

KATSAUS

Mediatuottaminen osallisuuden ajan mediakasvatuksessa

*Olli Vesterinen, Heikki Kynäslahti, Jarkko Mylläri,
Sara Sintonen & Sanna Vahtivuori*

Kymmenen vuotta sitten tehdyssä suomalaisen mediakasvatuksen kartoituksessa mediakasvatuksen tutkimus jaettiin heimoihin (Kotilainen & Suoranta 2005). Heimo assosioituu herkästi keskenään taisteleviin joukkoihin. Se, mitä suomalaisessa mediakasvatuksessa on sittemmin tapahtunut, viittaa juuri päinvastaiseen ilmiöön – erityisesti 2000-luku on ollut yhdentymisen aikaa. Esimerkiksi vuonna 2005 perustetun Mediakasvatusseuran yhtenä tehtävänä on tarjota yhteinen foorumi eri taustoista tuleville tutkijoille ja toimijoille.¹

Media- ja kuvaohjelmakeskus MEKU teki vuonna 2013 kartoituksen suomenkielisestä mediakasvatuksen tutkimuksesta (Pekkala, Pääjärvi, Palsa, Korva & Löfgren 2013). Kartoituksesta kävi ilmi, että mediakasvatuksen teoreettinen tarkastelu on toistaiseksi vielä vähäistä maassamme. Tässä katsauksessa pohdimme mediakasvatusta median ja kasvatuksen väliin tulevana alueena (Vesterinen, Vahtivuori-Hänninen, Oksanen, Uusitalo & Kynäslahti 2006) laajentamalla tarkastelua mediatuottamisen ulottuvuudella. Kutsumme tarkastelemaamme mediakasvatusta osallisuuden ajan mediakasvatukseksi. Osallisuudella (*participation*) viittaamme tässä oppilaan toiminnalliseen rooliin luokkayhteisössä sekä toimijuuden tunteeseen ja mahdollisuuteen olla mukana rakentamassa oppimisprosesseja ja -sisältöjä (vrt. esim. Kiilakoski 2007; Ryytänen 2012).

Katsauksessamme esiteltävien käytännön mediakasvatusesimerkkien valossa tarkastelemme, miten erilaiset toiminnot, kuten mediakasvatuksen hankkeet, toteuttavat osallisuuden ajan mediakasvatusta. Eri tutkimusprojekteja yhteen kokoavia tieteellisiä artikkeleita ei suomalaisen mediakasvatuksen kirjallisuudesta liiemmästi löydy. Kokoamme myös yhteen tutkimusta, joka

kuvastaa mediakasvatuksen laajentumista 1900-luvulla vallinneista trendeistä.

Mediatuottamisen myötä osallisuuden ajan mediakasvatuksessa oppilaiden mahdollisuudet omien näkemystensä ja käsitystensä esilletuomiseen ja perustelemiseen lisääntyvät. Erilaisissa osallistavissa mediatuottamisen prosesseissa oppijat tulevat vastuullisemmiksi myös suhteessa omiin näkökantoihinsa, koska mediatuottamisessa tulee ottaa huomioon aina mahdollinen yleisö (Sintonen 2012, 47). Tämä edesauttaa vahvistamaan sekä yksilön että yhteisön vastuuta suhteessa sisällöntuotantoon.

Kohti aktiivista toimijuutta

Suomessa on myös eri työryhmissä pohdittu laaja-alaisilla, eri alojen asiantuntijoista koostuvilla kokoonpanoilla, mitä ja millaisia taitoja lapsi ja nuori tarvitsee toimiakseen aktiivisesti yhteiskunnassa (esim. Mediataidon osa-alueet 2010, TVT koulun arjessa -hanke, Lasten mediafoorumi -työryhmä). Elokuussa 2013 opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisi yhteistyössä eri tahojen kanssa laatimansa kulttuuripoliittiset suuntaviivat hyvän medialukutaidon edistämiseksi vuosille 2013–2016. Julkaisun syntyyn vaikuttivat muun muassa hallitusohjelmassa asetetut tavoitteet mediakasvatuksen edistämiseksi, laajentunut mediakasvatuksen toimijakenttä sekä jatkuvasti kehittyvä mediaympäristö. Raportin tavoitteet ja toimenpiteet koskivat mediakasvatusta, kestäviä rakenteita, jotka tukevat mediakasvatuksen jatkuvuutta ja vakiintumista, sekä toimijoiden profiloitumista ja kumppanuuksia. Koulun rooli korostui raportissa mediakasvatukseen liittyvien perustaitojen kehittämisessä sekä yhteistyössä muun muassa mediakasvatustoimijoiden kuten kirjastojen suuntaan (OKM 2013, 27, 29).

