

Mediakasvatus Perusopetuksen opetussuunnitelman  
perusteissa 2014

Jenni Honkanen  
Pro gradu -tutkielma  
0282404  
Kasvatustieteen tiedekunta  
Mediakasvatus  
2017

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Mediakasvatus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014

Tekijä: Honkanen, Jenni

Koulutusohjelma/oppiaine: Mediakasvatus

Työn laji: Pro gradu -työ  Laudaturtyö\_\_  Lisensiaatintyö\_\_

Sivumäärä: 90

Vuosi: 2017

### Tiivistelmä:

*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* otettiin valtakunnallisesti käyttöön vuosiluokilla 1–6 syksyllä 2016. Opetussuunnitelman käyttöön ottaminen on herättänyt yhteiskunnallista keskustelua siitä, miten mediakasvatus tulisi huomioida käytännön opetuksessa. Myös opettajien valmiuksista soveltaa mediakasvatuksen sisältöjä ollaan oltu huolissaan. Mediakasvatuksen näkökulmasta erityisen oleellisia sisältöjä uudessa opetussuunnitelmassa ovat kaikki oppiaineet läpäisevät laaja-alaiset osaamisalueet *tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen* sekä *monilukutaito*.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tukea opettajia opetussuunnitelman soveltamisessa mediakasvatuksen näkökulmasta. Tutkimuskysymykseni on, miten mediakasvatus ilmenee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Tutkimusaineistoni koostui koko Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista vuosiluokkien 1–6 osalta. Tutkimusmenetelmänä on käytetty teoriasidonnaista sisällönanalyysiä, jossa teoria ja empiria kulkevat käsi kädessä. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta ja teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu mediakasvatuksen käsitteen määrittelystä ja mediakasvatuksen ulottuvuuksien tarkastelusta.

Tutkimustuloksissani esittelen koko tutkimusaineiston läpileikkaavan keskeisen teeman: *mediakasvatus toimijuuden tukijana*. Tämän jälkeen kuvailen mediakasvatuksen ilmenemistä Perusopetuksen opetussuunnitelmassa yhdeksän kategorian kautta. Kategoriat ovat: *mediakasvatus oppimaan oppimisen tukena, mediakasvatus monilukutaitona, mediakasvatus tiedonhakuun ja kriittiseen ajatteluun ohjaajana, mediakasvatus vuorovaikutuksen ja vaikuttamisen mahdollistajana, mediakasvatus luovuuden ja ilmaisun tukijana, mediakasvatus vastuullisuuteen ohjaajana, mediakasvatuksen merkitys teknisten teknologiataitojen opettamisessa, tieto- ja viestintäteknologia osana oppimisympäristöä sekä mediasisällöt ja mediakulttuuri opetusmateriaaleissa*. Tutkimukseni mukaan mediakasvatus ilmenee opetussuunnitelmassa monipuolisesti ja moniulotteisesti.

Avainsanat: mediakasvatus, opetussuunnitelma, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologia, opetussuunnitelmatutkimus

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

## Sisällys

1. Johdanto.....	5
2. Mediakasvatus peruskoulussa .....	8
2.1 Mediakasvatuksen taustaa .....	8
2.2 Mediakasvatuksen määritelmiä .....	10
2.3 Mediakasvatuksen ulottuvuudet.....	13
2.4 Mediakasvatuksen käsitteet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 .....	16
2.4.1 Monilukutaito.....	16
2.4.2 Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen.....	19
3. Opetussuunnitelma tutkimuskohteena .....	23
3.1 Opetussuunnitelman määrittelyä .....	23
3.2 Opetussuunnitelman perusteet suomalaisessa peruskoulussa .....	25
3.3 Opetussuunnitelmatutkimus.....	26
3.4 Mediakasvatus aikaisemmissa opetussuunnitelmissa.....	29
4. Tutkimuskysymykset ja tutkielman toteutus .....	31
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys .....	31
4.2 Tutkimusaineisto .....	33
4.3 Teoriasidonnainen sisällönanalyysi.....	34
4.4. Tutkimusaineiston analysointi.....	37
5. Tutkimustulokset .....	42
5.1 Mediakasvatus toimijuuden tukijana.....	44
5.2 Mediakasvatus oppimaan oppimisen tukijana.....	46
5.3 Mediakasvatus monilukutaitona.....	49
5.4 Mediakasvatus tiedonhakuun ja kriittiseen ajatteluun ohjaajana.....	54
5.5 Mediakasvatus vuorovaikutuksen ja vaikuttamisen mahdollistajana.....	59
5.6 Mediakasvatus luovuuden ja ilmaisun tukijana .....	62
5.7 Mediakasvatus vastuullisuuteen ohjaajana.....	64
5.8 Mediakasvatuksen merkitys teknisten teknologiataitojen opettamisessa .....	67
5.9 Tieto- ja viestintäteknologia osana oppimisympäristöä .....	69

5.10 Mediasisällöt ja mediakulttuuri opetusmateriaaleissa .....	72
6. Tutkimuksen luotettavuus.....	77
7. Pohdinta .....	79
Lähteet .....	83

# 1. Johdanto

Mediakasvatus on kuulunut perusopetuksen opetussuunnitelmaan 1970-luvulta lähtien. Käsitteet, joita mediakasvatuksesta on käytetty, ovat kuitenkin vaihtuneet usein. Opetussuunnitelmiin on sisältynyt vuosien varrella joukkotiedotuskasvatusta (Opetushallitus, 1985), viestintäkasvatusta (Opetushallitus, 1994) sekä viestintä- ja mediataito -aihekokonaisuus (Opetushallitus, 2004). Syksyllä 2016 otettiin vuosiluokilla 1–6 valtakunnallisesti käyttöön uusi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Siinä aihekokonaisuudet on korvattu laaja-alaisilla osaamisalueilla (Opetushallitus 2014). Laaja-alaisia osaamisalueita on yhteensä seitsemän, joista mediakasvatus ilmenee selkeimmin kahdessa osaamisalueessa: *monilukutaito* ja *tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen*.

Uuden opetussuunnitelman käyttöönotto on herättänyt paljon yhteiskunnallista keskustelua siitä, minkälaisia muutoksia käytännön opetukseen tulisi tehdä. Yhtenä puheenaiheena ovat olleet opetussuunnitelman mediakasvatussisällöt ja niiden soveltaminen opetukseen (*Helsingin Sanomat* 14.2.2017). Tämä keskustelu kääntää katseet myös opettajiin ja heidän valmiuksiinsa soveltaa opetussuunnitelmaa mediakasvatuksen näkökulmasta, mistä ollaan oltu huolissaan jo kauan (Nissilä 2001; Rantala & Korhonen 2007; Salomaa, Palsa & Malinen 2017). Mediakasvatuksen rooli opettajakoulutuksessa on ollut monella tapaa haasteellinen jo pitkään (Ruokamo & Kotilainen 2017, 38). Katsaukset suomalaisiin opettajankoulutusohjelmiin ovat osoittaneet, että mediakasvatuksen osalta opetussisällöt poikkeavat toisistaan eri yliopistoissa niin sisällöllisesti kuin määrällisestikin. Tämä kertoo siitä, että mediakasvatuksen kenttä opettajankoulutusohjelmissa on edelleen hajanainen ja että opettajat voivat saada eri yliopistoista hyvin erilaiset valmiudet mediakasvatussisältöjen opetukseen. (Ruokamo, Kotilainen & Kupiainen 2016; Salomaa, Palsa & Malinen 2017.)

Tutkielmani tavoite on tukea opettajia Perusopetuksen opetussuunnitelma soveltamisessa mediakasvatuksen näkökulmasta tarkastelemalla opetussuunnitelman vuosiluokkia 1–6 mediakasvatuksen näkökulmasta. Tutkimuskysymyksenäni on: miten mediakasvatus ilmenee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014? Aineistoni koostuu opetussuunnitelman kaikkia vuosiluokkia koskevista yleisosioista (luvut 1–12) ja vuosiluokista 1–6 (luvut 13–14). Aineiston analyysimenetelmäni on teoriasidonnainen sisällönanalyysi. Sen tavoitteena on lisätä aineiston informaatioarvoa hajottamalla se ensin osiin ja kokoamalla sitten uudeksi selkeäksi kokonaisuudeksi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 106–110).

Tutkimustuloksissani esittelen mediakasvatuksen näkökulmasta keskeisiä teemoja ja aiheita sekä tarkastelen miten ne näyttäytyvät mediakasvatuksen ulottuvuuksien näkökulmasta. Tutkielmani tavoite on auttaa opettajia uuden opetussuunnitelman tulkinnessa ja käytännön soveltamisessa. Vaikka en esitä valmiita tapoja mediakasvatuksen integroimiseen osaksi opetusta, erilaisia teemoja ja asiayhteyksiä tarkastelemalla pyrin tukemaan mediakasvatuksen monipuolista ymmärtämistä ja sen monien mahdollisuuksien näkemistä. Tätä kautta tavoitteeni on tukea opettajia opetussuunnitelman käytännön soveltamisessa opetuksessa.

Opetussuunnitelmat ovat olleet suosittu tutkimuskohde jo vuosikymmenien ajan, mikä kertoo niiden keskeisestä merkityksestä koulutuksen ja kasvatuksen asiakirjana. Myös uutta opetussuunnitelmaa on tutkittu useissa opinnäytetöissä eri näkökulmista. Siitä huolimatta mediakasvatuksen näkökulmasta tieteellistä tutkimusta uudesta opetussuunnitelmasta ei ole tehty lukuun ottamatta joitakin katsauksia (Ruokamo, Kotilainen & Kupiainen 2016; Salomaa, Palsa & Malinen 2017). Katsauksissa tarkastellaan monilukutaidon ja tieto- ja viestintäteknologian osaamisalueita opetussuunnitelmassa, mikä kuitenkin poikkeaa tutkimukseni näkökulmasta, jossa keskeinen pääkäsite on mediakasvatus ja tutkimuskohteena sen ilmeneminen perusopetuksen opetussuunnitelmassa.

Tulevana kasvatustieteen maisterina ja opettajana tutkimusaihe oli minulle luonteva valinta. Koko opintojeni ajan olen ollut kiinnostunut mediakasvatuksesta koulu-kontekstissa sekä seurannut keskustelua sen käytännön soveltamisen mahdollisuuksista peruskoulussa. Mielestäni mediakasvatuksen haasteena on, että se käsitetään edelleen usein hyvin kapeasti, yksipuolisesti ja teknisesti ilman, että nähdään sen yhteiskunnallista näkökulmaa demokratian ja tasa-arvon edistäjänä. Tutkielmallani haluan tuoda esille mediakasvatuksen monipuoliset ulottuvuudet, merkitykset ja mahdollisuudet opetuksessa. Uskon Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tarjoavan tähän välineitä.

## **2. Mediakasvatus peruskoulussa**

Tässä luvussa esittelen tutkielmani teoreettisen viitekehyksen, joka rakentuu mediakasvatuksen käsitteestä ja teoriasta mediakasvatuksen opetuksen näkökulmasta. Aluksi tarkastelen mediakasvatuksen taustaa, jonka jälkeen määrittelen käsitettä peruskoulukontekstissa. Koska käsite mediakasvatus ei ilmene uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa sellaisenaan, tarkastelen uuden opetussuunnitelman kannalta keskeisiä mediakasvatuksen käsitteitä: monilukutaitoa sekä tieto- ja viestintäteknologista osaamista.

### **2.1 Mediakasvatuksen taustaa**

Buckinghamin (2003) mukaan mediakasvatuksen juuret voidaan sijoittaa 1930-luvulle, jolloin massamedian opettaminen nostettiin esille kouluissa. Brittiläisellä mediakasvatuksella on merkittävä rooli suomalaisen mediakasvatuksen kehityksessä ja tutkimuksessa, jotka ovat kansainvälisessä mittakaavassa alkaneet suhteellisen myöhään.

Suomessa mediakasvatuksen käsite on suhteellisen uusi, mutta sen sisällöllä on pitkä historia opetuksen ja koulutuksen kentällä. Kotilaisen ja Kivikurun (1999) mukaan mediakasvatusta on ollut yhtä kauan kuin on ollut viestintävälineitäkin. Kupiaisen, Sintosen ja Suorannan (2007) mukaan jo 1950-luvulla käytetyn audiovisuaalisen kansansivistystyön käsitteen voidaan katsoa sisältäneen mediakasvatuksen sisältöjä. Muita vuosikymmenien aikana käytettyjä nimityksiä ovat olleet sanomalehtiopetus, jossa Suomi on ollut edelläkävijä jo 1960-luvulta lähtien sekä elokuva-

kasvatus. 1970-luvulla puhuttiin joukkotiedotuskasvatuksesta ja audiovisuaalisesta kasvatuksesta, kunnes 1980-luvulla viestintäkasvatus vakiintui opetussuunnitelmiin. Kaikkia käsitteitä yhdistää niiden sidonnaisuus tiettyyn mediaan. Siksi mediakasvatusajattelun kehittymistä voidaan selittää liittämällä se mediateknologioiden kehitykseen. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 4–5.) Aikaisemmista vuosikymmenistä poiketen 2000-luvun mediakasvatuksen keskeisiä sisältöjä on vaikea määritellä teknologioiden kautta. Mediakasvatuksen kysymykset ovat käsitelleet muun muassa lasten ja nuorten mediasuhteita, mediasisältöjen tuottamista sekä sosiaalista mediaa. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 15–16.) Teknologian ja kulttuurin kehitys edellyttävät, että mediakasvatus määritellään aina tietyssä ajassa, sen yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa.

Kotilainen ja Suoranta (2005) nimittävät mediakasvatuksen erilaisia lähestymistapoja mediakasvatuksen heimoiksi. Ne ilmentävät mediakasvatuksen monitieteistä tutkimuskenttää ja sen erilaisia intressejä. Teknologiaheimo korostaa nimensä mukaan tekniikan käyttöä ja merkitystä opetuksessa. Verkkopedagogiikka ja oppimisympäristötutkimus ovat esimerkkejä sen tutkimusintresseistä. Suojeluheimo puolestaan pyrkii suojelemaan lapsia median huonoilta vaikutuksilta, kuten väkivaltaisilta mediasisällöiltä. Kulttuuritutkimuksen heimossa korostuvat media-analyysi ja tulkintataidot ja kriittinen heimo pohtii median valtaa ja manipulointia. (Kotilainen & Suoranta 2005, 74–75.) Mediakasvatuksen lähestymistapojen jakaminen heimoihin on saanut myöhemmin osakseen myös kritiikkiä (Ruokamo 2014; Vesterinen ym. 2015). Jako voi antaa mielikuvan toisiaan vastaan taistelevista joukoista, vaikka suomalaisen mediakasvatuksen kentällä on päin vastoin pyritty tuomaan eri tutkimussuuntausten edustajia yhteen (Vesterinen ym. 2015). Tästä huolimatta heimojaottelu antaa mielestäni hyvän kuvan siitä, miten erilaisista näkökulmista mediakasvatusta voidaan lähestyä.

## 2.2 Mediakasvatuksen määritelmiä

Mediakasvatuksen tutkimus sijoittuu usealle eri tieteenalalle. Tutkimusta yhdistää kiinnostus mediaan eli viestimiin eri muodoissa sekä mediakulttuuri ja sen ilmiöt. Yksilön ja yhteisön suhde mediakulttuuriin ja median ilmiöihin, erityisesti kasvuun ja kehitykseen sekä yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ovat tutkimuksen keskeisiä näkökulmia. (Kotilainen & Suoranta 2005, 73.) Vaikka termi mediakasvatus on nykyään yleisesti tunnettu, käsitteenä sen käyttö on hajanaista, päällekkäistä ja epäselvää (Merilampi 2014, 29). Seuraavaksi esittelen, miten mediakasvatusta on määritelty suomalaisessa peruskoulukontekstissa ja kansainvälisessä tutkimuksessa sekä kerron, miten ymmärrän käsitteen tutkielmassani.

Suoranta (2003, 161) määrittelee mediakasvatuksen toiminnan ja ymmärtämisen politiikaksi, jossa arkipäivän tapahtumat voidaan yhdistää osaksi politiikkaa, ideologiaa ja mielihyvän konteksteja. Suorannan mukaan mediakasvatuksessa keskeistä on mediatajun lisääminen. Tällä hän tarkoittaa ymmärrystä siitä, miten eri viestimet toimivat ja miten niissä luodaan merkityksiä ja kuvaa todellisuudesta. (Suoranta 2003, 161.) Kupiainen ja Sintonen (2009) puolestaan määrittelevät mediakasvatuksen tavoitteelliseksi toiminnaksi, jossa on aina mukana kasvattaja, kasvatettava ja mediakulttuuri ja jonka tavoitteena on medialukutaidon edistäminen. Koulukontekstissa mediakasvatusta voidaan pitää opetuksen keinona reagoida teknologisen kehityksen mukana tuomiin muutoksiin (Merilampi 2014, 39).

Mediakasvatusta voidaan tarkastella myös mediaesitysten analyysin ja oman median tuottamisen näkökulmista (Vesterinen 2007, 78). Kriittisyys ja aktiivinen osallisuus ovat keskeisiä kulmakiviä erityisesti brittiläisessä mediakasvatuksessa (Buckingham 2003, 3), jolla on merkittävä rooli myös suomalaisen mediakasvatuksen kehityksessä (Palsa 2015, 42). Buckingham (2003) määrittelee mediakasvatuksen menetelmäksi, jolla opetetaan ja jolla opitaan mediaa, ja jonka tavoitteena

on medialukutaidon (*media literacy*) ja mediakompetenssin (*media competence*) lisääminen. Hänen määritelmässään korostuu media opetuksen *sisältönä* ja medialukutaito nähdään siinä mediakasvatuksen tuloksena (Buckingham 2003, 4). Vesterinen (2011, 6) kritisoi kyseistä määritelmää siitä, ettei medialukutaitoa tulisi nähdä ainoastaan tietoina ja taitoina vaan myös osallistumisen asenteena ja kokonaisvaltaisena media-analyysin ja tuottamisen prosessina. Oma mediatuottaminen näkyy myös suomalaisessa mediakasvatuskeskustelussa. Oppilaiden aktiivisuus ja osallisuus nähdään tänä päivänä keskeisinä mediakasvatuksen tavoitteina. (Vesterinen, Kynäslahti, Mylläri, Sintonen & Vahtivuori 2015). Tätä selittää teknologian kehitys, joka on mahdollistanut mediatuottamisen kaikille. Mediakasvatuksen näkökulmasta tätä on kutsuttu osallisuuden ajan mediakasvatukseksi (Vesterinen ym. 2015) ja osallisuuden kulttuuriksi (Jenkins ym. 1992; 2006; 2016). Loveless (2008) määrittelee luovan sisällöntuottamisen yhdeksi osallisuuden ajan mediakasvatuksen piirteeksi.

Kansainvälisessä tutkimuksessa mediakasvatuksen terminologiaa käytetään eri tavoilla eri puolilla maailmaa. Esimerkiksi Pohjois-Amerikassa yleisesti käytetty käsite on medialukutaito (*media literacy, media literacy education*), joka rinnastetaan toisinaan mediakasvatukseen (Hobbs 2010; Potter 2010, 2013). Hobbs (2010, 17) kuvaa mediakasvatusta ja medialukutaitoa toisiinsa liittyviksi käsitteiksi, jotka kuvailevat nyky-yhteiskunnassa tarvittavia taitoja. Saksalaisessa mediakasvatustutkimuksessa puolestaan käytetään mediakompetenssin (*media competence*) käsitettä, joka on peräisin 1970-luvulta. Mediakompetenssilla tarkoitetaan erilaisia mediaan liittyviä tietoja ja taitoja. (Zylka, Muller & Martins 2010.)

Käsitteiden hajanaisuutta on pyritty selkeyttämään. Potter (2013) määritteli kirjallisuuskatsauksensa myötä medialukutaidolle seitsemän keskeistä tutkijoiden keskuudessa yleisesti hyväksyttyä teemaa. Nämä olivat: 1) media vaikuttaa monella tapaa yksilöihin, 2) media vaikuttaa yksilöiden lisäksi laajempiin yhteiskunnallisiin rakenteisiin, 3) suurin vaikutus medialla on passiivisiin vastaanottajiin, mikä korostaa tiedostamisen merkitystä, 4) medialukutaidon tarkoitus ei ole ainoastaan nega-

tiivisten vaikutusten ehkäiseminen vaan myös yksilön voimaantuminen ja median hyödyntäminen omien tavoitteidensa saavuttamiseksi, 5) medialukutaitoa tulee kehittää, 6) medialukutaito on moniulotteista, 7) medialukutaidon lisäämiseen tarvitaan muutakin kuin tiedon saantia ja hankintaa. Yrityksistä huolimatta yhtä selkeää määritelmää mediakasvatukselle tai medialukutaidolla ei ole onnistuttu tekemään. Toisaalta juuri käsitteiden laajuus, moniulotteisuus ja sovellettavuus voivat olla niiden vahvuus ja rikkaus. (Palsa 2015, 41.)

Maiden välillä on näkemyseroja myös siitä, kuuluuko opetus median avulla osaksi mediakasvatusta. Suomalaisessa mediakasvatuskäsityksessä tieto- ja viestintätekniikan opetusikäyttö nähdään keskeiseksi osaksi mediakasvatusta. Buckingham (2003) puolestaan erottaa opetusteknologian (*educational technology*) kokonaan mediakasvatuksesta. Tutkielmani kannalta keskeisimpiä mediakasvatuksen määritelmiä ovat kuitenkin suomalaisten tutkijoiden määritelmät, koska ne perustuvat suomalaiseen peruskoulukontekstiin. Vesterinen (2011) tutki väitöskirjassaan mediakasvatusta koulukontekstissa ja opetus-opiskelu-oppimisprosesseissa. Hänen mukaansa mediakasvatuksen käsitettä voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta sen mukaan, painotetaanko ”mediakasvatus” -termin etuosaa vai jälkimmäistä osaa. Käsitteen etuosa ”media” painottaa viestinnällisiä ja mediatieteellisiä lähtökohtia. Jälkimmäinen osa puolestaan korostaa kasvatustieteellisiä ja institutionaalisia lähtökohtia. (Vesterinen 2011, 1.) Vesterisen väitöskirja sijoittuu suomalaiseen peruskouluun ja mediakasvatus määritellään siinä seuraavasti:

*Media education is defined as education with aspects of teaching, studying and learning in connection with media in terms of content (media texts), tools (media) and societal actors (agents or mechanisms) (Vesterinen 2011, 12).*

Vesterisen (2011) määritelmään perustuen määrittelen mediakasvatuksen tutkimuksessani kasvatuksena, jossa opetus, opiskelu ja oppiminen ovat keskeisiä näkökulmia ja joissa media on mukana joko sisältöinä (mediateksteinä), välineinä tai yhteiskunnallisina toimijoina. Täydennän Vesterisen määritelmää tutkimukseni kannalta oleellisilla mediakulttuurin ja medialukutaidon käsitteillä seuraavasti: me-

diakasvatuksessa mediakulttuuri, kasvattaja ja kasvatettava ovat tavoitteellisessa vuorovaikutuksessa. Mediakasvatuksen nähdään edistävän medialukutaitoa, joka sisältää mediaympäristöissä toimimisen taitoja sekä tietoa mediasta (Salomaa, Palsa & Malinen 2017). Tutkielmassani mediakasvatuksen määritelmä kuvaa sitä, mikä tutkimusaineistossani on oleellista mediakasvatuksen näkökulmasta.

Mediakasvatuksen määrittelemisessä on Vesterisen mukaan oleellista pohtia myös sitä, miten media-termi ymmärretään. Oleellista on se, millaisessa yhteydessä termiä tarkastellaan. Vesterinen esittelee kolme erilaista roolia, jotka medialla voidaan nähdä. Media voidaan nähdä yhteiskunnallisena *toimijana*, kuten esimerkiksi viestiminä ja toimijoina. Tällöin media on subjekti, joka osallistuu ja vaikuttaa. Media voidaan nähdä myös *välineenä*. Tällöin on usein kyse teknologiasta, joka välittää viestin. Kolmantena media voidaan nähdä *sisältönä*, kuten mediaesityksinä. Tällaisia voivat olla esimerkiksi lehdet ja tv-sarjat. (Vesterinen 2007, 75–76.) Mediakasvatuksen käytännön toteutusmuotoja voidaan tarkastella sen mukaan, onko toiminta kiinnittynyt ”mitä” vai ”miten” kysymyksiin. ”Mitä” viittaa mediaan ja sen sisältöihin sekä välineisiin opetuksen kohteena. ”Miten” -kysymys puolestaan keskittyy kasvatuksellisiin kysymyksiin, kuten opetuksen ja opiskelun muotoihin. (Vesterinen 2006, 150.) Valitsin näkökulman tutkielmani teoreettiseksi viitekehikseksi siksi, että se sijoittuu peruskoulukontekstiin ja mediakasvatus on määritelty siinä laajasti ja konkreettisesti. Mielestäni opetussuunnitelman tutkiminen mediakasvatuksen näkökulmasta edellyttää monipuolista mediakasvatuksen määritelmää. Liian kapea mediakasvatuksen määritelmä voisi rajata olennaista aineistoa tutkielmani ulkopuolelle.

