuolella*

Nuoret harrastavat vapaa-ajallaan kirjoittamista enemmän kuin ennen: vuonna 2009 12 prosenttia suomalaisista nuorista harrasti kirjoittamista, kun taas vuonna 2013 harrastajien määrä oli jo 19 prosenttia. Tätä kasvua selittää ainakin nettikirjoittelun yleistyminen. (Myllyniemi & Berg 2013.) Perinteistä kaunokirjoittamista nuoret harrastavat esimerkiksi sanataidekouluissa tai kansalaisopistojen kirjoittajaryhmissä. Nuorisotyön kentällä taas kirjoittamisen opetus liittyy usein mediakasvatusprojekteihin tai kulttuuriseen nuorisotyöhön: Nuorten kanssa tuotetaan

journalistista materiaalia tai draama-, valokuva-, video- ja musiikkiteoksia, joiden tuotannolliseen prosessiin liittyy myös esimerkiksi kirjallista suunnittelutyötä, käsikirjoittamista tai viestinnällisten tekstien tuottamista. Nuorisotyön mediakasvatusprojektit keskittyvät usein visuaaliseen tai audiovisuaaliseen näkökulmaan, ja perinteisen kirjoittamisen opetus liittyy projekteihin vain pienenä sivutuotteena.

Vantaan työpajatoiminnassa työttömät nuoret harjoittelevat esimerkiksi ansioluettelon kirjoittamista. Lisäksi myös joihinkin työpajan mediaprojekteihin liittyy sivutuotteena perinteisen kirjoittamisen opetusta. Toimintatutkimukseeni osallistuneet työpajaohjaajat olivat yhtä mieltä siitä, että työpajojen työttömät nuoret hyötyisivät nykyistä määrätietoisemmasta kirjoittamisen opetuksesta. He kuitenkin kokivat, että nuorten innostaminen kaikenlaiseen kirjoittamiseen, mutta erityisesti perinteisten tekstilajien tuottamiseen on hankalaa. Tätä he perustelivat sillä, että monilla työpajan nuorista on oppimisvaikeuksia, epävarmuutta suomenkielen taidossa sekä lamauttavan negatiivisia kokemuksia koulukirjoittamisesta.

Koulukirjoittamisen kokemuspohja heijastui voimakkaasti myös tutkimukseeni osallistuneiden nuorten kirjoittajaidentiteettiin: Nuorista ne, jotka olivat menestyneet peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa hyvin tai kiitettävästi, myönsivät poikkeuksetta pitävänsä perinteisestä kirjoittamisesta. Sen sijaan nuoret, joiden peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden arvosana oli ollut tyydyttävä, välttävä tai heikko, kuvasivat suhdettaan kirjoittamiseen joko ”viha-rakkaussuhteeksi” tai puhtaasti ”vihasuhteeksi”. Peruskoulun äidinkielen oppitunneilla hyvin tai kiitettävästi menestyneet nuoret myös korostivat perinteisen kirjoittamisen sosiaalista ja poliittista luonnetta (ks. Ivanič 2004), kun taas tyydyttävästi, välttävästi tai heikosti menestyneet kuvasivat kirjoittamista vain kevyesti huviksi tai pakkopullaksi.

Tutkimukseen osallistuneet nuoret tutkivat omaa kirjoittajaidentiteettiään esimerkiksi lehtileikkeistä koostettujen tekstinaamioiden avulla (kuva 1). Harjoituksen aikana nuoret etsivät aikakauslehdistä omaa kirjoittajuuttaan kuvaavia sanoja ja kuvia ja sommittelivat niistä uuden tekstikonaisuuden kasvoilleen. Nuoret kutsuivat syntyneitä tuotoksia sanaselfieiksi. Harjoitus aloitti prosessin, jossa nuoret analysoivat eri näkökulmista suhdettaan kirjoittamiseen. Lähes kaikki nuoret arvioivat, että kirjoittaminen on heille joskus vaikeaa. Vain kaksi projektiin osallistunutta nuorta oli sitä mieltä, että kirjoittaminen on heille aina helppoa. Vaikeimmiksi asioiksi kirjoittamisessa nuoret mainitsivat aloittamisen ja tekstin valmiiksi saattamisen. Kahta nuorta lukuun ottamatta kaikki nuoret myös myönsivät pitävänsä kirjoittamista enemmän esimerkiksi piirtämisestä, valokuvaamisesta ja esiintymisestä.

Omien havaintojeni mukaan tutkimukseeni osallistuneet nuoret vaikuttivat tarvitsevan positiivisia kirjoittamiskokemuksia sekä tukea itseilmaisussa, kirjoittamaan innostamisessa ja sosiaalisten taitojen harjoittelussa. Heidän kansalaisidentiteettiään<sup>5</sup> suhteessa mediaan leimasi epäusko omiin vaikutusmahdollisuuksiin. He eivät olleet kiinnostuneita julkaisemaan omia tuotoksiaan ja mielipiteitään, tai osallistumaan keskusteluihin sosiaalisessa mediassa, vaikka he seurasivatkin esimerkiksi verkkokeskusteluita aktiivisesti. (Vrt. Kotilainen & Rantala 2008, 56.)

Osa tutkimukseni nuorista toisaalta suhtautui mediaan hyvin kriittisesti, jopa kielteisesti. Tämä näkyi esimerkiksi siten, että he olivat tehneet tietoisien päätöksen, että eivät halua käyttää älypuhelimia tai sosiaalisen median palveluita. Heidän suhdettaan mediaan voidaan kuvata yksilotteiseksi; suhteessa korostui median itseän kohdistuvat vaikutukset (ks. Kotilainen & Rantala 2008, 56–57), sekä tarve irrottautua tästä vaikutuspiiristä. Heidän tapauksessaan on mielekästä kysyä, voiko näin kielteinen suhde mediaan jossain määrin jopa tukea nuoren syrjäytymistä.



*Kuva 1:* Esimerkkejä nuorten omaa kirjoittajaidentiteettiä kuvaavista tekstinaamioista.

Suurin osa nuorista myös koki vaikeaksi muodostaa omaa mielipidettä erilaisista mediatuotoksista. Tämä voi johtua sosiaalisten taitojen puutteesta, mutta myös oman mediasuhteen epävarmuudesta. Pajaohjaajat kaipasivat projektilta erityisesti tukea siihen, että nuoria tuettaisiin aktiiviseen kansalaisuuteen ja omien mielipiteiden ilmaisemiseen, myös verkossa.

Nämä nuorten lähtökohdat voidaan nähdä osana monilukutaitojen haasteita. Ihmisen osaamiskentässä monilukutaidot edustavat sosiaalista toimijuutta ja osallisuutta, myös suhteissa mediaan (esim. Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015). Sosiaalisen konstruktionismin ihmiskäsityksen mukaan myös tutkimukseen osal-

listuneet nuoret voidaan nähdä jatkuvasti muuttuvina potentiaaleina. Mediasuhteissaan nuoret voivat olla samaan aikaan sekä aktiivisia toimijoita että passiivisia median kuluttajia. Heidän mediasuhteensa kehittyy joko myönteiseen tai kielteiseen suuntaan. (ks. Kotilainen 2007, 151; Burr 2004, 157–158.)

## *Kirjoittamisen opettaminen ja mediakasvatus*

David Buckingham (2003) on eritellyt neljä medialukutaidon osaamisaluetta, jotka ovat (1) tuotannollinen osaaminen, (2) kielellinen osaaminen, (3) esittämisen tapojen hallinta sekä (4) yleisöys. Tuotannollisella osaamisella (*production*) Buckingham viittaa median erilaisten tuotannollisten prosessien ymmärtämiseen. Näitä ovat esimerkiksi teknologiset ominaisuudet, tuotantoketjut, eri kanaville ominaiset jakelu- ja markkinointitavat sekä osallistumismahdollisuudet. Kielellinen osaaminen (*language*) taas viittaa median käyttämien kielten ymmärtämiseen. Tähän kuuluvat esimerkiksi erilaisten koodien, genrejen ja ilmaisutapojen käyttötarkoitukset sekä niiden tavat rakentaa merkityksiä. Esittämisen tapojen hallinta (*representation*) sisältää Buckinghamin mukaan esimerkiksi stereotypisoinnin, realismin, asetettujen tulkintamahdollisuuksien ja vaikutusyritysten ymmärtämisen. Yleisöys (*audience*) sen sijaan suuntaa katseen jokaisen yksilön median käyttötapojen ja mieltymysten vaikutuksien ymmärtämiseen. (Buckingham 2003.)

Roz Ivanič (2004) on luokitellut erilaisia kirjoittamiskäsityksiä ja hahmotellut kuusi näkökulmaa, josta käsin kirjoittamista voidaan tarkastella (kuva 2): kirjoittaminen on oikeinkirjoitustaitoa, luovuutta, prosessi, tekstilajien hallintaa, sosiaalista toimintaa ja sosiopoliittista toimintaa. Koska Ivaničin jaottelu on sidottu opetusdiskurssiin, se tuottaa koottua tietoa myös kirjoittamaan oppimisesta ja kirjoitta-



<i>Kirjoittamisen osa-alueet</i>	<i>Kirjoittamaan oppiminen</i>	<i>Kirjoittamisen opettaminen</i>	<i>Arviointikriteerit</i>
<b>1. Dikein-kirjoitustaito</b>	Sisältää symbolisten järjestelmien ja lauseopillisen rakenteen harjoittelua	Eksplisiittinen taitojen opetus	Tarkkuus, virheettömyys
<b>2. Luovuus</b>	Tapahtuu kirjoittamalla itseä kiinnostavista aiheista	Implisiittinen itseilmaisun opetus	Kiinnostava sisältö ja tyyli
<b>3. Prosessi</b>	Vaatii sekä kirjoittamisen henkisen prosessin että prosessikirjoittamisen luonteen ymmärtämistä ja harjoittelua	Eksplisiittinen prosessien opetus	?
<b>4. Tekstilajien hallinta</b>	Sisältää erilaisten ja eri tarkoituksia varten tuotettujen tekstityyppien tunnistamisen harjoittelua	Eksplisiittinen tekstilajien opetus	Tarkoituksenmukaisuus, täsmällisyys
<b>5. Sosiaalinen toiminta</b>	Tapahtuu todellisissa kirjoituskonteksteissa, jolloin myös kirjoittamisen päämäärä on merkityksellinen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eksplisiittinen käytännöllisyyden opetus</li> <li>• Implisiittinen tarkoituksenmukaisen kommunikaation opetus</li> <li>• Oppijat etnografeina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asetettujen tavoitteiden toteutuminen</li> <li>• Tekstien vaikutuspyrkimykset</li> </ul>
<b>6. Sosiopoliittinen toiminta</b>	Vaatii taitoa ja ymmärrystä siitä, miksi erilaiset tekstit ovat kaltaisiaan ja kuinka ne määrittyvät suhteissa toisiin teksteihin	Eksplisiittinen kriittisyyden opetus	Sosiaalinen vastuuntunto

*Kuva 2:* Roz Ivaničin luokittelu kirjoittamisen käsityksistä (Ivanič 2004).

misen opettamisesta. Ivaničnin luokittelu on joiltain osin myös kronologinen, sillä viime vuosikymmenien aikaiset muutokset kirjoittamisen ymmärtämisessä ovat kehittyneet samansuuntaisesti oikeinkirjoituksen korostumisesta sosiopoliittisen toiminnan korostumiseen (Svinhufvud 2007, 25).

Ivaničnin luokittelun kronologisuus paljastuu, kun sitä verrataan The New London Groupin (1996) monilukutaitojen pedagogiikan sisältöihin: Ivaničnin luokittelussa esimerkiksi oikeinkirjoitustaito edustaa perinteistä näkemystä siitä, että kirjoitustaito vaatii erilaisten kielellisten kaavojen (esim. lauserakenne) ja symbolijärjestelmien tuntemusta (Ivanič 2004, 227). Tämän kirjoittamisen osa-alueen opettaminen johtaa siis hyvin ja ”oikein” muodostuneisiin sanoihin, lauseisiin ja teksteihin. Monilukutaitojen pedagogiikka sen sijaan korostaa muun muassa kulttuurista diversiteettiä, eli eri kulttuuriryhmien erilaisia tapoja käyttää kieltä, kirjoittaa ja puhua, sekä erilaisten oppijoiden taitoa tulkita kieltä eri konteksteissa (esim. Cope & Kalantzis 2015, 14; The New London Group 1996). Tämän näkemyksen mukaan ajatus ”yhdestä oikeasta” kielen rakenteesta on tarpeeton. Jos Ivaničnin kirjoituskäsitusten luokittelua sovelletaan laajan tekstikäsitteen kontekstiin, se tarjoaa kuitenkin hyvän kehikon tarkastella kirjoittamisen opettamisen tapoja ja sisältöjä tarkemmin. Samalla kirjoittamisesta on mahdollista erotella myös medialukutaidon osaamisalueiden kannalta tärkeitä piirteitä.

Seuraavaksi tarkastelen toimintatutkimukseni kahdeksan ensimmäisen kirjoittamisen oppitunnin aikana keräämäni aineistoa edellä esittelemieni Buckinghamin (2003) medialukutaidon osa-alueiden ja Ivaničnin (2004) luokittelemien kirjoituskäsitusten avulla. Kiinnitän huomioni myös nuorten monilukutaidon osaamiseen, oppimisen tapoihin sekä vertailen erilaisten kirjoitustehtävien toimivuutta.

## *Nuoret kirjoittajat ja tuotannollinen osaaminen*

Medialukutaidon tuotannollisen osaamisen aluetta edustavat kirjoittamisessa ainakin luovuuden, prosessin, tekstilajin hallinnan ja sosiopoliittisen toiminnan kirjoituskäsitteet. Esimerkiksi multimodaalisten tekstilajien tuottaminen vaatii kirjoittajalta luovuutta, sillä niissä korostuu mahdollisuus sommitella ja muuttaa tekstiä loputtomasti esimerkiksi visuaalisesti, auditiivisesti ja remiksaten (ks. Hesse 2010, 48; Kress 2003, 38). Kirjoittamisen luovuus vaatii digitaalisissa toimintaympäristöissä entistä enemmän erilaisten kirjoitusalojen tuotannollista ymmärtämistä. Kirjoittamiseen liittyy yhä useammin monien eri mediakanavien hyödyntämistä, mikä vaatii myös niiden teknologisten ominaisuuksien tai jakelutapojen ymmärtämistä. Muuttuva mediakulttuuri venyttää luovan kirjoittamisen ja asiakirjoittamisen välistä raja-aitaa (Kallionpää 2014, 65).

Myös kirjoittamisen prosessit linkittyvät median tuotannollisiin prosesseihin. Esimerkiksi elokuvakäsikirjoittaminen edustaa hyvinkin perinteisestä prosessikirjoittamisen mallia. Lisäksi tekstinkäsittelyohjelmat mahdollistavat tekstin työstämisen ja muokkaamisen yhä vaivattomammin sekä itsenäisesti että yhteistyössä muiden kanssa. Kirjoittamisen prosesseihin, niin kognitiivisiin kuin konkreettisiinkin (vrt. Ivanič 2004, 231), liittyy siis myös entistä useammin yhteistyötaitojen vaatimus. Esimerkiksi verkkokirjoittelun palautekulttuurin kohtaamista helpottaa oman kognitiivisen kirjoittamisprosessin ymmärtäminen. Nykyään tekstin julkaiseminen ei myöskään tarkoita automaattisesti kirjoitusprosessin päätepidettä.

Tekstilajien hallinta taas edellyttää jatkuvasti moninaisimpien mediakanavien ilmaisu-, jakelu- ja markkinointitapojen hallintaa. Esimerkiksi verkossa jaettu tai julkaistu teksti muuttuu monesti julkaisuhetkellä osaksi julkaisualustan markkinointikoneistoa. Tämä liittyy myös kirjoittamisen sosiopoliittiseen luonteeseen. Kirjoittaja on osa sosiopoliittista yhteisöä, usein tiedostamattaankin, ja tuo yhteisö

on usein jollakin tavalla kytköksissä median tuotannolliseen koneistoon. Ivaničín (2004, 238–239) mukaan kriittisen ymmärryksen kehittyminen auttaa kirjoittajaa ymmärtämään muun muassa näitä yhteyksiä, kirjoittamisen seurauksia sekä tekstien suhteita toisiin teksteihin. Samaa kriittisyyttä ja sosiaalista vastuuntuntoa korostaa myös mediakasvatuksen kriittinen haara (esim. Buckingham 2003, 107–108; Herkman 2007).

Tutkimukseni aikana havaitsin, että erilaisten median tuotannollisten prosessien käsitteleminen ja niistä keskusteleminen osana kirjoitustehtäviä innosti nuoria luovaan kirjoittamiseen ja ajatteluun. Tämä näkyi esimerkiksi tunnilla, jolla työstimme Google-runoja. Aloitimme analysoimalla runoja ja internetin hakukoneiden toimintatapoja yleisesti, jonka jälkeen kirjoitimme runot Runokone-palvelun avulla. Kirjoitettuaan runot, nuoret tekivät niiden sanoista kuvahakuja Googlen kuvahakutoiminnolla ja rakensivat kirjoittamastaan runosta uuden kuvin kerrotun version. Samalla keskustelimme sanahakujen ja kuvahakujen eroista, sekä siitä tehostivatko kuvat runojen kielikuvia vai muuttivatko ne niitä. Lisäksi pohdimme, kuinka runon sanoja tai vivahteita voi korostaa esimerkiksi kuvien koolla ja toistolla, sekä sitä, onko runossa toistuvan sanan kuvallinen merkitys sama jokaisella esiintymiskerralla.

Kirjallisen tekstin muokkaaminen ja kuvallistaminen hakukoneiden avulla luonnistui nuorilta ja innosti heitä kokeilemaa uusia toimintatapoja ja tutkimaan sanoja ja kuvia. Samalla se herätti keskustelua:

Nuori 1: Nää kuvat pilaa tän hyvän runon.

Nuori 7: Ne voi tuoda siitä jotain uutta esille.

Tutkija: Se tässä onkin mielenkiintoista, että onko se kuvien kertoma runo sama kuin sanojen kertoma.

Nuori 7: Voinks mä kirjoittaa niinku vaikka kaksi ihan eri runoa, toisen sanoilla ja toisen kuvilla?

Tutkija: Voit.

Tehtävän myötä syntyneet runot olivat aiheiltaan nuorille henkilökohtaisia ja he olivat lopputuloksiin tyytyväisiä. Nuoret myös pitivät itsestään selvänä sitä, että tällä tavoin remiksaten syntyneet uudet teokset, joissa tulostetut kuvahaut sommiteltiin liimaten kartongille, olivat tekijänoikeudellisesti heidän omiaan. Tämä ihmetytti tunnille osallistunutta pajaohjaajaa:

”Tän kertanen oli silleen kiva, että se oli aika iisibiisi, kaikille sopiva se tehtävä, mutta silti niistä tuli hienoja niistä runoista. Tavallaan aika jännä, kun se konehan sen runon niinku tekee, että miten nuoret oli niistä niin ylpeitä.” (Ohjaaja 3)

Tuotannollisen osaamisen kannalta kiinnitin huomiota siihen, että nuoret eivät tehtävän aikana lainkaan kritisoinet internetin hakupalveluiden tiedonkeräyksen tapoja. Lisäksi he kokivat esimerkiksi Google-runouden ja oman hakusanahistoriansa paljastavan heistä itsestään jotain arvokasta. Eräs nuorista kertoi, että tehtävässä syntynyt runo on hänelle niin henkilökohtainen, että hän aikoo kehystää sen kotinsa seinälle. Nuoret eivät myöskään kokeneet moderneja kirjoitusprosesseja lainkaan vieraaksi tavaksi tuottaa multimodaalisia tekstejä.

## *Kielellinen osaaminen ja esittämisen tapojen hallinta*

Medialukutaidon kielelliseen osaamiseen (Buckingham 2003) liittyvät Ivaničín luokittelussa ainakin oikeinkirjoitustaidon, luovuuden ja tekstilajin hallinnan kirjoituskäsitykset. Ivaničín mukaan perinteistä oikeinkirjoitustaitoa voidaan arvioida sen tarkkuuden ja virheettömyyden mukaan. (Ivanič 2004, 228.) Vaikka tiettyjen kielellisten symbolijärjestelmien hallitseminen on tarpeellista myös medialukutaidon kielellisen osaamisen näkökulmasta, korostuu siinä lisäksi erilaisten ilmaisujen käyttötarkoitusten ja merkityksien rakentamisen tapojen tunnistaminen (ks. Buckingham 2003, 56–57). Monilukutaitojen näkökulmasta tämän ei kuitenkaan tarvitse olla tarkkaa tai virheetöntä (The New London Group 1996, 74). Käytännössä ihmiset käyttävät jatkuvasti useampia erilaisia merkkijärjestelmiä rinnakkain ja lomittain (esim. Kupiainen & Sintonen 2009; Kress 2010).

Ivanič (2004, 232) tarkoittaa tekstilajien hallinnalla sekä eri tekstilajien kielellistä hallintaa että sosiaalisten tarkoitusten ymmärtämistä. Medialukutaidon kielellinen osaamisalue taas korostaa taitoa ymmärtää erilaisten ilmaisutapojen tapoja rakentaa merkityksiä (Buckingham 2003, 56). Tutkimukseni aikana havaitsin, että nuoret oppivat erityisesti näitä taitoja sosiaalisesti, vertaisoppimisena. Yleensä nuori, joka hallitsi tietyn tekstilajin kirjoituskäytänteet, huomautti toisille, mikä on kyseisessä tekstilajissa sopivaa ja mikä ei. Tämä näkyi erityisesti erilaisten verkotekstilajien kohdalla. Esimerkiksi tutkijalle lähetettävän sähköpostin otsikoinnissa nuoret neuvoivat toisiaan:

”Et sä voi laittaa ton sähköpostin otsikoks jou. Laita jotain järkevää.”

(Nuori 10)

Toisaalta nuoret myös kysyivät tekstilajeihin ja erilaisiin koodistoihin liittyviä neuvoja ennemmin epäsuorasti toisiltaan kuin suoraan toiminnan ohjaajilta. Tämä näkyi esimerkiksi mobiilikeskustelussa projektini viidennellä oppitunnilla. Olin antanut nuorille tehtäväksi keskustella Kiasman Jani Leinosen Tottelemattomuuskoulu-näyttelystä reaaliaikaisesti yhteisessä WhatsApp-ryhmässämme. Keskustelu sisälsi myös teknistä neuvontaa:

Nuori 11: Ois luuri täynnä kuvii, mut en osaa laittaa tähän

Nuori 6: Tätä kautta voi myös suoraan ottaa kuvia

Nuori 11: Aivan

Nuoret myös kritisoivat ja kommentoivat toistensa sosiaalisuutta, toimintatapoja ja kielellistä osaamista multimodaalisesti harjoitusten yhteydessä. Edellä esitellyssä WhatsApp-keskustelutehtävässä esimerkiksi suurin osa nuorista osallistui tehtävään vain julkaisemalla keskusteluryhmässä valokuvia. Vaatimus monipuolisempaan osallistumiseen nousi ryhmän sisältä siten, että eräs nuorista julkaisi keskustelussa hyvin provosoivan kuvan sidotuista peniksistä sekä siihen liittyvän kommentoivan tekstin:

”Ai me laitellaan vaan kuvia?” (Nuori 3)

Medialukutaidon esittämisen tapojen hallinnan osaamisalue nostaakin kirjoituskäsityksistä esiin myös sosiaalisen ja sosiopoliittisen toiminnan kirjoituskäsitykset.

Ivanič (2004) mukaan kirjoittaminen on tarkoituksellista kommunikaatiota sosiaalisessa kontekstissa. Kirjoittaminen sosiaalisena toimintana viittaa siis käsitykseen kirjoittamistapahtuman kommunikatiivisesta luonteesta ja sosiaalisesta viitekehystä. Sosiaalisuuden ymmärtämiseksi ei riitä, että hallitsee tekstin rakenteita, vaan lisäksi on opittava havaitsemaan esimerkiksi kenen tuottamia erilaiset tekstit ovat sekä miten, missä, millä aikataululla, millä välineillä ja mitä tarkoitusta varten erilaiset tekstit on tuotettu. (Mt. 2004, 234–235.) Myös monilukutaito peräänkuuluttaa sosiaalista toimijuutta ja sen muutosta (The New London Group 1996, 64–65; Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015).

Juuri kirjoittamisen ja mediakulttuurin sosiaalisuuden vaatimus osoittautui toimintatutkimukseeni osallistuvien nuorten suurimmaksi haasteeksi, mutta myös aihepiiriksi, jossa nuoret kehittyivät projektin aikana. Tutkimuksen alussa nuoret ahdistuivat kaikista harjoituksista, joissa etsittiin kontaktia toiseen ihmiseen. Myöskään ryhmäkeskustelut tai pienintäkään kehollista ilmaisua vaativat tehtävät eivät onnistuneet. Esimerkiksi palautteen antamisen harjoitus, jossa kehuttiin parin kanssa keskustellen kolmatta osapuolta, aiheutti kärkeviä kommentteja:

”Mun teki mieli tappaa noi.” (Nuori 3)

Ivanič (2004, 235) korostaa samaistumista tärkeänä osana kirjoittamisen sosiaalisuuden oppimisprosessia; ihmiset osallistuvat mielellään, kun muut toimijat ovat samaistuttavia. Vantaan projektissa väite ei kuitenkaan sellaisenaan pitänyt paikkaansa. Vaikka nuoret olivat ikänsä ja elämäntilanteensa vuoksi monella tapaa samankaltaisia, he eivät mielellään osallistuneet kaikenlaisiin tehtäviin. Osallistujien ominaisuuksien lisäksi tarvittiin sopivia menetelmiä. Aiheet, joissa tutkimukseeni osallistuneet nuoret samaistuivat toisiinsa, löytyivät monien harhalyöntien jälkeen



mediatekniikasta. Harjoitus, jossa nuoret pienryhmissä havainnoivat ympäristöä videokameroiden avulla, synnytti yllättäen paljon keskustelua kamera- ja editointitekniikasta. Kun keskusteluyhteys ryhmän sisällä näin avautui, ilmestyi kaikkiin nuorten kirjoittamiin teksteihin samalla henkilökohtaisempi sävy.

Esittämisen tapojen hallinnan näkökulmasta taas nuorten vaikuttamispyrkimykset olivat mielenkiintoisia. Kirjoittaessamme katuliiduilla maahan ohikulkijoille tarkoitettuja viestejä, eräs nuori piirsi katuun isorintaisen naisen sekä jättimäisen peniksen. Jälkikäteen hän analysoi, että halusi kuvillaan huvittaa ohikulkijoita. Hän ei kuitenkaan myöntänyt huomioineensa tehtävän aikana sitä, että viereisessä talossa oli päiväkotia, jolloin suurin osa ohikulkijoista oli pieniä lapsia vanhempineen. Käytännössä nuorten katuliitupiirroksia kenties huvittivat ohikulkevia lapsia enemmän kuin heidän vanhempiaan. Toinen nuori taas piirsi katuun Perussuomalaisten puoluejohtaja Timo Soinin pään ja kirjoitti sen viereen hänen tunnettua vaalivoittolausettaan mukailevan tekstin ”Tule hyvä jytky”. Hän kertoi toivovansa, että kuva ja teksti herättäisivät ohikulkijoissa keskustelunhalua sekä hallituksen toimintaa kritisovia ajatuksia. Alueella, jolla tehtävän toteutimme, asuu erittäin paljon Perussuomalaisten kannattajia. Jälkikäteen pohdimme yhdessä, minkälainen viesti tuotoksista todella välittyi ohikulkijoille. Molemmissa esimerkeissä on erityistä se, että nuoret eivät tulleet katuliituharjoituksen aikana analysoineeksi mahdollista yleisöään.

## *Nuorten mediasuhteet*

Buckingham (2003, 30–31) pohtii mediakulttuurin muutosten suhdetta yleisöyteen: Samalla kun esimerkiksi verkkopalvelut mahdollistavat erilaisten ilmiöiden tutkimisen monipuolisesti, ne myös ajavat ihmisiä yhä pienempiin leireihin, kaltaistensa

joukkoon. Yleisöys kääntää katseen yksilöön median tuottajana ja kuluttajana. Laajojen näkökulmien sijaan juuri elämänpiirien pienuus näkyi myös tutkimukseeni osallistuvien nuorten kirjoituksissa. Eniten he puivat teksteissään oman elämänsä kokemuksia. Näkökulman vaihtaminen tai itsestä hyvin erilaisen henkilön tunteisiin samaistuminen oli useimmille todella vaikeaa. Mediasuhdettaan tutkimuksen nuoret käsittelivät epäsuorasti erityisesti fiktiivisissä teksteissä:

Jari on 19-vuotias (erittäin huumorintajuinen) työtön nuorukainen. Vapaa-ajallaan hän on tietokoneella, härnäämässä muita tai muuten vaan spurguilemassa. Jari rakastaa naisia, musiikkia, videopelejä, sarjoja, tai mitä vaan, mikä ei ole ruotsia tai matikkaa. (Nuori 2, ote fiktiivisestä tarinasta)

Tutkimukseeni osallistuneiden nuorten oppimisprosessissa yleisöyteen liittyi vahvasti luovuuden kirjoituskäsitys. Erilaisia tekstejä tuottamalla ja remiksaamalla, jopa rajusti leikittelemälläkin, nuoret projektin aikana pohtivat identiteettiään ja toimintatapojaan sekä suhdettaan teksteihin ja mediaan.

Se, että nuoret refleктоivat ja analysoivat mediasuhdettaan toimintatutkimuksen aikana, lisäsi vähitellen heidän haluaan julkaista tekstejään ja vaikuttaa itselleen merkityksellisiin asioihin. Halu vaikuttaa taas lisäsi nuorten motivaatiota harjoitella eri tekstilajeille tyypillisiä ilmaisutapoja ja esimerkiksi mediatekstien julkaisuprosesseja. Mediasuhteet voidaankin nähdä itsenäisinä kasvatuskonteksteina, jotka vaikuttavat nuoriin ja ovat osa heidän sosiaalistumisprosessiaan (Kupiainen & Sintonen 2009, 167).

Tutkimukseeni osallistuneiden nuorten kohdalla pohdin myös miellyttämisen halun suhdetta yleisöyteen ja luovuuteen. Projektin aikana useiden nuorten

toimintaa leimasi halu tavoitella ”oikeita vastauksia”, vaikka kannustin heitä vapaaseen itseilmaisuun, jossa virheitä ei ole olemassa. Ivaničin (2004, 230) luokittelun mukaan luovuuden kirjoittamiskäsitys pitää sisällään innostamisen ajatuksen, jonka mukaan kirjoittamaan oppiminen korostuu, kun kirjoittajat työskentelevät itseään kiinnostavien aiheiden parissa tai ammentavat aiheita omasta kokemusmaailmastaan. Tutkimukseeni osallistuneet nuoret etsivät voimakkaasti tukea ja hyväksyntää heitä ohjaavien aikuisten reaktioista. Nuorten media- ja kirjoituskulttuuria ja erityisesti luovaa toimintaa varjosti näin ollen vaiettujen rajojen ja hierarkioiden verkosto, johon he jatkuvasti peilasivat omaa toimintaansa (vrt. Sumiala & Suurpää 2015, 22).

## *Kohti mediakasvatuksellista kirjoittamisen pedagogiikkaa*

Onko kirjoittamisen opettamista ilman mediakasvatuksellisia elementtejä edes olemassa? Kirjoittamisen opettamisessa perinteisimmilläänkin hyödynnetään ainakin virikeaineistona erilaisia mediatekstejä ja esimerkiksi kuvataidetta (vrt. esim. Ivanič 2004). Ja jos mediakasvatus sisältyy väistämättä kirjoittamisen opettamiseen, eikö kirjoittamisen opettaminenkin väistämättä ole osa mediakasvatusta?

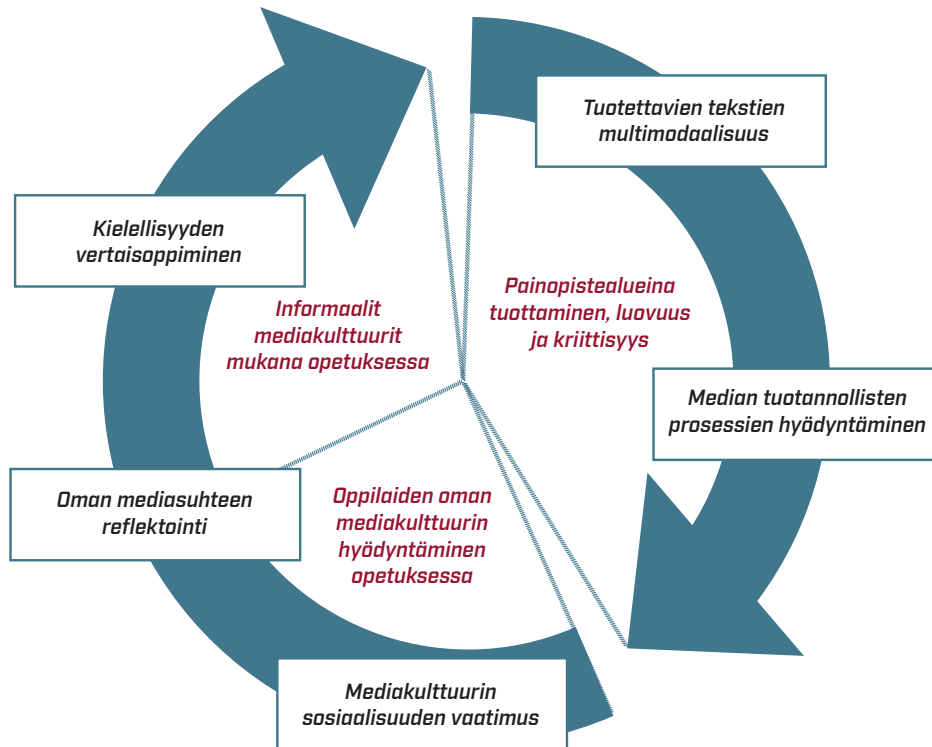
Kouluissa tapahtuvaa mediakasvatusta on kuitenkin kritisoitu siitä, että se keskittyy liiaksi ainoastaan lukemistaitojen opiskeluun. Kritisoinnin taustalla on ajatus, jonka mukaan oppilaat nähdään edelleen ennen kaikkea median kuluttajina ja mediatekstien kriittisinä lukijoina sen sijaan, että heille tarjottaisiin roolia aktiivisina median sisällön tuottajina ja kirjoittajina. (Esim. Kupiainen 2013.) Vuoden 2014 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014b) tätä tilannetta on

pyritty korjaamaan uudella monilukutaidon osaamiskokonaisuudella. Monilukutaito on osaamisalue, joka liittyy sekä lukemiseen että kirjoittamiseen: ”Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään” (mt., 22). Monilukutaitojen pedagogiikka myös sitouttaa oppilaiden henkilöhistoriat ja taustat osaksi opetusta sekä tukee heidän kansalaisuuttaan (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015, 20).

Mikäli monilukutaitojen pedagogiikka todella juurtuu osaksi suomalaisten koulujen käytännön opetustilanteita, se kenties tulee muuttamaan myös koulukirjoittamisen opettamisen käytäntöjä mediakasvatuksellisempaan suuntaan. Monilukutaitojen edustamat aiheet ja painopisteet ovat kuitenkin havaittavissa myös koulun ulkopuolella tapahtuvan kasvun, oppimisen ja toimijuuden kentällä. Opetussuunnitelmat palvelevat yhteiskunnallisia tarpeita. Monilukutaitoiseksi kasvaminen ei ole vain koulujen vastuulla, vaan lapset ja nuoret oppivat ja opettelevat monia taitoja myös vapaa-ajallaan (Luukka 2013).

Toimintatutkimuksen aikana havaitsin, että monilukutaitojen pedagogiikka soveltavat opetusmenetelmät, joissa oppilaille tarjotaan aktiivista tuottajan roolia, näyttävät tukevan perinteisesti alisuoriutujiksi luokiteltujen nuorten kirjoittamisen opiskelua. Myös nuorten henkilökohtaisten lähtökohtien käsitteleminen kirjoitusharjoitusten yhteydessä tuki heidän haluaan kirjoittaa. Lisäksi tutkimukseni nostaa mediakasvatuksen kentältä esiin aihepiirejä, jotka lisäsivät nuorten toimijuutta sekä kirjoittamisen oppimista. Näitä ovat esimerkiksi median tuotannollisten prosessien hyödyntäminen kirjoitustehtävissä, tuotettavien tekstien multimodaalisuus, kielellisyyden vertaisoppiminen, mediakulttuurin sosiaalisuuden vaatimus sekä oman mediasuhteen reflektointi (vrt. Buckingham 2003; The New London Group 1996).

