

Viestintäkasvatusta suomalaisessa peruskoulussa – siis mitä?

Vuonna 1994 astui voimaan uusi Peruskoulun Opetussuunnitelman perusteet, jossa on viestintäkasvatuksen nimellä määritelty oma aihealueensa. Sen pohjalta koulut ovat voineet muodostaa omia opetussuunnitelmiaan ja jopa profiloitua viestintäkasvatukseen. Opetushallitus selvittää parhaillaan, miten viestintäkasvatus kentällä toteutuu. Tavoitteena on löytää erilaisia toteutustyyppisiä ja mitata alan opettajankoulutuksen tarvetta ja suuntaa.

1970-luvulta lähtien opettajien mediakasvatuksellista toimintaa on selvitetty useissa opinnäytetöissä. Joukkotiedotuskasvatus on muuttunut ajan myötä viestintäkasvatukseksi. Tämä katsaus on yksi esitys siitä, miten tähän on tultu ja mitä median mukaan ottaminen koulun arjessa voi tarkoittaa.

Viestintäkasvatuksen paradigmakehitys kulkee behaviorismista kohti konstruktivismia, kuten käsitykset oppimisesta ja viestinnästä. Viestintäkasvatuksesta ei kuitenkaan olisi puhuttakaan ilman mediateknologian nopeaa kehitystä tällä vuosisadalla.

Viestintäkasvatuksessa on siirrytty 1990-luvulla yhä enemmän kohti mediakulttuuria, hyväksyttynä myös oppitunnille koulussa. Monimediainen ympäristö ymmärretään toisaalta todellisuutena, jossa lapsen ja nuoren tulee kyetä toimia, ja toisaalta todellisuutena, josta opetuksessa voidaan ammentaa ainesta oppimisen taitojen kehittämiseksi. Tämä ote viestintäkasvatukseen pohjautuu konstruktivismiin, jossa viestinten kuluttaja ja oppilas koulussa ymmärretään aktiivisena tulkit-sijana, tiedon prosessoijana ja toimijana (vrt. mm. Rauste-von Wright 1994; Carey 1994).

Oheisessa taulukossa paradigmakehitys ja eri lähestymistavat on eritelty toisistaan ensisijaisten kriittisyystavoitteiden ja pedagogian mukaan. Kuvio on karkea jaottelu paradigmoista niiden ajallisen kehityksen jatkumossa. Mikään näistä lähestymistavoista ei ole hävinnyt, vaan jatkaa elämäänsä erilaisten oppimis- ja viestintäkäsitysten pohjalta opettavien opettajien luokissa, koulutuksesta päättävien keskuudessa ja kodeissa. Ja aina kun esimerkiksi uusi media tulee markkinoille, saattaa taas moralistinen ote nostaa päätään muita näkyvämmäksi.

Viestintäkasvatuksen paradigmakehitys

Paradigma

Moralistinen
Esteettinen
Kriittinen representaatio
Mediakulttuurinen

Tavoite

Mediakriittisyys
Media/ teoskriittisyys
Yhteiskuntakriittisyys
Itsekriittisyys ja
Kulttuurikriittisyys

Pedagogia

Traditionaalinen
Progressiivinen
Kriittinen
Kriittis-kommunikatiivinen
Postmoderni

1930-luvulta 1960-luvulle mainstreamina vallinnut *moralistinen paradigma* tavoittelee elitistisesti media- ja teknologiakriittisyyttä arvottaen tuolloin kirjallista kulttuuria ja kirjaa teknologiana yli muun median. Tänä päivänä arvotuksessa on mukana myös muita ns. kehittäviä viestimiä ja lajityyppejä. Moralistinen kritiikki on koskenut aina uutta teknologiaa kirjallisen kulttuurin uhkana. Uhkana on koettu paitsi lukutaidon ja älyllisen kehityksen taantuminen, myös lasten ja nuorten väkivaltaisen käytöksen mahdollinen lisääntyminen. Pedagogia pohjautui alun perin traditionaalisesti behaviorismiin oppimiskäsitysten osalta ja viestintäkäsitysten osalta rokotusmalliin, jossa median vaikutus ymmärrettiin yksiviivaisesti. Moralistinen paradigma sai alkunsa 1930-luvulla brittiläisten äidinkielenopettajien huolesta, joka koski median turmiollisuutta (Pietilä 1990, 18; Sihvonen 1996, 18).

Rinnakkain kehittynyt ja 1960-luvulta voimistunut *esteettinen paradigma* keskittyi teos- ja tekijäkriittisyyteen arvottaen lähinnä elokuvia ja populaaritaidetta ohi muun median. Tämän elokuva- ja esteettisen kasvatuksen tavoitteena oli esteettisen tajun ja kokemuksen kehittäminen. Lähtökohtana toimi ranskalaisen elokuvan lajityyppi- ja tekijäkritiikki. Oppilaskeskeinen, progressiivinen, pedagogia sai jalansijaa. Kysymys oli kuitenkin edelleenkin moralistisesta makujen kehittämisestä (Masterman 1993, 7).

Kriittisen representaation paradigma toi mukaan yhteiskuntakriittisyyden arvottaen poliittisia suuntauksia ja yhteiskunnallis-taloudellisia valtakysymyksiä. Tavoitteena oli kansalaisten yhteiskuntakriittisyyden kehittäminen purkamalla median esitysten tarjoamia merkkejä ja median tuotantomalleja. Tämän lähestymistavan pedagogia on yhdistänyt traditionaalista ja progressiivista otetta opetuksessa. Paradigma kehittyi pääosin 1970-luvulla Keski-Euroopassa ja Pohjoismaissa sekä Iossa-Britanniassa. Lähtökohtina toimivat semiotiikka sekä joukkotiedotuksen ja sosiologian teorit (Minkkinen 1980, 35-39).

