



Lauri Linda

Mediakasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuosina 2004 ja 2014

Kasvatustieteen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Mediakasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuosina 2004 ja 2014 (Linda Lauri)

Kasvatustieteen kandidaatintyö, 29 sivua

Toukokuu 2018

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on julkaisu, joka määrittää opetuksen järjestämistä Suomessa. Sitä päivitetään aika ajoin, noin 10 vuoden välein. Viimeisin versio on julkaistu vuonna 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittelevät reunaehdot, joiden mukaan opettajan tulee opetuksensa järjestää. Näin ollen siinä määritellään myös mediakasvatuksen järjestäminen peruskoulussa.

Tämä kandidaatintyö keskittyy tutkimaan mediakasvatuksen ilmenemistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuosina 2004 ja 2014. Työ on kirjallisuuskatsaus, jossa vertaillaan kyseisten opetussuunnitelmien sisältöjä ja pohditaan tällä aikavälillä mediakasvatuksessa tapahtuneita muutoksia. Kandidaatintyö alkaa mediakasvatuksen ja siihen liittyvien käsitteiden määrittelyllä. Lisäksi tässä työssä tutustutaan mediakasvatuksen historiaan Suomessa sekä sivutaan ulkomaista tutkimusta mediakasvatuksen käsitteistöstä.

Mediakasvatus ilmeni tutkimuksen myötä moniselitteiseksi käsitteeksi. Tässä työssä mediakasvatus määritellään medioiden ja mediasisältöjen pohdinnaksi ja analysoinniksi opetuksessa. Lisäksi huomioidaan myös tietoteknisten välineiden käyttö, mutta pääpaino on medioiden sisällöissä. Nämä näkökulmat löytyivät myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Viimeisin opetussuunnitelma (2014) painottaa mediakasvatusta huomattavasti enemmän kuin aiempi (2004). Syitä tähän ovat muun muassa globalisaatio, teknologian kehitys ja sosiaalisen median nousu.

Mediakasvatus on nykyään enemmän pinnalla kuin ennen. Sille on teknologian ja median kehityksen myötä enemmän tarvetta. Näin ollen mediakasvatuksen tutkiminen on ajankohtaista ja tärkeää. Se on myös opettajan työn kannalta merkittävää, mutta mediakasvatuksen ei kuitenkaan tule jäädä vain opettajien vastuulle. Heidän lisäksi vanhemmilla on kasvatusvastuu tällä saralla.

Asiasanat: media, mediakasvatus, medialukutaito, mediataidot, sosiaalinen media

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Mediakasvatuksen käsitteistöä	8
2.1	Media	8
2.2	Mediakasvatus	9
2.3	Mediataidot	12
2.4	Medialukutaito	13
3	Mediakasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	15
3.1	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tarkoitus	15
3.2	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004	16
3.3	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014	18
3.4	Yhteenveto	21
4	Pohdinta	24
	Lähteet	27

1 Johdanto

Toteutan kandidaatintyöni kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsauksessani perehdyn mediakasvatukseen ja sen kehitykseen sekä mahdollisiin muutoksiin siirryttäessä 2000-luvulta 2010-luvulle. Mediakasvatus on Kupiaisen ja Sintosen (2009, 5) määritelmän mukaan alati muuttuva käsite. Erilaiset mediat ovatkin kehittyneet viime vuosikymmenten aikana huimasti. Tässä kandidaatintyössä keskityn erityisesti mediakasvatuksen esiintymiseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ja 2014. Tutkin, kuinka mediakasvatus on tuotu esille kummassakin opetussuunnitelmassa ja miten opetussuunnitelmat eroavat toisistaan. Kandidaatintyöni alussa määrittelen aiheen kannalta tärkeät käsitteet, jonka jälkeen perehdyn tarkemmin mediakasvatukseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Myöhemmin puhuessani pelkästä opetussuunnitelmasta tarkoitan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Paikallisista opetussuunnitelmista puhuttaessa mainitsen paikallisuuden aina erikseen.

