

Artikkeli on vuodelta 2014.

Mari Hankala

Kännykkä käteen ja sukella someen!

Opettajan mediasuhde mediakasvatuksen edistäjänä tai estäjänä

Tirkistelyllä on hyvä aloittaa

Mediakasvatuksesta puhuttaessa keskiössä on usein lapsi ja hänen mediankäyttönsä. Nyt on korkea aika kääntää katse opettajaan, jolla on yhä valta päättää, mitä medialla luokassa tehdään. Lähdetään aivan ensiksi tirkistelylennolle opettajien omiin mediasuhteisiin. Ensimmäisenä tarkastellaan kahta opettajaa ja heidän sisäisiä sielunmaisemiaan: Opettaja Ojala toivoo salaa, että kaikki maailman Seiska-lehdet palaisivat helvetin roviolla niiden ala-arvoisen journalismin vuoksi. Lehtori Laitinen puolestaan näkisi niin mielellään lisää seksikohtauksia BB-talossa. Entä millainen maisema avautuu, kun lennetään eteenpäin ja kohdennetaan kiikari opettajan yksityisestä elämänpiiristä julkisempaan päin? Koulun opettajanhuoneessa, välitunnilla, yksi opettaja näkyy hengähtävän hetken sanomalehden parissa, toinen päivittää Facebookia. Tunnin alettua yksi hyödyntää innokkaasti tablettia, toinen ei periaatteesta koske televisiota uudempiin välineisiin. Lennetään vielä ylemmäs ja zoomataan kahteen samassa kaupungissa sijaitsevaan alakouluun. Niistä toisessa oppilaat käyttävät älypuhelimia jatkuvasti tiedonhakuun, toisessa puhelinten tuominen kouluun on kielletty.

Tirkistelykierroksella käy ilmi, että opettajilla ja kasvattajilla ylipäättään on erilaisia suhteita median sisältöihin ja teknologiaan: on monenlaisia taitoja, tietoja, asenteita ja arvostuksia. Parhaimmillaan opettajanhuoneen eri tavoin ajattelevat ja toimivat ihmiset ovat rikkaus ja eteenpäin vievä voima. Pahimmillaan näkemykset ovat keskenään niin ristiriitaisia, että ne estävät yhteistyön. Esimerkiksi koulun tai oppiaineiden yhteiset mediaan liittyvät projektit saattavat kaatua yksittäisten opettajien voimakkaisiin mielipiteisiin siitä, mitä mediaa saa tai ei saa käsitellä. Mediaa koskevissa asioissa tunne ajaa helposti järjen ohitse. Tällaisissa ristiriitatilanteissa ollaan kovin kaukana tulevaisuuden koulusta (esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010), jossa opettajien työskentelyä kuvaavia sanoja ovat muun muassa avoin vuorovaikutus, yhteisölliset taidot, moniammatillisuus ja verkostoituminen. Toki voi käydä niinkin päin, että opettajakunta on keskenään yksimielinen mutta eri mieltä esimerkiksi vanhempien enemmistön kanssa.

Oli opettajan oma mediasuhde mikä tahansa, hän ei voi enää sivuuttaa sitä, että media on lasten ja nuorten keskeinen elin- ja oppimisympäristö, jossa vietetään aikaa koulua enemmän ja opitaan tahtoen ja tahtomatta valtava määrä asioita. Mediakasvatuksesta on huolehdittava jo yksinomaan siksi, että oppilaat saisivat tasa-arvoisen mahdollisuuden elää median läpäisemässä yhteiskunnassa. Kotien mahdollisuudet tarjota lapsille sosiaalista, kulttuurista ja aineellista pääomaa vaihtelevat kasvavassa määrin, minkä vuoksi lapset ovat eriarvoisessa asemassa erilaisten valmiuksiensa, taitojensa ja käytössä olevien laitteidensa vuoksi. Esimer-

kiksi Pohjola ja Jokinen (2009) havaitsivat kolmen eri alueen koulujen oppilaita seuratessaan, että heikompiosaisilta lapsilta puuttui mediakulttuurin yhteisöissä tarvittavia tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä kykyä osallisuuteen. Eriarvoisuutta luovat myös nuorten suuresti vaihtelevat argumentointitaidot (Mikkonen 2010) ja kirjoitustaidot (Lappalainen 2011) sekä osalla oppilaista puutteet tekstien kriittisessä analysoinnissa sekä tiedonhakutaidoissa (Kiili 2012; Routarinne 2014).

Jatkuvasti muuttuva mediakulttuuri aiheuttaa kuitenkin opettajalle melkoisia ristipaineita. Miten pysyä edes jotenkuten kartalla lasten ja nuorten tai edes aikuisten mediamailmasta, kun laitteet muuttuvat ja integroituvat toisiinsa kiihtyvällä vauhdilla ja eri mediasisältöjä on pilvin pimein, samoin erilaisia käyttäjien alakulttuureja? Jo pelkästään kouluun hankittavat laitteet ja ohjelmat voivat ahdistaa. Tätä kirjoitettaessa koulut on juuri saatu kaupattua täyteen älytauluja, jotka tuntuvat jo vanhanaikaisilta iPadien rinnalla. Edelläkävijät tosin ovat luopuneet niistäkin ja siirtyneet Chromebookeihin. Ympäristöuskaiset opettajat pohtivat ekologisia kysymyksiä: kirjankustantajien monopoleja on aina kritisoitu – onko sitoutuminen nopeasti vanhenevien laitteiden ja ohjelmistojen monopoliin sen parempi vaihtoehto? Laitteiden ja sisältöjen lisäksi käsitteetkin muuttuvat: joukkotiedotuskasvatuksen ja viestintäkasvatuksen jälkeen käsitteeksi on vakiintunut mediakasvatus ja sen tavoitteeksi medialukutaito tai sen synonyymi mediataidot. Miten näihin suhteutuu uusi käsite, vuoden 2016 opetus-suunnitelmien (Opetushallitus 2014) monilukutaito?

Tässä artikkelissa tarkastellaan opettajien ja ylipäättään ammattikasvattien mediasuhteita ja niiden heijastumista opetustyössä. Tavoitteena on erilaisten jäsennysten avulla saada otetta monenkirjavista mediasuhteista ja ehkä herätellä lukijaakin pohtimaan omaansa. Tosin artikkelin tavoite on osin ristiriitainen: toisaalta vaadin osaa opettajista päivittämään mediasuhteitaan, toisaalta korostan sitä, että jokaisen mediasuhdetta ja tapaa käyttää mediaa tulee kunnioittaa. Esimerkiksi alussa esitellyille koulun kännykkäkiellolle ja opetuskäytölle löytyy kummallekin perusteluita. Tasapainotaiteilua ja erilaisia rajankäyntejä – sellaista on keskustelu mediakasvatuksesta ja mediasta, joista molemmista jokaisella on mielipiteensä ja arvotavilta kannanotoilta on vaikea välttyä. Toki yritän tässä tekstissä päästä arvottamisesta askeleen eteenpäin.

