

LÄHIKUVA

2/2018 (31. vuosikerta)

MEDIAKASVATUS

KEINOTEKOISET KOMMENTIT?

Astroturffaus digitaalisen
vaikuttamisen keinona

VERKOTTUNUT ESINELEIKKI OSANA ESIOPETUSTA:

Lelujen Internet leikillisen
oppimisen välineenä

LÄHIKUVA

2/2018 • 31. vuosikerta

ISSN 2343-399X

LÄHIKUVA on audiovisuaaliseen kulttuuriin keskittyvä, neljästi vuodessa ilmestyvä tieteellinen refereerijulkaisu. Se on avoin kirjoitusfoorumi kaikille asiasta kiinnostuneille.

JULKAISIJAT

Lähikuva-yhdistys ry
Suomen Elokuvatutkimuksen Seura ry
Turun elokuvakerho ry
Turun yliopiston Mediatutkimus
Varsinais-Suomen elokuvakeskus ry

TOIMITUS

Päätoimittaja
Rami Mähkä rami.mahka@utu.fi

Toimitussihteeri
Antti Lindfors antti.lindfors@utu.fi

Numeron 2/2018 vastaavat toimittajat
Marjo Kovanen ja Sanna Spišák

Toimituskunta

Outi Hakola outi.j.hakola@helsinki.fi
Kaisa Hiltunen kaisa.e.hiltunen@jyu.fi
Kaisu Hynnä klhynn@utu.fi
Maiju Kannisto maiju.kannisto@utu.fi
Katriina Kyrölä katriina.kyrola@abo.fi
Satu Kyösola satu.kyosola@aalto.fi
Niina Oisalo niina.oisalo@utu.fi
Antti Pönni antti.ponni@metropolia.fi
Tytti Rantanen tytti.p.rantanen@uta.fi
Tommi Römpötti tommi.rompotti@utu.fi
Jaakko Seppälä jaakko.i.seppala@helsinki.fi
Tanja Sihvonen tanja.sihvonen@iki.fi

Ulkoasu: Päivi Valotie
Kannen kuva: © Lähikuva via Canva.com.

TOIMITUKSEN OSOITE

Lähikuva c/o Varsinais-Suomen elokuvakeskus
Uudenmaankatu 1, 20500 Turku

<http://www.lahikuva.org>
<https://journal.fi/lahikuva>

LÄHIKUVAN aiempia, painettuja numeroita myy Tiedekirja ja Lähikuva-yhdistyksen sihteeri Päivi Valotie paivi.valotie@utu.fi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

SISÄLLYS

Pääkirjoitus

Marjo Kovanen ja Sanna Spišák
Lähikuvassa mediakasvatus 3

Artikkelit

Tanja Sihvonen ja Lotta Lehti
Keinotekoiset kommentit?
Astroturffaus digitaalisen vaikuttamisen keinona 10

Katriina Heljakka ja Pirita Ihamäki
Verkottunut esineleikki osana esiopetusta:
Lelujen Internet leikillisen oppimisen välineenä 29

Katsaukset

Laura Pönkänen
Kasvot ja katse digiajan vuorovaikutuksessa
– neurotieteellisiä näkökulmia mediakasvatukseen 50

Anne Rajala
Dokumenttielokuva mediakasvatuksen työkaluna 58

Arkistojen aarteet

Jukka Sihvonen (alk. Lähikuva 2/1992)
Fugiendo vincimus! Isä, poika ja pyhä valta 65

Kirja-arviot

Sami Kolamo (2018) *Mediaurheilu. Tunnetalouden dynamo* (Rauna Rahja) 78

Becky Parry (2013) *Children, Film and Literacy* (Marjo Kovanen) 82

Abstracts – Abstraktit 85

LÄHIKUVASSA MEDIAKASVATUS

Lähikuvan edellinen mediakasvatuksen teemanumero julkaistiin noin neljännesvuosisata sitten. Vaikka vuoden 1992 mediamaisema poikkeakin nykyisestä, tuolloin pinnalla olivat likipitäen samat kysymykset mediaan liittyvistä kasvatuksellisista pyrkimyksistä kuin tänäänkin. Nämä kysymykset voi kiteyttää yhden ydinajatuksen ympärille: Miten taata kasvatuksen perimmäinen tavoite, hyvä elämä yhteiskunnan aktiivisena toimijana, varttuville sukupolville elämän eri vaiheissa?

Audiovisuaalisen kulttuurin tieteelliselle julkaisulle mediakasvatus on yhtä luonteva teema nyt kuin se oli edellisen teemanumeron ilmestymisen aikaankin. Audiovisuaalisen kulttuurin ilmiöt ovat edelleen mediakasvatuksen ytimessä. Tällä hetkellä keskustelua herättävien aiheiden – vihapuheesta algoritmien ohjaamaan elämään ja pelien koukuttavuuteen – takana oleviin mekanismeihin päästään käsiksi audiovisuaaliseen kulttuuriin kiinnittyvän mediakasvatuksen kautta.

Mediakasvatuksen suuntauksia

Mediakasvatuksella on pyritty ajasta riippuen kasvattamaan joko kuuliaisia kansalaisia tai aktiivisia toimijoita (ks. esim. Kupiainen et al. 2007). Kaikuja näistä aikaansa sidotuista näkökulmaeroista kuitenkin kuuluu edelleen esimerkiksi taidekasvatuksellisia, esteettisiä päämääriä vaalivia vaatimuksia tai voimauttavaa toimijuutta korostavissa äänenpainoissa.

Suojelullisilla näkökulmilla on mediakasvatuksessa pitkä historia, eivätkä käsitykset lapsuudesta varjeltavana viattomuuden tilana ole vieraita nykyiselläkään mediakasvatuksen kentällä sen huomattavasta moniäänistymisestä huolimatta (ks. esim. Postman 1994; Buckingham & Chronaki 2014; Carlson 2012; Egan & Hawkes 2010; Jones 2011). Vaikka mediakasvatukseen liittyvä huolipuhe korostuu edelleen alaikäisten median käyttäjien kohdalla, viime vuosina vaatimukset aikuisväestön mediakasvatuksesta ovat saaneet hyvinkin huolestuneita äänensävyjä niin kotimaassa kuin globaalistikin (Rasi et al. 2016; Pääjärvi & Palsa 2015; Livingstone ym. 2012). Disinformaatioon, valemediaan ja sosiaalisessa mediassa lietsottavaan vihapuheeseen liittyvät huolet ja pelot

ovat saaneet monet peräänkuuluttamaan erityisesti aikuisten mediataitojen vahvistamista. Toisaalta myytti diginatiiveista (ks. esim. Kupiainen 2013) on saanut kysymään, ovatko lapset ja nuoret sittenkään aikuisia mediataitoisempia. Negatiivisiksiin koettuihin media-ilmiöihin on tuonut uusia näkökulmia ja tarttumapintoja edelleen ajankohtainen mediasuhteiden – sekä yksilöllisten että yhteisöllisten – pohtiminen. Mediasuhteissa on yhtäältä kyse jatkuvasta yksilöllisestä identiteettityöstä, toisaalta yhteisöllisestä vuorovaikutuksesta. (Ks. Kotilainen 2009.)

Mediakasvatus-kattokäsitteen takana on varsinainen termiviidakko, nyt jo historian sivuille jääneestä audiovisuaalisesta kansansivistystyöstä ja joukkotiedotuskasvatuksesta lähtien (Kupiainen et al. 2007). Kuten mediamaisema ja sen muutos heijastavat oman aikansa ilmiöitä, saman tekee myös mediakasvatus erilaisine ilmenemismuotoineen, nimityksineen ja painotuksineen. Mediakasvatus on kuitenkin se suomalaisessa keskustelussa yleistynyt ja vakiintunut käsite, jonka kautta mekin pyrimme tätä laajaa kenttää avaamaan (medialukutaidon ja mediakasvatuksen moninaisista määritelmistä ks. esim. Palsa 2016).

Suomalaisen mediakasvatuksen kannalta keskeinen toimija, koulu opetus- ja suunnitelmiseen, vaikuttaa myös mediakasvatuskieleen ja sen kehittymiseen. Mediakasvatusta ei ole monien toiveista huolimatta saatu omaksi oppiaineeksi kouluihin, mutta medialukutaito on tavalla tai toisella huomioitu opetussuunnitelmatasolla peruskoulun alusta alkaen. 1980-luvun joukkotiedotusnäkökulmasta on kuljettu 1990-luvun viestintäkasvatuksen kautta 2000-luvun viestintä- ja mediataitoihin (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 1994, 2004; Rokka 2011). Mediakasvatus sisältyy myös ensimmäiseen velvoittavaan valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Opetussuunnitelmat ohjaavina asiakirjoina tuovat erityisellä tavalla esiin yhteiskunnallisia painotuksia. Pekka Rokka (2011) onkin väitöstudiumissaan todennut kysymyksen median vaikuttavuudesta olevan yksi opetussuunnitelmien keskeisiä politisoituneita teemoja. Mediakasvatuksen tavoitteiksi luettavat mediakriittisyys, aktiivinen osallisuus ja vaikuttaminen sekä ajankohtaisen media-aineiston käyttö opetuksessa kytkeytyvät näihin teemoihin (Rokka 2011, 312).

Viimeisin opetussuunnitelmauudistus (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014) toi mukanaan monilukutaidon käsitteen, joka tuntuu vastaavaan monella tapaa pirstaloituvan maailman opetukselle esittämiin haasteisiin. Tällöin medialukutaito on osa erilaisten lukutaitojen kirjoa ja kielitietoista opetusta. Monilukutaito-termin taakse kätkeytyy tekstien moninaisuuden lisäksi myös kulttuurinen moninaisuus: monilukutaito tukee maailman ja sen kulttuurisen moninaisuuden hahmottamista. Monilukutaitoisuuteen sisältyy myös eettisten ja esteettisten kysymysten pohdinta. Erilaiset identiteetit, kielet ja tekstit kohtaavat monilukutaitoisessa maailmassa yhdenvertaisesti. (Ks. esim. Kupiainen et al. 2015.) Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa monilukutaitoiseen moninaisuuteen sisältyvät myös oppilaiden kotikulttuurit sekä lasten ja nuorten omat elämisaailmat. Sinällään pyrkimys perustaa opetus lasten ja nuorten kulttuurien ja maailmankuvien ymmärtämiselle on ollut läsnä opetussuunnitelmissa 1980-luvulta lähtien (Rokka 2011, 268), monilukutaidon käsite on vain tuonut tämän pyrkimyksen osaksi laajaa kielitietoisuutta.

Mediakasvatus ja sen termijohdannaiset – monilukutaitoa myöten – pyrkivät tarjoamaan vastauksia yhä monimutkaistuvan maailman haasteisiin. Maailman moninaisuuteen, moniäänisyyteen ja moninapaisuuteen heränneet

kasvattajat ovat löytäneet uuden ankkurin monilukutaidosta. Monilukutaito-kompetenssinkin takaa on kuitenkin viime kädessä löydettävissä kasvatuksen ja ihmisyyden ydinkysymykset.

Toimintakentän uusien haasteiden myötä myös tunnetaidot ja empatia osana mediakasvatusta ovat kasvattaneet merkitystään (ks. esim. Mustola 2009). Aivotutkimus tuo empatian merkitykseen kiinnostavaa lisävalotusta mm. parhailtaan meneillään olevassa Katri Saarikiven johtamassa *Natural emotionality in digital interaction* -tutkimushankkeessa. Ehkäpä empatia onkin peräti keskeisin mediataito, jota affektiiviset audiovisuaalisen median tuotteet parhaimmillaan vahvistavat tukien myös vuorovaikutusta ja toimijuutta. Myös hyvinvoinnin näkökulma on noussut entistä enemmän esiin mediataidoista puhuttaessa. Mediasisällöt voidaankin nähdä myös identiteetin rakennusaineiksina, tunnetaitoja ja hyvinvointia kokonaisvaltaisesti tukevinä voimavaroina. Itseilmaisu, itseymmärrys sekä eettinen toimiminen yhteisön jäsenenä näyttävätkin tänä päivänä esimerkiksi esteettistä arvottamista merkityksellisempinä medikasvatuksen sisältöinä.

Mitä jää marginaaliin?

Koska mediakasvatuksen *toimintakentän* keskustelut näyttäytyivät meille teemanumeron toimittajille paikoin toisteisilta, olimme erityisen kiinnostuneita mediakasvatuksen *tutkimuskentän* löytämisestä hiljaisuuksista, vähän tutkimuksellista huomiota saaneista teemoista ja ilmiöistä sekä sensitiivisiksi koetuista aiheista. Halusimme kartoittaa, mitkä ovat mediakasvatuksen tutkimuksen näkökulmasta toimintakentällä unohdettuja, sivuutettuja ja marginaaleja ilmiöitä. Etsimme tekstejä, jotka käsittelisivät erityisesti audiovisuaaliseen mediaan liittyviä kysymyksiä.

Tässä teemanumerossa mediakasvatukseen liittyvä tutkimus näyttäytyy ennen kaikkea monitieteisenä ja -alaisena kenttänä, jossa monenlaista mediaa tarkastellaan kasvatuksellisen viitekehyksen läpi. Mediakasvatusta itsessään, *an sich*, ei empiirisen aineiston valossa juurikaan numeron teksteissä käsitellä. Pikemminkin tämän numeron tekstit paneutuvat mediaan, mediakulttuuriin tai mediakulttuuristen ilmiöiden ja asioiden tarkasteluun kasvun, kasvatuksen tai kasvattavuuden näkökulmasta.

Käsissä olevan teemanumeron artikkeleissa, katsauksissa ja kirja-arvioissa painottuu sosiokulttuurinen näkemys mediasta ja kasvatuksesta. Sosiokulttuurinen painotus korostaa mediakasvatuksellisia toimenpiteitä nykyajan mediakulttuurissa toimivien medialukutaitojen edistämiseksi. Näiden kompetenssien nähdään esimerkiksi johtavan maailman parempaan ymmärtämiseen, tietojen, kokemusten, osaamisen ja tunteiden tarkempaan jäsentämiseen ja jakamiseen sekä ympäröivän yhteiskunnan toimintaan osallistumiseen ja vaikuttamiseen yhä aktiivisemmin.

Tanja Sihvosen ja Lotta Lehden tutkimusartikkeli tuo mediakasvatuksen joidenkin kommentaattorien nimeämään totuudenjälkeiseen (*post-truth*) aikaan, jolloin heikot mediataidot konkretisoituvat pahimmillaan valeuutisten leviämisenä, vähemmistöihin kohdistuvana vainona, vihapuheena, äärinationalistisina pyrkimyksinä ja jopa kansanmurhina. Sihvonen ja Lehti tarkastelevat sosiaalista mediaa itseilmaisullisen retoriikan ja astroturffaukseksi nimetyn ilmiön kautta. Astroturffaus on kirjoittajien mukaan organisaatiolähtöistä, tietoista ja harhauttamalla vaikuttamaan pyrkivää digitaalista viestintää, jota toteuttavat ruohonjuuritason mediakäyttäjät tai sellaisina esiintyvät henkilöt.

Kirjoittajat tarkastelevat, miten itseilmailullinen retoriikka ja sen toteutumista tukevat sosiaalisen median käytännöt voidaan valjastaa astroturffauksen tarkoituksena varten. Sihvonen ja Lehti vertailevat astroturffausta sitä lähellä oleviin ilmiöihin, kuten työntekijälähettilyyteen, trollaukseen, vaikuttajaviesintään ja spämmiviesteihin argumentoiden, että astroturffaus on monitahoinen ilmiö, jonka tunnistaminen vaatii pitkälle kehittyneitä mediataitoja.

Älylelut ovat herättäneet huolestuneita äänenpainoja viimeisten parin vuoden aikana. Niiden nähdään olevan uhka lasten yksityisyydelle ja turvallisuudelle. Lisäksi nostalgiaan nojaavat kommentit ihannoivat niin sanotuilla perinteisillä leluilla leikkimistä älylelujen sijaan, sillä älylelujen nähdään uhkaavan mielikuvituksesta leikkiä. Paradoksaalista kyllä, älylelut näyttävät positiivisia kommentteja erityisesti niiden opettavaisuuteen liittyvien mielikuvien takia. (Autio 2017). Katriina Heljakan ja Pirita Ihamäen tutkimusartikkeli selvittää verkottuneiden älylelujen opetuksellista potentiaalia esiopetuksen välineinä tarkastelemalla esikouluikäisten lasten leikkiä näillä leluilla. Kirjoittajat lähestyvät tutkimusaineistoaan monilukutaidon, leikin ja oppimisen näkökulmista esittäen, että tietokoneisiin, mobiililaitteisiin ja verkkoyhteisöihin kytkeytyvät älylelut muodostavat alustan, joka tarjoaa sekä uusia viihteellisiä että opetuksellisiakin kokemuksia nykyajan leikkijöille. Heljakka ja Ihamäki ovat kiinnostuneita siitä, miten älylelujen ja Lelujen Internetin opetukselliset tarjoumat vastaavat lasten leikissä havainnoituja ja toteutuvia leikin muotoja. Kirjoittajat näkevät verkottuneen esineleikin soveltuvan käytettäväksi osana suomalaista esiopetusta, mikäli verkottuneiden älylelujen käyttö on suunniteltua ja siinä huomioidaan leikkivälineiden monipuoliset tarjoumat sekä niiden edellyttämä monilukutaito.

Hyvinvointi on parin viimeisen vuoden aikana noussut yhdeksi digiajan mediakasvatusta luonnehtivaksi teemaksi. Erityisesti sosiaalista mediaa on joissakin yhteyksissä luonnehdittu huumeiden kaltaiseksi koukuttajaksi, joka uhkaa nykyihmisten hyvinvointia. Sometoman syyskuun kaltaiset kampanjat osaltaan laittavat ihmiset pohtimaan, miten eri somekanavat vaikuttavat heidän arkeensa. Laura Pönkäsen katsaus esittelee aivotutkimuksen näkökulmia mediakasvatuksesta käytyyn keskusteluun tarkastellessaan kasvoja ja katsetta digiajan vuorovaikutuksessa. Väitöstutkimukseensa pohjaten Pönkänen tarkastelee sosiaalisen vuorovaikutuksen medioitumisesta tehtyä tutkimusta ja tarkastelee aivotutkimuksen, psykologian ja mediakasvatuksen näkökulmista, millaisia vaikutuksia sekä digitaalisella että kehollisella kasvojen kohtaamisella on tunteisiin, tiedonkäsittelyyn ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen (ks. myös Pönkänen 2017). Pönkänen argumentoi, miten aivotutkimuksen tuloksilla on merkitystä mediakasvatuksessa esimerkiksi medialukutaidon ja aktiivisen kansalaisuuden yhä tarkemmassa jäsentämisessä.

Opettajaopiskelijat ja mediakasvatusta 2017 -selvityksen mukaan valtaosa opettajaopiskelijoista kokee pakollisten opintojensa mediakasvatussisällöt riittämättömiksi tulevaa ammattiaan silmälläpitäen. Selvityksestä käy ilmi, että opettajaopiskelijat kaipaavat enemmän opetusta mediakasvatuksen konkreettisista työtavoista opetus- ja kasvatustyössä. Anne Rajalan katsaus esittelee yhden konkreettisen mediakasvatuksen työtavan opetuksessa. Hän tarkastelee, kuinka dokumenttielokuvaa voi hyödyntää mediakasvatuksen käytännön työkaluna medialukutaidon ja kriittisen ajattelun edistämiseksi. Mediakasvatuksellinen sovellus pohjaa ajatukseen dokumenttielokuvan erityisestä suhteesta todellisuuden kanssa, joka tarjoaa työkaluja tarkastella omia ja muiden käsityksiä todellisuudesta ja totuudesta.

Olemme iloisia voidessamme uudelleenjulkaista Turun yliopiston mediatutkimuksen professori emeritus Jukka Sihvosen artikkelin ”Fugiendo vincimus! Isä, poika ja pyhä valta”, joka ilmestyi vuoden 1992 *Lähikuvan* mediakasvatuksen teemanumerossa. Retrotekstiä siivittää Sihvosen reflektio 26 vuotta sitten kirjoitetusta artikkelista. Alkuperäistä artikkelia lukiessa tähentyy se tosiseikka, että vaikka artikkelin spesifi elokuvakasvatuksellinen näkökulma ammentaa oman aikansa elokuva- ja televisiokasvatuksen aikalaiskeskusteluista ja täten tuo oman historiallisen perspektiivinsä tähän teemanumeroon, 1990-luvun alkupuoliskolla mediakasvatuksesta ja sen perusteista käytyä keskustelua sävyttivät debaattiteknisistä uudistuksista (tuolloin videonauhuri), median parissa käytetystä ajasta ja median vaikutuksista samoin kuin nykyisinkin.

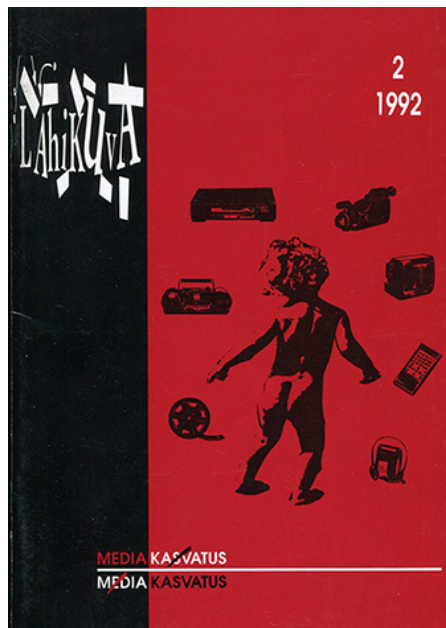
Uudelleenjulkaisun myötä kiitämme tänä syksynä eläköitynyttä Sihvosta maamerkeistä ja ajattelun avaimista, joita hän on tuonut mediakasvatuksen toiminta- ja tutkimuskentälle aina vuonna 1988 julkaistusta *Liekehtivät nalleverhot: esseitä elokuva- ja televisiokasvatuksesta* -tekstikokoelmastaan lähtien.

Minne menet, mediakasvatus?

Populaarikulttuurin ja -median tutkimus ovat olleet vahvoilla 1990-luvulta lähtien. Audiovisuaalisiin medioihin linkittyvään mediakasvatuksen kenttään on viime vuosina juurtunut yhä vahvemmin pelikasvatus ja sen mahdollisuudet. Lasten ja nuorten monipuolisen mediaympäristön ymmärtäminen vaatii kehittämään pedagogiikkaa, joka paitsi osallistaa kohderyhmänsä myös pyrkii ottamaan nuorille merkityksellisen mediakulttuurin kasvatusyön keskiöön.

Mediakasvatuksen teemanumero suomenkielisessä tieteellisessä aikakauslehdessä puolustaa paikkaansa, sillä suuri osa suomalaisesta mediakasvatukseen liittyvästä tutkimusraportoinnista julkaistaan kansainvälisillä foorumeilla. Mediakasvatus tarvitsisi kuitenkin edelleen suomenkielistä käsitteenmäärittelyä ja aktiivista monialaista keskustelua mediakasvatuksen tutkimuksen edistämiseksi ja käytännön mediakasvatustoimenpiteiden tueksi. Esimerkiksi mediakasvatuskonkarit Sirkku Kotilainen, Reijo Kupiainen, Sara Sintonen, Juha Suoranta ja Anu Mustonen ovat omalla tutkimuspanoksellaan vaikuttaneet merkittävästi suomenkielisen mediakasvatuksen kenttään ja termistöön. Toivottavasti mahdollisimman moni mediakasvatuksen tutkimuksesta kiinnostunut ottaisi osaa tähän keskusteluun myös jatkossa.

Mediakasvatuksen kehittämisen ytimessä on pitkälle medioituneen yhteiskunnan vaateet, jotka kumpuavat muun muassa alati teknologisoituvasta yhteiskunnasta ja kulttuurista, työn murroksesta, monikulttuuristumisesta ja kansainvälistymisestä sekä kiristyvästä taloudesta ja tuloksellisuuspainesta. Haastavat yhteiskunnalliset ilmiöt luovat painetta myös mediakasvatuksen tavoitteisiin. Monet kasvattajat kokevatkin yhä vaativammaksi pitkälle kehittyneiden ”medialukutaidon kontekstualisoitujen osa-alueiden” (Palsa &



Ruokamo 2015) opettamisen. Mediakasvatukselle omat haasteensa asettavat myös eriarvoistumisen ja ilmastokriisin kaltaiset merkittävät mullistukset.

Pitäisikö mediakasvatuksen siis tähdätä kriittiseen kansalaisuuteen kasvattamiseen, selviytymiseen valeuutisviidakossa vai aktiiviseen toimijuuteen ja syrjäytymistä ehkäisevään osallisuuteen? Vaikka mediamaisema muuttuu, perusasiat pysyvät. Mediakasvatuksessa on kyse lopulta läsnäolosta, tunnetaidoista ja mielikuvituksella ruokitusta empatiasta. Mediakasvatuksen tavoitteena on ehkä sittenkin tunnetaitoinen, empaattinen yksilö, jollaisista koostuvassa yhteisössä vihapuheellekaan ei ole sijaa.

Toivotamme antoisia hetkiä *Lähikuvan* mediakasvatus-teemanumeron parissa.

Marjo Kovanen ja Sanna Spišák

Lähteet

Autio, Riikka (2017) "Ne vakoilee ja mitä kaikkee muuta ne tekee": Diskurssianalyysi älyleluista käydystä keskustelusta. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma – Degree Programme in Educational Studies. Tampereen yliopisto.

Buckingham, David and Chronaki, Despina (2014) "Saving the children: Childhood, pornography and the Internet". Teoksessa Wagg, Stephen and Pilcher, Jane (eds.) *Thatcher's Grandchildren*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 301–317.

Carlson, Dennis L. (2012) *The Education of Eros: A History of Education and the Problem of Adolescent Sexuality*. New York: Routledge.

Egan, Danielle R. & Hawkes Gail (2010) *Theorizing the Sexual Child in Modernity*. London: Palgrave Macmillan.

Jones, T. M. (2011) "Saving Rhetorical Children: Sexuality Education Discourses from Conservative to Post-modern". *Sex Education: Sexuality, Society, and Learning* 11 (4), 369–387.

Kotilainen, Sirkku (2009) "Johdanto: Suhteet mediaan – avainkokemuksia nykykulttuurissa". Teoksessa Kotilainen, Sirkku (toim.) *Suhteissa mediaan*. Jyväskylän yliopisto: Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 99.

Kupiainen, Reijo (2013) "Diginatiivit ja käyttäjälähtöinen kulttuuri". *Widerscreen* 1/2013.

Kupiainen, Reijo & Sintonen, Sara & Suoranta, Juha (2007) "Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet". Teoksessa Kynälahti, Heikki; Kupiainen, Reijo & Lehtonen, Miika (toim.) *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2017.

Kupiainen, Reijo; Kulju, Pirjo & Mäkinen, Marita (2015) "Mikä monilukutaito?". Teoksessa Tapani Kaartinen (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu.

Livingstone, Sonia; Papaioannaou, Tao; del Mar Grandío Pérez, Maria & Wijnen, Christine (2012) "Critical insights in European Media Literacy research and policy". *Media Studies* 3(6), 2–12.

Mustonen, Anu (2009) "Media tunnemyllynä". Teoksessa Kotilainen, Sirkku (toim.) *Suhteissa mediaan*. Jyväskylän yliopisto: Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 99.

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

Palsa, Lauri (2016) "Käsitteellisestä hajanaisuudesta medialukutaitojen moninaisuuteen". Teoksessa Pekkala, Leo; Salomaa Saara & Spišák Sanna (toim.) *Monimuotoinen mediakasvatus*. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja, 1/2016. Helsinki: Kansallinen audiovisuaalinen instituutti, 198–212.

Postman, Neil (1994 [1982]) *The Disappearance of Childhood*. London: W.H. Allen.

Pääjärvi, Saara & Palsa, Lauri (2015) "Entäs aikuiset? – Katsaus medialukutaidon edistämiseen digitalisoituvassa Suomessa". *Aikuiskasvatus* 35 (3), 199–207.

Pönkänen, Laura M. (2017) *Flesh is Thicker than Bytes: Electrophysiological studies on the cognitive and affective processing of physical and digital faces*. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 1839. Tampereen yliopisto

Rasi, Päivi; Vuojärvi, Hanna & Hyvönen, Pirkko (2016) "Aikuisten ja ikääntyneiden media-kasvatus". Teoksessa Pekkala, Leo; Salomaa, Saara & Spišák, Sanna (toim.) *Monimuotoinen mediakasvatus*. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisu, 1/2016. Helsinki: Kansallinen audiovisuaalinen instituutti, 198–212.

Rokka, Pekka (2011) *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö.



SUOMEN ELOKUVATUTKIMUKSEN SEURAN SEMINAARI 23.11.2018

Suomen Elokuvatutkimuksen Seura järjestää perinteisen vuosiseminaarin elokuvan ja audiovisuaalisen median tutkijoille. Seminaari pidetään Helsingissä Tieteiden talolla perjantaina 23.11.2018.

Ohjelmassa on ajankohtaiseen tutkimukseen tutustumista, materiaaliesitelyjä, keskusteluja ja verkostoitumista. Mukaan ovat tervetulleita kaikki elokuvaa, televisiota, pelejä, av-mediaa tai niihin liittyviä aiheita tutkivat ja tutkimuksesta kiinnostuneet – niin graduntekijät, väitöskirjantekijät kuin väitelleekin.

Osallistujia pyydetään valmistelemaan lyhyt esitys (n. 20 min) omasta tutkimusaiheestaan. Esitelmien maksimipituus ja aikataulu varmistuvat, kun osallistujamäärä on selvillä. Tilaisuuteen voi osallistua myös ilman esitystä.

Seminaarin jälkeen pidetään Suomen Elokuvatutkimuksen Seura ry:n syyskokous. Päivän päätteeksi on mahdollisuus jatkaa keskustelua ja viettää iltaa yhdessä.

Ilmoittaudu esitelmän pitäjäksi 22.10.2018 mennessä osoitteeseen elokuvatutkimuksen.seura@gmail.com.

Ilmoita sähköpostissa nimesi, yhteystietosi, organisaatiosi (esim. yliopisto/oppiaine) ja esityksesi alustava otsikko.

Tervetuloa!

Tanja Sihvonen ja Lotta Lehti

Tanja Sihvonen, professori
viestintätieteet, Vaasan yliopisto
Lotta Lehti, yliopistonlehtori,
soveltava kielitiede, Helsingin ja
Turun yliopistot

KEINOTEKOISET KOMMENTIT? Astroturffaus digitaalisen vaikuttamisen välineenä



*Tässä artikkelissa tarkastellaan astroturffausta, joka määritellään organisaatio-
lähtöiseksi, tietoisesti ja harhauttamalla vaikuttamaan pyrkiväksi digitaaliseksi
viestinnäksi, jota toteuttavat ruohonjuuritason mediakäyttäjät tai sellaisina
esiintyvät henkilöt. Ilmiötä analysoidaan sekä teoreettisesti että keskustelu-
palstoilta, Twitteristä ja YouTubesta kerättyjen esimerkkien avulla. Artikke-
lin tavoite on pohtia, miten astroturffaus käyttää hyväkseen itseilmaisullista
retoriikkaa, millaista vaikuttamista se on, miten sen tunnistaa ja miten siihen
voi varautua.*

Johdanto

Mediataitojen (*media literacy*) merkitystä on korostettu digitaalisen viestinnän aikakaudella jo pitkään (Bulger & Davison 2018). Niiden ajatellaan olevan tarpeen erityisesti sosiaalisessa mediassa toimittaessa, sillä monet viestinnän pelisäännöt ovat huomattavasti muuttuneet aiemmasta yksisuuntaisuuteen, joukkotiedotukseen ja kasvokkaiseen vuorovaikutukseen perustuvasta aikakaudesta. Sosiaalisessa mediassa viestien välittäminen on reaaliaikaista, pidäkkeetöntä ja usein valvomatonta. Moderointiin, kuratointiin ja niin sanottuun yhteisömanagerointiin (*community management*) liittyvät kysymykset ovatkin tällä hetkellä sosiaalisen median tutkimuksen keskeisiä teemoja. Koska useat sosiaalisen median alustat ovat kansainvälisten yritysten ylläpitämiä, liittyy niiden toimintaan myös erityisiä kansallisiin lainsäädäntöihin, sosiaalisiin normeihin, keskustelukulttuureihin sekä yksilöiden ja kaupallisten toimijoiden välisiin suhteisiin liittyviä haasteita, jotka voivat olla mahdollisuuksia tai ongelmia, näkökulmasta riippuen. (Lipschultz 2018.)

Tässä artikkelissa tarkastellaan sosiaalisessa mediassa tapahtuvaa strategisen viestinnän kenttää retoriikan eli vaikuttamaan pyrkivän viestinnän näkökulmasta. Vaikuttamisella tarkoitamme viestijän pyrkimystä yleisönsä ajattelun tai toiminnan muuttamiseen tai vahvistamiseen. Vaikuttamisella ei välttämättä aina pyritä konkreettisiin muutoksiin, kuten ihmisoikeuksien parantamiseen tai palkankorotuksiin, vaan vaikuttamista tapahtuu aina silloin, kun ihminen haluaa tulla hyväksytyksi toisten silmissä ja saada omille

mielipiteilleen suoraa tai epäsuoraa tukea. Digitaalisilla alustoilla tapahtuvaa viestinnällä vaikuttamista kutsutaan digitaaliseksi retoriikaksi ja sitä tutki- maan on muotoutunut oma, monitieteinen tieteenalansa (esim. Zappen 2005; Pfister 2014; Eyman 2015). Vaikka sosiaalisen median toimijat voivat olla myös organisaatioita, retoriikan tutkimusperinteessä huomio keskittyy viestintään ihmisten välisenä toimintana, jossa taustayhteisöt näkyvät eri tavoin.

Digitaalisen retoriikan näkökulmasta vuorovaikutustilanteissa kohtaavat reettori ja yleisö. Yksittäinen mediakäyttäjä voi nopeastikin vaihtua reettorista yleisön jäseneksi ja taas takaisin reettoriksi. Reettori-termillä tarkoitamme viestin lähettäjä eli sitä henkilöä, joka tuottaa kielellisiä tai visuaalisia sisältöjä. Reettorina ollessaan mediakäyttäjä voi olla erilaisissa rooleissa. Tässä artikkelissa tarkastellaan erityisesti reettorin roolien moninaisuutta ja niiden tunnistamista yhden digitaaliselle retoriikalle ominaisen vaikuttamiskeinon, *astroturffauksen*, kautta.

Astroturffaus on yksi sellaisen viestinnän muoto, jossa hyödynnetään maksettuja mielipiteitä. Siinä organisaatio, esimerkiksi yritys, on palkannut tai muuten kannustaa yksilötason reettoreita simuloimaan tavallisten mediakäyttäjien keskustelupalstakirjoittelulle tyypillistä ilmaisua organisaation oman edun hyväksi (ks. Barlow 2007, 179; myös Pfister 2014, 85–87). Digitaalisen markkinoinnin kontekstissa astroturffaajat ovat keskustelupalstoille ja sosiaalisen median foorumeille soluttautujia, jotka esiintyvät kasvottomina ruohonjuuritason edustajina, mutta kirjoittavat tässä roolissa yrityksen tai yhteisön kannustamina tai määrääminä ja usein rahallista tai muuta palkkiota vastaan. Astroturffaus tarkoittaaakin ikään kuin keinotekoista ruohonjuuri- tason kokemusasiantuntijuutta: tavallisesta kansasta ja sen kokemusmaail- masta käytetään usein nimitystä ”ruohonjuuritaso”, kun taas *AstroTurf* on jalkapallokentille keinonurmia valmistavan yrityksen nimi (ks. <https://www.astroturf.com>).

Tarkastelemme astroturffausta osana laajempaa digitaalisen retoriikan itseilmaisullisuutta. Itseilmaisut ovat yksilön subjektiivista näkökulmaa edustavia, arvottavia mediasisältöjä eli tekstejä, kuvia ja videoita, joilla sekä ilmaistaan oma kanta että pyritään vaikuttamaan muiden mielipiteisiin (ks. Eronen 2015, 1–2, 10). Digitaalisen murroksen myötä itseilmaisusta on tullut julkisia ja organisaatiot ovat alkaneet hyödyntää itseilmaisullista retoriikkaa tehokeinona esimerkiksi työntekijälähettäjien kautta tai markkinoimalla tuotteita bloggaajien kokemusten avulla tarjoamalla heille tuotteita testattaviksi (ks. Ots & Abidin 2015). Astroturffauksessa itseilmaisullisuus on kuitenkin näyteltä: viestin on tarkoitus näyttää yksilön omaehtoiselta itseilmaisulta, mutta kyseessä on organisaation jollain tapaa ohjaama toiminta eivätkä mieli- piteet ja kannanotot välttämättä edusta viestin kirjoittajan todellisia ajatuksia.

Tämän artikkelin tavoite on tarkastella astroturffaus-ilmiötä teoreettisesti, määritellä käsite entistä tarkemmin ja hahmottaa muun muassa keskustelu- palstoilta, Twitteristä ja YouTubeista kerättyjen esimerkkien kautta, millai- sesta vaikuttamisesta siinä on kyse, miten sen tunnistaa ja miten siihen voi varautua. Kuten Kovic et al. (2016) tuovat esiin, astroturffauksen tutkimus on vaikeaa, koska se on lähtökohtaisesti salailevaa toimintaa. Onnistunutta astroturffausta ei välttämättä tunnisteta astroturffaukseksi. Astroturffauksen määrittelyssä käytämme apuna muun muassa Erving Goffmanin (esim. 1971; 1981) teoriaa ja tarkastelemme sen avulla, miten astroturffaus eroaa sitä lähel- lä olevista ilmiöistä toimijoiden roolien osalta. Vertailemme astroturffausta työntekijälähettilyyteen (*employee advocacy*), YouTube-vaikuttajiin (*influencers*), keskustelupalstojen spämmiviesteihin ja trollaukseen. Keskeinen argument-

timme on, että astroturffausta on monitahoinen ilmiö, jonka tunnistaminen vaatii pitkälle kehittyneitä mediataitoja. Artikkelimme tavoite onkin paitsi tarkastella astroturffausta teoreettisesti myös tarjota siitä käytännön esimerkkejä, joiden avulla sen toimintamekanismit hahmottuvat ja sen tunnistaminen helpottuu.

Mitä astroturffausta on?

Yksi tunnetuimmista astroturffaukseen keskittyvistä tutkimuksista käsittelee kasvisuojeluaineita valmistavan Monsanto-suuryrityksen vuonna 2002 toteuttamaa viestintäkampanjaa (Lock, Seele & Heath 2016). Yrityksen eräästä tuotteesta julkaistiin tuolloin *Nature*-lehdessä tutkimus, joka osoitti tuotteen olevan haitallinen ihmisille. Vastatakseen syytöksiin Monsanto ja viestintätoimisto Bivings Group toteuttivat kampanjan, jossa kaksi palkattua kommentoijaa kritisoi tätä tieteellistä artikkelia paitsi virheelliseksi myös puolueelliseksi lukuisten kampanjaa varten perustettujen sähköpostiosoitteiden ja keskustelufoorumiprofiilien kautta. Sähköpostiosoitteita ja eri profiileita tietoisesti hyödyntämällä saatiin aikaan keskustelu, jonka avulla luotiin vaikutelma laajasta tutkimusartikkelin vastustuksesta ja Monsanto-yrityksen kannatuksesta (ibid.).

Suomessa astroturffauksesta on toistaiseksi puhuttu esimerkiksi Natalya Nieminen -nimisen internetpersoonan yhteydessä. Nieminen herätti laajaa huomiota, kun hän vuonna 2012 kirjoitti kärkkäitä kommentteja Facebookin tapahtumasivulle, jonka kautta organisoitiin Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiirin uutta potilastietojärjestelmää vastustavaa mielenosoitusta. Nieminen puolusti voimakkaasti uutta järjestelmää kommentteissaan. Kun muut kommentoijat alkoivat epäillä Niemisen vilpittömyyttä, hän kertoi olevansa ”kirjoittava nimimerkki”, joka ei offline-elämässään voi lausua ääneen monia mielipiteitään, torjuen näin syytökset maksetuista kommentteista. Vuonna 2018 Niemisen internetpersoonaa kuitenkin nimesi itsensä astroturffaajaksi sekä Twitterissä että Facebookissa (ks. esim. <https://www.facebook.com/natalya.nieminen>). Kuten tapaus osoittaa, astroturffauksesta on Suomessakin keskusteltu jonkin verran populaarijulkisuudessa 2010-luvulla (esim. Honkatukia 2013; Kivi 2012; Leino 2016; Ruokangas 2010). Kuitenkaan esimerkiksi suomenkielisestä vastineesta sanalle ei toistaiseksi ole syntynyt yhteisesti hyväksyttyä ehdotusta (ks. Korteso 2012; Nikkanen 2012). Astroturffausta on sosiaalisen median strategiana vielä hahmottumaton ja piilossa, mutta koska sen toimivuudesta on vahvoja viitteitä, on todennäköistä, että kyseessä on kasvava ja entistä merkityksellisemmäksi nouseva ilmiö (Kovic & al. 2016, 2–3; Sisson 2017).

Astroturffausta-käsitteellä viitataan yleisesti ottaen epäaitoihin tai hämääviin itseilmaisuihin sosiaalisen median vuorovaikutuksellisissa ympäristöissä (ks. Barlow 2007, 179; Pfister 2014, 85–87). Määrittelemme tässä yhteydessä käsitteen kahden kriteerin avulla. Ensinnäkin astroturffausta tapahtuu aina jonkin organisaation tai institutionaalisen toimijan käskystä tai toimesta. Se ei siis ole itseilmaisun tai vuorovaikutuksen näkökulmasta itseohjautuvaa, vaan se toteutuu, koska jokin toimija pyrkii hyötymään sen avulla. Astroturffausta on täten aina strategista eli tiettyyn tavoitteeseen pyrkivää viestintää. Toinen kriteeri on, että astroturffausta viestin lähettäjä on tavallinen mediakäyttäjä tai sellaisena esiintyvä henkilö, jonka kanssa organisaatio on sopinut viestien lähettämisestä, mutta sopimusta mediakäyttäjän ja organisaation välillä ei tuoda julki viestin yhteydessä. Lyhyesti määriteltynä astroturffausta

on siis organisaatiolähtöistä, tietoisesti vaikuttamaan pyrkivää ja harhauttavaa digitaalista viestintää, jonka toteuttajina on ruohonjuuritason mediakäyttäjiä tai sellaisina esiintyviä henkilöitä.

Astroturffauksen käsitettä on vasta hiljattain alettu määritellä tieteellisessä keskustelussa. Esittämämme määritelmä muistuttaa Kovicin ja kollegoiden (2016, 4–5) sekä Zhangin, Carpenterin ja Kon (2013, 3) vastaavia määritelmiä, vaikka he keskittyvätkin tarkastelemaan lähinnä poliittista astroturffausta. Molemmat näistä aiemmista määritelmistä sisältävät sanan petollinen (*deceptive*) joko toiminnan (*activity*) (Kovic & al. 2016, 4) tai mielipiteen ilmaisijoiden (*opinions by imposters*) (Zhang & al. 2013, 3) yhteydessä. Mielestämme oletus ”petollisuudesta” määritelmän tasolla voi kuitenkin antaa harhaanjohtavan kuvan astroturffauksen käytännöistä ja motiiveista, vaikka astroturffauksen lopputuloksena voikin syntyä tunteita petetyksi tulemisesta. Astroturffausta voidaan nimittäin käyttää vaikuttamiskeinona hyvin erilaisten organisaatioiden viestinnässä ja sen tavoitteet voivat olla monenlaisia hyväntekeväisyysjärjestön rahankeruun vauhdittamisesta kuluttajien huijaamiseen esimerkiksi huonolaatuisen tuotteen laatua kehumalla. Tästä syystä ja myös normatiivisuutta välttääksimme puhumme tässä yhteydessä vaikuttamaan pyrkivästä (strategisesta) viestinnästä ja sen *harhauttavista* tai *keinotekoisista* piirteistä sekä keskitymme tarkastelemaan viestien itseilmaisullisuutta ja niiden retorista vakuuttavuutta.

Sosiaalinen media ja vuorovaikutuksen strategisuus

Strukturoivat ja systeemiset tekijät – kuten alustoja pyörittävät algoritmit ja eri toimijoiden käytettäväksi tarjotut interaktion mahdollistavat työkalut – vaikuttavat osaltaan siihen, miten sosiaalisen median kanavat rakenteistavat niillä toteutuvaa vuorovaikutusta ja käyttäjien keskinäistä keskustelua. Sekä sosiaalisen median infrastruktuuria (esim. van Dijck 2013a) että käyttäjien välistä vuorovaikutusta (esim. Couldry & van Dijck 2015) on tutkittu paljon. Voidaan sanoa, että sosiaalisen median tutkimukseen kuuluvat yhtä lailla eri kanavien rakenteelliset ehdot kuin kullakin alustalla toteutuva tietynlainen toimijuus eli viestintä ja sen erityispiirteet (ks. Ngai et al. 2015). Tämän artikkelin kannalta kiinnostava tutkimusjuonne on myös niin sanottu profiilityö, jolla viitataan sosiaalisen median käyttäjien tekemään strategiseen itsen esittämiseen some-alustoilla (Uski & Lampinen 2014; van Dijck 2013b). Profiilityö, samoin kuin esimerkiksi tykkääjien ja kannattajien hankkiminen maksua vastaan, kertoo sosiaalisen median merkityksen kasvusta strategisen viestinnän alueena: yksilöiden ohella myös yrityksistä ja yhteisöistä on tullut keskeisiä some-maailman toimijoita (ks. Reagle 2015).