Oppilaiden aktiivinen toimijuus on nähty koulun haasteena (Rajala, Hilppö, Lipponen & Kumpulainen 2013). Yksi formaalin koulutuksen piirteistä liittyy oppimateriaalien kautta esitettyihin oppisisältöihin. Koululle on tyypillistä, että oppimateriaali jaetaan oppilaille opettajan toimesta, ja vuosikymmeniä sitten se oli vielä viranomaisten tarkistamaa. Lisääntyvässä määrin, toistaiseksi tosin vielä marginaalisesti, oppimateriaali on myös oppilaiden itsensä tuottamaa, keskenään jakamaa ja uudelleenmuokkaamaa (ks. esim. Kynäslähti, Vesterinen, Lipponen, Vahtivuori-Hänninen & Tella 2008; Struck, Kynäslähti, Lipponen, Vesterinen, Vahtivuori-Hänninen, Mylläri & Tella 2011). Tämänkaltainen omaehtoinen luova sisällöntuottaminen onkin yksi osallisuuden ajan mediakasvatuksen piirre (Loveless 2008, 65). Osallisuutta ei kuitenkaan synny automaattisesti esimerkiksi laitteiden lisääntymisen myötä, vaan osallisuudelle ja oppilaiden omalle sisällöntuottamiselle on annettava opetuksessa tilaa.

Mediakasvatukselle on perinteisesti ollut luontevaa tarttua ajankohtaisiin mediasisältöihin opetuksessa, jolloin materiaalit ovat olleet muuntuvia ja ajassa eläviä. Nykyisessä oppimiskulttuurissa oppijaa ei nähdä enää passiivisena informaation varastojana vaan aktiivisena ja interaktiivisena sekä intentionaalisen toimijana, joka valikoi informaatiota ympäristöstään ja rakentaa uutta tietoa sen pohjalta, mitä hän jo entuudestaan tietää (esim. Biggs & Telfer 1987).

Yksi koulua merkittävästi viime vuosikymmeninä kehittänyt piirre on erilaisten teknologisten mediavälineiden lisääntyminen. Mielenkiintoinen nykypiirre on oppilaan omien kannettavien laitteiden käyttö. Perusopetuksen uusien opetus suunnitelmaperusteiden (OPS 2016) mukaan omien laitteiden käyttö koulussa sallitaan vanhempien suostumuksella. Perusopetuksessa ja usein myös toisen asteen opetuksessa opiskeluun tarvittava materiaali ja laitteet ovat perinteisesti olleet koulun tarjoamia. Nyt koulun elämänpiiriin (mm. Patrikainen 2012) tulee osasia oppilaan omasta, yksityisemmästä, voimallisen medioituneesta elämänpiiristä: esimerkiksi omia henkilökohtaisia mobiililaitteita, jotka ovat keskeinen osa oppilaan yksityistä elämää, voidaan käyttää opiskelutarkoitukseen (*BYOD-periaate, Bring Your Own Device*).

Kun perinteisesti voidaan ajatella, että formaali on jotenkin julkista ja informaali puolestaan yksityistä, näkökulma koulun elämänpiiriin on saanut uutta vivahdetta (Vesterinen & Kynäslähti 2014). Rajat formaalin ja informaalin välillä ovat sulautumassa, jos niitä koskaan on voimallisesti lapsen ja nuoren näkökulmasta esiintynytään. Osallisuuden kulttuuriin ja digitaaliseen aikaan sisältyvä omaehtoinen tuottaminen nostaa esiin myös oppilaan kokemusmaailmasta kumpuavia näkökulmia, arvoja ja tunteita, jotka perinteisessä kouluarjessa ovat tyypillisesti olleet etäämmällä (ks. Kupiainen & Sintonen 2009).

Mediakasvatuksen laaja kenttä

Suomalaisen tutkimuskirjallisuuden kohdalla on yleisesti pohdittu mediakasvatukselle tyypillisiä muotoja, mediaan kasvattamista ja medialla kasvattamista (Härkönen 1994; Suoranta & Ylä-Kotola 2000; Kotilainen 1999; 2001). Mediakasvatusthan on kasvamista ja oppimista mediasta ja medialla (Kupiainen & Sintonen 2009, 15).

Mediakasvatusta on myös mahdollista tarkastella ulottuvuutena, jolle edellä mainittu jaottelu voidaan sijoittaa (Vesterinen 2011). Opetuksen näkökulmasta mediakasvatuksen ainedidaktiselle ulottuvuudelle muodostuu kaksi mediakasvatuksen muotoa: 1) mediaosaaminen (*learning about media*) ja 2) medialla oppiminen (*learning with/through media*). Ensimmäinen viittaa median

osaamiseen ja ymmärtämiseen, toinen median hyödyntämiseen moninaisten sisältöjen oppimisessa.

Näistä jalkimmäisen merkitys on kasvamassa, koska mediat ovat konvergoituneet mm. verkkoon. Niin perinteinen printtimedia, uutismedia, elokuvat, televisio, verkon palveluiden käyttö erilaisilla päätelaitteilla, pelit kuin sosiaalisen median eri sovelluksetkin kohtaavat monella tasolla. Monimediaisuuden lisääntyminen tekee vaikeammaksi mediakasvatuksen omiin oppisisältöihin rajautuvan opetussuunnitelmakohdan rakentamisen – mediakasvatus ei tunnu kuuluvan yksinomaan minkään yhden opettaja- tai aineryhmän tehtäväksi eivätkä opetuksen kohteena olevat mediasisällöt vastaavasti yhden median piiriin. Mediaosaamisen ja medially oppimisen välillä on siis nähtävissä yksi mediakasvatuksen ulottuvuuksista.