Tarkastelen mediasuhteita koulukunta- eli heimonäkökulmasta, jonka ymmärtämiseksi on syytä tuntea mediakasvatuksen historiallisia vaiheita. Tämän jälkeen lähestyn aihetta sukupolvi- ja ammattiorientaationäkökulmista. Ihan ensiksi aloitan kuitenkin median, mediakasvatuksen ja opettajan mediasuhteen määrittelyillä, sillä kokemukseni mukaan ne voidaan ymmärtää kovin monin tavoin.

Ympäripyöreitä määritelmiä

Median käsitteen tutkijat yleensä ymmärtävät laajasti. Niin sanottujen perinteisten joukkoviestinten eli television, radion, elokuvan, aikakaus- ja sanomalehtien sekä kirjan lisäksi mediaksi lasketaan muun muassa tietokone, tabletti ja puhelin internetineen ja sosiaalisine medioineen, tietokone-, konsoli- ja muut pelit sekä muut viestintä- ja viihdelaitteet. Luokahuoneessa kaikenlainen uusi opetusteknologia älytauluineen ja tabletteineen ovat mediaa

nekin. Teknologian nopea kehitys tosin aiheuttaa enenevässä määrin haastetta median määrittelylle, sillä perinteiset välinelähtöiset määritelmät käyvät riittämättömiksi eri välineiden sulautuessa toisiinsa.

Mediakasvatusta on tutkimuksissa määritelty ja jäsennelty lukuisin eri tavoin määrittelijän oman tutkimustaustan ja -intressien mukaan. Mediakasvatuksen kenttä on niin laaja, että määritelmät jäävät väistämättä kovin ympäröiviksi ja mediakasvatus suureksi sateenvarjokäsitteeksi monelle asialle. Tyypillisesti mediakasvatus on kuitenkin määritelty tavoitteelliseksi pedagogiseksi toiminnaksi, jolla pyritään edistämään lasten ja nuorten ja aikuistenkin mediataitoja. Mediataitoinen ihminen pystyy saavuttamaan, analysoimaan ja tulkitsemaan sekä itse tuottamaan mediatekstejä, jotka voivat olla niin painettuja kuin digitaalisiaakin. Mediataitoja on määritelty eri osa-alueisiin lukuisin tavoin, esimerkiksi luoviin ja esteettisiin taitoihin, vuorovaikutustaitoihin, kriittisiin tulkintataitoihin ja turvataitoihin (Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa 2011). Näiden taitojen avulla ihminen pystyy muun muassa vaikuttamaan ja tulemaan kuulluksi, siis osallistumaan yhteisönsä elämään. Mediataitoja voidaan pitää keskeisinä kansalaistaitoina ja elämänhallinnan taitoina, joita tarvitaan, jotta voi elää hyvää elämää nykyisessä varsin haastavassa mediakulttuurissa. (Mediakasvatuksen määritelmistä ja luonteesta ks. esim. Aufderheide 1997; Livingstone 2003; Kotilainen, Sintonen, Tuominen, Uusitalo & Vainionpää 2005, 13; Kupiainen 2005, 13, 137.)

Perusopetuksen vuoden 2016 opetussuunnitelmien perusteiden luonnoksessa (Opetushallitus 2014) puhutaan keskeisinä taitoina *monilukutaidosta* sekä *tieto- ja viestintäteknologisesta osaamisesta*. Mediakasvatuksen tulkitsemista ja tuottamista koskeva määritelmä on liki identtinen monilukutaidon ydinmääritelmän kanssa. Opetussuunnitelmassa mediakasvatus on kuitenkin luokiteltu yhdeksi monilukutaidon alueeksi ja monilukutaito on laajempi käsite, jonka kohteena ovat media- ja muiden tekstien lisäksi kaikki erilaiset kulttuuriset merkkijärjestelmät, kuten symbolit ja numerot. Keskeiseksi tarkastelussa ja toiminnassa nousevat näiden tekstien ja merkkijärjestelmien kielet ja sekä niiden käyttöympäristöt ja käytön tilanteet. Koulussa tärkeää on esimerkiksi tutustua eri tiedonalojen kieliin ja niiden esitystapoihin ja tehdä niitä opiskeltaessa yhteistyötä oppiaineiden välillä. Mediatekstit ja oppilaan media-maailma ovat kuitenkin opetussuunnitelman perusteissa tärkeä osa monilukutaitoa, ja mediakasvatuksen tavoitteet edelleen relevantteja. Samoin opetussuunnitelman tavoitteet tieto- ja viestintäteknologiselle osaamiselle, kuten vastuullinen ja turvallinen käyttö tai tv-taidot omien tuotosten laadinnassa, ovat yhdenmukaisia sen kanssa, mitä mediakasvatuksessa on viime vuosina haluttu edistää.

Opettajan mediasuhteesta

Väitän, että opettajan oma suhde mediaan vaikuttaa siihen, mitä ja miten luokassa tehdään tai jätetään tekemättä. Suhteen voi katsoa koostuvan ainakin opettajan omista mediaa koskevista uskomuksista, asenteista ja arvostuksista, mediankäyttötottumuksista sekä taidoista tuottaa ja tulkita mediatekstejä. Teknisten taitojen ja erilaisten lukutaitojen lisäksi tarvitaan kriittistä ymmärrystä erilaisten mediatuotantojen prosesseista sekä median poliittisista, taloudellisista ja yhteiskunnallisista kytköksistä. Mediasuhde ei ole stabiili tila, vaan se elää jatkuvasti ja voi vaihdella tilanteittainkin.

Mitä opettajan mediasuhteesta sitten tiedetään? Sen eri puolista ja niiden näkymisestä kouluopetuksessa on tutkimusta vaihtelevasti. Mediasuhteita on toki niin monta kuin on opettajia. Jonkinlaista yleiskuvaa voi kuitenkin muodostaa tutkimusperustaisesti. Opettajien uskomuksia ylipäänsäkin on tutkittu paljon, ja niiden tiedetään vaikuttavan luokkahuonekäytäntöihin, koskivat ne sitten opettamista ja oppimista yleensä tai tiettyä oppiainetta (ks. esim. Barcelos & Kalaja 2011; Anderson 2014) – tuskin mediasuhdekaan tekee poikkeusta. Esimerkiksi opettajan kasvatusta koskevat uskomusten sekä tieto- ja viestintätekniikan osaamisen on havaittu liittyvän toisiinsa (Hermans, Tondeur, van Braak & Valcke 2008). Suomalaisen opettajien mediankäyttötottumusten ja arvostusten vaikutuksesta työhön tiedetään vähän. Aineenopettajaopiskelijoita koskevasta väitöstutkimuksestani Hankala (2011) saa alustavaa osviittaa yhdestä mediasta, sillä ilmeni, että opiskelijoiden kiinnostuksella sanomalehtien lukemiseen ja sanomalehden opetuskäytöllä oli yhteyttä toisiinsa.

