

Mediakasvatus moraalikasvatuksena – paluu vanhaan?

Tekstissäni luonnehdin mediakasvatusta moraalikasvatuksena mediakulttuurin, kasvattajan ja kasvatettavan kannalta. Etsin vastausta kysymyksen, millaisia moraalisia ulottuvuuksia ja tavoitteita mediakasvatuksella voi olla ja miten ne tulee ottaa mediakasvatustilanteissa huomioon. Tarkastelen mediaa kasvattajana, opettajaa ”portinvartijana” sekä mediakasvatustilanteisiin liittyviä mediatekstejä moraalisisina aineksina. Pohdintani on lähtenyt liikkeelle jo jonkin aikaa mieltäni askarruttaneesta kysymyksestä: Pidetäänpö mediakasvatuksen tavoitteena, että kasvatettavat samastuvat – ainakin josain määrin – olemassa olevaan kulttuuriin vai oletetaanko heidän ryhtyvän kriittisesti tarkastelemaan ja etsimään ajattelun ja toiminnan vaihtoehtoja? Vai onko tavoite kenties vielä jotakin muuta?

Mediakasvatuksella tavoitellaan medialukutaitoa, jolle voidaan määrittellä eri ulottuvuuksia ja osa-alueita. Mediakasvatuksen yhteydessä medialukutaito kehittyy sekä media-analyyttisen vastaanoton että media-ilmaisullisen tuotannon kautta (Sintonen 2001, 160; Kotilainen 2001, 21). James W. Potterin (2001) mukaan medialukutaidon neljä ulottuvuutta ovat kognitiivinen, emotionaalinen, esteettinen sekä moraalinen. Medialukutaidon moraalisisella ulottuvuudella Potter (mt., 30) tarkoittaa yleisesti lisääntyvää tietoisuutta mediassa ilmenevistä eettisistä ja moraalisisista kysymyksistä. Mielestäni tämä tulee ymmärtää mediakasvatuksen kaikille osa-alueille kuuluvaksi, eli ei vain kasvatettavan vastaanottovalmiuksien kehittämisen vaan myös tuottajavalmiuksien kehittämisen näkökulmasta. Moraalikasvatuksen näkökulmasta katsoen Potterin medialukutaidon moraalisen ulottuvuuden määritelmä kaipaa hieman lisää syvyyttä.

Kun medialukutaitoa¹ tavoitteleva mediakasvatus käsitetään laajemmin kuin välineorientoituneena medialaitteiden käyttötaidon oppimisena, tulee mediakasvatusta siis tarkastella myös moraalikasvatuksen näkökulmasta. Tällöin mediakasvatus näyttäytyy esimerkiksi piristävän viestimien parissa puuhastelun sijaan tavoitteellisempänä toimintana, jossa tuetaan yksilön identiteettien rakentumista mediakulttuurissa sekä kasvua kriittiseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi (Kotilainen 2001, 13). Laajempi näkemys mediakasvatuksesta nousee median kä-

Mediakasvatus elää uutta kukoistuskauttaan. Kun medialukutaitoa tavoitteleva mediakasvatus käsitetään laajemmin kuin välineorientoituneena medialaitteiden käyttötaidon oppimisena, nousee mediakasvatuksen moraalikasvatuksellinen luonne esiin. Modernissa mediakasvatuksessa ollaan irrottautumassa moralisoinnin otteesta; tällöin mediakasvatus moraalikasvatuksena ei ole opettajan osoittaman hyvän ja pahan erottelua, vaan pyrkimyksenä on eettisesti valtauttava kasvatus. Tässä valtautumisen etiikalla tarkoitetaan kasvatettavan kyvykkyyttä toimia mediakulttuurin aktiivisena jäsenenä edistämässä mediakulttuurisia mahdollisuuksia hyvään.

sitten määrittelystä; mediakasvatuksen kontekstissa termillä media tarkoitetaan yhä useammin sekä tekniikkaa, sisältöä, käyttöä että kulutusta, joista kokonaisuudessaan mediakulttuurin voidaan katsoa muodostuvan (ks. esim. Sintonen 2001; Suoranta 2003). Media ymmärretään tällöin laajemmin kulttuuria konstituivana tekijänä, ei vain digitaalisen tekniikan tai vielä kapeammin tietotekniikan alueilla, vaan kulttuurin kaikilla osa-alueilla.

Mediakulttuurista puhuttaessa viitataan usein yhteiskunnalliseen tilanteeseen, jossa suurin osa päivittäisistä havainnoistamme tulee jonkin välineen eli median kautta ja välittämänä. Voidaan pitkälti sanoa, että opimme todellisuutta välittyneesti eli medioituneesti. Medioitumisen voi väittää olevan läpituunkevaa; onhan mediasta ja median viesteistä tullut tärkeä osa jokapäiväistä toimintaamme ja kulttuuriamme yhä speaktaakkelimaisemmin tavoin (ks. Kellner 2003). Media on myös merkittävää liiketoimintaa. "Mediabisnestä" hallitsevat suuret jättiyritykset, joiden omistuksessa voi olla melkein kaikkia mediatuottamisen muotoja. Erityisesti lapsille ja nuorille lähes koko elämäntyöyli markkinoidaan median välityksellä, ja media on jopa tärkeä identiteetin rakentaja ja itsetunnon vahvistaja (esim. Buckingham & Shefton-Green 1994, 211).

Mediakulttuurissa on kuitenkin mahdollisuuksia moneen, jolloin se tuleekin nähdä kulttuurisen pedagogiikan yhtenä voimavarana (Giroux 2001, 230). Esimerkiksi Jaana Hujasen (2002, 40) mukaan uutismedia on nuorille aikuisille tapa hankkia tietoa sekä seurata lähiympäristön ja maailman tapahtumia. Hujasen nuorten parissa tekemän tutkimuksen mukaan uutismedia harvoin liittyy nuorten ajatuksissa tai arjen toiminnoissa kansalaisena toimimiseen. Hujanen (mt., 42) korostaa, että jos mediakasvatus esimerkiksi auttaa nuoria ymmärtämään uutismedian esitykset "tosien uutisten" sijaan erilaisina näkökulmina asioihin, on paremmat mahdollisuudet päästä ulkoisia kriittisyyden vaateita pidemmälle. Hujanen (mt.) liittyy kriittistä medialukutaitoa kehittävän mediakasvatuksen kansalaisena toimimiseen, yhteisölliseen elämään osallistumiseen ja sen uudistamiseen. Käsitys voidaan ulottaa uutismediaa laajemmalle koskemaan myös monia mediakulttuurin muotoja.

Kokemukseni mukaan mediakasvatus moraalikasvatuksen näkökulmasta puhuttaa myös käytännön työssä toimivia opettajia. Olen liittännyt artikkelitekstiini opettajien täydennyskoulutuskurssin osallistujien mietteitä mediakasvatuksesta moraalikasvatuksena.² Opettajien kommentit ilmentävät hyvin käsitystäni siitä, mikä tällä hetkellä käytännön opetustyössä toimivia mediakasvattajia aiheessa eniten mietityttää.