Mediakulttuurin paradigma tavoittelee oppilaan itsekriittisyyttä ja kulttuurikriittisyyttä. Tällainen mediataju on tila, jossa oppilas itse kykenee arvioimaan ja arvottamaan niin mediaa, yhteiskuntaa, kulttuuria kuin itseäänkin tarpeen mukaan. Pedagogia korostaa oppilaslähtöisesti dialogia ja interaktiivista monella tasolla (vrt. Masterman 1993; Minkkinen 1980; Buckingham & Sefton-Green 1994; Alvarado et al. 1993). Viestintäkasvatus on postmodernia opetusta, jossa hyödynnetään erilaisia kertomuksia, esimerkiksi juuri viestinten kertomuksia liitteinä oppilaan elämään. Opetuksessa etsitään erilaisia viitekehyksiä, ei yhtä ainoaa totuutta maailman ilmiöihin. Oppilas rakentaa totuutensa itse (vrt. Parker 1997). Lähtökohtana ja vauhdittajana tälle paradigmalle on toiminut teknologinen kehitys 1980-luvun puolivälistä lähtien. Viestimien ja kanavien määrä on lisääntynyt ja ne ovat kohderyhmittäin tai lajityypeittäin profiloituneita. Massamediasta on

myös tultu multimediaan, jossa kuvat, äänet ja tekstit sekoittuvat aina uusiksi kertomuksiksi (ks. Tuominen 1995 ja 1997a).

Suomalaisen viestintäkasvatuksen juurista

Sirkka Minkkinen kehitti 1970-luvulla UNESCOlle joukkotiedotuskasvatuksen mallin ja moni kansainvälinen tutkija mainitseekin juuri 1970-luvun olleen maassaan mediakasvatuksen alku UNESCO:n vauhdittamana (ks. lisää Minkkinen 1975 ja 1980, nykykommenteista Bazalgette et al. 1992). Sirkka Minkkinen nimettynä lähteenä löytyy tällä vuosikymmenellä kuitenkin vain lähinnä pohjoismaisilta alan tutkijoilta, joiden mielestä Minkkisen ajatuksia voisi hyvinkin kaivaa esiin uudelleen (ks. esim. Stigbrand 1990). Toisaalta Minkkinen luokitellaan etenkin tiedotustutkimuksen piirissä sen ajan valtavirran mukaan pääosin behavioristiksi (ks. mm. Pöyskö 1993).

Sirkka Minkkinen jakaa peruskoulun joukkotiedotuskasvatuksen tiedolliseen, esteettiseen ja eettiseen sisältöön ja tavoitteisiin POPS-oppaan (vrt. POPS-opas 1972; ks. myös Minkkinen 1975, 27) mukaisesti. Kysymyksessä on siis aikanaan maamme tuoreen peruskoulun joukkotiedotuskasvatuksen opetussuunnitelma. Joukkotiedotuskasvatuksen eriteltyt viisi tarkennettua sisältöaluetta voidaan kiteyttää seuraavasti:

- *tiedollisia* sisältöjä opetuksessa ovat esimerkiksi tiedonvälityksen alkuhistoria ja kehitys nykypäivään sekä tiedonvälityksen rakenne ja sen poliittis-loudelliset ehdot ja Suomen joukkotiedotuksen rakenne
- *esteettisiä* sisältöjä ovat joukkotiedotuksen ilmaisukeinot, päätyypit (vrt. lajityyppi nykyään) ja mainonta
- *eettisiin* sisältöihin kuuluvat sanomien valinta ja vastaanotto, sanoman ymmärtäminen ja sanoman vaikutukset, myös tiedotuspolitiikan tulevaisuuden kysymykset, mm. oikeudellinen ja yhteiskunnallinen vastuu (Minkkinen 1975, 37-39).

Tämä virallinen peruskoulun opetussuunnitelman malli tarkoitettiin eteneväksi suurin piirtein yllä kuvatussa järjestyksessä peruskoulussa. Sirkka Minkkinen lähti omassa mallissaan liikkeelle taas siitä, mikä on peruskoulun oppilasta lähimpänä – eikä se suinkaan liittynyt yllä kuvattuihin tiedollisiin, vaan ennemminkin esteettisiin ja oppilaan kokemuspiiriin kuuluviin sisältöihin (Minkkinen 1980, 103).

Minkkisen ehdotus joukkotiedotuskasvatuksen malliksi lähtee liikkeelle oppilaiden arjesta ja lajityyppien erotteluista syventyen sitten tiedonvälityksen kehityksen edellytyksiin, ilmaisukeinoihin ja käyttöön. Ohjeet käytännön opetussovelluksista ohjaavat opettajan työskentelyä oppitunneilla aktiivisen oppimisen metodein (vrt. Niemi & Kohonen 1995). Minkkinen korostaa projektityöskentelyä, kokemuksellisuutta, yhteistoiminnallisuutta ja tutkivaa otetta (Minkkinen 1980, 110-169). Huomion arvoista on myös se, että sisällöt on esitetty suureksi osaksi kysymyksen muotoon korostamaan juuri keskustelevaa ja tutkivaa lähestymistapaa tunneilla.

Joukkotiedotuskasvatuksen tavoitteina Minkkinen (1975; vrt. 1980, 104) pitää ”tietoista ja kriittistä vastaanottajaa” ja joukkotiedotuksen hyötykäyttäjää, ”aktiivista, itsenäisesti kantaaottavaa joukkotiedotuksen käyttäjää”. Näihin tavoitteisiin johtivat hänen mukaansa suomalaisessa joukkotiedotuskasvatuksessa kaksi eri koulukuntaa: ne opettajat, jotka käyttävät joukkotiedotusta opetuksensa apuna välineellisesti eri oppiaineissa (hyötykäyttötavoite) ja ne opettajat, jotka opettavat joukkotiedotusta (kriittisen vastaanottajan tavoite). Rajaa hän pitää häilyvänä, koska joka tapauksessa oppilaat oppivat median tekstuaalisuudesta ja rakenteista jotakin, vaikka oppimisen tavoitteet tulisivatkin muusta (Minkkinen

1975, 44; vrt. myös Kuukka 1981). Koulukunnat olisivat siis yhdistettävissä sopivalta pedagogialla. Ja juuri lapsen omasta jokapäiväisestä mediaympäristöstä lähtevä kokemuksellinen pedagogia onkin Minkkisen mallin ydin: opettajasta riippuu se, miten moralistisesti hän oppimista ohjaa (Minkkinen 1975, 35-36; ks. myös Minkkinen 1980).