Opettajien työssään tarvitsemasta tietoteknisestä osaamisesta ja asenteista on tutkimuksissa rakentunut kattava ja kansainvälisestikin verrattavissa oleva kuva. Välineitä alkaa suomalaisissa kouluissa olla jo jonkin verran – tosin alueellisesti epätasaisesti – ja tieto- ja viestintätekniikan käyttö näyttäisi useiden tutkimusten mukaan vaikuttavan monella tavoin myönteisesti oppimiseen. Silti vain pieni osa suomalaisopettajista kulkee etujoukoissa ja usealla on vielä negatiivisia asenteita tekniikkaa kohtaan. Sitä käytetään lähinnä opetuksen tukena, kuten valmisteluun, tiedonhankintaan ja havainnollistamiseen, sen sijaan että se nähtäisiin oppimisen välineenä tai uudenlaisen pedagogisen toiminnan mahdollistajana (Opetushallitus 2011, 59–63; ks. myös esim. 57–70, Survey of Schools 2013.) Esimerkiksi Valtosen, Pontisen, Kukkosen, Dillonin, Väisäsen ja Hacklinin (2011) tutkimuksessa myös uutta sukupolvea edustavat luokanopettajaopiskelijat tiesivät vähän tietotekniikasta ja käyttivät sitä lähinnä täydentämään perinteistä opetusta.

Näyttää siltä, että opettajien ja oppilaiden välillä on melkoinen mediakuilu. Siitä saa tarkempaa kuvaa Luukan, Pöyhösen, Huhdan, Taalaksen, Tarnasen ja Keräsen (2008) tutkimuksesta, jonka mukaan kieltenopettajat ja heidän oppilaansa elivät täysin eri maailmoissa: opettajat korkeakulttuurisessa sanomalehtien ja muun painetun kirjallisuuden parissa ja heidän oppilaansa populaarikulttuurisessa sosiaalisen median ja pelien maailmassa. Erot eivät selittyneet median käyttömahdollisuuksilla, sillä molemmilla oli yhtäläinen pääsy median pariin, vaan asenteilla, sillä opettajat eivät edes olleet kiinnostuneita nuorten mediamailman keskeisistä mediateksteistä, kuten tietokonepeleistä.

Opettajat kuitenkin pitävät mediakasvatusta periaatteessa tärkeänä. Käytännössä se on monesti retuperällä kouluasteesta riippumatta – niin perusopetuksessa, ammatillisessa koulutuksessa kuin yliopistojen opettajankoulutuksessa (esim. Alanen 2007, 16; Korhonen & Rantala 2007; Kilpelä 2012). Tosin poikkeukset aina vahvistavat säännön, ja Opettaja-lehdessä esitelläänkin säännöllisin väliajoin uutergia mediakasvattajia innovatiivisine kekeiluineen ja kouluja uusine teknologisine oppimisympäristöineen. Perusopetuksessa mediakasvatus on ollut vuoden 2004 opetussuunnitelmien perusteiden mukaisesti aihekokonaisuutena kaikkein vastuulla. Käytännössä se ei ole ollut juuri kenenkään kontolla, sillä oppilaista vain noin 10 prosenttia on opiskellut mediakasvatusasioita kaikkien yhteisenä opetusena tai yhteisissä tapahtumissa; tosin aihetta on käsitelty jonkin verran yksittäisillä oppitunneilla tai kotona (Kotilainen & Kupiainen 2012, 119).

Opettajien omassa koulutuksessaan saamat heikot eväät voivat omalta osaltaan selittää vähäistä kiinnostusta mediankäyttöön opetuksessa. Yliopistoissa yleensä ja opettajankoulutus-

laitoksissa on aiheesta useimmiten tarjolla yksittäisiä kursseja kuin syventäviä opintokokonaisuuksia ja opinnot ovat valinnaisia (ks. Korhonen & Rantala 2007; Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 16–19; Lundvall & Andersson 2012; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 13). Vähäinen tarjonta ei johdu ainakaan siitä, että mediakasvatuksen tarve olisi jotenkin äkillisesti päässyt yllättämään. Jo liki 50 vuoden ajan lukuisissa mediakasvatusta koskevissa tai sitä sivuavissa raporteissa ja komiteanmietinnöissä on vaadittu sen kiireellistä lisäämistä juuri opettajankoulutukseen (ks. tarkemmin Hankala 2011, 37–38). Mediakasvatuksen oppiaineelle ei ole tarvetta. Sen sijaan mediakasvatuksen tulisi olla kiinteä osa kaikkien oppiaineiden opetusta tai vielä mieluummin se voisi toimia välineenä oppiaineita yhdistävän ja ilmiölähtöisen opetuksen toteuttamisessa.

Täydennyskoulutuksesta tuskin on opettajakunnan tietojen ja taitojen päivittäjäksi ainakaan laajemmalti, sillä suomalaiset opettajat ylipäättään osallistuvat vähän täydennyskoulutukseen ja tämä vähäkin kiinnostus on laskusuunnassa (Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2014). Toki iso merkitys on sillä, että työnantajien koulutusrahat ovat vähissä. Mediakasvattajana kehittyminen on kuitenkin ensisijaisesti kiinni opettajan kiinnostuksesta. Halukkaille löytyy valtava määrä materiaaleja ja -oppaita netin turvataidoista oman lyhytelokuvan tekemiseen tai mainosten käsittelemiseen eri oppiaineissa jo pelkästään Mediakasvatusseuran sivustojen linkeistä (www.mediakasvatus.fi). Myös oppilaat voivat luokassa hyödyntää mediaosaamistaan ja opettaa opettajaansa.

Opettajan mediasuhde heimokysymyksenä

Käsitteenmäärittelyn ja taustoituksen jälkeen lähdetään tarkemmin purkamaan erilaisia mediasuhteiden jäsentämistapoja. Ensiksi tarkastellaan opettajien heimoja, joita puolestaan valaisee pikakurssi mediakasvatuksen aiempiin vaiheisiin. Historia on pitkä, sillä mediakasvatusta on ollut jossain muodossa niin pitkään kuin on ollut viestimiäkin (Kotilainen & Kivikuru 1999, 13). Vaikka nykyään tähdätään monenlaisten mediataitojen kehittämiseen, lähtökohdat ovat olleet moralistista ja suojelevaan pyrkiviä. Yleistäen voisi sanoa, että media ja etenkin sen populaarikulttuuriset tuotteet ovat aina olleet ylempien luokkien mielestä vaarallisia alemmille kansanluokille, joilla ei katsota olevan kykyä käyttää niitä oikein. Jo aikoinaan ensimmäiset sanomalehdet ja niiden mukanaan tuoma uudenlainen julkisuus olivat uhka valanpitäjille, joiden hallintatapa oli perustunut salailuun ja jotka pelkäsivät kansan pääsevän sanomalehden avulla perille omista toimistaan. Tämän vuoksi pyrittiin ohjailemaan kansan lehdenlukua, 1700-luvun Isossa-Britanniassa jopa sillä tavoin, että lehdistöverolla rajattiin vain eliitti lehtien lukijoiksi. (ks. Groth 1948, 14–16, Pietilän 1997, 158 mukaan; Lehtonen 2002, 49–50; Nieminen & Pantti 2004, 67.)