Toinen ulottuvuus, jolla mediakasvatuksessa liikutaan, on mediaesitysten analyysin ja oman mediatuottamisen suhde. Esimerkiksi brittiläisessä mediakasvatuksen tutkimuskentässä kriittinen ymmärrys ja aktiivinen osallisuus ovat olleet tärkeitä kulmakiviä (Buckingham 2003, 4). Suomessa jaottelu on pitänyt sisällään edellisten (joita kutsuttu kriittiseksi mediaosaamiseksi ja luovaksi mediaosaamiseksi) lisäksi sosiaalisen ja teknis-käytännöllisen mediaosaamisen. Sosiaalisessa mediaosaamisessa sisällön vastaanottamisen ja tulkinnan sekä ilmaisutapojen soveltamisen ja kehittämisen lisäksi vuorovaikutteisuus ja yhteiskunnallinen toimijuus on nostettu omaksi mediataidon alueeksi. Teknis-käytännöllisessä mediaosaamisessa on vastaavasti kyse teknisen puolen hallinnan jonkinlaisesta perustasosta. (Mediataidon osa-alueet 2010.)

Mediaesitysten kriittinen analyysi on perinteisesti tukeutunut viestinnän ja joukkotiedotuksen tutkimukseen, ja tällöin medialukutaito-käsite on lukemisen painotuksen kautta ilmaissut hyvin mediakasvatuksen tavoitteen. Jo jonkin aikaa kirjaimellisesti otettua medialukutaidon käsitettä on kuitenkin pidetty ongelmallisena. Lukeminen ei enää riitä tai käsitteenä se johtaa harhaan. Verkon uusien mahdollisuuksien ja sosiaalisen median myötä medialukutaidon käsite on saanut uusia, vielä osin tunnistamattomia piirteitä. Yksi syy tähän lienee median vuorovaikutteisuuden lisääntyminen. Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteissa (OPS 2016) medialukutaito määritellään osaksi monilukutaitoa, samoin kuin digitaalinen lukutaito ja visuaalinen lukutaito (ks. Mertala 2015).

Vielä selkeämpi muutos on kuitenkin se, että teknologisen kehityksen myötä mediatuottaminen on yhä useamman ulottuvilla. Mediatuottaminen on perinteisesti tullut mediakasvatukseen sekä ammatillisen mediaosaamisen hengessä (kuten medianomien koulutus ammattikorkeakouluissa) että toiminnalliseen oppimiseen kytkeytyvänä taidepedagogisena ajatuksena ja yhteiskunnallisen osallistumisen muotona.

Viime aikoina mediatuottamista on leimannut omaehtoisuus. Tutkimuksen mukaan se on suunta, johon medialukutaito on lisääntyvässä määrin siirtymässä (Kynäslahti ym. 2008). Omaehtoinen tuottaminen vaatii uskallusta, halukkuutta jakamiseen, yhteistyötaitoja, kykyä kriittisyyteen ja luonnollisesti myös osaamista mediaesitysten tuottamiseen ja julkaisemiseen.

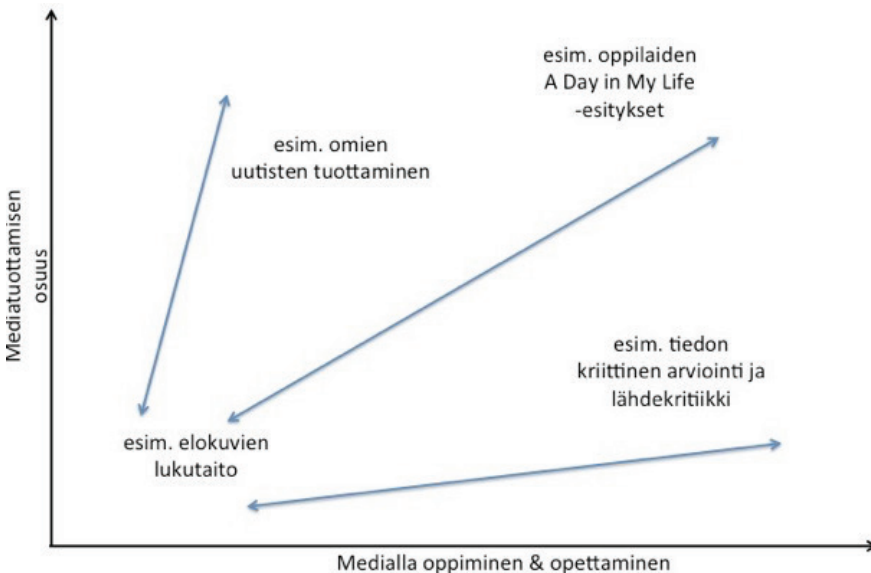
Tarkastelussa voidaankin rakentaa mediakasvatustoiminnan piirteistä akselisto (ks. kuvio 1). Vaaka-akselilla on medially oppimisen ja opettamisen lisääntyminen. Media-analyysin ja mediatuottamisen muodostama pystyakseli voidaan vastaavasti kuvata mediatuottamisen osuuden lisääntymisenä.

Näiden X- ja Y-akselin kautta mediakasvatuksen tarkastelussa on nähtävissä irtiottoja eri suuntiin. Lähtöpisteeksi on luontevaa ottaa analyttinen mediaosaaminen (*learning about media*), sillä esimerkiksi 1950-luvulla mediakasvatuksen suurena kysymyksenä olivat joukkotiedotuksen vaikutukset yksilöön ja yhteiskuntaan (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2008). Toinen perinteinen medialukutaitoa kuvannut osaamisalue on elokuvien analyysi ja tulkinta. Seuraavaksi konkretisoimme näitä irtioton muotoja.