Kohti viestintäkasvatusta

Pedagogisesti Sirkka Minkkisen mallia on pidetty oppilaskeskeisenä ja moni suomalainen peruskoulunopettaja on toteuttanut juuri hänen malliaan opetuksessaan. Tämä käy ilmi 1980-luvuilla tehdyistä sosionomin tutkielmista ja *pro graduista*, joissa on kysytty asiaa kentällä toimivilta opettajilta. Eija Kallioniemi määrittää silloisen joukkotiedotuskasvatuksen yleisesti ”tiedolliseen kasvatukseen”, mutta Minkkisen mallia hän pitää huomattavasti lapsikeskeisempänä kuin peruskoulumme joukkotiedotuksen historiaan ja rakenteisiin paneutuvaa opettajajohdoista mallia. Hänen tutkimansa tamperelaiset peruskoulunopettajat (N= 46) olivat toteuttaneet oppilaskeskeisiä työtapoja ja sivuuttaneet yhteiskunnallisuuden korostuksen ja joukkotiedotuksen rakenteen opetuksessaan. Oppilaskeskeisinä työtapoina he mainitsevat luokkalehdet, uutiskatsaukset, nauhoitteet ja erilaiset näyttelyt (Kallioniemi 1983, 3, 36-37; vrt. Minkkinen 1980, 110-169).

Seppo Seppälä ja Timo Trygg ovat kasvatustieteen *pro graduissaan* tutkineet peruskoulun opettajia Hämeessä ja Kymen läänissä (N= 48). Minkkisen mallin he määrittelevät sosiologiseksi ja taidekasvatukselliseksi, lapsilähtöisyyttä korostavaksi (Seppälä & Trygg 1983, 11). Heidän oma tutkimusotteensa lukeutuu pääosin moralistiseen paradigmaan arvottaen teemahaastattelun kysymyksissä opetuksessa käytettävää joukkotiedotusta. Moralistista arvotusta löytyy myös Minkkiseltä, jonka tekstissä on ajalle tyyppisesti ”oikeita joukkotiedotuksen käyttötapoja”, puhetta ”esteettisesti ja eettisesti korkealaatuisesta joukkotiedotuksesta” ja ”joukkotiedotuksen vaikutuksista” (Minkkinen 1980, 98). Yhtä lailla tekstistä löytyy ”nautintoa, innostusta ja rohkeutta”. Ajalle tyyppisesti malli on myös osin moralistinen.

Sirkka Minkkinen itse kuvaa joukkotiedotuskasvatuksen pedagogiikan kehittämistä näin:

... Joukkotiedotuskasvatuksen toteuttamisessa ensiarvoisen tärkeässä asemassa ovat konkreettiset oppimiskokemukset – tavoitteiden ja sisältöjen ilmeneminen käytännön opetustilanteessa. Käytännön valmiuksien takaamiseksi joukkotiedotuskasvatuksen opetuksen tulisi tapahtua kiinteässä yhteydessä käytännön tilanteisiin ja yhteiskunnan todellisuuteen. Tässä oppiaineessa on erityisen hyvät mahdollisuudet toteuttaa peruskoulun opetussuunnitelmassa esitettyä vaatimusta kouluopetuksen ja ympäröivän yhteiskunnan toisiinsa lähentämisestä. (Minkkinen 1975, 63-65, alleviivaukset Minkkisen)

Myös 10 vuotta myöhemmin valtakunnallisen opettajaselvityksen (N= 201) tehnyt Päivi Kärkkäinen (1985, 91) päätyy samaan kehittämisnäkökulmaan:

Opetuksen kehittämisen avain saattaa olla aiheen erikoisluonteessa. (— —)
Opetusmenetelmät saattavat olla sekä tietoon että tunteeseen perustuvia.

Tuolloin 1980-luvulla opetushallinnon mietinnöissä pohdittu viestintäkasvatus-termi yhdistettynä ilmaisukasvatukseen saattaisi olla Kärkkäisen (1985, 92) mukaan suunta kohti alueen todellista kehitystä, kuitenkin huomioimalla se, ettei pelkillä ilmaisukasvatuksen kursseilla opita perimmäisiä tavoitteita.

Päivi Kärkkäinen erottelee kokonaan myös välinekäytön ulos varsinaisesta joukkotiedotuskasvatuksesta. Erottelua tekee myös Härkönen (1994a) omassa väitös-

kirjassaan erotellen välinekäytön opetusviestinnäksi ja varsinaisen viestintäkasvatuksen viestintäopetuksiksi, mutta hän ei kiellä näiden kahden linjan yhteistyötäkään. Erottelu toistuu myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994:

Viestintäkasvatusta nähdään usein koulun arkikäytännössä eri oppiaineiden oppimateriaali- ja työtapakäytönä. Tuolloin tavoitteet syntyvät kunkin oppiaineen omista tarpeista. Silloin kun viestintä on opetuksen aiheena, ollaan uudenaikaisessa tilanteessa ja tavoitteet ovat puhtaasti viestintäkasvatukselliset. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 36)

Käytännössä erityisesti osa peruskoulun luokanopettajista on käyttänyt mediaa enimmäkseen apuna opetuksessa välineellisesti ja ymmärtänyt tekevänsä tällä tavoin joukkotiedotuskasvatusta tai viestintäkasvatusta. Television opetusohjelmat ja erilaiset opetusvideot ovat olleet suosittua materiaalia sanoma- ja aikauslehtien ohella. Nuorisokulttuurin tuotteiden käyttö opetuksessa sen paremmin oppimateriaalina kuin opetuksen kohteenakaan ei vielä 1990-luvun alkupuolella ole ollut laajalti opettajien keskuudessa arvostettua (vrt. Kuukka 1981; Seppälä & Trygg 1983; Nikala-Soiha & Soini 1992).