### **2.3 Mediakasvatuksen ulottuvuudet**

Mediakasvatusta voidaan tarkastella neljässä eri ulottuvuudessa: ainedidaktisessa ulottuvuudessa, mediaesitysten analyysin ja mediatuottamisen suhteen ulottuvuudessa, sosiaalisessa sekä teknis-käytännöllisen mediaosaamisen ulottuvuudessa (Vesterinen ym. 2015, 148). Väitöskirjassaan Vesterinen (2011) tarkastelee media-

kasvatuksen ainedidaktista ulottuvuutta suomalaisessa peruskoulussa. Tutkimuksen tavoitteena on perusopetuksen mediakasvatuksen empiirinen ja teoreettinen ymmärtäminen. Käsiteanalyysin tuloksena hän esittää kaksi ainedidaktiikan muotoa siitä, miten mediakasvatus ilmenee suomalaisessa peruskoulussa. Nämä ovat *medialähtöinen mediakasvatus* ja *oppiaineisiin integroituva mediakasvatus*. (Vesterinen 2011, 37.)

Medialähtöinen mediakasvatus keskittyy mediataidon opettamiseen ja siihen liittyvän sisällön jäsentämiseen. Oppiaineisiin integroituva mediakasvatus puolestaan liittyy lähemmin yleiseen pedagogiikkaan ja opetuksen järjestämisen tapoihin. Kolmantena mediakasvatuksen toteutumana hän esittää episodisen mediakasvatuksen, mikä ilmenee mediakasvatuksellisia tilanteina, joissa opetus–opiskelu–oppimisprosessia ei ole suunniteltu tai reflektoitu. Tilanteet liittyvät usein koulun moraaliseen tehtävään. (Vesterinen 2011, 37.)

1. Media-lähtöinen mediakasvatus — opetus-opiskelu-oppimisprosessi keskittyy medialukutaidon opettamiseen ja mediaan opetuksen sisältönä (*Media-based Media Education — learning about media*).
  2. Oppiaineisiin integroituva mediakasvatus — opetus-opiskelu-oppimisprosessi keskittyy ainesisällön ja mediakasvatuksen integroimiseen sekä mediaan opetuksen välineenä (*Cross-Curricular Media Education — learning with/through media*).
  3. Episodillinen mediakasvatus — mediakasvatukselliset opetustilanteet, joita ei ole etukäteen suunniteltu (*Episodic Media Education*).
- (Vesterinen 2011, 37.)

Toinen mediakasvatuksen ulottuvuus on mediaesitysten analyysin ja oman tuottamisen suhde. Suomessa kyseistä jaottelua on kutsuttu kriittiseksi mediaosaamiseksi ja luovaksi mediaosaamiseksi. Perinteisesti kriittinen analyysi on käsittänyt viestinnän ja joukkotiedotuksen tutkimuksen, ja mediakasvatuksen tavoitteena on ollut medialukutaito. Medialukutaidon käsitettä on kuitenkin pidetty ongelmallisena

lukutaidon käsitteen riittämättömyydestä johtuen. Sosiaalinen media sekä verkon uudet mahdollisuudet ja vuorovaikutuksellisuus edellyttävät uudenlaisia lukutaitoja. (Vesterinen, Kynäslähti, Mylläri, Sintonen & Vahtivuori 2015, 147.) Uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käytetään monilukutaidon käsitettä (Opetushallitus 2014, 22). Vaikka lukutaito on edelleen tärkeää, on se saanut rinnalleen toisenlaisiakin suhtautumisia mediateksteihin. Mediatuottamisen ulottuvuus on seurausta teknologian kehityksestä, mikä on tehnyt mediatuottamisesta kaikille mahdollista. Siihen liittyy omaehtoisuuden leima, mikä vaatii kriittisyyttä, yhteistyötaitoja, uskallusta, halukkuutta jakamiseen sekä osaamista mediaesitysten tuottamiseen ja julkaisemiseen. (Vesterinen ym. 2015, 148.)

Suomessa mediakasvatusta on tarkasteltu näiden lisäksi sosiaalisen ja tekniskäytännöllisen mediaosaamisen ulottuvuudella. Sosiaalinen mediaosaaminen tarkoittaa sisällön vastaanottamisen, tulkinnan ja ilmaisutapojen soveltamista ja kehittämistä. Vuorovaikutteisuus ja yhteiskunnallinen toimijuus on nostettu siinä omiksi mediataidon alueiksi. Teknis-käytännöllinen mediaosaaminen viittaa puolestaan median teknisen puolen perustaitojen hallitsemiseen. (Vesterinen ym. 2014, 147.)

Mediakasvatuksen ulottuvuudet ilmentävät mediakasvatuksen monipuolista kenttää (Vesterinen ym. 2015, 146) ja monipuolisia sovellusmahdollisuuksia opetuksessa. Mediakasvatusta voidaan toteuttaa ja hyödyntää monella tavalla erilaisten taitojen oppimisessa ja erilaisten opetustilanteiden järjestämisessä. Sintonen (2014) mukaan mediakasvatusta liittyy taidon ja osaamisen kehittämisen lisäksi kokonaisvaltaisesti koko persoonalliseen kasvuun, kansalaiseksi kasvuun ja yhteiskunnallisen tietoisuuden heräämiseen. Tutkimustuloksissani tarkastelen, miten mediakasvatuksen ulottuvuudet ilmenevät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014.

## **2.4 Mediakasvatuksen käsitteet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014**

Seuraavaksi tarkastelen kahta mediakasvatuksen näkökulmasta oleellista käsitettä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa: monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen. Ne on molemmat määritelty Perusopetuksen opetussuunnitelmassa oppiainerajat ylittäviksi laaja-alaisiksi osaamisalueiksi. Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Niiden tarve nousee ympäröivän maailman muutoksesta. Laaja-alaiset osaamisalueet määritellään opetussuunnitelman alussa yleisesti, jonka jälkeen niitä tarkennetaan vuosiluokkakokonaisuuksittain. Ne on otettu huomioon myös oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöalueiden määrittelyssä. (Opetushallitus 2014, 20.)

### **2.4.1 Monilukutaito**

Luku- ja kirjoitustaito ovat niin demokratian kuin sivilisaation peruspilareita, joiden opetuksessa koulutuksella on merkittävä rooli. Suppeimmillaan lukutaito tarkoittaa teknistä kirjaimien koodaamista sanoiksi, mutta tieteellisestä näkökulmasta sitä on tarkasteltu useista teoreettisista viitekehyksistä. (Kupiainen, Kilju & Mäkinen 2015, 13.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelmissa on nähtävissä kognitiivisen lukemiskäsityksen lisäksi sosiokognitiivista, funktionaalista ja sosiokulttuurista lukemiskäsitystä (Kauppinen 2010).

Teknologian kehitys sekä informaation tuottamisen ja tulkinnan uudet muodot ovat synnyttäneet tarpeen lukutaidon laajemmalle ymmärtämiselle ja uusien käsitteiden keksimiselle (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015, 13–14). Lukutaidon käsitteen rinnalla on alettu käyttää muita käsitteitä, kuten kulttuurin lukutaito, teknologinen lukutaito, visuaalinen lukutaito, kuvanlukutaito, mainonnan lukutaito ja medialukutaito. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa otettiin käyttöön kaikkia näitä

kuvaava sateenvarjokäsite, *laaja tekstikäsitteisyys ja tekstitaidot*. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa oli kuitenkin tarve vieläkin laajemmalle ja kokoavammalle käsitteelle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 uudeksi käsitteeksi valittiin monilukutaito. (Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015, 13–14.)

Monilukutaidon käsitteen syntyhistoria sijoittuu 1990-luvulle, jolloin *New London Group* -tutkijaryhmä (1996) kehitti käsitteen pääasiassa pedagogiseen tarpeeseen, vastaamaan luku- ja kirjoitustaitojen muutokseen sekä kielenkäyttötapojen moninaistumiseen. Tutkijat katsoivat muutosten olevan erityisesti globalisaation ja digitalisaation seurausta. (New London Group 1996.)

*New London Group* (1996) kehitti monilukutaidon pedagogisen *design-mallin*. Se sisältää neljä peruslähtökohtaa. Ensimmäinen on paikantunut käytäntö (*situated practice*), mikä korosti oppilaan kokemusmaailman tärkeyttä opiskelussa. Toinen on avoin opetus (*overt instruction*), mikä velvoittaa opettajia huomioimaan oppilaat yksilöinä, joilla on oma sosiolingvistinen tausta. Kolmantena lähtökohtana on kriittinen analyysi (*critical framing*), joka puolestaan korostaa opettajien roolia oppimisympäristöjen suunnittelijoina sekä tekstien kriittisen ja käsitteellisen tutkimisen mahdollistajana. Neljäs lähtökohta, muuttunut käytäntö (*transformed practice*), viittaa tekstien multimodaalisuuteen ja moniympäristöiseen tuottamiseen, jossa opettajalla on keskeinen rooli ohjata oppilaita tuottamaan uudenlaisia merkityksiä ja käyttämään erilaisia merkityksiä. Mallin tavoitteena on, että oppilas pysyisi soveltamaan oppimaansa hänen arvomaailmaansa vastaavasti ja näkemään uusia näkökulmia. Perimmäisenä tavoitteena on tuottaa yhteiskunnallista muutosta ja halua muuttaa maailmaa. Monilukutaidon pedagogiikassa olennaista on oppilaiden kokemusmaailma sekä heidän identiteettinsä kehittymisen tukeminen. (New London Group 1996.) Monilukutaidon käsitteen taustalla on ajatus jokaisen tasarvoisesta mahdollisuudesta osallistua yhteiskunnalliseen, taloudelliseen ja kulttuuriseen merkityksenantoon (Kalliopää 2017, 47).

Kansainvälisesti monilukutaiton käsitteen katsotaan muodostuvan kahdesta osasta: multimodaalisuudesta, jolla viitataan tekniseen kehitykseen sekä sosiaalisesta diversiteetistä, jolla puolestaan tarkoitetaan muuttuneita sosiaalisia käytänteitä (Cope & Kalantzis 2012; Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015). Ruokamon, Kotilaisen ja Kupiaisen (2015) mukaan sosiaalinen diversiteetti näkyy uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa lähinnä puheena kulttuurisesta moninaisuudesta ja jää huomattavasti vähemmälle huomiolle kuin multimodaalisuus. Luukka (2013) määrittelee monilukutaidon peruskoulukontekstissa tekstien tulkinnan ja tuottamisen taidoksi, mikä tarkoittaa taitoa toimia erilaisissa tilanteissa ja erilaisia tehtäviä varten. Se on kykyä hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoja eri muodoissa ja erilaisten välineiden avulla.

Palsan ja Ruokamon (2015) mukaan monilukutaidolle on vaikea antaa yhtä selkeää määritelmää, koska se ymmärretään eri tavalla opetussuunnitelmassa ja tutkimuksessa. Opetussuunnitelmassa monilukutaitoa kuvataan tavoitetilana tai kommunikaatiokykyjen kokoelmana, kun tieteellisissä artikkeleissa se määritellään tyypillisesti pedagogisena lähestymistapana, ei opetuksen tuloksena. (Palsa & Ruokamo 2015, 110.) Poikkeuksen tekee väitöskirja-artikkelissaan Kalliopää (2014), joka havainnollistaa luku- ja kirjoitustaidossa tapahtunutta muutosta uusien taitojen kautta, joiden ei ole ennen katsottu kuuluvan osaksi kirjoitustaitoa. Näitä ovat muun muassa muutokset välineissä, tekstin rakenteessa, kirjoituskäytännöissä, tekstilajeissa, lukijakunnassa ja julkaisuprosessissa, palauteprosessissa, kirjoitusympäristössä ja kirjoittajaroolissa. Hänen mukaansa kyseiset taidot ovat tulevaisuudessa sosiaalisen, kulttuurisen, yhteiskunnallisen ja taloudellisen osallistumisen ja vaikuttamisen edellytyksiä. (Kalliopää 2014, 60–63.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemista, tuottamista ja arvottamisen taitoja. Teksteillä viitataan sanallisiin, kuvallisiin, auditiivisiin, numeerisiin ja kinesteettisiin symbolijärjestelmiin ja niiden yhdistelmiin, joiden avulla ilmaistaan tietoa. Tekstejä voidaan sekä tulkita että tuottaa useissa eri muodoissa. Monilukutaitoa tarvitaan

ympäröivän maailman kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen ja kulttuurin monimuotoisuuden hahmottamiseen. Monilukutaito on taitoa hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esitellä ja arvioida tietoa eri muodoissa ja erilaisissa yhteyksissä. Se kehittää kriittistä ajattelua ja oppimisen taitojen kehittymistä. (Opetushallitus 2014.)

Kalliopään (2017) mukaan uudessa opetussuunnitelmassa oppilaat nähdään aktiivisina mediasisältöjen tuottajina, kun aikaisemmin heidät on tyypillisesti ensisijaisesti mielletty median kuluttajina ja kriittisinä lukijoina. Hänen mielestään monilukutaidossa tuottaminen voidaan nähdä jopa tärkeämpänä kuin vastaanottaminen ja lukeminen. (Kalliopää 2014, 62.) Kalliopään (2017) mukaan monilukutaidon tavoite tasa-arvon, suvaitsevaisuuden ja maailman muuttamisen edistäjänä ei kuitenkaan näy suomalaisessa opetussuunnitelmassa, vaan se esiintyy siinä teknisestä ja multimodaalisesta näkökulmasta. Toisaalta hän myöntää monilukutaidon pedagogiikan muistuttavan enemmän ideaalia teoriaa kuin käytännön taitoja. (Kalliopää 2017, 50.)

#### **2.4.2 Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen**

Toinen mediakasvatuksen näkökulmasta oleellinen osaamisalue perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen. Samoin kuin monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologia pyrkii vastaamaan ympäröivän yhteiskunnan kehityksen mukana tuomiin muutoksiin. Teknologian lisääntynyt käyttö yhteiskunnassa on nostanut tieto- ja viestintäteknologista osaamista koskevia odotuksia sekä tehnyt TVT:n opetuskäytön vahvistamisesta yhden keskeisistä koulutuspoliittisista tavoitteista.

Se mitä tieto- ja viestintäteknologian oppisisältöihin on kuulunut, on muuttunut teknologian kehityksen myötä. 1980-luvulla pääpaino oli ohjelmointitaitojen ja tietokoneen toimintaperiaatteiden opetuksessa. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa tavoitteeksi määriteltiin tietotekniikan käytön osaaminen. 1990-luku oli kiivasta tietotekniikan opetusmateriaalien kehityksen aikaa. Oppimisteoreettinen tutkimus alkoi

korostaa tutkivan oppimisen ja oppilaan aktivoimisen merkitystä opetuksessa, jolloin tunnistettiin myös tietotekniikan tarjoamat mahdollisuudet niitä tukeviin opetusmenetelmiin. Tähän asti tietotekniikkataidot oli nähty omana opetuskokonaisuutena, kunnes 2000-luvulle tultaessa ymmärrettiin, että parhaiten tietotekniikan käytötäidot opittiin integroimalla ne osaksi oppiaineita. 2004-vuoden opetussuunnitelmassa tietotekniikka oli osa Ihminen ja teknologia –aihekokonaisuutta. Vaikka opetussuunnitelmassa edellytettiin tietotekniikan monipuolista hyödyntämistä koko perusopetuksessa, ei uusia opetusmenetelmiä otettu laajasti käyttöön. Useat koulut ovat panostaneet tietoteknisien laitteiden hankintaan, opettajien täydennyskoulutuksiin ja oppimateriaaleihin. Samaan aikaan tutkimukset kuitenkin korostavat, ettei teknisten työvälineiden käyttö itsessään takaa toimintakulttuurin ja opetusmenetelmien muutosta tai tieto- ja viestintäteknologian tehokasta pedagogista soveltamista, jotka ovat TVT:n opetuskäytön keskeisiä perimmäisiä tavoitteita. (Opetushallitus 2011, 8–9.) Myös Vesterinen ym. (2015) toteavat, ettei laitteiden lisääminen opetukseen automaattisesti tarkoita oppilaiden osallisuuden lisääntymistä, jos sille ei anneta tilaa opetuksessa. Tieto- ja viestintäteknologia vaatii opettajalta pedagogista osaamista sen soveltamiseen opetuksessa.

Tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttö nähdään moniulotteisena ilmiönä, jota voidaan tarkastella useista eri näkökulmista. Tämä ilmenee myös alan tutkimuksessa. TVT:tä on tutkittu muun muassa teknologian, pedagogisen kehittymisen, verkostoitumisen ja vaikuttavuuden näkökulmasta. (Opetushallitus 2011, 6.) Tieto- ja viestintäteknologisten taitojen opetuksella varmistetaan, että oppilaat saavat mahdollisuuden opiskella ajanmukaisilla välineillä, jotka takaavat heille tämän päivän kansalaisen perustaidot, kuten ajattelun taidot, työskentelyn ja vuorovaikutuksen taidot, käden ja ilmaisun taidot, osallistumisen ja vaikuttamisen taidot sekä itsetuntemuksen ja vastuullisuuden taidot (Vähähyyppä 2011, 17–18). Tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytössä voidaan nähdä kehitys, kuinka sitä ei enää määritellä ainoastaan opetuksen kohteena vaan yhä enemmän opetuksen välineenä korostaa sen pedagogista merkitystä opetuksessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen nähdään tärkeänä kansalaistaitona itsessään, mutta myös osana monilukutaitoa. Se on opetuksen väline ja kohde. Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen jaetaan opetussuunnitelmassa neljään pääalueeseen. Ensimmäinen on tieto- ja viestintäteknologian käytön- ja toimintaperiaatteiden sekä keskeisten käsitteiden ymmärtäminen ja käytännön TVT-taitojen hyödyntäminen omien tuotosten luomisessa. Toinen pääalue on tieto- ja viestintäteknologian vastuullinen, turvallinen ja ergonominen käyttäminen. Kolmantena korostetaan TVT-taitojen hyödyntämistä tiedonhallinnassa sekä luovassa ja tutkivassa työskentelyssä. Viimeisenä alueena on verkostoitumisen ja vuorovaikutuksen harjoittelu tieto- ja viestintäteknologian avulla. Kaikilla alueilla korostetaan oppilaan aktiivisuuden ja luovuuden tärkeyttä sekä omien itselle sopivien työskentelytapojen ja oppimispolkujen löytämistä. (Opetushallitus 2014, 20.)

Ruokamon, Kotilaisen ja Kupiaisen (2016, 25) mukaan monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologian osaaminen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tarjoavat hyvät mahdollisuudet mediakasvatuksen kehittämiseksi suomalaisessa koulussa, kun niitä molempia tarkastellaan osana monilukutaidon pedagogiikkaa. Opetus ja oppiminen median ja tieto- ja viestintäteknologian avulla sekä opetus ja oppiminen mediasta ja tieto- ja viestintäteknologiasta on nähty suomalaisessa peruskoulussa lähes erottamattomana yhtenäisenä kokonaisuutena, minkä Ruokamo, Kotilainen ja Kupiainen (2016) näkevät suomalaisen mediakasvatuksen vahvuutena. He listaavat kolme asiaa, joista tulevaisuuden mediakasvatus ainakin riippuu. Nämä ovat, miten monilukutaito hahmotetaan, millaisia yhteyksiä tieto- ja viestintäteknologian osaamisen ja monilukutaidon välille rakennetaan sekä miten mediakasvatus otetaan osaksi kansalaisten osallistumisen vahvistamista yhteiskunnan eri alueilla. (Ruokamo, Kotilainen & Kupiainen 2016, 32.) Perusopetuksen näkökulmasta Ruokamon, Kotilaisen ja Kupiaisen näkemyksessä korostuu mielestäni mediakasvatuksen laaja-alainen ymmärtäminen ja monipuolinen hyödyntäminen opetuksessa sekä suurien kokonaisuuksien ja asiayhteyksien hallitseminen yksittäisten tietojen ja taitojen sijaan. Mediakasvatus on vahvimmillaan, kun se integroidaan osaksi

muita kokonaisuuksia ja ymmärretään monipuolisesti osaksi tämän päivän kansalaistaitoja.

### 3. Opetussuunnitelma tutkimuskohteena

Tutkimusaineistoni koostuu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2014. Opetussuunnitelma on keskeinen kasvatustieteen ilmiö, käsite ja tutkimusalue sekä yksi opettajan tärkeimmistä työvälineistä. Opetussuunnitelmassa yhdistyvät opettajan teoreettinen ja käytännöllinen osaaminen ja se vaikuttaa keskeisesti opetuksen kokonaisuuteen (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, 28). Tässä luvussa tarkastelen opetussuunnitelman käsitettä ja sen merkitystä suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä sekä esittelen aikaisempaa opetussuunnitelmatutkimusta. Taustoittaakseni tutkittavaa ilmiötä teen lopuksi katsauksen siihen, miten media-kasvatus on ilmennyt aikaisemmissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

#### 3.1 Opetussuunnitelman määrittelyä

Opetussuunnitelmalle on mahdotonta antaa yhtä tyhjentävää määritelmää. Se on ymmärretty eri aikoina ja eri asiayhteyksissä eri tavalla. Siitä tutkijat kuitenkin ovat yhtä mieltä, että kyseessä on keskeinen ja tärkeä kasvatustieteen käsite. Opetussuunnitelman kuvailu voidaan jakaa karkeasti kahteen näkökulmaan. Opetussuunnitelma voidaan nähdä kouluinstituution toiminnan ohjaamisen välineenä, joka sijoittuu tiettyyn historialliseen aikaan, sosiaaliseen paikkaan ja yhteiskuntarakenteeseen. Toisaalta se voidaan nähdä opettajan opetuksellisena työvälineenä. (Vitikka 2009, 49.) Käsitteen määrittelyn lähtökohtana on kirjoittajan valitsema näkökulma (Kosunen & Huusko 2002, 202). Opetussuunnitelmaa on määritelty myös kahdessa eri tasossa, jotka ovat kirjoitettu ja toteutettu opetussuunnitelma. Kirjoitettu opetussuunnitelma viittaa kirjalliseen dokumenttiin ja toteutunut opettajan pedagogi-

seen toimintaan. (Vitikka 2004, 51.) Tässä tutkielmassa tarkastellaan kirjallista opetussuunnitelmaa.

Opetussuunnitelmien keskeisiä sisältöjä ovat opetuksen tavoitteet, oppisisällöt ja arvioinnin perusteet. Opetusmenetelmiin liittyvät valinnat kuuluvat opettajien toimintavapauteen, mutta usein opetussuunnitelmat ottavat myös kantaa niihin. Uusien pedagogisten näkemysten mukaisten opetusmenetelmien, oppimateriaalien ja työtapojen esittely opetussuunnitelmassa on nähty tärkeänä, jotta opetus on ollut sekä tuloksellista että opetussuunnitelman hengen mukaista. (Uusikylä & Atjonen 2005, 50–52.) Opetussuunnitelmissa on otettu kantaa myös oppimis- ja tiedonkäsitkseen sekä oppimisympäristöihin ja toimintakulttuuriin (Heinonen 2005, 7).

Jotkut lapsikeskeisen pedagogian edustavat ovat kritisoineet opetussuunnitelmia siitä, että ne määrittelevät ennalta minkälaisia oppimiskokemuksia koulu saa tarjota oppilaille. Tämä on kuitenkin liian kapea tapa tulkita opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelma tulisi nähdä kehyksenä, jonka sisällä on tilaa spontaanille oppimiselle ja opetukselle. Sen keskeisin tehtävä on määritellä kehykset sille, millainen yleisivistys kaikkien lasten ja nuorten olisi tärkeää saada. (Uusikylä & Atjonen 2005, 51.)