Mediakasvatus tutkimus- ja kehittämishankkeissa

Tuomme nyt kolmen esimerkkitapauksen kautta esille niin sanottuja irtiottoja siitä mediakasvatuksen tulkinnasta, jonka ytimessä on ollut puhtaasti median lukutaitoon keskittyvä toiminta.

Kuvio 1. Irtiottoja median lukutaitoa korostavasta mediakasvatuksen tulkinnasta, kun X-akselilla medially oppiminen ja opettaminen ja vastaavasti Y-akselille mediatuottamisen osuus.



1. Kriittinen lukutaito ja lähdekritiikki

Kun irtiotto tapahtuu kuviossa 1 esitetyllä akselistolla vaakatasolla, siirrytään pelkän mediaosaamisen kysymyksistä laajempaan ajattelutapaan. Kriittinen lukutaito voidaan nähdä kriittistä medialukutaitoa laajempana käsitteenä. Tällöin ei rajauduta mediaesityksen ominaisuuksiin ja kriittiseen arviointiin. Lähtökohtana on pikemminkin se, miten esimerkiksi koulussa historian oppiaineen osaaminen kohtaa kriittisen median lukemisen taidon. Historian opiskelussahan on kyse paitsi historiatiedosta myös sen ymmärtämisestä, miten tieto on syntynyt – historiatieto ei ole muuttumatonta.

Rantala ja van den Berg (2013) tutkivat tästä näkökulmasta lukiolaisten historian tekstitaitoja. Tutkimuksessa oppilaille annettiin dokumenttitehtävä ja heidän kykyään tulkita lähteitä mitattiin ääneenajattelumenetelmän avulla. Tutkimuksen tulokseksi saatiin erottelu monentasoisiin tulkitsijoihin: niin noviiseihin kuin määrittäviin, tunnistaviin ja ymmärtäviinkin tulkitsijoihin. Ero nähtävasella olevan ja asiantuntijan välillä oli, että ensimmäinen kerä paljon aineistoa avatakseen sisältöä, mutta asiantuntija keskittyy sisällön tuottajaan. Tutkitut lukiolaiset osoittautuivat lähinnä aloittelijoiksi. (Rantala & van den Berg 2013.)

Tutkijoiden mukaan tulokset ovat samansuuntaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa. Mediakasvatuksen näkökulmasta ollaan alueella, jossa selkeä yleisten kognitiivisten taitojen ja erityisen mediataidon raja hämärtyy. Miten tällaisilla lähteiden tulkintakyvyillä varustetut nuoret sitten suhtautuvat oman sisällön tuottamiseen esimerkiksi verkkoyhteisöissä? Pohditaanko totuuden mustavalkoisuutta omassa tekemisissä?

Rantalan ja van den Bergin (2013) tavoin tulisi miettiä, onko lukiossa tutustuttu erilaisiin tiedonlähteisiin vai lähinnä oppikirjoihin tai ovatko lukiolaiset tehneet itse yhtään historian tutkimusta koulussa. Nämä historian oppiaineen opetukseen liittyvät tavoitteet kytkeytyvät vahvasti tulkitsemisen ja ilmaisun vuoropuheluun, jota tässä katsauksessa esitetyllä mediakasvatuksen akselistolla havainnollistetaan.

2. Koulun omat uutiset

Toisena irtiottona esitämme liikkeen pystyakselilla (ks. kuvio 1), eli mediatuottamisen osuuden lisääntymisen mediaosaamisen alueena. Perinteistä, media-alan ammatillisen koulutuksen jalanjäljissä kulkevaa koulujen mediaopetusta on tehty esimerkiksi Metakka-hankeessa, jota vuosina 2008–2010 rahoitti Opetushallitus ja koordinoi Saimaan mediakeskus. Tässä toiminnallisessa mediakasvatusprojektissa koululaiset pääsivät tekemään ammattitoimittajien kanssa oman luokkansa uutiset.² Koska mediataittoa

kehitettiin aitoa uutistytön prosessia simuloiden, ymmärrys mediasta kasvoi mediatuottamista opetellen. Tekemällä oppimisen kautta koululaisten media-taito kehittyi myös mahdollisimman monipuolisesti (Greeno 2006; Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2010).

Hankkeen toimintakertomuksessa kuvataan mediatalojen ammattilaisten roolia. He ohjasivat työskentelyä kisälli-perinteen mukaisesti. Mediatoimittaja saattoi esimerkiksi kertoa, millaista kuvaa tarvitaan ja mitä kuvaajan pitää ottaa huomioon. Myös kuvien semantiikkaa, videoklippien lauserakennetta ja uutisilmaisun lingvistiikkaa tutkittiin.³ Vastaavasta mediakasvatustoiminnasta tuoreempaan esimerkkinä voidaan mainita Ylen Uutisluokka.⁴

Hankkeessa mediakasvatustoiminta liittyy vahvasti mediatuottamisen taitoihin ja selkeäksi päätavoitteeksi nousee mediaosaaminen. On kuitenkin hyvä huomata, miten Metakka-toiminta leviää mediatuottamisen lisäksi esittämämme mallin muille alueille. Mediaosaamiseen keskittyvä ja mediatuottamista korostava lähtökohta kääntyy hankkeeseen liitettyssä tutkimuksessa (Kumpulainen ym. 2010; Rajala, Hilppö, Kumpulainen, Tissari, Krokfors & Lipponen 2011) ja raportoinnissa⁵ monimuotoiseksi mediakasvatuksen toteutukseksi. Metakka-työskentely esimerkiksi alkaa luokassa pidettävällä uutisoppitunnilla, jolloin oppilaita perehdytetään opetustuokioiden ja harjoitusten avulla uutisajatteluun. Tällöin ollaan lähempänä median analyysiin nojaavaa mediakasvatusta.