Joukkotiedotuskasvatusta/ viestintäkasvatusta toteuttamisen ongelmina koulussa mainitaan Ilona Kuukan tutkimusta lukuunottamatta opettajien riittämättömät valmiudet ja opettajankoulutuksen puute. Kuukan tutkimuksessa keskityttiinkin tiedotusoppia opiskelleisiin opettajiin (2 ov – approbatur), joten heillä saattavat tästä syystä nousta muut ongelmat enemmän pinnalle. Ongelmina tutkitut äidinkielen opettajat (N=54) mainitsevat ajan puutteen, oppimateriaalin niukkuuden ja soveltuvuuden ongelmat ja joukkotiedotuskasvatusta integrointiongelmat muun opetuksen kanssa kokonaisuudeksi (ks. Kuukka 1981; vrt. myös Härkönen 1994a; 1994b; 1988). Lisäksi kritiikkiä saa joukkotiedotuskasvatusta tavoitteiden ja teorian selkiintymättömyys. Samat ongelmat ja kritiikki löytyvät muistakin tutkielmista. Käytännön toteutumisen esteenä mainitaan myös opettajajohtoinen työskentely kouluissa ja kirjallisen kulttuurin arvostus yli muun median vielä 1990-luvulla (vrt. Minkkinen 1975; Kallioniemi 1983; Seppälä-Trygg 1983; Kärkkäinen 1985; Nikala-Soiha & Soini 1992).

Elokuvakasvatusta toteuttamista porilaisissa kouluissa selvittäneet Teija Länsivaara ja Raija Männistö ovat saaneet kuitenkin toisenlaisia tuloksia: 63 opettajaa kertovat kaikki toteuttaneensa elokuvakasvatusta peruskoulussa luovuutta, käytännön kokemusta ja oppilaskeskeisyyttä korostavalla mediapedagogiikalla. Nämäkin opettajat kysyvät kyllä koulutuksensa perään (ks. Länsivaara & Männistö 1994).

Kuukan tutkimuksessa enemmän viestintäkoulutusta saaneet opettajat arvostivat joukkotiedotuskasvatusta pidemmälle kuin vähemmän viestintäkoulutusta saaneet. Lisäksi aineen opetuskokemus lisäsi erityisesti joukkoviestinnän ilmaisun ja rakenteiden opetuksen arvostusta, kun taas historian ja teoreettisemmän aineksen osuuden arvostus väheni. Opetuskokemus toi mukanaan myös kritiikkiä kirjattiedolle tässä aineessa: kirjaa ei pidetty sopivana oppimateriaalina, vaan eri viestintävälineitä itseään (ks. Kuukka 1981; vrt. myös Härkönen 1994a; 1994b; 1988).

Taru Lindelöf ja Margit Niemi ovat haastatelleet kasvatustieteen *pro gradu*-tutkielmassaan viestintäkasvatukseen painottuneiden koulujen opettajia, jotka kokevat ongelmikseen erityisesti suuret oppilasryhmät ja toivovat mediatyön projekteihin tueksi luokka-avustajia. Lisäksi he kokevat ongelmalliseksi viestintäkasvatusta tavoitteiden selkiintymättömyyden. Tärkeänä he pitävät opettajan omaa innostusta mediakulttuuriin ja -kasvatukseen. Itseään he kuvaavat "roolitomiksi", millä he tarkoittavat sitä, että opettaja ei ole perinteinen auktoriteetti. Kaaoksen sietokyky on yksi valmiusvaatimus mediaprojekteja toteuttaville opettajille (ks. Lindelöf & Niemi 1997).

Tässä esitellyt tutkielmat osoittavat, että Minkkisen kehitystyön myötä joukkotiedotus ja media on ollut Suomessa koulujen käytännöissä mukana jo 1970-luvulta alkaen. Tutkielmista voi lukea myös sen, ettei 1980-luvun loppuun mennessä oltu kyetty riittävästi kehittämään viestintäkasvatusta maassamme sen paremmin sisällöllisesti, tavoitteellisesti kuin opettajankoulutuksenkaan osalta, vaikka tutkimusta ja mietintöjä alueella sentään tehtiin.

Mediakulttuuria luokkaan

Massamediasta on tultu 1980-luvun puolivälin jälkeen multimediaan ja joukkotiedotuskasvatuksesta viestintä- ja mediakasvatukseen myös Suomessa. Viestintäkasvatuksen ensimmäinen väitös sijoittuu vuoteen 1994 (ks. Härkönen 1994a) ja opetushallinnon linjaus viestintäkasvatuksen kehityssuunnista julkaistiin vuonna 1996 (ks. OPM 2/1996).

Viestintäkasvatuksen vauhdittajana on toiminut peruskoulussa myös koulutuspoliittinen murros, joka on siirtänyt opetussuunnitelmallista vapautta yhä enemmän paikalliselle tasolle, kouluille itselleen (vrt. esim. Syrjäläinen 1997). Viestintä ja media on alkanut painottaa esimerkiksi koulujen välisen kilpailun takia. Viestintäkoulun profiiliin voidaan olettaa olevan aktiivinen ja tulevaisuuteen suuntautunut. Tutkijana olen itse ollut pitämässä viimeisen vuoden aikana luentoja tilanteissa, joissa erityisesti yläasteet ovat päättäneet ryhtyä painottamaan viestintää ja mediaa opetuksessaan. Ongelmana on usein ollut se, että ollaan oltu hyppäämässä uuteen eikä oikein ole tiedetty mihin.