1800- ja 1900-lukujen vaihteessa yhteiskunnan nopea teollistumiskehitys oli johtanut siihen, että työväestön kaikki aika ei enää mennyt työntekoon vaan heillä alkoi olla vapaa-aikaa ja rahaa kulutettavanaan. Teknologian kehityksen myötä elokuvat ja muut massakulttuurin tuotteet saatiin suuren yleisön ihmeteltäväksi. Vapaa-ajan viihteen kasvu sai osakseen myös suurta kritiikkiä, joka voimistui 1930-luvulla etenkin Englannissa. Tällöin äänessä oli keski-luokka, joka piti työväestön alempiarvoisena pidettyä populaarikulttuuria kansan moraalia tuhoavana tautina, jota vastaan tuli rokottaa eli valistaa vaaroista. Median käyttäjiä pidettiin

behavioristisen ajattelutavan mukaisesti passiivisina ja tahdottomina vastaanottajina, jotka eivät osanneet puolustautua median haittoja vastaan. (Masterman 1997, 20–21; Kotilainen & Kivikuru 1999, 13, 16.)

Tämä moralistinen suhtautumistapa mediaan oli vallalla 1930-luvulta, pysyi valtavirtana 60- ja 70-luvuilla ja oli vahvasti voimissaan vielä 1980- ja 1990-luvuilla, jolloin varsinaisesti alkoi kotimainen laaja keskustelu mediakasvatuksesta. Toki 1960- ja 1970-luvuilla nousivat esiin voimakkaasti yhteiskuntakriittiset ajatukset, ja 1980-luvulla yleistyneen kulttuuritutkimuksen myötä käsitykset median passiivisista ja tahdottomista vastaanottajista alkoivat jäädä takalalle ja alettiin ymmärtää viestintäprosessien monimutkaisuus ja vuorovaikutteisuus. (Kotilainen & Kivikuru 1999).

Kotimaista mediakasvatusta voi kaiken kaikkiaan luonnehtia vakavahenkiseksi ja järkipäiseksi toiminnaksi, joka nojaa muun opetuksen tavoin koululaitoksellemme tyypilliseen ylhäältäpäin johdettuun ja korkeakulttuuriseen kansainvalistuksen perinteeseen. Painopiste on ollut järkevien kansalaisten kasvatuksessa sen sijaan, että olisi otettu huomioon oppilaiden mediakokemukset ja median tunteisiin vetoava luonne. (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 3–4, 22–24.) Järjen koulu siis sulkee ulkopuolelleen tunteen maailman samoin kuin nauru kielletään oppilaiden maailmasta (ks. Rautiainen tässä kirjassa). Ovien taakse ovat jääneet muun muassa mielihyvä, ekstaattisuus, hetkellisyys, aistimellisuus, kehoisuus, seksuaalisuus ja aistiärsykkeiden nopea vaihtuvuus (Suoranta 2003, 142, 148), jotka ovat jatkuvasti läsnä oppilaiden ja opettajienkin omissa, koulun ulkopuolisissa mediasuhteissa.

Mediakasvatuksen historiallisesta taustasta juontavat osittain juurensa Kotilaisen ja Suorannan (2005, 74–75) esittelemät mediakasvattajien heimot: suojelun heimo, teknologian heimo, kriittinen heimo ja kulttuuritutkimuksen heimo. Heimojako on alun perin tarkoitettu kuvaamaan erilaisten mediakasvatuksen tutkijoiden taustaintressejä, mutta väitän, että heimolaisia on havaittavissa opettajanhuoneessakin. Seuraavassa havainnollistan näitä heimolaisia Kotilaisen ja Suorannan luonnehdinnoin ja niitä täydentäen.

Suojelun heimolaiset katsovat usein tehtäväkseen arvottaa, moralisoidakin. Useilla on sydämen asiana lasten suojeleminen median pahoilta vaikutuksilta, kuten mediaväkivallalta ja seksiltä. Osa suojelun heimolaisista on näkyvästi esillä mediassa. Heimolaiset aktivoituvat yleensä silloin, kun jokin uusi viestin tai väline alkaa yleistyä: televisio, videot, tietokonepelit, Internet ja muut laitteet ovat suojelun heimolaisten mielestä kukin vuorollaan pilanneet sen sukupolven, jonka nuoruuteen laitteen ilmestymisajankohta sattui.

Kritiikin heimolaisten juuret ovat 1960- ja 1970-lukujen yhteiskuntakriittisyydessä. Heidän tavoitteenaan on saada ihmiset näkemään median valta ja manipulointi yhteiskunnassa ja vastustamaan sitä. Esimerkkinä vastustettavasta median vallasta ja manipuloinnista ovat mainokset, joilla median markkinavoimat ja ylikansalliset yritykset pitävät kuluttajia otteessaan ja saavat toimimaan halujensa mukaan.

Kulttuuritutkimuksen heimolaisten edustamat ajattelutavat ovat yleistyneet kulttuuritutkimuksen edustamien ajattelutapojen leviämisen myötä. Olennaisiksi ovat nousseet viestinnän kulttuuriset merkitykset; kulttuuritutkimuksen heimolaiset katsovatkin niin yleisiä kuin alakulttuurisiakin mediailmiöitä uteliaan tutkivin silmin – mikään inhimillinen ole heille vierasta. Heille on tärkeää kehittää median analyysi- ja tulkintataitoja.

Teknologian heimolaiset innostuvat kaikenlaisesta viestintäteknologiasta. He kehittelevät verkkopedagogiikkaa ja erilaisia digitaalisia oppimisympäristöjä. Pahimmillaan teknologiaheimolainen on välinefriikki, jolle uudet laitteet ovat arvo sinänsä, parhaimmillaan – ja ymmärtääkseni enenevässä määrin – teknologian heimolaisissa on niitä, jotka pyrkivät kehittämään erilaisille välineille mielekkäitä pedagogisia käyttötarkoituksia. Opettajien suhtautumista teknologiaan voi jäsentää myös Rogersin (2003) luokittelulla innovaattoreihin, varhaisomaksujiin, varhaisenemmistöön, myöhäisiin omaksujiin ja vastahakoisiin. Edellisessä luvussa esitettyjen tutkimusten perusteella opettajien enemmistä kuuluneen myöhäisiin omaksujiin ja vastahakoisiin.

Heimolaisten luokitteluja ei ole tarkoitettu kategorisiksi, ja erilaiset heimot voivat sekoittua (ks. esim. Kotilainen & Rantala 2008, 67–68). Olen useina vuosina kysynyt luennoilla opettajaopiskelijoiltamme heidän sijoittumistaan eri heimoihin, ja selkeitä heimopiirteitä on havaittavissa, vaikka useat tunnistavatkin itsessään useiden eri heimojen ominaisuuksia. Heimojaottelu toimiikin työkaluna, kun tarkastellaan yhteisössä vallitsevia ajatustapoja. Eri heimojen edustamille näkökulmille on kullekin paikkansa. Uutta tekniikkaa tulee hallita ja hyödyntää, ja mediatekstejä tulee kyetä tulkitsemaan ja analysoimaan. Tarvittaessa lapsia on suojeltava ikätasolle sopimattomilta mediateksteiltä tai esimerkiksi netin konkreettisilta vaaroilta. Mediakasvatuksella tulee kasvattaa myös kriittisiä kuluttajia. Voisinkin lisätä heimojen listalle myös pragmaattisten pedagogien heimon (ks. Hankala 2011, 74), jonka jäsenet kehittävät mediakasvatusta koulussa tai muissa ympäristöissä kaikki nämä näkökulmat huomioon ottaen. Koulussa tulee median ilmiöitä käsitellä monesta näkökulmasta. Mediakasvatuksen tutkimuksessa heimojaottelusta onkin siirrytty jo eteenpäin. Vaikka taustakoulukunnat tiedotetaan, eri heimolaisilla on yhteisenä tavoitteena mediakasvatuksen edistäminen (ks. Kupiainen, Sintonen Suoranta 2007, 23–24). Miten on opettajanhuoneissa?