Työskentely on myös sidottu tutkivan oppimisen malliin (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004), joka korostaa monenlaisten oppisisältöjen ja taitojen oppimista, ei vain mediaosaamista. Oppilaiden aloitteellista toimijuutta Metakka-hankkeessa tuki se, että oppilasryhmät saattoivat itse päättää uutisaiheen ja miten sitä työstävät. Lapsia kiinnostavat ja heidän elämänpiiriinsä kuuluvat asiat korostuivat. Monet oppilasryhmät valitsivat aiheensa koulun arkisesta elämänpiiristä, mutta aiheina olivat myös huoltoaseman peliautomaatit, joutsenten kevätmuutto, lakkautusuhan alla oleva leirikeskus, hylättyjen kissojen hoitokoti sekä lapset paikallisen antikvariaatin asiakkaina.⁶ Oppilaiden toimijuuden näkökulmasta mielenkiintoista Metakka-työskentelyssä oli se, miten he yhdessä ratkaisivat monenlaisia ongelmia uutisprojektin aikana, esimerkiksi äidinkielen oikeinkirjoituskysymyksiä. Koulutyön vastuullisuuden näkökulmasta oppilaat olivat muun muassa oikeinkirjoituskysymyksissä vastuussa myös yleisölle eivätkä vain opettajalle (Gresalfi, Martin, Hand & Greeno 2009; Kangas, Vesterinen, Lipponen, Kopisto, Salo & Krokfors 2014).

Mediatuottamisen taitoihin kytkeytyy laaja pedagogisten näkökulmien mahdollisuus, mikä käy ilmi Rajalan ym. (2011) raportoinnista. Heidän mukaansa Metakka-työskentelyssä myös luokan opettajalle tarjoutui mahdollisuus astua omien mediataitojensa osalta oppijan asemaan. Samalla opettajalla oli mahdollisuus luoda pysyvämpiäkin yhteistyökontakteja media-

ammattilaisiin (ks. myös Jurow, Hall & Ma 2008; Kangas, Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen 2013).

3. Oppilaiden tuotokset globaalissa oppimisen kontekstissa

Kolmantena irtiottona tarkastelemme medially oppimisen ja mediatuottamisen yhtäaikaista lisääntymistä (ks. kuvio 1) kansainvälisen vertaisvuorovaikutuksen tueksi kehitetyn pedagogisen menetelmän A Day in My Life avulla (ks. Hyvärinen, Mylläri, Staffans & Krokfors 2010). Siinä opettajatiimin valitsemilla työvälillä ja työstettävillä aiheilla pyrittiin tukemaan äidinkielenään muuta kuin englantia puhuvien (suomi, espanja) ryhmien tehokasta vuorovaikutusta. Oppilaat tuottivat A Day in My Life -tiedonrakennuskarttoja oman arkensa ilmiöistä vapaasti valiten, ja sen jälkeen uusia tiedonrakennuskarttoja molempien kansallisten opetussuunnitelmien mukaisen fysiikan oppiaineen sisällöistä ja oppimistoiminnasta. Projekteissa keskeinen tavoite oli oppijan mediataitojen ja omaehtoisen toiminnan aktivointi osaksi oppimisprosessia. Menetelmää rakennettiin ensin InnoSchool-hankkeessa ja myöhemmin OPTEK-hankkeen tapaustutkimuksessa (Mylläri, Westermarck & Kahri 2011).

Projektissa työstettiin monikulttuurisen oppilasryhmän voimin kahden kansallisesti määritellyn ja oppiainejakoisen opetussuunnitelman (USA, Suomi) mukaista sisältöä, oppilaiden omia tuotoksia ja puheenaiheita. Oppijan oma, omaan elämänpäiriin ja omaehtoiseen ilmaisutapaan nojaava sisällön tuottaminen yhdistettiin oppiainepohjaiseen opiskeluun. Sekä fysiikan ilmiön että kulttuurisen vuorovaikutuksen opiskelu toteutettiin yhteisöllisesti globaalissa kontekstissa digitaalisten tiedonrakennuskarttojen avulla (Mylläri 2010).

Kummankin aiheen käsittelyssä oppilaille haluttiin taata mahdollisuus erilaisten tiedonesitystapojen (teksti, kuva, ääni, video, käsite- ja miellekartat) vapaaseen yhdistelyyn omista lähtökohdista. Oppilaiden toivottiin ammentavan heille ennestään tutuista ja mielisistä mediesityskäytänteistä ja -tyyleistä, joiden omaksuminen tapahtuu useimmiten koulun ulkopuolella. Projektissa käytettyjen välineiden avulla oppijoiden oli mahdollista tutkia ja kommentoida toistensa tiedonrakennuskarttoja itsenäisesti milloin tahansa. Oppijat kommunikoivat kummankin aihepiirin tiedonrakennuskarttojen äärellä myös reaaliaikaisesti videoneuvottelun ja käsitekarttaohjelmiston chat-konsolin avulla.