Itse olen kasvattajana moraalirealisti: uskon, että moraalinen tieto on mahdollista, koska on olemassa ainakin joitakin yhteisiä objektiivisia ja yleispäteviä moraalisia periaatteita (ks. Puolimatka 2001, 357) ja että tuon moraalisen tiedon välittämisen lähtökohtina ovat toisen kunnioittaminen ja kuuleminen kasvatussuhteessa. Tässä yhteydessä en kuitenkaan tarkastele näitä periaatteita syvemmin, koska tarkoitukseni ei ole määritellä erityisiä moraalisia periaatteita, joita mediakasvatuksessa tulisi noudattaa tai mediakasvatuksen avulla välittää. Sen sijaan tarkoitukseni on tässä tekstissä pohtia, miten eettisyys ja moraalisuus ilmenevät mediakasvatuksessa sekä kuinka mediakasvatuksella voidaan tukea kasvatettavien kykyä itsenäiseen arvolähtökohtien puntarointiin ja eettisten valintojen tekemiseen.

Moraalikasvatuksen perusteita

Termejä etiikka ja moraaali voidaan käyttää synonyymeinä – varsinkin, jos termi moraaali ymmärretään laajemmin ja moniselitteisemmin kuin aikaisemmin (Tirri 2002, 23). Tavallisesti etiikalla viitataan arvoihin: käsityksiin hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä. Moraalilla taas viitataan yksilön käytännön elämässä teke-miin valintoihin; moraaali ei siis ole elämästä, kulttuurista ja inhimillisestä toimin-nasta erillinen piirre. Tyypillisesti etiikalla kasvatuksen yhteydessä tarkoitetaan sitä, kuinka pedagogisen ajattelun ja toiminnan avulla voidaan saada aikaan moraalista käyttäytymistä. Kun kasvattaja tekee moraalisia ratkaisuja, hänen omak-sumansa moraaliset käsitykset ohjaavat pitkälti ratkaisun tekoa. Tutkimusten mu-kaan opettajan oma moraalinen toiminta onkin tärkeämpää kuin hänen suora opetuksensa moraalista (Jackson et al. 1993). Nähdäkseni mediakasvatuksessa moraalikasvatus toteutuu juuri informaalisti lähinnä opettajan tekemien valinto-jen ja ratkaisujen kautta. Kuitenkin myös mediakasvatuksessa voidaan moraalista kasvua edistää, jos mediapedagogiikkaan käsitetään sisältyväksi myös medialu-kutaidon moraalinen ulottuvuus ja mediakasvattaja on ennen kaikkea itse siitä tietoinen.

Tavanomaisesti ajatellaan, että arvot ovat subjektiivisia ihmisten ajattelun ja toiminnan tuloksia. Yhteiskunnan kasvatuksellisista tavoitteista päätetään kui-tenkin yhteisesti, jolloin joudutaan sovittelemaan erilaisia näkemyksiä. Laajat suuntaviivat päätetään kansallisesti, opetussuunnitelmien yksityiskohdat paikalli-sesti. Tällöin esimerkiksi opetussuunnitelman laatiminen ja sen omaksuminen edellyttävät opetussuunnitelman arvojen ja opettajan oman arvomaailman koh-taamista. (Kansanen 1996, 17.) Useimmiten kasvatuskysymyksissä arvojen subjek-tiivinen luonne liitetään seurausetiikkaan, jolloin toimintaa ja tekoja tarkastel-laan sen mukaan, millaisia seuraamuksia niillä on. Seurauksiin on liitettävä jokin perustelu, joka oikeuttaa sen tavoiteltavaksi (utilitarismi). (Mt., 15.)

Keskeistä moraalisen kasvatuksen näkökulmasta on, kuinka siirtyminen so-siaalisissa yhteisöissä koetuista moraalisisista kokemuksista yksilölliseen vastuuseen onnistuu. Ajassamme moraalinen pakko on vähentynyt ja moraalinen täysi-ikäi-syys lisääntynyt. Moraalisuus on joutunut vaaraan yksilöiden moraalisten ratkai-sujen ristiriitaisuuden vuoksi, vaikka toisaalta ihmiset ovat aiempaa valmiimpia tekemään itsenäisiä ratkaisuja. (Hoffmann 1996, 7.) Itsenäisyys on voinut jossakin määrin johtaa myös itsekkyyteen ja välinpitämättömyyteen, koska voidaan tode-ta, että ajassamme oikeusperustainen etiikka on tullut hyveperustaisen etiikan til-lalle. Oikeudet ovat ensisijassa vapauksia, vaatimuksia, valtaoikeuksia, suojaa ja etuoikeuksia. (ks. Pulkkinen 2002, 127.) Yksilöllisyyden aikana myös kasvattajan ja erityisesti virallisten kasvatusinstituutioiden moraalinen tehtävä on muuttu-nut; kasvattajat herkästi pidättäytyvät kaikista sisällöllisistä moraalikannanotois-ta ja keskittyvät lähinnä nuoren itsenäisen arvostelukyvyn kehittämiseen. Tästä johtuen nuori on enimmäkseen olosuhteiden armoilla ja niiden kasvatettavana. (Hilpelä 2003.) Tässä tilanteessa mediakulttuuria voidaan pitää yhtenä aikamme merkittävänä arvokasvattajana.

Kehittynyt oikeudenmukaisuuskäsitys ei yksin tee henkilöstä kypsää moraa-li-ongelmien ratkaisijaa. Moraaliin tulee liittää myös hyvä tahto eli oikeudenmu-kaisuuskäsityksen lisäksi edellytetään empatian kykyä sekä lähimmäisistä ja kans-saihmisistä huolehtimisen taitoa (mm. Noddings 2002, 19; Tirri 1995, 22.) Esimer-kiksi moraalikasvatuksesta puhuttaessa usein esiin nostettu Lawrence Kohlbergin moraalisen kehityksen malli (esim. Kohlberg 1976) korostaa kyllä oppilaiden loo-gista ajattelua ja universaalisten oikeudenmukaisuusprinsiippien etsintää, mutta

jättää empatian ja eläytymisen näkökulmat lähes kokonaan paitsioon (Tirri 1995, 23). Kirsi Tirrin (mt., 26) mukaan moraalikasvatuksessa tulisi korostaa kaikkien ihmisten ihmisarvoa sekä kehittää nuorten kykyä tuntea empatiaa kaikkia ihmisryhmiä kohtaan. Jos kuitenkin muodollinen moraalikasvatus pohjautuu puhtaasti oikeusperustaiseen etiikkaan, voidaan kysyä, mistä esimerkiksi hyve-eettisiä periaatteita sitten opitaan? Todennäköisesti useassa tapauksessa enimmäkseen kotikasvatuksen myötä, mutta on myös aiheellista ottaa mediakulttuurin merkitys ja vaikutus huomioon.

