

Anne Frantti

Media- ja elokuvakasvatus peruskouluopetuksessa

Tutkimus Elävää kuvaa – projektiin osallistuneiden opettajien käsityksistä ja
opetuskäytännöistä

Pro gradu -tutkielma

Mediakasvatus

Kevät 2013

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Media- ja elokuvakasvatus peruskouluopetuksessa – Tutkimus Elävää kuvaa -projektiin osallistuneiden opettajien käsityksistä ja opetuskäytänteistä

Tekijä: Anne Frantti

Koulutusohjelma/oppiaine: Mediakasvatus

Työn laji: Pro gradu -työ_x_ Laudaturtyö__ Licensiaatintyö__

Sivumäärä: 122

Vuosi: 2013

Tiivistelmä: Tutkimus perustuu Lapin kuntien opettajille suunnattuun Elävää kuvaa – projektiin, joka toimi vuosina 2008–2010. Elävää kuvaa projektissa pääpaino oli opetushenkilökunnan ja tietoyhteiskuntavalmiuksien edistäminen, liikkuvan kuvan ja elokuvallisen ajattelun soveltaminen osana opetusta sekä elokuvakulttuurin tuntemuksen lisääminen. Projektin tarkoituksena oli rohkaista opettajia käyttämään videoteknologiaa opetuksen välineenä ja eri oppiaineiden opetuksessa. Tutkimuksessani selvitetään, millaisia käsityksiä Elävää kuvaa -projektiin osallistuneilla opettajilla on mediakasvatuksesta, medialukutaidosta ja elokuvakasvatuksesta sekä kuinka he näitä opetuksessaan hyödyntävät. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, minkä oppiaineiden opetukseen mediakasvatus ja elokuvakasvatus liitetään sekä miksi opettajat katsovat mediakasvatuksen ja elokuvakasvatuksen olevan tärkeää. Tutkimus antaa tietoa myös siitä, kuinka Elävää kuvaa -projekti onnistui.

Tutkimuksen tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua ja analyysimenetelmänä hyödynnettiin sisällönanalyysiä. Saatujen tulosten perusteella opettajat mielsivät mediakasvatuksen, medialukutaidon ja elokuvakasvatuksen toisiinsa tiiviisti liittyvinä käsitteinä. Mediakasvatus ja elokuvakasvatus linkittyivät tiiviisti yhteen opetuksessa ja niitä hyödynnettiin muun muassa äidinkielen, kuvataiteen, historian sekä ympäristö- ja luonnontiedon opetuksessa. Välineinä media- ja elokuvakasvatuksellisten päämäärien tavoittamisessa, opettajat hyödynsivät muun muassa mediasta keskustelua sekä elokuvien, lehtitekstien ja mainosten analysointia ja tekemistä. Opettajat näkivät mediakasvatuksen ja elokuvakasvatuksen tärkeäksi siitä syystä, että opetuskäytössä ne motivoivat ja lisäsivät oppilaiden mielenkiintoa opittavaa asiaa kohtaan. Lisäksi opettajat näkivät mediakasvatuksen ja elokuvakasvatuksen parantavan oppilaiden yhteistyö- ja ryhmäytötaitoja sekä kasvattavan elokuvien ja muiden media-aineistojen tietämystä ja tekoprosessien ymmärrystä. Opettajat näkivät koulun roolin mediakasvatuksen antajana olevan valistava sekä ohjaileva. Koulun tärkeimpänä tehtävänä nähtiin kriittisyyden opettaminen.

Tulokset tukevat aiempien tutkimusten tuloksia. Johtopäätöksinä voidaan todeta, että Elävää kuvaa -projektissa mukana olleiden opettajien tietämys elokuvakasvatuksen käyttämisestä opetusvälineenä kasvoi projektin myötä. Tämän takia elokuvakasvatuksen opetukselle näyttää koulumaailmassa olevan tarvetta.

Avainsanat: mediakasvatus, medialukutaito, elokuvakasvatus, teemahaastattelu, sisällönanalyysi

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi_x_

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi_x_

(vain Lappia koskevat)

SISÄLLYS

JOHDANTO	3
1 TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET	8
1.1 Mediakasvatus	8
1.1.1 Medialukutaito	12
1.1.2 Mediataidot	17
1.2 Mediakasvatuksen opetus Suomessa	20
1.2.1 Mediakasvatus ja medialukutaito koulutyössä	21
1.2.2 Mediakasvatuksen näkökulmien vaihtelut kouluopetuksessa vuosien varrella	24
1.3 Elokvakasvatus	26
1.3.1 Elokvakasvatuksen historiaa.....	30
1.3.2 Elokvakasvatus Suomessa sekä muualla maailmalla.....	33
2 TUTKIMUSKYSYMYKSET	43
3 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS	44
3.1 Tutkimushenkilöt ja tutkimusaineiston keruu	44
3.2 Laadullinen tutkimusote	45
3.3 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä	47
3.4 Sisällönanalyysi analyysimenetelmänä	53
4 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	59
5 TUTKIMUSTULOKSET	63
5.1 Opettajien määritelmät mediakasvatuksesta ja medialukutaidosta ...	63
5.1.1 Mediakasvatukseen liittyvät tiedot, taidot ja välineet opettajien määrittelemänä	70
5.1.2 Medialukutaitoon liittyvät tiedot, taidot ja välineet opettajien määrittelemänä	71
5.2 Opettajien käsitykset elokvakasvatuksesta	72
5.2.1 Elokvakasvatus eri aineiden opetuksessa	74

5.1.3	Opettajien antamat perustelut elokuvakasvatuksen opetukselle	81
5.1.4	Elokuvakasvatuksen käsitteeseen liittyvät tiedot ja välineet opettajien määrittelemänä	85
5.2	Mediakasvatus opettajien omassa työssä	87
5.2.1	Opettajien käytäntöjä ja näkemyksiä mediakasvatuksen hyödyntämisestä peruskouluopetuksesta	92
5.2.2	Koulun rooli verrattaessa kodin rooliin mediakasvatuksen antajana	96
5.3	Opettajien kokemukset Elävää kuvaa -projektista.....	99
5.3.1	Projektiin osallistumisen hyödyt.....	100
5.3.2	Projektiin osallistumisen haitat	103
6	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	106
	LÄHTEET	114
	LIITE 1: HAASTATTELUKYSYMYKSET	

JOHDANTO

Kulttuurissamme on tärkeää osata suhtautua kriittisesti mediatulvaan. Olemme koko ajan eri medioiden ympäröiminä. Tietoa pursuaa joka suunnasta, mikä voi olla vahingollista, ellei tietoon osaa suhtautua kriittisesti. Kuvallisen ja audiovisuaalisen median aikakaudella, mediakasvatuksen ja siihen kuuluvan elokuvakasvatuksen rooli on nykyaikana ehkä tärkeämpi kuin milloinkaan aikaisemmin (Juntunen 2011, 71). Mediakasvatuksen yhtenä tehtävänä on opettaa näkemään medioiden taakse. Opettaa näkemään ne tuotantoprosessit, miten uutisia ja elokuvia tuotetaan, mitä niihin kätketään ja mitä ne saavat ihmisissä aikaan, niin ajatuksissa kuin käyttäytymisessäkin. Media on valtauttavaa. Mediavälineiden välityksellä saamamme kuvat maailmasta antavat näkymän siitä, kuinka ihmisten tulisi elää, millaisia meidän tulisi olla sekä miten yhteiskunnassamme tulisi käyttäytyä. Median kautta saamme myös kuvan siitä, millaiset valtarakenteet maailmassa ja yhteiskunnassamme ovat.

Yhteiskunnassamme lapset nähdään usein median armoilla olevina, arvostelukyvöttöminä ja passiivisina katselijoina, kun taas toiset lapset nähdään aktiivisina mediasisältöjen kuluttajina, jotka osaavat valikoida tietotulvasta itsellensä merkitykselliset vaikutteet ja sisällöt. (Suoninen 1993, 10.) Mediavälineet ovat osa lasten arkipäivää, mistä kertovat tutkimukset, joissa on tutkittu lasten ja nuorten median käyttöä niin kotimaassa kuin ulkomaillakin. Esimerkiksi suomalaisen *Mediabarometri 2011*-tutkimuksen mukaan 7–11 -vuotiaiden alakouluikäisten lasten mediankäyttö on olennainen osa suomalaisten alakouluikäisten lasten arkea. Lapset käyttävät medioita monipuolisesti ja suurin osa lasten median käytöstä painottui television ja kuvataallenteiden katsomiseen sekä digitaalisten pelien pelaamiseen viikoittain. Yli puolet lapsista luki kirjoja tai sarjakuvia, käytti Internetiä, kuunteli radiota tai musiikkia ainakin kerran viikossa. Ensimmäisen luokan oppilaista valtaosa oli jo opetellut käyttämään kännykkää, kameraa, kuvataallenteiden katseluvälinettä ja Internetiä. Tutkimuksessa havaittiin myös, että viidesluokkalaisten median käyttö muistutti enemmän nuorten median käyttöä kuin lasten median käyttöä. (Pääjärvi 2012, 4.) Myös Sanoma Magazines Finlandin (2011) 3–16-vuotiaille lapsille ja nuorille suorittamassa *Yippee* -markkinointitutkimuksessa selvisi, että televisionkatselu on edelleen suosituin

tapa viettää vapaa-aikaa. Myös Internet on lapsille ja nuorille luonnollinen osa elämää. (Pääjärvi 2012, 8.)

Internetissä piilee kuitenkin monia vaaroja. *EU Kids on Line* -tutkimus (2011) selvitti, että lasten ja nuorten pahimpia vaaroja Internetissä on muun muassa päätyä sivuille, jotka sisältävät seksuaalista materiaalia, kuten kuvia tai videomateriaalia, saada seksuaalisia viestejä tuntemattomilta sekä joutua nettikiusatuksi. Muita vaaroja ovat Internetin käyttäjien tuottama vahingollinen materiaali, henkilökohtaisten tietojen väärinkäyttäminen ja tuntemattomiin ihmisiin tutustumien ja heidän tapaaminen kasvotusten. (EuKidsOnline kyselytutkimus 2011, 1 – 5; Livingstone, Haddon, Görzig & Olafsson 2011, 30; Pääjärvi 2011, 9.) Voidaan sanoa, että nykyajan mediapainotteisessa yhteiskunnassa kriittiselle medialukutaidolle ja mediakasvatukselle on tarvetta.

Kyseisen asian takia mediakasvatuksen opetuksen lisäämisestä koulujen opetussuunnitelmissa on puhuttu viime aikoina paljon. Opetus ja kulttuuriministeriön Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet julkaisussa 2012:6, uuteen opetussuunnitelmaan on esitetty, että äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineeseen sisällytettäisiin yksi lisätunti, jolla vahvistettaisiin mediakasvatuksen opetusta vuosiluokilla 5 – 6. Esityksellä syvennettäisiin oppilaiden medialukutaitoa, mediakriittisiä taitoja, osallistumista ja vaikuttamista sekä sisällön tuottamista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 36.)

Yhden lisätunnin sisällyttäminen äidinkielen opetukseen kuulostaa hyvältä ajatukselta, sillä media on osa lasten jokapäiväistä elämää niin kotona, koulussa kuin vapaa-ajallakin. Usein lapset ovat paljon enemmän perillä uusista median ilmiöistä kuin aikuiset. Lapset myös pääsevät helpommin käsiksi sellaiseen materiaaliin, josta aikuisilla ei ole tietoa, eivätkä aikuiset näin ollen pysty keskustelemaan lastensa kanssa erilaisten media-aineistojen mahdollisesta haitallisuudesta. Tämän vuoksi ihmisen olisikin hyvä oppia tuntemaan jo pienestä lähtien, miten median avulla voidaan hallita ihmisten ajatuksia, mielikuvia ja kuvaa maailmasta. Siksi olisi tärkeää kertoa ja opettaa alakoulusta tai jo päiväkodista lähtien, millä tavalla elokuvat, uutiset ja mainokset

vaikuttavat ihmisiin. Kenelle elokuvat, uutiset ja mainokset on tarkoitettu, minkä takia ne on tehty ja mikä on niiden tehtävä? Varsin hyvä keino opettamiseen, on luoda lasten kanssa media-aineistoja, jolloin lapset voivat nähdä ja kokea, millaisia prosesseja on käytävä läpi ennen kuin mediatuote on valmis esitettäväksi.

Prosessien tuntemus antaa lapsille ymmärrystä, siitä miten elokuvia, uutisia, mainoksia ja animaatioita tehdään, millainen juoni elokuvissa ja animaatioissa yleensä on, mistä aihe mahdollisesti tulee ja mihin mediaesityksillä mahdollisesti pyritään. Halu elokuvakasvatuksellisten asioiden opettamiseen lähtee kuitenkin opettajista itsestään. Hyvin monella opettajalla ei kuitenkaan ole resursseja alkaa opettaa kyseisiä asioita, vaan koulutusta tarvitaan lisää. Tästäkään huolimatta ei ole varmaa, ottavatko opettajat asiakseen opettaa oppilailleen elokuvakasvatuksellisia teemoja, joten tätä asiaa on syytä tutkia.

Halu tutkia elokuvakasvatuksen ja mediakasvatuksen asemaa kouluissa tulee siitä, että olen opintoihini liittyvässä harjoittelussa ollut mukana syksyllä 2010 *Elävää kuvaa* -projektissa, joka oli Sodankylän kunnan sivistystoimen hallinnoima elokuvallisen mediakasvatuksen täydennyskoulutushanke ja toimi vuosina 2008–2010. Mukana hankkeessa olivat Sodankylä, Rovaniemi, Kittilä, Ranua, Savukoski, Salla ja Pelkosenniemi. Lisäksi Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta osallistui projektin pedagogisten menetelmien arviointiin ja tarjosi opiskelijoille projektiin liittyviä elokuvakasvatuksen työpajakursseja. Projektin tarkoituksena oli edistää opettajien ja opetushenkilökunnan mediataitoja ja tietoyhteiskuntavalmiuksia, soveltaa liikkuvaa kuvaa ja elokuvallista ajattelua opetuksen osana sekä lisätä elokuvakulttuurin tuntemista. Projektissa järjestettiin opettajille koulutusta, jonka tarkoituksena oli rohkaista opettajia käyttämään videoteknologiaa opetuksen välineenä ja eri oppiaineiden opetuksessa. Projektin ensisijaisena kohderyhmänä olivat esi-, perus- ja toisen asteen opettajat. Opettajien käytännön opetustoiminnan ja Lapin yliopiston kenttäharjoittelun kautta välillisenä kohderyhmänä olivat myös päiväkotien ja koulujen oppilaat. (Vipuvoimaa EU:lta 2007–2013, 1.)

Olin hyvin motivoitunut tutkimaan asiaa, sillä olin itse ollut mukana projektissa ja nähnyt, mitä projekti piti sisällään. Tunsin jo entuudestaan opettajat, joiden kanssa olin myös työskennellyt. Päämääränäni oli saada tietoa siitä, onko työlläni ollut vaikutusta myös jälkeinpäin. Projektin päätösseminaarissa sain kuulla, että ainakin kaksi opettajista oli jatkanut kuvaamisen käyttämistä opetusvälineenä myöhemmin. Toinen opettajista oli liittänyt musiikkia jälkeinpäin projektin aikana kuvaamaamme lyhytelokuvaan, joka jäi silloin vielä hieman kesken; edistymistä näyttää siis tapahtuneen.

Tarkoitukseni oli selvittää, millaisina käsitykset mediakasvatuksesta, medialukutaidosta ja elokuvakasvatuksesta näyttäytyvät, niiden opettajien mielissä, jotka osallistuiivat elävää kuvaa projektiin syksyllä 2010. Lisäksi tarkoitukseni oli selvittää, kuinka paljon ja millä tavalla opettajat raportoivat hyödyntävänsä mediakasvatusta ja elokuvakasvatusta luokissaan sekä minkä aineiden opetuksessa mediakasvatusta ja elokuvakasvatusta käytettiin, miksi opettajat pitivät elokuvakasvatuksen opetusta tärkeänä ja millaisena opettajat näkevät koulun roolin verrattuna kodin roolin mediakasvatuksen antajana. Lisäksi tutkin sitä, millaisia hyöty- ja haittapuolia opettajat kokevat Elävää kuvaa -projektista olleen. Tutkimustuloksilla on tärkeä rooli mietittäessä, pitäisikö elokuvakasvatusta lisätä koulujen opetussuunnitelmissa.

Lähdin etsimään vastausta tutkimuskysymysteni kautta. Tutkimuskysymyksinäni ovat seuraavat: millaisia käsityksiä *Elävää kuvaa* -projektiin osallistuneilla opettajilla on mediakasvatuksesta, medialukutaidosta ja elokuvakasvatuksesta? Millaisia tietoja, taitoja ja välineitä opettajat yhdistävät mediakasvatukseen, medialukutaitoon ja elokuvakasvatukseen? Missä määrin opettajat käyttävät työssään mediakasvatusta ja elokuvakasvatusta ja minkä aineiden opetukseen mediakasvatusta ja elokuvakasvatusta liitettiin, millaisena opettajat ovat nähneet koulun roolin verrattuna kodin rooliin mediakasvatuksen antajana ja millaisia hyöty ja haittapuolia opettajat ovat kokeneet projektista olleen.

Tutkimukseni jakaantuu kuuteen eri lukuun, joista ensimmäinen luku käsittelee tutkimuksen teoreettista viitekehystä ja aikaisempia tutkimuksia. Tämä luku on jakaantunut kolmeen pienempään osaan, joissa käyn läpi mediakasvatukseen, medialukutaitoon ja elokuvakasvatukseen liittyviä käsitteitä. Toisessa luvussa esittelen tutkimuskysymykseni ja kolmannessa käyn läpi tutkimukseni empiiristä toteutusta. Neljännessä luvussa pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja viidennessä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset. Kuudes luku on yhteenveto ja johtopäätös luku, jossa pohdin sitä, miten tutkimukseni onnistui ja vastasivatko tutkimustulokset aikaisemmissa tutkimuksissa saatuja tuloksia. Lisäksi pohdin luvussa tutkimuksen kuluessa esiin nousseita jatkotutkimusaiheita.

1 TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

1.1 Mediakasvatus

Buckingham (2003) määrittelee mediakasvatuksen opetuksen ja oppimisen prosessina, jossa pyritään kehittämään mediatietämystä. Mediakasvatuksessa opetetaan ja opitaan asioita mediasta ja sen avulla pyritään kehittämään sekä kriittistä suhtautumista mediaan että aktiivista osallistumista media-aineistojen työstämiseen. (Buckingham 2003, 4.) Esimerkkeinä aktiivisesta osallistumisesta media-aineistojen työstämiseen voidaan käyttää elokuvien tai musiikkivideoiden työstämistä, animaatioiden tai sarjakuvien kehittämisestä ja kuvaamista tai kirjoittamista erilaisille mielipidepalstoille. Voidaan sanoa, että mediakasvatus opettaa nuoria mediankäyttäjiä tekemään arvioita media-aineistoista sekä työstämään omia mediaesityksiä heidän omilla ehdoillaan, mikä kehittää nuorten luovuutta ja kriittistä ymmärrystä eri medioista (Buckingham 2003, 4).

Kupiainen ja Sintonen (2009, 31) määrittelevät mediakasvatuksen olevan tavoitteellista vuorovaikutusta, jonka osapuolina toimivat kasvattaja, kasvatettava ja mediakulttuuri. Mediakasvatus määrittyy monikäsitteiseksi ja monikäytännöiseksi ilmiöksi, joka hakee koko ajan muotoansa. Siksi mediakasvatusta ei voida määritellä sellaisenaan ja sen vuoksi mediakasvatus saa sisältönsä mediakasvatuksen tutkijoiden ja mediakasvattajien omista tulkinnoista, niin päiväkodeissa, kouluissa, yliopistoissa, nuorisotyössä kuin kotonakin. (Kupiainen & Sintonen 2009, 5.) Tästä syystä olisi tärkeää panostaa voimavaroja mediakasvatukseen parissa työskentelevien opettajien, lastenohjaajien, lastentarhanopettajien, nuorisohjaajien sekä muiden lasten ja nuorten parissa työskentelevien koulutukseen, sillä he ovat yhdessä vanhempien kanssa vastuussa lasten ja nuorten medialukutaidon opettamisesta.

Sekä Buckingham (2003) että Kupiainen ja Sintonen (2009) näkevät mediakasvatuksen opettamisen ja oppimisen välisenä prosessina, minkä vuoksi sitä voidaan tulkita hyvin eri tavoin. Kupiainen ja Sintonen mainitsevat median olevan hyvin monikäsitteinen ja monikäytännöinen ilmiö. Median tulkinnat tulevat näkymään eri mediakasvattajien

käytännöissä, joiden avulla he opettavat lapsille ja nuorille median lukua. Toinen kasvattaja voi tulkita esimerkiksi pelit tai Internetin kielteisenä, mikä näkyy myös opettavan henkilön puheessa opettamistilanteessa. Toinen opettaja voi taas olla hyvin kiinnostunut uutta sosiaalista mediaa ja tekniikkaa kohtaan, jolloin tämä näkyy positiivisena piirteenä, myös medialukutaidon opetuksessa.

Mediakasvatuksen merkitys on kasvanut suuresti varsinkin nyt, kun lapset viettävät suuren osan päivästäan eri medioiden ympäröiminä. Tutkimustulokset osoittavat, että kaikkein teollistuneimmissa maissa lapset viettävät hyvin suuren osan päivästäan katsellen televisiota. Kun television katsominen lisätään elokuvien katseluun, lehtien lukemiseen, tietokonepeleihin ja musiikin kuunteluun, kasvaa eri medioiden parissa vietetty aika hyvin suureksi. Sen vuoksi, että media muovaa ihmisten kuvaa maailmasta ja vaikuttaa kuvillaan ja teksteillään ihmisten mielipiteisiin, näyttää siltä että media on ottanut paikan ihmisten sosiaalistajana sekä koululta, kirkolta että perheeltä. Tämän vuoksi mediakasvatuksen lisääminen koulujen opetukseen, on noussut erittäin tärkeäksi asiaksi. (Buckingham 2003, 5–6.) Tämä näkyy muun muassa siinä, että äidinkielen opetukseen haluttaisiin Suomessa sisällyttää vielä yksi lisätunti mediakasvatukseen liittyen (vrt. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 17; 52).

Lapsilla ja nuorilla oppimisen areenana toimii mediakulttuuri, joka on nimitys nykyiselle yhteiskunnallemme, jossa media on koko ajan läsnä. Opettajien ja kouluttajien tarkoituksena on kasvattaa lapset ymmärtämään mediakulttuuria sekä mediakulttuurissa toimimista. Tärkeimpänä tulee kuitenkin kriittisyyden opettaminen. Ilman kriittisyyttä ihmiset olisivat täysin median vallassa ja uskoisivat kaiken ilman kritiikkiä. Tämän päivän maailmassa ihmisten on tärkeää osata kyseenalaistaa asioita, ja olla toista mieltä asioista, jos siltä tuntuu.

Kupiainen ja Sintonen (2009) huomauttavat, että lapsia on usein yritetty suojella medialta. Tällöin lapsi on nähty viattomana ja suojattomana sekä mediakulttuurista täysin erillisenä ilmiönä. Tämä on johtanut siihen, että lapsuus on institutionalisoitu ja lasten kokemukset on asetettu rationaalisen tarkastelun alle. (Kupiainen & Sintonen 2009, 12.) Kun pääpaino on median kielteisissä puolissa, jää mediakulttuurin hyvät

puolet näkemättä. Nykyajan lapset ovat erittäin hyviä muun muassa teknisissä taidoissa sekä tiedon hakemisessa ja tiedonhankintataitojen oppimisessa, jota he tekevät jokapäiväisessä elämässään ollessaan esimerkiksi tietokoneella. (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robinson & Weigel 2006, 11.) Media-aineistojen tuottamisen katsotaan olevan nykypäivää. Voidaankin puhua mediatuottamisen aikakaudesta. Tässä asiassa nuoret ovat kehittyneet jo melko taitaviksi median käyttäjiksi. Nuoret osaavat ilmaista itseään esimerkiksi tuottamalla videoita nettiin. Youtube -videosivusto on toiminut tässä hyvänä motivoijana. Nuorilla on halu oppia luomaan mediamateriaalia ilmaistakseen itseään. Internet toimii tällöin hyvänä tietolähteenä, sillä Internet on täynnä ohjeita ja ohjelmia, joiden avulla omia videoita on helpompi tuottaa. Nuoret myös jakavat tietoa keskenään sekä tuottavat yhdessä omia videoita. Yhdessä tekeminen on hauskaa ja motivoivaa. Samalla tekeminen kehittää nuorten mediaosaamista.

Kriittisen mediakasvatuksen merkitys on kasvanut paljon viimeisten vuosikymmenten aikana, kun mediamaailmaan on tullut koko ajan lisää uusia mediavälineitä ja keksintöjä Internetistä sosiaaliseen mediaan ja yhä kasvaviin uusiin tietolähteisiin, kuten älypuhelimisiin. Esimerkiksi Internetiä selatessa vastaan tulee paljon mainoksia, mainosvideoita, uutisotsikoita sekä kuvia, joiden antamaa viestiä Internetiä selaavan täytyy osata arvioida. Tällöin tärkeää on ymmärtää sellaisia seikkoja kuin, minkä vuoksi mainokset, videot ja kuvat ovat tehty, mitä ajatusta ne palvelevat ja mihin kaikella pyritään.

Salokoski ja Mustonen (2007, sivunumero) kutsuvat kriittisyyteen pyrkiviä taitoja niin kutsutuiksi turvataidoiksi. Mediakasvatusta ei kuitenkaan pidä yksistään käsittää turvataitona. Turvataito -käsite antaa kuvan, että kaikki media on pahaa ja siltä täytyy suojautua. Media auttaa päinvastoin ihmisiä sosiaalistumaan yhteiskuntaan ja monet ovat luoneet Internetin kautta uusia ystävyysuhteita. Internetin keskustelupalstoilla esiintyvät ihmiset saavat tukea ja neuvoja samassa elämäntilanteessa olevilta ihmisiltä, joten mediaa ei tarvitse nähdä pelkästään pahana asiana. Hyvään mediasuhteeseen kuuluu se, että medioita osataan lukea arvioiden sekä ymmärtää ja tuottaa itse media-aineistoja. Kriittisyyden avulla lapset ja nuoret oppivat itse arvioimaan, mikä mediassa

on totta ja mistä näkökulmasta asiaa esitetään, kenelle mediaesitys on tarkoitettu ja mitä kaikella ajetaan takaa.

Buckingham (1991) puhuu kriittisen lukutaidon merkityksestä mediakasvatuksen opetuksessa. Buckingham (1991) on erottanut mediakriittisyyden aikakaudella kolme suojelevaa lähestymistapaa. Ensimmäisen taustalla oli näkemys siitä, että televisio-ohjelmien väkivalta lisää väkivaltaista käyttäytymistä. Toisen näkemyksen mukaan mediakulttuuri haittaa lasten älyllistä kehittymistä ja kolmanneksi mediakulttuurin ajateltiin passivoivan ihmistä ja vaikuttavan haitallisesti ihmisten arvomaailmaan. (Buckingham 1991, 12–35.) Myös Kupiainen, Sintonen ja Suoranta (2007) toteavat, että myös suomalaisia mediakasvatuksen vuosikymmeniä on leimannut halukkuus ihmisten suojelemiseen ja varjelemiseen medialta. Uusien mediavälineiden ja tekniikoiden tuleminen myötä kasvattajat ovat saaneet koko ajan uusia huolen ja pelon aiheita. Näyttääkin siltä, että vasta nyt olemme lähestymässä sitä vaihetta, jossa pureudutaan niihin kasvatuksellisiin ja pedagogisiin mahdollisuuksiin, mitä mediakasvatus opetuksellisena prosessina pitää sisällään. Toisaalta mediakasvatuksesta käydyssä keskustelussa suojelun näkökulma saa vieläkin paljon julkisuutta. Tapa, jolla epäilyksiä ja ennakkoluuloja voitaisiin saada hälvennetyksi, olisi mediakasvatuksen tutkimuksen koordinoitu lisääminen. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 22–23.)

Median maailmaan on tullut myös uutena ihmisiä yhdistävänä ja merkittävänä asiana sosiaalinen ja digitaalinen media, mikä tarkoittaa sitä, että mediakasvatuksen ja medialukutaidon, eli medioiden kriittiseen ja ymmärtävään lukemiseen tähtäävän taidon, merkitys kasvaa entisestään. Sosiaalinen ja digitaalinen media yhdistää ihmisiä, mikä lisää ihmisten välistä kommunikaatiota. Esimerkiksi Facebookissa on mahdollista lisätä uutislinkkejä sekä muuta materiaalia muiden ihmisten nähtäville. Uutisista on myös mahdollista keskustella keskenään. Erilaisten näkökantojen esiintuominen on hyvä asia, kun mietitään asiaa kriittisen medialukutaidon oppimisen kannalta. Usein monet ihmiset uskovat asioita, joita mediassa esitetään. Varsinkin medialukutaidottomille, asiat näyttävät sellaisina kuin ne mediassa näytetään. Ihmiset eivät tule ajatelleeksi sitä, ketkä asiat ovat esittäneet, mitkä heidän motiivinsa mahdollisesti ovat olleet ja mihin kaikella on pyritty. Tämän vuoksi lapsia ja nuoria

olisi hyvä opettaa alakoulusta lähtien lukemaan ja keskustelemaan media-aineistoista opettajan johdolla, mikä kehittäisi lasten medialukutaitoa ja siten kriittistä suhtautumista media-aineistojen kohtaan.

1.1.1 Medialukutaito

Mediakasvatuksen yhteydessä puhutaan medialukutaidosta. Tuomisen (1999) mukaan medialukutaito määritetään yksilön henkilökohtaiseksi valmiudeksi, jonka katsotaan kehittyvän. Medialukutaidon tavoitteena ei ole vain pelkkä tekninen medialukutaito, vaan myös kyky oppia tuottamaan omia merkityksiä sekä rantamaan omaa minuuttaan. Taitava medialukija pystyy käyttämään mediatekstejä eritellen, soveltaen, arvioiden ja luoden uusia versioita omien tarpeittensa mukaan sekä hyödyksi että huviksi. Medialukutaidon yhteydessä on käytetty myös nimitystä mediataju, jotka liitetään taitoina ja valmiutena mediakompetenssiin. Mediakompetenssia on käytetty myös synonyyminä medialukutaidolle. Tuomisen mukaan mediakompetenssia ei kuitenkaan voi pitää lopullisena valmiutena, sillä media muuttuu ympäristöineen koko ajan. Mediakompetenssi ymmärretään enemmänkin tilanne- ja toimintaympäristökohtaisena valmiutena, jossa on keskeistä vahvistunut toimijuus. (Tuomisen 1999, 22–25.) Esimerkiksi opettajan voidaan ajatella omaavan mediakompetenssia ohjatesaan ja opettaessaan lapsia mediakasvattajana.

Kupiainen ja Sintonen (2009) sekä Buckingham (2003) määrittelevät, että mediakasvatuksen yhtenä tehtävänä on antaa tietoa median käyttötavoista sekä opettaa taitoja mediaesitysten tuottamiseen. Yhdessä tiedoista ja taidoista muodostuu medialukutaito, jota ihminen tarvitsee selviytyäkseen mediatulvassa. (Buckingham 2003, 4; Kupiainen & Sintonen 2009, 15; 31.) Medialukutaidolla tarkoitetaan siis niitä tietoja ja taitoja, joiden avulla eri medioita ymmärretään ja voidaan käsitellä kriittisesti arvioiden. Medialukutaito kehittää myös kykyä tuottaa itse media-aineistoja. Ihminen ymmärtää tällöin muun muassa sen, millaisia prosesseja pitää käydä lävitse ennen kuin mediatuote on valmis. Millainen on draamankaari? Mistä se muodostuu ja mitä resursseja media-aineistojen tuottamiseen tarvitaan?

Kupiainen ja Sintonen (2009) toteavat että medialukutaitoinen ihminen osaa hyödyntää mediakulttuurisia ilmiöitä sekä ymmärtää ilmiöitä laajemmin, syvemmältä ja yhteisöllisemmältä tasolta. Medialukutaitoinen ihminen osaa myös ajatella mediassa esiteltyjä asioita eettisemmältä kannalta kuin medialukutaidoton kanssasisarensa. (Kupiainen & Sintonen 2009, 31.) Täten ihminen oppii ymmärtämään sen, miten media-aineistot voivat vaikuttaa ihmisten ajatteluun ja jokapäiväiseen elämään.

Salon (2006) mukaan medialukutaidon käsite voidaan selittää: ”omaehtoiseksi kyvyksi luoda merkityksellinen suhde omaan elinympäristöönsä sekä valmiudeksi toimia yhdessä muiden kanssa hyvän ja mielekkään elämän saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi.” (Salo 2006, 180.) Salon määritelmässä näkyy se, että oppiessaan ymmärtämään niitä tapoja, joiden avulla mediaa tulee lukea, ihminen oppii käsittämään oman elinympäristönsä selkeämmin sekä miten muut sen näkevät. Ihminen oppii myös ymmärtämään niitä suhteita, jotka yhteiskunnassa vallitsevat sekä toimimaan muiden ihmisten kanssa yhteisen hyvän saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi.

Medialukutaito käsittää visuaalisen ja audiovisuaalisen lukemisen taidon, minkä vuoksi se on tiiviissä yhteydessä tekstin ja mediaesitysten ”kirjoittamiseen” (Kupiainen & Sintonen 2009, 31). Kun ihminen osaa lukea media-aineistoja, esimerkiksi elokuvia tai mainoksia, alkaa ihminen miettiä aluksi kenelle kyseiset aineistot on tarkoitettu ja mitä niillä haetaan takaa. Jotta ihminen ymmärtäisi näitä asioita, hänellä täytyy olla medialukutaitoa, joka puolestaan viittaa siihen, että ihminen ymmärtää miten elokuvia ja mainoksia tehdään ja mitä laitteita ja taitoja media-aineistojen luomiseen tarvitaan. Voidaan siis sanoa, että ihminen osaa tällöin myös itse ”kirjoittaa” samanlaisia media-aineistoja. Kupiainen ja Sintonen (2009) selittävät saman asian siten, että medialukemista voidaan tarkastella tapahtumana, jossa henkilö omassa mediaympäristössään oppii taitoja jossakin arkipäivän mediankäytön tilanteessa. Tällaisia tilanteita voisivat olla esimerkiksi oman elokuvan tekeminen tai tekstiviestin lähettäminen, jonka aikana ihminen oppii jotain mediavälineiden käytöstä ja pystyy tämän jälkeen hyödyntämään taitoja myöhemmin elämässään. (Kupiainen & Sintonen 2009, 32.)

Thoman ja Jolls (2003) Center for Media Literacy:sta ovat koonneet yhteen medialukutaidon peruseriaatteet MediaLitKit CML -julkaisussa. Kupiainen ja Sintonen (2009) liittävät peruseriaatteisiin myös Buckinghamin ja Potterin medialukutaidon peruseriaatteet. Peruseriaatteita on viisi, jotka ovat: 1. Kaikki mediaesitykset ovat konstruktioita, 2. mediaesitykset on konstruoitu käyttämällä kullekin medialle ominaista kieltä 3. erilaiset ihmiset kokevat saman viestin eri tavoin, 4. media sisältää arvoja ja näkökulmia sekä 5. monet mediaviestit on suunniteltu keräämään rahaa ja/tai valtaa. (Thoman & Jolls 2003, 18; 21–27; Kupiainen & Sintonen 2009, 123; Share, Jolls & Thoman 2005, 7.) Media Awareness Network on lisännyt taitoihin vielä kolme peruseriaatetta, jotka ovat: 6. medialla on sosiaalisia ja poliittisia vaikutuksia, 7. eri medioilla on oma tapansa kertoa asioista ja 8. joka medialla on oma ainutlaatuinen muotonsa. (Media Awareness Network 2010, 1.)

Peruseriaatteita selvittämään käytettyjä kysymyksiä on esitetty viisi, jotka on esitetty Thoman ja Jollsin (2003) MediaLitKit CML -julkaisussa. Julkaisussa annetut mediakasvatuksen peruseriaatteet antavat opintosuunnitelman medialukutaidon opetukseen. Kysymykset ovat: 1. Kenelle viesti on luotu? 2. Mitä luovia teknisiä ratkaisuja on media esityksessä käytetty, jotta se saisi huomioni? 3. Miten erilaiset ihmiset ymmärtäisivät tämän sanoman? 4. Mitä arvoja, elämän tyylejä ja näkökulmia on esitetty tai jätetty pois tästä viestistä ja 5. miksi viesti on esitetty? (Thoman & Jolls 2003, 18; 21–27; Share, Jolls & Thoman 2005, 7.)

Peruseriaatteissa on kerätty yhteen medialukutaitoon tarvittavat tiedot sekä taidot, jotka tulee oppia, jotta medioitunutta maailmaa osaisi ymmärtää. Taitojen ja tietojen avulla ihminen oppii ymmärtämään sitä, millainen valta medialla on ihmisten ajatteluun ja toimintaan. Ihminen oppii myös itse arvioimaan mediaesitysten ja mediatekstien todenperäisyyttä sekä sitä, mitä varten mediatekstit ovat luotu, mitä niillä ajetaan takaa ja mihin niillä pyritään.

Kiesiläinen (2006) erottaa medialukutaidon kehittämisessä kolme eri vaihetta: mekaaninen, ymmärtävä ja kriittinen lukutaito. Myös perinteisen lukutaidon oppiminen kehittyy samassa järjestyksessä. Audiovisuaalisen kirjoitustaidon oppiminen eli viestien

tuottaminen on aluksi mekaanista median käyttöä. Tällöin ei vielä ymmärretä median kieltä ja kielioppia. Kuitenkin tämä taito kehittyy kokemuksen myötä ymmärtäväksi median käyttämiseksi, jolloin ihminen oppii käyttämään median mahdollisuuksia paremmin viestien välittämiseen. Kolmanteen tasoon eli kriittiseen tasoon päästessä ihminen oppii käyttämään mediaa kriittisen vaikuttamisen välineenä. Tällöin ihminen osaa käyttää mediaa omien ajatusten ja viestien välittämiseen. (Kiesiläinen 2006, 31–32.)

Kupiainen ja Sintonen (2009) selittävät medialukutaidon oppimisen vertaamalla sitä pianon soiton oppimiseen. Pianon soittoon liittyy taito lukea nuotteja, taito painella koskettimia tiettyjen melodioiden mukaan. Samalla opitaan kuuntelemaan mitä tuotetaan sekä pohditaan, miltä oma soitto kuulostaa toisen kuuntelijan korvissa. Nuotin lukutaidon kehittymisen ja muun musiikillisen tiedon myötä, soittaja kehittyy musiikin kuuntelijana eli vastaanottajana sekä oppii analyttisemmäksi musiikin kuuntelijaksi. Soittotaidon myötä mahdollisuudet omiin tulkintoihin lisääntyvät. Ja soittaja alkaa rikkoa rajoja, jolloin hän alkaa pyrkiä pois mekaanisesta soittamisesta. Taitojen karttuessa teknisluonteinen toiminta automatisoituu ja soittaja oppii ennakoimaan tilanteita ja ymmärtää jo pienistä vihjeistä kuinka tulee toimia. (Kupiainen & Sintonen 2009, 32–33.)

Medialukutaito on taitoihin perustuvaa toimintaa, minkä vuoksi medialukutaitoon liitetään myös kognitiivisia taitoja. Potterin (1998) mukaan keskeisenä lähtökohtana ovat ihmisen tietorakenteet, kuten mediasisältö, mediavaikutukset, mediateollisuus, informaatio todellisuudesta ja havainnoiva persoona itse. Potter katsoo, että mitä paremmin ihminen omaa näitä taitoja, sitä paremmin ihminen pystyy kehittämään tietorakenteitaan. (Potter 1998, 10–11.)

Potterin mukaan medialukutaitoisen ihmisen tietorakenteisiin kuuluu muun muassa mediateksteissä esiintyvien merkkien ja kaavojen tunnistaminen. Kehittyneempiä taitoja on seitsemän ja ne ovat: analyysi, arviointi, ryhmittely, induktio, deduktio, synteesi ja abstrahointi. Analyysi on jaettu kolmeen eri osa-alueeseen: 1. kohdistavaan pinta-analyysiin, 2. osa-analyysiin ja 3. jäsentävään analyysiin. Pinta-analyysi on kyseessä

silloin, kun lehdestä luetaan urheilu-uutinen. Ihmisen tietorakenne kertoo, miten sanomalehti on organisoitu, millaisia osastoja lehdessä on ja mitä ne pitävät sisällään. Tämän tiedon nojalla ihminen kykenee hakemaan uutista oikeasta paikasta. Tällöin analyysi kohdistuu etsittävään tietoon. (Potter 1998, 78–82.)