Mediakasvatusta ja siihen liittyvää käsitteistöä on tutkittu laajasti ympäri maailman, mutta tässä kandidaatintyössä käsittelen aihetta suomalaisessa kontekstissa. Mediakasvatusta ja medialukutaidon edistämistä ei silti kuitenkaan tule Palsan (2016, 44) mukaan tyypistää pelkästään länsimaiseksi projektiksi (kts. myös Ruokamo, Kotilainen, Kupiainen & Maasilta, 2016). Kansainvälistä tutkimusta aiheesta on olemassa paljon. Muun muassa David Buckingham on tutkinut mediakasvatusta ja medialukutaitoa useasta eri näkökulmasta (kts. Buckingham, 2003, 2007a & 2007b). Hänen lisäksi medialukutaidon tutkimusta on tehnyt W. James Potter (kts. Potter, 2004, 2008), joka onkin julkaissut paljon kirjallisuutta alalla. Heidän lisäksi mainittakoon Len Masterman, joka on myös merkittävä nimi mediakasvatuksen tutkimuksen kentällä. Esimerkiksi hänen teoksensa *Teaching the media* oli ensimmäinen mediakasvatuksen kokonaisjohdatus, joka käännettiin ja julkaistiin myös suomen kielellä (kts. Masterman, 1989). Vaikka tutkimustietoa on julkaistu paljon jo 1900-luvun puolella, keskityn kandidaatintyössäni ensisijaisesti lähteisiin, jotka on julkaistu tutkimukseni aikarajauksen puitteissa.

Suomessa mediakasvatuksen juuret ovat tiiviisti kytköksissä 1970-luvun joukkotiedotuskasvatuksen käsitteeseen. Sittemmin 1980-luvulla aiheesta alettiin käyttää nimitystä viestintäkasvatus. Nykyinen termi, mediakasvatus, yleistyi 1990-luvun puolivälin tienoilla. (Merilampi, 2014, 39.) Mediakasvatus onkin siis terminä suunnilleen saman ikäinen

kuin minä olen. Olen itse käynyt peruskoulun 2000-luvun puolella, joten minulla on omakohtaista kokemusta sen ajan mediakasvatuksesta käytännössä. Kokemukseni kuitenkin painottuvat vain minua opettaneiden opettajien järjestämään mediakasvatukseen, joten omien kokemusteni tueksi haluan selvittää yleisellä tasolla, miten mediakasvatus tuotiin esille opetussuunnitelmissa ja miten sitä olisi sen pohjalta pitänyt toteuttaa.

Päädyin tähän aiheeseen, sillä se on ajankohtainen ja kiinnostava. Erilaiset mediapalvelut ovat saavuttaneet suuren suosion jo yhä nuorempien lasten keskuudessa, joten mielestäni asia on tärkeää huomioida jo alakoulun puolella. Oman kokemukseni mukaan nykyään lähes jokaisella on rajaton pääsy internetiin ja erilaisiin medioihin tietokoneiden ja älylaitteiden kautta. Tilastokeskuksen tutkimuksen mukaan 88% suomalaisista käyttää internetiä, ja heistä 73% käyttää sitä useasti päivän aikana (Tilastokeskus, 2017). Tätä helpottaa varmasti se, että älypuhelimet ja tablettitietokoneet ovat nykyään koko ajan läsnä arjessa, kun taas aiemmin oli yleistä, että perheellä oli vain yksi puhelin ja yksi tietokone, joita kaikki käyttivät vuorollaan. Lasten medioiden ja medialaitteiden käyttöä 2010-luvulla ovat tutkineet muun muassa Hautaviita (2012) sekä Chaudron (2014). Kummassakin tutkimuksessa kävi ilmi, että jo esi- ja alkuopetusikäiset lapset osaavat ja oppivat käyttämään medioita kohtalaisen nopeasti (Chaudron 2014; Hautaviita, 2012). Eri medioiden ja teknologian käyttämisen tavat ovatkin muuttuneet viimeisen vuosikymmenen aikana.