Tässä tutkimuksessa tarkoitan opetussuunnitelman perusteilla samaa asiaa kuin opetussuunnitelmalla. Tutkielmaani ohjaa näkemys opetussuunnitelmasta opettajan työvälineenä. Tällä tarkoitan sitä, että ymmärrän opetussuunnitelman didaktisen toiminnan ohjaajana, joka opettajien tulkinnan kautta siirtyy opetustilanteisiin ja oppilaisiin (Rautse-von Wright & Wright 1994). Tämä ilmenee tutkielmani tavoitteessa, joka on tukea opettajia opetussuunnitelman tulkitsemisessa ja käytännön soveltamisessa mediakasvatuksen näkökulmasta. Tutkielmani voi katsoa sijoittuvan kirjoitetun opetussuunnitelman alueelle. Se tarkastelee kirjoitettua opetussuunnitelmaa tavoitteenaan tarjota tukea ja valmiuksia opetussuunnitelman toteuttamiseen.

### 3.2 Opetussuunnitelman perusteet suomalaisessa peruskoulussa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laatiminen on monivaiheinen prosessi. Suomalaisen opetussuunnitelman perusteiden pohjana on perusopetuslaki (628/1998) ja perusopetusasetus (852/1998). Lainsäädännöstä vastaa eduskunta. Opetus- ja kulttuuriministeriö valmistelevat lain pohjalta koulutusta koskevan lainsäädännön ja valtioneuvoston päätökset, joihin sisältyvät perusopetuksen yleiset tavoitteet ja tuntijako (422/2012). Käytännössä valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman kokoaa Opetushallitus, jolla on keskeinen tehtävä opetuksen kehittämisessä ja koulutuspolitiikan toimeenpanossa. Valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta paikalliset opetuksen järjestäjät laativat paikalliset opetussuunnitelmat. Käytännössä tämä tarkoittaa kuntia tai kuntayhtymiä, joilla on velvollisuus perusopetuksen järjestämiseen. Myös koulut voivat laatia oman opetussuunnitelmansa. (Opetushallitus.) Paikallisten opetussuunnitelmien tarkoitus on turvata alueellisuuteen liittyvän valinnaisuuden huomioiminen opetussuunnitelmasa ja sitouttaa opettajat opetussuunnitelman noudattamiseen (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012, 83). McNeil (1981) korostaa, että opetussuunnitelmassa heijastuu aina tekijänsä näkemys yhteiskunnasta, ihmisestä ja oppimisesta.

Suomen opetussuunnitelmajärjestelmä perustuu kolmeen perusajatukseseen. Ensimmäinen on tavoitteiden hallinnointi lainsäädännöllä ja valtakunnallisella opetussuunnitelmalla. Toinen on kunnallisen itsenäisen päätöksenteon varmistaminen opetuksen suunnittelussa ja järjestämisessä paikallisella opetussuunnitelmalla. Kolmas perusajatus on opettajien käyttäminen arvostettuina asiantuntijoina koulukohtaisen opetussuunnitelman kehittämisessä. (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2013, 83.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tehtävä on tukea ja ohjata perusopetuksen järjestämistä ja koulutyötä sekä edistää yhdenvertaisen perusopetuksen toteutumista (Opetushallitus 2014, 9).

Valtakunnallisella opetussuunnitelmalla on keskeinen rooli suomalaisen koulujärjestelmän kehittämisessä. Yhteiskunnan ja sen arvojen muutokset eivät voi vakiin-

nuttaa asemaansa peruskoulussa, elleivät ne läpäise opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelman onkin tärkeä reagoida koulutuksellisiin uudistuksiin, koska vain sen kautta innovaatiot voidaan saada osaksi koulun käytäntöjä ja opetusta. (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012, 83.) Jotta opetuksessa voidaan huomioida ympäröivän yhteiskunnan tilanne ja tarpeet sekä vahvistaa kestävä tulevaisuuden kehittämistä, on suunnitelmaa päivitettävä säännöllisesti (Opetushallitus 2014). Myös nopea arvojen ja normien muutos yhteiskunnassa luovat haasteita opetussuunnitelman muutoksille (Heinonen 2005, 10). Teknologian kehitys ja muuttuva media-kulttuuri sekä sen ilmiöt ovat hyviä esimerkkejä muutoksista, jotka opetussuunnitelman uudistuksessa tulee huomioida.

### 3.3 Opetussuunnitelmatutkimus

Opetussuunnitelman tärkeästä ja keskeisestä merkityksestä koulujärjestelmässä kertoo laaja opetussuunnitelmatutkimus. Opetussuunnitelmatutkimus voidaan laajimmillaan ymmärtää monitieteiseksi opetuksen käytäntöjen tutkimukseksi, sillä opetussuunnitelmat kokoavat yhteiskunnan kollektiiviset käsitykset moraalista, yhteiskunnan ja yksilön suhteista, poliittisista painotuksista ja vallitsevasta kulttuurisesta ilmapiiristä (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012). Tähän perustuen opetussuunnitelman voidaan sanoa olevan kuvaus kyseisen ajan yhteiskunnasta.

Applen (2010) mukaan opetussuunnitelmatutkimuksessa voidaan erottaa kuusi analyysitraditiota sen mukaan, mistä näkökulmasta opetussuunnitelmaa tutkitaan. Nämä traditiot ovat tekninen, esteettinen, autobiografinen, eettinen, poliittinen ja historiallinen traditio. *Tekninen* traditio tarkastelee, miten opetussuunnitelman tavoitteet ja pedagogiset tavoitteet kohtaavat. *Esteettinen* tutkimustraditio tarkastelee opetussuunnitelmaa taiteen ja merkitysten luomisen näkökulmasta. *Autobiografinen* näkökulma on kiinnostunut siitä, mitä opetussuunnitelma merkitsee kokemuksen tasolla opettajille, oppilaille ja muille sen toteutukseen osallistuville. *Eettinen* traditio tutkii opetussuunnitelmaa eettisestä näkökulmasta. *Poliittisessa* suuntauksessa painottuu sosiaalinen oikeudenmukaisuus. Sen lähtökohtana on tasa-arvo,

jonka kautta tarkastellaan opetussuunnitelman oletuksia ja käytänteitä liittyen esimerkiksi rotuun, sukupuoleen ja luokkaan. *Historiallinen* traditio puolestaan dokumentoi kaikkien edellä mainittujen suuntausten rajoitteita ja mahdollisuuksia menneisyydessä. (Apple 2010, 237.)

Opetussuunnitelmat ovat suosittu tutkimusaihe niin opinnäytetöissä kuin väitöskirjatutkimuksissakin. Tutkimuksia on tehty monipuolisesti eri näkökulmista. Tässä tutkielmassa, kuten useissa aikaisemmissakin tutkimuksissa, aineistona on itse opetussuunnitelma. Rokka (2011) tutki väitöskirjassaan opetussuunnitelman sisältämiä poliittisia painotuksia. Hän vertaili opetussuunnitelmia vuosilta 1985, 1994 ja 2004. Tutkimustulokset osoittivat, että opetussuunnitelmat reagoivat yhteiskunnan muospaineisiin. Keskeisiä politisoituneita teemoja olivat muun muassa yksilökeskeisyys, kuluttajakansalaisuus, yrittäjäyys sekä tietotekniikka, teknologia ja median vaikuttavuus. Rokan (2011) mukaan opetussuunnitelmia ohjaa ”heilurimainen politiikka”, sillä vuoden 1994 opetussuunnitelma antoi enemmän vapauksia kouluille, kun taas vuosien 1985 ja 2004 opetussuunnitelmissa vaikutusmahdollisuudet olivat rajallisemmat. Väitöskirjassa ei ole tutkittu vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, mutta se on antanut tärkeää taustatietoa omalle tutkielmalleni sekä ohjannut minua metodologisissa valinnoissa.

Applen (2010) mukaan opetussuunnitelmatutkimuksessa on tärkeä tarkastella tutkimuskysymyksiä myös historiallisesta perspektiivistä. Monilla tämän hetken ajankohtaisilla kysymyksillä on jo pitkä historia. (Apple 2010, 2.) Eri aikojen opetussuunnitelmien vertaaminen keskenään tutkien niiden kehitystä ja muutosta, onkin yleinen näkökulma aikaisemmassa opetussuunnitelmatutkimuksessa (esim. Kärki 2015; Rokka 2011; Simola 1995). Tutkielmani tavoitteen kannalta tällainen vertailu ei kuitenkaan ole oleellinen ja siksi päädyin rajaamaan historiallisen vertailun tutkimukseni ulkopuolelle. Tarkastelen aikaisempia opetussuunnitelmia mediakasvatuksen näkökulmasta kuitenkin tutkielman teoriaosuudessa, sillä mielestäni se on oleellista tutkittavan ilmiön taustoittamisen näkökulmasta.

Opetussuunnitelmia on tutkittu Suomessa myös opettajan työn näkökulmasta eli autobiografisesta näkökulmasta. Heinonen (2005) tutki väitöskirjassaan opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Hänen tutkimustuloksensa mukaan opettajien käsitykset vaihtelivat paljon. Joidenkin opettajien mielestä opetussuunnitelmauudistus ei vaikuttanut opetukseen, kun taas osa opettajista piti opetussuunnitelmatyötä erittäin merkityksellisenä, sillä se saa heidät pohtimaan opetuksen sisältöjä ja tavoitteita tarkemmin. (Heinonen 2005, 225–227.) Katariina Sulonen (2004) tutki opetussuunnitelmaa opettajan ammatillisen kasvun näkökulmasta. Hänen väitöskirjansa käsitteli kotitalouden oppiainetta ja -opettajia. Sulosen tutkimustulokset osoittivat, että jos opetussuunnitelmatyö on vain teknistä opetuksen suunnittelua, se ei johda opettajan voimaantumiseen eikä uudistuneeseen opettamiseen. Jos opetussuunnitelma puolestaan perustuu oppimiskäsityksiin, se antaa tilaa luovuudelle ja opettajan persoonalle. (Sulonen 2004, 86.) Kyseinen väitöskirja on esimerkki yleisestä tavasta rajata opetussuunnitelmatutkimus tiettyyn oppiaineeseen.

Mediakasvatuksen näkökulmasta opetussuunnitelmia on tutkittu hyvin vähän. Tuoreimpiin tieteellisiin artikkeleihin, jossa käsitellään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014 mediakasvatuksen näkökulmasta, lukeutuu Ruokamon, Kotilaisen ja Kupiaisen (2016) artikkeli, jossa he määrittävät mediakasvatuksen tilaa Suomessa syksyllä 2016. He tarkastelevat, miten mediakasvatus määrittyy perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014, yliopistojen maisteriohjelmissa ja opettajankoulutuksessa. Myös Kansainvälinen audiovisuaalinen instituutti (2017) julkaisi selvityksen, joka kartoitti mediakasvatuksen asemaa suomalaisessa opettajakoulutuksessa. Selvitys koostui opettajaopiskelijoille suunnatusta kyselystä sekä lastentarhan- ja luokanopettajien opetussuunnitelmien sekä opettajan pedagogisten opintojen sisällöllisestä tarkastelusta. (Salomaa, Palsa & Malinen 2017.) Vaikka selvityksen aineistona ei ollut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, se antoi tutkielmalleni tärkeää taustatietoa siitä, minkälaisiksi opettajaopiskelijat kokevat valmiutensa mediakasvatuksen opettamisen näkökulmasta.

### 3.4 Mediakasvatus aikaisemmissa opetussuunnitelmissa

Mediakasvatus on kuulunut perusopetuksen opetussuunnitelmaan jo 1970-luvulta lähtien, vaikka sitä kuvaavat käsitteet ovat vaihtuneet useasti. Mediakasvatus ei ole koskaan ollut oma oppiaineensa, vaan yksi oppiaineet ylittävistä aihekokonaisuuksista. Aihekokonaisuuksien tarkoitus on eheyttää opetusta esimerkiksi mahdollistamalla aiheiden käsittely yli oppiainerajojen. 1970-luvulla opetuksen eheyttämiseksi käytettiin aihekokonaisuuksien lisäksi läpäisyperiaatetta. Läpäisyaineita opetettiin samaan tapaan yli oppiainerajojen. Näistä yksi oli joukkotiedotuskasvatus. (Loukola 2010.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1985 joukkotiedotuskasvatus oli yksi aihekokonaisuuksista (Opetushallitus 1985). Joukkotiedotuskasvatuksessa korostui tietoinen ja kriittinen vastaanottaja ja joukkotiedotuksen hyötykäyttäjä (Tuominen 1998, 72). Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa luovuttiin joukkotiedotuskasvatuksen käsitteestä ja alettiin puhua viestintäkasvatuksesta. Vastuu aihekokonaisuuden toteuttamisesta kuului edelleen kaikille oppiaineille. (Opetushallitus 1994.) Viestintäkasvatuksessa korostui oppilaan aktiivinen tiedon hankkiminen sekä ajan-kohtaisuus ja tiedon soveltaminen. Opetussuunnitelmat muuttuivat uudistuksen myötä väljemmiksi ja antoivat enemmän vapauksia kouluille toteuttaa ja tulkita niitä. Tämä johti toisinaan myös epäilyihin aihekokonaisuuksien toteutumisesta. (Puro 2014, 138.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 aihekokonaisuus sai nimen viestintä ja mediataito. Ensimmäistä kertaa aihekokonaisuudet olivat normi, joille oli kirjattu päämäärät, tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Media- ja viestintätaitojen tavoitteena on kehittää vuorovaikutustaitoja sekä median aseman ja merkityksen ymmärtämistä. Viestintätaidoissa painottui osallistuva, vuorovaikutuksellinen ja yhteisöllinen viestintä. Mediataidoissa korostuvat viestin vastaanottaminen ja tuottaminen. (Opetushallitus 2004, 39.) Vesterinen (2007, 76) on kritisoinut kaikki oppiai-

neet läpileikkaavaa viestintä ja mediataito -aihekokonaisuutta. Hänen mukaansa käytännön opetuksessa sisällöt ovat painottuneet lopulta opetettavaan aineeseen ja mediakasvatus on näkynyt lähinnä opetuksen järjestämisen tavoissa, kuten välineissä (Vesterinen 2007, 76).

Sintosen ja Kupiaisen (2009) mukaan suomalaisissa opetussuunnitelmissa siirryttiin 2000-luvulla mediakasvatuksen osalta kohti uudenlaista vaihetta, jossa keskityttiin niihin kasvatuksellisiin ja pedagogisiin haasteisiin ja mahdollisuuksiin, joita mediakasvatuksen opetukseen sisältyi. Teknologiakasvatus, ilmaisu sekä mediaesitysten ja mediakulttuurin arviointi nähtiin mediakasvatuksen kehittämisen perustana. He tarkastelevat 2000-luvun mediakasvatusta yhteiskunnallisen, teknologisen ja ilmaisullisen orientaation summana, jolloin media ymmärretään journalistisena, kulttuurisena, sosiaalisena ja teknologisena ilmiönä. (Sintonen & Kupiainen 2009, 28.)

Mediakasvatuksen käsitteiden ja sisältöjen historia opetussuunnitelmissa on kehittynyt kasvatuksellisesta kokonaisuudesta (viestintäkasvatus) taitojen ja osaamisen sisältöalueiden määrittelyyn (viestintä- ja mediataito) sekä lopulta tavoitteiden asettamiseen (monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologia). Tämä tiivis katsaus mediakasvatuksen historiaan aikaisemmissa opetussuunnitelmissa on taustaa tutkimukselleni. Oppimisen ja kasvatuksen paradigmakehitys on kulkenut behavioristisesta kohti konstruktivistista. Sama kehitys voidaan nähdä viestinnän ja mediakasvatuksen kohdalla. Oikeaoppisesta median vastaanottamisen opettamisesta on siirrytty vastuulliseen ja kriittiseen median tuottamisen ja käyttämisen opettamiseen. Radikaaleimmat muutokset opetussuunnitelmassa mediakasvatuksen osalta ovat kuitenkin olleet nopeasti vaihtuneet käsitteet sisältöjen muuttuessa maltillisemmin.

## 4. Tutkimuskysymykset ja tutkielman toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkielmani toteutusta. Aluksi kerron hieman tutkielmani taustasta, jonka jälkeen esittelen tutkielmani tavoitteet sekä tutkimuskysymyksen. Tämän jälkeen kerron tutkimusaineistostani ja sen rajaamisesta. Seuraavaksi avaan tekemiäni metodologisia valintoja. Keskeinen tutkimusmenetelmäni on teoriasidonnainen sisällönanalyysi. Siinä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta teoria tukee analyysin tekemistä. Teoreettisen taustan olen esitellyt aikaisemmissa luvuissa.

### 4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys

Uuden opetussuunnitelman käyttöönottoaminen on herättänyt paljon yhteiskunnallista keskustelua siitä, miten sitä tulisi toteuttaa käytännön opetuksessa. Yksi iso puheenaihe on opetussuunnitelman mediakasvatussisällöt ja niiden käytännön soveltaminen (*Helsingin Sanomat* 14.2.2017). Myös opettajien mediataitojen riittävydestä on oltu huolissaan jo pitkään (Nissilä 2001; Rantala & Korhonen 2007; Kupiainen & Sintonen 2009; Salomaa, Palsa & Malinen 2017). Rantala ja Korhonen (2007) kutsuivat opettajankoulutusta mediakasvatuksen automaaksi tarkastellessaan mediakasvatussisältöjä opettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa luvuvuonna 2006–2007. Heidän mukaansa sen asema oli hajanainen ja sisällöt keskittyivät tietoteknisiin mediataitoihin. (Rantala & Korhonen 2007.)

Kansallinen audiovisuaalinen instituutti (2017) kartoitti yhteistyössä Suomen opettajaksi opiskelevien liiton SOOL:n kanssa mediakasvatuksen asemaa suomalaisessa opettajakoulutuksessa kysymällä opettajaopiskelijoiden mielipiteitä

mediakasvatussisällöistä osana opintojaan. Kyselyyn vastasi yhteensä 448 opettajaksi opiskelevaa, joista 38,4% opiskeli luokanopettajaksi. Kysyttäessä kuinka paljon mediakasvatuksen opintoja kuului heidän pakollisiin opintoihin, luokanopettajaopiskelijoista 52 % vastasi *liian vähän* ja 18,2 % vastasi *aivan liian vähän*. Mediakasvatuksen opintojen määrää piti sopivana 20,9 % kyselyyn vastanneista luokanopettajaopiskelijoista. Mitä pidemmällä opiskeluissaan olevat opiskelijat olivat, sitä useammin he pitivät mediakasvatuksen opintoja riittämättöminä. (Salomaa, Palsa & Malinen 2017, 24.) Ruokamo ja Kotilainen (2017) haastavat opettajakoulutuksen ottamaan vahvemman roolin mediakasvatuksen osalta kaikissa opettajakoulutusta tarjoavissa koulutusohjelmissä. Heidän mukaansa mediakasvatuksen tulee kuulua kaikkien opettajien tiedon, taidon ja osaamisen pääomaan sekä vastata opiskelijoiden kokemuksiin haasteisiin (Ruokamo & Kotilainen 2017, 38).

KAVI:n ja SOOL:in yhteistyössä tekemässä selvityksessä tehtiin myös lyhyt katsaus opetussuunnitelmiin. Katsaus osoittaa, että mediakasvatuksen rooli ja sisällöt vaihtelivat paljon yliopistoittain ja saman yliopiston eri laitosten välillä. Tästä johtuen eri yliopistoista valmistuvat opettajat voivat saada hyvin erilaisia valmiuksia mediakasvatuksen näkökulmasta. (Salomaa, Palsa & Malinen 2017, 9–12.) Vaikka kysely ei kata kaikkia Suomessa opettajaksi opiskelevia, uskon sen kuvaavan mediakasvatusta opettajakoulutuksessa. Hajanaisuus ja sirpaleisuus valitsevat kentällä edelleen.

Mediakasvatuksen osuus suomalaisessa opettajankoulutuksessa on lisääntynyt koko ajan (Ruokamo, Kotilainen & Kupiainen 2016) ja myös tutkijat eri puolilla maailman allekirjoittavat opettajien mediataitojen olevan avainasemassa mediakasvatuksen integroimiselle osaksi kouluopetusta (Tiede & Silke 2016). Siitä huolimatta on syytä ottaa huomioon, että suurimmat muutokset ovat tapahtuneet viimeisen vuosikymmenen aikana. Tämä tarkoittaa sitä, että opetustyötä tekee edelleen paljon opettajia, joiden koulutus mediakasvatuksen sisällöistä voi olla hyvin vähäinen.

Tutkimusongelmani kumpuaa näistä tutkimustuloksista ja selviyksistä. Tutkimukseni tavoite on tukea opettajia uuden opetussuunnitelman tulkitsemisessa ja soveltamisessa mediakasvatuksen näkökulmasta. Uskon, että tutkimuksestani on hyötyä sekä pitkään opetustyötä tehneille opettajille kuin myös luokanopettajan uraa aloitteleville opettajille.

Tutkimuskysymykseni on:

Miten mediakasvatus ilmenee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014?

Tarkastelen opetussuunnitelmatekstiä mediakasvatuksen näkökulmasta. Tutkimustuloksissani esittelen, miten mediakasvatus ilmenee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Tutkimustulosteni tavoitteena on auttaa opettajia opetussuunnitelman perusteiden tulkitsemisessa ja soveltamisessa mediakasvatuksen näkökulmasta. Tutkielmassani en anna valmiita tapoja mediakasvatuksen toteuttamiseen opetuksessa vaan pyrin monipuolisella tarkastelulla tarjoamaan erilaisia näkökulmia opetussuunnitelman tulkitsemiseen ja mediakasvatuksen soveltamiseen. Olen tarkoituksella jättänyt tutkimuskysymykseni hyvin avoimiksi minimoidakseni ennakko-oletukset ja edistääkseni tutkimuksen luotettavuutta.

## **4.2 Tutkimusaineisto**

Tutkimusaineistoni koostuu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2014. Opetussuunnitelma koostuu kahdesta osasta, joista ensimmäinen on niin sanottu ”yleisosa” (luvut 1–12). Tässä määritellään perusopetuksen perustaa, tavoitteita, tehtäviä, toimintakulttuuria, arviointia, oppimisen ja koulunkäynnin tukea, oppilashuoltoa, kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä, kaksikielistä opetusta, erityiseen maailmankatsomukseen perustuvaa opetusta sekä valinnaisuut-

ta. Opetussuunnitelman toinen osio (luvut 13–15) kuvaavat eri aineiden oppisisältöjä vuosiluokittain.

Vuosiluokat 1–6 siirtyivät opetussuunnitelmaan 1.8.2016. Opetussuunnitelman mukaista opetusta on annettu kyseisille vuosiluokille yhteensä kolmen lukukauden ajan. Vuosiluokilla 7–9 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet otetaan käyttöön porrastetusti. Seitsemäs vuosiluokka siirtyi opetussuunnitelmaan 1.8.2017. Kahdeksannella vuosiluokalla opetussuunnitelma otetaan käyttöön 1.8.2018 ja yhdeksännellä vuosiluokalla 1.8.2019. Koska vuosiluokilla 7–9 opetussuunnitelmaa on käytetty joko vasta vähän aikaa tai ei ollenkaan, rajaan kyseiset vuosiluokat tutkimusaineistoni ulkopuolelle. Kyseisen rajauksen jälkeen tutkimusaineistoni koostuu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luvuista 1–14 eli ”yleisosiosta” ja vuosiluokista 1–6 (Opetushallitus 2014, 9–277).

### **4.3 Teoriasidonnainen sisällönanalyysi**

Alasuutarin (2011) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysi voidaan jakaa kahteen vaiheeseen: havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen. Havaintojen pelkistäminen tarkoittaa havaintojen tekemistä tutkimusaineistosta tutkimuskysymyksen määrittelemästä näkökulmasta. Arvoituksen ratkaiseminen puolestaan tarkoittaa havaintojen tulkitsemista ja tutkimuskysymykseen vastaamista. (Alasuutari 2011, 40–48.)

Tutkimukseni keskeinen tutkimusmenetelmä on sisällönanalyysi. Sen tavoitteena on selvittää, mihin tekstillä pyritään ja miten se on tulkittavissa. Sisällönanalyysi perustuu loogiseen päättelyyn ja sen perusteella tehtyyn tulkintaan, jossa tutkittava aineisto hajotetaan ensin osiin ja kootaan sitten uudeksi selkeäksi ja yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Tavoitteena on lisätä aineiston informaatioarvoa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 106–110), mikä on myös oman tutkielmani keskeinen tavoite. Opetussuunnitelma on laaja asiakirja sisältäen perusopetuksen tavoitteet, tehtävät ja määräykset sekä yleisesti että oppiaineittain. Kokonaisuuden omak-

suminen voi olla haastavaa kokeneellekin opettajalle. Tarkastelemalla opetus-suunnitelmaa tutkimuskysymykseni näkökulmasta ja järjestämällä sen keskeiset sisällöt omaksi kokonaisuudeksi pyrin parantamaan aineiston informaatioarvoa. Tutkin opetussuunnitelmasta, miten mediakasvatus ilmenee opetussuunnitelma-tekstissä sekä kokoaan havaintoni uudeksi kokonaisuudeksi, jonka esittelen tutkimustuloksissani. Tämä on tyypillinen tapa käsitellä aineistoa laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 102–103).