Kupiaisen ja Sintosen mukaan osa-analyysissä uutinen jaetaan osiin ja kysytään kysymyksiä: kuka, mikä, missä, milloin, miten ja miksi. Jäsentävässä analyysissä puolestaan mediaesitys puretaan osiin, niin että nähdään, mitkä osat ovat suhteessa toisiinsa. Tämä tarkoittaa sitä, että uutisen eri elementtejä verrataan siihen, miten uutinen rakentuu ja näyttäytyy muissa tiedotusvälineissä. Arvioinnissa ihminen arvottaa eri elementtejä jonkin kriteerin pohjalta ja ryhmittelyssä ihminen määrittelee mitkä elementit mediaesityksissä ovat samanlaisia ja mitkä erilaisia. Induktio on päättelyä, jossa ihminen etenee yksittäisestä yleiseen, esimerkiksi, jos havainnoidaan karhuja, jotka ovat pääsääntöisesti ruskeita, voidaan tehdä yleistys, että karhut ovat ruskeita. Deduktio tarkoittaa esimerkiksi mediarepresentaatioiden tarkastelua esimerkiksi sukupuolen osalta, esimerkiksi millaisina naiset ja miehet esitetään lännenelokuvissa. Synteesi viittaa tekstien intermediaalisuuteen, eli miten tekstit ja mediaesitykset rakentuvat suhteessa toisiinsa, lainaavat ja luovat uusia merkityksiä vanhojen pohjalle ja abstrahointi puolestaan tarkoittaa, sitä että ihminen osaa tiivistää esimerkiksi elokuvan juonen yhdeksi juonikaavioksi. (Kupiainen & Sintonen 2009, 111–114.)

Potter (1998) korostaa sitä, että medialukutaidossa on otettava mukaan myös esteettiset, emotionaaliset ja moraaliset ulottuvuudet, mitkä tulevat mukaan mediaesitysten arvioinnissa. (Potter 1998, 96–97) Aufenanger (2003) tukeutuu Potterin esittämiin esteettisiin, emotionaalisiin ja moraalsiin ulottuvuuksiin, jotka on otettava mukaan mediakasvatuksessa. Aufenanger kuitenkin lisää mukaan vielä sosiaalisuuden. (Aufenanger 2003, 1.) Kupiainen ja Sintonen (2009) toteavat, että medialukutaitoinen ihminen osaa tietoisesti hallita mediaa koskevia tiedon alueita. Medialukutaitoinen pyrkii tasapainoiseen mediasuhteeseen, jossa hän jättää huomiotta sellaiset mediatekstit tai esitykset, jotka eivät ole omien tavoitteiden tai tarpeiden mukaisia. Medialukutaitoinen miettii, millaisia viestejä hänen tulisi hakea ja millaisia välttää sekä

kuinka paljon medialle ylipäättänsä kannattaa altistua. (Kupiainen & Sintonen 2009, 122.)

Koulujen tulisi kiinnittää huomiota medialukutaidon opetukseen, sillä medialukutaidon opetuksessa lapset ja nuoret oppivat käyttämään mediavälineitä tuottaakseen itse mediamateriaalia sekä oppivat ymmärtämään mediateollisuuden ja mediakulttuurin rakenteita. Samalla koulu tulee panostaneeksi lasten ja nuorten ryhmätyötaitojen kehitykseen. Lisäksi oppilaiden motivaatio kasvaa käsiteltävää asiaa kohtaan, kun sitä käsitellään esimerkiksi elokuvan tai animaation keinoin.

1.1.2 Mediataidot

Medialukutaito on tärkeä osa mediataitoja, joita medioituneessa maailmassamme tarvitaan. Medialukutaidon ja mediataitojen voidaan katsoa olevan osittain limittäisiä. Mediataidot muodostuvat neljästä eri osa-alueesta, jotka ovat päällekkäisiä. Ensimmäisenä ovat luovat ja esteettiset taidot. Kyseiset taidot tarkoittavat oppilaan kykyä katsoa, kuunnella, tulkita ja luoda mediasisältöjä. Toisena osa-alueena tulevat vuorovaikutustaidot, mikä syntyy vuorovaikutuksen ja oman toiminnan kautta. Taidot pitävät sisällään ihmisen kyvyn hankkia ja ylläpitää yhteyksiä muihin ihmisiin sekä luoda ryhmiä esimerkiksi sosiaalisen median kautta. Taito pitää sisällään myös ihmisen valmiuden hahmottaa erilaisia mediassa viestitettyjä näkökulmia. Lisäksi ihminen osaa samastua ja toimia erilaisiin mediassa toimimisen rooleihin. Kolmantena tulevat erilaiset kriittiset tulkintataidot. Tämä tarkoittaa ihmisen kykyä ymmärtää ja merkityksellistää erilaisia mediasisältöjä, esimerkiksi kuka viestii, kenelle viestii ja miksi. Kriittiset tulkintataidot kattavat myös median toiminnan peruseräiteiden tuntemisen. Miten median taustarakenteet, kuten tuotantoprosessin kulku, omistajuus ja mainonta vaikuttavat mediasisältöihin? Neljäntenä osa-alueena ovat niin sanotut turvataidot. Ihminen tarvitsee turvataitoja tottuakseen ratkaisemaan ongelmatilanteita. Ihmisen tulee osata varjella itseään haitallisilta sisällöiltä ja vahingolliselta toiminnalta. Näin ihminen oppi välttymään ikäviltä mediakokemuksilta. (Kerhokeskus – koulutyöntuki ry 2011, 19–22.)

Henrikssonin ja Pentikäisen (2006) mukaan mediataitoihin katsotaan kuuluvan median taustarakenteiden tuntemus, median tulkitsemisen kyky, teknisten taitojen omaaminen, joiden avulla ihminen osaa ilmaista itseään luomalla media-aineistoja sekä käyttää aktiivisesti ja kriittisesti mediaa hyödyksi (Henriksson & Pentikäinen 2006, 9). Mediakulttuurilla, joka on nimitys aikakaudelle, jossa elämme ja havainnoimme maailmaa median välityksellä, on tärkeä rooli ihmisen arjessa lapsuudesta lähtien. Medioitunut ympäristö tarjoaa haasteen mediataidoista. Lapsilla on jo kouluun mennessään paljon kokemuksia erilaisista mediavälineistä ja sisällöistä.

Nykymaailmassa ei tahdo enää pärjätä pelkällä kirjoitus ja lukutaidolla, vaan tarvitaan myös taitoja, joiden avulla voidaan saada laajempaa näkyvyyttä. Median tuottamisella onkin tärkeä osa tämän päivän elämässä. Yhtenä esimerkkinä voidaan käyttää maailmanlaajuista Youtube – videosivusto, jonka avulla ihmiset ovat saaneet julkisuutta julkaistuaan videomateriaalia sivustolla. Nykyisin ihmiset saavat julkisuutta median avulla, sillä medially on suuri osa ihmisten maailmassa tämä päivänä. Tämän vuoksi ei ole tavatonta, että ihan tavallisten ihmisten keskuudesta nousee esiin tähtiä, jotka ovat taitavia jollakin elämänalueella, kuten musiikissa tai taiteessa. Sosiaalisessa mediassa videot ja muu liikkuva kuva ovatkin tärkeä kanava saavuttaa näkyvyyttä ihmisten keskuudessa.

Huosianmaa (2011) on tehnyt Pro gradu -tutkimuksen mediakasvatusprojektin tuottamista mediataidoista 1. vuosiluokalla. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisena ekaluokkalaisten mediasuhde ja medialukutaidot näyttäytyvät toteutetussa mediakasvatusprojektissa. Oppilaat muun muassa tutkivat mediaa tutkijaopettajan johdolla ja tuottivat itse sisältöä yhteistyössä 5. luokan kummioppilaiden kanssa. Tutkimuksissa saatiin selville, että ekaluokkalaisten mediataidot eivät rajoitu vain käyttötaitoihin, vaan ekaluokkalainen osaa myös keskustella ja käsitteellistää mediailmiöitä esimerkiksi piirroksin. Ekaluokkalainen tuottaa mielellään myös itse mediasisältöjä. Medialukutaito näyttäytyy ekaluokkalaisten vahvasti toiminnassa ja käytännössä hallittavina teknisinä käyttötaitoina tai käsitteellisenä ymmärryksenä, joka osataan tehdä näkyväksi kuvin, sanoin tai toiminnoin. Mediasuhteessa ja lukutaidossa korostuu merkityksellisyys ja sosiaalisuus, sillä mediaa käytetään mielellään

sosiaalisessa vuorovaikutuksessa varsinkin ikätovereiden kanssa. Lisäksi mediaosaaminen ja mediankäyttö kohdistuvat itseä kiinnostaviin ja itselle tuttuihin sisältöihin. (Huosianmaa 2011, 79–81.)

Kettunen (2005) puolestaan on tutkinut Lapin yliopistossa tekemässään pro gradu työssään opettajien ja mediakasvattajien näkemyksiä mediataidoista ja siihen tarvittavasta opetusmateriaalista. Kettunen selvitti myös, mitkä ovat mediataitojen tärkeimpiä asioita opettajien ja mediakasvattajien mielestä. Tuloksista kävi selville, että opettajat eivät ole varmoja, mitä mediataidot pitävät sisällään. Opettajat kaipaisivat median ja mediataitojen kattavaa selitystä ja käsitteiden avaamista. Mediataidoista opettajat pitävät tärkeimpänä medialukutaitoa ja mediakritiikkiä. He eivät kuitenkaan osanneet täysin kertoa, mitä medialukutaidon harjoittelu heidän kohdallaan tarkoittaa. Mediakasvatuksen tutkijat ovat havainneet, etteivät opettajat ole selvillä siitä, mitä mediataidoilla tarkoitetaan. (Kettunen 2005, 51.)

Tutkijoiden mielestä opettajien tulisi aluksi olla tietoisia mediataitojen harjoittelun tavoista ennen kuin sisällön voisi ymmärtää. Tästä syystä opettajille tulisi perustella, miksi mediataitojen harjoittelu on otettu opetussuunnitelmaan. Mediakasvattajien mielestä opetuksen ei tulisi kohdistua vain mediaan tai mediavälineisiin, vaan myös mediatekstien tarkasteluun, mikä kehittäisi kognitiivisia taitoja ja analyttistä ajattelua. Opettajilla on vielä perinteinen tapa lähestyä mediataitoja. Opettajat integroivat mediataidot pääosin äidinkieleen, kuvataiteeseen sekä ympäristö- ja luonnontietoon. Yleisesti helpoimmaksi tavaksi käyttää mediaa opetuksessa oli valittu sanomalehti. Lisäksi opettajat käyttivät opetuksessaan myös tietokonetta ja Internetiä. Opetuskeskustelu oli eniten käytetty mediataitojen opetusmenetelmä. (Kettunen 2005, 51–52.)

Kun vertaa tutkimuksia keskenään, Huosianmaan (2011) tutkimuksessa keskityttiin lasten mediataitojen oppimiseen mediakasvatusprojektissa, kun taas Kettusen (2005) tutkimuksessa keskitytään opettajien käsityksiin mediataidoista, joista tärkeimmäksi katsotaan medialukutaito. Kettusen tutkimus on näistä kahdesta tutkimuksesta lähempänä omaa tutkimusaiheeni. Huosianmaan tutkimus kuitenkin avaa

mediataitojen tärkeyttä lasten kannalta sekä raottaa tietoa siitä, millaisia mediasuhteita lapsilla on ja, mitä hyötyjä mediakasvatusprojektista on ollut. Kettusen tutkimuksessa mediataidoista tärkeimmäksi opettajat ovat katsoneet medialukutaidon opettamisen, joka on keskeinen käsite myös omassa tutkimuksessani. Kettusen tutkimuksessa tärkeimmäksi yhdistäväksi piirteeksi muodostuu medialukutaidon käsite, joka on yksi mediataidon osa-alue. Omasta tutkimuksestani voin verrata sitä, vastaavatko opettajien antamat määritelmät medialukutaidosta Kettusen tutkimukseen osallistuneiden opettajien antamia vastauksia medialukutaidon käsitteestä. Mahdollisuutena on myös verrata opettajien medialukutaidon opetusmetodeja keskenään.

Mediakasvatus sekä mediakasvatukseen sisältyvät mediataidot, johon medialukutaito lukeutuu, on nostettu avainasemaan nykyisessä tietoyhteiskunnassamme. Tämä näkyy siinä, että mediakasvatus ja medialukutaito nähdään tärkeinä taitoina. Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2005 käynnistyneessä ”lapset ja media” kokonaisuudessa tuetaan mediakasvatuksen valtakunnallista kehittämistä mm. kirjastoissa, päiväkodeissa, esi- ja alkuopetuksessa, koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa sekä koulujen kerhotoiminnassa. Tarkoituksena on edistää mediakasvatusta sekä kehittää lasten medialukutaitoa ja lapsille turvallisen mediaympäristön edellytyksiä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 1)

1.2 Mediakasvatuksen opetus Suomessa

Suomessa mediakasvatusta harjoitetaan koulujen lisäksi myös nuoriso- ja lapsityön piirissä, mikä on hyvä asia mediakasvatuksen pedagogisen kehittämisen kannalta. Suomessa toimii myös erilaisia elokuvaan keskittyneitä keskuksia, muun muassa Oulun, Pirkanmaan, Keski-Suomen ja Varsinais-Suomen elokuvakeskukset, jotka antavat mediakasvatusta eri-ikäisille lapsille ja nuorille. Keskukset järjestävät muun muassa erilaisia kursseja sekä tuottavat oppimateriaaleja mediakasvatuksen opetuskäyttöön. Muun muassa Oulun Elokuvakeskuksessa on ryhdytty tekemään oppimateriaalia peruskoulun opetuskäyttöön (Oulun Elokuvakeskus). Oppimateriaalien tärkein tehtävä on opettaa lapsille ja nuorille medialukutaitoa, mikä on tärkeä taito nyky-yhteiskunnan medioituneessa maailmassa.

Suomessa toimii myös Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus, joka on Opetus- ja kulttuuriministeriön alainen uusi virasto. Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskuksen tehtäviä ovat mediakasvatuksen edistäminen sekä kuvaohjelmien tarjoamisen valvonta. MEKU pyrkii edistämään alaan liittyvää tutkimusta, seuraa alan kansainvälistä kehitystä sekä tiedottaa lapsia ja mediaa koskevista asioista. (Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus) Toinen tärkeä toimija Suomessa on Mediakasvatusseura ry, joka on valtakunnallinen, kaksikielinen yhdistys ja se edistää mediakasvatuksen monitieteistä tutkimusta. Seura tiedottaa, harjoittaa julkaisutoimintaa, toteuttaa tutkimus- ja kehittämishankkeita, kehittää alan toimijoiden kansallisia ja kansainvälisiä yhteyksiä, järjestää tapahtumia sekä tekee aloitteita mediakasvatuksen edistämiseksi. Mediakasvatusseura ry toimii jäsenenä YK:n ylläpitämässä Civilizations Media Literacy Education Clearinghouse – verkostossa sekä toimii yhteistyössä pohjoismaisen Nordicom – verkoston kanssa. (Mediakasvatusseura ry)

Tällä hetkellä koulu on kuitenkin tärkein mediakasvatuksen antaja Suomessa, sillä kaikki Suomen lapset ja nuoret kuuluvat koulutyön piiriin. Mediakasvatuksen näkyminen koulujen opetussuunnitelmassa, on tällä hetkellä tärkeässä asemassa siinä, kuinka valveutuneita median käyttäjiä lapsista ja nuorista kasvaa. Mitä enemmän mediakasvatus saa osaa opetussuunnitelmassa, sitä enemmän oppilaat oppivat mediaan liittyviä taitoja.

1.2.1 Mediakasvatus ja medialukutaito koulutyössä

Suomessa mediakasvatuksen opetus on vielä erittäin vähäistä. Mediakasvatuksellisia sisältöjä on sulautettu kouluissa osaksi aihekokonaisuuksia, mutta mediakasvatuksella ei kuitenkaan ole Suomessa virallista asemaa opetus- ja koulutusjärjestelmässä. Perusopetuksessa mediakasvatuksen aihekokonaisuus kulkee nimellä media- ja viestintätaito ja lukiossa media- ja viestintä osaaminen. (Mediakasvatusseura ry; Opetushallitus 2004, 39–40, 46–57, 237–240; Kupiainen & Sintonen 2009, 10.) Perusopetuksen painopisteinä on ollut kehittää vuorovaikutuksellista, osallistuvaa ja yhteisöllistä viestintää (Kupiainen & Sintonen 2009, 28–29). Taidoille on paljon kysyntää, sillä onnistunut viestintä on tärkeää, kun halutaan vaikuttaa asioihin

esimerkiksi työyhteisössä, ihmisten keskuudessa ja yhteiskunnassa. Ihmiset viestivät paljon myös netissä erilaisilla foorumeilla, sosiaalisessa mediassa, lehtien mielipidepalstoilla ja lehtikirjoituksissa.

Kouluissa mediakasvatuksen opettamisesta vastuuta kantavat teoriassa kaikki opettajat, mutta käytännössä sitä tekevät vain aiheesta kiinnostuneet luokanopettajat sekä kuvataiteen ja äidinkielen opettajat sekä ala- että yläkouluissa ja lukioissa. Kouluissa mediakasvatusta edistetään muun muassa osallistumalla esimerkiksi Sanomalehtiweekiin, kirjoittamalla ja tuottamalla luokan omaa lehteä tai verkkosivuja sekä vierailemalla mediataloissa. Myös elokuvien katsominen ja elokuvien tarkasteleminen, jotka liitetään elokuvakasvatukseen, ovat hyviä tapoja lisätä medialukutaidon kehittymistä ja mediatietämystä lasten ja nuorten keskuudessa. (Mediakasvatusseura ry; Opetussuunnitelman perusteet 2004, 39–40, 46–57, 237–240.)

Buckingham (2007) on todennut, että mediavälineiden ja sisältöjen käyttö opetuksessa muuttuu vasta siinä vaiheessa mediakasvatukseksi, kun mediaesitykset teknologioineen otetaan analyyttisen tarkastelun kohteiksi tai oman tuotannon materiaaliksi (Buckingham 2007, sivunumero puuttuu). Tämä tarkoittaa sitä, että mediaa oppii ymmärtämään kunnolla vasta oman tekemisen kautta tai analysoimalla ja tarkastelemalla mediaa yhdessä muiden kanssa, kuten kouluissa pyritään tekemään. Kupiainen ja Sintosen (2009) mukaan mediakasvatuksessa omaehtoinen tuottaminen on tärkeimmällä sijalla. Useimmat opettajat ovat huolestuneita siitä, riittävätkö heidän omat taitonsa mediakasvatuksen tarpeisiin. Myös tulevat luokanopettajat ovat toivoneet saavansa paremmat valmiudet harjoittaa mediakasvatusta tulevassa opettajan työssään. (Kupiainen & Sintonen 2009, 29.)

Mediakasvatuksen opetuksesta puhuttaessa on puhuttava myös medialukutaidon opettamisesta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa medialukutaito on ollut mukana vuodesta 2004. Se otettiin mukaan aihekokonaisuutena osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvaamataidon tavoitteita ja sisältöjä. Medialukutaidon päämääräksi asetettiin kehittää ilmais- ja vuorovaikutustaitoja, median käyttötaitoja sekä opettaa oppilaita ymmärtämään median asemaa ja merkitystä. Aihekokonaisuus tulee sisällyttää

yhteisiin ja valinnaisiin oppiaineisiin sekä osaksi koulun toimintakulttuuria. (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 16–17.) Medialukutaitoon kuuluvia mediataitoja harjoitellaan sekä mediaviestien ja mediaesitysten tuottajana että vastaanottajana. Näin oppilas oppii ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja vastuullisesti sekä tulkitsemaan muiden viestintää. Oppilas kehittyy tiedon hankintataidoissaan valikoivaksi ja oppii hyödyntämään hankkimaansa tietoa. Samalla kun oppilas oppii pohtimaan eettisiä ja esteettisiä arvoja viestinnässä sekä käyttämään mediaa tarkoituksenmukaisesti hyödykseen. Oppilas oppii myös käyttämään viestinnän ja median välineitä tiedonhankinnassa sekä vuorovaikutustilanteissa. (Opetushallitus; perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 39–40.)

Oppilaille median käyttö on luonnollista ja arkipäiväistä. Oppilaat ovat jatkuvasti medioiden ympäröiminä, sillä he tuottavat ja vastaanottavat vuorovaikutteisia sisältöjä esimerkiksi Internetin keskustelupalstoilla, Facebookissa ja nettisivustoilla. Tällöin on tärkeää että kouluissa ja opetussuunnitelmissa pyritään kehittämään koulujen omaa medialukutaidon opetusta. Opettajilla on tärkeä tehtävä opettaa lapsille ja nuorille taitoja, joita he tarvitsevat nykypäivänä. Opettajat eivät silti ole ainoita, joiden tehtävänä on näiden mediataitojen opettaminen, vaan myös vanhemmat ovat vastuussa asiasta. Kaikki vanhemmat eivät ole kuitenkaan ole aivan valveutuneita asian opettamisen suhteen, jolloin päävastuu mediakasvatuksen opetuksesta on opettajien vastuulla. Tärkeäksi asiaksi opetuksessa nousee kriittisyyteen ohjaava medialukutaito, josta riippuu se, kuinka hyvin median käyttäjiksi ja hyödyntäjiksi lapset ja nuoret oppivat.

Marttisen ja Pölkin (2005) Lapin yliopistossa suorittamassa pro gradu -tutkielmassa selvitettiin sitä, mitä käsityksiä luokanopettajilla on mediakasvatuksesta, kuinka he sitä konkreettisesti toteuttavat, mitä tavoitteita mediakasvatukselle asetetaan ja mitä vaatimuksia se asettaa opettajuudelle. (Marttinen & Pölkki 2005, 9.) Tutkimuksesta saatiin selville, että opettajilla oli neljänlaisia käsityksiä mediakasvatuksesta. Vastauksissa korostuivat kriittisyys mediaa kohtaan, mediavälineiden käyttötaidot, kasvaminen mediakulttuurissa ja oppilaan minäkuvan vahvistaminen. (Marttinen & Pölkki 2005, 60–61; 81.)

Välinepainotteisessa kuvauskategoriassa yhdistyi käsitys median käytöstä tietolähteenä, konkreettisenä oppimateriaalina sekä viihteenä. Kriittisyyspainotteisessa kuvauskategoriassa mediakasvatus ymmärrettiin kriittisyyden, median ja mediaesitysten rakentumisen sekä mediankäyttäjän valintojen kautta. Läpäisyainepainotteisessa kategoriassa käsitys mediakasvatuksesta rakentui mediakasvatuksen toteutumisesta koulussa, jonka näkökulmina olivat teemaviikot ja eri oppiaineet. Opettajat näkivät median enemmän läpäisyaineena. Jota tuki se, että mediakasvatusta annettiin teemaviikkojen ja tiettyjen oppiaineiden yhteydessä. Teemaviikkoihin kuuluivat sanomalehti- ja aikakauslehtiviikot, joita oli 1–2 kertaa vuodessa. Mediakasvatusta oli integroitu myös eri oppiaineiden yhteyteen, jolloin mediakasvatus tuli mukaan eri asioita käsitellessä. Aineista opettajat mainitsivat kuvaamataidon ja äidinkielen, jotka korostuivat vastauksissa eniten. Muut mainitut aineet olivat: ympäristö- ja luonnontieto, uskonto, matematiikka, historia ja atk. Muun muassa äidinkielen opetuksessa median käyttö näkyi muun muassa tekstien työstämisessä sekä uutisten ja ajankohtaisen tiedon lukemisessa ja työstämisessä. Kuvaamataidon yhteydessä opettajat olivat tarkastelleet esimerkiksi kuvakokoja, katselleet elokuvia ja tehneet elokuva-analyysyjä, animaatioita sekä kuvanneet itse uutisia. Ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla puolestaan käytettiin valmiita ohjelmia, joita opettajat käyttivät opetettavan asian yhteydessä. (Marttinen & Pölkki 2005, 71–74.)

Marttisen ja Pölkin (2005) tutkimuksesta löytyy paljon yhteisiä piirteitä oman tutkimukseni kanssa. Marttinen ja Pölkki ovat tutkineet sitä, mitä käsityksiä opettajilla on mediakasvatuksesta ja miten he sitä käytännössä toteuttavat. Nämä kaksi asiaa ovat yhteisiä tutkimusteemoja, jotka löytyvät myös omasta tutkimuksestani. Myös se, mitä tavoitteita opettajat antavat mediakasvatukselle käydään läpi myös omassa tutkimuksessani. Täten tuloksia pystyy vertailemaan keskenään.

1.2.2 Mediakasvatuksen näkökulmien vaihtelut kouluopetuksessa vuosien varrella

Mediakasvatus muuttuu ajassa. Nyt 2000 -luvulla mediakasvatus ymmärretään kulttuurisena, journalistisena, teknologisena ja sosiaalisena ilmiönä. Mediakasvatukseen kuuluu mediaesitysten ja mediakulttuurin arvioiminen ja analysointi, mediaesitysten

tuottaminen sekä osa-alueet yhdistävä analyttinen tuottaminen. (Kupiainen & Sintonen 2009, 28.) Mediakasvatuksen painotus on vaihdellut paljon eri vuosikymmenien aikana, riippuen kansansivistyksen muodoista ja mediavälineiden kehittymisestä. 1950-luvulla oli käytössä nimitys audiovisuaalinen kansansivistystyö. Audiovisuaalinen kansansivistystyö nosti esille mediavälineiden käytön koululuokassa ja kasvatustoiminnassa. Toiminnalla oli kaksi suuntaa, toisaalta esteettisen elokuvakasvatuksen suunta ja toisaalta elokuvan opetuskäytön mahdollisuudet (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 6). Elokuvakasvatusta pidetäänkin mediakasvatuksen tiiviisti kuuluvana osana. Jotkut voivat ajatella, elokuvakasvatuksen olevan melko vanhahtava nimitys. Nykyisin puhutaan enemmän mediakasvatuksesta, jonka osana elokuvaa, televisiota ja muuta liikkuvaa kuvaa tarkastellaan osana mediavälineitä ja mediakulttuuria. Toisaalta Suomessa on tutkittu vielä 2000-luvullakin elokuvakasvatuksen asemaa osana kouluopetusta.

1960-luvulla mediakasvatuksen opetusnimikkeenä käytettiin myös nimitystä kansansivistys. Tuolloin tarkastelun pääpaino oli elokuvassa, televisiossa, joukkoviestinnässä sekä sanomalehdessä, jonka opetuksessa Suomi on ollut edelläkävijä jo tuolta ajalta asti. 1970-luvulla mediakasvatuksesta käytettiin nimitystä joukkotiedotuskasvatus. Opetuksessa keskityttiin joukkoviestimiin, massaviestimiin, lehdistöön, televisioon, radioon ja sarjakuviin. Joukkotiedotuskasvatuksen nimi muuttui 1980-luvulla viestintäkasvatukseksi. Tarkasteluun tulivat uudet mediat, kuten video, tietokone sekä teletekniikka. 1990-luvulla nimitys muuttui mediakasvatukseksi, mutta osittain viestintäkasvatus nimitystä käytettiin edelleen vielä oppikirjoissa. 1990-luvulla mediakasvatuksessa tarkasteltiin multimediaa, Internetiä ja kännykkää osana mediaympäristöä. Nyt 2000-luvulla mediakasvatuksen lisäksi on alettu puhua myös mediakulttuurista. Painopiste on digitaalisessa teknologiassa, kuten digitaalisissa videoissa, älypuhelimissa ja multimodaalisuudessa. 2010-luvulla mukaan on tullut vielä audiovisuaalinen mediakulttuuri. Painopisteenä tarkasteluissa ovat: digitaalisuus ja sosiaalinen media, kuten blogit, Facebook ja Twitter. (Juntunen 2011, 72–73; Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 4–5; 23; Kupiainen & Sintonen 2009, 27.)

On mielenkiintoista nähdä, mitä uutta 2020-luku pitää sisällään. Media tulee muuttumaan koko ajan, minkä vuoksi koulutuksen on pysyttävä median mukana. Lapset ja nuoret elävät mediakulttuurissa, jossa maailmaa hallitsevat eri viestintävälineet. Tietoa tulee joka suunnalta, jolloin median kriittisellä tarkastelulla on paljon merkitystä. Lapset ja nuoret tarvitsevat medialukutaitoa selviytyäkseen mediaviidakossa. Tämä tarkoittaa myös sitä, että opettajille tulisi antaa lisää opastusta mediakasvatuksen ja medialukutaidon opetukseen, jotta mediataitojen opetuksessa haluttaisiin pysyä mukana. Kyseinen asia tuo puolestaan lisäpainetta opettajan kouluttajille, yliopistoille ja opettajille omassa työssään.

Mediakasvatus on muuttunut vuosien saatossa teknologioiden kehittymisen mukaan. Media kehittyy edelleen ja nykyisin lapset ja nuoret viettävät suuren osan ajastaan sosiaalisessa mediassa. Sosiaalisen median myötä myös mediakulttuurin tuntemus on tärkeää. On tärkeä tietää, miten media-aineistot, media-aineistojen työstäminen ja mediaesitysten vastaanottaminen voi vaikuttaa ihmisiin, kulttuuriin, asenteisiin ja elämiseen. Elokuvakasvatuksella on tässä mielessä tärkeä tehtävä kehitettäessä lasten ja nuorten mediataitua ja mediakompetenssia.

1.3 Elokuvakasvatus

Elokuvakasvatus määrittyy mediakasvatukseen sisältyvänä osa-alueena. Elokuvakasvatus voidaan liittää mediakasvatukseen tarkastellessa mediakasvatuksen sisällöllisiä suuntauksia, jolloin elokuvakasvatus tulee mukaan, kun elokuvaa käytetään opetuksen kohteena tai opetuksenvälineenä. (Kotilainen 1999, 32–34.) Elokuvaa tarkastellaan siis osana media-aineistoja ja mediakulttuuria. Näin ollen Elokuvakasvatuksessa yhdistyy elokuva taiteena, jolloin tarkastelussa ovat elokuvan esteettiset piirteet.

Nevalan (2008) mukaan elokuvakasvatus on oppia elokuvasta, missä elokuvaa korostetaan taiteen muotona. Elokuvassa korostetaan elokuvan esteettisiä ja ilmaisullisia ominaisuuksia. (Nevala 2008, 1.) Nevalan (2006) mukaan elokuvakasvatus on osa taidekasvatusta, johon voidaan liittää useita kasvatusopin osa-alueita erityisesti

mediakasvatuksesta. Elokuvakasvatus voi sivuta muun muassa moraali- yhteiskunta- ja viestintäkasvatusta, mutta pääosin elokuvakasvatuksen opetuksellisiin ja kasvatuksellisiin päämääriin pyritään elokuvakulttuurin ja elokuva tarkastelun avulla. Yhteiskunnan digitalisoitumisen myötä elokuvakasvatukseen voidaan ottaa mukaan useita eri medioita ja informaatioteknologian osa-alueita, jotka on yleisesti liitetty mediakasvatukseen. Elokuvakasvatuksen ja mediakasvatuksen välillä nähdään olevan selviä kosketuskohtia. (Nevala 2006, 4.) Peters näkee olennaisena erona sen, että elokuvakasvatuksen lähtökohtana on elokuva itse (Peters 1965, 14).

Mediakasvatus voidaan Kotilaisen (1999) mukaan jakaa eri sisällöllisiin suuntauksiin: median käyttöön ja oppimiseen mediaympäristössä koulun ulkopuolella sekä opetukseen mediasta ja opetukseen medialla, jolloin elokuvakasvatus voidaan liittää siihen kahden viimeisen suuntauksen kohdalla. Elokuva voidaan käyttää opetuksen kohteena tai opetuksen välineenä. Elokuvan ollessa opetuksen kohteena, voidaan siihen yhdistää esimerkiksi elokuva-analyysien tekeminen yhdessä luokan kanssa, kun taas opetukseen medialla voidaan liittää esimerkiksi historian teemojen syventäminen elokuvan kautta. (Kotilainen 1999, 32–34.) Oravala (2009) toteaa, että Elokuva- ja mediakasvatuksen tulee liittyä toisiinsa sisällöllisesti luontevalla tavalla, jolloin syvemmät pohdinnat elokuvan mahdollisuuksista ajattelun ja kommunikaation välineenä yhdistyvät konkreettisesti kasvatusyössä (Oravala 2009, 208). Elokuvakasvatus nähdään liittyvän mediakasvatuksen yhteen historiallisesti esteettiseen vaiheeseen. Tuolloin vallalla oli ranskalaisen uuden aallon tekijänpolitiikka, jonka piirissä puhuttiin elokuvakasvatuksesta. (Tuominen 1999, 31; Kotilainen & Kivikuru 1999, 18–19). Näin ollen Elokuvakasvatus on jo melko vanha käsite.

Petersiin (1965) mukaan elokuvaa tarkastellaan yhteiskunnallisena laitoksena ja joukkoviihteen välineenä, jolla on erityinen vaikutus ihmisten henkiseen tasoon ja eettisten, uskonnollisten ja muiden henkisten arvojen välittäjänä. Petersin mukaan elokuvakasvatus tulisi nähdä yleisen taide-, moraali- ja yhteiskuntakasvatuksen osana sekä yleisen tiedotusteorian osana. (Peters 1965, 13–14.) Kellokumpu (1992) viittaa omassa Elokuvakasvatusta käsittelevässä pro-gradu tutkielmassaan Kejoseen (1977), joka on määritellyt elokuvakasvatuksen sellaisten tietojen ja taitojen antajaksi, joiden

avulla elokuvamaisesti välitetty tieto tehdään ymmärrettäväksi. Tämä tapahtuu opettamalla rinnastamaan elokuvan oma kieli kirjoitettuun kieleen. Elokuvakasvatuksessa opetetaan käsittämään elokuva sekä taiteellisen ilmaisun muotona että sivistävänä, kasvattavana ja tiedottavana osana joukkotiedotusta. Elokuvakasvatus antaa ihmiselle mahdollisuuden ymmärtää ja hallita elokuvanteon prosesseja sekä oppia suhtautumaan kriittisesti elokuvan sisältöihin ja sanomiin. Kejosen mukaan elokuva- ja TV-ilmaisu olisi käsitettävä sisältämään niin tiedottavat, sivistävät, kasvattavat ja taiteelliset muodot joko yhdessä tai erikseen. Täten voi sanoa, että elokuvakasvatus on monien eri alojen poikkitieteellinen ala. (Kellokumpu 1992, 26–29.)

Minkkisen (1978) mukaan elokuvakasvatuksen yleisin tavoite on auttaa lapsia ja nuoria vastaanottamaan ja ymmärtämään TV:ssä esitettyjä ohjelmia ja elokuvia. Tavoitteena on myös opettaa lapsia ilmaisemaan itseään audiovisuaalisten välineiden avulla. Audiovisuaalisessa elokuvakasvatuksessa kuvaa tarkastellaan aluksi itsessään, jonka jälkeen edetään kuvasarjan tutkimiseen ja tutustutaan montaasikerrontaan. Seuraavaksi tutkitaan äänen ominaisuuksia sekä äänen ja kuvan toimintaa yhdessä, elokuvan tekemisen tekniikkaa ja juonirakenteita. Tärkeällä sijalla Minkkisen toteamuksissa ovat myös kuvakerrontaan ja kuva-analyysiin liittyvät menetelmät, jotka ovat yleisimpiä sisältöjä elokuvakasvatuksessa. (Minkkinen 1978, 41–42.)

Itselleni elokuvakasvatus määrittyy osana mediakasvatusta. Se on pieni, mutta tärkeä osa mediakasvatukseen liittyvistä aihe-alueista. Elokuvakasvatuksessa yhdistyy sekä taide, viihde että elokuva osana mediaa. Elokuva välittää kuvaa maailmasta, jolloin sillä on myös oma tiedottava luonteensa. Vaikka elokuva ei olisikaan dokumentti, sen avulla ihmiset saavat näkymän siitä, millaiset valtasuhteet maailmassa vallitsevat, mikä on hyväksyttävää ja mikä ei, millainen on hyvän naisen ja miehen malli ja miten maailmassa tulisi elää. Tiedostamattaan ihmiset omaksuvat näitä malleja ja arvoja itselleen. Elokuvakasvatuksessa tärkeintä olisi oppia miettimään sellaisia asioita, kuten millaista maailmankuvaa jokin tietty elokuva antaa, kenelle elokuva on tehty ja mitä elokuvalla ajetaan takaa, mitä arvoja elokuva ajaa, kuka elokuvan on tehnyt ja onko tekijällä mahdollisesti jotain poliittista taustaa, jonka arvoja tekijä haluaa tuoda

elokuvassaan esille. Elokuvakasvatuksessa tärkeintä on täten kriittisyyden opettaminen erilaisia liikkuvan kuvan aineistoja kohtaan.

Elokuvassa yhdistyy toisaalta myös taide. Elokuva on yksi taiteen muoto. Elokuvassa yhdistyy taiteen tekeminen ja viestintä. Elokuvan tekemiseen tarvitaan myös taiteellista silmää. Mitä erikoisemmin elokuva on tehty, sitä taiteellisempi se on. Elokuva voi olla animaatio-, dokumentti-, draama-, kauhu-, trilleri-, komedia- tai tiede-elokuva, joihin jokaiseen liittyy omat tekotapansa. Myös viestintä jokaisessa genressä on erilaista. Elokuvassa yhdistyy esteettisyys sekä viihde. Ihmiset nauttivat liikkuvasta kuvasta ja se antaa elämyksiä ihmisille. Tästä syystä elokuva tai muu liikkuva kuva on mieluisa tapa opettaa lapsille ja nuorille elokuvakasvatusta, jossa yhdistyy kriittisyys, elämysten haku, viestinnällisyys sekä elokuva taiteen muotona.

Elokuvakasvatuksen päämääränä nähdään olevan kriittisyyden edistäminen erilaisia elokuvia, uutisia ja muuta liikkuvaa kuvaa kohtaan sekä elokuvien ja muun liikkuvan kuvan tuottaminen osaaminen. Elokuvakasvatuksen päämääränä on opettaa lapsia ja nuoria kriittisiksi liikkuvan kuvan käyttäjiksi sekä elokuvan lukijoiksi. Tarkoituksena on oppia tuntemaan draaman kaarta, erilaisia kuvakulmia sekä mitä asioita kuvakulmilla voidaan saada aikaan, mistä elokuvien aiheet ovat saaneet alkunsa ja millä tavalla elokuvat ovat suhteissa toisiin.

Elokuvakasvatuksen moraaliseen suuntaukseen on kuulunut huoli kaupallisten elokuvien turmiollisista vaikutuksista lasten ja nuorten henkiseen kehitykseen. Nykyiset mediakasvatuksen opetussuunnaukset painottavat kriittisyyden opettamista media-aineistoja kohtaan. Tarkoituksena on kehittää lasten ja nuorten mediatajua sekä elokuvallisesti ilmaistuna, kehittää audiovisuaalisen ajattelun kehittymistä, minkä kautta voidaan lisätä oppilaiden mahdollisuuksia havainnoida ympärillä olevaa maailmaa, ilmaista itseään, välittää tietoa asioista sekä tuoda oma ääni kuuluviin ja näkyviin. Liikkuvaa kuvaa voidaan pitää erittäin opettavaisena. Liikkuvan kuvan avulla lapset ja nuoret pääsevät tarkastelemaan maailmaa videokameran läpi. Videokameraa voidaan käyttää esimerkiksi historian tai uskonnon tunnilla, esittämällä jokin historiallinen tilanne fiktion keinoin. Videokameraa voi hyödyntää myös liikuntatunnilla tai

käsitöissä, jolloin erilaisia tekniikoita voidaan kuvata ja näyttää videon keinoin. (Nevala 2008, 1.)