Strategisen viestinnän ytimessä on muun muassa sen tarkastelu, minkälaisen keinojen avulla median käyttäjät muokkaavat esiintymistään sosiaalisen median areenoilla itselleen mahdollisimman edullisiksi. Vaikka nämä monimuotoiset prosessit toteutuvat 2000-luvulla pitkälti teknologiavälitteisesti, ihmisten käyttäytymisessä on edelleen samoja performatiivisia elementtejä kuin aikaisempinakin vuosisatoina. Mikrososiologian uranuurtaja Erving Goffman (esim. 1971; 1981) oli kiinnostunut siitä, mitä tapahtuu, kun ihmiset kohtaavat ja tekevät toisistaan tilannearvioita. Goffman tutki erityisesti kasvokkainkohtaamisia, mutta hänen teorioitaan on sovellettu laajasti myös viestintäteknologian mahdollistamiin kohtaamisiin sosiaalisessa mediassa (esim. Marcoccia 2004; Johansson 2014; Dynel 2017).

Goffman tarkastelee kohtaamisia yksilöiden esityksinä ja roolien toteuttamisena. Goffman (esim. 1981, 144–145) erottaa kolme puhujan roolia: esittäjä (*animator*), tekijä (*author*) ja toimeksiantaja (*principal*). Yhden viestin kohdalla yksi henkilö voi esittää näitä kaikkia rooleja tai roolit voivat jakautua eri henkilöiden kesken. Esittäjä on se, joka konkreettisesti tuottaa viestin, mutta ei välttämättä esitä omia näkemyksiään ja ajatuksiaan. Esittäjä voi olla sama kuin tekijä, mutta näin ei välttämättä ole, sillä tekijä on se, joka ilmaisee omin sanoin ajatuksiaan, vaikka ilmaisu voi tapahtua esittäjän välityksellä. Toimeksiantaja on se taho, jonka arvoja, ajatuksia ja asemaa tekijä ja esittäjä viestissä tukevat (*ibid.*). Toimeksiantaja ei välttämättä ole tekijästä erillinen. Astroturffaauksessa viestin kirjoittaja on esittäjä, mutta ei yleensä tekijä, sillä kirjoittaja ei välttämättä ilmaise omin sanoin omia ajatuksiaan. Astroturffaauksen tekijä voi olla esimerkiksi yrityksen markkinointivastaava. Toimeksiantaja puolestaan on se organisaatio, jonka asiaa astroturffaauksella edistetään.

Vastaanottajan rooleista Goffman erottaa vahvistetut osallistujat (*ratified participants*) ja sivustakuulijat (*bystanders, overhearers* tai *eavesdroppers*). Sivustakuulijoiden osalta goffmanilaisittain voidaan pohtia erityisesti viestin kuulemistä ja kuulemisen tahallisuutta tai tarkoituksellisuutta (ks. Dynel 2011, 458–461). Vahvistetut osallistujat voivat olla joko puhuteltuja (*addressee*) tai kuulijoita (*hearer*). Puhutellut ovat ne henkilöt, joille puhuja ja tai kirjoittaja osoittaa sanansa käyttäen esimerkiksi puhuttelupronomineja tai viittaamalla muuten puhuteltavaan suoraan. Kuulijat puolestaan ovat henkilöitä, joiden oletetaan kuuntelevan, mutta joita ei puhutella suoraan. Kuten Dynel (2011, 462–463) selvittää, Goffman erottaa kasvokkaisviestinnän ja mediavälitteisen vuorovaikutuksen yleisöt ja kirjoittaa puhutelluista yleisöistä (*addressed audience*) eri alalajeineen sekä sivustakuulijayleisöstä ja toteaa, että monessa mediavälitteisessä viestinnässä (Goffmanilla lähinnä radio- ja televisioyleisöt) nämä sekoittuvat.

Astroturffaamisen kannalta keskeistä tässä teoriassa on myös esityksen vilpittömyys: Goffmanin (1971, 27–28) mukaan vilpittömyyttä voidaan tarkastella jatkumona, jonka toisessa ääripäässä on vilpittön esittäjä, joka on vakuuttunut siitä, että hänen näyttämölle tuomansa todellisuus on totta. Jatkumon toisen ääripään muodostaa kyyninen esittäjä, joka ei itse usko esittämäänsä asiaan eikä oikeastaan välitä, mitä muut esityksestä uskovat. Goffman (1971, 28) lisää, että kyynikon tarkoituksena voi olla yleisön harhauttaminen, mutta hän voi harhauttaa myös siksi, että uskoo sen olevan yleisölle hyödyksi. Astroturffaaja harhauttaa yleisöään siten, että hänen viestinsä muistuttaa itseilmaisullista retoriikkaa, mutta sen tarkoitukset eivät ole itseilmaisullisia.

Astroturffaauksen ja trollaus

Kaupallisesta näkökulmasta tarkasteltuna astroturffaauksen on organisaatioiden yritys hallita mainettaan digitaalisessa julkisuudessa. Yritysviestinnän kentälle on nimittäin noussut uusi vaikutusvaltainen julkisen itseilmaisun muoto: *e-WOM* eli *Electronic Word-of-Mouth* (esim. Kelly-Holmes 2015), jonka voi suomentaa digitaaliseksi puskaradioksi. Ennen digitaalista murrosta ”tuttujen kokemukset ja suositukset” eri tuotteista ja palveluista levisivät heikommin ja hitaammin kuin sosiaalisessa mediassa. Kun ruohonjuuritason käyttäjien tuottamat arviot ovat julkisesti saatavilla, organisaatioilla on vähemmän mahdollisuuksia kontrolloida mainettaan. Vertaiskäyttäjiltä (*peers*) kuultu palaute tuotteesta tai palvelusta kun tunnetusti herättää enemmän luottamusta kuin

vastaavanlainen kaupallisen toimijan itsensä tuottama viesti (esim. Ismagilova & al. 2017, 49). Kuluttajat myös käyttävät sosiaalista mediaa keskustellakseen markkinoijien toiminnan oikeutuksesta ja vastuullisuudesta ja he vaikuttavat myös näin yritysten julkisuuskuvaan (Lillqvist & al. 2018).

Astroturffauksessa on kyse maineenhallinnasta myös muussa kuin kaupallisessa viestinnässä. Zelenkauskate ja Niezgodna (2017) käsittelevät astroturffauksena niin sanottuja Venäjän ”trolleja” eli Venäjän nykyjohdon organisoimaa kommentointia ja valeutisten levittämistä verkossa, jota kutsutaan myös informaatiovaikuttamiseksi tai infosodaksi (Jantunen 2015). Tällaisten poliittisten vaikuttajien tavoitteena on yhtäältä hämmäntää kansainvälistä tiedonvälitystä ristiriitaisuuksilla ja toisaalta tarjota täkyjä itselleen myötmieliselle keskustelulle (Nimmo 2015). Venäjän harjoittama astroturffaus on tiittävästi hyvin järjestäytynyttä ja työhön on palkattu paljon ihmisiä, jotka työskentelevät salaisissa ”trollitehtaissa”. Venäjän ja Kiinan valtiolliset propagandakoneistot ovat tällä hetkellä tunnetuimpia informaatiovaikuttajia, mutta lienee selvää, että myös useilla muilla mailla ja monilla ei-valtiollisilla organisaatioilla on suuri intressi osallistua tällaiseen toimintaan (Kovic & al. 2016; Bradshaw & Howard 2017; Jansson & Sihvonen 2018).

Trollaus ja astroturffaus kuvaavat varsin samansuuntaisia ilmiöitä, mutta nimityksistä edellinen on yleiskielessä huomattavasti käytetympi. Tästä kertoo esimerkiksi se, että sanahaku Suomi24-foorumien keskusteluaineistosta (korp.csc.fi) tuottaa troll-alkuisille sanoille (esim. trollaus, trolloaminen, trolli, trolleille) vajaa 200 000 osumaa, kun taas astroturf-alkuisia sanoja (esim. astroturffaus, astroturffaa, astroturfing) haussa löytyy vain 73. Trolli-sanojen suosio ja tunnettuus kertovat tunnistetun ilmiön iäst: trollaukseksi kuvattu toiminta syntyi kansainvälisesti jo 1980-luvun Usenet-keskusteluryhmissä, joissa sillä viitattiin tarkoituksellisen provokatiiviseen ja tunnereaktioihin yllyttävään toimintaan, esimerkiksi niin sanottujen tyhmien kysymysten kysymiseen (Baker 2001; Tepper 1997). Trolleja ja trolloamiseen liittyviä ristiriitaisuuksia myös käsitellään laajasti mediassa, ja julkisella keskustelulla onkin tärkeä rooli trolloamisen tunnistamisessa ja toteutumisessa sekä niiden tunnetuiksi tekemisessä (ks. Phillips 2015).

Sekä astroturffauksessa että trolloamisessa on kyse itseilmaisun näyttelemisestä: trolloaja esittää simuloidun itseilmaisun avulla kuuluvansa ryhmään todellisen pyrkimyksen ollessa kuitenkin konfliktin luominen yleensä hvin vuoksi (Hardaker 2010, 237). Trolloaja siis provosoi muita esittämällä sellaisia mielipiteitä tai reagoimalla toisten viesteihin siten, että muut ärsyyntyisivät. Trolloajan esittämät mielipiteet eivät ole todellisia, mutta hänen pyrkimyksensä provosoida on. Internet-kulttuurien monipuolistuessa myös trolloamisen kenttä on laajentunut, ja nykyään sillä voi olla nettihäirinnän lisäksi myös tosielämän negatiivisia seurauksia yksilöille tai ihmisryhmille (Schwartz 2008).

Kuten totesimme, trolloamista ja astroturffaamista käsitellään usein yhdessä, mutta näiden käsitteiden viittauskohdat ovat sittenkin ratkaisevasti erilaiset eikä niitä pitäisi sekoittaa toisiinsa. Kuten edellä esitetyistä luonnehdinnoista käy ilmi, Venäjän poliittisten somevaikuttajien kohdalla ei niinkään ole kyse konfliktin luomisesta verkkokeskusteluun vaan poliittisen propagandan levittämisestä, mitä voidaan pitää luontevammin astroturffauksena kuin trolloamisena. Lisäksi Venäjän harjoittamaa poliittista informaatiovaikuttamista leimaavat ohjailu ja palkkiot; kuten olemme todenneet, myös tämän piirteen voi yhdistää määritelmällisesti pikemminkin astroturffaukseen kuin trollaukseen. Myös Kovic & al. (2016, 7) huomauttavat, että on harhaanjohtavaa kutsua ylhäältä ohjattua poliittisen propagandan levittämistä trollaukseksi, sillä

trollaus määritellään nimenomaan viestijän omasta halusta ja yksilöllisistä motivaatioista nousevaksi toiminnaksi.

Jos astroturffauksen ja trollauksen eroa tarkastellaan Goffmanin osallistujakehikon näkökulmasta, huomataan, että osallistujaroolit ovat erilaiset. Trollauksessa sekä esittäjä että tekijä ovat sama henkilö, mahdollisesti myös toimeksiantaja. Kuten yllä esitimme, astroturffauksessa esittäjä on usein eri henkilö kuin tekijä ja aina eri kuin toimeksiantaja. Kovicin & al. (2016, 8) mukaan astroturffaus ja trollaus kohtaavat vain silloin, jos astroturffaajan viestit ovat muodoltaan trollausta eli henkilökohtaiseen konfliktiin tähtäävää, häiriköivää viestintää.

Osaksi tämän semanttisen epäselvyyden takia astroturffauksen käsite on toistaiseksi yhdistetty populaarijulkisuudessa lähinnä vain kaupallises- sa tarkoituksessa tehtyyn ruohonjuuritason viestintään (esim. Böhm 2013; Honkatukia 2013), ja poliittista astroturffausta käsitellään näissä teksteissä trollauksena, vaikka useissa tieteellisessä tutkimuksessa näiden käsitteiden välille tehdään selvä ero (esim. Kovic & al. 2016). Astroturffauksella viitataan useammin piilomainontaan kuin poliittiseen manipulointiin esimerkiksi sen takia, että yritysten markkinointistrategioiden taustavaikutus verkkokeskusteluissa on poliittista agendaa tai ohjailua helpompi todentaa. Toinen, tätä merkittävämpi syy lienee se, että maksettujen mielipiteiden tai kannatuksen analyysi poliittisessa kontekstissa vaatisi myös rahoittajien ja institutionaalisten taustatukijoiden selvittämistä, mikä helposti politisoi koko aiheen. Tällaisten syiden takia käsitteellistä epäselvyyttä esiintyy myös joissain tieteellisissä tutkimuksissa (esim. Bradshaw & Howard 2017).

Maksetut kannattajat, vaikuttajat, spämmääjät ja botit

Astroturffaajia voidaan verrata myös erityisesti blogialustoilta ja videonjakopalveluista kuten YouTubeista tuttuun toimintaan, jossa yksittäiset ”vaikuttajiksi” (*influencers*) nimetyt ylläpitäjät tuottavat omaa itseilmaisullista sisältöään yhteistyössä yleensä kaupallisten toimijoiden kanssa. Abidin (2015) tarkastelee vaikuttajia tavallisina mediakäyttäjinä, joiden tuottaman sisällön yhtenä keskeisenä ihanteena on tietynlaisen autenttisuuden ja tavallisuuden kommunikoiminen. Kertoessaan omasta elämästään ja tuottaessaan esityksiä elämäntyylistään he rakentavat suhdetta seuraajiinsa, ja tämä suhde sekä sen ylläpitämiseen tarvittava työpanos (ks. Abidin 2016) ovat niitä elementtejä, joista kaupalliset toimijat ja sponsorit ovat yleisesti ottaen kiinnostuneita ja valmiita maksamaan. Vaikuttajat ovatkin eräänlaisia välittäjiä, jotka ylläpitävät autenttisuuden vaikutelmaa ja suoraa puhuttelusuhdetta omaan yleisöönsä, mutta jotka samalla ovat valmiita kompromisseihin sisältönsä ja esiintymistapansa suhteen saadakseen tekemästään työstä palkkaa tai palkkiota.

Kuten artikkelin alussa totesimme, yleisön, samoin kuin tutkijan, on vaikea todeta mediasisältö astroturffaukseksi. Esimerkiksi kuvassa 1 nähtävä ruutukaappaus videosta herättää epäilyksiä maksetusta sisällöstä. Siinä missä esimerkiksi moni bloggaaja merkitsee tuotelahjan esittelyn eksplisiittisesti näkyviin (esimerkiksi maininta ”kaupallinen yhteistyö” blogipostauksen alussa), kuvan 1 videossa tällaista mainintaa ei ole. Videolla suosittu tubettaja Roni Back esittelee DJI Mavic Pro -kuvauskohteria eli droonia, jonka hän ilmoittaa ostaneensa itse. Video keskittyy uuden droonin toimintojen esittelyyn ja laadun kehumiseen. Video on myös otsikoitu kehuvasti: ”Paras Drone Tällä Hetkellä?! (DJI Mavic Pro)”. On täysin mahdollista, että Roni



Paras Drone Tällä Hetkellä?! (DJI Mavic Pro)

107 502 näyttökertaa

4,3 T. 52 JAA

Kuva 1. Tuote-esittelyvideo YouTubessa (Back 2017).

Back on videolla Goffmanin termein sekä esittäjä, tekijä että toimeksiantaja eli että hän on luonut tuote-esittelyvideon oma-aloitteisesti ja ilman yhteistyötä valmistavan yrityksen kanssa. Kriittiselle yleisölle saattaa kuitenkin herätä epäily tubettajan motiiveista: onko hänen itseilmaisunsa vilpittöntä vai saako hän videosta vastineeksi jotain?

Joissain YouTube-videoissa jatkuvat neuvottelut ja jopa konfliktit henkilökohtaisen itseilmaisun ja kaupallisten toimijoiden sanoittamien viestien välillä ovat paikoitellen selvästi näkyvillä. Samanlainen tilanne on keskustelupalstoilla, joilla kaupallisten toimijoiden viestejä voi sellaisenaan olla erittäin vaikea saada mielekkäillä tavoilla huomion kohteeksi. Astroturffaus onkin tapa tuoda erilaisten organisaatioiden ajamia agendoja esiin ympäristöissä, joissa käyttäjien ja keskustelijoiden huomio keskittyy voimakkaasti vilpittömiin itseilmaisuihin ja vaikutelmaan autenttisesta yksilöllisyydestä. Tällaisia tapauksia löytyy esimerkiksi *Vauva*-lehden keskustelupalstalla syyskuussa 2013 nähdyissä ketjuissa, joissa käsitellään Mary Kay -nimistä kosmetiikkamerkkiä. Merkin suosiota rakennetaan verkostomarkkinoinnin avulla. Epäilyksiä herättävät esimerkiksi ketju "Viisaammat, kertokaa Mary Kay:n toiminnasta" (Vauva 2013a) ja "Minustako Mary Kay -myyjä?" (Vauva 2013b) ja sen jatkokehitykset (Vauva 2013c, 2013d; ks. kuva 2), joissa tulkinnat aloittajan vilpittömistä pohdinnoista sekoittuvat epäilyksiin astroturffaudesta ja piilomainonnasta. Näissä ketjuissa varsinaista astroturffausta eivät siis ole konsulteiksi identifioituvien kirjoittajien kehuviestit, vaikka niissä onkin autenttisen itseilmaisun piirteitä, vaan esimerkiksi aloitusviestit, jotka (näennäisen) vilpittömästi avaavat keskustelun tietystä kaupallisesta palvelusta, kuten esimerkiksi kuvasta 2 nähdään. Epäilyksiä näiden aloitusviestien astroturffaavasta luonteesta herättää erityisesti se, että niitä ilmaantuu lyhyen ajan sisällä useita ja että niissä kaikissa on samanlaisia itseilmaisun piirteitä.

Tiettyä tuotetta tai palvelua kehuviestien keskustelupalstaviestien lisäksi astroturffauksen lajit kattavat muun muassa maksettuja tuote-arvioita ja arvosteluja

Vierailija klo 12:41 | 21.9.2013

Hei!

Onko kellään kokemusta Mary Kayn tuotteista. Mistä niitä saa ostaa? Olen tosi kiinnostunut merkistä ja olen kuullut paljon kehuja. Entä onko kukaan tietoinen heidän uramahdollisuuksistaan? Ilmeisesti kyseessä aika iso ja vakaa yritys. Itseäni kiinnostaisi alanvaihto, onnistuisikohan kosmetiikan myynti? Kokemukseni on it-alalta, joten meikit ei ole tuttuja, mutta haluaisin vapaamman työn ja enemmän aikaa perheeni kanssa.

VASTAA LAINAA Ilmoita asiattomaksi

↑ 0 ↓ 0



KOMMENTIT (30)

Vierailija 2/30
klo 12:43 | 21.9.2013

Suomessa kalliita. Kannattaa tilata esim Saksasta (ebay)

VASTAA LAINAA Ilmoita asiattomaksi

↑ 0 ↓ 0

Vierailija 3/30
klo 12:47 | 21.9.2013

Jotenkin haluaisin mieluumasti ostaa kosmetiikkani henkilökohtaisesti. Esim. asiantuntevalta konsultilta joka työskentelee itseäänaisesti.

VASTAA LAINAA Ilmoita asiattomaksi

↑ 0 ↓ 2

Vierailija 4/30
klo 12:48 | 21.9.2013

Ihan mahtavia tuotteita ehdottomasti!! Teininä kokeilin vaikka mitä mun ackne-ihoon ja MaryKay viimein toimi. Sen jälkeen en olekaan mitään muuta käyttänyt. Ja sitten kun 18 täyten (eli heti kun mahdollista) aloin itsekin konsultiksi. Aluksi ihan vaan siksi että saisin omat tuotteet halvemmalla, mutta sitte huomasin että ei tarvinnut paljoa tehdä töitä kun siitä jos sai ihan kivasti ylimääräistä käyttörahaa. 23 vuotiaana sitten tein sen rohkean päätöksen että lopetin vakituisen työni ja MaryKay on sen jälkeen ollut ainoa työni. Parasta on ollut kun ei ole tarvinnut lapsia laittaa päiväkotiin ja sitten kun koulut alkavat, olen aina kotona aamulla aamupalaa laittamassa ja iltapäivällä kun tulevat kotiin! Suosittelen lämpimästi! <http://www.marykay.fi/sub.php?&menu=363> Tosta linkistä saat etsittyä lähimmän konsulttisi, hän varmasti mieluumasti kertoo niin tuotteista kuin uramahdollisuudestakin :)

VASTAA LAINAA Ilmoita asiattomaksi

↑ 0 ↓ 7

Kuva 2. Katkelma Vauva-palstan keskustelusta (Vauva 2013d).

sekä ostettuja seuraajia ja tykkääjiä esimerkiksi Twitterissä tai Facebookissa (Jacobs 2012). Tällaisten keinojen lisäksi automatisoidut järjestelmät voivat tuottaa organisaatioille sosiaalisessa mediassa näkyvyyttä tai mainetta, joista on pitkällä aikavälillä mahdollista hankkia taloudellista hyötyä. Automatisoidut järjestelmät tarkoittavat esimerkiksi botteja, jotka tuottavat viestejä algoritmisesti. Algoritmisten toimijoiden osuutta viestintäympäristön rakentamiseen on tutkittu monesta eri näkökulmasta, ja vaikka monista boteista on kiistatta hyötyä (esim. nopeista, automatisoiduista uutistenjakopalveluista), monet niistä myös rapauttavat luottamusta viestinnän ja vuorovaikutuksen toimivuuteen (ks. esim. Ferrera & al. 2016). Bottien toimintaan astroturf-faus kytketään suoraan esimerkiksi Bradhaw'n ja Howardin tutkimuksessa sosiaalisen median poliittisesta manipulaatiosta (Bradhaw & Howard 2017, 11–12). Tarkastelemme seuraavaksi esimerkkiä botin toiminnasta eli kuvassa 3 näkyvää nimimerkin Bb1 viestiä Suomi24-keskustelufoorumilta.

Keskustelu24 > Tiede ja teknologia > Kodintekniikka > Mobiililaitteet > Kännykät > Liittymät ja palvelut
> Elisan liittymät > Moi liittymä

Moi liittymä



Bbb1
16.9.2017 19:57

Tuplasti enemmän bonusta

Oletko miettinyt liittymän päivittämistä? Nyt sitä kannattaa harkita, koska nyt saat Moin liittymistä huikkeen 20 € bonuksen (norm. 10 €).

ja 10 euron liittymispalkkio tästä:<https://www.bonusway.fi/?r=4784118>



Jaa Ilmianna



näintäällätänään
18.9.2017 1:18

Juu, ei. Minä vaihdan liittymää, koska sitä EI pysty päivittämään.



Jaa Ilmianna

+ LISÄÄ KOMMENTTI



Pentti_83
22.9.2017 17:39

Voishan sitä kokeilla.



Jaa Ilmianna

+ LISÄÄ KOMMENTTI

Kuva 3. Mainos naamioituneena keskustelupalstaviestiksi (Suomi24 2017).

Retoriikan näkökulmasta nimimerkin Bbb1 viesti ei edusta itseilmaisua. Kielelliset valinnat viestissä noudattavat kasvotonta mainosdiskurssia: viesti on otsikoitu iskulausemaisesti, kuluttajaa puhutellaan suoraan ja kehoitetaan ostamaan. Viestissä myös luetellaan hintatietoja. Viestin saamat kaksi vastausta kertovat kuitenkin siitä, että osa foorumin osallistujista on tulkinnut viestin aitona kysymyksenä. Tämä johtunee keskustelufoorumista tekstilajina: oletus on, että viestien kirjoittajat ovat ruohonjuuritason mediakäyttäjiä, jotka ilmaisevat omia mielipiteitään tai kysyvät neuvoa. Kun keskustelufoorumille tulee itseilmaisullisten viestien sekaan eri lajityyppisiin kuuluvia kaupallisia tiedotteita, kaikki eivät välttämättä erota mainosta mediakäyttäjien viesteistä. On toki myös mahdollista, että Bbb1-nimimerkin saamat vastaukset on kirjoitettu ironisesti.

Kuvassa 3 näkyvä nimimerkki Bbb1 ei juuri eroa Suomi24-foorumin nimimerkeistä, sillä osallistajat kirjoittavat viestejä pääosin nimimerkkien takaa ja ilman profiilikuvaa. Tilanne on toinen esimerkiksi Twitterissä, missä osal-

listujat esiintyvät useammin oikealla nimellään ja kuvalla. Cresci et al. (2017) tutkivat sosiaalisten bottien Twitter-tilejä, jotka muistuttavat erehdyttävästi ihmiskäyttäjien tilejä. Sosiaalisen botin tilissä on käyttäjän kuva (usein varas-tettu), nimi, ja se tuottaa viestejä, jotka muodoltaan ja sisällöltään matkivat ihmiskäyttäjien tviittejä. Crescin et al. (2017) suorittamassa kokeellisessa tutkimuksessa tuloksena on, että sosiaalisten bottien tviittejä on hyvin vaikea erottaa ihmisten tuottamista tviiteistä. Tulos oli sama koehenkilöiden ja koneiden kohdalla: kumpikaan ei erottanut spämmiprofiilien tviittejä ihmisten tuottamista.

Goffmanin osallistujakehikkoon sovellettuna voidaan todeta, että spämmi-viestin esittäjä on ohjelmisto. Tekijä on ehkä ohjelmiston luoja tai käyttäjä, ja toimeksiantaja on koodarit palkannut organisaatio. Tämä jaottelu kuitenkin ontuu, sillä koodarin ei voi ajatella kantavan vastuuta ohjelmiston tuottamis-ta viesteistä. Hän ei myöskään esitä omia ajatuksiaan koodinsa tuottamis-sa viesteissä. Näin ollen voidaan myös ajatella, että koodaaja on esittäjä ja työn tilannut organisaatio on sekä tekijä että toimeksiantaja.

Crescin et al. (2017) tulokset spämmibotin tviittien tunnistamisen vaikeu-desta ovat ristiriidassa sen kanssa, mitä Goffman (1971) on todennut näen-näisvilpittömyyden tehosta. Hänen mukaansa "[t]aitomme paljastaa yksilön yritykset laskelmoituun näennäisvälittömyyteen on nähtävästi kehittyneempi kuin kykymme manipuloida omaa käyttäytymistämme, joten havainnoija informaatiopelin joka vaiheessa tavallisesti pääsee parempaan asemaan kuin esittäjä" (Goffman 1971, 19). Spämmäykseen sovellettuna tämä tarkoittaisi sitä, että spämmääjän vaikutusmahdollisuudet ovat pienet, koska yleisön taito tunnistaa näennäinen itseilmaisuu on parempi kuin spämmääjän taito viestiä niin, että itseilmaisun näennäisyyttä ei huomattaisi. Tämä ristiriita muistuttaa siitä, että Goffmanin kasvokkaisuuskäsitteitä kuvaava osallistujakehikko ei ole täysin sellaisenaan sovellettavissa digitaaliseen vuorovaikutukseen, jossa teknologialla on myös oma "osansa" esitettävänä. Esimerkiksi Twitter asettaa viesteille tiukan pituusrajituksen, joka varmasti edesauttaa vilpittömiltä vaikuttavien viestien koneellista tuottamista. Myös teknologiavälitteisyys ja monilla palstoilla anonyymius edesauttavat keinotekoisien itseilmaisun tehoa, sillä reettori ei ole reaaliaikaisesti ja avoimesti läsnä viestintätilanteessa. Kas-vokkaisuuvuorovaikutuksessa vihjeet reettorin itseilmaisun näennäisyydestä on helpompi huomata.

Astroturffaus ja työntekijälähettilyyks

Astroturffaus kuvaa käytännön toimintaa sosiaalisessa mediassa ja niitä konk-reettisia keinoja, joiden kautta esimerkiksi niin sanottu piilomainonta toteutuu. Saman toiminnan organisaatiolähtöistä puolta kuvaa käsite työntekijälähettilyyks, jota voidaan pitää astroturffauksen lähikäsitteenä. Työntekijälähettilyyks tarkoittaa sosiaalisen median käyttöön liittyvää ilmiötä, jossa organisaation, erityisesti yrityksen, johto kannustaa työntekijöitään jakamaan yritykseen liittyvää sisältöä työntekijöiden omilla sosiaalisen median tileillä ja omille verkostoilleen. Kuten käsitteen määrittelystäkin käy ilmi, työntekijälähettilyyks on yritysvetoista ja -johtoista toimintaa, ja sen etuina nähdään esimerkiksi vies-tien tehokkaampi leviäminen verrattuna varsinaiseen some-markkinointiin, alemmat kustannukset yritykselle sekä työntekijöiden asiantuntijuuden esiin-nouseminen (ks. Metsälä 2015). Työntekijälähettilyyks on aina osa organisaation markkinointiviestintää, mutta sen toteutusmuotoja sosiaalisessa mediassa –

kuten työntekijöiden välistä, epävirallista retoriikkaa – voi olla vaikea asettaa perinteisen markkinoinnin kanssa samaan kategoriaan.

Astroturffauksen ja työntekijälähettilyyden välistä eroa voi tarkastella ainakin kahden ulottuvuuden kautta. Siinä missä ne molemmat ovat organisaatiolähtöistä toimintaa, jossa yksittäisiä ihmisiä velvoitetaan viestimään organisaatiolle myönteisellä tavalla, astroturffauksessa tämä suhde on piilotettu ja se voi olla hyvinkin lyhytkestoinen. Työntekijälähettiläs taas on – kuten nimikin sanoo – yrityksen tai yhteisön työntekijä, joka ikään kuin osana työnkuvaansa ja usein pitkäkestoisesti toimii organisaation lähettiläänä sosiaalisessa mediassa. On mahdollista, ettei työntekijälähettilään viesteistä voi havaita suoraa sidosta työnantajaan, mutta toisaalta tämä käy kuitenkin ilmi esimerkiksi työntekijän profiilista. Suhde viestien ”maksajaan” ei siis ole samaan tapaan piilotettu kuin astroturffauksessa. Havainnollistamme seuraavaksi, miten työntekijälähettilyyden käytännössä toteutuu ja miltä osin sitä voi verrata astroturffaukseen.

Kahvinvalmistaja Pauligin työntekijöiden päivitykset aihetunnisteella #munpaulig ovat esimerkkejä työntekijälähettilyydestä: yrityksen työntekijät toimivat organisaation brändilähettiläinä viestimällä paitsi omasta työstään ja innostuksestaan myös yrityksen sisäisestä yhteishengestä (ks. Men 2014). Näin he pyrkivät lisäämään yrityksen tunnettuutta ja sen tuotteiden menekkiä. #munpaulig-kampanjaa toteutetaan erityisesti Instagramin ja Twitterin kautta, ja kuvat ovat siinä keskeisessä roolissa. Aihetunnisteella #munpaulig löytyy maaliskuussa 2018 Instagramista 1129 julkaisua. Kuvia tarkastelemalla huomaa nopeasti, että pelkkä visuaalinen viestintä ei yksinään riitä vakuuttamaan vastaanottajaa viestin lähettäjän tarkoituksesta. Viestinnän strategisuus perustuu tässä tapauksessa kuvien ja tekstien yhteispeliin, kuten kuvasta 4 voidaan nähdä. Kuvan 4 pääasiallisena sisältönä on nuorten naisten iloinen kahvihetki, ja viestissä mukana oleva yrityksen logo löytyy huomiota herättämättä kahvikupin pohjasta.



lastminutecheck • Seuraa
Gustav Paulig Oy Ab

lastminutecheck 6 years ago Paulig Values were launched 📸👥#striveforexcellence #staycurious #growtogether #mypaulig #munpaulig

piiappu Saako tämän kuvan ottaa Stellaan?
lastminutecheck @piiappu Saa toki!



50 tykkäystä

7. MAALISKUUTA

Lisää kommentti...

Kuva 4. Esimerkki #munpaulig-kampanjasta Instagramissa (lastminutecheck 2018).

Varsinaisista mainoskuvista #munpaulig-kampanjaan liittyvät visuaaliset viestit eroavat erityisesti siinä, että niitä voidaan tarkastella itseilmaisuuina eli merkkeinä yrityksen työntekijöiden omista kokemuksista, mielipiteistä tai tunteista. Työntekijälähettilyyteen liittyikin vahvasti henkilökohtaisen sisällön ja organisaation tavoitteiden yhteensovittaminen positiivissävyyisten, autenttiseksi tulkittavien viestien avulla. Autenttisuuden ja positiivisen omaehtoisuuden korostaminen on työnantajan näkökulmasta hyvin olennaista, kuten työntekijälähettilyyttä käsittelevistä teksteistäkin voidaan havaita (ks. Puro 2014). Goffmanin osallistumiskehikkoon sovellettuna kuvan 4 päivitys ja työntekijälähettilyys ylipäätään toteutuvat niin, että työntekijä on sekä esittäjä (viestin tuottaja) että tekijä (omien ajatusten ilmaisija). Tärkeä rooli on kuitenkin myös toimeksiantajalla, tässä tapauksessa työnantajalla, joka vaikuttaa taustalla siihen, millaisia arvoja ja ajatuksia tekijän kannattaa ilmaista.

Siinä missä aihetunniste #munpaulig on avoimesti yrityksen työntekijöiden käyttämä ja edustaa siten selkeästi työntekijälähettilyyttä, K-ryhmän aihetunnisteen #sekäettä oli tarkoitus toimia ruohonjuuritason mediakäyttäjien toteuttamana kampanjana. Vuonna 2015 K-ryhmä nimittäin lanseerasi sosiaalisessa mediassa #sekäettä-nimisen kampanjan, jonka myötä kuluttajien oli tarkoitus kertoa toiveistaan. Aihetunnisteen idea oli, että *sekä* korkea laatu *että* halpa hinta voivat toteutua samassa tuotteessa. Kampanjan käynnistäneessä pääjohtaja Mikko Helanderin videossa (Kesko 2015) suomalaisia kutsutaan osallistumaan keskusteluun laadun merkityksestä. Kampanja ei kuitenkaan saanut laajaa näkyvyyttä, eikä siihen ainakaan Twitterissä lähtenyt juurikaan mukaan tavallisia kuluttajia.

Aihetunnisteen #sekäettä perusteella tehty haku Twitterissä tuottaa vuodelta 2015 suuren määrän K-ryhmän toimijoiden julkaisemia tviittejä: esimerkiksi tilit @Kesko_Oyj, @KCMPorvoo ja @KCMHakunila osallistuivat kampanjaan. Joukossa on kuitenkin myös yksityishenkilöiden nimellä ja kuvalla varustettuja profiileja. Ensivaikutelma monista tviiteistä on, että ne ovat K-ryhmän asiakkaiden itseilmaisuja – heidän subjektiivista mielipidettään edustavia mediasisältöjä. Esimerkiksi Kuvan 5 tviitissä Harri Utoslahti ihastelee Raision K-marketin voileipäbaaria. Tviitin henkilökohtaista tyyliä vahvistaa hymiön käyttö. Kuvan 6 tviitissä puolestaan Twitter-käyttäjä Satu Aaltonen kertoo käynnistään K-Citymarket Sellon Hyvän olon osastolla. Henkilökohtaisuutta korostaa yksikön ensimmäisen persoonan käyttö ja arkinen sanavalinta ”fiilistellä”. Erityisesti kuvan 6 tviitti antaa ymmärtää, että se on tuotettu palveluja käyttävän kuluttajan näkökulmasta.

Kuvien 5 ja 6 tviitit voivat kuitenkin herättää niiden lukijoissa epäilyksiä tviittaajan mielipiteenilmaisun vilpittömyydestä ja erityisesti tviittaajan statuksesta. Yksi syy tähän on varmasti se, että K-ryhmän myymälät ja tuotteet ovat harvalle kuluttajalle identiteetin rakennuksen väline, toisin kuin vaikkapa monet vaate-, elektroniikka- tai urheiluvälinebrändit. K-ryhmän palveluiden kehuminen Twitterissä kuluttajan näkökulmasta saattaa tämän takia hämmentää lukijaa. Tämän takia kuvien 5 ja 6 tviitit voivat mahdollisesti olla astroturffausta: K-ryhmä on saattanut velvoittaa työntekijöitään osallistumaan #sekäettä-kampanjaan kuluttajina esiintyen. Vasta kirjoittajien profiileja tarkastelemalla yhteys K-ryhmään käy selväksi. Harri Utoslahden henkilökuvaus on ”Viestinnän sankari @Kryhma.” ja Satu Aaltosen ”Tech Fan, Social Media, Digital Marketing & Mobile technology. Tweets are my own. #Kesko”. Kirjoittajat siis ovat siis K-ryhmän työntekijöitä. Aihetunnisteen #sekäettä kokoamien tviittien selaaminen osoittaa, että joukosta ei juuri löydy tviittejä, joiden kirjoittajat eivät olisi K-ryhmän työntekijöitä. Voidaan pohtia,



Harri Utoslahti

@HarriUtoslahti

Seuraa



Herkulliselta näyttää Raisiossa :) #sekäettä
#raisio



K-ryhmä @kryhma

Suomen ensimmäinen voileipäbaari rantautui Raision K-market
Neste Oil -asemalle kesko.fi/media/uutiset-...

22.48 - 3. syysk. 2015

1 tykkäys



Kuva 5. Esimerkki #sekäettä-kampanjasta Twitterissä (Utoslahti 2015).



Satu Aaltonen

@satu_aaltonen

Seuraa



Näitä lisää, pääsin tänään fiilistelemään
K-citymarket Selloon. #terveellisyys
#monipuolisuus #sekäettä #Kcitymarket



11.18 - 3. syysk. 2015

6 uudelleentwiittausta 3 tykkäystä



Kuva 6. Toinen esimerkki #sekäettä-kampanjasta Twitterissä (Aaltonen 2015).

onko kyse enemmän työntekijälähettilyydestä vai astroturffauksesta. Yhtäältä tviittajat eivät salaile yhteyttään Keskkoon, mutta toisaalta he tviittaavat näkemäänsä itseilmaisullisesti pikemminkin kuluttajina kuin työntekijöinä. Lisäksi kampanjan alkuperäisenä ideana oli kuluttajien osallistuminen eikä Keskon itsensä tuottamat viestit.

Lopuksi

Astroturffaus eli ruohonjuuritaso reettorina esiintyminen palkkiota vastaan on noussut merkittäväksi ilmiöksi, sillä sosiaalisesta mediasta on tullut yhtä lailla keskeinen yritys- ja yhteisöviestinnän alusta kuin yksityishenkilöiden välisen keskinäisviestinnän ympäristö. Kuten olemme tässä artikkelissa osoittaneet, astroturffauksen kautta avautuu kiinnostavia näkökulmia sosiaalisessa mediassa tapahtuvaan yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen, jolla on yhtymäkohtia organisaatiotason strategiseen viestintään. Astroturffausta määrittää aina viestinnän strategisuus eli sen tiedostetut päämäärät, vaikka yrityksen toimintaan tai kaupallisten palveluiden suositteluun liittyviä keskusteluja voidaan toki käydä ilman promootiotarkoitustakin. Tällaisten keskustelujen suhde esimerkiksi internetissä yleiseen viraalimarkkinointiin tarjoaa useita kiinnostavia tutkimusaiheita tulevaisuudessa.

Erilaisia esimerkkejä läpikäymällä olemme osoittaneet, että astroturffauksen käsitettä voidaan käyttää esimerkiksi tarkoitushakuisen spämmäyksen ja niin sanotun vaikuttajaviestinnän tarkasteluun. Astroturffauksena voisi

	Esittäjä (<i>animator</i>)	Tekijä (<i>author</i>)	Toimeksiantaja (<i>principal</i>)
Astroturffaus	Astroturffaaja	Maksava organisaatio tai astroturffaaja	Maksava organisaatio
Botit	Ohjelma tai ohjelman luoja	Ohjelman luoja tai tilaaja	Ohjelman tilaaja
Maksetut kannattajat	Kannattajana esiintyvä henkilö / botti	Maksaja / ohjelman luoja tai tilaaja	Maksaja / ohjelman tilaaja
Spämmäys	Spämmääjä / spämmäykseen käytetty ohjelma tai ohjelman luoja	Spämmääjä / ohjelman luoja tai tilaaja	Spämmääjä / ohjelman tilaaja
Trollaus	Trolli	Trolli	Trolli
Työntekijälähettilyys	Työntekijälähettiläs	Työntekijälähettiläs	Työnantaja
Vaikuttajat	Vaikuttaja	Vaikuttaja	Vaikuttaja sekä mahdollisesti sponsori ja/tai manageri

Taulukko 1. Astroturffauksen ja sitä lähellä olevien viestintämuotojen toimijaroolit (vrt. Goffman 1981, 144–145).

tarkastella myös poliittista informaatiovaikuttamista, jonka yhteyteen se sopii tulkintamme mukaan paljon paremmin kuin tähän mennessä käytössä olleet käsitteet, kuten trollaus. Astroturffaus on haastava tutkimuskohde – silloin kun se on onnistunutta, sitä ei ole helppo tunnistaa astroturffaukseksi, vaan sen paljastaminen vaatii salapoliisityötä. Tämän takia artikkelissamme käsittelyistä esimerkeistä yksikään ei edusta puhtaasti astroturffausta, vaan olemme kuvanneet astroturffauksessa esiintyviä piirteitä ja niiden toimivuutta sen lähikäsitteiden (työntekijälähettiläisyys, vaikuttajaviestintä, botit ja spämmiviestit) kautta. Tarkastelemamme astroturffauksen lähikäsitteet ja niihin liittyvät toimijaroolit on koottu oheiseen taulukkoon (taulukko 1), josta selviävät kootusti näiden toimintamuotojen väliset erot käyttämässämme digitaalisen retoriikan tulkintakehyksessä.

Keskustelu sosiaalisen median ja mainonnan suhteesta on yksi aikamme keskeisimpiä kysymyksiä. Sosiaalisen median käyttäjätietojen liian laajat käyttöoikeudet ovat osoittautuneet ongelmaksi poliittisissa vaalikampanjoissa, kuluttajien yksityisyydensuojassa ja jopa turvallisuuskysymyksissä. Sosiaalisen median kanavien, erityisesti Facebookin, viimeaikaiset algoritmimuutokset ovat vähentäneet yritysten ja organisaatioiden näkyvyyttä ja lisänneet niiden paineita hankkia näkyvyyttä viesteillä, jotka jäljittelevät algoritmin suosimaa autenttista käyttäjäsältöä. Yksi osa sosiaalisen median manipuloivaa viestintää on astroturffaus ja sen eri muodot, mistä syystä niihin liittyvän ymmärryksen lisääminen on tärkeää. Astroturffauksen tarkastelu on olennaista myös siksi, että sen avulla päästään kiinni sosiaalista mediaa ja sen rakenteita määrittävään toimintalogiikkaan, jonka tuntemus on edellytys kriittiselle toimijuudelle digitaalisen median aikakaudella. Sosiaalisessa mediassa toimittaessa mediataitojen merkitys korostuu entisestään. Näihin taitoihin kuuluu muun muassa ymmärrys osallistujien vaihtuvista rooleista ja rooleihin liittyvistä vaikuttajatahoista sekä viestinnän erilaisista funktioista. Tässä artikkelissa olemme luoneet teoreettisen yleiskatsauksen tähän kenttään, ja on selvää, että myös käytännönläheistä tutkimusta erilaisista vaikuttamisen keinoista tarvitaan. Astroturffauksesta ei ole julkaistu suomeksi vielä muita kuin opinnäytetöitä, joten tarve aihetta käsittelevälle tieteelliselle keskustelulle on ilmeinen.

Aineisto (kaikki linkit tarkistettu ja niihin viitattu 10.4.2018)

Aaltonen, Satu (2015) Näitä lisää, pääsin tänään fiilistelemään K-citymarket Selloon. #terveelisyys #monipuolisuus #sekäettä #Kcitymarket. Twitter 3.9.2015. <https://twitter.com/satu_aaltonen/status/639502851341946880>

Back, Roni (2017) Paras Drone Tällä Hetkellä?! (DJI Mavic Pro). YouTube 23.7.2017. <<https://www.youtube.com/watch?v=knbHrrjCphA&feature=youtu.be>>

Kesko (2015) #sekäettä: Pääjohtaja Helander kutsuu laatukseskusteluun. Tiedote 18.2.2015. <<https://www.kesko.fi/media/uutiset-ja-tiedotteet/uutiset/2015/paajohtaja-helander-kutsuu-laatukseskusteluun/>>

lasminutecheck (2018) 6 years ago Paulig Values were launched #striveforexcellence #staycurious #growtogether #mypaulig #munpaulig. Instagram 7.3.2018. <<https://www.instagram.com/p/BgBTstYgUMd/?hl=fi&tagged=munpaulig>>

Suomi24 (2017) Moi liittymä. Keskusteluketju Suomi24 -palstalla 16.9.2017. <<https://keskustelu.suomi24.fi/t/15002724/moi-liittyma>>

Vauva (2013a) Viisaammat, kertokaa Mary Kay:n toiminnasta. Keskusteluketju AV:lla 13.9.2013. <https://www.vauva.fi/keskustelu/3861479/ketju/viisaammat_kertokaa_mary_kay_n_toiminnasta>

Vauva (2013b) Minustako Mary Kay -myyjä? Keskusteluketju AV:lla 19.9.2013. <https://www.vauva.fi/keskustelu/3863881/ketju/minustako_mary_kay_myyja>

Vauva (2013c) Äänestys: saako mielestäsi AV:lla mainostaa (astroturffaus)? Keskusteluketju AV:lla 20.9.2013. <https://www.vauva.fi/keskustelu/3863959/ketju/aanestys_saako_mielestasi_av_lla_mainostaa_astroturffaus>

Vauva (2013d) Kokemuksia Mary Kay-tuotteista. Keskusteluketju AV:lla 21.9.2013. <https://www.vauva.fi/keskustelu/3864450/ketju/kokemuksia_mary_kay_tuotteista>

Utoslahti, Harri (2015) Herkulliselta näyttää Raisiossa :) #sekäettä #raisio. Twitter 3.9.2015. <<https://twitter.com/HarriUtoslahti/status/639676429211422720>>

Lähteet

Abidin, Crystal (2015) "Communicative <3 Intimacies: Influencers and perceived interconnectedness". *Ada: A journal of gender, new media, and technology*, no. 8. <<https://adanewmedia.org/2015/11/crystalabidin/2912/>>

Abidin, Crystal (2016) "Visibility labour: Engaging with Influencers' fashion brands and #OOTD advertorial campaigns on Instagram". *Media International Australia*, vol. 161:1, 86–100.