Moralisoivan mediakasvatuksen perinne ja mediakasvattaja moralisoijana

Mediakasvatuksen kehityshistoriaan on kuulunut vuosikymmeniä ja vaiheita, jolloin mediakasvatukseen voidaan luonnehtia olleen erityisesti negatiivisessa mielessä moralisoivaa kasvatusta. Muun muassa juuri mediakasvatuksen taustan vuoksi liittyy sanaan moraali edelleen hieman negatiivinen vivahte. Mediakasvatuksen moralistisiin vaiheisiin ovat kuuluneet pohdinnat mediaesitysten vaikutuksesta vastaanottajan tietokäsityksiin ja mielipiteisiin. Esimerkiksi englantilaisessa mediakasvatuksessa on Chris Richardsin (1998, 17) mukaan pitkään jätetty populaarimusiikki kokonaan tarkastelun ulkopuolelle, koska aikaisemman käsityksen mukaan oppilaita on pitänyt suojella mediamusiikin manipuloivalta ja turmiolliselta vaikutukselta. Tämän tapaista ajattelua on leimannut vahvasti käsitys mediasuhteiden yksinkertaisuudesta ja yksisuuntaisuudesta sekä mediaesitysten voimakkaasta ja lähinnä kielteisestä vaikutuksesta passiiviseen ja puolustuskyvyttömään vastaanottajaan. (Mm. Härkönen 1994; Pungente & Biernatzki 1993; Sihvonen 1996.) Näitä käsityksiä ovat opettajat vahvistaneet moralisoijan roolissaan muun muassa torjumalla kokonaan tiettyjä välineitä tai niihin liittyviä sisältöjä eli haitalliseksi mieltämiään mediakulttuurin osia. Nykyään monet mediakasvattajat ovat tietoisia tästä negatiivisesti latautuneesta moralisoivasta mediakasvatuksen perinteestä ja yrittävät tietoisesti välttää sitä.

On varmaa, että jos ope menee luokkaan sillä asenteella, että on itse absoluuttisesti aina oikeassa, ongelmia syntyy ja aito kommunikointi oppilaiden kanssa estyy. Oppilaat ovat kyllä kiinnostuneita analysoimaan ja pohtimaan omia vaihtumia, kunhan ne tuntevat, että ilmapiiri ei ole moralisoiva. [v13]

Vaikka mediakasvattajat ovat tänä päivänä pääosin sanoutuneet irti moralisoivan mediakasvatuksen perinteestä (Kotilainen & Kivikuru 1999, 17), moralisteja löytyy silti sekä vanhemmista opettajista, hallinnosta että julkisuudesta. Yleisimmin mediakasvatukseen liittyvää moraalikeskustelua käydään mediavälineen käyttöön ja sisältöihin, tällä hetkellä esimerkiksi internetiin, liittyvän problematiikan ympärillä. Kasvattajina meidän moraalinen ajattelumme ja eettinen koodistomme perustuvat pitkälti aikaan ennen internetiä, ja vasta aivan viime aikoina onkin huomiota alettu kiinnittää myös internetiin liittyvään etiikkaan.

Internetin räjähdysmäinen kasvu on tuonut mukanaan mielestäni sen ongelman että aikuiset eivät "osaa" toimia mediakasvatuksellisesti oikein. Vanhempien toiminta perustuu enemmälti luuloihin ja lööpeistä luettuihin asioihin kuin varsinaiseen omakohtaiseen kokemukseen tai tietoon. Tämä tuo kasvatustapahtumaan mukaan sitä pelkoa ja vihaa, joka johtaa helposti "moralisoinnin sudenkuoppaan". [v29]

Internetin käyttöön liittyvissä moraalikeskustelussa mainitaan yleensä internetistä helposti saatava laaduton (=eettisesti arveluttava) sisältö, yksityisyyden rajojen häilyminen ja/tai anonyymisuuden haitta sekä pohditaan mainittujen ilmiöiden negatiivisia vaikutuksia erityisesti lapsiin ja nuoriin. Voidaankin todeta, että internetistä on muodostunut yksi aikakautemme moralisoivan mediakasvatustieteellisen keskustelun kohde: vieläkin suhteellisen uutena ja osittain siksi oudoksi jääneenä välineenä se herättää joissakin pelkoa, joka aikaansaa jopa torjuntaa. Erityisesti kouluissa internetiin liittyvässä opetuksessa keskitytään tiedonhaun lisäksi useimmiten tekijänoikeuskysymyksiin ja hakkerointiin. Siten mediakasvatuksen moraaliset ulottuvuudet liittyvät käytännön opetuksessa eniten internetiin ja sen käytön opettamiseen. Media ja mediakulttuuri tulee kuitenkin nähdä muun muassa internetiä laajempänä ilmiönä, jolloin mediakasvatuksen moraaliset kysymyksetkin tulee ulottaa laajemmin mediakulttuuria koskeviksi.

Mediakasvatuksessa eletään tällä hetkellä vaihetta, jossa pyritään painottamaan mediakulttuurin paikkaa luokassa ilman moralisointia (Kotilainen & Kivikuru 1999, 22). Sirkku Kotilaisen ja Ullamaija Kivikurun mukaan tavoitteena on tällöin oppilaan itse- ja kulttuurikriittisyys. Mediakasvatuksessa ollaan siirtymässä vaiheeseen, jossa yhteisöllisyys ja kansalaisaktivismi korostuvat. (Mt., 25–26.) Esimerkiksi Jaana Hujanen (2002, 41) pitää mediakasvatuksen tavoitteena herättää nuoret näkemään journalismi kansalaisuuden resurssina. Hänen mukaansa aktiiviseen kansalaisuuteen ohjaava mediakasvatus hyötyy eniten sellaisista opetusmuodoista, jotka kannustavat nuoria toimintarutiinien hallinnan sijaan kansalaisuuden pohtimiseen. Tässä tilanteessa on kyllä mediallykin tehtävä: journalismin tulisi nykyistä enemmän kutsua asioiden yhteiseen käsittelyyn eli kansalaisten osallistamiseen (mt., 42).

Nykyään mediakasvatuksella tavoitellaankin kasvatettavien itsekriittisyyttä ja kulttuurikriittisyyttä, ja opettajasta on tullut moralisoijan sijaan tukija, auttaja ja ”maailmansuhteiden tulkki” (Tuominen 1999, 2). Mediakasvatuksessa korostetaan vuorovaikutusta, dialogia ja pohtivaa keskustelua. Muuttuneessa roolissaan mediakasvattaja rohkaisee oppilaita kyselemään ja kyseenalaistamaan, antaa ikään kuin kipinöitä syttymässä oleville ajatuksille.