Heimoista puhuttaessa etenkin suojelun heimolaiset herättänevät usein ajatuksia puolesta ja vastaan. Koululuokassa arvottava ja moralistinen ote on toisaalta helppo ymmärtää mediakasvatuksen moralistisen alkuperän ja lähihistoriainkin vuoksi. Toisaalta liiallisuuksiin menevä moralisointi on varma tapa tappaa mediakasvatus alkuunsa. Mediakasvatuksessa tärkeä ja keskeinen työtapana ovat yhteiset keskustelut ja kokemusten jakaminen. Se onnistuu vain, jos luokassa on turvallinen ja salliva ilmapiiri, joka mahdollistaa aidon dialogin opettajan ja oppilaiden välille ja oppilaiden kesken. Jos opettaja valistaa ja indoktrinoi, tietää mikä on oppilaille hyvää ja sopivaa, oppilaat sulkevat suunsa. Enemmän tietäminen on turhaa siksikin, että oppilaat tuntevat oman mediaympäristönsä opettajaansa paremmin. Myöskään kauhistelu ja päivittely eivät johda mihinkään, sillä useat oppilaat ovat, valitettavasti, jo alakouluikäisenä nähneet mediassa varsin rankkoja sisältöjä. Ylipäätään ”hyvän” ja ”huonon” arvottaminen on epäolennaista medioituneessa yhteiskunnassa, jossa korkeakulttuuristen ja populaarikulttuuristen tekstien rajat ja samalla teksteille tyypilliset käyttäjäyhteisöt ovat liudentuneet eikä mahdollisia kombinaatioita juuri enää ole: arvostettu professori voi olla kuolometallia intohimoisesti harrastava ja tatuoitu hevemies. Koulussa ainakin osa rajoista tuntuu istuvan tiukassa: opettajat esimerkiksi vahtivat toistensa pukeutumista (ks. Kamila 2012).

Liiallisesta arvottamisesta ei kuitenkaan pidä heilahtaa toiseen laitaan, arvotyhjiöön, jossa kaikki mahdollinen ja mahdoton sallitaan kritiikittä. Vaikka kulttuurisina ilmiöinä ”huono” populaarikulttuuri ja ”hyvä” korkeakulttuuri ovat joiltain osin sekoittuneet, moraalilla ja eettisellä tavalla ymmärrettynä hyvä ja paha ovat edelleen olemassa ja niiden välillä velloo vaihtelevankokoinen harmaa alue. Media tekee näkyväksi ja mahdollistaa moraalisesti arve-

luttavia ja pahojakin asioita. Äärimmäisenä esimerkkinä tästä on koulusurmaajien internetissä saama vahvistus omille ajatuksilleen ja koulun arjesta tavallisempi käytännön esimerkki se, että oppilaat katsovat tunnilla netistä pornoa.

Opettajan pitää tarvittaessa pystyä toimimaan vastuullisena aikuisena ja tekemään perustelun selväksi, mikä on sallittua ja mikä kiellettyä, vaikka oppilailla olisi asioista toisenlaisia mielipiteitä. Mutta milloin on kyse moralistisesta arvottamisesta, milloin tervejärkisestä kasvatustavasta? Suurin osa ainakin länsimaisissa yhteiskunnissa elävistä lienee yhtä mieltä siitä, että 30-vuotias mies ei saa ehdotella netissä seksiä 9-vuotiaalle tytölle. Se on paitsi yhteisön normien myös lakien vastaista. Mutta missä menevät vaikkapa normaalin valokuvan muokkaamisen ja kuvamanipulaation rajat? Mitä nuoret sallivat omissa Instagram-kuvissaan, mitä mainoskuvissa? Kulttuurisesti hyväksyttävät asiat saattavat muuttua yllättävän nopeasti. Tällaisissa mediakasvatuksen rajankäyntipaikoissa opettajan tulee itse päättää, missä kulloinkin kulkee hän oma sallitun ja sallimattoman rajansa, ja keskustella rajoista myös oppilaiden kanssa. (Ks. myös Hankala 2005.) Opettajan tulee tietoisesti, vaikka vain omissa ajatuksissaan, päivittää mediasuhteensa tätä aluetta.

Opettajan mediasuhde sukupolvikysymyksenä

Heimojen lisäksi opettajien mediasuhteisiin saadaan otetta tarkastelemalla, mihin mediankäyttösukupolviin opettajat kuuluvat ikänsä puolesta. Vaikka tutkimusten (esim. Herkman & Vainikka 2012, 140) perusteella ikään perustuvat sukupolvijaottelut näyttäisivät pääosin pitävän paikkansa, ne voi kuitenkin ymmärtää yleistykseksi, koska poikkeuksia on puolin ja toisin. Uudemmat sukupolvet eivät esimerkiksi automaattisesti ole taitavampia mediankäyttäjiä ja parempia oppijoita (ks. nettisukupolvea koskevasta yleistyksestä Sefton-Green 2011). Sukupolvijaottelua ei siis kannata ottaa annettuna ja vain ikää koskevana, vaan sen voi ymmärtää erilaisina, eri mediankäyttäjäryhmille tyypillisinä toimintakulttuureina, joita vasten kukin voi peilata omaa mediasuhdettaan. Sukupolvijaottelun lisäksi on muistettava, että myös sukupuoli erottelee mediankäyttöä (ks. esim. Herkman & Vainikka 2012, 141; Kotilainen & Suoninen 2013).

Sukupolvია on luokiteltu monin tavoin. Herkman ja Vainikka (2012, 22–27) määrittelevät eri lähteiden pohjalta sukupolvet sen perusteella, mikä on kunkin sukupolven lapsuudessa ja nuoruudessa ollut merkittävä media: 1930–1950-luvuilla syntyneet ovat sanomalehtisukupolvea, 1960- ja 1970-luvuilla syntyneet televisiosukupolvea, 1980-luvulla ja sen jälkeen syntyneet nettisukupolvea ja 2000-luvulla ja myöhemmin syntyneet diginatiiveja. Sääntti ja Sääntti (2011, 34–38) puolestaan jäsensivät Straussin ja Howen (2011) sukupolviluokittelun pohjalta sosiaalisen median käyttäjiä noin vuosina 1961–79 syntyneeseen X-sukupolven eli digitaaliin maahanmuuttajiin, vuosina 1980–1998 syntyneeseen Y-sukupolven eli digitaaliin natiiveihin sekä vuosien 1999–2019 välillä syntyneiden ja syntyvien Z-sukupolven eli natiiveihin. Ennen sosiaalisen median aikaa syntynyt X-sukupolvi joutuu arvioimaan uudelleen aiempaa mediankäyttöään ja maahanmuuttajien tavoin omaksumaan käyttökulttuurin, kun X-sukupolvi on jo kasvanut ja kiinnittynyt sosiaaliseen mediaan. Kuitenkin vasta Z-

sukupolven ajattelussa ja toiminnassa media rakentuu ja integroituu elämään kiinteästi ja huomaamattomasti.