Teknologian ja medioiden kehityksestä johtuen mediakasvatus on aiheena ajankohtainen asia opettajien työarjessa. Minua aihe koskettaa, sillä opiskelen itsekin opettajaksi, joten opettaminen on minulle tulevaisuudessa päivittäistä toimintaa. Minua hieman huolettää, miten mediakasvatus voidaan ottaa tarpeeksi hyvin huomioon perusopetuksessa. Näin ollen päädyin tutkimaan mitä opetussuunnitelmat sanovat mediakasvatuksesta ja mitä mediakasvatus ylipäätään on. Rajaan tutkimukseni 2000-luvulta nykyhetkeen, sillä teknologia on kehittynyt huimasti jo pelkästään vuosituhannen vaihteen jälkeen. Erittelen 2000-luvun ja 2010-luvun toisistaan, sillä kaksi uusinta opetussuunnitelmaa ovat vuosilta 2004 ja 2014. Myös internetin ja erilaisten medioiden kehitys on ollut huomattavaa juuri tuolla aikavälillä. Käyttötavat ja suosio ovat muuttuneet 2010-luvulle siirryttäessä, kun älypuhelimet ovat yleistyneet ja teknologia on kehittynyt. Esimerkiksi Huhtanen (2016) on koonnut yhteen viime vuosien tutkimustuloksia alle 12-vuotiaiden lasten mediankäytöstä. Lapset alkavat jo 3-vuotiaasta eteenpäin valikoida itseään kiinnostavia mediasisältöjä. Lasten suosimat mediasisällöt ovat esimerkiksi videoita, pelejä ja musiikkia. (kts. Huhtanen, 2016.) Näin ollen mediat eivät ole enää vain aikuisten saatavilla.

Kirjallisuuskatsauksen ominaispiirteiden mukaisesti tutkin jo valmiita tutkimuksia ja tietoa, joiden avulla muodostan uusia käsityksiä aiheesta. Tarkemmin määriteltynä tutkimukseni on kuvaileva kirjallisuuskatsaus. (Salminen, 2011, 4 & 6.) Lähteinä käytän niin suomalaista kuin kansainvälistä tutkimusta sekä artikkeleita ja kirjoja, jotka käsittelevät mediakasvatusta. Päälähteinä minulla toimivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosilta 2004 ja 2014. Analysoin opetussuunnitelmien sisältöjä järjestelmällisesti ja vertailen löytämiäni mediakasvatussisältöjä. Lisäksi hyödynnän muutamaa mediakasvatusopasta, joissa määritellään mediakasvatukseen liittyviä käsitteitä.

Aiheeseeni perehtymisen jälkeen tutkimuskysymyksiksi lopulta muotoutuivat:

1. Mitä mediakasvatus on ja millaisia tavoitteita sille asetetaan?
2. Miten mediakasvatus näkyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ja 2014?

Vastaan tutkimuskysymyksiin työni aikana. Sen lisäksi pohdin lopuksi, pitäisikö mediakasvatuksen huomioida nykytilanne vielä paremmin ja onko mediakasvatuksen nykymuodossa jotain puutteita. Huomioin pohdinnassani myös opettajankoulutuksen sisältöjä, mutta en perehdy aiheeseen tässä kandidaatintyössä sen tarkemmin.

2 Mediakasvatuksen käsitteistöä

Tässä luvussa määrittelen tutkimukseni kannalta keskeiset käsitteet: *media*, *mediakasvatus*, *mediataidot* sekä *medialukutaito*. Lisäksi avaan näiden ymmärtämiseen tarvittavia alakäsitteitä.