Tärkeää on ohjata oppilaita huomaamaan ihan itse, mitä kaikkea heille pyritään esimerkiksi jonkin elokuvan siivellä myymään tai millaisia asenteita jokin mainos pyrkii heille tarjoamaan. [v7]

Mediakasvatuksessa painopiste on siis siirtynyt mediatekstien monipuoliseen tarkasteluun, ja tavoitteeksi on asetettu aktiivisempi, demokraattisempi sekä kollektiivisempi osallistuminen mediatuottamisen eri muotoihin (Rönneberg 2000, 4–5). Kollektiivisissä keskusteluissa opettajan ei tarvitse vetäytyä, vaan myös hän voi tuoda keskusteluun omaan kokemustaustaansa perustuvat käsityksensä.

Opettaja voi ja saa ilmaista omia mielipiteitään, mutta perustellen. [v16]

Mielestäni yhtenä mediakasvatuksen näkökulmana on nimenomaan myös mielipiteiden ymmärtäminen ja sitä kautta erilaisten vaikuttamistapojen konkreettinen soittaminen. Purkamalla eri ihmisten mielipiteitä perusteluineen saadaan mielestäni rikkaampi kokonaiskuva siitä miten ja miksi eri ihmiset kokevat saman asian niin eri lailla. [v19]

Monien mielissä tällaiset keskustelutilanteet liittyvät ensisijaisesti kotona tapahtuvana kasvatukseen. Juha Kytömäen (2002, 134) mukaan erityisesti vanhempien mediaan liittyvän kasvatuksen ydinsisältö näyttää olevan median kautta tapahtuvassa sosiaalisessa oppimisessä. Kytömäki on havainnut, että vanhemmat pyrkivät vaikuttamaan lasten tulkintoihin elämästä ja maailmasta sekä kritisoimaan tai

vastaavasti tukemaan median antamaa kuvaa siitä. Näin on erityisesti televisioon liittyvän vanhemmuuden alueella. Perheet käyttävätkin televisiota usein keskinäisen vuorovaikutuksen voimavarana; voidaan myös ajatella, että yhdessä katselemisen kautta vanhemmat kertovat asioita lapsilleen, ja toisinpäin. Tällöin pienillä asioilla ja kommentteilla voi vahvistaa suuriakin moraalisia periaatteita. (Mt., 135–136.)

Ennen vanhaan koko perhe kokoontui median ääreen, jolloin tietynlainen käytön valvonta tapahtui yhteisöllisesti, siis varsin luontevasti. [v33]

Toisaalta yksi aikamme ongelma on mediakulttuurin kokeminen yksin. Tutkimusten mukaan lapset katsovat erityisesti televisiota yksin ja käyttävät muutakin mediaa lisääntyvästi yksin omassa huoneessaan (mm. Suoranta et al. 2001, 178). Ajassamme onkin havaittavissa merkkejä, jotka kertovat perinteisen rakenteen murtumisesta: yksilön sosiaalistuminen ja identiteetin rakentuminen eivät enää tapahdu sukupolvien seuraannon puitteissa, koska sukupolvet elävät yhä enemmän erillään toisistaan. (Hilpelä 2003.)

On luonnollista, että opettajan eettiseen ajattelutapaan, myös mediakasvatuksen yhteydessä, vaikuttavat ne kulttuuriset kontekstit, elämänpiirit ja elämänkerralliset tapahtumat, joissa hän on elänyt ja elää (Kelchtermans & Vanderbergh 1994; Kotilainen 2001, 48). Veli-Matti Värri (2002, 60) korostaa opettajan moraalikasvattajan roolia pohdittaessa ymmärrystä yhteiskunnallisista valtasuhteista ja ajan koulutuspolitiikasta: pelkästään luonteen hyvyys ja yksilölliset ominaisuudet eivät riitä, vaan opettaja on ymmärrettävä myös yhteiskunnallisten valtasuhteiden ja aikansa koulutuspolitiikan luomukseksi. Värri pitää tätä erityisen tärkeänä juuri nyt, kun tasa-arvoa tavoitteleva koulutuspolitiikka on joutumassa syrjään uusliberalistisen koulutusajattelun myötä. Näkemykseni mukaan erityisesti mediakasvatuksesta puhuttaessa opettaja on ymmärrettävä myös oman aikansa mediakulttuurin luomukseksi. Sukupolvien välinen kiulu voi tuntua konkreettiselta käytännön mediakasvatustilanteissa, jolloin opettaja kokee joutuvansa antamaan periksi omista periaatteistaan.

Monesti se, että saa ryhmän mukaan kriittiseen analysointiin edellyttää aluksi hyvinkin radikaaleja kohdevalintoja. [v10]

Analyysi lipsahtaa helposti vaikkapa tietyn ”oikean” tulkintatavan (opettajalle ai tiedeyhteisölle kelpaavan tavan...) etsimiseen. Kuitenkaan harvemmin on olemassa yhtä ainoaa tai kahtakaan oikeaa tapaa nähdä ja suhtautua. [v7]

Oppilaat taas saattavat kokea opettajan etäiseksi, jos opettaja pyrkii pitäytymään tietoisesti tai tiedostamattaan asiantuntijaroolissaan (Viskari 2003, 169), johon ei kuulu oman mediasuhteen ja -kokemusten esilletuonti. On muistettava, että opettajat ja kasvattajat ovat erilaisia mediakompetenssiltaan, ja heille jokaiselle on rakentunut omanlaisensa mediasuhde. Sirkku Kotilaisen (2001, 48) tutkimuksen mukaan opettajille rakentuukin erilaisia mediakompetensseja, joita määrittävät mm. aikaisemmat elämän- ja mediakasvatuskokemukset, koulutus sekä yleensä elämäntilanne. Näin ollen heidän mediakasvatuskäsityksensä ja siihen liittyvät eettis-moraaliset näkökulmat voivat vaihdella kovastikin.

Mediakasvatuksessa käsiteltävät mediatekstit moraalisena sisältönä

Mediakasvatustilanteissa on alati läsnä myös mediakulttuuri moraalisenä sisältönä. Mediakasvatukseen sisältyy siis aina eettis-moraalista toimintaa: toimiessaan

pedagogisesti mediakasvattaja tekee koko ajan valintoja joko omaksumiensa normien ja arvojen mukaisesti tai tuottamalla uusia, toisten käyttäytymiseen vaikuttavia normeja.

Ja kyllä, minä koen velvollisuudekseni olla moraalikasvattaja. Löydän mediasta hirveän paljon sellaisia ilmiöitä, joiden tarkoituksena tahtoisin herättää oppilaini pohtimaan. [v36]

Ei vaan mediakasvatukseen, vaan myös yleensä hyvään kasvatukseen kuuluu kriittisen ajattelutaidon kehittäminen, ei valmiiden ajattelumallien siirtäminen. Tapio Puolimatkan (2001, 342) sanoin kasvatuksellisesti hyväksyttävä opetus pyrkii erottamaan uskomusten sisällön ja niiden oikeuttamisen rakenteen toisistaan. Kun tuodaan esiin se, millä perusteella jotain uskomusta pidetään pätevänä, mahdollistetaan uskomusten ja tiedon rakenteen itsenäinen arviointi suhteessa omiin kokemuksiin. Tällöin oppilas oppii suhtautumaan kriittisesti niihin tapoihin, joilla uskomuksia käsitteellistetään.