Teksti on yleinen sisällönanalyysin kohde. Sitä tulkitessa on otettava huomioon tekstin ainutlaatuisuus sekä tutkijan subjektiivisuus. Tekstin ominaisuudet eivät koskaan ole objektiivisia vaan aina tulkitsijasta riippuvaisia. Tekstin laatija pyrkii välittämään merkityksiä lukijalle, mutta ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa tulkita näitä merkityksiä. Jokainen tekstin tulkinta, teemoittelu ja tyypittely on erilainen, mutta siitä huolimatta kaikki ovat valideja. Teksti on myös aina tärkeä liittää kontekstiin. (Krippendorf 2004, 22–25.) Tutkimuskohteeni on puhtaasti opetussuunnitelmateksti, ei sen laatijoiden pyrkimykset tai olettamukset.

Sisällönanalyysissä on tärkeää huomioida tutkimusaineistolle tyypilliset ominaispiirteet. Opetussuunnitelmat ovat virallisia asiakirjoja, jotka käyvät läpi pitkän hyväksymisprosessin. Teksteinä ne ovat hyvin harkittuja, tietoisesti rakennettuja ja yleiskieleen pyrkiviä. Opetussuunnitelmiin kuuluu tietty terminologia, asioiden erotteleminen, rinnastaminen ja luokittelu sekä kannan ottaminen. Niissä voidaan käyttää metaforia ja kielikuvia, mutta erityisesti niissä korostuu asioiden esittämisjärjestys ja korostaminen. (Rokka 2011, 95–103.) Simolan (1995) mukaan opetussuunnitelmille on tyypillistä, että ilmaistessaan jotakin ne samalla vaikenevat jostain. Tämän takia on olennaista kiinnittää huomiota myös siihen, mitä jätetään sanomatta. Rokka (2011) on tutkinut väitöskirjassaan opetussuunnitelmia ja kertoo myös tekstin heikkouksien ja puutteiden esiin nostamisen olleen osa hänen analyttistä tutkimusotettaan. Heikko argumentointi, ristiriitaisuudet tekstissä tai oleelliset puuttuvat näkökulmat ovat asioita, joihin myös itse tutkijana pyrin kiinnittämään huomiota.

Sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriasidonnaiseen analyysitapaan. Teorialähtöinen aineistonanalyysi nojaa vahvasti johonkin teoriaan, joka määrittelee käytettävät käsitteet ja tutkimuskysymykset. Analyysin tarkoitus on testata kyseistä teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 99.) Aineistolähtöisessä analyysissä puolestaan on tavoitteena luoda tutkimusaineiston pohjalta teoreettinen kokonaisuus ilman, että aikaisemmat teoriat tai tutkijan havainnot tai tiedot vaikuttavat siihen. Kyseistä analyysimenetelmää on kritisoitu siitä, että sen toteuttaminen käytännössä on lähes mahdotonta. Tutkijan aikaisempi tietämys ei voi olla vaikuttamatta analyysiin. Myös teorian muodostamista ilman teoreettista viitekehystä on pidetty ongelmallisena, koska tutkijan on vaikea hahmottaa aineistostaan oleellisia asioita ilman teorian tukea. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97.) Näiden haasteiden takia käytän aineistossani teoriasidonnaista analyysimenetelmää, joka asettuu aineisto- ja teorialähtöisen sisällönanalyysin väliin. Teoriasidonnaisessa aineistoanalyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98.) Tutkielmassani tämä tarkoittaa, että aikaisemmassa luvussa esittelemäni mediakasvatuksen kirjallisuus ja tutkimus toimivat lähtökohtana sille, mitä aineistostani on oleellista nostaa esille mediakasvatuksen näkökulmasta. Tavoitteeni on nostaa esille uusia näkökulmia aineistosta yhdistellen taustateoriaa ja aineistosta tekemiäni havaintoja.

Teoriasidonnaisessa aineistonanalyysissä teoria ja empiria kulkevat usein käsi kädessä (Vitikka 2009, 40). Mediakasvatus peruskoulussa -luvussa esittelemäni mediakasvatuksen ulottuvuudet ovat yksi taustateoria, johon vertaan tutkimustuloksiani. Tarkastelen tutkimustuloksissani, miten ulottuvuudet ilmenevät omissa havainnoissani. Vertailun tavoitteena on tarkastella, kuinka moniulotteisesti mediakasvatus opetussuunnitelmassa kuvataan.

Teoria antaa suunnan aineiston lukemiselle ja tulkinnalle, mutta tutkijana teen viimeisen päätöksen siitä, mitkä ovat tutkimuskysymykseni kannalta olennaiset asiat

analysoinnin kohteeksi ja teen niistä tulkinnan. Täysin objektiivisen laadullisen tutkimuksen tekeminen on mahdotonta, koska tutkijan omat intressit ja näkökulmat vaikuttavat tulkintaan. Jotta tutkijan päättelyketjua pystytään seuraamaan, on valintojen ja tulkintojen perusteleminen läpi tutkimusprosessin erittäin tärkeää. (Kiviniemi 2007, 73–83.) Varmistaakseni tutkielmani luotettavuuden sekä perustellun ja avoimen aineiston analyysin nostan tutkimusaineistostani esimerkkejä esitellessäni tutkimustuloksia. Näin annan myös tutkielmani lukijalle mahdollisuuden omien tulkintojen tekemiseen sen sijaan, että esittäisin oman analyysini ainoana totuutena.

#### **4.4. Tutkimusaineiston analysointi**

Aineiston analyysin tavoitteena on selkeyttää aineistoa kiteyttämällä sen sisältöä tai rakennetta ja tarkastelemalla tutkimusongelman kannalta keskeisten asioiden esiintymistä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 73–74). Analyysin haastavuus piilee siinä, etteivät pelkkä tutkimusaineiston esittely ja uudelleenjärjestäminen riitä tutkimuksen tuloksiksi. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jonka päämääränä on tutkijan aineiston analyysin pohjalta tekemät tulkinnat (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105), jotka yhdessä analyysin kanssa muodostavat tutkimustulokset (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 96). Tutkijan ymmärrys tekstistä ja siitä koodattujen merkitysyksiköiden välisistä suhteista ovat keskeisimpiä asioita laadullisessa tutkimuksessa (Aaltola 2007, 20). Tämä saavutetaan lukemalla teksti useita kertoja, jolloin ymmärrys syvenee esiymmärryksestä syvällisemmälle tasolle ja teksti muodostaa yhtenäisen kokonaisuuden (Vitikka 2009, 36). Tutkielmassani aineiston analyysi tarkoittaa huolellista lukemista, tekstin järjestelyä ja sisällön teemoittelua eri aiheiden perusteella.

Aloitin aineiston analyysini lukemalla tutkimusaineiston molemmat osiot läpi saadakseni aineistosta kokonaiskuvan. Sain käsityksen myös siitä, mitkä luvut olivat tutkimuskysymyksen kannalta epäoleellisia. Tällä tarkoitan lukuja, joissa media-kasvatus ei ilmennyt lainkaan. En palannut kyseisiin lukuihin enää myöhemmin.

Sisällönanalyysi-tekniikka perustuu tutkimuskysymyksen määrittelemien oleellisten merkitysyksiköiden poimimiseen tekstistä (Krippendorf 2004, 25). Toisella lukukerralla aloitin aineiston koodauksen tehden alleviivauksia kaikkiin kohtiin, joissa mediakasvatus ilmeni. Merkitysyksiköt voivat olla esimerkiksi sanoja, sanayhdistelmiä, lauseita, sivumääriä, riippuen tutkimuskysymyksestä (Tuomi & Sarajärvi 2002). Tutkielmassani määrittelen merkitysyksikön kokonaisuudeksi, joka muodostuu abstraktista taustoittavasta tasosta tai toimintaohjeesta tai -ohjeista ja niiden mahdollisista perusteluista. Merkitysyksikkö voi sisältää myös molemmat, jos ne liittyvät olennaisesti toisiinsa. Se voi muodostua yhdestä tai useammasta lauseesta. Annan seuraavaksi esimerkin merkitysyksiköstä, joka muodostuu taustoittavasta abstraktista tasosta ja toimintaohjeesta.

*Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen on tärkeä kansalaistaito sekä itsessään että osana monilukutaitoa. Se on oppimisen kohde ja väline.*

(abstrakti taustoittava taso)

*Perusopetuksessa huolehditaan, että kaikilla oppilailla on mahdollisuudet tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen kehittämiseen. (Opetushallitus 2014, 23.)*

(toimintaohje)

En erota taustoittavaa tasoa ja toimintaohjetta toisistaan, jotta merkitysyksikön konteksti säilyy. Samasta syystä kuljetan mukana myös otsikkoa tai otsikoita, joiden alla merkitysyksikkö ilmeni. Näin pyrin säilyttämään merkitysyksikön asiayhteyden, jotta voin tehdä luotettavia tulkintoja. Merkitysyksikön voi muodostaa myös yksi toimintaohje. Alla kaksi erillistä esimerkkiä merkitysyksiköistä, jotka koostuvat toimintaohjeesta.

*Toiminnassa otetaan huomioon lasten elinympäristön digitalisoituminen. (Opetushallitus 2014, 140.)*

*Ohjataan oppilasta tuottamaan yksinkertaisia kertovia, kuvaavia ja muita tekstejä, myös monimediaisissa ympäristöissä. (Opetushallitus 2014, 106.)*

Mediakasvatuksen ilmenemistä opetussuunnitelmassa on toisinaan haastavaa tulkita. Kohdissa, joissa mainitaan olennaisia mediakasvatuksen käsitteitä, mediakasvatuksen ilmeneminen on selvää. Esimerkkejä tällaisista käsitteistä ovat *mediakulttuuri, mediateksti, verkkoympäristö, digitalisaatio, monilukutaito ja tietojä viestintäteknologia*. Toisinaan opetussuunnitelmassa käytetään ilmaisuja, kuten *monipuoliset viestintäympäristöt tai erilaisien tekstien tuottaminen*. Näissä kohdissa ei suoraan viitata teknologisiin viestintävälineisiin tai mediateksteihin, mutta sanan monipuolinen voi katsoa sisältävän myös nämä. Erityisesti äidinkielen oppiaineessa tällaisia tulkinnan varaisia tilanteita tuli vastaan usein.

*Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisympäristö rakennetaan monipuoliseksi teksti- ja kieliympäristöksi. Saatavilla tulee olla paljon oppilaita kiinnostavaa kirjallisuutta ja monimuotoisia tekstejä. (Opetushallitus 2014, 104.)*

Mielestäni tutkimuskysymykseni kannalta olisi väärin jättää kyseiset kohdat täysin huomioimatta. Tällöin tutkimustulokseni siitä, miten mediakasvatus ilmenee olisi ollut hyvin suppea, eikä olisi palvellut tutkimuskysymystäni lainkaan. Päädyin ratkaisuun, jossa merkitsin tutkimusaineistostani kahdenlaisia merkitysyksiköitä. Käytin omaa symbolia merkkimaan merkitysyksikköä, jossa mediakasvatus ilmeni selkeästi. Tällaisia olivat merkitysyksiköt, jotka sisälsivät mediakasvatuksen käsitteistöä. Merkitsin omalla symbolillaan ne merkitysyksiköt, jotka eivät sisältäneet mediakasvatuksen käsitteitä, mutta joiden asiayhteydestä pystyi tulkitsemaan niiden käsittävän myös esimerkiksi mediasisältöjä. Edellä esittelemäni esimerkkimerkitysyksikkö, joka käsitteli äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyviä tavoitteita, sai esimerkiksi symbolin, jossa mediakasvatus ei ilmennyt suoraan vaan tutkijan tulkinnan kautta.

Tutkimusaineistosta löytyi yhteensä 583 merkitysyksikköä. Mediakasvatus ilmeni suoraan eli olennaisten käsitteiden kautta niistä 363 merkitysyksikössä. Merkitysyksikköjä, joissa ei ollut mediakasvatuksen käsitteistöä, mutta joiden asiayhteydestä oli pääteltävissä niiden sisältävän myös mediakasvatuksen sisältöjä, oli yhteensä 220.

Kävin merkitysisällöt läpi kahdessa vaiheessa. Ensin alleviivasin ne tekstistä, jonka jälkeen koostin merkitysyksiköt omaan tiedostoon tehden niistä tarkentavia muistiinpanoja. Joissain kohdissa pohdin pitkään, onko kyseessä tutkimuskysymyksen kannalta oleellinen merkitysyksikkö. Tällaisia kohtia olivat esimerkiksi lauseet, joissa käsiteltiin teknologiaa. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan tutkijan tulisi esittää tutkimusaineistolle analyysiä tehdessään kysymyksiä, koska ne auttavat analyysin tekemisessä. Haastavissa tilanteissa esitin itselleni kysymyksen ”Miten tämä liittyy mediakasvatukseen?”. Näin pyrin pitämään tutkimuskysymyksen keskiössä tutkimusaineiston analysoinnissa. Teknologiaa käsittelevissä kohdissa tarkastelin, oliko kyseessä juuri mediakasvatuksen näkökulmasta oleellinen teknologinen alue, media, joka painottaa mediaa viestinnän välineenä, mediaa opetuskäytössä tai mediaa merkityksen tuottamisessa ja vaihtamisessa (Kupiainen 2005, 71).

Tähän asti olin käsitellyt poimimiani merkitysyksiköitä yksitellen. Seuraavassa vaiheessa aloin teemoitella poimintoja vertaillen niitä toisiinsa. Teemoittelussa on kyse aineiston pelkistämisestä niin, että saadaan esille tekstistä poimittujen merkitysten ydinasiat (Metsämuuronen 2008, 47). Vertailin merkitysyksiköiden yhdenmukaisuuksia ja eroavaisuuksia sekä kiinnitin huomiota usein toistuviin teemoihin ja käsitteisiin. Vaikka kyseessä onkin laadullinen sisällönanalyysi, on oleellista, että aineistossa usein toistuvat asiat huomioidaan tulkinnan tekemisessä. Sisällönanalyysissä voidaan käyttää kvalitatiivisia keinoja, kuten laskea tiettyjen sanojen lukumääriä tai esiintymistiheyttä. Ainoastaan kvalitatiivisin keinoin ei kuitenkaan voida selvittää tekstin merkitystä, vaan ne toimivat apuvälineinä tulkinnan tekemisessä (Jussila 1992, 173).

Haastavaa teemoittelusta teki se, että merkitysyksiköt olivat välillä melko pitkiä sisältäen useita lauseita. Tällöin yhdessä merkitysyksikössä saattoi esiintyä useita teemoja. Tilanteissa, jossa merkitysyksikössä ilmeni kaksi tai useampi teema, sijoitin sen kaikkiin oleellisiin kategorioihin.

Usean lukukerran ja teemoittelun jälkeen tutkimustuloksissani nousi esiin yksi keskeinen pääteema ja yhdeksän kategoriaa. Pääteema läpäisee kaikki yhdeksän kategoriaa. Tämä on *mediakasvatus toimijuuden tukijana*. Yhdeksän kategoriaa muodostuvat sen mukaan, minkälaisen teemojen yhteydessä mediakasvatus ilmenee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Taulukkoon 1. olen koonnut tutkimusaineiston läpäisevän pääteeman sekä kaikki yhdeksän kategoriaa, jotka kuvaavat mediakasvatuksen ilmenemistä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

Taulukko 1. Teemoittelun pohjalta luodut tutkimustuloskategoriat.

<b>Mediakasvatus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014</b>
Mediakasvatus toimijuuden tukijana
Mediakasvatus oppimaan oppimisen tukijana
Mediakasvatus monilukutaitona
Mediakasvatus tiedonhakuun ja kriittiseen ajatteluun ohjaajana
Mediakasvatus vuorovaikutuksen ja vaikuttamisen mahdollistajana
Mediakasvatus luovuuden ja ilmaisun tukijana
Mediakasvatus vastuullisuuteen ohjaajana
Mediakasvatuksen merkitys teknisten teknologiataitojen opettamisessa
Tieto- ja viestintäteknologia osana oppimisympäristöä
Mediasisällöt ja mediakulttuuri opetusmateriaaleissa

## 5. Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimustulokseni. Tulokseni kuvaavat, miten mediakasvatus ilmenee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 niin kuin minä tutkijana olen tulkinnut. Ennen tulosten esittelyä kerron mihin Perusopetuksen opetussuunnitelman lukuihin tutkimustulokseni perustuvat. Eli mitkä opetussuunnitelmat luvut ovat olleet oleellisia tutkimuskysymyksen näkökulmasta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman yleisosio määrittelee oppiaineista tai vuosiluokista riippumattomia perusopetuksen yleisiä tavoitteita, tehtäviä, arvoperustaa, toimintakulttuuria, arviointia, oppilashuoltoa, kielen ja kulttuurin erityiskysymyksiä, kaksikielistä opetusta ja valinnaisuutta. Mediakasvatuksen näkökulmasta keskeisiä sisältöjä löytyi yhteensä viidestä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luvuista, jotka olivat: *2. Perusopetuksen yleissivistyksen perustana*, *3. Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet*, *4. Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri*, *5. Oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen*, *9. Kielen ja kulttuurin liittyviä erityiskysymyksiä* ja *12. Valinnaisuus perusopetuksessa*. (Opetushallitus 2014.)

Yhteensä kuudessa opetussuunnitelman ”yleisosion” luvussa ei ilmennyt mediakasvatusta lainkaan. Kyseiset luvut olivat *oppimisen arviointi*, *oppimisen ja koulunkäynnin tuki*, *oppilashuolto*, *kaksikielinen opetus* ja *erityiseen maailmankatso-mukseen tai kasvatusopilliseen järjestelmään perustuva perusopetus*. Vaikka osasin odottaa opetussuunnitelmassa olevan useita osioita, joissa mediakasvatus ei näkyisi lainkaan, en halunnut rajata aineistoani etukäteen lukuihin, jotka olisivat voineet olla mediakasvatuksen näkökulmasta olennaisia. Näin pyrin välttämään ennako-oletukset siitä, mitkä nuo kyseiset osiot olisivat olleet. Aineiston tiukempi rajaaminen olisi myös vienyt pohjaa tutkimukselta. Tavoitteeni on tutkia, miten mediakasvatus ilmenee perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Mikäli olisin ra-

jannut aineistoani jo tutkimuksen alussa, ei tutkimukseni olisi kattanut koko opetussuunnitelmaa. Aineistoa analysoitaessa on oleellista muistaa, että myös se, ettei jotain asiaa mainita aineistossa, on tutkimustulos.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 vuosiluokat 1–6 sisältävät siirtymävaiheet, laaja-alaisen osaamisen määrittelyn kyseisillä vuosiluokilla, paikallisesti päätettävät asiat sekä jokaisen oppiaineen keskeiset tavoitteet, sisällöt ja arvioinnin. Luvussa 13. *Vuosiluokat 1–2* mediakasvatus ilmeni luvuissa 13.2 *Laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 1–2* sekä oppiaineissa äidinkieli ja kirjallisuus, toinen kotimainen kieli, vieraat kielet, matematiikka, ympäristöoppi, uskonto, elämäkatsomustieto, musiikki, kuvataide ja käsityö. Liikunta ja oppilaanohjaus olivat oppiaineita, joissa ei ollut lainkaan mediakasvatuksen näkökulmasta oleellisia sisältöjä. Luku 13.3 *Paikallisesti päätettävät* ei myöskään osoittautunut oleelliseksi tutkimuskysymykseni näkökulmasta. (Opetushallitus 2014, 98–151.)

Luvussa 14. *Vuosiluokat 3–6* mediakasvatus ilmeni luvuissa 14.2 *Laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 3–6* sekä oppiaineissa äidinkieli ja kirjallisuus, toinen kotimainen kieli, vieraat kielet, matematiikka, ympäristöoppi, uskonto, elämäkatsomustieto, historia, yhteiskuntaoppi, musiikki, kuvataide ja käsityö. Liikunta ja oppilaanohjaus olivat myös vuosiluokilla 3–6 oppiaineita, joissa mediakasvatus ei ilmennyt. Myöskään luku *paikallisesti päätettävät* ei ollut mediakasvatuksen näkökulmasta oleellinen. (Opetushallitus 2014, 158–278.)

Seuraavaksi esittelen tutkimustulokseni. Aloitan esittelyn keskeisestä tutkimusaineistostani nousseesta pääteemasta, joka läpileikkaa kaikki tutkimustulokseni. Tämä on *mediakasvatus toimijuuden tukijana*. Tämän jälkeen esittelen tutkimustulokseni yhdeksän laatimaani kategorian kautta. Kategoriat ovat: 1) mediakasvatus oppimaan oppimisen tukijana, 2) mediakasvatus monilukutaitona, 3) mediakasvatus tiedonhakuun ja kriittiseen ajatteluun ohjaajana, 4) mediakasvatus vuorovaikutuksen ja vaikuttamisen mahdollistajana, 5) mediakasvatus luovuuden ja ilmaisun tukijana 6) mediakasvatus vastuullisuuteen ohjaajana, 7) mediakasva-

tuksen merkitys teknisten teknologiataitojen opettamisessa, 8) tieto- ja viestintäteknologia osana oppimisympäristöä, 9) mediasisällöt ja mediakulttuuri opetusmateriaaleissa. Tutkimustulosten yhteydessä esitän suoria lainauksia aineistostani, joilla pyrin avaamaan analyysiprosessiani ja sitä mihin tulkintani perustuu.

## **5.1 Mediakasvatus toimijuuden tukijana**

Mediakasvatus toimijuuden tukijana on tutkimustuloksiani läpileikkaava keskeinen teema. Toimijuus ilmenee kaikissa yhdeksässä tutkimustuloksiani esittelevässä kategoriassa. Toimijuus tulee nähdä opetuksen ja oppimisen perustana ja lähtökohtana perusopetuksessa. Tässä luvussa esittelen yleisesti, miten mediakasvatus ilmenee toimijuuden tukijana Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Koska toimijuus on kaikki kategoriat läpileikkaava teema, käsittelem sitä tarkemmin niiden kategorian kohdalla, joissa se on erityisen keskeisessä osassa.

Oppilaan toimijuus nähdään keskeisenä lähtökohtana opetukselle ja oppimiselle, mikä ilmenee opetussuunnitelman oppimiskäsityksen määritelmässä. Sen mukaan opetus perustuu oppimiskäsitykseen, jossa oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että muiden kanssa. Oppimiskäsitys korostaa oppilaiden kiinnostuksen kohteita, arvostuksia, työskentelytapoja sekä tunteita, kokemuksia ja käsityksiä oppimisprosessin ja motivaation ohjaajina. (Opetushallitus 2014, 17.) Opetussuunnitelman oppimiskäsitys mukailee nykyistä oppimiskulttuuria, jonka mukaan oppijaa ei nähdä passiivisena informaation vastaanottajana vaan aktiivisena ja interaktiivisena toimijana, joka valikoi tietoa ympäriltään ja rakentaa uutta tietoa sen pohjalta, mitä hän jo tietää (Vesterinen, Kynäslahti, Mylläri, Sintonen & Vahtivuori 2015, 146). Tämä oppimiskulttuuri ilmenee opetussuunnitelmassa myös mediakasvatuksen näkökulmasta, jossa oppilaan toiminnalle annetaan paljon tilaa.

Vesterinen ym. (2014) kutsuvat tämän ajan mediakasvatusta osallisuuden ajan mediakasvatukseksi, jossa oppilaan osallisuus korostuu. Osallisuudella viitataan

oppilaan toiminnalliseen rooliin luokkayhteisössä, toimijuuden tunteeseen ja mahdollisuuteen olla mukana rakentamassa oppimisprosesseja ja -sisältöjä. (Vesterinen ym. 2014.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaiden aktiivinen rooli oppimisprosessissa ja sen rakentamisessa ovat lähtökohtana oppimisprosessissa, mikä ilmenee muodostamissani tutkimustuloskategorioissa.