Syntyneen kaksi maanosaa yhdistävän vuorovaikutuksen laadun kannalta oli keskeistä, että oppilaiden tuottama sisältö viritti omaehtoisuuden ja yksilön taipumusten pohjalta muovautuvan vertaiskeskustelun. Tällainen vertaiskeskustelu puolestaan on autenttinen konteksti vieraan kielen käytölle ja

harjoittelulle monimediaisessa, niin virtuaalisia, fyysisiä, tekstuaalisia kuin verbaalejakin vuorovaikutuselementtejä sisältävässä ympäristössä.

Verkkoon ja verkossa konvergoituvat mediat ja mediavälineet korostavat yhtäältä opiskelun ja käytettyjen materiaalien paikkaan sitomattomuutta, toisaalta kouluinstituution ja maantieteellisten rajojen huokoisuutta. Tämän irtioton yhteenvetona voidaankin todeta, että suunniteltaessa oppimistilanteita opetuksen ja yhteiskunnallisen relevanssin näkökulmasta yksi mahdollinen tarkastelukulma ovat globaalit oppimisympäristöt. Opetuksen tavoitteet määrittävät tällöin sekä koulun ulkopuolella vallitsevien mediakäytänteiden että opetussuunnitelman tulevaisuusorientoituneiden tavoitteenasettelujen suunnassa (yhteiskuntaan valmistaminen).

Pohdinta

Tässä katsauksessa olemme tarkastelleet osallisuuden ajan mediakasvatuksen kytkeytymistä mediatuottamiseen. Koulu, siihen liittyvä pedagogiikka, mediakasvatus kuten myös mediakulttuuri ovat muuttumassa samansuuntaisesti yhteisöllisyyttä ja osallisuutta korostaen. Tulevaisuudessa oppilaat huomioidaan kokonaisvaltaisina oppijoina, osallistujina ja mediaa hyödyntävinä toimijoina, mikä antaa mahdollisuuksia luovaan ja yhteisölliseen tiedonrakentamiseen ja erilaisten taitojen kehittymiseen. Opetuksessa myös hyödynnetään yhä monipuolisempia työtapoja ja ympäristöjä. Olemme näistä lähtökohdista käsin pyrkineet hahmottamaan mediakasvatusta kuvion 1 avulla ja konkretisoimaan ajattelua tuomalla esimerkkejä niin tutkimuksesta kuin käytännön kouluelämästäkin.

Katsauksessa esitetyt kolme irtiottoa perinteisestä median lukemisen taidon näkökulmasta ovat eri tavoin suhteessa osallisuuden ajan mediakasvatukseen. Koulun omien uutisten kohdalla osallisuus voidaan nähdä melko instrumentaalisenä. Uutiskonventioita ei välttämättä kyseenalaisteta eikä niille esitetä vaihtoehtoja. A Day in My Life -projekteissa osallisuudesta välittyvä kommunikatiivinen näkökulma. Medioituneen vuorovaikutuksen kautta mahdollistuu globaali osallisuuden ajatus. Tiedon kriittisen arvioinnin yleinen näkökulma kytkeytyy vastaavasti kognitiivisiin taitoihin ja ymmärrykseen siitä, että historia on kertomus. Tällöin osallisuudesta näyttäytyy kriittinen puoli.

Digitaalisen teknologian myötä mediakulttuurista on kehittymässä valtava kulttuurinen varanto, joka tarjoaa esimerkiksi sisältöjä, toimintatapoja ja yhteyksiä. Mediakulttuurin varantoja voidaankin käyttää monessa mielessä niin opetuksen, ihmiseksi kasvun kuin sivistyksenkin lähteenä. Osin tämä varanto koostuu erilaisten olemassa olevien kulttuuristen perinteiden digitaalisista tallinnoista, mutta kyse ei ole vain olemassa olevan digitoimisesta, vaan myös

sen remiksaamisesta sekä kokonaan uusien sisältöjen ja monesti myös uusien tekstityyppien kehittamisestä ja levittämisestä. Tähän liittyy myös median kasvattava ulottuvuus, jota Chouliarakis (2008) luonnehtii ”median ihmisiä aktivoivan potentian olotilaksi”.

Digitaalisella ajalla mediakulttuurin maailmoja on hedelmällistä lähestyä pohtimalla valmiiden esitysten analysoinnin rinnalla myös niitä prosesseja ja merkityksiä, joita moninainen sisältöjen tuottaminen kuten ideoiminen, tekeminen, julkaiseminen, jakaminen ja kommentointi pitävät sisällään. Erityisesti digitaalisessa mediakulttuurissa oppijoiden medioitunut ja laajentunut elämänpiiri kohtaa koulun elämänpiirin esimerkiksi omaehtoisen sisällöntuottamisen kautta. Tätä kuvaavat kirjoituksessa esille nostetut irtiotot mediakasvatuksen perinteisemmistä asetelmista.