Mervi Pantti (2002, 27) esittää, että korostamalla medialukutaidon merkitystä yritetään päästä ulos mediaesityksiä koskevasta laatu keskustelusta. Hän kysyy, onko teollisuus oikeutettu tuottamaan millaista viihdettä tahansa? Pantti korostaa, että laatu ei ole pelkästään makuasia, vaan laadusta keskusteleminen on tärkeää jo siksi, että arvostelmia tuotetaan rutiininomaisesti monien ryhmien toimesta: moraalinvartijoille, viihdeteollisuudelle ja journalistiselle elokuvakritiikille arvostelmien antaminen on jokapäiväistä.

Jos asioiden käsittely jää hyvä-paha/huono – tai oikea/väärä – akselille, ollaan käsittäkseni jämähdetty moralismiin, asioiden tarkasteluun vain moraalin kannalta, eikä medialukutaito taida siinä ilmapiirissä kovin kauan kukoistaa ja kehittyä. Vielä syvemmällä moralismissa ollaan, jos jokin auktoriteetti yksin määrittelee hyvän ja pahan – ja ehkä jopa jyrää erilaiset näkökulmat. [v23]

Mielestäni mediakasvatuksen aiheiden karsinta voipi johtaa tabuihin ja nehanne vasta niitä aiheita ovatkin, jotka tulisi purkaa osiin arvottomatta. [v12]

Opetuksen sisältöinä mediakasvatuksessa käsitellään usein ajankohtaisia mediaesityksiä. Oppimateriaalina on siis periaatteessa kaikki ajankohtainen mediakulttuuri. Opettajia mietityttää usein eniten se, kuinka ratkaista, mitkä mediatekstit ovat sopivia ja tarkoituksenmukaisia (mm. Alvermann et al. 1999, 22–23). Mediakasvatuksessa yhtenä vaarana onkin kulttuuristen hierarkioiden välittäminen oppilaille: opettaja voi helposti sortua ajatukseen, jonka mukaan medialukutaidon kehittäminen edesauttaa vaihtoehtoisten näkemysten julkittomisen myötä haastavampien teosten käsittelyä. Mervi Pantin (2002, 24) mukaan tällaista kehitystä ei voida toivoa, koska silloin todennäköisesti viihde jäisi mediakulttuurin "laatualueelle" keskittymisen ulkopuolelle. Sen sijaan Pantti peräänkuuluttaa viihteen arvioitiin "sivistiköidumpia aseita", koska kritiikki on osa kulttuurin tekemistä sen kaikilla osa-alueilla. Voi olla, että mediakasvatuksen kontekstissa viihteen merkityksistä saadaan enemmän irti, jos mahdollisesti tuomitsevasta ja moralisoivasta asetelmasta irrottaudutaan ja siirretään näkökulma itse tuotteesta vastaanottajaan. Tiedetään, että viihteseen liittyy paljon syvällisempiä rakenteita ja että ihminen käyttää viihdettä paljon monimuotoisemmin ja luovemmin kuin tyypillisesti ajatellaan. Vastaanottaja tulisi nähdä oman elämänsä tekijänä, jolla on omia, luovia strategioita käyttäen tarjolla olevaa mediakulttuuria.

Mediakasvattaja tekee mediateksteihin liittyviä valintoja todennäköisesti erilaisin perustein: valinnan voi ratkaista esimerkiksi tekstin tekninen muoto, tekniset toteutustavat, muu esitystapa, saatavuus tai jokin muu praktinen seikka. Mahdollisesti mediakasvattaja tarkastelee tekstiä myös sen sisällön sopivuuden

näkökulmasta mieltien esimerkiksi, onko se ikäryhmälle sopiva. Opettaja ei kuitenkaan toimi yksiselitteisesti "portinvartijana", mediakulttuurin suodattajana, sillä mediakulttuuri on aina läsnä. Mediatodellisuus on todellisuus reaalityodellisuuden rinnalla tai oikeastaan todellisuutta reaalityodellisuudessa. Se on yksi sfääri, jossa identiteettiä (sekä yksilön että ryhmien) rakennetaan (Fornäs 1998). Juuri tästä syystä mediakulttuuria ei tulisi sulkea opetuksen ulkopuolelle, vaan opetustilanteissa tulisi hyödyntää sekä oppilaan että opettajan mediakokemuksia lukijana, katsojana ja kuulijana (Alvermann et al. 1999, 30, 141). Parhaimmillaan mediakasvatuksesta muodostuu kasvatusta mediakulttuurin, oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksessa.

Tässä vuorovaikutuksessa mediakasvatus voi edesauttaa kasvatettavan moraalista kehitystä, jos opettaja on medialukutaidon moraaliseen ulottuvuudesta ja kehittämismahdollisuudesta tietoinen. Medialukutaidon moraalisen ulottuvuuden kehittäminen voi alkaa pienistä asioista; ensisijaisena tavoitteena ja askeleena voidaan pitää eettisten kysymysten hahmottamisen kykyä. Etiikka on siten taito, jota voidaan harjoittaa. Kehittyessään oppilas kasvaa arvolahtoiseen lähestymistapaan, jolloin eettiset kysymykset havaitaan nopeasti ja tarkasti, kyetään tunnistamaan kaikki osalliset, tiedostetaan velvoitteet ja vastualueet, arvioidaan eri vaihtoehtojen eettiset tuottamukset sekä pystytään erottamaan henkilökohtaiset arvot eettisestä analyysistä (Clarkeburn 2002).

Eettiset keskustelut myös mediakasvatukseen

Mediakasvatuksessa voidaan siis antaa eväitä mediakulttuurin arjen mielihyväkultusta syvemälle menevään tarkasteluun ja oman mediasuhteen kehittämiseen (Suoranta 2003). Yksi mediakasvatuksen tärkeimmistä tehtävistä on kehittää kasvatettavien kriittistä medialukutaitoa. Sitä voidaan luonnehtia kulttuurisena elämisen taidoksi, jossa luonnollisesti eettisellä valvutuneisuudella tulisi olla selkeä rooli. Juha Suoranta (mt., 163) luonnehtii kriittistä medialukutaitoa mm. tietoisuudeksi siitä, että yhteiskunta ja historia ovat ihmisten ja ihmisryhmien tekojen tulosta, ja tähän liittyväksi tietoisuudeksi siitä, kuka kulloinkin käyttää valtaa, mihin tarkoituksiin ja millä keinoin. Hän jatkaa luonnehtimalla kriittistä medialukutaitoa myös analyttiseksi ajattelun, lukemisen, kirjoittamisen, puhumisen ja keskustelemisen taidoksi, johon liittyy asioiden suhteuttamista, arvostelua, vertailua ja arviointia. Hän toteaa myös, että kriittisellä medialukijalla on kykyä ymmärtää ja purkaa erityisesti mediakulttuurin ylläpitämiä taantumuksellisia arvoja, arvostuksia ja stereotyyppioita, jotka herkästi ovat muodostuneet kyseenlaistamattomaksi yhteiseksi tietoisuudeksi.