Kategoriassa *mediakasvatus oppilaan oppimisen tukijana* toimijuus ilmenee oppilaan yksilöllisten oppimaan oppimisen taitojen korostamisessa. Mediakasvatuksella on näiden taitojen tukemisessa keskeinen merkitys erityisesti tieto- ja viestintäteknologian näkökulmasta, jolla yksilöllistä oppimista voidaan tukea. *Mediakasvatus monilukutaitona* käsittelee monilukutaidon laaja-alaista osaamisaluetta. Monilukutaidossa oppilas nähdään aktiivisena erilaisten tekstien tulkitsijana, tuottajana ja arvottajana. Kategoriassa *Mediakasvatus tiedonhakuun ja kriittiseen ajatteluun ohjaajana* korostuu oppilaan rooli aktiivisena tiedonrakentajana ja arvioijana. *Mediakasvatus vuorovaikutuksen ja vaikuttamisen mahdollistajana* käsittelee sitä, miten mediakasvatuksella voidaan tukea oppilaiden vuorovaikutusta ja vaikuttamista ja näin vahvistetaan heidän toimijuuttaan yhteiskunnallisina vaikuttajina. Kategoriassa *Mediakasvatus luovuuden ja ilmaisun tukijana* toimijuus ilmenee oppilaiden omana sisällöntuottamisena. *Mediakasvatus vastuullisuuden ohjaajana* puolestaan tarkastelee oman tuottamisen mukana tuomaa vastuuta. Kategoriassa käsitellään myös oppilaan vastuuta kuluttajana, mikä korostaa oppilaan toimijuuden merkitystä yhteiskunnallisesta ja jopa globaalista näkökulmasta. *Mediakasvatus teknisten teknologiataitojen merkityksessä* -kategoria tarkastelee mediakasvatuksen roolia teknisten taitojen opettamisessa. Näitä ovat esimerkiksi erilaisten sovellusten käyttö, ohjelmointi ja näppäintaidot. Toimijuus ilmenee tavoitteena ohjata oppilasta hyödyntämään teknologiaa tarkoituksenmukaisesti omassa toiminnassaan. Viimeinen kategoria on *mediakulttuuri ja mediasisällöt opetusmateriaaleissa*, joka käsittelee mediakasvatusta opetusmateriaalien näkökulmasta. Mediakasvatus on väylä tuoda autenttiset ja oppilaiden kokemusmaailmaa lähellä olevat mediasisällöt mukaan opetukseen. Oppilaat voidaan ottaa myös mukaan opetusmateriaalien rakentamiseen. Oppilaiden kokemusmaailman

ja mielenkiinnonkohteiden huomioiminen opetusmateriaaleissa korostaa heidän toimijuuttaan oppimisessa.

Oppilaiden aktiivista toimijuutta on toisinaan pidetty koulun haasteena (Rajala, Hilppö, Lipponen & Kumpulainen 2013). Tutkimustuloksiani esittelevät kategoriat kuvaavat sitä, minkälaisia mahdollisuuksia opetussuunnitelma tarjoaa oppilaiden toimijuuden tukemiseen mediakasvatuksen näkökulmasta.

Mediakasvatus tähtää äänien moninaisuuteen ja valtakulttuurin rinnalle nousevien tarinoiden, näkökulmien ja keskusteluiden julkisuuteen (Kupiainen & Sintonen 2009, 163). Näen oppilaan toimijuuden huomioimisen edellytyksenä näiden tavoitteiden saavuttamiselle. Julkinen keskustelu ja erilaiset näkökulmat edellyttävät kansalaisten aktiivista toimintaa. Jos oppilaan toimijuudelle ei anneta tilaa perusopetuksessa, ei yhteiskunnallisesti aktiivisten, kriittisten ja tiedostavien kansalaisten kasvattaminen ole mahdollista.

## **5.2 Mediakasvatus oppimaan oppimisen tukijana**

Oppimaan oppimisen taidot on nostettu keskeisesti esille Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Ensimmäinen seitsemästä kaikki oppiaineet läpäisevästä laaja-alaisesta osaamisalueesta on nimeltään *ajattelu ja oppimaan oppimisen taidot* (L1). Ajattelu ja oppimaan oppimisen taidot nähdään opetussuunnitelmassa muun osaamisen kehittymisen ja elinikäisen oppimisen perustana (Opetushallitus 2014, 20). Oppimaan oppimisen taitojen keskeisestä merkityksestä kertoo myös sen paikka opetussuunnitelmassa ensimmäisenä laaja-alaisena osaamisalueena ajattelun taitojen rinnalla. Myös mediakasvatuksella on oppimaan oppimisen taitojen kehittymisessä keskeinen rooli erityisesti tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisen näkökulmasta. Tässä luvussa tarkastelen sitä, miten opetussuunnitelman mukaan mediakasvatuksella voidaan tukea oppilaan oppimiaan oppimisen taitoja.

*Oppimaan oppimisen taidot karttuvat, kun oppilaita ohjataan ikäkaudelleen sopivalla tavalla asettamaan tavoitteita, suunnittelemaan työtään, arvioimaan edistymistään sekä hyödyntämään teknologisia ja muita apuvälineitä opiskelussaan (Opetushallitus 2014, 21).*

Edellinen lainaus on laaja-alaisesta osaamisalueesta *ajattelu ja oppimaan oppimisen taidot* (L1). Se kuvaa tieto- ja viestintäteknologian keskeistä roolia oppimaan oppimisen taitojen karttumisessa. Seuraavat lainaukset ovat puolestaan laaja-alaisesta osaamisalueesta *tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen* (L5). Osaamisalueella määritellään neljä keskeistä aluetta, jolla tieto- ja viestintäteknologista osaamista tulee kehittää. Oppilaan aktiivisuus ja itselle sopivien oppimispolkujen löytäminen tulisi olla osa kaikkia näitä alueita. Toinen lainaus on niin ikään osaamisalueelta tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen. Se konkretisoi teknologian hyödyntämistä erilaisten oppimistapojen kokeilemisessa.

*Kaikilla näillä alueilla [joilla tieto- ja viestintäteknologian osaamista kehitetään] tärkeitä on oppilaiden oma aktiivisuus ja mahdollisuus luovuuteen sekä itselle sopivien työskentelytapojen ja oppimispolkujen löytämiseen. (Opetushallitus 2014, 23).*

*Samalla oppilaille luodaan mahdollisuuksia etsiä, kokeilla ja käyttää omaan oppimiseen ja työskentelyyn parhaiten sopivia työtapoja ja -välineitä (Opetushallitus 2014, 157).*

Jälkimmäisessä lainauksessa korostuu välineiden tarjoamat erilaiset mahdollisuudet etsiä ja kokeille itselle sopivia opiskelutapoja. Kun tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnetään oppimaan oppimisen näkökulmasta, oleellista on ottaa käyttöön sen mahdollistamat monipuoliset ja erilaiset työtavat, jotka eivät ilman teknologiaa olisi mahdollisia. Yhdeksi tieto- ja viestintäteknologian keskeiseksi tavoitteeksi määritellään opetussuunnitelmassa sen tehokas pedagoginen soveltami-

nen (Opetushallitus 2011, 8–9). Mikäli oppilas löytää teknologiaa hyödyntämällä itselleen sopivia oppimisen tapoja, voidaan mielestäni pedagogisen soveltamisen tavoitteen katsoa toteutuneen.

Oppimaan oppimisen taitoja korostetaan opetussuunnitelmassa myös eri oppiaineiden kohdalla. Erialaisten opiskelutapojen kokeileminen tieto- ja viestintätekniiikan avulla ilmenee Perusopetuksen opetussuunnitelmassa esimerkiksi vieraan kielen oppiaineessa. Siinä kannustetaan hyödyntämään teknologiaa itselle sopivien kielenopiskelutapojen etsimisessä.

*T6 ohjata oppilasta ottamaan vastuuta omasta kielenopiskelustaan ja kannustaa harjaannuttamaan kielitaitoaan rohkeasti ja myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen sekä kokeilemaan, millaiset tavat oppia kieliä sopivat hänelle parhaiten (Opetushallitus 2014, 198).*

Tieto- ja viestintäteknologialla on keskeinen rooli opiskelun välineenä, kun teknologiaa hyödynnettäessä oppimaan oppimisen taitojen harjoittelussa. Tällöin liikutaan mediakasvatuksen ainedidaktisella ulottuvuudella. Ulottuvuuden ääripäät ovat mediaosaaminen (*learning about media*) ja median avulla oppiminen (*learning with/through media*). Median hyödyntäminen moninaisten sisältöjen oppimisessa viittaa median avulla oppimisen ulottuvuuteen. (Vesterinen 2011, 1–2.) Tämä ulottuvuus ilmenee selkeästi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, mistä edelliset lainaukset ovat esimerkkejä. Niille kaikille on yhteistä se, että teknologia ja media nähdään välineenä jonkun muun asian oppimisessa. Vesterisen ym. (2014,147) mukaan median avulla oppimisen merkitys on kasvamassa. Tämä näkyy myös opetussuunnitelmassa kun verrataan määrällisesti, kuinka paljon mediaosaaminen ja medially oppiminen ilmenevät opetussuunnitelmatekstissä. Molemmat näistä näkyvät opetussuunnitelmassa, mutta median hyödyntämistä välineenä painotetaan enemmän.

Oppimaan oppimisen tadot korostavat oppilaiden yksilöllisyyttä ja moninaisia oppimisen tapoja. Kaikissa edellisissä lainauksissa kannustetaan etsimään itselle parhaiten sopivia oppimispolkuja. Näin tuetaan myös oppilaan toimijuutta. Oppimaan oppimisen taitojen taustalla voidaan nähdä ymmärrys oppilaiden yksilöllisyydestä ja omalaatuisuudesta. Opetussuunnitelmassa tieto- ja viestintäteknologia tarjoaa mahdollisuuden näiden yksilöllisten tarpeiden huomioimiselle. Tällöin painotetaan teknologian mielekästä pedagogista hyödyntämistä.

### **5.3 Mediakasvatus monilukutaitona**

Kupiainen ja Sintonen (2009) kirjoittivat vajaa kymmenen vuotta sitten siitä, kuinka koulun tekstikäsitys on muuttumassa kirjallisen tekstin konventioista moninaiisiin multimodaalisiin tekstimuotoihin ja näin laajentuu kattamaan myös mediateknologisia esityksiä ja rakenteita. Heidän mukaan muutos ei kuitenkaan vielä tuolloin ollut niin vakiintunut, että oltaisiin voitu siirtyä medialukutaidon käsitteestä käyttämään lukutaidon käsitettä ja luottaa sen sisältävän myös multimodaaliset tekstimuodot ja niiden lukutaitoon liittyvät tekstitaidot. (Kupiainen & Sintonen 2009, 34.) Tarkastellessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014 voidaan todeta, että tekstikäsitys on laajentunut ja vakiinnuttanut asemaansa vajaa kymmenen vuoden aikana. Tästä on osoituksena opetussuunnitelmassa esiintyvä monilukutaidon käsite. Monilukutaidon käsite on otettu ensimmäistä kertaa käyttöön perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Merkittävä muutos on siinä, että käsitteen myötä on luovuttu media -etuliitteestä. Mielestäni tämä osoittaa medialukutaidon vakiintunutta asemaa osana lukutaitoja. Myös opetussuunnitelman määritelmä tekstistä osoittaa laajaa ymmärrystä tekstistä. Teksteillä tarkoitetaan opetussuunnitelmassa sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien ja näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa (Opetushallitus 2014, 22).

Monilukutaito on määritelty Perusopetuksen opetussuunnitelmassa yhdeksi laaja-alaiseksi osaamisalueeksi ja mediakasvatuksen näkökulmasta se on yksi opetussuunnitelman keskeisimpiä kokonaisuuksia. Opetussuunnitelmassa monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaista ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja ja rakentamaan omaa identiteettiään (Opetushallitus 2014, 22). Kalliopään (2014, 62) mukaan monilukutaidossa tuottaminen voidaan nähdä jopa tärkeämpänä kuin vastaanottaminen ja lukeminen. Tutkimustulosteni perusteella tuottamisen näkökulma nostetaan vastaanottamisen ja lukemisen taitojen rinnalle yhtä tärkeänä taitona. Oppilaan ohjaaminen omaan sisällöntuottamiseen korostaa heidän toimijuuttaan oppisprosessissaan.

Laaja-alaisena osaamisalueena monilukutaidon tulee olla oppiainerajat ylittävä kokonaisuus eli se tulee sisällyttää kaikkiin oppiaineisiin. Mielenkiintoinen tutkimustulos on se, että tästä huolimatta monilukutaitoa ei mainittu kaikissa oppiaineissa. Suurimman näkyvyyden käsite saa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineissa. Tämä oli odotettava tulos, sillä äidinkielen oppiaineella on suuri vastuu lukutaitojen opetuksessa ja työskentely erilaisten tekstien parissa on sille ominaista.

Toiseksi eniten monilukutaito mainitaan toisen kotimaisen kielen oppiaineessa ja uskonnon oppiaineessa. Uskonnon oppiaineessa yhdeksi arvioinnin kohteeksi on määritelty *uskontoa koskevan tiedon hallitseminen ja uskonnon monilukutaito*. Kyseisen arvioinnin kohteen tavoite on ohjata oppilas tutustumaan uskonnon rituaaleihin ja tapoihin ja pyhiin paikkoihin ja rakennuksiin. Hyvän arvosanan osamiseksi määritellään kyseisen arvioinnin kohteen osalta se, että oppilas osaa kertoa esimerkkien avulla opiskeltavan uskonnon keskeisistä rituaaleista, tavoista ja pyhistä paikoista sekä kuvata niiden merkitystä. (Opetushallitus 2014, 249.) Uskontojen monilukutaidon käsite mainitaan myös oppiaineen tehtävässä.

*Oppiaine edistää uskonnon ja kulttuurin välisen suhteen ymmärtämistä sekä uskontojen ja katsomusten monilukutaitoa. Opetus antaa monipuolista tietoa uskonnoista ja auttaa ymmärtämään niistä käytävää keskustelua. (Opetushallitus 2014, 246.)*

Monilukutaidon tärkeyden korostaminen uskonnon oppiaineen kohdalla on mielestäni erittäin olennaista. Tässä ilmenee opetussuunnitelman reagoiminen nyky maailman tilanteeseen. Esimerkiksi konfliktit ja niiden uutisointi vaativat laajaa uskontojen ja kulttuurien tuntemusta sekä monilukutaitoa käsitellä ja tulkita eri viestimien uutisointia aiheista. Tällaisten taitojen opettamisessa mediakasvatuksella on tärkeä tehtävä. Siitä huolimatta, että allekirjoitan uskonnon monilukutaidon tärkeyden, käsite jää mielestäni opetussuunnitelmassa irralliseksi ja epäselväksi. Verratessani monilukutaidon ja uskonnon monilukutaidon käsitteiden määrittelyä opetussuunnitelmassa, näyttäytyy uskonnon monilukutaito jopa epäolennaisena käsitteenä, sillä se vilahtaa tekstissä vain kerran. Ilman käsitteen avaamista on riskinä, että se ohitetaan myös opetussuunnitelmaa sovellettaessa.

Muita oppiaineita, joissa monilukutaito mainitaan ovat vieraiden kielten-, kuvaamataidon- ja musiikin oppiaineet. Niissä monilukutaito mainitaan kullekin oppiaineelle ominaisessa kontekstissa. Kuvaamataidossa korostetaan visuaalisuuden näkökulmaa monilukutaidossa ja vieraiden kielten oppiaineessa puolestaan monilukutaito esiintyy erilaisten tekstien käsittelyn yhteydessä.

*Opetuksessa kannustetaan monilukutaidon kehittämiseen hyödyntämällä visuaalisuutta sekä muita tiedon tuottamisen ja esittämisen tapoja (Opetushallitus 2014, 143).*

*Kielen opetuksessa kehitetään monilukutaitoa ja käsitellään erilaisia tekstejä (Opetushallitus 2014, 127).*

Musiikin oppiaineessa yhdeksi opetuksen tavoitteeksi on nimetty *kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito*. Tavoitteeksi määritellään oppilaan innostaminen tutustumaan musiikilliseen kulttuuriperintöönsä leikkien, laulaen ja liikkuen sekä nauttimaan musiikin esteettisestä, kulttuurisesta ja historiallisesta monimuotoisuudesta (Opetushallitus 2014, 142). Monilukutaidon tavoite jää tässä mielestäni hieman epäselväksi. Innostaminen musiikillisen kulttuuriperinnön pariin ei mielestäni ole vielä monilukutaidon osaamista.

Muissa oppiaineissa monilukutaidon käsitettä ei erikseen mainita. Näitä oppiaineita ovat matematiikka, ympäristöoppi, elämäkatsomus, historia, liikunta, oppilaanohjas ja käsityö. Tämä nostaa esille kysymyksen laaja-alaisen osaamisalueiden merkityksestä ja soveltamisesta. Opetussuunnitelma edellyttää osaamisalueiden sisällyttämistä kaikkiin oppiaineisiin, mutta useimmissa oppiaineissa sitä ei kuitenkaan mainita. Uskon, että monilukutaidon soveltamista oppiaineisiin edesauttaa jos sitä käsitellään laaja-alaisen osaamisalueen lisäksi myös kyseisen oppiaineen näkökulmasta. Mitä monilukutaito tarkoittaa juuri tässä oppiaineessa? Tästä esimerkkinä opetussuunnitelmassa on uskonnon oppiaine. Siinä opetussuunnitelma tukee opettajia monilukutaidon soveltamisessa kyseisessä oppiaineessa. Monilukutaito saa väistämättä enemmän painoarvoa niissä oppiaineissa, joissa se mainitaan ja nostetaan jopa arviointikriteeriksi. Tulisiko monilukutaitoa sisällyttää myös liikunnan ja opinto-ohjauksen oppiaineisiin, joihin tutkielmani perusteella ei sisältynyt lainkaan mediakasvatuksen näkökulmasta oleellisia sisältöjä? Opetussuunnitelma ei tarjoa lainkaan välineitä monilukutaidon soveltamiseen kyseisissä oppiaineissa.

Kansainvälisesti monilukutaiton käsitteen katsotaan muodostuvan kahdesta osasta: multimodaalisuudesta, jolla viitataan tekniseen kehitykseen sekä sosiaalisesta diversiteetistä, jolla puolestaan tarkoitetaan muuttuneita sosiaalisia käytänteitä (Cope & Kalantzis 2012; Kupiainen, Kulju & Mäkinen 2015). Ruokamon, Kotilaisen ja Kupiaisen (2015) mukaan sosiaalinen diversiteetti näkyy uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa lähinnä puheena kulttuurisesta moninaisuudes-

ta ja jää huomattavasti vähemmälle huomiolle kuin multimodaalisuus. Seuraava lainaus on monilukutaidon osaamisalueesta ja se ilmentää mielestäni hyvin Ruokamon, Kotilaisen ja Kupiaisen kantaa.

*Oppilaat tarvitsevat monilukutaitoa osatakseen tulkita maailmaa ympärillään ja hahmottaa sen kulttuurista monimuotoisuutta (Opetushallitus 2014, 22).*

Olen samaa mieltä Ruokamon, Kotilaisen ja Kupiaisen kanssa siitä, että kulttuurinen näkökulma monilukutaitoon näyttäytyy yksittäisinä mainintoina sen moninaisuudesta. Monilukutaito ilmenee opetussuunnitelmassa pikemminkin yksilöllisenä ja teknisenä tiedon käsittelyn, tulkitsemisen ja tuottamisen taitoina. Vaikka kulttuurinen näkökulma huomioidaan opetussuunnitelmassa, annetaan sille huomattavasti vähemmän painoarvoa verrattuna tekniseen näkökulmaan. Seuraava lainaus on opetussuunnitelman luvusta 9. *Kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä.*

*Kulttuurista monilukutaitoa voidaan vahvistaa mediakasvatuksessa ja ottamalla huomioon oppilaiden ja heidän perheidensä mediakulttuuri (Opetushallitus 2014, 86).*

Kalliopään (2017, 50) mukaan monilukutaidon tavoite tasa-arvon, suvaitsevaisuuden ja maailman muuttamisen edistäjänä ei näy suomalaisessa opetussuunnitelmassa, vaan se ilmenee teknisestä ja multimodaalisesta näkökulmasta. Sintonen (2011, 36) mukaan olisi tärkeää, että lukutaitoja tarkasteltaisiin myös kulttuurisina, yhteisöllisinä ja ennen kaikkea ja osallisuuden ja kulttuurin luomisen mahdollisuutena, jolla on vaikutusta ihmisten elämään. Pohjimmillaan siinä on kyse vaikuttamisen mahdollisuuksista sekä kulttuurisen ja yhteisöllisen tulevaisuuden rakentamisesta (Sintonen 2011, 36). Vaikka oppilaita ohjataan perusopetuksen opetussuunnitelmassa omien sisältöjen tuottamiseen, näyttäytyy monilukutaito

teknismekaanisena kompetenssina, joissa tasa-arvon, suvaitsevaisuuden, vaikuttamisen ja yhteisöllisyyden mahdollisuudet eivät tule esille.

#### **5.4 Mediakasvatus tiedonhakuun ja kriittiseen ajatteluun ohjaajana**

Tiedon hakeminen ja kriittinen ajattelu ilmenevät Perusopetuksen opetussuunnitelmassa usein yhdessä, minkä takia käsittelen niitä samassa kategoriassa. Opetussuunnitelmassa tiedonhakuun liittyy sekä tekninen että lähdekriittinen näkökulma. Teknisellä näkökulmalla viitataan tiedonhakupalveluiden käytön osaamiseen, kun taas kriittisyys keskittyy tiedon luotettavuuden arvioimiseen. Tässä luvussa esittelen, miten mediakasvatus ilmenee tiedonhaun ja kriittisen ajattelun ohjaajana opetussuunnitelman perusteissa. Ensin tarkastelen tiedonhakua teknisestä näkökulmasta, jonka jälkeen esittelen kriittisen ajattelun merkitystä tiedonhaussa.

Kupiaisen ja Sintosen (2009) mukaan mediakasvatus kyseenalaistaa perinteisen käsityksen opettajan ja oppilaan rooleista tiedonsiirtäjänä ja tiedon vastaanottajana. Tämä ilmenee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaiden ohjaamisessa ja rohkaisemisessa kehittää tiedonhakutaitojaan. Tiedon hakeminen on tärkeä taito tämän päivän yhteiskunnassa, jossa informaatiota on tarjolla rajattomasti. Tieto- ja viestintäteknologia sekä erilaiset mediat ovat keskeisiä tiedonhaun lähteitä ja välineitä, minkä takia mediakasvatuksella on oleellinen tehtävä tiedonhakutaitojen opetuksessa. Seuraava lainaus on vuosiluokkien 4–6 laajalaisesta osaamisalueesta *tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen* (L5), jossa tiedonhallinta sekä tutkiva ja luova työskentely on määritelty yhdeksi alueeksi, jolla kyseistä osaamista tulee kehittää.

*Tiedonhallinta sekä tutkiva ja luova työskentely: Oppilaita opastetaan käyttämään keskeisiä hakupalveluita, kokeilemaan eri työvälineitä ja tekemään pienimuotoisia tiedonhankintatehtäviä eri aihepiireistä ja itseä kiinnostavista asioista (Opetushallitus 2014, 101).*

Tässä lainauksessa opetussuunnitelmassa liikutaan tekniskäytännöllisen mediaosaamisen alueella. Siinä on kyse teknisen mediavälineen perustason hallitsemisesta (Vesterinen ym. 2014, 147). Näkökulma tiedonhakuun on tekninen ja liittyy välineiden, kuten hakupalveluiden hallitsemiseen. Teknisestä näkökulmasta huolimatta tähänkin toimintaohjeeseen on yhdistetty ajattelun taidot ja oppilaan toimijuus, mihin viittaavat käsitteet *tutkiva* ja *luova* sekä tiedonhankintatehtävät itseä kiinnostavista aiheista. Yhdistämällä teknisen tiedonhaun yhteyteen kriittisen ajattelun ja tutkivan työskentelyn, opetussuunnitelma pyrkii huomioimaan mediakasvatuksen monet ulottuvuudet.