Baker, P. (2001) "Moral panic and alternative identity construction in Usenet". *Journal of Computer-Mediated Communication* vol. 7:1. <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2001.tb00136.x/full>>

Barlow, Aaron (2007) *The Rise of the Blogosphere*. Westport, Connecticut: Praeger.

Bradshaw, Samantha & Howard, Philip N. (2017) "Troops, Trolls and Troublemakers: A Global Inventory of Organized Social Media Manipulation". Computational Propaganda Research Project, working paper no. 2017.12. University of Oxford. <<https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:cef7e8d9-27bf-4ea5-9fd6-855209b3e1f6/datastreams/binefaa199c-0131-48a8-a412-3afd3cf99cc9>>

Bulger, Monica & Patrick Davison (2018) *The Promises, Challenges, and Futures of Media Literacy*. Data & Society Research Institute. <https://datasociety.net/pubs/oh/DataAndSociety_Media_Literacy_2018.pdf>

Böhm, Jarkko (2013) "Astroturffaus riesana ulkomaisissa nettipalveluissa: 'Siinä johdetaan lukijaa tai kuluttajaa harhaan'". *Suomen Kuvalehti* 20.2.2013. <<https://suomenkuvalehti.fi/jutut/ulkomaat/astroturffaus-riesana-ulkomaisissa-nettipalveluissa-siina-johdetaan-lukijaa-tai-kuluttajaa-harhaan/>>

Castells, Manuel (2009) *Communication Power*. Oxford: Oxford University Press.

Couldry, Nick & José van Dijck (2015) "Researching Social Media as if the Social Mattered". *Social Media + Society* 1(2), 1–7. <<https://doi.org/10.1177/2056305115604174>>

Cresci, Stefano, Roberto di Pietro, Marinella Petrocchi, Angelo Spognardi & Maurizio Tesconi (2017) "The Paradigm-Shift of Social Spambots: Evidence, Theories, and Tools for the Arms Race". WWW '17 Companion: Proceedings of the 26th International Conference on World Wide Web Companion. <<https://dl.acm.org/citation.cfm?id=3055135>>

Dijck, José van (2009) "Users like you? Theorizing agency in user-generated content". *Media, Culture & Society*, 19(1), 41–58. <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0163443708098245>>

Dijck, José van (2012) "Facebook as a tool for producing sociality and connectivity". *Television & New Media*, 13(2), 160–176. <DOI: 10.1177/1527476411415291>

Dijck, José van (2013a) "Facebook and the engineering of connectivity: A multi-layered approach to social media platforms". *Convergence*, 19(2), 141–155. <<https://doi.org/10.1177/1354856512457548>>

Dijck, José van (2013b) "'You have one identity': performing the self on Facebook and LinkedIn". *Media, Culture & Society* vol. 35:2, 199–215.

Dynel, Marta (2011) "Revisiting Goffman's postulates on participant statuses in verbal interaction". *Language and Linguistics Compass*. Sociolinguistics 5/7: 454–465.

Dynel, Marta (2017) "Participation as audience design". Christian R. Hoffmann, Wolfram Bublitz (eds) *Pragmatics of Social Media*. Mouton de Gruyter Handbooks of Pragmatics, Volume 11. Berlin: Mouton de Gruyter, 61–82.

- Eyman, Douglas (2015) *Digital Rhetoric: Theory, Method, Practice*. Michigan: University of Michigan Press.
- Eronen, Maria (2015) *Rhetoric of Self-Expressions in Online Celebrity Gossip*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Ferrara, Emilio, Onur Varol, Clayton Davis, Filippo Menczer & Alessandro Flammini (2016) "The rise of social bots". *Communications of the ACM* 59(7): 96–104. <Doi: 10.1145/2818717>
- Goffman, Erving (1951) "Symbols of Class Status". *The British Journal of Sociology* 2(4): 294–304.
- Goffman, Erving (1956) *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin Books.
- Goffman, Erving (1959) *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: First Anchor Books Edition.
- Goffman, Erving (1971) *Arkielämän roolit. Oikeille jäljille roolivoidakossa*. Alkuperäinen teos *The Presentation of Self in Everyday Life*, suomennanut Erkki Puranen. Porvoo: Werner Söderström.
- Goffman, Erving (1974) *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goffman, Erving (1979) *Gender Advertisements*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goffman, Erving (1981) *Forms of Talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- Goffman, Erving (2003) "On Face-Work: An analysis of ritual elements in social interaction". *Reflections* 4(3): 7–13.
- Hardaker, Claire (2010) "Trolling in asynchronous computer-mediated communication: From user discussions to academic definitions". *Journal of Politeness Research*, 6: 215–242. <DOI: 10.1515/JPLR.2010.011>
- Honkatukia, Hannele (2013) "Sosiaalisen median valetykkääjät kolahtavat pienyrittäjän nilkkaan". *Yle Uutiset* 27.7.2013. <<https://yle.fi/uutiset/3-6750548>>
- Ismagilova, Elvira, Yogesh K. Dwivedi, Emma Slade & Michael D. Williams (2017) *Electronic Word of Mouth (eWOM) in the Marketing Context*. Cham, Switzerland: Springer.
- Jacobs, J. (2012) "Faking it. How to kill a business through astroturfing on social media". *Keeping Good Companies* 64:9, 567.
- Jansson, Saara & Sihvonen, Tanja (2018) "Kyberturvallisuus valtiollisena toimintaympäristönä ja siihen kohdistuvat uhkat". *Media & Viestintä* vol. 41:1, 1–28.
- Jantunen, Saara (2015) *Infosota*. Helsinki: Otava.
- Johansson, Marjut (2014) "Reading digital news: Participation roles, activities, and positionings". *Journal of Pragmatics* 7, 31–45.
- Kelly-Holmes, Helen (2015) "Digital advertising". Teoksessa Alexandra Georgiakopoulou & Tereza Spilioti (toim.) *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication*. Abingdon Oxon: Routledge, 212–225.
- Kivi, Jaana (2012) "Onko poliittisia mielipiteitäsi yritetty lannoittaa verkossa?" *Yle Uutiset* 18.9.2012. <<https://yle.fi/uutiset/3-6298812>>
- Kortesuo, Katleena (2012) "Oletko törmännyt valekomppajaan?" Ei oo totta -blogi 13.9.2012. <<https://eioototta.fi/oletko-tormannyt-valekomppajaan/>>
- Kovic, Marko, Adrian Rauchfleisch, and Marc Sele (2016) "Digital Astroturfing: Definition, Typology, And Countermeasures". *SocArXiv* 30.12.2016. <<https://osf.io/preprints/socarxiv/7ucsh/>>
- Leino, Raili (2016) "Maksettujen mielipiteiden levittäminen somessa on tehokasta markkinointia – mutta nyt astroturffauksesta jää kiinni". *Tekniikka ja talous* 8.11.2016. <<https://www.tekniikkatalous.fi/tekniikka/ict/maksettujen-mielipiteiden-levittaminen-somessa-on-tehokasta-markkinointia-mutta-nyt-astroturffauksesta-jaa-kiinni-6597543>>
- Lillqvist, Ella; Moisander, Johanna K. & Firat, A. Fuat (2018) "Consumers as legitimating agents: How consumer-citizens challenge marketer legitimacy on social media". *International Journal of Consumer Studies* 42(2), 197–204.
- Lipschultz, Jeremy Harris (2018) *Social Media Communication: Concepts, Practices, Data, Law and Ethics*. New York & London: Routledge.
- Lock, Irina, Peter Seele & Robert L. Heath (2016) "Where grass has no roots: The concept of 'shared strategic communication' as an answer to unethical astroturf lobbying". *International Journal of Strategic Communication* 10(2), 87–100.
- Marcoccia, Michel (2004) "On-line polylogues: Conversation structure and participation framework in internet newsgroups". *Journal of Pragmatics*, 36(1), 115–145.

- Metsälä, Mira (2015) #MUNPAULIG – Työntekijälähettiläisyys Oy Gustav Paulig Ab:ssa. Julkaisematon opinnäytetyö, Satakunnan ammattikorkeakoulu. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/92476/Metsala_Mira.pdf>
- Ngai, Eric W. T.; Spencer S. C. Tao & Karen K. L. Moon (2015) "Social media research: Theories, constructs, and conceptual frameworks". *International Journal of Information Management* 35(1), 33–44. <<https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2014.09.004>>
- Nikkanen, Hanna (2012) "Tervetuloa Suomeen, astroturffaus". *Laitos* 12.9.2012. Arkistoitu versio: <<http://archive.is/ussZM>>
- Nimmo, Ben (2015) "Anatomy of an Info-War: How Russia's Propaganda Machine Works, and How to Counter It". *Stopfake.org* 19.5.2015. <<https://www.stopfake.org/en/anatomy-of-an-info-war-how-russia-s-propaganda-machine-works-and-how-to-counter-it/>>
- Ots, Mart & Crystal Abidin (2015) "The influencer's dilemma: the shaping of new brand professions between credibility and commerce". Julkaisematon käsikirjoitus. <https://www.academia.edu/16152220/The_Influencer_s_dilemma_The_shaping_of_new_brand_professions_between_credibility_and_commerce>
- Pfister, Damien Smith (2014) *Networked Media, Networked Rhetorics. Attention and Deliberation in the Early Blogosphere*. University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Phillips, Whitney (2015) *This Is Why We Can't Have Nice Things. Mapping the Relationship between Online Trolling and Mainstream Culture*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Puro, Hanna (2014) "Paulig HUB innostaa työntekijät toimimaan lähettiläinä". *Zento blog* 21.10.2014. <<http://www.zento.fi/blog/paulig-hub-innostaa-tyontekijat-toimimaan-lahettilainaa/>>
- Reagle, Joseph Michael (2015) *Reading the comments: likers, haters, and manipulators at the bottom half of the web*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ruokangas, Perttu (2010) "Piilovaikuttajat väijyvät netissä". *Yle Uutiset* 23.2.2010. <<https://yle.fi/uutiset/3-5514951>>
- Schwartz, M. (2008) "The Trolls among us". *The New York Times* 3.8.2008. <<http://www.nytimes.com/2008/08/03/magazine/03trolls-t.html>>
- Sisson, D. (2017) "Inauthentic communication, organization-public relationships, and trust: A content analysis of online astroturfing news coverage". *Public Relations Review*, 43, 788–795.
- Tepper, M. (1997) "Usenet communities and the cultural politics of information". In *Internet culture*, edited by David Porter, 39–54. New York: Routledge.
- Uski, Suvi & Airi Lampinen (2016) "Social norms and self-presentation on social network sites: Profile work in action". *New Media & Society* 18(3), 447–464.
- Uslay, C. (2017) "The Good, Bad, and Ugly Side of Entrepreneurial Marketing: Is Your Social Media Campaign Unveiled, Incognito, or Exposed?". *Rutgers Business Review*.
- Woolley, Samuel C. (2016) "Automating power: Social bot interference in global politics". *First Monday* 21(4). <<http://firstmonday.org/article/view/6161/5300>>
- Zappen, J. P. (2005) "Digital rhetoric: toward an integrated theory". *Technical Communication Quarterly* 14(3), 319–325.
- Zelenkauskaitte, Asta & Brandon Niezgoda (2017) "'Stop Kremlin trolls': Ideological trolling as calling out, rebuttal, and reactions on online news portal commenting". *First Monday* 22(5). <<http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/7795>>

Katriina Heljakka ja Pirita Ihamäki

Katriina Heljakka, TaT, digitaalinen kulttuuri, Turun yliopisto
Pirita Ihamäki, FT, KTM, projekti-
päälikkö Prizztech Oy

VERKOTTUNUT ESINELEIKKI OSANA ESIOPETUSTA: Lelujen Internet leikillisen oppimisen välineenä



Tässä artikkelissa selvitetään nykyajan verkottuneiden älylelujen soveltuvuutta esiopetuksen välineiksi tarkastelemalla esikouluikäisten lasten leikkiä näillä leluilla. Tutkimme aihetta monilukutaidon, leikin ja oppimisen näkökulmista. "Lelujen Internet" toimii osana muihin leluihin, tietokoneisiin, mobiililaitteisiin ja verkkoyhteisöihin kytkeytyvää leikkiä muodostaen alustan, joka tarjoaa sekä uusia viihteellisiä että myös opetuksellisia kokemuksia nykyajan leikkijöille. Tapaustutkimuksemme käsittää neljä Lelujen Internetiin verkottunutta hahmolelutyyppiä, jotka ovat Hatchimals-lelu, CogniToysin Dino, Fisher-Pricen Smart Toy Bear ja Wonder Workshopin Dash-robotti. Pohdimme näillä leluilla tapahtuvaa leikkiä esiopetuksen kontekstissa. Olemme kiinnostuneita siitä, miten tutkimukseemme valittujen Lelujen Internetiä edustavien leikkivälineiden opetukselliset tarjoumat (tai affordanssit) vastaavat lasten leikissä havainnoituja ja toteutuvia leikin muotoja. Kysymme 5–6-vuotiaiden esikoululaisten parissa keräämiimme ryhmähaastatteluihin ja lelutesteihin perustuvaa aineistoa hyödyntäen, millaisia oppimismahdollisuuksia Lelujen Internetiin voisi liittyä esiopetuksen yhteydessä. Näemme verkottuneen esineleikin soveltuvan käytettäväksi osana suomalaista esiopetusta, mikäli verkottuneiden älylelujen käyttö on suunniteltua ja siinä huomioidaan leikkivälineiden monipuoliset tarjoumat ja niiden edellyttämä monilukutaito.

Verkottuneen leikin jäljillä: tutkimuksen tausta

Tarkastelemme artikkelissamme verkottuneiden lelujen opetuksellista potentiaalia esiopetuksessa. Tutkimuksemme taustalla vaikuttaa kiinnostus kulttuurin lelullistumiseen, verkottuneisiin leikkivälineisiin ja leluihin pohjautuvaan oppimiseen. Lelullistuminen viittaa lelukulttuurien ulkopuolella syntyneiden esineiden, palveluiden, teknologioiden ja niin edelleen piirissä käynnissä olevaan muutokseen, jossa näistä kulttuurituotteista muodostuu yhä lelumaisempia niin estetiikaltaan kuin toiminnallisuudeltaan (Heljakka

2018). Lelullistumiskehitykseen liittyy myös ajatus varsinaisten lelujen käytöstä välineinä vapaan leikin ulkopuolella, esimerkiksi leikkilisen oppimisen kontekstissa (Heljakka 2015).

Tämä tutkimus käsittelee ”verkottunutta leikkiä” (esim. Marsh 2017) osana leluihin pohjautuvaa oppimista (engl. *toy-based learning*). Verkottunutta leikkiä voidaan ajatella liikkeenä ja toiminnallisuutena, joka toteutuu eri alueiden välillä, niin verkkovälitteisenä ja verkkojen ulkopuolella tapahtuvana, digitaalisenä ja ei-digitaalisenä, materiaalisena ja immateriaalisena, mutta myös julkisena ja yksityisenä, globaalina ja paikallisena (Marsh 2017). Verkottunut leikki voidaan nähdä myös transmediaalisena eli eri mediarajat ylittävänä ja multimodaalisena toimintana. Sen piiriin lukeutuvat leikin välineet edellyttävät näin ollen leikkijöiltään monilukutaidon (engl. *multiliteracy*) omaksumista.

Verkottuneen esineleikin mahdollistava Lelujen Internet yhdistää perinteisistä hahmoleluista, kuten nukeista, toimintahahmoista ja pehmoista tutun estetiikan tietoverkkoihin ja leikkilistä toimintaa ruokkivaan sisältöön. Lelujen Internetin ominaisuudet kutsuvat leikkimään niin materiaalisilla kuin digitaalisillakin toiminnoillaan. Monimediaalisena ja multimodaalisena ilmenevää leikkilistä potentiaalia voidaan hyödyntää osana niin fyysisiä kuin digitaalisia oppimisympäristöjä. Juuri edellä kuvailtujen leikkivälineiden digitaalis-materiaalinen hybridisyys yhdessä verkkoihin kytkeytyvyyden kanssa erottaa nämä lelut vahvasti aiemmista leikkivälineistä.

Verkottuneessa leikissä käytetyt välineet, joita tässä artikkelissa kutsumme verkottuneiksi älyleluiksi, voivat häivyttää informaalin ja formaalin oppimisen välisiä rajoja: nämä lelut voivat antaa lapsille mahdollisuuden valita missä ja miten oppiminen tapahtuu ((Montgomery 2015, 268; Gordon 2014, 3). Verkottuneet älylelut, joita lähestymme Lelujen Internetin käsitteen avulla, edustavat oppimisen välineitä, jotka sopivat erityisen hyvin kotiympäristön informaalin oppimisen tilaan.

Olemme huomanneet, että Lelujen Internetin piiriin lukeutuvien leikkivälineiden ajatellaan valmistajiensa puolesta tarjoavan monipuolisia, innovatiivisia ja mobiileja oppimiskokemuksia esikouluikäisille lapsille. Omassa tapaus-tutkimuksessamme tarkastelemme näiden lelujen opetuksellista potentiaalia, jota tarkastellaan suomalaisen esiopetuksen näkökulmasta. Meitä kiinnostaa erityisesti opetukselliseksi funktioiksi määriteltyjen tarjoumien ilmeneminen esiopetuksen kontekstissa tapahtuvassa leikissä. Selvitämme, millaisia taitoja Lelujen Internet voi opettaa monilukutaidon lisäksi. Kysymmekin, millaisia oppimisen mahdollisuuksia ne sisältävät suomalaista esikouluopetusta ja sille asetettuja tavoitteita ajatellen.

Tutkimme vuosina 2014–2016 lanseerattuja älyleluja ja niillä tapahtuvaa leikkiä esiopetuksen kontekstissa. Tutkimuksemme sisältää neljä osaa, joita ovat: 1) neljän Lelujen Internetiin liittyvän lelun lelukuvauksien kartoittaminen ja analyysi, 2) kahden esikouluikäisten ryhmästä vastaavan esikouluopettajan lomakehaastattelut, 3) kahden esikoululaisryhmän vanhempien lomakehaastattelut, ja 4) kahden esikoululaisryhmän kanssa suoritettut lelutestit ja ryhmähaastattelut. Vanhempien ja opettajien lomaketutkimusta lukuun ottamatta kaikki tutkimuksen osat keskittyvät selvitykseen Lelujen Internetin opetuksellisesta potentiaalista. Pohdimme keräämämme aineiston pohjalta, millaisia oppimismahdollisuuksia Lelujen Internet voisi tarjota esiopetuksessa, formaalissa oppimistilanteessa ja -ympäristössä. Kysymme, miten tutkimuksemme valittujen Lelujen Internetin leikkivälineiden opetukselliset tarjoumat (tai affordanssit) vastaavat lasten leikissä havainnoituja ja toteutuvia leikin muotoja.

Käytämme monimenetelmäistä lähestymistapaa, joka sisältää osallistuvaa havainnointia, lelutestejä, tekstiin ja visuaalisiin muistiinpanoihin pohjautuvaa dokumentointia, lomaketutkimuksena toteutetut haastattelututkimukset esikouluikäisten opettajille ja vanhemmille sekä ryhmähaastattelutilanteen ja lelutestaukset esikouluikäisille lapsille. Tapaustutkimuksemme käsittää neljä verkottunutta hahmolelua, joiden avulla olemme suorittaneet ryhmähaastattelun ja lelujen testauksen kahden esikouluikäisten lasten päiväkotiryhmän kanssa. Pohdimme keräämämme aineiston pohjalta, millaisia oppimismahdollisuuksia Lelujen Internet voisi tarjota esiopetuksessa, formaalissa oppimistilanteessa ja -ympäristössä. Tutkimuksessa selvitämme, miten opetukselliset ja leikilliset elementit Lelujen Internetissä ilmenevät, ja tarkastelemme Lelujen Internetin soveltuvuutta osana suomalaista esiopetusta. Kysymme keräämämme aineistoa hyödyntäen, millaisia oppimismahdollisuuksia Lelujen Internetiin voisi liittyä esiopetuksen yhteydessä, formaalissa oppimistilanteessa ja -ympäristössä. Tutkimuksemme selvittää, miten viihteelliset ja opetukselliset tarjoumat Lelujen Internetissä ilmenevät ja voisiko Lelujen Internet soveltua käytettäväksi osana suomalaista esiopetusta.

Leikillinen oppiminen ja oppimisvälineiden lelullistuminen

Hirsh-Pasekin ja kumppaneiden (2009) mukaan niin vapaa leikki kuin leikillinen oppiminenkin tulisi nähdä tärkeänä osana esiopetusta. Esiopetuksen opetussuunnitelman mukaan leikillä on vahva asemansa suomalaisessa esiopetuksessa (*Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2014, 14; ks. myös Jantunen & Lautela 2009; Brotherus 2004). *Varhaiskasvatus uudistamisen kohteena* -julkaisussa vuodelta 2017 todetaan leikillä olevan tärkeä asema lasten elämässä. Siinä kirjoitetaan seuraavasti: ”Leikillä on merkittävä tehtävä lasten hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen edistämisessä. Leikki innostaa lasta ja tuottaa iloa. [...] Varhaiskasvatuksessa pidetään huoli siitä, että jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua monenlaisiin leikkeihin ja yhteiseen toimintaan” (*Varhaiskasvatus uudistamisen kohteena*, 2017).

Esiopetus on tavoitteellista toimintaa. Leikkiä eri muodoissaan hyödynnetään opetuksessa monipuolisesti. Esiopetuksessa lapsilla on mahdollisuus leikkiä omaehtoisesti sekä opetella uusia leikkejä ja pelejä (*Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2014, 14, 23). Esiopetuksen opetussuunnitelmassa puhutaan lisäksi siitä, miten lapset tarvitsevat tulevaisuudessa monenlaisia taitoja ja osaamista, joiden ymmärrämme liittyvän myös uudentyypisiin leluihin ja niihin kytkeytyvään monipuoliseen medialukutaitoon.

Yksi lähestymistapa leikkiin sen pedagogisessa tarkoituksessa on leikillinen oppiminen. Kangas (2010) määrittelee leikillisen oppimisen merkittävänä kompetenssina niin opetuksen kuin oppimisenkin kannalta. Leikillinen oppiminen sisältää opetussuunnitelmaan sisällytettyä leikkiä, pelaamista ja teknologian käyttöä näissä yhteyksissä. Leikillinen oppiminen tapahtuu yhtäältä vuorovaikutuksessa toisiin leikkijöihin, toisaalta opetuksessa käytettyihin välineisiin kuten erilaisiin esineisiin.

Tässä artikkelissa opetuksen lelullistumisen teoreettinen viitekehys auttaa ymmärtämään Lelujen Internetin käyttömahdollisuuksia opetuksellisessa kontekstissa. *Opetuksen lelullistumisella* viittaamme kehitykseen, jonka myötä kolmiulotteiset ja interaktiiviset, lelumaiset esineet yleistyvät opetuksen välineinä. Yksi leikkivälineiden systemaattista valjastamista opetusvälineiksi kuvaava esimerkki on Ogatan (2004) mukaan englantilaisen filosofi John Locken

1800-luvun lopulla lukutaidon kasvattamiseksi kehittämä aakkoskuutioiden sarja. Ogatan mukaan aakkoskuutiot osoittavat opetusvälineiden pyrkivän vastaamaan tiettyihin opetuksellisiin vaatimuksiin. Ne pyrkivät aikoinaan vastaamaan tiedostavan keskiluokan tarpeisiin hyödyntää leikkivälineitä yksin kodin ympäristössä tapahtuvassa (oppimis)toiminnassa. Vaikka tutkijan mukaan opettavien lelujen merkitykset ovatkin vaihdelleet vuosien saatossa, on niiden keskiössä pysynyt ajatus oppimisesta osana sosiaalisuutta ja yhteiskuntaa kehittävänä välineenä. Nykyajan opettavissa leluissa korostuu teknologian rooli sosiaaliseen vuorovaikutukseen kannustavana ja sen mahdollistavana tekijänä.

Opetusvälineiden leullistumisella viittamme kehityssuuntaukseen, jossa sekä leikkivälineiden valmistajat että niitä pedagogisiin tarkoituksiin käyttävät opetukselliset tahot ovat kiinnostuneita lelujen opetuksellisesta potentiaalista. Tämä potentiaali ei näyntyä nykyajan lelusuunnittelussa ainoastaan kieliä, matematiikkaa tai itseilmiaisuuksia kehittävä elementtinä vaan lelujen suunnittelussa otetaan yhä laajemmin lähtökohtaisesti huomioon esimerkiksi sukupuolineutraaluisuutta ja empatia.¹

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan oikeiden työkalujen merkitys oppimisen mahdollistajina seuraavasti: ”Monipuolisten työtapojen käyttö edellyttää, että oppimisympäristöissä on riittävästi erilaisia leikkiä ja opetteluun soveltuvia materiaaleja, havainto- ja työvälineitä sekä mahdollisuuksia käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28). Näemme tässä artikkelissa käsitellyn Lelujen Internetin esimerkkinä leikkilisen oppimisen mahdollistajana paitsi moniulotteisuutensa myös teknologiakytköksensä, kuten verkottuneisuutensa, ansiosta.

Lapsen suhde teknologiaan rakentuu eri-ikäisten kesken käymän vuorovaikutuksen, teknologisten laitteiden ja lastentarhan kulttuurisen kontekstin välisten suhteiden kautta (Koivula & Mustola 2017, 39; Arnott 2016). Digitaaliset teknologiat, erityisesti tablettitietokoneet, ovat tulleet lyhyen ajan sisällä osaksi varhaiskasvatusta arkea ja pedagogiikkaa. Teknologiasta onkin tullut yksi keskeinen pedagoginen oppimisen osa-alue ja oppimisväline (Koivula & Mustola 2017, 37). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa huomioidaan lisäksi, miten opetuksessa voidaan hyödyntää oppimisympäristöjen välineiden ohella myös esimerkiksi lasten omia leikkikaluja ja miettiä niiden toimintaperiaatteita (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 37).

Marsh ja kumppanit (2005) totesivat omassa tutkimuksessaan, miten opettajat olivat kiinnostuneita käyttämään teknologiaa oppimisen apuvälineenä, mutta miten heiltä puuttui sen ymmärtämistä edesauttava pedagoginen viitekehys. Koivulan ja Mustolan mukaan esikouluopetuksen parissa työskentelevä opetushenkilökunta kokee tarvitsevänsä paljon koulutusta esimerkiksi tablettilaitteiden käyttöön (Koivula & Mustola 2017, 46). Artikkelimme pyrkii osaltaan kasvattamaan tietoutta siitä, miten nykyajan verkottuneet älylelut voidaan nähdä osana oppimisympäristöjen hyödyntämiä välineitä etenkin monilukutaitoa edistävinä leikkivälineinä.

Lelumedia, esikoululaiset ja monilukutaitoa kehittävä leikki

Median välittämät sisällöt kulkeutuvat lasten maailmaan monia teitä pitkin. Mediasta tunnetut, sekä ruudussa että printtinäkin seikkailevat suosikkiahmot päätyvät päiväkotiin vaatteiden kuvina, leluina ja leikkien aiheina

1 Esimerkiksi The Empathy Toy, ks. <http://empathytoy.com/getting-started/>

(Salomaa & Mertala 2017). Myös lelu itsessään on media. Vaikka nykypäivän digitalisoituva maailma piirtää voimakkaat suuntaviivat ajankohtaisten leikkivälineiden suunnittelulle, kolmiulotteiset ja käsin kosketeltavat leluesineet ovat edelleen suosittuja eri-ikäisten leikkijöiden keskuudessa. Perinteisesti lelumediaa on lähestytty useista eri näkökulmista, jotka voidaan luokitella seuraaviin esineen ulkoisia, toiminnallisia ja käyttöä kuvaaviin ulottuvuuksiin: lelun fyysiset (taktilliset) ominaisuudet, lelun fiktiiviset (narratiiviset) ominaisuudet, lelun funktionaaliset (mekaaniset) ominaisuudet ja lelun affektiiviset (emotionaaliset) ominaisuudet (Heljakka 2018).

Muut mediarajat ja jakelukanavat ylittäessään lelumedia vaatii monialaista tarkastelua. Esiopetuksen ympäristöä ajatellen on tätä mediaa kyettävä tarkastelemaan kasvattajien, kasvatettavien ja mediakulttuurin näkökulmista (Salomaa & Mertala 2017). Aikuiset ostavat lapsille leluja, jotka kehittävät sellaisia taitoja, jotka vanhemmat kokevat tärkeiksi lapselleen. Myös lapsista itsestään on tullut yhä tiedostavampia kuluttajia (Hiltunen 2009, 9, 24). Pienille lapsille suunnatut lelut sisältävät usein monimutkaisia teknologisia ratkaisuja kuten robotiikkaa ja sensortechnologiaa. Nämä toimintaa ohjaavat ominaisuudet mahdollistavat lelun ja leikkijän välisen vuorovaikutuksen, jota voidaan nähdäksemme hyödyntää opetuksellisen sisällön suunnittelussa.

Digitalisoituvassa maailmassa leikin ekosysteemiin liittyy lelujen mahdollisuus verkottua tietojärjestelmien kanssa (ks. Heljakka 2016). McReynoldsin ja kumppaneiden (2017) mukaan verkottuneet lelut ovat yleistyneet ja tavanomaistuneet lelumarkkinoilla. Niihin liittyvissä markkinointikampanjoissa korostetaan usein lelujen opetuksellista ja kehittävää ominaislaatua. Nämä Lelujen Internetin funktionaalisina piirteinä näkemämme ulottuvuudet, yhdistettynä verkon välityksellä kulkevaan sisältöön, merkitsevät leikkijöille monitahoisen lukutaidon omaksumista ja harjoittamista.

Monilukutaito on yritys saada ote lukutaitojen moneudesta ja sidoksesta laajaan osaamiseen ja toimijuuteen tietämysyhteiskunnassa (Kupiainen et al. 2015, 15). Monilukutaito pitää sisällään kielellisten ja matemaattisten taitojen lisäksi tieto- ja viestintäteknologisia taitoja ja medianlukutaitoja. Monilukutaitoon sisältyy monia eri lukutaidon osa-alueita ja siihen liittyy laaja tekstikäsitelmä, jonka mukaan tekstit voivat olla muun muassa kirjoitettuja, puhuttuja, audiovisuaalisia tai digitaalisia (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18).

Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa on määritelty viisi osa-aluetta laaja-alaiselle osaamiselle. Niitä ovat ajattelu ja oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen sekä osallistuminen ja vaikuttaminen, joista viimeksi mainittu linkittyy vahvasti monilukutaitoon (Koivisto 2018, 11, 13; Pohjola 2017, 7). Monilukutaidon ytimessä on digitaalinen tiedostaminen, kompetenssi ja lukutaito (Park 2017).

Salomaa huomioi varhaiskasvattajien olevan nykytilanteessa uusien haasteiden edessä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältävät laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksia, joista yksi on medialukutaidon ja tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen sisältämä monilukutaito (OPH 2014; Salomaa 2016, 138). Esiopetuksen tehtävä on tukea lasten monilukutaidon kehittymistä yhteistyössä huoltajien kanssa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18). Väitämme, että monilukutaito liittyy olennaisesti kykyyn ymmärtää artikkelissa käsittelemämme verkottuneiden lelujen toiminnallisuuksia niin viihteellisiä piirteitä kuin opetuksellisia tavoitteita sisältävässä leikissä.

Lelujen Internet tutkimuskohteena

Yhtä lelusuunnittelun ja leikkikulttuurien uusimmista suuntauksista edustaa tässä tutkimuksessa tarkasteltu Lelujen Internet. Tutkimuksemme yhtenä tavoitteena on kasvattaa ymmärrystä Lelujen Internetistä suhteessa nykyajan lasten leikkikokemuksiin. Lelujen Internet (*Internet of Toys*, IoT) on Esineiden Internetin (*Internet of Things*, IoT) alaosio. Collin ja Saarelainen kirjoittavat Esineiden Internetin perustuvan heterogeenisiin esineisiin tai asioihin, jotka on liitetty maailmanlaajuiseen verkkoon (Collin & Saarelainen 2016, 30).

Tässä tutkimuksessa käytämme Holloway & Greenin (2016) määritelmää Lelujen Internetistä esiopetuksen kontekstissa. Lelujen Internetillä tarkoitetaan Hollowayn ja Greenin mukaan älyleluja, jotka 1) kytkeytyvät verkkoympäristöihin WiFi- ja Bluetooth-tekniikan kautta, joissa ne voivat verkottua toisten lelujen kanssa, 2) sisältävät sensoritekniikkaa, ja 3) suhteutuvat henkilökohtaisesti lapsiin. Esimerkkejä Lelujen Internetistä ovat muun muassa Wonder Workshopin Dash ja Dot -robotit, CogniToys Dino, Ozobot 2.0, Robotic Sphero Ball; palapelit ja rakentelupelit kuten Osmo ja Beasts of Balance; älypehmot, kuten Fisher-Pricen Smart Toy Bear; hahmolelut, kuten Barbie Girls MP3 Player, Woobo, Lingufino; ja muut verkottuneet lelut, joissa on digitaaliseen pelaamiseen liittyviä elementtejä, kuten Tiggly World, Kiddy Quizza, Toyji, Imagino – Matoi Digital Slow toy ja Oniri Islands (Holloway & Green, 2016; Mascheroni & Holloway 2017).

Teknologiaan perustuvien lelujen suosion on raportoitu kasvavan lasten keskuudessa (Cagiltay et al. 2014). Lelujen Internetin tieteellinen tarkastelu on kuitenkin vielä vähäistä esimerkiksi oppimisen näkökulmasta. Vaikka tätä aluetta on vielä tutkittu suhteellisen vähän, näiden lelujen potentiaalia on tarkasteltu muun muassa museopedagogiikan näkökulmasta (NMC Horizon Report 2015). On huomionarvoista, että valtaosa verkottuneista leluista käsittelevästä tutkimusjulkaisuista on teknologiavetoisia verrattuna esimerkiksi opetukseen liittyviin tutkimuksiin. Aiemmat lasten ja Lelujen Internetin vuorovaikutusta tarkastelevat tutkimukset käsittelevät muun muassa, miten lapset ymmärtävät tietokoneen käyttöä (McKenney & Voogt 2010), miten lapset on osallistettu kontrolloimaan lelujen sisältöä (Hashish et al. 2014), ja lasten reaktioita terveyttä mittaaviin teknologioihin (Toscos et al. 2012).

Useat aiemmista tutkimuksista keskittyvät verkottuneisiin leluihin liittyviin tietoturvariskeihin. Esimerkiksi ToyTalkin ja Mattelin Hello Barbie kohtasivat ristiriitaisen vastaanoton lanseerauksiansa yhteydessä, kun Twitterissä kommentointiin lelua muun muassa hashtagilla #HellNoBarbie, jonka yhteyteen listattiin lelun kielteisiä puolia, kuten puutteelliseen yksilönsuojaan liittyviä asioita (Campaign for a Commercial Free Childhood 2015). Toisaalta juuri Hello Barbiet on kiiteltu sen sisältämien tehokkaiden kryptaustoimintojen ansiosta, vaikka leluun liittyvien verkkosivujen on myös huomattu olevan haavoittuvaisia (Somerset Recon 2016). Verkottuneet älylelut, kuten CogniToys Dino ja Hello Barbie onkin listattu edelläkävijöiksi Lelujen Internetiin liittyvissä tietoturva-asioissa (Dobbins 2015; Sorcher 2016).

Lelujen Internetin opetuksellinen potentiaali

Aiemmista tutkimuksista poiketen tässä tutkimuksessa fokus siirtyy tietoturvariskien tarkastelusta Lelujen Internetin leikilliseen ja opetukselliseen potentiaaliin, joita tarkastellaan suomalaisen esiopetuksen näkökulmasta. Haluamme

eritellä keräämämme aineiston pohjalta, millaisia oppimismahdollisuuksia Lelujen Internet voisi tarjota esiopetuksessa, formaalissa oppimistilanteessa ja -ympäristössä. Olemme huomanneet, että Lelujen Internetin piiriin lukeutuvi- en leikkivälineiden ajatellaan valmistajiensa puolesta tarjoavan monipuolisia, innovatiivisia ja mobiileja oppimiskokemuksia esikouluikäisille lapsille niin formaalissa oppimisyhteydessä kuin vapaa-ajallakin (ks. Pruet et al. 2015; Joyce et al. 2014). Tässä tutkimuksessa meitä kiinnostaa erityisesti opetuksellisiksi funktioiksi määriteltyjen tarjoumien ilmeneminen esiopetuksen kontekstissa tapahtuvassa leikissä.

Teknologian kehityksen polkuja tutkinut Mika Pantzar (1996, 131) kirjoittaa Bruno Latouriin (1991) viitaten siitä, miten innovaatioiden leviämiseen vaikuttaa se, miten ne kyetään kääntämään eri käyttöyhteyksiin sopiviksi. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan millaista opetuksellista potentiaalia Lelujen Internet sisältää. Olemme kiinnostuneita siitä, miten tutkimukseemme valittujen Lelujen Internetin opetukselliset tarjoumat (tai affordanssit) vastaavat lasten leikissä havainnoituja ja toteutuvia leikin muotoja. Jotta näiden teknologisten leikkivälineiden mahdollista käyttöä esiopetuksessa voitaisiin paremmin ymmärtää ja hyödyntää, on leluja arvioitava paitsi opetuksellisina välineinä myös pyrittävä erittelemään niiden sisältämä leikkiarvo (*play value*), esimerkiksi monipuolisuuden ja uudelleenleikittävyuden näkökulmista käsin. Yksi tavoitteistamme on tutkia millaisia taitoja (kuten kielen oppimista) Lelujen Internetiin liittyvät lelut valmistajiensa mukaan palvelevat ja miten ne tältä osin vastaavat suomalaisiin esiopetustavoitteisiin.

Selvittääksemme Lelujen Internetin käyttöpotentiaalia leikillisen oppimisen välineenä tutkimme vuosina 2014–2016 lanseerattuja älyleluja ja niillä tapahtuvaa leikkiä esiopetuksen kontekstissa. Valikoimme tapaustutkimukseemme neljä *hahmolelua* (Heljakka 2013), jotka edustavat Hollowayn ja Greenin (2016) määritelmän mukaan Lelujen Internetiä. Hahmolelun määritelmän mukaan lelut kuvaavat leikkivälineitä, joilla on kasvot ja joilla on jokin tunnistettava muoto kuten esimerkiksi tutun tai inhimillistetyt robotin hahmo. Eläimet tai robotit lelun esikuvina ovat lähtökohdiltaan sukupuolineutraaleja hahmoja.

Tutkimukseemme valittiin Hatchimals, CogniToys Dino, Fisher-Pricen Smart Toy Bear ja Wonder Workshopin Dash-robotti. Englanninkieliset, useita palkintoja voittaneet lelut hankittiin Amazon.com verkkokaupasta elokuussa 2017. Niiden valintaa edelsi verkkokaupan sivuilla julkaistuihin käyttäjien arvioihin tutustuminen, ja niiden valikoitumista tapaustutkimukseemme leluiksi ohjasi lelujen saatavuus. Tarkastellaksemme testattavien Lelujen Internetin opetuksellista potentiaalia mahdollisimman monipuolisesti, sisällytimme testiryhmään myös vuonna 2016 julkaistun ja sittemmin suurta suosiota saaneen, mutta perinteisen ajattelun mukaan opetuksellisten lelujen ulkopuolelle asettuvan Hatchimals-leluhahmon.

Tärkeä kriteeri neljän lelun valintaan edellä mainittujen lisäksi oli se, ettei leluja ohjata ainoastaan mobiililaitteen tai tietokoneen ruudun avulla, kuten monia pelejä, vaan että ne toimivat esimerkkeinä moniaistisesti kohdattavista leikkivälineistä. Kaikki ryhmän lelut, Hatchimalsia lukuun ottamatta, kytkeytyvät Internetiin suoraan verkon kautta. Valitut lelut ovat sisältämänsä teknologian vuoksi ”älykkäitä” (ks. Mascheroni & Holloway 2017) ja niiden verkottuva ominaisuus kytkeytyy yhteydessä mobiiliteknologiaan, kuten älypuheliiniin ja tabletteihin. Joissain tapauksissa lelut sisältävät myös tietokoneen (esimerkiksi CogniToysin Dino ja Fisher-Pricen Smart Toy Bear). Toisinaan leluja ohjataan kaukosäätimillä. Mascheroni & Holloway (2017) erottavat raportissaan älylelut Lelujen Internetistä todeten, että älylelut eivät

edusta verkottuneita leluja, toisin kuin Lelujen Internetiin kytkeytyvät lelut. Lelujen Internetiin kuuluvat lelut keräävät käyttäjätietoja pilvipalveluihin ja käsittelevät näitä tietoja reaaliaikaisen käytön yhteydessä. Tämä tarkoittaa sitä, että Lelujen Internetiin liittyvät lelut tarjoavat mahdollisuuksia personoida sisältöä leikin ja oppimisen käyttöön. Tässä tutkimuksessamme käytämme täsmennystä *verkottuneet älylelut* käsitellessämme Lelujen Internetiä.



Tutkimuksessamme käsiteltävien verkottuneiden Lelujen Internet -hahmojen ryhmä. Vasemmalta oikealle: Fisher-Pricen Smart Toy Bear, CogniToysin Dino, Spin Masterin Hatchimals ja Wonder Workshopin Dash. Kuva: Katriina Heljakka, 2017.

Lelujen Internet ja opetukselliset tarjoumat: valmistajien näkökulma

Tutkimuksemme ensimmäisessä osassa kartoitimme ja analysoimme tarkastelemiimme leluihin liittyvät, leluyritysten laatimat kuvaukset. Tapaustutkimuksemme lelut tarjoavat valmistajiensa mukaan niin viihtymistä kuin oppimisenkin mahdollisuuksia, valtaosin opetukselliset ominaisuudet edellä (Hatchimalsia lukuunottamatta). Näin ollen kyseiset lelut voidaan markkinoitipuheensa mukaan lukea osaksi viihteellisiä ja opetuksellisia sisältöjä yhdistävään tarjontaan (ns. *edutainment*). Seuraavassa esitellään lelunvalmistajien näkökulmia Lelujen Internetin ominaisuuksista.

Amazon.com-verkkokaupan yhdysvaltalaisen sivuston mukaan Elemental Path -yrityksen valmistama CogniToysin Dino on yli 5-vuotiaille tarkoitettu opettavainen lelu, eräänlainen ”personoitu oppimiskaveri”, joka sisältää tarinoita, pelejä, vitsejä ja hauskoja faktoja. Sen esitetään edesauttavan muun muassa sanavaraston, matematiikan, maantieteen, ja tiedeaineiden oppimista lapsen ollessa vuorovaikutuksessa lelun kanssa opetuksellisen leikin hengessä, mikä palvelee tämän ”akateemisia tarpeita”. CogniToysin Dino kehittyi valmistajansa mukaan samalla kun uutta sisältöä tulee saataville. Lelun sanotaan aktivoivan lapset oppimaan vuorovaikutteisen dialogin ja leikin kautta. Käytännössä CogniToysin Dino ”kasvaa lasten mukana kuuntelemalla heidän kysymyksiään ja muokkautumalla heidän henkilökohtaisten mielityksensä ja uniikkien oppimistaitojensa mukaan”. Lelukauppa Toys’R’Us:in julkaiseman markkinointitekstin mukaan CogniToysin Dino edustaa ”Lelujen Internetin seuraavaa sukupolvea, joka innostaa lapsesi keskustelemaan, pelaamaan pelejä, kertomaan tarinoita ja niin edelleen”.

Wonder Workshop Dash -robotin tuotekuvauksen mukaan kyseessä on ”oikea robotti, joka tekee koodaamisen oppimisesta hauskaa lapsille”:

Ääniin vastaava, esineiden mukaan navigoima, tanssiva ja laulava Dash on robotti, jonka lapsesi aina unelmoi omistavansa. Käytä ilmaista Apple-, Android- ja Kindle Fire -sovellusta tuottaaksesi uusia käyttösmalleja Dashille – tehden robotin kanssa enemmän kuin koskaan ennen. Dash esittelee lapsellesi satoja projekteja, haasteita ja palapelejä kuin myös mahdollisuuden avoimeen leikkiin. Dashin kanssa voi käyttää viittä eri sovellusta. Wonder- ja Blockly-sovellukset on suunniteltu jokai-

sen lapsen omaan hauskanpitoon samalla kun he oppivat robottien ohjelmointia. (Wonder Workshop Dash Robot iPhone Accessories, 2017.)