Edellisten kanssa osin päällekkäinen on Niemisen (2004, 119–121) jäsenitys, jossa mediankäyttäjät jaetaan joukkoviestintäyhteiskunnan ja mediyhteiskunnan sukupolviksi. Nieminen tuo esille niiden väliset olennaiset erot mediaa koskevassa ajattelussa ja mediankäytössä. Joukkoviestintäyhteiskunnan sukupolvea ovat ennen 1970- ja 1980-lukuja syntyneet. Heille leimallista on usko perinteisen journalismin eli toimitetun, ajankohtaisen ja asiapitoisen tiedonvälityksen tärkeyteen: journalismia pidetään vallan vahtikoirana ja sillä nähdään olevan sosiaalinen vastuu toiminnastaan. Tälle sukupolvelle tyypilliset osallistumisen ja vaikuttamisen tavat ovat äänestäminen, yhdistystoiminta, yleisönosastokirjoittaminen ja viranomaisiin vaikuttaminen. Monet nykypäivän vallanpitäjät yhä toimivat joukkoviestintäyhteiskunnasta opituilla tavoilla. (Nieminen 2004, 119–121.) Joukkoviestintäyhteiskunnan kasvatit toki hyödyntävät enenevässä määrin uusia välineitä, mutta esimerkiksi sosiaalista mediaa käytetään pitkälti perinteisen median tavoin (Elkelä 2012).

Mediyhteiskunnan kasvatteja ovat viimeistään 1980-luvulla syntyneet. Heidän mediasuhteitaan Nieminen kuvaa epäpyhäksi. Journalismi ei ole enää itseisarvo vaan yksi lukuisista median sisältölajeista. Media on kokonaisu ympäristö, jonka valtavasta tarjonnasta valitaan niitä sisältöjä, jotka kulloinkin saattavat kiinnostaa itseä, jotka koetaan tosiksi tai jotka herättävät tunteita. Joskus journalismi vastaa näihin tarpeisiin, joskus valitaan esimerkiksi viihdetä tai mainoksia. Mediyhteiskunta on vuorovaikutteinen – kuka tahansa voi tuottaa ja käyttää mediatekstejä – siinä missä joukkoviestintäyhteiskunnan viestintä oli yksisuuntaista. Tässä yhteiskunnassa mediatuottajien valta päättaa ja myös manipuloida mediasisältöjä vähenee Niemisen mukaan ainakin näennäisesti. Myös journalismin, viihteen ja mainonnan väliset raja-aidat tuntuvat madaltuneen, jolloin pitää osata erottaa fakta fiktiosta. (Nieminen 2004, 119–121.) ”Oikean tiedon” sijaan tiedon pohjana on suuri määrä näkemyksiä, ja niiden tuottajien laatu vaihtelee. Siksi mediataitojen merkitys kasvaa. (Mäntymäki 2012, 13.)

Joukkoviestintäyhteiskunnan kasvatit ja Mäntymäen (2012, 13) kuvaamat sosiaalisen median natiivit poikkeavat mediasuhteeltaan myös monessa muussa asiassa. Natiiveilla eli mediasukupolven nuorimmilla jäsenillä esimerkiksi aikakäsitys on toisenlainen; aika on monenkerstaista ja henkilökohtaista lineaarisen ja kaikille yhteisen ajan sijaan. Samalla kertaa voidaan tehdä monta asiaa, ja samaa asiaa voidaan tehdä eri aikoina. Sosiaalinen media on tärkein media, ja siellä toimittaessa voi olla useita identiteettejä, kun aiemmilla sukupolvilla identiteetti on kiinteästi sidoksissa aikaan, paikkaan ja fyysiseen olemukseen. Suhde julkiseen ja yksityiseen on erilainen. Natiivit eivät tee itseään vanhempien tavoin selkeää eroa näiden välille, vaan esimerkiksi tunteista kerrotaan avoimesti kaikille. Heidän käsitteensä ystävydestä on laajempi, määrällistyneempi. Ystävä voi olla ystävä vain netissä, kun taas joukkoviestintäyhteiskunnan kasvatin ystävä on henkilökohtaisesti tuttu.

Tällä hetkellä nuorin töihin ennättänyt opettajasukupolvi edustaa Y-sukupolvea, joka sijoittuu iältään ja myös mediankäytöltään joukkoviestintäyhteiskunnan kasvattien ja mediyhteiskunnan nuorimpien medianatiivien väliin. Joidenkin tutkimusten mukaan näiden nuorten aikuisten elämässä uusi digitaalinen media on luontevasti läsnä, mutta myös vanhaa printtimediaa arvostetaan (ks. esim. Hankala 2011, 178; Herkman & Vainikka 2012, 140).

Opettajan mediasuhde ammatti-identiteettikysymyksinä

Opettajia yhdistää ainakin johonkin rajaan saakka yhteinen opettajan ammattiorientaatio ja ammatti-identiteetti ja osalle myös samanlainen luokkatausta. Jo monien opettajaopiskelijoiden on havaittu sisäistäneen tyypillisen opettajuuden ideaalin, nuhteettomasti elävän kansankynttilän mallin, jolle tyypillistä on aktiivisuus muilla elämänalueilla mutta yhteiskunnallinen passiivisuus (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2006). Passiivisuus liittyy keskiluokkaisuuteen, joka on Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2006, 209) mukaan suomalaista opettajuutta leimaava ominaisuus. Luokanopettajaopiskelijoita tutkinut Räihä (2006) katsoo useiden tulevien opettajien keskiluokkaisen taustan vaikuttavan siihen, että opettajan toimintaa leimaavat mukautuvuus ja koulujärjestelmiin sopeutuminen. Tällöin asioiden ennakoitavuus, hallittavuus ja selkeys ovat tärkeämpiä kuin kriittisyys sekä keskeneräisyyden ja asioiden erilaisuuden sietäminen. Räihä toteaa vanhojen opettajaihanteiden vaikuttavan jo luokanopettajakoulutuksen valinnoissa. Rautiainen (2008, 149) huomasi vastaavasti aineenopettajaopiskelijoiden olevan enemmän koulun traditioon sitoutuvia kuin sitä uudistavia. Omassa tutkimuksessani (Hankala 2011, 167) samasta asiasta kertoo osaltaan se, että aineenopettajaopiskelijoille sanomalehtien opetuskäytössä oli tärkeämpää oppiaineisiin liittyvän ajankoh-taistiedon siirtäminen oppilaille kuin aktiivisten ja kriittisten kansalaisten kasvattaminen. Opettajat itse ovat ainakin yläkoulussa (Taajamo ym. 2014) sitä mieltä, että he osaavat ohjata oppilaitaan ajattelemana kriittisesti. Tämä kokemus on kuitenkin ristiriidassa monien opimistulosten kanssa, sillä esimerkiksi useiden lukiolaisten lähdekritiikkitaidot ovat Routarinteen (2014, 100) tutkimuksessa jääneet kirjaviisaudeksi.