Koska toimintatutkimuksen käytännön toteutus noudatti Christensenin ja Tuften (2013) progressiivista mediakasvatuksen mallia, voidaan myös tutkimuksiini löydöksien ajatella tarkentavan heidän malliaan mediakasvatuksellisen kirjoittamisen opettamisen näkökulmasta. Kuvassa 3 olen koonnut pienempiin ympyröihin omat huomioni siitä, millaiset mediakasvatuksen sisällöt tukivat tutkimukseeni



*Kuva 3:* Kirjoittamisen oppimista tukevat mediakasvatuksen sisällöt progressiivisen mediakasvatuksen kehällä (vrt. Christensen & Tufte 2013).


osallistuneiden nuorten kirjoittamisen opiskelua. Ympyröiden sijoittelu mediakasvatuksen progressiivisen kehän eri sektoreille kuvaa sitä, minkä sektoreiden mukaiseen toimintaan ne omassa tutkimuksessani vahvimmin liittyivät. Esimerkiksi kielellisyyden vertaisoppiminen liittyi tutkimuksessani erityisesti informaation mediakulttuurien hyödyntämiseen opetuksessa ja korostui tällaista toimintaa ilmentävissä opetustilanteissa. Havaintoni ovat kuitenkin subjektiivisia ja perustuvat työskentelyyni yhden nuorten ryhmän kanssa. Kenties erilaisen oppilasryhmän kanssa toimittaessa kirjoittamisen opiskelua tukevat mediakasvatukselliset sisällöt sijoittuisivat kehälle eri tavoin.

Löydösteni asettaminen progressiivisesta mallista nostettujen pedagogisten toimintamallien kehälle kuitenkin paljastaa sen, miten monipuolisesti ne tämän projektin kontekstissa edustavat mediakasvatuksen pedagogiikan eri puolia. Kiinnostava kysymys onkin, kuinka laaja tai suppea mediakasvatuksellinen näkökulma kirjoittamisen opettamiseen voi muuttaa perinteisen kirjoittamisen opetuksen mediakasvatukselliseksi. Vaaditaanko muutokseen esimerkiksi useampia progressiivisen mediakasvatuksen eri sektoreita tukevia elementtejä?

## Viitteet

---

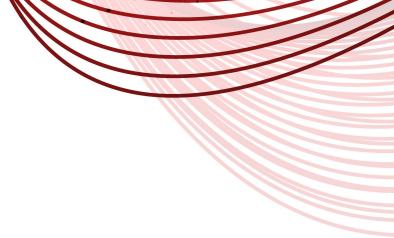
1. Mediakielitalito on Annikka Suonisen (2003) kehittämä termi, joka viittaa tapaan, jolla henkilö valitsee, käyttää ja tulkitsee eri medioita ja mediasisältöjä osana omaa elämäänsä.
2. Vantaan nuorten työpajat ovat 16–28-vuotiaille työttömille työnhakijoille tarkoitettuja työkokeilupajakoja. Ensisijaisesti pajatoiminta on suunnattu nuorille, joilla ei ole ammatillista koulutusta tai työkokemusta. Työkokeilun aikana nuoret saavat tukea ja ohjausta elämänhallintaan, koulutukseen ja työelämään.
3. Tampereen yliopiston uudenlaista pedagogiikkaa kehittävää Nuoret estradille: toimijaksi monilukutaidolla -tutkimushanketta rahoittaa Koneen Säätiö. Hankkeessa tutkija, pedagogit, taiteilijat ja journalistit järjestävät nuorille mediakasvatuksellisia työpajoja, joissa nuoret tuottavat erilaisia taiteelliseen itseilmaisuun perustuvia teoksia. Samalla tutkitaan, kuinka nuoria voidaan tukea julkiseen toimijuuteen medioissa, kuinka heidän medialukutaitoaan voidaan kehittää taiteellisen toiminnan menetelmiä hyödyntäen, ja kuinka medialukutaidon kehittyminen valtauttaa heitä oman elämänsä toimijoiksi. Tutkimushanke keskittyy nuoriin peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheessa.
4. Google-runous tarkoittaa internetin hakukoneiden ehdotuksista luotua runoutta.
5. Sirkku Kotilainen ja Leena Rantala (2008) ovat tutkineet, millaisia kansalaisidentiteettejä nuoret suhteessa mediaan rakentavat. Heidän mukaansa nuorten kohdalla on tärkeää kysyä, miten he näkevät itsensä ja toimintansa kansalaisuuden ilmauksina ja millaisina he näkevät itsensä omassa elämänpiirissään. Tutkijat käyttävät termiä ”mediavälitteinen kansalaisliittyminen” tarkoittaessaan suhteita, joita nuorilla on mediakulttuurissa perheeseensä, vertaisryhmiinsä ja erilaisiin yhteisöihin, joissa nuoret vaikuttavat ja joiden vaikutuksessa he rakentavat identiteettiään.



*Lapset television  
kilpailuohjelmissa –  
hyväksikäyttöä vai  
uudenlaista toimijuutta?*

HEIDI KEINONEN





2000-luvulla globaaliksi muuttuneen formaattikaupan myötä erilaiset kilpailuohjelmat ovat vakiinnuttaneet paikkansa myös suomalaisessa televisiossa. Viime vuosina näihin, aiemmin aikuisille suunnattuihin ohjelmiin, on osallistunut kasvava joukko lapsia ja nuoria. Suomessa nähdyistä ohjelmista esimerkiksi *Talentissa* ja *Pakko tanssia* -ohjelmassa lapset ovat kisanneet esiintymistaidoillaan sekä toisia lapsia että aikuisia vastaan. *Junior MasterChefin*, *The Voice Kidsin*, *KIDSingin* ja *AnkkaRäpin* kaltaisissa lapsille tarkoitetuissa kilpailuohjelmissä on puolestaan kokattu, laulettu ja räpätty.

Ohjelmat ovat herättäneet julkisuudessa keskustelua, jonka äänekkäimmissä puheenvuoroissa lasten osallistumista television kilpailuohjelmiin on pidetty riis-tona ja hyväksikäyttönä. Nämä ns. huolipuhetta edustavat puheenvuorot asettu-vat osaksi pitkää mediapaniikkien historiaa, jossa jokainen uusi viestintäväline tai mediamuoto on vuorollaan herättänyt pelkoa ja hämmennystä (ks. esim. Buckingham 1996, 21; Gauntlett 2005, 125–126). Esimerkiksi ennen televisiolähetysten alkamista Suomessa pelättiin television rappeuttavan nuorison moraalin, tuhoavan elokuvan ja rikkovan perinteisen elämänrytmin (Salmi 1997). Myös tietyt sisällöt ovat herättäneet huolta; erityisesti väkivaltaisten televisio-ohjelmien ja videope-lien vaikutuksesta lasten ja nuorten käyttäytymiseen keskustellaan säännöllisesti (Buckingham 1996; Gauntlett 2005). Vaikka mediapaniikit ovat jossain mielessä

ajattomia ja toistuvia, ne heijastavat aina oman aikansa yhteiskunnallisia jännitteitä (Buckingham 1996, 31). Siksi mediapaniikkejä tulisikin tarkastella historiallisessa kontekstissaan. Myös keskustelu lasten kilpailuohjelmista tiivistää jotain olennaista siitä, miten lapsuuden ja aikuisuuden välistä rajaa piirretään tämän hetken media-kulttuurissa.

Juha Suorannan (2001, 21) mukaan yleinen keskustelu lapsuudesta, lapsuuden tutkimus ja erityisesti lapsiin suuntautuva mediatutkimus on kaksijakoista: yhtäältä sitä luonnehtii ajatus lapsuuden lopusta ja lapsista median viattomina uhreina, toisaalta taas liputetaan lapsuuden ja nuoruuden luontaisen viisauden puolesta. Ensimmäiseen, lasten viattomuutta korostavaan suuntaukseen kytkeytyvät huolipuhe ja mediapaniikit. Erityisen usein huolipuhe koskee populaarikulttuuria. Populaareja, kaavamaisia ja kaupallisia genrejä edustavia viihteellisiä mediatekstejä ei kasvatuksessa yleensä pidetä kulttuurisen ilmaisun muotoina vaan homogeenisenä, negatiivisena ja lapsia ja nuoria pakottavana voimana (McKee, Bragg & Taormino 2015, 451). Mediapaniikki viittaa huoleen, inhoon tai pelkoon, joka syntyy median uusista kulttuurisista muodoista, jotka lapset ja nuoret ottavat omikseen riitauttaen aikaisemmat kulttuuriset käytännöt (Suoranta 2001, 24). Esimerkiksi television kilpailuohjelmissa lapset ottavat haltuunsa aiemmin aikuisten alueelle kuuluneen kulttuurisen muodon.

Toista suuntausta Suoranta (2001, 28) nimittää digitaalisen lapsuuden puhe-tavaksi. Siinä lapset nähdään luonnostaan valmiina mediakulttuurin toimijoina. Media on tässä katsannossa osa lasten vertaisoppimista, heidän keskusteluagenssaansa (mt., 29). Digitaalisella kulttuurilla viitataan usein internetiin ja sosiaaliseen mediaan, mutta yhtälailla televisio digitalisoituine lähetyksineen ja mobiilisovelluksineen on osa tätä kulttuuria. Monen lapsen ja nuoren mediatodellisuus on pitkälti populaarikulttuurin ja viihdesisältöjen maailmaa: esimerkiksi television ohjelma-

formaatit ovat vahvasti läsnä lasten ja nuorten elämässä (Noppiari ym. 2008, 72, 114). Digitaalisen kulttuurin populaarit ja viihteelliset mediatekstit voivatkin olla lapsille ja nuorille merkityksellisiä tavoilla, joita huolipuheen omaksuneet aikuiset eivät tunnista.

Suorannan mainitsemien kahden ääripään väliin mahtuu myös vähemmän mustavalkoisia näkemyksiä lapsuudesta ja lasten suhteesta mediaan. Tarkastelen tässä artikkelissa kilpailuohjelmia osana lasten mediaympäristöä ja pohdin, millaisia näkökulmia julkinen keskustelu, mediatutkimus ja mediakasvatus tarjoavat näihin ohjelmiin. Onko mahdollista yhdistää sekä lasten suojelua että aktiivista toimijuutta korostava näkökulma ja nähdä television kilpailuohjelmat uudenlaisena osallistumisen muotona? Entä voiko näitä ohjelmia hyödyntää mediakasvatuksen resurssina? Lasten osallistumista television kilpailuohjelmiin ei ole mediatutkimuksessa sen enempää kuin mediakasvatuksessakaan tutkittu juuri lainkaan. Harvoja poikkeuksia edustavat Máire Messenger Daviesin ja Nick Mosdellin (2001) *Consenting Children? The Use of children in non-fiction television programmes* ja Benjamin Shmuelin (2015) *Children in Reality Television: Comparative and International Perspectives*. Artikkelini tarkoituksena onkin herättää keskustelua lasten kilpailuohjelmista ja yleisemmin lapsille merkityksellisistä populaarikulttuurin muodoista sekä tarjota argumentteja niitä koskevaan keskusteluun.

## *Lapset television kilpailuohjelmissa*

Lapset ovat esiintyneet kotimaisissa television lastenohjelmissa aina 1950-luvun loppupuolen ensimmäisistä lähetyksistä asti (Suoninen 2007). 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa *Tenavatuokion* jonotuslistat täyttyivät lapsista, jotka halusivat päästä

tapaamaan Arja-tätiä ja leikkimään amerikkalaiseen ohjelmaformaattiin kuuluvilla *Romper Room* -leluilla (Keinonen 2016). *Tenavatuokiota* seurasivat TV2:ssa ”osallistavat” eli lasten ”itse tekemät” ohjelmat, joissa osallisuus tarkoitti lähinnä lasten lähettämiä ohjelmaideoita, kirjoituksia ja kaitafilmielokuvia (Suoninen 2007, 492). Lasten kilpailuohjelmien uranuurtajana voidaan pitää MTV:n *Tenavatähti*-laulukilpailua, joka 1990-luvulla nosti julkisuuteen useita lapsitähtiä. Viime vuosina Ylen nuortenohjelmissa on myös kisattu mm. Säbämestari-, Koiramestari- Lentismestari- ja Partiomestari-tittleistä.

2010-luvun alussa kaupallisille televisiokanaville ilmestyi lähes samanaikaisesti useita lapsille suunnattuja kilpailuohjelmia. Vuoden 2012 syyskaudella Nelosella alkoivat sekä lasten räp-kilpailu *AnkkaRäp* että kokkikisa *Junior MasterChef*. *AnkkaRäpissä* lapset kilpailivat tunnettujen räppäreiden luotsaamissa joukkueissa ja esittivät itse sanoittamiaan räp-kappaleita. *Junior MasterChefin* kilpailijat puolestaan valmistivat erilaisia ruokalajeja tuomareiden arvioitaviksi tavoitteenaan voittaa mestarikokin titteli. Vuonna 2013 Nelosella nähtiin *Junior MasterChefin* toinen kausi sekä laulukilpailu *The Voice Kids*. *The Voice Kids* on lapsille suunnattu versio aikuisten *The Voice of Finland* -formaattista, jossa ammattilaulajat valitsevat kilpailijoita omaan joukkueeseensa pelkän lauluäänän perusteella. Samana vuonna MTV3 lanseerasi *KIDSing*-nimisen (2013) lasten laulukilpailun. *KIDSing*-formaatti on kehitetty Suomessa yhteistyössä ohjelman päätuomarin, itsekin *Idolsista* julkisuuteen ponnistaneen laulaja Antti Tuiskun kanssa. Lisäksi lapsia on nähty kisamassa kaiken ikäisille suunnatuissa Nelosen *Talent*-viihdekilpailussa (2007, 2009, 2011–2012) sekä Yle TV2:n esittämässä *Pakko tanssia* -ohjelmassa (2013). Kaikki nämä ohjelmat edustavat kykykilpailuja, joissa osallistujat esiintyvät omana itsenään ja esittelevät lahjakkuuteen ja ahkeraan harjoitteluun perustuvia taitojaan.

Kykykilpailuissa osallistujat kilpailevat toisiaan vastaan voittaakseen pääpalkinnon. Edellä mainituista ohjelmista *Junior MasterChef*, *The Voice Kids*, *KIDSing*, *Talent* ja *Pakko tanssia* noudattavat pudotuskilpailun muotoa, jossa osallistujien määrää karsitaan ohjelman edetessä. Ainoastaan *AnkkaRäpissä* valitut joukkueet olivat mukana finaaliin asti. Pudotuskilpailussa paine suorituksen onnistumisesta juuri kuvaushetkellä on kova ja kilpailusta putoaminen voi aiheuttaa häpeän ja epäonnistumisen tunteita. Kuten lapsia ja todellisuustelevisiota lainopillisesta näkökulmasta tutkinut Benjamin Shmueli (2015, 296) muistuttaa, kykykilpailun osallistujia kuvataan vain lyhyen hetken ajan ennen suoritusta, suorituksen aikana ja sen jälkeen. Näin ollen kuvamateriaalia kertyy suhteellisen vähän, eikä tuotantoyhtiöllä yleensä ole tarvetta editoida materiaalia tarkoitushakuisesti vaikkapa konfliktien tai draamattisemman vaikutelman tuottamiseksi.

Kykykilpailujen lisäksi Shmueli (2015, 297) nostaa esiin kaksi muuta todellisuustelevision ohjelmatyyppiä, joissa lapset voivat olla osallistujina. Ensimmäistä ryhmää edustavat ohjelmat, joissa vanhempia neuvotaan lastenkasvatuksessa. Ohjelmaan osallistuvalla perheellä on tavallisesti lasten käyttäytymiseen liittyvä ongelma, jota esitellään aluksi kuvamateriaalin ja sanallisen selostuksen avulla. Kasvatusalan ammattilainen vierailee perheessä ja auttaa ratkaisemaan ongelman. Shmueli mainitsee esimerkkinä amerikkalaisen *Nanny 911*-ohjelman. Suomessa ei vastavia ohjelmia ole tehty, mutta lastenkasvatukseen liittyvää tematiikkaa käsitellään esimerkiksi Yle TV2:n norjalaiseen formaattiin perustuvassa *Teinipomossa* (2015), jossa ohjelmaan hakeutuneen perheen teini-ikäiselle lapselle opetetaan vastuullista rahankäyttöä. Toisen ryhmän muodostavat lasten selviytymisohjelmat, kuten amerikkalaisen CBS:n *KidNation* (2007), jossa 40 ala- ja yläkouluikäistä lasta vietiin asuttamaan hylättyä kaupunkia keskelle New Mexicon erämaata. Lasten oli tarkoitus elää kaupungissa kuusi viikkoa ilman aikuisia ja huolehtia kaupungin hallinnosta,

siisteydestä, ruoanvalmistuksesta sekä kaupan ja saluunan toiminnasta. (Mt., 289, 290–293.) *KidNation* edustaa monella mittapuulla tarkasteltuna hyvin kyseenalaista ja äärimmäisyyksiin vietyä kokeilua ja siihen liittyi USA:ssa useita skandaaleja. Ohjelma nähtiin Nelosella vuonna 2008, mutta Suomessa vastaavia ohjelmia ei ole tehty lainkaan. *Nanny 911:n* ja *KidNationin* kaltaiset ohjelmat herättävätkin niin etiikkaan, sananvapauden kuin lapsityövoiman käyttöön liittyviä kysymyksiä.

## *Riistoa ja hyväksikäyttöä?*

Edellä mainitut kotimaiset kykykilpailut edustavat huomattavasti lievempiä todellisuustelevisiion muotoja kuin vaikkapa *KidNation*. Siitä huolimatta ne synnyttivät keskusteluryöpyä, jossa nämä ohjelmat tuomittiin näkyvästi. Esimerkiksi Mannerheimin Lastensuojeluliiton ohjelmajohtaja Marie Rautava tyrmäsi tosi-tv-kilpailut *Iltalehden* haastattelussa ja piti ilmiötä ”erittäin huolestuttavana”.<sup>1</sup> *Kotivinkin* artikkelissa Rautava luonnehti kilpailuja hyväksikäytöksi.<sup>2</sup> Rappäri Steen1 eli Seppo Lampela puolestaan vertasi *AnkkaRäp*-ohjelmaa lasten missikisoihin ja lapsityövoiman käyttöön ja uskoi, että ”lapsia käytetään tuotantoyhtiön rahasampoina”.<sup>3</sup> Ohjaaja-tuottaja Tuukka Temonen kritisoi ohjelmien synnyttämää lyhytaikaista tähteyttä, josta levy-yhtiö, televisioyhtiö ja artistin kappaleiden tekijä käärivät rahat.<sup>4</sup>

Mielenkiintoista julkisessa keskustelussa on se, miksi juuri nämä ohjelmat ovat aiheuttaneet niin voimakkaan tarpeen määritellä lapsille sopivia tai sopimattomia mediakulttuurin osa-alueita. *AnkkaRäp*, *Junior MasterChef*, *The Voice Kids* ja *KIDSing* eivät kuitenkaan ole ensimmäisiä eivätkä ainoita lasten kilpailuohjelmia Suomessa. Vaikka *Tenavatähden* yhteydessäkin keskusteltiin julkisuuden vaikutuksesta ohjelmaan osallistuneiden lasten ja nuorten elämään, sai ohjelma myös runsaasti katsojia

ja positiivista julkisuutta. Ensimmäinen tekijä liittyy luultavasti siihen, että useimmat näistä ohjelmista pohjautuvat kansainvälisiä trendejä seuraaviin televisioformaatteihin. 2000-luvulla kansainvälinen televisio-ohjelmien kauppa on korvautunut laajasti ohjelmaformaattien kaupalla. Televisioformaattimarkkinoita luonnehtivat aaltomaisesti vaihtuvat trendit, jotka ilmenevät katsojalle useina samaan aikaan televisioon ilmestyvinä kykykilpailuina, ruokaohjelminä tai deittiohjelminä. Se, että televisiossa nähdään näiden ”aaltojen” myötä samanaikaisesti useita lapsille suunnattuja kilpailuohjelmia, herättää luultavasti enemmän huomiota kuin yksittäinen ohjelma.

Toisena tekijänä useissa artikkeleissa nostetaan esille julkisuuden mahdollinen vaikutus ohjelmaan osallistuvan lapsen tai nuoren elämään. *Iltalehden* artikkelin mukaan ”koulukiusaaminen ja nimittely ovat yleisiä vitsauksia lapsitähtien elämässä”.<sup>5</sup> Steen<sup>1</sup> esitti huolensa siitä, että lapset altistetaan julkisuudessa palautteelle, jota he eivät osaa käsitellä.<sup>6</sup> Myös lastenpsykiatri Janna Rantala muistutti keskustelussa, että etukäteen ei voi tietää, miten lasten ympäristö suhtautuu televisioesiintymiseen. Rantalan mukaan ”myös nettielämä on aivan villiä”.<sup>7</sup> Suurin ero 2010-luvun kilpailuohjelmien ja esimerkiksi *Tenavatähden* välillä juontaakin juurensa julkisuuden luonteesta tapahtuneeseen muutokseen. Siinä missä kilpailijoita arviointiin ja arvosteltiin aiemmin kotisohvilla, esiintymispaikoilla tai vaikkapa yleisönosastokirjoituksissa, tarjoavat sosiaalinen media ja internetin keskustelupalstat nyt lukemattomia mahdollisuuksia helppoon ja nopeaan kommentointiin. Facebookin, Instagramin ja Twitterin avulla palautteen voi kohdistaa suoraan kilpailijalle, jolla on oma käyttäjätili näissä palveluissa. Osallistuminen television kilpailuohjelmaan voi kuitenkin tuottaa aktiivisesti sosiaalista mediaa käyttävälle lapselle myös positiivista vertaispalautetta, arvostusta ja kannustusta.

Nopeammaksi muuttuneella julkisuuden kierrolla voi silläkin olla kahtalaisia vaikutuksia, jotka molemmat esiintyivät kykyohjelmia koskevassa huolipuheessa. Esimerkiksi Tuukka Temonen<sup>8</sup> kritisoi kykykilpailujen tuottamaa lyhytaikaista tähteyttä ja lyhyttä ”uraa”, kun taas toisaalla lapsitähden leiman pelätään vaikuttavan vielä vuosikymmenien kuluttua<sup>9</sup>. *Idolsia* tutkineen Tarja Rautiainen-Keskustalon (2009, 496) mukaan kykykilpailut tuottavat samaan aikaan sekä kertakäyttöisiä mediajulkiksia että toimivat ponnahduslautana perinteisempään tähteyteen. Kertakäyttöisyys viittaa siihen, että julkisuuteen nousseet lapset ja nuoret palaavat aiempaa nopeammin ”taviksen” rooliin ja voivat siten jatkaa televisioesiintymiseen innostanutta harrastustaan samalla tavalla kuin ennen kilpailuohjelmaan osallistumista.

Kolmas tekijä juontaa juurensa televisiotoimialan perustavanlaatuisesta muutoksesta, konvergenssista, jolla viitataan mediatutkimuksessa sekä rakenteelliseen, sisällölliseen että teknologiseen yhdentymiseen. Rakenteellinen konvergenssi merkitsee sitä, että televisioyhtiöt ovat yhä useammin osa suurta mediakonsernia, johon voi kuulua vaikkapa sanoma- ja aikakauslehtiä, radiokanavia, matkapuhelinoperaattoreita tai levy-yhtiöitä. Kuten missä tahansa liiketoiminnassa, tavoitteena on parantaa yrityksen kannattavuutta toisiaan tukevien liiketoimintojen avulla. Tähän kytkeytyvät myös teknologinen ja sisällöllinen konvergenssi: joko täsmälleen samoja tai ainakin samaan tuotantoon liittyviä digitaalisia sisältöjä on mahdollista liikutella helposti viestimestä toiseen ja tarjota kuluttajille useiden eri kanavien kautta. Televisio-ohjelmien sijaan nykyään puhutaankin usein monimediaalisista tuotannoista, joihin voi sisältyä televisiossa ja mahdollisesti televisioyhtiön omassa suoratoistopalvelussa esitettävän sisällön lisäksi radio-ohjelmia, mobiilisovelluksia ja some-sisältöjä (ks. esim Keinonen 2015). Tämän seurauksena television kilpailuohjelmien osallistujat eivät osallistu ainoastaan televisio-ohjelmaan, vaan antavat



suostumuksensa siihen, että heidän nimeään ja kuvaansa käytetään hyvin monenlaisissa ohjelmaan kytkeytyvissä sisällöissä.

Lasten kilpailuohjelmien synnyttämä kohu liittyykin osittain lainopillisiin kysymyksiin. *Seuran* artikkelin mukaan *KIDSingissä* etsitään ”lapsiartisteja” Warnerille ja *The Voice Kidsissä* Universal Musicille, molemmat suuria kansainvälisiä levy-yhtiöitä. Artikkelissa siteerattiin Muusikkojen liiton lakiasian päällikköä Lotta-liina Lehtistä, jonka mukaan yhtiöt ”tarjoavat lapsille riistosopimuksia, jotka sitovat artistin uraa vielä aikuisena”. Tekstissä julkaistiin katkelma Universalin sopimuksesta, jonka mukaan yhtiö omistaa täydet oikeudet lapsen nimeen, persoonaan ja sanontoihin sekä kaikki kustannusoikeudet. Lisäksi se perii 25 prosenttia palkkioista, mikäli lapsi ryhtyy näyttelymään.<sup>10</sup> *Soundin* Arttu Tolonen nosti niin ikään ongelmallisina kohtina esiin ennen kaikkea sopimuksen pituuden, kustannusoikeuksien niputtamisen sekä sen, ettei ohjelman osallistujalla ole mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, millaisia tuotteita hänen nimellään tai kuvallaan markkinoidaan.<sup>11</sup> Ylen kulttuuriohjelma *Strada* jatkoi keskustelua vielä vuoden 2014 puolella ja julkaisi sivuillaan sekä *The Voice Kidsin* osallistujasopimuksen että musiikkioptiosopimuksen.<sup>12</sup> Jälkimmäisen sopimuksen alkutekstissä vanhempia suositellaan pyytämään ”puolueetonta lainopillista apua media- ja viihdeteollisuuden sopimukseen erikoistuneelta ammattilaiselta ennen allekirjoittamista”.

Erityisesti levytyssopimuksia koskevat kommentit osoittavat, että kykykilpailuihin osallistuminen murtaa lapsuuden ja aikuisuuden välisiä rajoja. Teollistuneissa maissa lapsuus on historiallisesti määritelty poissulkemisen kautta. Koska lapset eivät ole aikuisia, heillä ei ole ollut pääsyä aikuisille kuuluviksi määriteltyihin asioihin. (Buckingham 2000, 13.) Musiikkiteollisuus nähdään aikuisille kuuluvana alueena, jossa lasten tulisi yhtäältä toimia tämän alueen ehdoilla, toisaalta nauttia erityistä suojelua. Lasten kilpailuohjelmat havainnollistavat niitä keskenään risti-

riitaisia muutoksia, jotka muovaavat tällä hetkellä lapsuutta. Lapset voimaantuvat, mutta heidät myös institutionalisoidaan yhä tiiviimmin aikuisten kontrolloitaviksi: joillakin elämänalueilla aikuisten ja lasten rajat hälvenevät, kun taas toisilla alueilla rajoja vahvistetaan (Buckingham 2000, 192; 2003, 32).

### *Vai toimijuutta ja yhteisöllisyyttä?*

Suojelun ohella lapsia ja mediaa koskevassa keskustelussa voidaan korostaa myös osallisuuden ja itse tekemisen merkitystä. Osallisuus edellyttää usein mediataitoja, joita voidaan kehittää esimerkiksi mediakompetenssia tai medialukutaitoa edistämällä (Kupiainen 2009, 176–178). Mediakompetenssilla Reijo Kupiainen (2009, 139–140) viittaa toimintavalmiuteen, joka ”kiinnittää tiedon ja yksittäisen toiminnan elämän kokonaishorisonttiin, jossa tietoja ja taitoja sovelletaan konkreettisesti”. Tavoitteena on siis edistää sellaista toimijuutta, joka mahdollistaa omien mediasuhteiden arvioinnin ja mediakulttuurin kehittämisen (mt., 179). David Buckinghamin (2003, 14) mukaan osallisuuden korostaminen antaa lapsille ja nuorille tilaa pohtia omaa toimintaansa mediatekstien vastaanottajina ja tuottajina sekä siihen vaikuttavia laajempia yhteiskunnallisia ja taloudellisia tekijöitä.

Kriittisen mediakasvatuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä medioiden toiminnasta ja merkitystuotannosta ja tuottaa siten toimintakykyä, kriittistä asennetta sekä valmiuksia mediatekstien systemaattiseen analyysiin ja niiden tuottamiseen. Mediakulttuurin esitykset on otettava mukaan opiskeltavien asioiden pohdintaan, ja opiskelijoiden tulee päästä mukaan populaarikulttuurin kuvastojen tulkintaan, tuottamiseen ja rakentamiseen. (Suoranta 2003, 161–164.) Myös Juha Herkman (2007) korostaa itse tekemisen merkitystä kriittisessä mediakasvatuksessa. Itse

tekeminen tuo näkyväksi median ja viihteen tuotantoprosessien piiloisia käytäntöjä, jotka eivät välttämättä erotu selkeästi itse tuotteista. Tekemisen kautta pääsee kokemuksellisesti osalliseksi mediakulttuurin tuotannollisista taustoista. Tekemällä oppiminen on myös tärkeä sosiaalistumisen muoto: tekemisen kautta voidaan sosiaalistua median lähtöoletuksiin sen sijaan että ne otettaisiin kriittisen harkinnan kohteiksi. Toisaalta tekemiseen sisältyy aina kriittinen puoli, tekemisen kautta aiemmin tuntemattomien tai itsestään selvinä otettujen käytäntöjen tutuiksi tuleminen. (Mt., 201–202.)

Osallisuuden kulttuuria voidaan tuottaa esimerkiksi digitaalisen tarinankerronnan keinoin (Kupiainen & Sintonen 2009). Ongelmaksi muodostuu kuitenkin se, että itse tekemisen ja osallistumisen ideaaleista huolimatta lasten ja nuorten omat kontribuutiot jäävät usein vain oman luokan, kaveripiirin tai muun pienen ryhmän käytettäväksi. Kuten Reijo Kupiainen ja Sara Sintonen (2009, 164) toteavat, ”[l]apset ja nuoret eivät nykyisellään pysty toimimaan valtamediassa tasavertaisina informaation tuottajina ja omien kokemustensa välittäjinä”. Näissä medioissa lapsilta on evätty aktiivinen toimijuus, vaikkakin internetissä lapset näyttäytyvät ainakin jossain määrin aktiivisina toimijoina. Osallisuus ja toimijuus näyttäytyvätkin valitettavan usein muotisanoina, joiden todellinen merkitys jää pinnalliseksi tai näennäiseksi.

Niin lasten kuin aikuistenkin rooli kilpailuohjelmien osallistujina on usein tarkasti rajattu, sillä monet edellä mainituista lasten kilpailuohjelmista perustuvat muualta Suomeen hankittuihin ohjelmaformaatteihin. Formaattit ovat valmiiksi kehiteltyjä ja tavallisesti jo muissa maissa testattuja ohjelmakonsepteja, joiden avulla televisioyhtiöiden on mahdollista pienentää uuden ohjelman lanseeraukseen liittyviä taloudellisia riskejä. Formaattia on verrattu ruoanvalmistusreseptiin: se sisältää tietoa sekä ohjelman aineksista eli ohjelman perusideasta ja sen etenemisestä että

tuotannollista tietoa siitä, miten ohjelma kannattaa tehdä. (Moran & Malbon 2006, 20, 23–25.) Formaattiluonteestaan huolimatta nämä ohjelmat voivat tarjota lapsille ja nuorille mahdollisuuksia tutustua ja osallistua ammattimaiseen mediatuotantoon. Mediakasvattajien ja lasten käytettävissä olevat tuotannon tavat ja välineet eroavat usein huomattavasti niistä tavoista ja välineistä, jotka määrittelevät esimerkiksi television viihdeohjelman tuotantoa. Siksi televisio-ohjelmaan osallistuminen voi parhaimmillaan antaa eväitä ammattimaisesti tuotettujen mediatekstien ymmärtämiseen ja kriittiseen arviointiin. Lasten vuorovaikutus mediatuotannon kanssa voi lisäksi tarjota askelmia matkalle toiminnan kohteena olevasta objektista toimivaksi subjektiksi (Share 2009, 14).

Kilpailuohjelmia arvioitaessa on tärkeää tiedostaa, millaisesta kilpailusta on kyse: kilpailevatko lapset oppimillaan taidoilla vai esimerkiksi synnynnäisillä ominaisuuksilla. Marie Rautavan mukaan erityisen vahingollisia lapsen kehitykselle ovat kilpailut, joissa puututaan lapsen ulkonäköön tai hänen persoonaansa.<sup>13</sup> Entä tuetaanko kilpailussa lapsen taitojen kehittymistä edelleen vai onko kyse ainoastaan tämänhetkisen osaamisen esittelystä? Lastenpsykiatrian erikoislääkäri Jari Sinkosen mukaan epäonnistumisia ei tulisi ruotia, vaan keskittyä sen sijaan onnistumisiin ja positiivisiin seikkoihin.<sup>14</sup> Esimerkiksi *Junior MasterChef*-ohjelmassa kisasta pudonneet lapset saivat kannustavaa palautetta ja kokkausharrastusta tukevia palkintoja, *AnkkaRäpissä* taas ammattiräppärit auttoivat lapsia kehittämään omia esityksiään. *Helsingin Sanomien* kolumnissa *AnkkaRäp*-ohjelmaa kiiteltiin positiiviseksi ja kannustavaksi.<sup>15</sup>

On myös hyvä selvittää, mitä kilpailussa itse asiassa tavoitellaan, mihin se sitoo lapsen ja miten nuoret osallistujat huomioidaan tuotantoprosessissa. Onko kysymys vain omien taitojen mittaamisesta ohjelmassa, jonka päätyttyä harrastus jatkuu television ulkopuolella, vai onko osallistumisen tavoitteena saada levytyssopimus ja

luoda ammattimaista uraa laulajana? Normaali käytäntö on, että kilpailuohjelmien osallistujat allekirjoittavat osallistujasopimuksen tai kuvausluvan, jossa myönnetään tuotantoyhtiölle lupa käyttää ohjelman kuvauksissa osallistujasta tuotettua materiaalia erilaisissa yhteyksissä ja eri viestimissä. *The Voice Kidsin* ja *KIDSingin* yhteydessä esiin tulleiden, ohjelmantekoajan ulkopuolelle ulottuvia sekä tekijänoikeuksia ja julkaisuoikeuksia koskevia sopimuksia tulisi ohjeen mukaisesti arvioida lainopillisen asiantuntijan avulla. Esimerkin lasten suojelua korostavasta kilpailuohjelmasta tarjoaa *KIDSing*-formaatti, jossa oli asiantuntijakumppanina mukana Pelastakaa Lapset ry. Lasten osallisuus on yksi yhdistyksen toiminnan kivijaloista, ja *KIDSing*-ohjelmassa tavoitteena oli edistää lasten osallisuutta ja toimijuutta mediassa, tehdä media-ammattilaisten työtä ja mediatuotantoa lapsille tutuksi, kuulla lasten mielipiteitä prosessin aikana sekä vahvistaa lasten ja heidän tukijoukkojensa mediataitoja.<sup>16</sup>

Kuten *KIDSing*-ohjelman esimerkki osoittaa, osallisuuden ja suojelun ei tarvitse olla vastakkaisia tai toisiaan poissulkevia näkökulmia. Buckingham (2000, 1999) sisällyttääkin lasten mediaoikeuksiin niin oikeuden suojeluun, monipuoliseen tarjontaan, kasvatukseen kuin osallistumiseenkin. Kupiainen (2009, 178–179) puolestaan ehdottaa, että eri lähestymistapojen vastakkainasettelun sijaan mediakasvatus voisi toteuttaa kasvatuksen dialogisuutta: kasvatustehtävää ei tällöin määriteltäisi etukäteen esimerkiksi opetussuunnitelman avulla, vaan eri sukupolvien elämismaailmoille tarjottaisiin mahdollisuus kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen. Tätä puoltaa myös se havainto, että nuoret omaksuvat uudet tekniset ja sosiaaliset keksinnöt muita sukupolvia nopeammin (Noppi ym. 2009, 168).