Dash-robotin valmistaja suosittelee lelua kuudesta ikävuodesta ylöspäin. Dashia myydään suoraan kuluttajamarkkinoille, mutta Dash ja sarjaan kuuluva toinen robotti Dot on myös otettu osaksi koulujen opetusohjelmaa ja koodauskerhoja. Tällä hetkellä leluja käyttää Kolodnyn (2016) mukaan noin 8 500 koulua maailmassa.

Fisher-Pricen mukaan ”Smart Toy on leikin seuraava sukupolvi”. 3–8-vuotiaille suositeltu lelu on interaktiivinen oppimisympäristö, jolla on tietokoneen aivot ilman ruutua. ”Mitä enemmän lapsi leikki Smart Toyn kanssa, sitä enemmän tämä ’pörröinen ystävä’ mukautuu luodakseen personoituja seikkailuja. Fisher-Pricen Smart Toy Bear voi aloittaa aidon ystävyyden lapsen kanssa, mikä auttaa lasta kasvamaan myös sosiaalisesti ja emotionaalisesti.” (Fisher-Price Smart Toy Bear, Mattel.com.) Kun lapsi puhuu, lelu kuuntelee ja muokkautuu keskustelemaan. Smart Toy Bear tunnistaa lapsen äänen ja tunnistaa erilaisia älykortteja (lelu sisältää yhdeksän korttia ja pienen koulurepun, jossa kortteja säilytetään). ”Smart Toy Bear tietää, mitä lapsesi haluaa tehdä: keksiä tarinan, pelata pelin, lähteä seikkailemaan jne. Smart Toy Bear kehittää sosio-emotionaalista kasvua, mielikuvitusta ja luovuutta.” (ibid.) Toys’R’Us-lelu kaupan julkaiseman markkinointitekstin mukaan lelu sisältää äänen- ja kuvantunnistuksen. Kuvantunnistuksen käynnistäviä älykortteja on ostettavissa lisää ”leikin laajentamiseksi”.

Spin Master -yrityksen mukaan Hatchimals on ”interaktiivinen elämys munassa asuvan taianomaisen eläimen kanssa”. 5–7-vuotiaille suunnattu lelu ”nakuttaa itsensä ulos munasta omistajansa hoivan ja rakkauden avulla” ja on valmis leikkimään. Lintua muistuttavat hahmot sisältävät aina yllätyksen, sillä lelun hankkija ei tiedä, minkä värinen lelu on. Lelun kuoriutuminen vie 10–40 minuuttia ja se kehittyy vauvasta taaperoksi ja edelleen leikki-ikäiseksi. Kun hahmo on taaperokäinen, lapset voivat opettaa sille taitoja, kuten puhumisen (hahmo toistaa lauseita omalla äänellään) ja kävelyn. Lelu osaa myös tanssia ja soittaa musiikkia, ja kun lapsi taputtaa sen päätä, äänentelee leluhahmo rummun tavoin (Michalik 2016).

Kuten Lelujen Internet -hahmoja markkinoivat lelunvalmistajat lelujen ominaisuuksia esittelevissä teksteissään tuovat esille, nykyajan älylelut esittävät monenlaisia lupauksia oppimiseen liittyen. Tutkimuksemme sisältävät neljä Lelujen Internet -hahmoa lupaavat valmistajiensa mukaan opettaa leikkijälleen useita eri leikin myötä kehittyviä taitoja, kuten sanavaraston kehittymistä, lasku- ja lukutaitoa, maantiedettä, tieteitä yms. vuorovaikutteisen keskustelun kautta (CogniToys Dino); satoja erilaisia projekteja kuten koodaushaasteita ja palapelejä (Dash); sosio-emotionaalisten taitojen, mielikuvituksen ja luovuuden kehittämisen taitoja (Fisher-Pricen Smart Toy Bear); mahdollisuuden opettaa lelulle eri taitoja, kuten puhumista ja kävelyä (Hatchimals).²

Lelunvalmistajat yhdistävät Lelujen Internet -hahmojen mahdollisiksi leikitavoiksi seuraavat toiminnallisuudet: tarinan- ja vitsien kerronnan, pelien pelaamisen ja hauskojen faktatietojen oppimisen vuorovaikutteisen dialogin kautta (CogniToys Dino); rajattomat mahdollisuudet vapaamuotoiseen leikkiin, kuten tanssikoreografian luomiseen robotille (Dash); älykorttien avulla tapahtuvan vuorovaikutuksellisen leikin ja leikkijän äänen tunnistamisen (Fisher-Pricen Smart Toy Bear); lelun tanssimisen, musiikin soittamisen ja rummutuksen leikkijän taputtaessa sen päätä (Hatchimals). Olemme koonneet esimerkkejä valmistajien määrittelemistä lelupohjaisen oppimisen tarjoumista seuraavan sivun taulukkoon:

2 On huomionarvoista, miten tutkimuksemme ainoa ei-opetuksellinen lelu antaa leikkivälle lapselle oppijan sijasta opettajan roolin.

Taulukko 1. Esimerkkejä Lelujen Internet -hahmolelujen valmistajien markkinoimis-
ta opetuksellisista ja leikkillisistä tarjoumista.

Lelutyyppi	Lelupohjaisen oppimisen tarjoumat, valmistajien näkökulma (esimerkkejä)	
	Opetukselliset	Leikilliset
Wonder Workswwhopin Dash 	<ul style="list-style-type: none"> * Lelu opettaa koodaamaan. * Lelu on yhteensopiva erilaisten sovellusten kanssa. * Lelu tarjoaa mahdollisuuden personointiin (lelu oppii leikkijältä ja leikkijä oppii lelulta). 	<ul style="list-style-type: none"> * Sisältää äänen- ja liikkeentunnistimen. * Lelu liikkuu ja siinä on valoja. * Tarjoaa viihteellistä auditiivista sisältöä: soittaa esimerkiksi musiikkia.
CogniToysin Dino 	<ul style="list-style-type: none"> * Lelu opettaa matematiikkaa, maantiedettä ja kielitaitoa. * Lelu tarjoaa mahdollisuuden personointiin (lelu oppii leikkijältä ja leikkijä oppii lelulta). * Lapsi kehittää vuorovaikutus-taitojaan esim. 'keskustelemalla' älykkään lelun kanssa. 	<ul style="list-style-type: none"> * Tarjoaa viihteellistä auditiivista sisältöä musiikin, tarinoiden, pelien, vitsien ja 'hauskojen faktojen' muodossa. * Lelussa on valoja.
Fisher-Pricen Smart Toy Bear 	<ul style="list-style-type: none"> * Lelu aktivoituu 'älykorttien' avulla, joissa on yksinkertaista opetuksellista sisältöä, esimerkiksi lukemiseen, laskemiseen ja tarinankerrontaan liittyen. * Lelu tarjoaa mahdollisuuden personointiin (lelu oppii leikkijältä ja leikkijä oppii lelulta). 	<ul style="list-style-type: none"> * Sisältää äänen- ja kuvantunnistimen. * Lelu on taktillisesti kiinnostava (pehmeä, poseerattava ja puettava 'leluystävä').
Spin Masterin Hatchimals 	<ul style="list-style-type: none"> * Lelu tarjoaa mahdollisuuden personointiin (lelu 'kehittyy' oppiessaan leikkijältä). 	<ul style="list-style-type: none"> * Leluhahmo yllättää leikkijänsä kuoriutuessaan. * Lelu liikkuu ja siinä on valoja. * Tarjoaa viihteellistä auditiivista sisältöä (lelu toistaa lauseita omalla äänellään). * Leluun liittyvä COLLEGGtiles-sovellus sisältää lisämateriaalia leikkiin, kuten erilaisia minipelejä.

Tutkimuksen menetelmä ja aineistot

Tutkimme verkottuneita älyleluja tarkastellen niiden sisältämiä oppimisen mahdollisuuksia suomalaista esikouluopetusta ja sille asetettuja tavoitteita ajatellen. Käytämme monimenetelmäistä lähestymistapaa, joka sisältää osallistuvaa havainnointia, lelutestejä, tekstiin ja visuaalisiin muistiinpanoihin pohjautuvaa (valokuvauksen ja videokuvauksen avulla tapahtuvaa) dokumentointia, lomaketutkimuksena toteutetut haastattelututkimukset esikouluikäisten opettajille ja vanhemmille sekä ryhmähaastattelutilanteen ja lelutestaukset esikouluikäisille lapsille. Monimenetelmäinen, haastatteluja ja visuaalisia aineistoja hyödyntävä lähestymistapa luo mahdollisuuden tarkastella Lelujen Internetiä edustavien älylelujen ilmiötä monipuolisesti (ks. esim. Clark 2017). Kysymme, miten tutkimukseemme valittujen Lelujen Internetiä edustavien lelujen opetukselliset tarjoumat (tai affordanssit) vastaavat lasten leikissä havainnoituja ja toteutuvia leikin muotoja.

Tutkimusprosessissa noudatettiin tutkimuksenteon keskeisiä eettisiä periaatteita. Tutkimuslupa hankittiin lastentarhalta, esikouluryhmän opettajilta ja lasten huoltajilta. Tutkittavien anonymiteetti taattiin peitenimiä käyttämällä. Tutkimukseen osallistuneille esikoululaisille esiteltiin tutkimuksen keskeinen tavoite. Heidän suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta varmistettiin ennen ryhmähaastattelutilanteen ja lelutestauksien aloittamista. Haastattelutilanteeseen osallistuivat kahden tutkijan lisäksi esikoululaisryhmien opettajat ja dokumentaatioista vastannut henkilö.

Tutkimuksemme pyrkii vastaamaan seuraaviin kysymyksiin: 1) Millaisia asenteita esikouluikäisten lasten opettajilla ja vanhemmilla on digitaalisia ominaisuuksia sisältäviin (ei verkottuneisiin) leluihin liittyen, esimerkiksi niiden opetuksellisia ominaisuuksia ajatellen? 2) Miten lapsi ajattelee Lelujen Internet -lelun opettavan itseään ja miten lapsi leikkisi Lelujen Internet -hahmolelulla a) yksin, b) yhdessä toisten lasten kanssa?

Neljän Lelujen Internetiin liittyvän lelun ominaisuuksien katsaus yhdistettynä esikouluikäisten lasten kanssa tehtiin lelutesteihin ja ryhmähaastatteluihin tuo uutta ymmärrystä siitä, miten nykyajan verkottuneiden älylelujen oppimispotentiaali voidaan vapauttaa esikouluopetuksen yhteydessä tapahtuvassa lasten leikissä.

Kyselytutkimus esikoululaisten opettajille ja vanhemmille

”Teoreettisesti lapsi pääsee [esiopetuksessa] multimodaalisten tekstien kanssa tekemisiin riippumatta siitä, millaiset mahdollisuudet hänellä siihen olisi vapaa-ajallaan” (Pohjola 2017, 13). Näemme tämän esiopetuksen suunnitelmassa esitetyn tavoitteen tärkeäksi myös Lelujen Internetin kaltaisten verkottuneiden älylelujen osalta. Lastentarhanopettajien asenteella teknologiaa kohtaan on kuitenkin merkitystä sille, miten monipuolisesti he hyödyntävät teknologiaa varhaiskasvatuksessa (Mertala 2017; Koivula & Mustola 2017, 37) ja kuinka laajalti verkottuneet älylelut löytävät tiensä suomalaiseen esiopetukseen. Lelujen Internetiin luettavien verkottuneiden älylelujen saatavuus Suomessa on vielä rajoitettu, eivätkä ne näin ollen ole vielä yleisesti tunnettuja, markkinoituja tai myytyjä suomalaisilla lelumarkkinoilla. Samaan aikaan on huomioitava tutkimuksessamme käsiteltyjen Lelujen Internet -tyyppisten hahmolelujen yleistymisen lähitulevaisuudessa ja niiden mahdollinen näkyminen esimerkiksi osana lasten leluapäiviä esiopetuksen ympäristöissä (ks. esim. Matilainen 2014).

Jo saatavilla olevat älylelut ja lähitulevaisuuden *verkottuneet älylelut* muistuttavat tarjoumiltaan ja toiminnoiltaan toisiaan, verkottuneisuutta lukuun ottamatta. Haastattelimme esikouluikäisten lasten opettajia ja näiden vanhempia digitaalisia ominaisuuksia sisältäviin (ei verkottuneisiin) leluihin liittyen selvittääksemme, millaisessa asenneympäristössä esikouluikäiset tällä hetkellä yleisemmin leikkivät niin koti- kuin esikouluympäristössä. Meitä kiinnostivat yhtäältä digitaalisia ominaisuuksia sisältävien lelujen kohtaamat asenteet yleisellä tasolla ja toisaalta verkottuneiden älylelujen mahdollisuudet menestyä suomalaisilla markkinoilla lähitulevaisuudessa. Haastattelututkimus yhdessä muiden tutkimuksen osa-alueiden kanssa auttaa kasvattamaan ymmärrystä digitaalisten älylelujen ja verkottuneiden älylelujen eroista ja yhtäläisyyksistä etenkin niiden opetuksellista potentiaalia tarkastellessa.

Vastataksemme tutkimuskysymykseen esikouluopettajien ja esikouluikäisten lasten vanhempien asenteista digitaalisia ominaisuuksia sisältäviä leluja kohtaan teimme haastattelut lomaketutkimuksena. Käytämme tutkimuksemme puolistrukturoitua teemahaastattelua selvittääksemme esikouluikäisten lasten opettajien ja vanhempien asenteita älyleluihin. Tutkimuksemme osallistui kaksi esikoululaisryhmän opettajaa ja 14 vanhempaa. Lomaketutkimuksena toteutettu haastattelu käsitteli seuraavia kysymyksiä:

- Leikkivätkö esikouluryhmän lapset / Leikkiikö lapsesi digitaalisia ominaisuuksia sisältävillä leluilla? Jos kyllä, leikkiikö yksin vai yhdessä toisten lasten kanssa?
- Arveletko tällaisen leluleikin opettavan lapselle uusia taitoja?
- Käyttääkö lapsi leikkiessään lelulla samaan aikaan (muuta) mobiililaitteita?
- Leikkivätkö esikouluryhmän lapset / Leikkiikö lapsesi lelulla jollakin seuraavista tavoista: hoivaa lelua, käyttää lelua tarinankerronnassa (roolittaa lelun ja antaa tälle vuorosanoja), tutkii lelun mekaanisia ominaisuuksia, opettaa lelulle uusia taitoja ja/tai käyttää lelua unikaverina?

Tutkimuksemme osallistui yhteensä 14 esikouluikäisen lapsen vanhempaa (n=11 naista; n=3 miestä), joiden koulutustaso vaihteli ammattikorkeakoulututkinnosta ylempään korkeakoulututkintoon. Tutkimukseen osallistuneista vanhemmista 10 kertoi lapsensa omistavan ainakin yhden digitaalisia ominaisuuksia sisältävän lelun. Kehittääksemme ymmärrystämme siitä, millaisia lelutyyppisiä lasten vanhemmat sisällyttivät tähän lelukategoriaan, pyysimme vastaajia kuvailemaan leluja, jotka heidän mielestään edustavat digitaalisilla ominaisuuksilla varustettuja leluja. Vastaukset jaettiin kolmeen ryhmään, joiden mukaan nämä lelut ovat: 1) lelurobotteja tai muita valoja, ääntä ja liikettä sisältäviä leluja (esimerkiksi ”robottilelut, jotka noudattavat käskyjä” [Vanhempi1NE]; ”pehmolelu, joka matkii puhetta, laulava nukke, lelu, jossa on valoja” [Vanhempi5NS], ”tempuautorobotti” [Vanhempi1NS]); 2) pelikonsoleita (”Nintendo Wii -pelikonsoli” [Vanhempi4MS]), ja myös 3) älypuhelimia, tabletteja ja tietokoneita (”iPad-sovellukset” [Vanhempi7NE]; ”kännykkä- ja tablettisovellukset” [Vanhempi2NS]).

Vain kaksi vanhemmista kertoi lapsensa leikkivän digitaalisia ominaisuuksia sisältävällä (ei verkottuneella) lelulla ainoastaan yksin, muut vastaajat sanoivat lapsen leikkivän lelulla sekä yksin että muiden seurassa. Puolet vastanneista vanhemmista arvelivat lapsen oppivan jotain leikkiessään di-

gitaalisilla ominaisuuksilla varustelluilla leluilla. Suurin osa vanhemmista totesi, ettei lapsi käytä muita mobiililaitteita pelatessaan – vain kaksi vastasi kysymykseen myöntävästi. Suosituimmat vanhempien huomioimat leikin tavat näillä leluilla liittyivät lelun mekaanisten ominaisuuksien tutkimiseen (9/14 vastauksesta) ja toiseksi suosituin leikki oli lelun tarinallistaminen (7/14 vastauksesta). Kolmanneksi suosituin leikin tapa oli vanhempien mukaan niin lelun hoivaaminen kuin sen käyttäminen unikaverina (6/14 vastauksesta).

Digitaalisia ominaisuuksia sisältävien (ei verkottuneiden) lelujen opetuksellista potentiaalia tarkastellaksemme kysyimme lomaketutkimuksessamme myös, mitä vanhemmat pitävät lelujen tärkeimpänä opetuksellisena ominaisuutena. Tärkeimpänä opetukseen liittyvänä asiana vanhemmat näkivät lelun mahdollisuudet opettaa lasta laskemaan, opettaa itseilmaisua, opettaa hyviä tapoja ja opettaa toisten leikkijöiden huomioon ottamista. Lelujen mahdollisuuden opettaa lasta lukemaan, esittämään kysymyksiä ja kertomaan tarinoita pidettiin jokseenkin tärkeänä.

Ryhmähaastattelut ja lelutestit verkottuneilla älyleluilla: Lelujen Internet esikouluikäisten leikkimänä

Lapsille suunnattuun mediaan perehtyminen auttaa henkilöstöä ymmärtämään lasten leikkejä (Paananen & Sorvo 2016, 7). Leikkiä olisi syytä havainnoida, jotta lapsille merkittävät asiat tulisivat nähdyiksi, toteavat Vehkalahti ja Urho (2013, 19). Päätimme toteuttaa esikouluikäisten lasten havainnoinnin ryhmähaastatteluiden ja lelutestien yhteydessä.

Suoritimme ryhmähaastattelun ja lelujen testauksen kahden esikouluikäisten lasten päiväkotiryhmän kanssa lokakuussa 2017. Toinen ryhmistä oli suomenkielinen ja toinen suomen- ja englanninkielinen; yhteensä ryhmiin osallistui 20 5–6-vuotiasta lasta. Selvittääksemme tutkimukseemme osallistuvien lasten mobiililaitteisiin liittyvää käyttöä osana leikkiä, kysyimme omistaako lapsi oman laitteen. Puolella tutkimukseemme osallistuvista lapsista on saamiemme vastausten mukaan oma mobiililaitte. Kysymys on perusteltu tutkimuksessa, jossa tarkastellaan lelujen ja teknologian leikissä toteutuvaa suhdetta.

Kahdessa ryhmähaastattelutilanteessa esittelimme ryhmille kaikki neljä Lelujen Internet -hahmoa. Näytimme ensin lelun ja kävimme läpi sen keskeiset toiminnot. Tämän jälkeen jokainen lapsi sai vuorollaan olla vuorovaikutuksessa lelun kanssa, pitää sitä käsissään ja kokeilla sen toimintoja. Lopuksi lapsille esitettiin lyhyt YouTube-kanavalta poimittu, ei-kaupallinen video, joka esitteli lelun toiminnallisuuksia.

Samalla kun lapset testasivat kukin vuorollaan lelua, ryhmälle esitettiin kustakin lelusta kolme kysymystä: 1) Mitä lelu opettaa? 2) Miten leikkisit lellulla yksin? 3) Miten leikkisit lellulla muiden lasten kanssa? Lapset sanoittivat leikkejään ääneen aktiivisesti. Alla oleva haastattelukatkelma (vastaajien nimet muutettu) kuvaa ryhmähaastattelutilanteen etenemistä Fisher-Pricen Smart Toy Bear -nallen esittelyn yhteydessä:

Aliisa: Se on söpö! (Lellulla on reppu selässä. Tyttö avaa repun) Vau! Se puhuu!

Tutkija: Miten leikkisit lellun kanssa?

Nola: Koulua!

Aliisa: Mä puhuisin sen kanssa eri kieliä.

Anna: Mä hoitaisin sitä.

Kalle: Mä leikkisin sillai et se olis retkeilyä.

Aliisa: Laittaisın sen nukkumaan. Ruokkisin sitä. Söisin hunajaa sen kanssa!

Tutkija: Miten leikkisit lelulla muiden lasten kanssa?

Malla: Koulua.

Aliisa: Et me leikittäis kotia!

Tommi: Piilosta!

Tutkija: Mitä tämä lelu voisi opettaa teille?

Aliisa: Se voisi opettaa paljon englantia.

Nola: Englantia!

Kalle: Se että on koululainen!

Haastatteluaineisto litteroitiin videotaltiointien perusteella ja jaoteltiin jokaisen lelun osalta sen opetuksellisiin, yksin- ja sosiaaliseen leikkiin pohjautuviin leikin muotoihin. Lasten ryhmähaastatteluvastaukset on koottu alla olevaan taulukkoon 2:

Kysymykset esikouluikäisille	CogniToysin Dino	Wonder Workshopin Dash	Fisher-Pricen Smart Toy Bear	Spin Masterin Hatchimals
Mitä verkottunut älylelu opettaa lapselle (opetukselliset ja viihteelliset leikin muodot)	* Miten muodostaa erilaisia ääniä * Laulamista * Musiikkia	* Miten muodostaa erilaisia ääniä (esim. maatilan eläinten ääniä)	* Englanninkieltä * Kertoa tarinoita * Leikkimään hippaa	* Laulamista * Lentämistä * Lukutaitoa
Miten lapsi leikkisi verkottuneella älylelulla yksin (yksinleikkiin liittyvät leikin muodot)	* Tanssisi lelun kanssa * Laulaisi lelun kanssa * Leikkisi diskoa lelun kanssa * Käyttäisi lelua leikissä, jossa tarvitaan musiikkia * Käyttäisi lelua lamppuna * Kuvaisi videoita sen kanssa * Hoivaisi sitä	* Leikkisi hippaa * Leikkisi piiloa * Leikkisi kotia	* Hoivaisi lelua * Leikkisi piiloa	* Veisi sen kävelylle * Käyttäisi sitä unikaverina * Leikkisi että se olisi lemmikkieläin * Keinuisi sen kanssa
Miten lapsi leikkisi verkottuneella älylelulla toisten lasten kanssa (sosiaaliseen leikkiin liittyvät leikin muodot)	Ei vastauksia	* Leikkisi diskoa * Pelaisi jalkapalloa * Askartelisi sen kanssa	* Leikkisi koulua * Jakaisi lelun muiden kanssa * Leikkisi kotia	* Hoivaisi sitä muiden kanssa * Katselisi sen omaa leikkimistä

Taulukko 2. Lelujen Internetiin liittyvät leikin muodot esikouluikäisten leikkitesteissä: opetukselliset, yksinleikin ja sosiaalisen leikin mahdollisuudet lasten näkökulmista.

Tarkastelimme aineistomme pohjalta seuraavia kysymyksiä: miten Lelujen Internetiin lukeutuvat leikkivälineet voidaan yhtäältä nähdä opetuksellisina välineinä, ja toisaalta leikkiarvoltaan (*play value*) monipuolisina ja uudelleenleikkittävyuden kannalta pitkäkestoisempaan leikkiin houkuttelevina esineinä. Tutkimuksemme mukaan neljä tarkastelemaamme Lelujen Internetin -hahmo-
lelua tuottavat leikkijöilleen arvoa sekä opetuksellisina että viihdearvoltaan monipuolisina leikkivälineinä. Näkemyksemme leikkiarvon monipuolisesta toteutumisesta lyhytkestoisissa leikkiepisodeissa³ perustui esimerkilelujemme multimodaaliseen toiminnallisuuteen: Kaikki tutkimukseemme sisältyvät lelut kutsuivat leikkimään kanssaan paitsi auditiivisten, visuaalisten ja takti-
listen ominaisuuksiensa ansiosta, myös niihin integroitujen vuorovaikutukseen perustuvien toiminnallisuuksien kautta. Lelun tuottama ”puhe” ja ääni innostivat lapsia pohtimaan lukutaidon, kielen, laulun ja musiikin oppimista sekä tarinankerrontaa, lelun osoittama liike taas inspiroi liikunnallisten leik-
kien pohdintaan hippaleikistä diskotanssiin. Tutkimustuloksemme osoittavat esikouluikäisten lasten yhdistävän hahmoja edustaviin Internetin leluihin ajatuksia myös perinteisestä hoivaleikistä, esimerkiksi lelusta lemmikkinä ja ”leikkikaverina”.

Lelujen Internetin lelupohjaisen oppimisen tarjoumien voidaan näin ollen nähdä vastaavan erilaisia taitoja kehittäviin osa-alueisiin: perinteisiin koulu-
aineisiin (kognitiiviset taidot), liittyvän leikkijän sosiaalisiin ja empaattisiin vuorovaikutustaitoihin (sosio-emotionaaliset taidot) ja sisäisen maailman jäsentämiseen liittyviin taitoihin, kuten mielikuituksen ja luovuuden kehittä-
miseen (psykologiset taidot). Lelujen Internetiin liittyvät leikkitaidot näyttäisivät puolestaan keskittyvän narratiivisiin leikkeihin (tarinankerronta ja vitsit), liikunnallisiin ja musikaalisiin leikkeihin (äänet ja liikehdintä) ja minipeleihin perustuviin leikkeihin (älykorttien tunnistaminen, triviapeli-
tyyppisten faktatietojen oppimiseen) (ks. alla oleva taulukko 3).

Kognitiiviset taidot	Sosio-emotionaaliset taidot	Psykologiset taidot	Leikkitaidot
Esimerkiksi vieraiden kielten, matematiikan ja koodaamisen taidot.	Esimerkiksi sosiaaliseen vuorovaikutukseen kuten kielelliseen kommunikointiin liittyvät taidot. Lelun 'hoivaamiseen' liittyvät taidot, muiden leikkijöiden huomioiminen jne.	Luovaan leikkiin liittyvät taidot, esimerkiksi mielikuituksen ajatteluun liittyvät taidot.	Narratiiviset leikit Liikunnalliset leikit Musikaaliset leikit Pelilliset leikit

Taulukko 3. Lelujen Internet: Lelupohjaisen oppimisen tarjoumat suhteessa verkot-
tuneiden älylelujen kehittämiin taitoihin (esimerkkejä).

Johtopäätökset

Tutkimuksessamme selvitimme esikouluikäisten lasten suhdetta nykyajan verkottuneisiin älyleluihin, tarkemmin Lelujen Internetiin liittyviin hahmo-
leluihin. Meitä kiinnosti erityisesti näiden uuden ajan hybridisten lelujen

3 Nähdäksemme tässä tutki-
muksessa tarkastelemiamme verkottuneita älylelujä voidaan arvioida leikkiarvoltaan merkityksellisiksi myös pitkäkes-
toisessa leikissä. Leikkiarvon eri ulottuvuuksien erittele-
minen ja pohtiminen on yksi Lelujen Internetiin keskittyvän tutkimuksemme seuraavas-
sa vaiheessa käsittelemistä kysymyksistä.

käyttö esiopetukseen nivoutuviissa yhteyksissä. Tarkastelimme leluja nykyajan opetusvälineiden edellyttämän monilukutaidon näkökulmasta, kiinnittäen huomion yhtäältä Lelujen Internetin opetukselliseen potentiaaliin ja toisaalta niiden leikkiarvoon. Sisällytimme tarkasteluamme lelunvalmistajien näkökulman ja toimme esille, millaisia tarjoumia ja leikin muotoja leluyritykset yhdistävät tuotteisiinsa, joita tässä tutkimuksessa edustivat neljä Lelujen Internetiin yhdistämäämme hahmoa: CogniToysin Dino, Wonder Workshopin Dash, Fisher-Pricen Smart Toy Bear ja enemmän viihteellisenä hahmona ymmärretty Hatchimals-lelu. Eräänlaisina vastaanottimina nämä lelut näyttäisivät tarjoavan runsaasti mahdollisuuksia hyödyntää verkon yli jaettava sisältöä – niin oppimateriaaliksi soveltuvaa kuin viihteellistäkin.

Tutkimuksemme osoitti esikouluikäisten innostuvan lelujen opetuksellisista ja teknologisista ominaisuuksista, mutta myös sen, etteivät he tukeutuneet yksinomaan näihin leikkisään. Toisaalta myös tutkimuksemme ainoan ei-opetuksellisen leluhahmon, Hatchimalsin, todettiin opettavan leikkijöilleen jotain perinteisestä lukutaidosta aina mielikuvitukselliseen lentämisen taitoon. Havaitimme, miten lelutestien yhteydessä haastattelemiemme lasten vastaukset Lelujen Internetin opetuksellisista tarjoumista korreloivat etenkin leluvalmistajien markkinoimien tarjoumien ja artikkelissamme esille tuotujen kognitiivisten taitojen kanssa. Esikouluikäiset mainitsivat esimerkiksi, miten lelut voisivat opettaa heille englannin kieltä tai erilaisten äänten ja musiikin tuottamista ja lukutaitoa. Myös leikkitaidot olivat esikouluikäisten esittämien vastausten valossa yhteneväisiä leluvalmistajien listaamien tarjoumien kanssa etenkin narratiivisten ja musikaalisten leikkien osalta. Merkittävänä havaintona voidaan sen sijaan todeta Lelujen Internetin verkottuneita älyleluja koskeva sosio-emotionaalisten ja psykologisten taitojen oppimispotentiaali, jota erittelimme artikkelissamme leikkijöiden keskinäiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja mielikuvitukselliseen ajatteluun pohjautuvaksi.

Pohjolan tutkimuksessa esiopetuksessa käytettävistä multimodaalisista teksteistä nousivat esille auditiivisesti ja visuaalisesti painottuneet tekstit (Pohjola 2017, 31). Lelujen Internetin kannalta on syytä nostaa esille myös taktillinen eli käsin kosketeltavuus, ja tarinallinen eli leluhahmoon liittyvä ulottuvuus, jotka ovat ymmärryksemme mukaan auditiivisten ja visuaalisten tekstien lisäksi merkittäviä sosio-kognitiivisiin ja psykologisiin taitoihin että avoimeen leikkiin vaikuttavia painopistealueita. Havaintojemme pohjalta olemme jakaneet lasten leikkisään ilmaisemat leikin muodot narratiivisiin, liikunnallisiin, musikaalisiin ja pelillisiin leikkeihin.

Esikouluikäiset lapset osoittautuivat kekseliäiksi Lelujen Internet -hahmoihin liittyviä leikkiajatuksia kehitellessään. He liittivät leluesimerkkeihin perinteiseen leikkiin miellettäviä leikkitapoja, kuten lelun hoivaamista ja unikaverina käyttämistä. Leluhahmot, jotka sisälsivät ääntä ja liikettä, sopivat tutkimuksemme osallistuneiden lasten mielestä diskotanssiin ja hippaleikkiin. Lelut, jotka sisälsivät valoja, soveltuisivat lasten mielestä myös käytännönläheisiin tarkoituksiin, kuten lelun käyttämiseen lamppuna.

Olemme tässä tutkimuksessa pyrkinneet vastaamaan siihen, miten lelujen pääasiallinen kohderyhmä, esikouluikäiset lapset, itse tulkitsevat Lelujen Internet -hahmoja lyhyissä leikkitesteissä ja millaisina heille näyttäytyy leluihin valmistajien myötä liitetty oppimispotentiaali. Verkottuneisuuden tuottama, pitkäkestoisempi leikkiarvo ja leluhahmoihin sitoutuminen taas vaatii laajempaa tarkastelua kuin mitä tässä tutkimuksessa kykenimme tekemään. Tutkimuksemme luo kuitenkin näkemystä siihen, miten esikouluopetuksessa olisi hyvä kuulla lasten omia ajatuksia opetuksellisten välineiden käytöstä niiden

soveltuvuutta harkittaessa, erityisesti digitaalisia ominaisuuksia sisältävien, verkottuneiden älyleluhahmojen osalta.

Vaikka Lelujen Internet -hahmot näyttävät tämän tutkimuksen mukaan sisältävän opetuksellista arvoa, niiden käyttöä esikouluopetukseen liittyvässä ympäristössä on harkittava esikouluopettajien toimesta eri opetustilanteissa mahdollista lisäarvoa tuottavina välineinä. Lelujen Internet -hahmolelujen haasteena ja mahdollisuutena on niiden mobiililaitteisiin ja tabletteihin rinnastettava verkottuneisuus ja etenkin tietoverkon välityksellä tavoitettava ja lelun kautta kanavoitu sisältö, mikä erottaa ne ei-verkottuneiden lelujen ominaisuuksista. Funktionaalisen hybridisyyden ilmentäjänä, eli fyysiset ja digitaaliset käyttöympäristöt (ja käyttötavat) toisiinsa sulauttavina leikkivälineinä, Lelujen Internet vaatii käyttöä koordinoivien henkilöiden – niin vanhempien kuin esikouluopettajienkin – ymmärrystä lelun kytkennöistä leikkiaiheilmien sisältöön sekä opetuksellisen että vapaan leikin suhteen.

Tutkimuksemme mukaan Lelujen Internetin käyttö osana esikoulussa tapahtuvaa oppimista edellyttää varhaiskasvattajilta tutustumista ja syvempää ymmärrystä hybridisistä, eli sekä materiaalisia että digitaalisia ominaisuuksia sisältävistä leikkivälineistä. Nämä lelut edellyttävät paitsi monilukutaidon omaksumista leikkilisen oppimisen muotona myös multimodaaleja lelu-pohjaisen oppimisen välineitä verkottuneen sisällön ja vuorovaikutuksen lisäksi. Ymmärryksemme mukaan lelut voivat palvella suomalaista esiopetusta tilanteissa, joissa esikouluopettajat asettavat leluille niiden kanavoimia oppimistehtäviä. Nähdäksemme nämä leikit voivat verkottuneisuudestaan johtuen tarjota personoitua sisältöä esikouluryhmän käyttöön, mutta tämä vaatii suunnitelmallisuutta esikouluopettajilta. Ilman ohjausta Lelujen Internet -hahmot voivat toimia myös leikkivälineinä vapaassa leikissä, jolloin niiden multimodaalisuus kannustaa leikkijöitä monenlaiseen toimintaan. Tarjotaksemme apuvälineitä esiopetuksen suunnittelussa kokosimme tutkimuksessamme esiin nousseet lelu-pohjaisen oppimisen tarjoumat kahteen taulukkoon (Taulukko 1 ja Taulukko 3).

Lopuksi on huomioitava artikkelissamme käsitellyyn tutkimukseen sisältyvät rajoitukset. Tutkimuksemme perustuu kahteen suomalaiseen lastentarhaan (suomenkielisen ja toisen suomen- ja englanninkielisen lastentarhan lapsiin), yhteensä 20 lapsen ryhmähaastatteluvastauksiin ja lelutesteihin sekä esikouluryhmän opettajien ja lasten vanhempien (n=14) vastauksiin siitä, millaisia asenteita heillä on digitaalisia ominaisuuksia sisältäviä leluja kohtaan. Kahden esikouluopettajan, vanhempien ja lasten (n=20) vastauksista koostuvan aineiston analyysin myötä pystyimme kuitenkin hahmottamaan laajemman kuvan siitä, millaisina opettajat ja vanhemmat ymmärtävät tämän päivän digitaalisilla ominaisuuksilla varustellut lelut ja millaisena he näkevät näiden lelujen opetuksellisen arvon. Lapsilta kerätty tieto osana varsinaisen käyttäjäryhmän toimijuuden tarkastelua ja osallistamista taas auttoi ymmärtämään esikouluikäisten lasten omaa suhtautumista Lelujen Internetin hahmoja kohtaan, jotka edustavat uusinta kehityssuuntaa digitaalisilla ominaisuuksilla varustettujen älylelujen kategoriassa.

Lopuksi

Siinä missä erilaisia pelejä (niin perinteisiä kuin digitaalisia) on jo kauan arvioitu opetuksen kannalta kiinnostavina ja potentiaalisina välineinä erityisesti pelillistymiskehityksen (engl. *gamification*) vauhdittamana, uskomme kolmi-

ulotteisten leikkivälineiden kasvattavan kiinnostustaan niin ikään tulevaisuuden opetuksessa entistä enemmän hyödynnettyinä välineinä. Pelillistämisen rinnalla voidaankin puhua myös lelullistumisesta (engl. *toyification*) eri kulttuurin ja myös opetuksen alueilla. Perinteiset, ei-digitaalisia ominaisuuksia sisältävät lelut ovat jo aakkoskuutioista ja Fröebelin palikoista lähtien tunnistettu osaksi esiopetuksessa hyödynnettäviä leluja. Lähitulevaisuus tuonee kuitenkin entistä voimakkaammin mukanaan myös Lelujen Internet -tyyppiset, verkottuneet välineet osaksi opetusta. Leluihin pohjautuva oppiminen tarjoaa monessa tapauksessa pelejä avoimemman, multimodaalisen alustan oppimiselle, jossa kolmiulotteisen lelun kanssa käyty materiaalis-digitaalinen (tai hybridinen) vuorovaikutus on huomioitava. Näkisimme, että lelut ja etenkin hahmolelut soveltuvat leikillisen oppimisen välineiksi juuri esiopetuksen kontekstissa, edellyttäen, että ne ymmärretään monipuolisina leikkivälineinä, ja että niiden käyttö on suunnitelmallista ja tarkoituksenmukaista erilaisissa esiopetussuunnitelman määrittelyissä tavoitteissa.

Tutkimuksemme tavoitteena oli käsitellä Lelujen Internetin käyttöä esiopetuksen yhteydessä kasvattaaksemme ymmärrystä leikillisestä oppimisesta, opetuksen lelullistumisesta ja hybridisten leikkivälineiden käytöstä leluihin pohjautuvassa oppimisessa. Tutkimuksellinen avauksemme Lelujen Internetin tarkasteluun tarjoaa näkökulmia siihen, miten uudenlaiset leikkivälineet toimivat niiden pääasiallisessa käyttötarkoituksessa, leikissä, oikealla kohde-ryhmällä testattuina esineinä.

Tutkimuksemme paljastaa, miten Lelujen Internetiin liittyvät hahmolelut voivat "opettaa" leikkijöilleen eri taitoja moniulotteisten ominaisuuksiensa ansiosta, jotka eivät kategorisoidu yksinomaan materiaaliin tai digitaalisiin, tai opetuksellisiin tai viihteellisiin leikin muotoihin, vaan vaativat monilukutaitoa lelujen potentiaalini ymmärtämisessä. Tämän moniulotteisuuden ja hybridisyyden suhdetta monilukutaitoon on hyvä ymmärtää syvemmin, kun harkitaan esikouluikäisten verkottunutta esineleikkiä – Lelujen Internetiä – leikillisen oppimisen välineenä.

Tutkimuksessamme käsiteltyjen esimerkkien valossa Lelujen Internetin opetuksellinen sisältö näyttäisi niiden valmistajien mukaan yhdistyvän etenkin teknologisiin ominaisuuksiin. Yhteenvedon voidaan kuitenkin todeta, että Lelujen Internetin hyödyntämistä opetuksellisina välineinä pitää lähestyä monipuolisesti kiinnittäen huomiota niin lelujen fyysisiin, tarinallisiin kuin verkottuneen sisällön ja vuorovaikutuksen mahdollistaviin digitaalisiin ominaisuuksiin ja niiden mahdollisuuksiin toimia apuvälineinä erilaisten taitojen (kognitiivisten, sosio-emotionaalisten, psykologisten ja erilaisten leikki-taitojen) kehittämisessä. Tämän lisäksi on syytä huomioida nämä uuden ajan lelut mahdollisina oppimisvälineinä monilukutaidon harjoittamisessa.

Kiitokset

Kiitämme tutkimukseen osallistuneita esikouluikäisten lasten opettajia ja vanhempia, sekä ryhmähaastatteluihin ja lelutesteihin osallistuneita esikouluikäisiä lapsia. Kiitämme myös toimituskuntaa ja vertaisarvioitsijoita tarkkanäköisistä huomioista ja hyödyllisistä parannusehdotuksista työstäessämme artikkelikäsitelmämme julkaistavaan muotoon. Artikkelini valmistunut osana Suomen Akatemian tutkimushanketta Centre of Excellence in Game Culture Studies (päätös #312396).

Lähteet

Arnott, Lorna (2016) "An ecological exploration of young children's digital play: framing children's social experiences with technologies in early childhood". *Early Years: An International Research Journal* 36(3), 1–18. Saatavilla: <[DOI: 10.1080/09575146.2016.1181049](https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1181049)> (linkki tarkistettu 4.6.2018)

Brotherus, Annu (2004) *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Helsinki: Yliopistopaino.

Campaign for a Commercial Free Childhood (2015) "Hell No Barbie: 8 reasons to leave Hello Barbie on the shelf". Saatavilla: <<http://www.commercialfreechildhood.org/action/hell-no-barbie-8-reasons-leave-hello-barbie-shelf>> (linkki tarkistettu 9.11.2017)

Cagiltay, Kursat; Kara, Nuri & Aydin, Cansu Cigdem (2014) "Smart Toy Based Learning". Teoksessa J. Michael Spector, M. David Merrill, Jan Elen, & M. J. Bishop (eds.) *Handbook of Research on Educational Communication and Technology*. New York: Springer, 703–711.

Clark, Alison (2017) *Listening to Young Children, Expanded Third Edition: A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach*. Jessica Kingsley Publishers.

Collin, Jari & Saarelainen, Ari (2016) *Teollinen internet*. Helsinki: Talentum Pro.

Collins, Kevin; Mangold, Stefan, & Muntean, Gabriel-Miro (2010) "Supporting mobile devices with wireless LAN/MAN in large controlled environments". *IEEE Communication Management* 12, 36–43.

Dobbins, Danielle, L. (2015) *Analysis of Security Concerns and Privacy Risks of Children's Smart Toys*. Ph.D. Dissertation. Washington University of St. Louis, St. Louis, MO, USA.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, Opetushallitus. Saatavilla: <https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf> (linkki tarkistettu 4.6.2018)

Gordon, Neil (2014) *Flexible Pedagogies: Technology-enhanced learning*. York: The Higher Education Academy. Saatavilla: <https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/tel_report_0.pdf> (linkki tarkistettu 28.2.2018)

Hashish, Yesmeen; Bunt, Andrea, & Young, James (2014) "Involving Children in Content Control: A Collaborative and Education-Oriented Content Filtering Approach". *Proceedings of the 32nd annual ACM conference on Human factors in computing systems (CHI'14)*. AMC, New York, NY, USA, 1797–1806.

Heljakka, Katriina (2018) "Leluelämyksen osa-alueet" [Dimensions of the Toy Experience], Analysis Workshop II: Hybrid Money Games and Toys. Teoksessa Paavilainen, Janne; Heljakka, Katriina; Arjoranta, Jonne; Kankainen, Ville; Lahdenperä, Linda; Koskinen, Elina; Kinnunen, Jani; Sihvonen, Lilli; Nummenmaa, Timo; Mäyrä, Frans; Koskimaa, Raine ja Suominen, Jaakko (toim.) *Hybrid Social Play Final Report*. TRIM Research Reports 26, Faculty of Communication Studies, University of Tampere, 16–18.

Heljakka, Katriina (2013) *Principles of adult play(fulness) in contemporary toy cultures. From Wow to Flow to Glow*. Doctoral dissertation. Aalto University publication series, 72/2013.

Heljakka, Katriina (2016) "Strategies of Social Screen Players across the Ecosystem of Play: Toys, games and hybrid social play in technologically mediated playscapes". *Wider Screen* 1–2, 2016. Saatavilla: <<http://widerscreen.fi/numerot/2016-1-2/strategies-social-screen-players-across-ecosystem-play-toys-games-hybrid-social-play-technologically-mediated-playscapes/>> (linkki tarkistettu 28.2.2018)

Heljakka, Katriina (2015) "Toys as Tools for Skill-building and Creativity in Adult Life". *Seminar.net* 11(2). Saatavilla: <<https://journals.hioa.no/index.php/seminar/article/view/2356>> (linkki tarkistettu 6.8.2018)

Hiltunen, Susanna (2009) *Perinteisen lelun asema elektroniikan joukossa*. Pro gradu -tutkielma, Vaasan yliopisto, Kauppatieteellinen tiedekunta, Markkinoinnin laitos.

Hirsh-Pasek, Kathy; Michnick Golinkoff, Roberta; Berk Laura, E. & Singer, Dorothy (eds.) (2009) *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. New York: Oxford University Press.

Holloway, Donell & Green, Lelia (2016) "The Internet of Toys". *Communication Research and Practice*, 2(4), 506–519.

Jantunen, Timo & Lautela, Raija (toim.) *Kuningasvuosi – Leikin kultta-aika*. Sastamala: Vammalan kirjapaino Oy.

Joyce, Chris; Pham, Han; Fraser, Danae; Stanton, Payne; Stephen, Crellin; David & McDougall, Sean (2014) "Building an Internet of School Things Ecosystem – A National Collaborative Experience". *IDC '14 proceedings of the 2014 conference on interaction design and children*. New York: Association for Computing Machinery (ACM), 289–292.

Kangas, Marjaana (2010) "Creative and playful learning: Learning through game co-creation and games in a playful learning environment". *Thinking Skills and Creativity* 5, 2010, 1–15.

Koivisto, Aura (2018) *Monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen laaja-alaisen osaamisen osa-alueena varhaiskasvatuksessa. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus*. Diak Helsinki, kevät 2018.