Vuonna 1997 maamme opetushallinto on auktorisoinut erityistehtävänsä Mesukylän lukion Tampereelta maan ainoana viestintälukiona. Vauhdittajana tässä toimi vastaperustettu mediakulttuurin ja viestintäkasvatuksen professori Tampereen yliopistossa. Opettajankoulutuslaitoksiin viestintäkasvatuksen (mediakasvatuksen) opetussuunnitelmia ja -virkoja on syntynyt parin viimeisen vuoden aikana myös Helsingin, Turun ja Lapin yliopistoissa. Siis opettajien peruskoulutuksen osalta jotakin suunnitelmallista on nyt vihdoin tekeillä. Tämä kävi ilmi Tampere-talossa 4.12.1997 *Viestintäkasvatys nyt!* -tapahtumassa, jossa opetussuunnitelmiaan ja käytännön toimintaansa oli esittelemässä myös opettajankoulutuslaitoksia muiden oppilaitosten lisäksi.

Peruskoulussa viestintäkasvatus on alkanut saada monia kasvoja erilaisten opetussuunnitelmallisten toteutustapojen mukaan. Koko koulun kattavan profiiliin lisäksi se voi toteutua esimerkiksi yksittäisinä projekteina liitettynä muuhun opetukseen, valinnaiskursseina tai yhden aineen opetussuunnitelmaan kiinteästi liittyvänä punaisena lankana (ks. esim. Härkönen 1994b).

Suomalaisen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuonna 1994 mainittu viestintäkasvatuksen osalta oppimisen tavoitteiksi määritellään viestinnän, kulttuurisen vuorovaikutuksen luominen, hallinta ja kehittäminen. Tavoitteet jaetaan oppilaan näkökulmasta kolmeen alueeseen: oppilas viestien vastaanotto-prosessissa, oppilas viestijänä ja oppilas viestintäympäristössään – siis oppilas aktiivisissa kommunikaatioteoissa.

Se, miten viestintäkasvatus toteutuu, riippuu paljon opettajasta ja hänen kiinnostuksestaan sekä valmiuksistaan. Opettajien täydennyskouluttajana olen selvittänyt koulutuksen vaikuttavuutta toteutuksiin omissa opinnäytetöissäni. Koulutuksessa opettajat ovat kehittyneet medialukijoina ja mediapedagogeina. He ovat saaneet itse entistä monipuolisemmin otetta mediaan tekijöinä ja analysoijina, mutta myös omaksuneet aktiivisen oppimisen pedagogiikkaa. Oppimispäiväkirjoissa, loppuotöissä ja haastatteluissa on käynyt ilmi, että erityisesti viestintäkasvatukseen liittyvissä käsitteissä ja malleissa, opetuksen toteuttamisen tavoitteellisuudessa ja arviointitaidoissa on koulutuksessa tapahtunut kehitystä. Lisäksi roh-

keus kokeilla ja soveltaa luokassa on lisääntynyt (ks. Tuominen 1997a;1997b). Täydennyskoulutukseen osallistuneen opiskelijan mukaan:

Kurssin alussa ajatukseni viestintäkasvatuksen sisällöstä olivat hyvin sekavia, kaaosmaisia ja tuottivat ahdistustakin...Nyt ajatukseni ovat selkeitä. Nyt mieleeni tulee piironki, jossa on laatikot eri asioille. Laatikot ovat siistejä, niissä olevia asioita voi tietysti siirtää paikasta toiseen, jotain heittää tarpeettomana pois tai niihin voi lisäillä jotakin.

(Tuominen 1997b, 21)

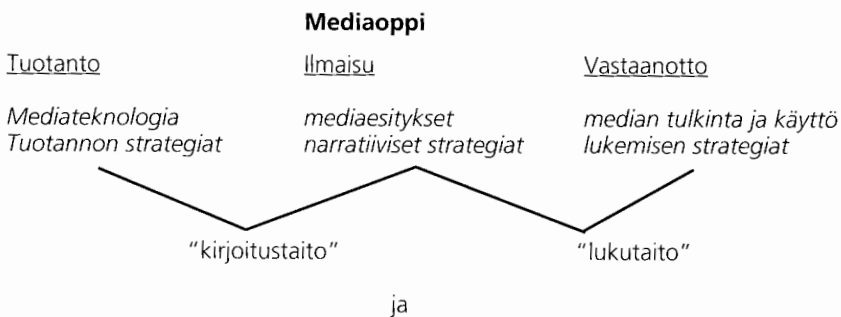
Viestintäkasvatusta eteenpäin

Opettajankoulutuksen lisäksi 1990-luvulla on käynnistynyt viestintäkasvatusta toteuttavien koulujen yhteistyö Opetushallituksen akvaarioprojektin, Viestintäverkko 13:n koulujen kesken. Verkko julkaisee omaa tiedotetta ja järjestää koulutuspäiviä opettajille (Viestintäverkko 13/1997). Opetushallitus on käynnistänyt viime vuonna myös tutkimuksen, jossa pyritään selvittämään sitä, miten viestintäkasvatus toteutuu maamme peruskouluissa. Tutkimuksessa omana osionaan pyritään arvioimaan myös alan oppimateriaaltilannetta.

Tilastollisen tutkimuksen tavoitteena on löytää erilaisia viestintäkasvatuksen toteutustapoja, arvioida opettajien koulutuksen ja alan oppimateriaalin suuntaa ja tarvetta. Satunnaisotoksena on 10 prosenttia maamme ala- ja yläasteista. Ala-asteiden rehtoreille on lähetetty kaksi kysymyslomaketta ja yläasteiden rehtoreille neljä kysymyslomaketta (vrt. Stigbrand 1989). Saatteessa on pyyntö jakaa lomakkeet palautuskuorineen viestintäkasvatuksen runkoaineiden opettajille yläasteella ja eri luokkatasojen opettajille ala-asteella – kaikkiaan yli 900 opettajalle. Ensimmäisiä tuloksia tutkimuksesta on tarkoitus esitellä kesällä 1998.

Kysymyslomakkeissa pyritään mittaamaan sitä, miten viestintäkasvatus toteutuu erityisesti mediakasvatuksen viitekehyksessä. Viestintäkasvatuksen osalta mittarina toimii Härkösen (ks. Härkönen 1994a) jako media- ja ilmaisukasvatukseen, josta pyrimme selvittämään sitä, kumpaa opettajat painottavat. Tämän jälkeen keskitymme mediakasvatukseen, jonka viitekehys rakentuu aikaisemman, myös kansainvälisen, tutkimuksen pohjalta (ks. kaavio).