Sen lisäksi, että tiedonhakutaidot ilmenevät opetussuunnitelmassa tärkeinä taitoina itsessään, nähdään ne hyödyllisinä taitoina myös muiden oppiaineiden opiskelussa. Tiedon hakeminen mainitaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa seuraavissa oppiaineissa: äidinkieli ja kirjallisuus, vieraat kielet, ympäristöoppi, matematiikka, uskonto, historia ja yhteiskuntaoppi. Tässä ilmenee, miten eri asioiden oppimisessa korostetaan oppilaiden omaa tiedonrakentamista valmiin tiedon omaksumisen sijaan. Näin korostetaan oppilaiden toimijuutta tiedonhankijoina, ei vain sen vastaanottajina. Kielten opiskelussa tiedonhakua voidaan hyödyntää myös kohdekielisen aineiston etsimisessä, jolloin päästään työskentelemään autenttisissa kieliympäristöissä. Seuraava lainaus on pitkän vieraan kielen oppiaineesta, jossa kannustetaan englanninkielisten aineistojen etsimiseen.

*Opetellaan löytämään englanninkielistä aineistoa esimerkiksi ympäristöstä, verkosta ja kirjastosta (Opetushallitus 2014, 220).*

Tiedonhaku nähdään opetussuunnitelmassa myös osana ajattelun taitojen kehittämistä. Ensimmäisessä laaja-alaisessa osaamisalueessa, *ajattelu ja oppimaan oppiminen* (L1), oppilaita ohjataan hakemaan uutta tietoa, pohtimaan asioita eri näkökulmista ja siltä pohjalta tarkastelemaan ajattelutapojaan (Opetushallitus 2014, 20). Tekninen tiedonhaku ja ajattelun taidot liitetään opetussuunnitelmassa keskeisesti toisiinsa.

Tiedonhaun taitojen yhteydessä opetussuunnitelmassa ilmenee lähes aina kriittinen suhtautuminen tietolähteisiin. Kriittisyyden opettaminen liittyy keskeisesti mediakasvatukseen (Buckingham 2003, 3) ja vaikka osallisuuden kulttuurissa korostetaan yhä enemmän oman tuottamisen näkökulmaa, ei kriittisen medialukutaidon ulottuvuutta tule aliarvioida (Kupiainen & Sintonen 2009, 14). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan huomattavasti useammin kriittinen ajattelu ja kriittinen lukutaito kuin kriittinen medialukutaito. Vesterisen ym. (2015) mukaan kriittinen lukutaito voidaan kuitenkin nähdä laajempänä käsitteenä kuin kriittinen medialukutaito, koska se ei rajaudu vain mediaesitysten kriittiseen tarkasteluun. Vesterisen käsityksen tapaan katson kriittisen medialukutaidon olevan osa kriittistä lukutaitoa, minkä takia tulkitSEN mediakasvatuksen ilmenevän myös kyseisissä kohdissa. Lähdekriittisyys liikkuu Vesterisen ym. (2015, 148) mukaan median avulla oppimisen ulottuvuudella.

Kriittinen ajattelu ja tiedon ristiriitaisuus ilmenevät opetussuunnitelmassa monissa oppiaineissa. Otteet ovat keskenään usein hyvin samankaltaisia. Kriittisyydessä korostetaan luotettavan tiedon etsimistä, kriittistä lähteiden arviointia ja tiedon ristiriitaisuuden tiedostamista. Seuraava lainaus on ympäristöopin oppiaineen tavoitteista ja se kuvaa hyvin sitä, miten kriittisyys ilmenee monissa oppiaineissa. Lainauksesta itsestään ei käy ilmi, mistä oppiaineesta se on, mikä kuvaa sen yleistä tasoa.

*T14 ohjata oppilasta hankkimaan luotettavaa tietoa, ilmaisemaan perustellen erilaisia näkemyksiä sekä tulkitsemaan ja arvioimaan kriittisesti tietolähteitä ja näkökulmia (Opetushallitus 2014, 241).*

Historian ja uskonnon oppiaineissa kriittisyyttä puolestaan tarkastellaan kyseisien oppiaineiden näkökulmasta. Esimerkiksi uskonnon oppiaineessa kriittinen suhtautuminen tietolähteisiin ilmenee nimenomaan uskonnon näkökulmasta sekä uskon ja tiedon suhteen arvioinnissa. Seuraavassa lainauksessa uskonnon oppiaineesta näkyy myös mediakasvatuksen merkitys ajankohtaisten ilmiöiden tuomisesta mu-

kaan opetukseen. Globalisaatio on tuonut kulttuurit ja uskonnot lähemmäksi toisi-  
aan, mikä edellyttää hyvää kulttuurien ja uskontojen tuntemista sekä niiden kriit-  
tistä tarkastelua mediassa.

*Oppilaita ohjataan kriittiseen ajatteluun sekä tarkastelemaan uskontoja ja  
katsomuksia eri näkökulmista. Opetuksessa pohditaan uskon ja tiedon  
suhdetta sekä uskonnoille ominaista kieltä, symboliikkaa ja käsitteistöä.  
Uskonnon opetus antaa valmiuksia uskontojen ja katsomusten dialogiin,  
jota käydään sekä katsomusten sisällä että niiden välillä. (Opetushallitus  
2014, 246.)*

Historian oppiaineessa korostuu kriittisyys historiallisten lähdeaineistojen näkö-  
kulmasta. Mielestäni tässä opetussuunnitelma tuo onnistuneesti esille sen, mitä  
kriittinen tiedonkäsittely tarkoittaa historian oppiaineen näkökulmasta. Vastaavan-  
laista oppiainenäkökulmaa olisin toivonut muissakin oppiaineissa. Näin voitaisiin  
tukea opettajien opetussuunnitelman soveltamisessa opetuksessa.

*Historianopetuksessa oppilaat paneutuvat erilaisten toimijoiden tuottaman  
tiedon kriittiseen käsittelyyn ja historiallisen lähdeaineiston ulottuvuuksiin  
(Opetushallitus 2014, 257).*

Tiedon ristiriitaisuuden ja kriittisen ajattelun taitojen oppimisessa oppimateriaaleil-  
la ja erilaisilla tietolähteisiin tutustumisella on opetussuunnitelmassa oleellinen  
merkitys. Tämä on mielestäni keskeistä, sillä jos kaikki oppiminen perustuu oppi-  
kirjoihin, eivät oppilaat kohtaa lähteiden kriittistä tarkastelua. Koulun on huomioi-  
tava yhteiskunta, jossa kaikilla on mahdollisuus toimia tiedontuottajina tuomalla  
opetukseen monipuolisia opetusmateriaaleja ja tarkastelemalla niitä kriittisesti.  
Monipuolisten oppimateriaalien ja tietolähteiden merkitys medialukutaidon ja kriit-  
tisen ajattelun kehittymisessä on huomioitu opetussuunnitelmassa.

*Oppilaat harjaannuttavat medialukutaitoaan ja heitä ohjataan arvioimaan ja käyttämään eri lähteistä etsimäänsä tietoa sekä hyödyntämään sitä eri tilanteissa (Opetushallitus 2014, 246).*

Aikaisemmat esimerkit kuvaavat sitä, kuinka opetussuunnitelma painottaa kriittisyydessä pitkälti lähdekriittisyyttä ja luotettavaa tiedonrakentamista. Toisin katsominen ja vastustavan lukemiset tavat ja metodit, joiden tarkoitus on avata kulttuurisia merkityksiä ja kyseenalaistaa niitä (Kupiainen & Sintonen 2009, 63), eivät näy opetussuunnitelmassa. Kriittisyyttä ei tulisi ymmärtää vain toimintana, joka tapahtuu itsensä vuoksi, vaan sen taustalla tulisi nähdä myös demokraattiset tavoitteet (Kupiainen & Sintonen, 59). Tällaisia tavoitteita Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei ilmene, vaan kriittisyys nähdään pitkälti tiedonkäsitteilyyn liittyvänä, toisinaan jopa teknisenä taitona.

Kriittisyys ilmenee opetussuunnitelmassa voimakkaimmin lähdekriittisyytenä, mutta sen lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kriittisyyden teemaa käsitellään kriittisen ja tiedostavan kuluttajuuden näkökulmasta. Tähän kuuluu myös mainonnan kriittinen tarkastelu. Laaja-alaisessa osaamisalueessa *Itsesestä huolehtiminen ja arjen taidot* käsitellään median vaikutuksia omassa arjessa ja kuluttamisessa. Mainosten vaikutusta tarkastellaan oman kuluttamisen ja rahankäytön näkökulmasta.

*Oppilaat tutustuvat myös kestävän kuluttamisen käytäntöihin, tutkivat jakamisen, kohtuullisuuden ja säästäväisyyden sekä talouden suunnittelun merkitystä ja harjoittelevat niitä. He saavat ohjausta kuluttajana toimimiseen sekä mainonnan ja median vaikutusten kriittiseen tarkasteluun. (Opetushallitus 2014, 156.)*

Kriittisyys jokapäiväisessä kuluttamisessa korostaa oppilaiden vastuuta yhteiskunnan jäsenenä ja paremman sekä oikeudenmukaisemman maailman rakentajina. Näiden teemojen käsittelyssä kriittisyyden merkitys ilmenee sekä yksilötasolla että yhteiskunnallisella ja jopa globaalilla tasolla. Kupiaisen ja Sintosen (2009,

15–16) mukaan tulisi kehittää mediakasvatusta, jossa mediavälineisiin ja -esityksiin liittyvä tekninen ja sisällöllinen ajattelu saisivat vierelleen yhteisöllisen, yhteiskunnallisen ja kulttuurisen ulottuvuuden. Mielestäni tarkastelemalla kriittisyyttä kuluttajuuden näkökulmasta lähestytään tällaista yhteiskunnallista ulottuvuutta, jossa mediakasvatuksen tavoite ja merkitys nähdään osana laajaa yhteiskunnan ymmärtämistä.

## **5.5 Mediakasvatus vuorovaikutuksen ja vaikuttamisen mahdollistajana**

Digitaalinen teknologian kehitys mahdollistaa lähes rajattoman tiedon käsittelyn ja jakamisen ja se on tehnyt kaikista käyttäjistä sisällöntuottajia (Kalliopää 2017). Näin myös vuorovaikutus, verkostoituminen ja vaikuttaminen ovat keskeinen osa tieto- ja viestintäteknologian käyttöä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on huomioitu tieto- ja viestintäteknologisten taitojen opettaminen näiden taitojen näkökulmasta. Vuorovaikutustaitoja tulee opetussuunnitelman mukaan harjoitella myös digitaalisissa toimintaympäristöissä. Opetussuunnitelmassa ohjataan tieto- ja viestintäteknologian vuorovaikutukselliseen käyttöön opetuksessa. Teknologian nähdään tarjoavan oppimisympäristöjä, jotka mahdollistavat autenttisten vuorovaikutustilanteiden ohella myös muiden taitojen, esimerkiksi kielten, harjoittelun. Tässä luvussa esittelen tutkimustuloksiani siitä, miten mediakasvatus ilmenee opetussuunnitelmassa vuorovaikutuksen, vaikuttamisen ja verkostoitumisen näkökulmasta.

Vuorovaikutustaidot ovat yksi peruskoulussa opetettavista tärkeistä taidoista. Teknologian arkipäiväisyyden myötä on tärkeää, että vuorovaikutustaitoja opetetaan myös digitaalisissa ympäristöissä. Tämä näkökulma ilmenee opetussuunnitelmassa, mutta toisinaan sitä ei sanota suoraan. Esimerkiksi seuraavassa lainauksessa äidinkielen oppiaineesta vuosiluokilta 1–2 rohkaistaan vuorovaikutuk-

seen erilaisissa viestintäympäristöissä. Tällaisissa tapauksissa tulkitsemisen sanan *erilaisissa* sisältävän myös digitaaliset ympäristöt. Vastaavat toimintaohjeet vaativat opettajilta erityistä tarkkuutta pohtiessa, mitä kaikkea erilaisilla viestintäympäristöillä tarkoitetaan.

*Oppilaita rohkaistaan rakentamaan ja vastuulliseen vuorovaikutukseen erilaisissa viestintäympäristöissä. Osana eettistä kasvatusta oppilaita ohjataan ymmärtämään omien kielellisten ja viestinnällisten valintojen vaikutuksia toisiin ihmisiin. (Opetushallitus 2014, 104.)*

Mielestäni edellisessä lainauksessa näkyy myös mediakasvatuksen tärkeä rooli osana eettistä kasvatusta. Omien kielellisten ja viestinnällisten valintojen vaikutus toisiin ihmisiin verkossa toimittaessa on erityisesti mediakasvatuksen vastuulla. Tässä opetussuunnitelma reagoi mielestäni hyvin tämän hetken kasvatuksellisiin kysymyksiin, jossa esimerkiksi nettikiusaaminen on ollut yksi yleinen puheenaihe.

Opetussuunnitelmassa teknologian nähdään tarjoavan autenttisia oppimisympäristöjä niin vuorovaikutustaitojen harjoitteluun kuin muidenkin oppiaineiden oppimiseen. Myös globaalit oppimisprosessit ja vuorovaikutus ovat mahdollisia digitaalisten teknologioiden avulla (Kupiainen & Sintonen 2009, 26). Tämä ilmenee esimerkiksi vieraiden kielten oppiaineessa, jossa tieto- ja viestintäteknologia nähdään mahdollisuutena kansainväliseen yhteydenpitoon ja verkostoitumiseen. Samalla se tukee kieltenoppimista tarjoamalla autenttisia vuorovaikutustilanteita kielenkäyttöön. Tällöin tieto- ja viestintäteknologia on myös väline oppimisen tukemisessa.

*Oppilaille ja oppilasryhmille luodaan mahdollisuuksia verkostoitumiseen ja yhteydenpitoon ihmisten kanssa myös eri puolilla maailmaa. Tieto- ja viestintäteknologia tarjoaa yhden luontevan mahdollisuuden toteuttaa kielenopetusta autenttisista tilanteista ja oppilaiden viestintätarpeista lähtien. (Opetushallitus 2014, 125, 127.)*

Tieto- ja viestintäteknologian vuorovaikutuksellinen näkökulma ilmenee myös tieto- ja viestintäteknologian laaja-alaisessa osaamisalueessa, jossa on määritelty neljä pääaluetta, joilla kyseistä osaamista kehitetään. Yksi näistä on *vuorovaikutus ja verkostoituminen*. Seuraava lainaus on kyseisestä alueesta.

*4) Oppilaat saavat kokemuksia ja harjoittelevat tv:n käyttämistä vuorovaikutuksessa ja verkostoitumisessa (Opetushallitus 2014, 23).*

Vuorovaikutuksellisuus tekee tieto- ja viestintäteknologiasta keskeisen vaikuttamisen välineen, mikä on huomioitu Perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Yhteiskuntaopin oppiaineessa pohditaan mediaa vaikuttamisen välineenä, mikä on mielestäni erittäin tärkeä teema medialukutaidon näkökulmasta.

*Oppilas osaa kuvailla, millainen merkitys medialla on hänen omassa elämässään ja miten erilaisia medioita voidaan käyttää vaikuttamisen välineenä (Opetushallitus 2014, 262).*

Sintosen (2012) mukaan medialukutaidossa on pohjimmiltaan kyse vaikuttamismahdollisuuksista, ei teknismekaanisesta taidosta ja kompetenssista. Medialukutaitoa tulisi hänen mielestään tarkastella kulttuurisena, yhteisöllisenä osallisuuden ja kulttuurin luomisen ilmiönä, jolla voi vaikuttaa tulevaisuuden rakentamiseen. Heikon medialukutaidon omaava henkilö ei näe näitä vaikuttamisen mahdollisuuksia. (Sintonen 2014, 36.) Mielestäni Sintonen kuvaa hyvin, kuinka medialukutaito ja vaikuttaminen liittyvät keskeisesti toisiinsa. Lähes kaikella toiminnalla vaikutamme johonkin, joko tietoisesti tai tiedostamatta. Tämän takia näen erittäin tärkeänä, että oppilaat oppivat tiedostamaan ja tarkkailemaan oman toimintansa vaikutuksia jo peruskoulussa. Vaikka tämä teema ilmenee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, olisin sille mielestäni voinut antaa enemmän painoarvoa. Tällaiset ajattelun taidot luovat pohjaa tiedostavalle

ja kokonaisvaltaiselle yhteiskunnallisten rakenteiden ymmärtämiselle ja kriittiselle ajattelulle.

## **5.6 Mediakasvatus luovuuden ja ilmaisun tukijana**

Yksi mediakasvatuksen ulottuvuuksista on kriittisen mediaosaamisen ja luovan mediaosaamisen suhde (Vesterinen ym. 2015, 147). Kriittinen mediaosaaminen viittaa oppilaaseen mediasisältöjen tulkitsijana ja arvioijana. Luovassa mediaosaamisessa korostuu oppilaan oma tuottaminen. (Vesterinen ym. 2014, 147.) Loveless (2008) on määritellyt luovan sisällöntuotannon osallisuuden ajan mediakasvatuksen piirteeksi. Myös Sintonen ja Kupiainen (2009, 29) pitävät omaehtoisten tuotosten tekemistä ja luovaa tuottamista erityisen olennaisina asioina mediakasvatuksessa. Seuraavaksi esittelen, miten oppilaan tuottaminen ilmenee perusopetuksen opetussuunnitelmassa mediakasvatuksen näkökulmasta. Mediakasvatuksen ulottuvuuksien näkökulmasta tässä kategoriassa mediatuottamisen osuus lisääntyy mediaosaamisen alueena.

Kalliopään (2017) mukaan uudessa opetussuunnitelmassa korostuu oppilaiden rooli mediasisältöjen aktiivisina tuottajina, kun aikaisemmin oppilaat on mielletty ensisijaisesti mediasisältöjen kriittisiksi lukijoiksi. Tutkimustulokseni tukevat Kalliopään argumenttia. Läpi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppilaat nähdään aktiivisina mediasisältöjen tulkitsijoina, tuottajina, arvioijina ja käyttäjinä, mikä antaa myös oppilaiden toimijuudelle tilaa.

Oppilaiden oma tuottaminen on osa monilukutaitoa, joka määritellään opetussuunnitelmassa erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taidoiksi, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja ja rankentamaan omaa identiteettiään (Opetushallitus 2014, 22). Monilukutaidon osaamisalueessa korostuu oppiminen itse tekemällä, kokeilemalla, kysymällä ja ihmettelemällä.

*Oppilaille luodaan runsaasti tilaisuuksia kysyä ja ihmetellä, kertoa tarinoita, esittää näkemyksiään ja jakaa kokemuksiaan monenlaisia välineitä ja ilmaisun keinoja käyttäen (Opetushallitus 2014, 101).*

Teknologialla on oleellinen rooli oppilaiden omien tuotosten tekemisessä. Opetussuunnitelmassa yksi neljästä pääalueesta, jolla tieto- ja viestintäteknologista osaamista kehitetään, on nimeltään *tiedonhallinta sekä tutkiva ja luova työskentely* (Opetushallitus 2014, 101). Monissa oppiaineissa kannustetaan antamaan tilaa oppilaiden omalle tuottamiselle ja hyödyntämään erilaisia teknologioita niiden dokumentoinnissa ja toteuttamisessa. Tuottaminen mainitaan oppiaineissa äidinkieli ja kirjallisuus, kuvaamataito, ympäristöoppi, musiikki, historia ja matematiikka. Seuraavat lainaukset ovat tavoitteita äidinkielen ja kirjallisuuden sekä musiikin oppiaineesta. Niissä ilmenee, miten teknologia toimia ilmaisun välineenä.

*T10 ohjata oppilasta tuottamaan yksinkertaisia kertovia, kuvaavia ja muita tekstejä, myös monimediaisissa ympäristöissä (Opetushallitus 2014, 106).*

*T5 rohkaista oppilasta improvisoimaan sekä suunnittelemaan ja toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai monitaiteellisia kokonaisuuksia eri keinoin ja myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen (Opetushallitus 2014, 141, 263).*

Oppiaineiden välillä on eroja siinä, painottuuko teknologian rooli luovuuden mahdollistajana vai teknisenä ilmaisun välineenä. Teknologia luovuuden tukemisen näkökulmasta korostuu taideaineissa, kuten kuvaamataidossa ja musiikissa. Oppiaineissa, kuten matematiikka ja ympäristöoppi puolestaan painottuu teknologian merkitys tulosten ja ratkaisujen ilmaisemisessa ja dokumentoinnissa. Seuraavat lainaukset ovat matematiikan ja ympäristöopin oppiaineista.

*T3 kannustaa oppilasta esittämään ratkaisujaan ja päätelmiään konkreettisin välinein, piirroksin, suullisesti ja kirjallisesti myös tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen. (Opetushallitus 2014, 128).*

*T6 ohjata oppilasta tunnistamaan syy-seuraussuhteita, tekemään johtopäätöksiä tuloksistaan sekä esittämään tuloksiaan ja tutkimuksiaan eri tavoin (Opetushallitus 2014, 240).*

Perinteisen medialukutaidon korostaessa valmiiden mediaesitysten tarkastelua, on osallisuuden kulttuuri tuonut mukanaan muun muassa toisilta oppimisen, toisten opettamisen, omien intressien vahvistamisen ja identiteetin rakentamisen (Vesterinen 2014, 153). Vesterinen ym. (2014) allekirjoittavat edelleen median lukemisen taitojen tärkeyden, mutta heidän mukaansa digitaalisessa ajassa mediakulttuurin maailmoja tulee tarkastella valmiiden mediaesitysten lisäksi myös sisällöntuottamisen prosessien kautta. Millaisia prosesseja ja merkityksiä moninainen sisältöjen tuottaminen, kuten ideointi, tekeminen, julkaiseminen ja kommentointi pitävät sisällään. (Vesterinen 2014, 153.) Vaikka oppilaiden omien mediasisältöjen tuottaminen ilmenee perusopetuksen opetussuunnitelmassa, ei itse luovan tuotosprosessin kriittinen tarkastelu saa opetussuunnitelmassa tilaa. Mediakasvatuksen näkökulmasta luova sisällöntuottaminen keskittyy lähinnä teknologian hyödyntämiseen tuotoksen dokumentoinnin välineenä. Koska sisällön tuottamisen näkökulma edellyttää kykyä tarkastella omaa toimintaa ja ottaa siitä vastuun (Vesterinen 2014, 153), tulisi luovassa tuottamisessa ja ilmaisussa huomioida myös itse tuotosprosessin kriittinen tarkastelu.

## **5.7 Mediakasvatus vastuullisuuteen ohjaajana**

Yksilön ja yhteisön vastuuntunnon kehittäminen ja tukeminen ovat tämän hetken digitaaliseen kulttuuriin liittyviä lukutaidollisia ja kasvatuksellisia tavoitteita (Sintonen 2012: 48). Vastuullisuuden teemaa käsitellään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa useasta eri näkökulmasta. Mediakasvatuksen näkökulmasta

vastuuta tarkastellaan ympäristön ja kestävän kehityksen, yhteiskunnallisen toimijuuden sekä vastuullisen verkossa toimimisen näkökulmasta. Nämä vastuullisuuden teemat ilmenevät laaja-alaisissa osaamisalueissa *tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5)*, *itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3)* sekä *osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7)*. Oppiaineissa nämä vastuullisuuden teemat ilmenevät erityisesti ympäristöopin, yhteiskuntaopin ja äidinkielen oppiaineissa.

Seuraava lainaus on laaja-alaisesta osaamisalueesta *tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen*. Siinä korostetaan vastuullisuutta kuluttajana ja tieto- ja viestintäteknologian käyttäjänä kestävän kehityksen näkökulmasta.

*Tieto- ja viestintäteknologian vaikutusta opitaan arvioimaan kestävän kehityksen näkökulmasta ja toimimaan vastuullisina kuluttajina (Opetushallitus 2014, 23).*

Edellisessä lainauksessa ilmenee hyvin yksilön valintojen vaikutus kestävään kehitykseen. Käsittelemällä vastuullisen kuluttamisen teemoja peruskoulussa, on mahdollista tarkastella laajojakin yhteiskunnallisia rakenteita yksilön näkökulmasta. Vastuullisuus kestävän tulevaisuuden näkökulmasta ilmenee myös laaja-alaisessa osaamisalueessa *osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen*. Siinä otetaan kantaa median tarjoamiin mahdollisuuksiin, mutta myös vapauden mukana tulevaan vastuullisuuteen. Tulkitsen vaikuttamisen ja päätöksenteon viittaavan vastuullisuuteen myös yhteiskunnan jäsenenä.

*Oppilaat oppivat arvioimaan median vaikutuksia ja käyttämään sen mahdollisuuksia. Kokemusten kautta oppilaat oppivat vaikuttamista, päätöksentekoa ja vastuullisuutta. (Opetushallitus 2014, 24.)*

Yhteiskuntaopin oppiaineessa vastuullisuus ilmenee erityisesti yhteiskunnallisen toimijuuden näkökulmasta. Tämä näkökulma on tärkeä huomioida perusopetuksessa, sillä mediavälineet ovat merkittävä yhteiskunnallisen vaikuttamisen väylä.