Lasten ja nuorten omien mediakokemusten huomioiminen mediakasvatuksessa edellyttää muun muassa sitä, että eri mediamuotoja ei arvoteta mediakasvatuksessa eri tavoin sen mukaan, edustavatko ne ns. perinteistä mediaa (*”The” Media*) vai nuorten käyttämää, kaikkialla läsnä olevaa ja osallisuutta korostavaa viestin-

tää (*"Our" Media*) (Beaudoin 2010). Erilaiset mediamuodot ja -tekstit tarjoavat eri-ikäisille käyttäjille erilaisia merkityksiä ja käyttötapoja. Esimerkiksi televisio-ohjelmien katselulla on viihtymisen ja tiedonhankinnan ohella myös yhteisöllisiä ja sosiaalisia funktioita. Koko perheelle suunnattuja ja erityisesti viikonlopun parhaaseen katseluaikaan lähetettäviä kilpailuohjelmia katsotaan usein perheen kanssa. Formaattiin perustuvien viihdeohjelmien katsomisesta voidaankin rakentaa vanhemman ja lapsen yhteinen, elämyksellinen televisioilta. (Noppiari ym. 2008, 76.)

Mediasisällöistä lasten ja nuorten suosikeiksi valikoituvat usein ne, joita sisarukset tai kaverit seuraavat. Toisten katsomien ohjelmien seuraaminen takaa lapselle paikan vertaisryhmässä ja tekee mediasisällöistä sosiaalisesti hyväksyttäviä. Varhaisnuorille mediaa koskeviin keskusteluihin osallistuminen on palkitsevaa siksi, että se antaa nuorille mahdollisuuden kertoa ikätovereille siitä, millaisia he itse ovat sekä arvioida ohjelmien ja niiden tapahtumien lisäksi kavereita ja näiden arvostelukykyä. Formaattiohjelmat ja erilaiset äänestyksille perustuvat kilpailut, kuten *Idols* ja *Tanssii tähtien kanssa*, tarjoavat lapsille helppoja keskustelunaiheita sekä televisiolähetystä seuraavana päivänä koulussa että jo lähetyksen aikana esimerkiksi nettifoorumeilla. Reaaliaikainen keskustelu ohjelman käänteistä tuottaa jaettua katselukokemusta. (Noppiari ym. 2008, 68–70.)

Vaikka formaatti luo raamit tietyn ohjelman eri versioille, on formaateissa tavallisesti myös tilaa kulttuuriselle adaptaatiolle (Moran & Malbon 2006, 67). Televisio-ohjelmia sovitetaan paikalliseen kulttuuriin sopiviksi esimerkiksi paikallista kieltä ja kulttuuria edustavien juontajien ja osallistujien avulla. Niin lapset kuin muutkin osallistujat tuovat ohjelmaan mukanaan palan omaa kulttuuriaan. Kaverin tai vertaista edustavan osallistujan esiintyminen televisiossa voi tarjota lapselle tai nuorelle samastumisen kohteita (vrt. ns. vertaismedian merkitys iden-

titeettityössä, Noppari ym. 2008, 168), tuottaa voimaantumisen tunnetta ja edistää aktiivista toimijuutta sekä murtaa rajoja perinteisen median ja ”meidän” median välillä.

### *Eväitä mediatuotteiden kriittiselle kuluttamiselle*

Lasten toimijuuden edistäminen edellyttää ymmärrystä siitä, millaiset valmiudet lapsilla on toimia osallistujina aikuisten maailmassa (Buckingham 2000, 16). Koska lasten osallistumista kilpailuohjelmiin on toistaiseksi tutkittu hyvin vähän, ei ole täysin selvää, missä määrin lapset ovat kykeneviä antamaan suostumuksensa televisio-ohjelmissa osallistumiseen ja missä määrin he ymmärtävät suostumuksensa seuraukset (Messenger Davies & Mosdell 2001, 9). Jokaisen lapsen valmiuksia osallistua kyseisiin ohjelmiin tulisikin arvioida yksilöllisesti. Esiintymisestä pitävälle ja esimerkiksi harrastuksensa puitteissa kilpailemaan tottuneille lapsille televisio-ohjelmaan osallistuminen voi olla yksi mielenkiintoisin kokemus muiden joukossa. Vastuu tästä arvioinnista on viime kädessä vanhemmilla (mt., 9).

Varmaa kuitenkin on, että globaalia, ts. paikallisesti elävää mutta yhä enemmän globaalisti ajattelevaa ja toimivaa lasta koskettavat asiat voivat tulla niin pihapiiristä kuin maailmankylästä (Kangassalo & Suoranta 2001, 8), vaikkapa kansainväliseen ohjelmaformaattiin osallistumisesta. Televisioformaateilla voi puolestaan olla voimaannuttavia ominaisuuksia, joiden avulla on mahdollista ilmentää esimerkiksi senhetkistä nuorisokulttuuria tai vaikkapa kansallista identiteettiä (Rautiainen-Keskustalo 2009, 496). Vaikka mediateollisuuden institootit määrittelevät usein hyvin tarkasti sitä, miten lapset pääsevät mediassa esille,

on lapsille ja nuorille kuitenkin tarjolla mahdollisuuksia osallistua ammattimaiseen mediatuotantoon (ks. esim. Grönholm 2014).

Tietyt kriteerit täyttävät kilpailuohjelmat voivat osaltaan tuoda lasten ääntä kuuluviin esittämällä heidät aktiivisina ja osaavina toimijoina. Tunnistan Herkmanin (2007) huolen siitä, että osallistumalla median tuotantoon on mahdollista sosiaalistua kriitikittömästi vallitseviin tekemisen tapoihin. Vanhan sanonnan mukaan säännöt täytyy kuitenkin tuntea, jotta niitä voisi venyttää tai rikkoa. Siksi nimenomaan monipuolinen tutustuminen ja osallistuminen mediatuotannon käytäntöihin ja toimintatapoihin voi edistää medialukutaidon kehittymistä, antaa eväitä mediatuotteiden kriittiselle kuluttamiselle ja edistää lasten toimijuutta mediassa.

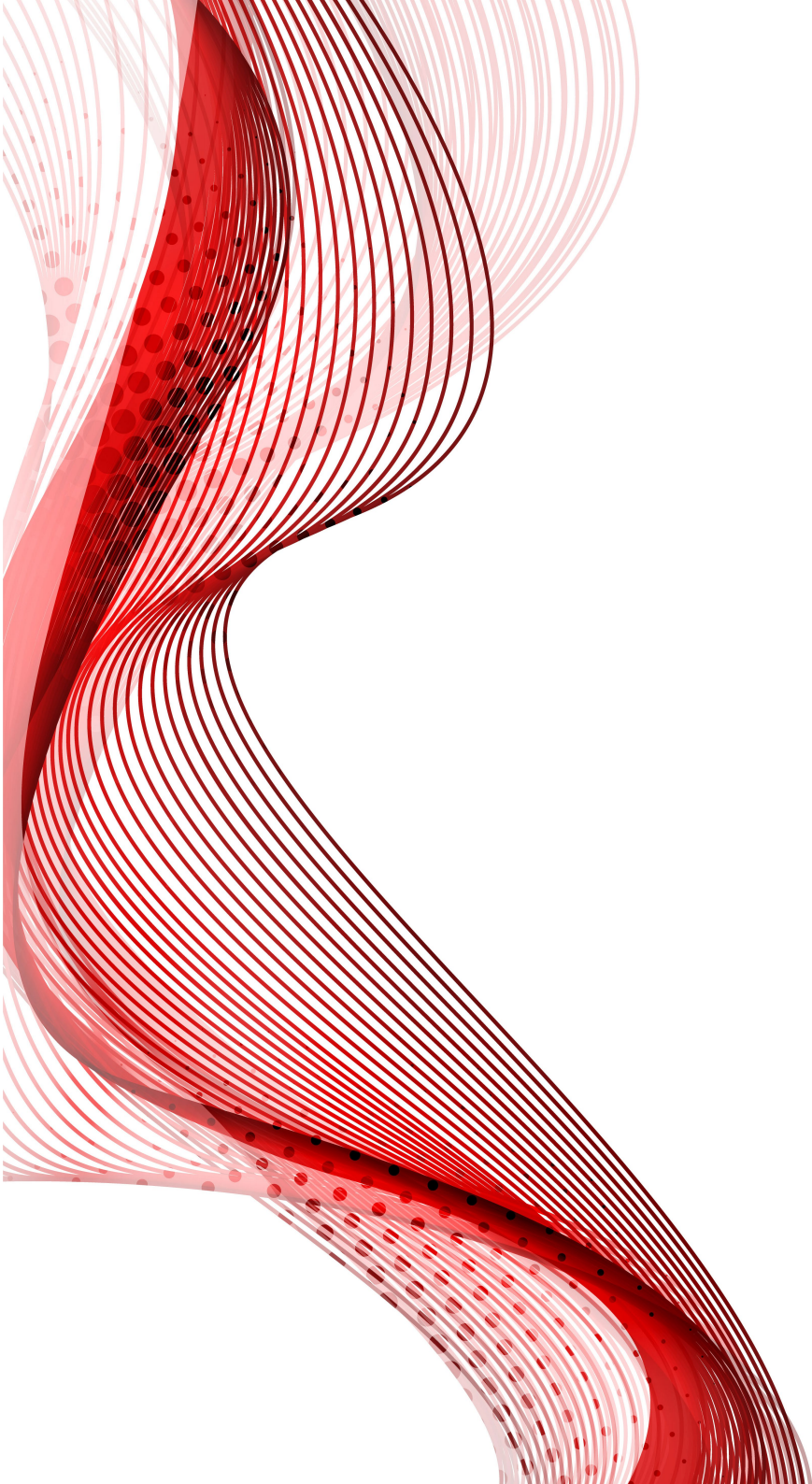
Tietoyhteiskunnassa lapsia ei kasvateta vain kotona, päiväkodeissa ja kouluissa, vaan myös itse kulttuuri kasvattaa tarjoilemalla yltäkylläisesti elämänmalleja ja luomalla monenlaisia tarpeita (Kangassalo & Suoranta 2001, 10). Media kasvattaa lapsia sekä mediankäytössä että monella muullakin elämän osa-alueella. Siksi mediatekstien tuotetun ja valikoidun luonteen ymmärtäminen on yhä keskeisempi mediataitojen kehittymisen edellytys. Uusia haasteita mediakasvatukseen tuovat muun muassa uudenlaiset markkinointimuodot (tuotemainonta, sponsorointi, vertaismarkkinointi) sekä median lajityyppien hybridimuodot, kuten todellisuus-televisio, joissa faktan ja fiktion rajat on tietoisesti häivytetty (Salokoski & Mustonen 2007, 22). Mediakasvatuksessa tulisikin huomioida lapsille ja nuorille merkityksellisten mediatekstien koko kirjo sekä lasten ja nuorten moninaiset roolit näiden tekstien vastaanottajina, osallistujina tai tuottajina.



## Viitteet

---

- 1 *Iltalehti.fi 19.8.2012*. (luettu 19.10.2015).
- 2 *Kotivinkki.fi 24.9.2012*. (luettu 19.10.2015).
- 3 *Iltalehti.fi 2.8.2012*. (luettu 19.10.2015); *Helsingin Uutiset 18.9.2012*. (luettu 19.10.2015).
- 4 *Voice.fi 12.3.2013*. (luettu 19.10.2015).
- 5 *Iltalehti.fi 19.8.2012*. (luettu 19.10.2015).
- 6 *Iltalehti.fi 2.8.2012*. (luettu 19.10.2015); *Helsingin Uutiset 18.9.2012*. (luettu 19.10.2015).
- 7 *Kotivinkki.fi 24.9.2012*. (luettu 19.10.2015).
- 8 *Voice.fi 12.3.2013*. (luettu 19.10.2015).
- 9 *Lapsemme 4/2012*. (luettu 19.10.2015).
- 10 *Seura.fi 12.4.2013*. (luettu 19.10.2015).
- 11 *Soundi.fi 19.4.2013*. (luettu 19.10.2015).
- 12 *Yle.fi 1.7.2014*. (luettu 19.10.2015).
- 13 *Kotivinkki.fi 24.9.2012*; *Lapsemme 4/2012*.
- 14 *Iltalehti.fi 14.8.2012*. (luettu 19.10.2015).
- 15 *HS.fi 27.10.2012*. (luettu 19.10.2015).
- 16 *Pelastakaa lapset.fi 28.2.2013*. (luettu 19.10.2015).

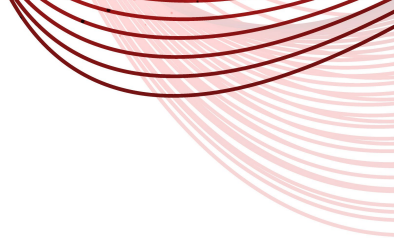


# *3. MEDIAKASVATUS ELÄMÄNKAARESSA*



*Kasvatuskeskeinen  
näkökulma varhaisvuosien  
mediakasvatukseen*

PEKKA MERTALA JA SAARA SALOMAA



Alati moninaistuva media on tänä päivänä keskeisessä roolissa alle kouluikäisten suomalaislasten elämässä (Noppi 2014; Suoninen 2014). Niin akateemisissa kuin kansallisen ja paikallisenkin tason puheenvuoroissa varhaiskasvattajien mediakasvatusvalmiuksien kehittämistä on pidetty toivottavana (esim. Kupiainen ym. 2006; OKM 2013a; OKM 2013b; Pääjärvi & Sommers-Piironen 2013). Mediakasvatus ei kuitenkaan ole laajamittaisesti juurtunut suomalaiseen varhaiskasvatukseen (OKM 2013a). Useissa varhaiskasvatusta käsittelevissä julkaisuissa on todettu, että moni varhaiskasvattaja suhtautuu arastellen mediakasvatukseen. Osaltaan epävarmuustekijöiden taustalla näyttävät olevan mediasisältöjen ja -välineiden tuntemiseen ja hallintaan liittyvät tekijät. (Korhonen 2002; Kupiainen ym. 2006; Mertala 2015c; Pääjärvi 2009, 48–49.) Lisäksi myös julkisessa keskustelussa mediakasvatus liitetään usein juuri digitaalisten medialaitteiden hyödyntämiseen (ks. esim. Nykänen 2015).

Vaikuttaa siltä, että tällaisessa mediakasvatuksen tulkinnassa sana ”media” saa käsiteparissa kasvatusta merkittävämmän roolin. Varhaiskasvatuksen näkökulmasta tämä on paradoksaalista, sillä kuten Sinikka Rusanen (2007) asian osuvasti ilmaisee, lastentarhanopettaja on yleiskasvattaja, generalisti. Lastentarhanopettajan ydinosuudesta on sisältöalueiden sijaan alle kouluikäisen lapsen kehityksen, oppimisen ja kasvun tukeminen varhaislapsuuden ainutkertaisuuden huomioon ottavin pedagogisin menetelmin. Yksittäiset mediasisällöt ja -laitteet kiinnittänevät helposti

kasvattajan huomion, koska ne ovat helpommin hallittavissa olevia kokonaisuuksia kuin kasvatukselliset taustasitoumukset tai laajemmat ja abstraktimmat media-kulttuurin ilmiöt. Mediaa painottava mediakasvatusorientaatio vaikuttaa johtavan helposti siihen, että jokainen uusi media, sisältö tai väline, näyttäytyy aina myös täysin uutena kasvatuksena. Tällöin vakaan kasvatuksellisen perustan rakentaminen mediakasvatukseen on vähintäänkin haastavaa. Näkemyksemme mukaan kuitenkin juuri se on keskeinen edellytys uusien ilmiöiden tarkoituksenmukaiseen intergrointiin varhaiskasvatuksessa.

Tässä artikkelissa käsittelemme mediakasvatusta varhaiskasvatuksen kasvatuksellisesta näkökulmasta. Varhaiskasvatuksella viittaamme institutionaaliseen pienten lasten kasvatukseen, jolla varhaiskasvatustilain (36/1973, 1§) mukaan tarkoitetaan ”lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatukseen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka”. Pedagogiikka on kuitenkin kompleksinen käsite, jolle annetaan eri yhteyksissä erilaisia merkityksiä. Esimerkiksi Lee Shulman (1987) on kuvannut pedagogista tietämystä ymmärryksenä luokkahuoneen hallinnan yleisistä periaatteista ja strategioista. Tietämyksen kasvatukseen tavoitteista, merkityksestä ja arvoista sekä filosofisista ja historiallisista taustoista hän erottaa omaksi osa-alueekseen. Tämä tulkinta on Punya Mishran ja Matthew Koehlerin (2006) TPACK (*Technology, Pedagogy and Content Knowledge*) -mallin myötä saavuttanut jalansijaa erityisesti opetusteknologisessa tutkimuskeskustelussa. Tässä artikkelissa ymmärrämme pedagogiikan Pauli Siljanderin (2002, 27, 76–77) mukailleen kasvattajan ja kasvatettavan välisenä suhteena, joka muodostaa kasvatustodellisuuden ytimen. Pedagogisen suhteen ainutkertaisuus, ja kasvattajan ja kasvatettavan välisen valta-asetelman epäsymmetrisyys edellyttävät kasvattajalta reflektiivistä suhdetta sekä itseensä kasvattajan roolissa että niihin arvoihin, joita hän haluaa kasvatukseen kautta välittää. Kasvatustietoisuus onkin

nähty keskeiseksi kasvatustekojä ja -toimintaa ohjaavaksi tekijäksi (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002; Hirsjärvi 1980). Sirkka Hirsjärven (1980, 19) mukaan kasvatustietoisuus suppeasti ymmärrettynä ”viittaa siihen kasvattajan tajunnan tilaan, jolle on tyypillistä tietoisuus toimimisesta kasvattajan tehtävässä ja tietoisuus tähän liittyvistä velvollisuuksista ja oikeuksista”.

Pedagogiikan tavoin myös mediakasvatus on monisyinen ilmiö, jolle ei ole yhtä yhteistä määritelmää. Lähtökohtanamme on Reijo Kupiaisen ja Sara Sintosen (2009, 31) tulkinta, jonka mukaan ”[m]ediakasvatus on tavoitteellista vuorovaikutusta, ja sen osapuolina ovat kasvattaja, kasvatettava ja mediakulttuuri. Tavoitteena on medialukutaito.” Tämä määritelmä huomioi toiminnan tavoitteellisuuden sekä kasvattajan ja kasvatettavan aktiivisuuden toiminnassa mutta myös mediakulttuurin kasvattavan ulottuvuuden sekä ihmisten ja mediakulttuurin monimuotoiset vuorovaikutussuhteet. Kun mediakasvatus hahmotetaan näin laajasti, sitä on mahdollista toteuttaa lukemattomin keinoin. Mediakasvatus ei silloin edellytä minkään tietyn opetusmenetelmän, mediasisällön tai -laitteen hallintaa. Näin ollen väitämme, että varhaiskasvattajilla on pienen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen asiantuntijoina jo valtaosa niistä valmiuksista, joita mediakasvatukseen tarvitaan. Keskeisenä edellytyksenä on kuitenkin mediakasvatukseen liittyvän kasvatustietoisuuden kehittäminen.

Käsitlemme artikkelissamme kasvatukseen keskeisen mediakasvatustietoisuuden herättelyä kolmen Kupiaisen ja Sintosen (2009) määritelmänkin kannalta keskeisen kokonaisuuden kautta. Näistä ensimmäinen liittyy ammattikasvattajana olemiseen ja työssä kehittymiseen: tietoiseihin ja tavoitteellisiin kasvatustietoisuuksiin. Toiseksi käsitlemme monimuotoisen mediakulttuurin mahdollisuuksia kasvatukselle ja kolmanneksi haastamme pohtimaan reflektiivisesti lapsuuksia mediakulttuurissa. Artikkelimme empiirisenä viitekehystenä toimii vuosina 2012–2013 neljässä eri

päiväkodissa toteutettu varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen pedagogisen kehittämisen hanke. Artikkelin aineisto-otteet ovat peräisin päiväkodinjohtajille (pkj), lastentarhanopettajille (lto) ja lastenhoitajille (lh) tehdyistä ryhmämuotoista teema-haastatteluista (päiväkodit A, B, C, D; yksi työtiimi joka päiväkodista sekä johtajien ryhmähaastattelut). Litteroitu aineisto on laajuudeltaan 64 sivua. Aineisto-otteet edustavat artikkelissa kasvatuskäytännön ääntä, joka käy dialogia niin tutkimuskirjallisuuden kuin omien näkemystemme kanssa.

## *Kasvatuskeskeisen mediakasvatustietoisuuden herättelyä*

Sana ”medialukutaito” voi varhaiskasvattajien korvissa kuulostaa korkealentoiselta. Koska pienen lapsen ei tarvitse muutenkaan osata lukea, eikö medialukutaitokin voisi odottaa kouluikänsä? Lasten ikä- ja kehitystason huomioivassa medialukutaidon tukemisessa on kuitenkin kysymys vastaamisesta lapsille ajankohtaisiin tarpeisiin, lapsille sopivin pedagogisin menetelmin. Medialukutaito on usein ymmärretty kykynä saavuttaa, analysoida, arvioida ja tuottaa informaatiota eri tarkoituksiin (Tyner 1998, 118–120). Sitä on myös käsitteellistetty osallisuuden, itseilmaisun ja eettisyyden kattavana osaamisena ja sivistyksenä (Buckingham, 2007; Varis, 2010). Mediakasvatus tukee siis hyvin laaja-alaisesti lapselle ajankohtaisten elämäntaitojen vahvistamista ja on osaltaan tukemassa varhaiskasvatuksen yleisten tavoitteiden toteutumista. Tällaisiksi varhaiskasvatuslaki (36/1973, 2a§) määrittelee muun muassa lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen, terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen, elinikäisen oppimisen ja koulutuksellisen tasa-arvon tukemisen, lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen, lapsen osallistumis- ja vai-



kuttamismahdollisuuksien varmistamisen sekä lapsen ohjaamisen eettisesti vastuulliseen ja kestäväan toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen.

Varhaiskasvatuksen mediakasvatusta kehitettäessä onkin huolehdittava siitä, että alusta alkaen pyritään luomaan sekä vankkaa ymmärrystä varhaiskasvatuksen ominaisluonteesta että mediakasvatuksellisten ja varhaiskasvatuksen yleisten kasvatustavoitteiden vahvasta yhteydestä. Kupiaista ja Sintosta (2009, 31) mukailten varhaisvuosien mediakasvatuksen voidaan määritellä olevan tavoitteellista varhaiskasvatusta, jossa osapuolina ovat kasvattajat, kasvatettavat ja mediakulttuuri. Päämääränä on medialukutaidon edistämisen myötä tukea varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisia tavoitteita.

Kasvatustietoisuus ei varhaiskasvatuksen mediakasvatuksessakaan ole itsensänselvää, ja institutionaalista velvoitetta sen kehittämiseen on ollut niukasti. Vaikka mediakasvatuksellisia pidettäviä mainintoja löytyy sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (Stakes 2005) että aiemmasta esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista (OPH 2010), vasta uusimmissa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) medialukutaito on sellaisenaan mainittu kansallisesti velvoittavissa linjauksissa, osana monilukutaidon kokonaisuutta. Monilukutaidon käsitettä voidaan kokonaisuutenakin pitää medialukutaitoon läheisesti kytkeytvänä, osin jopa päällekkäisenä terminä (Palsa & Ruokamo 2015; ks. myös Palsa tässä julkaisussa). Lisäksi tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen on nimetty kuuluvan osaksi mediataitoja (OPH 2014). Mediakasvatuksen tietopohjaa on erityisesti viimeisen kymmenen vuoden aikana pyritty vahvistamaan tuottamalla pedagogisia dokumentteja ja oppimateriaaleja, mutta ne tunnetaan heikosti varhaiskasvatuksen kentällä (OKM 2013a, 30). Suurin osa varhaiskasvattajista ei ole opiskellut lainkaan mediakasvatusta osana koulutustaan (Suoninen 2008, 14), ja nykyäänkin mediakas-

vatus on vain pienessä osassa lastentarhanopettajakoulutusten pakollisia sisältöjä (Pääjärvi & Mertala 2015). Ei siis ole ihme, että eräs haastatelluista lastentarhanopettajista totesi:

En oo koskaan ajatellu olevani minkäänlainen mediakasvattaja --- en oo ajatellut sen kuuluvan millään lailla tänne päiväkotiin tai olevan läsnä.

(ItoA2)

Ammatilliseen minään liittyvä epävarmuus ei ole kuitenkaan vain mediakasvatukseen liittyville kysymyksille ominaista. Myös esimerkiksi taidekasvatuksen kohdalla puhuttaa se, kykeneekö ”ihan tavallinen” kasvattaja tarjoamaan lapsille taidekasvatusta (Pusa 2009). Väitämme, että yksi mahdollisuus rohkaistumiseen on yksinkertaisesti sanan lukusuunnan vaihtaminen. Tällöin substanssia, eli mediaa, taidetta ja niin edelleen, lähestytään perustehtävästä eli kasvatuksesta käsin. Toisin sanoen työn kehittämisessä tulee tässä tapauksessa huomioida, että vaikka mediakasvatus nimettynä tutkimuksen ja kehittämisen alueena onkin mielekäs kokonaisuus, arjen työn tasolla ei kehitetä erillistä ”oppiainetta”. Sen sijaan holistisen ja eheytetyn, oppiainerajat ylittävän varhaispedagogiikan luonne huomioiden kehitetään kasvatusta niin, että siinä entistä paremmin huomioidaan mediakulttuuri sekä sen merkitys ja mahdollisuudet lapsille, lapsuudelle, kasvattajien lapsuuskäsityksille ja itse kasvatukselle prosessina.

## *Tietoisesti ja tavoitteellisesti – kasvattajan valintoja mediakasvatuksessa*

Vaikka ensikuulemalta mediakasvatus on monista varhaiskasvattajista tuntunut vieraalta, olemme havainneet aiheen käsittelyn saavan kasvattajat lähes poikkeuksetta havahtumaan siihen, että he ovat uransa aikana toteuttaneet huomattavan määrän mediakasvatuksellisia pidettäviä tekoja (ks. myös Kupiainen ym. 2006). On kuitenkin niin, että mikäli mediakasvatus on tapahtunut arjessa huomaamatta, teot ovat rajoittuneet funktionaalisiksi kasvatusteiksi. Tällaisilla kasvatusteilla voi olla kasvatuksellisia vaikutuksia, vaikka niitä ei ole tarkoitettu (media)kasvatukselliseksi teoiksi (ks. Siljander 2002, 26). Niiltä puuttuvat silti kasvatuksen edellyttämät tietoisuus ja tavoitteellisuus, joita myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Stakes 2005) painottaa.

Kun kasvattajilta odotetaan kasvatuksellista tavoitteellisuutta, on olennaista myös käydä ammatillista keskustelua siitä, mitä nämä tavoitteet ovat. Millaisia ominaisuuksia, arvoja, valmiuksia ja taitoja lasten toivotaan (ja lapset itse toivovat) varhaiskasvatuksen myötä saavan, oppivan ja kehittävän? Konkreettinen ehdotuksemme on kasvatuksen tavoitteiden sanallistaminen ”miksi”-kysymysten kautta. Nämä kysymykset voivat olla varhaiskasvatuksen perusluonnetta käsitteleviä (miksi varhaiskasvatus/mediakasvatus on tärkeää?) tai varhaiskasvatustoimintaa kriittisesti tarkastelevia (miksi toteutamme sitä juuri tällä tavalla?). Tällaisen reflektion kautta voidaan havaita ne päämäärät, joita medialukutaidon osalta asetetaan tavoitteeksi ja joiden edistämiseksi mediakasvatuksen pedagogiikkaa toteutetaan. Tämän jälkeen valitaan sopivat konkreettiset keinot ja sisällöt.

Kuten Marjatta Kalliala ja Inkeri Ruokonen (2009, 67) toteavat kulttuurisen taidekasvatuksen osalta, on tärkeää suhtautua avoimin mielin tarjolla oleviin vaihtoehtoihin, mutta kaikkea ei ole mahdollista eikä tarpeellista ottaa vastaan. Hyvä

lähtökohta on ensisijaisesti hyödyntää lasten omia kulttuurisia kokemuksia ja jättää pois ne ilmiöt, joilla ei ole kiinnekohtaa lasten kokemusmaailmassa. Tähän valintaprosessiin tarvitaan varhaiskasvattajan ammattitaitoa: kulttuurisen kasvatustekstin ja lasten tuntemusta sekä kuulemista ja tietysti pedagogista ja kasvatuksellista näkemystä, itsetuntoa ja harkintaa. Yksi haastatelluista johtajista totesikin hänen mielestään olennaisen kehitystehtävän olevan sen,

[e]ttä pysähdyttäis ajattelemaan miksi tätä tehdään --- että mitä tässä ajetaan takaa ja mikä se on se pedagogiikka. Se on ollu semmonen minkä mää oon ainakin pistänyt merkille siinä ihan alussa, että mieluummin hypätään niihin kaikkiin toimintaan ja menetelmään ja keinoihin mitä tehdään, mutta miksi tehdään --- sitä saa aina välillä vähän palautella.

(pkjA)

Kuten yllä olevassa sitaatissa, myös omien havaintojemme mukaan ”miksi”-kysymyksiin vastaaminen on varhaiskasvattajille selvästi haastavampaa kuin toimintaan kytkeytyvien ”mitä” ja ”miten” -kysymyksiin vastaaminen. Havainnoillemme löytyy tukea myös laajemmasta varhaiskasvatuksen organisatoristen ja pedagogisten traditioiden tutkimuksesta. Päiväkotityössä arvostetaan usein enemmän automatisoituneita rutiineja ja kokemusasiatuntijuutta kuin perinteiden kyseenalaistamista ja työn uudistamista. Lisäksi henkilöstön käytössä olevat yhteiset suunnitteluajat ovat rajallisia ja ne käytetään usein kasvatuksellisten kysymysten sijaan arjen käytännöistä keskustelemiseen. (Karila & Kupila 2010; Mertala 2015c.)

Käytäntöpainotteisen tradition vaarana on, että ilman yhteisössä neuvoteltua kasvatuksellista ja pedagogista tavoitteellisuutta mediakasvatus näyttäytyy ”ylimääräisenä” työnä; mahdollisesti mukavana, näyttävänäkin, mutta ei tarpeellisena

varhaiskasvatuksen keskeisten tavoitteiden kannalta. Tällöin kiireisessä arjessa toiminta pelkistyy helposti pistemäiseksi ja projektiluotoiseksi temppuiluksi, jolla ei ole laajempia kytköksiä kasvatusyhteisöjen toimintaan. Hankkeen alussa osa kasvattajista kertoikin kokevansa, että mediakasvatus on ”taas yks hössötys --- ens vuonna tulee taas uus, et nää tulee ja menee.” (ItoB). Institutionaalisen kasvatuksen kehittämiseksi koettiin myös ominaisiksi ”muoti-ilmiot” (ItoA1) ja ”ismit joihin hurahdetaan kaks vuotta ja sitten tullaan kovaa alas.” (pkjA).

Tulkitsemme kritiikin kohdistuvan mediakasvatuksen substanssin sijaan siihen tapaan, miten uudet asiat kasvatuskäytäntöön pyritään tuomaan. Tuulikki Venninen, Jonna Leinonen, Mikko Ojala ja Lasse Lipponen (2012) ovatkin puhuneet varhaiskasvattajien ”projektuupumuksesta”. Lyhytjänteiseen kehittämiseen kohdistuva kritiikki ja toisaalta kehittämisen riippuvuussuhde hankerahoituksista on varsin tuttua mediakasvatuksenkin alalla (Lundvall & Andersson 2012). Olemme myös itse kokeneet niiden haasteet työssämme. Esimerkiksi hankkeiden kesto sekä työn kehittämiseen kohdistetut resurssit ovat toisinaan osoittautuneet riittämättömiksi (Mertala 2015c; Pääjärvi & Sommers-Piironen 2013.)

Mediakasvatustietoisuuden herääminen ilmenee kokemuksemme mukaan erityisesti kasvattajien kehittyvänä kykynä sijoittaa mediakasvatukselliset osa-alueet osaksi varhaiskasvatuksen laajempia tavoitteita. Medialukutaidon edistäminen opitaan huomioimaan osana jokapäiväistä ja toisaalta pitkäjänteistä kasvatustyötä. Yksi opettaja asettikin heti hankkeen alussa tavoitteekseen, että

[s]en sais tavallaan siihen arkeen, ettei se oo semmonen irrallinen et, 'meillä on tossa nyt keskiviikkosin mediakasvatusta'. (ItoC)

Eheytetyn ja kontekstuaalisen lähestymistavan myötä mediakasvatukselliseksi kasvatusteoiksi tunnistettiin myös

[y]ksinkertaisia arjen asioita, mitä täällä eskarissa ja päiväkodissa muutenkin opetellaan, mutta kuitenkin niiden hyvä osaaminen voi olla sitten hyvä mediaosaamisen pohja. (ItoA2)

Esimerkiksi edellä siteerattu lastentarhanopettaja nosti hyvän itsetunnon kehittämisen tukemisen ja sen merkityksen kriittisen mediasuhteen kehittymisessä. Kun mediakasvatusta toteutetaan eheytetyn pedagogiikan keinoin, yhden kasvatuksellisen toiminnon myötä voidaan tukea useita eri kasvatustavoitteita.

Varhaiskasvatuksessa kasvatuskumppanuus, eli huoltajien ja ammattilaisten sitoutuminen toimimaan tasavertaisessa yhteistyössä lapsen hyväksi, on keskeinen osa työtä. Toistaiseksi puhutavat perheiden mediankäytöstä ja mediakasvatuksesta ovat kuitenkin usein olleet vanhempien puutteellisuutta ja asiantuntijatiedon paremmuutta korostavia (Alajärvi 2015; Uusitalo 2015). Varhaiskasvatuksen kentälläkin pidetään yleisemmin tärkeämpänä eväiden antamista kotikasvatukseen kuin nähtäisiin mediakysymykset huoltajien ja ammattikasvattajien yhteisenä asiana (OKM 2013a). Yksisuuntainen valistaminen ei kuitenkaan täytä kasvatuskumppanuuden määritelmää. Mediakasvatuksessa olisi monia mahdollisuuksia hyödyntää huoltajien osaamista ja tuoda rakentavan yhteisen toiminnan kautta näkyväksi niitä tapoja, joilla lapset voivat olla aktiivisia toimijoita suhteessa mediaan. Yksi johtajista kertoi, että kun lasten ottamia kuvia oli esitelty vanhempainillassa, osasta huoltajista oli ollut ”ihmeellistä, että ne on meidän lasten ottamia valokuvia.” (pkjA) Lastenhoitajan mukaan katsojat olivat

[n]iin hiljaa ja ne katto niitä vaikka se kuvasarja pyöri toiseenkin kertaan  
--- mää aattelin, että siellä varmaan pyöri päässä paljon asioita. (lhA)

Lainaukset tekevät myös näkyväksi sen, että vaikka medialaitteiden määrä perheissä on suuri ja lapset käyttävät paljon viihteellisiä sisältöjä, ei lasten oma mediatuotaminen ole itsestäänselvää kaikissa perheissä. Näin ollen varhaiskasvatuksella on merkittävä tasa-arvoistava rooli siinä, kuinka lapset saavat kokemuksia median luovasta ja tavoitteellisesta tarkastelusta, tuottamisesta ja hyödyntämisestä.