Toisaalta taas opettajien ammatti-identiteetit vaihtelevat suuresti, minkä huomasivat esimerkiksi Ruohotie-Lyhty ja Nyman (tässä kirjassa) tutkiessaan työtään aloittavien kieltenopettajien ammatti-identiteetin muotoutumista. Siinä missä yksi mukautuu työyhteisön normeihin ja ulkoisiin vaatimuksiin ja toteuttaa opetustaan ainelähtöisesti, toisesta tulee omaa työtään aktiivisesti suuntaava ja ihmiskeskeisesti toimiva opettaja (Ruohotie-Lyhty & Nyman). Opiskelijoilla on myös oppiainekohtaisia ammattiorientaatioita. Esimerkiksi Veijola (2013) havaitsi, että historian opettajaksi opiskelevat heimoutuivat vahvasti oman oppiaineensa opiskelijoiden kesken, vaikka koulutusta oli rakennettu eri oppiaineiden opiskelijoista koostuvien ns. sekaryhmien varaan. Oppiainekohtaiset orientaatiot näkyivät tutkimuksessani (Hankala 2011) mediasuhteessakin: Esimerkiksi eri tiedekuntien opiskelijoista liikuntatieteellisessä opiskelevat lukevat eniten sanomalehtiä, käyttävät eniten opetuksessaan ja suhtautuvat niihin positiivisesti päinvastoin kuin osa matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan opiskelijoista. Humanistit sijoittuivat näiden kahden ryhmän väliin. Osin varmaankin eri aloille hakeutuu eri tavoin suuntautuneita ihmisiä, osin kenties myös sosiaalistutaan oman oppiaineen käytänteisiin.

Kaiken kaikkiaan tulevilla opettajilla näyttäisi olevan hyvät ”mahdollisuudet” lähteä toisintamaan perinteistä opettajuutta ja oman oppiaineen tai alan opetukselle tyypillistä opetus-kulttuuria. Opettajien todennäköinen keskiluokkaisuus voi myös olla esteenä kohtaamiselle niiden oppilaiden kanssa, jotka tulevat kovin toisenlaisesta kotikulttuurista ja mediamaailmasta. Tässäkin yhdeksi lääkkeeksi opettajalle käy oman opettajuuden ja toiminnan jatkuva arviointi.

Ja muutamalla kysymyksellä voi lopettaa

Edellä olen jäsentänyt opettajien mediasuhteita eri näkökulmista toiveenani, että lukijat saisivat eväitä tarkastella omaa suhdettaan mediaan ja mediakasvatukseen. Jäsennykset auttavat ehkä ymmärtämään eri tavoin ajattelevaa ja toimivaa kollegaakin. Olen tekstissä kuvannut, että opettajien mediasuhteet eroavat toisistaan niin kuin ihmisten yleensäkin. Kuitenkin olen tehnyt, tutkimusten pohjalta tosin, päätelmiä, että kaiken kaikkiaan ainakaan suurimmat opettajamassat eivät ole erityisen edelläkävää tai koulua uudistavaa porukkaa.

Jäsennysten pohjalta voi miettiä, mihin kuuluu ja mitä edustaa: Olenko tyypillinen ikäskupolveni edustaja? Löydänpö sisältäni muinaisten mediaheimojen jäsenen? Kasvatanko kriittisiä ja aktiivisia kansalaisia? Olenko löytänyt mielekkäitä tapoja käyttää mediaa, sellaisia jotka motivoivat oppilasta ja tukevat oppimista? Olenko tyytyväinen siihen, että media on mukana opetuksessa silloin tällöin tarpeen mukaan, omien voimien ja ajan salliessa – ja hyvä niin?

Entä jos löydän itsestäni keskiluokkaisen, konservatiivisen moralistin, joka aina tietää, mikä on oppilaille hyväksi – enkö saa olla sellainen kuin olen? Uskaltaisinko kuitenkin heittäytyä vaikkapa tietokonepelin vietäväksi ja kokea sen lumon, joka houkuttaa ja koukuttaa lapsia? Tai ottaisinko kännykän käteen ja sukeltaisinko someen? Ja jos jostain syystä en tiedä, mitä se tarkoittaa, lähtisin selvittämään.

Lähteet

Alanen, V. 2007. Lastentarhan- ja luokanopettajaopiskelijat ja mediakasvatus. Käsitteitä mediakasvatuksen tärkeydestä, kokemuksia mediakasvatuksen opinnoista ja toimenpideehdotuksia helpottamaan mediakasvatuksen toteuttamista. Selvitys. Mediamuffinssi-hanke ja Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL.

Anderson, D. 2014. The Nature and Influence of Teacher Beliefs and Knowledge on the Science Teaching Practice of Three Generalist New Zealand Primary Teachers. *Research in Science Education*, x- x.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. 3., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Aufderheide, P. 1997. Media Literacy: From a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Teoksessa R. Kubey (toim.) Media Literacy in the Information Age. Current Perspectives. Information and Behavior 6. New Brunswick and London: Transaction Publishers, 79–86.

Barcelos, A. M. F., & Kalaja, P. 2011. Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39 (3), 281–289.

Elkelä, K. 2012. Sosiaalisen median käyttö, merkitys ja vaikutukset. Poimintoja tuloksista. Itella BI. Research series – tutkimussarja/12. Viitattu 7.1.2013.
http://www.itella.fi/tiedotteet/attachments/2012/itella_tutkimussarja_6-2012.pdf

Groth, O. 1948. Die Geschichte der deutschen Zeitungswissenschaft. München: Buchverlag Dr. Konrad Weinmayer.

Hankala, M. 2011. Sanomalehdellä aktiiviseksi kansalaiseksi? näkökulmia nuorten sanomalehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehtiopetukseen. Jyväskylän yliopisto. Studies in Humanities 148. Väitöskirja.

Hankala, M. 2005. Mediakasvatus terveystiedon opetuksessa. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) Virikkeitä terveystiedon opettamiseen. Terveystiedon tutkimuskeskus ja Jyväskylän yliopisto, 89–101.

Herkman, J. & Vainikka, E. 2012. Lukemisen tavat. Lukeminen sosiaalisella aikakaudella. Tampere: Tampere University Press.

Hermans, R., Tondeur, J., van Braak, J. & Valcke, M. 2008. The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. Computers & Education 51, (4) 1 499–1 509.

Kamila, M. 2012. Katsojana ja katsottuna – Opettajan kontrolloitu ulkoasu. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 110. Väitöskirja.

Kiili, C. 2012. Online Reading as an Individual and Social Practice. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 441. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Kilpelä, K. 2012. Mediakasvatus nuorten ammatillisessa koulutuksessa. Tapaustutkimus keskisuuresta ammattioppilaitoksesta. Jyväskylän yliopisto. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Nykykulttuurin tutkimuskeskus. Lisensiaatintyö.