Välillä vaikuttaminen on ilmeistä ja selkeää, mutta usein sitä tehdään myös tiedostamatta.

*T9 kannustaa oppilasta erilaisten yhteisöjen toimintaan ja harjoittelemaan median käyttöä turvallisella ja yhteiskunnallisesti tiedostavalla tavalla (Opetushallitus 2014, 260).*

Sintonen (2012) otti kantaa aikaisempaan, vuoden 2004 opetussuunnitelmaan todetessaan, ettei vastuuntunnon näkökulmia ole huomioitu digitaalisen kulttuurin näkökulmasta. Hänen mukaansa opetussuunnitelmassa tuli käsitellä vastuullisuutta yksityisyyden, omistajuuden ja tekijyyden näkökulmista. Myös asioita, kuten nettiturvallisuus ja tekijänoikeudet tulisi käsitellä opetussuunnitelmassa. Näiden teemojen osalta opetussuunnitelmassa voidaan nähdä tapahtuneen muutos, sillä uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 kyseisiä teemoja käsitellään. Tässä ilmenee opetussuunnitelman päivittämisen tärkeys, jotta se pystyy reagoimaan yhteiskunnan muutokseen. Seuraava lainaus on esimerkki kyseisten asioiden huomioimisesta opetussuunnitelmassa ja se käsittelee vastuullisuuden teemaa asianmukaisen verkossa toimimisen näkökulmasta. Lainaus on tieto- ja viestintäteknologian osaamisalueesta, jossa vastuullinen ja turvallinen toiminta on määritelty yhdeksi alueeksi, jolla TVT:n osaamista tulee kehittää.

*Vastuullinen ja turvallinen toiminta: Oppilaita ohjataan tvt:n vastuulliseen ja turvalliseen käyttöön, hyviin käytöstapoihin sekä tekijänoikeuksien perusperiaatteiden tuntemiseen (Opetushallitus 2014, 157).*

Vastuuntuntoista toimintaa ja kriittistä reflektointia voidaan pitää mediakasvatuksen keskeisinä tavoitteina (Sintonen 2012, 38). Mielestäni opetussuunnitelmassa onnistutaan tarkastelemaan vastuuta eri näkökulmista ja eri tasoilta. Yksilön käyttäytymisen tasolla vastuullisuuden teemaa käsitellään esimerkiksi verkossa käyttäytymisen näkökulmasta ja yhteiskunnallisempi näkökulma huomioidaan kestä-

vän kehityksen tarkastelulla. Vastuullinen kuluttajuus puolestaan yhdistää yksilön ja yhteisön näkökulman tarkastelemalla millaisia vaikutuksia yksilön toiminnalla on yhteiskunnan ja jopa globaalin kestävän kehityksen näkökulmasta. Medialukutaitojen yhtenä tehtävä on tuoda esille yhteiskunnan epäkohtia ja saada pohtimaan yhteiskunnallisia ongelmia (Sintonen 2012, 32). Vastuullisuuden tarkastelu näiden teemojen kautta voi olla yksi väylä tällaiseen kriittiseen yhteiskunnalliseen pohdintaan.

Osallistavissa mediatuottamisen prosesseissa oppilaat ovat vastuussa omista näkökannoistaan, koska mediatuottamisessa on tärkeää ottaa huomioon myös yleisö (Sintonen 2012, 47). Osallisuuden kulttuuri ja oma tuottaminen edellyttävät jokaiselta toimijalta vastuuta ja kykyä tarkastella omaa toimintaansa (Vesterinen ym. 2014, 153). Näen oman toiminnan kriittisen tarkastelun tärkeänä osana vastuullisuuteen kasvattamista.

## **5.8 Mediakasvatuksen merkitys teknisten teknologiataitojen opettamisessa**

Mediakasvatus ilmenee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa myös teknisinä teknologiataitoina. Tämä on ainoa kategoria, jossa liikutaan selkeästi teknis-käytännöllisen ulottuvuuden alueella (Vesterinen ym. 2014, 147). Opetuksen kohteena ovat konkreettiset tietotekniset taidot. Opetussuunnitelmassa yhdeksi tieto- ja viestintäteknologiseksi pääalueeksi, jolla kyseistä taitoa tulee kehittää, on määritelty TVT:n käyttö- ja toimintaperiaatteiden, keskeisten käsitteiden ja käytännön taitojen kehittäminen. Seuraava lainaus kuvaa tätä aluetta.

*1) Oppilaita ohjataan ymmärtämään tieto- ja viestintäteknologian käyttö- ja toimintaperiaatteita ja keskeisiä käsitteitä sekä kehittämään käytännön tv-taitojaan omien tuotosten laadinnassa. (Opetushallitus 2014, 23).*

Teknisten teknologiataitojen opettaminen ilmenee tieto- ja viestintäteknologian laaja-alaisessa osaamisalueessa. Laaja-alaiset osaamisalueet läpäisevät kaikki aineet. Joissakin oppiaineissa tietoteknisten taitojen opettaminen painottuu kuitenkin enemmän. Tällaisia oppiaineita ovat matematiikka ja ympäristöoppi. Teknisten taitojen korostuminen kyseisissä aineissa ei tosin ole yllättävää, sillä laitteiden ja sovellusten hyödyntäminen opetuksessa on niille luontevaa. Ympäristöopin oppiaineessa opetellaan käyttämään erilaisia teknologisia sovelluksia ja geomedioita. Matematiikan oppiaineessa tekniset taidot ilmenevät ohjelmoinnin ja erilaisten graafisten ohjelmistoympäristöiden näkökulmasta. Seuraavat lainaukset ovat esimerkkejä kyseisistä oppiaineista.

*T16 ohjata oppilasta maantieteelliseen ajatteluun, hahmottamaan omaa ympäristöä ja koko maailmaa sekä harjaannuttamaan kartankäyttö- ja muita geomediataitoja (Opetushallitus 2014, 241).*

*T14 innostaa oppilasta laatimaan toimintaohjeita tietokoneohjelmina graafisessa ohjelmointiympäristössä (Opetushallitus 2014, 235).*

Näppäintaitojen ja tekstinkäsittelytaitojen opettaminen on äidinkielen oppiaineen vastuulla. Näin äidinkielen oppiaineessa huomioidaan digitaalinen tekstintuottaminen.

*Samoin harjoitellaan näppäintaitoja sekä muita tekstin tuottamisen ja käsittelyn perustaitoja. (Opetushallitus 2014, 101).*

Tekninen teknologiataitojen opettaminen on ollut ensimmäisiä muotoja, miten mediakasvatus on ilmennyt opetussuunnitelmassa. 1980-luvulla opetus painottui ohjelmointitaitojen ja tietokoneen toimintaperiaatteiden opettamiseen. (Opetushallitus 2011, 8–9.) Vaikka mediakasvatuksen kenttä on laajentunut paljon ja mediakasvatuksella nähdään monia muitakin tavoitteita teknisten taitojen opettami-

sen rinnalla, on tekninen ulottuvuus silti osa mediakasvatusta ja ilmenee opetus-suunnitelmassa edelleen. Teknologian kehitys muuttaa opetettavia teknisiä taitoja. Tästä esimerkkinä toimii ohjelmointi, joka on tullut uutena opetettavana asiana mukaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014.

## **5.9 Tieto- ja viestintäteknologia osana oppimisympäristöä**

Mediakasvatus ilmenee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisenä opetuskäytössä. Tieto- ja viestintäteknologia nähdään opetussuunnitelmassa olennaisena osana monipuolisia oppimisympäristöjä ja työskentelytapoja, sillä se mainitaan lähes kaikkien oppiaineiden oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvissä tavoitteissa. Tieto- ja viestintäteknologisten laitteiden ja sovellusten käytön lisääntyminen työssä, vapaa-ajalla ja arjessa ovat vakiinnuttaneet sen aseman keskeiseksi osaksi mediakasvatusta (Vesterinen 2006, 153). Tieto- ja viestintäteknologia opetuskäytössä on ilmennyt myös aikaisemmissa esittelemissäni kategorioissa, mutta tässä luvussa tarkastelen sitä oppimisympäristön näkökulmasta. Ensin tarkastelen TVT:tä yksilöllisen oppimisen tukijana erityisesti oppimisen eriyttämisen ja eheyttämisen kautta. Tämän jälkeen esittelen tieto- ja viestintäteknologiaa oppimisympäristönä sen autenttisuuden näkökulmasta.

Tieto- ja viestintäteknologian avulla vahvistetaan oppilaiden osallisuutta ja yhteisöllisen työskentelyn taitoja, sekä tuetaan oppilaiden henkilökohtaisia oppimispolkuja. Tieto- ja viestintäteknologisia ratkaisuja hyödynnetään myös oppimisen edistämässä ja tukemisessa. (Opetushallitus 2014, 29.) Näin opetussuunnitelmassa korostetaan oppilaiden yksilöllisyyttä oppimisessa. TVT nähdään oleellisenä yksilöllisen oppimisen tukijana. Oppimista tuetaan eriyttämällä opetusta esimerkiksi etäyhteyksiä hyödyntämällä. Etäyhteydet ovat väline opetuksen monipuolistamiseen ja oppilaiden yhdenvertaisuuden tukemiseen. Niiden avulla voidaan tarjota sekä tukea sitä tarvitseville että etenemismahdollisuuksia lahjakkaille

opiskelijoilla. Seuraava lainaus on opetussuunnitelman yleisosion luvusta *oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen*.

*Etäyhteyksiä hyödyntämällä opetusta voidaan sekä eriyttää että eheyttää. Opetuksella voidaan vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin - tarjota erityislahjakkuuden kehittymistä tukevaa opetusta, syventää koulun tarjoamaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea tai huolehtia opetuksesta joissakin poikkeustilanteissa, esimerkiksi oppilaan pitkän sairausjakson aikana. (Opetushallitus 2014, 39.)*

Etäyhteyksiä hyödyntäessä teknologian merkitys on opetuksen välineenä. Liikutaan siis mediakasvatuksen ainedidaktisella alueella, jossa mediaa hyödynnetään sisältöjen oppimisessa (*learning through/with media*) (Vesterinen 2011, 25). Mielestäni teknologian hyödyntäminen etäyhteyksin on mielekästä, sillä silloin teknologiaa hyödynnetään sellaisella tavalla, mikä ei muuten olisi mahdollista. Teknologian avulla tulisi pyrkiä löytämään uusia opetuksen tapoja, jotka eivät ennen olleet mahdollisia. Tällöin ollaan mielestäni saavutettu teknologian hyödyntämisen perimmäinen tarkoitus. Jos teknologian välityksellä tehdään vain samoja asioita kuin ennen, ei juuri saada pedagogista lisäarvoa opetukseen. Tämän sijasta teknologiaa pyritään hyödyntämään opetuksessa kehittämällä aidosti uusia pedagogisia opetuksen tapoja. Tästä on esimerkkinä myös teknologian tarjoamien autenttisten oppimisympäristöiden hyödyntäminen. Sen avulla voidaan tuoda opetukseen uusia oppimisen tiloja, joissa tietoja ja taitoja voidaan harjoitella tosielämän tilanteissa. Seuraava lainaus on toisen kotimaisen kielen oppiaineesta. Siinä ilmenee, miten teknologia tarjoaa autenttisen oppimisympäristön kielenopiskeluun.

*Tieto- ja viestintäteknologia tarjoaa yhden luontevan mahdollisuuden toteuttaa kielenopetusta autenttisista tilanteista ja oppilaiden viestintätarpeista lähtien. (Opetushallitus 2014, 125.)*

Mielenkiintoinen havainto tutkimusta tehdessäni oli se, että vaikka tieto- ja viestintäteknologia mainitaan lähes jokaisen oppiaineen kohdalla, toimintaohjeet ovat

usein hyvin suppeita. Käytännössä niissä ohjataan tieto- ja viestintäteknologian käyttöön, mutta ei anneta minkäänlaisia ohjeita, mistä näkökulmasta tai mitä varten. Seuraavat esimerkit ovat elämäkatsomustiedon ja matematiikan oppiaineista, joissa toimintaohjeet jäävät hyvin suppeiksi.

*Toiminnassa otetaan huomioon lasten elinympäristön digitalisoituminen* (Opetushallitus 2014, 140).

*Oppimista tuetaan hyödyntämällä tieto- ja viestintäteknologiaa* (Opetushallitus 2014, 128).

Toimintaohjeen jäädessä kovin irralliseksi ilman selkeää kontekstia, on vaarana, ettei se motivoi toimintaohjeen soveltamiseen opetuksessa. Mielestäni opetussuunnitelmassa olisi tärkeää tuoda ilmi toimintaohjeiden konteksti. Tämä lisää toimintaohjeen merkityksellisyyttä. Vesterisen (2011, 19) mukaan pedagogiikkaa yritetään liian usein kehittää teknologiaa hyödyntämällä ilman pedagogista ajattelua tavoitteiden taustalla. Pedagogisen pohdinnan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tulisi olla aina tärkein prioriteetti. Vaikka teknologian käyttöön opetuksessa yleisesti kannustetaan, tärkein kysymys on se, miten se tehdään pedagogisesti merkityksellisellä tavalla.

Mielestäni opetussuunnitelma onnistuu huomioimaan tieto- ja viestintäteknologian mahdollisuudet monipuolisena oppimisympäristönä. Tarkastelemalla sitä oppimisen eriyttämisen ja eheyttämisen sekä opetuksen autenttisuuden näkökulmasta se tarjoaa erilaisia perusteluja sen hyödyntämiselle opetuksessa. Tieto- ja viestintäteknologia osana oppimisympäristöä ja työtapoja toistui lähes jokaisessa oppiaineessa, mikä ilmentää sen keskeistä merkitystä opetussuunnitelmassa.

## 5.10 Mediasisällöt ja mediakulttuuri opetusmateriaaleissa

Mediakasvatukselle on luontevaa tuoda ajankohtaisia mediasisältöjä opetukseen, mikä on tehnyt oppimateriaaleista vaihtelevia ja ajassa eläviä (Vesterinen ym. 2014). Mediasisällöt tarjoavat ajankohtaista oppimateriaalia, jolloin aihetta voidaan käsitellä oppikirjaa laajemmin (Merilampi 2014, 107). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tarjoaa mahdollisuuksia mediasisältöjen ja mediakulttuurin sisällyttämiseen opetukseen. Tässä luvussa tarkastelen, miten mediakasvatus ilmenee opetussuunnitelmassa opetusmateriaalien näkökulmasta.

Mediasisältöjen ja mediakulttuurin huomioiminen opetusmateriaaleissa näkyy useassa kohtaa opetussuunnitelmaa. Joissain yhteyksissä median sisältöjen tuominen opetukseen sanotaan selkeästi, mutta välillä se ilmenee epäsuorasti. Seuraava lainaus on kuvaamataidon sisältöalueesta *ympäristön kuvakulttuurit*. Se on esimerkki mediasisältöjen huomioimisesta opetuksessa.

*S2 Ympäristön kuvakulttuurit: Opetuksen sisällöt valitaan erilaisista ympäristöistä, esineistä, mediakulttuureista ja virtuaalimaailmoista. Sisältöjä valitaan monipuolisesti rakennetuista ja luonnon ympäristöistä sekä mediasta. Ympäristön kuvakulttuureja käytetään kuvallisen työskentelyn lähtökohtana. (Opetushallitus 2014, 144.)*

Useassa kohtaa opetussuunnitelmaa käytetään sanoja, kuten monipuoliset, monenlaiset tai monimuotoiset tekstit. Tällöin mediasisällöt eivät ilmene suoraan, mutta tulkitsemme näiden käsittävän myös mediatekstit. Tämä on esimerkki siitä, että opetussuunnitelmaa sovellettaessa on tärkeää tietoisesti katsoa sitä mediakasvatuksen näkökulmasta. Näin voidaan tunnistaa ja nähdä monipuolisemmin mahdollisuuksia sen sisällyttämiseen opetukseen ilman, että se sanotaan täysin suoraan. Opetussuunnitelma on laaja asiakirja, jonka teksti on toisinaan hyvin tiivistä. Sen

tulkitseminen vaatii tarkkuutta ja pohdintaa siitä, mitä kaikkea sanoihin, kuten *monipuolinen* tai *monimuotoinen* voi sisältyä. Tällaiset ilmaukset ovat myös osoitus, ettei opetussuunnitelman tarkasteluun mediakasvatuksen näkökulmasta riitä pelkkä mediakasvatuksen käsitteiden etsiminen tekstistä. Jos halutaan saada kattava kuvaus, miten mediakasvatus ilmenee opetussuunnitelmassa, täytyy pystyä kiinnittämään huomio myös kohtiin, joihin mediakasvatus on ikään kuin 'piilotettu'. Alla oleva lainaus äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta on toinen esimerkki tällaisesta kohdasta.

*Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisympäristö rakennetaan monipuoliseksi teksti- ja kieliympäristöksi. Saatavilla tulee olla paljon oppilaita kiinnostavaa kirjallisuutta ja monimuotoisia tekstejä. (Opetushallitus 2014, 104.)*

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa korostetaan runsaan tekstiympäristön merkitystä opetuksessa, mikä antaa tilaa mediatekstien ja mediakulttuurin tuomiseen opetukseen. Monipuolinen tekstien käyttö nähdään opetussuunnitelmassa olennaisena osana sekä tekstien tulkitsemisen että tuottamisen oppimista. Äidinkielen oppiaineen tavoitteissa mainitaan myös oppilaiden kannustaminen lastenkirjallisuudesta kiinnostumiseen ja positiivisten lukukokemusten saamiseen. Eri-laiset mediatekstit, mediasisällöt ja oppilaiden toimijuus mahdollistavat oppilaiden kokemusmaailman ja kiinnostuksen kohteiden tuomisen osaksi koulumaailmaa (Kupiainen & Sintonen 2009, 26). Niiden avulla voidaan tukea oppilaiden myönteisiä lukukokemuksia sekä motivaatiota ja innostusta oppimista kohtaan. Seuraava lainaus on äidinkielen oppiaineesta. Siinä ohjataan suoraan työskentelemään ympäristössä ilmenevien tekstien parissa. Mediatekstit mainitaan tässä esimerkissä suoraan.

*Havainnoidaan ja tulkitaan monimuotoisia ympäristön tekstejä, niiden merkityksiä ja rakenteita sekä työskennellään muun muassa kuvien,*

*lastenkirjallisuuden, yksinkertaisten tietotekstien ja mediatekstien parissa.*  
(Opetushallitus 2014, 107)

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa käytetään mediakasvatuksen käsitettä, joka ilmenee koko opetussuunnitelmassa hyvin vähän. Siinä mediakasvatus määrittellään mediasisältöjen tulkitsemiseksi ja tuottamiseksi sekä niiden ymmärtämiseksi kulttuurisena ilmiönä. Mediakasvatus on mielletty tärkeäksi osaksi äidinkielen oppiainetta (esim. Vesterinen 2007), mihin viittaa myös kyseisen käsitteen ilmeneminen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Mielestäni vastuu mediakasvatuksesta tulisi kuitenkin pyrkiä jakamaan kaikkiin oppiaineisiin. Tätä tavoitellaan myös opetussuunnitelmassa laaja-alaisilla osaamisalueilla *tieto- ja viestintä- teknologinen osaaminen ja monilukutaito*. Käsitteen mainitseminen opetussuunnitelmassa ainoastaan äidinkielen oppiaineen kohdalla tukee mielestäni äidinkielen erityisasemaa mediakasvatuksen opettamisessa. Jos mediakasvatus halutaan aidosti osaksi kaikkia oppiaineita, tulisi opetussuunnitelman kannustaa siihen tasapuolisesti jokaisen aineen kohdalla.

*Mediakasvatus tähtää mediasisältöjen tulkitsemiseen ja tuottamiseen ja niiden ymmärtämiseen kulttuurisena ilmiönä.* (Opetushallitus 2014, 104, 160)

Mediatekstien ja mediakulttuurin tuominen opetusmateriaaleihin korostuu opetussuunnitelmassa erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa, mutta kyseisten sisältöjen käyttö on mahdollista myös muissa oppiaineissa. Vesterisen (2007) mukaan mediakasvatus on sovellettavissa helpommin aineisiin kuten äidinkieli, yhteiskuntaoppi ja kuvaamataito. Matematiikan hän näkee mediakasvatuksen soveltamisen näkökulmasta haastavana oppiaineena. Kritisoin Vesterisen näkemystä, sillä seuraavassa lainauksessa näkyy, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tarjoaa mahdollisuuksia mediakasvatuksen soveltamiseen myös matematiikassa.

*Opetuksen lähtökohtana käytetään oppilaille tuttuja ja kiinnostavia aiheita ja ongelmia. Tavoitteena on luoda oppimisympäristö, jossa matematiikkaa opiskellaan toiminnallisesti ja välineiden avulla. Opetuksessa käytetään vaihtelevia työtapoja. (Opetushallitus 2014, 130.)*

Tässäkään lainauksessa mediakasvatus ei ilmene suoraan, mutta siitä huolimatta se tarjoaa useammankin mahdollisuuden soveltaa mediakasvatusta opetuksessa. Ensinnäkin tulkitsemisen, että opetuksen lähtökohtana käytettävät oppilaille tutut ja kiinnostavat aiheet ja ongelmat voivat olla mahdollisuuksia oppilaiden kokemusmaailmasta kumpuavien mediakulttuurien ilmiöiden tuomiseen osaksi opetusta. Matematiikan haasteena on toisinaan nähty sen abstrakti luonne, johon oppilaiden on vaikea löytää kokemuspintaa ja merkityksellisyyttä. Mediasisältöjen tuominen ongelmanratkaisun kohteeksi voi olla yksi tapa vastata tähän haasteeseen. Toiseksi lainauksessa mainitaan toiminnallisuus ja välineiden käyttö opetuksessa, mikä puolestaan antaa tilaa erilaisten teknologioiden hyödyntämiselle opetuksessa. Näin mediaa on mahdollista hyödyntää matematiikan opetuksessa sekä sisällönä että välineenä.

Tuomalla mediasisällöt ja mediakulttuuri opetukseen voidaan vastata formaalin koulun haasteeseen. Jos mediakulttuuri jätetään kokonaan koulun ulkopuolelle, on vaarana koulutiedon ja ympäröivän todellisuuden etäännyminen toisistaan (Kupiainen & Sintonen 2009, 26). Tämä on nähty yhtenä formaalin koulun ongelmana. Yksi formaalin koulun piirre liittyy oppimateriaalien kautta esitettyihin oppisisältöihin, jotka opettaja on perinteisesti jakanut oppilaille. Tämä on ollut haaste myös oppilaiden toimijuudelle. (Vesterinen ym. 2014, 145.) Tähän mediasisältöjen ja mediakulttuurin tuominen osaksi opetusmateriaaleja voi tarjota ratkaisun. Niiden avulla voidaan tuoda oppilaiden kokemusmaailmaa ja mielenkiinnon kohteita opetusmateriaaleihin. Oppilaiden mukaan ottaminen opetusmateriaalien tuottamisprosessiin voi myös rikkoa formaalin koulun rakenteita. Näin annetaan tilaa myös oppilaan toimijuudelle. Seuraava lainaus on monilukutaidon laaja-

alaisesta osaamisalueesta. Mielestäni siinä annetaan tilaa oppilaiden aktiiviselle toimijuudelle ja monipuolisten opetusmateriaalien soveltamiselle.

*Opetuksessa tarkastellaan oppilaille merkityksellisiä, autenttisia tekstejä sekä niistä nousevia tulkintoja maailmasta. Näin oppilaat voivat hyödyntää opiskelussa vahvuuksiaan ja itseään kiinnostavia sisältöjä ja käyttää niitä myös osallistumisessa ja vaikuttamisessa. (Opetushallitus 2014, 23.)*

Kupiainen ja Sintonen (2009) huomauttavat, ettei mediakulttuurin tuomisella kouluun tavoitella koulukoulukulttuurin muuttamista mediakulttuurin kaltaiseksi. Mediakasvatuksen näkökulmasta tavoitteena on muuttaa koulukulttuuria suuntaan, joka olisi mahdollinen myös mediakasvatuksen perustana (Kupiainen & Sintonen 2009, 26). Mediakasvatus ei ole mahdollista ilman, että mediakulttuurille avataan koulun ovet. Se on edellytys koko mediakasvatuksen opetukselle ja tuo koulua ja sen ulkopuolista todellisuutta lähemmäs toisiaan. Opetusmateriaaleilla on tässä prosessissa keskeinen merkitys.