## *Mediakulttuurin moninaisuus*

Nykypäivän Suomessa eletään mediakulttuurissa: suuri osa vuorovaikutuksestamme ja havainnoistamme on mediavälitteisiä (Seppänen & Väliverronen 2012), ja median rooli lasten arjessa on merkittävä (Suoninen 2014). Kuitenkin näyttää siltä, että suuri määrä mediakasvatuksellisia tekoja jää varhaiskasvatuksen ammattilaisilta havaitsematta ja siten hyödyntämättä (ks. Kupiainen ym. 2006). Yksi syy vaikeuteen tunnistaa arkista mediakasvatusta vaikuttaa olevan kulttuurisesti ja sosiaalisesti kapea, teknisiin välineisiin ja lopputuotoksiin keskittyvä ymmärrys mediasta. Yksi päiväkodinjohtaja huomauttikin, että ”media tuo erilaista mielikuvaa, jotain suuria speaktaakkeleita ynnä muuta.” (pkjD)

Spektaakkelimaiset kokemukset mediakasvatuksesta olivat haastattelujen perusteella johtaneet joissakin tapauksissa tilanteisiin, joissa minkäänlaisen mediakasvatuksen toteuttamisen ajateltiin edellyttävän joko ulkopuolista mediakasvattajaa tai radikaalisti pienempiä ryhmäkokoja. Yksi opettajista muisteli vuosien takaista animaatioprojektia, jolloin päiväkotiin oli tullut

[a]nimaatioryhmä, jolla oli vehkeet ja se oli semmoinen kuusi muksua --- se oli tosi kivaa sitten tehdä loppujen lopuksi --- se voitti semmosen kansainvälisen kilpailunkin, [mutta] se oli kauhee työ, tosi hidasta. (ItoB)

Animaatioprojektissa sekä toimintamalli että laitteet olivat ulkopuolisen toimijan tuomia, ja ennen kaikkea saatiin ylimääräinen aikuinen ryhmään. Projektin lopputuotos ja toiminta tekemisenä oli opettajan mukaan palkitseva (jopa palkittu), eikä sitaatista siis ole luettavissa periaatteellista vastustusta vaativaakaan työskentelyä kohtaan. Kuitenkin kuvatun kaltaisten käytänteiden ongelma on siinä, että ne eivät valmenna tai voimauta kasvattajia omaan mediakasvatustoimintaan. Pikemminkin ne rakentavat riippuvuussuhdetta spesifiin välineistöön ja ne hallitseviin ulkopuolisiin asiantuntijoihin. Kuten opettaja kysyikin:

Miten se käytännössä sitten menee? Kuka irrotetaan ryhmästä siihen tekemään? (ItoB)

Kaikkeen mediakasvatukseen ei tarvita teknologiaa eikä jokaisen kasvattajan tarvitse olla uusimpien teknisten trendien aallonharjalla. Lasten näkökulmasta ei edes ole samalla tavalla olemassa ”uutta ja vanhaa” mediaa tai teknologiaa kuin aikuisten elämäkokemuksen perusteella, vaan saksilla leikkaaminen ja kirjainten tunnistaminen sanomalehdestä opitaan samalla tavalla uusina asioina kuin tiedonhaku netistä tai videoiminen mobiililaitteella. Yksi kasvatustietoisuuden kulmakivistä onkin kontekstuaalinen osaaminen, eli mediakasvatuksessa ymmärrys siitä, kuinka moninaisesti media näkyy ja vaikuttaa yhteiskunnassa, lasten elämässä sekä päiväkodin arjessa (ks. Niinistö & Ruhala 2007; Pääjärvi & Sommers-Piiroinen 2013). Monenlaisia mediakulttuurin ilmiöitä nousee esiin puheissa sekä leikkien, piirus-



tusten, kirjoitusten ja askartelujen teemoina, mutta myös lasten vaatteiden ja rep-pujen kuvituksessa (Mertala 2015a; Noppari 2014; Pennanen 2009). Esimerkiksi mainontaa lapset kohtaavat väistämättä kaupunkitilassa. Media ei siis ”tule” varhaiskasvatukseen vain mediakasvatuksen myötä, vaan se on osa elämää joka tapauksessa. Mediakasvatuksessa materiaalina voidaankin konkreettisesti hyödyntää niitä mediakulttuurisia ilmiöitä, jotka ovat kunkin lapsiryhmän kasvatuksen kannalta merkityksellisiä.

Vaikka tekniset mediavälineet eivät ole mediakasvatuksen ehdoton edellytys, ne ovat kuitenkin luonteva osa nykyyarkea ja tarjoavat mahdollisuuksia rikastuttaa pedagogista toimintaa. Kasvatuskeskeisessä lähestymistavassa mediavälineitä lähestytään toimintaa itseään laajempien, lapsuuden elämänvaihetta kunnioittavien kasvatuksellisten tavoitteiden kautta. Esimerkiksi digitaalisten pelien huomioimista varhaiskasvatuksessa ei mediakasvatuksen näkökulmasta voi typistää pelkäksi oppimispelien pelaamiseksi. Kasvatuksellisesta näkökulmasta olennaista ovat muun muassa pelien, pelaamisen ja pelikulttuurien tutkiminen yhdessä lasten kanssa esimerkiksi kysymysten ”miksi pidät juuri tuosta pelistä” ja ”milloin pelaaminen on mielestäsi mukavaa ja milloin ei” avulla. Teeman käsittelyä voidaan toteuttaa paitsi keskustellen myös tuottamalla ”unelmien peli” piirtämällä, leikkimällä tai rakentamalla. Samalla tavoin muita mediasisältöjä sekä konkreettisia digitaalisia mediavälineitä voidaan lähestyä tutkivasti ja ihmetellen.

Koska monet mediat ovat varhaiskasvatuksessa vielä suhteellisen uusi ilmiö, ne tarjoavat ammatillisen haasteen lisäksi mahdollisuuden autenttisille tutkivan ja ongelmalähtöisen oppimisen prosesseille, joissa lasten ja kasvattajien oppiminen voivat tapahtua rinnakkain (Mertala 2015c). Hankkeeseen osallistuneet kasvattajat alkoivatkin mediakasvatustietoisuuden heräämisen myötä tunnistaa teknologioissa uudenlaisia pedagogisia ja kasvatuksellisia tarjoumia. Yhdessä päiväkodissa kamerat

olivat olleet aiemmin aikuisten työkaluja, joilla dokumentointiin juhlia, retkiä ja muita erityisiä tapahtumia. Johtaja kuitenkin kertoi, että hankkeen myötä

[k]amera on kyllä tullut siellä semmoseks, että sitä ei koeta että se olis joku erillinen, vaan se on ihan mukana. Ja mikä on hauskaa, niin lapsillekin on annettu, että lapset saa kuvata. Kun ennen se oli melkein semmoinen, ettei saa koskea. (pkjD)

Esimerkki kuvastaa hyvin sitä, kuinka työyhteisön suhde teknologiseen välineeseen oli ollut kunnioittavan varjeleva ja korostanut erityistilanteiden erityisyyttä. Mediakasvatuksen kehittämisen myötä kamerasta oli tullut osa päiväkodin arkista välineistöä, mikä mahdollisti lapsille uusia toimijuuksia.

## *Lapsuuksia mediakulttuurissa*

Ammattikasvattajien havainnot ja tulkinnat lasten mediasuhteista eivät muodostu neutraalien lasien läpi, vaan ne ovat kytköksissä esimerkiksi kasvattajan henkilökohtaisiin ja kasvatusinstituutioiden edustamiin arvoihin ja näkemyksiin. Haastatteluissa media näkyi yhden opettajan mukaan varhaiskasvatuksessa seuraavasti:

Ennen lapset leikki kotia, ne leikki autonkuljettajaa, ne leikki sitä maailmaa missä ne eli. Tänä päivänä kun me katsotaan sitä, mitä lapset leikkii, niin ne leikkii kahdeksankymmentä prosenttisesti sitä, mitä tulee telkkarista. Siellä leikitään Ninja Go:ta, siellä leikitään Duudsoneita, ja sitten ne lasten leikit on aika väkivaltaisia, kun lastenohjelmat, piirretytkin, on aika väkivaltaisia. (ItoA2)

Otteessa ovat läsnä kertojan aikuisena muistelema oma (tai muu aiempi) lapsuus ja aikuisen näkökulmasta tulkittu tämän päivän lapsuus. Näistä ensimmäinen näyttäytyy idealisoituna lapsuutena, johon media on ajan myötä tuonut ei-toivotun lisän, väkivaltateeman. Kamppailuteemat eivät ole kuitenkaan nykypäivän lastenohjelmien keksintö (ks. Valkonen 2012), vaan ne kytkeytyvät hyvän ja pahan vastakkainasettelua heijasteleviin sota- ja mittelöleikkeihin, jotka ovat olleet läsnä myös perinteisissä kertomuksissa.

On ymmärrettävää, että kulttuurin vauhdikas medioituminen, teknologisoituminen ja digitalisoituminen haastavat ja värittävät lapsuuskäsityksiä. Ylemmässä otteessa vallitseva mustavalkoinen kuva mediasta ja sen vaikutuksista on ominainen myös julkiselle keskustelulle, joka kasvatustieteiden sijasta kytkeytyy usein muihin tieteenaloihin, erityisesti kehityspsykologiaan. Julkisessa keskustelussa (usein digitaalinen) media nähdään yksiselitteisesti hyvänä tai pahana suhteessa lapsuuteen, ja median vaikutuksen oletetaan olevan determinististä, väistämättä johonkin lopputulokseen johtavaa. Huomiotta jäävät esimerkiksi lapsen persoonan, kasvuympäristön, vuorovaikutuksen sekä kasvatuksen rooli ja mahdollisuudet. Kuvaavana esimerkkinä tästä voidaan pitää Ylen verkkosivuilta löytyvän artikkelin otsikkoa ”Tuleeko digitaalisen maailman lapsista huippuosajia vai heinäsiirkkoja” (Portaankorva 2015). Keskitymiskyvyttömyyteen viittaava heinäsiirkka-analogia kertoo suojeltavista lapsista, jotka joutuvat median uhreiksi ja turmelemiksi. Huippuosaja-diskurssi puolestaan maalaa kuvan syntyjään mediataitoisista lapsista, ”diginatiiveista”, jotka aikuisista poiketen hallitsevat median ”luonnostaan” ja ottavat media-asioissa suvereenisti kasvattajan ja asiantuntijan roolin suhteessa aikuisiin. (Selwyn 2009.)

Tähän saakka kotimaista varhaiskasvatusta käsittelevät tutkimukset ovat kertoneet varhaiskasvattajien lähtökohtien mediakasvatukseen olevan ensisijaisesti suojelupainotteisia tai muuten torjuvasti mediaan suhtautuvia (OKM 2013a;

Pennanen 2009; Suoninen 2008). Aineistostamme löytyi kuitenkin myös selkeitä diginatiiviuteen liitettäviä puhetaapoja, muun muassa erään opettajan kerronta siitä, kuinka hänestä

[o]n ihmeellistä, että ne [lapset] osaa kaikki mahdolliset toiminnot. Vaikka ne ei ois koskaan jotain kännykkämallia nähneetkään, niin ne osaa sitä käyttää, eikä ne mitään ohjekirjoja lue. (ItoA1)

Kasvatuksellisesta näkökulmasta molemmat ääripäitä korostavat lähtökohdat ovat riittämättömiä ja ongelmallisia. Yksioikoinen suojelupuhe mitätöi lapsen subjektiivutta kuvaten tämän passiivisena kohteena aktiivisen toimijan sijaan. Diginatiivipuhe puolestaan häivyttää aikuisen kasvatustavasta ja kyseenalaistaa tämän kyvyn oppia ja ymmärtää. Lapsen sisäsyntyinen tekninen taitavuus nähdään ainoana mahdollisena selittäjänä näppärälle toiminnalle. Tällöin ohitetaan muun muassa lapsille tyypillinen tapa tutkia maailmaa ennakkoluulottomasti kokeilemalla, sekä se yksinkertainen selitys, että monien laitteiden käyttäminen on nykYTEKNIKAN ansiosta kirjaimellisesti niin helppoa, että lapsikin sen osaa. Kasvatustavasta on ongelmallista, jos ammattilaiset sitoutuvat työssään stereotyyppisiin käsityksiin, jotka eivät juuri jätä mahdollisuuksia lasten yksilöllisyydelle tai kasvatuksen vaikuttavuudelle. Kulttuurinen muutos vaatii kasvattajilta kriittistä reflektiota eletyn lapsuuden ja tuotetun lapsuuden erottamiseksi sekä työyhteisön yhteisen mediakasvatuksellisen linjan muodostamiseksi.

Mitkä sitten ovat ne keinot, joilla kasvattajat voivat päästä arkkityyppisten käsitysten taakse ja lähemmäs sitä lapsuutta, jota lapset nyt elävät? Yhdellä opettajista oli tarjota yksinkertainen, mutta toimiva ratkaisu:

Me voidaan kysyä. Musta se on tärkeätä, että se lapsi voi kertoa, että mitä tää nyt on. (ItoB)

Kasvattajan suhde lapselle tärkeään mediakulttuuriseen ilmiöön on osa hänen ja lapsen välistä kokonaissuhdetta. Tässä suhteessa arvostava tai mitätöivä arvio lapselle merkityksellisistä mediaailmiöistä kohdistuu myös lapsen kokemukseen ja identiteettiin. (Mertala 2015a.) Kuten Hanna Niinistö ja Anu Ruhala (2007, 124) toteavat, lapsen mediatodellisuuden huomioiva, lasta kuunteleva ja osallistava mediakasvatus on mahdollisuus, ei uhka. Populaarimedialaisten hyödyntämisen on havaittu motivoivan lapsia harjoittelemaan lukemista ja kirjoittamista (Vera 2011), mutta kuulemisen ja osallisuuden näkökulmasta kasvattajan tulee motivointimahdollisuuksien tunnistamisen lisäksi ymmärtää lapsille tärkeän ilmiön tai toiminnan itseisarvoinen merkitys, eikä typistää sitä vain välineeksi omien tavoitteidensa saavuttamiseksi (Mertala 2015b). Lasten mediasuhteet huomioivan varhaispedagogiikan tehtävänä on myös välittää lapselle tunne siitä, että hänelle tärkeitä asioita arvostetaan.

Mediakasvatus voi toimia kasvattajalle myös lapsituntemuksen vahvistamisen, jaetun ymmärryksen rakentumisen ja laajemman varhaiskasvatuksellisen kehittämisen mahdollisuutena. Esimerkiksi lasten valitsevat valokuvauskohteet ja kuvakulmat antoivat haastateltujen mukaan heille uutta ymmärrystä siitä, millaisesta perspektiivistä lapset ympäristöään tarkastelevat sekä myös uudenlaisia mahdollisuuksia vuorovaikutukseen ja tutkivaan, ihmettelevään oppimiseen.

Tosi hienoja tilanteita on tullut, et esimerkiksi kolmas lapsi kuvaa kahden kaverinsa leikkiä tai jotain tilannetta. Ja sit kun sä itse katsot sitä kuvaa, niin se on saanut sen tunnelman ja sen jutun siihen. Kaks kaverusta katsoo, toinen katsoo oikein toista silmiin ja niillä on joku yhteinen juttu siinä ja se kolmas lapsi kuvaa sen. (lhA)

Yhteinen ihmettely ja ymmärrys eivät kuitenkaan olisi mahdollisia ilman kasvattajan aitoa kiinnostusta ja kunnioitusta lasten toimintaa kohtaan.

## *Tietoisuudesta toiminnaksi*

Olemme artikkelissamme pyrkineet tuomaan esille niitä keskeisiä seikkoja, jotka luovat perustaa varhaiskasvatuksen näkökulmasta laadukkaan mediakasvatuksen toteuttamiselle. Toivoaksemme olemme onnistuneet hieman hälventämään mahdollisia käsityksiä medialaitteiden hallinnan ensisijaisuudesta mediakasvatuksen toteuttamisessa. Vaikka mediakasvatus ei välttämättä olekaan teknisesti vaativa laji, ei se ole myöskään aina vain helppoa ja hauskaa. Kuten kaikki kasvatus, myös mediakasvatus on yhtä aikaa antoisaa ja erittäin haastavaa. ”Välillä tuntui, että usko meinas loppua, jos ihan rehellisiä saa olla”, totesi yksi lastentarhanopettajista (ltoD) ryhmänsä kehittämisprosessin haastavimmista vaiheista. Muuttuva mediakulttuuri edellyttääkin kasvatusajattelun näkökulmasta kasvattajalta itsensä haastamista sekä työyhteisöjen sisäistä kehittämistä.

On tärkeää, että työyhteisöissä aika ajoin keskustellaan tavoitteellisesti ja ammatillisesti lapsiin ja mediakulttuuriin liittyvistä käsityksistä ja niiden perusteista. Laadukas varhaiskasvatuksen mediakasvatus voi olla työyhteisössä vaikeaa

tai jopa mahdotonta, mikäli vahvat, stereotyyppiset ja tunnelatautuneet oletukset lapsista ja mediasta leimaavat työtä. Työn kehittämiseksi olisi myös organisaatioissa varattava aikaa; ei ainoastaan erillishankkeiden puitteissa vaan säännöllisesti osana systemaattista ja kokonaisvaltaista työn kehittämistä. Tässä erityisessä vastuussa ovat esimiehet ja organisaatioiden pedagoginen suunnittelutaso, sillä yksittäisten työntekijöiden on usein hyvin vaikea löytää ammattitaitonsa kehittämiseen aikaa arjessa, jossa lasten tarpeista huolehtiminen on aina etusijalla. Toivottavasti selvä linkitys opetussuunnitelmiin tuo mediakasvatuksen ammatilliselle osaamiselle jatkossa nykyistä tunnustetumman aseman kasvattajien peruskoulutuksessa sekä pysyvyyttä ja jatkuvuutta organisaatioiden sisäisissä kehittämisprosesseissa. Nyky-yhteiskunnassa mediakasvatus ei voi olla vain henkilökohtaiseen kiinnostukseen perustuva erikoistumisalue, vaan jokaisella varhaiskasvattajalla tulee olla tietoisuutta siitä, että hän ammatissaan ”yleiskasvattajana” toimii kasvattajana myös mediaan liittyvissä asioissa.

Koska mediamaailma on sekä sisällöllisesti että välineellisesti alati liikkeessä, on kohtuutonta olettaa kasvattajien hallitsevan yksityiskohtaisesti kaikki sen osa-alueet. Käytännöllinen ohjenuora on keskittyä sisällöllisesti niihin ilmiöihin, jotka näyttävät lapsille arjessa merkityksellisinä. Kuitenkaan pelkkä mediakulttuuristen piirteiden tunnistaminen päiväkodin arjesta ei vielä riitä mediakasvatukseksi. Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa edellyttää sekä ymmärrystä kasvatuksesta, mediasta, erilaisista kasvatuksen ympäristöistä ja niiden merkityksestä että konkreettisia medialukutaidon edistämiseen tähtäviä kasvatustekoja. Näiden tekojen suuria linjoja ohjaamaan tarvitaan kansallisia, alueellisia ja paikallisia varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelmia. Kun puhumme keskittymisestä, emme tarkoita ehdotonta rajaamista, mutta lähtökohdana on oltava, että kasvattaja tiedostaa ja tunnistaa median roolin lasten jokapäiväisessä elämässä. Tällöin mediakasvatuksessa on harvoin aiheista pulaa:

Kun löytää siihen omaan ryhmään sopivan jutun, niin sitä on aika helppo lähteä siitä viemään eteenpäin. Kun ne tulee sieltä lapsista. (ItoD)

Olemme korostaneet voimakkaasti varhaiskasvattajien omaa ammattitaitoa ja mediakasvatusta osana jokapäiväistä kasvatustyötä. Emme kuitenkaan millään muotoa halua esittää, etteikö erityisosaamisella, erillisillä projekteilla ja ulkopuolisten yhteistyökumppaneiden kanssa tehtävillä elämyksellisillä työpajoilla voisi olla sijaa varhaiskasvatuksessa. Perusosaamisen lisäksi kiinnostuneet kasvattajat voivat kouluttautua esimerkiksi tiettyjen menetelmien erityisosaajiksi. Yhteistyöllä eri alojen ammattilaisten kanssa varhaiskasvatusta sekä lasten kokemusmaailmaa voidaan myös entisestään rikastuttaa ja laajentaa päiväkodin piiristä, jolloin yhteistyön mahdollistamat erityiset puitteet tarjoavat sekä lapsille elämyksiä että kasvattajille uusia mahdollisia näkökulmia, ideoita ja materiaalista tukea. Mediakasvatuksessa tällaista erikoisosaamista voivat tarjota esimerkiksi toimittajat, museo- ja kirjastoalan ammattilaiset sekä taiteilijat. Varhaiskasvatuksen mediakasvatuksen kasvatuksellinen ja pedagoginen ydin tulee silti hahmotella ja määrittää kokonaisvaltaisen työn kontekstissa, varhaiskasvatuksen kasvatusyhteisöissä.

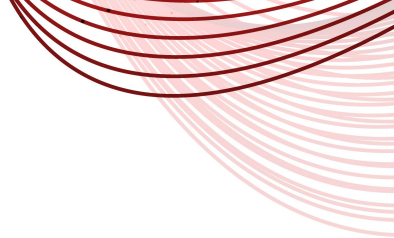






*Nuorisotyöntekijän  
mediakasvattajuus  
on läsnäoloa*

SUVI TUOMINEN, ISABELLA HOLM, VESA JAAKOLA JA TOMI KIILAKOSKI



Nuorten median käyttö herättää paljon kysymyksiä ja runsaasti huolta. Miksi nuoret istuvat niin välitunneilla kuin bileissäkin puhelimiensa äärellä? Antaako vloggaaminen nuorille oikeasti mitään? Entä ne sovellukset, joissa nuoret ovat kokeneet kiusaamista tai vihapuhetta – miksi niissä ollaan mukana vapaaehtoisesti?

Huolen vastapainona nuoret esitetään myös mediataitoisina osaajina, ja digitaalisten ympäristöjen nähdään olevan tulevaisuuden viennin yksi kivijalka. Nuorten katsotaan edustavan tulevaisuuden digitaalista mediakulttuuria, jota kohti vanhempi sukupolvi vaeltaa. Tämän kaksoisvalotuksen katveeseen jää koko joukko arkisia toimintoja, vaikka juuri niissä luodaan pohja mediataidoille. Siksi tarvitaan kasvattajia, jotka tuntevat tätä arkea ja osaavat hyödyntää sitä omassa työssään.

Uhkapuheen yleisyydestä huolimatta media ei ole nuorille mörkö, vaan keskeinen kasvuympäristö. Nuoret rakentavat niin yksilöllisiä kuin sosiaalisia identiteettejään mediavetoisesti. Maailmankuvan ja elämäntyylin muodostamiseen haetaan vauhtia peleistä, tv-sarjoista, musiikista ja ennen kaikkea sosiaalisesta mediasta. Media ei ole arjesta irrallaan oleva ilmiö, vaan arkea muovaava ja arjen kankaaseen kudottu toiminta-areena.

Media ja digitaaliset kulttuurit ovat kokonaisvaltaisesti läsnä arjen monissa ulottuvuuksissa. Ne ovat elimellinen osa lasten ja nuorten elämismaailma. Nuoret oppivat mediataitoja monissa paikoissa: koulussa, kotona, keskenään, harrastuk-

sisä. Eurooppalaisessa nuorisopolitiikassa koulun ulkopuolisen oppimisen on nähty kasvattavan merkitystään. Koulun ulkopuolisen oppimisen tukena toimii monia ammattikuntia, nuorisotyö yhtenä tärkeimmistä.

Käsittelemme tässä artikkelissa digitaalista mediaa nuorisotyön sisältöinä sekä analysoimme niitä nuorisotyön muotoja, joiden tavoitteena on vahvistaa nuorten digitaaliseen mediaan liittyviä mediataitoja. Esittelemme kahden empirisen aineiston avulla tulkintoja siitä, millainen käsitys kuntien nuorisotyöntekijöillä on nuorten mediataidoista, millä tavoin nuorisotyöntekijät hahmottavat oman roolinsa mediakasvattajina sekä millaista tukea nuorisotyöntekijät kaipaavat mediakasvatukseen liittyen. Kun puhumme artikkelissamme nuorisotyöstä, viittaamme sillä lähinnä ammatilliseen, kunnalliseen nuorisotyöhön.

## *Mediakasvatus nuorisotyössä*

Digitaalinen media on arkipäiväistynyt ja tullut osaksi nuorten kasvuympäristöjä, joten nuorisotyöntekijän on muiden kasvattajien lailla ymmärrettävä digitaalisen mediakulttuurin vaikutuksia nuorten elämään. Kysymys on laajan kasvatuksellinen: miten nuoret elävät hyvää elämää maailmassa, johon digitaalinen kulttuuri lyö leimansa (Kiilakoski 2012).

Mediakasvatuksella ei ole vain yhtä määritelmää. Määritelmät vaihtelevat eri maissa, eri ammattikunnissa ja eri aikakausina. Tässä artikkelissa mediakasvatus nähdään kokonaisvaltaisena nuoren tukemisena kohti hyvää elämää digitalisoituneessa yhteiskunnassa. Mediakasvatuksen yhtenä tuloksena nuoren henkilökohtaiset mediataidot kehittyvät. Nuoret tarvitsevat medialukutaitoa monessa eri roolissa: kansalaisina, kuluttajina, työntekijöinä ja opiskelijoina (OKM 2013b).

Käsitämme mediataidot samaan tapaan kuin laaja asiantuntijaryhmä määritellesään Mediataitojen oppimispolkua perusopetuksessa (Kerhokeskus – koulutyön tuki ry & OKM 2011). Ryhmän mukaan mediataidoissa on neljä osa-alueetta: luovat ja esteettiset taidot, vuorovaikutustaidot, kriittiset tulkintataidot ja turvataidot. Näiden lisäksi katsomme myös teknisten mediankäyttötaitojen sisältyvän omana osa-alueenaan mediataitoihin. Kohdennamme katseemme tässä artikkelissa niihin mediataitoihin, joita tarvitaan digitaalisessa ympäristössä. Digitaalisiksi toimintaympäristöiksi ymmärrämme kaikki sellaiset ympäristöt, toiminta-areenat ja tilanteet, joissa digitaaliset mediat ovat vahvasti läsnä.

Nuorisotyön luonteeseen kuuluu, että työlle asetetaan harvoin selkeitä oppimistavoitteita, esimerkiksi mediataitoihin liittyen, mutta nuorisotyön piirissä opitaan silti monia keskeisiä kykyjä, taitoja tai kompetensseja. On väitetty, että tulevaisuudessa yksilöistä itsestään lähtevä ja tätä kautta heidän sisäisestä motivaatiostaan kumpuava toimintatapa on entistä tärkeämpi tietojen ja taitojen oppimisen tapa. Nuorisotyön merkitystä onkin perusteltu sillä, että se on yksi koulun ulkopuolisen oppimisen areena, jonka merkitystä oppimisen tuottajana ei toistaiseksi olla tunnustettu riittäväällä tavalla. (Siurala 2012.)

Monet tutkijat korostavat nuorisotyön kasvatusluonnetta (esim. Nieminen 2007; Purjo 2012; Kiilakoski, Kinnunen & Djupsund 2015). Tällä viitataan nuorisotyön tehtävään tukea nuorten kasvua sekä yksilöinä, ryhminä että kulttuureina, mutta myös tehtävään vaikuttaa nuorten kasvuympäristöihin ja -yhteisöihin. Myös nuorisotyöntekijät itse korostavat lähes yksimielisesti, että nuorisotyöllä on kasvatustehtävä (Kunnallisten nuorisotyön tulevaisuusodotukset 2015).

Nuorisotyön mediakasvatuksen kasvatusluonnetta ei kuitenkaan voi hahmottaa samoin kuin vaikkapa koulukasvatusta. On esitetty, että nuorisotyössä olennaisinta on tarkastella tavoitteiden tai oppimistulosten sijaan oppimisympäristöä

ja prosessia – siis kiinnittää huomiota tapoihin olla nuorten kanssa. Prosessinäkö- kulma ei merkitse tavoitteiden väheksymistä, mutta siinä korostetaan, että tavoitteet tulevat näkyväksi vasta prosessissa. Oppimistulokset taas ovat emergenttejä eli ne kumpuavat prosessista itsestään. Nuorisotyöntekijöille onkin luontevaa keskustella oppimistulosten sijaan tekemisestä ja tavoista olla nuorten kanssa. (Kiilakoski, Kinnunen & Djupsund 2015.) Tätä voi pitää ilmentymänä ammattikulttuurista, jolle juuri prosessi on ensisijainen tapa hahmottaa omaa tekemistään.

Nuorisotyön ymmärtämisen avain on kiinnittää huomiota siihen, ettei nuorisotyön lähtökohta määrity ulkoapäin, esimerkiksi ongelmalähtöisesti. Tehtävä on tukea nuorta hänen omissa valinnoissaan, tietysti ympäröivä yhteiskunta huomioiden. Nuorisotyön tunnuspiirteitä ovat nuorten vapaaehtoinen osallistuminen toimintaan, lähteminen pikemminkin nuorten kuin aikuisten ohjaajien ideoista, keskittyminen toimintaan ja toisaalta nuorten vapaamuotoisen oleilun salliminen. Nuorisotyön kasvatuskäsitystä on avattu nuorisotyön opetussuunnitelmaa kuvanneessa kehitys- ja tutkimushankkeessa (Kiilakoski, Kinnunen & Djupsund 2015), jossa viiden vuoden ajan (2011–2015) on toimittu dialogisesti Kokkolan kaupungin kaikkien nuorisotyöntekijöiden kanssa. Vuodesta 2014 mukana ovat olleet myös Hämeenlinna, Kouvola, Oulu ja Tornio. Tässä tutkimuksessa muodostetun jäsenyyksen mukaan nuorisotyön kasvatuskäsityksessä yksilönuoren henkilökohtaisen kasvun tukeminen kietoutuu sosiaalisiin tavoitteisiin, joilla edistetään nuorten tai eri sukupolvien välisiä suhteita tai nuorten asemaa omalla asuinalueellaan, kunnassa tai yhteiskunnassa laajemminkin. Myös nuorisotyön mediakasvatuksessa näkyy tämä enemmän tai vähemmän julkilausutusti omaksuttu sitoutuminen kansalliseen kertomukseen, jossa tehtävänä on saattaa nuoret suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi.

Nuorisotyön tavat organisoida kasvatuksellisia prosessejaan voivat koskettaa mediakasvatusta monin eri tavoin. Yhtäältä prosessi itsessään voi tapahtua digitaal-

lisissa ympäristöissä. Tällaisia esimerkkejä ovat nuorten pelikulttuurien tukeminen kulttuurisessa nuorisotyössä tai nuorten verkkoilmaisun tukeminen. Toisaalta prosessiin voi nivoutua mukaan digitaalista mediaa, vaikka prosessin keskiössä olisikin joku muu asia. Esimerkki tällaisesta toiminnasta on vaikkapa nuorisovaltuustotoiminta, jossa yhtenä toimintamenetelmänä voidaan mieltää nuorten kanssa, miten järjestää vertaistiedottaminen parhaiten verkossa. Tällöin prosessin tuottamat oppimistulokset ovat emergentejä, ja oppimisen suunta voi muuntua nuorten tarpeiden tai heidän ympäristönsä muutoksen takia.

Oppimistulosten vaihtelua selittää myös se, että nuorisotyöllä on useita arvoperustoja. Nuorisotyön tehtävä voidaan kuvata tiiviisti viiden pilarin avulla: on edistettävä ja tuettava nuorten kasvua, autettava heitä osallistumaan demokraattisesti yhteiskuntaan, vahvistettava heidän kulttuurisia ja esteettisiä tarpeitaan, tuettava terveitä elämäntapoja sekä vähennettävä sosiaalisia ongelmia (Forkby & Kiilakoski 2014). Nämä viisi pilaria tuottavat myös erilaisia näkökulmia ja tavoitteita nuorisotyön mediakasvatukseen. Mediaa voidaan käyttää poliittisen osallistumisen areenana, sitä voidaan hyödyntää itseilmaisun kanavana tai sen avulla voidaan pyrkiä ehkäisemään sosiaalisia ongelmia, kuten sosiaalista mediaa hyödyntävässä etsivässä nuorisotyössä tehdään. Voidaan myös korostaa terveystieteitä, jolloin kiinnitetään huomio esimerkiksi verkkokäytön turvallisuuteen. Tämän tyyppistä luokittelua mediakasvatuksen tavoitteista on esimerkiksi Helsingin nuorisotyön mediakasvatuksen linjauksissa (Jaakola & Lundvall 2014). Voidaan sanoa, että nuorisotyön tavoitteet ovat tasapainossa silloin, kun kaikki edellä kuvatut pilarit ovat käytössä ilman, että yhtä ylikorostetaan.

## *Kolme kysymystä, kaksi aineistoa*

Olemme tässä artikkelissa kiinnostuneita siitä, miten mediakasvatus ilmenee nuorisotyössä. Pureudumme kolmeen kysymyksen: 1) Millainen käsitys nuorisotyöntekijöillä on nuorten digitaaliseen mediaan kiinnittyvistä mediataidoista? 2) Miten nuorisotyöntekijät kokevat vahvistavansa nuorten mediataitoja digitaalisessa ympäristössä? 3) Millaista tukea nuorisotyöntekijät kokevat kaipaavansa rooliinsa nuorten mediakasvattajina? Vastaamme kysymyksiin kahden aineiston avulla. Pääasiallisena aineistona ovat neljässä kunnassa eri puolilla Suomea toteutetut nuorisotyöntekijöiden fokusryhmähaastattelut. Kooltaan kunnat edustavat keskikokoisia (10 001–100 000 asukasta) ja suuria (yli 100 000 asukasta) kuntia. Kukin ryhmä koostui eri-ikäisistä kuntien nuorisopalveluiden työntekijöistä. Haastatteluista noin 30 prosenttia oli miehiä ja 70 prosenttia naisia. Haastatteluihin osallistui kustakin kunnasta 5–10 työntekijää, jotka toimivat erilaisissa nuorisotyön toimintamuodoissa, kuten avoimessa nuorisotyössä, etsivässä nuorisotyössä, koulunuorisotyössä sekä nuorten tieto- ja neuvontatyössä. Haastatteluiden kesto oli keskimäärin 1,5 tuntia. Yhteensä haastatteluihin osallistui noin 30 työntekijää. Haastattelijana toimi Verken työntekijä. Artikkelin kirjoittajat eivät olleet läsnä haastattelutilanteissa, vaan he saivat käyttöönsä äänitallenteet keskusteluista.

Kaikissa haastatteluissa noudatettiin samaa kysymysrunkoa, mutta haastattelijalla kysyi tilanteen mukaan myös tarkentavia kysymyksiä ja saattoi muotoilla haastattelutilanteissa kysymykset hieman toisin kuin rungossa. Kysymysrungossa oli kahdeksan pääteemaa, jotka sisälsivät useita alakysymyksiä. Pääteemat liittyivät digitaalisen median määrittelyyn, digitaalisen median käyttöön nuorisotyössä, digitaalisen median tuomaan lisäarvoon nuorisotyölle, nuorten mediataitoihin, digitaalisen nuorisotyön tavoitteellisuuteen, henkilöstön osaamistarpeisiin, haasteisiin sekä muutokseen. Tässä artikkelissa keskitytään erityisesti nuorten mediataitoihin



ja osaamistarpeisiin liittyviin kysymyksiin, mutta aineiksia analyysiin saatiin myös muiden haastattelukysymysten vastauksista.

---

### *Kysymysrunгон tarkemmat kysymykset nuorten mediataitoihin ja osaamisen kehittämiseen liittyen*

#### Nuorten mediataidot

- a. Miten vahvistatte omassa työssänne nuorten mediataitoja?
- b. Millä osa-alueilla nuorten mediataidoissa olisi mielestänne parannettavaa?

#### Osaamisen kehittäminen

- a. Minkälaista tukea tarvitsisitte, jotta pystyisitte käyttämään digitaalista mediaa nykyistä paremmin osana nuorisotyötä?
  - b. Mistä aiheista ja millä tavalla haluaisitte syventää osaamistanne?
- 

Haastattelutilanteet olivat rentoja ja vapaamuotoisia. Haastattelut toteutettiin työyhteisöissä, joiden jäsenet olivat toisilleen entuudestaan tuttuja. Osassa ryhmistä käytiin melko syvällistä keskustelua digitaalisen median käytöstä ja merkityksistä, osassa keskustelu jäi hieman pinnallisemmalle tasolle.