2.1 Media

Medialla tarkoitetaan yleensä julkisia esityksiä ja erilaisia kulutus- ja käyttömahdollisuuksia tarjoavia viestimiä, kuten internet, televisio sekä sanomalehti. Media luo suhteita ja välittää tietoa. (Kotilainen & Rantala, 2008, 6.) Stakes ja Opetusministeriö (2008, 9) määrittelevät median olevan viestinnän välineitä ja sisältöjä, kuten kirjat, kuva (myös mainos-/uutiskuva), radio, televisio, tietokone, matkapuhelin, tekstiviestit ja uutiset. Mediatutkimuksessa on puhuttu vuosikymmenen ajan yleisöjen muuttumisesta tuottajiksi: yleisöt eivät ole enää vain passiivisia vastaanottajia vaan sisältöjen aktiivisia tuottajia (kts. Jenkins, 2006; Buckingham, 2007b). Nämä muutokset vaikuttavat myös mediakasvatukselle asetettuihin odotuksiin.

Nykyisin pinnalle on perinteisen median rinnalle noussut käsite *sosiaalinen media*. Merilampi (2014, 81-82) toteaa sosiaalisen median sekoittavan yksityistä ja julkista viestintää. Sosiaalisessa mediassa rakennetaan yhteisiä merkityksiä sekä yksin että ryhmässä. Se on myös tehokasta sanallisten ja kuvallisten viestien jakamista, arkitiedon rakentelua sekä keskustelua. (Merilampi 2014, 81-82.) Myös Meriranta (2010, 236) toteaa, että sosiaalisessa mediassa yksilöstä tulee aktiivisia toimijoita passiivisten sivustaseuraajien tilalle. Hänen mukaansa sosiaalinen media on verkkoteknologiasidonnainen prosessi, jossa yksilöt ja ryhmät rakentavat yhteisiä merkityksiä, tiloja sekä sisältöjä. Sisältö erilaisissa sosiaalisen median kanavissa on siis yhdessä käyttäjien kesken tuotettua. (Meriranta, 2010, 236.) Myös Buckingham (2007, 114) on todennut, että ennen ajateltiin ihmisten olevan median yleisöä, kun nykyisin tulisi ajatella ihmisten olevan median interaktiivisia käyttäjiä. Vaikutussuunta on molemminpuolinen. Ihmiset sekä tuottavat että vastaanottavat mediasisältöjä.

Nykyään sosiaalinen media on yhä enemmän pinnalla oleva aihe, joten siihen on helppo tarttua. Se tuo myös omat haasteensa niin lapsille itselleen kuin heidän vanhemmilleen sekä opettajille ja muille kasvattajille. Myös uusimpien mediakasvatusoppaiden, kuten Irisvikin ja Utraisen teoksen *Kuinka kasvattaa diginatiivi* (2010, 149) mukaan aikuisten on syytä pohtia, kuinka aikaisin päästävät lapsensa sosiaalisen median maailmaan mukaan. Heidän mukaansa

suurin ongelma ei ole se, mitä lapsi itse julkaisee sosiaaliseen mediaan. Ongelma on, että sosiaalinen media toimii vastavuoroisesti ja lapsi voi päätyä näkemään kaikkea sellaista, mikä ei hänen silmillensä sovi. Esimerkiksi aikuiset Facebook-kaverit saattavat huomaamattaan julkaista jotain lapsille sopimatonta, kuten sotavideoita tai rankkoja uutisaiheita, kun eivät muista kavereissa olevan myös alaikäisiä. (Irisvik & Utriainen, 2017, 149.)