Ollessani mukana Elävää kuvaa -projektissa, annoimme oppilaiden hyödyntää videokameraa eri aineiden yhteydessä. Oppilaat tekivät muun muassa kuvaelmia historianaiheista historiantunnilla sekä kuvasivat itse käsikirjoittamiaan näytelmiä ja animaatioita. Lapset pääsivät itse kuvaamaan ja näyttelemään sekä editoimaan omia näytelmiään, mikä kasvattaa lasten elokuvallista tietämystä, mediatietämystä ja samalla medialukutaitoa. Opetimme lapsille erilaisia kuvakulmia ja kokoja, joita voidaan hyödyntää kuvaamisessa. Lapsille näytettiin myös lyhytelokuvia, joita analysoimme yhdessä lasten kanssa. Täten hyödynsimme liikkuvaa kuvaa samalla tavalla, kuten Nevala (2008) liikkuvan kuvan hyödyntämisestä on kertonut (Nevala 2008, 1).

Elokuvien ja animaatioiden tekemisessä lapset pääsevät itse tuottamaan juonen, päättämään miten henkilöt esitellään, kuinka heistä kerrotaan ja miten henkilöt käyttäytyvät. Lapset oppivat myös sen, kuinka pitkään on kuvattava, jotta saataisiin esimerkiksi sopivan kokoinen otos animaatiota. On myös tärkeää että oppilaat oppivat ymmärtämään niitä peruseriaatteita, miten elokuvia ja animaatioita tehdään. Kun ihminen oppii ymmärtämään audiovisuaalisen kerronnan keinoja, oppii ihminen samalla käyttämään niitä myös itse. Ihmisen käsitellessä elokuvia pedagogiselta kannalta, ihmisen arvostelukyky kehittyy ja subjektiivinen maku lisääntyy. Haanpään ja Oravalan (2011) mielestä olisikin hyvä, jos koulussa katsottaisiin mahdollisimman laaja-alaisesti erilaisia elokuvia. Sillä samalla, kun oppilaiden tietämys elokuvasta kasvaa, voidaan oppia myös enemmän erilaisista elokuvan lajityypeistä, perinteistä sekä kerronnan ja ilmaisun muodoista. Tietämyksellä on suora yhteys myös elokuvallisen ajattelun ja oman audiovisuaalisen kirjoittamisen kehittymiseen. (Haanpää & Oravala 2011, 114.)

1.3.1 Elokuvakasvatuksen historiaa

Vuonna 28.12.1895 Pariisissa näytettiin ensimmäinen julkinen elokuvanäytös. Ihmiset eivät olleet tottuneet vielä liikkuvaan kuvaan, jolloin jo pelkkä junan tulo asemalle riitti saamaan katsojat paniikkiin. Katsojat luulivat, että juna syöksyy heidän päälleen

valkokankaalta. Tämän jälkeen elokuvissa käytettiin vielä pitkään erilaisia siirtymiä, kuten mustasta avautumisia ja mustaan sulkeutumisia, jotta katsojat ehtisivät tajuta paikan muutoksen ja ajan kulumisen. Nykyisin katsojat ovat tottuneet liikkuvan kuvan tapaan kertoa. Toisin sanoen heidän liikkuvan kuvan lukutaitonsa on parantunut huomattavasti. Vielä nykyisinkin elää vielä ihmisiä, joiden lapsuuteen ei ole kuulunut televisiota. Heille tieto välittyi vain yhdestä lähteestä kerrallaan, kuten radiosta, lehdestä tai kirjasta. Mutta vuoden 1960 jälkeen syntyneet ovat jo saaneet katsella televisiota, jossa on mukana sekä ääni ja kuva sekä usein tekstikin. (Nemert-Svedlund & Runddbloom, (Vilhunen, suom. ja toim.) 1989, 128.)

Elokuvakasvatuksen juuret lähtevät Kanadassa sijaitsevan Kansallisen elokuvaneuvoston (*National Film Boardin*) perustamisen jälkeen 1930-luvun loppupuolella. Muita elokuvakasvatuksen leviämiseen vaikuttaneita liikkeitä olivat ranskalainen avantgardismi liike sekä brittiläisen dokumenttielokuvan liike. Liikkeet pyrkivät vaihtoehdoiksi teolliseen voittoon pyrkivälle pelkän viihteen tuotannolle. Liikkeiden ansiosta useimmissa Euroopan maissa syntyi elokuvakerhoja sekä erilaisia järjestöjä. Erityisesti Iso-Britanniassa elokuvaa ryhdyttiin ottamaan osaksi opetusohjelmaa. Voidaan sanoa, että koulutoiminta lähti käyntiin Iso-Britanniasta, kun taas mannermaalla keskityttiin kehittämään kerhoja, jotka kehittivät jotakin tiettyä esteettisesti määräytyntä koulutusta. Kaksi toiminnasta syntyntä seurausta olivat Tanskan elokuvalait, jotka annettiin vuosina 1933 ja 1938. Lakeja seurasi Valtion elokuvakeskuksen (*Statens Filmcentral*) ja Tanskan elokuvamuseon perustaminen. (Brogger & Rae 1980, 16–17.)

Toinen maailmansota aiheutti tilapäisen katkoksen elokuvakasvatustoiminnassa. Vuoden 1945 jälkeen brittiläiset elokuvaopettajat aktivoituivat uudelleen ja vuoden 1950 jälkeen tanskalaiset alkoivat pyrkiä ottamaan elokuvakasvatuksen mukaan kouluopetukseen. *Statens Filmcentral* ja *Dansk Skolescene* -järjestöt ryhtyivät järjestämään Kööpenhaminassa koululaisille elokuvaesityksiä sekä pitivät niitä myös ympäri maata. Järjestöt olivat aktiivisia ja inspiroivia ja aloittivat kokeellisen kasvatustyön elokuvakasvatuksen alalla. (Brogger & Rae 1980, 16–17.)

Elokuvan didaktiset päämäärät olivat hyvin erilaiset 1950-luvulla. Tuolloin vallalla oli kolme käsitystä elokuvakasvatuksesta. Länsi-Saksan ja Norjan peruseriaatteena oli se, että elokuva on uhka ja vaara lapsille. Nämä maat pyrkivät suojelemaan lapsiaan elokuvalta. Isossa Britanniassa ja osassa Tanskaa opettajat näkivät elokuvan taiteenlajina. Heidän päämääränään oli luoda tietty arvostamisen muoto. Tavoitteena oli oppia ymmärtämään, tulkitsemaan ja nauttimaan elokuvasta. Osa tanskalaisista ja ruotsalaisista opettajista näkivät elokuvan kielenä. Heidän näkemyksensä mukaan kasvatuksen päämääränä on tiedon jakaminen. Toisin sanoen miten kieli, elokuva ja televisio lähestyvät asioita. Kaikissa didaktisesti erilaisissa maissa elokuvaa näytettiin hyvin eri tavoin. Esimerkiksi Saksassa ja Norjassa näytettiin eettisesti arvokkaita elokuvia, missä hyvät voimat taistelivat pahuutta vastaan voittaen pahuuden. Britit ja jotkut tanskalaiset näyttivät esteettisesti arvokkaita elokuvia. Heillä oli oma käsityksensä elokuvasta taiteena, johon näytettyjen elokuvien piti sopia. Ruotsalaiset ja osa tanskalaisista ajatteli, että millä tahansa elokuvalla on informaatioarvoa. Tärkeintä oli kertoa oppilaalle, miten elokuvia tehdään sekä miten otoksista tehdään elokuvia. (Brogger & Rae 1980, 18–19.)

Vuonna 1968 Alan Lowell *British Film Institutesta* julkaisi pamfletin nimeltä *The Aims of Film Education* (Elokuvakasvatuksen päämäärät). Elokuvakirjallisuudessa teos oli ensimmäinen pätevä ja filosofisesti perusteltu kuvaus didaktiikan eri muodoista. Lowell (1968) tyypittelee Isossa Britanniassa vallitsevat elokuvakasvatuksen lajit kolmeen eri tyyppiin: moraaliseen, kielelliseen tai lingvistiseen ja sosiaaliseen. Lowell painotti sosiaalisen tavan olevan tärkein ja asiasta käytiin väittelyitä. Samaan aikaan Tanskassa perustettiin ensimmäinen pohjoismaisten elokuvaopettajien yhdistys vuonna 1966 ja vuonna 1967 Kööpenhaminan yliopistossa aloitettiin elokuvatieten tutkimus. Tanskassa elokuvia alettiin tehdä luokkahuoneissa ja myöhemmin yritettiin löytää yleisiä sääntöjä.

Ruotsissa ryhdyttiin tekemään opetusohjelmia siinä toivossa, että opettajat alkaisivat ottaa niitä mukaan opetukseensa. Myöhemmin myös Saksassa tiedemiehet ja opettajat antoivat sen käsityksen, että elokuva olisi uhka. Saksalaiset olivat sitä mieltä, että myös kaikkien kansalaisten olisi saatava tietoa television teknisistä ja esteettisistä periaatteista

ja näin katsojat oppisivat ymmärtämään television ja elokuvan normeja ja sääntöjä. (Brogger & Rae 1980, 20–21.)

Suomessa elokuvien vaikutus lapsiin ja nuoriin nähtiin hyvin vahvasti jo 1910-luvulla, mutta elokuvien vaikutusta pidettiin tuolloin vahvasti kielteisenä. (Sihvonen 1996, 17–18.) Vasta vuosikymmenien 1970 ja 1980 aikana elokuvakasvatukseen ryhdyttiin kiinnittämään enemmän huomiota. Elokuvakasvatus oli kuitenkin vielä vuonna 1970 Suomessa melko harvinaista. Elokuvakasvatuksen puolestapuhujat ja osin toteuttajatkin olivat koulutoimen ulkopuolelta, mikä vaikutti heikentävästi koulujen halukkuuteen ottaa elokuvakasvatus osaksi opetusta. Suomessa oli käynnissä tuolloin vain muutamia elokuvakasvatusprojekteja. Elokuvakasvatuksen opetus on siis ollut hyvin pientä vielä tuolloin. Elokuvakasvatuksen arvostus lähti kuitenkin pikkuhiljaa nousemaan mennessä 80- ja 90-luvulle mentäessä.

1.3.2 Elokuvakasvatus Suomessa sekä muualla maailmalla

Iso-Britanniassa ja Tanskassa näyttäisi olleen suuri rooli elokuvaopetuksen liikkeelle lähdössä. Tanskassa on panostettu paljon elokuvakasvatukseen, mikä näkyy siinä, että Tanskassa on hyvin yleistä se, että oppilaat tuottavat peruskouluissa paljon erilaisia media-aineistoja, kuten videoita. Tanskassa elokuvaa ja mediaa ei opeteta omana oppiaineenaan peruskoulussa, mutta sen opetusta on sisällytetty äidinkielen sekä monien vieraiden kielten opetukseen. Tanskassa hyvin monet opettajat käyvät myös kursseja, joissa opetetaan elokuvan kieltä ja analyysiä. Lukiossa Elokuva ja TV on oma oppiaineensa, mutta se ei ole pakollinen. Tanskassa pyritään panostamaan elokuvakasvatukseen ja sen vuoksi jokaisen koulun kirjastossa tulisi olla ”mediakeskus”, josta löytyy TV, tietokone, kameroita ja videokameroita. (Danmark i spanien 2011, 1.) Tanskalaiset kansakoulut ovat myös saaneet 2.10.2011 lähtien Filmlinje.dk:lta valmiin ilmaisen paketin, jossa on tietoa ja työkaluja omien elokuvien tuottamiseen koulussa oppilaiden kanssa. Filmlinje.dk auttaa tanskalaisia 7–10 -vuotiaita ja heidän opettajiaan saamaan käytännön elokuvatuotannon osaksi opetusta. Avuksi tarvitaan vain tietokone ja kamera. (Ranzau & Terävä 2010, 1.)

Ranskassa, Iso-Britanniassa, Ruotsissa ja Hollannissa elokuvakasvatusta on sisällytetty koulujen opetussuunnitelmiin jo jonkin aikaa. Saksassa elokuvakasvatus on vasta tulossa koulun opetussuunnitelmaan. Elokuva kuuluu yhtenä osana mediakasvatuksen opetukseen, jota arvostetaan kyseisissä maissa hyvin paljon. (Science and education)

Suomessa vastaan nousee resurssikysymys, onko Suomen kouluilla mahdollisuutta panostaa tietokoneisiin ja medialaitteisiin? Jos elokuvakasvatus katsottaisiin tärkeämmäksi Suomessa, voitaisiin resursseja ehkä käyttää enemmän myös opettajien koulutuksiin ja medialaitteiden hankkimiseen kouluille. Nykyisellään opettajien koulutus tapahtuu erinäisten projektien piirissä, kuten Elävää kuvaa projektikin oli. Opettajien on kuitenkin mahdollista hankkia tietoa ja opetusmateriaaleja netistä, mikä kertoo siitä, että elokuvakasvatukseen on ryhdytty panostamaan enemmän myös kouluissa.

Nyt 2000-luvulla elokuvakasvatuksesta on Suomessa tullut myös osa perusopetuksen opetussuunnitelmaa, jossa se tulee esiin yhtenä mediakasvatuksen osana (Opetus- ja kulttuuriministeriö). Elokuvasvatuksen tilanne ei ole Nevalan (2008) mukaan kuitenkaan kovin hyvä. Nevala kirjoittaa elokuvan lähes kadonneen koulujen opetusohjelmista, vaikka tarvetta elokuvien käsittelylle olisi, lasten ja nuorten viettäessä suuren osan ajastaan median ja liikkuvan kuvan parissa. Kouluissa opetetaan kuvataiteita, kirjallisuutta ja musiikkia. Elokuva koetaan enemmänkin viihteellisenä asiana. Usein elokuvia katsellaan silloin, kun oppilaita halutaan palkita tai rauhoittaa. Tällöin elokuvan katsomisen lähtökohdat ovat samanlaiset kuin lasten ja nuorten arjessa, missä elokuvaa kulutetaan osana massakulttuuria. Samalla elokuvan kasvatukselliset mahdollisuudet jäävät melkein aina käyttämättä. (Nevala 2008, 1.) Seuraavassa tutkimuksessa tarkastellaan kyseistä asiaa Hobbsin suorittaman tutkimuksen valossa.

Hobbs (2006) suoritti vuosien 1993–2000 välillä Massachusettsissa USA:ssa tutkimuksen, jossa tutkittiin sitä, miten opettajat käyttävät erilaisia media-aineistoja hyväkseen perus- ja toisen asteen aineiden opetuksessa sekä mitä syitä he antoivat digitaalisten videoiden käytölle opetuksessa. (Hobbs 2006, 38–39.)

Tutkimuksista saatiin selville seitsemän opettajien käyttämää sopimatonta tapaa käyttää videoita luokassa. Esille tulleet syyt olivat: 1. Ei selvästi tunnistettua ohjaavaa käyttötapaa. Opettajat saattoivat laittaa filmin pyörimään, jolla ei ollut mitään yhteyttä opiskeltavaan aineeseen. 2. Opettajat eivät hyödyntäneet kaukosäädintä vaikeiden asioiden selittämiseen tai tärkeiden kohtien näyttämiseen opetusvideoista. 3. Opettajat laittoivat oppilaat katsomaan videota, jotta opettaja saisi omaa aikaa. 4. Oppilaat laitettiin katsomaan videota, jotta opettaja ehtisi itse valmistella, jotain tärkeämpää. 5. Opettajat käyttivät Tv:n ja videoiden katselua palkintona jostakin. 6. Opettaja käytti mediaa ainoastaan huomion kiinnittämiseen ja 7. Opettaja käytti videota kontrolloidakseen oppilaiden käyttäytymistä. Esimerkiksi, jos luokassa oli liian rauhatonta. (Hobbs 2006, 40–44.)

Kun tutkittiin opettajien omia käytänteitä, syitä ja päämääriä hyödyntää elokuvia ja videoita sekä muuta mediaa osana opetusta, saatiin seuraavanlaisia tuloksia: media-aineistojen hyödyntäminen asioiden esittämiseen (46 % vastaajista), esimerkiksi historiallisten videoiden näyttäminen. Kuitenkin vain 12 %:lla vastaajista nähtiin selkeä yhteys opetukselliseen päämäärän ja videoiden näyttämisen välillä. Toisena oli media-aineistojen hyödyntäminen ajankohtaisten asioiden käsittelyssä. Luokassa järjestettiin esimerkiksi sanomalehtiweekko ja tutustuttiin paikalliseen lehteen (12 % vastaajista). Kolmantena oli teknologian hyödyntäminen tuottamaan tai analysoimaan informaatiota, esimerkiksi media-aineistojen tuottaminen tietokoneella, (16 % esimerkeistä), neljäntenä filmin hyödyntäminen kirjallisuuden lukemisen jälkeen, lisätiedon antamiseksi (10 % vastaajista), viidentenä videonauhojen käyttö oppilaiden kokeiden, keskusteluiden, kokemusten ja näytelmien dokumentoimiseen (6 % opettajien kokemuksista), kuudentena videoiden tai printtimedian näyttäminen keskustelujen tehostamiseksi tai kirjoitelmien aloittamiseksi (4 % kokemuksista) ja viimeisenä videonauhojen käyttäminen kielten opettamiseksi. (Hobbs 2006, 44–46.)

Medioista käytetyimpiä olivat: televisio, videonauha ja elokuva (60 % vastaajista), lehdet (53 %), aikakauslehdet (50 %) ja tietokone (48 %). Vähemmän käytetty oli videokamera (17 % vastaajista). Kuitenkin 16 % opettajista ei osannut vastata kysymykseen, miksi he käyttävät mediavälineitä luokassaan. (Hobbs 2006, 44.)

Hieman samantyyppinen tutkimus tehtiin myös Australiassa, jossa tutkittiin 5–17-vuotiaiden oppilaiden tekemien digitaalisten videoiden käyttöä viidessä Australian koulussa. Koulut olivat tunnettuja innovatiivisesta suhtautumisesta opetukseen ja siksi hyviä kohteita hyödyntää digitaalisia videoita opetuksessa. Tutkimuksessa keskityttiin selvittämään opettajien perussyitä hyödyntää digitaalisten videoiden tekemistä osana oppilaiden opetusta sekä miten videoiden tekeminen vaikutti oppilaiden oppimistuloksiin. (Schuck & Kearney 2004a, 5–10;. Schuck & Kearney 2004b, 1–3.)

Tutkimuksista paljastui, että opettajat käyttivät oppilaiden tekemiä videoita kolmesta eri syystä. Tapauksista 65 % opettajat hyödynsivät videoiden tekoa saadakseen oppilaat kommunikoimaan keskenään. Toinen syy oli, että 23 %:ssa tapauksista opettajat hyödynsivät videoiden tekoa helpottaakseen esitysten ja ilmiöiden havainnointia ja analysointia. Kolmantena syynä oli, että 12 %:ssa tapauksista opettajat hyödynsivät videoiden tekoa parantaakseen oppilaiden reflektointikykyä. Oppilaat esimerkiksi kuvasivat omaa opiskeluaan ja oppivat tällä tavalla omasta oppimisen etenemisestään. (Schuck & Kearney 2004a, 7–8.; Schuck & Kearney 2004b, 3–5.)

Oppilaiden oppimistuloksia olivat seuraavat: Videot edistivät 1.) oppiaineiden tuntemusta, taitoja, aktiivista oppimista, motivaatiota ja itsenäisyyttä 2.) elokuvanteko taitojen kehittymistä ja elokuvan kielen ymmärtämistä, 3.) kielellisiä taitoja, 4.) kommunikaatio ja esiintymistaitoja, 5.) organisaatio- ja tiimityötaitoja sekä antamaan palautetta vanhemmille, opettajille ja muille oppilaille, 6.) korkeamman ajattelun kehittymistä, 7.) metakognitiivisia taitoja ja 8. tunnetaitoja. (Schuck & Kearney 2004a, 7–8; Schuck & Kearney 2004b, 3–6.)

Suomessa vastaavanlainen tutkimus suoritettiin vuonna 2009, kun Koulukino ry teki tutkimuksen elokuvakasvatuksen opetuksesta Suomessa. Tutkimuksessa tehtiin laajamittainen verkkokysely varhaiskasvatuksen, ala- ja yläkoulujen sekä lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten opettajilta ympäri maan. Vastauksia saatiin yhteensä 385 kappaletta. Kyselystä saatujen vastausten perusteella 71 % ilmoitti käyttävänsä elokuvakasvatusta opetuksessa ja vain 27 % ei ole käyttänyt elokuvakasvatusta opetuksessa. Syiksi elokuvakasvatuksen käyttöön katsottiin olevan sen, että se tuki

aineiden opetusta; opettajista 16 % käytti elokuvaa tukemassa sekä syventämässä opetettavia aiheita ja 13 % kertoi opettavansa oppilailleen medialukutaitoa. Opettajista 11 %:lle oli tärkeää tutustuttaa oppilaita elokuvakulttuuriin. Yhtä suuri osa opettajista ilmoitti perehdyttävänsä oppilaita elokuvan kieleen ja kerrontaan. Opettajista 10 % opettajista kertoi elokuvan motivoivan oppilaita koulutyöhön. (Koulukino ry 2009, 3-8.)

Opettajista 10 % kertoi opettavansa elokuvakasvatusta siitä syystä, että se oli sisällytetty Viestintä ja mediataito tai viestintä- ja mediaosaaminen aihekokonaisuuksiin. Tähän liittyen 7 % opettajista mielsi käyttävänsä elokuvaa opetuksessaan siitä, syystä että se kuuluu opetussuunnitelmaan. Opettajista 9 % käytti elokuvaa siitä syystä, että se tarjoaa hyviä keskustelunaiheita ja 6 % opettajista näytti elokuvia kannustaakseen oppilaita omien elokuvien tekemiseen. Toisaalta myös 6 % kertoi näyttävänsä elokuvia rentouttavana vastapainona koulutyölle. Vain 1 % opettajista valitsi vaihtoehdon ”muu syy”. Näitä syitä olivat kulttuurintuntemus, kielenopetuksessa vieraan kulttuurin ja kielen havainnollistaminen sekä sijaisina toimivien opettajien tarve täyttää suunnittelemattomat oppitunnit. Elokuvaa käytettiin myös teemapäivien elävöittäjänä ja yleisesti koulun työtapojen monipuolistajana. Elokuvien käyttö yhdistettiin myös äidinkielen ja kirjallisuuden tunteihin, sillä se nousi esiin useissa vastauksissa. Lisäksi sitä käytettiin tunnekasvatuksen tukena. (Koulukino ry 2009, 8-9.)

Yli 90 % vastanneista piti elokuvakasvatusta jokseenkin tai hyvin tärkeänä. (42 % piti hyvin tärkeänä ja 49 % jokseenkin tärkeänä). 5 % ei ottanut kantaa ja 4 % ei pitänyt kouluissa tehtävää elokuvakasvatusta tärkeänä. 81 % sellaisista opettajista, jotka eivät olleet käyttäneet elokuvakasvatusta opetuksessaan, sanoivat että olisivat halukkaita käyttämään elokuvakasvatusta opetuksessaan vaikka ei ole sitä aikaisemmin tehnytään. Vain 19 % vastaajista ei ollut halukas käyttämään elokuvakasvatusta tulevaisuudessakaan. (Koulukino ry 2009, 10–11.) Myös tästä tutkimuksesta huomaa, että elokuvakasvatuksen koulutukselle näyttäisi olevan tarvetta, jotta opettajat saisivat työkaluja opettamiseen.

Opettajat käyttivät opetuksessaan eniten kotimaiset fiktioelokuvia (22 %), dokumentteja (19 %), animaatioita (14 %) sekä ulkomaisia fiktioelokuvia (11 %). Opettajista 10 %

käytti oppilaiden itse tekemiä elokuvia ja 10 % käytti lyhytelokuvia. Vähiten käytetyin oli ulkoeurooppalainen fiktio (2 %) (Koulukino ry 2009, 17). Opettajista 97 % käsitteli elokuvaa joko keskustellen, teettämällä opettajilla tehtäviä tai jollakin muulla tavalla. 52 % heistä keskusteli oppilaiden kanssa katsotusta elokuvasta. Opettajista 42 % teetti oppilailla erilaisia tehtäviä ja harjoituksia ja 3 % kertoi käsittelevänsä elokuvia oppilaiden kanssa esimerkiksi kuvaamataidossa, piirtämällä tai maalaamalla elokuvasta mieleen jäänyt kohtaus. Oppilaat olivat tehneet myös omia videoita katsottua elokuvaa mukailleen tai muunnellen. Elokuvaa käytettiin myös kirjoittamisen pohjana, jolloin elokuvasta voitiin poimia teemoja oppilaiden mielipidekirjoituksiin tai muihin pohdiskeleviin kirjoituksiin, elokuvat antoivat myös mahdollisuuden eläytyä eri aikakausiin. Oppilaat kirjoittivat omia elokuvapäiväkirjoja. Kuitenkin 3 % opettajista sanoi, ettei elokuvia tarvitse sen käsitellä vaan pelkkä katsominen riittää. (Koulukino ry 2009, 21.)

Kyseisillä kolmella tutkimuksella on suuri merkitys oman tutkimukseni vertailtavuuden kannalta. Sillä tutkimuksessa käsitellään samoja asioita, joita olen myös omassa tutkimuksessani tutkinut. Varsinkin Koulukinon teettämällä tutkimuksella on paljon merkitystä, sillä tutkimus tehtiin Suomessa valtakunnallisesti. Voin siis vertailla omia tutkimustuloksiani siihen, miten asiat ovat olleet valtakunnallisesti. Toisaalta tutkimuksessa on tutkittu myös elokuvakasvatusta varhaiskasvatuksen, lukiodien ja ammatillisten oppilaitosten valossa, joten isompia päätelmiä ei kuitenkaan voi tehdä. Huonona puolena on se, ettei tutkimuksessa eritelty erikseen, minkä aineiden opetuksessa elokuvakasvatusta käytettiin. Tutkimustuloksista tuli vain ilmi se, että elokuvakasvatusta käytettiin äidinkielen ja kirjallisuuden tunnilla sekä kuvaamataidon tunnilla. Täten en saa vertailupohjaa aineiden osalta siitä, missä muissa aineissa elokuvakasvatusta hyödynnettiin.

Yhteistä Hobbsin (2006) tutkimuksessa on myös se, että tutkimukseen osallistuneet koulut kuuluivat ohjelmaan, jossa opeteltiin hyödyntämään mediaopetusta, koulutusta ja teknologiaa osana opetusta, niin kuin Elävää kuvaa -projektissakin tehtiin. Schuckin ja Kearneyn (2004a, 2004b) tutkimukseen osallistuneet koulut olivat puolestaan tunnettuja innovatiivisesta suhtautumisesta opetukseen, joten molempien tutkimusten tuloksia on

helppo peilata omasta tutkimuksestani esiin nouseviin vastauksiin ja näin ollen arvioida tulosteni todenperäisyyttä.

Tutkimustuloksiani voi vielä vertailla Hakkaraisen (2005) tutkimukseen, jossa painopisteenä oli tutkia opettajien positiivis-sävytteisiä ja negatiivis-sävytteisiä näkemyksiä verkkovideoiden käytöstä mielekkään oppimisen näkökulmasta. Tutkimukseen osallistui kuusitoista 7–13 -vuotiaita lapsia opettavaa opettajaa kuudesta maasta: Saksasta, Italiasta, Hollannista, Ranskasta, Japanista ja Suomesta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajien näkemyksiä verkkovideoiden käytöstä opetuksen, opiskelun ja oppimisen prosesseissa ja rohkaista opetushenkilöstöä hankkimaan uusia näkemyksiä verkkovideoiden opetuksellisesta käytöstä ja tuottamisesta. (Hakkarainen 2005, 173.) Tuloksia saatiin myös siitä, millaisia olivat opettajien ajatukset ja uskomukset liittyen kokemuksiin, joita he olivat saaneet menestyksekkäistä ja menestyksettömistä verkkovideoiden käytöistä opettamisen, opiskelun ja oppimisen näkökulmasta katsottuna sekä millaisia olivat opettajien ajatukset ja uskomukset siitä, voiko verkkovideoita käyttää edistämään mielekästä oppimista. (Hakkarainen 2005, 173.)

Tuloksista selvisi, että negatiivis-sävytteisissä tarinoissa painottui se, että syy menestymättömyyteen löytyi itse videoista. Opettajat kertoivat, ettei videoita nähty tarpeeksi viihdyttävinä. Suurin osa positiivisista tarinoista voitiin jakaa kahteen perustyyppiin; 1. uuden median käyttö itsessään ohjasi oppilaiden kiinnostusta, 2. videot olivat menestyksekkäästi nähty ratkaisevan kahdenlaisia ongelmia, sillä oppilaiden motivaatio oppimista kohtaan kasvoi ja oppilaiden tekninen osaaminen kehittyi. (Hakkarainen 2005, 176–177.)

Hakkaraisen (2005) tutkimustuloksista selviää, että verkkovideoita voidaan käyttää opettajien näkökulmasta katsottuna edistämään oppilaiden aktiivista roolia, tunnepitoista paneutumista opiskeluun ja oppimisprosessiin. Verkkovideoiden avulla voidaan tukea positiivisuutta ja yksilöllisyyttä sekä yhteistyötä ja keskusteltavuutta, Verkkovideot edistivät myös kontekstuaalisuutta ja ohjaamista opettamisen, opiskelun

ja oppimisen prosessissa. Silti negatiivisista tarinoista voidaan lukea, että verkkovideoiden käyttö nähdään olevan teknisesti hankalaa. (Hakkarainen 2005, 179.)

Hakkaraisen (2005) tutkimuksessa kohde kiinnittyy opettajien mielipiteisiin videoista menestyksekkään tai menestymättömän opiskelun osina sekä miten videot heidän mielestään edistävät tai heikentävät oppimista. Omassa tutkimuksessani kiinnostukseni on siinä, kuinka paljon liikkuvaa kuvaa hyödynnetään tunnilla ja miten opettajat elokuvakasvatuksen määrittelevät. Samalla tulee selvitettyä, millaisia syitä opettajat elokuvakasvatuksen opetukselle työssään antavat. Tutkimusteemoista löytyy yhtäläisyyksiä, esimerkiksi se, millaisia syitä opettajat elokuvakasvatuksen opetukselle työssään antavat, eli miten he näkevät elokuvakasvatuksen edistävän oppimista tai vaihtoehtoisesti heikentävän oppimista. Hakkaraisen tutkimus kuitenkin erottuu omasta tutkimuksesta siinä, että Hakkaraisen tutkimuksessa keskiössä ovat verkkovideot, kun omassa tutkimuksessani keskitytään enemmän tavallisten elokuvien, videoiden ja dokumenttien käyttöön osana opetusta sekä oppilaiden itse tekemiin liikkuvan kuvan projekteihin opettajien näkökulmasta arvioituna. Hakkaraisen tutkimuksesta löytyy kuitenkin vertailukohteita.

Näyttää siltä, että elokuvien käyttö osana opetusta on erittäin hyödyllistä sekä opettajille, että oppilaille. Nevala ja Kiesiläinen (2011) toteavat, että Koulumaailmaan liitettyä elokuva motivoi oppilaita ja herättää oppilaiden kiinnostuksen opittavaa asiaa kohtaan. Oppiminen myös tehostuu ja opetettava asia jää paremmin mieleen, jos oppimistilanteessa on mukana elämyksellisyys, voimakas tunne ja kokemuksellisuus. (Nevala & Kiesiläinen 2011, 23–25.) Myös oppilaiden oppiminen parantuu, sillä oppiminen on mukavaa, kun se tehdään hieman eri tavalla kuin tavallisesti. Oppilaat oppivat myös reflektoimaan omaa oppimistaan ja heidän kommunikaatio- ja tiimityötaitonsa kehittyivät entisestään. Tällaisia taitoja tarvitaan työelämässä, minkä vuoksi liikkuvan kuvan käyttö näyttää sopivalta keinolta opettaa kyseisiä asioita oppilaille.

Suomessa koulut eivät ole kuitenkaan ainoita paikkoja, joissa elokuvakasvatusta edistetään, sillä Suomessa toimii myös muutamia elokuvakeskuksia, jotka järjestävät

elokuvakasvatusta. Elokuvakasvatusta järjestetään Oulun, Pirkanmaan, Päijät-Hämeen, Keski-Suomen, Varsinais-Suomen ja Alkuperäiskansojen elokuvakeskuksissa. (Suomen elokuvakeskukset). Esimerkiksi Oulun Elokuvakeskus on 1973 perustettu kulttuurijärjestö, jolla on myös valtakunnallisia ulottuvuuksia. Keskus järjestää vuosittain ohjaaja- ja asiantuntija vierailuja sekä erilaisia seminaareja. Toiminnan tarkoituksena on edistää elokuvataiteen ja elokuvahistorian tuntemusta ja tutkimusta. (Oulun elokuvakeskus) Lisäksi Oulussa toimii Valveen elokuvakoulu, joka järjestää lapsille, nuorille ja aikuisille suunnattuja elokuvakerhoja, -kursseja, -seminaareja ja elokuvatyöpajoja sekä vuosittaisen Oskari-kilpailun lasten ja nuorten tekemille elokuville (Valveen elokuvakoulu).

Suomessa toimii myös Opetusministeriön tukema Mediakasvatuskeskus Metka ry, joka on valtakunnallinen mediakasvatukseen erikoistunut pedagoginen järjestö, joka edistää lasten ja nuorten mediakasvatusta erityisesti elokuvan, mutta myös muun liikkuvan kuvan osalta. Toimiala laajentui muihin medioihin opetusministeriön Mediamuffinssi -hankkeen myötä. Keskus toimii myös lasten ja nuorten kanssa työskentelevien tahojen kanssa. (Mediakeskus Metka Ry) Lisäksi Sodankylässä järjestetään joka kesä Sodankylän elokuvajuhlat, joissa näytetään uusia elokuvia ympäri maailman. Sodankylässä on myös keskitytty elokuvakasvatukseen, joka on saanut rahoituksensa EU:n sosiaalirahastolta. Projekteja on ollut useita, ja rahoituksen ansiosta Sodankylässä elokuvakasvatusta on edistetty vuosien mittaan toinen toistaan täydentävien elokuvakasvatusprojektien muodossa. Viimeisimpänä projekteista on Elävää kuvaa -projekti, johon myös oma tutkimukseni liittyy.

Sodankylän elokuvaprojektien lähtökohtana on ollut tarkastella perinteisiä klassikkoelokuvia sekä osallistua itse elokuvien työstämiseen. Vuosina 2004–2006 toteutettiin Elokuvakasvatus Sodankylässä -projekti, jota täydensi kaksiosainen Kamerakynä -projekti, joka toimi yhtäjaksoisesti vuosina 2004–2007. Vuonna 2008 käynnistyi Lapin kuntien opettajille suunnattu Elävää kuvaa – projekti, joka toimi vuosina 2008–2010. Elävää kuvaa projektin tarkoituksena, oli auttaa opettajia ja oppilaita käsittelemään elokuvaa luontevasti kouluopetuksessa perinteisen elokuvataiteen lähtökohdista että yhtenä nykymedian muotona. Koulutuksen

tarkoituksena oli rohkaista opettajia käyttämään videoteknologiaa osana eri oppiaineiden opetusta. (Juntunen 2011, 92–93.)

2 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä opettajilla on mediakasvatuksesta, medialukutaidosta ja elokuvakasvatuksesta ja miten he raportoivat näitä opetuksessaan toteuttavan. Tavoitteena on myös selvittää, kuinka paljon ja millä tavalla opettajat ovat raportoineet mediakasvatusta ja elokuvakasvatusta toteuttavansa ja minkä aineiden opetuksessa mediakasvatuksen ja elokuvakasvatuksen opetusta on raportoitu hyödynnettävän. Tutkimuksessa selvitetään myös, millaisia perusteluita opettajat antavat elokuvakasvatuksen opetukselle, millaisena opettajat näkevät koulun roolin verrattaessa kodin rooliin mediakasvatuksen antajana sekä millaisia hyöty- ja haittapuolia Elävää kuvaa -projektista koetaan olleen.

Haen tutkimuksellani vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitä mediakasvatus, medialukutaito ja elokuvakasvatus ovat opettajien mielestä?
 - Millaisia tietoja, taitoja ja välineitä opettajat liittävät mediakasvatuksen, medialukutaidon ja elokuvakasvatuksen käsitteisiin?

2. Kuinka paljon opettajat raportoivat hyödyntävänsä luokissaan mediakasvatusta ja elokuvakasvatusta? Minkä aineiden opetukseen mediakasvatus ja elokuvakasvatus raportoidaan liitettävän?
 - Millaisia perusteluita opettajat antavat elokuvakasvatuksen opetukselle?
 - Millaisena opettajat näkevät koulun roolin verrattaessa kodin rooliin mediakasvatuksen antajana?

3 Mitä hyötyä ja haittaa opettajat kokevat Elävää kuvaa -projektista olleen?

3 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimushenkilöt ja tutkimusaineiston keruu

Tutkimushenkilöiksi valikoitui yhteensä yhdeksän opettajaa Elävää kuvaa -projektiin osallistuneista kunnista. Otin aluksi yhteyttä kaikkiin Elävää kuvaa -projektiin osallistuneisiin opettajiin. Haastattelupyynnöt lähetin 29. maaliskuuta 2011 ja annoin opettajille aikaa neljä päivää aikaa ottaa minuun yhteyttä ja sopia haastattelusta. Pyynnöstä seurasi seitsemän haastateltavaa. Kun neljä päivää oli kulunut lähetin haastattelupyynnön uudelleen ja muistutin tutkimuksesta. Tästä haastattelupyynnöstä seurasi kaksi uutta haastateltavaa. Lopulta sain kasaan yhdeksän myöntävää vastausta halusta osallistua haastatteluun. Opettajista seitsemän on luokanopettajia ja kaksi aineenopettajaa. Aineenopettajista toinen toimii opettajana yläkoulun puolella ja toinen aineenopettaja antaa opetusta sekä yläkoulun että lukion puolella. Seitsemästä Elävää kuvaa -projektiin osaa ottaneesta kunnasta neljä kuntaa oli mukana tutkimuksessa, sillä en saanut kolmesta muusta kunnasta haastateltavia opettajia mukaan tutkimukseen. Mukana olleet opettajat olivat Rovaniemen, Sallan, Sodankylän ja Ranuan kunnista.

Aineiston sain kasaan käyttämällä aineistonkeruumenetelmänä haastattelua. Haastattelut olivat puolistrukturoituja. Tällä tavalla pyrin saamaan keskusteluista vapaampia sekä mahdollisimman tarkkoja ja laajoja kuvauksia asioista. Puolistrukturoiduissa haastatteluissa, joista tässä tutkimuksessani käytin teemahaastattelua, teemat ja aihepiirit olin päättänyt jo etukäteen, mutta kysymysten muotoilu ja esittämisjärjestys saattoivat vaihdella. Teemahaastattelussa on myös mahdollista esittää lisäkysymyksiä, jolloin uusia puheenaiheita voidaan nostaa keskusteluun ja näin ollen päästä syvemmälle tutkittavan asian ytimeen (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11–12).

Haastatteluista neljä suoritin tapaamalla opettajat kasvokkain heidän kanssaan sopimassani paikassa. Kaksi haastatteluista tapahtui opettajien omilla kouluilla ja kaksi Lapin yliopiston tiloissa. Haastattelujen nauhoitukseen käytin tiedekunnastani lainaamaa sanelulaitetta. Haastattelujen tietokoneelle siirtämiseen käytin apuna Digital Voice Editor 3 nimistä editointiohjelmia, jonka avulla sain nauhoitetut aineistot mp3-

muotoon. Editointiohjelman avulla oli mahdollista kuunnella haastatteluja hidastettuina, jos haasteltava puhui liian nopeaa tai en saanut puheesta kunnolla selvää. Muut viisi haastattelua suoritin puhelinhaastatteluina. Neljälle viidestä haastateltavasta soitin suoraan puhelimeen ja yhdelle henkilölle Skype -vastaanottimeen. Kaikkiin puhelinhaastatteluihin hyödynsin Skype -palvelinta sekä Skype Recorder -ohjelmaa, jonka avulla sain haastattelut nauhoitetuksi suoraan koneelle. Toteutin yhdeksän haastattelua, joista lyhyin kesti 20 minuuttia ja pisin 43 minuuttia. Keskimäärin haastattelut olivat 29 minuutin pituisia.