Kriittinen ajattelu, tässä yhteydessä kriittinen medialukutaito, ei kuitenkaan vielä sinällään takaa moraalista ajattelua tai toimintaa (Noddings 2002, 39). Pelkästään kyky hahmottaa eettisiä kysymyksiä ei välttämättä johda aktiiviseen toimintaan, ellei siihen ole olemassa edellytyksiä. Oikeus- ja hyve-eettisten perusteiden kehittämisen lisäksi tarvitaan *eettisesti valtauttavaa mediakasvatusta*, jossa myös kasvatettavia sitoutetaan osallisiksi toimintaan. Tämä toteutuu herkemmin, jos mediakasvatus ei jää vain mediatekstien analyysin tasolle.

Moraalinen ajattelu ja toiminta pitävät sisällään eettisiä päätöksentekoprosesseja. Yleensä kasvatuksen tavoitteena tulisi olla kehittää oppilaiden itsenäistä kykyä pohtia moraalisia kysymyksiä (Puolimatka 2001, 120). Siten etiikkaa taitona tulisi opettaa. Kyvykyys eettisiin pohdintoihin tukee kasvatettavien yksilöllistä kehitystä ja lisää heidän yhteiskunnallista ja yhteisöllistä valvutuneisuuttaan. Etiikkaa voidaan parhaiten oppia osallistumalla, ajattelemalla ja pohtimalla

(Clarkeburn 2002). Valitettavan usein erityisesti institutionaalisen kasvatuksen piirissä keskusteluille ja pohdintoille ei vain tunnu löytyvän aikaa.

Mediakasvatustilanteisiin liittyvät eettiset keskustelut voivat perustua ennalta jäsennellyn etenemisjärjestykseen, jolloin voidaan puhua formaalista moraalikasvatuksesta. Yhden esimerkin tarjoaa David Santorin (2000) esittämän mallin sovellus, jota voidaan käyttää mediakasvatustilanteissa syntyvien eettisten keskustelujen pohjana, jos tilanne sen luontevasti mahdollistaa. Keskustelutilanteissa tulee luonnollisesti huomioida olosuhteet, kuten kasvatettavien ikä. Mediakasvatuksen parissa eettisiä keskusteluja voi luontevasti syntyä esimerkiksi analysoitaessa jotakin mediaesitystä tai suunniteltaessa omaa mediatuotosta. Ensimmäiseksi pyritään havaitsemaan ja esittämään, mikä ja millainen eettinen kysymys käsiteltävästä (analysoitavasta tai tuotettavasta) mediaesityksestä nousee esiin. Seuraavaksi tarkastellaan esitettyä ratkaisua, tarvittaessa kirjataan se ylös ja keskustellaan, kuinka realistinen se on. Tämän jälkeen pohditaan, mitä vaihtoehtoisia (ratkaisu)tapoja voitaisiin esittää. Myös vaihtoehdot listataan muistiin. Sitten tarkastellaan kunkin vaihtoehdon seurauksia erikseen ja mietitään, millaisia arvoja ja tunteita jokaiseen niistä liittyy. Tämän jälkeen voidaan vielä keskustella siitä, mitä itse olisi vastaavassa tilanteessa tehnyt sekä millaisia seurauksia ja vaikutusta omalla ratkaisulla olisi mm. itselle, perheelle, ystäville ja muille lähimmäisille. Ensisijaisena tavoitteena moraalikasvatuksen näkökulmasta on, että keskustelun myötä kyetään tunnistamaan osalliset, tiedostetaan velvoitteet ja vastualueet, arvioidaan eri vaihtoehtojen eettisiä tuottamuksia sekä pyritään erottamaan henkilökohtaiset arvot eettisestä analyysistä.

Mediakasvatuksen yhteydessä käytävien eettisten keskustelujen myötä oppilaita voidaan myös sitouttaa moraaliseen toimintaan esimerkiksi luomalla yhteisiä mediakulttuuriin liittyviä sääntöjä tai ohjeistuksia. Esimerkki tällaisesta voi olla vaikkapa luokan kanssa yhteisesti laadittu nettietikettti. Yhteistä nettietiketttiä laadittaessa opettajan tukimateriaaliksi sopii esimerkiksi Dot Safe -projektin materiaali.³

Eettisten keskustelujen tavoitteena voidaan pitää kykyä havaita median tapoja ja ilmentää eettisiä ja moraalisia seikkoja, kykyä oppia huomaamaan, millä keinoin mediassa pidetään jotakin uskomusta päteväenä, sekä kykyä oppia hahmottamaan erityisesti fiktiivisissä mediaesityksissä ilmenevät eettiset ratkaisut suhteessa tosielämän tilanteisiin. Lisäksi "meidän olisi kyettävä kertomaan muille omista elämänvalinnoista ja oltava valmiita oppimaan erilaisia elämän- ja ajattelutapoja ja tekemisen tyyleyjä" kuten Juha Suoranta (2003, 164) kriittisen mediapedagogiikan ideaa kiteyttää.

Mediakasvatus ja valtautumisen etiikka

Kun mediakulttuuria ei suljeta formaalin kouluopetuksen ulkopuolelle, tulee mediakasvattajan olla tietoinen itsestään moraalisenä, tuntevana toimijana ja osana yhteiskuntaa ja kulttuuria. Tämä asettaa haasteita myös opettajakoulutukselle. Veli-Matti Värriin (2002, 61–62) mukaan tulevia opettajia tulisi kouluttaa ja valmentaa tiedon kritiikkiin ja laajasti ymmärrettyyn medialukutaitoon, jonka lähtökohtina ovat sekä kasvatustieteen sivistysperinteen tuntemus että sosiaalisen todellisuuden aikalaiskriittinen tulkinta. Opettajakoulutuksen ydinsisällön tulisikin hänen mukaansa rakentua sellaisista opintokokonaisuuksista, jotka auttavat ymmärtämään opettajan ammatillisen identiteetin yhteiskunnallisia, koulutuspoliittisia ja taloudellisia sidoksia. Jotta medialukutaitoa tavoitteleva mediakasvatus moraalisine ulottuvuuksineen saataisiin opetusisältöihin luontevasti

mukaan, tulisi ajatus kasvatustieteestä Värin kaavailemana yhteiskuntateoreettisesti painottuneena pedagogiikkana hyväksyä huomattavasti laajemmin, kuin tällä hetkellä tehdään. Kasvatuskeskusteluissa tulisikin kuulla esimerkiksi kulttuurin- ja mediatutkimuksen näkemyksiä nykyistä enemmän.