Koivula, Merja & Mustola, Marleena (2017) "Varhaiskasvatuksen digiloikka ja muuttuva sukupolvijärjestys? Jännitteitä lastentarhanopettajien ja lasten kohtaamisissa digitaalisen teknologian äärellä". *Kasvatus ja aika*, 11(3), 37–50. Saatavilla: <http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a3_2809171653.pdf> (linkki tarkistettu 4.6.2018)

Kolodny, Lora (2016) "Kids can now program Dash and Dot robots through Swift Playgrounds". *TechCrunch.com*. 18.10.2016. Saatavilla: <<https://techcrunch.com/2016/10/18/kids-can-now-program-dash-and-dot-robots-through-swift-playgrounds/>> (linkki tarkistettu 7.8.2018)

Kupiainen, Reijo; Kulju, Pirjo ja Mäkinen, Marita (2015) "Mikä monilukutaito?". Teoksessa Kaartinen, Tapani (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampereen yliopiston normaalikoulu, 13–24. Saatavilla: <<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201509292320>> (linkki tarkistettu 7.8.2018)

Latour, Bruno (1991) "Technology Is Society Made Durable". Teoksessa Law, J. (ed.) *A Sociology of Monsters: Essays on Power, Technology and Domination*. London: Routledge.

Marsh Jackie; Brooks Greg & Hughes Jane (2005) "Digital Beginnings: Young Children's Use of Popular Culture". Report of the Young Children's Use of Popular Culture, Media and New Technologies Study, funded by BBC Worldwide and the Esmée Fairbairn Foundation, Literacy Research Centre, University of Sheffield. Saatavilla: <<https://issuu.com/esmeefairbairn/docs/digitalbeginnings-report>> (linkki tarkistettu 7.8.2018)

Marsh, Jackie (2017) "The Internet of Toys: A Posthuman and Multimodal Analysis of Connected Play". *Teachers College Record*, 119(12), 1–30. Saatavilla: <http://eprints.whiterose.ac.uk/113557/14/38_22073.pdf> (linkki tarkistettu 28.2.2018)

Marsh, Jackie; Mascheroni, Giovanna; Carrington, Victoria; Árnadóttir, Hólmfríður; Brito, Rita; Dias, Patricia; Kupiainen, Reijo & Trueltzsch-Wijnen, Christine (2017) "The Online and Offline Digital Literacy Practices of Young Children: A Review of the Literature". *COST ACTION IS1410*. Saatavilla: <<http://digilitey.eu>> (linkki tarkistettu 28.2.2018)

Mascheroni, Giovanna, & Holloway, Donell (eds.) (2017) "The Internet of Toys: A report on media and social discourses around young children and IoToys". *DigiLitEY*. Saatavilla: <<http://digilitey.eu/wp-content/uploads/2017/01/IoToys-June-2017-reduced.pdf>> (linkki tarkistettu 7.8.2018)

Matilainen, Kaisa-Leena (2014) *Mikä lelupäivä? Lelupäiväkäytänteet päiväkodissa*. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto.

McKenney, Susan & Voogt, Joke (2010) "Technology and young children: How 4-7 year olds perceive their own use of computers". *Computers in Human Behavior*. 26(4), 656–664.

McReynolds; Emily, Hubbard; Sarah, Lau; Timothy; Saraf, Aditya; Cakmak, Maya & Roesner, Franziska (2017) "Toys that Listen: A Study of Parents, Children, and Internet-Connected Toys". *CHI'17, Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, May 6-11, 2017, Denver, ACM: New York, NY, USA, 5197–5207.

Mertala, Pekka (2017) "Wag the dog. The nature and foundations of preschool educators' positive ICT pedagogical beliefs". *Computers in Human Behavior*, 67, 197–206. Saatavilla: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.037>> (linkki tarkistettu 4.6.2018)

Michalik, Maddie (2016) "Hatchimals Are a New, Magical Play Experience". *The Toy Insider*. Saatavilla: <<https://www.thetoyinsider.com/hatchimals-review/>> (linkki tarkistettu 8.11.2017)

Montgomery, Kathryn (2015) "Children's media culture in a big data world". *Journal of Children and Media*, 9(2), 266–271.

NMC (2015) Horizon Report. (2015 Museum edition) Saatavilla: <<https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2015-museum-edition/>> (linkki tarkistettu 28.2.2018)

Ogata, Amy F. (2004) "Creative Playthings, Educational Toys and Postwar American Culture". *Winterthur Portfolio*, 39(2/3), 129–156, The University of Chicago Press on behalf of the Henry Francis du Pont Winterthur Museum, Inc. Saatavilla: <<http://www.jstor.org/stable/10.1086/433197>> (linkki tarkistettu 8.11.2017)

Paananen, Jenna & Sorvo, Ida (2018) "Voiaako jotaki rakennust rakentaa?" *Havaintoja lasten välisestä vuorovaikutuksesta vapaassa leikissä*. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, 2018.

Park, Jooyeon (2017) "Media Literacy, Media Competence and Media Policy in the Digital Age". *Proceedings of the 2017 Arts, Humanities, Social Sciences and Education Conference*, January 3–6, 2017 Honolulu, Hawaii. Saatavilla: <<http://huichawaii.org/wp-content/uploads/2017/02/Park-Jooyeon-2017-AHSE-HUIC.pdf>> (linkki tarkistettu 8.11.2017)

Pantzar, Mika (1996) *Kuinka teknologia kesytetään*. Kuluttajatutkimuksen tutkimuksia, Karisto Oy, Hämeenlinna.

Pohjola, Iris (2017) *Lapset multimodaalisten tekstien tulkitsijoina ja tuottajina esiopetuksessa*. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto.

Pruet, Putjorn; CheeAng Siang, Ang, & Deravi, Farzin (2015) "Learning IoT without the "I"-Educational Internet of Things in a Developing Context". *DIYNetworking '15 Proceedings of the 2015 Workshop on Do-it-yourself Networking: An Interdisciplinary Approach*, 18 May, 2015, Florence, Italy, ACM, New York, NY, USA, 11–13. Saatavilla: <<http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2753489>> (linkki tarkistettu 8.11.2017)

Salomaa, Saara (2016) Mediakasvatustietoisuuden jäsentäminen varhaiskasvatuksessa. *Jecer. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti*. 5(1), 136–161.

Salomaa, Saara & Mertala, Pekka (2017) "Pedagogisia lähtökohtia mediakasvatukseen esi- ja alkuopetuksessa". Teoksessa Holappa, Arja-Sisko, Engelholm, Maj-Len & Packalen, Petra (toim.) (2017) *Näin toteutan oppimiskokonaisuuksia – Lärområden i praktiken*. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2017, 8.

Somerset Recon (2016) *Hello Barbie Security*. Saatavilla: <<http://www.somersetrecon.com/blog/2016/1/21/hello-barbie-security-part-2-analysis>> (linkki tarkistettu 8.11.2017)

Sorcher, Sara (2016) "The Internet of Toys raises net privacy and security concerns for families". *The Christian Science Monitor*, 22.6.2016. Saatavilla: <<http://www.csmonitor.com/World/Passcode/2016/0722/The-Internet-of-Toys-raises-new-privacy-and-security-concerns-for-families-video>> (linkki tarkistettu 8.11.2017)

Toscos, Tammy; Connelly, Kay, and Rogers, Yvonne (2012) "Best Intentions: Health Monitoring Technology and Children". *Proceedings of the 2012 ACM annual conference on Human Factors in Computing Systems: Association for Computing Machinery*, New York, NY, 1431–1440. Saatavilla: <http://opus.ipfw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1053&context=nursing_facpubs> (linkki tarkistettu 8.11.2017)

Varhaiskasvatus uudistamisen kohteena (2017). Suomen Vanhempainliitto, Opetushallitus. Saatavilla: <<http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/3502-Varhaiskasvatusesite2017.pdf>> (linkki tarkistettu 7.8.2018)

Vehkalahti, Reetta & Urho, Tuomas (2013) *Leikki on totta! Näkökulmia vapaan leikin tukemiseen*. Helsinki: Lasten Keskus.

Laura Pönkänen

psykologi, PsT, tait.yo, Lapin yliopisto

KASVOT JA KATSE DIGIAJAN VUOROVAIKUTUKSESSA: aivotutkimuksen näkökulmia mediakasvatukseen

Digitaaliseen maailmaan kytkeytynyt sosiaalisuus on suhteellisen tuore ilmiö, eikä 2010-luvun julkisessa keskustelussa ole tavatonta törmätä mielipiteeseen, jonka mukaan sosiaalinen media tai teknologiset murrokset ovat uhka lasten ja nuorten kasvulle ja kehitykselle korvatessaan ”todelliset” vuorovaikutustilanteet. Tässä keskustelussa on kuitenkin saattanut jäädä hämäräksi, millaista tutkimusta sosiaalisen vuorovaikutuksen medioitumisesta on tehty.

Mediakasvatuksessa sosiaalisella medially ja vuorovaikutteisella teknologially on monia merkityksiä. Mediakasvattajat voivat monin tavoin olla tukemassa lasten ja nuorten vuorovaikutustaitojen kehittymistä erilaisissa medioituneissa ympäristöissä, ja mediakasvatuksessa tutkitaan muun muassa medialaitteiden vaikutusta oppimiseen. Esimerkiksi Facebookissa vuorovaikutusta säätelevät monet koodistot, joista osa on samanlaisia kuin missä tahansa sosiaalisissa kohtaamisissa, ja osa taas on kehittynyt Facebookin sisällä. Sosiaalisessa mediassa käytetään myös paljon sanatonta viestintää. Facebook on tuskin sattumalta nimeltään ”naamakirja”, ja kasvoja esittäville emojelle on sosiaalisen median vuorovaikutuksessa keskeinen rooli. Kasvot ovat monin tavoin tärkeä osa ihmisten sosiaalista vuorovaikutusta, ja toisten ihmisten kasvoja katsellaan yhä enemmän kuvista ja videoista, joten on tärkeää tarkastella sekä digitaalisen että kehollisen kohtaamisen vaikutuksia ihmisten tiedonkäsittelyyn ja tunteisiin. Mediakasvatuksen tutkimuksessa ja julkisessa mediakeskustelussa tämä on toistaiseksi varsin vähäiselle huomiolle jäänyt aihe.

Tässä kirjoituksessa tarkastelen aivotutkimuksen, psykologian sekä mediakasvatuksen näkökulmasta, millaisia vaikutuksia kasvojen kohtaamisella on tunteisiin, tiedonkäsittelyyn ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tutkin väitöskirjassani (Pönkänen 2017) vuorovaikutuksen yhtä osa-aluetta, kasvojen kohtaamista, aivotutkimuksen menetelmin. Tarkastelen tässä katsauksessa väitöskirjani tulosten ja aiheeseen liittyvän viimeaikaisen tutkimustiedon pohjalta, mitä digitaalisella sosiaalisuudella oikeastaan tarkoitetaan, miten kasvoihin liittyvä aivotutkimus siihen kytkeytyy, ja mitä annettavaa tällä tutkimuksella on mediakasvatukselle.

Kasvot ja aivotutkimus

Se, mitä tarkoitamme sosiaalisuudella, on jatkuvassa muutoksessa. Psykologiassa sosiaalisuus määritellään tavallisesti taipumukseksi ja kyvyksi olla sosiaalinen, ja sosiaaliset taidot viittaavat kykyyn tunnistaa ja reagoida myönteisesti muiden mielentiloihin, kuten ajatuksiin, tunteisiin ja tarpeisiin (Wayz & Gray 2018). Evo-

luutiotutkijoiden mukaan aivot ovat sosiaalisesti virittyneet (Barrett et al. 2010), ja sosiaaliset palkinnot käsitelläänkin aivoissa eri tavalla kuin ei-sosiaaliset palkinnot (Zink et al. 2008). Neurotieteessä sekä kognitiivisessa psykologiassa on vasta viime vuosikymmenellä alettu painottaa sosiaalisen kontekstin ja vuorovaikutuksen merkitystä ihmisen toimintaan (De Jaegher 2009; Risko et al. 2012). Vuorovaikutteisella teknologialla vaikuttaa olevan entistä suurempi merkitys ihmisten sosiaalisessa elämässä, ja erilaisten aistiärsykkeiden ja kommunikaatiotapojen vaikutuksia on mahdollista tutkia aivotutkimuksen uusilla menetelmillä.

Kun aivoissa käsitellään näköaistin välittämää tietoa, erilaiset tilannetekijät vaikuttavat aistitiedon käsittelyyn. Erityisen paljon on tutkittu kasvojen välittämien sosiaalisten viestien vaikutusta, sillä kasvoilla on keskeinen merkitys ihmisten välisessä viestinnässä (Argyle 1988). Kasvojen välittämien sosiaalisten ja emotionaalisten viestien nopea ja tarkka tunnistaminen helpottaa vuorovaikutusta arjessa, ja ihmisaivoissa onkin pitkälle erikoistuneet järjestelmänsä kasvojen välittämän tiedon käsittelyyn (Nummenmaa & Calder 2009).

Perinteisesti neurotieteissä on tutkittu, kuinka aivot käsittelevät kasvojen välittämiä sosiaalisia ja emotionaalisia viestejä esittämällä kuvia tai nauhoitettuja videoita kasvoista. Kuvat eivät kuitenkaan kykene vuorovaikutukseen – ne eivät todellisuudessa katso ketään. Fyysisesti läsnä olevat ihmiskasvot tehostavatkin tiedonkäsittelyä aivoissa enemmän kuin mallinuken kasvot (Pönkänen et al. 2008). Vastaavaa eroa ei kuitenkaan löytynyt, kun kasvot esitettiin kuvina. Lisäksi elävän ihmisen suoraan katsojaan suunnattu katse herätti tehostuneempaa tarkkaavuutta ja voimakkaampaa lähestymismotivaatioon liittyvää aivotoimintaa sekä autonomisen hermoston aktiivisuutta kuin sivuun suunnattu katse, mutta vastaavaa vaikutusta ei löytynyt kasvokuvia katseltaessa (Pönkänen, Hietanen & Peltola 2011; Pönkänen et al. 2011).

Tulokset viittaavat siihen, että fyysisesti läsnä oleviin kasvoihin liittyvää tietoa käsitellään erityisellä herkkyydellä, ja tämä näkyy tarkkaavuuteen ja tunteisiin liittyvissä aiovasteissa (Pönkänen 2017). Mitä aikaisemmin ja voimakkaammin reagoimme näkemäämme, sitä enemmän saamme kerättyä katseen kohteeseen liittyvää tietoa, ja yhdistettyä tämän tiedon katseluhetkellä meissä viriäviin muistoihin, tunteisiin ja ajatuksiin. Digitaalisen ja kehollisen kohtaamisen eroista ja yhtäläisyyksistä aivoissa ja fysiologisissa tunnereaktioissa on kuitenkin melko vähän tutkimustietoa. On hyvä muistaa, että voimme olla kasvokkain yhteydessä toiseen ihmiseen kameran välityksellä myös reaaliaikaisesti, ja monet robotit sekä virtuaalihahmot kykenevät tietynasteiseen vastavuoroisuuteen. Väitöstutkimuksestani ei siis voida vielä päätellä, että kasvojen elollisuus tai tarkkailun kohteena oleminen yksistään vaikuttaisivat siihen, että fysiologinen virittyneisyys on voimakkainta fyysisesti läsnä oleviin eläviin kasvoihin.

Katseilla jaettu todellisuus

On ehdotettu, että oikeastaan kaikki tunteet liittyvät siihen, miten ihmiset ovat paikantuneet suhteessa toisiinsa – todellisiin, symbolisiin tai kuvitteellisiin toisiin (Paradiso & Rudrauf 2012). Myös median käyttäjillä on ainakin kuvitteellinen yleisö, jolle viestit osoitetaan, sekä yhteisö, johon hän tuntee kuuluvansa (Anderson 1983). Jopa pelkästään tieto siitä, että joku muu katsoo samalla hetkellä samoja kuvia kuin me itse, muuttaa tapaa, jolla näitä kuvia katsomme, ja mitä näistä kuvista jälkikäteen muistamme (Richardson et al. 2012). Toisten läsnäolo, todellinen tai kuviteltu, vaikuttaakin monin tavoin ihmisten toimintaan ja päätöksentekoon (Allport 1954; Zajonc 1965). Ihmiset myös käyttäytyvät sosiaalisemmin, jos he ajattelevat olevansa toisen tarkkailun kohteena, ja tämä on liitetty haluun antaa muille hyvä vaikutelma

itsestä (Haley & Fessler 2005; Bateson et al. 2006). Tällä on merkitystä, kun pohditaan vaikkapa nettikameran medioimaa katseiden vuorovaikutusta – kameroiden avulla on vielä vaikeaa optimoida katsekontaktia, mutta kokemus toisen katseen kohteena olemisesta voi silti syntyä. On siis syytä kiinnittää huomiota siihen, että verkkokeskusteluissa kameran päällä- tai poissaololla ja toisten kasvojen näkemisellä ja tilanteen mediavälitteisyydellä voi olla monenlaisia tiedostamattomia vaikutuksia vaikkapa siihen, millaisia asioita haluaa toisen kanssa jakaa. Virtuaaliläsnäolon on todettu usein helpottavan tiedon jakamista, mutta fyysinen läsnäolo on tärkeää silloin, kun ihmisten tavoitteena on ymmärtää toisiaan ja rakentaa luottamusta toisiinsa (Rhoads 2010).

Katseen kohteena olemisen herättää monenlaisia tunteita ja fysiologista virittyneisyyttä (Gale et al. 1975; Hietanen et al. 2008; Nichols & Champness 1971), mutta tuntemuksiin vaikuttavat monet tekijät, kuten fyysinen etäisyys, valta-asetelma ja alttius sosiaaliseen ahdistuneisuuteen (Moukheiber et al. 2010; Roelofs et al. 2010). On tutkittu, että katsekontaktin määrä ja tapa katsoa yhdistettynä fyysiseen etäisyyteen säätelee vuorovaikutuksen intiimiyttä: jos ollaan ”liian” lähellä toista, tulee herkästi taipumus vähentää katsekontaktia (Argyle & Dean 1965). Toisaalta subjektiivinen tietoisuus toisen katseen kohteena olemisesta lisää fysiologista virittyneisyyttä enemmän kuin se, katsooko toinen suoraan silmiin vai ei (Honma et al. 2012). Myllynevan ja Hietasen (2015) tutkimuksessa aivovasteet olivat voimakkaampia, kun tutkittavat uskoivat, että ikkunan takana oleva henkilö pystyy todella näkemään heidät, verrattuna tilanteeseen, jossa he uskoivat, että tämä ei pysty näkemään heitä. Vaikutus kuitenkin poistui, jos ihminen oli kokonaan poissa näkyviltä. Fysiologisesti reagoimme siis voimakkaammin toisen ihmisen ruumiilliseen kuin kuviteltuun läsnäoloon.

Tietoisuus toisen mielen sisällöistä seuraa siitä, kun olemme vastavuoroisessa kommunikaatiossa, subjekti–subjekti-suhteessa (minä–sinä), sen sijaan, että olisimme subjekti–objekti-suhteessa (minä–hän). Kun kaksi henkilöä katsoo toisiaan, he ovat samalla sekä tarkkailijoita että tarkkailtavana: he jakavat ja tulkitsevat toistensa mielten sisältöjä sekä aikeita. (Waytz et al. 2010.) Katse voi toisaalta lisätä yhteenkuuluvuutta ja toisaalta kasvattaa ulkopuolisuuden tunnetta, mutta erityisesti silloin, kun tietoisuus katseen tai katseen välttämisen kohteena olemisesta on syntynyt (Wesselmann et al. 2012). Ihmiset voivat kuitenkin tuntea olonsa syrjityksi silloin, kun he katselevat pelkkiä kuvia toisista, joiden kasvojen katse on suunnattu heistä pois päin (Wirth et al. 2010). Katseella voidaan syrjiä sosiaalisessa mediassa ja peleissä monin tavoin. On tutkittu, että mitä enemmän pelaajia huomioitiin virtuaalisessa vuorovaikutuksessa (saivat useammin pallon toiselta pelaajalta), sitä enemmän heillä oli aktiivisuutta peilisolujärjestelmässä, jonka solut aktivoituvat ihmisen liikkeistä (Oberman et al. 2007).

Usein kun puhutaan nettikiusaamisesta, puhutaan syrjivistä ja loukkaavista sanoista tai kuvista sekä ryhmistä ulkopuolelle jättämisestä. Nettikiusaamiseen keskittyvässä tutkimuksessa olisi hyödyllistä tarkastella lisää erityisesti pelihahmojen sekä muiden virtuaalihahmojen sanatonta ja reaaliaikaista sosiaalista viestintää, ja lisätä tietoisuutta näihin liittyvistä syrjinnän tavoista ja kokemuksista. Tämä herättää myös kysymyksen, voiko vaikkapa robotin toiminta aiheuttaa syrjinnän kokemuksia. Tekoälyn yhtenä tavoitteena on, että robotit pystyvät lähettämään ja tulkitsemaan sosiaalisia ja emotionaalisia viestejä mahdollisimman ”luonnollisesti” (Vogelely & Bente 2010). Ihmiset ovatkin sensitiivisiä avatarien ja robottien katseille samaan tapaan kuin oikeiden ihmisten katseille, ja robottien ja avatarien sosiaaliset viestit aktivoivat samoja aivoalueita kuin ihmisten vastaavat (Chaminade & Cheng 2009). Ihmisillä on taipumus inhimillistä, eli olettaa mielen sisältöjä elottomille olennoille erityisesti silloin, kun niiden käyttäytyminen on ennakoimatonta, eli ne eivät seuraa tiettyjä mekaanisia sääntöjä (Waytz et al. 2010). Roboteista ja avatareista emme voi

ennalta tietää niiden mahdollisuuksia ja tapoja liikkua tilassa. Tämä voi paradoksaalisesti lisätä kokemusta niiden inhimillisyydestä. Vaikka ei-inhimilliset pelihahmot lisäävät aivoissa aktivaatiota alueilla, jotka liittyvät toisten ihmisten mielensisältöjen tulkitsemiseen, nettipeliä pelattaessa aktivaatio näyttäisi olevan voimakkainta, kun pelaajat uskovat pelikavereiden olevan oikeita ihmisiä (Kircher et al. 2009; Rilling et al. 2004). Teknologia ja toisiin liittyvät uskomukset vaikuttavatkin yhdessä siihen, miten luemme toisten mielten sisältöjä.

Imitaatio, oppiminen ja kasvojen välitteisyys

Varhaislapsuudessa motivaatio jakaa huomion kohteita toisen kanssa luo perustan toisen ihmisen mielensisältöjen ymmärtämiseen (Moll & Meltzoff 2011). Katsekontakti tehostaa ihmisiä synkronoimaan eleitä ja liikkeitä (Wang et al. 2010), ja imitaatio lisää yhteisyyden tunnetta ja voi saada ihmisen pitämään vuorovaikutuskumppanitaan enemmän (Chartrand & Bargh 1999; Wiltermuth & Heath 2009). Katsekontakti myös voimistaa toisen eleiden imitoinnin vaikutuksia aivoissa (Wang et al. 2011). Kasvojen liikkeet helpottavat ilmeiden tunnistamista myös virtuaalihahmojen kasvoilla (Ambadar et al. 2006). Aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksessa kyky seurata toisen katsetta ja kasvojen ilmeitä sekä mahdollisuus peilata toisen tunteita vaikuttaa myöhempään sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen (Reddy 2010). Vauvat seuraavat toisten katsetta jo varhain (Senju & Johnson 2009), ja jos heidän huomionsa on viety toisen katseella johonkin tapahtumaan, he oppivat siitä enemmän kuin silloin, jos huomiovihjeenä on vaikkapa nuoli (Wu & Kirkham 2010).

Teknologiavälitteisen kommunikaation vaikutuksia varhaisiin vuorovaikutussuhteisiin ja oppimiseen tunnetaan vielä melko vähän, ja tutkimustulosten tulkinta on haastavaa. Erään tutkimuksen mukaan yhdeksän kuukauden ikäiset vauvat oppivat kieltä kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa paremmin kuin videolta sanoja kuuntelemalla tai puhujaa katselemalla (Kuhl et al. 2003). Toisen tutkimuksen mukaan vauvat oppivat uusia sanoja vuorovaikutuksessa kasvotusten, mutta eivät videolta (DeLoache et al. 2010). Kolmannessa tutkimuksessa aikuisen liikkeet, jotka esitettiin vauvoille fyysisessä vuorovaikutuksessa, voimistivat toimintaa aivojen sensomotorisella alueella enemmän kuin tilanteessa, jossa samat toiminnot näytettiin videolta (Shimada & Hiraki 2006).

Edellä mainitut tutkimustulokset herättävät monia kysymyksiä tilanteiden vertailtavuudesta. Videoilta kuunneltiin ja katseltiin vain nauhoitteita, joten kasvokkain tapahtuva kommunikaatio ei ollut vastavuoroista. Nauhoitetulla videolla esiintyvä ihminen ei voi kutsua lasta vuorovaikutukseen katsekontaktia hakemalla, eikä voi vastata lapsen eleisiin tai ilmeisiin. Tulokset olisivat voineet olla erilaisia, jos oppimista olisi vertailtu kahdessa reaaliaikaisessa kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutustilanteessa, joista toisessa kasvot olisivat olleet läsnä fyysisesti ja toisessa taas videovälitteisesti. Videoissa voi olla myös sellaisia piirteitä, jotka edistävät oppimista, mutta joita ei ole mahdollista toteuttaa reaali maailmassa kasvokkain.

Pienille lapsille suunnattujen ohjelmien visuaalisia ominaisuuksia tutkineet ovat huomanneet, että esimerkiksi animaatiohahmo, jonka silmät eivät ole visuaalisesti yhtä ilmeikkäät ja sävykkäät kuin oikealla ihmishahmolla, vetää lapsen huomion vahvemmin puoleensa kuin ihmisenäyttelijä. Animaatiohahmojen ilmeiden pelkistyneisyys korostaa tunnesisällön kannalta tärkeitä asioita, joka puolestaan lisää huomion kiinnittymistä näihin hahmoihin ja saattaa edistää tunteiden tunnistamista (Wass & Smith 2015). Sosiaalisessa mediassa lapset ja aikuiset viestivät paljon myös animoitujen emoji-avulla, ja niillä voidaan koettaa korvata sitä sanatonta kasvoniilmeillä tapahtuvaa viestintää, joka tilanteesta riippuen korostaa, täydentää

tai muuttaa viestin verbaalista sisältöä. Kasvoemotit aktivoivatkin aivoissa samoja aivoalueita kuin oikeat kasvot, mikä viittaa siihen, että emojeihin liittyvää tietoa on opittu käsittelemään osittain samaan tapaan kuin oikeisiin kasvoihin liittyvää tietoa (Churches et al. 2014). Mediakasvattajan näkökulmasta on siten hyvä pohtia, miten erilaiset opetusteknologiat mahdollistavat kommunikaation reaaliaikaisuuden ja vastavuoroisuuden, ja miten erilaiset visuaaliset esitykset kasvoista vaikuttavat erityisesti vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Näiden asioiden merkitystä lasten kommunikaatiotaitojen kehittämisessä olisi hyvä tutkia lisää erilaisia vuorovaikutusmedioita ja kasvotyyppejä vertaillen.

Kasvot, ruumiillisuus ja digitaalinen sosiaalisuus

On tärkeää tutkia, millaisia kohtaamisia fyysisissä ja digitaalisissa tiloissa muodostuu, millaisia merkityksiä niille annetaan, ja millainen kohtaaminen vahvistaa luottamusta ja sosiaalisia siteitä. Aivotutkimuksen menetelmillä voidaan saada tietoa etenkin siitä, mitä erilaisissa kohtaamisissa tapahtuu ilman tietoista havaintoa, ja miten se pohjustaa erilaisia kohtaamisia. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sopivasti koholla olevasta viireystilasta on etua, ja vuorovaikutusteknologian suunnittelussa tarvitaan lisää tietoa siitä, miten erilaisten medioiden välityksellä esitetyt kasvot ja ihmiset sekä ihmisen kaltaiset hahmot pystyvät herättämään meissä fysiologisesti mitattavaa ja itsearvioitua sosiaalisen läsnäolon tunnetta. Silloin kun puhutaan sosiaalisuudesta, puhutaan usein jollain tapaa nähdyksi tulemisesta.

Mediakasvatuksen näkökulmasta on kiinnostavaa, millaisia vaikutuksia katseen kohteena olemisella ja kuvitelluilla tai todellisilla katsojilla voi olla sosiaalisessa mediassa. Leurs (2015) tutki marokkolais-hollantilaisten nuorten tapoja käyttää sosiaalista mediaa, ja hänen haastattelemansa nuoret kokivat toiselle puhumisen helpommaksi netissä, koska silloin ei tarvitse katsoa toista silmiin; tällöin on vähemmän estoja sanoa asioita, joita ei tulisi sanottua kasvokkain. Keskustelu myös koettiin helpommaksi netissä, koska toinen ei silloin näe kasvojen välittömiä reaktioita, kuten punastumista. Nettikameran välityksellä keskustelemista pidettiin turvallisempaan tutustumisen muotona kuin tuntemattoman ihmisen tapaamista kadulla. Etenkin nuoret naiset sanoivat, että heillä on virtuaalimaailmassa enemmän valtaa määrittää suhdetta toiseen ja suojella itseään, ja vapaus ja kontrollin tunne netissä lisäsi mielihyvää. (Leurs 2015, 160–163.) Katseen subjektina ja objektina olemisen jännite tuli haastatteluissa esiin monin tavoin: sosiaalisessa mediassa nuorella on toisaalta valtaa siihen, mitä hän itsestään näyttää, mutta ympäristön normatiiviset paineet näyttäytyä tietynlaisena esityksenä ovat suuret (Leurs 2015, 193).

Nuorille digitaalisista alustoista on tullut tärkeitä paikkoja identiteetin rakentamiselle, itsenäistymiselle sekä ihmissuhteiden tutkimiselle (Boyd 2014). Kun sama tila jaetaan fyysisesti, meillä on toisaalta vähemmän, toisaalta taas enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, mitä paljastamme ja peitämme. Tämä puolestaan on sidoksissa intersektionaalisiin valtasuhteisiin, kuten sukupuoleen, luokkaan ja etnisyyteen. Myös digitaalisessa todellisuudessa tila järjestyy erilaisten normien ja valtarakenteiden mukaisesti, joten digitaalinen sosiaalisuus ei ole irrallaan ajasta, paikasta ja ruumiista. Tilat itsessään tekevät sosiaalisia järjestyksiä: ketkä saavat olla tilassa, miten siellä täytyy olla, kuinka lähellä tai kaukana toisia on mahdollista tai miellyttävää kenenkin olla. Tilat laittavat ruumiita järjestykseen ja vaikuttavat siihen, miten ruumiit paikantavat itseään ja toisiaan. (Ahmed 2012; Soja 2010.) Digitaalinen maailma on myös materiaallinen: tietyn ympäristön käyttöliittymä vaikuttaa aina vuorovaikutuksen sisältöön ja kontekstiin (Leurs 2015, 31). Oma tila määritellään digitaalisessa maailmassa kuitenkin eri tavalla kuin reaali maailmassa. Esimerkiksi

jos elämänpiiri on kapea eikä ulkona liikkuminen ole vapaata, digitaalinen kohtaminen tarjoaa kohtaamisille ajan, tilan ja mahdollisuuden (Leurs 2015, 38–39).

Wayzin ja Grayn (2018) mukaan olisi hyvä tutkia mediateknologian käyttäjiä ja käyttämisen tapoja – erityisesti sitä, miten teknologiaa käytetään toisten ymmärtämiseen – sen sijaan että ajatellaan, että vain käytetty teknologia itsessään tuottaa hyviä tai huonoja vaikutuksia ihmisten sosiaalisuudelle. Erityisesti kehollisen kohtaamisen ja kosketuksen vaikutuksista tunteisiin ja sosiaaliseen havaitsemiseen on aivotutkimuksessa vielä suhteellisen vähän tietoa, vaikka tiedonkäsittely on aina sidoksissa ruumiin tuntemuksiin ja riippuvainen sen suhteesta muihin tilassa oleviin elollisiin ja elottomiin kohteisiin (Krueger 2011). Kun näemme ihmisen edessämme, näemme hengittävän, liikkuvan ja aistivan olennon. Ihmisten mahdollisuus koskettaa toista ei voi olla vaikuttamatta siihen, millaisia tunteita vuorovaikutus herättää. Kuvina tai kolmiulotteisina heijasteina me voimme olla nähtyjä ja tunnetasolla kosketettuja, mutta silti koskemattomia.

Lopuksi

Tässä artikkelissa käytin kasvoihin ja ihmisten sosiaaliseen toimintaan liittyvää aivotutkimusta esimerkkinä siitä, kuinka aivotutkimuksen tulokset voivat tuoda mediakasvatukseen uusia näkökulmia. Väitöskirjani tutkimustulokset kertovat esimerkiksi siitä, että on eri asia katsoa ihmistä kuvana tai ihmisen kaltaisena hahmona kuin fyysisesti läsnä olevana elävänä hahmona. Tärkeää ei kuitenkaan ole ainoastaan osoittaa, että eroja löytyy, vaan kuvata, millaisia nämä erot ovat ja millaisissa aivojen ja tiedonkäsittelyn rakenteissa ne tapahtuvat.

Aivotutkimuksessa ja tiedonkäsittelyn tutkimuksessa voidaan tarkastella nimenomaan ilmiöitä, joista ihmisten on vaikeaa kertoa itse, koska kun katselemme vaikkapa kasvoja, sekunnissa ehtii tapahtua paljon ilman että tiedostamme, mitä tapahtuu. Tämä ei silti tarkoita, että käsittelemme tietoa passiivisesti: päinvastoin, tietoa käsitellään aktiivisesti silloinkin, kun sen käsittely on tahdosta riippumatonta. Aivotutkimuksessa voidaan toisaalta purkaa huolia, joita liittyy median käytön haittavaikutuksiin, ja toisaalta selvittää myös mahdollisia haittoja ja riskitekijöitä. Aivotutkimuksen tuloksilla onkin merkitystä mediakasvatuksessa esimerkiksi medialukutaidon ja aktiivisen kansalaisuuden tutkimisessa.

Nuorten kanssa median vaikutuksista keskustellessani olen törmännyt usein sellaiseen mielipiteeseen, että jos mainoksen osaa tunnistaa mainokseksi, se ei voi muokata ajatteluamme tai ainakaan vaikuttaa valintoihimme. Tämä herättää kysymyksen siitä, pitäisikö medialukutaidon opetukseen liittyä enemmän keskustelua siitä, millä tavalla ihmisen tiedonkäsittelyjärjestelmä toimii, ja miten automaattisesti, eli nopeasti ja tahdosta riippumatta, käsitelty tieto voi muokata tietoista toimintaamme. Tärkeää olisi myös puhua tunteiden vaikutuksesta toimintaan ja päätöksentekoon. Aivotutkimuksessa voidaan siten korostaa näkökulmaa siitä, että ihminen ei ole median passiivinen vastaanottaja, ja toisaalta korostaa herkkyyttä olla myös tiedostamattomien signaalien vastaanottajana.

Lähteet

Ahmed, Sara (2012) *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham, NC: Duke University Press.

Allport, Gordon W. (1954) *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.

- Ambadar, Zara; Schooler, Jonathan W.; Cohn, Jeffrey F. (2005) "Deciphering the Enigmatic Face: The Importance of Facial Dynamics in Interpreting Subtle Facial Expressions". *Psychological Science* vol. 16:5, 403–410.
- Anderson, Benedict (1983) *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Argyle, Michael (1988) *Bodily communication*. London: Methuen.
- Argyle, Michael & Dean, Janet. (1965) "Eye-contact, distance and affiliation". *Sociometry* vol. 28:3, 289–304.
- Bateson M; Nettle, Daniel; Roberts, Gilbert (2006) "Cues of being watched enhance cooperation in a real-world setting". *Biology Letters*, vol. 2, 412–414.
- Barrett, H. Clark; Cosmides, Leda; Tooby, John (2010) "Coevolution of cooperation, causal cognition and mindreading". *Communicative & Integrative Biology* vol. 3:6, 522–524.
- Boyd, Danah. (2014) *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Chaminade, Thierry & Cheng, G. (2009) "Social cognitive neuroscience and humanoid robotics". *Journal of Physiology-Paris* vol. 103; 3–5.
- Chartrand, Tanya & Bargh, John (1999) "The chameleon effect: The perception-behavior link and social interaction". *Journal of Personality & Social Psychology* vol. 76:6, 893–910.
- Churches, Owen; Nicholls, Mike; Thiessen, Myra; Kohler, Mark; Keage, Hannah (2014) "Emoticons in mind: An event-related potential study". *Social Neuroscience* vol. 9:2, 196–202.
- De Jaegher, Hanna (2009) "Social understanding through direct perception? Yes, by interacting". *Consciousness and Cognition* vol. 18(2), 535–542.
- DeLoache, Judy S.; Chiong, Cyntia; Sherman, Kathleen; Islam, Nadia; Vanderborght, Mieke; Troseth, Georgene L.; O'Doherty, Katherine (2010) "Do Babies Learn From Baby Media?". *Psychological Science* vol. 21:11, 1570–1574.
- Gale, Anthony; Spratt, George.; Chapman, Anthony J.; Smallbone, Adrian (1975) "EEG correlates of eye contact and interpersonal distance". *Biological Psychology* vol. 3:4, 237–45.
- Haley, Kevin J.; & Fessler, Daniel M. T. (2005) "Nobody's watching? Subtle cues affect generosity in an anonymous economic game". *Evolution and Human Behavior* vol. 26:3, 245–256.
- Hietanen, Jari. K., Leppänen, Jukka. M., Peltola, Mikko. J., Linna-aho, Kati; Ruuhiala, Heidi J. (2008) "Seeing direct and averted gaze activates the approach-avoidance motivational brain systems". *Neuropsychologia* vol. 46, 2423–2430.
- Honma, Motoyashu; Tanaka, Yasuto; Osada, Yoshihisa; Kuriyama, Kenichi (2012) "Perceptual and not physical eye contact elicits pupillary dilation". *Biological Psychology* vol. 89:1, 112–116.
- Kircher, Tilo; Blümel, Isabelle; Marjoram, Dominic; Lataster, Tineke; Krabbendam, Lydia; Weber, Jochen; Krach, Sören (2009) "Online mentalising investigated with functional MRI". *Neuroscience Letters* vol. 454:3, 176–181.
- Krueger, Julian (2011) "Extended cognition and the space of social interaction". *Consciousness and Cognition* vol. 20:3, 643–657.
- Kuhl, Patricia. K., Tsao, F.-M., & Liu, H.-M. (2003) "Foreign-language experience in infancy: effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning". *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* vol. 100:15, 9096–101.
- Leurs, Koen (2015) *Digital Passages: Migrant Youth 2.0. Diaspora, Gender and Youth Cultural Intersections*. Amsterdam University Press.
- Moll, Henrike; & Meltzoff, Andrew. N. (2011) "How does it look? Level 2 perspective-taking at 36 months of age". *Child Development* vol. 82:2, 661–73.
- Moukheiber, Albert; Rautureau, Gilles; Perez-Diaz, Fernando; Soussignan, Robert; Dubal, Stephanie; Jouvent, Roland; Pelissolo, Antoine (2010) "Gaze avoidance in social phobia: Objective measure and correlates". *Behaviour Research and Therapy* vol. 48:2, 147–151.
- Myllyneva, Aki; & Hietanen, Jari. K. (2015) "The dual nature of eye contact: to see and to be seen". *Social Cognitive and Affective Neuroscience* vol. 11:7, 1089–1095.
- Nichols, K. A., & Champness, B. G. (1971) "Eye gaze and the GSR". *Journal of Experimental Social Psychology* vol. 7:6 623–626.
- Oberman, Lindsey M.; Pineda, Jaime A.; Ramachandran, Vilayanur S. (2007). "The human mirror neuron system: a link between action observation and social skills". *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, vol. 2:1, 62–63.

Paradiso, Sergio; & Rudrauf, David (2012) "Struggle for life, struggle for love and recognition: the neglected self in social cognitive neuroscience". *Dialogues in Clinical Neuroscience* vol. 14:1, 65–75.

Pönkänen, Laura M. (2017) "Flesh is Thicker than Bytes: Electrophysiological studies on the cognitive and affective processing of physical and digital faces". *Acta Electronica Universitatis Tampereensis 1839*. Tampereen yliopisto.

Pönkänen, Laura M.; Hietanen, Jari K.; Peltola, Mikko J.; Kauppinen, Pasi K.; Haapalainen, Antti; Lepänen, Jukka M. (2008) "Facing a real person: An ERP study". *Neuroreport* vol. 19, 497–501.

Pönkänen, Laura M.; Alhoniemi, Annemari; Leppänen, Jukka M.; Hietanen, Jari K. (2011) "Does it make a difference if I have an eye contact with you or with your picture? An ERP study". *Social Cognitive and Affective Neuroscience* vol. 6, 486–494.

Pönkänen, Laura M.; Peltola, Mikko J.; Hietanen, Jari K. (2011) "The observer observed: Frontal EEG asymmetry and autonomic responses differentiate between another person's direct and averted gaze when the face is seen live". *International Journal of Psychophysiology*, vol. 82, 180–187.

Reddy, Vasudevi (2010) *How infants know minds*. Harvard University Press.

Rhoads, Mohja (2010) "Face-to-face and computer-mediated communication: What does theory tell us and what have we learned so far?". *Journal of Planning Literature*, vol. 25:2, 111–122.

Richardson, Daniel C.; Street, Chris N. H.; Tan, Joanne Y. M.; Kirkham, Natasha Z.; Hoover, Merrit A.; Cavanaugh, Arezou G. (2012) "Joint perception: gaze and social context". *Frontiers in Human Neuroscience* vol. 6, 194.

Rilling, James K.; Sanfey, Adam G.; Aronson, Jessica A.; Nystrom, L. E., Cohen, Jonathan D. (2004) "The neural correlates of theory of mind within interpersonal interactions". *NeuroImage* vol. 22:4, 1694–1703.

Roelofs, Karin; Putman, Peter; Schouten, Sonja; Lange, Wolf-Gero; Volman, Inge; Rinck, Mike (2010) "Gaze direction differentially affects avoidance tendencies to happy and angry faces in socially anxious individuals". *Behaviour Research and Therapy* vol. 48:4, 290–294.

Senju Atsushi; Johnson, Mark. H. (2009). "Atypical eye contact in autism: models, mechanisms and development". *Neuroscience & Biobehavioral Review* vol. 33, 1204–1214.

Shimada, Sotaro; Hiraki, Kazuo (2006) "Infant's brain responses to live and televised action". *NeuroImage* vol. 32:2, 930–939.

Soja, Edward (2010) *Seeking Spatial Justice*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Vogele, Kai, & Bente, Gary (2010) "'Artificial humans': Psychology and neuroscience perspectives on embodiment and nonverbal communication". *Neural Networks* vol. 23:8, 1077–1090.

Wang, Yin; Ramsey, Richard; Hamilton, Antonia F. (2011) "The Control of Mimicry by Eye Contact Is Mediated by Medial Prefrontal Cortex". *Journal of Neuroscience* vol. 31:33, 12001–12010.

Wass, Sam V.; Smith, Tim J. (2015) "Visual motherese? Signal-to-noise ratios in toddler-directed television". *Developmental Science* vol. 18:1, 24–37.

Waytz, Adam; Gray, Kurt (2018) "Does Online Technology Make Us More or Less Sociable? A Preliminary Review and Call for Research". *Perspectives on Psychological Science* (in press)

Waytz, Adam; Gray, Kurt; Epley, N., Wegner, D. M. (2010) "Causes and consequences of mind perception". *Trends in Cognitive Sciences*, vol 14:8, 383–388.

Wesselmann, Eric D.; Cardoso, Florencia D.; Slater, Samantha; Williams, Kipling D. (2012) "To Be Looked at as Though Air: Civil Attention Matters". *Psychological Science* vol. 23:2, 166–168.

Weyers, Peter; Muhlberger, Andreas; Hefele, Carolin; Pauli, Paul (2006) "Electromyographic responses to static and dynamic avatar emotional facial expressions". *Psychophysiology* vol. 43:5, 450–453.

Wiltermuth, Scott S.; Heath, Chip (2009) "Synchrony and Cooperation". *Psychological Science* vol. 20:1, 1–5.

Wirth, James H.; Sacco, Donald F.; Hugenberg, Kurt; Williams, K. (2010) "Eye Gaze as Relational Evaluation: Averted Eye Gaze Leads to Feelings of Ostracism and Relational Devaluation". *Personality and Social Psychology Bulletin* vol 36:7, 869–882.

Wu Rachel; Kirkham, Natasha Z. (2010) "No two cues are alike: depth of learning during infancy is dependent on what orients attention". *Journal of Experimental Child Psychology* vol. 107:2, 118–136.

Zajonc, Robert B. (1965) *Social facilitation*. *Science* vol. 149, 269–274.

Zink, Caroline F.; Tong, Yunxia; Chen, Qiang; Meyer-Lindenberg, Andreas (2008) "Know your place: neural processing of social hierarchy in humans". *Neuron* vol. 58:2, 273–83.

Anne Lill Rajala

medianomi, tutkimusassistentti, Ammattikorkeakoulu Arcada

DOKUMENTTIELOKUVA MEDIAKASVATUKSEN TYÖKALUNA

Dokumenttielokuva genrenä sijoittuu usein ihmisten mielikuvissa jonnekin uutisten ja fiktioelokuvien välimaastoon. Joillekin se saattaa olla todellisuuden taltiointia ja näyttämistä suoraan ja sellaisenaan. Toisille se on elokuvantekijän subjektiivinen näkökulma tai kokemus maailmasta. Kolmansille taas elokuva itsessään muovaa todellisuutta – oli se faktaa tai fiktiota. Yhteistä on kuitenkin ajatus dokumenttielokuvan erityisestä suhteesta todellisuuden kanssa. Katsauksessa dokumenttielokuvaa käsitellään mediakasvatuksen työkaluna, jonka avulla voi kehittää kriittistä media-lukutaitoa, kriittistä ajattelua ja itsetuntemusta.