Haastatteluiden kerääminen kesti yhteensä kolme viikkoa. Suoritin haastattelut huhtikuussa 2011. Haastattelujen keräämisessä kesti yhteensä kolme viikkoa. Ensimmäisellä viikolla suoritin neljä haastattelua, seuraavalla neljä ja viimeisellä viikolla yhden haastattelun. Tämän jälkeen jätin tutkimuksen tekemisen tauolle kesän ajaksi. Aloitin tutkimuksen tekemisen uudestaan 22.9.2011, jolloin aloitin haastattelujen litteroinnit. Sain litteroinnit päätökseen 27.10.2011, joten aikaa litterointien tekemiseen kului yhteensä viisi viikkoa. Aikaa litterointien tekemiseen käytin keskimäärin 3-6 h päivässä lukuun ottamatta viikonloppuja, jolloin en tehnyt mitään. Litteroituja sivuja syntyi yhteensä 112 sivua. Haastattelun keskimääräisen sivumäärän ollessa 12,5 sivua. Suureen sivumäärään vaikuttaa se, että kirjoitin ylös myös minimipalautteet.

Litterointien jälkeen ryhdyin kirjoittamaan lisää tutkimuksen taustalla olevaa teoriaa. Lisäksi syyskuussa *Suunnitelmallista kirjoittamista* -kurssilla tein parannuksia tutkimuskysymyksiini sekä rajasin aiheitani entisestään. Koska tutkimukseni on laadullinen tutkimus, on sitä hyvä käsitellä tässä yhteydessä

3.2 Laadullinen tutkimusote

Aaltolan ja Vallin (2007) mukaan laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia prosessiksi. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruun väline on tutkija itse, joten aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen voidaan katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin edetessä. Laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia prosessiksi myös siinä mielessä, että tutkimuksen etenemisvaiheet eivät ole välttämättä

etukäteen jäseneltävissä selkeisiin eri vaiheisiin, vaan esimerkiksi tutkimustehtävää tai aineistonkeruuta koskevat ratkaisut voivat muotoutua vähitellen tutkimuksen edetessä. (toim. Aaltola & Valli 2007, 70.)

Lähelle tutkittavaa kohdetta vievien aineistonkeruumenetelmien avulla tutkittavaan ilmiöön liittyvä arvoitus avautuu vähitellen, jolloin myös tutkimusmenetelmälliset ratkaisut täsmentyvät. Tutkimuksen edetessä tutkimuksen elementit, kuten tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineiston keruu ja aineiston analyysi limittyvät toisiinsa ja muotoutuvat vähitellen tutkimuksen kuluessa. Lähestymistapa edellyttää, että tutkija osaa tiedostaa oman tietoisuutensa kehittymisen tutkimuksen edetessä ja hänellä on myös valmiuksia tutkimuksellisiin uudelleen linjauksiin. Laadullista tutkimusta voidaan siis luonnehtia jatkuvaksi päätöksentekotilanteeksi tai ongelmanratkaisusarjaksi (Syrjälä & Numminen 1988). Tutkimusongelma ei ole välttämättä täsmällisesti ilmaistavissa tutkimuksen alussa, vaan tutkimusongelma täsmentyy koko tutkimuksen ajan. Johtoajatukset muuttuvat ja mahdollisesti vaihtuvat kokonaan tutkimusprosessiin liittyvien käytännön kenttäkokemusten myötä. (toim. Aaltola & Valli 2007, 70–71.)

Laadullisen tutkimuksen edetessä tarkastelu voi näkemyksen kehittyessä kohdentua uusiin mielenkiinnon kohteisiin. Keskeistä on löytää tutkimuksen edetessä ne johtavat ideat, joihin nojaten tutkimuksellisia ratkaisuja tehdään. Laadullisessa tutkimuksessa on myös tarkoituksenmukaista korostaa tutkimusasetelmia koskevan rajaamisen välttämättömyyttä. Kuitenkaan kaikkia tutkimuksessa havaittuja asioita ja kaikkea kerättyä aineistoa ei kannata yrittää sisällyttää varsinaiseen tutkimusraporttiin. (Aaltola & Valli 2007, 73.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysoinnissa lähtökohtana on kehittää käsitteellisesti mielekkäitä ydinteemoja kerätystä aineistosta. Käsitteellisyys nousee siten aineistosta. Toisaalta analysointi ei perustu vain metodiin, tarkkojen kenttämuistiinpanojen pitämiseen ja tätä kautta esiin nousevien tulosten analyysiin ja kirjoittamiseen. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole täten löydettävissä mitään väistämättä esiin nousevaa totuutta, joka voitaisiin esittää tutkimuksen tuloksena ja

kuvauksena. Tutkimuksen tekeminen on selkeästi myös kirjallinen ja itse tutkijan tulkintojen perusteella väritynyt tuotos, minkä vuoksi aineiston analysointia ja laadittua tutkimusraporttia voi luonnehtia tutkijan henkilökohtaiseksi konstruktioksi tutkittavasta ilmiöstä. Laadullinen tutkimus on siten luonteeltaan tulkinnallista. (Aaltola & Valli 2007, 80.)

3.3 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä

Omassa tutkimuksessani hyödynsin tutkimusmenetelmänä teemahaastattelua. Ennen kuin käsittelen tarkemmin teemahaastattelua tutkimusmenetelmänä, on hyvä kuitenkin käydä läpi tutkimushaastatteluun yleisesti liittyviä piirteitä.

Haastattelu on yksi tiedonhankinnan muodoista ja sitä käytetään usein tutkimuksen teossa. Haastattelusta on tullut yksi kaikkein käytetyimmistä tiedonhankkimisen menetelmistä eri yhteiskuntaelämän alueilla. Vaikka haastattelua käytetään hyvin paljon tiedonhankkimisen menetelmänä, siitä löytyy hyvin vähän tietoa suomenkielisestä oppi- ja tutkimuskirjallisuudesta. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 9-10.) Tutkimushaastattelu eroaa tavallisesta arkikeskustelusta siinä, että tutkimushaastattelulla on oma erityinen päämääränsä, eli tiedon saaminen. Tutkimushaastatteluun kuuluvat omat erityiset osallistujaroolit. Haastattelijana on tietämätön osapuoli ja haastateltavalla on tieto, jota haastattelijan on tarkoitus selvittää. Haastatteluun ryhdytään tutkijan aloitteesta ja tutkija ohjaa tai vähintäänkin suuntaa haastattelua tiettyihin aiheisiin, joita halutaan tutkia. (Holstein & Gubrium 2010, 154–155; Hirsjärvi & Hurme 1988, 25–26; Ruusuvuori 2011, 269; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22–23.)

Covers ja Schuman (1974) toteavat, että hyvän tutkimusaineiston saamiseksi, haastattelijan pitää pyrkiä unohtamaan itsensä ja omat mielipiteensä sekä varoa stereotypisoimasta vastaajaa. (Holstein & Gubrium 2010, 154). Hirsjärven ja Hurmeen (1988) mukaan tutkimushaastattelulle ja arkikeskustelulle on yhteistä sekä kielellinen että ei-kielellinen kommunikaatio, joiden välityksellä asenteet, tunteet, mielipiteet ja ajatukset välittyvät. Sekä arkikeskustelussa, että tutkimushaastattelussa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 25.)

Tutkimushaastattelun institutionaalisuutta korostaa tallennus, mikä tarkoittaa sitä, että haastattelu nauhoitetaan ja tutkija tekee haastattelusta muistiinpanoja (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 23). Haastattelu voidaan myös videoida, josta on hyötyä esimerkiksi ryhmähaastattelussa. Kuvamateriaalin avulla on helpompi määritellä kuka milloinkin on äänessä (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 15). Ennen haastattelun aloittamista tulee testata, että tallennuslaitteet toimivat. Haastattelua on hyvä myös harjoitella ennakolta, jotta haastattelija saisi selvän kuvan siitä, mitä tulee ottaa huomioon aidossa haastattelutilanteessa. Harjoittelemalla haastattelua ennakolta, haastattelija saa varmuutta oikeaa haastattelutilannetta varten, mikä näkyy haastattelijan rentoutena kyseisessä tilanteessa. Empatiakyky on tärkeä hyvän haastattelijan piirre. Vain eläytymällä haastateltavien elämään ja ajatuksiin, voidaan saada laajemmin tietoa, siitä miten asiat ovat vaikuttaneet haastateltaviin ja heidän elämäänsä.

Itse en harjoitellut haastatteluja ennakolta enkä testannut haastattelurunkoa kenelläkään. Olin kuitenkin käynyt ennen haastatteluja *Haastattelun perusteet* nimisen kurssin, jossa olimme harjoitelleet haastattelujen pitämistä ennakolta ja miettineet mahdollisia haastattelutilanteita sekä eteen mahdollisesti tulevia ongelmia. Näen, että kurssista on ollut minulle hyötyä haastattelun suunnittelussa ja toteutuksessa. Lisäksi luin ennen haastattelujen tekemistä tietoa haastattelun etenemisprosessista sekä miten haastattelijan tulee haastattelussa käyttäytyä. Haastattelut onnistuivat mielestäni hyvin ensimmäisestä haastattelusta lähtien, joten en katso siinä olevan ongelmaa, etten harjoitellut haastattelua haastattelurungon kanssa ennakolta.

Haastatteluun ryhtymisen lähtökohtana pidetään tutkimuskohteen tuntemusta sekä siihen liittyvää teoreettista tietoa. Haastatteluun kuuluu haastattelurungon laatiminen, haastattelu, tulosten analysointi ja rekisteröinti sekä tulosten koodaus. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 26.) Ruusuvooren ja Tiittulan (2005) mukaan haastattelu syntyy haastattelijan ja haastateltavan välisestä keskustelusta ja vuorovaikutuksesta. Tämän vuoksi vuorovaikutuksen merkitys on otettava huomioon haastattelutilanteessa, mutta myös suunnittelussa, vuorovaikutuksessa, analyysissä ja tulosten raportoinnissa. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 13.) Haastattelijan esittämällä kysymyksillä on suuri merkitys siinä, miten ne ohjaavat ja johdattelevat haastateltavan vastauksia. Ruusuvoori

ja Tiittula (2005) tarkastelevat haastattelua keskusteluna, jossa tutkijan puhetta ja vaikutusta keskustelun kulkuun pidetään merkityksellisenä analyttisiä päätelmiä tehtäessä (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 10–11).

Omissa haastatteluissani tutkittava asia oli minulle tuttu, sillä olin ollut mukana projektissa. Teoreettinen tieto oli minulla myös hallussa, sillä olen mediakasvatuksen pääaineopiskelija. Lisäksi opin ja sain kokemusta elokuvakasvatuksesta projektissa toimimisen myötä. Olin laatinut haastattelurungon valmiiksi sekä esitellyt sen myös graduseminaarissa ohjaajalleni. Haastatteluissani pidin keskustelua yllä esittämällä lisäkysymyksiä haastateltavalle, jos halusin tietää jostain asiasta tarkemmin. Näin, että tämä vei haastattelua sujuvasti eteenpäin. Lisäksi sain haastateltavalta laajemmin tietoa tarkasteltavista asioista.

Tutkimus haastattelun nähdään myös eroavan tavallisesta keskustelusta siinä, että haastattelija kertoo aluksi haastattelun rakenteen, jonka jälkeen hän esittää ensimmäisen kysymyksensä. Tätä voidaan kutsua niin sanotuksi käsikirjoitukseksi, jota molemmat haastattelun osapuolet tulevat noudattamaan koko haastattelun ajan. Ennen varsinaisen haastattelun alkua haastateltavalta on kysyttävä lupa haastattelun nauhoitukseen. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 23–24.) Luvan kysyminen ja luvan saaminen voidaan ottaa myös varalta nauhalle.

Omassa tutkimuksessani opettajat lupautuivat tutkimukseeni vastatessaan haastattelupyyntööni. Ennen haastattelun aloittamista kysyin opettajilta vielä luvan haastattelun nauhoittamiseen. Kasvokkain haastattelussa nauhoitin luvan sanelulaitteelle ja puhelinhaastatteluihin osallistuvilta kysyin luvan sähköpostilla haastattelun nauhoittamisesta.

Haastattelun alussa haastattelija yleensä selittää haastateltavalle oman roolinsa ja tehtävänsä sekä kertoo tutkimuksesta ja tutkimuksen tarkoituksesta. Haastattelija voi kertoa myös jotain itsestään. Itsestä kertominen voi luoda etäisyyttä haastattelijan ja haastateltavan välille, mutta joissain tapauksissa se voi auttaa rakentamaan yhteisyyttä, mikä edistää haastattelun päämääriin pääsemistä. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 24–27.)

Koska haastattelutilanne ohjaa haastateltavan antamia vastauksia ja vaikuttaa osaltaan tutkimuksen tuloksiin, Holstein & Gubrium (2010) toteavat, että haastattelijan ja haastateltavan välillä on oltava luottamusta ja haastattelutilanteen on oltava rento, jotta haastattelusta ja haastateltavasta saataisiin syvempää informaatiota (Holstein & Gubrium 2010, 152–154).

Tutkimushaastattelussa keskustelua ryhdytään rakentamaan haastatteluksi esittämällä kysymyksiä, joihin haastateltavan oletetaan vastaavan. Jos vastaus jää puuttumaan, haastattelija voi olettaa, että vastaamatta jättämiseen liittyy jokin syy. Kysymystä on ehkä ollut vaikea ymmärtää, jolloin kysymystä täytyy tarkentaa. Asia voi myös olla vaikea, jolloin kysymisen tapaa täytyy pehmentää. Voi olla myös niin, että haastateltava ei ole kuullut kysymystä ja kysymys täytyy esittää uudelleen. Jos haastateltava ei vielääkään vastaa kysymykseen, voi se aiheuttaa ymmärtämisen ongelmia, mutta myös loukkaantumisia. Kysymykseen vastaamiseen liittyy velvoite. Jos vastaaja ei vastaa kysymykseen hän ikään kuin rikkoo yhteistä sääntöä ja joutuu selitysvolliseen asemaan, jolloin hänen tulee perustella toimintansa. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 24–27.)

Haastattelun aluksi kerroin haastateltavalle haastattelun rakenteen teema-alueittain, jonka jälkeen esitin ensimmäisen kysymyksen. Haastatteleman opettajat tunsivat minut jo entuudestaan sekä tiesivät roolini haastattelussa sekä mitä tutkimukseni koskee, joten haastattelu oli helppo toteuttaa. Yritin itse olla haastattelutilanteessa mahdollisimman neutraali. Haastateltavani olivat minulle entuudestaan tuttuja, sillä olimme työskennelleet samassa projektissa. En kuitenkaan nähnyt tämän olevan negatiivinen asia, sillä ajattelen, että haastateltavani olivat luoneet minuun jo valmiiksi luottavaisen suhteen. Projektin huonoista puolista kysyessäni sain vastauksia siitä, mikä oli onnistunut huonosti tai mitä opettajat olisivat kaivanneet enemmän. Pidän tätä merkkinä siitä, että mukana oloni projektissa ei vaikuttanut opettajien antamiin vastauksiin.

Dahlströmin (1957) mukaan tutkimushaastattelun kokonaisluonteelle on kuvaavaa pyrkimys luotettavuuteen, luottamuksellisuuteen, haastattelujen vertailtavuuteen sekä haastattelijan objektiiviseen ja neutraaliin suhtautumiseen. Friedrichin (1970) mukaan

tutkimushaastattelulle on luonteenomaista se, ettei kontakti ole haastateltavan puolelta spontaania, vaan haastattelijan on suostuteltava haastateltavaa. Lisäksi haastattelu suoritetaan ennalta määrättyssä paikassa, joka on sopivan rauhallinen. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 27.) Holstein ja Gubrium (2010) ovat samaa mieltä Dahlströmin kanssa siitä, että haastateltavan ja haastattelijan välillä on vallittava luottamus, jotta saataisiin syvempää informaatiota. Lisäksi haastateltavan on pyrittävä pysymään neutraalina koko haastattelun ajan. Holsteinin ja Gubriummin (2010) sekä Friedrichin (1970) ajatuksissa on yhteneväisyyksiä siinä, ettei kontakti ole haastateltavan puolelta koskaan spontaania. Haastattelijalla ohjaa haastattelutilannetta koko ajan ja ohjaa haastateltavaa eri aihepiireihin. Holstein ja Gubrium (2010, 150–154) haluavat korostaa sitä, että kaikki haastattelutilanteet ovat aktiivisia haastattelun alusta loppuun saakka.

Haastattelujen lopuksi tein haastatteluista muistiinpanot, joissa pohdin sitä, millainen haastateltava oli haastattelutilanteessa ja millainen tietämys hänellä oli aihe-aluetta kohtaan. Lisäksi merkitsin sen, oliko kyseessä luokanopettaja vai aineenopettaja. Myöhemmin hyödynsin muistiinpanojani aineiston analyysissä.

Haastatteluaineistostani tuli litteroinnin jälkeen melko suuri, sillä tein litteroinnista erittäin tarkan. Merkitsin myös omat minimipalautteet litterointeihin. Minimipalautteet voi olla esimerkiksi pienet lausahdukset kuten: ”just joo” tai ”juu”. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 27.) Merkitsin minimipalautteet siitä syystä, että voisin helpommin analysoida haastattelemani ihmistä ja heidän reagoitiansa haastattelutilanteessa. Minimipalautteella ei näyttänyt kuitenkaan olevan suurta roolia haastattelutilanteessa. Katsoin kuitenkin minimipalautteidenannon hyväksi siitä syystä, että annoin minimipalautteella haastateltavalle tunteen siitä, että kuuntelen häntä ja haluan hänen jatkavan.

Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 2011) toteavat, että osallistamalla keskustelun kulkuun, antamalla minimipalautteita ja kysymällä lisäkysymyksiä, haastattelijalla ilmaisee haastateltavalle, että hän on ymmärtänyt haastateltavan sanoman. Samalla haastattelijalla kannustaa ja rohkaisee haastateltavaa jatkamaan. (Ruusuvuori 2011, 269; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 30.) Ruusuvuori (2011) toteaa, että kysymys-vastaus-kuittaus-rakenne luo

keskustelusta haastattelutilanteen, jossa haastattelijalla on oikeus kysyä kysymyksiä ja joihin haastateltavan on tarkoitus vastata. Kuittaamalla vastauksen haastattelijä ilmoittaa, että vastaus on riittävä hänen tarpeisiinsa. (Ruusuvuori 2011, 269.)

Haastattelumenetelmiä on monenlaisia, mutta valitsin tutkimusmenetelmäksi teemahaastattelun, sillä se sopi tutkimukseeni hyvin myös siitä syystä, että pystyin tarvittaessa esittämään lisäkysymyksiä, joiden avulla minun oli mahdollista saada tutkittavista asioista laajempaa kuvaa. Hyödynsin lisäkysymyksiä joitakin kertoja, jos tuntui siltä, etten ollut saanut kysymykseeni tarpeeksi laajaa vastausta tai vaikutti siltä, että haastateltava oli ajautumassa aiheen viereen. Tämän vuoksi katsoin teemahaastattelun olevan sopiva tapa toteuttaa tiedonhaku. Lisäksi tutkimukseni sisältää tiettyjä teema ja -aihealueita, joihin haen kysymyksilläni vastauksia. Ruusuvuoren ja Tiittulan mukaan teemahaastattelussa jokin näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. Teemahaastattelussa myös kaikki osapuolet osallistuvat tiedon tuottamiseen (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 12). Hirsjärvi ja Hurme (2008) toteavat, että teemahaastattelu nimitys juontuu siitä, että se kohdennetaan tiettyihin ennalta valittuihin teemoihin, joista keskustellaan. Teemahaastattelussa ei ainoastaan edetä haastateltavien antamien vastausten avulla, kuten strukturoimattomassa haastattelussa, vaan keskustelu etenee teemojen perusteella, siten että jokaiseen teemaan liittyvään valittuun kysymykseen pyritään saamaan vastaus. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 45–48.)

Hirsjärvi ja Hurme (2008) toteavat, että teemahaastattelun hyvä puoli on se, että siitä puuttuu strukturoidulle haastattelulle ominainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys, jolloin haastattelijan on mahdollista esittää kysymykset siinä järjestyksessä, kun ne tulevat ajankohtaisiksi keskustelun kuluessa. Tämä vapauttaa haastattelijan pääosin tutkijan näkökulmasta ja tuo haastateltavien äänen paremmin kuuluviin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.) Jos olisin haastattelussani pyrkinyt etenemään vain haastateltavieni antamien vastausten perusteella, en olisi saanut vastauksia haluamiini aiheisiin. Myöskään täysin strukturoitu haastattelu ei olisi sopinut haastattelumenetelmäksi, sillä halusin päästä enemmän sisälle haastateltavan näkemyksiin valituista aiheista.

Teemahaastattelu ottaa huomioon myös sen, että ihmisten antamat tulkinnat ja asioille antamat merkitykset ovat haastattelussa keskeisiä ja ne syntyvät teemahaastattelun kuluessa haastattelijan ja haastateltavan välisessä vuorovaikutuksessa. Haastattelussa korostetaan haastateltavan kokemuksille antamia merkityksiä, minkä vuoksi teemahaastattelu ei edellytä tiettyä kokeellisesti aikaansaattua kokemusta, vaan ihmisen kaikkia kokemuksia, uskomuksia ajatuksia ja tunteita voidaan tutkia tällä menetelmällä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.) Haastattelussa on tärkeää myös haastattelukysymysten laadinta, joiden avulla tutkimusongelmaan pyritään saamaan vastaus. Lisäksi kysymysten tulee olla selkeitä ja mahdollisimman laajoja.

Ennen haastattelujen aloittamista laadin valitsemieni kolmen teeman mukaan haastattelukysymykset, joiden avulla ajattelin saavani vastauksen tutkimuskysymyksiini. Mielessä pyöriviä tutkimuskysymyksiä oli tuolloin vielä useita, sillä en ollut päättänyt vielä lopullisia tutkimuskysymyksiäni. Tämän vuoksi tein kyselyrungosta melko laajan. Halusin kuitenkin tehdä haastattelut vielä tuolloin keväällä 2011, ennen kuin Elävää kuvaa -projektissa mukana olleet opettajat lähtisivät kesälomille. Vaarana olisi ollut se, että opettajien muistot projektista sekä omasta luokkatyöskentelystä olisivat saattaneet unohtua pikkuhiljaa. Tutkimuksen edetessä tutkimuskysymykseni muotoutuivat pitkällisten pohdintojen jälkeen nykyiseen muotoonsa. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat: käsitykset mediakasvatuksesta, medialukutaitosta ja elokuvakasvatuksesta, mediakasvatuksen ja elokuvakasvatuksen käyttö opetuksessa sekä projektiin osallistumisen hyöty- ja haittapuolet. Tutkimuskysymykset jakaantuivat vielä erillisiin alakysymyksiin tutkimuskysymyksen sisällöstä riippuen. Teemat ja kysymykset ovat nähtävinä liitteessä 1.

3.4 Sisällönanalyysi analyysimenetelmänä

Aineiston analyysi on tehtävä huolellisesti, jotta voitaisiin saada sellaista tietoa, joka on uskottavaa ja vakuuttavaa sekä hyvin perusteltua. Lukijan on pystyttävä ymmärtämään ja seuraamaan tekstiä sekä arvioimaan tulosten todenperäisyyttä. Samalla tulosten tulisi täyttää toistettavuuden vaatimus, jotta tulosten todenperäisyys voitaisiin vahvistaa.

Sisällönanalyysiä voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysi ei rajaa tutkimuksen mahdollisuuksia, koska sitä voidaan käyttää yksittäisenä metodina tai tutkimuksen väljänä teoreettisena kehyksenä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93).

Sisällönanalyysin kohteena ovat tekstit, joista tarkastellaan inhimillisiä merkityksiä. Teksteinä voivat toimia kirjoitetut, nähdyt tai kuullut sisällöt (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93). Itselläni sisällönanalyysin kohteena toimii tekstiksi muutettu haastatteluaineisto. Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että sisällönanalyysin tavoitteena on tuottaa uutta tietoa tutkimuskohteesta. Eri tutkija voi kuitenkin koodata saman aineiston eri tavoin. Myös sama tutkija voi koodata eri aikoina saman aineiston eri tavoin. Tutkimuksen tekoa varten kannattaakin varata paljon aikaa ja hyvät hermot. (Eskola & Suoranta 1998, 138; 158.)

Sisällönanalyysissä voidaan nähdä viisi eri vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa tutkijan tulee valita aineistosta asia, mitä sieltä etsitään. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 94.) Sisällönanalyysiä tehdessään tutkijan on tehtävä vahva päätös asiasta ja rajautua tutkimaan vain asettamaansa asiaa. Valintojen tulisi tukea tutkimuksen tarkoitusta ja tutkimusongelmaa sekä antaa vastauksia tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 94.)

Päätöksen tehtyään tutkija voi ryhtyä analysoimaan aineistoa koodaamalla. Tätä vaihetta kutsutaan myös redusointi- eli pelkistämisvaiheeksi. Redusoidessa aineistolta etsitään vastauksia analyysiyksikköihin eli konkreettisiin kysymyksiin. Nämä konkreettiset kysymykset nostavat aineistosta esille tietoa, josta voidaan johtaa vastaukset tutkimusongelmaan. Analyysiyksiköiden vastaukset voidaan koodata esimerkiksi värikoodeilla. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–111.)

Lähdin aluksi etsimään aineistosta tiettyjä aihealueita, joista olin muodostanut teemat teemahaastatteluun. Numeroin haastattelumateriaalista teemoihin liittyvät kysymykset ykkösestä yhdeksääntoista. Osa kysymyksistä kuului samaan aiheeseen. Merkitsin kysymykset numeroin, jotta minun olisi helpompi löytää samat kysymykset eri

haastatteluaineistoista. Muutamia kysymyksiä yhdistelemällä loin laajempia kysymyksiä. Yksi tällainen laajempikysymys oli esimerkiksi, mieltävätkö opettajat toteuttavansa työssään mediakasvatusta. Pienempinä kysymyksinä mukana olivat kysymykset siitä: missä muodoissa ja millaisissa tilanteissa opettajat kokevat toteuttavansa mediakasvatusta sekä missä oppiaineissa ja aihekokonaisuuksissa tätä tapahtuu.

Muodostin pienemmistä eri teemoihin liittyvistä kysymyksistä yhteensä kahdeksan isompaa kysymystä, joihin lähdin etsimään vastausta aineistosta. Apuna vastausten etsinnässä käytin värikyniä erottamaan eri kysymysten vastaukset toisistaan. Tästä oli suuri apu, kun hain vastauksia aineistosta. Vastaukset keräsin erillisille papereille, joihin olin kirjoittanut pääkysymykset sekä alakysymykset. Tein koodauksen koko aineistoon eri kysymysten kohdalla. Johonkin tiettyyn kysymykseen saattoi tulla vastaus, jonkun muun haastattelukysymyksen kohdalla, joten otin tämän huomioon ja merkitsin vastauksen sen kysymyksen alle, jonka yhteyteen näin vastauksen kuuluvan.

Analyysin kolmannessa vaiheessa tutkimusaineisto klusteroidaan eli ryhmitellään. Vastaukset ryhmitellään ja niistä etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Tässä vaiheessa tulee viimeistään päättää, kumpia aineistosta etsitään, eroavaisuuksia vai samankaltaisuuksia. Eroavaisuuksia tai yhtäläisyyksiä yhdistelemällä ryhdytään muodostamaan ryhmiä tai kategorioita. (Tuomi & Sarajarvi 2002, 95; 110–113). Tämän jälkeen pelkistettyjä käsitteitä yhdistetään ryhmiksi, jotka nimetään. Klusterointivaihe on niin sanottu varsinainen analyysi, mutta se vaatii edellisten vaiheiden läpikäynnin (Tuomi & Sarajarvi 2002, 95). Ryhmittelyä voidaan jatkaa niin pitkälle kuin se on aineiston kannalta mielekästä.

Tässä vaiheessa jaottelin vastauksia sen perusteella, mitkä vastaukset saivat eniten kannatusta opettajien keskuudessa. Esimerkiksi, jos kyseessä oli kysymys, jossa etsittiin vastausta siihen, mitä mediakasvatus on, jaoin vastaukset omiin aihe-alueisiinsa sen mukaan, mitkä vastaukset saivat eniten mainintoja, esimerkiksi mediakriittisyyteen kehittämiseen sekä mediavälineiden käyttämisen osaamiseen ja hyödyntämiseen. Lisäksi näiden aihealueiden alle syntyi esimerkkejä osaamisesta.

Viimeisenä aineisto abstrahoidaan. Tässä vaiheessa jätetään pois tutkimuksen kannalta epäoleellinen tieto ja jäljelle jääneen tiedon pohjalta muodostetaan teoreettisia käsitteitä, joista voidaan edetä johtopäätöksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–111.) Abstrahoidessa ”tutkimusaineisto järjestetään siihen muotoon, että sen perusteella tehdyt johtopäätökset voidaan irrottaa yksittäisistä henkilöistä, tapahtumista ja lausumista ja siirtää yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle” (Metsämuuronen 2001, 51). Laadullisen analyysin jälkeen aineisto on mahdollista vielä kvantifioida, eli analysoida määrällisesti (Tuomi & Sarajärvi 2002, 10).

Tein analyysissäni muutamia määrällisiä havaintoja siitä, mitkä vastaukset saivat minkä verran mainintoja. Lopuksi sain aineistosta vastaukset tutkimuskysymyksiin, joiden avulla minun oli mahdollista muodostaa vastaus tutkimusongelmaani.

Sisällönanalyysin pyrkimyksenä on tarjota uutta tietoa selkeässä ja tiivistetyssä muodossa. Sisällönanalyysiä on mahdollista tehdä kolmella eri tavalla: teoriaohjaavasti, teorialähtöisesti tai aineistolähtöisesti. Näistä teoriaohjaava ja teorialähtöinen sisällönanalyysi ovat suhteellisen lähellä toisiaan. Itse hyödynnän teoriaohjaavaa lähestymistapaa. (Eskola & Suoranta 1998, 138; Tuomi & Sarajärvi 2002,10.)

Teoriaohjaava sisällönanalyysi eroavaa aineistolähtöisestä siinä, että teoreettisia käsitteitä ei luodakaan aineistosta, vaan ne tuodaan valmiina jostain teoriasta. Muuten analyysi suoritetaan aineistolähtöisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116.) Aineistosta siis poimitaan analyysiyksiköiden mukaan ilmauksia, jotka ryhmitellään jo aikaisemmissa tutkimuksissa saatujen yläluokkien mukaan. Oma tutkimukseni liittyy teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin, jolloin testaan omassa sisällönanalyysissäni aikaisempia teorioita. Olen luonut analyysiyksiköt teemahaastattelussa valitsemieni teema-alueiden mukaan, jotka on puolestaan luotu teoriasta. Teema-alueet olen vielä jakanut pienempiin analyysiyksiköihin, joihin haen aineistosta vastauksia.

Teorialähtöisessä analyysissä teoria ohjaa analyysia joka vaiheessa, eli käsitteet tuodaan alusta lähtien teoriasta. Ennen analyysin aloittamista luodaan teoriasta analyysirunko. Tähän analyysirunkoon poimitaan induktiivisesti aineistosta luokituksia ja kategorioita.

Teorialähtöisellä sisällönanalyysillä voidaan myös testata aikaisempia teorioita, jos analyysirungosta tehdään strukturoitu. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116.)

Rapley (2010) toteaa, että analyysin tekeminen kannattaa aloittaa siitä, että analysoitava materiaali luetaan aluksi ajatuksella läpi. Lukiessa materiaalia aineistosta voi ponnahtaa esille aiheita ja asioita, jotka esiintyvät usean vastaajan puheessa. Aiheet ja asiat voivat olla tärkeitä, kiinnostavia, yhdistäviä tai eroavia tekijöitä. Aiheita yhdistelemällä saadaan esille tiettyjä teemoja, joiden alle voi alkaa kerätä teemoihin liittyviä asioita. (Rapley 2010, 277; 279–283; 288) Samalla on pidettävä mielessä omat tutkimuskysymykset ja usein teemojen muodostaminen lähtee tutkimuskysymyksistä, joihin tutkimusaineistosta pyritään saamaan vastaus. Analyysin edetessä on hyvä tehdä muistiinpanoja kaikista mieleen tulevista asioista sekä siitä, mitä on tehty analyysin eri vaiheissa ja miksi (Rapley 2010, 277; 286–288).

Aluksi lähdin kokoamaan aineistosta haastattelurungosta muodostamiani teemoja. Teemojen sisälle kuului keskimäärin 19 kysymystä, joihin liittyviä asioita lähdin etsimään aineistosta hyödyntäen värikyniä. Kysymyksiä yhdistelemällä muodostui laajempia kysymyksiä, joita muodostui yhteen kahdeksan kappaletta. Näihin kysymyksiin lähdin etsimään vastausta aineistosta. Tein koodauksen koko aineistoon eri kysymysten kohdalla ja lopuksi sain kokoon vastaukset tutkimuskysymyksiin.

Lopulta kaikki tieto, mitä analyysimateriaalista on kerätty, kerätään yhteen. Tässä vaiheessa on tarkastella, kuinka koherenttia tieto on ja mitkä ovat tutkimuksen päälöydöt ja ulottuvuudet. Esiin tulleista luokitteluista pyritään löytämään yhteyksiä ja eroavaisuuksia. Luokitteluista voi puolestaan eroja ja yhtäläisyyksiä yhdistämällä löytää keskiössä olevia asioita, jotka tulevat esiin analyysin edetessä. Analyysin tekemisessä on tärkeää osata sekä arvioida, selvittää, muuttaa että muunnella luokitteluja ja luokittelukäytäntöjä, mikäli aineistosta nousee esille jotain, mikä pakottaa uusiin luokitteluihin. (Rapley 2010, 277–278; 283–285; 288.)

Analyysin loppuvaiheessa vertasin saamiani vastauksia teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin aiheesta ja löysin samankaltaisuuksia muiden tutkimustulosten kanssa.

Kaikki tutkimukset eivät olleet juuri samasta aiheesta, mutta verrattavissa olevia yhtäläisyyksiä löytyi kuitenkin.

Lopuksi aineisto voidaan vielä kvantifioida. Kvantifiointia käytetään silloin, kun aineiston analysointia halutaan vielä jatkaa. Tämä ei kuitenkaan ole pakollista. Kvantifioiminen tarkoittaa sitä, että aineistosta kuvataan määrällisesti esimerkiksi, kuinka monta kertaa tietty sana ilmenee aineistossa. Kvantifiointia voidaan käyttää laadullisessa tutkimuksessa tuomaan siihen uusia näkökulmia, mutta usein aineistot ovat niin pieniä, etteivät ne tuota uutta tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 117–119.) En ryhtynyt käyttämään analyysissäni enää kvantifiointia, sillä aineistoni ei ollut niin iso. Kvantifiointi katsotaan vasta sitten hyödylliseksi, jos analysoitava aineisto on hyvin iso. Täten en katsonut kvantifioimisen tuovan tutkimukseeni enää uutta tietoa.

Painotan sitä, että olen työssäni tehnyt omat päätelmäni ja tällä tavalla analyysini on rakentunut siihen pisteeseen, kuin se nyt on. Jokainen vastaukseni on rakentunut omista päätelmistäni ja analysoinneistani, joita olen tehnyt analyysin aikana.

4 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voi erottaa toisistaan yhtä jyrkästi kuin määrällisessä tutkimuksessa, sillä laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista liikkua vapaammin aineiston analyysin, tehtyjen tutkimusten ja tutkimustekstin välillä verrattaessa määrälliseen tutkimukseen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Tällöin pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, jolloin luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tämän vuoksi laadullisten tutkimusten on sisällettävä myös tutkijan omaa pohdintaa. (Eskola & Suoranta 1998, 211.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu kokoajan pohtimaan tutkimuksen edetessä tekemiään ratkaisuja ja samalla ottamaan kantaa analyysin kattavuuteen ja tekemänsä tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkimuksesta tulisi osata rakentaa samalla myös vakuuttava. Tutkimuksen tulisi tällöin olla hyvin rekonstruoitu, jolloin tekstistä voi lukea, mitä aineiston keräyksessä ja sen jälkeen on tapahtunut. Näin ollen tutkimuksen luotettavuutta on helpompi arvioida. (Eskola & Suoranta 1998, 211–214.) Tutkimuksen empiiriseen toteutuksesta kertovassa osiossa tulisi olla selitettynä, millaisia ratkaisuja litterointi- ja analyysivaiheen aikana on tehty ja miten analyysi on rakentunut. Tämä on kerrottava tarkasti siitä syystä, että tutkimuksen todenperäisyyttä voitaisiin tarvittaessa testata uudestaan. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 26–27.)

Olen itse pyrkinyt tutkimuksessani kirjaamaan tutkimuksen toteutuksen mahdollisimman tarkasti. Näin ollen, olen kertonut, kuinka haastateltavat valikoituivat tutkimukseeni, millaisia tutkimusmenetelmiä käytin, millä tavalla suoritin haastattelun ja millä tavalla tein litteroinnit sekä mitä analyysimenetelmää hyödynsin. Olen myös pyrkinyt mahdollisimman huolellisesti kertomaan tutkimuksen analysointimenetelmiä käsitellessä sen, kuinka sain tutkimustulokseni nykyiseen muotoonsa vaihe vaiheelta. Lisäksi olen tuonut sitaatteja haastatteluaineistosta tutkimustuloksiini, jotta tutkimuksen luotettavuutta voitaisiin parantaa ja tulokseni olisivat helpommin arvioitavissa.

Nikander (2010) on todennut, että tutkimuksen teossa myös sillä, kuinka litterointi on tehty, on merkitystä tutkimuksen luotettavuutta käsitellessä. Vaikka analysoinnissa käytettävää litterointiaineistoa ei voi koskaan näyttää lukijalle, tuo tekstiksi purettu puhe aineiston lähelle lukijaa. Tämä mahdollistaa analyysin läpinäkyvyyden sekä mahdollistaa lukijan tekemät tulkinnat ja uudelleenanalyysit. Tulkintojen ankkuroiminen aineistoon ja analyttinen läpinäkyvyys ovat laadullisen tutkimuksen validiteettiä parantava piirre. Litteraatio ei kuitenkaan koskaan tavoita alkuperäisiä puhetilanteita, sillä se ei vangitse kaikkia verbaalisia ja ei verbaalisia nyansseja. Sen vuoksi litterointia arvioitaessa on pidettävä mielessä, että litteraatio on tutkijan tekemien havaintojen ja valintojen tuote ja siten aina epätäydellinen. (Nikander 2010, 433.)

Omassa tutkimuksessani tein haastatteluaineiston litteroinnin hyvin tarkasti, sillä kirjasin mukaan myös minimipalautteet. Tällä tavoin halusin varmistaa, että minulta ei jää mitään huomaamatta analyysivaiheessa. Samalla pystyin analysoimaan, millä tavalla ihmiset suhtautuivat kysymyksiini, näkyikö haastateltavissa epäröintiä tai millä mielellä haastateltavat olivat, sillä merkitsin ylös myös naurahtamiset, äänen madaltumiset ja kovenemiset. Katson, että tällä tavalla pystyin myös pohtimaan sitä, miten ihmiset suhtautuivat kysymyksiin ja eri aiheisiin. Näen näiden valintojen tekemisen olevan tärkeää myös tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa.

Laadullista tutkimusta arvioitaessa, on mietittävä myös sitä onko tutkimusaineisto ollut riittävä sekä miettiä analyysin kattavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa on vaikeaa tai lähes mahdotonta laskea ennakolta riittävän aineiston kattavuutta. Yksi tapa riittävyuden arviointiin, on analysoida aluksi pieni aineisto ja koetella tuloksia sitten isompaan aineistoon. (Eskola & Suoranta 1998, 216.) Koska tutkimuksessani oli yhdeksän haastateltavaa, katsoin että haastateltavia oli tarpeeksi ja sain mielestäni kattavan aineiston. Jos olisin tehnyt tutkimuksen aluksi vaikka neljälle opettajalle, niin näen että tulokset olisivat olleet siitä huolimatta samanlaisia. Muistan kuinka, tulokset alkoivat hahmottua jo ensimmäisen viiden haastateltavan vastauksia kirjatessa ja tarkastellessa. Loput haastattelut antoivat myös samanlaisia tuloksia. Yhdessä vastauksista muodostui selviä kategorioita, jotka muodostuivat sen mukaan, kuinka

moni opettaja oli ne vastauksissaan maininnut. Näin ollen voidaan todeta, että saturaaion vaatimus voidaan sanoa täyttyvän.

Tutkimuksen analyysiä tehdessäni pyrin ryhmittelemään mahdollisimman tarkasti opettajien mainitsemia vastauksia eri kategorioihin. En etsinyt vastauksia kysymyksiin vain tiettyjen kysymysten yhteydestä, vaan otin huomioon kaikki haastateltavani antamat vastaukset, joita haastateltava antoi haastattelun yhteydessä. Analyysin tekemiseen meni aikaa monia viikkoja, joten jos olisin käynyt vastaukset läpi vain pintapuolisesti, olisi aikaa kulunut varmasti paljon vähemmän.

Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010) mukaan laadullista tutkimusta arvioitaessa tutkimuksen reabiliteetillä on merkitystä tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. Reabiliteettiä arvioitaessa korostuvat analyysin systemaattisuuden ja tulkinnan luotettavuuden kriteerit. Jotta tutkimuksen luotettavuutta voitaisiin arvioida, on analyysissä avattava kaikki tehdyt valinnat, rajaukset sekä analyysin etenemistä ohjaavat periaatteet. Luotettavuuden lisäämiseksi lukijalle on kerrottava, mistä aineisto koostuu sekä kuvattava ne havainnot, joille päähavainnot rakentuvat. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 26–27.) Grönfors (1982) on ehdottanut tutkimuksen reabiliteetin vahvistamiseksi kolmenlaisia toimia: indikaattoreiden vaihtoa, useampaa havainnointikertaa ja useamman havainnoitsijan käyttöä. (Grönfors 1982, 175–176)

Indikaattorien vaihto merkitsisi tässä tapauksessa sitä, että haastattelemini opettajien sijasta tutkimushenkilöiksi otettaisiin uusia samassa projektissa olleita opettajia, joiden antamia vastauksia tutkittaisiin ja verrattaisiin nyt saatuihin tutkimustuloksiin. Reabiliteettiä voitaisiin vahvistaa myös tekemällä tutkimus toisen henkilön toimesta, jolloin omien havaintojeni ja uuden havainnoijan toimesta tehtyjen havaintojen paikkansa pitävyyttä voitaisiin verrata toisiinsa. Katson, että tutkimuksen luotettavuus vahvistui, kun vertasin tutkimustuloksiani aikaisempiin tutkimuksiin, joissa oli tullut samankaltaisia tuloksia.

Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen ovat todenneet, että validiteetin arviointi laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa kerättyjen aineistojen ja niistä tehtävien tulkintojen käyppyyden arviointia. Omien tulkintojen pitävyyttä voidaan testata

koettelemalla niitä muissa vastaavissa aineistoissa, keskusteluttamalla niitä tutkimusryhmissä tai suhteuttamalla niitä aiemmissa tutkimuksissa tehtyihin tulkintoihin. Tutkimustuloksia tulisi pystyä myös testaamaan, jolloin tutkimuksen empiirinen toteutus tulisi olla selitettynä erittäin tarkasti. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 26.)

Lähteiden käytössä olen pyrkinyt valitsemaan sellaisia teoksia, joista olen saanut tutkimukseeni sopivaa tietoa. Teokset ovat olleet sellaisia, joissa on yhdistelty useiden tutkijoiden tutkimuksia ja tutkimustuloksia. Olen käyttänyt hyödykseni myös nettisivuja, joista olen löytänyt tutkimukseeni sopivaa tietoa. Nettisivustojen todenperäisyyttä on kuitenkin vaikeampi arvioida. Sivustoilta on löydyttävä esimerkiksi artikkelin kirjoittajan nimi sekä milloin teksti on julkaistu. Lisäksi, jos tekstissä on viitattu muihin teoksiin, on näistä oltava myös viitteet nähtävillä. Täten olen pyrkinyt valitsemaan tietoa sellaisilta sivustoilta, jotka eivät ole arveluttavia.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa on kiinnitettävä huomiota myös tutkimuseettisyyteen. Tutkimuseettisyyteen kuuluu, että tutkittavia tulee informoida tutkimuksen luonteesta ja tarkoituksesta jo tutkimuksen alkuvaiheessa sekä kertoa, että heidän on mahdollista vetäytyä tutkimuksesta kesken tutkimuksen. Asioiden selvittäminen on tärkeä tutkimuseettinen asia sillä, jos tutkittava päättää lähteä kesken tutkimuksen, on hänellä oltava siihen oikeus. Kerroin opettajille, että käsittelen heidän antamiaan vastauksia ehdottoman luottamuksellisesti ja niin että heidän anonymiteettinsä säilyy, eikä se tule ilmi tutkimusraportista. Katson, että olen täten menetellyt tutkimuseettisten periaatteiden mukaan,

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Opettajien määritelmät mediakasvatuksesta ja medialukutaidosta

Opettajien määritelmät mediakasvatuksesta jakaantuivat mediavälineiden käyttämiseen ja hyödyntämiseen sekä mediakriittisyyden kehittämiseen, joka katsottiin kuuluvan osaksi medialukutaitoa. Kukaan opettajista ei kuitenkaan maininnut medialukutaitoa erikseen kysyttäessä siitä, mitä mediakasvatus heidän mielestään on. Medialukutaidon ymmärrys mediakasvatukseen kuuluvana osana näkyi vasta sitten, kun opettajilta kysyttiin, millaista medialukutaitoa he haluaisivat oppilailleen opettavan, jolloin vastauksissa näkyi kriittisyys media-aineistoja kohtaan. Mediakasvatus määritettiin täten käsitteeksi, jonka yhtenä osa-alueena on medialukutaito.

Yleisesti medialukutaito käsitettiin kyvyksi tarkastella kriittisesti mediaa ja media-aineistoja sekä kyvyksi katsoa ja tutkia media-aineistoja eri näkökulmista. Tämä tarkoittaa sitä, etteivät oppilaat ottaisi kaikkea nähtyä tai kuultua totuutena, vaan oppisivat myös kyseenalaistamaan. Tärkeänä pidettiin myös median viestien tulkitsemisen ja näkemisen taitojen oppimista (N=8). Eräs opettaja mainitsi mediakriittisyyden opettamisen olevan tärkeää myös siitä syystä, että kriittisyys media-aineistoja kohtaan auttaa hyvän itsetunnon rakentumisessa. Viisi yhdeksästä opettajasta mainitsi haluavansa, että lapset oppisivat käyttämään mediaa hyödyksi tiedonhaussa, eli löytämään olennaisen ja tarpeellisen tiedon kuvista, teksteistä ja otsikoista sekä arvioimaan ja hyödyntämään mediaa media-aineistojen tuottamisessa. Kaksi opettaja kommentoivat asiaa näin:

[--]justiinsa se, että sieltä hötöstä osattais poimia ne olennaisimmat asiat, mitkä on niin ku itelle tärkeitä ja ettei niinku eksytä semmoseen mediasuohon, että jos meillä on niinku semmonen tietty asia, mitä lähetään ratkaseen, niin lähetään etsiin vastausta, et se niinku osattais sieltä ettiäkki. (Opettaja 7)

[--] sitten opetellaan jo vähän sitä kriittistä suhtautumista, että ihan kaikkia ei kannata uskoa mitä sieltä silmiin saapi ja sitte semmonen, että opeteltais pienestä pitäen niinku tulkitsemaan ja suhtau niinko hakemaan tietoa erilaisista lähteistä ja se, että kaikkia ei tarttis opetella ihan ulkoa, että [--] ja käyttämään sitä mediaa avuksi. (Opettaja 6)

Paitsi että tietenkin tekemisen tapoja opetetaan, niin sitten niitten kautta pitäis oppia ehkä näkemään ja tulkitsemaan medianviestejä. (Opettaja 1)

Myös piilossa olevien arvojen ja arvostusten sekä näkökulmien löytämistä tuotetuista mediamateriaaleista nähtiin tärkeänä asiana, mikä tarkoittaa sitä, että oppilaat oppisivat näkemään, että viestin takana on aina joku tai jokin ja, että teksti on kirjoitettu aina jostain näkökulmasta, eli se on aina valittua (N=7). Opettajat kertoivat asiasta näin:

Lähinnä sen asian opettaminen, että viestin takana on aina joku tai jokin ja sitä pitää aina tarkastella mediaa tai tämän viestiä suhteessa lähettäjään, esimerkiksi jostaki talouden tilanteesta, niin täytyy niinkö tarkastella, että mikä väline [--] lähettää sen viestin, onko joku mediaväline jotaki tiettyä poliittista ideologiaa lähellä [--] Se on musta niinkö tärkeintä, että ei oteta annettuna totuutena asioita. (Opettaja 3)

No kyllä mun mielestä siinä ehkä tärkein on semmonen tietynlainen mediakriittisyys, että nuoret kuitenkin [--] on monenlaisten medioiden kanssa nykyisin tekemisissä [--] ja ois todella hyödyllistä heille, niinku ymmärtäis, että se tieto mikä median kautta tulee, niin se on ensinnäki valittua eli joku on valinnut välittää just tän tiedon ja se näkökulma on valittua, ja sen lisäksi, se tosiaan voi sisältää jotain vähän piilossa olevia arvoja ja arvostuksia. (Opettaja 4)

Muut mainitut tärkeät opittavat asiat olivat kirjoittamaan oppiminen mediaa hyödyntämällä (N=4), mikä jakaantuu tiedotteiden (N=3) ja lehtijuttujen tekemiseen (N=4) sekä uutisten kirjoittamiseen (N=3). Seuraavaksi eniten mainintoja saivat mainoksien tekeminen (N=5), oman lehden tekeminen (N=5), valokuvaamisen oppiminen (N=2) ja sarjakuvien (N=2) sekä yleisilmeiden suunnittelu (N=1).

Martisen ja Pölkin tutkimuksessa (2005) opettajien käsityksissä mediakasvatuksesta korostuivat kriittisyys mediaa kohtaan, mediavälineiden käyttötaidot, kasvaminen mediakulttuurissa ja oppilaan minäkuvan vahvistaminen (Martinen & Pölkki 2005, 60–61; 81). Omassa tutkimuksessani esiin nousi samoja teemoja, sillä tutkimani opettajat pitivät tärkeänä kriittisyyden opettamista mediaa ja media-aineistoja kohtaan sekä mediavälineiden käyttötaitoja. Opettajat puhuivat myös paljon näiden taitojen merkityksestä yhteiskunnassamme, joka on hyvin mediaan keskittynyt. Joten mediakulttuurissa kasvaminen nousee esiin myös yhtenä teemana omasta tutkimuksestani. Vain yksi opettaja mainitsi tärkeäksi oppilaiden minäkuvan

kasvattamisen, joten se ei nouse omassa tutkimuksessani niin paljon esille verrattuna Marttisen ja Pölkin tutkimukseen.

Marttisen ja Pölkin (2005) välinepainotteisessa kategoriassa yhdistyi käsitys median käytöstä tietolähteenä, kongreettisena oppimateriaalina ja viihteenä. Lisäksi kriittisyyspainotteisessa kuvauskategoriassa opettajat olivat ymmärtäneet median kriittisyyden, median ja mediaesitysten rakentumisen sekä median käyttäjän valintojen kautta. (Marttinen & Pölkki 2005, 71–74.) Omassa tutkimuksessani sama näkyy siinä, kun opettajat kertoivat, mitä seikkoja kriittiseen mediakriittisyyteen kuuluu. Teemoiksi nousivat median hyödyntäminen tiedonhaussa ja oppimisessa sekä median arvioiminen ja hyödyntäminen media-aineistojen tuotannossa. Lisäksi omassa tutkimuksessani opettajat mainitsivat tärkeiksi median viestien tulkitsemisen ja näkemisen taidot sekä piilossa olevien arvojen ja arvostusten löytämisen tuotetusta mediamateriaalista. Marttisen ja Pölkin tutkimuksessa esille tullut median käyttö viihteenä teema, ei näkynyt niin selvästi omasta aineistostani, vaikka elokuvaa käytettiin, joskus viihteenä myös koulutyössä, kun koulussa pidettiin jotain erikoispäivää.

Keinoiksi medialukutaidon opettamiseen kaikki opettajat mainitsivat mediasta keskustelun tunnilla oppilaiden kanssa sekä nettikriittisyyden opettamisen ja siitä puhumisen. Kaikki opettajat mainitsivat oman tekemisen tärkeänä asiana, jolloin oppilaat oppivat oman tekemisensä kautta media-aineistoista ja niiden luomisesta. Tärkeiksi taidoiksi kaikki opettajat mainitsivat median tuottamiseen tarvittavien taitojen, kuten tekniikoiden ja prosessien osaamista, joita tarvitaan tuotettaessa videokuvaa, esimerkiksi elokuvia (N=9), dokumentteja (N=3), animaatioita (N=3) ja näytelmiä (N=3). Useimmat opettajat mainitsevat, että oppilaiden tehdessä itse elokuvia ja dokumentteja, ovat opettajat kokeneet oppilaiden omaksuvan paremmin keinoja, joilla katsojiin pystytään vaikuttamaan elokuvien kautta. Omia elokuvia tehdessään oppilaat tekevät itse noita valintoja, jolloin tietoisuus vaikutuskeinoista kasvaa.

Kuvaamataidonopettajalle oli tärkeää se, että oppilaille näytettäisiin vaihtoehtoisia elokuvia, eikä pelkästään valtavirtaelokuvia. Kuvaamataidonopettaja oli myös ainoa, joka mainitsi opettajista graafisen suunnittelun osana mediakasvatuksen opetusta.

Opettaja mainitsi näkevänsä medialukutaidon sekä taiteen tekemisenä että mediataiteen tekemisenä. Mainonnasta puhumista pidettiin myös tärkeänä, sillä lähes kaikki opettajat mainitsivat mainonnan ymmärtämisen olevan tärkeää. Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että oppilaat oppisivat, mitä keinoja mainonnassa käytetään, kenelle mainokset ovat tarkoitettu ja mihin mainoksilla pyritään. Oppilaat nähtiin olevan suurilta osin mainosten kohteina, minkä vuoksi mainonnan ymmärtäminen olisi opettajien mielestä tärkeää ja sellainen asia, jota oppilaille tulisi opettaa. Eräs opettaja mainitsee asiasta näin:

Ei ne lapsoset sitä välttämättä tajua, mitä se tuotesijottelu tarkoittaa, että tuota saatat ne älyään sen, että tämän päivän maailma on niinku raadollinen, ettei kukaan niinku hyvää hyvyttään juuri mitään tee.. että aina siellä on niinku joku ajatus, että miksi tämä tuote on tämän näyttelijän käessä juuri tässä kuvassa. (Opettaja 7)

Opettajat näyttivät ymmärtävän medialukutaidon käsitteen melko hyvin ja olivat tietoisia medialukutaidon merkityksestä mediakasvatuksen opetuksessa ja lasten elämässä. Opettajille oli tärkeää se, että oppilaat oppisivat kriittisesti tarkastelemaan ja hyödyntämään mediaa omassa elämässään, mikä vaikuttaa samalla lasten hyvinvointiin eletessä nykyisessä tietoyhteiskunnassa. Mediakriittisyyden kehittämiseen pyrittiin tutustuttamalla oppilaita mediaan, luomalla heidän kanssaan media-aineistoja sekä analysoimalla mediaa. Mediakriittisyyttä pidettiin tärkeimpänä mediakasvatukseen liittyvänä asia, sillä kaikki opettajat mainitsivat sen vastauksissaan. Opettajat katsoivat mediakasvatuksen olevan tärkeää myös siitä syystä, että mediaan liittyviä taitoja tarvitaan paljon mediakulttuurissa, jossa elämme.

Kun vertaa tutkimusta Kettusen (2005) tutkimukseen, jossa opettajat olivat puolestaan käsittäneet medialukutaidon ja mediakritiikin kuuluvan osaksi mediataitoja, vaikka opettajilla ei ollut selvää kuvaa siitä, mitä mediataidoilla tarkoitettiin. (Kettunen 2005, 51) Voidaan nähdä selvä ero siinä, että omassa tutkimuksessani opettajat eivät puhuneet mediataidoista käsitteenä ollenkaan. Opettajat kuitenkin liittyvät mediaan liittyvät taidot medialukutaitoon kuuluviksi taidoiksi, joten pientä samankaltaisuutta voidaan kuitenkin löytää tutkimustulosten väliltä. Kettunen kertoo, että opettajien tulisi aluksi olla tietoisia mediataitojen harjoittelun tavoista, ennen kuin sisällön voisi ymmärtää.

Opettajille tulisi myös perustella, miksi mediataitojen opettelu on otettu mukaan opetussuunnitelmaan. (Kettunen 2005, 51.)

Mediakasvatuksen käsitteeseen liitettiin medialukutaidon, eli opettajien käsittämänä mediakriittisyyden, lisäksi myös mediavälineiden käyttäminen ja hyödyntäminen. Mediakasvatukseen liittyvistä välineistä ja asioista useimmin mainitumpia olivat: televisio (N=8) sekä elokuva ja videokuva (N=8), uutiset (N=8), sanoma- ja aikakauslehdet (N=7), Internet (N=6) ja tietokone (N=6). Seuraavina mainittiin mainokset (N=5) ja valokuvat (N=4), animaatio (N=3), sarjakuva (N=3), radio (N=2) sekä tiedotteet (N=2). Vähiten mainintoja saivat sosiaalinen media (N=1), sadut (N=1), musiikki (N=1), puhelin (N=1) ja savumerkit (N=1). Osa vastaajista mainitsi asioita laajempina, kuten sähköinen media, painettu media ja liikkuva kuva, mutta kuitenkin siten, että jokainen käsite sai vain yhden maininnan.

Opettajat ovat kommentoivat opetustaan ja hyödyntämiään mediavälineitä muun muassa näin:

Oppilaille tuodaan esille nämä mahdollisuudet näistä erilaisista medioiden käytöstä.. elokuvat ja tietokoneet niiden mahdollisuudet, edut ja haitat. (Opettaja 2)

Katotaan tai tutustutaan mediaan, on se sitte lehtiä tai televisiota tai tietokonetta mitä vain. (Opettaja 6)

Kun tuloksia verrataan Hobbsin (2006) tekemään tutkimukseen, jossa tutkittiin sitä, miten opettajat käyttivät erilaisia media-aineistoja ja välineitä hyväkseen perus- ja toisen asteen aineiden opetuksessa, voidaan nähdä selkeä yhteys omaan tutkimukseeni osallistuneiden opettajien ja Hobbsin tutkimukseen osallistuneiden Massachusettsin opettajien tulosten välillä, vaikkakaan täysin samoja asioita ei tutkimuksissa tutkittu. Hobbsin tutkimuksista saatiin selville, että opettajat käyttivät opetuksessaan eniten televisiota, videonauhaa ja elokuvaa (60 % vastaajista). Seuraavaksi käytetyimpiä olivat sanomalehdet 53 % ja aikakauslehdet 50 %. Kolmanneksi eniten käytetty väline oli tietokone 48 % prosenttien osuudella ja vähiten käytetyin videokamera, jota käytti vain 17 % opettajista. (Hobbs 2006, 44.)

Omassa tutkimuksessani elokuva, videokuva ja televisio saivat eniten mainintoja uutisten kanssa (N=8), kun opettajat kertoivat siitä, mitä välineitä he yhdistävät mediakasvatukseen. Omasta tutkimuksestani ei kuitenkaan voi nähdä sitä, kuinka paljon opettajat käyttävät mediavälineitä opetuksessaan. Seuraavaksi eniten mainintoja saivat sanomalehdet ja aikakauslehdet, jotka saivat seitsemän mainintaa yhdeksästä, mikä vastaa 77,7 % kaikista maininnoista. Omassa tutkimuksessani kuusi vastaajaa yhdeksästä muisti mainita tietokoneen mediavälineeksi, mikä vastaa prosentteissa 66,6 % annetuista maininnoista. Myös Internet sai saman verran mainintoja. Omassa aineistossani videokameraa ei tule ollenkaan mainituksi, minkä voi selittää se, että itse videokameran ei katsota toimivan tieto-, viihde- tai uutislähteenä, kun verrataan esimerkiksi televisioon tai radioon, josta saa tietoa, viihdettä ja uutisia.

Kun molempia tutkimuksia vertaa keskenään, näyttää siltä, että Hobbsin (2006) tutkimustulokset antavat samanlaisia tuloksia siitä, mitä mediavälineitä opettajat käyttävät eniten opetuksessaan. Jos omassa tutkimuksessani mediavälineiden mainintojen määrät ovat verrannollisia siihen, mitä välineitä opettajat käyttävät luokassaan, voisi tehdä johtopäätöksen, että myös tutkimieni opettajien luokissa mediavälineitä käytetään samalla tavalla kuin Massachusettsin kouluissa. Tosin joidenkin välineiden käyttö voi määrällisesti olla isompaa, mitä kuvaa se, että tutkimukseeni osallistuneet opettajat ovat olleet mukana elokuvakasvatusprojektissa, jolloin elokuvia on tullut tehtyä myös projektin yhteydessä.

Opettajat kokivat mediakasvatuksen tärkeänä aiheena, sillä kaikki opettajat kertoivat vastauksissaan mediakasvatuksen olevan tärkeää nykymaailmassa. Mediakasvatus nähdään koulussa läpäisyaineena, jota tulee käsiteltyä muiden aineiden yhteydessä ja he pitävät ainetta tärkeänä:

Äidinkielen osanahan se tietysti on, mutta tuota, lähinnä kyllä tämmösenä läpäisyperiaatteella... se tulee tässä muun oppimisen yhteydessä ja osana sitä. (Opettaja 5)

Kyllä sitä niinku tiedostaa, mutta se tulee tässä niinku aikalaila läpäisyaineena [--] kuvaamataito ja äidinkieli siinä se nyt pääasiassa tulee. (Opettaja 9)

Hyödynnän sitä, että se tulee oikeastaan sillä tavalla ohimennen, sivuten. [--] Se on oikeastaan semmonen erinomanen läpäisyaine.(Opettaja 6)

Myös Marttisen ja Pölkin (2005) tutkimuksessa opettajat näkivät mediakasvatuksen enemmän läpäisyaineena, sillä mediakasvatusta tuli heidän tuloksista katsottaessa annetuksi enemmän teemaviikkojen ja tiettyjen oppiaineiden yhteydessä, joita olivat äidinkieli ja kuvaamataito. Mediakasvatusta oli integroitu myös muiden oppiaineiden opetukseen, jolloin se tuli esille eri aiheita käsitellessä. (Marttinen & Pölkki 2005, 71–74.)

Neljä opettajaa mainitsi mediakasvatuksen olevan hyvin laaja käsite, joten ymmärrystä mediakasvatuksen laajuudesta näyttäisi ainakin löytyvän. Aineistosta paljastuu myös se mielenkiintoinen seikka, että jokainen vastaaja ajattelee myös elokuvakasvatuksen liittyvän mediakasvatukseen. Tämä näkyy siinä, että jokainen opettaja kertoo animaatioiden, elokuvien tekemisen ja analysoinnin kuuluvan osaksi mediakasvatuksen opetusta. Osassa luokista, esimerkiksi niissä luokissa, jotka olivat olleet jo useamman vuoden mukana eri elokuvakasvatusprojekteissa, oli ehditty kuvaamaan sekä elokuvia että animaatioita. Täten voidaan todeta, että opettajat eivät ajattele elokuvakasvatuksen olevan erillään mediakasvatuksesta, vaan kuuluvan osaksi mediakasvatusta ja tulevan sen yhteydessä.

Opettajat siis jakoivat mediakasvatuksen median välineiden käytön ja hyödyntämisen opetukseen, median tuottamiseen tarvittavien taitojen, kuten tekniikoiden ja prosessien opettamiseen sekä kriittisyyden opettamiseen media-aineistoja kohtaan, jonka katsotaan kuuluvan medialukutaitoon. Kriittisyyden opettamisessa opettajat korostivat, sitä että oppilaat oppisivat median viestien tulkitsemisen ja näkemisen taitoja, piilossa olevien arvojen, arvostusten ja näkökulmien löytämistä tuotetuista mediamateriaaleista sekä käyttämään mediaa hyödyksi tiedonhaussa. Tärkeää olisi myös oppia arvioimaan sekä hyödyntämään mediaa media-aineistojen tuottamisessa. Opettajat näkivät mediakasvatuksen tärkeänä aineena nykymaailmassa, jossa media on koko ajan läsnä. Koulumaailmassa opettajat kertoivat mediakasvatusta opetettavan muiden aineiden yhteydessä, jolloin sitä pidetään niin sanottuna läpäisyaineena.

5.1.1 Mediakasvatukseen liittyvät tiedot, taidot ja välineet opettajien määrittelemänä

Opettajat määrittelevät mediakasvatukseen kuuluvan tiettyjen tietojen, taitojen ja välineiden osaamista ja ymmärtämistä. Olen listannut kappaleeseen, ne tiedot, taidot ja välineet, jotka tulivat ilmi opettajien antamista vastauksista.

Mediakasvatukseen liitettyihin tietoihin kuuluivat tiedot medialukutaidosta, mediakulttuurista sekä elokuvakasvatuksesta. Tärkeäksi katsottiin myös ymmärtää mediakasvatuksen tärkeys ja hyödynnettävyys monessa aineessa sekä mediakasvatuksen vaikutus yhteistyö- ja ryhmätyötaitojen kehittäjänä sekä osana taiteen tekemistä. Mediakasvatukseen liitettiin tiedot elokuvagenreistä, televisiogenreistä, televisio-ohjelmista, TV-formaateista, mainonnasta, Internetistä sekä sosiaalisesta mediasta. Sosiaalisessa median ymmärtämisessä katsottiin tärkeäksi tietää, mitä riskejä ja hyötyjä sosiaalisen median käyttöön liittyy sekä mitä ovat tekijänoikeudet. Tärkeäksi katsottiin myös ymmärtää, millaisia ikärajoja elokuviin, tv-ohjelmiin sekä peleihin liittyy.

Tietoihin katsottiin kuuluvan tieto mediasta maailmankuvan rakentajana sekä tieto vaikuttamisen ja esittämisen keinoista, kuten se miten kuvilla voidaan vaikuttaa ihmisiin, miten eri viestinten ja uutisten uutiskuvat rakentuvat sekä miten kuva voi olla vaikuttavampi kuin teksti. Lisäksi tietoja media-aineistojen tulkitsemisen ja näkemisen keinoista, kuten tiedot piilossa olevista arvoista, arvostuksista ja näkökulmista, pidettiin tärkeinä. Ihmisen tulisi myös tietää mediaan liittyvät vaarat.

Mediakasvatukseen liittyvät taidot jakaantuivat opettajien määrittelemänä taitoihin osata tekniikat ja prosessit sekä keinot mediavälineiden käyttämisessä ja hyödyntämisessä, muun muassa elokuvien, animaatioiden ja dokumenttien tekemisessä sekä tiedotteiden, uutisten, lehtikirjoitusten, mainosten sekä sarjakuvien tekemisessä. Taidot näkyivät myös taitoina käyttää erilaisia viestimiä, kuten tietokoneita ja älypuhelimia sekä graafisina taitoina, kuten kuvan käsittelyn ja kuvallisen ilmaisun osaamisena sekä media-aineistojen julkaisemisen osaamisena, kuten erilaisilla foorumeilla Internetissä, sosiaalisessa mediassa ja lehdissä. Taitoihin yhdistetään myös taito tarkastella kriittisesti mediaa, kuten nettiä ja media-aineistoja, etsiä tiedolle luotettavuutta sekä

määritellä tietoa tiedonhaussa. Ihmisen tulisi osata arvioida median tekstejä ja kuvia sekä nähdä ja tulkita median viestejä, kuten piilossa olevia arvoja ja arvostuksia sekä löytää näkökulmia tuotetuista mediamateriaaleista. Tärkeäksi katsottiin myös taito toimia mediakulttuurissa, esimerkiksi netin eri foorumeilla sekä sosiaalisessa mediassa.

Välineinä mediakasvatuksen opetukseen nähtiin olevan mediavälineiden, kuten television tarkastelun sekä siihen liittyvien tv-formaattien, tv-ohjelmien ja -sarjojen käsittelemisen. Lisäksi opetuksessa tulisi hyödyntää, käsitellä ja tehdä elokuvia, videoita, dokumentteja ja animaatioita osana opetusta. Sanoma- ja aikakauslehtien, lehtitekstien, tiedotteiden, uutisten ja ajankohtaisaiheiden sekä mainoksien tekemisen, hyödyntämisen ja tarkastelemisen nähtiin olevan hyvä keino mediataitojen opettamisessa. Kuvaamataidon opetuksessa katsottiin mahdolliseksi hyödyntää lähikuvia ja kuvakulmia kuvien käsittelemisessä, kuten valokuvauksessa ja sarjakuvien tekemisessä ja Internetiä voitiin hyödyntää muun muassa tiedonhaussa, nettisivujen arvioimisessa sekä sosiaalisen median, kuten keskustelupalstojen ja Facebookin käsittelemisessä. Myös elokuvien ja tietokonepelien ikärajoista olisi hyvä puhua tunnilla sekä keskustella mediasta ja arvioida mediavälineitä sekä niiden käyttöä.

5.1.2 Medialukutaitoon liittyvät tiedot, taidot ja välineet opettajien määrittelemänä

Määritelmät medialukutaidosta olivat suppeammat, kuin määritelmät, joita opettajat antoivat mediakasvatukselle. Mediakasvatukselle annetuista määritteistä voi kuitenkin löytää paljon sellaisia puolia, jotka sopivat myös medialukutaidon käsitteisiin. Olen kuitenkin kerännyt yhteen ne asiat, jotka opettajat mainitsivat siitä, mitä he kertoivat medialukutaidon heidän mielestään olevan.

Medialukutaitoon liitettiin tiedot, arvoista ja arvostuksista, joita media-aineistoihin sisältyy, esimerkiksi tiedot siitä, että viestin takana on aina joku tai jokin, ja jokainen teksti, elokuva tai muu julkaisu on kirjoitettu aina jostain näkökulmasta ja se luo kuvaa maailmasta sekä tiedot siitä, että löydetty tieto ei ole aina välttämättä luotettavaa, jolloin tietoja tulee osata kyseenalaistaa.

Medialukutaitoon liitetyt taidot nähtiin taitoina tarkastella ja kyseenalaistaa mediaa ja media-aineistoja kriittisesti arvioiden. Tähän kuului taito katsoa ja tutkia media-aineistoja eri näkökulmista, kyky ymmärtää mainontaa, oppia löytämään oleellisen ja tarpeellisen tiedon kuvista, teksteistä ja otsikoista sekä taito etsiä ja löytää luotettavuutta lähteitä kohtaan.

Välineinä näiden tietojen ja taitojen opetukseen nähtiin oman tekemisen media-aineistojen luomisessa, mediasta keskustelun tunneilla, mainonnasta puhumisen, esimerkiksi mitä ovat mainonnan keinot, kenelle mainokset ja elokuvat on tarkoitettu sekä mihin mainonnalla tai muilla mediaesityksillä pyritään. Tärkeänä nähtiin myös vaihtoehtoisten elokuvien näyttämisen eikä pelkästään valtavirtaelokuvien.

Medialukutaitoon liittyvissä tiedoissa, taidoissa ja välineissä näkyi samoja piirteitä, joita medialukutaitoon yleisesti liitetään. Opettajilla näytti olevan tietämystä aiheesta, mikä näkyy myös siinä, että he osasivat kertoa hyviä keinoja mediakasvatuksellisten asioiden opettamiseen.

5.2 Opettajien käsitykset elokuvakasvatuksesta

Opettajien mielestä elokuvakasvatuksen tarkoituksena on oppia ymmärtämään elokuvan keinoja sekä tutkimaan elokuvaa kriittisesti. Analysoimalla elokuvaa opitaan ymmärtämään elokuvan keinoja, kuten rakennevalintoja ja elokuvan näkökulmia, kohtausten tekemistä ja tekemisen tapoja, kuten sitä, miten kohtaukset on leikattu ja mitä leikkausten avulla on saatu aikaan. Elokuvakasvatuksen toisena tehtävänä nähdään olevan elokuvien prosessin tuntemuksen, johon oppilaita tutustutetaan opettamalla heille elokuvan tekoa käsikirjoituksen tekemisestä editoimiseen ja sitä kautta valmiin elokuvan tuottamiseen. Eräs opettaja kertoi näin:

[--] sit toinen puoli siinä taas vähän liittyy tähän, niinku mediakriittisyyteen, et sitten kun ymmärtää tän ikään kuin keinovalikoiman ja rakennevalinnat ja näin, niin sitte oppii suhtautumaan myöskin niinkö kriittisesti sitten näkemiinsä elokuvaan tai mainoksiin tai tällasiin, että alkaa niinku hahmottaa toisella lailla. (Opettaja 4)

Ja sitten elokuvakasvatukseen oikeastaan sisältyy se, että tehhään itte elokuvia ihan alusta asti, että suunnitellaan ja sitte kuvataan ja sitte editoidaan ja sitten vielä arvioidaan sitä ommaa työtä, mimmonen se on ollu. (Opettaja 6)

Puolet opettajista mainitsi, että elokuvakasvatus sopii heidän mielestään mihin tahansa aiheeseen ja aineeseen. Heidän mielestään elokuvakasvatuksen hyvä puoli on se, että elokuvakasvatuksen avulla on mahdollista tuoda monia asioita esille lapsille sekä nuorille. Esimerkiksi eräs opettaja kertoi elokuvakasvatuksen toimivan myös maailmankuvan välittäjänä. Kaksi opettajaa kertoi, että yhtenä elokuvakasvatuksen tehtävänä on oppia tarkastelemaan elokuvaa myös taidemuotona. Myös luovuuden lisäämisen mainittiin yhdeksi tehtäväksi. Näin opettajat asiasta kertoivat:

Oikeestaan sitä niinku voi tarkastella niinku kahdesta näkökulmasta, jotka osittain liittyy mun mielestä toisiinsa, et toisaalta elokuvaa voi ajatella niinku taidemuotona[--] se on yks keino välittää kuvaa maailmasta (Opettaja 4)

Itte tuossa on pitäny tärkeänä, että se niinku elokuvakasvatus, että opittais kattoon sitä elokuvaa myös niinku taidemuotona [--] ja sitte ihan tämmöset ihan kongreettiset asiat, vaikka erilaiset kuvakulmat, kuvakoot, miksi tässä kuvassa käytetään tämmöstä perspektiiviä, et se on kuvattu tuolta alaviistosta, ja se että ees vähän oppis kattoon [--] analyttisellä ja kriittisellä otteella tai ainaki semmosia juttuja. (Opettaja 7)

Elokuvakasvatuksen avulla opittiin tekemään valintoja sekä ohjaamaan oppilaita erilaisimpien elokuvien äärelle. Opettajat näkivät myös yhteistyö- ja ryhmätyötaitojen kehittyneen elokuvakasvatuksen opetuksessa, mitä pidettiin tärkeänä. Kaksi alaluokkaa opettavaa opettajaa mainitsivat tärkeäksi kokemusten ja elämysten antamisen elokuvan keinoin, ja niiden läpikäynnin, kun käydään elokuvissa tai katsotaan elokuvia koululla. Eräs opettaja sanoi kuitenkin elokuvakasvatuksen olevan hänen mielestään melko vanhanaikainen ja elokuvan olevan vain pieni osa jotakin kokonaisuutta.

Opettajien määritelmät elokuvakasvatuksesta vaihtelivat jonkin verran. Huomasin, että joillakin opettajilla oli enemmän tietoa ja ymmärrystä asiasta kuin toisilla. Vain kaksi opettajaa yhdeksästä kertoi, että yhtenä elokuvakasvatuksen keinona on opettaa ihmistä näkemään elokuva yhtenä taiteen muotona. Eräs opettaja näki elokuvakasvatuksen melko vanhanaikaisena, mitä muut eivät tuoneet ilmi. Kyseinen opettaja näki elokuvakasvatuksen vain pienenä osana jotakin kokonaisuutta. Käsitukset

elokuvakasvatuksesta jäivät kuitenkin melko vähäisiksi verrattuna mediakasvatuksen käsitteen määrittelyyn, mikä tarkoittaa sitä, että elokuvakasvatusta tulisi avata opettajille enemmän koulutusten muodossa. Asiaan voisi vaikuttaa jo esimerkiksi luokanopettajan koulutussuunnitelmaa laadittaessa, jolloin aloittavilla opettajilla asiat olisivat jo tuoreessa muistissa.

5.2.1 Elokuvakasvatus eri aineiden opetuksessa

Elokuvakasvatusta käytettiin melko monessa eri aineessa. Suosituimmat aineet olivat äidinkieli, kuvaamataito, mutta myös ilmaisutaito, englannin kieli, fysiikka, kemia, ympäristö- ja luonnontieto sekä historia, sillä jokainen aine sai yhden maininnan opettajien keskuudessa. Elokuvakasvatusta oli mahdollista opiskella myös valinnaisaineena parilla koululla. Esimerkiksi Ranuan yläkoulun puolella oli mahdollista valita valinnaisaineekseen aine nimeltä media. Toinen valittavissa oleva kurssi oli puolen kurssin mittainen dokumentointikurssi. Lukion puolella puolestaan koko vuosiluokalla oli kuvaamataidon kurssi, joka oli kokonaan mediakasvatukseen keskittynyt. Lisäksi ulkoilupäivien tapahtumissa saattoi olla pystyssä esimerkiksi videopaja, jossa oppilaat saivat käydä kuvaamassa päivän tapahtumia. Lisäksi kuutosluokkalaisten äidinkieleen sisältyi yksi kokonainen elokuvajakso. Kurssilla muun muassa analysoitiin elokuvia ja lyhytelokuvia sekä tehtiin elokuva-arvosteluita. Eräällä Rovaniemeläisellä koululla, oppilaiden oli mahdollista valita videoelokuvakerho, jota oli tarjolla kerran viikossa kahden tunnin ajan. Joten elokuvakasvatuksen lisätarjontaaakin löytyi jonkin verran eri kouluilta.

Kuvaamataidon ja äidinkielen opetuksessa elokuvakasvatuksen opetus oli kaikkein suurinta. Opetus painottui suurimmilta osin lyhytelokuvien käsittelyyn, analysoimiseen ja tekemiseen. Samalla elokuvakasvatukseen liittyvät käsitteet, kuten lähikuva ja kuvakulmat tulivat oppilaille tutuiksi. Kahdeksan opettajaa yhdeksästä mainitsi hyödyntävänsä opetuksessaan elokuva-analyysiharjoituksia, joissa analysoitiin ja käytiin läpi elokuvan juoni sekä miten elokuva rakentuu. Harjoituksissa käytiin läpi muun muassa kuvakulmia, tekniikkaa, elokuvan sisältöä ja sanomaa. Opettajat kokivat, että suunnittelemalla kuvaamalla, editoimalla ja arvioimalla itse tekemiään elokuvia ja

animaatioita oppilaat olivat oppineet ymmärtämään elokuvien keinoja ja rakennetta, sekä sitä, mitä kuvalle voi tehdä sekä miten kohtauksia rakennetaan. Eräs opettaja kommentoi muun muassa näin:

On katottu elokuvia, on niinku niiden jälkeen käyty läpi sitä elokuvan om kaikkea kuvakulmista, elikkä ihan tämmösestä tekniikasta ja sitten tämmöseen sisältöön ja sen sanomaan. (Opettaja 6)

Alkuoppilaita opettavat opettajat olivat käyneet oppilaidensa kanssa elokuvissa, jonka jälkeen nähtyä elokuvaa oli analysoitu yhdessä sekä keskusteltu saaduista kokemuksista ja elämyksistä. Alkuoppilaiden elokuva-analyysharjoituksissa tarkasteltiin enimmäkseen elokuvan juonta sekä pää- ja sivuhenkilöitä. Lisäksi eräs opettaja oli keskustellut alkuoppilaiden kanssa esimerkiksi oppilaiden elokuvien ja television käyttötottumuksista:

Näitten pienten kanssa yrittäny, että minkälaisia elokuvia ne kattoo ja keskustella. Jos nousee, että ne kattoo kiellettyjä elokuvia, et ne ei välttämättä saa kattoo niitä muuta ku vanhempien kanssa, mut ei keskenään ja keskusteltu siitä, et minkä takia ne on kiellettyjä. (Opettaja 9)

Myös erilaisia televisio-ohjelmia käsiteltiin tunneilla. Monessa luokassa kameraa oli käytetty näytelmäkohtausten sekä mainosten kuvaamiseen. Eräs opettaja oli hyödyntänyt animaatiota alkuopetuksessa, siten että työt tehtiin pareittain. Ryhmissä kyseinen luokka oli tehnyt dokumentteja muun muassa leivontapajasta, luokan eri tilanteista, liikuntatunneista, aamunavauksista sekä teatteriesityksistä. Lopuksi kuvatut kohtaukset oli editoitu. Eräessä koulussa oppilaat olivat valmistelleet vuosikertomuksen koulun tapahtumista ja toisessa koulussa oli kuvattu luokkaretkestä video, jonka lapset editoivat loppuun valmiiksi videoksi. Näin eräs opettaja kertoi projekteistaan:

Meillä oli pitkiäki projekteja, että esimerkiksi tehty tämmönen nuorten kyläsuunnitelma, se oli, voi sanoa, että kesti vuoden se projekti ja siitä tehtiin sitten dvd. Lapset itte suunnittelivat sen, miten kylän historiasta tekivät ja kylän nykypäivästä ja tulevaisuudesta tämmösen 20 minuutin mittasen elokuvan ja se oli semmonen projekti, että se niinkö yhisti koko porukkaa, elikkä semmosena yhteishengen luojanaki se oli aivan erinomainen. (Opettaja 6)

Muutamissa luokissa oli käsitelty mainosten tekemistä sekä miten mainoksilla voidaan vaikuttaa ihmisiin. Mainoksia myös arvosteltiin ja niistä keskusteltiin. Eräs opettaja kertoi, että he olivat aikaisempaan vuonna Elävää kuvaa projektin aikana suunnitelleet, kuvanneet ja toteuttaneet oppilaiden kanssa Ostos-tv tyyppiset mainokset, joissa lapset joko itse näyttelivät tai puhuivat. Oppilaat olivat myös pitäneet mainosten kuvauksesta todella paljon.