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

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

Kotilainen, S. & Kupiainen, R. 2012. Viestintä- ja mediataito. Teoksessa Niemi, E. K (toim.) Aihekokonaisuuksien tavoitteiden toteutumisen seuranta-arviointi 2010. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2012:1, 107–125.

Kotilainen, S. & Rantala, L. 2008. Nuorten kansalaisidentiteetit ja mediakasvatus. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 89.

Kotilainen, S. & Suoranta, J. 2005. Mediakasvatuksen kaipuu – ajatuksia alan tutkimuksen kehittämistarpeista. Teoksessa S. Kotilainen & S. Sintonen (toim.) Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet. Oikeusministeriön julkaisuja 2005:5, 73–77.

Kotilainen, S., Sintonen, S., Tuominen S., Uusitalo, N. & Vainionpää, J. 2005. Mediakasvatuksen kansalliset kehittämistarpeet ja toimenpide-ehdotukset. Teoksessa S. Kotilainen & S. Sintonen (toim.) Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet. Oikeusministeriön julkaisuja 2005:5, 11–17.

Kotilainen, S. & Suoninen, A. 2013. Tyttöjen ja poikien mediakulttuurit mediakasvatuksen haasteena. Teoksessa R. Kupiainen, S., Kotilainen, K., Nikunen, A. & Suoninen (toim.) Lapset ja nuoret netissä – Puheenvuoroja lasten ja nuorten netinkäytöstä ja riskeistä. Mediakasvatuseuran julkaisuja 1/2013, 16–24.

Kupiainen, R. 2005. Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 86.

Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta, J. 2007. Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa H. Kynäslähti, R. Kupiainen & M. Lehtonen (toim.) Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatuseuran julkaisuja 1/2007, 3–25.

Lappalainen, H.-P. (2011). Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:2. Helsinki: Opetushallitus.

Lehtonen, M. 2002. Faktan ja fiktion historia. Teoksessa U. Kivikuru & R. Kunelius (toim.) Viestinnän jäljillä. Näkökulmia uuden ajan ilmiöön. Toinen, muuttamaton painos. Helsinki: WSOY, 41–56.

Livingstone, S. 2003. The Changing Nature and Uses of Media Literacy. MEDIA@LSE Electronic Working Papers No. 4. Viitattu 7.1.2014.

http://eprints.lse.ac.uk/13476/1/The_changing_nature_and_uses_of_media_literacy.pdf

Lundvall, A. & Andersson, J. (toim). 2012. Katsaus mediakasvatuksen toimijoihin 2012. Mediakasvatuseura ry.

http://www.mediakasvatus.fi/files/Mediakasvatus_Suomessa2012_paivitysversio2.pdf Luetu 1.2.2014.

Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Masterman, L. 1997. A Rationale for Media Education. Teoksessa R. Kubey (toim.) Media Literacy in the Information Age. Current Perspectives. In-formation and Behavior 6. New Brunswick and London: Transaction Publishers, 15–68.

Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa 2011. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry ja Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 26.11.2012
http://www.kerhokeskus.fi/easydata/customers/kerhokeskus/files/etusivu/mediataitojen_oppimispolku_netti.pdf

Mikkonen, I. 2010. "Olen sitä mieltä, että..." Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi. Jyväskylä Studies in Humanities 135. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Mäntymäki, M. 2012. Lapset ja nuoret sosiaalisessa mediassa. Teoksessa Niemi, H. & Sarras, R. (toim.) Tykkää tästä! Opettajan ammattietiikka sosiaalisen median arjessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–21.

Nieminen, H. 2004. Kansalaisvaikuttaminen mediayhteiskunnassa – puheenvuoro tutkimuksen tarpeista. Teoksessa S. Borg (toim.) Mahdollisuuksien maa. Kartoituksia ja puheenvuoroja suomalaisen kansalaisvaikuttamisen tutkimuksesta. Helsinki: Oikeusministeriö. Oikeusministeriön julkaisuja 2004:10, 118–124.

Nieminen, H. & Pantti, M. 2004. Media markkinoilla. Johdatus joukkoviestintään ja sen tutkimukseen. Helsinki: Loki-Kirjat.

Opetushallitus 2011. Tieto- ja viestintäteknikka opetuskäytössä – välineet, vaikuttavuus ja hyödyt. Tilannekatsaus toukokuu 2011. Muistiot 2011:2. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Luonnos 19.9.2014. <http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset/perusopetus>. Viitattu 26.9.2014

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020. Parempaa laatua, tehokkaampaa yhteistyötä ja avoimempaa vuorovaikutusta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmäpapereita ja selvityksiä 2010:12.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013. Hyvä medialukutaito. Suuntaviivat 2013–2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:11, 13.

Pietilä, V. 1997. Joukkoviestintätutkimuksen valtateillä. Tutkimusalan kehitystä jäljittämässä. Tampere: Vastapaino.

Pohjola, K. & Jokinen, K. 2009. Media oppimisympäristönä ja haasteena koululle. Nuorisotutkimus 27 (1), 4–20.

Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 350.

Rogers, E. M. 2003. Diffusion of Innovations. 5. painos. New York, USA, Free Press.

Routarinne, S. 2014. Tiedon valintaa ja arvioinnin taitoja. Raportti ylioppilastutkimuksen toisen äidinkielen kokeen kehittämiskokeilusta yhdeksässä suomenkielisessä lukiossa 2012–2013.

Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta ja Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta.

http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Raportit_tutkimukset/tiedon_va_lintaa_ja_arvioinnin_taitoja_2014.pdf Luettu 25.3.2014.

Räihä, P. 2006. Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–235.

Sefton-Green, J. 2012. Epävirallisen ja virallisen oppimisen rajankäynnin haasteet. Teoksessa Pohjola, K. 2012 (toim.) Uusi Koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 85–98.

Strauss, W. & Howe, N. 1991. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow.

Survey of Schools 2013: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools FINAL REPORT. A study prepared for the European Commission DG Communications Networks, Content & Technology.

<http://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>

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

Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V.-M. 2006. Opettajaksi opiskelevien kertomaa. Opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan yliopistossa. Kansalaisvaikuttaminen haasteena opettajankoulutukselle - tutkimuksen loppuraportti 2006. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 6.

Säntti, R. & Säntti, P. 2011. Organisaatio ja sosiaalisen median ajattelutapa. Tiedosta, määrittele ja hyödynnä. Teoksessa Aaltonen-Ogbeide, T., Saastamoinen, P., Rainio, H. & Vartiainen, T. (toim.) 2011. Silmät auki sosiaaliseen mediaan. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 3/2011, 16–47.

Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. 2014. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Yläkoulun ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:15.

Valtonen, T. & Pontinen, S., Kukkonen, J., Dillon, P., Väisänen, P. & Hacklin, S. 2011. Confronting the technological pedagogical knowledge of Finnish Net Generation student teachers. Technology, Pedagogy and Education, 20 (1), 3–18.

Veijola, A. 2013. Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa. Tutkimus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 478. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.