Kuten tekstissä esiintyvistä mediakasvattajaopettajien ajatuksista käy ilmi, kevat opettajat olevansa mediakasvattajina moraalikasvattajia pääasiassa positii-visessa mielessä ja ovat tätä rooliaan myös pohtineet ja analysoineet. He korostavat omaa rooliaan erityisesti oppilaiden herättäjinä, silmien aukaisijoina. Opettajat katsovat, että on tärkeää ohjata oppilaita itse huomaamaan ja havaitsemaan mediakulttuurisia ilmiöitä myös moraalisisina ilmiöinä.

Ongelmaksi käytännön mediakasvatustilanteissa voi muodostua oppilaiden ja opettajan välinen kuilu, joka näkyy erityisesti mediateknisissä taidoissa sekä käsityksissä sisältöjen laadusta. Opettajat tuntuvat olevan hyvin tietoisia yleensä sukupolvien välisistä kuiluista, mutta nostavat esiin, että on luonnollista ja oikein tuoda myös oma erilaisesta kokemustaustasta nouseva mielipide esille, kunhan ei ajattele olevansa absoluuttisen oikeassa. Autoritäärisen ilmapiirin sijaan opettajat pyrkivät luomaan keskusteluyhteyden, jossa erilaiset tavat ymmärtää, kokea ja toimia saavat tulla esille tasapuolisesti, moralisoimatta. Kuitenkin on huomattava, että kasvatukseen liittyy aina kasvatusvastuuta, joka ei jakaudu tasapuolisesti asianosaisten kesken. Enemmän kasvatusvastuuta omaava henkilö, tässä yhteydessä opettaja, tekee valintoja kasvatettavan puolesta eli käyttää valtaa suhteessa kasvatettavaan. (Törmä 2003, 95.) Mediakasvatukseen liittyy siten aina valankäyttöä myös moraalisesta näkökulmasta.

Mediakasvatuksella on siis myös selkeä moraalikasvatuksellinen luonne ja medialukutaidolla moraalinen ulottuvuus; mediakasvatuksen ei tulisikaan olla kasvatusta kulttuurisessa tyhjiössä, vaan sen lähtökohtana on moraalinen perinne ja ympäröivä mediakulttuuri. Tapio Puolimatkan (2001, 120) mukaan on perusteltua opettaa sisällöllisiä moraalisia periaatteita lapsille kehittäen samalla heidän valmiuksiaan pohtia moraalisia kysymyksiä itsenäisesti ja kyvykkyytään arvioida heille opettujen periaatteiden pätevyyttä. Mediakasvatuksessa moraalinen näkökulma ilmenee ennen kaikkea analysoitavien ja tuotettavien mediasisältöjen tulkinnoissa sekä erilaisissa mediakulttuurin käyttöön ja kulutukseen liittyvissä kysymyksissä. Moraaliseksi periaatteiksi ne voivat muodostua vasta kasvattajan ja kasvatettavan välisissä keskusteluissa, joissa kaikki osapuolet ovat oikeutettuja ilmaisemaan näkökulmansa.

Mitä voidaan pitää mediakasvatuksen keskeisenä moraalikasvatuksellisenä tavoitteena? Ylipäätensä mediakasvatuksen tärkeimpänä tavoitteena voidaan pitää kasvatettavien kasvua mediakulttuuriin eettisesti vastuullisesti suhtautuviksi kansalaisiksi. Kaikille olisi luotava yhdenvertaiset mahdollisuudet mediakulttuurissa elämisen perusvalmiuksien hankkimiseen sekä kykyyn käyttää mediateknologiaa tilanteiden ja tarpeiden mukaan. Yhtenä mediakasvatuksen tärkeimmistä tavoitteista voidaan pitää kasvattamista eettiseen päätöksentekoon ja aktiiviseen toimintaan – tämä tukee oppilaiden moraalista kasvua.

Moraalikasvatuksella voidaan siis katsoa olevan kasvatettavan oikeudenmukaisuudentajun sekä välittämisen ja empatiakyvyn kehittämisen lisäksi muitakin tavoitteita. Kirsi Tirri ja Mirka Koro-Ljungberg (2002) puhuvat etiikan kolmannesta orientaatiosta, valtautumisen etiikasta (*ethic of empowerment*), jonka he määrittelevät ikään kuin moraalisen toiminnan ja itsetuntemuksen tasoksi. Kun puhutaan mediakasvatuksesta moraalikasvatuksena, voidaan valtautumisen etiikalla Tirriä ja Koro-Ljungbergia (mt., 144) soveltaen tarkoittaa *kasvatettavan kyvykkyyttä toimia mediakulttuurin aktiivisena jäsenenä edistämässä mediakulttuurisia mahdollisuuksia hyvään*.

Kriittiseksi medialukijaksi kasvava henkilö pystyy tarkastelemaan mediakulttuurin yhteydessä ilmeneviä ja koettuja eettisiä ja moraalisia seikkoja suhteessa yksilölliseen ja yhteisölliseen vastuuseen sekä omaan henkilökohtaiseen elämänsä – mediakasvatus voi toimia merkittävänä todellisuussuhteen muovaajana. Edellytyksenä tälle on mielestäni eettisten kysymysten hahmottamisen taito, eli kyky nähdä ja identifioida moraaliongelmia erilaisissa mediakulttuurisissa konteksteissa, sekä tahto hyvään. Eettinen hahmottamiskyky kehittyy ennen kaikkea keskusteluissa ja vuorovaikutuksessa eri tavoin ajattelevien ja kokevien ihmisten kanssa. Mediakasvatuksen yhteydessä keskustelut eivät kuitenkaan saa jäädä abstrakteiksi, vaan niissä on oltava liittymäkohtia muun muassa oman mediasuhteen monipuoliseen tarkasteluun.