Kun kuvaamataidon ja äidinkielen opetusta vertaa keskenään näyttää sitä, että äidinkielessä opetuksen painopiste on enemmän kiinni kriittisten mediataitojen oppimisessa elokuvia, televisiota ja muuta liikkuvaa kuvaa käsitellessä, kuvaamataidon painopisteen ollessa enemmän elokuvan taiteelliseen puoleen kiinnittynyt. Kuitenkin molempien aineiden opetukseen kuuluu elokuvien ja muun liikkuvan kuvan käsittelyä analysointia ja tekemistä. Tällöin molempiin aineisiin liittyy sekä kriittisen mediataitojen kehittämistä, että median käytön opettelua ja elokuvan taiteellisuuden esiintuomista.

Muiden aineiden opetuksessa yleisin elokuvaa hyödyntävä tapa, oli näyttää elokuvia, videoita tai televisio-ohjelmia eri aiheisiin liittyen, jonka jälkeen asioista keskusteltiin yhdessä. Elokuvien ja televisio-ohjelmien näyttämisen hyötyinä koettiin olevan sen, että niiden avulla oli helpompi lähteä keskustelemaan ajankohtaisista, että sillä hetkellä opetuksessa käsiteltävistä aiheista. Esimerkiksi äidinkielen opettaja oli antanut oppilaiden myös itse valita heitä kiinnostavia elokuvia, joista oli kehittynyt mielenkiintoisia keskusteluita. Elokuvia ja televisio-ohjelmia hyödyntämällä ja niistä keskustelemalla oli koettu, että asiat olivat jääneet oppilailla paremmin mieleen. Eräs opettaja kertoo asiasta näin:

Elokuvahan on [--] hirveän mieleinen oppilaille ja tuntuu siltä, että niille jää hyvinki paljon enemmän mieleenki siitä, kun jos jotaki esimerkiksi käyttää historiassa tai muussa, niin elokuvaa, niin tuota tavattoman kiinnostuneena seuraa ja tuntuu siltä, että niillä siitä jääkin mieleen aika paljon ja sehän riippuu tietenki siitä, että minkälainen juttu se on, miten se on tehty. (Opettaja 5)

Toisena tapana oli hyödyntää elokuvakasvatusta, silloin kun tehtiin yhdessä luokan kanssa oma lyhytelokuva tai animaatio opetuksessa sillä hetkellä olevasta aiheesta,

esimerkiksi historian tapahtumasta. Samalla tapahtumat ja kertomukset tulivat oppilaille mukavalla tavalla tutuiksi ja oppilaat oppivat asioita elokuvasta ja elokuvan tekemisestä.

Keräsin myös esimerkkejä jokaiselta opettajalta siitä, kuinka usein he elokuvakasvatusta opetuksessaan toteuttivat. Kuvaamataidon opettaja kertoi tehneensä muutamia elokuvakasvatusprojekteja vuodessa yhdessä oppilaidensa kanssa. Hän kertoi, että projekteja ei ole mahdollista ottaa kovin usein mukaan opetukseen, sillä ne vievät paljon aikaa. Lisäksi hän kertoi hyödyntäneensä elokuvakasvatusta tunneillaan esimerkiksi elokuva-analyysien tekemisten ja pienten kuvausten muodossa silloin tällöin. Lisäksi teemapäivinä oppilaat saivat kuvata päivän tapahtumia erilaisin mediavälinein.

Toinen opettajista oli luokanopettaja, joka kertoi tekevänsä 1-2 projektia vuoden aikana sekä hyödyntävänsä videokuvaa opetuksessaan. Projektien aikana saatettiin esimerkiksi kuvata johonkin aineeseen liittyvä animaatio tai näytelmä. Kolmas luokanopettaja kertoi elokuvakasvatusta useampia kertoja vuoden aikana projektityyppisesti, muun muassa tekemällä oppilaiden kanssa videoelokuvia sekä näyttämällä ja analysoimalla elokuvia oppilaiden kanssa. Lisäksi elokuvista saatettiin puhua ilman, että se tapahtui minkään aineen opetuksessa, jos joku lapsista oli nähnyt jonkun elokuvan, jolloin saattoi helposti syntyä keskustelua aiheesta. Lisäksi hän kertoi pitäneensä videoelokuvakerhoa kerran viikossa kahden tunnin ajan.

Äidinkielen opettaja kertoi hyödyntävänsä elokuvakasvatusta melko paljon opetuksessaan, sillä hän opetti myös ilmaisutaitoa. Hän kertoi elokuvakasvatuksen käytön kasvaneen opetuksessaan sekä tietoisuuden aiheesta, mistä hän kertoi kiittävänsä Elävää kuvaa – projektia. Hän kertoi nykyisin voivansa tehdä muutakin elokuvakasvatuksen opetuksessa, kuin vain katsoa, analysoida ja keskustella elokuvista oppilaiden kanssa. Hän katsoi Elävää kuvaa -projektin antaneen näin ollen vaihtoehtoja omaan työhönsä. Opettaja kertoi elokuvien tekemisen ja analyysien pitämisen lisäksi käsittelevänsä opetuksessaan muun muassa erilaisia TV-formaatteja ja TV-ohjelmia, lajittelevan sekä mietittävän yhdessä oppilaiden kanssa sitä, millaisia aiheita televisiossa käsitellään ja millaista maailmankuvaa TV-ohjelmat ja elokuvat yhdessä rakentavat.

Viides opettaja oli luokanopettaja, joka kertoi elokuvakasvatuksen painottuvan hänellä pari kertaa vuodessa tehtäviin projekteihin oppilaiden kanssa. Lisäksi hän käytti elokuvia ja videoita eri aineiden opetuksessa. Opettaja oli alkanut ajatella elokuvakasvatusta vakavammin elokuvaprojektien myötä vuodesta 2005, jolloin hän osallistui luokan kanssa valtakunnalliseen Liikunta seikkailu -projektiin, jossa he pääsivät kymmenen parhaan joukkoon. Lisäksi kunnalta sai materiaalia helposti käyttöön ja apuakin oli saatavissa elokuvakasvatuksen opetukseen. Myös kuudes opettaja, joka oli luokanopettaja, kertoi hyödyntävänsä elokuvakasvatusta projekteissa, joita hän kertoi olevan 1-2 kertaa vuoden aikana, enimmäkseen kuvaamataidon opetuksessa. Pitempiä projekteja hän kertoi olevan syksyisin ja keväisin. Lisäksi hän hyödynsi elokuvia ja opetusvideoita aineiden opetuksessa.

Seitsemäs opettaja oli myös luokanopettaja, ja hän oli hyödyntänyt elokuvakasvatusta projektien muodossa muutaman kerran vuodessa sekä kuudesluokkalaisten äidinkielen opetuksessa, johon sisältyi yksi kokonainen elokuvakasvatuksen kurssi. Hän kertoi kurssilla katseltavan ja analysoitavan elokuvia. Hän kertoi myös hyödyntävänsä valmiita netistä saatavia oppimateriaaleja opetuksessaan. Lisäksi hän käytti videoita ja elokuvia muiden aineiden opetuksen yhteydessä. Luokanopettaja mainitsi, että elokuvakasvatuksen opetuksessa olisi lisäämisen ja kehittämisen paikkaa, jotta opetusta saataisiin monipuolistettua.

Kahdeksas opettaja oli luokanopettaja. Hän kertoi tekevänsä vuoden aikana 1-2 elokuvakasvatusta projektia. Lisäksi hän kertoi käyttäneensä eri aineiden yhteydessä opetusvideoita sekä puhuneensa oppilaiden kanssa videomateriaaleissa käsitellyistä aiheista, samoin kuin muutkin opettajat. Yhdeksäs haastateltu opettaja oli luokanopettaja, joka opetti alkuoppilaita. Hän kertoi käyttäneensä elokuvakasvatusta kerran vuodessa projektien muodossa, mutta kertoi pitäneensä kameraa melkein koko ajan opetuksessaan mukana, kun koulun tapahtumia oli dokumentoitu tai luokassa oli kuvattu näytelmiä. Hän kertoi myös keskustelevänsä pienten kanssa elokuvista ja siitä, millaisia elokuvia pienet katselevat, mitä elokuvia saa katsella ja mitä ei, miksi ne on kielletty ja miksi sen ikäinen ei niitä saa katsella. Opettaja kertoi elokuvakasvatuksen

olleen projektin jälkeen koko ajan mielessä, sillä ennen Elävää kuvaa – projektia hänellä ei edes ollut kunnolla käsitystä elokuvakasvatuksesta.

Kun tutkimustuloksia vertaa Suomessa tehtyyn Koulukino ry:n suorittamaan tutkimukseen, jossa tutkittiin elokuvakasvatuksen käyttöä Suomen kouluissa, voidaan tehdä samanlaisia havaintoja siitä, että molemmissa tutkimuksissa opettajat raportoivat hyödyntävänsä elokuvakasvatusta äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Koulukinon tutkimuksesta ei kuitenkaan saa tietoa siitä, missä muissa aineissa elokuvakasvatusta oli hyödynnetty. Koulukinon tutkimukseen osallistuneista opettajista 71 % oli hyödyntänyt elokuvakasvatusta opetuksessaan, kun taas 27 % ei ollut hyödyntänyt. Voin kuitenkin verrata niiden opettajien vastauksia omiin tutkimustuloksiin, jotka olivat hyödyntäneet elokuvakasvatusta opetuksessaan. Yhteisiä piirteitä tutkimustuloksissa olivat ne seikat, että 16 % koulukinon tutkimukseen vastanneista kertoi syiksi elokuvakasvatuksen käyttöön olevan sen, että se tuki aineiden opetusta ja syvensi opetettavia aiheita ja 13 % opettajista kertoi opettavansa medialukutaitoa, jolloin elokuvakasvatuksellisia asioita tuli samalla opetettua. Omassa tutkimuksessani, opettajat liittivät elokuvakasvatuksen mediakasvatukseen opetukseen, jolloin mukana oli myös elokuvakasvatus. Lisäksi elokuvakasvatuksen hyödyntäminen aineiden opetuksen tukena ja syventäjänä oli suosittua myös tutkimieni opettajien keskuudessa.

Koulukinon opettajista 11 %:lle oli tärkeää tutustuttaa oppilaita elokuvakulttuuriin sekä elokuvan kieleen ja kerrontaan. Elokuvakulttuurin tuntemisen korostaminen ei tullut, niin selvästi esille omasta aineistostani, sillä opettajat eivät puhuneet elokuvakulttuurista. Kuitenkin elokuvaan ja mediakulttuuriin liittyvistä asioista puhuttiin paljon. Opettajat kertoivat kuitenkin tutustuttavansa oppilaita elokuvan kieleen ja kerrontaan. Omassa tutkimuksessani opettajat sanoivat elokuvakasvatuksen motivoivan oppilaita mikä näkyy myös Koulukinon tutkimuksesta. Samoin kuin Hakkaraisen (2005) tutkimuksesta, jossa tarkastelun alla oli opettajien näkemykset verkkovideoiden käytöstä opetuksen osana (Hakkarainen 2005, 177) Omasta tutkimuksestani kukaan ei kuitenkaan sanonut opettavansa elokuvakasvatusta siitä syystä, että se oli kirjattu opetussuunnitelmaan, kuten koulukinon tutkimuksen opettajista osa oli tehnyt. Koulukinon tutkimuksessa 9 % kertoi elokuvan tarjoavan

hyviä keskustelunaiheita sekä 6 % kertoi kannustavansa oppilaita omien elokuvien tekoon näyttämällä elokuvia luokassa ja samansuuruinen määrä kertoi näyttävänsä elokuvia rentouttavana vastapainona koulutyölle. Omassa tutkimuksessani opettajat mainitsivat myös elokuvien antavan hyviä keskustelun aiheita. Omassa tutkimuksessani opettajat tekivät oppilaidensa kanssa elokuvia, eivätkä pelkästään kannustaneet tekemään, niin kuin Koulukinon tutkimuksessa.

Koulukinon tutkimuksen muita mainittuja asioita olivat kulttuurintuntemus, kieltenopetuksessa vieraan kulttuurin ja kielen havainnollistaminen sekä sijaisina toimivien opettajien tarve täyttää suunnittelemattomat oppitunnit. Elokuvaa käytettiin myös teemapäivien elävöittäjänä ja yleisesti koulun työtapojen monipuolistajana. Ainoastaan yksi opettaja omasta tutkimuksestani mainitsi, että jos muuta ei ollut, niin silloin saatettiin katsoa elokuvaa. Silloin elokuvaa pidettiin vain viihteenä. Elokuvakasvatusta oli hyödynnetty myös teemapäivinä ainakin yhden tutkimani opettajan koulussa. Kielten opetuksessa elokuvakasvatusta ei sanottu hyödyntävän, vaikka useat opettajat sanoivat elokuvakasvatuksen soveltuvan lähes minkä tahansa aineen opetukseen. (Koulukino 2009, 3 – 8.)

Opettajien antamista vastauksista päätellen voidaan sanoa, että elokuvakasvatusta on hyödynnetty luokkien opetuksessa jonkin verran. Kaikki opettajat mainitsevat elokuvakasvatuksen painottuvan suurilta osin projektin puitteissa tehtäviin elokuvaan ja animaatioihin, mutta elokuvakasvatusta oli tehty myös muulloin pieninä projekteina, jolloin oli kuvattu muun muassa elokuvanpätkinä, dokumentteja koulun tapahtumista sekä näytelmäkuvauksia. Opettajat kertoivat hyödyntävänsä elokuvakasvatusta myös eri aineiden opetuksessa. Aineita opetettaessa elokuvia, videoita ja dokumentteja käytettiin havainnollistamaan opetettavaa asiaa ja näin edistämään oppimista. Häiritseväksi asiaksi jäi kuitenkin se, ajattelivatko opettajat myös filmien näyttämisen asioiden havainnollistamiseen, olevan elokuvakasvatusta, ilman että elokuvaa käsiteltiin teknisenä sekä näkökulmia ja maailmankuvaa välittävänä välineenä? Opettajat kertoivat kuitenkin, keskustelevan oppilaidensa kanssa videoista katselun jälkeen, jolloin ainakin näkökulmien ja maailmankuvan käsittely saattaisi olla mukana keskustelussa. On kuitenkin vaikea sanoa, miten asia on, sillä asiaa tulisi tutkia enemmän.

Kaksi eniten käytetyintä tapaa elokuvakasvatuksen opetuksessa olivat itse tekeminen sekä elokuvien havainnointi ja analysointi. Kaikki opettajat olivat käyttäneet elokuvakasvatuksen opettamisen keinona joko lyhytelokuvien, dokumenttien tai animaatioiden tekemistä. Prosessiin kuului käsikirjoitusta, kuvausta, leikkausta sekä arviointia valmiista esityksestä. Myös näytelmien sekä pienten videopätkien kuvaaminen esimerkiksi mainoksista, sketseistä, musiikkivideoista ja nukketeatterista oli suosittua kaikissa luokissa.

Näyttää myös siltä, että projektien myötä myös elokuvakasvatus on saanut enemmän sijaa osana opetuksessa, sillä moni sanoo elokuvakasvatuksen opetuksen ja tietämyksen kasvaneen projektien myötä. Opettajien vastauksista voi todeta myös sen, että kouluissa, jotka ovat olleet projekteissa mukana jo pitemmän aikaa, on uskallettu myös itsenäisemmin aloittaa elokuva- tai animaatioprojekteja.

5.1.3 Opettajien antamat perustelut elokuvakasvatuksen opetukselle

Kaikkien opettajien mielestä elokuvakasvatus on tärkeää, sillä se kehittää monia taitoja sekä antaa ymmärrystä medioiden toimivuudesta ja vaikuttavuudesta. Kolme opettajaa yhdeksästä mainitsi elokuvakasvatuksen olevan yleissivistävää, sillä ihminen oppii tällöin ymmärtämään elokuvien lainalaisuuksia sekä analysoimaan ja ymmärtämään, miten elokuva on tehty. Kolme opettajaa mainitsi elokuvakasvatuksen olevan myös hyvin motivoivaa. Asiaa tukee myös Koulukinon ja Hakkaraisen tutkimukset, jossa päädyttiin samaan tulokseen videoiden motivoivuudesta (Hakkarainen 2005, 177; Koulukino ry 2009,). Nevala ja Kiesiläinen ovat nähneet elokuvan hyvin motivoivana (Nevala & Kiesiläinen 2011, 23–25). Lisäksi kolme opettajaa piti hyvänä asiana sitä, että oppilaiden yhteistyö- ja ryhmätyötaidot parantuivat erilaisia projekteja tehtäessä. Neljä opettajaa mainitsi, että oman tekemisen ja pohdiskelujen kautta oppilaista voi kasvaa analyyttisempia ja kriittisempiä liikkuvaa kuvaa kohtaan, jolloin elokuvaan oppii suhtautumaan oikealla tavalla. Näin opettajat kertoivat:

Onhan se semmonen yleissivistävä. (Opettaja 9)

Se on varmaan yleissivistävää ainaki ja sitte varmasti tuommonen oma tekeminen motivoi, tietysti videoita katsotaan monilla kursseilla, mutta niitä ei katota siitä näkökulmasta, että miten tämä on tehty tai mitä taiteellista tässä nyt oli. Niin semmonen tekeminen motivoi tuota kuviksessa vaikkapa ihan eri lailla ja siinä samalla oppii ryhmätyötaitoja ja kaikkea mitä nyt ylipäättään koulussa pitää oppia. (Opettaja 1)

Mä koen kuitenkin sillä lailla, että nykypäivänä lapset ja nuoret on niin voimakkaasti kuvallisen tiedotuksen kohteita, että, oishan se hassua, jos me koulussa sivuutettaisiin se täysin, koska [--] nykypäivän nuori, niin se viettää tosi paljon aikaa tämmösen liikkuvan kuvan äärellä niin sanotusti, eli katotaan televisiota, sieltä tulee erilaisia ohjelmia, mainoksia, tämmöstä. [--] Et kyl mä nään et se kuuluu tavallaan niinku yleissivistykseen ymmärtää niitä lainalaisuuksia. (Opettaja 4)

Tutkimuksestani kuusi opettajaa mainitsi olevansa huolissaan nuorista, sillä nuoret ovat usein kuvallisen tiedotuksen, kuten elokuvat, netti, ohjelmat ja mainokset, kohteina. Opettajat käyttivät puheissaan sanoja tietotulva ja mediaähky, joilla he kuvasivat nykyajan mediaa ja tiedon määrää, jota mediasta saa. Opettajien mielestä oppilaiden olisi hyvä saada työkaluja mediatulvan hallitsemiseksi. Pari opettajaa kommentoi asiaa näin:

Kuvallinen viestintä on nykypäivänä todella tehokasta, voimakasta ja vaikuttaa paljon ihmiseen, kehitykseen ja kasvuun. Voi suunnata ihmisen elämää nurjallekin puolelle, jos mennään tiettyihin aihealueisiin. Kuvallinen viestintä lisääntyy eri tavalla eri paikassa. Ja nämä lapset, jotka nyt ovat koulussa, tulevat olemaan tulevaisuuden tekijöitä kuvallisen viestinnän saralla, ja ehkä siltä alalta löytyy jollekin vielä ammattikin. (Opettaja 8)

Se on juuri tämän nykyisen tietotulvan takia, elikkä siinä annetaan samalla niin kun tämmösiä työkaluja tämän mediatulvan hallitsemiseksi. Elikkä kun tulee joka suunnalta tulee tietoa ja viihdykettä ja muuta, niin siinä elokuvakasvatuksessa, lapset ne tekee itte, ne pohtii itte ja samalla ne oppii siihen niinkö miettimään, sitä että mitä tämä niinkö oikein on, että miten tähän pitäis suhtautua. (Opettaja 6)

Yksi opettaja kertoi olevansa huolissaan lapsista mediassa näkyvän väkivallan vuoksi ja pohti muun muassa sitä, miten lapset tulisi opettaa näkemään väkivaltaelokuvat. Kolme opettajaa kertoi, että he haluaisivat myös vaikuttaa siihen, mitä elokuvia lapset katsovat. Neljä opettajaa haluaisi oppilaiden myös ymmärtävän, miksi elokuvilla on tietyt ikäraajat. Eräs opettaja kuvaa asiaa näin:

Nyt toivois sitte, että pystys tosiaan vaikuttaa vähän siihen, että minkä tyyppisiä elokuvia ne kattoo ja vaikka ihan kongreettisesti, se että ne oppis ymmärtämään, että miksi niillä on vaikka joku ikäraja systeemit ja ehkä sitten miettimään niitä elokuvajuttuja vähän laajemminki sillä hetkellä, kun sen katsoo. (Opettaja 7)

Kuvaamataidon opettaja kertoi, että elokuvakasvatuksen opetuksessa tulee tarkasteltua sellaisia asioita, joita ei tavallisesti tulisi tarkasteltua, näitä asioita ovat esimerkiksi sellaiset asiat kuin, miten elokuva on tehty sekä mitä taiteellista elokuvasta löytyy. Samalla oppilaat oppivat kuvataiteellisia asioita. Kyseinen opettaja kertoi myös elokuvien leikkaamisen hallitsemisen olevan tärkeää, jotta elokuvien keinoja oppisi ymmärtämään.

Kun vertaa tuloksia Hakkaraisen (2005) tutkimuksesta saatuihin tuloksiin, voidaan tuloksista löytää samankaltaisuuksia. Hakkaraisen tutkimuksessa keskityttiin verkkovideoiden käyttöön opetuksessa. Verkkovideoiden käytön nähtiin lisäävän mielekästä oppimista sekä ohjaavan oppilaiden kiinnostusta. Lisäksi verkkovideoiden käytön oli nähty ratkaisevan kahdenlaisia ongelmia. Ensimmäinen oli se, että oppilaiden motivaatio opittavaa kohtaan oli kasvanut ja toiseksi oppilaiden tekninen osaaminen oli kehittynyt. Opettajien näkökulmasta katseltuna verkkovideoita voitiin käyttää edistämään oppilaiden aktiivista roolia sekä tunnepitoista paneutumista opiskeluun ja oppimisprosessiin. Verkkovideoiden avulla voitiin tukea positiivisuutta ja yksilöllisyyttä. Lisäksi verkkovideoiden käytön nähtiin lisäävän yhteistyökykyisyyttä, keskusteltavuutta sekä ohjautuvuutta opettamisen, opiskelun ja oppimisen prosessissa. Joissain tapauksissa verkkovideoiden käytön nähtiin kuitenkin olevan teknisesti hankalaa. (Hakkarainen 2005, 177.)

Sama näkyi myös omassa tutkimuksessani opettajien antamista vastauksista, kun käsittelyssä olivat tekniset asioiden osaaminen elokuva- ja animaatioprojekteja tehtäessä. Lähes kaikki opettajat kertoivat tarvitsevansa lisää opastusta editointi-ohjelmien kanssa, jotta opitut asiat pysyisivät paremmin muistissa myös myöhemmin. Näyttääkin siltä, että opettajien tulisi vain saada lisää opastusta elokuvakasvatuksen opetukseen. Tämä tulee ilmi myös Koulukinon (2009) tutkimuksesta, sillä myös sellaiset opettajat, jotka eivät olleet koskaan opettaneet elokuvakasvatusta, kertoivat

voivansa alkaa opettamaan sitä, jos vain saisivat opastusta elokuvakasvatuksen opetukseen (Koulukino 2009, sivu).

Myös Schuckin ja Kearneyn (2004a, 2004b) viidestä Australian koulusta suoritettussa tutkimuksesta oli saatu samanlaisia tuloksia, kuin omasta ja Hakkaraisen tutkimuksesta on tullut esille. Schuckin ja Kearneyn tutkimukseen osallistuneet koulut olivat tunnettuja innovatiivisesta suhtautumisesta kouluopetukseen. Tutkimuksessa keskityttiin selvittämään muun muassa sitä, miten videoiden tekeminen vaikutti oppilaiden oppimistuloksiin.

Oppimistuloksista saatiin selville, että videot edistivät: 1. oppiaineiden tuntemusta, taitoja, aktiivista oppimista, motivaatiota ja itsenäisyyttä. 2.) elokuvantekotaitojen kehittymistä ja elokuvan kielen ymmärtämistä, 3.) kielellisiä taitoja, 4.) kommunikaatio ja esiintymistaitoja, 5.) organisaatio- ja tiimityötaitoja sekä antamaan palautetta vanhemmille, opettajille ja muille oppilaille, 6.) korkeamman ajattelun kehittymistä, 7.) metakognitiivisia taitoja sekä 8. tunnetaitoja. (Schuck & Kearney 2004a, 7–8; Schuck & Kearney 2004b, 3–6.)

Kaikista tutkimustuloksista näkyy selviä samankaltaisuuksia verrattaessa niitä omiin tutkimustuloksiini. Yhteisiä piirteitä olivat motivaation lisääntyminen opittavaa kohtaan, kun opetuksessa hyödynnettiin videoita. Lisäksi elokuvan nähtiin edistävän opittavan asian omaksumista, samalla kun elokuvan teon teknisten taitojen osaamisen sekä elokuvan keinojen ymmärtämisen nähtiin kehittyvän. Myös tiimityötaitojen oli nähty kehittyneen, jolloin myös kielellisten taitojen ja esiintymistaitojen voidaan nähdä kehittyvän.

Omassa tutkimuksessani opettajat kertoivat elämysten ja muistojen saamisen olevan tärkeää, elokuvia käsitellessä ja tehtäessä. Eräs opettaja kertoi, että haluaisi päästä myös lasten vanhempien kanssa keskustelemaan siitä, mitä lapset yleensä kotona katsovat, millaisia elokuvia lapset saavat katsella sekä mitä lapset kotona tekevät. Näin hän kertoo asiasta:

Siihen ei oo vielä pystynyt, että vois niinko vanhempien, et vanhempien kanssa niistä keskustelis, et miten ne kotona tekee ja toimii niinko elokuvien kanssa ja saako ne kattoo minkälaisia elokuvia. (Opettaja 9)

Opettajat antoivat hyviä syitä elokuvakasvatuksen opetukselle kouluopetuksessa. Vastauksista päätellen opettajat pitivät elokuvakasvatuksen opetuksen yhteydessä opittavia taitoja tärkeinä ja yleissivistävinä. Opettajilla oli huoli oppilaiden hyvinvoinnista ja siksi he näkivät, että elokuvakasvatuksesta saatavat mediataidot auttavat oppilaita ymmärtämään yleisesti mediaa, televisiota, mainoksia ja elokuvia. Tärkeimmiksi elokuvakasvatuksen avulla opittaviksi asioiksi opettajat katsoivat, että oppilaita tulisi auttaa ymmärtämään, miten elokuvan tunnelmaan voidaan vaikuttaa eri keinoin, millaista maailmankuvaa elokuvat välittävät sekä miten kohtaukset ovat tehty ja mitä tapoja kohtausten tekemisessä on käytetty, miten kohtaukset on leikattu ja mitä leikkausten avulla on saatu aikaan. Tämän he sanoivat olevan tärkeää siitä syystä, että mediaa on nykyisin tarjolla hyvin paljon.

5.1.4 Elokuvakasvatukseen käsitteeseen liittyvät tiedot ja välineet opettajien määrittelemänä

Opettajat katsoivat elokuvakasvatukseen liittyviin tietoihin elokuvan keinojen ymmärtämisen. Näitä ovat esimerkiksi tiedot elokuvien rakenteesta, lajityypeistä, näkökulmista, leikkausten mahdollisuuksista vaikuttaa elokuvaan, kuvien muokkaamiseen, kohtausten rakentamiseen ja tekemisen tapoihin. Tieto elokuvista maailmankuvan välittäjänä koettiin myös tärkeäksi. Tiedot TV-ohjelmista ja TV-formaateista, mainonnan keinoista sekä tiedon määrästä eri medioissa mainittiin myös. Tieto elokuvien tekoprosessista (käsikirjoitus, kuvaus, leikkaus ja arviointi) koettiin olevan tärkeää, jotta oppilaat osaisivat myös itse luoda media-aineistoja. Ihmisen tulisi myös ymmärtää, että elokuva on myös yksi taiteen muodoista. Tieto elokuvakasvatuksen tärkeydestä ja elokuvakasvatuksen sopimisesta mihin tahansa oppiaineeseen tai aiheeseen koettiin tärkeänä tietona itse opettajille.

Elokuvakasvatukseen liitetyt taidot jakaantuivat taitoihin tehdä elokuvia ja taitoon arvioida, tarkastella ja tutkia elokuvaa kriittisesti. Taito tehdä elokuvia on tärkeää siksi,

että tällöin henkilö tuntee elokuvan tekoprosessin. Kriittisyyteen kuuluviin taitoihin liittyi kyky analysoida rakennevalintoja, kohtauksia ja elokuvan tekemisen tapoja. Ihmisen tulisi ymmärtää elokuvan keinoja ja nähdä elokuva maailmankuvan rakentajana. Samalla ihmisen tulisi ymmärtää, mitä mahdollisuuksia elokuvan editointiin liittyy sekä osata hyödyntää näitä tapoja myös itse elokuvan tekemisessä tai kuvaamisessa. Tärkeäksi mainittiin myös kyky lajitella elokuvia, TV- ohjelmia ja TV-formaatteja omiin lajityyppeihinsä.

Opettajien mukaan paras tapa näiden taitojen oppimiseen on tekemällä oppiminen. Tällöin koko prosessi käsikirjoituksen laatimisesta elokuvan viimeistelyyn tulisi tutuksi. Videokameraa pystyi esimerkiksi hyödyntämään kuvatessa lyhyitä videoita, sketsejä ja mainoksia tai dokumentoimalla esimerkiksi luokkaretken tai vuosikertomuksen koulun arjesta. Toiseksi tärkeäksi asiaksi mainittiin elokuvien, videoiden ja dokumenttien analysointi tutkimalla videoiden rakennetta ja sisältöä. Elokuvakasvatus tulisi tuoda osaksi monia oppiaineita, kuten kuvataidetta, äidinkieltä, ilmaisutaitoa, historiaa sekä valinnaisaineita. Opetuksessa tulisi katsella elokuvia, videoita sekä televisio-ohjelmia ja keskustella esitellyistä aiheista katsomisen jälkeen. Kuvataiteessa hyvä keino olisi hyödyntää erilaisia kuvakokoja ja kuvakulmia tehtäessä esimerkiksi sarjakuvia tai muita kuvataideteitä. Myös Internetmateriaalit nähtiin hyviksi keinoiksi elokuvakasvatuksen opetuksessa eri aineiden yhteydessä. Opettajien mielestä hyvä keino elokuvakasvatuksen opetuksessa, olisi keskustelu elokuvista, mainoksista sekä Internetistä yleisesti. Heidän mielestään olisi tärkeää myös keskustella oppilaiden katselutottumuksista; mitä oppilaat saavat ja mitä eivät saa katsella ja miksi jokin on kiellettyä.

Opettajat olivat määrittäneet elokuvakasvatukseen liittyvät, tiedot, taidot ja välineet hyvin. Opettajilla oli selkeä käsitys elokuvakasvatuksesta ja siihen liittyvistä tiedoista ja taidoista. Opettajat osasivat myös kertoa keinoja elokuvallisten asioiden opettamiseen. Tämä kertoo siitä, että opettajilla on tietämystä elokuvakasvatuksen keinoista.

5.2 Mediakasvatus opettajien omassa työssä

Mediakasvatusta opetetaan enimmäkseen äidinkielen ja kuvaamataidon oppitunneilla, koska kaikki opettajat mieltävät mediakasvatuksen sisältyvän valtaosin näiden aineiden opetukseen. Mediakasvatusta on hyödynnetty kuitenkin myös muiden aineiden opetuksessa, esimerkiksi ilmaisutaidossa, historiassa, ympäristö- ja luonnontiedossa, musiikissa sekä englannin kielessä.

Kyllähän se niinku äidinkieleen kuvaamataitoon lähinnä liittyy, että ne aihepiirit löytyy sieltä sitten tai jos on joku musiikkivideon tekeminen, niin sitte musiikkiinki sitte.
(Opettaja 3)

No ehkä se äidinkieli on se niinkun aine, jossa eniten käytän, mut miksei kuvaamataiteessa ja jossaki ympäristötiedossa, ehkä ne siinä niinku tulee eniten esille.
(Opettaja 8)

Elikkä äidinkieltä ja just tuo historia on ollu hyvä, siitä saatu tehtyä [--]
Englanninkielisiä sarjakuvia [--] no voihan sitä käyttää monessaki aineessaki. No äidinkielessä on tämmösiä kirjotelmia ja kroniikkalehtiä ollaan tehty tuossa. (Opettaja 2)

Äidinkielessä mediakasvatus nousee esille sanomalehti- ja aikakauslehtiviikoilla, jolloin mediaa ja lehtitekstejä luetaan ja arvioidaan yhdessä. Sanomalehti- ja aikakauslehtiviikot ajoittuvat syksylle ja keväälle, jolloin sanomalehteä ja aikakauslehtiä tarkastellaan osana mediaa. Viikoilla tarkastellaan syvällisesti lehtitekstejä ja uutisia sekä keskustellaan siitä, miten lehtitekstit ja uutiset esitetään, mitä ja miten niissä kerrotaan ja miksi ne kiinnostavat ihmisiä.

Opettajat kertoivat asiasta näin:

Elikkä hyvänä esimerkkinä on tämmöset kaikki aikakauslehtiviikot ja sanomalehtiviikot, että sillon aina heräämään, että ai niin tämäkin, tähänkin pitää nytte.
(Opettaja 6)

Periaatteessa meillä on joka vuosi viikko taikka kaksi näitä sanomalehti viikkoja, elikkä tämmöstä painettua tekstiä tutkitaan ja sieltä yleensä me ollaan otettu joku teema [--] johonki oppiaineeseen soveltuva aihealue, niin sitä on sitte tutkittu viikon verran ja sitte toinen on tietysti tämä netti. (Opettaja 8)

Kaikki opettajat mainitsivat käsittelevänsä uutisia tunnillaan. Joissain luokissa oli tapana tehdä niin, että opettaja antoi kotitehtäväksi etsiä mediasta jonkin uutisen, kirjoittaa siitä ja esitellä uutisen luokalle. Oppilailta myös kysyttiin, mitä mieltä he olivat esillä olevista uutisaiheista, miltä uutiset oppilaista tuntuivat ja mitkä olivat heidän mielipiteensä käsiteltyihin asioihin. Lehtien tarkastelun lisäksi viidessä luokassa mainittiin tehtävän itse omaa luokkalehteä, johon kirjoitettiin omia lehtijuttuja sekä tehtiin tiedotteita ja uutisia. Yksi opettaja mainitsi myös osallistuneensa luokan kanssa nettilehtiprojektiin, jossa tehtävänä oli tehdä lehtijuttu annetusta aiheesta.

Myös Marttisen ja Pölkin (2005) suorittamassa tutkimuksessa median käyttö näkyi äidinkielessä tekstien työstämisenä sekä uutisiin ja ajankohtaiseen tietoon perehtymisenä. (Marttinen & Pölkki 2005, 71–72) Mediaan liittyvien asioiden käsittely ei kuitenkaan keskittynyt vain äidinkielen tunneille, vaan jokaisen tutkimukseen osallistuneen opettajan luokassa päivän mediailmiöitä tarkasteltiin lähes koko ajan myös muun opetuksen yhteydessä. Opettajista kaikki muut paitsi kuvaamataidon opettaja opetti äidinkieltä.

Jokaisen opettajan luokassa, äidinkielen tunneilla, käsiteltiin ja puhuttiin mediailmiöistä, television katselutottumuksista, uutisista, elokuvista, tv-sarjoista ja peleistä. Myös tekijänoikeuksista oli puhuttu muutamissa luokissa. Toisissa luokissa johonkin asiaan oli kiinnitetty enemmän huomiota kuin toisissa luokissa. Myös Internetiin liittyvistä ilmiöistä oli keskusteltu ainakin kolmessa luokassa. Muun muassa äidinkielenopettaja mainitsi luokassa pohdittavan ja keskusteltavan sosiaalisesta mediasta, kuten Facebookista.

Näin opettajat ovat kommentoivat:

Sitten puhutaan erilaisista tv-ohjelmista ja niiden formaateista ja minkälaista siellä on ja lajitellaan niitä, vähän mietitään, että minkälaista maailmankuvaa sitä kautta meille tarjoillaan nykypäivänä [--] tietenkin nuoret käyttää paljon Internetiä, niin sitten käydään läpi, että minkälaisia sivustoja sieltä löytyy ja miten arvioida eri sivustojen luotettavuutta ja sitte tietenkin näitä uusia tapoja pitää yhteyttä ihmisiin. Sitte vähän tarkastellaan kriittisesti, että mitä se facebookin käyttö sitte on ja mitä toisaalta hyvä puolia siihen sisältyy, mut myöskin mitä riskejä keskustelupalstojen ynnä muiden käyttöön liittyy. (Opettaja 4)

Tuota niin tänä päivänä me käytetään aika paljon myös päivittäin nettiä, niin sitte tämä, että millä tavalla sitä käytetään. Sitte toisaalta, että miten me suodatetaan sitä tietoa, mitä sieltä saadaan opetukseen ja omiin töihin. Päivittäin tehdään tietokoneella töitä ja sitten käyään netissä ja sieltä haetaan materiaalia, niin siinä jossaki muodossa se tulee niinku päivittäin oikeestaan esille. (Opettaja 8)

Kuvataiteen opetuksessa mediakasvatus tuli esiin, kun tehtiin esimerkiksi mainoksia, julisteita, sarjakuvia sekä otettiin valokuvia. Tunneilla käsiteltiin myös eri kuvakulmien merkitystä. Kuvataiteen opetukseen liitettiin myös animaatioiden ja elokuvien sekä muiden videoiden tekemistä, kuvaamista ja analysointia. Myös muutamassa muissakin luokissa oli tarkasteltu mainoksia sekä erilaisia mainos- ja uutiskuvia. Luokissa oli myös kuvitettu lehtikuvia, mainoksia ja mainosjulisteita sekä kuvataidetoita, jotka liittyivät mediaan. Eräässä luokassa oli katseltu ja puhuttu oppilaiden kanssa kuvista sekä keskusteltu muun muassa siitä, miten kuvilla voidaan vaikuttaa ihmisiin ja millä tavoin kuva voi olla vaikuttavampi kuin teksti. Kyseisessä luokassa seurattiin myös sitä, miten eri viestinten ja uutisten uutiskuvat rakentuvat. Opettajat pitivät mediakasvatuksen opetusta tärkeänä nykymaailmassa, joka on täynnä mainontaa, uutisia ja mediailmiöitä. Opettajat kuvasivat opetustaan seuraavalla tavalla:

No ehkä se kuvan käsittely tulee ja sitte, kun uutisointia seurataan sekä sähköisistä viestimistä, että lehdestä, niin sitte millä tavalla se kuva rakentuu ja sit, miten kuvilla voidaan vaikuttaa hyvinki paljon jonkun jutun tekemiseen ja periaatteessa se kuvahan voi olla voimakkaampi ku se teksti siinä sitte vaikuttavuudeltaan. (Opettaja 8)

No sitte tietysti videoitu, otettu valokuvia, tehty niitä elokuvia, dokumentteja, animaatioita ja sitte siinä projektissa myös tuota ihan niitä elokuviaki [--] televisio tietysti. No ollaan me katottu itse asiassa netin kautta televisiooki. Ollaan me kuvaamataidossa tehty julisteita.. tämmösiä sieltä, onhan seki tavallaan mediaa. Mainoksia näillä pienillä. Tiedotteita tehty. (Opettaja 9)

Vertaan tutkimustuloksiani Marttisen ja Pölkin (2005) tutkimukseen, koska se on tutkimuksista ainoa, jossa on tutkittu sitä, millä tavalla opettajat ovat hyödyntäneet mediakasvatusta opetuksessa. Myös Marttisen ja Pölkin tutkimuksessa opettajat olivat tarkastelleet kuvaamataidon yhteydessä kuvakokoja, katselleet elokuvia ja tehneet elokuva-analyysejä, animaatioita sekä itse kuvanneet uutisia (Marttinen & Pölkki 2005, 74). Lyhytelokuvien tekeminen tai pienten videonpätkien kuvaaminen ei kuitenkaan näy Marttisen ja Pölkin tutkimuksessa niin selvästi, lukuun ottamatta uutisten tekemistä. Sen

sijaan animaatioiden tekeminen on yhdistävä tekijä tuloksia verrattaessa. Oman tutkimukseni ja Marttisen ja Pölkin tutkimuksessa on kuitenkin yhteisenä piirteenä se, että mediakasvatuksen käyttö korostui eniten kuvaamataidon ja äidinkielen opetuksessa. Mediakasvatusta oli kuitenkin integroitu myös muiden aineiden opetukseen eri asioita käsitellessä. Mainittuja aineita olivat ympäristö- ja luonnontieto, uskonto, matematiikka, historia ja atk-opetus. (Marttinen & Pölkki 2005, 71–74.)