Buckinghamin (2007) mukaan pelkkä mediasisältöjen ja mediavälineiden tuominen opetukseen ei ole mediakasvatusta. Niiden käyttö opetuksessa muuttuu hänen mukaansa mediakasvatukseksi vasta silloin kun sisällöt ja teknologiat otetaan analyyttisen tarkastelun kohteeksi tai oman tuotannon materiaaliksi. Olen tästä hieman eri mieltä. Allekirjoitan tietoisien mediasisältöjen ja teknologioiden analyyttisen tarkastelun tärkeyden, mutta näen mediasisältöjen ja teknologioiden tuomisen opetukseen merkityksellisenä, vaikka ne eivät olisikaan kaikissa opetustilanteissa ensisijainen analyyttisen tarkastelun kohde, koska niillä on merkitys myös autenttisina ja formaalin koulun rakenteita rikkovina opetusmateriaaleina. Uskon, että mediasisältöjen tuominen opetukseen voi myös aktivoida oppilaat tarkkailemaan erilaisia mediakuvastoja ja -sisältöjä uusista näkökulmista heidän kohdatessaan niitä koulun ulkopuolella.

## 6. Tutkimuksen luotettavuus

Koko tutkimusprosessin ajan tutkija tekee valintoja, miten tutkimus etenee. Tutkimuskysymys, metodologia, tutkimusmenetelmän valitseminen, tutkimusaineiston analyysi ja tulkintojen tekeminen ovat tutkijan näkemys siitä, miten tutkimus tulee toteuttaa (Kiviniemi 2007, 80–81). Läpi tutkimusprosessin olen pyrkinyt perustelemaan tekemiäni valintoja, sillä tutkimuksen luotettavuuden lähtökohtana on avoimuus (Kuula 2013, 34–35). Myös argumentointia tukeva lähdekirjallisuus lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 21.)

Tutkiessani mediakasvatuksen ilmenemistä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 rajasin tutkimusaineistoni opetussuunnitelman vuosiluokkiin 1–6. Aineistooni kuuluu kaikki vuosiluokkien 1–6 näkökulmasta oleellinen Perusopetuksen opetussuunnitelman sisältö. Aineiston rajauksen näkökulmasta tutkielmani on luotettava katsaus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin mediakasvatuksen näkökulmasta vuosiluokkien 1–6 osalta.

Tutkimuskysymyksen pohjalta valitsin tutkimusmenetelmäksi teoriasidonnaisen sisällönanalyysin. Olen pyrkinyt lisäämään tutkielmani luotettavuutta kuvaamalla tutkielmani aineiston analyysin vaiheet tarkasti, tarvittaessa esimerkkejä käyttäen. Laadullisessa sisällönanalyysissä tutkijan tekemät valinnat ja aineistosta tehdyt tulkinnat ovat aina yksilöllisiä (Tuomi & Sarajärvi 2006, 133–134). Kerron tutkimustuloksistani esittämällä suoria lainauksia aineistostani. Näin pyrin avaamaan analyysiprosessiani ja sitä mihin tulkintani perustuu. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on virallinen asiakirja, joka löytyy esimerkiksi sähköisessä muodossa verkosta. Tutkimusaineisto on siis kaikkien saatavilla ja kenen tahansa tutkimusta lukevan on mahdollista palata alkuperäisen tutkimusaineiston äärelle tarkistamaan, onko hän tutkijan kanssa samaa mieltä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija poimii aineistosta tutkimuskysymyksen näkökulmasta oleellisia merkitysyksiköitä ja tulkitsee niitä. Päätöksen siitä mikä on tutkimuksen kannalta merkityksellistä, tekee siis tutkija. (Tuomi & Sarajärvi, 94.) Toisinaan eteeni tuli tilanteita, joissa pohdin, onko kyseessä mediakasvatuksen näkökulmasta oleellinen asia. Vaikka tukenani oli mediakasvatuksen määritelmä, teen silti itse lopullisen tulkinnan siitä täyttääkö kyseinen kohta määritelmän. Päädyin avaamaan tällaiset kohdat merkkäämällä merkitysyksikköni kahdella eri symbolilla sen mukaan, ilmenikö mediakasvatus siinä suoraan keskeisten mediakasvatuksen käsitteiden kautta vai ilmenikö mediakasvatus kyseisessä kohdassa epäsuorasti. Näin pyrin avaamaan aineiston analyysiprosessiani ja tutkijan tulkinnan merkitystä.

Mediakasvatuksen ilmeneminen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa osoittautui aineistonanalyysivaiheessa haastavaksi tutkimuskysymykseksi. Tämä johtui mediakasvatuksen käsitteen laajuudesta. Mediakasvatuksen voi nähdä ikään kuin sateenvarjokäsitteenä useille alakäsitteille, kuten tieto- ja viestintäteknikka opetuksessa ja oppimisessa sekä monilukutaito. Tutkimuskysymyksen tarkempi rajaaminen esimerkiksi toiseen näistä alakäsitteistä olisi voinut tarkentaa tutkimuksen näkökulmaa. Toisaalta mediakasvatuksen ilmeneminen perusopetuksen opetussuunnitelmassa on tarpeellinen ja tärkeä tutkimusaihe laajuudesta huolimatta, koska vastaavaa tutkimusta ei ole aikaisemmin tehty Suomessa.

Tuloksia esitellessäni pyrin vertaamaan niitä myös muiden tutkijoiden tuloksiin. Tämä parantaa analyysin ja tulkinnan luotettavuutta (Eskola 2007, 177). Valitettavasti mediakasvatuksen näkökulmasta uutta opetussuunnitelmaa on tarkasteltu hyvin vähän, mikä teki vertailusta haastavaa. Onnistuin kuitenkin mielestäni huomioimaan keskeisimmät suomalaiset ajankohtaiset julkaisut aiheesta.

## 7. Pohdinta

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, miten mediakasvatus ilmenee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 vuosiluokilla 1–6. Opetussuunnitelma on otettu valtakunnallisesti käyttöön syksyllä 2016. Tutkimusaineistoni koostui kaikista vuosiluokkien 1–6 näkökulmasta oleellisista opetussuunnitelman osioista. Saadakseni kokonaisvaltaisen kuvan mediakasvatuksesta opetussuunnitelmassa, en rajannut aineistoani osioihin, joiden olisin ennakkoon olettanut olevan mediakasvatuksen näkökulmasta oleellisimpia. Mediakasvatus ei ole oma oppiaineensa, vaan ilmenee läpileikkaavasti koko opetussuunnitelmassa. Mediakasvatuksen näkökulmasta erityisen keskeisiä sisältöjä ovat laaja-alaiset osaamisalueet *tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen* ja *monilukutaito*, jotka läpileikkaavat kaikki oppiaineet.

Tutkimukseni mukaan mediakasvatus ilmenee opetussuunnitelmassa monipuolisesti ja moniulotteisesti. Se on huomioitu opetusmateriaaleissa, oppimisympäristöissä ja useiden eri tietojen ja taitojen opetuksessa. Tutkimustuloksissani mediakasvatus ilmenee opetussuunnitelmassa toimijuuden tukijana. Tämä on koko tutkimusaineiston kattavasta teema, joka läpileikkaa kaikki tutkimustulokseni. Esittelen tutkimustuloksissa yhdeksän kategoriaa, jotka kuvaavat mediakasvatuksen ilmenemistä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Kategoriat ovat: 1) mediakasvatus oppimaan oppimisen tukijana, 2) mediakasvatus monilukutaitona, 3) mediakasvatus tiedonhakuun ja kriittiseen ajatteluun ohjaajana, 4) mediakasvatus vuorovaikutuksen ja vaikuttamisen mahdollistajana, 5) mediakasvatus luovuuden ja ilmaisun tukijana 6) mediakasvatus vastuullisuuteen ohjaajana, 7) mediakasvatuksen merkitys teknisten teknologiataitojen opettamisessa, 8) tieto- ja viestintäteknologia osana oppimisympäristöä sekä 9) mediasisällöt ja media-kulttuuri opetusmateriaaleissa.

Kategoriat on muodostettu teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä tekemäni teemoittelun pohjalta. Teoriasidonnaisessa sisällönanalyysissä analyysiyksiköt poimitaan aineistosta ja teoria tukee tulkinnan tekemistä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98). Aineiston analyysissä etsin opetussuunnitelmasta mediakasvatuksen näkökulmasta oleellisia merkitysyksiköitä. Teoriaosuudessa esittelemäni mediakasvatuksen määritelmä ohjasi merkitysyksiköiden valintaa määritellen sen, mikä on tutkimukseni kannalta oleellista. Tutkijana tein kuitenkin viimeisen päätöksen siitä, mitä analyysin kohteeksi valikoitui. Tämän jälkeen teemoittelin merkitysyksiköt niissä esiintyvien teemojen ja aiheiden mukaan, minkä pohjalta muodostin yhdeksän kategoriaa kuvaamaan mediakasvatuksen ilmenemistä opetussuunnitelmassa.

Tuloksia tulkitessani vertasin niitä aikaisempiin tutkimuksiin ja mediakasvatuksen määritelmiin. Tarkastelin tuloksiani myös mediakasvatuksen neljän ulottuvuuden näkökulmasta. Nämä ovat ainedidaktinen ulottuvuus, mediaesitysten analyysin ja mediatuottamisen suhde sekä sosiaalisen mediaosaamisen ja tekniskäytännöllisen mediaosaamisen ulottuvuudet (Vesterinen ym. 2015, 148). Vertailun tavoitteena oli selvittää, kuinka moniulotteisesti mediakasvatus ilmenee opetussuunnitelmassa. Tutkimustulokseni mukaan opetussuunnitelmassa näkyivät kaikki edellä mainitut ulottuvuudet, mikä kertoo mediakasvatuksen moniulotteisesta ilmenemisestä opetussuunnitelmassa. Selkeimmin opetussuunnitelmassa oli nähtävissä mediakasvatuksen ainedidaktinen ulottuvuus erityisesti medially oppimisen korostuessa. Tutkimustulokseni tukee Vesterisen ym. (2014, 147) näkemystä, jonka mukaan median avulla oppiminen on lisääntymässä. Tämä johtuu heidän mukaansa siitä, että monimediaisuuden lisääntymisen myötä mediakasvatuksen rajaaminen omiin oppisisältöihin on haastavaa (Vesterinen ym. 2014, 147).

Vesterinen ym. (2014, 152) mukaan yhteisöllisyys ja osallisuus korostuvat koulussa, siihen liittyvässä pedagogiikassa, mediakasvatuksessa ja mediakulttuurissa yhä enemmän. Tulevaisuudessa oppilaat on huomioitava kokonaisvaltaisina

oppijoina, jotka osallistuvat ja hyödyntävät mediaa, mikä mahdollistaa luovan ja yhteisöllisen tiedonrakentamisen ja erilaisten taitojen rakentamisen (Vesterinen ym. 2014, 152). Tämä ilmenee myös tutkimustuloksissani. Oppilaiden toimijuus on nostettu keskeiseksi tavoitteeksi koko opetussuunnitelmassa. Oppilaiden toimijuus ilmenee kaikissa yhdeksässä kategoriassa heidän osallistamisena.

Opetussuunnitelman sanotaan olevan kuva tämän hetken yhteiskunnasta, ja tämä näkyy myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Opetussuunnitelmassa on nähtävissä 2000-luvun tärkeitä ilmiöitä, kuten kestävä kehitys, ympäristön suojeleminen ja vastuullinen kuluttaminen sekä osallisuuden ajan mediataidot. Teknologian näkökulma on otettu huomioon useissa toimintaohjeissa, ja se on onnistuttu sisällyttämään kokonaisvaltaisesti opetussuunnitelmaan. Vaikka tutkimukseeni ei kuulunut aikaisempien opetussuunnitelmien vertaaminen, kiinnitin huomiota, jos jokin oli muuttunut oleellisesti. Uudessa opetussuunnitelmassa mediakasvatuksen näkökulmasta uusia teemoja ovat esimerkiksi ohjelmointi, tekijänoikeus- ja julkaisukysymykset.

Tutkimukseni perusteella Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tarkastelu mediakasvatuksen näkökulmasta edellyttää kokonaisvaltaista opetussuunnitelmatekstin tarkastelua. Jos huomio kiinnitetään vain tieto- ja viestintäteknologian tai monilukutaidon laaja-alaisiin osaamisalueisiin tai mediakasvatuksen käsitteistöön, jää huomiotta useita mediakasvatuksen näkökulmasta oleellisia asioita. Tämä johtuu muun muassa siitä, että media-etuliitteistä on luovuttu enenevässä määrin uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Medialukutaidon ja mediaosaamisen käsitteiden sijasta opetussuunnitelmassa käytetään sellaisia käsitteitä kuten monilukutaito ja kriittinen lukutaito. Mielestäni tämä kertoo mediakasvatuksen vakiintuneesta asemasta. Etuliitettä ei tarvita korostamaan ja muistuttamaan median näkökulmasta. Toisaalta se lisää opettajien vastuuta opetussuunnitelman tulkinnassa. Heidän tulee nähdä mediakasvatuksen mahdollisuudet ilman, että sitä erikseen alleviivataan tai korostetaan.

Tutkimuksestani teki haasteellisen mediakasvatuksen laaja määritelmä. Tutkimuskysymyksen tiiviimpi rajaaminen olisi voinut tarkentaa tutkielmani näkökulmaa. Toisaalta määritelmän laajuuden ansiosta onnistuin tarkastelemaan mediakasvatusta monipuolisista näkökulmista, mikä oli yksi tutkielmani tavoitteista. Laajan rajauksen ansiosta onnistuin löytämään mediakasvatusta yhteyksistä, joissa mediakasvatuksen käsitteistöä ei suoraan mainittu. Mahdollisena jatkotutkimusaiheena voisi tarkastella, kokevatko opettajat mediakasvatuksen ilmenevän myös näissä epäsuorissa yhteyksissä.

Toisinaan mediakasvatus ilmenee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa teknisestä näkökulmasta. Tarkoitan tällä sitä, että mediakasvatuksen sisällöt kuvattiin teknisinä kompetensseina ilman, että niiden laajemmat tavoitteet tulivat ilmi. Tästä on esimerkkinä mediakasvatus monilukutaitona. Tutkimukseni mukaan monilukutaito ilmenee opetussuunnitelmassa yksilöllisenä ja teknisenä tiedonkäsittelyn, tulkitsemisen ja tuottamisen taitoina. Kalliopään (2017, 50) määrittelemät monilukutaidon tavoitteet tasa-arvon, suvaitsevaisuuden ja maailman muuttamisen edistäjänä eivät ilmene opetussuunnitelmassa, vaan se näyttäytyy teknismekaanisena kompetenssina. Medialukutaitoon kuuluu myös kulttuurinen ja yhteiskunnallinen pohdiskelu sekä ilmiöiden näkyväksi tekeminen (Kupiainen & Sintonen 2009, 175). Siksi mediakasvatusta ei tulisi nähdä vain erilaisten teknisten taitojen näkökulmasta, vaan myös tiedostavaan toimintaan ohjaajana, johon sisältyy niin yksilöllinen kuin yhteiskunnallinenkin ulottuvuus. Tutkijana olisin toivonut näkeväni enemmän näitä mediakasvatuksen taustalla olevia tavoitteita opetussuunnitelmassa.

Vesterisen (2011, 39) mukaan suomalaisen mediakasvatuksen laajana tehtävänä tulee nähdä perusopetuksen kehittäminen. Tämä ei ole mahdollista, ellei mediakasvatusta sekä ymmärretä että sovelleta kokonaisvaltaisesti ja moniulotteisesti. Mediakasvatusta ei pidä ajatella opetuksen lisämausteena vaan se tulee nähdä osana kaikkea opetusta ja kasvatusta sekä korostaa sen tavoitteita tasa-arvon, demokratian ja aktiivisten ja tiedostavien kansalaisten kasvattajana.

## Lähteet

Aaltola, J. 2010. Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–27.

Anttila, M. & Blistanov, T. 2012. Paikallisuus opetussuunnitelmissa — Maalaiskoulun opetussuunnitelmasta 1925 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

Apple, M. W. 2010. Curriculum studies, the future of: Essay 1. Teoksessa C.A. Kridel (toim.) Encyclopedia of curriculum studies. Thousand Oaks: Sage, 237–238.

Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Ouluensis, sarja E:11.

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

Buckingham, D. 2007. Beyond Technology. Children's Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Policy Press.

Cope, B. & Kalantzis, M. 2009. Multiliteracies: new literacies, new learning pedagogies. International Journal 4 (3), 164–195.

Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa J. Aaltola & R.

Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.

Heinonen, J. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto: Soveltavan kasvatustieteen laitos.

Helsingin Sanomat, 14.2.2017. Koulujen digiloikka syrjäytti mediakasvatuksen. Mielipide. <http://www.hs.fi/mielipide/art-2000005086462.html> Luettu 19.8.2017.

Hobbs, R. 2010. Digital and media literacy: A plan for action. Washington, DC: The Aspen Institute.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.

Jenkins, H. 2009. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. London: The MIT Press.

Jussila, J., Montonen, K. & Nurmi, K. 1992. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa J. Jussila & T. Gröhn (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino. Tutkimuksia 123, 157–208.

Kalliopää, O. 2014. Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media ja viestintä* 37 (4), 60–78.

Kalliopää, O. 2017. Uuden kirjoittamisen opetus. Osallistavaa luovuutta verkossa. *Scriptum creative writing research journal* 1/2017.

Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylä Studies of Humanities.

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus, 70–85.

Kosunen, T. & Huusko, J. 2002. Opetussuunnitelma opettajan työn ja koulu yhteisön kehittämisen välineenä. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 202–226.

Kotilainen, S. & Kivikuru, U. 1999. Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineissa. Teoksessa S. Kotilainen, M. Hankala & U. Kivikuru (toim.) Mediakasvatus. Edita, 13–30.

Kotilainen, S. & Suoranta, J. 2005. Mediakasvatuksen kaipuu — Ajatuksia alan tutkimuksen kehittämistarpeista. Teoksessa S. Kotilainen & S. Sintonen (toim.) Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet. Oikeusministeriön julkaisu 5/2005, 73–77.

Krippendorff, K. 2004. Content analysis. An introduction to its methodology. 2nd ed. USA: Sage Publications.

Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. Medialukutaidot, osallisuus ja mediakasvatus. Helsingin yliopistopaino: Gaudeamus.

Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. 2015. Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.) Monilukutaito kaikki kaikessa. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu, 13–24.

Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta, J. 2007. Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa H. Kynäslahti, R. Kupiainen & M. Lehtonen (toim.)

Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007, 3–25.

Kuula, A. 2013. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kärki, I. 2015 Uusliberalismia vai ei? Suomalaista perusopetusta koskevien koulutuspoliittisten kasvatus- ja opetustavoitteiden arvot vuosina 1994–2012 Shalom Schwartzin arvoteorian valossa. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

Luukka, M. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Kielikoulutuspolitiikan verkosto. Saatavilla: <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/>. (Luettu 1.7.2017.)

Loukola, M-L. 2010. Perusopetuksen aihekokonaisuudet. Opetushallitus. Muistio 27.1.2010. Helsinki.

Loveless, A. 2008. Creative learning and new technology? A provocative paper. Teoksessa J. Sefton-Green (toim.) Creative Learning. London: Creative Partnership, 59–71.

McNeil, J. 1981. Curriculum A Comprehensive Introduction. Boston: Little, Brown and Company.

Merilampi, R-S. 2014. Mediakasvatuksen perusteet. Helsinki: Avain.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Gummerus kustannus.

New London Group 1996. A pedagogy of multiliteracies: Desinging social futures. Harvard Educational Review 66 (1), 60–92.

Nissilä, M-L. 2011. Riittävätkö opettajien mediataidot? *Opettaja* 43/2011, 16–19.

Opetushallitus. Opetussuunnitelma ja tuntijako.

[http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma\\_ja\\_tuntijako](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako)

*Viitattu 2.9.2017.*

Opetushallitus, 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus, 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus, 2011. Tieto ja viestintäteknikka opetuskäytössä — Välineet vaikuttavuus ja hyödyt. Tilannekatsaus toukokuu 2011. Muistiot 2011:2.

Opetushallitus, 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, Helsinki: Opetushallitus.

Palsa, L. 2015. Käsitteellisestä hajanaisuudesta medialukutaitojen moninaisuuteen. Teoksessa L. Pekkala, S. Salomaa & S. Spisak (toim.) *Monimuotoinen mediakasvat*us Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1/2016, 36–52.

Palsa, L. & Ruokamo, H. 2015. Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer-reviewed research. *International journal of media, technology and lifelong learning* 11 (2), 101–119.

Potter, W. J. 2013. Review of literature on media literacy. *Sociology Compass*, 7 (6), 417–435.

Puro, P-R. 2014. Sanomalehdet koulutiellä — 50 vuotta sanomalehtien ja koulujen

yhteistyötä. Helsinki: BoD – Books on Demand.

Rajala, A., Hilppö, J., Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2013. Expanding the chronotopes of schooling for the promotion of student's agency. Teoksessa O. Erstad & J. Sefton-Green (toim.) Identity, community and learning in the digital age. Cambridge: Cambridge University Press, 107–125.

Rantala, L. & Korhonen, V. 2007 Opettajankoulutus — mediakasvatuksen autiomaa? Mediakasvatus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmateksteissä. Kasvatus 38 (5), 454–467.

Rauste Von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteiden yksikkö.

Ruokamo, H. 2014. Puheenvuoro mediakasvatuksen tutkimuksesta Suomessa. Kielikukko — iloksi ja opiksi. 2/2014, 45–48.

Ruokamo, H. & Kotilainen, S. 2017. Haloo opettajankoulutus: TVT ja medialukutaidot yhteisopinnoiksi! Teoksessa S. Salomaa, L. Palsa & V. Malinen (toim.) Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus 2017. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1/2017, 38–41.

Ruokamo, H., Kotilainen, S. & Kupiainen, R. 2016. Mediakasvatus nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa L. Pekkala, S. Salomaa & S. Spisak (toim.) Monimuotoinen mediakasvatus. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1/2016, 18–34.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampere: Yhteis-

kuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 2009.

Salomaa, S., Palsa, L. & Malinen, V. 2017. Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus 2017. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1/2017. Kansallinen audiovisuaalinen instituutti: Premedia.

Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Sintonen, S. 2012. Susitunti — Kohti digitaalisia lukutaitoja. Tampere: Finn Lectura.

Sulonen, K. 2004. Opetussuunnitelman uudistamistyö opettajan ammatillisen kasvun välineenä — kohteena peruskoulun kotitalouden opetus. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 13. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Tampere: Vastapaino.

Tiede, J. & Grafe, S. 2016. Media pedagogy in German and in U.S. teacher education. *Comunicar, Media Education Research Journal* 49 (24), 19–28.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Gummerus kustannus.

Tuominen, S. 1998. Viestintäkasvatus suomalaisessa peruskoulussa — siis mitä? *Tiedotustutkimus* 21 (1), 70–80.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Juva: WSOY.

Vesterinen, O. 2007. Mediakasvatus oppilaitosinstituutioiden yhte(nä)isenä alueena. Teoksessa H. Kynäslahti, R. Kupiainen & M. Lehtonen (toim.) *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007, 73–85.

Vesterinen, O. 2011. Media Education in the Finnish School System: A Conceptual Analysis of the Subject Didactic Dimension of Media Education. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

Vesterinen, O., Kynäslahti, H., Mylläri, J., Sintonen, S. & Vahtivuori, S. 2015. Mediatuottaminen osallisuuden ajan mediakasvatuksessa. *Media ja viestintä* 38 (2), 144–156.

Vesterinen, O., Vahtivuori-Hänninen, S., Oksanen, U., Uusitalo, A. & Kynäslahti, H. 2006. Mediakasvatus median ja kasvatuksen alueena – deskriptiivisen mediakasvatuksen ja didaktiikan näkökulmia. *Kasvatus*. 37 (2), 148–161.

Vitikka, E., Krokfors, L. & Hurmerinta, E. 2012. The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development. Teoksessa H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 83–96.

Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. 2012 Opetussuunnitelma opettajan koulutuksessa. Opetushallitus. Muistiot 2012:4.

Vähähyppä, K. 2011. Tieto- ja viestintäteknikka koulussa nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa M. Kankaanranta (toim.) *Opetusteknologia koulun arjessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto – Koulutuksen tutkimuslaitos, 7–20.

Zylka, J., Muller, W. & Martins, S. W. 2011. Media literacy worldwide. Similarities and differences of theoretical and practical approaches. Konferenssipaperi. Global Engineering Education Conference, Jordania, Amman, 4–6.4. 2011.