Sosiaalinen media oppimisen tukena saa hyvän pohjan, jos mediakasvatuksen tavoitteisiin kiinnitetään huomiota. Wuorisalon (2010, 89) mukaan on tärkeää kehittää kykyä nähdä median tarinoiden takana olevat arvot ja syvemmät intressit sekä kannustaa oppilasta pohtivaan ajatteluun. Oppilasta täytyy myös innostaa argumentoimaan oma mielipiteensä selvästi sekä opastaa tarkastelemaan ja tulkitsemaan asioita eri näkökulmista. (Wuorisalo, 2010, 89.) Sosiaalinen media onkin jakamista ja uuden tiedon tuottamista. Sosiaalinen media sisältää erilaisia verkkoyhteisöjä, jotka ovat muodostuneet sosiaalisessa mediassa verkostoituneista yksilöistä, jotka jakavat samoja mielenkiinnon kohteita (Meriranta, 2010, 237). Verkkoyhteisöissä toimiminen tuo elämään uusia asioita, mutta myös mahdollisia haittapuolia. Verkossa ei välttämättä tiedetä toisista henkilöistä kuin nimimerkit, joten väärinkäytöksiltä ei aina voida välttyä. Muun muassa tästä mediakasvatus pyrkii varoittamaan ja opetuksen kautta pyritään vaikuttamaan lasten mediakäyttämiseen.

2.2 Mediakasvatus

Merilampi (2014, 29) toteaa mediakasvatuksen olevan yleisesti tunnettu termi, jonka käyttö on kuitenkin käsitteenä hieman hajanaista ja epäselvää. Kyseessä onkin hänen mukaansa kaksi vahvasti tiedontäyteistä sanaa: media ja kasvatus, jotka ovat jo itsessään moniselitteisiä käsitteitä (Merilampi 2014, 29). Myös Kupiainen ja Sintonen (2009, 5) ajattelevat, että mediakasvatus on alati muuttuva ja uudelleen määriteltävä käsite, joka jatkuvasti hakee muotoaan. Mediakasvatusta ei kuitenkaan ole pelkkä mediavälineiden ja -sisältöjen käyttö opetuksessa, vaan mediateknologiat ja sisällöt täytyy ottaa analyttisen tarkastelun kohteiksi. (Kupiainen & Sintonen, 2009, 30-31.) Näkemyksen on jo aiemmin esittänyt David Buckingham (2007). Hänen mukaansa kasvatus mediasta ja sen sisällöistä pitäisi nähdä yhtä korvaamattomana perusedellytyksenä kuin kasvatus median avulla. (Buckingham, 2007b, 112). Näiden näkemysten pohjalta voikin todeta, että käytännössä pelkkä tieto- ja viestintäteknologian ja erilaisten medioiden käyttö opetuksessa ei ole mediakasvatusta.

Mediakasvatuksessa on tärkeää painottaa opetuksen sisältöä, ei niinkään opetuksessa käytettävää laitteistoa.

Mediakasvatuksen juuret Suomessa juontavat 1960-luvun lopulla syntyneeseen ja 1970-luvulla yleistyneeseen joukkotiedotuskasvatukseen. Sen keskiössä olivat joukkotiedotusvälineiden toimittaman tiedon havainnointi ja tulkinta. Oppilasta tuli johdattaa ja opastaa kriittiseen ajatteluun ja oman mielipiteen muodostamiseen. Kehitys 1980-luvulle tarkoitti myös joukkotiedotuskasvatuksen sisältöjen muutosta. Alettiin puhua viestintäkasvatuksesta. Lasten kohdalla painotettiin esimerkiksi kuvien, elokuvan ja television tulkinnan tärkeyttä. Kun vielä 1970-luvulla tärkeänä pidettiin korkeatasoisen tiedonvälitykseen kasvattamista ja painotettiin joukkotiedotuskasvatuksen yhteiskunnallista merkitystä, pyrittiin 1980-luvun viestintäkasvatuksessa lähtemään liikkeelle yksilöstä itsestään. Suurin muutos tässä kehityksessä oli kyseinen näkökulma yksilön ja kasvatuksen suhteesta. Siitä tutkimus lähtikin liikkeelle. (Merilampi, 2014, 51-52.)