Omassa tutkimuksessani matematiikka on ainut oppiaine, joka ei tule erikseen mainituksi, vaikka muutamat opettajat ovat kyllä todenneet mediakasvatuksen sopivan erinomaisesti kaikkien aineiden yhteyteen. Muiden aineiden yhteydessä mediakasvatusta kerrottiin harjoitettavan esimerkiksi silloin, kun johonkin oppiaineeseen liittyvää asiaa oli käsitelty mediassa. Mediakasvatusta hyödynnettiin myös silloin, kun tehtiin esimerkiksi animaatio historiaan liittyvistä tapahtumista tai kuvattiin jokin tapahtuma näytellen. Eräässä luokassa mediakasvatusta oli hyödynnetty myös musiikin tunnilla, kun luokka oli yhdessä kuvannut musiikkivideon Elävää kuvaa – projektin yhteydessä. Mediakasvatusta hyödynnettiin myös englanninkielen opetuksessa englanninkielisten sarjakuvien tekemisessä sekä ympäristötiedossa, silloin kun seurattiin yhdessä luokan kanssa uutisia ja julkaisuja, joissa käsiteltiin esimerkiksi luonnonkatastrofeja tai ydinvoimalaonnettomuuksia. Eräs opettaja kertoo asiasta näin:

No sanotaan tämmönen ympäristön seuraaminen ja ympäristössä tapahtuvien muutosten seuraaminen. Ja onhan esimerkiksi, vaikka tsunami, Japanin tsunami, sitähan me seurattiin aikalailla ja tuota esimerkiksi ydinvoimalaonnettomuudet ja muut, mitkä ne niitten vaikutukset on sitte hyvinki pitkälle meneviä. Näinä päivinähan on tsernobylistä puhuttu. Tänä aamuna viimeksi. (Opettaja 8)

Marttisen ja Pölkin (2005) tutkimuksessa opettajat olivat käyttäneet ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla TV- ohjelmia, jotka liittyivät opetettavaan asiaan (Marttinen & Pölkki 2005, 74). Myös omassa tutkimuksessani on vastaavia tuloksia, sillä opettavat kertoivat hyödyntävänsä opetettavaan aiheeseen liittyviä TV- ohjelmia ja videoita opetuksessaan.

Ilmaisutaidon opetuksessa mediakasvatusta oli käyty läpi enimmäkseen elokuvakasvatuksen muodossa, mutta mediasta ja mediailmiöistä keskusteltiin myös

paljon. Opetuksessa perehdyttiin elokuvan keinoihin, tehtiin itse elokuvia sekä käsiteltiin elokuvien tekoa. Tunnilla tehtiin myös paljon teatteriesityksiä sekä suunniteltiin, kuvattiin ja editoitiin elokuvia sekä näytelmiä, jonka jälkeen ne esiteltiin ja arvioitiin yhdessä. Samalla oppilaat oppivat käyttämään omaa kehoaan ilmaisussa. Opettaja kertoi asiasta näin:

Ilmaisutaidon tunneilla [--] on perehdytty elokuvan keinoihin sitte omien elokuvien tekemisen kautta sitte vielä tarkemmin. Ihan käydään läpi tällaisia niinku draaman tekoon liittyviä asioita, oman kehon käyttöön ilmasussa. Voidaan tehdä pieniä teatteriesityksiä ja tällasia ja sitten on myöskin käsitelty tätä elokuvaa, elokuvan tekoa. Oppilaat on saaneet tehdä omia käsikirjotuksia, sitte kuvata ja editoida sitte niitä ja sitte esitetty koulun tilaisuuksissa. (Opettaja 4)

Elokuvakasvatuksella näytti olevan suuri rooli mediakasvatuksen opetuksessa, sillä se tuli ilmi kaikkien opettajien vastauksista. Opettajat olivat muun muassa tehneet oppilaiden kanssa pieniä elokuva-, animaatio- tai dokumentointiprojekteja, joista osa oli tehty Elävää kuvaa -projektin aikana. Mukana oli myös mainintoja opettajien käynnistämistä omista kuvaus- ja animaatioprojekteista. Elokuvaprosjektit olivat liittyneet eri aineiden opetukseen, kuten kuvaamataitoon, äidinkieleen ja historiaan. Myös videoita hyödynnettiin eri aineiden opetuksessa ja asioista keskusteltiin videoiden katsomisen jälkeen. Sama tulos havaitaan myös Koulukinon (2009) tutkimuksessa, koska elokuvien hyödyntäminen eri aineiden opetuksessa oli yleistä. Lisäksi opettajat hyödynsivät elokuvaa eri aiheiden esille otossa ja keskusteluissa. (Koulukino 2009, 3-8.) Mediakasvatusta käytettiin melko laajasti monessa aineessa ja välillä lähes huomaamattakin, kun puhuttiin esimerkiksi uutisista, jotka liittyvät aiheiltansa eri aineisiin. Esimerkiksi eräs opettaja sanoi, että hän yrittää hyödyntää mediakasvatusta mahdollisimman monessa aineessa ja aiheessa:

No vähän vaikee sanoa sillain yksittäisiä aineita. Kai se sillä tavalla, ainaki toivois, että pystys tavallaan niinku luontevasti sen ottaa vähän niinku jokaseen aineeseen. Sillon ku siihen johonki tiettyyn asiaan tulee semmonen juttu, että sitä pitää miettiä, siihen mediakasvatukseen liittyviä näkökulmia, niin sillon niinku tulee, kumpuaa siitä oikeasta tarpeesta, eikä vaan niinku tarvii keksiä, että nyt tällä tunnilla pidetään mediakasvatusta tästä ja tästä aiheesta [--] yrittäny niinku ellää hetkessä sillon ku se paikka tulee, niin sitte ottaa se esille. (Opettaja 7)

Mediakasvatukseen ja elokuvakasvatukseen liittyvistä aiheista puhuttiin siis melko paljon eri aineiden opetuksessa. Usein opettajat sanoivat mediakasvatukseen ja elokuvakasvatukseen liittyvien teemojen tulevan mukaan opetukseen lähes itsestään, jolloin siihen olisi muistettava tarttua.

5.2.1 Opettajien käytäntöjä ja näkemyksiä mediakasvatuksen hyödyntämisestä peruskouluopetuksesta

Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien luokissa mediaa oli käsitelty melko monipuolisesti. Asioista keskusteltiin, mistä kertoi myös se, että jokaisessa luokassa puhuttiin uutisista ja ajankohtaisaiheista. Lisäksi opettajat kertoivat hyödyntävänsä mediakasvatusta yleisesti monessa aineessa lukuun ottamatta kuvaamataidon ja äidinkielen opettajaa, jotka opettivat omia aineitaan. Yleisimmät aineet, joiden opetuksessa mediakasvatusta hyödynnettiin, olivat äidinkieli ja kuvaamataito. Mediakasvatusta hyödynnettiin myös muun muassa historian, luonnontiedon, musiikin, englanninkielen ja ilmaisutaidon opetuksessa. Kaksi opettajaa jopa mainitsi mediakasvatuksen olevan lähes koko ajan opetuksessa mukana:

Mediakasvatus on päivittäin ja koko ajan opetuksessa mukana. (Opettaja 7)

Ei yksittäisiä aineita, melko lailla joka aineessa mukana [--] Pyrkimyksenä olis käsitellä monessa aineessa [--] kun paikka tulee, niin ottaa sen esille. (Opettaja 8)

Projektin myötä opettajat olivat myös oppineet tiedostamaan median opettamisen tärkeyden sekä sen, että mediakasvatusta voi hyödyntää hyvin monessa oppiaineessa:

Tiedostan median opettamisen tärkeyden. (Opettaja 9)

Voisi hyödyntää monessakin aineessa. (Opettaja 2)

Yksi opettaja oli harmissaan siitä, että hän opettaa mediakasvatusta suunnitelmallisesti valitettavan harvoin. Opettaja kertoi mediakasvatuksen opetuksen riippuvan myös siitä, kuinka paljon opetusta annetaan ja kuinka paljon kouluissa on innostuneita ja asiaan vihkiytyneitä opettajia. Kyseinen opettaja kertoi, että hänen mielestään

mediakasvatuksen opetus ei aina toteudu sillä voimakkuudella kuin opetussuunnitelmaan on kirjattu. Aina opitaan kuitenkin tavalla tai toisella. Tunneilla tulee melkein huomaamattaan puhuttua mediasta oppilaiden kanssa, kun joku oppilas on nähnyt jonkun elokuvan tai uutisen, josta oppilaat alkavat puhua. Muut opettajat olivat asiasta myös samaa mieltä. Näin opettaja kertoi:

Kyllähän se lähinnä liittyy tämmöseen viestintään, jos ajatellaan sitte mediakasvatusta, että se olis semmosta suullista ja tämmöstä, mitä opettajan ja oppilaiden välillä tapahtuis. Sitä niinku lähestyis siitä näkökulmasta, niin tavallaanhan sitä joka päivä, mutta että oikein suunnitelmallisesti, niin valitettavan harvoin. [--] lapset tuo esilleen niitä omia katselutottumuksiaan, että silloin tulee juteltua tai monesti se pittää niinkö tarttua tilaisuuteen, että kun on meneillään lapsilla huomaa että on joku, jostaki he puhuu jostaki mediailmiöstä tai elokuvasta tai mikä se nyt onkaan, niin sitte hoksaa tarttua ja niinhän se tietenki pitäis mennäkki, että se olis tämä näkökulma niinko tavallaan aina mukana. (Opettaja 3)

Opettaja haluaisi, että tarjolla olisi enemmän projekteja, joihin opettajatkin haluaisivat ottaa osaa. Erilaisille mediakasvatus ja elokuvakasvatusprojekteille näyttäisi olevan kysyntää. Opettaja myös kertoo mediakasvatuksen olevan tärkeää, koska se liittyy yhteisöllisyyden rakentamiseen. Myös kaksi muuta opettajaa mainitsevat mediakasvatuksen olevan hyödyllistä, koska se kehittää oppilaiden yhteistyö- ja ryhmätyötaitoja.

Mediakasvatus liittyy yhteisöllisyyden rakentamiseen, kun tehdään joku juttu. (Opettaja 3)

Huomannu, että se on ollu tosi opettavaista ja opettaa toki paljon muitaki asioita, esimerkiksi yhteistyön tekoa toisten kanssa ja tämmöset ryhmätyötä ja valintojen tekemistä ja kaikkee tällasta, mikä on siis kaikin puolin ihan kasvattavaa. (Opettaja 4)

Vaikuttaa siltä, että opettajat pyrkivät puhumaan oppilaidensa kanssa mediaan liittyvistä asioista ja ilmiöistä, koska he näkevät niiden olevan suuressa roolissa nykymaailmassa. Opettajille on tärkeää opettaa oppilaille kriittistä medialukutaitoa, minkä vuoksi mediaan liittyvistä ilmiöistä puhutaan paljon luokissa. Luokissa myös opetellaan itse hyödyntämään media-aineistoja ja luomaan omaa aineistoa mediaa hyödyntäen.

Kun vertaa opettajien mediakasvatuksen opetuksessa hyödyntämiä tapoja Hobbsin (2006) tutkimukseen, jossa tutkittiin opettajien omia käytänteitä, syitä ja päämääriä hyödyntää mediaa, kuten elokuvia, videoita ja muuta mediaa osana opetusta, voidaan nähdä selviä yhteisiä piirteitä median hyödyntämisessä opetuksessa. Hobbsin (2006) mukaan ensimmäinen keino oli media-aineistojen hyödyntäminen asioiden esittämisessä, esimerkiksi historiallisten videoiden näyttäminen (46 % vastaajista). Vaikkakin vain 12 %:lla vastaajista nähtiin selkeä yhteys opetukselliseen päämäärän ja videoiden näyttämisen välillä. (Hobbs 2006, 44–46.) Kyseinen tapa löytyy myös omasta aineistostani, sillä opettajat kertoivat hyödyntävänsä elokuvia ja videoita eri aineiden opetuksessa asioiden esittämiseen. Toisena Hobbsin tutkimuksessa oli media-aineistojen hyödyntäminen ajankohtaisten asioiden käsittelyssä, kuten sanomalehtiviikoilla, joita kouluissa järjestettiin (12 % vastaajista) (Hobbs 2006, 44–46). Tutkimieni opettajien luokissa kyseistä tapaa käytettiin kuitenkin useammin, sillä Suomen jokaisessa koulussa järjestetään kaksi kertaa vuodessa sanoma- ja aikakauslehtiviikot. Lisäksi uutisia käsiteltiin tutkimukseeni osallistuneiden opettajien tunneilla melko paljon.

Kolmanneksi Massachusettsin kouluissa hyödynnettiin teknologiaa tuottamaan tai analysoimaan informaatiota, esimerkiksi media-aineistojen tuottamista tietokoneella (16 % opettajista) (Hobbs 2006, 44–46). Omassa tutkimuksessani kyseistä asiaa voisi verrata kirjoitelmien, uutisten ja lehtijuttujen kirjoittamiseen, joita tehtiin useissa luokissa sekä lyhytelokuvien ja animaatioiden kuvaamiseen, joita oli tehty jokaisessa tutkimukseen osallistuneen opettajan luokassa. Erona eri tutkimuksiin osallistuneiden koulujen välillä on tietenkin se, että omaan tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat olleet mukana elokuvakasvatusprojektissa, kun taas Hobbsin (2006) tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät olleet mukana missään projektissa. Neljäntenä Hobbsin tutkimuksessa hyödynnettiin filmiä kirjallisuuden lukemisen jälkeen lisätiedon antamiseksi (10 % opettajista) (Hobbs 2006, 44–46). Tätä tapaa voisi verrata omassa tutkimuksessani lisätiedon antamiseen asioiden esittämisessä, sillä kouluissa asioita opiskellaan enimmäkseen kirjoista ja videoita käytetään usein havainnollistamaan asioita paremmin.

Viidentenä tapana Hobbsin (2006) tutkimuksessa oli käyttää videonauhoja oppilaiden kokeiden, keskusteluiden, kokemusten ja näytelmien dokumentoimiseen (6 % opettajista) (Hobbs 2006, 44–46). Omassa tutkimuksessani sain vastaavia tuloksia, sillä opettajat olivat hyödyntäneet videokameraa muun muassa koulun tapahtumien, luokkaretkien ja näytelmien dokumentoimiseen. Omassa tutkimuksessani lähes jokaisessa luokassa oli käytetty kyseistä tapaa. Kuudentena tapana Hobbsin tutkimuksessa oli videoiden tai printtimedian näyttäminen keskustelujen tehostamiseksi tai kirjoitelmien alustamiseksi (4 % opettajista) (Hobbs 2006, 44–46). Omassa tutkimuksessani tämä näkyi jonkin verran, varsinkin silloin, kun oli aluksi katsottu tiettyyn aiheeseen liittyvä elokuva ja sen jälkeen keskusteltu elokuvan aiheesta. Seitsemäs tapa Hobbsin tutkimuksesta ilmi tullut tapa, oli videonauhojen käyttäminen kielten opettamiseksi (Hobbs 2006, 44–46). Kyseistä tapaa ei mainittu erikseen tutkimukseeni osallistuneiden opettajien vastauksissa. Ainoa, mikä mainittiin, oli sarjakuvien tekeminen englanniksi. Tosin videoiden näyttäminen asioiden oppimisen tehostamiseksi, voisi sisältää tutkimuksessani myös kielten opiskelun.

Schuckin ja Kearneyn (2004a, 2004b) Australiassa suoritetuista tutkimuksista paljastui, että opettajat käyttivät videoiden tekoa 65 % tapauksista saadakseen oppilaat kommunikoimaan keskenään. Sama näkyi myös Koulukinon (2009) tutkimuksesta sekä omasta tutkimuksestani. Toisekseen opettajat käyttivät 32 % tapauksista videoiden tekoa helpottaakseen esitysten ja ilmiöiden havainnointia ja arviointia. Lisäksi opettajat hyödynsivät videoiden tekoa edistääkseen oppilaiden reflektointikykyä. Oppilaat muun muassa kuvasivat omaa opiskeluaan ja oppivat tällä tavoin omasta oppimisen etenemisestään. (Schuck & Kearney 2004a, 5–10.; Schuck & Kearney 2004b, 1–5.)

Schuckin ja Kearneyn (2004a, 2004b) tutkimuksesta tulee ilmi myös se, että syyt käyttää videoiden tekoa oppimisen edistämiseksi, johtuu siitä, että opettajat halusivat tällä tavoin herättää luokassa keskustelua. Hobbsin (2006) tutkimuksessa sama asia näkyy videoiden ja printtimedian hyödyntämisenä keskustelujen tehostamiseksi ja kirjoitelmien alustamiseksi. Videoiden tekeminen esitysten ja ilmiöiden havainnoinnin helpottamiseksi ei näy kuitenkaan Hobbsin tutkimuksesta, eikä videoiden teko oppilaiden reflektointikykyä hyödyntääkseen. Toisaalta nämä kaksi asiaa eivät onnistu

ilman, että kuvataan itse kameralla omaa tai luokan toimintaa jossakin oppimistilanteessa.

Schuckin ja Kearneyn (2004a, 2004b) tutkimustulokset ovat enemmän samankaltaisempia omien tutkimustulosteni kanssa, sillä molemmissa tutkimuksissa on hyödynnetty videokameralla kuvaamista asioiden esittelyyn. Toisena yhtäläisyytenä löytyy se, että omassa tutkimuksessani kameran käyttöä oli hyödynnetty näytelmien kuvaamiseen, jolloin oppilaat pääsivät arvioimaan myös omaa suoriutumistaan videolta, mikä kasvattaa samalla itsereflektointikykyä. Kyseisessä asiassa yhdistyy sekä videoiden tekeminen esitysten ja ilmiöiden havainnoinnin helpottamiseksi että reflektointikyvyn hyödyntäminen.

Kun Hobbsin (2006) tutkimuksesta paljastuneita prosenttilukuja vertaa omasta tutkimuksestani saamiin vastauksiin, näyttää siltä, että haastattemieni opettajien luokissa mediakasvatusta hyödynnetään useammin kuin Hobbsin tutkimien opettajien luokissa. Toisaalta itselläni, ei ole prosenttimääriä opetuksessa käytetyille tavoille, sillä en ole tutkinut eri tapojen prosenttimääräistä käyttöä opetuksessa, kuten Hobbs on tutkinut. Tarkoitukseni on ollut kertoa niistä tavoista, joita luokissa käytettiin mediakasvatuksen opetuksessa sekä minkä aineiden opetuksessa mediakasvatusta hyödynnettiin.

5.2.2 Koulun rooli verrattaessa kodin rooliin mediakasvatuksen antajana

Kysyessä sitä, millainen on kodin ja koulun rooli mediakasvatuksen antajana, opettajat arvioivat koulun roolin olevan enemmän kasvatuksellinen. Koululla katsotaan olevan valistava ja ohjaileva rooli. Koulu on niin sanottu ”tiedon jakaja”, ”oikean asian opettaja” ja ”lakikasvatuksen antaja”. Koulun tehtävänä nähdään olevan kriittisyyden opettaminen, joka tulee otetuksi opetukseen mukaan silloin, kun tarkastellaan sanoma- ja aikakauslehtiä syvällisesti osana sanoma- ja aikakauslehtiviikkoja. Samalla opetellaan suhtautumaan kriittisesti sisältöihin, opitaan sisältöjen käyttöä, etsitään tietoa ja käsitellään etsityn tiedon luotettavuutta. Pari opettajaa mainitsee tärkeäksi myös vastuullisuuden opettamisen netissä ja sosiaalisessa mediassa toimimisesta. Kuusi

opettajaa yhdeksästä mainitsee myös koulun roolin kasvaneen näiden asioiden opetuksessa.

Tärkeäksi tehtäväksi katsotaan myös sisällöntuotannon opettamisen (N=4), jota katsotaan opittavan myös kotona. Koulussa kuitenkin kaikki oppilaat pääsevät oppimaan tekniikat eri media-aineistojen tekemiseen. Tällöin koululla nähdään olevan myös tasapuolistava rooli, varsinkin silloin, kun lapset tulevat eri perheistä, jolloin kaikilla perheillä ei ole käytössään tiettyjä laitteita, joita olisi hyvä oppia käyttämään. Yksi opettaja mainitsee tärkeäksi asiaksi sisällöntuotannossa kuvan käsittelyn ja kuvallisen ilmaisun, jota voi harjoitella sekä sähköisenä, että itse piirtämällä. Koulussa nähdään siis tekemisen painottuvan, mutta myös kriittisyyden opettamisen, mikä nähdään kuuluvan koulun valistavaan ja ohjailevaan rooliin.

Haasteina opettajat näkevät kuitenkin sen, että opettajien on pysyteltävä koko ajan niin sanotusti ”ajan hermoilla”:

Opettajien pittää osata puhua siitä, mikä on sillä hetkellä ajankohtaista ja mikä kiinnostaa lapsia. Turha esimerkiksi opettaa tai puhua jostain sellasesta asiasta, mikä ei ole enää niitten lasten arkipäivää. Pitäis nähä etteenpäin ja sitä kautta vaikuttaa toimintatapoihin netissä liikkumisesta ja niihin valintoihin, mitä ne lapset tekkee.

(Opettaja 7)

Lapset käyttää mediaa usein eri tavalla, ku vanhemmat tai opettajat yleensä. (Opettaja 3)

Kaikki opettajat näkevät median vaikutuksen suurempana koulun ulkopuolella, sillä kotona ollaan enemmän tekemisissä median kanssa. Viisi opettajaa mainitsee vanhemmat tärkeänä tekijänä siinä, kuinka paljon lapset oppivat mediasta kotonaan. Opettajat kertoivat asiasta näin:

Vanhempien rooli on tärkeä varsinkin siinä, rajotetaanko median käyttöä vai annetaanko temmeltää vapaasti kaikissa mahdollisissa välineissä. Vanhempien rooli on se, mikä käytännössä ratkasee. (Opettaja 4)

Koulu melko pienessä osassa siinä, mitä voi jaan tehdä, sillä kotona ollaan median kanssa paljon tekemisissä ja vanhemmilla on suuri rooli opettamisessa. (Opettaja 5)

Kaksi opettajaa on sitä mieltä, että oppilaiden mediasuhteeseen vaikuttaa se, miten kotona luetaan lehtiä, katsotaan ohjelmia, millaisia ohjelmia katsotaan ja miten ohjelmiin suhtaudutaan. Katsotaanko ohjelmia vanhempien kanssa ja millä tavalla netissä käyttäydytään. Puhutaanko kotona ajankohtaisista aiheista ja miten aiheista keskustellaan ja, miten niitä kommentoidaan kotona. Toinen opettajista kertoo, että kaikissa kodeissa ei välttämättä kiinnitetä huomiota siihen, kuinka paljon lapsi viettää aikaa television tai tietokoneen parissa. Toiset kodit ovat tiukempia siinä, mitä lapsi saa katsella ja mitä ei.

Kodilla arvellaan olevan myös siinä mielessä suurempi merkitys mediakasvatuksen antajana, sillä lapset viettävät enemmän aikaa kotonaan verrattuna koulussa vietettyyn aikaan. Opettajat eivät kuitenkaan osanneet arvioida sitä, kuinka paljon oppilaat kotonaan oppivat esimerkiksi mediakriittisyydestä. Koulu nähtiin enemmän kriittisyyden opettajana.

Eräs opettaja ajatteli, etteivät lapset opi kotona kovin paljoa, sillä hänen mielestään kotona vain katsellaan ja luetaan sanoma- ja aikakauslehtiä, ja se on siinä sitten. Kuusi opettajaa kuitenkin arveli, että kotona opitaan tekemään media-aineistoja sekä käyttämään niitä.

Lapset tekevät paljon myös kotonaan ja harrastavat valokuvaamista, kirjoittavat lehtijuttuja, tekevät sarjakuvia ja julkasevat media-aineistoja netissä. Oppilaat oppii käyttämään nettiä kotona ja julkasevat mediamateriaalia. (Opettaja 1)

Lapset käyttää valtavasti mediaa kotonaan eri muodoissaan. Sisällöntuottamista, sisältöihin suhtautumista ja niiden käyttämistä tapahtuu myös kotona ja koulun ulkopuolella. (Opettaja 3)

Lapset oppii paljon tekemällä ja liikkumalla erilaisissa mediaympäristöissä. (Opettaja 7)

Opettajat ovat kaikki sitä mieltä, että oppilaat oppivat aina jotain sekä kotona että koulussa. Mutta siihen, kummassa oppii enemmän, oli opettajille hankalampi kysymys. Esimerkiksi äidinkielen opettajan mielestä koulussa opitaan aika paljon, mutta koulupäivä on kuitenkin vain osa arkea ja kotona ja koulun ulkopuolella vietetään enemmän aikaa.

5.3 Opettajien kokemukset Elävää kuvaa -projektista

Seuraaviin kappaleisiin on kerätty tietoa projektiin osallistumisen hyöty- ja haittapuolista, joita opettajat ovat kohdanneet tai saaneet projektin aikana. Aluksi on hyvä kuitenkin käydä läpi niitä syitä, miksi juuri nämä opettajat olivat ottaneet osaa Elävää kuvaa -projektiin.

Kaikki opettajat olivat alun perin hakeutuneet itse mukaan projektiin. Opettajista kaksi oli kuullut projektistaan kollegalta, minkä vuoksi he olivat heti innostuneet lähtemään mukaan projektiin. Yksi opettaja oli alun perin houkuteltu mukaan jo 2000 luvun alussa Sodankylässä toimineen projektiohjaajan toimesta. Tämän jälkeen kyseinen opettaja oli osallistunut erilaisiin elokuvaprojekteihin joka vuosi. Yksi opettajista oli mukana projektissa, sillä häntä oli ehdotettu vastuuopettajaksi. Lisäksi häneltä löytyi taustaa elokuvatyöpiiristä ja hän halusi myös itse jotain uutta tekemistä.

Yleisin syy, miksi opettajat halusivat mukaan projektiin, oli se että osallistumalla projektiin, opettajat tiesivät saavansa hyvät pohjat tekniikan hallintaan (N=5). Opettajat tiesivät, että laitteiden hallitseminen ja teorian ymmärtäminen järjestelmällisemmin tulisivat auttamaan heitä elokuvakasvatuksen opetuksessa, jota heidän odotettiin oppilaille opettavan. Eräs opettaja kertoi elokuvakasvatuksen kuuluvan keskeisenä ja selkeästi yhtenä osana opetukseen. Muita syitä mukaan lähtemiselle oli muun muassa se, että projektin aikana oli mahdollista tehdä hyviä ja tärkeitä juttuja opetuksessa ja samalla oli mahdollista itsekin päästä oppilaaksi.

Eräs opettaja koki projektin haasteena, minkä vuoksi hän halusi lähteä mukaan. Yksi opettaja kuvasi mukaan lähtemistä sillä, että elokuvakasvatuksen ja tekniikoiden osaaminen olisi hyvä lisä hänen työhönsä. Erään opettajan mukaan hakeutumiseen vaikutti se, että elokuvakasvatusta oli tarjolla. Kaikista opettajista kolme opettajaa mainitsi, että syynä mukaan hakeutumiseen oli myös se, että aikaisemmat kokemukset elokuvaprojekteista olivat olleet hyviä. Yksi opettaja perusteli mukaan lähtemistään sillä, että tiesi saavansa tehdä hyviä ja tärkeitä asioita opetuksessa ja samalla lapsetkin

saisivat jotain. Lisäksi hän piti tärkeänä sitä, että luokan ulkopuolelta käy kouluttajia ja pystyy itsekin samalla menemään oppilaaksi.

Yleisin syy mukaan lähtemiselle oli siis se, että osallistumalla projektiin opettajat tiesivät saavansa taitoja, joita heidän tulisi osata lapsille ja nuorille opetuksessaan opettavan. Projektin aikana oli myös mahdollista päästä tekemään hyviä ja tärkeitä juttuja ja samalla oli mahdollista päästä myös itsekin oppilaaksi. Tärkeäksi koettiin myös se, että elokuvakasvatusta ylipäätänsä oli tarjolla. Eli kysyntää kyllä riittäisi, jos projekteja olisi vain tarjolla.

5.3.1 Projektiin osallistumisen hyödyt

Projektiin osallistumisen hyötypuolina opettajat näkivät sen, että projektin avulla opettajat olivat saaneet hyviä vinkkejä ja sisältöjä elokuvakasvatukseen sekä vaihtoehtoja omaan työhönsä. Opettajat olivat myös oppineet käyttämään laitteita sekä oppineet erilaisia tekniikoita, joita elokuvien tai animaatioiden tekemisessä tarvittiin. Monet opettajat kuitenkin sanoivat, että haluaisivat oppia vielä käyttämään paremmin laitteita, sillä se helpottaisi opetusta. Kyseinen asia näkyy myös Koulukinon (2009) tutkimuksesta, sillä 81 % elokuvakasvatusta opettamattomista opettajista totesi voivansa opettaa elokuvakasvatusta, jos siihen annettaisiin ohjausta ja työkaluja (Koulukino 2009, 11). Opettajat olivat projektin aikana oppineet näkemään elokuvakasvatuksen hyödynnettävyyden myös monessa aineessa. Näin opettajat kommentoivat:

Oon huomannu elokuvakasvatuksen hyödynnettävyyden moneen aineeseen sopivaksi, eikä pelkästään vain äidinkielellä. Historiaprojektin myötä havaitsi, että elokuvakasvatusta voi hyödyntää eri aineiden opetuksessa monella animaatiotavalla tai draaman keinoin. (Opettaja 2)

Elokuvakasvatuksen hyödynnettävyyden huomaaminen. Voi tehdä muutakin, kun vain katsoa elokuvaa ja keskustella siitä. (Opettaja 4)

Herätteli ajatuksia siitä, mitä mahdollisuuksia elokuvakasvatuksesta olis nyt, kun tekniikka on halvempaa ja helppokäyttöisempää. Kaipaa kuitenkin perustaitojen hallintaa. (Opettaja 3)

Kaksi opettajaa yhdeksästä sanoi projektin vaikuttaneen omaan vapaa-aikaan ja harrastuksiinsa. Eräs opettaja kertoi esimerkiksi oman elokuvan katselun lisääntyneen ja kertoi katsovansa nykyisin enemmän myös sellaisia elokuvia, joita ei välttämättä aikaisemmin olisi tullut katsottua. Hän kertoi myös käyvänsä elokuvissa noin kerran kuukaudessa ja lainaavansa kirjastosta videoita. Elokuvien vuokraaminen oli lisääntynyt. Lisäksi hän katsoi nykyisin enemmän elokuvia ja huomasi löytävänsä elokuvista erilaisia kuvakulmia ja esittämisen tapoja, joita ei aikaisemmin ollut edes huomannut.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat projektista olleen heille hyötyä ja se oli antanut intoa ja opettanut paljon elokuvakasvatukseen liittyvistä asioista. Projekti oli ollut opettajien mielestä antoisa ja se oli opettanut paljon. Opettajat olivat myös tyytyväisiä siitä, että lapset olivat pitäneet projektista. Eräs opettaja kertoi kuulleensa, että oppilaat olivat alkaneet myös vapaa-ajalla tekemään kotivideoita ja oli iloinen siitä, että yksi selvä päämäärä oli tällä tavoin saavutettu. Kaksi opettajaa kertoi olevansa iloisia siitä, että projektilla oli useampia ohjaajia käytössään, jolloin työt saatiin ripeämmin tehdyiksi. Toinen opettaja kertoi olevansa tyytyväinen myös siihen, että ohjaajilta uskalsi kysyä myös tyhmiä kysymyksiä, jos jotain ei tiennyt.

Projektilla oli ollut hieman vaikutusta luokkien elokuvakasvatuksen opetuksen lisääntymiseen. Seuraavat kommentit kertovat siitä, kuinka projektin anti on vaikuttanut luokkien toimintaan:

Koulun arjesta tehtävien kuvaesitysten määrä kasvanu. (Opettaja 1)

Joulu- tai kevätjuhliin on näytelmän sijasta tehty elokuva. (Opettaja 4)

Enemmän eväitä, kun seuraavan kerran oppilaiden kanssa aletaan tekemään kuvatarinaa tai elokuvaa. (Opettaja 5)

Rohkastuu käyttämään ja kokeilemaan itsekin opetuksessa, ei tarvitse pelätä, että jotenki epäonnistuisi. (Opettaja 6)

Projekti on antanut myös uusia ideoita elokuvakasvatuksen opetukseen. Muun muassa äidinkielenopettaja sanoi oppineensa enemmän elokuvan keinoista sekä siitä, miten keinoja voidaan käsitellä opetuksessa. Hän piti hyvänä myös sitä, että ottaessaan elokuvakasvatusta enemmän osaksi opetusta, hän saisi itselleen myös enemmän tehtävää, miettiessään opetusta systemaattisemmin sekä hankkiessaan lisää opetusmateriaaleja. Hän kertoi myös, että projektissa mukana olon myötä hänen tietoisuutensa elokuvakasvatuksesta oli lisääntynyt. Yksi opettaja kertoi oppineensa muun muassa elokuvan etenemisjärjestyksestä, kuten käsikirjoittamisesta, kuvakulmista, kuvaamisesta ja kuvakerronnasta sekä siitä, miten elokuva yleensäkin tehdään. Hän oli oppinut myös kriittistä suhtautumista kuvaan ja kertoi oppineensa paljon elokuvia tehtäessä. Hän oli ollut mukana erinäisissä elokuvaprojekteissa monena vuonna ja kertoi joka vuosi oppineensa jotakin uutta. Täten voidaan todeta, että elokuvakasvatus on nostanut ymmärrystä elokuvien tekotavoista ja prosesseista.

Eräs opettaja kertoi saaneensa projektista paljon käytännön tukea ja ideoita. Hän kertoo suhtautuvansa nykyisin ihan eri tavalla elokuvien katsomiseen, kun on tehnyt itse oppilaiden kanssa elokuvia ja miettinyt kuvakulmia ja muita asioita. Nykyisin hän sanoo huomaavansa elokuvia katsellessa, minkälaisia kuvakulmia elokuvissa on käytetty ja millaista lähestymistapaa ja musiikkia elokuvassa on hyödynnetty. Hän on alkanut myös itse projektien myötä katsomaan enemmän elokuvia. Kaksi opettajaa kertoi saaneensa elokuva-analyysien tekemiseen hyviä vinkkejä. Eräs opettajaa mainitsi elokuvakasvatuksen ja sen merkityksen nousseen taas uudestaan esille omassa ajattelussaan ja että elokuvakasvatus alkoi uudestaan kiinnostaa.

Eräs opettaja kertoi, että lapset olivat olleet niin innostuneita, että välitunnitkin olivat menneet editoiden. Aluksi opettaja oli ajatellut, että elokuvien tekeminen saattaisi viedä muulta oppimiselta aikaa, mutta päinvastoin olikin huomannut, että se oli tukenut muuta oppimista. Eräs opettaja mainitsi hänelle olevan tärkeää sen, että projektissa on aina tietty alku ja loppu. Elävää kuvaa – projektissa tämä onnistui ainakin hänen kohdallaan.

Opettajien kertoessa projektin hyötypuolista, suurimmaksi hyödyksi nousi laitteiden ja tekniikoiden oppiminen. Vaikkakin opettajat haluaisivat vielä lisää opetusta, jotta asiat

jäisivät hyvin mieleen. Eräs opettaja oli jopa innostunut niin paljon, että oli ostanut myös itselleen oman Mac-koneen ja opetellut käyttämään sitä. Opettajat ovat maininneet laitteiden ja tekniikoiden oppimisesta tällä tavalla:

Nyt hallitsee systeemin niin kauan ku laitteet toimii ja pysyy samanlaisina käyttömekanismeiltaan. Laitteiden oppimisen myötä penseys laitteiden hyödyntämistä kohtaan opetuksessa hävinnyt. (Opettaja 1)

Tekninen osaaminen kehittyi. (Opettaja 5)

Osaaminen kasvanu, ku on ollut aikaisemmin mukana. (Opettaja 7)

Oppinut itse editoimaan ja käyttämään kameraa ja ohjaamaan lapsia. (Opettaja 9)

Vastauksista huomaa, että projektilla on ollut vaikutusta siihen, että elokuvakasvatuksen opetus on lisääntynyt selvästi varsinkin sellaisissa luokissa, jotka ovat olleet mukana erinäisissä elokuvakasvatusprojekteissa jo jonkin aikaa. Esimerkiksi opettajat ovat kertoneet, että elokuvakasvatuksen opetus on tullut tutummaksi ja opettajat ovat saaneet paljon hyviä vinkkejä siihen, millä tavalla elokuvakasvatusta voidaan opettaa ja hyödyntää myös muiden aineiden opetuksessa. Elokuvakasvatuksen opetus oli antanut paljon myös opettajille, sillä se oli avartanut heidän elokuvan tuntemustaan. Täten heillä on nyt paremmat mahdollisuudet lähteä opettamaan elokuvakasvatukseen liittyviä asioita.

5.3.2 Projektiin osallistumisen haitat

Ainoat asiat, jotka nähtiin projektin haittapuolina, olivat projektin organisointi, joka vaati paljon aikaa, sekä se, että opetusaikoja oli vaikea saada mahdutettua lukujärjestykseen (N=3). Eräs opettaja piti vaikeana sitä, että laitteita piti siirtää paikasta toiseen, sillä se vaati aina sopimista toisen opettajan kanssa, siitä milloin koneet tullaan hänen luokastaan hakemaan. Hän mainitsi myös, että animaatioiden teossa välineiden purkaminen ja asettelu paikoilleen vei yllättävän paljon aikaa. Eräs opettaja kertoi elokuvien tekemistä vaikeuttavaksi asiaksi sen, että projektilla oli eri editointiohjelmat käytössä kuin koululla, jolloin aikaa kului paljon siihen, että ohjelmat saatiin toimimaan

keskenään. Tämä tarkoittaa selvästi sitä, että projektin läpivieminen vaatii tarkkaa organisointia. Myös ajan vieminen muilta aineilta mainittiin muutaman kerran, toisaalta pari opettajaa mainitsi, ettei pidä asiaa pahana, sillä elokuvakasvatus on antoisaa ja opettaa paljon.