Haastatteluja täydentävänä aineistona käytetään tilastollista kyselyä, jonka Verke toteutti keväällä 2015 kuntien nuorisotyöntekijöille. Kyselyssä selvitettiin internetin käyttöä nuorisotyössä. Myös mediakasvatus sisältyi kyselyn teemoihin. Kysely toteutettiin verkkokyselynä Webropol-sovellusta käyttäen. Linkki kyselyyn

lähetettiin sähköpostitse noin 3000 nuorisotyöntekijälle, joiden sähköpostiosoitteet kerättiin kaikkien Suomen kuntien verkkosivuilta. Vastauksia saatiin yhteensä 945 kappaletta, joista otokseen otettiin mukaan 915 kriteerit täyttäneitä vastaajaa. Kriteerit täyttyivät, kun työntekijä työskenteli nuorten parissa, eikä esimerkiksi hallinnollisissa tehtävissä. Heistä 864 käytti internetiä nuorisotyöhön. Tarkemmat tiedot vastaajien taustatiedoista ovat luettavissa Verken tuottamasta raportista (Linkosalo 2015). Mediakasvatusseura on laatinut samasta aineistosta mediakasvatukseen painottuvan raportin (Óturai 2015).

Kaikki tämän artikkelin kirjoittajat tutustuivat tutkimusaineistoihin. Tämä tuo luotettavuutta artikkelissa esitetyille havainnoille, kun kukin kirjoittaja on puntaroinut aineistoa oman asiantuntijuutensa siivilöimänä. Analyysi tehtiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Kaikki kirjoittajat kuuntelivat nauhoitteet haastatteluista vähintään kertaalleen ja tekivät omat muistiinpanonsa yhteiselle verkkoalustalle. Kirjoittajat kokoontuivat useampaan otteeseen yhteen keskustelemaan havainnoistaan. Aineistosta etsittiin yhdessä yhtäläisyyksiä, eroja ja toistuvia teemoja.

Haastatteluaineiston perusteella laaditut muistiinpanot luokiteltiin tutkimuskysymyksittäin. Artikkelin nostetut teemat ja johtopäätökset syntyivät yhteisissä keskusteluissa. Kirjoittajista Tuominen on ollut mukana laatimassa tilastollista kyselyä ja analysoinut sen vastauksia Verken tuottamaa raporttia (Linkosalo 2015) varten, ja Holm oli mukana tuottamassa Mediakasvatusseuran raporttia (Óturai 2015) samasta aineistosta. He ovat siis tutustuneet kyselydataan perinpohjin jo näissä yhteyksissä. Muut artikkelin kirjoittajat tutustuivat Verken ja Mediakasvatusseuran tuottamiin raporteihin.

## *Nuoret osaavat digitaalisista medioista kaiken – ja eivät mitään*

Monilla haastateltavilla vaikuttaa olevan hankaluuksia hahmottaa, mitä termillä digitaalinen media tarkoitetaan. Suurin osa haastateltavista ymmärtää digitaalisen median verkkoympäristöinä, ja keskittyy puhumaan lähinnä sosiaalisen median palveluista. Haastateltavat osoittavat kuitenkin laajaa ymmärrystä nuorten media-kulttuurin moninaisuudesta ja erilaisista verkkokäyttötavoista esimerkiksi tunnistamalla sen, että nuorilla ei ole yhtä tapaa käyttää sosiaalista mediaa: haastateltavien mukaan yhteiskunnallisesti aktiiviset nuoret löytää Twitteristä, skeittiharrastajat ovat aktiivisia YouTubessa ja valtaosa nuorista on vaihtanut Facebookin WhatsAppiin, Instagramiin ja Snapchatiin.

Useammassa haastattelussa mainitaan, että nuorten mediakulttuureista pitää olla kärryillä, vaikka se ei itseä niin kovasti kiinnostaisikaan: *”Ei tätä työtä pysty tekemään, jos ei ole edes vähän perillä.”* Nuorten tiedetään myös seuraavan aktiivisesti vloggaajia ja tubettajia, vaikka kaikki nuorisotyöntekijät eivät tätä ymmärräkään: *”En voi käsittää, mikä tubettajissa kiinnostaa, kun ei niissä videoissa tapahdu mitään!”* Osa sen sijaan on havainnut vloggaamisen voimauttavan vaikutuksen: *”Netissä oma ääni saadaan kuuluviin. Oman huoneen nurkassa tehdään vlogi, vaikka koululuokassa ei uskaltaisi avata suutaan. Tätä pitäis nostaa enemmän esiin!”*

Haastatteluista piirtyy kuva, että nuoret käyttävät digitaalista mediaa monipuolisesti, luovasti ja sujuvasti muun toiminnan ohella. Digitaalinen media on olennainen osa nuorten hengailua. Nuoret koetaan itsenäisinä sisällöntuottajina, aktiivisina yhteisön ylläpitäjinä ja viestijöinä. Kaikissa haastatteluissa toistuu esimerkkinä skeittivideot, joita nuoret tuottavat ja editoivat itse. Perinteisemmissä sosiaalisen median palveluissa, kuten Facebookissa, haastateltavat näkevät nuorten liikkuvan lähinnä suljetuissa ryhmissä, eikä avoin jakaminen näytä olevan nuorten suosiossa.

Nuorten mediankäyttö liitetään fokusryhmäkeskusteluissa vahvasti älypuhelimeen, jota kerrotaan käytettävän todella paljon. Esimerkiksi pelikonsoleista tai televisiosta välineinä ei sen sijaan juurikaan puhuta. Puhelimen jatkuva käyttö herättää ihmetystä: miksi nuoret kommunikoivat keskenään pikaviestein, vaikka istuvat vierekkäin nuorisotalolla? Älypuhelimien käyttäminen koetaan kuitenkin ennen kaikkea sosiaalisena toimintana. Nuoret näyttävät toisilleen, välillä myös ohjaajille, esimerkiksi videoita ja kuvia puhelimestaan. Nuoret myös pelaavat yhdessä omilta puhelimiltaan käsin.

Kaikissa haastatelluissa ryhmissä on mukana työntekijöitä, joilla on omien sanojensa mukaan vaikeuksia pysyä tiuhaan vaihtuvien nuorten some-trendien perässä. Lisäksi nuorten nettikeskusteluissa käyttämä kieli näyttäytyy osalle haastateltavista vieraana tai jopa mahdottomana ymmärtää. Esimerkiksi nuorten teksteissä käyttämät lyhenteet ja niiden merkitykset eivät aina aukea työntekijöille.

Kyselyaineiston vastaajista 85 prosenttia pitää nuoria taitavina internetin käyttäjinä. Myös haastatteluissa nuoret mielletään eteviksi mediankäyttäjiksi, mutta tällöin puhutaan pääasiassa teknisistä mediataidoista. Vaikka haastatellut tunnistavat esimerkiksi skeittivideot mediatuottamisen muotona, he eivät puhu videoiden taiteellisesta sisällöstä tai mainitse erikseen videoiden tuottamiseen tarvittavia luovia ja esteettisiä taitoja. Keskustelussa korostuvat videotuotantoon liittyvät tekniset taidot. Toisaalta haastateltavat näkevät nuorten mediataidoissa paljon kehittämisen varaa. Haastateltujen mukaan nuorilta puuttuu tiedonhakuun liittyviä taitoja, kriittisiä medialukutaitoja, vuorovaikutustaitoja, mediaan liittyviä elämänhallinnan taitoja ja ymmärrystä siitä, mitä netissä kannattaa jakaa.

Moni haastateltavista on huolissaan nuorten digitaalisen median käytön määrästä ja sosiaalisen median vaaroista. Keskusteluissa nousevat esiin liiallinen pelaaminen, epämääräiset yhteydenotot sosiaalisessa mediassa sekä kuvien jakamiseen

liittyvät riskit. Netin käytöstavatkaan eivät ole nuorilla hallussa: ”*Nuoret tietää suht vähän nettietiketistä mitään.*” Haastattelussa esiin nouseva huolinäkökulma liittyy lähes poikkeuksetta sellaisiin mediankäytön muotoihin, jotka näkyvät ulospäin myös nuorisotyöntekijöille. Toinen yhteinen tekijä on, että koetut puutteet nuorten mediataidoissa liittyvät suureksi osaksi niihin mediankäytön osa-alueisiin, jotka ovat jo entuudestaan tuttuja nuorisotyöntekijöille itselleen. Paras esimerkki tästä on netinkäyttöön liittyvien työelämätaitojen mielletty puute nuorten keskuudessa. Nuorten teknisiä tai luovia taitoja on vaikea arvioida, jos nuorisotyöntekijä itse käyttää mediaa vain työntekoon.

Vaikka nuorten digitaalisten mediataitojen mielletään olevan vahvempia kuin nuorisotyöntekijöiden, se ei saisi tarkoittaa sitä, että nuorisotyöntekijä voisi jättäytyä sivuun esimerkiksi nuorten videotuotannoista. Muuten riskinä on, että nuoret jäävät ilman kovasti tarvitsemansa mediakasvatusta. Nuorten mediakulttuurin ymmärtäminen toimii nuorille suunnatun mediakasvatuksen tukipilarina. Eräessä haastattelussa tunnistettiin esimerkiksi se, että toisen jakaman sisällön tykkääminen sosiaalisessa mediassa on ilmoitus siitä, että on nähnyt kyseisen sisällön, eikä niinkään itse tykkäämisen merkki. Tämänkaltaisten nyanssien hahmottaminen vahvistaa mahdollisuutta hyödyntää kyseistä mediaa tai kommunikaation tapaa mediakasvatuksellisella tavalla. Vaikka nuorisotyöntekijät tunnistavat haastattelussa nuorten mediakulttuuriin liittyviä ilmiöitä, herää kysymys siitä, miten tätä ymmärrystä kyetään hyödyntämään nuorisotyössä.

## *Tykkääminen on kasvattamista*

Tilastollinen aineistomme kertoo, että internetiä käytetään nuorisotyössä yleisimmin yhteydenpitoon ja tiedottamiseen. Mediakasvatukseen internetiä käyttää vähintään kerran viikossa 18 prosenttia niistä vastaajista, jotka käyttävät internetiä nuorisotyössä. On tosin huomioitava, että niin yhteydenpitoon, tiedottamiseen kuin muihinkin kysytyihin nuorisotyön toimintamuotoihin saattaa sisältyä mediakasvatusta. Toisaalta mediakasvatukseen ei läheskään aina hyödynnetä internetiä.

Fokusryhmähaastatteluihin nuorisotyöntekijöiltä kysyttiin, miten he kokevat vahvistavansa nuorten mediataitoja, jotka kiinnittyvät digitaaliseen mediaan. Mielenkiintoista on, että nuorisotyöntekijät mainitsevat sanana mediakasvatuksen vain muutaman kerran. Kun se mainitaan, sillä tarkoitetaan etupäässä nettiin kiinnittyvien turvataitojen vahvistamista. Haastatellut nuorisotyöntekijät kuvailevat toteuttavansa kuitenkin monenlaista toimintaa nuorten mediataitojen vahvistamiseen liittyen, vaikka mediataitoja tai mediakasvatusta ei aina sanoina mainitakaan. Keskustelusta voidaan tulkita nousevan esiin niin luovuuteen, kriittisyyteen, vuorovaikutukseen kuin turvallisuuteenkin (vrt. Kerhokeskus & OKM 2011) kiinnittyviä toiminnan sisältöjä ja teemoja – tosin pääpaino on turvallisuussisällöillä.

Toiminnan teemoina haastateltavat mainitsevat muun muassa netin julkiisuuden, tiedonhaun, nuorten kannustamisen omaan mediatuotantoon, luovuuden esiintuomisen, valokuvaamisen, pelaamisen, nettikiusaamisen ehkäisemisen ja tekijänoikeudet. Mediankäyttöön liittyviä teknisiä valmiuksia ei mainita nuorten parissa tehtävän työn pääsisältönä, ja joissakin tapauksissa ne on rajattu pois jopa ilmeisen tietoisesti: *”Teknisiä taitoja me ei osata opettaa, koska ne on miljoona vuotta siinä edellä, joten keskitytään käyttäytymisjuttuihin ja kriittisyyteen.”*

Haastatellut kuvaavat paljon sellaisia tilanteita, joissa mediakasvatus liittyy luontevasti osaksi jokapäiväistä vuorovaikutusta nuorten kanssa. Tätä on esimer-

kiksi se, kun ohjaaja muistuttaa nuorisotyön omissa Whatsapp-ryhmissä nettikäyt-  
täytymiseen ja -julkaisemiseen liittyvistä seikoista. Eräs haastateltava toteaa, että  
koska sosiaalinen media on nuorille osa muuta elämää, niin myös mediakasvatuksen  
on oltava osa muuta vuorovaikutusta – ei esimerkiksi erillisiä some-tietoisukuja. Tämä  
on esimerkki siitä, miten digitaalisen median käyttö on integroitu nuorisotyön ole-  
massaoleviin prosesseihin. Osalle haastateltuja media on ilmeisesti niin luonteva osa  
nuorisotyötä, että he eivät tajua kertoa siitä kuin vasta erikseen kysyttäessä. Näin  
käy kahdessa haastattelussa bänditoiminnan kohdalla: mediatuottamisesta kerro-  
taan vasta haastattelijan kysyessä erikseen, että tehdäänkö osana bänditoimintaa  
musiikkivideoita.

Kahdessa ryhmähaastattelussa keskustellaan siitä, että jo pelkästään aikuisen  
työntekijän aito läsnäolo sosiaalisessa mediassa voi olla kasvatuksellista toimintaa.  
Kun työntekijä laittaa omaa persoonaa peliin ja kertoo omasta arjestaan esimerkiksi  
Facebookissa ja Instagramissa, hän toimii samalla esimerkkinä nuorelle: *”Hyvä että  
ne näkee että tälläsiäkin aikuisia on ja että miten tuolla somemaailmassa eletään.”* Haas-  
tateltujen mielestä myös nuorten sosiaalisen median päivityksistä tykkääminen on  
läsnäoloa ja voidaan tulkita kasvatukselliseksi toiminnaksi. Tykkäämällä nuoriso-  
työntekijä välittää viestiä siitä, että on huomannut nuoren päivityksen ja kannustaa  
nuorta julkaisemaan jatkossakin. Haastatellut kommentoivat rohkaisevasti nuorten  
mediatuotoksia myös kasvokkaisissa tilanteissa: *”Kun näyttävät skuuttausfilmejä niin  
työntekijä voi kannustaa että vitsi kun oot taitava!”*. Kannustamisen ohella haastatellut  
mieltävät läsnäolon sosiaalisessa mediassa myös mediakasvatuksen suojeluperinteen  
kautta: *”Ei se nyt pahaa tee että siellä joku on katsomassa mitä ne tekee.”* Nuorisotyölle  
tyypilliseen tapaan mediakasvatus kytkeytyy nuoria houkuttelevaan tekemiseen,  
jossa nuorisotyöntekijän kasvatusote on rentoa ja vastuullista aikuisuutta.

Nuorten mediataitojen kehittymistä tukevan toiminnan erillisinä muotoina haastatteluissa nousevat esiin nuorten mediatoimitukset, pelitoiminta, valokuvauspajat ja kouluissa pidettävät nettivalistustunnit. Nämä ovat siis jotakin perustyöstä irrallista, esimerkiksi pajatoimintaa, johon nuorisotyöntekijän pitää erikseen varata aikaa. Tällaisissa toiminnoissa digitaalisista sisällöistä muodostuu prosessin ydin. Näitä erillisiä toimintoja kuvaillessaan haastateltavat eivät käytä sanaa mediakasvatus kuin kerran. Haastatteluissa puhutaan yleisesti mediatoiminnasta ja nuorten mediataitojen vahvistamisesta.

Yhdessä haastattelussa nousee esiin se, että nuoret kuvaavat ja editoivat skeittivideoita omatoimisesti keskenään, joten tarvetta erilliselle nuorisotyön järjestämälle mediapajalle ei kenties enää ole. Useat haastateltavat tuovat ilmi, että ohjaajan roolina digitaalisen median käytössä tulisi olla pikemminkin nuorten omaehtoisen toiminnan mahdollistaminen ja tukeminen kuin sen varsinainen järjestäminen. Eräässä ryhmähaastattelussa kuvataan nuorten vastuurooleja nuorisopalveluiden tiedotuksessa. Nuoret saavat käyttöönsä nuorisopalveluiden Instagram-tunnukset nuorisopalveluiden tuottamien tapahtumien ajaksi. Vaikka keskustelussa ei nouse esiin kyseisen toiminnan kasvatuksellinen ulottuvuus, niin sen voidaan olettaa olevan sisäänkirjoitettuna prosessiin. Mediakasvatuksen näkökulmasta tämäntyyppinen toiminta vahvistaa nuoren kyvykkyyttä omaan ilmaisuun, tuo nuorten ääntä julkisuuteen ja rohkaisee nuorta omaan julkaisemiseen.

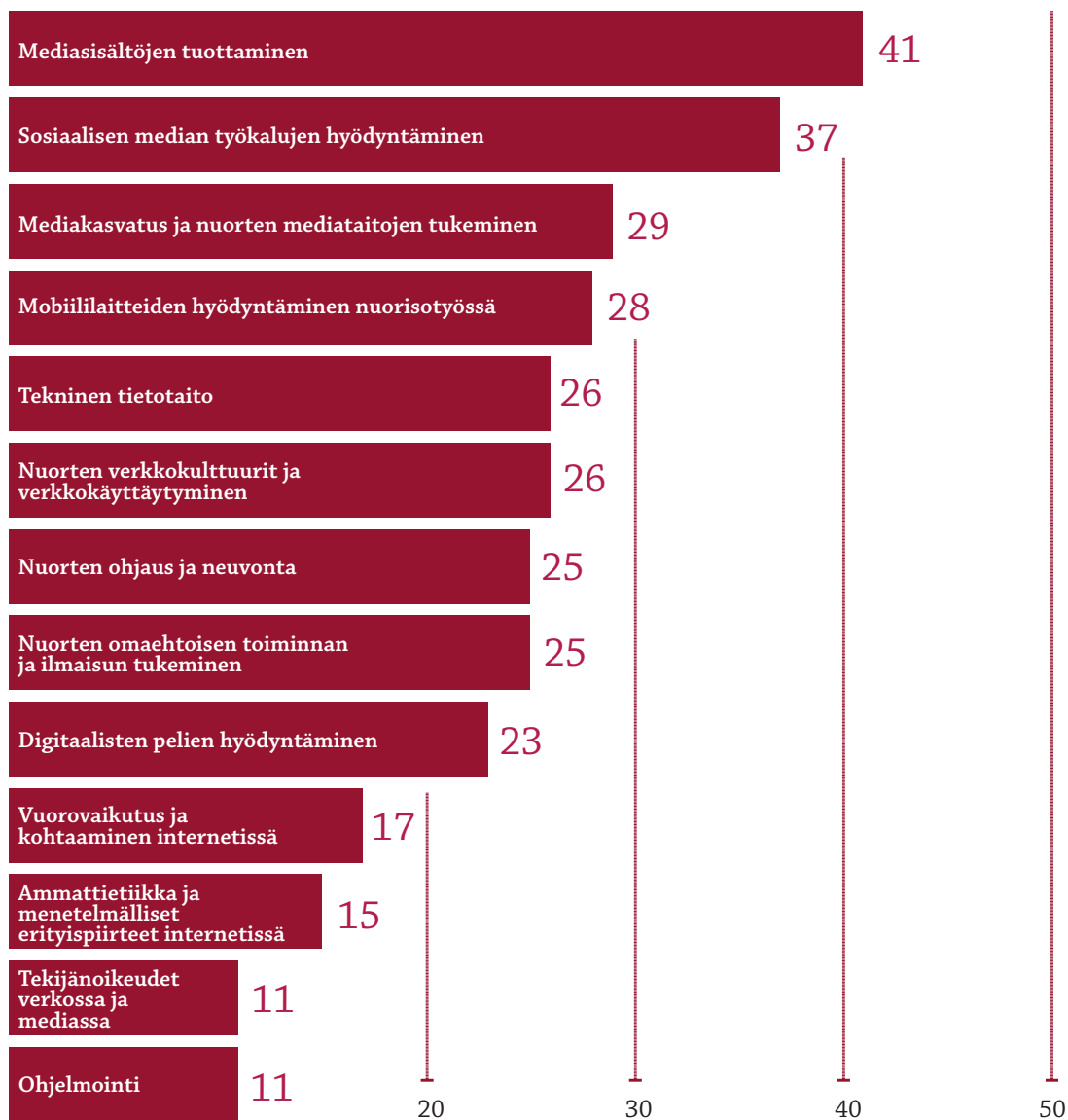


## *Nuorisotyöntekijät kaipaavat koulutuksia, resursseja ja tavoitteita*

Nuorisotyön kyky toimia mediakasvattajana edellyttää osittain samoja digitaalisia mediataitoja kuin nuorillakin halutaan olevan, mutta myös kykyä käyttää mediaa oman kasvattajuuden välineenä. Molempien aineistojemme, tilastojen ja haastatteluiden, perusteella voidaan sanoa, että nuorisotyöntekijät kokevat oman osaamisensa hyväksi liittyen verkossa tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja ohjaukseen. Mediakasvatuksen näkökulmasta ilahduttavaa on, että peräti 74 prosenttia kyselyvastaajista kokee omat mediakriittiset taitonsa erinomaisiksi tai hyväiksi. Sen sijaan vain 48 prosenttia kokee taitonsa erinomaisiksi tai hyväiksi mediakasvatuksessa ja nuorten mediataitojen ohjaamisessa.

Kyselyyn vastanneet nuorisotyöntekijät kokevat tarvitsevansa osaamisen päivittämistä eniten mediasisältöjen tuottamisessa, sosiaalisen median työkalujen hyödyntämisessä, mediakasvatuksessa ja nuorten mediataitojen tukemisessa (kuvio 1). Samantyyppiset teemat nousevat esiin myös ryhmähaastatteluissa. Kaikissa haastatteluissa tunnistetaan tarve lisäkoulutukselle. Yhdessä kunnassa koulutusta koetaan olevan tällä hetkellä riittävästi saatavilla, ja todetaan olevan työntekijöiden omasta innostuksesta kiinni, hyödyntääkö kouluttautumismahdollisuuksia. Kolmessa muussa kunnassa koulutustarjonnan koetaan olevan heikkoa.

Useassa haastattelussa toivotaan sellaista koulutusta, jossa saisi tietää toimivia käytäntöjä muista kunnista. Esimerkiksi digitaalisten pelien hyödyntämiseen liittyen kaivattaisiin esimerkkejä siitä, ”*miten voisi hyödyntää muutenkin kuin että nuokkarin nurkassa on konsoli*”. Lisäksi toivotaan jonkinlaista uutiskirjemäistä ratkaisua, johon säännöllisesti koottaisiin ajankohtaista tietoa hyvistä käytännöistä eri puolilta Suomea. Näyttää siltä, että juuri tieto siitä, miten nivoa toiminnot osaksi nuorisotyön prosesseja, koetaan tärkeäksi koulutukselliseksi anniksi.



Kuvia 1. Nuorisotyöntekijöiden oman osaamisen kehittämiskohteet (%), n=915

Yhdessä haastattelussa nousee esiin ajatus siitä, että yksilöllinen tuki ja ohjaus olisi tarpeellisempaa kuin kaikille työntekijöille suunnatut massakoulutukset. Esimerkiksi etsivien työntekijöiden ja talotyöntekijöiden työ on niin erilaista, että he eivät välttämättä hyödy samasta koulutuksesta. Lisäksi työntekijöiden osaaminen on niin eri tasoilla, että yksi koulutus ei palvele kaikkien tarpeita:

”On kauheen turhauttavaa toisille istuu jossain perusasioitten koulutuksessa ja sit taas esimerkiksi minä tipun kärryiltä aika nopeesti ja sit ei taas viitti viedä toisten aikaa sillä että kyselee ihan semmosia perusjuttuja (...) Miust ois kiva että joku ois vieressä neuvomassa et tääl on tälläne ominaisuus ja tääl on tälläne, mie opin sillein kaikkein parhaiten.”

Osaamiseen liittyvien tekijöiden ohella tärkeänä tukitoimena nähdään työkavereiden ja johtotason asenne digitaalista mediaa kohtaan. Päätävän tason asenne vaikuttaa siihen, millaisia resursseja mediakasvatukseen varataan. Haastateltavat näkevät, että jos ylempi johto ymmärtäisi verkkomaailman tärkeyden nuorisotyössä, niin he myös resursoisivat laitteisiin, tavoitteisiin ja ohjeistuksiin. Eräässä haastattelussa todetaan, että ilman opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämää hankerahoitusta olisi mahdotonta kehittää digitaalisen pelaamisen käyttöä nuorisotyössä.

Välineistön osalta nuorisotyöntekijöiden käytettävissä olevat resurssit ovat ainakin näennäisesti parantuneet. Nyt 74 prosentilla vastaajista on käytettävissä työnantajan tarjoama älypuhelin, kun vuonna 2013 tehdyn vastaavan kyselyn mukaan älypuhelin oli vain 12 prosentilla (ks. Hyry 2013). Haastatteluista käy ilmi, että tekniikkaan liittyvät hankinnat tehdään kunnissa usein keskitetysti ja hallinnollisista lähtökohdista. Tällöin ei aina oteta huomioon sitä, mitkä laitteet

olisivat tarkoituksenmukaisimpia kunkin työntekijän toimenkuvan kannalta. Osa haastateltavista harmitteleekin sitä, että heille hankitut älypuhelimet ovat malliltaan sellaisia, joissa sovellusten kaikki ominaisuudet eivät toimi.

Kyselyaineiston vastaajista alle kolmasosa kertoo asettaneensa tavoitteita internetin nuorisotyölliselle käytölle esimiehensä tai työyhteisönsä kanssa. Samoin noin kolmasosan mielestä internetin nuorisotyölliseen käyttöön liittyvien tavoitteiden puuttuminen vaikeuttaa internetin hyödyntämistä nuorisotyössä. Myös fokusryhmähaastatteluissa todetaan yhteisten tavoitteiden olevan tärkeä edistäjä digitaalisen median käytölle nuorisotyössä. Kun yhteisistä tavoitteista on sovittu, myös resurssointi helpottuu, kun esimerkiksi koulutuksiin osallistumista ja laitehankintoja pystytään perustelemaan tavoitteiden kautta.

Erilaisten ohjeistusten tarve nousee esiin kaikissa neljässä haastattelussa. Useissa kunnissa on tehty ilmeisesti kaupunkitason viestintäsuunnitelmat, mutta ei nuorisotyön näkökulmasta. Digitaalisen median käyttöön nuorisotyössä kaivataan yhteisiä pelisääntöjä, jotta työntekijät voisivat hyvällä omatunnolla toteuttaa mediakasvatusta työssään.

Haastatteluissa osa nuorisotyöntekijöistä sanoo suoraan, että digitaalisen median käyttäminen osana omaa työtä ei kiinnosta, eikä koe sen vuoksi myöskään tarvetta lisäkouluttautumiselle tai -resursseille. Eräs haastateltu toteaa myös, että koska oma tietoisuus digitaalisesta mediasta on niin vähäistä, omia kehittämistarpeita on hankala määritellä. Digitaalinen media saatetaan edelleen nähdä keino-odellisuutena, jolle vastakohtana todellinen elämä kiinnittyy kasvokkaiseen vuorovaikutukseen ja luontoon: *”Kyl mie vien nuoria mieluummin mettään kun tonne nettiin! Pitää olla niitäkin aikuisia jotka pitää yllä normaalia elämää, pitää niitä pois sieltä digimaailmasta.”*

## *Onnistumisia ja lunastamattomia lupauksia*

Nuorisotyö on paljolti tekemisissä nuorten vapaa-ajan kanssa. Tällöin nuorisotyöntekijät eivät voi olla törmäämättä digitaalisiin kulttuureihin ja niihin liittyviin mediataitoihin. Nuorisotyöntekijöiden näkemyksen mukaan nuorten mediataidot ovat erityisesti teknisten taitojen osalta hyviä, mutta toisaalta nuoret kaipaavat nuorisotyöntekijöiden mukaan tukea muissa mediataidoissa. Nuorisotyöllisenä vastauksena tähän on integroitu digitaalista mediaa osaksi olemassaolevia prosesseja tai nostettu mediataidot omiksi kehittämisen kohteikseen. Kummassakin tapauksessa toiminnot liittyvät tekemiseen ja yhteistoimintaan.

Vaikka media kytkeytyy nuorisotyön eri prosesseihin, ei aineistossamme ole järin jäsentynyttä puhetta nuorisotyöntekijöistä mediakasvattajina. Nuorten vahvistumiseen yksilöinä ja ryhmänä liittyvät tavoitteet kuvataan verrattain luonnollisesti. Osin tätä selittää se, että mediakasvatus, mediataidot sekä digitaalinen ja sosiaalinen media ovat vielä suhteellisen uusia käsitteitä nuorisotyössä. Käsitteet menevät haastatteluissa myös sekaisin eikä mediakasvatuksen mahdollisuuksia aina tunnisteta.

Prosessinsa tekemiseen varaan rakentavalle toimialalle on ehkä luonteenomaista, ettei kaikkia toimintoja osata kuvata. Käytännön yksityiskohtaisissa kuvauksissa tulee kuitenkin ilmi erilaisia tapoja, joilla nuorisotyö toimii mediakasvattajana. Osaltaan jäsentymättömyyteen vaikuttaa varmasti se, että tavoitteita ei oltu asetettu yhteisesti. Mediakasvatuksen tavoitteiden kuvaamista osana kuntien nuorisotyötä voikin pitää tärkeänä kehittämiskohteena. Ilman yhteisiä tavoitteita mediakasvatuksen toteuttaminen on lähinnä yksittäisten työntekijöiden omasta motivaatiosta, kyvyistä ja taidoista kiinni.

Selkeänä kehittämisen kohteena nousee esiin mediakasvatuksen yksipuolinen mieltäminen turvataitojen kehittämisenä. Nuorisotyön pilareista painottuu tällöin

terveitä elämäntapoja korostava pilari, ja muut nuorisotyön lähtökohdat jäävät pait-sioon. Nuorisotyö ei ole ensisijaisesti suojelua, vaan innostamista, mahdollistamista ja kasvua yksin, mutta mieluummin yhdessä toimien. Nuorten itseilmaisun taitojen, yhteiskunnallisen osallisuuden tai vertaistoiminnan nostaminen mediakasvatuksen keskeisiksi tavoitteiksi auttaisi eittämättä tuottamaan toisenlaisia kasvuympäris-töjä ja vuorovaikutuksen tapoja. Samoin kriittisen mediakasvatuksen näkökulma näyttää toistaiseksi niukalta – tämä on jokseenkin paradoksaalista, sillä tilastollisen aineistomme nuorisotyöntekijät arvioivat kuitenkin omat kriittiset mediataitonsa hyviksi. Miksi omaa osaamista ei osata viedä nuorten parissa tehtävään työhön?

Voinee sanoa, että nuorisotyön mediakasvatuksessa on paljon onnistumisia ja hyviä lähtökohtia, mutta samalla lunastamattomia lupauksia – on koko joukko nuorisotyön prosesseja, joihin voitaisiin kytkeä digitaalisia toimintoja. Tätä kautta digitaalinen media kytkeytyisi osaksi nuorisotyön kasvatuksellisia prosesseja nykyi-siä toimintoja laajemmin. Uskomme, että kunhan käsitteellistä selkeyttä, ideoiden ja kokeilujen vaihtoa sekä keskustelua tavoitteista karttuu toimialalla, tulevaisuuden nuorisotyö tulee antamaan vahvan panoksen eri mediakasvatuksen osa-alueille.

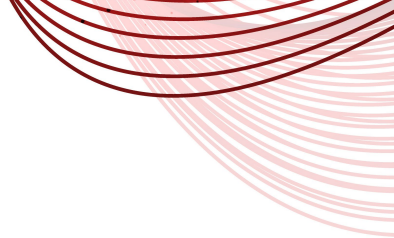




# *Aikuisten ja ikääntyneiden mediakasvatus*

PÄIVI RASI, HANNA VUOJÄRVI JA PIRKKO HYVÖNEN





Aikuisten ja ikääntyneiden mediakasvatukseen liittyvä tutkimus ja käytännön työ on määrällisesti vähäisempää kuin lasten ja nuorten vastaava. Useat tutkijat ovat tuoneet esiin aikuisten ja ikääntyneiden mediakasvatuksen tarpeellisuuden jo 2000-luvun alusta alkaen (ks. Pääjärvi & Palsa 2015). Ikääntyneillä voidaan tarkoittaa kronologisesti hyvin eri-ikäisiä ihmisiä riippuen tutkimusalueesta: työelämän tutkimuksissa 45-vuotiainkin voi olla ikääntynyt (Raitanen ym. 2004). Mediakasvatuksen ja erityisesti digitalisoituvien yhteiskuntien näkökulmista yli 65-vuotiaiden ikääntyneiden ryhmä on kiinnostava ja tärkeä, sillä he käyttävät internetiä nuorempiaan selvästi vähemmän ja osittain eri tavoilla (Tilastokeskus 2014a, 2014b; ks. myös Matikainen 2015; Ofcom 2015b).

Aikuisten ja ikääntyneiden mediakasvatukseen liittyvää tutkimustietoa on saatavilla erityisesti kansainvälisistä monitieteisistä aikakauslehdistä, joista esimerkkeinä *New Media & Society*, *Educational Gerontology*, *Computers in Human Behavior* sekä *Comunicar – Media Education Research Journal*, joka kohdisti yhden vuoden 2015 teemanumeroistaan ikääntymiseen digitalisoituvassa yhteiskunnassa. Kotimaisista tiedelehdistä *Aikuiskasvatus* on käsitellyt aikuisten mediakasvatusta teemanumeroisiaan ”Media aikuisten kasvattajana” (3/2006) ja ”Mediasivistys” (3/2015). Aikuisten ja ikääntyneiden mediataitojen osalta mediakasvatuksen tieteenalalla on yhtymäkohtia erityisesti aikuiskasvatuksen ja kasvatuserontologian kanssa.

Aikuisten ja ikääntyneiden mediakasvatukseen liittyviä tutkimuksia ja selvityksiä on tehty suhteellisesti eniten koskien heidän mediankäyttöään sekä tieto- ja viestintätekniiikan (tvt) käyttöä. Saatavilla on tieteellisten julkaisujen lisäksi muun muassa Tilastokeskuksen tilastotietoja sekä kehittämishankkeissa tehtyjä kartoituksia (esim. Intosalmi, Nykänen & Stenberg 2013). Lasten ja varhaisnuorten mediankäyttöä ja mediakasvatusta selvittäneiden mediabarometrien (esim. Suoninen 2013, 2014) tyyppiset kartoitukset odottavat vielä aikuisten ja ikääntyneiden osalta Suomessa tekijöitään. Aikuisten ja ikääntyneiden mediakasvatuksen teoreettisia lähtökohtia, mediataitoja – ymmärrettynä laajemmin kuin tv:n käyttötaidot – sekä menetelmiä on pohdittu ja tutkittu vähemmän (ks. Suoranta 2006; Hakkarainen ym. 2009; Livingstone, Van Couvering & Thumim 2005; Livingstone ym. 2012; Pääjärvi & Palsa 2015).

Artikkelimme on yleiskatsaus aikuisten ja ikääntyneiden mediakasvatukseen, sekä tutkimuksen että käytäntöjen näkökulmasta. Yhdistämme aiemman, osittain niukan ja pirstaleisen tutkimuskirjallisuuden näkökulmia, joka auttaa lukijaa hahmottamaan aikuisten ja ikääntyneiden mediakasvatuksen kokonaisuutta. Vastaamme katsauksessamme seuraaviin kysymyksiin: Millaista on aikuisten ja ikääntyneiden median sekä tv:n käyttö? Millaisia ovat heidän mediataitonsa ja tv:n käyttötaitonsa? Miten taitojen oppimista voidaan edistää? Artikkelin lopuksi esitämme johtopäätöksinämme toimintalinjoja ja -tapoja aikuisten ja ikääntyneiden käytännön mediakasvatukselle ja sen tutkimukselle.