Nykyään käytetty mediakasvatus-termi otettiin käyttöön 1990-luvulla, jolloin mediakasvatuksen kentällä pyrittiin löytämään tietynlainen ykseys yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välillä. Silloin pyrittiin löytämään optimistinen ratkaisu, kuinka toimia yksilönä yhteisössä. (Merilampi, 2014, 53.) Tätä 1990-luvun ajattelutapaa voimmekin huomata 2000- ja 2010-lukujen internetin ja sosiaalisen median kehityksen taustalla. Mediakasvatuksen murros oli Wuorisalon (2010, 90-91) mukaan ajankohtainen 2010-luvulle siirryttäessä. Aiemmin mediakasvatus oli keskittynyt yksisuuntaisesti elokuva- ja tv-kasvatukseen sekä atk-ohjelmistojen opetukseen. Sosiaalisen median kehityksen myötä ajankohtaiseksi nousivat mediakasvatuksen sisällöt ja niiden tarvittavat muutokset. Wuorisalo totesikin, että mediakasvatuksen muutos kohti sosiaalista mediaa sekä avoimia ja verkottuneita oppimisympäristöjä vaativat ainakin kolme asiaa: ensinnäkin internetin käyttäjämäärän kasvua tarpeeksi suureksi, toiseksi internetpalvelujen saavutettavuuden parannusta sekä kolmanneksi opettajien halua tehdä muutoksia mediakasvatukseen. Vastuuta ei kuitenkaan saa jättää yksittäisen koulun tai opettajan harteille, vaan vastuu on viime kädessä opetusministeriöllä. (Wuorisalo, 2010, 91-92.)

Wuorisalo oli viimeisimmässä asiassaan täysin oikeassa. Suomessa onkin olemassa viranomaistoimija, jonka tehtävänä on edistää mediakasvatusta. Sitä kutsutaan Mediakasvatus- ja kuvaohjelmayksiköksi eli MEKU:ksi ja se toimii opetus- ja kulttuuriministeriön (ent. opetusministeriö) alaisuudessa. Suomen opetus- ja

kulttuuriministeriön alaisuudessa toimivat myös esimerkiksi Opetushallitus ja Kansallinen audiovisuaalinen instituutti (KAVI). KAVI:n yhtenä osana toimii MEKU, joka edistää ja koordinoi kansallista mediakasvatusta, valvoo kuvaohjelmien tarjoamista ja kouluttaa sekä valvoo kuvaohjelmaluokittelijoita ja heidän toimintaansa. (Kansallinen audiovisuaalinen instituutti.)

Esimerkkinä Opetus- ja kulttuuriministeriön hankkeista voidaan ottaa käsittelyyn entisen Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskuksen (lyhenne: Stakes) ja Opetusministeriön Mediamuffinssi-hankkeen neuvottelujen pohjalta tuotettu julkaisu *Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa* (2008). Julkaisussa on pyritty määrittelemään mediakasvatuksen käsitteistöä ja kokonaisuutta. Sen mukaan voimme tarkastella mediakasvatusta neljästä näkökulmasta: taidekasvatuksellisesta, teknologiakasvatuksellisesta, yhteiskunta- ja kulttuurikriittisesti painottuvasta sekä suojelullisesta näkökulmasta. Kaikissa painottuvat hieman eri asiat, kuten *taidekasvatuksellisessa näkökulmassa* ilmaisullisuus ja oma tuottaminen, *teknologiakasvatuksellisessa näkökulmassa* tietotekniikan ja teknisten välineiden hyödyntäminen opetuksessa, *yhteiskunta- ja kulttuurikriittisesti painottuvassa näkökulmassa* median taustojen, rakenteiden ja sisältöjen analysointi sekä *suojelellisessa näkökulmassa* lasten suojeleminen median haitallisilta vaikutuksilta. (Stakes & Opetusministeriö, 2008, 7.) Yhteiskunta- ja kulttuurikriittinen näkökulma taitaa olla näistä tunnetuin ja käytetyin mediakasvatuksen näkökulma. Myös teknologiakasvatuksellinen näkökulma on usein pinnalla. Siinä täytyy kuitenkin huomioida, käytetäänkö teknologiaa opetuksen kohteena vai opetusvälineenä.