MEDIAKASVATUKSEN ELEMENTTEJÄ



Mediaopetus

- *kokemuksellisuus*
- *yhteistoiminnallisuus*
- *ajankohtaisuus teemoissa ja oppimateriaaleissa*
- *keskusteleva oppimisen ohjaaminen*
- *tutkiva ote mediaan*

Mediaopin sisällölliset avainalueet peruskoulun oppilasta ajatellen kiteytyvät useissa tutkimuksissa mediatuotantoon, mediailmaisuun ja mediaesitysten/ tekstien vastaanottoon. Mediatuotannon osalta halutaan oppilaan ymmärtävän valintaa ja muokkausta, jolla erilaiset mediaesitykset rakentuvat. Tämä tarkoittaa myös tuotannon konteksteja, erilaisia tuotantoympäristöjä taustoineen. Tuotantoon sisältyy luonnollisesti myös median oma teknologinen ympäristö. Mediailmaisuun osalta oppilaan halutaan ymmärtävän erilaisia kerronnallisia tekniikoita (lajityyppejä), todellisuuden representaatioita. Esimerkiksi miten mediarealistisuus rakentuu eri tavoin muun muassa kuvina naisista, vähemmistöryhmistä, lapsista jne. yhteiskunnasta yleensä. Mediaesitysten vastaanoton osalta halutaan oppilaan ymmärtävän erilaisia kulttuuri- ja tilannesidonnaisuuksia, jotka määrittävät mediaesitysten merkityksellistämistä ja tulkintaa. Lisäksi viestimien erilaiset käyttötavat elämyksistä hyötykäyttöön kuuluvat vastaanottoon. Erityisesti tässä kohdassa ymmärryksen luominen keskittyy oppilaan omaan vastaanottoon ja kokemuksiin medialukijana erilaisissa tilanteissa ja mediaympäristöissä (vrt. Erstad 1997; Masterman & Mariet 1994; Craggs 1992; Swinkels 1992; Eriksen-Terzian 1992). Nämä ovat siis mediaopin alueita eli oppia mediasta, joka voi olla oma teema-alueensa koulussa, ja jonka tavoitteena on tukea oppilaan mediatajua/ medialukutaidon kehitystä. Mediataju/ medialukutaito on henkilökohtainen valmius, jonka uskotaan siis kehittyvän.

Brittiläinen Carol E. Craggs tyypittelee peruskoulun ala-asteen mediaopetuksen piirteitä. Hän katsoo tämän pedagogiikan juurten lähtevän Deweystä ja Piagetista, lapsikeskeisistä ja toiminnallisista tavoista ohjata oppimista (vrt. Craggs 1992; ks. myös Masterman & Mariet 1994):

- kokemuksellisuus ja elämyksellisyys oppimisessa
- yhteistoiminnallisuus
- ajankohtaisuus teemoissa ja oppimateriaaleissa
- keskusteleva oppimisen ohjaaminen
- tutkiva ote

Kokemuksellisuus ja elämyksellisyys toteutuu Craggsin mukaan erilaisin simulaatioin ja käytännön kokeiluin esimerkiksi projektiopiskelussa. Mediatyöskentelyn voi tuoda mukaan eri oppiaineissa, esimerkiksi liittyen uutisiin (tiettyyn lajityyppiin) tai valokuvaukseen (tiettyyn mediaan). Yhteistoiminnallisuus toteutuu ryhmätyöskentelynä eri teemojen parissa, jolloin oppilaat antavat tilaa toistensa ajatuksille kilpailun korostumisen sijasta. Yhteistoiminnallisuus piirteenä on kuitenkin laajempi kattaen myös opettajien välisen yhteistyön, kodin ja koulun yhteistyön ja median ja koulun yhteistyön. Nämä kaikki yhteistyömuodot liittyvät esimerkiksi erilaisiin projekteihin ja työpajoihin. Ajankohtaiset teemat ja oppimateriaalit tarkoittavat ajankohtaisuutta, tuttuutta oppilaille, erityisesti juuri mediakulttuuria. Mediapedagogi on siis jatkuvasti valppaana sen suhteen, mitä oppilaidensa mediaympäristössä ja ajassa liikkuu, ja käyttää sitä hyväkseen omassa opetuksessaan, esimerkiksi oppilaita kiinnostavat lehdet, tv-ohjelmat, nettisivut jne. Keskusteleva oppimisen ohjaaminen toteutuu oppilaiden ja opettajan kesken, oppilaiden kesken ja oppilaan omien ajatusten kanssa. Kuitenkin niin, että opettaja on tilanteen ohjaaja. Tutkiva ote toteutuu kysymyksiin ohjaamalla omasta kokemuksesta ja ympäristöstä. Tässäkin media on apuna: lasta kiinnostavat mediaesitykset pyritään tekemään tuotannon, ilmaisuuden ja vastaanoton osalta näkyviksi ja tartuttaviksi. Parhaimmillaan reflektoidaan omaa toimintaa. Craggsin mukaan opettajan tehtävä on auttaa lapsia kysymään, tutkimaan ja kysymään uudelleen (ks. Craggs 1992; vrt. Niemi & Kohonen 1995: aktiivinen oppiminen).