Viitteet

- 1 Medialukutaidolla (osana kulttuurista lukutaitoa) tarkoitan tässä yhteydessä kaikilla mediakulttuurin alueilla ilmenevää kriittistä vastaanottamisen ja tuottamisen moniaistista valmiutta (ks. Sintonen 2002, 113). Tavoitteenani on selvittää yleisiä mediapedagogisia periaatteita sitomatta ajattelua johonkin tiettyyn mediakulttuuriseen ilmiöön. Puhuttaessa kuitenkin erityisesti mediaan liittyvästä moraalista ja etiikasta, on muistettava, että mediakulttuurissa esiintyy erilaisia eettisiä periaatteita ja käytäntöjä.
- 2 Helsingin yliopiston täydennyskoulutuskeskus, syksy 2002, kurssi "Medialukutaito opetuksellisenä haasteena" (3 ov) kouluttajana Sara Sintonen. WebCt -verkkoympäristössä käytiin kurssin ensimmäisellä lähiopetusjaksoilla sovitusta teemasta "mediakasvatus moraalikasvatuksena" keskustelua, joka koottiin kolmannella lähiopetusjaksolla. Artikkelissa esiintyvät lainaukset ovat otteita osallistujien webbiin lähettämistä viesteistä. Olen koodannut viestit kronologisesti etenevällä viestinumeroilla ja analysoinut opettajien kommentteja erityisesti tarkastelemalla, millaisena mediakasvatukseen liittyvä moraalijätös niissä ilmenee ja mitä opettajat moraalilla mediakasvatuksen yhteydessä tarkoittavat.
- 3 Euroopan kouluverkon tuottama Dot Safe -materiaali on saatavilla verkossa osoitteessa www.edu.fi/~dotsafe sekä <http://dotsafe.eun.org/>.

Kirjallisuus

- Alvermann, Donna E., Jennifer S. Moon & Margaret C. Hagood (1999)
Popular Culture in the Classroom. Teaching and Researching Critical Media Literacy. Newark: International Reading Association.
- Buckingham, David & Julian Sefton-Green (1994)
Cultural Studies Goes to School. Reading and Teaching Popular Media. London: Sage.
- Clarkeburn, Henriikka (2002)
Etiikka tieteellisessä päätöksenteossa. Henkilöstökoulutusluento 23.9.2002. Helsingin yliopisto.
- Fornäs, Johan (1998)
Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia. Suom. ja toim. Mikko Lehtonen. Tampere: Vastapaino.
- Giroux, Henry (2001)
Lasten ja farkkujen välillä on muutakin kuin mainosmies. Nuorekkaita ruumiita ja kaupallistettuja mielihyviä. Teoksessa Henry Giroux & Peter McLaren, Kriittinen pedagogiikka. Suom. Jyrki Vainonen, toim. Tapio Aittola & Juha Suoranta. Tampere: Vastapaino, 219–233.
- Hilpelä, Jyrki (2003)
Voiko nyky-yhteiskunnassa kasvaa moraalisubjektiksi? Aikuiskasvatus 23:2, 133–142.
- Hoffmann, D. (1996)
Kasvatus ja moraalit. Teoksessa Pirkko Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita.
- Hujanen, Jaana (2002)
Nuorten uutismedian lukemisen käytännöt mediakasvatuksen haasteina. Nuorisotutkimus 2/2002, 32–44.
- Härkönen, Ritva-Sini (1994)
Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Jackson, Philip W., Robert E. Bostram & David T. Hansen (1993)
The Moral Life of Schools. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kansanen, Pertti (1996)
Kasvatuksen eettinen luonne. Teoksessa Pirkko Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita.
- Kelchtermans, Geert & Roland Vanderberghe (1994)
Teachers' Professional Development: A Biographical Perspective. Journal of Curriculum Studies, 26:1, 45–62.

- Kellner, Douglas (2003)
Media Spectacle. London: Routledge.
- Kohlberg, Lawrence (1976)
Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Developmental Approach. Teoksessa T. Lickona (toim.) Moral development and Behavior: Theory, Research and Social Issues. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kotilainen, Sirkku & Ullamajaja Kivikuru (1999)
Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineissa. Teoksessa Sirkku Kotilainen, Mari Hankala & Ullamajaja Kivikuru (toim.) Mediakasvatus. Helsinki: Edita, 13–30.
- Kotilainen, Sirkku (2001)
Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle. Acta Universitatis Tamperensis 807. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kytömäki, Juha (2002)
Televisio ja perheen arki. Teoksessa Laura Kolbe & Katriina Järvinen (toim.) Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi, 120–137.
- Noddings, Nel (2002)
Educating Moral People. A Caring Alternative to Character Education. New York: Teachers College Press.
- Pantti, Mervi (2002)
Laadun ongelma nuorisovihteessä. Tiedotustutkimus 3/2002, 16–31.
- Potter, W. James (2001)
Media Literacy. Second Edition. London: Sage
- Pulkkinen, Lea (2002)
Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pungente, John J. & William E. Biernatzki (1993)
Media Education. Communication Research Trends 13 (2, part 1), 1–24.
- Puolimatka Tapio (2001)
Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Tammi.
- Richards, Chris (1998)
Teen Spirits. Music and Identity in Media Education. London: UCL Press.
- Rönnerberg, Margareta (2000)
Vad är mediepedagogik? Uppsala: Filmförlaget & Piteå Mediepedagogiska Handräckning.
- Santor, David (2000)
A Canadian Experience: Transcending Pluralism. Teoksessa Dennis Lawton, Jo Cairns & Roy Gardner (toim.) Educating for Values: Morals, Ethics and Citizenship in Contemporary Teaching. London: Kogan Page, 323–335.
- Sihvonen, Jukka (1996)
Aineeton syli. Johdatus audiovisuaaliseen tulevaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus.
- Sintonen, Sara (2001)
Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet. Studia Musica 11. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Sintonen, Sara (2002)
Mediakasvatusta järjellä ja tunteella. Teoksessa Sara Sintonen (toim.) Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Tampere: Finn Lectura, 111–118.
- Suoranta, Juha, Hanna Lehtimäki & Sampsa Hakulinen (2001)
Lapset tietoyhteiskunnan toimijoina. Tietoyhteiskunnan tutkimuskeskuksen työraportteja 16/2001. Tampere: Tampereen yliopiston Tietoyhteiskunnan tutkimuslaitos.
- Suoranta, Juha (2003)
Kasvatus mediakulttuurissa. Tampere: Vastapaino.
- Tirri, Kirsi (1995)
Ala-asteen oppilaiden identifioimien moraali-ongelmien teemat ja sosiaaliset suhteet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimusraportti 153. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tirri, Kirsi (2002)
Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta & Riitta Sarras (koonneet) Etiikka koulun arjessa. Helsinki: Otava, 23–32.
- Tirri, Kirsi & Koro-Ljungberg, Mirka (2002)
Beliefs and Values of Successful Scientists. Journal of Beliefs and Values 23:2, 141–155.
- Tuominen, Sirkku (1999)
Mediapedagogiikkaa opettajankoulutuksessa I. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointia viiden opiskelijan koulutus- ja mediaelämäkerran avulla. Julkaisu A 17. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Törmä, Sirpa (2003)
Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkittajana. Teoksessa Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä & Sinikka Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 83–107.
- Viskari, Sinikka (2003)
Pedagogisen rakkauten mahdollisuus. Teoksessa Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä & Sinikka Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 155–180.
- Väri, Veli-Matti (2002)
Opettaja tässä ajassa – viisi teesiä opettajan etiikasta. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta ja Riitta Sarras (koonneet) Etiikka koulun arjessa. Helsinki: Otava, 55–63.