Viisi opettajaa yhdeksästä mainitsi, että olisi tarvinnut vielä lisää ohjausta editointiohjelmien käytöstä ja tekniikkaan liittyvistä asioista. Yhdelle opettajista olisi ollut tärkeää saada lisää tietoa käsikirjoitusten työstämisestä. Toiselle opettajalle puolestaan olisi ollut tärkeää saada enemmän teorianopetusta ja tietoa monipuolisista ohjelmista. Kyseinen opettaja oli ollut mukana joillakin opettajille järjestetyillä kursseilla, mutta ei ollut pystynyt olemaan kursseilla koko aikaa mukana, jolloin oppiminen oli jäänyt häneltä hieman pirstaleiseksi. Äidinkielenopettaja puolestaan kertoi, ettei hän pystynyt osallistumaan projektiin täysipainoisesti muiden tuntien pitämisen takia, mikä heikensi hänen omaa oppimistaan. Myös eräs toinen opettaja oli ajatellut jälkepäin, että olisi pitänyt osallistua tekemiseen enemmän:

Ehkä hieman pirstaleiseksi jäi oma osallistuminen, että enemmänki olisi pitänyt tehdä.
Pitäis vielä saada teoriaa lisää, että osaisi ohjata kameran käytössä ja kuvakulmissa.
(Opettaja 9)

Lisäksi vastauksista kävi ilmi, että muutamat opettajat eivät aluksi ymmärtäneet, että heidän tulisi myös itse oppia käyttämään ohjelmia, jotta he osaisivat projektin loputtua opettamaan myös yksin. Nämä opettajat olivat saaneet sen käsityksen, että kurssi tullaan vetämään heidän puolestaan.

Kolmanneksi vastauksissa nousi esiin rahakysymys. Kolme opettajaa yhdeksästä mainitsi, ettei heidän kouluillaan ole Mac-tietokoneita tai jos olikin, niin koneita ei ollut tarpeeksi käytössä. Tämä hankaloitti elokuvien editointia, jos luokka halusi tehdä itse elokuvia projektin jälkeen. Pienille kouluille on lisäksi hankala saada paljon Mac-tietokoneita, joten koulujen ja kuntien rahakysymys nousee näin eteen. Lisäksi pienen koulun opettaja kertoi, että PC koneet ovat hänen mielestään hieman kätevämpiä ja käyttökelpoisempia koulun opetuskäytössä. Myös toinen tietokoneiden vähyydestä kärsivä opettaja kertoi, ettei ole voinut tehdä luokkansa kanssa animaatioita, sillä heillä

on vain yksi kone käytössään. Animaatioita oli tehty kuitenkin aikaisempana vuonna, jolloin luokalla oli ilmeisesti ollut useampi kone käytössä.

Elokuvakasvatuksen opetusta suurina kuvausprojekteina hankaloittaa myös se, että opettajilla ei ole tarpeeksi ohjaajia käytössään, jos koko luokan kanssa lähdetäisiin tekemään projektia. Tämä tarkoittaa sitä, että suuret kuvausprojektit voitaisiin toteuttaa vain silloin, kun muita ohjaajia on käytössä. Yksi opettaja kertoi, että aikaisempina vuosina projektia oli hankaloittanut se, että projektilla oli ollut niin vähän ohjaajia käytössä, nyt ohjaajia oli kuitenkin ollut tarpeeksi.

Eräs opettaja kuvasi elokuvakasvatuksen opetusta, siten, että hän haluaisi antaa oppilaille elokuvakasvatuksen opetusta, kunhan hänen ei itse tarvitsisi tehdä sitä. Sama opettaja kertoi, ettei pitänyt projektin hallintopuolesta ollenkaan, sillä siihen liittyy hänen mielestään pyrogratiaa. Lisäksi hän ei pitänyt siitä, että projekti oli EU-rahoitteista. Lisäksi hänen mielestään opetus painottui liiaksi tekniikkaan ja olisi halunnut, että ohjaajat olisivat kertoneet enemmän siitä, mihin elokuvakasvatusta voitaisiin käyttää, eli miten se istutetaan koulutyöhön. Hänen mielestään aihe jäi liian pieneksi. Hän jatkaa asiaansa näin:

Pitäis mieltä, miten ottaa hyöty irti, ettei ole painolastina opettajien harteilla vaan mahdollisuutena. (Opettaja 3)

Eräs opettaja mainitsi, että projektiin mukaan lähteminen oli hänestä ollut haastavaa, sillä hän on melko arka lähtemään mukaan kaikkeen uuteen. Eli itsessään negatiivisuus haittasi häntä ja editointi sai kylmiä väreitä menemään selkäpiissä. Lopulta opettaja oli kuitenkin huomannut editoinninkin olevan ihan mukavaa hommaa.

Kun vedetään yhteen opettajien näkemät haittapuoleet, korostuu vastauksissa eniten käytäntöön liittyvät asiat, sillä projektin järjestäminen tarvitsi paljon organisointia opettajien osalta. Hankaluutta aiheuttivat myös laitteiden vähyys, jolloin laitteita jouduttiin siirtelemään paikasta toiseen. Opettajien mainitsemat asiat eivät suoraan johtuneet projektista, vaan ne näkyivät käytännön ongelmina laitteiden ja lukujärjestykseen sovittamisen suhteen.

6 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä Elävää kuvaa – projektiin osallistuneilla opettajilla on mediakasvatuksesta, medialukutaidosta ja elokuvakasvatuksesta sekä minkä aineiden opetuksessa ja miten he näitä raportoivat työssään toteuttavan. Lisäksi tutkimus antaa tietoa siitä, millaisena opettajat näkevät koulun roolin mediakasvatuksen antajana ja miksi he näkevät elokuvakasvatuksen opetuksen olevan tärkeää. Lisäksi tutkimuksessa vastattiin kysymykseen, millaisia hyviä ja huonoja puolia opettajat kokivat Elävää kuvaa -projektissa olleen.

Tutkimuksen tuloksista selvisi, että opettajat liittivät mediakasvatukseen mediavälineiden käytön oppimisen ja hyödyntämisen sekä medialukutaidon, eli mediakriittisyyden opettamisen, kuten opettajat käsitteen määrittivät. Näin ollen medialukutaito määrittyi mediakasvatukseen sisältyvänä osana. Kuten Buckingham (2003) on puhunut mediasta ihmisten maailmankuvan rakentajana ja ihmisten mielipiteisiin vaikuttajana (Buckingham 2003, 4.) Käytetyimmät opetusvälineet mediakasvatuksen opetuksessa olivat televisio, elokuva, videokuva, uutiset sekä sanoma- ja aikakauslehdet. Medialukutaidossa painottui kriittisyys mediaa ja media-aineistoja kohtaan, eli kyky tutkia ja tulkita mediaa eri näkökulmista sekä kriittisyys tiedon haussa.

Mediakasvatukseen liitetyt tiedot määrittyivät tietoina mediakasvatukseen kuuluvista käsitteistä, kuten medialukutaidosta, mediakulttuurista sekä elokuvakasvatuksesta, mediakasvatuksen tärkeydestä ja hyödynnettävyydestä kouluopetuksessa, mediakasvatuksesta taiteen tekemisenä sekä yhteistyö- ja ryhmätyötaitojen kehittäjänä, tietoina elokuva- ja televisiogenreistä, televisio-ohjelmista ja formaateista, mainonnasta, Internetistä ja sosiaalisesta mediasta. Mediakasvatukseen liitettiin myös tiedot media-aineistojen tulkitsemisen ja näkemisen keinoista sekä tiedot mediaan liittyvistä vaaroista.

Taitoihin katsottiin kuuluvan tekniikoiden ja mediavälineiden käyttämisen ja hyödyntämisen taidot sekä taito osata tarkastella kriittisesti mediaa ja media-aineistoja

sekä toimia mediakulttuurissa. Välineinä näiden tietojen ja taitojen opetukseen katsottiin olevan mediavälineiden ja median käyttö osana opetusta, mikä tarkoittaa median käsittelyä ja hyödyntämistä eri aineiden yhteydessä. Myös Nevala (2008) on puhunut elokuvan ottamisesta eri aineiden opetukseen. Nevala katsoo elokuvakasvatuksen ottamisen eri aineiden opetukseen hyvin tärkeänä. (Nevala 2008, 1).

Kun tarkastellaan mediakasvatuksen opetusta muiden tutkimusten valossa, voidaan tutkimustuloksissa nähdä yhteneväisyyksiä. Esimerkiksi Marttisen ja Pölkin (2005) tutkimuksessa opettajien käsityksissä mediakasvatuksesta esiin nousivat kriittisyys mediaa kohtaan, mediavälineiden käyttötaidot, kasvaminen mediakulttuurissa ja oppilaan minäkuvan vahvistaminen. (Marttinen & Pölkki 2005, 60–61; 81.) Tutkimustuloksista ainoastaan oppilaan minäkuvan vahvistaminen ei noussut niin selvästi esille omasta tutkimuksestani. Marttisen ja Pölkin välinepainotteisessa kategoriassa puolestaan yhdistyi käsitys median käytöstä tietolähteenä, oppimateriaalina sekä viihteenä (Marttinen & Pölkki 2005, 60–61; 81). Omassa aineistossani median käyttö viihteenä, ei tullut niin selvästi esiin, vaikka liikkuvan kuvan viihdearvo nousee varmasti esille myös silloin, kun liikkuvaa kuvaa hyödynnetään yhtenä opetuksen osana.

Medialukutaitoon, joka Buckinghamin sekä Kupiaisen ja Sintosen mukaan rakentuu mediakasvatukseen liittyvistä tiedoista ja taidoista (Buckingham 2003, 4; Kupiainen & Sintonen 2009, 15;31), liitettiin tiedot tieto mediasta näkökulmien ja arvojen antajana sekä maailmankuvan luojana. Medialukutaitoisen tulisi tietää, että kaikki tieto, jota eri puolilta tulee, ei välttämättä ole luotettavaa, jolloin on osattava kyseenalaistaa, tarkastella ja tutkia mediaa ja media-aineistoja eri näkökulmista sekä löytää oleellinen ja tarpeellinen tieto media-aineistoista. Välineiksi näiden tietojen ja taitojen oppimiseen katsottiin olevan oma tekeminen luotaessa media-aineistoja, kriittisyyden opettaminen tekemällä analyysiharjoituksia eri media-aineistoja tarkastellessa sekä keskustelun mediasta, elokuvista, peleistä ja mainonnasta.

Elokuvakasvatukseen liittyviin tietoihin katsottiin kuuluvan tieto elokuvakasvatuksen tärkeydestä ja sopimisesta mihin tahansa aineeseen tai aiheeseen, tieto elokuvan, mainosten ja muun liikkuvan kuvan keinoista, rakennevalinnoista, lajityypeistä, näkökulmista sekä liikkuvan kuvan ja muun median vaikuttavuudesta ihmisten maailmankuvan rakentajana. Elokuvakasvatukseen liitettiin myös tieto elokuvasta taidemuotona, tiedot elokuvien tekoprosesseista sekä tiedot leikkausten keinoista.

Taitoihin liitettiin taito luoda itse elokuvia, videoita, mainoksia ja animaatioita, jolloin ihminen oppii tuntemaan tekoprosessit sekä arvioimaan, tarkastelemaan ja tutkimaan elokuvaa tai muuta liikkuvaa kuvaa kriittisesti. Välineiksi näiden taitojen oppimiseen opettajat katsoivat itse tekemisen olevan paras tapa sekä elokuvien analyysiharjoitusten tekemisen. Lisäksi hyvä tapa oli puhua mediasta, elokuvista, mainoksista ja muusta liikkuvasta kuvasta eri aineiden yhteydessä.

Vaikuttaa siltä, että opettajilla on melko hyvä näkemys mediakasvatuksesta, medialukutaidosta ja elokuvakasvatuksesta. Opettajilla oli myös hyviä ideoita siitä, kuinka mediataitoja voisi parantaa. Monet opettajat olivat myös huomanneet mediakasvatuksen ja elokuvakasvatuksen sopimisen lähes mihin tahansa aineeseen tai aiheeseen sopivaksi. Usein mediasta puhuttiin tunnilla lähes huomaamatta, oppilaiden alkaessa itse kertoa mediaan liittyvistä kokemuksistaan. Opettajat olivat huomanneet, että tällöin juuri pitäisi tarttua aiheisiin ja keskustella.

Elokuvakasvatusta hyödynnettiin melko monessa aineessa, mutta eniten äidinkielessä, ilmaisutaidossa ja kuvaamataidossa. Muut mainitut aineet olivat englannin kieli, fysiikka, kemia, ympäristö- ja luonnontieto, historia sekä muutamat valinnaisaineet. Elokuvakasvatuksen opetus tapahtui yleensä oppiaineiden yhteydessä sekä hieman pitempien projektien aikana, joita oli vuodessa keskimäärin 1-2 kertaa. Opettajat hyödynsivät elokuvakasvatusta, kuvattaessa esimerkiksi historian aiheista näytelmiä tai animaatioita sekä kuvatessa luonnonilmiöitä kameraa tai videokameraa hyödyntäen. Videokameraa hyödynnettiin myös muita pieniä videonpätkiä kuvattaessa. Elokuvia myös analysoitiin luokissa. Elokuvaa, tv-ohjelmaa tai dokumentteja saatettiin käyttää avaamaan sillä hetkellä opetuksessa olevaa aihetta. Tekemällä ja analysoimalla elokuvia

ja animaatioita, oppilaiden oli nähty ymmärtävän paremmin elokuvien keinoja ja rakenteita.

Perusteiksi elokuvakasvatuksen opetukselle katsottiin olevan sen, että elokuvakasvatukseen nähtiin olevan yleissivistävää, motivoivaa ja kehittävän monia taitoja, kuten yhteistyö- ja ryhmätyötaitoja. Sama tulos tulee esille myös Koulukinon (2009) tutkimuksesta sekä Hakkaraisen (2005) tutkimuksesta, jossa tutkimuskohteena olivat verkkovideot opetuksen osana (Koulukino 2009, 10—11; Hakkarainen 2005, 176–177). Lisäksi elokuvakasvatukseen nähtiin edistävän kriittisyyttä media-aineistoja kohtaan, tietoa media-aineistojen teko tavoista sekä medioiden toimivuudesta ja vaikuttavuudesta.

Kun tutkimustuloksia vertaa aikaisempiin tutkimuksiin, voidaan nähdä selviä samankaltaisuuksia tutkimustuloksissa. Esimerkiksi Hakkaraisen (2005) tutkimuksessa havaittiin, että verkkovideoiden hyödyntäminen opetuksessa näytti lisäävän oppilaiden mielekästä oppimista sekä ohjaavan oppilaiden kiinnostusta. Motivaatio sekä oppilaiden teknisten taitojen osaaminen oli myös nähty kehittyneen. Opettajien näkökulmasta katseltuna verkkovideoita voitiin käyttää edistämään oppilaiden aktiivista roolia sekä tunnepitoista paneutumista opiskeluun ja oppimisprosessiin. Lisäksi verkkovideoiden hyödyntäminen oli lisännyt positiivisuutta sekä yksilöllisyyttä. (Hakkarainen 2005, 177.) Myös Nevala ja Kiesiläinen (2011) ovat todenneet, että Koulumaailmaan liitettyä elokuva motivoi oppilaita ja herättää oppilaiden kiinnostuksen opittavaa asiaa kohtaan. Oppiminen myös tehostuu ja opetettava asia jää paremmin mieleen, jos oppimistilanteessa on mukana elämyksellisyys, voimakas tunne ja kokemuksellisuus. Lisäksi oppilaiden oppimisen oli nähty parantuvan. Oppilaat oppivat myös reflektoimaan omaa oppimistaan ja heidän kommunikaatio- ja tiimityötaitonsa kehittivät entisestään. (Nevala & Kiesiläinen 2011, 23–25.)

Myös Schuckin ja Kearneyn (2004a, 2004b) tutkimuksesta on saatu samanlaisia tuloksia. Tutkimuksesta saatiin selville, että videoiden tekeminen kouluopetuksessa nähtiin edistävän oppiaineiden tuntemusta, taitoja, aktiivista oppimista, motivaatiota ja itsenäisyyttä. Lisäksi sen nähtiin edistävän elokuvantekotaitojen kehittymistä ja

elokuvan kielen ymmärtämistä, kielellisiä taitoja, kommunikaatio- ja esiintymistaitoja sekä organisaatio- ja tiimityötaitoja. Oppilaat oppivat antamaan myös palautetta vanhemmille, opettajille ja muille oppilaille. Lisäksi oppilaiden korkeamman ajattelun, metakognitiivisten taitojen sekä tunnetaitojen nähtiin kehittyneen. (Schuck & Kearney 2004a 7–8; Schuck & Kearney 2004b, 3–6.)

Tutkimuksista löytyi siis hyvin paljon samanlaisia piirteitä, kun tarkasteltiin videoiden käytön hyötyjä. Schuckin ja Kerneyn (2004a, 2004b) tutkimuksessa nähtiin myös oppilaiden korkeamman ajattelun, metakognitiivisten taitojen ja tunnetaitojen kehittyneen Schuck & Kearney 2004a, 8; Schuck & Kearney 2004b, 6). Vaikka opettajat eivät omassa tutkimuksessa puhuneet näiden taitojen kehityksestä, voidaan ajatella myös noiden taitojen kehittyneen. Tämä päätelmä voidaan johtaa siitä, että oppilaiden yhteistyö- ja ryhmätyötaitojen kehittyessä, voidaan katsoa myös tunnetaitojen kehittyvän. Lisäksi metakognitiivisten taitojen ja kognitiivisen ajattelun voidaan myös nähdä kehittyvän oppilaiden elokuvan tuntemuksen, mediakulttuurin ja elokuvatekoprosessien tuntemuksen myötä.

Mediakasvatusta hyödynnettiin eniten äidinkielen ja kuvaamataidon opetuksessa. Mutta sitä hyödynnettiin myös muiden aineiden opetuksessa, kuten ilmaisutaidossa historiassa, ympäristö- ja luonnontiedossa. Mediakasvatuksen opetukseen nähtiin sisältyvän myös elokuvakasvatus, sillä elokuvakasvatus nähtiin kuuluvan mediakasvatuksen yhteyteen. Eniten mediakasvatusta hyödynnettiin sanoma- ja aikakauslehtiviikoilla, joita oli kaksi kertaa vuodessa. Lisäksi opettajat keskustelivat uutisista ja ajankohtaisaiheista, mediasta ja median katselutottumuksista, mediavälineiden käytöstä, mainoksista sekä ikärajoista. Uutisaiheita pystyi liittämään myös aineiden opetukseen silloin, kun uutisissa oli ollut esimerkiksi ympäristötietoon liittyvä uutinen.

Opettajat teettivät oppilailla myös erilaisia media-aineistoja, kuten elokuvia, mainoksia, lehtitekstejä ja uutisia. Sama näkyi myös Marttisen ja Pölkin (2005) suorittamassa tutkimuksessa, jossa median käyttö oli näkynyt äidinkielessä tekstien työstämisenä sekä uutisten ja ajankohtaisen tiedon lukemisenä. (Marttinen & Pölkki 2005, 71–72) Myös koulukinon (2009) teettämässä tutkimuksessa elokuvakasvatus oli yleisesti liitetty

äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen (Koulukino 2009, 9). Hobbsin (2006) tutkimuksessa eniten oli hyödynnetty median ja elokuvan hyödyntämistä asioiden esittämiseen ja toisena tapana ajankohtaisten asioiden käsittelyssä (Hobbs 2006, 44–46). Molemmat tavat saivat paljon kannatusta myös omissa tutkimustuloksissani.

Hobbsin tutkimuksessa teknologiaa hyödynnettiin tuottaessa ja analysoidessa informaatiota. Lisäksi elokuvaa hyödynnettiin lisätiedon antamiseksi. Videonauhoja käytettiin myös oppilaiden kokeiden, keskusteluiden, kokemusten ja näytelmien dokumentoimiseen ja lisäksi videoita ja printtimediaa näytettiin keskustelujen tehostamiseksi. Nämä olivat yhteisiä piirteitä verrattaessa omiin tutkimustuloksiini. Sen sijaan videoiden käyttäminen kielten opettamiseksi, ei näkynyt omassa aineistossani tai sitä ei ainakaan mainittu. (Hobbs 2006, 44–46.) Hobbsin tutkimuksessa käytetyimmät mediat olivat televisio, videonauha ja elokuva, lehdet sekä aikakauslehdet ja tietokone. Vähiten käytetty oli videokamera. (Hobbs 2006, 44.) Kyseiset välineet olivat käytetyimpiä myös omissa tutkimustuloksissani. Videokameraa oli kuitenkin hyödynnetty enemmän verrattuna Hobbsin tutkimukseen osallistuneissa luokissa.

Monet opettajat sanoivat mediakasvatuksen olevan lähes koko ajan opetuksessa mukana. Opettajat katsoivat mediakasvatuksen sisältyvän yhteisöllisyyden rakentamiseen ja sen oli nähty kehittävän oppilaiden yhteistyö- ja ryhmätyötaitoja. Opettajat näyttivät ymmärtäneen, kuinka tärkeää hyvän medialukutaidon omaaminen nykyisessä tietoyhteiskunnassamme on ja pitivät medialukutaitoon liittyviä mediataitoja erittäin tärkeinä. Opettajat näkivät koulun roolin tärkeänä mediataitojen opettamisessa. Eniten taidoista arvostettiin kriittisyyden oppimista mediaa ja media-aineistoja kohtaan sekä vastuullisuuden opettamista netissä liikkumiseen. Koululla katsottiin olevan valistava ja ohjaileva rooli mediakasvatuksellisten asioiden opettamisessa, mutta myös tasapuolistava rooli, jolloin kaikki oppilaat voivat päästä kokeilemaan medialaitteita, jos kotona ei ole mahdollisuutta. Kaikki opettajat näkivät median roolin suurempana kodin ulkopuolella, sillä kotona ollaan enemmän tekemisissä median kanssa. Myös kodin rooli oppilaiden mediasuhteen rakentajana, nähtiin tärkeänä lasten mediasuhteen rakentumisessa.

Elävää kuvaa projektin hyötypuolina opettajat näkivät sen, että projektin avulla opettajat olivat saaneet hyviä vinkkejä ja sisältöjä elokuvakasvatukseen opetukseen sekä vaihtoehtoja omaan työhönsä. Opettajat olivat myös oppineet käyttämään laitteita sekä oppineet erilaisia tekniikoita, joita elokuvien tai animaatioiden tekemisessä tarvittiin. Monet opettajat kuitenkin sanoivat, että haluaisivat oppia vielä käyttämään paremmin laitteita, sillä se helpottaisi opetusta. Tämä näkyy myös koulukinon (2009) tutkimuksesta, jossa 81 % niistä opettajista, jotka eivät olleet opettaneet elokuvakasvatusta, sanoivat voivansa opettaa sitä, jos he saisivat tarpeeksi opastusta asiaan (Koulukino 2009, 11). Opettajat olivat myös nähneet mediakasvatuksen hyödynnettävyyden monessa aineessa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat projektista olleen heille hyötyä ja se oli antanut intoa ja opettanut paljon elokuvakasvatukseen liittyvistä asioista. Projekti oli ollut opettajien mielestä antoisa ja se oli opettanut paljon.

Ainoat asiat, jotka tulivat mainituiksi projektin haittapuolina, olivat, että projektin tekeminen vaati paljon organisointia. Tähän liittyi se, että aikoja oli vaikea saada mahdutettua lukujärjestykseen. Hankaluutta aiheuttivat myös laitteiden vähyyt, jolloin laitteita jouduttiin siirtämään paikasta toiseen. Täten huonot puolet keskittyivät enemmän käytännön asioihin, joista kuitenkin lopulta selvittiin. Opettajat sanoivat kuitenkin lisäkoulutuksen olevan tervetullutta.

Näyttää siltä, että tutkimustulokseni ovat hyvin verrattavissa aikaisemmissa tutkimuksissa jo esiin tullessiin tuloksiin median ja liikkuvan kuvan hyödyntämisestä luokkaopetuksessa. Opettajat olivat hyödyntäneet mediaa ja liikkuvaa kuvaa Nevalan (2008) ehdottamilla tavoilla, eli ottamalla elokuvakasvatusta mukaan eri aineiden opetukseen (Nevala 2008, 1). Näyttää myös siltä, että mediakasvatukseen ja elokuvakasvatukseen liittyvillä projekteilla on kysyntää, sillä opettajat näkevät sen helpottavana tekijänä median ja elokuvan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Opettajat kertoivat Elävää kuvaa -projektin avartaneen heidän omaa tietoisuuttaan elokuvasta, elokuvan teko prosesseista ja elokuvan kielen ja kerronnan keinoista. Näin ollen projektin nähdään kasvattaneen opettajien tietämystä elokuvakasvatuksesta opetusvälineenä.

Jatkotutkimusaiheena voisikin olla opettajien tutkiminen siitä näkökulmasta, mitä he toivoisivat opettajan koulutukselta, jotta se vastaisi niitä taito- ja tietotasoja, joita opettajat opetuksessaan tarvitsisivat. Mielenkiintoista olisi myös tutkia mediakasvatuskoulutusta opettajankoulutusyksiköissä, esimerkiksi kuinka mediakasvatuksen koulutukseen on eri opettajankoulutusyksiköissä panostettu? Näitä kahta tutkimusta yhdistelemällä voitaisiin päätyä tuloksiin siitä, vastaako koulutuksen anti niitä tietoja ja taitoja, joita käytännön työssä tullaan tarvitsemaan. Tutkimus voitaisiin suorittaa myös siten, että se kohdistettaisiin sellaisiin opettajiin, jotka ovat melko vasta valmistuneita ja ehtineet olla jo jonkin aikaa opetustehtävissä. Tutkimustuloksia voitaisiin tällöin käyttää hyväksi mietittäessä, sitä mitä asioita mediakasvatuksen koulutuksessa tulisi vielä käsitellä, jotta koulutus vastaisi käytännön tarpeita.

Yksi jatkotutkimusaihe voisi olla myös sellainen, jossa tutkittaisiin myös sellaisia opettajia, jotka eivät ole olleet mukana elokuvakasvatukseen liittyvissä hankkeissa tai projekteissa ja verrata opettajien antamien vastausten perusteella muodostuneita tutkimustuloksia keskenään. Tuloksista voisi nähdä sen, löytyykö vastauksista eroavaisuuksia tai yhtäläisyyksiä ja mitä niistä voitaisiin päätellä. Toisaalta myös oppilaat voisi ottaa mukaan tutkimukseen, jolloin heiltä saatuja kokemuksia voitaisiin verrata opettajien saamiin kokemuksiin mediakasvatuksen ja elokuvakasvatuksen hyödyntämisestä osana opetusta.

LÄHTEET

Aaltola, J & Valli, R. (toim.), 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu – Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Danmark i spanien, 2011. Saatavilla www -muodossa:

<http://www.ambmadrid.um.dk/NR/rdonlyres/0E533068-B3C2-41E4-AFF6-C1FFEFAAF7A3/0/FilmeducationinDenmark.pdf> [Viitattu 11.11.2011]

Aufenanger, S. 2003. Media Literacy as a Task for School Development. Saatavilla www- muodossa: <http://www.elearningeuropa.info/en/article/Media-Literacy-as-a-Task-for-School-Development> [Viitattu 15.3.2012]

Brogger, C. & Rae, R. 1980. Elokuva ja koulu. Oulu: Oulun kunnallinen elokuvatoimikunta.

Buckingham, D. 1991. Teaching About the Media. Teoksessa: D, Lusted (toim.), The Media Studies Book: A Guide for Teachers. London: Routledge, 12 – 15.

Buckingham, D. 2003. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

EU KidsOnline – kyselytutkimus. 2011. Saatavilla www-muodossa:

[http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EUKidsII%20\(2009-11\)/EUKidsExecSummary/FinlandExecSum.pdf](http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EUKidsII%20(2009-11)/EUKidsExecSummary/FinlandExecSum.pdf) [Viitattu 30.4.2012]

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY

Haanpää, T. & Oravala, J. 2011. Teoksessa P, Hakkarainen & K, Kumpulainen kasvatustieteiden tiedekunta, mediapedagogiikkakeskus, Jyväskylän yliopisto; Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 98–117.

Hakkarainen, P. 2005. Successful and Unsuccessful Use of Online Video Clips in the Stories of Teachers from the Viewpoint of Meaningful Learning. Teoksessa: Teaching-studying-learning (TSL) processes and mobile technologies : multi-, inter- and transdisciplinary (MIT) research approaches : proceedings of the 12th International NBE 2005 Conference : September 14-17, 2005 Rovaniemi, Finland / edited by H. Ruokamo, P. Hyvönen, M. Lehtonen & S. Tella, 173 – 182.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hobbs, R. 2006. Non-Optimal Uses of Video in the Classroom. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.hhsdrama.com/documents/Nonoptimalusesofvideointheclassroom.pdf>
[Viitattu 2.2.2013]

Holstein, J.A. & Gubrium, J. F. 2010. Animating Interview Narratives. Teoksessa: D, Silverman (toim.), Qualitative Research: A Practical Handbook. London: Sage Publications, 149 – 167.

Huosianmaa, H. 2011. Medialukutaitoiset ekaluokkalaiset? Tapaustutkimus mediakasvatusprojektin tuottamista mediataidoista 1. vuosiluokalla. Pro gradu - tutkielma. Saatavilla www-muodossa: <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu05153.pdf>
[Viitattu 14.3.2012]

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A. J. & Weigel, M. 2006. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st

Century. Mac Arthur Foundation. Saatavilla www -muodossa:

http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF [Viitattu 16.2.2012]

Juntunen, M. 2011. Katsaus elokuvakasvatuksen menetelmiin. Teoksessa: P. Hakkarainen & K. Kumpulainen (toim.), Liikkuva kuva - muuttuva opetus ja oppiminen. Rovaniemi: Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, mediapedagogiikkakeskus; Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 71–97.

Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa. 2011.

Helsinki: Libris Oy. Saatavilla www-muodossa:

http://www.kerhokeskus.fi/easydata/customers/kerhokeskus/files/materiaalit./mediataitojen_oppimispolku_netti.pdf [Viitattu 30.1.2013]

Kettunen, M. 2005. Mediataidot perusopetuksessa – opettajien ja asiantuntijoiden näkemyksiä mediataidoista ja siihen tarvittavasta opetusmateriaalista. Pro gradu - tutkielma. Rovaniemi.

Kiesiläinen, I. 2006. Videokamera koulutyössä. Saatavana www-muodossa:

http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/5942/stadia_1147436561_9.pdf?sequence=1 [Viitattu 7.5.2012]

Kotilainen, S. 1999. Mediakasvatuksen monet määritelmät. Teoksessa: S. Kotilainen., M. Hankala & U. Kiviharju (toim.), Mediakasvatus. Helsinki: Edita, 31–42.

Kotilainen, S. & Kivikuru, U. 1999. Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineessa. Teoksessa: S. Kotilainen., M. Hankala & U. Kiviharju (toim.), Mediakasvatus. Helsinki: Edita, 31–42.

Koulukino ry. Koulukino ry:n opettajien elokuvakasvatuskysely. 2009. Saatavilla www-muodossa:

http://www.koulukino.fi/ckfinder/userfiles/files/Opettajien_elokuvakasvatuskysely_raportti_final.pdf [Viitattu 29.1.2013.]

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

Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta, J. 2007. Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa R. Kupiainen, H. Kynäslahti & M. Lehtonen (toim.), Näkökulmia mediakasvatukseen. Helsinki: Mediakasvatusseura. 3–26. Saatavilla www-muodossa: <http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf> [Viitattu 30.1.2013]

Marttinen, H. & Pölkki, L. 2005. Kuka sanoo miksi, millä tavalla? Fenomenografinen tutkielma luokanopettajien käsityksestä mediakasvatuksesta. Rovaniemi.

Mediakasvatusseura ry. Saatavilla www-muodossa: <http://www.mediakasvatus.fi/seura> [Viitattu 2.2.2013]

Mediakasvatusseuran julkaisuja 2/2007. Saatavilla www -muodossa: <http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-2-1.pdf> [Viitattu 16.2.2012]

Mediakasvatuskeskus Metka ry. Saatavilla www-muodossa: http://www.mediakasvatus.fi/toimijat_ja_kouluttajat/mediakasvatuskeskus-metka-ry [Viitattu 30.1.2013.]

Media Awareness Network. Media Literacy Key Concepts. Center for Media Literacy. 2010. Saatavilla www-muodossa: http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_literacy/key_concept.cfm [Viitattu 27.2.2012]

Mediakasvatus ja kuvaohjelmakeskus. Saatavilla www-muodossa: <http://www.meku.fi/index.php?lang=fi> [Viitattu 15.5.2012]

Minkkinen, S. 1978. Joukkotiedotuskasvatuksen yleinen opetussuunnitelmamalli. Helsinki: Opetusministeriö.

Henriksson, A. & Pentikäinen, L., (toim. Niinistö, H. & Ruhala, A.), 2006. Mediametkaa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp.

Nevala, T. 2008. Elokuvan mahdollisuudet kouluopetuksessa. Saatavilla www-muodossa: <http://www.aukio.fi/elokuvan-mahdollisuudet-kouluopetuksessa> [Viitattu 28.3.2011]

Nevala, T. & Kiesiläinen, I. 2011. Kamerakynän pedagogiikka. Teoksessa P. Hakkarainen & K. Kumpulainen (toim.), Liikkuva kuva - muuttuva opetus ja oppiminen. Rovaniemi: Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, mediapedagogiikkakeskus; Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 23–35.

Nemert-Svedlund, E., Rundblom, G., (Vilhunen, A. suom. ja toim.), 1989. Elokuva kirja. Elokuvan tekeminen, lukeminen, näkeminen. (Filmboken, 1987), Helsinki: Laatusana Oy.

Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 432–445.

Opetus ja kulttuuriministeriö. Lastenelokuva ja elokuvakasvatus erityishuomion kohteena. Saatavilla www-muodossa: <http://www.minedu.fi/OPM/Kulttuuri/lastenkulttuuri/lastenelokuva/index.html?lang=fi> [Viitattu 29.1.2013]

Opetus ja kulttuuriministeriö. Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. 2012. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr06.pdf?lang=fi>

[Viitattu 30.1.2013]

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. 2004. Saatavana

www-muodossa: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf [Viitattu

30.1.2013]

Oulun Elokvakeskus. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.oulunelokvakeskus.fi/oeK/toiminta> [Viitattu 13.11.2011]

<http://www.oulunelokvakeskus.fi/oeK/mediakasvatus> [Viitattu 15.2.1012]

Oravala, J. 2009. Näkökulmia taide-elokuvan ja mediakasvatuksen suhteesta.

Teoksessa: S. Kotilainen (toim.), Suhteissa mediaan. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 197–215.

Potter, J. W. 1998. Media Literacy. Thousands Oaks (Calif.) : SAGE, cop.

Pääjärvi, S. 2011. Tutkimuskatsaus. Teoksessa S. Pääjärvi (toim.), Lasten

mediabarometri 2011. 8–16. Saatavana www-muodossa:

<http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-67693-1-8.pdf> [Viitattu

30.4.2012]

Ranzau, R. & Terävä, T. 2010. Uusi elokuvaopetuksen työkalu Tanskalaisille kouluille.

Saatavilla www-muodossa: [http://valhalla.norden.org/news-archive/uusi-](http://valhalla.norden.org/news-archive/uusi-elokuvaopetuksen-tyoekalu-tanskalaisille-kouluille?set_language=fi)

[elokuvaopetuksen-tyoekalu-tanskalaisille-kouluille?set_language=fi](http://valhalla.norden.org/news-archive/uusi-elokuvaopetuksen-tyoekalu-tanskalaisille-kouluille?set_language=fi) [Viitattu 4.5.2012]

Rapley, T. 2010. Some Pragmatics of Data Analysis. Teoksessa: D. Silverman.

Qualitative Research: A Practical Handbook. London: Sage Publications. 173 – 290.

- Rorty, R. 1991. Inquiry as Recontextualization: An Anti-Dualistn Account of Interpretation. Teoksessa: R. Rorty. Objectivity, Relativism and Truth. Cambridge University Press, Cambridge, 93–110.
- Ruusuvuori, J. 2011. Vuorovaikutus ja valta haastattelussa – keskusteluanalyttinen näkökulma. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 269–299.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2011. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P., Nikander & P. Hyvärinen. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 9–36.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula. Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Salo, P. 2006. Informaatioyhteiskunnan mummonpolulla. Aikuiskasvatus 3/2006, 180–181.
- Salokoski, T. & Mustonen, A. 2007. Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin – katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja -sääntelyn käytäntöihin. Helsinki: Mediakasvatusseura.
- Mediakastusseura ry. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.mediakasvatus.fi/tietopankki/wiki/mediakasvatuksen-asema-suomessa)
<http://www.mediakasvatus.fi/tietopankki/wiki/mediakasvatuksen-asema-suomessa>
[Viitattu 28.3.2011]
- Schuck, S. & Kearney, M. 2004a. Students in the Director’s Seat: Teaching and Learning across the school Curriculum with Student-generated Video. Saatavilla [www-muodossa:](http://utsescholarship.lib.uts.edu.au/iresearch/research-publications/bitstream/handle/10453/14209/SchuckKearney04.pdf?sequence=1) <http://utsescholarship.lib.uts.edu.au/iresearch/research-publications/bitstream/handle/10453/14209/SchuckKearney04.pdf?sequence=1> [Viitattu 20.1.2012]

Schuck, S. & Kearney, M. 2004b. Students in the Director's Seat: Teaching and Learning with Student-generated Video. Saatavilla [www-muodossa: http://engage.wisc.edu/dma/research/docs/Kearney-StudentsDirectorsSeat.pdf](http://engage.wisc.edu/dma/research/docs/Kearney-StudentsDirectorsSeat.pdf) [Viitattu 20.1.2012]

Share, J., Jolls, T. & Thoman, E. 2005. Five Key Questions that Can Change the World – Lesson Plans for Media Literacy. Center for Media Literacy. Saatavilla [www-muodossa: http://groups.etwinning.net/c/document_library/get_file?p_l_id=31340&folderId=32275&name=DLFE-748.pdf](http://groups.etwinning.net/c/document_library/get_file?p_l_id=31340&folderId=32275&name=DLFE-748.pdf) [Viitattu 27.2.2012]

Sihvonen, J. 1996. Aineeton syli. Johdatus audiovisuaaliseen tulevaisuuteen. Tampere: Gaudeamus.

Suomen elokuvakeskukset. Saatavilla [www-muodossa: http://www.sekk.fi/leffakeskukset.htm](http://www.sekk.fi/leffakeskukset.htm) [Viitattu 30.1.2013]

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteissä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988.

Tuominen, S. 1999. Mediapedagogiikkaa opettajankoulutuksessa 1. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointia viiden opiskelijan koulutus- ja mediaelämäkerran avulla. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 17/1999.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Valveen elokuvakoulu. Saatavilla [www-muodossa: http://www.kulttuurivalve.fi/sivu/fi/elokuvakoulu/info/](http://www.kulttuurivalve.fi/sivu/fi/elokuvakoulu/info/) [Viitattu 30.1.2013]

Vipuvoimaa EU:lta 2007–2013. Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittaman projektin kuvaus. Saatavilla www-muodossa:

<https://www.eura2007.fi/rrtiepa/projekti.php?projektikoodi=S10071> [Viitattu 1.11.2011]

LIITE 1: HAASTATTELUKYSYMYKSET

Mediakasvatus ja medialukutaito opetuksessa

1. Millainen käsitys sinulla on mediakasvatuksesta?
2. Miellätkö tekeväsi opetuksessasi mediakasvatusta?
 - Missä muodossa? Millaisissa tilanteissa?
3. Missä oppiaineissa ja aihekokonaisuuksissa mediakasvatusta tulee opetetuksi?
4. Minkä verran mielestäsi mediakasvatukseen liittyviä asioita opitaan koulussa ja minkä verran koulun ulkopuolella?
 - Mikä on koulun rooli tässä prosessissa?
5. Millaista medialukutaitoa haluat lapsille ja nuorille opettaa?

Käsitykset elokuvakasvatuksesta ja elokuvakasvatuksen käyttö opetuksessa

6. Millainen käsitys sinulla on elokuvakasvatuksesta? Muuttuivatko käsityksesi elokuvakasvatuksesta Elävää kuvaa – projektiin osallistumisen jälkeen?
 - Miten ja millä tavalla?
7. Käytätkö nykyisin luokassasi enemmän elokuvallista kasvatusta?
 - Jos käytät, niin millaisessa muodossa ja missä tilanteissa?
 - Miksi koet sen olevan tärkeää?

8. Liittyvätkö mediakasvatus ja elokuvakasvatus mielestäsi yhteen? Esim. Jos opetat elokuvakasvatusta, miellätkö tekeväsi tällöin myös mediakasvatusta?

Projektiin osallistumisesta. Mitä hyöty ja haitta puolia nähdään.

9. Koetko, että osallistumisestasi elävää kuvaa – projektiin on ollut sinulle hyötyä? Mitä uutta se on antanut sinulle? Oliko negatiivisia puolia?

10. Millainen oli aluksi oma intressisi osallistua projektiin? Tuliko käsky muualta.