Opettajan ammatilliset valmiudet koostuvat henkilökohtaisen mediatajun/ medialukutaidon ja mediaopetuksen hallinnan yhteispeleistä. Tapio Varis puhuu opettajan mediakompetenssista, jolla hän tarkoittaa juuri tällaisia valmiuksia (Varis 1998; vrt. myös Tuominen 1997a). Opettajan mediakompetenssi syntyy akateemisista tiedoista ja taidoista sekä tiedotusopin/ mediatieteen että kasvatustieteen osalta. Media-analyysiin ja mediatyöhön liittyvät peruskäsitteet pitäisi hallita niin, että opettaja rohkenee ja osaa soveltaa niitä myös koulun arjessa. Tärkeää on myös sitoutuminen mediakasvatukseen. Tämä tarkoittaa kiinnostusta ja halua oman mediatajun ja oman opetuksen kehittämiseen. Aktiivisen, konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta opettaja voi tukea mediaopetuksella oppilaidensa kasvua kohti medialukutaitoa ja oppimaan oppimisen taitoja. Opettajan mediakompetenssiin kuuluvat myös vuorovaikutustaidot eli yhteistyökyky oppilaiden, kollegojen, vanhempien, median ja muiden yhteiskunnallisten sidosryhmien kanssa.

Opettajien valmiudet avainasemassa

Viestintäkasvatus toteutunee jatkossakin peruskoulussa moninaisesti riippuen paljon siitä, millaisia ovat opettajien omat sitoumukset ja valmiudet ottaa media mukaan koulutyöhön. Merkittäviä suuntaajia toteutumislle lienevät myös koulutuspoliittiset ja kouluyhteisöön liittyvät rakenteelliset tekijät. Tässä katsauksessa esitellyissä tutkimuksissa juuri nämä kaksi aluetta ovat olleet merkittäviä viestintäkasvatuksen toteutumisen kannalta käytännön koulutyössä.

Opettajien sitoumukset ja valmiudet tarkoittavat mediaan ja viestintäkasvatukseen liittyvää henkilökohtaista kiinnostusta ja harrastuneisuutta sekä koulutusta. Esimerkiksi opettajan oma videoharrastus tai kiinnostus kotisivujen tekoon on saattanut johtaa mediatyöhön ja mediakasvatukseen myös koulussa. Yhtä hyvin toisinpäin: opettajan kiinnostumattomuus mediasta on voinut rajoittaa mediakasvatusta. Ratkaisevaa koulun arjessa on ollut erityisesti opettajien oma mediakasvatukseen liittyvä koulutus, joka usein on lisännyt myös harrastuneisuutta. Koulutus on tuonut opettajille erityisesti lisää rohkeutta ottaa media mukaan opetukseen. Myös ennakkoluulottomuus ja arvostus mediakulttuuria kohtaan on kasvanut.

Koulutuspoliittisia tekijöitä ovat esimerkiksi jako ala- ja yläasteeseen, ainejako ja resurssit. Ala-asteella mediakasvatus toteutuu joustavammin kuin yläasteella, jossa opettajat ovat sidoksissa eri oppiaineiden rajoihin ja opetussuunnitelmallisiin erityistavoitteisiin. Ala-asteella yksi opettaja voi opettaa kaikkia aineita ja jakaa koulupäivän toisin kuin lukujärjestyksessä mainitaan. Tämä tekee mahdolliseksi esimerkiksi mediatyöhön liittyvät projektit useamman tunnin mittaisina. Yläasteella opettajien pitää neuvotella etukäteen tuntirajoista ja eri aineiden yhteistyömahdollisuuksista. Näiden henkisten ja rakenteellisten resurssien lisäksi mediakasvatuksessa on usein kysymys myös laiteresursseista ja -reviireistä. Esimerkiksi tietotekniikan luokka ei välttämättä ole aina äidinkielen opettajan käytössä.

Kouluyhteisöön liittyviä tekijöitä ovat esimerkiksi koulun koko, sijainti ja painotusalueet. Viestintää painottavassa koulussa lienee helpompi toteuttaa mediakasvatusta kuin liikuntaa painottavassa koulussa.

Tekeillä olevassa opetushallituksen selvityksessä huomioidaan nämä aikaisemmissa tutkimuksissa esiin tulleet kysymykset. Olisi tärkeää tietää, mikä tilanne on kouluissa nyt 1990-luvun lopussa, kun pääosa aikaisemmista tutkimuksista on tehty 1970- ja 1980-luvuilla. Paitsi mediaympäristö, myös koulu on muuttunut. Viestintäkasvatuksen toteutumisen rajoitteena saattaakin olla nyt erityisesti rahan puute, kun kunnat ja koulut joutuvat päättämään entistä tiukemmin rahanjaosta. Jos näin on, rahan puute heijastunee paitsi laiteresursseihin, myös esimerkiksi valin-

naiskursseihin entistä tiukemmin koulun painotusalueen mukaan, ja myös opettajien täydennyskoulutukseen.

Toisaalta kilpailu oppilaista voi johtaa valitsemaan painotusalueeksi juuri mediakasvatuksen ja panostamaan siihen. Silloinkin tärkeää on satsaus myös opettajien koulutukseen. Siksi, ettei opettajien tarvitse edetä pelkällä omalla harrastuneisuudella, joka voi johtaa yrityksen ja erehdyksen tietä myös turhautumiseen. Ja siksi, että viestintää painottavassa koulussa olisi painotusalueen mukaisesti kouluttautuneita opettajia, jotka voisivat olla mukana myös koulun mediakasvatustyön kehittämisessä.

Tämä asettaa haasteita opettajien perus- ja täydennyskoulutukselle. Pitäisikö esimerkiksi kaikille tuleville peruskoulunopettajille olla pakollinen peruskurssi mediakasvatukseen? Pitäisikö profiloitumista ennakoida nykyistä laajemmilla mediakasvatuksen koulutuskokonaisuuksilla? Pitäisikö työssä oleville opettajille tarjota mahdollisuutta myös itse- ja monimuoto-opiskeluun nykyistä laajemmin? Esimerkiksi näihin kysymyksiin pyritään löytämään vastauksia Opetushallituksen kyselyn perusteella vuoden 1998 aikana.