## *Aikuiset ja ikääntyneet median sekä tieto- ja viestintätekniikan käyttäjinä*

Vaikka kronologinen ikä ei yksiselitteisesti määritä henkilön mediankäyttöä, poikkeaa aikuisten ja ikääntyneiden mediankäyttö joissakin suhteissa lasten ja nuorten vastaavasta. Aikuisten ja ikääntyneiden mediankäytössä televisiolla ja radiolla on nuoria jonkin verran suurempi rooli, tosin olennaisempi ero on se, millä päätelaitteilla sisältöihin kiinnitytään (Matikainen 2015). Tilastokeskuksen tilastot (2014a, 2014b; ks. myös Matikainen 2015; Ofcom 2015b) kertovat, että yli 65-vuotiaat käyttävät internetiä nuorempia ikäryhmiä selvästi vähemmän, eri päätelaitteilla, vähemmän mobiilisti ja osittain eri käyttötarkoituksiin. Kun Suomessa keväällä 2014 ilmoitti 96 prosenttia 45–54-vuotiaista käyttäneensä internetiä viimeisen kolmen kuukauden aikana, oli 55–64-vuotiaiden osuus 90 prosenttia, 65–74-vuotiaiden 68 prosenttia ja 75–89-vuotiaiden osuus 28 prosenttia. Yli 65-vuotiaiden joukossa on lisäksi vähemmän niitä, jotka käyttävät internetiä useita kertoja päivässä. Tämä selittyy pitkälti sillä, että yli 65-vuotiaat käyttävät internetiä nuorempia ikäryhmiä vähemmän mobiililaitteilla kodin tai työpaikan ulkopuolella.

Sosiaalisen median käyttö on niin Suomessa kuin kansainvälisestikin vahvasti ikäsidonnaista niin sisältöjen seuraamisen, jakamisen kuin kierrättämisenkin osalta (Tilastokeskus 2014a; Quinn 2014; Ofcom 2015b). Yli 60-vuotiaat myös pelaavat digitaalisia pelejä nuorempiaan harvemmin (Tilastokeskus 2014a; Intosalmi, Nykänen & Stenberg 2013; Karvinen & Mäyrä 2011; Ofcom 2015b). Yli 45-vuotiaat suomalaiset käyttävät internetiä suhteellisesti eniten pankkiasiointiin, tavaroita ja palveluja koskevaan tiedon etsintään, verkkolehtien tai televisiokanavien uutisten lukemiseen sekä sähköpostin lähettämiseen ja vastaanottamiseen (Tilastokeskus 2014b). Aikuiset ja ikääntyneet hyötyvät internetin käytöstä muun muassa terveyttä ja sairauksia koskevan tiedon sekä sosiaalisen tuen saannissa, sosiaalisten

suhteiden ja yhteisöllisyyden ylläpidossa, ostosten tekemisessä, asiointipalveluissa ja opiskelussa (esim. Sourbati 2009; Tuorila & Kytö 2005; Kilpeläinen & Seppänen 2014). Internetin käytöllä on osoitettu olevan myönteisiä vaikutuksia ikääntyneiden elämäntyytyväisyyteen (Karavidas, Lim & Katsikas 2005), ja hyvinvointiin (ks. Amichai-Hamburger & Barak 2011; Dickinson & Gregor 2006; Kilpeläinen 2014) ja elämänlaatuun (Blazun 2013).

Yli 65-vuotiaissa on nuorempia ikäryhmiä enemmän niitä, jotka raportoivat, etteivät ole koskaan käyttäneet internetiä: keväällä 2014 heitä oli 65–74-vuotiaista suomalaisista 25 prosenttia ja 74–89-vuotiaista 66 prosenttia (Tilastokeskus 2014a). Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa henkilöihin, jotka eivät syystä tai toisesta käytä internetiä tai käyttävät sitä vähäisesti ja rajoitetusti, viitataan termeillä *internet non-users*, *internet low-users* tai *internet narrow-users* (ks. Ofcom 2015b). Syyt internetin käyttämättömyyteen tai vähäiseen käyttöön ovat moninaisia: kiinnostuksen, koetun tarpeen ja hyötyjen puuttuminen, käytön opetteluun liittyvä stressi ja turhautuminen, tekniikan nopeaan vanhenemiseen ja tietoturvaan liittyvät pelot tai yleisempi teknofobia, tarvittavan tiedon puuttuminen, fyysiset ja toiminnalliset rajoitteet, ikääntymiseen liittyvä stereotyyppinen ajattelu, riittämätön tuki, vähäinen aiempi kokemus tietokoneista työelämässä, epäsopivat käyttöliittymät tai rakenteelliset rajoitteet kuten esim. alhainen koulutustaso ja pienet tulot (ks. Hakkarainen & Hyvönen 2010; Lee, Chen & Hewitt 2015). Ikääntyneiden sosiaalisen median käytön esteiksi on tutkimuksessa todettu ikääntymiseen liittyvät fyysiset ja kognitiiviset muutokset, yksityisyyteen ja tietoturvallisuuteen liittyvät asenteet sekä kiinnostuksen puute (Quinn 2014).

Internetin käytöstä kieltäytymistä on tutkittu kansainvälisesti niin keski-ikäisten kuin ikääntyneidenkin ikäryhmissä (Reisdorf, Axelsson & Söderholm Maurin 2012; Rasi & O'Neil 2014; Vroman, Arthanat & Lysack 2015). Lapin, Pohjois-Poh-

janmaan sekä Kainuun maakunnissa toteutetussa tutkimuksessa (Hakkarainen & Hyvönen 2010; Hakkarainen 2012; ks. myös Rasi & O'Neil 2014) havaittiin, että internetin käytöstä tietoisesti kieltäytyvillä ikääntyneillä tietokone ja internet herättävät runsaasti kielteisiä tunteita, kuten ärtymystä, vihaa, uhmakkuutta, epäoikeudenmukaisuuden tunteita yhteiskuntaa kohtaan sekä pelkoa, joka kohdistui tietoturvaan sekä tietokoneen haitallisiin terveysvaikutuksiin. Tutkimukseen osallistuneet ikääntyneet jakoivat käsityksen tietokoneesta ja internetistä hyödyttömänä ja vaarallisina työkaluina, jotka uhkasivat heidän vapauttaan, elämäntapaansa, terveyttään ja turvallisuuttaan, samoin kuin loivat eroja käyttäjien ja ei-käyttäjien välille. Ikääntyneiden internetin käytöstä kieltäytymistä selittävät sosiaaliset, kulttuuriset ja paikalliset tekijät (Chamberlain & Hodgetts 2008; Sourbati 2009; Talsi 2014). Esimerkiksi edellä kuvatussa Pohjois- ja Itä-Suomessa toteutetun tutkimuksen johtopäätöksissä todettiin, että yli 60-vuotiaiden tietokoneettomassa elämässä on kyse itsenäisyyden, vapauden ja luonnon arvoja toteuttavasta, maalaiskylissä ja taajamien omakotialueilla rakentuvasta elämäntavasta, jossa tietokoneella ei ole sijaa (Hakkarainen & Hyvönen 2010; Hakkarainen 2012).

### *Aikuisten ja ikääntyneiden media- ja TVT-taidot*

Mediataitoja, kuten myös tv:n käyttötaitoja voidaan määritellä monin tavoin ja erilaisten käsitteiden avulla (ks. Kupiainen & Sintonen 2009) ja millä on seurauksensa taitojen arviointiin. Tutkimuksessa käytetystä arviointimallista riippuu, millaisina aikuisten ja ikääntyneiden mediataidot näyttäytyvät (esim. OECD 2015; Hobbs 2010; Ofcom 2006, 2015b; Ferrari 2013). Aikuisten tietotekniikkataitoja on kartoitettu esimerkiksi Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön OEC-

D:n kansainvälisessä aikuistutkimuksessa *Survey of Adult Skills*. Suomea koskevassa katsauksessa (OECD 2015) todetaan, että Suomessa on 600 000 iältään 16–65-vuotiaista, joilla luku-, numero- ja tietotekniikkataidot (*digital skills*) eivät ole riittäviä opiskelun, työntöön, työnhaun tai yhteiskunnallisen osallistumisen näkökulmista. Noin 25 prosentilla 55–65-vuotiaista on puutteita numero- ja lukutaidon perustaidoissa. Raportissa suositellaan räätälöimään koulutusta ja tukea erityisesti heille sekä kasvavalle määrälle maahanmuuttajia, joista yli 40 prosentilla taidot todetaan riittämättömiksi. Katsauksessa korostetaan, että heikot tietotekniikkataidot ovat yhteydessä työmarkkinoiden ulkopuolella olemiseen sekä vähäiseen osallistumiseen työpaikalla tapahtuvaan koulutukseen tai muuhun aikuiskoulutukseen.

Lisäksi OECD:n tutkimuksessa (mt.) arvioitiin aikuisten tietotekniikkataitoja ongelmanratkaisun näkökulmasta. Alimman tason (-1) osaamiseen kuuluu tietokoneen yksinkertainen peruskäyttö, esimerkiksi kirjoittaminen ja hiiren käyttö. Seuraavalla tasolla (1) aikuiset osaavat toimia tutussa ympäristössä ja esimerkiksi käyttää monipuolisesti sähköpostia. Kolmanteen osaamiskategoriaan (taso 2) kuuluu ongelmanratkaisuprosesseja, jotka sisältävät useita eri vaiheita ja toisinaan ennalta odottamattomia tilanteita. Lisäksi edellytetään hakukoneiden antamien eri www-sivustojen arviointikykyä. Korkein osaamistaso (3) edellyttää taitoja selviytyä haastavista monimutkaisista prosesseista ennestään tuntemattomissa tv-t- ja mediaympäristöissä. Tällöin aikuinen osaa itsenäisesti käyttää useampaa ohjelmaa samanaikaisesti ja yhdistää tietoja eri lähteistä ja sovelluksista. Suomalaisista aikuisista korkeimmalle osaamistasolle sijoittuu 42 prosenttia, joka on huomattavasti enemmän kuin muissa tutkimukseen osallistuneissa OECD-maissa.

OECD:n kriteeristön lisäksi aikuisten media- ja tv-taitojen arviointiin voi käyttää Hobbsin (2010) mallia, jossa on yhtymäkohtia OECD:n käyttämiin tasoihin sekä Ofcomin medialukutaidon määritelmään (ks. Ofcom 2015). Myös Hobbsin

mallissa mediataidot ja tv:n käyttötaidot ymmärretään neljällä tasolla: *Pääsy* (1) tarkoittaa sitä, että aikuinen tai ikääntynyt osaa käyttää mediaa ja teknologioita sekä jakaa tietoa toisten kanssa jokapäiväisessä elämässään. Hänellä on pääsy erilaisiin sosiaalisiin verkostoihin. Toinen (2) taso on *Analysointi ja arviointi*, jolloin käyttöön liittyy syvällisempää ymmärrystä ja kriittistä ajattelua, sekä myös mahdollisten seurausten arviointia. Tällöin käyttäjä ymmärtää miten tieto organisoituu massamediassa ja kuka ”omistaa” tietoa. Kolmannella (3) tasolla, josta käytetään nimeä *Luominen*, viitataan sisällöntuottamiseen ja henkilön luottamukseen omiin kykyihinsä ilmaista asioita ja ajatuksia. Henkilö on tietoinen, että hänen tuotoksillaan on tarkoitus ja yleisö, ja hän pystyy erottamaan erilaisia digitaalisia resursseja ja arvioimaan niiden hyödyllisyyttä suhteessa omiin tarkoituksiinsa. Hobbsin mallin neljäs (4) taso on *Reflektointi*, joka tarkoittaa käytännössä kykyä ottaa huomioon eettiset ja vastuulliset periaatteet ja liittää ne omaan identiteettiin ja kokemuksiin vuorovaikutuksessa tai sisältöä tuottaessa. Reflektointiin liittyy myös kyky tiedostaa riskit sekä toiminta, jolla tarkoitetaan tiedon jakamista omassa elinpiirissä, ongelmien ratkaisemista ja yhteisöissä toimimista. Hobbsin mallia on käytetty muun muassa tutkittaessa espanjalaisten 18–55-vuotiaiden mediakompetenssia, joka oli tulosten mukaan korkealla tasolla erityisesti 31–45-vuotiaiden ikäryhmässä (Agua-ded-Gomez ym. 2015). Osaamiseen oli yhteydessä merkittävimmin henkilön koulutustausta (mt.). Näin onkin oletettavaa myös oppimisteoreettisesti ajatellen: uusi osaaminen perustuu aiemmalle osaamiselle ja aiemmat opinnot ovat tuottaneet edellä kuvattuja oppimistaitoja.

Isossa-Britanniassa Ofcomin (2015a) tekemä laaja tutkimus 16-vuotiaiden ja sitä vanhempien aikuisten medialukutaidosta perustui mediakasvatuksen alalla paljon käytettyyn Ofcomin määritelmään medialukutaidosta ”taitona käyttää, ymmärtää ja luoda mediasisältöjä ja viestintää erilaisissa konteksteissa” (mt., 19). Tutki-

muksessa tarkasteltiin median kriittistä ymmärrystä ja asenteita mediaa kohtaan seuraavilla ulottuvuuksilla: mediaan liittyvät huolet, media-alan rahoitus, median säätely, luottamus omiin taitoihin internetin käyttäjänä, hakukoneiden tuottamien tulosten ymmärtäminen, verkkoyksityisyys ja verkkoturvallisuus. Tulokset osoittivat, että internetiä rajallisesti (*narrow-users*) tai ei ollenkaan käyttävät (*non-users*) olivat pääosin 65-vuotiaita ja sitä vanhempia. Heidän luottamuksensa omiin taitoihin internetin käyttäjänä oli heikompaa kuin nuoremmilla. Tutkimus osoitti myös, etteivät he kyenneet arvioimaan hakukoneiden avulla löytämänsä tiedon luotettavuutta siinä määrin kuin nuoremmat aikuiset. Lisäksi heidän tietoturva-asioihin liittyvä ymmärryksensä ja käytännön toimintansa oli nuorempia, internetiä enemmän käyttäviä ikäryhmiä heikompaa.

## *Aikuisten ja ikääntyneiden media- ja TVT-taitojen oppiminen*

Kerryellen Vroman, Sajay Arthanat ja Catherine Lysack (2015) tutkivat yli 65-vuotiaiden yhdysvaltalaisen tv:n käytön laajuutta ja käyttöön liittyviä kokemuksia sekä henkilökohtaisten ja sosiaalisten tekijöiden yhteyksiä tv:n käyttöönottoon. Tutkimustulosten mukaan ikääntyneiden henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet ja tarpeet ovat keskeisin tekijä, joka selittää motivaatiota oppia ja käyttöönottaa tietoa ja viestintätekniikkaa (ks. myös Xie ym. 2012). Vroman kollegoineen ehdottaakin, että ikääntyneiden tv-koulutuksen lähtökohtana tulisi olla osallistujien yksilölliset, henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet ja koetut tarpeet (*person-focused approach*), joita ei voida yleistää nuorempien ikäluokkien vastaavista (ks. myös Abad 2014). Tulostensa pohjalta he toteavat, että ensimmäisen tason oppimistavoitteina voi-



daan pitää sellaisia tv- ja mediataitoja, jotka liittyvät vuorovaikutukseen perheen ja ystävien kanssa. Toiseksi merkittävimmällä tasolla oppimistavoitteita ovat tv:n ja median hyötykäyttöön, kuten esimerkiksi terveyteen, tuotteisiin, palveluihin ja arjen asioiden hoitamiseen liittyvät taidot (vrt. Tilastokeskus 2014a, 2014b). Siirtyminen toiselle tasolle tapahtuu usein luonnollisesti ensimmäisellä tasolla keskeisenä olevan sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Kolmannella tasolla tavoitteena on käyttää tv:aa ja mediaa yhteytenä laajempaan sosiaaliseen yhteisöön, oman maantieteellisen alueen sisällä ja sen ulkopuolella. Keskeistä eri tavoitetasolta toiseen siirtymisessä on, että tv:n ja median käyttöön liittyy luottamuksen ja mukavuuden tunne.

Bradley Fisher ja Diana Specht (1999) ovat ikääntyneiden haastattelujen perusteella nimenneet kuusi onnistuneen ikääntymisen tekijää, joita sovellamme tässä yhteydessä myös mediataitojen oppimiseen. Aikuisten ja ikääntyneiden mediataitojen opetuksessa ja ohjauksessa tulisi varmistaa, Fisheriä ja Spechtiä soveltaen, että osallistujat: (1) kokevat opetettavat taidot merkityksellisiksi itselleen, (2) saavat olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa, (3) näkevät taitojen tukevan henkilökohtaista kasvua, (4) hyväksyvät itsensä, (5) kokevat olevansa autonomisia toimijoita sekä (6) näkevät taidoilla yhteyksiä terveytensä edistämiseen (ks. myös Livingstone, Van Couvering & Thumim 2005). Ikääntyneiden media- ja tv-taitojen oppimiseen liittyvissä tutkimuksissa on lisäksi korostettu, että opetuksessa on varmistettava teknologiaan liittyvien käsitteiden ymmärrys (Xie ym. 2012), sillä aikuiset ja ikääntyneet tarvitsevat uusia audiovisuaalisia ja mediakieliä (Aguaded-Gomez, Tirado-Morueta & Hernando-Gomez 2015).

Aiempi tutkimus osoittaa myös, että ikääntyneiden mediataitojen oppimista edistää heidän myönteinen käsityksensä itsestään ja pystyvyydestään (*self-efficacy*) uusien teknologioiden käyttäjänä (Livingstone, Van Couvering & Thumim 2005; Vroman, Arthanat & Lysack 2015). Tätä huomiota vahvistaa esimerkiksi Pudasjärvellä

luovan kollaboraation ja leikillisyyden viitekehyksessä toteutettu tutkimus ikääntyneiden tv- ja mediataitojen oppimisesta (Hyvönen ym. 2013). Tutkimuksen lähtökohtana olivat tutkittavien arjen ongelmat: kokemukset yksinäisyydestä, turvattomuudesta sekä pankki- ym. asioiden hoitamisen hankaluuksista harvaan asutulla alueella. Tutkimuksessa vapaaehtoisille ikääntyneille osallistujille annettiin käyttöön tablettitietokoneet, jollaisia yksikään heistä ei ollut aiemmin käyttänyt. Tarkoituksena oli, että he voivat tablettien avulla löytää helpotusta arjen ongelmiin. Osallistujien arviot omasta osaamisesta olivat vaatimattomat ja useimmat ilmaisivat tuntevansa pelkoa ja epäuskoa oppimiseensa. Toisin sanoen heidän käsityksensä itsestään ja pystyvyydestään olivat huonot (Lam & Lee 2007; Pajares & Schunk 2005; ks. myös Suopajarvi 2014). Alun peloista ja epävarmuudesta huolimatta osallistujat yhdistivät tablettien käytön aiempaan osaamiseensa ja harrastuksiinsa vieden niitä aivan uudelle tasolle. Esimerkiksi käsityön tekijät käyttivät tablettia etukäteen työnsä suunnitteluun ja mallintamiseen, hirvenmetsästysporukan johtaja maastokarttojen hyödyntämiseen ja matkailijat ”testasivat” suunnitteilla olleita matkoja kotinajo- tuolissa istuen. Tehokkaalle edistymiselle oli keskeistä yhteisöllinen oppiminen (ks. Dillenbourg 1999) sekä ”lupa” luovuudelle ja leikillisyydelle. Tutkimuksen päättyessä osallistujat identifioivat itsensä kyvykkäiksi oppijoiksi (Hyvönen ym. 2013; ks. myös Suopajarvi 2014). Tablettitietokone ikääntyneiden käytössä toi helpotusta heidän alkuperäisiin ongelmiinsa, mutta toi elämään myös oppimisen iloa ja uskoa omaan kykyyn (ks. myös Lam & Lee 2007; Pajares & Schunk 2005).

Sosiaaliset tukiverkostot ovat ikääntyneiden mediataitojen oppimisen näkökulmasta keskeisiä. Vertaistukeen ja luovaan, yhteisölliseen ongelmanratkaisuun perustuvilla ohjausinterventioilla on saavutettu myönteisiä tuloksia (esim. Hyvönen ym. 2013; ks. myös Romero, Hyvönen & Barberà 2012). Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että ikääntyneet opiskelevat internetin käyttöä mielellään ystäviensä ja

perheenjäsentensä ohjauksessa (Livingstone, Van Couvering & Thumim 2005; Abad 2014; Rasi & Kilpeläinen 2015). Lappilaisissa pienissä sivukylissä toteutetun tutkimuksen (Rasi & Kilpeläinen 2015) johtopäätöksenä todettiin, että ikääntyneiden kyläläisten mediataitoja ei tulisi tarkastella ainoastaan yksilökohtaisina taitoina, vaan myös yhteisöllisenä osaamisena, jonka subjekteina ovat pariskunnat, perheet ja kyläyhteisö (ks. myös Lipponen 2007). Tutkimus osoitti, että lasten, lastenlasten ja kyläläisten avulla ja tuella oli keskeinen merkitys tutkittujen mediankäytössä sekä mediataitojen oppimisessa.

### *Tutkimuksen ja käytännön rajoittuneet näkökulmat*

Vaikka aikuisten ja ikääntyneiden mediankäyttöä ja mediataitoja koskevaa tutkimustietoa on lisääntyvässä määrin tarjolla, on tutkimuksen näkökulmia kritisoitu rajoittuneiksi. Ensinnäkin aikuisten ja ikääntyneiden mediankäyttöä ja mediataitoja on useimmiten tarkasteltu vanhemman, isovanhemman (esim. Andersson 2013; Comer ym. 2008) tai kuluttajan rooleissa (esim. Lian & Yen 2014). Tällainen rajaus jättää huomiotta mediayhteiskunnan kansalaisen erilaiset toimijaroolit: ikääntynyt voi yhtä lailla toimia vaikkapa vertaisohjaajana, pankkivirkailijana, mediakulttuurin tallentajana ja tuottajana, leikkijänä, viihtyjänä, pelaajana, opiskelijana, opettajana tai kansalaisvaikuttajana (Hakkarainen ym. 2009). Esimerkiksi tuottajana toimiminen on nykyisissä mediaympäristöissä kaikille mahdollinen toimijuus (Seppänen & Väliaverron 2015), mutta esimerkiksi aikuisten kokemuksista omaehtoisesta sisälöntuottamisesta ei vielä tiedetä riittävästi (Sintonen, Vesterinen & Kynäslähti 2015).

Lisäksi ikääntyneiden mediankäyttöön kohdistuvaa, mediatieteen ja kulttuurintutkimuksen alueilla tehtävää tutkimusta on kritisoitu gerontologisten ikäänty-

misteorioiden huomiotta jättämisestä, joka on johtanut ikääntyneiden näkemiseen liian homogeenisena ryhmänä (Harrington, Bielby & Bardo 2014). Ikääntyneisiin liittyvät yleistyksiset ovat ristiriidassa gerontologisen tutkimuksen kanssa, joka osoittaa, että kronologiselta iältään samaan ikäryhmään kuuluvien keskinäinen erilaisuus päinvastoin lisääntyy ikääntyessä esimerkiksi terveyden, mielenterveyden ja kognitiivisen kyvykkyyden osalta (Silverstein 2014). Useat tutkijat ovatkin korostaneet tätä ikääntyneiden mediankäytön ja mediataitojen moninaisuuden näkökulmaa (Ofcom 2006; Vroman, Arthanat & Lysack 2015; Rasi & Kilpeläinen 2015). Ikääntyneiden yleistäminen liittyy myös ns. mediasukupolviajatteluun, jota on kritisoitu siitä, että se polarisoi sukupolvien välisiä eroja sukupolvien väliseksi kuiluksi (*generation gap*) (Sourbati 2009), erottelee sukupolvia välinekeskeisesti mm. sanomalehti-, tv- ja nettisukupolviksi, eikä huomioi riittävästi sukupolvikokemuksen näkökulmaa tai sukupolvien välisiä samankaltaisuuksia (Matikainen 2015).

Kritiikki tutkimuksen rajoittuneisuutta kohtaan voidaan ulottaa myös aikuisten ja ikääntyneiden mediakasvatuksen käytäntöjen tasolle. Aikuiset itse ovat hyvin harvoin mediakasvatuksen kohderyhmää muuten kuin esimerkiksi kasvattajan rooliin liittyen. Tietty toimijarooli, kuten esimerkiksi vanhemmuus, voi toki olla hyvä lähtökohta mediakasvatusajattelun herättelylle, mutta aikuisten ja ikääntyneiden mediataitojen sitominen vain tiettyihin rooleihin on merkittävässä ristiriidassa esimerkiksi useiden valtiollisten ohjaavien asiakirjojen kanssa (Pääjärvi & Palsa 2015).

## *Mediakasvatusta kaikenikäisille*

Olemme artikkelissamme luoneet yleiskatsauksen aikuisten ja ikääntyneiden mediakasvatukseen sekä tutkimuksen että käytäntöjen näkökulmasta. Tämän katsauksen

pohjalta voimme nyt hahmotella toimintalinjoja ja -tapoja aikuisten ja ikääntyneiden käytännön mediakasvatukselle sekä sen tutkimukselle.

Yhteenvetona voimme todeta olemassa olevan tutkimustiedon viittaavan siihen, että kaikilla aikuisilla ja ikääntyneillä ei ole riittäviä mediataitoja. Oppimistarpeita löytyy kaikilta mediataidon osa-alueilta: taidoista käyttää, ymmärtää ja luoda mediasisältöjä sekä viestiä erilaisissa konteksteissa (Ofcom 2015b). Toisaalta on hyvä tiedostaa, etteivät kaikki ikääntyneet syystä tai toisesta halua käyttää internetiä. Mediakasvatuksen tavoitteeksi tulisikin asettaa aikuisen tai ikääntyneen omat kiinnostuksen kohteet, tavoitteet, tarpeet ja osaaminen. Esimerkiksi internetin käytön osalta tulisi ottaa huomioon selvitysten ja tutkimusten tuottama tieto ikääntyneiden jossain määrin erilaisista internetin käyttömääristä, tavoista, käyttötarpeista ja -tarkoituksista suhteessa nuorempiin ikäluokkiin. Ikäluokkien sisäinen moninaisuus on kuitenkin syytä tiedostaa kaiken suunnittelun lähtökohtana.

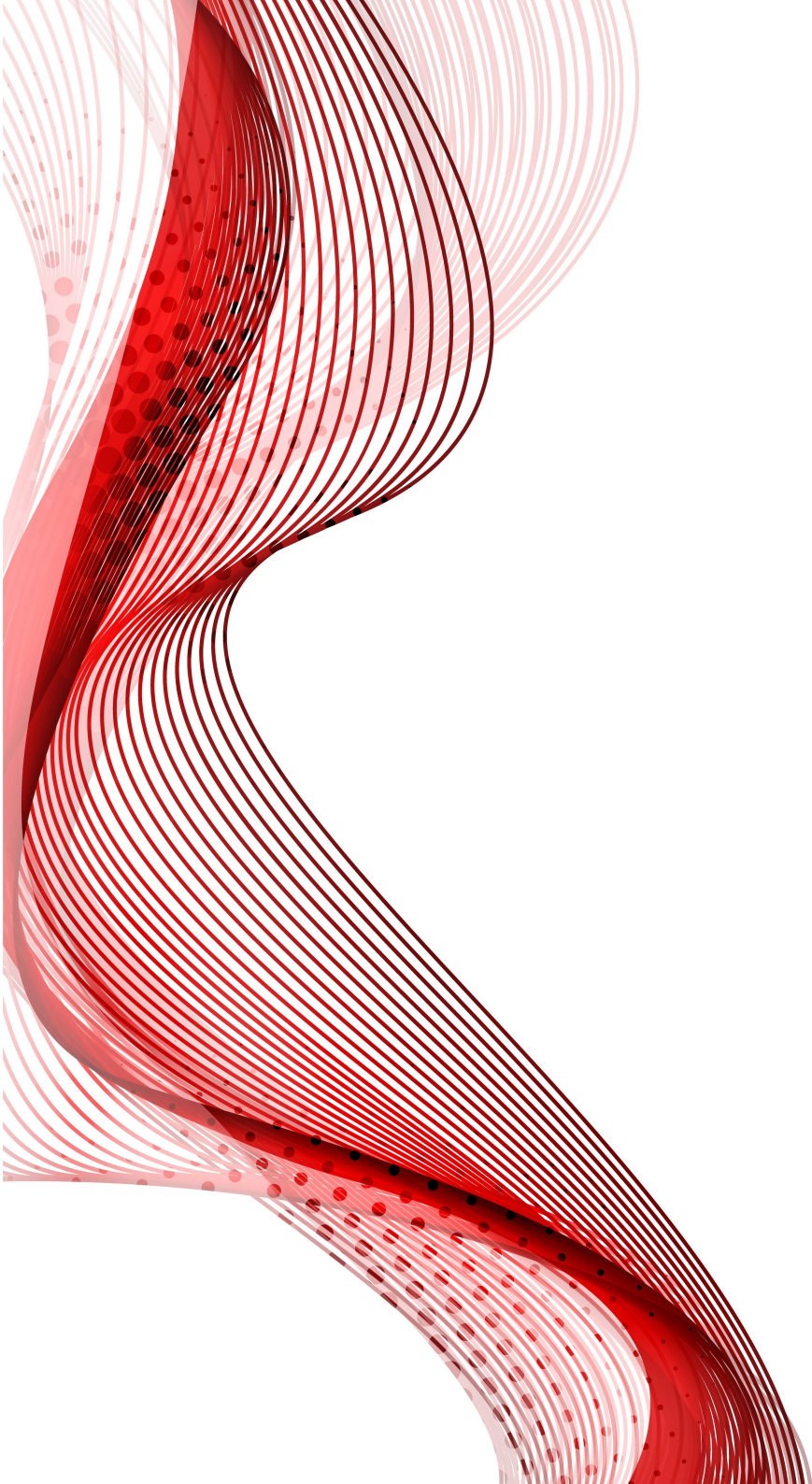
Entä millaiset mediakasvatuksen menetelmät sopivat aikuisille ja ikääntyneille? Tutkimustiedon perusteella toimivia ratkaisuja ovat yksilölliset, ikääntyneiden kiinnostuksen kohteille ja tarpeille rakentuvat toimintatavat, joissa hyödynnetään yhteisöllisyyttä, yhteistoimintaa, ongelmanratkaisua ja leikillisyyttä. Tällaiset toimintatavat ovat pedagogisesti perusteltuja ja toimivia eri ikäryhmissä. Niitä kannattaisi hyödyntää myös aikuisten ja ikääntyneiden mediakasvatuksessa. Oppimisen prosessien oppijalähtöinen suunnittelu ja mallintaminen ikääntyneille on yhtä tärkeää kuin muillekin oppijoille ja tämä mediakasvattajien on syytä ottaa huomioon (Hyvönen ym. 2013). On esimerkiksi tärkeää ottaa osallistujien digitaalista mediaa koskevat käsitykset, tunteet ja osaaminen koulutus- ja tukipalvelujen lähtökohdaksi. Emotionaalisesti turvalliseksi koetussa ympäristössä voidaan oppimisessa hyödyntää ikääntyneiden leikillisyyspotentiaalia, sillä leikillisuus lisää kognitiivista spontaaniutta ja luovuutta ja voi kompensoida mahdollisia ikääntymi-

sestä johtuvia oppimisvaikeuksia. Leikilliset ikääntyneet virittävät uusia ideoita sekä lisäävät vuorovaikutusta toisten kanssa. Ikääntyneiden käyttämä huumori osoittaa kognitiivista kapasiteettia sekä tilannetajua (Yarnal & Qian 2011).

Tutkimus on lisäksi osoittanut, että ikääntyneet oppivat sosiaalisen tukiverkostonsa avulla mediataitoja arjessaan kuten muutkin ikäryhmät. Mediakasvatuksessa olisi hyvä huomioida tämä ja sisällyttää se mediakasvatustoiminnan voimavaraksi. Toisaalta on hyvä tiedostaa, että juuri ne ikääntyneet, joilta puuttuvat sosiaaliset verkostot, ovat kaikkein heikoimmassa asemassa mediataitojen(kin) näkökulmasta (ks. myös Vroman, Arthanat & Lysack 2015). Heille tuen ja koulutuksen räätälöiminen vaatii luovia ratkaisuja ja hyviä yhteistyöverkostoja. Tällä hetkellä esimerkiksi järjestöt (mm. Eläkeliitto, Ehkäisevä päihdetyö, Vanhustyön keskusliitto, Helsinki-Missio) sekä niiden toteuttamat projektit (esim. LähiVerkko, SeniorSurf) tarjoavat ikääntyneille yksilöllistä median ja tv:n käytön tukea sekä ohjausta. Yksityisellä, julkisella ja järjestösektorilla on edelleen tarpeen luovasti pohtia, miten olemassa oleviin palveluihin (esim. sosiaali-, terveys-, kulttuuri-, koulutus-) voitaisiin integroida yksilöllinen mediakasvatuksellinen tuki ja ohjaus. Entä miten tuki ja ohjaus voitaisiin viedä mahdollisimman lähelle sitä tarvitsevien ikääntyneiden kotia tai jopa kotiin?

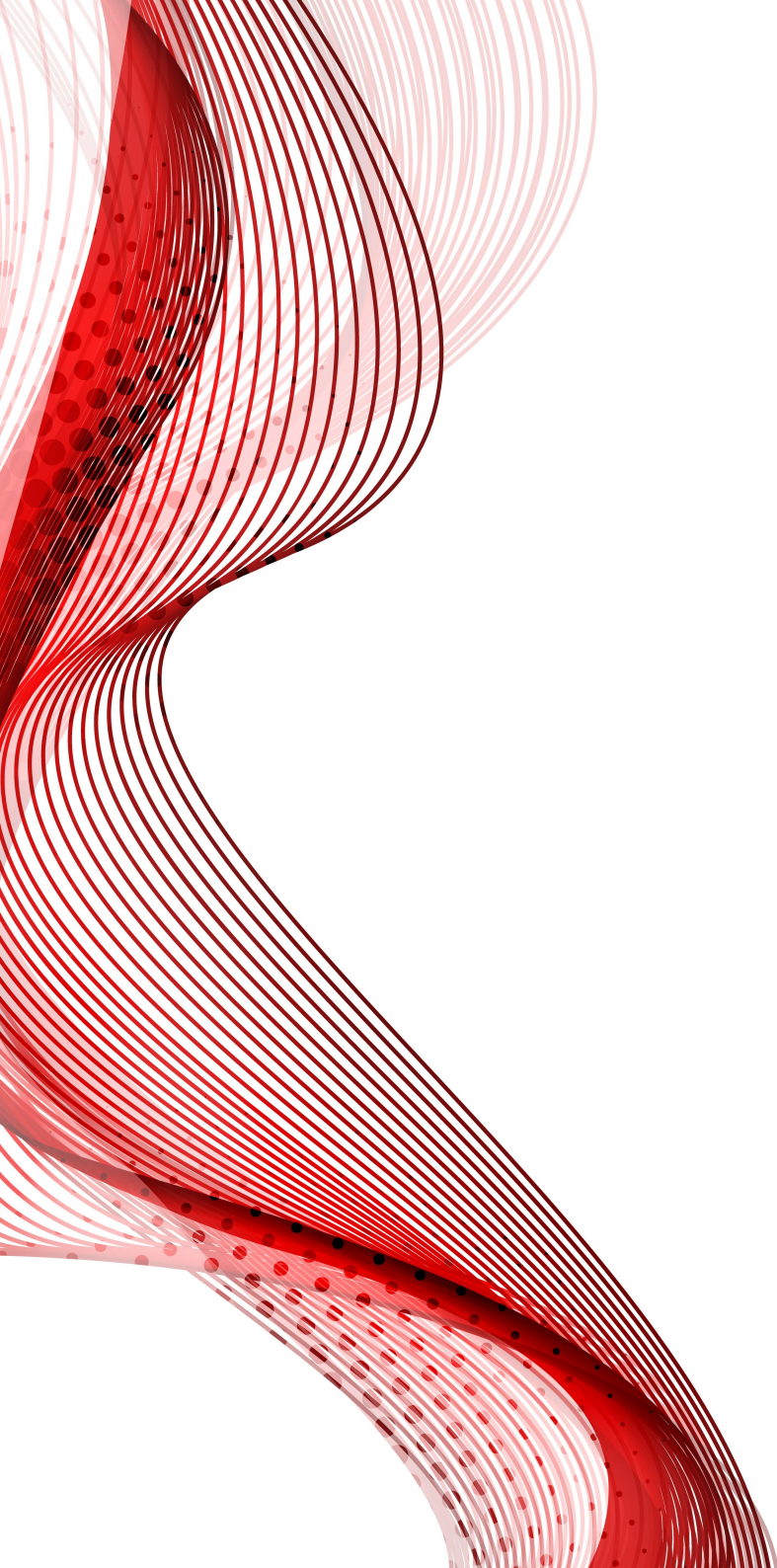
Aikuisten ja ikääntyneiden mediakasvatuksen erityiskysymykset ovat olleet tutkimuksellisen kiinnostuksen kohteena jo jonkin aikaa. Seuraava vaihe kohti tavoitteellista mediakasvatustoimintaa olisi myös valtakunnallisen mediabarometrin toteuttaminen aikuisten ja ikääntyneiden tv- ja mediankäytön tottumuksiin ja taitoihin liittyen. Sen perusteella pystyttäisiin kattavammin arvioimaan nykytilaa, keskustelemaan vastuukysymyksistä ja luomaan pitkän tähtäyksen toimintalinjoja tulevaisuutta varten.