Dokumenttielokuvan, todellisuuden ja totuuden suhde on herättänyt keskustelua jo pitkään. Esimerkkeinä mainittakoon dokumenttielokuvan pioneerin John Griersonin määritelmä dokumenttielokuvasta todellisuuden luovana käsittelynä (ks. esim. Winston 2008, 9), ja elokuvateoreetikkojen Carl Plantingan ja Trevor Pononin ajatukset dokumenttielokuvasta eräänlaisena sopimuksena katsojan ja tekijän välillä siitä, että elokuvassa esitetyt asiat ja väittämät ovat jollain tapaa tosia (Aaltonen 2006, 40). Kuitenkin esimerkiksi elokuvateoreetikko Brian Winston (2008, 14) kritisoi Griersonin lausahdusta kyseenalaistamalla paljonko ”todellisuutta” on jäljellä ”luovan käsittelyn” jälkeen. Moni elokuvantekijä korostaakin dokumenttielokuvan subjektiivista näkökulmaa tai dokumenttia omana taidemuotonaan.

Dokumenttielokuvan määrittely ”vain” taiteeksi voi kuitenkin olla ongelmallista. Winston kuvailee, kuinka dokumentaristi on valikoiva, sen myötä luova, luovuuden myötä taiteellinen, ja taiteellisuuden myötä jossain määrin vapautunut moraalista ja eettisistä normeista (Winston 2008, 29). Painotus taiteellisuuteen saattaa kätkeä alleen esimerkiksi dokumenttielokuvan eettiset ja sosiaaliset ulottuvuudet.

Kuvan ja todellisuuden suhde on periaatteessa monimutkaistunut digitaalisten kuvatallentimien, kuvanmuokkausohjelmien ynnä muiden teknisten työ- ja apuvälineiden myötä. Ohjeet ja ohjelmistot sekä liikkuvan että pysähtyneen kuvan muokkaamiseen ovat nykyään lähes kaikkien ulottuvilla. Vaikka digitaalinen manipulaatio jätettäisiin keskustelun ulkopuolelle, jo kuvien rajausta tai valikointia jättää osan todellisuudesta huomioimatta tai piilottaa osia siitä. Tekijän tai tekijöiden fokus, ideologia ja ylipäätään käsitykset ja mielikuvat todellisuudesta vaikuttavat aina lopulliseen tekstiin teknisistä välineistä huolimatta (Rajala 2017, 20).

Odotukset tai vaatimukset jonkinlaisesta totuudenmukaisuudesta elävät kuitenkin sinnikkäästi dokumenttielokuvan, kuten myös esimerkiksi journalismin kohdalla (esim. Winston 2008; Rajala 2017). Tutkimuksessa, jossa kysyttiin, miten uutisten totuudellisuus ymmärretään, vaihtelivat vastaukset tai määritelmät suuresti. Suurimmalle osalle vastaajista se tarkoitti, että esitetty asia vastaa todellisuutta, toisille

sitä, että väitteen tukena on tieteellistä teoriaa, kolmansille sitä, että yleinen mielihope puoltaa väitettä, tai joillekin yksinkertaisesti sitä, että esitetty väite ”tuntuu” oikealta, elävältä ja voimakkaalta (Andersson & Weibull 2017, 107). Omassa arjessani kohtaankin monia ihmisiä, jotka suhtautuvat dokumenttielokuvaan uuteen rinnastettavana tiedonlähteenä. Mutta totuudellisiksi luokiteltavien käsitysten ollessa myös uutisten kohdalla niin moninaisia, ei ajatusta dokumenttielokuvien vaikutusmahdollisuuksista katsojiin kannata sivuuttaa, eikä etenkään tulevien dokumenttielokuvantekijöiden koulutuksessa. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta sosiaalinen todellisuus myös rakentuu kommunikatiivisten käytäntöjen kautta (Berger & Luckmann 1967). Meidän on siis tiedostettava mitkä asiat vaikuttavat näihin käytäntöihin ja opittava osallistumaan prosessiin itse, ja mediakasvatus on tässä tärkeässä asemassa.

Mediakasvatusta käsittelevissä keskusteluissa ja materiaaleissa nostetaan monesti esiin medialukutaito ja kriittinen ajattelu. Suomalaisten osaamista ylistetään jopa Atlantin toisella puolella viihdeohjelmissa, esimerkiksi Michael Mooren dokumenttielokuvassa *Where to Invade Next* (2015) ja keskusteluohjelmassa *Full Frontal with Samantha Bee* (2017). Mutta annetaanko näissä medialukutaidoistamme turhankin ruusuinen käsitys? Ainakin vielä muutama vuosi sitten uutisoitiin siitä, kuinka lukiolaisten medialukutaidon taso huolestuttaa opettajia (Salmirinne 2015). Osalle kriittisyys on helppoa, toiset oppilaat suhtautuvat hyvinkin kriitikittömästi mediasisältöihin. Aina opettajatkaan eivät ole täysin tietoisia siitä, mitä kriittinen medialukutaito sisältää, tai kuinka sitä pystyisi opettamaan (Hyytiä & Saloranta 2015, 61). Myös Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus 2017 -selvityksestä käy ilmi, että alle 40 % vastaajista kokee, että heidän pakollisiin opintoihinsa sisältyy esimerkiksi kriittistä ja tutkivaa asennetta mediaa kohtaan tai informaation haku- ja lukutaitoa ja niiden opettamista (Salomaa & al. 2017).

Tässä tekstissä pyrin avaamaan eroavaisuuksia kriittisen medialukutaidon ja muiden mediakasvatuksen teoreettisten lähestymistapojen välillä. Esittelen myös yhden esimerkin siitä, miten dokumenttielokuvaa voidaan hyödyntää käytännössä medianomiopiskelijoiden koulutuksessa.

On kuitenkin muistettava, että kriittinen pedagogiikka on mediakasvattajan vastuulla. Ilman tietynlaisen ajatusmaailman omaksumista, hän ei myöskään voi opettaa sitä. Kellner ja Share varoittavat (2007, 61), että osaamattoman käsissä medialukutaitoon keskittyvä opetus voi pahimmillaan olla eräänlainen keittokirja, joka tarjoaa vain omia reseptejään ja omanlaisia konventiotaan. Tästä syystä toivonkin, että katsaus voisi inspiroida erilaisten käytännön sovellusten suunnittelussa, ongelmakohtien kartoituksessa, ja esimerkiksi mediakasvattajan oman ammattifilosofian pohdinnassa.

Kriittinen medialukutaito ja kriittinen pedagogiikka

Ymmärtääksemme kriittisen medialukutaidon tärkeyden on hyvä kerrata tai tutustua muutamiin mediakasvatuksen teoreettisiin lähestymistapoihin. Mediakasvatusfilosofian professori Douglas Kellner ja kasvatustieteilijä Jeff Share (2007) luettelevat neljä lähestymistapaa: protektionistisen, taidekasvatuksellisen, medialukutaitoa korostavan ja kriittistä medialukutaitoa korostavan lähestymistavan. Protektionistisen mediakasvatuksen tavoitteena on suojella ihmisiä median manipulaatiolta ja riippuvuutta aiheuttavilta vaikutuksilta. Kirjoittajien mukaan tämä lähestymistapa asettaa median käyttäjän passiivisen uhrin asemaan ja vesittää mahdollisuuden voimaantumiselle (Kellner & Share, 2007, 6).

Taidekasvatuksellisessa lähestymistavassa opetetaan yleensä arvostamaan esteettisiä ominaisuuksia ja oppilaita käyttämään luovuutta itseilmaisussa. Tämänkaltainen opetus voi kuitenkin olla ongelmallista, jos individualistinen itseilmaisuus korostuu liiaksi ja sosiaalinen ulottuvuus jää varjoon. Kirjoittajat kertovatkin kuinka monissa taidekasvatusohjelmissa oppilaat oppivat lähinnä toistamaan hegemonisia representaatioita, mutta eivät opi ymmärtämään näiden ideologisia implikaatioita eivätkä juurikaan sosiaalista kriittisyyttä. Vaikka oman äänen löytäminen ja mahdollisuus itseilmaisuun ovat tärkeitä asioita, nämä eivät riitä ilman kriittisiä taitoja. Itseilmaisuus voi myös toimia sorron työkaluna, esimerkiksi rasististen ja seksististen näkemysten ilmaisuna (Kellner & Share 2007, 60).

Kolmas, medialukutaitoa korostava lähestymistapa koostuu viestintätaitoja kehittävästä opetuksesta. Medialukutaidossa korostuu kyky hankkia, analysoida ja arvioida informaatiota sekä kyky kommunikoida itse. Vaikka nämä taidot ovat myös kirjoittajista tärkeitä, he kritisoiivat lähestymistapaa muun muassa siitä, ettei siinä huomioida kielen ideologista ulottuvuutta ja valta-aspekteja. Se myös kätkee mediakasvatuksen muutospotentiaalın ja työkalut demokratian vahvistamiselle (ibid., 60–61).

Kirjoittajat ehdottavat puolestaan lähestymistavaksi kriittistä medialukutaitoa. Se yhdistelee osia edellä mainituista tavoista, kuten vaihtoehtoista mediatuotantoa ja analyysin yhteiskunnallista ulottuvuutta. Sen lisäksi siinä tarkastellaan, miten informaatio ja valta linkittyvät yhteen. Mediakuluttaja nähdään mallissa aktiivisena tulkitsijana, ja opetuksen tavoitteena on saada opiskelija ymmärtämään, kuinka tämä voi kriittisesti käyttää ja analysoida mediaa.

Kriittiseen medialukutaitoon liittyy tiiviisti kriittinen pedagogiikka, jonka kehittäjiksi nimetään ainakin kasvatusfilosofit Paulo Freire ja John Dewey (Kellner & Share 2007). Suomalaisessa kontekstissa viestinnän professori Juha Herkman on kirjoittanut paljon aiheesta. Kriittisen pedagogiikan piirteitä ovat muun muassa ideologioiden haastaminen, vallan tekeminen näkyväksi ja demokraattisten käytäntöjen luominen (Stocchetti 2015). Kriittisen pedagogiikan päätavoitteiksi Kellner ja Share nimeävät kriittiset reflektiotaidot ja toiminnan yhteiskunnan muuttamiseksi (Kellner & Share 2007, 63). Herkmanin mukaan kriittisen mediakasvatuksen tulee ohjata oppilas kyseenalaistamaan ja ajattelemaan asioita monesta näkökulmasta (2007, 223). Opetus ei tapahdu perinteisessä mielessä ylhäältä alas, eikä saarnaa oikeaa tai väärää, vaan kumpuaa oppilaiden omista ajatuksista, kokemuksista ja arvoista (ibid.). Yhteiskunnallisessa mittakaavassa kriittisen medialukutaidon ja kriittisesti tiedostavan subjektin nähdään olevan välttämättömiä osallistuvalla demokratialle (*participatory democracy*; Stocchetti 2017; Kellner & Share 2007, 59).

Dokumenttielokuva mediakasvatuksessa, käytännön esimerkkinä *Point of View* -pilottihanke

On epäilemättä olemassa monia tapoja soveltaa dokumenttielokuvaa opetustyössä. Muun muassa lapsille ja nuorille suunnattuun opetukseen löytyy suomeksi julkaistua materiaalia, esimerkiksi Antti Haarasen ja Virve Aholan oppaasta *Meidän dokkari – yhteisöllisen dokumenttielokuvan menetelmä* (2015). Oppaan harjoituksissa sekä keskustellaan dokumenttielokuvasta että harjoitellaan dokumentin tekemistä itse. Käytännön harjoittelu ja teknisten työkalujen ja taitojen kehittäminen opetuksessa ovat monella tapaa hyödyllistä. Työkalujen ja tekniikan hallitseminen myös edesauttaa miettimään samoja työkaluja kriittisemmin. Pahimmillaan se kuitenkin typistyy opettamaan opiskelijoita toisintamaan tietynlaisia representaatioita, tai mukautumaan jonkinlaiseen ”poliittiseen korrektiuteen” kyseenalaistamatta asioita (Kellner & Share 2007, 60, 67).

Vastauksena tähän haasteeseen Ammattikorkeakoulu Arcadassa järjestettiin luku-
vuoden 2015–2016 mittainen kokeellinen *Critical Media Laboratory* -kurssi ja pilotti-
hanke *Point of View*. Kurssille osallistui pääasiassa Arcadan elokuva- ja televisiopuo-
len kolmannen vuoden opiskelijoita, joihin myös itse kurssiajankohtana lukeuduin.
Kurssi koostui itsenäisestä työskentelystä ja epäsäännöllisistä lähiopetustilanteista,
joissa pääosassa oli ryhmäkeskustelu. Tämä osio katsauksesta kysymyksineen poh-
jautuukin pääasiassa kurssilla käytyihin keskusteluihin, kuin myös pohdintoihini
kurssin aikana ja sen jälkeisinä vuosina tähän päivään saakka.

Kurssilla kukin opiskelija valitsi itselleen tärkeäksi kokemansa aiheen. Tehtävänä
oli tuottaa itsenäisesti (ei esimerkiksi ryhmätyönä) kolme ”tekstiä”. Yhtenä niistä
oli lyhyt dokumenttielokuva, toisena ”musta päiväkirja” – eräänlainen muistikirja,
johon opiskelijat kirjoittivat ajatuksiaan prosessin kulusta, eikä päiväkirjan merkin-
töjä tarvinnut näyttää kenellekään. Kolmas oli essee, joka mustan päiväkirjan sijaan
oli julkinen. Siinä olennaista oli perustella valintojaan ja päätelmiään tutkittavasta
aiheesta.

Dokumenttielokuvan tekninen tai esteettinen toteutus, jotka usein korostuvat
taidekasvatuksessa tai esimerkiksi elokuvaopiskelijoiden arvioinnissa, oli kuitenkin
toisarvoista tai epäolennaista kurssiarvosanan kannalta. Sen sijaan opiskelijan oma
ajatteluprosessi, ajatusten perustelut ja niiden kommunikointi korostuivat opiskelija-
arvioinnissa. Tehtävien tavoitteina oli

- a) ilmaista mielipide,
- b) kehittää opiskelijoiden itsetuntemusta ja itsehavainnointitaitoja,
- c) kehittää opiskelijoiden tuntemusta ympäröivästä sosiaalisesta maailmasta
sekä
- d) syventää opiskelijoiden viestinnällisiä valmiuksia.

Mielipiteen ilmaisu saattaa kuulostaa helpolta. Kuitenkin esimerkiksi marginaali-
soitujen ryhmien osalta tämä ei aina ole itsestään selvää, tai tekstin tuottaja saattaa
muuten pelätä syrjityksi tulemista mielipiteensä tähden. Mielipiteen ilmaisua ei
myöskään voi pitää itseisarvona, sillä mielipide saattaa olla myös esimerkiksi sek-
sistinen tai rasistinen. Kasvatustieteilijät Ricky Lee Allen ja César Augusto Rossatto
pohtivatkin artikkelissaan (2009) ongelmakohtia kriittisen pedagogiikan soveltami-
sessa etuoikeutettuun ryhmään kuuluvien oppilaiden kanssa ja kertovat esimerkiksi
kohdanneensa vastarintaa opiskelijoiden taholta. Mediakasvatuksessakin olisi kui-
tenkin tärkeää ohjata etenkin etuoikeutettuun ryhmään kuuluvaa opiskelijaa ky-
seenalaistamaan mielipiteensä – onko se perusteltu, vai pelkkä asenne tai uskomus?
Minkä varaan opiskelija rakentaa kyseisen asenteen tai uskomuksen? Mitkä ovat
perusteet? Mitä kautta mielipide on muodostunut ja millaisessa yhteiskunnallisessa
ja historiallisessa kontekstissa? Minkälaiset todisteet (tai dokumentit) tukevat tai
eivät tue mielipidettä, kuka tai mikä taho ne tarjoaa, ja mitkä niiden tahojen intressit
ovat? Millainen painoarvo näillä asioilla on meille itsellemme? Toisin sanoen, miten
rakennamme oman totuutemme? Pelkäävän oppilaan kanssa voi lisäksi pohtia, onko
pelko perusteltu ja miksi, tai rohkaisemaan tätä toimintaan eli tekstin tuottamiseen.

Nämä kysymykset kulkevat käsi kädessä jo tehtävän kahden seuraavan kohdan
kanssa, eli oman itsensä ja sosiaalisen ympäristön tuntemisen ja havainnoimisen
kehittämisen kanssa. Mitä tekijän lähipiiri ajattelee esimerkiksi koulutuksesta,
uskonnosta, sukupuolirooleista tai vaikkapa lentävistä lautasista? Ja miten ajatus
poikkeaa – vai onko se samankaltainen – muiden ihmisten näkemyksistä? Minkä-
laisia konflikteja on odotettavissa ja millaisten konfliktien kanssa tekijä itse kestää?
Entä mitä vaikutuksia tekeillä olevalla dokumenttielokuvalla on muihin ihmisiin sen
tekovaiheessa tai jos se julkaistaan. Entä onko tältä osin eroja lyhyellä tai pitkällä
aikavälillä?

Tekstin tuottaminen, olkoon se sitten dokumenttielokuvan tai esseen muodossa, on vuorostaan viestintätaitojen harjaannuttamista, mikä on tehtävän neljäs kohta. Tähän liittyy myös visuaalisen (ja audiovisuaalisen) viestinnän haastavuus, sillä se on usein perinteistä tekstiä monitulkintaisempi, puhumattakaan äänen vaikutuksista kokonaisuuden tulkintaan. Kuvat koivunoksista heilumassa kesäpäivänä saavat aivan erilaisia tuntemuksia aikaan riippuen siitä, soiko taustalla Olavi Virran ”Kesäyön valssi” vai PMMP:n ”Rusketusraidat” (minkä lisäksi pelkästään nämä kaksi musiikkiesimerkkiä herättävät eri lukijoissa hyvinkin erilaisia assosiaatiota). Entäpä samaiset koivunokset muutamaa kuukautta aiemmin kurottamassa paljaina kohti aurinkoa?

Koivunokset eivät todellisuuskäsityksiin tarjoakaan vaikutusta, mutta monesti dokumenttielokuvassa onkin kyse laajemmista yhteiskuntaan ja ihmisyhteyteen liittyvistä asioista, kuten terveydestä, politiikasta tai identiteetistä, jolloin audiovisuaaliset valinnat vaikuttavat yhtä lailla. Kykenenkö siis dokumenttielokuvan tekijänä välittämään oman totuuteni eteenpäin sen vääristymättä oman kömpelyyteni tai ajattelemttomuuteni vuoksi? Osaanko ottaa huomioon katsojan monet potentiaaliset tulkintatavat tekemälleni tekstile?

Nämä kysymykset ovat tärkeitä varsinkin dokumenttielokuvan tekijälle, mutta myös katsojan voi yhtä lailla haastaa miettimään näitä kysymyksiä. Miksi tietty dokumenttielokuva tuntuu katsojasta totuudellisemmalta kuin toinen? Mitkä asiat herättävät katsojan luottamusta, mitkä etäännyttävät? Mitkä asiat tukevat aiempia käsityksiämme ja mitkä haastavat ne? Entä missä määrin miellyttävä tai epämiellyttävä musiikki tai kuvallinen kerronta tempaa katsojan mukaansa, tai karkottaa? Vaikka mediakasvattaja ei sisällyttäisi dokumenttielokuvan käytännön toteutusta harjoitukseen opetusympäristössä, nämä kysymykset voivat olla hyödyksi jo silloin kun katsoo ja analysoi jonkun toisen luomaa tekstiä.

Haastavaksi dokumenttielokuvan pohdinta muuttuu muun muassa niin sanotun vahvistusvinouman takia, eli taipumuksen uskoa sisältöä, joka jollain tapaa vahvistaa ennakkokäsityksemme (Motturi 2016). Saatamme olla tiedostamattomasti valikoivia todisteiden suhteen tai tulkita niitä vääristyneesti. Myös siksi on tärkeää harjoitella itsereflektiotaitoja.

Point of View -kurssin musta päiväkirja -tehtävän hyödyt näkyivät ehkä parhaiten juuri itsereflektion harjoittelussa. Ainakin oman kokemukseni mukaan perinteinen oppimispäiväkirja, joka palautetaan kurssin loppupuolella ei tuota samankaltaisia hyötyjä, sillä sitä kirjoittaessa väistämättä joutuu pohtimaan lukijaa, eli viestin vastaanottajaa. Tällöin kirjoitusprosessista muodostuu enemmän kommunikatioharjoitus, mikä on toki myös tärkeää, mutta samanaikaisesti kirjoittaja saattaa sensuroida itseään ja siten myös jäädä paitsi monista oivalluksista sekä itsensä että ympäröivän maailman osalta. Myös ujo tai arempi oppilas voi saada itsestään irti enemmän, kun aivoituksia ei tarvitse antaa muiden riepotehtaviksi tai arvosteltaviksi. Nimenomaan arvostelun pelko voi olla todella vahingollista ja syödä oppimisintoa.

Aikaa taustatutkimukselle ja itsereflektiolle oli *Point of View* -projektissa sopivasti, koska prosessi ulottui kokonaisen lukuvuoden ajalle. Lähiopetustilanteet koostuivat lähinnä keskusteluista, joissa opiskelijoiden ajatuksia ja matkan varrella kohtaamia ongelmia puitiin ryhmässä. Ryhmä toimi tällöin heijastuspintana ja pystyi tarjoamaan sekä tukea että vaihtoehtoisia tulkintatapoja, ja haastamaan aiempia näkemyksiä. Koska kriittisen medialukutaidon ja kriittisen ajattelun opettelu on elinikäinen prosessi, ei kurssin tuloksia onnistumisen osalta voi mitata. Harjoituksena tai uudenlaisten ajattelumallien kylväjänä se ainakin toimi mitä parhaiten.

Kohti kriittistä tietoisuutta ja demokratiaan osallistumista

Esittelin tässä katsauksessa teoreettisia lähestymistapoja mediakasvatukseen ja perustelin kriittisen medialukutaidon ja kriittisen mediapedagogiikan tärkeyttä. Tämän lisäksi nostin esiin esimerkkejä dokumenttielokuvan mediakasvatuksellista työkaluista tai soveltamismahdollisuuksista etenkin kriittisen medialukutaidon ja -ajattelun tukemiseksi. Käytännön esimerkkinä toimi *Point of View* -hanke, joka oli suunnattu media-alan korkeakouluopiskelijoille. Katsauksellani pyrin myös tarjoamaan työkaluja, joita voi soveltaa muuhunkin kriittiseen mediakasvatukseen ja toisenlaisissa oppimisympäristöissä.

On myös syytä muistuttaa, että kriittinen pedagogiikka on lopulta mediakasvattajan itsensä vastuulla, ja se vaatii tietynlaisen ajatusmaailman omaksumisen. Pohdittavaksi jääkin, miten tämä onnistuisi? Kuten Kellner ja Share varoittavat (2007, 61), osaamattoman käsissä medialukutaidon opetus on pahimmillaan vain omanlaisia konventioita tarjoava reseptikirja. Loppujen lopuksi kyse ei ole siitä, että oppilaalla olisi pelkästään välineitä selviytyä koulumaailmassa, vaan tavoitteena on opastaa ihmisiä kriittiseen tietoisuuteen ja demokraattiseen osallistumiseen – antaa eväitä elämänmittaista matkaa varten.

Lisää *Media and Education in the Digital Age* -ohjelmasta luettavissa täällä: <http://rdi.arcada.fi/meda/en/>

Lähteet

Aaltonen, Jouko (2006) *Todellisuuden vangit vapauden valtakunnassa: Dokumenttielokuva ja sen tekoprosessi*. Helsinki: Like.

Allen, Ricky Lee & César Augusto Rossatto (2009) "Does Critical Pedagogy Work with Privileged Students?". *Teacher Education Quarterly*, 36(1), 163–180.

Andersson, Ulrika & Weibull, Lennart (2017) "Litar vi på medierna?". *Larmar och gör sig till*. Göteborgs universitet: SOM-institutet. Saatavilla: <https://som.gu.se/digitalAssets/1649/1649011_097-112-andersson-o-weibull.pdf> (linkki tarkistettu 11.8.2018)

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1967) *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday.

Full Frontal with Samantha Bee. "Finnish Fake News | October 11, 2017 Act 3 | Full Frontal on TBS". *YouTube*. Saatavilla: <<https://youtu.be/wwAzU5ji-CM>> (linkki tarkistettu 18.3.2018).

Haaranen, Antti & Ahola, Virve (2015) *Meidän dokkari – yhteisöllisen dokumenttielokuvan menetelmä*. Saatavilla: <http://www.kulttuurivalve.fi/tiedostot/Elokuvakoulu/PDF/Meidan_dokkari_web_2014-12-18.pdf> (linkki tarkistettu 8.7.2018)

Herkman, Juha (2007) *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.

Hyytiä, Minna & Saloranta, Sofia (2015) *Luokanopettajien käsityksiä lukemisesta, kriittisestä lukutaidosta ja niiden merkityksistä*. Saatavilla: <<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201510193413>> (linkki tarkistettu 30.3.2018).

Kellner, Douglas & Share, Jeff (2007) "Critical Media Literacy: Crucial Policy Choices for a Twenty-First-Century Democracy". *Policy Futures in Education*, 5(1), 59–69.

Motturi, Pauliina (2016) "Informaatiota vastaan medialukutaito: Kenen lauluja laulat?". *Yle* 6.9.2016. Saatavilla: <<https://yle.fi/aihe/artikkeli/2016/09/06/informaatiota-vastaan-medialukutaito-kenen-lauluja-laulat>> (linkki tarkistettu 21.3.2018).

Rajala, Anne (2017) *Documentary Film, Truth and Beyond: On the Problems of Documentary Film as Truth-telling*. Saatavilla: <<http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201705117808>> (linkki tarkistettu 18.3.2018).

Salmirinne, Sini (2015) "Toiset ovat kriittisiä, toiset uskovat kaiken – lukiolaisten medialukutaidon taso huolestuttaa opettajia". *Yle* 17.4.2015. Saatavilla: <<https://yle.fi/uutiset/3-7932419>> (linkki tarkistettu 30.3.2018)

Salomaa, Saara; Palsa, Lauri; Ville Malinen (2017) *Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus 2017*. Kansallinen audiovisuaalinen instituutti. Saatavilla: <<http://www.mediataitokoulu.fi/opettajaopiskelijat.pdf>> ja <<http://www.mediataitokoulu.fi/liiteselvitykseen/>> (linkit tarkistettu 11.8.2018)

Stocchetti, Matteo (2015) "Critical Pedagogies & Film Education in Neoliberal Times: Notes for Educators who Haven't Given Up". *Critical Pedagogies in Neoliberal Times / Cinema Journal Teaching Dossier* Vol. 3 (2). Saatavilla: <<http://www.teachingmedia.org/critical-pedagogies-film-education-in-neoliberal-times-notes-for-educators-who-havent-given-up/>> (linkki tarkistettu 25.6.2018)

Stocchetti, Matteo (2017) "Persona & Parrhesia: Research Notes On the Dialectics of the Real". *Persona Studies* 3.2: 79.

Where to Invade Next (2015). Ohjaus: Michael Moore. Dog Eat Dog Films & IMG Films.

Fugiendo vincimus! Isä, poika ja pyhä valta

SAATESANAT

Lähikuva-lehden varhainen mediakasvatus-numero ilmestyi vuonna 1992. Tuota ajankohtaa edeltänyt vuosikymmen oli monien sellaisten murrosten aikaa, jotka vaikuttivat suuresti myös mediakasvatuksesta käytyyn keskusteluun. Teknisistä uudistuksista kenties keskeisin väline oli videonauhuri. Sen myötä elokuva- ja televisiokasvatus (jota Suomessa edisti Elokuva- ja televisiokasvatuksen keskus ja sen julkaisemat *Sinä-Minä-Me* ja sittemmin *Peili* -nimiset lehdet) alkoi entistä enemmän muuttua puheeksi mediakasvatuksesta. Yksi esimerkki tästä muutoksesta oli Len Mastermanin teoksen *Medioita oppimassa – mediakasvatuksen perusteet* saattaminen suomeksi vuonna 1989. Keskustelupuheenvuoroja, virallisia mietintöjä ja oppimateriaaleja alkoi ilmestyä aiempaa tiheämmin. Mediakasvatuksen perusteita alettiin käsitellä monipuolisemmin, ja juuri tähän kenttään omalta osaltaan osallistui myös tuolloinen *Lähikuovan* numero.

”Fugiendo vincimus!”-tekstin ohella kirjoitin samaiseen teemanumeroon eräänlaisen johdannon otsikolla ”Media, pelko ja politiikka”. Se puolestaan rakentui pitkälti Gilles Deleuzen tuolloin tuoreeseen artikkeliin kontrolliyhteiskunnasta. Aiheen kytkeminen median ja kasvatuksen teemoihin saattoi vaikuttaa kaukaa haetulta, mutta kehityssuunnat sittemmin ovat kyllä tuoneet niitä lähelle, käsin kosketeltaviksi ja koettaviksi. Esimerkiksi yritysetoksen kaikkivoipaisuus, josta Deleuze kirjoittaa, ulottuu sulavasti jo korkeakoulutukseen asti.

Steven Spielbergin elokuvassa *Auringon valtakunta* (Empire of the Sun, USA 1987) tuntuivat kiteytyvän yhden teoksen puitteissa monet niistä teemoista, joista mediakasvatuksen periaatteita käsittelevässä keskustelussa olin ollut kiinnostunut: lapsikuvaukset, kasvatukseen liittyvät tavoitteet, sodan kaltaisen poikkeustilan muodostama aatteellinen ympäristö, valtarakenteiden audiovisuaaliset ilmentymät ja niin edelleen. Kenties vielä näitäkin enemmän henkilökohtaiseen kiinnostukseen vaikutti se, että elokuva pohjautui nimenomaan J. G. Ballardin samannimiseen, omaelämäkerralliseen romaaniin. Ballard nimittäin oli noihin aikoihin lähes ainoa kirjailija, jonka tuotantoa – erityisesti aiempaa, tieteisfiksioksi luettua lyhytproosaa – olin seurannut jo vuosia melko systemaattisesti. Tähän nähden onkin kenties outoa, etenkin kun luen omaa tekstiäni tänään noin 25 vuotta myöhemmin, ettei artikkelissani juurikaan tutkita Ballardin romaanin ja Spielbergin elokuvan välistä suhdetta. Toisaalta, ja puolustukseksi voisin todeta, tämä suhde onkin oikeastaan enemmän adaptaation kuin mediakasvatuksen kysymys – ja sellaisena oman, erityisen tarkastelun ansaitseva.

Artikkelista kehittyi sittemmin seuraavan monografiani *Aineeton syli* (1996) alukuvien aineisto. Samassa yhteydessä mediakasvatuksen kysymykset tarkentuivat omassa mielessäni nimenomaan mediatajua koskeviksi. Tässä koosteessa artikkeli paitsi kasvoi hieman laajemmaksi myös muodostui osaksi sarjaa, jossa Spielbergin muukin tuotanto näyttäytyi osana postmodernin elokuvan kokonaisilmettä. Artikkelin kantaaltojen vaikutus näkyy vielä reilut kymmenen vuotta myöhemmin kirjassani *Mediatajun paluu* (2004) ja siinä tarkastellussa keskenkasvuisen teemassa.

Turussa, elokuussa 2018

Jukka Sihvonen

Jukka Sihvonen

FUGIENDO VINCIMUS! - Isä, poika ja pyhä valta

Kieltää ja kasvattaa

Audiovisuaaliseen viestintäkulttuuriin kohdistuvan kasvatuksen tarpeellisuutta on totuttu perustelemaan lähinnä kahdella tavalla: a) koska lapset viettävät niin paljon *aikaa* eri medioiden parissa ja b) koska (jo edellisestäkin johtuen) medioilla täytyy olla suuri *vaikutus* vastaanottajiinsa. Ajan ja vaikutuksen kysymykset liittävät mediakasvatuksen läheisesti (ja jo varhaisessa vaiheessa) myös sensuuriin. Tässä suhteessa perustehtävänä on ollut yksinkertaisesti sen ajan rajoittaminen, joka lapsilla on ollut käytettävissään seurusteluun eri medioiden parissa.

Suomessa elokuvasensuuri syntyi vastaavista tarpeista jo varsin varhain:

Toukokuussa [1917] vanha kiistakysymys elokuvien säilyttämydestä ja kohtalokkaasta vaikutuksesta nuorisoomme purkautui yllättävän kiihkeäksi keskusteluksi. Asialla oli toisistaan riippumatta kolme kasvavan polven intomielistä varjelijaa: Julia Stadius, Henrik Ståhl ja J. H. Tunkelo (1873-1948). Rouva Stadius ilmoitti, ettei hän koskaan käynyt elokuvissa. Tietonsa hän oli hankkinut naispoliiseilta. Eritoten esikaupunkien pienissä salongeissa lapsukaiset istuivat tuntitolkulla huonossa ilmassa. He tulivat useimmiten yksin ja viipyivät myöhäiseen iltaan myötäeläen jännittävät tapahtumat innosta tutisten. Tämän turmeltumisen sallittiin jatkua, vaikka tarttuviin tauteihin puututtiin ehkäisevin toi-

menpitein. Ohjelmistoa tuli siistiä ja keskittyä opettaviin elokuviin.

Herra Ståhl haki vertauskuvansa väkijuomista: niistä maksettiin runsaasti veroa - elokuvat sisälsivät eettiseltä kannalta vielä kohtalokkaampaa myrkyä, joten niitäkin tulisi raskaasti verottaa sivistävien pyrkimysten hyväksi. Tunkelo edusti kristillisiä piirejä, ja hän julkaisi mielipiteensä kahdeksansivuisessa vihkosessa "Elävien kuvien tarkastus Suomessa". Julistusta jaettiin paheksuvän rintään: "'Kuvissa käynti' on tullut intohimoksi, kuten väkijuomiin mielteille kapakkakäynnit; himon tyydyttämiseksi turvautaan valheeseen, petokseen, näpistelyyn, keinotteluun m.m." Elokuviin katsottiin myötävaikuttaneen rikollisuuden lisääntymiseen ja koululaitoksen opetustehtävän epäonnistumiseen. Suurissa kaupungeissa opettajat olivat poliisin rinnalla osallistuneet elokuvatarkastukseen ja yhteistyöstä oli hyviä kokemuksia. Tekijä esitti itsenäisen elokuvatarkastamon perustamista. Se hyväksyisi keskitetysti kaikki maassa esitettävät elokuvat. Lisäksi kunnille tuli antaa itsemääräämisoikeudet hyväksytyihin elokuviin nähden.¹

Elokuvaan kohdistuvien kasvatuksellisten pyrkimysten riippuvuus yhteiskunnallisesta yhteydestään käy hyvin ilmi, kun verrataan Suomen tilannetta 1920-luvun Neuvostoliittoon. Kuten tunnettua elokuvalla suotiin nuorena kommunistivaltiossa varsin vahva poliittinen merkitys. Muun harrastustoiminnan ohella elokuvaesitykset tarjosivat työläiskerhoissa sekä opetusta että viihdettä. Ennen kaikkea elokuvaesityksillä oli kui-

tenkin sosiaalista kanssakäymistä ruokkiva tehtävä. Kasvatuksellinen tarve korosti katsojien keskinäisiä suhteita ja yhteenkuuluvuutta pikemminkin kuin yksittäisen katsojan suhdetta esitettyyn elokuvaan ja sen sisältöön.²

“Payne Fund Studies” Yhdysvalloissa 1930-luvun alkupuolella on esimerkki toisentyyppisestä kasvatuserinteen taustasta.³ Tutkimukset väittivät, että lapset ja siirtolaisten jälkeläiset sekä etenkin työväenluokkaan kuuluneet omasivat taipumuksen *ylisamastua* elokuvien henkilöiden ja tapahtumien kanssa. Tästä syystä elokuvat vaikuttivat voimakkaasti asenteisiin ja uskomuksiin. Näistä lähtökohdista elokuvakasvatusta otettiin tehtäväkseen harjoitustöiden, keskustelujen ja analyysien avulla istuttaa koululaisiin uusia elokuvien katsomistapoja. Asiaan kuului pyrkimys opettaa oppilaille tapoja tulkita sitä, mitä he näkivät ja kuulivat. Elokuvakasvatusta tehtävänä oli *kehittää oppilaiden esteettisiä taitoja*.

Kolmas ja ajallisesti huomattavasti tuoreempi mediakasvatusta perustelu liittyy uudistuneeseen käsitykseen lapsista niin medioiden kuin opetuksenkin vastaanottajina. Tämän periaatteen mukaan mediakasvatusta on tarpeellista, koska lapset ovat *aktiivisia* merkitysten tuottajia. Toiseksi, tällainen tuotanto on luonteeltaan *sosiaalista*. Merkitys ajatellaan siis alati muuttavana, muotoutuvana ja rakentuvana *prosessina*. Se ei ole joukko valmiita viestejä, jotka välittyvät eri kanavia pitkin valmistajilta ja lähettäjäiltä vastaanottajille. Pikemminkin kysymyksessä on merkitysten tekeminen. Tästä johtuen tuon prosessin tulokset ovat aina “puolivalmiita”. Tällaisessa vuorovaikutuksessa vastaanottaja on pikemminkin osallistuja kuin pelkkä omaksuja.

Mediakasvatusta perinteessä voidaan lisäksi erottaa ainakin kolme tunnistettavaa suuntausta.⁴ *Moraalisen paniikin perinne* on perustanut väittämänsä sellaisiin tutkimuksiin, joissa esim. televisio-ohjelmien on todettu lisäävän väkivaltaista käyttäytymistä lapsissa. *Ruiskeen perinne* taas on korostanut medioiden seurauksia: esim. sitä, miten televisio vaikuttaa negatiivisesti perheeseen ja lasten älylliseen kehitykseen. Tässä perinteessä (jonka tunnetuimpia puolestapuhujia on Neil Postman) *lukeminen* on aina katselua parempi vaihtoehto kuluttaa aikaa. Koulu nähdään kuolevan kirjallisen kulttuurin viimeisenä linnakkeena. Tämän seurauksena mediat pyritään - ei sisällyttämään, vaan eliminoimaan koulun maailmasta. *Tajunta-teollisuuden perinne* puolestaan on korostanut medioiden vaikutuksia käyttäjiensä asenteisiin, uskomuksiin ja mielipiteisiin.

Kaikille näille perinteille on yhteistä käsitys, jonka mukaan lasten ja medioiden keskinäiset suhteet nähdään suhteellisen yksinkertaisina ja yksioikoisina. Toisaalta juuri tämä yksinkertaisuus

saattaa olla vetoava ja vaikuttava seikka suhteessa niihin, joille painettu sana yhä on tiettyssä mielessä pyhää. Lisäksi mediat itse tuntuvat usein nostavan tutkimuskentästä esiin sellaisia “tuloksia”, jotka tarjoavat yksinkertaisia malleja. Helposti ymmärrettävä, syin ja seurauksin perusteltavissa oleva ja selkeitä ehdotuksia vaativa tutkimus tulee kuuluksi, koska se on ikään kuin jo valmiiksi muokattu medioiden omaa kieltä varten. Ottaakseen etäisyyttä medioiden toimintatavoista, niihin kohdistuvan opetuksen pitäisi tukeutua sellaiseen kulttuuriseen kasvatukseen teoriaan ja tutkimukseen, joka tarjoaa *kolmatta ulottuvuutta*. Pyrkimyksenä tulisi olla murtautua ulos monimutkaisuuden ja selkeyden sekä teorian ja käytännön kaksijakoisista vastakohta-asetelmistä.⁵

Edellä mainituille perinteille yhteisenä piirteenä on lisäksi se, että jokainen näistä suuntauksista näkee mediat hyvin voimakkaina ja vaikutuksiltaan lähinnä negatiivisina. Mediayleisöjen on siis oletettu koostuvan passiivisista kuluttajista, joiden joukossa erityisesti lapset ovat lukeutuneet vaaravyöhykkeeseen. Näin ollen mediakasvatusta perustehtäväksi on tullut “rokottaminen”: oppilaiden varustaminen sellaisin kyvyin, joilla nämä voisivat *vastustaa* medioiden monia negatiivisia vaikutuksia. Koululaitoksen kannalta tällainen “rokote” on lähinnä ollut kaksivaikutteisista: joko on rokotettu huonoa taidetta ja ala-arvoista viihdettä vastaan tai sitten on rokotettu ideologista manipulointia vastaan, tulipa se sitten oikealta, keskeltä tai vasemmalta. Tämän periaatteen ongelmana on se, että lasten ja medioiden välinen suhde nähdään yhä kovin ahtaasti. Tällöin näet korostetaan vain vaikutusta (joka usein on vielä varsin lyhyen aikavälin vaikutusta) sekä yksioikoisia syy- ja seuraussuhteita.

Aktiivisuuden ja sosiaalisuuden huomioiva kasvatuserintä lähtee peruskysymyksestä: onko mediakasvatusta tehtävänä auttaa lasten kykyä vastaanottaa, vai lisätä kykyä vastustaa? Tämä puolestaan liittyy kysymykseen siitä, ovatko oppilaat passiivisia vastaanottajia luonnostaan? Ja onko opetuksen tehtävänä tästä syystä aktivoida heitä opettajan toimiessa eräänlaisena käynnistäjänä?

Medioiden työstämät merkitykset eivät ole jotta, joka vain olisi sinällään “tekstissä” kuten elokuvassa tai TV-ohjelmassa sen tekijän “sanomana”. Lukijat ja katsojat *tuottavat* aktiivisessa vastaanotossaan merkityksiä tukeutumalla aikaisempaan tietoonsa. Se puolestaan perustuu sosiaaliseen ja kulttuuriseen kokemukseen (arkikokemukseen) sekä muista ohjelmista kumpuaviin kokemuksiin (luku- ja katselukokemuksiin). Tällä tavalla kokemuksesta tieto on tietysti eri henkilöillä varsin erilaista. Yhtä kaikki se on kuitenkin sosiaalisen kanssakäymisen tuotetta ja siinä

mielessä ainakin joiltakin osin jaettua tietoa, joka perustuu yhteisiin “mediakokemuksiin”.

Mistä tuo tieto tulee, mihin se juureutuu ja miten se on muotoutunut? Tällaisten kysymysten avulla selvitetään sitä, miten “mediakieli” on sekä sosiaalisesti että historiallisesti *tuotettua* ainesta eikä suinkaan neutraalia ja luonnollista. Mediaohjelmat (yhtä hyvin kuin onnistunut mediakasvatus esim. kouluissa) tarjoavat *tilan*, jonka puitteissa lapset voivat aktiivisella tavalla ja sosiaalisen kanssakäymisen keinoin neuvotella omia minuuksiaan. Medioilla ja niihin liittyvällä opetuksella on yksilöpsykologinen, jopa terapeuttinenkin funktionsa. Tämä lähtökohta ottaa huomioon sen, että lapset ovat hyvin heterogeeninen ryhmä oppilaita. Heillä voi olla paljonkin toisistaan poikkeavaa kulttuurisen tietämyksen kykyä eivätkä he ylimalkaan ole medioiden suhteen luonnostaan tietämättömiä.

Media, kasvatus ja valta

Medioiden merkityksiä ja niiden tuottamista sekä niiden luonnetta tuotteina voi lähestyä käsitteellisesti rajatuista näkökulmista: kieli, kerronta, instituutio, yleisö, esitystapa, yhteiskuntaluokka, sukupuoli, rotu, ikä, tuotantoprosessi, jne.⁶ Kaikki nämä ovat sellaisia avainkäsitteitä, joita voidaan lähestyä varsin monin eri tavoin sekä medioiden läpi että käyttämällä niitä lähdemateriaalina. Myös sellaisia abstrakteja käsitteitä kuten esim. *valta* voidaan tarkastella vastaavalla tavalla.

Mediakasvatuksessa vallan problematiikkaa on totuttu lähestymään lähinnä kahdesta näkökulmasta: *yleisön* ja *tuotannon*. Tietystä mielessä kumpakin näistä on kuitenkin yhdistänyt sama pyrkimys vastata kysymykseen *kenellä on valta päättää*. Mediakasvatuksessa itse opetusinstituutio valtarakenteena on kuitenkin jäänyt vähälle huomiolle tai se on sivuutettu kokonaan.

Vallan käsite on perinteisesti noussut keskeiseen asemaan tutkittaessa elokuvien ja televisio-ohjelmien tuotantoa sekä niiden institutionaalisia, ideologisia ja poliittisia kytkentöjä; miten esim. yhteiskunnalliset instituutiot kuten valtio, oikeuslaitos, kirkko, jne. *kontrolloivat* audiovisuaalista ohjelma-aineistoa. Juuri tältä kannalta vallan käsite on usein nähty lähes saumattomassa yhteydessä talouden, ekonomian, rahan maailmaan. Elokuva tai ohjelma voi välittömästi toimia porttina myös tähän alueeseen: ohjelman auditiivinen ja visuaalinen *ulkonäkö* voi antaa jo viitteitä siihen, miten suurista summista on ollut kyse ohjelman valmistamisessa.