Median lukemisen taidolle on edelleen suuri tarve, mutta sen rinnalle on nousemassa toisenlaistakin suhtautumista mediateksteihin: osallisuuden kulttuurille luontainen kuka-tahansa-tuottajana näkökulma avaa medialukutaitoon käytäntöjä, joissa tärkeämmäksi nousevat luovan tuottamisen tuoma mielihyvä ja valtautumisen tunne. Kun perinteisesti medialukutaito korostaa valmiiden mediaesitysten tarkastelua, osallisuuden kulttuuri on tuonut monen elämään esimerkiksi toisilta oppimisen ja toistenopettamisen, omien intressien vahvistamisen, identiteetin rakentamisen, muokkaamisen ja muuntelun sekä toisten innostamisen ulottuvuuksia, myös koulussa. Tämä edellyttää jokaiselta toimijalta vastuullisuutta ja kykyä tarkastella omaa toimintaansa asettumalla myös mahdollisen vastaanottajan asemaan.

Ajankohtaisuudessaan kiinnostavimpia ovat ne lukemisen tuottavat muodot, joissa kriittisyydelle ja subjektiivudelle avautuu kulttuurisesti ja pedagogisesti uusia positiivisia näköaloja. Heikko medialukutaito esimerkiksi suhteessa kaupalliseen valtamediaan heijastuu kapea-alaisena käsityksenä omista mediatuottamisen mahdollisuuksista. Osallistaminen ja lapsilähtöisyys tarkoittavat nykypäivänä mediaintensiivistä opiskelua ja opetusta. Aikuisten tehtäväksi jää tuoda vastaavasti mediasensitiivisyyttä mukaan. Sekä intensiivistä kriittistä tarkastelua että sensitiivistä omaehtoisen tuottamisen iloa tarvitaan.

Viitteet

¹ ks. <http://www.mediakasvatus.fi>

² ks. Metakka-hankkeen verkkosivu ja toimintakertomus. Saatavilla: <http://www.metakka.fi> (luettu 1.12.2014)

³ <http://www.metakka.fi>

⁴ <http://yle.fi/uutiset/uutislukokka/>

⁵ <http://www.metakka.fi>

⁶ <http://www.metakka.fi>

Kirjallisuus

- Biggs, John B. & Telfer, Ross (1987). *The Process of Learning*. Sydney: Prentice Hall of Australia.
- Buckingham, David (2003). *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Chouliaraki, Lilie (2008). Media as moral education: Mediation and action. *Media, Culture & Society* 30: 6, 831–852.
- Greeno, James G. (2006). Learning in activity. Teoksessa: Sawyer, R. Keith (toim.). *Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 79–96.
- Gresalfi, Melissa; Martin, Taylor; Hand, Victoria & Greeno, James G. (2009). Constructing competence: An analysis of student participation in the activity systems of mathematics classrooms. *Educational Studies in Mathematics* 70: 1, 49–70.
- Hakkarainen, Kai; Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse (2004). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki, WSOY.
- Hyvärinen, Reetta; Mylläri, Jarkko; Staffans, Aija & Krokfors, Leena (2010). A Day in My Life. Teoksessa: Smeds, Riitta; Krokfors, Leena; Ruokamo, Heli & Staffans, Aija (toim.). *InnoSchool – välittävä koulu*. Espoo: SimLab Report Series 31, 160–169.
- Härkönen, Ritva-Sini (1994). *Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet*. Tutkimuksia 125. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Jurow, Susan; Hall, Rogers & Ma, Jasmine Y. (2008). Expanding the Disciplinary Expertise of a Middle School Mathematics Classroom: Re-contextualizing student models in conversations with visiting specialists. *Journal of the Learning Sciences* 17: 3, 338–380.
- Kangas, Kaiju; Seitamaa-Hakkarainen, Pirta & Hakkarainen, Kai (2013). Design expert's participation in elementary students' collaborative design process. *International Journal of Technology and Design Education* 23: 2, 161–178.
- Kangas, Marjaana; Vesterinen, Olli, Lipponen, Lasse; Kopisto, Kaisa; Salo, Laura & Krokfors, Leena (2014). Students' agency in an out-of-classroom setting: Acting accountably in a gardening project. *Learning, Culture and Social Interaction* 3: 1, 34–42.
- Kiilakoski, Tomi (2007). Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa: Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (toim.). *Lasten ja nuorten kunta*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 77, 8–20.
- Kotilainen, Sirkku (1999). Mediakasvatuksen monet määritelmät. Teoksessa: Kotilainen, Sirkku; Hankala, Mari & Kivikuru, Ulla-Maija (toim.). *Mediakasvatus*. Helsinki: Edita, 31–42.