*LÄHTEET*  
*TIIVISTELMÄT*  
*KIRJOITTAJAT*





# LÄHTEET

- Aarsand, Pål A. & Karin Aronsson. 2009. Gaming and territorial negotiations in family life. *Childhood* 16 (4): 497–517.
- Abad, Leopoldo. 2014. Media literacy for older people facing the digital divide: The e-inclusion programmes design. *Comunicar*, 42 (21): 173–180.
- Aguaded-Gomez, Ignacio, Ramón Tirado-Morueta & Ángel Hernando-Gomez. 2015. Media competence in adult citizens in Andalusia, Spain. *Information, Communication & Society*, 18 (6): 659–679.
- Alajärvi, Julia. 2015. ”Kyllä vanhempien pitäisi tietää, millä sivustoilla lapsi netissä käy”. *Representaatiotutkimus lasten netinkäytön uutisoinnista Lapin Kansassa 2014–2015*. Pro gradu -työ. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Amichai-Hamburger, Yair & Azy Barak. 2011. Internet and well-being. Teoksessa Yair Amichai-Hamburger (toim.), *Technology and psychological well-being*. New York: Cambridge University Press, s. 34–76.
- Ampuja, Marko, Juha Koivisto & Esa Väliverronen. 2014. Medioituminen: iskusana, analyttinen työkalu vai uusi paradigma? *Media & viestintä* 27 (2): 22–37.
- Anderson, Craig A., Douglas A. Gentile & Katherine E. Buckley. 2008. *Kuvista teoiksi: Väkivaltapielien vaikutukset lapsiin ja nuoriin*. Helsinki: Like.
- Andersson, Juulia. 2013. *Perheiden mediankäytön säännöt sekä vanhempien mediakasvatustietoisuus*. Pro gradu -työ. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö.
- Andrews, Richard & Anna Smith. 2011. *Developing Writers. Teaching and learning in the digital age*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.

- Arnolds-Granlund, Sol-Britt. 2007. Är du medieläskunnig, medieläsfärdig eller rent av mediekompetent? – behov av mediep pedagogisk begreppsanalys. Teoksessa Heikki Kynäslähti, Reijo Kupiainen & Miika Lehtonen (toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. Helsinki: Mediakasvatusseura, s. 37–50.
- Ashley, Seth, Adam Maksl & Stephanie Craft. 2013. Developing a news media literacy scale. *Journalism & Mass Communication Educator*, 68 (1): 7–21.
- Aufderheide, Patricia. 1997. Media Literacy: From a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Teoksessa Robert Kubey (toim.), *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives*. New Brunswick: Transaction, s. 79–86.
- Bachmair, Ben & Cary Bazalgette. 2007. The European Charter for Media Literacy: meaning and potential. *Research in Comparative and International Education*, 2 (1): 80–87.
- Beaudoin, Beau. 2010. Differentiating Between "The" Media and "Our" Media. *Journal of Media Literacy Education* 1 (2): 99–108.
- Blazun, Helena. 2013. *Elderly people's quality of life with information and communication technology (ICT): Toward a model of adaptation to ICT in old age*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 59.
- Brotherus, Annu, Juhani Hytönen & Leena Krokfors. 2002. *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WSOY.
- Bruns, Axel. 2008. *Blogs, Wikipedia, Second Life. From production to produsage*. New York: Peter Lang.
- Buckingham, David. 2007. *Beyond Technology. Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, David. 2007. Digital Media Literacies: Rethinking Media Education in the Age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2 (1): 43–55.
- Buckingham, David & Andrew Burn. 2007. Game literacy in theory and practice. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 16 (3): 323–349.
- Buckingham, David. 2006. Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Digital Kompetanse* 4 (1): 263–276.

- Buckingham, David. 2003. *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, David. 2000. *After the Death of Childhood. Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, David. 1996. *Moving images. Understanding children's emotional responses to television*. Manchester: Manchester University Press.
- Burn, Andrew & James Durran. 2007. *Media Literacy in Schools. Practice, Production and Progression*. Lontoo: SAGE.
- Burn, Andrew. 2006. Multi-text Magic: Harry Potter in book, film and videogame. Teoksessa Fiona M. Collins & Jeremy Ridgman (toim.), *Turning the Page: Children's Literature in Performance and the Media*. Bern: Peter Lang, s. 227–250.
- Burr, Vivien. 2004. *Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Chai, Su Li Chai, Vivian Hsueh-Hua Chen & Angeline Khoo. 2011. Social relationships of gamers and their parents. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 30: 1237–1241.
- Chamberlain, Kerry & Darrin Hodgetts. 2008. Social psychology and media: Critical considerations. *Social and Personality Psychology Compass*, 2 (3): 1109–1125.
- Choo, Hyekyung, Timothy Sim, Albert K. F. Liau, Douglas A. Gentile & Angeline Khoo. 2014. Parental influences on pathological symptoms of video-gaming among children and adolescents: a prospective study. *Journal of Child and Family Studies*, 24 (5): 1429–1441.
- Christensen Ole & Birgitte Tufte. 2010. Media Education – Between Theory and Practice. Teoksessa Sirkku Kotilainen & Sol-Britt Arnolds-Granlund (toim.), *Media Literacy Education: Nordic Perspectives*. Göteborg: NORDICOM & Finnish Society on Media Education, s. 109–120.
- Comer, Jonathan, Jami Furr, Rimathan Beidas, Courtney Weiner & Philip Kendall. 2008. Children and terrorism-related news: Training parents in coping and media literacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76 (4): 568–578.
- Cope, Bill & Mary Kalanzis. 2015. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. Teoksessa Bill Cope & Mary Kalanzis (toim.), *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by Design*. New York: Palgrave Macmillan, s. 1–36.

- Coyne, Sarah M., Laura M. Padilla-Walker, Laura Stockdale & Randal D. Day. 2011. Game On...Girls: Associations Between Co-playing Video Games and Adolescent Behavioral and Family Outcomes. *Journal of Adolescent Health* 49 (2): 160–165.
- Cruickshank, Barbara. 1999. *The will to empower: Democratic citizens and other subjects*. New York: Cornell University Press.
- Dean, Mitchell. 1999. *Governmentality. Power and rule in modern society*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Dickinson, Anna & Peter Gregor. 2006. Computer use has no demonstrated impact on the well-being of older adults. *International Journal of Human-Computer Studies*, 64 (8): 744–753.
- Dillenbourg, Pierre. 1999. What do you mean by collaborative learning? Teoksessa Pierre Dillenbourg (toim.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier, s. 1–19.
- Ferguson, Christopher J. & Cheryl K. Olson. 2013. Friends, fun, frustration and fantasy: Child motivations for video game play. *Motivation and Emotion* 37 (1): 154–164.
- Ferrari, Anusca. 2013. *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. European Commission, Joint Research Centre–Institute for Prospective Technological Studies. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fisher, Bradley J. & Diana K. Specht. 1999. Successful aging and creativity in later life. *Journal of Aging Studies*, 13 (4): 457–472.
- Fong-ching Chang, Nae-fang Miao, Ching-mei Lee, Ping-hung Chen, Chiung-hui Chiu & Shu-ching Lee. 2014. The association of media exposure and media literacy with adolescent alcohol and tobacco use. *Journal of Health Psychology*, published online before print, 1–13.
- Forkby, Torbjörn & Kiilakoski, Tomi. 2014. Building capacity in youth work. Perspectives and practice in youth clubs in Finland and Sweden. *Youth & Policy* 112: 1–17.
- Gauntlett, David. 2005. *Moding Experiences. Media effects and beyond*. Eastleigh (UK): John Libbey Publishing.
- Gee, James P. 1990. *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. London: Falmer Press.

- Graff, Harvey. J. 1979. *The literacy myth. Literacy and social structure in the nineteenth century city*. New York: Academic Press.
- Grönholm, Pauliina (toim.). 2014. *Lapset osallisena mediassa*. Mediakasvatusseura ry.
- Grönqvist, Laura. 2015. *Lapsen peliriippuvuus hävettää vanhempia*. Helsingin Sanomat 17.3.2015.
- Hakkarainen, Kai, Kirsti Lonka & Lasse Lipponen. 2004. *Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, Päivi. 2012. "No good for shovelling snow and carrying firewood" – Social representations of computers and the Internet by elderly Finnish non-users. *New Media & Society*, 14 (7): 1198–1215.
- Hakkarainen, Päivi & Pirkko Hyvönen. 2010. Tietokoneeton elämä yli 60-vuotiaan valintana – Tunteita ja perusteluja. *Media & Viestintä*, 33 (4): 79–96.
- Hakkarainen, Päivi, Pirkko Hyvönen, Tero Luksua & Outi Leinonen. 2009. Ikääntyneet mukaan mediakasvatukseen. *Aikuiskasvatus* 29 (1): 44–51.
- Hankala Mari, Elina Harjunen, Merja Kauppinen, Pirjo Kulju, Johanna Pentikäinen & Sara Routarinne. 2015. Tutkimuksesta tukea kirjoittamisen opettamiseen. Kokoelmassa Elina Harjunen (toim.), *Tekstit puntarissa. Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, s. 73–84.
- Hankerekisteri. Yleisten kirjastojen hankerekisterin visualisointi*.
- Harjunen, Elina & Juhani Rautopuro. 2015. *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Harrington, C. Lee, Denise D. Bielby & Anthony R. Bardo. 2014. New areas of inquiry in aging, media, and culture. Teoksessa C. Lee Harrington, Denise D. Bielby & Anthony R. Bardo (toim), *Aging, Media, and Culture*. Lanham, USA: Lexington Books, s. 1–9.
- Harvey, David. 2008. *Uusliberalismin lyhyt historia*. Tampere: Vastapaino.

- Harviainen, J. Tuomas, Mikko Meriläinen & Tommi Tossavainen (toim.), 2013. *Pelikasvattajan käsikirja*. Helsinki: Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus.
- Heinz, Marjorie & Christina Cho. 2003. *Media literacy: An alternative to censorship*. New York: Free Expression Policy Project.
- Herkman, Juha. 2007. *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.
- Hesse, Douglas. 2010. The place of creative writing in composition studies. *College Composition and Communication* 62 (1): 31–52.
- Hirsjärvi, Sirkka. 1981. *Aspects of consciousness in child rearing*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, Sirkka. 1980. *Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset. Teoreettinen tarkastelu*. University of Jyväskylä Department of Education. Research reports 88/1980.
- Hjarvard, Stig. 2008. The mediatization of society. A theory of the media as agents of social and cultural change. *Nordicom Review* 29 (2): 105–134.
- Hmelo-Silver, Cindy E. 2004. Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16 (3): 235–266.
- Hobbs, Renee. 2011. The state of media literacy: A response to Potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55 (3): 419–430.
- Hobbs, Renee. 2010. *Digital and media literacy: A plan for action*. Washington, DC: The Aspen Institute.
- Hobbs, Renee. 1998. The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48 (1): 16–32.
- Holladay, Sherry & William Coombs. 2013. Public relations literacy: Developing critical consumers of public relations. *Public Relations Inquiry*, 2 (2): 125–146.
- Hyry, Sylvia. 2013. *Internetin käyttö kunnallisessa nuorisotyössä*. Verke.
- Hyvönen, Pirkko; Margarida Romero, Päivi Hakkarainen & Niina Impiö. 2013. Creative collaboration for enhancing older adult's ICT use. *Esitys Earli Biennial Conferencen ohjelmaosiossa "Problem solving and collaboration"*. München, 27.–31.8.2013.
- Intosalmi, Hennariikka, Jaana Nykänen & Lea Stenberg. 2013. *Ikäihmiset ja digitaaliset pelit. Kyselyn tulokset*. KÄKÄTE-projektin julkaisuja 2013.



- Ito, Mizuko, Kris Gutierrez, Sonia Livingstone, Bill Penuel, Jean Rhodes, Katie Salen, Juliet Schor, Julian Sefton-Green & S. Craig Watkins. 2013. *Connected learning: an agenda for research and design*. Digital Media and Learning Research Hub, Irvine, CA, USA.
- Ivanič, Roz. 2004. Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education* 18 (3): 220–245.
- Jaakola, Vesa & Lundvall, Anniina. 2015. *Mediakasvatuksen suuntaviivat nuorisoasiainkeskuksessa*. Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskus.
- Jakobsson, Matti & Mira Huusko. 2015. *Kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen rakenteellinen kehittäminen*.
- Jakonen, Olli. 2015. *Kokeileva ja kehittyvä kirjasto? Yleisten kirjastojen kehittämis- ja kokeiluhankkeiden valtionavustustoiminnan vaikuttavuus*. Cuporen verkkojulkaisuja 32. Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissätiö Cupore.
- Jansz, Jeroen. 2015. Playing out identities and emotions. Teoksessa Valerie Frissen, Sybille Lammes, Michiel de Lange, Jos de Mul & Joost Raessens (toim.), *Playful Identities: The Ludification of Digital Media Cultures*. Amsterdam: Amsterdam University Press, s. 267–280.
- Jenkins, Henry. 2006. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*.
- Johansson, Håkan ja Bjørn Hvinden. 2007. Opening citizenship. Why do we need a new understanding of social citizenship. Teoksessa Bjørn Hvinden & Håkan Johansson, *Citizenship in Nordic welfare states. Dynamics of choice, duties and participation in a changing Europe*. London & New York: Routledge, s. 3–18.
- Kaartinen, Tapani (toim.). 2015. *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampereen yliopiston normaalikoulu.
- Kaisto, Jani & Miikka Pyykkönen. 2010. Johdanto. Hallinnan analytiikan suuntaviivoja. Teoksessa Jani Kaisto & Miikka Pyykkönen (toim.), *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, s. 7–24.

- Kalantzis, Mary & Bill Cope. 2012. *Literacies*. Port Melbourne, Vic: Cambridge University Press.
- Kalliala, Marjatta & Inkeri Ruokonen. 2009. Kulttuurisen linssin läpi. Teoksessa Inkeri Ruokonen, Sinikka Rusanen & Anna-Leena Välimäki (toim.), *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL): 3/2009. Helsinki: Yliopistopaino, s. 66–70.
- Kallio, Kirsi Pauliina, Frans Mäyrä & Kirsikka Kaipainen. 2009. Pelikulttuurin monet kasvot: Digitaalisen pelaamisen arkiset käytännöt Suomessa. Teoksessa Jaakko Suominen, Raine Koskimaa, Frans Mäyrä & Olli Sotamaa (toim.), *Pelitutkimuksen vuosikirja 2009*. Tampereen yliopisto, s. 1–15.
- Kallionpää, Outi. 2014. Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media ja viestintä* 37 (4): 60–78.
- Kalmus, Veronika. 2007. Socialization in the changing information environment. Implications for media literacy. Teoksessa Donald Macedo & Shirley R. Steinberg (toim.), *Media literacy. A reader*. New York: Peter Lang, s. 157–165.
- Kangassalo, Marjatta & Juha Suoranta. 2001. Johdanto. Teoksessa Marjatta Kangassalo & Juha Suoranta (toim.), *Lasten tietoyhteiskunta*. Tampere: Tampere University Press, s. 7–12.
- Karavidas, Maria, Nicholas K. Lim, & Steve L. Katsikas. 2005. The effects of computers on older adult users. *Computers in Human Behavior*, 21 (5): 697–711.
- Karila, Kirsti & Päivi Kupila. 2010. *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa*. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti.
- Karvinen, Juho & Frans Mäyrä. 2011. *Pelaajabarometri 2011. Pelaamisen muutos*. TRIM Research Reports: 6. Tampereen yliopisto.
- Kauppinen, Merja. 2010. *Lukemisen linjaukset*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Keinonen, Heidi. 2015. Televisio- ja tuotantoyhtiöiden haasteet monimediaalisessa ympäristössä. *Media & Viestintä* 38 (2): 57–73.

- Keinonen, Heidi. 2016 (painossa). Cultural negotiation in an early programme format: The Finnish adaptation of *Romper Room*. Teoksessa Albert Moran, Karina Aveyard & Pia Majbritt Jensen (toim.), *New Patterns in Global Television Formats*. Intellect.
- Kekki, Kirsti. 2013. *Menestystarina nimeltä kirjasto*. Helsinki: Avain.
- Kellner, Douglas & Jeff Share. 2007. Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. Teoksessa Donaldo Macedo & Shirley Steinberg (toim.), *Media literacy: A reader*. New York: Peter Lang Publishing, s. 3–23.
- Kerhokeskus – koulutyön tuki ry & OKM. 2011. *Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa*. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry.
- Keränen, Paula. 2009. *Mobiililaitteen käyttömahdollisuudet koulussa. Tapaustutkimus Nokia N810 Internet Tablet -laitteilla peruskoulun yläluokilla*. Lapin yliopisto, mediakasvatuksen pro gradu -tutkielma.
- Kiilakoski, Tomi, Viljami Kinnunen & Ronnie Djupsund. 2015. *Miksi nuorisotyötä tehdään. Tietokirja nuorisotyön opetus suunnitelmasta*. Helsinki: Humak & Nuorisotutkimusseura.
- Kiilakoski, Tomi. 2012. *Kasvatus teknologisessa maailmassa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kilpeläinen, Arja. 2014. Teknologiavälitteisyyden merkitykset kylälaisten hyvinvoinnin tukena. *Maaseudun uusi aika*, 22 (1): 5–20.
- Kilpeläinen, Arja & Marjaana Seppänen. 2014. Information technology and everyday life in ageing rural villages. *Journal of Rural Studies*, 33 (1): 1–8.
- Kirjastolaki*. 1998. 4.12.1998/904.
- Kirjastoreitti. Oulun kaupunginkirjaston Kirjastoreitin tiedonhaun mobiilitehtävät*.
- Kolbe, Laura. 2009. Tiede, politiikka, sivistys: Joensuu yliopisto alueellaan. *Kasvatus & Aika* 3 (4): 49–54.
- Koltay, Tibor. 2011. The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33 (2): 211–221.
- Korhonen, Arja. 2002. Mediakasvatusta Jukolan päiväkodissa. Teoksessa Sara Sintonen (toim.), *Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta*. Helsinki: Finn Lectura, s. 40–54.

- Korhonen, Vesa & Leena Rantala. 2007. Opettajankoulutus – mediakasvatuksen autiomaa?: mediakasvatus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmateksteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 38 (5): 454–467.
- Korva, Saana & Anu Löfgren. 2014. *Selvitys huoltajien kuvaohjelmien ikärajoihin liittyvästä tietoudesta sekä ikärajojen noudattamisesta perheissä*. 2014. Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö & Kansallinen audiovisuaalinen instituutti.
- Koskinen, Ismo & Jari Palomäki (toim.). 2000. *Raili Kaupin kirjoitukset 2. Kirjasto, sivistys, kasvatus*. Tampere: Tampere University Press.
- Kotilainen, Sirkku & Manisha Pathak-Shelat. 2015. Media and Information Literacies and the Well-being of Young People. Comparative perspectives. Teoksessa Sirkku Kotilainen & Reijo Kupiainen (eds.), *Reflections on Media Education Futures*. Gothenburg: Nordicom, s. 147–158.
- Kotilainen, Sirkku & Reijo Kupiainen. 2014. *Media and Information Literacy Policies in Finland*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kotilainen, Sirkku & Annikka Suoninen. 2013. Cultures of Media and Information Literacies among the Young. South-North Viewpoints. Teoksessa Ulla Carlsson, & Sherri Hope Culver (toim.), *MILID Yearbook 2013: Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue*. Gothenburg: Nordicom, s. 141–162.
- Kotilainen, Sirkku & Reijo Kupiainen. 2013. Media and Information Literacy Policies in Finland. *ANR Translit and COST "transforming Audiences/Transforming Societies"*.
- Kotilainen, Sirkku & Reijo Kupiainen. 2012. Viestintä- ja mediataito. Teoksessa Eero K. Niemi (toim.), *Aihekokonaisuuksien tavoitteiden toteutumisen seuranta-arviointi 2010*. Koulutuksen seurantaraportit 2012:1. Helsinki: Opetushallitus, s. 107–125.
- Kotilainen, Sirkku. 2008. Mediakulttuuri nuorisotyössä. Teoksessa Tommi Hoikkala & Anna Sell (toim.), *Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, s. 139–154.
- Kotilainen, Sirkku & Leena Rantala. 2008. *Nuorten kansalaisidentiteetit ja mediakasvatus*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 89. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

- Kotilainen, Sirkku. 2007. Mediakasvatusta nuorisotyössä. Teoksessa: Reijo Kupiainen, Heikki Kynäslahti & Miika Lehtonen (toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Helsinki: Mediakasvatusseura, s. 151–156.
- Kotilainen, Sirkku. 2001. *Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Tamperensis 807.
- Krajcik, Joseph S. & Phyllis C. Blumenfeld. 2006. Project-based learning. Teoksessa R. Keith Sawyer (toim.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, s. 317–334.
- Kress, Gunther. 2003. *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge.
- Krotz, Friedrich. 2009. Mediatization. A concept with which to grasp media and societal change. Teoksessa Knut Lundby (toim.), *Mediatization. Concept, changes, consequences*, New York: Peter Lang, s. 21–40.
- Kunnallisen nuorisotyön tulevaisuusodotukset*. 2015. Helsinki: Allianssi.
- Kupiainen, Reijo, Hanna Leinonen, Marita Mäkinen & Angela Wiseman. 2016 (accepted). A Digital book project with primary education teachers in Finland. Teoksessa Michele Knobel & Judy Kalman (toim.), *New Literacies and Teacher Learning: Professional Development and the Digital Turn*. New York: Peter Lang.
- Kupiainen, Reijo, Pirjo Kulju & Marita Mäkinen. 2015. Mikä monilukutaito? Julkaisussa Tapani Kaartinen (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu, s. 13–24.
- Kupiainen, Reijo. 2013. *Media and Digital Literacies in Secondary School*. New York: Peter Lang.
- Kupiainen, Reijo. 2013. Diginatiivit ja käyttäjälähtöinen kulttuuri. *Wider Screen* 1/2013.
- Kupiainen, Reijo. 2009. Lasten mediasuhteet mediakasvatuksen kysymyksenä. Teoksessa Sirkku Kotilainen (toim.), *Suhteissa mediaan*. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 99. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, s. 167–184.

- Kupiainen, Reijo & Sara Sintonen. 2009. *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Palmenia, Helsinki University Press.
- Kupiainen, Reijo, Hanna Niinistö, Kirsi Pohjola & Sirkku Kotilainen. 2006. *Mediakasvatusta alle 8-vuotiaille. Keväällä 2006 toteutetun Mediamuffinssi-kokeilun arviointia*. Raportti. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kupiainen, Reijo, Sara Sintonen & Juha Suoranta. 2007. Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Julkaisussa Heikki Kynäslahti, Reijo Kupiainen & Miika Lehtonen (toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007. Helsinki: Mediakasvatusseura, s. 3–26.
- Kutner, Lawrence A., Cheryl K. Olson, Dorothy E. Warner & Sarah M. Hertzog. 2008. Parents' and sons' perspectives on video game play: A qualitative study. *Journal of Adolescent Research* 23 (1): 76–96.
- Lam, Jolie & Matthew K.O. Lee. 2007. Investigating the role of internet self-efficacy in the elderly's learning of ICT in Hong Kong, China: A two part study. *Journal of Technology in Human Services*, 25 (1–2): 159–176.
- Lehtonen, Miika & Sirkku Kotilainen. 2005. Asiantuntijaseminaarin osallistujien näkemyksiä työryhmittäin: Työryhmä 1: Mediakasvatuksen tutkimus. Teoksessa Sirkku Kotilainen & Sara Sintonen (toim.), *Mediakasvatus 2005: Kansalliset kehittämistarpeet*. Oikeusministeriön julkaisuja 2005:5. Helsinki: Oikeusministeriö, s. 79–81.
- Lian, Jiunn-Woei & David C. Yen. 2014. Online shopping drivers and barriers for older adults: Age and gender differences. *Computers in Human Behavior*, 37: 133–143.
- Lin, Tzu-Bin, Jen-Yi Li, Feng Deng & Ling Lee. 2013. Understanding New Media Literacy: An Explorative Theoretical Framework. *Educational Technology & Society*, 16 (4): 160–170.
- Linkosalo, Helmi. 2015. *"Internet ei ole mörkö, vaan mahdollisuus"*. *Internetin käyttö kunnallisessa nuorisotyössä 2015*. Verke.
- Lipponen, Lasse. 2007. Yleisestä mediaosaamisesta paikalliseen ja yhteisölliseen mediaosaamiseen. Teoksessa Heikki Kynäslahti, Reijo Kupiainen & Miika Lehtonen (toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2008, s. 51–60.

- Livingstone, Sonia, Tao Papaioannaou, Maria del Mar Grandío Pérez & Christine Wijnen. 2012. Critical insights in European Media Literacy research and policy. *Media Studies*, 3 (6): 2–12.
- Livingstone, Sonia. 2009. Foreword. Coming to terms with ‘mediatization’. Teoksessa Knut Lundby (toim.), *Mediatization. Concept, changes, consequences*. New York: Peter Lang, s. ix–xi.
- Livingstone, Sonia, Elizabeth Van Couvering & Nancy Thumim. 2005. *Adult media literacy: A review of the research literature on behalf of Ofcom*. Department of Media and Communications, London School of Economics and Political Science, London, UK.
- Livingstone, Sonia. 2004. The challenge of changing audiences. Or, what is the researcher to do in the age of the internet? *European Journal of Communication*, 19 (1): 75–86.
- Lemke, Thomas. 2007. An indigestible meal? Foucault, governmentality and state theory. *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, 8 (2): 43–64.
- Lobinger, Katharina. 2010. Different Images – Different Literacies: Towards The Understanding of Media Images. Teoksessa Phil Fitssimmons, Phil & Barbra McKenzie (toim.), *Refocusing the Vision, the Viewer & Viewing through an Interdisciplinary Lens*. Oxford: Inter-Disciplinary Press, s. 39–48.
- Lundby, Knut. 2009. Introduction. Mediatization as key. Teoksessa Knut Lundby (toim.), *Mediatization. Concept, changes, consequences*. New York: Peter Lang, s. 1–18.
- Lundvall, Anniina & Juulia Andersson. 2012. *Katsaus mediakasvatuksen toimijoihin*. Helsinki: Mediakasvatusseura.
- Luukka, Minna-Riitta. 2013. *Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstienlukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Kielikoulutuspolitiikan verkosto.
- Madill, Leanna. 2011. *Scripting their stories: Parents’ experiences with their adolescents and video games*. Väitöskirja. University of Victoria.

- Mansikka, Jan-Erik & Michael Uljens. 2007. J.A. Hollo – suomalaisen fenomenologian ja hermeneuttisen kasvatustieteen edelläkävijä. Teoksessa Juhani Tähtinen & Simo Skinnari (toim.), *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Kasvatusalantutkimuksia 29. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, s. 429–452.
- Marta-Lazo, Carmen & María del Mar Grandío Pérez. 2012. Critical Insights in Media Literacy Research in Spain: Educational and Political Challenges. *Media Studies*, 3 (6): 139–150.
- Martens, Hans. 2010. Evaluating media literacy education: Concepts, theories and future directions. *Journal of Media Literacy Education*, 2 (1): 1–22.
- Matikainen, Janne. 2015. Uusi mediasukupolvi? *Aikuiskasvatus* 35 (3): 164–176.
- McKee, Alan, Sara Bragg & Tristan Taormino. 2015. Editorial introduction: the entertainment media's evolving role in sex education. *Sex Education* 15 (5): 451–457.
- Mendoza, Kelly. 2007. *Media Literacy and Invitational Rhetoric*. Media Education Lab. Working Paper Series.
- Merilampi, Ritva-Sini. 2015. Mediat ja sivistys mediakasvatuksen näkökulmasta. *Aikuiskasvatus* 35 (3): 221–229.
- Merilampi, Ritva-Sini. 2014. *Mediakasvatuksen perusteet*. Helsinki: Avain.
- Mertala, Pekka. 2015a. Kolmas tila suhteisuuden näyttämönä – Mediaviitteet ja läheisten nimet yhteisöllisyyden osoittajina esiopetusikäisten lasten luovassa kirjoittamisessa. *Media ja viestintä*, 38 (1): 40–56.
- Mertala, Pekka. 2015b. Esiopetuksen TVT-pedagogiikan ydintä etsimässä. Teoksessa Jarmo Viteli ja Anneli Östman (toim.), *Tuovi 13: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2015 -konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit*, s. 47–55.
- Mertala, Pekka. 2015c. Tieto- ja viestintätekniikka ja työssäoppiminen – (mikro)kertomuksia esiopetuksesta. *Aikuiskasvatus* 35 (3): 189–198.
- Messenger Davies, Máire & Nick Mosdell. 2001. *Consenting Children? The use of children in non-fiction television programmes*. OfCom, Broadcasting Standards Commission.



- Mihailidis, Paul & Valerie Diggs. 2010. From Information Reserve to Media Literacy Learning Commons: Revisiting the 21st Century Library as the Home for Media Literacy Education. *Public Library Quarterly*, 29 (4): 1–14.
- Minkkinen, Sirkka. 1978. *Joukkotiedotuskasvatuksen yleinen opetussuunnitelmamalli*. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja nro 15. Helsinki: Opetusministeriö.
- Mishra, Punya & Matthew J. Koehler. 2006. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *The Teachers College Record* 108 (6): 1017–1054.
- Moran, Albert & Justin Malbon. 2006. *Understanding the Global TV Format*. Bristol (UK): Intellect.
- Mustikkamäki, Mika. 2015. *Selvitys Suomen yleisten kirjastojen omatoimipalvelujen toteutumisesta 2015*. 4/2015 Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintoviraston julkaisuja.
- Mustikkamäki, Mika. 2013. Yleinen kirjasto lasten ja nuorten kolmantena tilana. Julkaisussa Reijo Kupiainen, Sirkku Kotilainen, Kaarina Nikunen & Annikka Suoninen (toim.), *Lapset netissä – puheenvuoroja lasten ja nuorten netin käytöstä ja riskeistä*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2013. Helsinki: Mediakasvatusseura, s. 37–43.
- Mustikkamäki, Mika. 2012. Lukutaidot kirjaston ja mediakasvatuksen kulmakivinä. Julkaisussa OKM, *Kirjastot ja media 2012. Selvitys mediakasvatuksen tilasta yleisissä kirjastoissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:23. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, s. 46–49.
- Mustikkamäki, Mika. 2010. Pelilukutaidon lähteillä: Muutamia näkökulmia muodostumassa olevaan käsitteeseen. Teoksessa Jaakko Suominen, Raine Koskimaa, Frans Mäyrä & Olli Sotamaa (toim.), *Pelitutkimuksen vuosikirja 2010*. Tampereen yliopisto, s. 99–109.
- Myllyniemi, Sami & Päivi Berg. 2013. *Nuoria liikkeellä! Nuorten vapaa-aikatutkimus 2013*. Nuorisosiain neuvottelukunta/ Nuorisotutkimusseura.

- Mäkinen, Katja. 2012. *Ohjelmoidut eurooppalaiset. Kansalaisuus ja kulttuuri EU-asiakirjoissa*. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 111. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Niemelä, Seppo. 2011. *Sivistyminen. Sivistystarve, -pedagogiikka ja -politiikka pohjoismaisessa kansansivistystraditiossa*. Snellman-instituutin A-sarja 25/2011. Helsinki: Kansanvalistusseura; Kuopio: Snellman-instituutti.
- Nieminen, Juha. 2007. Vastavoiman hahmo – Nuorisotyön yleiset tehtävät, oppimisympäristöt ja eetos. Teoksessa Tommi Hoikkala & Anna Sell (toim.), *Nuorisotyötä on tehtävä*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 76, s. 21–43.
- Niinikangas, Liisa (toim.). 2000. *Koulu kirjastossa – kirjasto oppimisympäristönä*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu ja Saarijärvi: Gummerus.
- Niiniluoto, Ilkka. 2002. Tieteen tunnuspiirteet. Teoksessa Sakari Karjalainen, Veikko Launis, Risto Pelkonen & Juhani Pietarinen (toim.), *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus, s. 30–41.
- Niinistö, Hanna & Anu Ruhala. 2007. Pienten lasten mediakasvatus. Teoksessa Heikki Kynäslahti, Reijo Kupiainen & Miika Lehtonen (toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1:2007, s. 123–136.
- Nikken, Peter & Jeroen Jansz. 2006. Parental mediation of children’s videogame playing: a comparison of the reports by parents and children. *Learning, Media and Technology* 31 (2): 181–202.
- Nissilä, Maija-Leena. 2011. Riittävätkö opettajien mediataidot? *Opettaja* 43/2011, s. 16–19.
- Nivala, Leena. 2006. Kunnon kansalainen yhteiskunnan kasvatuksellisenä ihanteena. Teoksessa Leena Kurki & Leena Nivala (toim.), *Hyvä ihminen ja kunnon kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan*. Tampere: Tampere University Press, s. 25–113.
- Noppiari, Elina. 2014. *Mobiilimuksut. Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 3*. Journalismin, viestinnän ja median tutkimuskeskus COMET. Tampere: Tampere University Press.

- Noppari, Elina, Niina Uusitalo, Reijo Kupiainen & Heikki Luostarinen. 2008. "Mä oon nyt online!" *Lasten mediaympäristö muutoksessa*. Tiedotusopin laitoksen julkaisuja, sarja A 104/2008. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Nykänen, Helmi. 2015. *Uudistus tuo tabletit ja tietokoneet eskariin: pikkulasten mediakasvatus on pian pakollista*. Yle 29.1.2015.
- O'Beirne, Rónán. 2010. *From lending to learning. The development and extension of public libraries*. Oxford: Chandos Publishing.
- OECD. 2015. *OECD Skills Studies. Data policy reviews of adult skills: Finland. Preliminary version*.
- Ofcom. 2015a. ja Ofcom. 2015b. *Media literacy*. Office of Communications.
- Ofcom. 2015. *Adults' media use and attitudes. Report 2015*. Office of Communications.
- Ofcom. 2006. *Media literacy audit: Report on media literacy amongst older people*. Office of Communications.
- OKM. 2013a. *Mediakasvatus kuntien varhaiskasvatuksessa*. Opetus- ja Kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:10.
- OKM. 2013b. *Hyvä medialukutaito; Suuntaviivat 2013–2016*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:11.
- OKM. 2012. *Kirjastot ja media 2012. Selvitys mediakasvatuksen tilasta yleisissä kirjastoissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:23. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OPH. 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH. 2014a. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus: Määräykset ja ohjeet 2014: 94.
- OPH. 2014b. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH. 2010. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus: Määräykset ja ohjeet 2010: 27.
- OPH. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH. 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH. 1994. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.

- OPM. 2009. *Opetusministeriön kirjastopolitiikka 2015. Yleiset kirjastot. Kansalliset strategiset painoalueet*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:32.
- OPM. 2003. *Kirjastostrategia 2010. Tiedon ja kulttuurin saatavuuden politiikka*. Opetusministeriön julkaisuja 2003:1. Helsinki: Opetusministeriö.
- Óturai, Gabriella. 2015. *Nuorisotyöntekijöiden käsityksiä mediakasvatuksesta*. Mediakasvatusseuran lisäraportti Verken kuntakyselyyn. Mediakasvatusseura.
- Oxstrand, Barbro. 2009. *Media literacy education – A discussion about Media education in the Western countries, Europe and Sweden*. Konferenssipaperi. Nordmedia09, Ruotsi, 13.–15.8.2009.
- Pajares, Frank & Dale Schunk. 2005. Self-efficacy and self-concept beliefs: Jointly contributing to the quality of human life. Teoksessa Herbert Marsh, Rhonda D. Crave & Dennis M. McNerney (toim.), *International advances in self research*. Greenwich, CT: Information Age, s. 95–121.
- Palsa, Lauri & Heli Ruokamo. 2015. Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer-reviewed research. *Seminar.net – International journal of media, technology and lifelong learning* 11(2): 101–119.
- Palsa Lauri, Saara Pääjärvi, Tommi Tossavainen & Leo Pekkala. 2014. *Mediakasvatushankkeet 2009–2014. Selvitys opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalla rahoitetuista hankehakemuksista*. Helsinki: Kansallinen audiovisuaalinen instituutti.
- Pasanen, Tero & Jonne Arjoranta. 2013. ”Kuka tarvitsee netin sotapelejä?” Väikivaltaisten pelien diskurssit suomalaisessa verkkomediassa. Teoksessa Jaakko Suominen, Raine Koskimaa, Frans Mäyrä, Petri Saarikoski & Olli Sotamaa (toim.), *Pelitutkimuksen vuosikirja 2013*. Tampereen yliopisto, s. 29–57.
- Pennanen, Sui. 2009. Lasten medialeikit päiväkodissa. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, s. 182–206.