Toisaalta on kiinnitetty huomiota esimerkiksi kysymykseen siitä, miksi, miten ja millä vaikutuksella mediatekstit (kuten elokuvat, televisio-ohjelmat jne.) määrittävät ennalta niiden mahdollisen

vastaanoton. Eli karkeammin sanottuna; miten ohjelma manipuloi katsojansa katsomaan ja kuuntelemaan sitä ohjelmantekijöiden haluamalla tavalla. Valtadiskurssin kielellä: miten tekijät ja tuottajat “riistävät” katsojia?

Vastineena katsoja-kuluttajiin kohdistuneelle riistolle on sitten edelleen pohdittu sitä, mitä mahdollisuuksia yleisöllä (tai paremminkin yleisöllä) on ryhtyä katselu-, kuuntelu- ja tulkintatehtävään ikään kuin *omista* eikä yksin *annetuista* lähtökohdista käsin.⁷ Voisi jopa yleistää, että viime vuosien kiinnostus mediayleisöjen katselutottumuksia ja -tapoja kohtaan eritoten empiirisen aineiston keruuna, juontaa juurensa juuri tähän kysymykseen.

Tällainen tarkastelutapa on siirtänyt tulkinnallisen painopisteen tekstiä edeltävältä alueelta (sen tekemiseen ja tuottamiseen liittyvät tekijät) samoin kuin tekstin sisäiseltä alueelta (teksti itsessään analyysin kohteena) tekstin ja vastaanottajan välisen *vuorovaikutuksen* alueelle. Merkityksiä ei enää nähdä *annettuina* ja *otettuina*, vaan sellaisina, jotka muotoutuvat ja alkavat saada hahmoa vasta vastaanottotilanteissa. Toisin sanoen se, miten tekstit tulevat ymmärretyiksi ja tulkituiksi näyttää suuresti ja monin eri muodoin riippuvan siitä kontekstista, jossa vastaanottanut yleisö nuo tekstit kohtaa.⁸

Yhtäältä audiovisuaalinen teksti oletettiin vallan välikappaleeksi ja analyysin tehtävänä oli paljastaa tuon välineen *taustalta* sen tuottanut ja sitä ohjailnut valta. Toisaalta pohdittiin tuon vallan vaikutusta katsojiin (perusesimerkki tästä on väkivaltaan liittyvä vaikutustutkimus) sekä katsojien teoreettisia ja todellisia mahdollisuuksia harjoittaa “vasta-valtaa”, analysoida ja tulkita ohjelmia omiin tarkoituseriinsä.

Len Masterman kirjoittaa tästä ohjelman ja katsojan “vuorovaikutusperiaatteesta” siirtäen asetelman kasvatusinstituution eli koulun kehyyksiin:

Jos merkitys ei kerran piile tekstissä vaan yleisön ja tekstin vuorovaikutuksessa, niin tämä pätee myös opetustilanteeseen eikä vain televisionkatsomiseen. Onhan opettajien tunnettava käsiteltävän aiheen lisäksi myös oppilaiden panos siihen. [--] Lopuksi oppilaiden muuttaminen toisten lähettämien viestien passiivisista vastaanottajista aktiivisiksi merkityksen luojiksi - objekteista, joille kasvatus tapahtuu, tietoa luoviksi ja sitä omaksuviksi subjekteiksi - on kaikkien osapuolten kannalta vapauttava kokemus, joka edesauttaa aidon dialogin kehittymistä opetuksessa. [--] Mediakasvatuksen tarkoitus on varustaa oppilaat sellaisilla mediakävyillä, joiden avulla he voivat kehii sisään koodatun tekstin auki niin täydellisesti kuin mahdollista. Avoimeksi jää se, miten yleisö ja oppilaat tulkitsevat tekstin ja hyväksyvätkö he sen.⁹

Tällainen median ja koulun välinen suora rinnastus ei tietenkään ole Mastermanin keksimä:

noin sata vuotta sitten jo Edison haaveili siitä, miten elokuva tulee muuttamaan kouluopetuksen luonteen ja kenties lopulta kokonaan korvaamaan esimerkiksi oppikirjat.

Vaikka Mastermanin luonnostelemaa rinnastusta median ja koulun kesken voikin pitää monessa mielessä ongelmallisena, ainakin valta-asetelman kannalta se avaa kiinnostavan lähtökohdan: millä tavalla valtarakennetta on arvioitava uudelleen, jos katselutilanteen vastavuoroisuus rinnastetaan opetustilanteen vastavuoroisuuden kanssa? Jos tavoitteena on muuttaa dialogiin osallistuvat tasavertaisiksi subjekteiksi niin mitä se merkitsee pyrkimykselle “varustautua edellytetyin mediakyvyin”?

Ilmeisestikään ei riitä, että vain luotamme mediatekstien vastaanoton dialogisuuteen. Uusi oppimistilanne ei vielä synny siitä, että tekstien itsensä avulla kouluun uskotaan samalla tuotavan vastavuoroisuuden periaate opetukseen ja oppimiseen yleensä. Toinen ongelma piilee käsitteessä “mediakyvyin varustautuminen”. Medioiden monine eri muotoineen tänä päivänä hallitsema koulu ulkopuolinen maailma nähdään tällöin jatkuvana kriisinä, josta selviytymiseksi on “varustauduttava”. On vaarana, että koulu tulee entisestään korostaneeksi omaa luonnettaan eräänlaisena *kasarmiina* - tai vielä kärkevämmin, ja näin avaten ensimmäisen suoran linkin tässä tekstissä käsiteltävään esimerkkielokuvaan - *keskitysleirinä*.

Valta, vapaus ja vastuun kahleet

Koulunkäynti rinnasteisena pikemminkin sodankäynnin kuin median kanssa toimii tässä kontekstina sille, miten vallan *abstraktia* kysymystä voi lähestyä *konkreettisesti* käyttämällä välineenä elokuvaa tai televisio-ohjelmaa.¹⁰ Tässä tekstissä esimerkkinä on Steven Spielbergin ohjaama elokuva *Auringon valtakunta* (*Empire of the Sun*, USA 1987).

Elokuva perustuu J.G. Ballardin samannimiseen (ja useasti palkittuun, vahvasti omaelämäkerralliseen) romaaniin, joka ilmestyi vuonna 1984 ja suomennettiin vuonna 1988. Vuonna 1991 Ballardilta ilmestyi *Auringon valtakunnan* “jatko-osa” (*The Kindness of Women*), jossa hän niin ikään omaelämäkerrallisen aineiston avulla ja minämuodossa kuvaa päähenkilönsä, James Grahamin vaiheita sotavuosien jälkeen Englannissa ja Pohjois-Amerikassa. Kiinnostavalla tavalla itse-reflektiivisesti Ballard kuvaa jatko-osan lopussa myös *Auringon valtakunta* -elokuvan kuvauksia ja sitä, miten palanen hänen kuvittelemaansa Shanghaiä heräsi henkiin Lontoon liepeillä, Sheppertonin elokuvastudioilla.

Auringon valtakunta kuvaa 11/12-vuotiaan Jimin elämää Shanghaissa ja sen lähistöllä joululta

1941 kesään 1945 sekä sodan päättymiseen saakka. Tarinan nimi, “Auringon valtakunta”, “Empire of the Sun” voidaan lukea monimerkityksisenä. Kirjaimellisesti tarinan sisäisessä maailmassa se tarkoittaa Nantaon olympiastadionia, jonne kerättyä britti-imperiumin omaisuutta (autoja, pianoja, huonekaluja, kristallikruunuja, jne.) valaisee Nagasakiin pudotetun atomipommin *pieni aurinko*. Valtakunnan, imperiumin käsite puolestaan viittaa suoraan britti-imperiumiin ja siihen, että Jim on britti, joka Kiinassa kuuluu etuoikeutettuun ja hallitsevaan luokkaan. Toisaalta se viittaa kontekstinsa kautta välittömästi myös toisaalle: sekä menneeseen kiinalaiseen keisarikuntaan että nykyiseen japanilaiseen keisarikuntaan - siis sodan (tai sotien) vastapuoliin. Historiallisten yhteyksien lisäksi, vallan akselilla, käsitteessä olioistuu ajatus “imperiumista”, massiivisesta *valtakunnasta* yleensä.

Myös nimen jälkiosa, “sun” (aurinko) on monimerkityksinen. Ensinnäkin se viittaa (määrittelemättä) olinpaikasta riippuen joko “nousevan” tai “laskevan”) auringon maahan, Japaniin. Toiseksi se viittaa Sun Yat-seniin, kumoukselliseen ja kansallismieliseen Kuomintang-johtajaan, joka oli korostanut perheen, suvun ja valtion itsenäistä roolia sekä jatkuvan vallankumouksen periaatetta yksilökeskeisyyden vastapainoksi. Sun Yat-senin merkitykseen 1920- ja 30-lukujen Kiinassa viittaa jo sekin, että esim. koululaisten oli opeteltava hänen poliittinen testamenttinsa ulkoa. Yhteys Suniin syntyy myös Tshiang Kai-Shekin kautta, jonka massiivista kuvaa pystytetään elokuvassa erään talon seinälle; Tshianghan oli jo Sunin aikana Kiinan asevoimien päällikkö.

Kolmanneksi, nimi viittaa *pojan* valtakuntaan (“Empire of the Son”) ja siihen, miten Jim erillään vanhemmistaan vähä vähältä oppii niitä vallan pelisääntöjä, joiden avulla poikuuden omnipotentssi muuttuu miehuuden impotenssiksi, fantasi-an kaikkivoipaisuus todellisuuteen kytkeytyväksi kyvyttömyydeksi. Tällä tasolla kyse on kasvamis- ja selviytymistarina, joka vaatii nostalgiseksi uhrukseen ei enempää eikä vähempää kuin lapsuuden. Neljänneksi, käsite “aurinko” voisi viitata energiana (kuumuus), valona (kirkkaus), muotona (pyöreys) ja väreinä (keltaisesta punaiseen) erilaisiin mytologioihin, joiden ilmausta lähes jokainen kuva tässä elokuvassa tavalla tai toisella on.

Ensimmäinen luku hengissä säilymisen tarinassa kuvaa alkutilannetta: kohteena on Jimin (tai kuten häntä lapsuuden alueella vielä kutsutaan, Jamien) turvattu ja turvallinen elämä osana “imperiumin” brittiyhteisöä ja omaa perhettään. Alkutilan harmoniaa seuraa klassiseen tyyliin tuon yhteyden hajoaminen ja välttämätön “matka” kohti tuntematonta (tässä tapauksessa aikuisuutta).



Jimin seikkailu kohti aikuisuutta alkaa, kun hän ajautuu erilleen vanhemmistaan. Kuva: Suomen elokuva-arkisto.

Alkutilanteen maailmassa todellisuus on korostetun kaksijakoinen: yhtäällä on lapsuudenkodin brittisiirtokunnan järjestäytynyt ja eristäytynyt maailma. Toisaalla on ympäröivä paikallinen todellisuus, joka poliittisen kehityksen myötä vähä vähältä muuttuu uhkaavammaksi. Jimin sarjakuvista, leikkilentokoneista ja naamiaisjuhlista koostuvan maailman ja ulkoisen todellisuuden välissä on autonikkuna, jonka kautta Jim seuraa ympäröivää kiinalaista todellisuutta sen koko kirjavuudessa ikään kuin katsoisi elokuvaa; onhan se tyystin toisenlainen kuin maailma, jonka hän itse tuntee. Itse asiassa tähän piirteeseen viittaa jo Ballardin teksti: "Koko Shanghai oli muuttumassa uutisfilmiksi jota vuoti hänen [Jimin] omasta päästään."¹¹ Jo tässä vaiheessa nämä todellisuudet liittyvät yhteen konkreettisten "esine-merkkien" kautta alkaen kiinalaisen kerjäläisen peltirasiasta: tämä kerjää juuri niitä kolikoita, joita Jimin isä käyttää golfpallojensa tiinä (ja jotka hän ilmeisen säännönmukaisesti lyö mailallaan uima-altaaseen). Sekä rahana että kuvana tuo kolikko on vallan ilmaus, joka välittömästi kytkeytyy imperiumiin. Tarinassa se liittyy Jimin symbolisesti sekä omaan biologiseen isään että ideologiseen isään, kuninkaaseen. Vastaavanlainen isä-poika-suhteen merkki on myös Jimin koulupuku.¹²

Elokvassa kaikki suuret käännekohdat tapahtu-

vat konkreettisinä räjähdysinä. Näistä ensimmäinen toimii samalla arjen harmonian katkaisijana. Räjähdyks rikkoo todellisuuden tasot toisistaan erottavan läpinäkyvän lasipinnan, minkä seurauksena tarina alkaa liukua väistämättä reaalisen (ja samalla vallan) tasolta toiselle. Tässä kohtaauksessa on kiinnostavaa se, miten Jim kokee itse olensa *syylinen* toisen todellisuuden väliin tuloon: vilkuttamalla lampullaan satamassa lipuvalla tykkiveneelle, hän uskoo itse aiheuttaneensa sen, että tykit alkavat pommittaa kaupunkia. Kaikki-voipa valta, jota hän on tuntenut omassa (fantasian ja imperiumin) maailmassaan ei tietenkään päde enää *tähän* todellisuuteen. Tämä yhteismitattomuus ei kuitenkaan vähennä sen *kokemuksen* todentuntua, jonka Jim elää ja jonka myötä hänen syyllisyytensä (kuvittelun) vallan "pitäjänä" yhä säilyy.¹³

Seurauksena on kaaos, joka johtaa Jimin ja vanhempien joutumiseen toisistaan erilleen. Ja jälleen pojalle tarjoutuu mahdollisuus syyttää tapahtuneesta itseään: jos hän haluaisi pitää kiinni äitinsä kädestä eikä takaisin fantasiaan vetävästä Zero-leikkilentokoneestaan, tuo ero jäisi toteutumatta. Enemmän kuin henkilöiden halut, tuota eroa kuitenkin vaatii elokuvan (fantasian) tarina itse; ilman eroa ei olisi (selviytymis)tarinaakaan.

Näin luonnostellun eron jälkeen Jimin paluu

kotiin on paluuta tyhjyyteen ja tilanteeseen, jossa entinen valta-asetelma ei enää päde: kuuliainen, paikallinen palvelija on muuttunut käsketystä käskijäksi. Imperiumin vallasta on jäljellä vain kuoret, jotka Japanin keisarin uutena omaisuutena ovat vapaasti ryöstettävissä.

Selviytymistarinan seuraava askel edellyttää myös kodin ulkoisista puitteista luopumista; syödäkseen Jimin on pakko lähteä. Toinen kohtaaminen samalla tavalla äidittömän ja isättömän kiinalaisen ikätoverin kanssa tapahtuu kadulla, taustanaan valtava "Tuulen viemää" -elokuvan mainosjuliste. Takaa-ajon seurauksena Jim menettää sekä polkupyöränsä että kenkensä, mutta häntä itseään, brittiläisenä koulupoikana, ei huoli kukaan - vapaaehtoisista antautumisyhtymistä huolimatta. Vasta paikalle osuva amerikkalaisten kuorma-auto poimii pojan kyytiinsä, muttei nytkään hänen itsensä takia, vaan niiden merkkien ansiosta jotka hänellä on yllään: poika on muuttunut potentiaalseksi kauppatavaraksi.

Piilopaikassaan Basie, toinen amerikkalaisista, tyhjentää tottunein sormin Jimin taskut ja yrittää seuraavana päivänä myydä pojan torilla - tuloksetta. Auton luona Basie heittää Jimille kolikon takaisin ikään kuin kieltäytyen hänelle tarjotusta keinotekoisesta isyydestä. Tästä Jim muistaa "ideologisen" taustansa ja lupaa viedä kauppatavarat etsijät kotikadulle, jotta nämä eivät jättäisi häntä yksin. Kotitaloa kuitenkin asuvat nyt japanilaiset sotilaita, jotka pieksävät Basien Jimin silmien edessä. Ja taas Jim voi syyttää tapahtuneesta vain itseään: hän halusi takaisin kotitaloonsa yhtä paljon siksi, että amerikkalaiset pitäisivät hänet kuin siksi, että hän vielä toivoi tapaavansa vanhempansa. Yhtä vähän kuin kadulla marssinut japanilaisarmeija oli aiemmin valmis ottamaan "antautuvan" Jimin "pojaksi", yhtä vähän valkoisiin pukeutunut japanilaissovitilas, johon he törmäävät Jimin entisen kotitalon ulko-ovella, on valmis Jimin äidiksi.

Vangeiksi joutumista seuraa kokoamisparakien "esikoulu", missä Jim, Basien opastamana, oppii tulevan elämän perussääntöjä, hengissä pysymistä keinoja kaihtamatta ja kuoleman hyväksi käyttöä vailla eettistä tai moraalista etikettiä.

Sitten on edessä matka vankileirille. Jim on jäädytettävä kuorma-auton kyydistä, mutta vielä kerran epätoivoisesti kaikkivoipaisuuteensa vedottuaan ("Tunnen seudun kuin omat taskuni, en eksy missään") hän pääsee "oppaaksi" matkalle, jonka aikana hänen tulevat (ja keskenään kilpailevat) huoltaja-hahmonsä, amerikkalainen Basie ja brittilääkäri Rawlins (kirjassa Ransome) tutustuvat toisiinsa. Leirille saavuttua Jim kohtaa heti myös kolmannen "isä-hahmonsä", leirin komentajan, kersantti Nagatan, jonka valta ja voima suhteessa Jimin fantasian kaikkivoipaisuuteen loppuu kes-

ken Jimin ja lentokoneiden välisessä pastoraalisessa kohtaamisessa. Tässä elokuva tuntuu julistavan, että kaikesta elämän kaotisuudesta huolimatta on yhä olemassa "taso", jolla vallan rajat ovat ylitettävissä: *lentämisen* maailma, elämä maanpinnan yläpuolella, irtautuminen kahlitsevästä kiinteästä materiaasta.

Tämän jälkeen tarinassa siirrytään suoraan kolme vuotta eteenpäin, vuoteen 1945. Elämä vankileirillä on jatkunut jo pitkään omissa uomissaan; itse asiassa Spielberg antaa siitä varsin omintakeisen kuvan - ikään kuin kysymyksessä olisi normaali amerikkalaisen pikkukaupungin arjen kuvaus:

Auringon valtakunnan lähes perverssillä tavalla ironinen saavutus on epäilemättä sen taito esittää meille historiamme todellinen ja mahdoton trauma eli keskitysleiri nostalgisena kohteena; meille, jotka elämme postmodernin nostalgian aikaa eli sitä, jolloin kadonneen ajan lukemattomat kuvat tarjoutuvat halun kohteiksi ja syiksi. [...] Sellainen on *keskitysleirin* kuvaus, siis ilmiön, joka epäilemättä edustaa tämän vuosisadan traumaattista "reaalista" eli sitä, mikä aina "palaa samanlaisena" kaikissa sosiaalisissa järjestelmissä.¹⁴

Jim toimittaa kiillottamansa kengät kylpeväälle Nagatalle ja varastaa samalla tämän saippuan. Sairaalassa tutustumme lähemmin tri Rawlinsiin, joka on omaksunut myös Jimin opettajan roolin; häneltä Jim varastaa pullonkorkin. Lopulta olemme amerikkalaisten parakissa Basien luona, jolle Jim kerää tavaroita. Samalla asemoidaan Jimin lopullista "miehuuskoetta", jonka tuloksena hänellä saattaisi olla - ei yksin paikka Basien luona, vaan myös toveruus tämän pakokumppanina. Sitä ennen Jimin on kuitenkin puututtava asioihin Nagatan ja Rawlinsin ottaessa yhteen. Palkkioksi Jim saa kauan havittelemansa golfkengät, jotka miehuden merkinä valmistavat tulevaa varten ja isyyden merkinä toimivat muistona menneestä.

Kohtaus leirin ulkopuolella, piikkilanka-aitojen takana on kuin suora sovellutus Arnold van Genepin siirtymäriittejä käsittelevästä tutkimuksesta.¹⁵ Voittaakseen uuden aseman yhteisössä Jim joutuu tilapäisesti sen ulkopuolelle, "rajatilaan", missä hänen on suoriuduttava tehtävästä (fasaani-ansojen vieminen). Alkuasukaskansojen murrosikäisten tapaan Jimkin "maskeeraa" kasvonsa mudalla ja myös hänellä on mystinen ulkopuolinen auttaja (suojellen häntä ankaran isän aseelta) - läheisen lentokentän japanilaispoika, joka myös harrastaa lennokkeja. Jim suoriutuu ja palaa voitonmarssin tahteissa uuteen kotiinsa, amerikkalaisten parakkiiin. Brittien parakista poiketen tämä ympäristö onkin tyystin *miesten* hallitsema valtakunta. Harmoninen, pakosuunnitelmien parissa sujuva elämä maskuliinisessa "jenkkilässä" jää tietysti lyhytaikaiseksi iloksi. Hallitsevan isän

oikeuksin Nagata tulee etsimään tuota kohtalokasta, varastettua saippuaansa, joka niin muodoltaan kuin funktioltaankin on Basien ja Jimin isä-poika-suhdetta symboloineen, aiemmin esiintyneen kolikon pehmeämpi ja tuoksuvampi toisinto.

Tällä kertaa Jimin kumarrukset eivät pelasta Basietä niin kuin ne olivat aiemmin pelastaneet tri Rawlinsin. Ja taas poika saa tilaisuuden syyttää tapahtuneesta itseään. Ellei hän olisi halunnut miellyttää Basietä viemällä tälle Nagatalta varastamansa saippuan, tapahtumat olisi kenties voitu välttää. Näin jokaista tekoa, jonka Jim tekee yrittäessään saada "todellisuuden" käyttäytymään haluamalla tavalla (yrittäessään noudattaa kaikkivoipaisuuden periaatetta), seuraa ikään kuin todellisuudesta tuleva vallan vastaisku. Sen edessä Jimin ei auta muu kuin todeta voimattomuutensa, oman valtansa mitättömyys.

Aurinkolasien valtakunta

Auringon Valtakunnassa vallan representaatiot yksilöityvät ja samalla jakautuvat hienosyisemmin; yhdestä ja yhtenäisestä "vallasta" ei oikeastaan voi enää puhua - muuten kuin siinä mielessä, että noita kaikkia alueita yhdistävät *isyiden* ja *sodan* perusteemat. Ensinnäkin voidaan puhua *traditionaalisesta* vallasta, joka olioistuu erilaisina instituutioihin liittyvinä mystiikkoina. Kyse on symbolisesta, rituaalisesta ja karismaattisesta vallasta; vallasta "sinänsä". Tällä tasolla henkilöt eivät ole vallan käyttäjiä, vaan valta ikään kuin puhuu henkilöittensä (kuten Laki tuomarien) kautta. Traditionaalisen vallan akselille kuuluvat "imperiumien" edustajat, *Auringon valtakunnassa*

yhtä lailla Jimin isä kuin vankileirin päällikkö, kersantti Nagatakin. Tällä tasolla Nagatankin voi siis nähdä Jimin ankarana isänä, ja Nagatan ainoat englanninkieliset sanat Jimille ("Difficult boy", "Vaikea poika") heidän lopulta erotessa saavat uudenlaista merkitystä.

Toisella tasolla voidaan puhua *manipuloivasta* vallasta, joka perustuu suoraan alamaisten ohjailuun, säätelyyn ja manipulointiin. Tämä vallan muoto on luonteeltaan opportunistista ja kyynistä, se omaksuu erilaisia rooleja ja tähtää etupäässä vain oman voiton pyyntiin. Tätä vallan tasoa elokuvassa edustaa amerikkalainen Basie.

Kolmas taso on *totalitaarinen* valta. Se perustuu auktoriteettiin, joka näkee alamaiset tietämättöminä, oppimattomina ja kasvatettavina. Auktoriteetilla itsellään on sekä etuoikeutettu suhde tietoon että merkit tuon suhteen pätevydestä. Tätä vallan tasoa elokuvassa edustaa brittilääkäri Rawlins.¹⁶

Jim, tehtävänänsä selviytyä "elämän korkeakoulusta", käy tuota vankileirikoulua sukkuloiden ja joutuen tekemisiin kaikkien näiden valtatason ja niitä edustavien miesten kanssa. Valtatasojen olioistunut läsnäolo (ja samalla niiden alituinen keskinäinen kilpailu) tekee Jimin "koulusta" totalitaarisen universumin. Hän voi yrittää selviytyä vain turvautumalla elementteihin, jotka estävät todellisuuden täydellisen pirstoutumisen. Kaikki nämä elementit elokuva kytkee suoraan Jimin *lapsuuteen*, "fantasian kaikkivoipaisuuteen": vanerinen matkalaukku, jossa Jim kantaa vanhaa koulupukua, leluja ja valokuvia tuosta maailmasta; lentokoneet ja lentäminen jotka konkreettisesti ilmentävät kaikkivoipaisuuden saavuttamista maan



Jim amerikkalaisen "isänsä" kanssa.
Kuva: Suomen elokuva-arkisto.

Kuva: Suomen
elokuva-arkisto.



kahleista vapautumisen kautta; katedraalikoulussa opittu laulu, jne.

Fantasia ja todellisuuden, sukupuolettoman lapsuuden ja maskuliinisen aikuisuuden yhteismitattomuus näkyy kaikkein selvimmin “päälle päin”: päästyään miesten maailmaan eli amerikkalaisten parakkiin, Jim saa yllleen samanlaisen lippalakini kuin Basiellä ja monta numeroa liian suuret sotilashousut. Tätä aiemmin muutosprosessi on tapahtunut pala palalta: ensin kengät, joilla muutenkin on varsin keskeinen rooli (niin kirjassa kuin elokuvassakin), ja sitten nahkatakki, joka puolestaan kytkee Jimin pitkään yksinäisten sankarien ja “nahkasukkien” saagaan. Tähän uuteen ulkokuoreen kuuluvat myös aurinkolasit, jotka Jim elokuvan alkupuolella oli löytänyt kotitalonsa kuivuneen uima-altaan pohjalta ja jotka myöhemmin kuuluivat Basielle. Kolikon tavoin aurinkolasit viittaavat merkinä yhtäältä imperiumiin ja toisaalta isyyteen, tällä kertaa sen amerikkalaiseen muunnokseen.

Tarinan kliimaksi tapahtuu heti sen jälkeen, kun Jim joutuu Basien, amerikkalaisen “isänsä” omaisuuden puolustamisessa epäonnistuttuaan jälleen kerran orvoksi. Jäähvyäiset lapsuudelle toteutuvat kerronnallisena sarjana. Vielä kerran Jim palaa menneeseen katedraalikoulussa oppimansa hymnin muodossa. Tarinassa ympäröivän todellisuuden tasolta laulu pian “kohooa” fantasiaan siivin yläilmoihin ja saa rajat ylittävän, kollektiivisen jäähvyäislaulun luonteen, johon tuntuvat yhtyvän niin vangit kuin vartijatkin.

Nostalginen tunnelma katkeaa kuin leikaten ilmassa räjähtävään lentokoneeseen. Jälleen kerran,

Hollywood-elokuvan perinteelle uskollisena, “vapauttajat” saapuvat paikalle Yhdysvaltain ilmapvoimien ominaisuudessa. Toisiaan seuraavat räjähdyskoneet, yli leirin pyyhkivät hävittäjälentokoneet, rauniotalon katolla huitova Jim yhdessä katsojien kanssa *jakavat* yhteisen kaikkivoipaisuuden kokemuksen ikään kuin viimeisenä etappina siirtymässä lapsuuden valtakunnasta kohti “tuntematonta tulevaisuutta”. Tietysti sekin on mitä vähimmässä määrin tuntematon: vasta USA:n ilmapvoimien upseeri ottaa vastaan Jimin “Minä antaudun!” -huokauksen saattelmaan Jerzee-juoman. Kohtaus muistuttaa suuresti erään varhaisemman, vastaavantyyppisen selviytymistarinan loppua, Peter Brookin elokuvaa *Kärpästen herra* (*Lord of the Flies*, Iso-Britannia 1963), joka tunnetusti perustuu William Gouldingin samannimiseen romaaniin. Tämäkin tarina on sijoitettu toisen maailmansodan kehikkoon ja siinä joukko sisäoppilaitoksen poikia haaksirikkoutuu autiolle saarelle, missä heidän on opittava tulemaan toimeen siviisityksen ulkopuolella, luonnon armoilla.

Kasvu ja selviytymistarina näyttäytyy myös paradoksinä: selviytymisen ehtona on tuosta fantasiaan kaikkivoipaisuuden kokemuksesta luopuminen ja olemassaolevien valtarakenteiden - niin traditionaalisten, manipuloivien kuin totalitaaristenkin - edessä taipuminen. *Auringon valtakuntaa* huomattavasti painokkaammin *Kärpästen herra* on kuvaus juuri tällaisesta *taipumisesta*: elämä luonnon armoilla johtaa valta-asetelman polarisoitumiseen, persoonattoman kollektiivin syntyymiseen ja yksilöiden tuhoutumiseen. Tässä valossa saarelle rantautunut valkoinen amiraali on Vapahtaja

eikä sotilas, jonka ammattina on tappaminen.

Edellä oli traditionaalisen vallan esimerkkinä puhetta "imperiumista" sen ilmentymänä. Todellisuudessa olemassaolien, historiallisten keisarikuntien ohella tälle tasolle voidaan sijoittaa myös kuvan ja äänen "audiovisuaalinen valtakunta". Spielberg voidaan nähdä jo itsessään nämä kuvat ja äänet tuottaneen Hollywood-imperiumin olioistumana, eräänlaisena Steven Spielberg-imperiumina.

Tätä imperiumia on luonnehdittu esimerkiksi seuraavasti:¹⁷ Spielberg korostaa *perheen* keskeytystä huolenpidon ja hellyyden alueena; tällaista yksikköä uhkaavat monet ulkoiset vaarat (perhe nähdään eräänlaisena taistelukenttänä, jossa "ydin" vastustaa ulkopuolelta tulevaa). Kuvauksen keskiössä on siis harmoninen ja romanttisentimentaalinen yksityisalue. Luonnon ja tunteiden alue idealisoidaan vastakohtana järjen hallitsemalle "kulttuurille" ja ahdistavan nykyhetken vastapainoksi asemoidaan huolettomana nähty menneisyys. Keskeisiä ovat lisäksi niin ekologiset kuin henkistyneemmätkin (New Age yms.) arvot.

Näistä lähtökohdista Spielbergin maailma näyttäätyy korosteisen *kaksijakoisena*. Erilaiset vastaparit määrittyvät keskinäissuhteissaan:

- tiede / tunteet
- järki / henkistyneisyys
- tukahdutettu seksuaalisuus / idealisoitu perhe-elämä
- konservatiivisen kyynisyyden maailma / idealisoitu liberaali yksityisyys.

Auringon valtakunta on tästä näkökulmasta eräänlainen Spielbergin *400 kepposta* (Francois Truffaut, *Les quatre cents coups*, Ranska 1959). Esimerkiksi Dennis Turner on puhunut Truffaut'n yhteydessä James Fenimore Cooperin "nahkasukka-saagasta" ja "jalosta villistä", jonka hahmossa Turner näkee amerikkalaisen vapauden mytologian kiteytyneimmillään.¹⁸ Turner vertaa Truffaut'n päähenkilöä, Antoine Doinelia, nykypäivän Hirventappajaan, joka ei löydä kotiaan sen enempää sivilisaation kuin aikuisuudenkaan (miehisyyden) maailmoista. Seurauksena on kulttuurinen *outsider*, syrjälinen, ikuinen lapsi, Peter Pan. Niin Truffaut'lle kuin Spielbergillekin lapsi näyttää olevan suhteessa yhteiskuntaan ulkopuolinen *par excellence*. Vastaavasti koti tai koululuokka (eli nuo keskeisimmät yhteiskuntaan sopeuttavat ympäristöt) saavat vankilan piirteitä vastakohtana esim. elokuvateatterille tai *fantasian* kaikkivoipaisuudelle laajemminkin. Tässä mielessä niin Truffaut'n kuin Spielberginkin "nahkatakki-sankarit" (Antoine ja Jim) polveutuvat samaisesta James Fenimore Cooperin stalker-hahmosta.

Tekijyyden lisäksi kosketuskohtia voi etsiä lajiin (genre) kautta, esim. tässä tapauksessa

saippuaopperasta. Lähtökohdan voi ajatella jopa kirjaimelliseksi siinä mielessä, että juuri saippualla esineenä on elokuvan tarinarakenteessa tärkeä vallan asemia esiin tuova roolinsa.

Tania Modleskin mukaan saippuaopperat korostavat yksilöllisen elämän merkityksettömyyttä kollektiivin kustannuksella.¹⁹ Siinä missä klassisen kerronnan katsoja samastuu miessankariin ja jakaa vallan tämän kanssa, saippuaopperan katsoja on eräänlainen ideaalinen *äiti*, jolle tarinoiden henkilöt ovat ikään kuin tasvaertaisesti "ongelmalapsia". Ideaaliperhe on tarinoissa olemassa vain saavuttamattomana tavoitteena; nykyhetken todellisuudessa perhe sitä vastoin on alituisessa kriisitilassa muotoaan hakeva laajempi yhteisö. Saippuaoppera on vastakohta klassiselle, miehelle elokuvatarinalle, joka toiminnan intensiivisyydellä ja dialogin puutteella korostaa *järjestyksen palauttamisen* nopeutta ja vääjäämättömyyttä.

Lajityypillisessä kontekstissa *Auringon valtakuntaa* voisi lukea maskuliinisena, *miesten saippuaopperana*, jossa yhteytyvät niin klassisen miehisen kerronnan kuin saippuaopperankin perustunomerkit. Tekstin itsensä asemoima katsoja ei ole Modleskin määrittelemä ideaali, "vapaa-mielinen äiti", muttei myöskään miespuoliseen sankariin samastuva vallan jakaja. Millainen hän sitten on? Kenties lähimpänä vertauskohtana voisi olla vaihtoehtojen eräänlainen "synteesi", liberaali *isä*, joka Jimin selviytymistarinassa kokee aineksia omasta henkilökohtaisesta menneisyydestään, mutta samalla myös elokuvan "isähahmojen", vallan eri tasojen kautta aineksia omasta nykyisyydestään.

Lentäen voitamme!

Henkilöiden *todellisuussuhde* eli se, miten he pysyvät kaaoksenkin keskellä edes jollakin tavalla rationaalisessa yhteydessä ympäröivään maailmaan, perustuu *Auringon valtakunnassa* "pieniin palasiin" todellisuutta. Noita "maailmanpaloja" kerätään ja varastoidaan; tällä tavalla todellisuus näyttäätyy tavaroituneena ja fetisoituneena viitaten yksilöiden pyrkimykseen hallita sitä tavalla tai toisella sekä käyttää "omaa" valtaansa sen suhteen. Elokuvan tavarat ovat korostettuja *esine-merkkejä*: vankileirin "kulutusohydykkeet", Jimin vanerilaukku sisältöineen, Nantaon stadion (joka rakennettiin Madame Tshiang Kai-Shekin käskystä siinä toivossa, että Kiina olisi saanut vuoden 1940 olympiakisat; nehan myönnettiin Helsingille) ja eritoten taivaalta putoilevat "jääkaapit":

Säiliö oli hajonnut törmäyksen voimasta. Jim laskeutui auringon paahtamaa kanavan kuvetta ja kyykistyi lieriön avoimen suun eteen. Hänen ympärillään ojanpohjalla oli aarteen

arvosta ruokapurkkeja ja savukepakkauksia. Säiliö oli tunteen täyteen pähvilaitoita joista yksi oli irronnut kärki-kartiosta levittäen sisältönsä ympäristöön. Jim konttasi purkkien keskellä pyyhkien silmiään jotta voisi lukea nimilaput. Maassa oli purkeittain Spamia, Klimia ja Nescaféta, suklaapatukoita ja sellofaaniin käärittyjä Lucky Strike- ja Chesterfield-savukepakkauksia sekä nipuittain *Valittuja Paloja, Lifeä, Timeä* ja *Saturday Evening Postia*.

Sellaisen ruokamäärän näkeminen sai Jimin ymmälleen, sillä hänen oli pakko valita, ja sitä hän ei ollut joutunut tekemään vuosiin. Purkit ja paketit olivat jääkylmiä, kuin suoraan amerikkalaisesta jääkaapista (s. 274).

Tavaroituneen maailman vastineena on sitten atomipommi viitteenä kaiken totaalista poispöyhkiytymisestä. Tässä mielessä atomipommi on ajateltavissa todellisuuden pyyhkeumina ja siten vallan äärimmäisenä muotona. Sen avulla maailmaa hallitaan omistamalla väline, joka tarvittaessa pystyy pyyhkimään ”pieniä palasia” maailmasta kokonaan tietymättömiin. Tarinassa atomipommi saa, ei yksin tuhoavan vaan myös säilöväen merkityksensä. Elokuvassa Jim toteaa omia käsiään tuijottaen: ”Opin tänään uuden sanan, atomipommi. Se oli kuin valkea valo taivaalla. Niin kuin Jumala olisi ottanut valokuvaa.” Elokuvassa atomipommi kytketään näin yhtäältä *sanaan* ja toisaalta *kuvaan*. Kirjassa rajaukset ovat eri tasolla: ”Valkoinen valo peitti Shanghaiin, voimakkaampi kuin aurinko. Varmaan Jumala halusi nähdä kaiken” (s. 310).

Paul Virilio otsikoi teoksensa *War and Cinema* toisen luvun lainauksella Nam June Paikilta: ”Elokuva ei ole ‘Minä näen’, vaan ‘Minä lennän’.”²⁰ Tuossa luvussa Virilio kuvailee sellaisia havaitsemisen logistiikkaan vaikuttaneita tekijöitä, joiden seurauksena inhimillinen kapasiteetti tälläkin alueella sananmukaisesti räjähti ensimmäisen maailmansodan aikana. Virilio pohtii, miten elokuvan ja ilmailun välinen metaforinen suhde piirtyy uudella tavalla näkyväksi monilla tasoilla, ulottuen tekniikan kehityksestä eri taidemuotojen sisältöihin saakka. Taustalla on tietysti ajaton myytti, jonka yhtenä ilmauksena voisi pitää siivekstä, vailla ajan ja paikan rajoituksia liikkumaan pystyvää ihmishahmoa - siis enkelitä. Riippumattomuuden lisäksi enkelissä olioistuvat hyvän ja pahan sekä oikeudenmukaisuuden ja vääryyden vastakohta-asetelmat, valkoisen ja mustan enkelin iätön kaksinkamppailu.

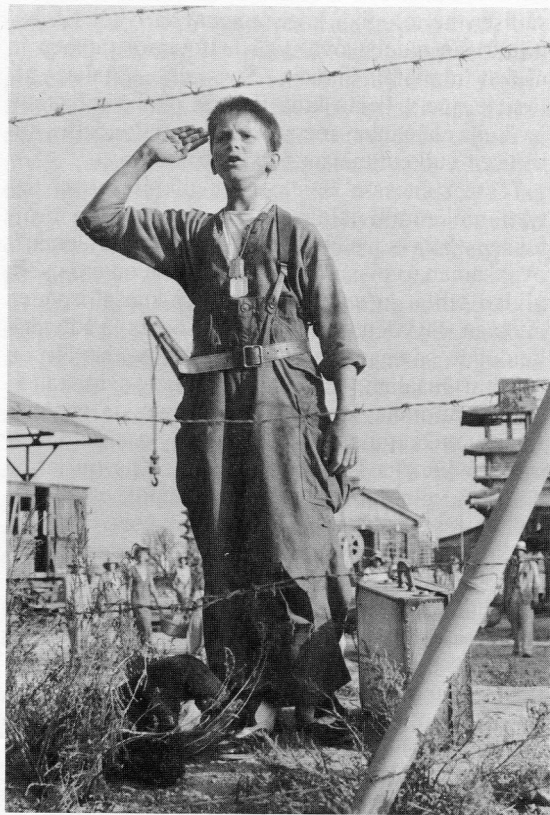
Mytologian aatteellinen välimatka lentämisen käytännöstä käy ilmi esimerkiksi siitä, miten tarkasti varjeltuja ”kansallisia” omaisuuksia valtioiden ilmatilat ovat. Vieraan ilma-aluksen (”mustan enkelin”) tunkeutuminen toisen valtion ilmatilaan voi olla riittävä ehto sen alas ampumiseen. Toiseksi, kenties vahvimmin kansallisena (ja kan-

sallisen mytologian koristamana) säilyneitä liike-toiminnan alueita ovat yhä lentoyhtiöt (alkaen jo niiden nimistä: Finnair, Swissair, Alitalia, Air France, jne.). Ikään kuin ilmailu olisi virallistettu irvikuva vapauden metaforiikan ja taloudellis-poliittisen sulkeutuneisuuden ristiriidoille.

Tässä suhteessa Spielbergin tulkinta nojaa tietysti molemmin jaloin mytologiaan. Tästä osoituksena on jo se, että Jimin mielestä kaikki lentäjät ovat samanarvoisia. Lentokoneillakin on eroa vain niiden tehon ja suorituskyvyn, ei kansallisuuden mukaan. Isyyden ohella Basie, Nagata ja Rawlins kuuluvat samaan vankileiriin, koska heidät on kahlittu maahan. Elokuvan lentäjät ovat kaikki persoonattomia, lentäjän univormuun ja suojalaseihin pukeutuneita, ikään kuin osaksi lentämäänsä konetta kasvaneita olioita. Kasvun tarina on näin ollen ja taas myös Oidipuksen tarina. Kohdatessaan vanhempansa elokuvan lopussa, Jim painautuu hitaasti vasten äitiään samalla tuijottaen taivaalle.²¹

Valtaa koskeva keskeinen kysymys ei liity sen alkuperään tai harjoittajiin, vaan sen käytänteisiin. Yleisellä tasolla ne jakaantuvat kolmelle alueelle: tilan jaotteluun, ajan järjestelyyn ja aika-tilojen rakenteluun.²² Esimerkkinä voisi olla tämän tekstin alussa esitelty, varhaiseen elokuvatoimintaan liittynyt keskustelu. Elokuvien tarkastamista ja sensuuria vaatineet pohdiskelut viittasivat juuri siihen, millaisin keinoin voitaisiin entistä paremmin kontrolloida sekä sitä tilaa (elokuvateatterit) että aikaa (illat), jonka esim. lapsikatsojat elokuvanäytännöissä viettivät. Tällaisen asetelman vastapariksi muotoutui ikään kuin itsestään toinen tila-aika -rakenne: koulu-päivä.

Kysymys vallan käytänteistä tarkoittaa siis sen selvittämistä, mikä on kulloinkin tapahtuma tai teko ja mikä väline, joka tuohon tapahtumaan tai tekoon liittyy. Viime kädessä vallan rakenteet rajaavat itse tiedon aluetta: yhtäältä sitä, mitä näemme ja toisaalta sitä, mitä voimme sanoa. Näkemisen ja puhumisen kysymykset ovat samalla valon, katseen suuntaamisen, terävyyden ja kielen eri ominaisuuksien kysymyksiä. Instituutioiden koneistot ja säädökset muokkaavat näkyvyyden kenttiä ja sanomisen järjestelmiä, toisin sanoen sekä sitä, mikä näkyy (näkyvä) että sitä, mikä kuuluu (lausuma). Tietoisuus vallan jaottelevasta, järjestelevästä ja muokkaavasta läsnäolosta lähtee siitä, että havaintoja ei enää tehdä kuten ennen eikä väittämiä esitetä siten kuin niitä on totuttu esittämään. Asioita siis sekä katsotaan että selitetään *toisin*. Asetelma näyttää pakosta asemoituvan dualistisesti, mutta kuten Deleuze osoittaa, tällainen dualismin ei tarvitse olla suljettu vastapari-rakenne (kuten Descartesilla tai Kantilla) tai ykseyteen tähtäävä (kuten Bergsonilla tai Spinozalla). Kolmantena vaihtoehtona (Foucault) on



Kuva: Suomen elokuva-arkisto.

“kahtalaiseen moninaisuuteen” johtava dualismi: “lausumat ovat olemassa vain diskursiivisessa ja näkymät ei-diskursiivisessa moninaisuudessa”, jotka sitten johtavat eteenpäin erilaisten voimien välisten suhteiden moninaisuuteen.²³

Auringon valtakunta itsessään on “oppikirja” siitä, miten elokuva kohdistaa huomionsa pojan kasvuprosessin avulla (ympäristönä miehisistä maailmoista miehisin eli sota ja traumaattisista maailmoista traumaattisin eli vankileiri) juuri näihin *näkemisen* ja *kielen* valtarakenteisiin. Konkreettisin merkki on Nagasakin atomipommi, joka elokuvassa solmii yhteen sekä kysymyksen kielestä (“Opin tänään uuden sanan...”) että kysymyksen kuvasta (“...kuin Jumala olisi ottanut valokuvaa”). Nagatan maailma on ehdottomassa dualismissaan cartesiolainen. Rawlinsin maailma taas tähtää sellaiseen ykseyteen, jota esim. britti-imperiumi edustaa. Basie ja elokuvan koko tietty “amerikkalaisuus” taas on selvästi moninaisuuteen ja moniarvoisuuteen pyrkivää dualismia, joka on sitä vain tilapäisesti, olosuhteiden pakosta. Lentämisen tapaan myös tuo Spielbergin amerikkalaisuus on pikemminkin myyttien ja fantasian maailma kuin elävää arkitodellisuutta.²⁴ Myös tällä tasolla fantasian rajattomuus ja runsaus piir-

tyy ympäröivän arjen vankeutta ja niukkuutta vasten. Erilaisia dualismeja olennaisempaa on kuitenkin niissä tapahtuva muutos.