Kirjallisuus

- Alvarado, Manuel & Buscombe, Edward & Collins, Richard (1993) (eds.)
The Screen Education Reader. Cinema, Television, Culture. Lontoo: Macmillan.
- Bazalgette, Gary et al. (1992)
New Directions. Media Education Worldwide. UNESCO Press.
- Buckingham, David & Sefton-Green, Julia (1994)
Cultural Studies goes to School. Reading and Teaching Popular Media. London and Bristol: Taylor & Francis.
- Carey, James W. (1994)
Viestintä kulttuurisesta näkökulmasta. Tiedotustutkimus 17(1994):2.
- Craggs, Carol E. (1992)
Media Education in the Primary School. London and New York: Routledge.
- Eriksen-Terzian, Anna (1992)
Who is holding the Camera? Teoksessa Bazalgette, G. et. al. New Directions. Media Education Worldwide. UNESCO Press.
- Erstad, Ola (1997)
Mediebruk og medieundervisning. En evaluering av medieundervisning I norsk skole: intensjoner, implementering og læring. Oslo: Universitetet I Oslo. Institutt for medier og kommunikasjon. Väitöskirja.
- Härkönen, Ritva-Sini (1988)
Aikakauslehti kouluuokassa. Lisensiaatintutkielma. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Härkönen, Ritva-Sini (1994a)
Viestintäkasvatuksen olottuvuudet. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Härkönen, Ritva-Sini (1994b) (toim.)
Viestintä ja kasvatustiivistä pedagogisia vaihtoehtoja. Opetushallitus nro 5. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kallioniemi, Eija (1983)
Joukkotiedotuskasvatusta tamperelaisissa peruskouluissa. Toimittajatutkiminnon tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto, tiedotusopin laitos.
- Kuukka, Ilona (1981)
Opettaja peruskoulun joukkotiedotuskasvatuksen opetussuunnitelman ja opetukseen liittyvien tekijöiden arvioijana-teoreettista kehittelyä ja empiirinen esitutkimus. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Kärkkäinen, Päivi (1985)
Joukkotiedotuskasvatuksen ja puhekasvatuksen käytäntö peruskoulussa lukuvuonna 1984-85. Tiedotusopin sivulaudaturtyö. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lindelöf, Taru & Niemi, Margit (1997)
"Viestintäkasvatusta etsimässä". Viestintäkasvatusta-käsitteen määrittelyä ja viestintäkasvatuksen toteuttamismahdollisuuksia peruskoulun ala-asteella. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Lämsivaara, Teija & Männistö, Raija (1994)
Elokuvakasvatusta peruskoulussa. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Masterman, Len & Mariet, Francois (1994)
Media Education in 1990s Europe. A teachers Guide. Council of Europe Press.
- Masterman, Len (1993)
The Media Education Revolution. Centre for Language in Education. University of Southampton. Occasional Papers, 31.
- Minkinen, Sirkka (1975)
Raportti joukkotiedotuskasvatuksesta. Suomen UNESCO-toimikunnan julkaisuja nro 7.

- Minkkinen, Sirkka (1980)
Joukkotiedotuskasvatuksen opetussuunnitelmat. Tiedotusopin laitoksen opetusmoniste 34/1980. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niemi, Hannele & Kohonen, Viljo (1995)
Towards New Professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher Education and Induction. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.
- Nikala-Soiha, Tuula & Soini, Kaija (1992)
Rauman peruskoulujen ala-asteen opettajien viestintävälineiden käyttö opetuksessa. Kasvatustieteen projektitutkielma. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- OPM (1996)
Kiinnekohtia media-avaruudessa. Kulttuurinen luku- ja kirjoitustaito- asiantuntijaryhmän toimenpide-esitykset. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2/ 1996.
- Parker, Stuart (1997)
Reflective teaching in the postmodern world. A Manifesto for education in postmodernity. Buckingham: Open University Press.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994)
Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1985)
- Pietilä, Veikko (1990)
Viestintäkasvatuksen perustoja etsimässä. Teoksessa Mäki-Tuuri, A. & Vilhunen, A. (toim.) Mediat ja merkitykset. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Pöyskö, Anu (1993)
Puhetta viestintäkasvatuksesta. Suomalaisen viestintäkasvatustieteellisen keskustelun keskeisten piirteiden diskurssianalyttistä ja kentäteoreettista tarkastelua. Tampere: Tampereen yliopisto. Tiedotusopin pro gradu-tutkielma.
- Rauste von Wright, Majjaliisa & von Wright, Johan (1994)
Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Seppälä, Seppo & Trygg, Timo (1983)
Joukkotiedotuskasvatustieteellinen peruskoulun ala-asteella. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Sihvonen, Jukka (1996)
Aineeton syli. Johdatus audiovisuaalisen kulttuurin tulevaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus.
- Stigbrand, Karin (1989)
Mediekunskap i skolan. En studie av massmedieundervisningens ABC. Väitöskirja. Stockholm Universitet. Pedagogiska Instituteten.
- Stigbrand, Karin (1990)
Medieundervisningen i Sverige – Vad händer? NORDICOM-INFORMATION. Masskommunikationsforskning i Norden. nr 2-3/1990.
- Swinkels, Harry (1992)
Critical Viewing. Creating Balance between Maker and Viewer. Teoksessa Bazalgette, G. et al. New Directions. Media Educations Worldwide. UNESCO Press.
- Syrjäläinen, Eija (1997)
Arvioinnin avulla laatua kouluihin – markkinahumua vai koulurealismia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A11/1997.
- Tuominen, Sirkku (1997a)
Mediakulttuuria opettajankoulutuksessa. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointia kahden opiskelijan media-elämäkerran avulla. Kasvatustieteen sivulaudaturtutkielma. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Tuominen, Sirkku (1997b)
Mediakasvatusta opettajille. 15 ov:n täydennyskoulutuksen vaikuttavuuden arviointia. Seminaarityö. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Hämeenlinna.
- Tuominen, Sirkku (1995)
Opetusradion mahdollisuudet koulutuksen ja radion murroksissa. Opetusradion geneeristä tarkastelua. Tiedotusopin pro gradu-tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Varis, Tapio (1998)
Tietointensiviseen yhteiskuntaan kasvattaminen. Teoksessa Luukkainen, Olli (toim.): Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajan mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Viestintäverkko 13. Kuukausitiedote 17.12.1997.