- Poikolainen, Jaana. 2002. *Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia. Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Portaankorva, Juha. 2015. *Tuleeko digimaailman lapsista heinäsiirkoja vai huippusaajia?* Yle 17.2.2015.
- Potter, W. James. 2013. Review of literature on media literacy. *Sociology Compass*, 7 (6): 417–435.
- Potter, W. James. 2010. The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 54 (4): 675–696.
- Purjo, Timo. 2012. Nuoriso-ohjaajuudesta nuorisokasvatukseen. Teoksessa Katja Komonen, Leena Suurpää & Markus Söderlund (toim.), *Kehittyvä nuorisotyö*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/ Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 128, s. 81–105.
- Pusa, Tiina. 2009. Taide kestää elämän – taiteen terapeuttisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Inkeri Ruokonen, Sinikka Rusanen & Anna-Leena Välimäki (toim.), *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Opas / Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL): 3/2009. Helsinki: Yliopistopaino, s. 71–78.
- Pääjärvi, Saara & Pekka Mertala. 2015. *Media Education and ICT in Kindergarten Teacher Education*. Posterit EECERA-tutkimuskonferenssissa Barcelona 7.–8.9.2015.
- Pääjärvi, Saara & Palsa, Lauri. 2015. Entäs aikuiset? – Katsaus medialukutaidon edistämiseen digitalisoituvassa Suomessa. *Aikuiskasvatus* 35 (3): 199–207.
- Pääjärvi, Saara & Johanna Sommers-Piironen. 2013. *Mediakasvatus kuuluu kuvaan varhaiskasvatuksessa: Kokemusten jakamista ja toimintamalleja varhaisen mediakasvatuksen yhteiseen kehittämiseen*. Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus MEKU.
- Pääjärvi, Saara. 2009. ”Kyllä siinä perässä täytyy vaan pysyä” – Päiväkodinjohtajien näkemyksiä mediakasvatuksesta ja sen toteutumisesta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Pro gradu-työ. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Quinn, Kelly. 2014. Learning new tricks: The use of social media in later life. Teoksessa C. Lee Harrington, Denise D. Bielby & Anthony R. Bardo (toim), *Aging, Media, and Culture*. Lanham, USA: Lexington Books, s. 183–192.
- Rahja, Rauna. 2013. *Nuorten mediamaailma pähkinänkuoressa*. Mediakasvatusseura.

- Raitanen, Tarjaliisa, Tuomo Hänninen, Hannu Pajunen & Timo Suutama. 2004. Johdanto. Teoksessa: Tarjaliisa Raitanen, Tuomo Hänninen, Hannu Pajunen & Timo Suutama (toim.), *Geropsykologia*. Porvoo: WSOY, s. 7–12.
- Rantala, Heli. 2013. *Sivistyksestä sivilisaatioon. Kulttuurikäsiys J. V. Snellmanin historiallisessa ajattelussa*. Annales Universitatis Turkuensis C 362. Turku: Turun yliopisto.
- Rasi, Perttu. 2014. *"Painanko OK vai kankeli?" Katsaus Tampereen kaupunginkirjaston tietotoritoimintaan*.
- Rasi, Päivi & Arja Kilpeläinen. 2015. The digital competences and agency of older people living in rural villages in Finnish Lapland. *Seminar.net. International Journal of Media, Technology & Lifelong Learning*, 11 (2): 149–160.
- Rasi, Päivi, Mikko Hautakangas & Sai Väyrynen. 2015. Designing culturally inclusive affordance networks into the curriculum. *Teaching in Higher Education*, 20 (2): 131–142.
- Rasi, Päivi & Christine O'Neil. 2014. Dinosaurs and fossils living without dangerous tools: Social representations of computers and the Internet by elderly Finnish and American non-users. *Seminar.net. International Journal of Media, Technology & Lifelong Learning*, 10 (1): 55–72.
- Rautiainen-Keskustalo, Tarja. 2009. Pop Idol: Global Economy – Local Meanings. Teoksessa Derek B. Scott (toim.), *The Ashgate Research Companion to Popular Musicology*. Farnham: Ashgate.
- Reisdorf, Bianca, Ann-Sofie Axelsson & Hanna Söderholm Maurin. 2012. Living offline – A qualitative study of internet non-use in Great Britain and Sweden. *Selected Papers Of Internet Research*, 2.
- Rizvi, Fazal & Lingard, Bob. 2010. *Globalizing education policy*. London: Routledge.
- Rizvi, Fazal. 2009. Globalization and policy research in education. Teoksessa Katherine E. Ryan & J. Bradley Cousins (toim.), *The SAGE international handbook of educational evaluation*. Los Angeles: Sage, s. 3–18.
- Romero, Margarida, Pirkko Hyvönen & Elena Barberà. 2012. Creativity in collaborative learning across the life span. *Creative Education*, 3 (4): 422–429.

- Rose, Nikolas. 1999. *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, Nikolas. 1996. Governing "advanced" liberal democracies. Teoksessa Andrew Barry, Thomas Osbourne & Nikolas Rose (toim.), *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. London: UCL Press Limited, s. 37–64.
- Rose, Nikolas & Peter Miller. 1992. Political power beyond the state. Problematics of government. *British Journal of Sociology* 43 (2): 173–205.
- Ruokamo, Heli. 2005. Näkökulmia mediakasvatuksen opetukseen ja tutkimukseen. Teoksessa Anneli Niikko, Marja-Liisa Julkunen & Maj-Britt Kentz (toim.), *Osaamisen jakamista kasvatustieteessä*. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuu: yliopistopaino, s. 131–153.
- Ruokamo, Heli, Pia Lumme & Saana Korva. 2011. *Opettajien ja oppilaiden mediataidot osana perusopetuksen mediakasvatusta – Arviointiperusteiden kehittäminen*. Abstrakti, Kasvatustieteen päivät 24.–25.11.2011, Joensuu: Suomen kasvatustieteellinen seura, s. 97–98.
- Rusanen, Sinikka. 2007. *Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen: kuvataiteen opintojen kehittäminen lastentarhanopettajien koulutuksessa*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A77. Helsinki: Gummerus.
- Saariketo, Minna. (2015) Reflections on the question of technology in media literacy education. Teoksessa Sirkku Kotilainen & Reijo Kupiainen (toim.), *Reflections on media education futures: contributions to the Conference Media Education Futures in Tampere, Finland 2014*. Göteborg : The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, University of Gothenburg, Nordicom, s. 51–61.
- Salmi, Hannu. 1997. "Pyhäkoulujen kilpailija" vai "kokoava keskipiste"? Suomalaista televisiokeskustelua 1940- ja 50-luvulta. Teoksessa Anu Koivunen & Veijo Hietala (toim.), *Kanavat auki! Televisiotutkimuksen lukemisto*. Turun yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus, s. 265–279.
- Salo, Petri & Juha Suoranta. 2002. *Sivistyksellinen aikuiskasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Salokoski, Tarja & Mustonen, Anu. 2007. *Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin – katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja -sääntelyn käytäntöihin*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 2/2007.

- Salokoski, Tarja. 2005. *Tietokonepelit ja niiden pelaaminen*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Sartori, Giovanni. 1970. Concept misformation in comparative politics. *The American Political Science Review*, 64 (4): 1033–1053.
- Schrøder, Kim. 2011. Audiences are inherently cross-media. Audience studies and the cross-media challenge. *Communication Management Quarterly* 18 (6): 5–27.
- Selwyn, Neil. 2009. The digital native-myth and reality. *Aslib Proceedings* 61 (4): 364–379.
- Seppänen, Janne & Esa Väliverronen. 2012. *Mediayhteiskunta*. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, Janne & Esa Väliverronen. 2014. *Mediayhteiskunta*. 3. tark. p. Tampere: Vastapaino.
- Share, Jeff. 2009. *Media Literacy Is Elementary. Teaching Youth to Critically Read and Create Media*. New York: Peter Lang.
- Shin, Wonsun & Jisu Huh. 2011. Parental mediation of teenagers' video game playing: Antecedents and consequences. *New Media & Society* 13 (6): 945–962.
- Shulman, Lee. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1): 1–23.
- Siljander, Pauli. 2014. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Tampere: Vastapaino.
- Siljander, Pauli. 2002. Kasvatus, sivistys ja sivistyksellisyys J. F. Herbartin kasvatusteoriassa. Teoksessa Pauli Siljander (toim.), *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Gaudeamus, s. 25–44.
- Siljander, Pauli. 2002. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Silverstein, Merril. 2014. Afterword. A view from gerontology. Teoksessa C. Lee Harrington, Denise D. Bielby & Anthony R. Bardo (toim), *Aging, Media, and Culture*. Lanham, USA: Lexington Books, s. 211–216.
- Sintonen, Sara, Olli Vesterinen & Heikki Kynäslahti. 2015. YouTube koko kansan oppimisen ja opettamisen areenana. *Aikuiskasvatus*, 35 (3): 208–214.
- Siurala, Lasse. 2012. History of European youth policies and questions for the future. Teoksessa Filip Coussée, Howard Williamson & Griet Verschelden (toim.), *The history of youth work in Europe. Relevance for today's youth work policy*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, s. 105–115.



- Shmueli, Benjamin. 2015. Children in Reality TV: Comparative and International Perspectives. *Duke Journal of Comparative and International Law* 25, 289–360.
- Sourbati, Maria. 2009. "It could be useful, but not for me at the moment": Older people, internet access and e-public service provision. *New Media & Society*, 11 (7): 1083–1100.
- Squire, Kurt D. 2005. Toward a Media Literacy for Games. *Telemidium* 52 (1–2): 9–15.
- Stahl, Gerry, Timothy Koschmann & Dan Suthers. 2006. Computer-supported collaborative learning. An Historical Perspective. Teoksessa R. Keith Sawyer (toim.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, s. 409–426.
- Stakes. 2005. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Stakes: Oppaita 56.
- Sumiala, Johanna & Leena Suurpää. 2015. Nuoruus mediakaupungissa – Tutkimuksen ja kasvatuksen muuttuvat ympäristöt. Teoksessa Heikki Lauha (toim.), *Verkko nuorten kokemana ja kertomana*. Helsinki: Verke – Verkkonuorisotyön valtakunnallinen kehittämiskeskus, s. 16–20.
- Steinkuehler, Constance A. 2005. The New Third Place: Massively Multiplayer Online Gaming in American Youth Culture. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 12 (3): 16–33.
- Suomen kirjastoseura. 2014. *Mediakasvatus yleisissä kirjastoissa: suosituksia ja suuntaviivoja*. Helsinki: Suomen kirjastoseura.
- Suominen, Jaakko, Frans Mäyrä, Rainer Koskimaa, Petri Saarikoski & Olli Sotamaa. 2014. Johdanto. Teoksessa Jaakko Suominen, Frans Mäyrä, Rainer Koskimaa, Petri Saarikoski & Olli Sotamaa (toim.), *Pelitutkimuksen vuosikirja 2014*. Tampereen yliopisto, s. 3–7.
- Suoninen, Annikka. 2014. *Lasten mediabarometri 2013. 0–8-vuotiaiden mediankäyttö ja sen muutokset vuodesta 2010*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 75.
- Suoninen, Annikka. 2013. *Lasten mediabarometri 2012. 10–12-vuotiaiden tyttöjen ja poikien mediankäyttö*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 63.

- Suoninen, Annikka. 2008. *Mediakasvatus päiväkodissa ja esiopetuksessa. Mediakasvatuksen tilan ja Mediamuffinssi-oppimateriaalien käyttöönoton arviointi syksyllä 2007*. Mediamuffinssi-hanke ja Jyväskylän yliopiston nykykulttuurin tutkimuskeskus.
- Suoninen, Annikka. 2007. Mitä me katsottiin ennen kuin oli *Pikku Kakkosta*? Lastentelevision ensimmäiset vuosikymmenet. Teoksessa Juhani Wiio (toim.), *Television viisi vuosikymmentä. Suomalainen televisio ja sen ohjelmat 1950-luvulta digiaikaan*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, s. 478–507.
- Suoninen, Annikka. 2003. *Mediakielitaidon jäljillä. Lapset ja nuoret valikoivina mediankäyttäjinä*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Nykykulttuurin tutkimuskeskus.
- Suopajarvi, Tiina. 2014. Past experiences, current practices and future design. *Technological Forecasting & Social Change*, 93: 112–123.
- Suoranta, Juha. 2006. Aikuisten medialukutaitoa selvitettiin Isossa-Britanniassa, entä Suomessa? *Aikuiskasvatus*, 26 (3): 248–250.
- Suoranta, Juha. 2003. *Kasvatus mediakulttuurissa*. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, Juha. 2001. Cyberkids: lapset mediakulttuurin toimijoina. Teoksessa Marjatta Kangassalo & Juha Suoranta (toim.), *Lasten tietoyhteiskunta*. Tampere: Tampere University Press, s. 15–48.
- Svinhufvud, Kimmo. 2007. *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Talsi, Noora. 2014. *Kodin koneet, teknologioiden kotouttaminen, käyttö ja vastustus*. Publications of the University of Eastern Finland, Dissertations in Social Sciences and Business Studies, no 75.
- Tan, Qinyi, Qiang Xiang, Jingya Zhang, Luyan Teng & Jiali Yao. 2012. Media literacy education in Mainland China: A historical overview. *International Journal of Information and Education Technology*, 2 (4): 382–385.
- Teurlings, Jan. 2010. Media literacy and the challenges of contemporary media culture: On savvy viewers and critical apathy. *European journal of Cultural Studies*, 13 (3): 359–373.
- The New London Group. 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1): 60–92.

- Tilastokeskus. 2014a. *Väestön tieto- ja viestintätekniikan käyttö 2014*.
- Tilastokeskus. 2014b. *Internetin käyttötarkoitukset 3 kuukauden iän ja sukupuolen mukaan 2014, %-osuus väestöstä*.
- Tuorila, Helena & Hannu Kytö. 2005. *Verkkopalvelut ikääntyvien hyvinvoinnin edistäjinä*. Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisu 5:2005.
- Tyner, Kathleen. 1998. *Literacy in a digital world. Teaching and learning in the age of information*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- UNESCO. 2014. *Paris declaration on media and information literacy in the digital era*.
- UNESCO. 1982. *Grunwald declaration on media education*.
- Uusitalo, Niina. 2015. *Hallinnan tekemiset. Mediakasvatustieteiden tutkimuskeskus*. Acta Universitatis Tamperensis: 2111, Tampere: Tampere University Press.
- Valkonen, Satu. 2012. *Television merkitys lasten arjessa*. Acta Electronica Universitatis Tamperensis: 1213, Tampere: Tampere University Press.
- Valtioneuvosto 2015. *Osaaminen ja koulutus. Kärkihanke 3: Nopeutetaan siirtymistä työelämään*. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Varhaiskasvatustilastointilaki (36/1973).
- Varis, Tapio. 2010. Understanding media literacy. Teoksessa Ulla Carlsson (toim.), *Children and Youth in the Digital Media Culture from a Nordic Horizon*. Göteborg: The International Clearinghouse on Children Youth and Media, s. 75–85.
- Venninen, Tuulikki, Jonna Leinonen, Mikko Ojala & Lasse Lipponen. 2012. Creating Conditions for Reflective Practice in Early Childhood Education. *International Journal of Child Care and Education Policy* 6 (1): 1–15.
- Vera, Debbie. 2011. Using popular culture print to increase emergent literacy skills in one high-poverty urban school district. *Journal of Early Childhood Literacy* 11 (3): 307–330.
- Verniers, Patrick & Camille Tilleul. 2015. *Media Literacy Key Competences frame for teacher's training*. Julkaisematon Erasmus+ -raportti.
- Vesterinen, Olli, Sanna Vahtivuori-Hänninen, Ulla Oksanen, Annukka Uusitalo & Heikki Kynäslahti. 2006. Mediakasvatus median ja kasvatuksen alueena: Deskriptiivisen mediakasvatuksen ja didaktiikan näkökulmia. *Kasvatus* 37 (2): 148–161.

- Vroman, Kerryellen G., Sajay Arthanat & Catherine Lysack. 2015. "Who over 65 is online?" Older adults' dispositions toward information communication technology. *Computers in Human Behavior*, 43: 156–166.
- Värri, Veli-Matti. 2004. *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään*. 5. painos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Walters, William & Jens Henrik Haahr. 2005. *Governing Europe. Discourse, governmentality and European integration*. London & New York: Routledge.
- Weilenmann, Alexandra, Roger Säljö & Arvid Engström. 2014. Mobile video literacy: negotiating the use of a new visual technology. *Personal and Ubiquitous Computing*, 18 (3): 737–752.
- Wysocki, Anne Frances. 2008. Seeing the Screen: Research Into Visual and Digital Writing Practices. Teoksessa Charles Bazerman (toim.), *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text*. New York & London: Lawrence Erlbaum Associates, s. 599–611.
- Xie, Bo, Ivan Watkins, Jen Golbeck & Man Huang. 2012. Understanding and changing older adults' perceptions and learning of social media. *Educational Gerontology*, 38 (4): 282–296.
- Yarnal, Careen & Xinyi Qian. 2011. Older-adult playfulness: An innovative construct and measurement for healthy aging research. *American Journal of Play*, 4 (1): 52–79.
- YKN. 2010. *Yleisten kirjastojen neuvoston strategia 2011–2016*.
- YKN. 2015. *Yleisten kirjastojen neuvoston strategia 2015–2019*. Luonnos.
- Zagal, José P. 2010. *Ludoliteracy: Defining, Understanding and Supporting Games Education*. Pittsburgh, PA: ETC Press.
- Zylka, Johannes, Wolfgang Muller & Scheila Wesley Martins. 2011. *Media literacy worldwide. Similarities and differences of theoretical and practical approaches*. Konferenssipaperi. Global Engineering Education Conference, Jordania, Amman, 4–6.4.2011.



# TIIVISTELMÄT

## *Mediakasvatusta nyt ja tulevaisuudessa*

HELI RUOKAMO, SIRKKU KOTILAINEN JA REIJO KUPIAINEN

Kuvaamme artikkelissamme mediakasvatuksen tilaa Suomessa syksyllä 2015 vastaamalla kysymykseen: Millaiseksi mediakasvatus määrittyy opetussuunnitelmatasolla perusopetuksessa ja yliopistojen maisteriohjelmissä? Tältä osin tarkastelu kohdistuu erityisesti Lapin ja Tampereen yliopistojen mediakasvatuksen kansainvälisiin maisteriohjelmiin ja opettajankoulutukseen. Lisäksi tarkaste-

lemme voimassa olevaa ja uutta vuonna 2016 voimaan astuvaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, joka suuntaa osaltaan tulevaisuuteen. Mediakasvatuksen tulevaisuutta hahmotamme kansainvälistyvän ja monikulttuuristuvan digitaalisen yhteiskunnan koulutuksen näkökulmasta. Miten yliopistojen mediakasvatuksen tulisi haasteisiin vastata?

## *Käsitteellisestä hajanaisuudesta medialukutaitojen moninaisuuteen*

LAURI PALSA

Medialukutaito on yksi mediakasvatuksen keskeisimmistä käsitteistä. Medialukutaito voidaan määritellä eri tavoin ja sillä voidaan tarkoittaa eri asioita. Määritelmien moninaisuus ja käsitteen laajuus on voinut vaikeuttaa käsitteen ymmärtämistä ja käytännön hyödynnettävyyttä. Toisaalta medialukutaidon moninaisuus voidaan nähdä myös sen vahvuutena. Artikkelissa avataan medialukutaidon määritelmää koskevaa keskustelua sekä hahmotellaan medialukutaidon moninaisuuden taustalla olevia tekijöitä. Siinä kiinnitetään huomiota medialukutaidon

moninaisuuteen tarkastelemalla käsitteen osa-alueita yleisyytasojen näkökulmasta. Hahmottamalla medialukutaidon eri ulottuvuuksia ja osa-alueita voidaan kiinnittää huomiota käsitteellisen tarkkuuden merkitykseen ja sitä kautta tukea niin käytännön mediakasvatusta, sen suunnittelua kuin aihetta koskevaa tutkimusta. Rakentaessaan kuvaa medialukutaidon ulottuvuuksista artikkeli liittyy keskusteluun siitä, mitä medialukutaidolla tarkoitetaan tavoitteenaan edistää käsitettä koskevaa keskustelua.

## *Hallinnan näkökulmia mediakasvatukseen*

NIINA UUSITALO

Mediakasvatus on tullut terminä osaksi suomalaista kasvatustieteitä 1990-luvulla. Mediakasvatus nähdään merkittävänä keinona kasvattaa ja sosiaalistaa yksilöitä toivotunlaisiksi kansalaisiksi eli mediakasvatuksesta on tullut hallinnan teknologia. Artikkelin käsittelee mediakasvatuksen tuloa osaksi politiikkakenttää ja hallintaa erityisesti kolmen yhteiskunnallisen kehityskulun kautta: medioitumisen, kansalaiskasvatuksen

uuden nousun ja neoliberalistisen hallinnan kautta. Lisäksi artikkeli tarkastelee, miten nämä kehityskulut näkyvät suomalaisissa kasvatustieteellisissä asiakirjoissa erilaisina medialukutaito- ja mediakasvatuskäsityksinä. Artikkelin teoreettinen ja metodologinen lähtökohta on hallinnan tutkimuksessa. Empiirisenä aineistona ovat suomalaiset koulutus-, nuoris- ja kirjastopolitiikan asiakirjat vuosilta 1999–2013.

## *Sivistys, kirjastot ja mediakasvatus*

MIKA MUSTIKKAMÄKI

Kirjastot ovat mediakasvatuksen teini-iän kynnyksellä, jos asiaa katsotaan kentälle vakiintuneiden termien ja niihin kiinnitetyn toiminnan näkökulmasta. Mikä on mediakasvatuksen suhde kirjastojen sivistystehtävään? Minkälaisista lähtökohdista sivistyksellistä mediakasvatusta pitäisi kirjastoissa edistää? Artikkelissa taustoitetaan sivistyksen ja kasvatuksen yleistä suhdetta pyrkimyksenä löytää kiinnityskohtia kirjastoissa

kehittyneessä mediakasvatuksessa. Keskeisenä ajatuksena on kirjastojen erityispiirteiden huomioon ottaminen ja kirjastoille ominaisten tilojen ja vuorovaikutuksen muotojen hyödyntäminen. Sivistyksen keskeinen idea on ihmiseksi tulemisen päättymätön prosessi. Tämä kantava periaate on erinomainen myös kirjastojen mediakasvatuksen lähtökohdana.



## *Mediakasvatus ja kirjoittaminen: opetus muutoksessa*

MAIJA PUSKA

Artikkelini käsittelee kirjoittamisen opettamisen suhdetta mediakasvatukseen. Uudet mediaympäristöt muuttavat jatkuvasti tekstin tuottamisen tapoja ja mahdollisuuksia. Näiden muutosten myötä myös kirjoittamisen opettamisen käytännöt kaipaavat päivitystä. Artikkelissani etsin mediakasvatuksen ja kirjoittamisen opettamisen yhtymäkohtia. Samalla hahmottelen mediakasvatuksellista kirjoittamisen pedagogiik-

kaa, joka innostaisi erilaisia kirjoittajia yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja julkiseen toimijuuteen medioissa. Eri-tyisesti kiinnitän katseeni nuoriin, joille kirjoittaminen on lähtökohtaisesti vaikea, epämiellyttävä tai jollakin muulla tavalla ongelmallinen itseilmaisun muoto. Havaintoni perustuvat työttömien nuorten kirjoituskokemuksiin osana mediakasvatuksellista kirjoittamista käsittelevää toimintatutkimusta.

## *Toimiva pelikasvatus rakentuu pelisivistykselle*

MIKKO MERILÄINEN

Digitaalisen pelaamisen nopea lisääntyminen lasten ja nuorten ajanvietteenä on kasvattanut tarvetta sekä pelikasvatuksen tutkimukselle että vanhempien pelikasvatusosaamiselle, mutta teoreettinen kehys molemmille on vajavainen. Niin pelikasvatuksen tutkimus kuin sen käytäntökin on toistaiseksi hyvin hajanaista, minkä vuoksi artikkelissa

määritellään pelikasvatuksen keskeinen termistö ja tuodaan yhteen kasvatuksen tutkimuksen, pelitutkimuksen ja pelihaittatutkimuksen näkökulmia pelaamiseen ja pelikasvatukseen. Näiden perusteella artikkelissa annetaan suuntaviivoja kodin käytännön pelikasvatukseen.

## *Lapset television kilpailuohjelmissa – hyväksikäyttöä vai uudenlaista toimijuutta?*

HEIDI KEINONEN

Suomalaisessa televisiossa on viime vuosina nähty useita lapsille suunnattuja kilpailuohjelmia. Vaikka *Junior MasterChefin* ja *The Voice Kidsin* tapaiset ohjelmat eivät edusta kaikkein kyseenalaisimpia todellisuustelevision muotoja, ne ovat kirvoittaneet Suomessa kommentteja lasten riistosta ja hyväksikäytöstä. Yhtäältä tämä huolipuhe asettuu osaksi pitkää mediapaniikkien historiaa, toisaalta lasten osallistuminen television kilpailuohjelmiin kertoo

2010-luvun mediakulttuurista, jossa lasten ja aikuisten maailman rajat hälvänevät. Tarkastelen tässä artikkelissa kilpailuohjelmia osana lasten mediaympäristöä ja pohdin, millaisia näkökulmia julkinen keskustelu, mediatutkimus ja mediakasvatus tarjoavat näihin ohjelmiin. Lisäksi kysyn, voisiko television kilpailuohjelmiin osallistuminen edistää lasten uudenlaista toimijuutta, ja onko näitä ohjelmia mahdollista hyödyntää mediakasvatuksen resurssina.

## *Kasvatuskeskeinen näkökulma varhaisvuosien mediakasvatukseen*

PEKKA MERTALA JA SAARA SALOMAA

Artikkelissa hahmottelemme näkökulmaa varhaisvuosien mediakasvatukseen varhaiskasvatuksen keskeisten elementtien kautta. Kehittämishankkeessa kertyneet empiiriset aineistot havainnollistavat aiheen käsittelyä. Mediakasvatus koetaan varhaiskasvatuksessa vielä usein vieraaksi ja vaikeaksi teemaksi. Epävarmuustekijöiden taustalla näyttävät olevan kulloinkin pinnalla olevien mediasisältöjen ja -välineiden tuntemiseen ja hallintaan liittyvät tekijät. Kärjistäen

ilmaistuna tällaisessa mediakasvatuksen tulkinnassa sana ”media” saa käsiteparissa kasvatusta merkittävemmän roolin. Väitämme kuitenkin, että varhaiskasvattajilla on pienen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen asiantuntijoina jo valtaosa niistä valmiuksista, joita mediakasvatukseen tarvitaan. Keskeisenä edellytyksenä on kuitenkin kasvatustietoisuuden kehittäminen suhteessa mediakasvatukseen.

## *Nuorisotyöntekijän mediakasvattajuus on läsnäoloa*

SUVI TUOMINEN, ISABELLA HOLM, VESA JAAKOLA JA TOMI KIILAKOSKI

Artikkeli käsittelee digitaalista mediaa nuorisotyön sisältöinä. Kaksi empiiristä aineistoa valottaa, millainen käsitys kuntien nuorisotyöntekijöillä on nuorten mediataidoista, millä tavoin he hahmottavat oman roolinsa mediakasvattajina sekä millaista tukea he kaipaavat mediakasvatukseen liittyen. Kysymyksiin pureudutaan laadullisen haastatteluaineiston (4 ryhmähaastattelua, noin 30 osallistujaa) ja tilastollisen kyselyn (915 vastaajaa) avulla. Aineistojen perusteella nuorisotyöntekijät ovat sitä mieltä, että

nuorten mediataidot ovat erityisesti teknisten taitojen osalta hyviä, mutta nuoret kaipaavat tukea muissa mediataidoissa. Nuorisotyöllisenä vastauksena tähän on integroitu digitaalista mediaa osaksi olemassaolevia prosesseja tai nostettu mediataitojen kehittäminen omiksi toimintamuodoikseen. Haastatellut nuorisotyöntekijät mieltävät mediakasvatuksen vahvasti sosiaaliseen mediaan kiinnittyvien turvataitojen vahvistamisena.

## *Aikuisten ja ikääntyneiden mediakasvatus*

PÄIVI RASI, HANNA VUOJÄRVI JA PIRKKO HYVÖNEN

Aikuisten ja ikääntyneiden mediakasvatuksen teoreettisia lähtökohtia, mediataitoja sekä menetelmiä on pohdittu ja tutkittu vähemmän kuin nuorempien vastaavia. Yhdistämme artikkelissamme aiemman, osittain niukan ja pirstaleisen tutkimuskirjallisuuden näkökulmia yleiskatsaukseksi, joka auttaa lukijaa hahmottamaan aikuisten ja ikääntyneiden mediakasvatuksen kokonaisuutta. Vastamme katsauksessamme seura-

viin kysymyksiin: Millaista on aikuisten ja ikääntyneiden median sekä tieto- ja viestintätekniiikan käyttö? Millaisia ovat heidän mediataitonsa sekä tieto- ja viestintätekniiikan käyttötaitonsa? Miten taitojen oppimista voidaan edistää? Artikkelin lopuksi esitämme johtopäätöksinämme toimintalinjoja ja -tapoja aikuisten ja ikääntyneiden käytännön mediakasvatukselle ja sen tutkimukselle.

# KIRJOITTAJAT

**Isabella Holm** (VTM) on koordinaattori Mediakasvatusseurassa.

**Pirkko Hyvönen** (KT, teknologiatuetun oppimisen ja opettamisen dosentti) on kasvatustieteen apulaisprofessori Lapin yliopistossa. Tutkimus- ja opetustyön keskiössä ovat mm. luova kollaboraatio ja asiantuntijaksi oppiminen niin lähikuin teknologiavälitteisessä oppimisessa ja opettamisessa.

**Vesa Jaakola** (VTM, Yhteisöpedagogi) on vastaava tuottaja Hapen mediatoiminnoissa Helsingin kaupungin nuorisosiainkeskuksessa.

**Heidi Keinonen** (YTT) työskentelee tutkijatohtorina Turun yliopistossa *Turku Institute for Advanced Studies* -instituutissa. Hänen post doc -tutkimuksensa käsittelee television ohjelmaformaattia kulttuurisen neuvottelun paikkana. Hankkeessa tarkastellaan formaattien tuontia ja adaptaatiota 1960-luvulta nykypäivään. Muihin tutkimusintresseihin kuuluvat yleisradiotoiminta, televisiohistoria, televisiodraama, monimediaaliset televisiotuotannot sekä televisioestetiikka.

**Tomi Kiilakoski** (FT) on tutkija Nuoriso-tutkimusverkostossa.

**Sirkku Kotilainen** (FT, dosentti) toimii mediakasvatuksen professorina Tampereen yliopistossa. Hän opettaa ja ohjaa ensisijaisesti kansainvälisiä maisteriopiskelijoita ja tohtoriopiskelijoita. Tutkimuskiinnostus kohdistuu ihmisten mediasuhteisiin ja mediakasvatukseen erityisesti monikulttuurisissa ja kansainvälisissä konteksteissa.

**Reijo Kupiainen** (FT) toimii mediakasvatuksen yliopistonlehtorina Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä ja mediakasvatuksen II professorina Norjan teknis-luonnontieteellisen yliopiston kasvatustieteen ja elinikäisen oppimisen laitoksella. Hän on koordinoanut 2010–2014 Suomen tutkimusryhmää *EU Kids Online* -tutkimusverkostossa ja toimii COST-hankkeen *The Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children* (DigiLitEY) ohjausryhmässä sekä Tam-

pereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön *Higher Education in Transition* (HET) -tutkimusryhmässä, jossa tutkitaan myös monilukutaitoa.

**Mikko Meriläinen** (KM) tekee Helsingin yliopistossa väitöskirjaa pelikasvatuksesta.

**Pekka Mertala** (KM, LTO) työskentelee Oulun yliopistossa projektitutkijana. Hänen pääasiallista tutkimusalueitaan ovat kasvatuksen ja koulutuksen digitalisaation pienet ja vaihtoehtoiset kertomukset.

**Mika Mustikkamäki** (FM) on akateeminen työnhakija ja poissaoleva jatko-opiskelija Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä. Hänen kiinnostuksen kohteina ovat kirjastot, lukutaidot, kasvatus ja media.

**Lauri Palsa** (KM) tekee medialukutaitoon liittyvää väitöskirjaa Lapin



yliopistossa. Hän on työskennellyt mediakasvatustehtävissä, esimerkiksi projektitutkijana Kansallisessa audiovisuaalisessa instituutissa.

**Maija Puska** (medianomi) on työskennellyt käsikirjoittajana, toimittajana ja mediakasvattajana vuodesta 2006. Parhailtaan hän työstää pro gradu -tutkimusta mediakasvatuksen ja luovan kirjoittamisen suhteesta Tampereen yliopistossa. Hän toivoo, että lasten ja nuorten moninainen ääni kuuluisi tulevaisuudessa entistä paremmin myös mediakasvatuksen tutkimuksissa.

**Päivi Rasi** (KT, YTM, mediakasvatuksen dosentti) on mediakasvatuksen yliopistonlehtori Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan mediapedagogiikkakeskuksessa, missä hän opettaa mediakasvatuksen koulutusohjelmassa sekä sen kansainvälisessä maisteriohjelmassa. Hänen tutkimus- ja opetustyön aihepiirejä ovat media sekä tieto- ja viestintäteknikka korkea-asteen opetuk-

sessä ja oppimisessa, media ja psykososiaalinen hyvinvointi sekä ikääntyneiden mediankäyttö ja mediakasvatus.

**Heli Ruokamo** (KT, dosentti) on kasvatustieteen, erityisesti mediakasvatuksen professori Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa, jossa hän työskentelee tutkimuksesta vastaavana varadekaanina ja mediapedagogiikkakeskuksen johtajana. Hän on myös työskennellyt 2½ vuotta vierailevana tutkijana Stanfordin yliopistossa. Hänen tutkimuskiinnostuksensa kohdistuu erityisesti verkko-opetuksen pedagogisiin malleihin, mobiiliin ja mielekkääseen oppimiseen sekä leikillisiin ja simulaatioperustaisiin oppimisympäristöihin.

**Saara Salomaa** (KM, LTO) työskentelee Kansallisessa audiovisuaalisessa instituutissa mediakasvatuksen erityisasiantuntijana sekä tekee ammatilliseen varhaiskasvatuksen mediakasvatukseen liittyvää väitöskirjaa Tampereen yliopiston jatko-opiskelijana.

**Suvi Tuominen** (YTM) on projektipäällikkö Verkessä.

**Niina Uusitalo** (YTT) on journalismin opettaja Tampereen yliopiston Viestinnän, median ja teatterin yksikössä ja tutkijana tutkimuskeskus COMETissa. Hän on tutkinut lasten ja nuorten muuttuvaa mediaympäristöä sekä mediakasvatusta osana suomalaista kasvatustieteitä. Hän on kiinnostunut hallinnan tutkimuksen näkökulmasta mediakasvatukseen ja politiikantekoon.

**Hanna Vuojärvi** (KT) on aikuiskoulutuksen pedagogiikan yliopistonlehtori Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa, missä hän vastaa erillisistä opettajan pedagogisista opinnoista. Hänen opetuksen ja tutkimuksen kohteena ovat viime vuosina olleet erityisesti mobiilin tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttötoisella ja korkea-asteella sekä aikuisten opiskelijoiden henkilökohtaiset ja mobiilit oppimisympäristöt.