Auringon valtakunnan loppujaksot kertovat suoraan siitä, miten mieheksi tuleminen prosessi kirjaimellisesti riistää oikeuden pitää hengissä sitä lasta ja lapsuutta, jota Jim on elänyt. Yrittäessään (turhaan) elvyttää henkiin japanilaista ystäväänsä, joka oli auttanut Jimiä fasaaniansojen yhteydessä, Jim kuvittelee itsensä lapseksi tämän paikalle. Samalla hän hokee hysteerisesti: “Pystyn herättämään kaikki henkiin!” Sodan vankileirikoulu on sellaisen kasvatusjärjestelmän kiteytymä, joka edesauttaa vieraantumista lapsuudesta, sen pyyhkimistä kokonaan pois. Tältä kannalta sota kontekstina on kasvatusprosessi, jossa pojat kasvavat miehiksi naisten ja lasten kustannuksella.

Myös kasvatusprosessina sota on kuitenkin paradoksaalinen ilmiö. Samalla kun se esittäytyy muutostilana, se tarjoaa laajemmassa aikaulottuvuudessa maaperän miehisin nostalgian pyrkimykselle kohti täydellistä, totaalista kokemusta. Voi jopa kärjistää väittäen, että yksilöpsykologisella tasolla sota on olemassa vain siksi, että se tarjoaa vieraantuneelle miehelle mahdollisuuden totaaliseen ja välittömään kokemukseen; sota on ikään kuin kontekstuaalinen tekosyy tuollaista kokemuksen kaipuuta varten. Tarjoaako valtiomies siis sodan sotamiehille ja elokuvantekijä elokuvan katsojille samassa tarkoituksessa?

Basie, Rawlins ja Nagata, kolmeen eri yhteiskuntajärjestelmään ja kansallisuuteen kuuluvat jäsenet yhdessä edustavat sitä maskuliinista Toista, jolla Jim yrittää “täyttää” itsessään olevat välttämättömät puutteet. Tässäkin suhteessa kasvu on tavallaan tyhjenemistä, sen oivaltamista, että mallit lopulta eivät täytä, vaan pikemminkin estävät. Sanoilla samoin kuin tavaroilla on kuitenkin oma funktionsa sekä suhteessa isä-hahmoihin että ympäröivään sodan todellisuuteen:

[Jim] piti Basien kopperosta. Esineiden runsaus, hyödyttömiäkin, oli rauhoittavaa samalla tavoin kuin sanojen runsaus tohtori Ransomen lähistöllä. Latinan sanasto ja algebran termit olivat nekin hyödyttömiä, mutta ne auttoivat rakentamaan maailmaa (s. 213).

Todellisuuden pirstoutumisen hetkenä, kun amerikkalaisten lentokoneet hyökkäävät vankileiriin, Rawlins juoksee Jimin luo katolle ja yrittää tynnyttellä kiihtynyttä poikaa. Ympäristön äänet vaimenevat ja Jim toteaa: “En pysty muistamaan, miltä vanhempani näyttävät.” Tämän jälkeen hän alkaa mekaanisesti toistaa tohtorin “koulussa” oppimiaan latinankielen muotoja: “Amatus sum, amatus es, amatus est...” (minua on rakastettu, sinua on rakastettu, jne.) sekä “fugiendo vincimus” (“lentäen voitamme”).²⁵ Oppimalla kieltä Jim on pyrkinyt säilyttämään etäisyyden suhteessa ympäristöönsä ja kokemuksiinsa. Kasvu on pakosta luopu-

mista vanhasta minuudesta ja sen korvaamista annetuilla minä-kuvilla, "miehen malleilla", jotka pojan silmissä ovat välttämättä aina jotakin häntä itseään suurempaa. Tuota vanhaa edustaa Jimin lapsuuteen kuuluneita esineitä sisältänyt vanerinen matkalaukku. Elokuvan loppukuvassa tuo laukku kelluu yksinään likaisen veden pinnalla. Kirja puolestaan päättyy näin:

Arrawan keulan alla lipui lapsen arkku öiseen virtaan. Vanavesi huuhtoi irti sen paperikukat, kun yhteysvene toi merimiehiä amerikkalaiselta risteilijältä. Kukista muodostui arkun ympärille keinahteleva seppelä, kun se aloitti pitkän matkansa Jangtsen suulle jolta tuleva vuoksi huuhtoisi sen vain takaisin jättömaan ja laitureiden keskelle, pakottaisi taas kerran tuon kauhean kaupungin rannoille (s. 336).

Viitteet:

¹ Sven Hirn, *Kuvat elävät*, Elokuva- ja elokuvatoimintaa Suomessa 1908-1918. Helsinki: VAPK-kustannus, Suomen elokuva-arkisto 1991, 207.

² Tästä perinteestä enemmän ks. Vance Kepley Jr., "Cinema and Everyday Life: Soviet Worker Clubs of the 1920s". Teoksessa Robert Sklar & Charles Musser (eds.), *Resisting Images: Essays on Cinema and History*. Philadelphia: Temple University Press: 1990, 108-125.

³ Ks. Lea Jacobsin artikkeli tässä julkaisussa.

⁴ David Buckingham, "Teaching about the Media". Teoksessa David Lusted (ed.), *The Media Studies Book. A guide for teachers*. London, New York: Routledge 1991, 12-35.

⁵ Ks. Henry Giroux & Stanley Aronowitz, "The Politics of Clarity". *Aferimage*, (October 1991), 5.

⁶ Ks. Manuel Alvarado, Robin Gutch, Tana Wollen, *Learning the Media*. An Introduction to Media Teaching. London: Macmillan 1987.

⁷ Laajemmin tällaista vasta-asenteen problematiikkaa television kohdalla on käsitellyt Hannu Eerikäinen artikkelissaan "Broadcasting-järjestelmä, mediateknologian muutos ja vastatelevision utopia" (osa 1: *Lähikuva* 1/1992, 18-27 ja osa 2 tässä julkaisussa).

⁸ Esim. David Morley, *The 'Nationwide' Audience*. London: BFI 1980.

⁹ Len Masterman, *Medioita oppimassa*. Helsinki: KSL 1989, 163-165.

¹⁰ Tietysti tämänkin eron tekemisessä on syytä pitää mielessä ne huomioidut, joita Persianlahden sodan ja median yhteyksistä on jo useallakin eri taholla esitetty - siis kysymys siitä, miten medianikin jo itsessään rinnastuu sodankäyntiin. Ks. esim. Margaret Morse, "Virtuaalinen sota: Persianlahden sota, televisio ja virtuaalitetollisuus". *Lähikuva* 2-3 (1991), 72-84.

¹¹ J. G. Ballard, *Auringon valtakunta*. Suom. Jussi Nousiainen. Otava: Keuruu 1988, 12. Jatkossa lainaukset tästä teoksesta on merkitty tekstin yhteyteen sulkeisiin lainauksen lopussa.

¹² Tämänäyttävyyksistä vallan ja rahan yhteyksistä enemmän ks. luku "Valta ja kuva" teoksessa Jukka Sihvonen, *Liekehtivät nalleverhot*. Helsinki: LIKE 1987.

¹³ Tästä kehittelystä ks. lisää Slavoj Zizek, *Looking Awry*. An Introduction to Jacques Lacan through Popular Culture. Cambridge, Mass.: The MIT Press 1991, 29-30.

¹⁴ *Ibid.*, 173, nootti 12.

¹⁵ Arnold van Gennep, *The Rites of Passage*. London: Routledge 1960; Victor Turner, *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Chicago: Aldine Press 1969. Ks. myös Tuomo Turjan artikkelia tässä julkaisussa.

¹⁶ Tällaista vallan kolmijakoa, joka pohjautuu Octave Mannonin ajatuksiin, on kehitellyt Slavoj Zizek teoksessaan *For they know not what they do*. Enjoyment as a Political Factor. London, New York: Verso 1991, 245-253.

¹⁷ Michael Ryan & Douglas Kellner, *Camera Politica*. The Politics and Ideology of Contemporary Hollywood Film. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press 1988, 258-265.

¹⁸ Dennis Turner, "Made in U.S.A.: The American Child in Truffaut's 400 Blows". *Film/Literature Quarterly*. 12:2 (1984), 75-85.

¹⁹ Tania Modleski, "The Search for Tomorrow in Today's Soap Operas". *Film Quarterly* 33:1 (1979), 12-21.

²⁰ Paul Virilio, *War and Cinema*. The Logistics of Perception. London & New York: Verso 1989 (alk. 1984), 11. Ilmailun ja elokuvan yhteyksistä Viriliolla on lukuisia muitakin esimerkkejä (D'Annunzio, Gance, jne.). Margaret Morse puolestaan viittaa Rudolf Arnheimin huomioimaan yhteyteen lentämisen ja television välillä; ks. M. Morse, "An Ontology of Everyday Distraction; The Freeway, the Mall, and Television" teoksessa Patricia Mellencamp (ed.), *Logics of Television*. Essays in Cultural Criticism. Bloomington: Indiana University Press 1990, 193.

²¹ Sodan, elokuvan ja perhedraaman yhteyksistä ks. enemmän Tania Modleski, "A Father Is Being Beaten: Male Feminism and the War Film". *Discourse* X.2 (Spring-Summer 1988), 62-77. Modleskin mukaan sota tarjoaa miehelle "äärimmäisen auktoriteetin takaavan kokemuksen" (s. 67). Modleski soveltaa mm. Deleuzen näkemyksiä masokismin perusteista: poikalapsi lyöttyäytyy äitinsä kanssa yhteen vastustamaan isän lakia, joka äidin on "pieksettävä" irti pojasta (kasvatus- ja kasvamisprosessi on sitten juuri tätä pieksämistä). Tästä syystä niin sotaan kuin ilmailuunkin liittyy niiden miehisydestä riippumatta runsaasti feminiinistä (etenkin äitiä korostavaa) metaforiikkaa.

²² Näistä lähtökohdista Deleuze esittelee ja tulkitsee Foucault'n valta-teorioita ja -tutkimuksia juuri erityyppisten käytänteiden historioina. Ks. Gilles Deleuze, *Foucault*. Minneapolis: University of Minnesota Press 1988 (alk. 1986), 70-93.

²³ *Ibid.*, s. 83.

²⁴ Fantasian moniaineksisuuden juuret ovat Spielbergin lisäksi tietysti myös Ballardin tuotannossa. Vaikka *Auringon valtakunta* vasta nostikin kirjailijan laajemmin julkisuuteen, edeltää sitä lähes 20:n tieteiskirjallisuuden piiriin kuuluvan novellikoelman ja romaanin tuotanto, joka alkoi jo vuonna 1962 teoksella *The Drowned World*.

²⁵ Elokuvan videokopioon "fugiendo vincimus" on käännetty "lentäen voittamme", mutta itse asiassa fugio-verbi merkitsee perusmuodossaan "paeta, lähteä pakoon, karata, päästä pakoon, lähteä maanpakoon, rientää, kiittää pois, hälvetä, haihtua, kadota, hävitä, jne." Kirjaimellinen merkitys "pakenemalla voittamme" sopii Spielbergin käsittelytapaan kenties vieläkin täsmällisemmin kuin pelkkä "lentäminen", sillä viime kädessähän juuri siitä on kysymys: fantasian voitosta. Kiitän professori H.K. Riikosta avusta tämän huomion tulkinna.



RAKKAUDESTA LAJIIN – URHEILUN TUNNETALOUESTA MATERIAALIA MEDIKASVATUKSEEN

Sami Kolamo (2018) Mediaurheilu. Tunnetalouden dynamo. Tampere: Vastapaino. 283 s.

Urheilun kuvastot, tekstit ja tulosvirrat ovat kiinteä ja näkyvä osa arkista mediamaisemaa. Ne kytkeytyvät uutislähetysten ja television lähetysvirtojen lisäksi mainoksiin, digitaalisiin peleihin ja sosiaalisen median kanaviin. Kotimaisilla mediakasvatuksen kentillä urheilupjournalismi ja mediaurheilu ovat kuitenkin jääneet vähemmälle huomiolle. Tähän mediakasvatuksen katveeseen mediatutkija, opettaja ja futistohtori Sami Kolamon *Mediaurheilu* tarjoaa uusia avauksia. Kolamon fokuksessa ovat erityisesti medioituneiden urheilutapahtumien ja -tilojen yhteiskunnallisten vaikutusten, urheilun modernien tähtikuvien ja urheilun mediavälitteisen tunnetalouden näkökulmat.

Urheilu mielletään teoksessa ennen kaikkea laajana yhteiskunnallisena instituutiona, osana kulttuuria, taloutta ja politiikkaa. Sen suosion taustalla on urheilussa virtaavien tunteiden yksilölliset ja yhteiskunnalliset ulottuvuudet ja niiden yhteen kietoutuminen. Mediaurheilu pyörii siis tunteiden voimalla. Tätä tunnetaloutta tarkastellaan tilojen ja tapahtumien, televisiossa, lehdistössä ja sosiaalisessa mediassa kiertävien esitysten sekä urheilijoiden ja fanien kautta. Näiden neljän ulottuvuuden lisäksi tunnustellaan elektronista urheilua tulevaisuuden mediaurheilun lajimuotona.

Vallan ja markkinoiden speaktaakkelit näkyviksi

Urheilu muokkaa mediaa ja media urheilua. Teos avaa mediakulttuurin ymmärtämiseen ja siinä toimimisen taitoihin liittyviä, media-

kasvatuksellekin tuttuja elementtejä uusista näkökulmista, kuten medioituneen urheilun yhteiskunnallisia kysymyksiä ja representatioita. Yhtä lailla kirjassa pohditaan urheilumediassa välittyviä ja koettuja tunteita ja niiden merkityksiä yksilöiden ja yhteisöjen identiteettien rakentumisessa. Urheilutapahtumien mediavälitteisyydellä, tv-kameroille rakennetuilla speaktaakkeleilla, sosiaalisen median keskusteluilla ja urheilu-uutisoinnilla on vaikutusta sekä paikkojen ja maiden brändäyksessä että tähtikuvastojen, sukupuolituneiden roolimallien ja ihanneruumiiden estetiikan muodostumisessa.

Hypertuotteistuneessa urheilussa yhteiskunnallisuus kytkeytyy myös taloudellisiin investointeihin ja digitaalisten ympäristöjen myötä entistä läpileikkaavampaan markkinointiin. Urheilun synnyttämät kokemukset ovat vahvasti tunnepitoisia ja elämyksellisiä, mutta myös tarkoin markkinavoimien, isojen lajiliittojen ja mediayhtiöiden rakentamia näytöksiä. Niiden käsikirjoituksissa faneille, urheilijoille ja toimittajille on valmisteltu omat roolinsa.

Mediaurheilu onnistuu monitahoisten yhteiskunnallisten voimasuhteiden kuvaamisissa ja eettisten kysymysten esille marssittamisessa. Mediaurheilun taustalla vaikuttavia valtasuhteita puretaan ansiokkaasti aina urheilumaailman sopimuskäytäntöjä myöden, mutta vallitsevia rakenteita ja mediaspektaakkeleja haastavia muotoja, kuten kulttuurihäirinnän tai kansalaisaktivismien ilmentymiä ei juurikaan tuoda esille.

Sosiaalisen median todetaan lisänneen osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia urheilijoille ja faneille ja näin edesauttaneen digitaalisen median emansipoivaa ja demokratisoivaa vaikutusta. Kolamo muistuttaa kuitenkin samalla tärkeällä tavalla siitä, miten emansipaatiosta puhuttaessa herkästi unohdetaan jo vanhan median aikana syntyneet ja edelleen tavalla tai toisella olemassa olevat valtarakenteet. Toiveet digitaalisuuden tuomasta viestinnällisestä vallankumouksesta ja moniäänisyydestä eivät kehity kulttuurisessa tyhjiössä, vaan ovat edelleen sidoksissa aiemmin syntyneiden mediatodellisuuksien vallan aikana muodostuneisiin taloudellisiin ja poliittisiin rakenteisiin.

Medioitunutta huippu-urheilua ja henkilöbrändejä

Teoksessa mediakäsitys ulottuu esitysten ja tunnepitoisten representaatioiden käynnistäjästä ja kierrättäjästä aina mediakalusteisiin ja teknologioihin. Kolamon tarkat, omakohtaiset havainnot esimerkiksi urheiluareenoiden ja muiden mediaurheilun tilojen suunnittelusta ja teknisistä varusteluista tuovat kiinnostavaa näkökulmaa medioitumisen hahmottamiseen erilaisissa tiloissa. Kuvaukset uusien urheilupyhättöjen rakentamisesta ja taustalla vaikuttavista valtakoneistoista tarjoavat sisältöä niin ikään kriittiseen mediakasvatukseen.

Teoksen raja-alue on vedetty huippu-urheiluun. Kolamo tarkastelee mediaurheilun kysymyksiä lähinnä globaalissa mittakaavassa suosittujen ja perinteikkäiden joukkueurheilulajien, ennen kaikkea jalkapallon kautta. Monet esille tuodut tapahtuma- ja urheilijakuvaukset ja mediaesitykset kumpuavat jalkapallon MM-kisoista tai Englannin Valioliigasta. Tarttumapintoja löytyy myös muun muassa jääkiekon, Formula 1:n ja yleisurheilun pelikentiltä.

Jalkapallon representaatiot kirjoittaja juokuttaa lukijalle suureneimmin ja yksityiskohtaisimmin, mutta onnistuu myös tavoittellessaan pienempien lajien, kuten snookerin, mediaesitysten hienovaraisempaa tenhoa ja intiimejä tunnekuvia. Kirjoittaja kuvaa urheilulajien välistä hierarkiaa ja ”kuninkuuslajien” ylivaltaa esimerkiksi sponsoroinnin, globaalien näkyvyyden ja urheilutoimituksissa tehtyjen valintojen kautta. Marginaalisempien urheilu-

lajien käsittely toisi kuitenkin tärkeää vastapainoa myös mediakasvatuksen näkökulmasta. Vaikka makupaloja eri lajeihin tarjoillaan pitkin matkaa, on *Mediaurheilu* viime kädessä teos erityisesti jalkapallon tunnetaloudesta.

Maa- ja maailmanlaajuisesti seuratut ja pelatut urheilumuodot herättävät paitsi mediakasvatuksen, myös globaali- ja demokratiakasvatuksen keskeisiä kysymyksiä globaalien vallan geometriasta suhteessa uuteen digitaaliseen mediaan. Mediakasvatuksen näkökulmasta kirjan antoisimpiin sisältöihin lukeutuvat Kolamon kuvaukset digitaalisen median kah- talaisista globaaleista ulottuvuuksista, teknoutopioista ja teknodystopioista. Mahdollisuudet päästä osaksi digitaalista mediakulttuuria vaihtelevat. Eri näkökulmien ja yksilöllisten lähtökohtien tarkastelulla voidaan tavoitella kriittisten mediataitojen lisäksi myös globaalien eriarvoistumisen kysymyksiä ja mediaurheilun kytkeytymistä niihin.

Huippu-urheilijoiden ja henkilöbrändien rakentumisen kuvaukset ovat teoksen tarkkanäköisintä antia, jota kirjoittaja perkaa erityisesti muutamien syväluotaavien esimerkkien kautta. Urheilumaailman seuratuimmat ja vaikutusvaltaisimmat hahmot ovat toistaiseksi olleet pääasiassa huippu-urheilevia miehiä. Heistä on tullut myös entistä brändätympiä ja mediatietoisempia vallankäyttäjiä omissa esiintymisissään, erityisesti sosiaalisen median hyödyntämisen myötä. Vaikka urheilutähtien mahdollisuudet itsensä brändäämiseen ja suoraan yhteydenpitoon fanien kanssa ovat sosiaalisen median aikakaudella kasvaneet, lienevät urheilutähtibrändit pitkälti kuitenkin harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta lopulta suuryritysten ja kansainvälisten markkinakoneistojen käsissä.

Urheilujournalismin tulevaisuus ja fanikulttuurin moninaisuus

Kirjoittaja tuo naisten kapean ja usein trivialisoidun aseman urheilumaailmassa valokeilaan. Teoksessa annetaan ainesta esimerkiksi stereotyyppien purkamiseen, joskin analyysit jäävät kuitenkin vain muutaman huippu-urheilevan naiskuvan varaan. Kirjoittaja peräänkuuluttaa vahvasti moninaisempaa ja stereotyyppiä purkavaa urheilujournalismia, myös muiden

kuin sukupuolinäkökulmien osalta. Lisäksi syntyy vaikutelma, ettei urheilun tunnetalouden suurimmilla pelikentillä juurikaan riitä jalansijaa erilaisille vähemmistöille tai erityisryhmille. Valtavirtaisen mediaurheilun representaatiot toistavat edelleen monin kohdin vallitsevia käsityksiä esimerkiksi etnisyydestä.

Teoksessa kriittinen katse kohdistuu monin kohdin urheilutoimittajiin ja urheilumedioiden vallitsevia rakenteita ylläpitävään toimintaan. Kolamo kuvaa kiinnostavasti urheilutoimittajan ammatin syntyvaiheita ja kehitystä, mutta lataa sen journalistiselle edistymiselle ja koulutukselle paljon odotuksia. Kirjoittaja peräänkuuluttaaakin urheilutoimittajilta avoimempaa, yhdenvertaisempaa ja vastuullisempaa journalistista otetta ja korostaa yhteiskuntakriittisemmän tutkivan journalismin merkitystä myös urheilumedioissa. Kysymys siitä, miten moninaisempaa ja erilaisia valta-asetelmia purkavaa urheilujournalismia voitaisiin käytännössä edistää, jää teoksessa kuitenkin melko avoimeksi.

Fanit ja fanikuluttuuri ovat elimellinen, paikoin omintakeinen, mutta myös tietoisesti rakennettu osa mediaurheilua. Siinä missä laajalla tietämyksellä, omistautumisella ja uskollisuudella voidaan lunastaa paikka toisten fanien joukossa, on megatapahtumien järjestäjätahojen ja urheiluorganisaatioiden sekä niihin kytkeytyvän valtamedian toiveissa usein karnevalistiseen juhlahumuun antautuva ideaalifani. Tunteiden investointi on kiinteä osa urheilulajien seuraamista ja faniutta. Mediaurheilussa fanien tunteista ammennetaan rutiininomaisesta rakennetun kuvaston lisäksi myös kassavirtoja.

Sosiaalinen media ja digitaaliset välineet tarjoavat uusia keinoja ilmentää faniutta. Ne ovat antaneet mahdollisuuksia käyttäjälähtöiseen tuottamiseen, yhteisöllisyyteen ja globaaliin vuorovaikutukseen esimerkiksi faniblogien, urheilupelien ja digitaaliset yhteisöjen myötä. Samalla digitaaliset fanikatsomot voivat kuitenkin tuottaa myös uusia näyttämöitä syrjivälle ja häiritsevälle puheelle. Sosiaalisessa mediassa näyttäytyy myös urheiluun sisäänrakennettu kilpailuluonne, mikä Kolamon mukaan voi osaltaan voimistaa vihapuhetta. Mediaurheilussa virtaavilla, mediaesitysten voimistamalla tunteilla on oma vaikutuksensa

verkon keskustelupalstoilla ja sosiaalisessa mediassa käytävässä vuorovaikutuksessa.

Teoksen loppupuolen elektronista urheilua käsittelevä, kepeämmäksi jäävä osuus nojaa lähinnä kirjoittajan e-urheilutapahtumien seuraamisen, omakohtaisten havaintojen ja mediahaastattelujen analyysien varaan. E-urheilu verrattain uutena ilmiönä näyttäytyy teoksessa kiinnostavana, mutta pitkälti lisää kysymyksiä tulevaisuuden mediaurheilusta herättävänä aiheena. Monin kohdin teoksessa esille nouseva ansiokas analyttinen, laajoista lähteistä ammentava ote jää e-urheilun käsittelyssä vähemmälle. Omakohtaisuus ja narratiivit kisoissa vierailuista elävöittävät kuvauksia, mutta ovat e-urheilun osalta varsin suuressa roolissa, mikä osaltaan tuottaa teokseen lukujen välistä epätasapainoa. Elektronisen urheilun ja kilpapelaaamisen merkitykset ja faniudet näissä konteksteissa jäävät tulevien teosten pureskeltaviksi. Toisaalta teos tarjoaa ensimaistiaisen e-urheilun ilmiöön vasta tutustuville lukijoille.

Sytykettä mediakasvatukselle

Paitsi mediaurheilun historiallisiin ja nykyisiin maisemiin, kirjoittaja tutustuttaa lukijaa mediatutkimuksen ajankohtaisiin käsitteisiin sekä mediakulttuurissa tapahtuneisiin muutoksiin. Esimerkiksi tabloidisoitumisen, PR-journalismin ja multitaskauksen sekä elämäjulkaisun avaaminen mediaurheilun näkökulmista jäsentää nykymedian toimintatapoja. Erityisesti audiovisuaalisen median puhuttelutapoja ja median tunnesäätelyä purkava teos tukee kriittisten media- ja mainonnanlukutaitojen harjoittamista.

Katvealueiden ja uusien mediakulttuuristen ilmiöiden tunnistaminen on erottamaton osa mediakasvatusta ja edellytys sen kehittymiselle. Urheilujournalismin ja monin tavoin vaikutusvaltaisen mediaurheilun kysymyksiä on mediakasvatuksen kotimaisella kentällä käsitelty vasta vähäisesti. Aiheessa riittää sytykettä mediakasvatuksellisiin avauksiin, eikä vähiten urheilun mediaspektaakkeleita seuraavien ja tähtipelaajia ihailevien nuorten fanien ja harrastajien näkökulmista. *Mediaurheilu* vähintään ravistelee tapoja seurata

mediavälitteistä urheilua ja palkitsee median, urheilun ja markkinavoimien kytköksistä kiinnostuneen lukijan. Teos innostanee myös uteliaita mediakasvattajia, jotka haluavat kasvattaa ymmärrystä mediaurheiluun nivoutuvista merkityksistä, maailmankuvista ja yhteiskunnallisia asenteita muokkaavista vaikutuskeinoista erilaisten yksilöiden ja yhteisöjen kannalta.

Rauna Rahja

YTM, mediakasvatus, Tampereen yliopisto



KARNEVALISTISIA KERTOMUKSIA – LASTENELOKUVAN MONET MAHDOLLISUUDET

Becky Parry (2013) Children, Film and Literacy. Hampshire: Palgrave Macmillan. 228 s.

Becky Parry pyrkii väitöstutkimuksessaan *Children, Film and Literacy* avaamaan yhteyksiä elokuvan ja lukutaidon välillä sekä perustelemaan elokuvakasvatuksen ja lastenelokuvan merkitystä laajasti ymmärretyn lukutaidon kehittämiseksi. Vaikka teos on julkaistu jo joitakin vuosia sitten, se edustaa edelleen tervetullutta elokuvakasvatuksen ja lastenelokuvan tutkimusta mediakasvatuksen akateemisella kentällä.

Parryn keskeinen argumentti on, että lasten ymmärrys narratiiveista ja kertomuksen rakenteesta rakentuu nimenomaan lastenelokuvan kautta. Hän ei väitä elokuvan olevan lapsille muita populaarikulttuurin muotoja merkittävämpi media, vaan näkee elokuvan vaikutuksen olevan suurin nimenomaan sen merkityksessä lasten kertomusten ymmärtämisen rakentumiseen. Hän todentaa teesejään koulussa keräämällään tutkimusaineistolla, joka koostuu sekä lasten kirjoittamista teksteistä että elokuvista. *Children, Film and Literacy*-teoksen kiinnostavinta antia onkin lasten omien kertomusten ja elokuvien esiin tuominen ja pohdinta elokuvakulttuurin vaikutuksesta niihin. Parryn tutkimusaineistosta nousee esiin myös se, miten lapset ovat elokuvia katsomalla oppineet ja omaksuneet monet audiovisuaalisen kerronnan keinot. Parry esittääkin, että lapset oppivat lukemaan elokuvia ja nauttimaan elokuvista katsomalla niitä. Hän vastaa tutkimuksessaan kysymyksiin, mitä ja miten lapset oppivat narratiivista uppoutumalla lastenelokuvaan. Parry lähestyy tutkimuskysymyksiään lapsilähtöisen tutkimusmenetel-

män avulla, osallistamalla tutkimuskohteensa. Tutkimustulosten raportoinnissa kuuluu hyvin lasten ääni, jonka esiintuomisessa Parryn opettajakokemuksella on suuri merkitys. Parryn kouluille asettama vaatimus luovien ja dialogisten tilojen luomisesta kouluihin lasten omaehtoisen toiminnan ja motivaation tukemiseksi saattaa vaikuttaa itsestään selvältä, mutta kirja toimii hyvänä muistutuksena elokuvan merkityksestä ja potentiaalista opetuksessa.

Elokuva koulussa

Parryn mukaan äidinkielen opetukselle olisi merkittävää hyötyä, jos lasten kuluttamat sisällöt otettaisiin osaksi kouluopetusta tai ainakin annettaisiin niille arvo luokkahuoneessa. Lasten oppimistulokset voisivat parantua, jos he voisivat vapaasti ammentaa heille merkityksellisen kulttuuriin parista vaikutteita esimerkiksi kouluaineisiin ja muihin tehtäviin. Parry tuo tutkimuksessaan esiin lasten valtaavan kompetenssin ja osaamisen, joka liittyy populaarikulttuurin konventioihin, hahmoihin ja narratiivisiin rakenteisiin. Tätä potentiaalia hän kannustaa hyödyntämään kouluissa. Parryn kritiikki brittiläistä koulujärjestelmää kohtaan on kovaa ja arvostelun kohteeksi joutuu erityisesti kirjallisen- ja korkeakulttuurin ylivalta koulussa. Liikkuvaan kuvaan perustuvan tarinankerronnan ja tarinan muodon tunnustaminen koulukontekstissa auttaisi erityisesti niitä lapsia, joille kirjallisen muodon hallitseminen on hankalaa.

Parry suhtautuu epäillen kriittisen mediakulttuurin vaatimuksiin elokuvan kohdalla. Hänen mielestään on erikoista, että populaarikulttuurin tuotteet eivät ole samanarvoisessa asemassa tekstianalyysin kohteena kuin vaikkapa runous tai muut kirjallisen kulttuurin tuotteet. Mediakasvatuksesta tutut kysymykset tulisi yhtä lailla osoittaa kirjallisen kulttuurin tuotteille ja vastaavasti kirjallisuusanalyysille varattu analyysivälineistö tulisi ulottaa lapsille läheisiin populaarikulttuurin tuotteisiin. Englannissa Parryn argumentit tuntuvat varmasti kärkevimmiltä ja provosoivimmilta. Suomalaisen opetussuunnitelman ja erityisesti sen monilukutaitokäsitteen näkövinkkelistä vaatimukset eivät ole mitenkään radikaaleja, sisältäähän monilukutaidon pedagogiikka sekä laajan tekstikäsitteksen audiovisuaalisine lukutaitoineen että vaatimuksen lasten elämämaailman huomioimisesta kouluopetuksessa.

Lastenelokuvan karnevaali

Ansiokkainta kirjassa on sen tapa nostaa esiin lasten oma kulttuuri. Parry selvästi arvostaa lastenkulttuuria ja lastenelokuvaa. Usein trivialisoi ja ylenkatsottukin lastenelokuva on hänelle tärkeä kulttuurin alue. Ongelmallista Parryn lähestymistavassa on toisaalta liian rajattu ja toisaalta liian lavea lastenelokuvan määritelmä. Lähes kaikki kirjassa mainitut esimerkkielokuvat edustavat Hollywood-tuotantoa, Disney etunenässä. Toisaalta hän lukee lastenelokuviksi myös esimerkiksi Star Warsin ja Spidermanin kaltaiset sci-fi- ja supersankariseikkailut. Lastenelokuvan määritelmä olisin kaivannut selkeästi enemmän pohdintaa ja jäntevöittämistä. Jonkin verran Parry setvii määrittelyviidakkoa, mutta kompastelee erityisesti pyrkiessään erottamaan lasten- ja perheelokuvat toisistaan. Myöskään usein käytetty ”elokuvia lapsista” ja ”elokuvia lapsille” erottelu ei välttämättä toimi toivotulla tavalla. Määritelmät riippuvat kuitenkin usein siitä, otetaanko lähtökohdaksi kaupallinen kategoria, tekijän intentio vai kohdeyleisön reaktiot.

Parry huomioi lastenkirjallisuuden tutkimuksen ottaneen viime vuosina suuria harppauksia ja toivoisi samaa myös lastenelokuvan tutkimukselta. Hän peräänkuuluttaa monipuolisempaa ja rikkaampaa lastenelo-

kuvatutkimusta, joka asettaisi elokuvan muun lastenkulttuurin rinnalle. Parry huomauttaa esim. että lastenelokuvaa tutkitaan usein, ei niinkään taiteena tai teoksena, vaan ideologisenä välineenä. Tutkimustendenssi siis on hyvinkin linjassa lastenelokuvan elokuvakulttuurisen aseman kanssa. Itse näkisin mielelläni lastenelokuvatutkimuksen samanarvoisena muun elokuvatutkimuksen kanssa ja lastenelokuvan tasavertaisena osana elokuvakulttuuria, jossa lastenelokuvalla on edelleen hieman väheksytty osa ehkä kaupallista potentiaalia lukuun ottamatta.

Parry ei jätä huomiotta vaikkapa Disney-tuotannon arveluttavia piirteitä rasismista seksismiin, mutta ei lähde siitä olettamuksesta, että elokuvakasvatuksen tärkein tehtävä on kasvattaa (lapsi)yleisön elokuvamakua ja kouluttaa heidät katsomaan mediaa kriittisesti. Parry tähdentää lasten oman kokemuksen merkitystä ja kuuntelemista. Parry antaa paljon tilaa lasten kokemusmaailmalle ja näkemyksille ja hän painottaa lasten käyttävän ja tulkitsevan populaarikulttuuria omista lähtökohdistaan. Aikuisen mielestä ideologisesti epäilyttävä sisältö saattaa lasten medialeikeissä muuttua emansipaation välineeksi tai vastakulttuurin käsikassaraksi. Lastenelokuviissa on usein karnevalistista, väkivaltaista ja rajoja ylittävää huumoria ja lastenelokuviissa lapset yleensä voimaautuvat vastustamaan aikuisauktoriteettia.

Parry painottaakin elokuvan ja lasten populaarikulttuurin itseisarvoa lasten elämässä ja itseilmaisussa. Hän myös korostaa katsomista aktiivisena prosessina, joka itsessään opettaa ja saa lapset sisäistämään ja tiedostamaan kerronnallisia ja lajityypillisiä konventioita ja elokuvien tyyllisiä piirteitä. Parry havainnoi, että saadessaan kirjoittaa vapaasti lapset omaksuivat lasten elokuvien konventioita ja kuvitteellisia maailmoja, joihin he heijastivat omia kokemuksiaan ja joita vasten he tutkivat omaa identiteettiään.

Parry kiinnittää aiheellisesti huomiota lasten kulttuurin vastakulttuuriseen luonteeseen. Hän myös muistuttaa, miten mahdotonta aikuisen on lopulta asettaa lapsen asemaan. Tyypillisessä tilanteessa vanhempi haluaa tutustuttaa lapsensa oman lapsuutensa ja elää uudestaan lapsuuden maagisia hetkiä. Parry muistuttaa miten tärkeä lapsille on myös antaa

oma tilansa ja mahdollisuutensa omaehtoiseen kulttuuriin, jolle yleensä oleellista on aikuisille käsittämättömänä ja jopa haitallisena näyttäytyminen. Lastenelokuva tekstinä voi tarjota hedelmällisen tilan neuvottelulle lapsista, lapsuudesta ja vanhemmuudesta. Lastenelokuvat ja muu lasten populaarikulttuuri voi myös toimia tilana, jossa lapset tekevät eroa itsensä ja aikuisten välille ja kehittävät omat leikilliset, mielikuvitukselliset ja rajoja rikkovat vastauksensa aikuisten luomalle kulttuurille.

Lapset elokuvantekijöinä

Parry käytti yhtenä aineistonkeruumetodina työpajamuotoista työskentelyä, jossa lapset pääsivät tekemään omia elokuviaan. Erityisesti tässä vaiheessa lapset käyttivät lähteinään lastenelokuvien kerronnallisia elementtejä, tapahtumapaikkoja ja juonikuvioita. Lapset osoittivat olevansa hyvin perillä kerronnan keinoista ja säännöistä, mutta he myös muuntelivat niitä omiin tarpeisiinsa hyvin luovasti. Lapset osasivat myös hyödyntää elokuvan tyyllisiä keinoja kuten väriä, ääntä ja musiikkia ideoidensa välittämisessä. Parry ei kuitenkaan riittävästi ja tarpeeksi yksityiskohtaisesti avaa omaa osuuttaan lasten ohjaamisessa. Hieman hämäräksi jää, kuinka paljon elokuvatuotannot olivat täysin lasten aloitteesta tehtyjä. Se kuitenkin tulee selväksi, että Parry on pyrkinyt välttämään sensurointia. Tärkeä huomio Par-

ryltä on muistuttaa lasten aidon kuulemisen tärkeydestä elokuvaprojekteja suunniteltaessa, helposti ”lasten tekemästä” elokuvasta tulee vain aikuisten esteettistä ja moraalista näkökulmaa heijastava koulutyö.

Parry kritisoi suoraan kotimaansa koulutus- ja opetussuunnitelmapolitiikkaa, joka on omiaan rajaamaan lasten populaarikulttuurin koulun ulkopuolelle. Hänellä on sanansa sanottavana myös brittiläisestä lastenelokuva-tuotannosta, jolle hän kaipaisi enemmän tukea. Vaikka Parry varoittaa ideologisesta amerikkalaisen lastenkulttuurin demonisoimisesta, hän on myös sitä mieltä, että lapset ansaitsevat nähdä elokuvia tutusta ympäristöstään, elokuvia, jotka tarjoavat enemmän samastumispiintoja. Hän kiinnittää huomiota myös Suomessa tuttuun mediakasvatuksen painopisteongelmaan, jossa uudet teknologiat ja niiden opetuskäyttö kyllä huomioidaan, mutta sisältö, kuten teknologiavälitteiset visuaaliset ja multimodaaliset narratiivit sivuutetaan. Parryn mielestä kouluopetus hyötyisi erityisesti siitä, jos lasten annettaisiin hyödyntää intuitiivista ymmärrystään tarinankerronnasta. Elokuva on Parryn mukaan uuden median narratiivisen verkon sydämessä ja siksi avain ”uusien” lukutaitojen tukemisessa.

Marjo Kovanen

FM, erityisasiantuntija, Koulukino ry.

ABSTRACTS – ABSTRAKTIT



Tanja Sihvonen & Lotta Lehti

ARTIFICIAL COMMENTS? ASTROTURFING AS A TOOL OF DIGITAL RHETORIC

This article investigates social media from the perspective of the rhetoric of self-expression and especially of a phenomenon labelled as astroturfing. Self-expressions are evaluative and hence subjective media content; images, texts, and videos representing the user's own viewpoint. Through self-expressions, users aim at both expressing their own opinion and persuading others. We define astroturfing as organization-driven, strategic, and manipulative communication carried out by grass-roots media users or people who present themselves as such.

The focus of the article is on how the rhetoric of self-expression and social media practices can be harnessed for the purposes of astroturfing. The article is theory-driven but we also present examples taken from online discussion boards, Twitter, Instagram, and YouTube. We explore what kind of persuasion astroturfing is, how it can be identified, and how the audience can be prepared for it. We compare astroturfing to phenomena close to it, such as employee advocacy, trolling, influencers, bots, and spamming. Our main argument is that astroturfing is a multifaceted phenomenon the identification of which requires advanced media literacy and skills.

KEINOTEKOISET KOMMENTIT? ASTROTURFFAUS DIGITAALISEN VAIKUTTAMISEN VÄLINEENÄ

Tässä artikkelissa tarkastellaan sosiaalista mediaa itseilmaisullisen retoriikan ja erityisesti astroturffaukseksi nimetyn ilmiön kautta. Itseilmaisut ovat yksilön subjektiivista näkökulmaa edustavia, arvottavia mediasisältöjä eli kuvia,

tekstejä ja videoita, joilla sekä ilmaistaan oma kanta että pyritään vaikuttamaan muiden mielipiteisiin. Astroturffauksen määrittämme organisaatiolähtöiseksi, tietoisesti ja harhauttamalla vaikuttamaan pyrkiväksi digitaaliseksi viestinnäksi, jota toteuttavat ruohonjuuritason mediakäyttäjät tai sellaisina esiintyvät henkilöt.

Artikkelin keskiössä on kysymys siitä, miten itseilmailullinen retoriikka ja sen toteutumista tukevat sosiaalisen median käytännöt voidaan valjastaa astroturffauksen tarkoitukselliseksi varten. Tarkastelemme artikkelissa astroturffausta teorialähtöisesti mutta myös keskustelupalstoilta, Twitteristä, Instagramista ja YouTubeasta kerättyjen esimerkkien kautta kysyen, millaisesta vaikuttamisesta siinä on kyse, miten sen tunnistaa ja miten siihen voi varautua. Vertailemme astroturffausta sitä lähellä oleviin ilmiöihin, kuten työntekijälähettilyyteen, trollaukseen, vaikuttajaviestintään ja spämmiviesteihin. Keskeisin argumenttimme on, että astroturffaus on monitahoinen ilmiö, jonka tunnistaminen vaatii pitkälle kehittyneitä mediataitoja.



Katriina Heljakka & Pirita Ihamäki

CONNECTED OBJECT PLAY IN EARLY EDUCATION: THE INTERNET OF TOYS AS A TOOL FOR PLAYFUL LEARNING

This study investigates preschool-aged children's relationship to the connected and contemporary smart toys. We are specifically interested in the educational value and content of the Internet of Toys, the play that takes place with these toys, and whether it is possible to see them as a part of early education in the Finnish preschool context.

Children are considered to learn through play with the Internet of Toys by employing both their physical and, in particular, their digital affordances. Our study explores on the one hand, which kind of multimedial play patterns the character toys as representatives of the Internet of Toys support, and on the other hand, which kind of opportunities they offer in terms of learning. One of the main goals of our study is to investigate which kind of educational promises the toy makers give for the toys, and on the other hand, how these promises are fulfilled when children use the toys in their play. The three areas of inquiry are the toy makers' promises for the toys' educational qualities, the parents' and preschool teachers' attitudes towards technologically-enhanced, smart toys, and the preschool-aged children's own views on the educational potentiality of these toys.

Our approach is multidisciplinary and based on a set of different methods. Our study comprises three different research materials. It includes 1) a mapping of the toy producers' view on the educational features of the character toys we here take to represent the Internet of Toys, 2) a survey study collected from teachers and parents of 20 preschoolers, and 3) group interviews and toy play tests

with the preschoolers in the Finnish preschool setting. In the study we ask, which educational needs the toys under scrutiny answer to, and in which ways are they suitable to be used as part of formal, but play-based learning in early education. Our study shows that the toys are suitable to use as tools for playful learning when preschool teachers employ the toys as a part of structured teaching methods.

VERKOTTUNUT ESINELEIKKI OSANA ESIOPETUSTA: LELUJEN INTERNET LEIKILLISEN OPPIMISEN VÄLINEENÄ

Tässä tutkimuksessa selvitetään esikouluikäisten lasten suhdetta nykyajan verkottuneisiin älyleluihin. Olemme erityisen kiinnostuneita Lelujen Internetiin liittyvästä opetuksellisista arvoista, opetuksellisesta sisällöstä ja niillä tapahtuvasta leikistä, jonka kautta leikkivälineet on mahdollista nähdä osana suomalaisessa esikouluympäristössä tapahtuvaa varhaiskasvatusta.

Lelujen Internetin kanssa toimissaan lasten on ajateltu oppivan eri asioita niin lelujen fyysisiä kuin etenkin niiden digitaalisia käyttömahdollisuuksia hyödyntäen. Tutkimuksemme selvittää yhtäältä, millaisia monimediaalisia leikin muotoja Lelujen Internetiin kytkeytyvät leluhahmot tukevat, ja toisaalta, millaisia oppimisen mahdollisuuksia niihin sisältyy. Yksi tapaustutkimuksemme päätavoitteista on tarkastella, millaisia oppimislupauksia leluvalmistajat lelujen internetiin liittävät ja toisaalta, miten nämä lupaukset täyttyvät lasten käyttäessä leluhahmoja osana leikkiään. Tutkimuksemme sisältää kolme osa-aluetta: leluvalmistajien antamat lupaukset lelujen opetuksellisista ominaisuuksista, esikouluikäisten lasten vanhempien ja opettajien asenteet teknologisia ominaisuuksia sisältäviä älyleluja kohtaan ja esikouluikäisten lasten oma näkemys näiden lelujen sisältämästä opetuksellisesta potentiaalista.

Lähestymistapamme on monitie- teinen ja eri menetelmiin perustuva. Tutkimuksemme käsittää kolme eri aineistoa. Se sisältää Lelujen Internetiin lukemiemme hahmolelujen opetuksellisten ominaisuuksien kartoituksen leluvalmistajien näkökulmasta, esikouluikäisten lasten vanhempien ja esikouluryhmän kahden opettajan lomaketutkimushaastattelut ja kah-

denkymmenen esikouluikäisen lapsen kanssa tehdyt ryhmähaastattelut esikouluympäristössä suoritetuista lelutestaustilanteista. Tutkimukses- sa kysymme, mihin opetustarpeisiin tarkastelemamme lelut vastaavat ja millä tavoin ne sopivat osaksi suomala- isessa esikouluopetuksessa käytet- tyä, muodollisen mutta leikin kautta toteutuvan, oppimisen ympäristöä. Tutkimuksemme osoittaa, miten lelut sopivat leikillisen oppimisen välineiksi, kun esikouluopettajat ottavat nämä leikkivälineet osaksi suunniteltua ja ohjattua opetusta.