- Kotilainen, Sirkku & Suoranta, Juha (2005). Mediakasvatuksen kaipuu – ajatuksia alan tutkimuksen kehittämistarpeista. Teoksessa: *Mediakasvatus. Kansalliset kehittämistarpeet*. Oikeusministeriön julkaisuja 5/2005, 73–77.
- Kumpulainen, Kristiina; Krokfors, Leena; Lipponen, Lasse; Tissari, Varpu; Hilppö, Jaakko & Rajala, Antti (2010). *Oppimisen Sillat – Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Cicero Learning, Helsingin yliopisto.
- Kupiainen, Reijo & Sintonen, Sara (2009). *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kupiainen, Reijo; Sintonen, Sara & Suoranta, Juha (2007). Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa: Kynäslahti, Heikki; Kupiainen, Reijo & Lehtonen, Miika (toim.). *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007, 3–26. Saatavilla: <http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf> (luettu 1.12.2014).
- Kynäslahti, Heikki; Vesterinen, Olli; Lipponen, Lasse; Vahtivuori-Hänninen, Sanna & Tella, Seppo (2008). Towards volitional media literacy through web 2.0. *Educational Technology* 48: 5, 3–9.
- Loveless, Avril (2008). Creatice learning and new teachnology? A provocative paper. Teoksessa: Sefton-Green, Julian (toim.). *Creative Learning*. London: Creative Partnership, 59–71.
- Mertala, Pekka (2015). Kolmas tila suhteisuuden näyttämönä – mediaviitteet ja läheisten nimet yhteisöllisyyden osoittajina esiopetusikäisten lasten luovassa kirjoittamisessa. *Media & viestintä* 38: 1, 40–56.
- Mylläri, Jarkko (2010). Tiedonrakennuskartta. Teoksessa: Smeds, Riitta; Krokfors, Leena; Ruokamo, Heli & Staffans, Aija (toim.). *InnoSchool – välittävä koulu*. Espoo: SimLab Report Series 31, 151–154.
- Mylläri, Jarkko; Westermarck, Anu & Kahri, Anu (2011). Vertais-chatit globaalissa oppimiskontekstissa. Teoksessa: Kankaanranta, Marja & Vahtivuori-Hänninen, Sanna (toim.). *Opetusteknologia koulun arjessa II*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 139–160.
- Patrikainen, Sanna (2012). *Luokanopettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta matematiikan opetuksessa*. Tutkimuksia 342. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Pekkala, Leo; Pääjärvi, Saara; Palsa, Lauri; Korva, Saana & Löfgren, Anu (2013). *Katsaus suomalaisen mediakasvatustutkimuksen kenttään. Selvitys kotimaisesta mediakasvatukseen liittyvästä tutkimuksesta erityisesti opinnäytteiden ja journaliartikkeleiden osalta pääosin vuosien 2007–2012 ajalta*. Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus MEKU ja Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissätiö.
- Rajala, Antti; Hilppö, Jaakko; Kumpulainen, Kristiina; Tissari, Varpu; Krokfors, Leena & Lipponen, Lasse (2010). *Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä*. Raportit ja selvitykset 2010: 3. Saatavilla: Opetushallitus. http://www.oph.fi/julkaisut/2010/merkkeja_tulevaisuuden_oppimisymparistoista (luettu 1.12.2014).
- Rajala, Antti; Hilppö, Jaakko; Lipponen, Lasse & Kumpulainen, Kristiina (2013). Expanding the Chronotopes of Schooling for the Promotion of Students' Agency. Teoksessa: Erstad, Ola & Sefton-Green, Julian (toim.). *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age*. Cambridge: Cambridge University Press, 107–125.

- Rantala, Jukka & van den Berg, Marko (2013). Lukiolaisten historian tekstitaidot arvioitavana. *Kasvatus* 44: 4, 394–407.
- Ryynänen, Sanna (2011). *Nuoria reunoilla. Sosiaalipedagoginen tutkimus rikollisuuden ja väkivallan keskellä elävien nuorten kasvuun tukemisesta brasilialaisissa kansalaisjärjestöissä*. Tampere: Tampere University Press.
- Sintonen, Sara (2012). *Susitunti. Kohti digitaalisia lukutaitoja*. Helsinki: FinnLectura.
- Struck, Ralph; Kynäslahti, Heikki; Lipponen, Lasse; Vesterinen, Olli; Vahtivuori-Hänninen, Sanna; Mylläri, Jarkko & Tella, Seppo (2011). Podcasts as learner-created content for higher education. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design* 1: 2, 20–30.
- Suoranta, Juha & Ylä-Kotola, Mauri (2000). *Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa*. Porvoo: WSOY.
- Vesterinen, Olli; Vahtivuori-Hänninen, Sanna; Oksanen, Ulla; Uusitalo, Annukka & Kynäslahti, Heikki (2006). Mediakasvatus median ja kasvatuksen alueena – Deskriptiivisen mediakasvatuksen ja didaktiikan näkökulmia. *Kasvatus* 37: 2, 148–161.
- Vesterinen, Olli (2011). *Media Education in the Finnish School System: A Conceptual Analysis of the Subject Didactic Dimension of Media Education*. Media Education Publications 12. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Vesterinen, Olli & Kynäslahti, Heikki (2014). Mediakasvatus opetuksen eheyttäjänä. Teoksessa: Pyhältö, Kirsi & Vitikka, Erja (toim.). *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 235–245.

Muut lähteet

- Mediataidon osa-alueet 2010. TVT koulun arjessa -hankkeen (LVM, OKM ja OPH) ja Lasten mediafoorumien määrittelyryhmä. Liikenne- ja viestintäministeriö. Saatavilla <http://blogs.helsinki.fi/oppiailoakouluun> (luettu 1.12.2014).
- OKM 2013. Hyvä medialukutaito. Suuntaviivat 2013–2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:11. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/OKM11.pdf?lang=fi> (luettu 1.12.2014)
- OPS 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteluonnos 2016. Opetushallitus.