Juha Herkman (2007, 11) toteaa, että mediakasvatusta ja sen suuntauksia on pyritty määrittelemään eri tavoin, juuri edeltävien kategorioiden mukaisesti. Hänen mukaansa mediakasvatukseen on liitetty myös kriittinen kasvatus. Kriittinen kasvatus tuo oman osaluoksensa mediakasvatuksen kentälle, ja sen seurauksena on syntynyt kriittisen mediakasvatuksen käsite. Kriittinen mediakasvatus kuitenkin keskittyy enimmäkseen nuoriin sekä aikuisiin, sillä se vaatii sellaista ajattelua ja kognitiivisia prosesseja, joita nuoremmilla lapsilla ei juurikaan ole. (Herkman, 10-11.) Tämän vuoksi jätän kriittisen mediakasvatuksen tarkastelun vähäisemmälle huomiolle ja keskityn yleiseen mediakasvatuksen käsitteeseen.

Merilammen (2014, 141) mukaan on tärkeää ymmärtää, että tieto ei ole vain ulkopuolella oleva ilmiö, joka tulee sisäistää sellaisenaan, vaan sen ymmärtäminen vaatii omaa ajattelua ja tuntemista. Tämä tukeekin Kupiaisen & Sintosen (2009, 30-31) mediakasvatuksen

määritelmää. Heidän mukaansa mediakasvatus on tiedon analyttistä pohdintaa (Kupiainen & Sintonen, 2009, 30-31). Tässä kandidaatintyössä mediakasvatuksella ymmärretään erilaisten medioiden ja mediasisältöjen pohdinta ja analysointi opetuksessa. Lisäksi huomioidaan myös tietoteknisten välineiden käyttö, mutta pääpaino on medioiden sisällöissä.

2.3 Mediataidot

Mediataitojen käsite koostuu kyvystä hallita erilaisia medialaitteita, hankkia tietoa niin medialla kuin mediasta, lukea erilaisia mediatekstejä ja tulkita niitä sekä muita mediasisältöjä. Se voidaan ymmärtää myös kykynä viestiä mediavälineitä hyödyntäen, arvioida sekä analysoida saavuttamaansa tietoa ja viihdettä sekä valita itselleen sopivia mediasisältöjä ja olla vuorovaikutuksessa niin median avulla kuin toimia yhteisössä aktiivisesti. (Stakes ja Opetusministeriö, 2008, 9.) Mediataidot voidaan siis arkiarjatteluissa listata erilaisiksi mediaa ja medialaitteita koskeviksi taidoiksi, jotka helpottavat meidän omaa ymmärrystämme mediasta ja sen sisällöistä.

Esimerkiksi Hautaviita (2012, 64) on toimintatutkimuksessaan jakanut mediataidot neljään median käyttötaitojen osa-alueeseen: taidollisiin, sosiaalisiin, kielitaidollisiin sekä eettisiin valmiuksiin. Hän on toteuttanut tutkimuksensa mediataitojen testaamisen tietokoneiden avulla. *Taidollisiin valmiuksiin* kuuluvat lasten tietokoneen käyttötaidot sekä lasten toimintatapa ja -tyyli tietokoneen parissa. *Sosiaalisia valmiuksia* ovat vuorovaikutus niin lasten kuin lasten ja aikuisten välillä tietokoneen käyttötilanteissa. *Kielitaidollisiin valmiuksiin* puolestaan lasketaan esimerkiksi medialukutaito. *Eettisiä valmiuksia* ovat arvot ja asenteet, joita lapsi käyttötilanteiden myötä omaksuu. (Hautaviita, 2012, 64-67, 76.) Näihin mediataitoihin keskittyen on mediakasvatusta toteutettava.

Digitaalisen aikakauden lasten ominaisuuksia on määritellyt muun muassa Sherry Hsi (2007). Hänen mukaansa lapsi esimerkiksi kuluttaa vapaaehtoisesti aikaansa kehittäkseen omaa teknologista osaamistaan. Lisäksi lapsi kuluttaa muiden luomaa multimediaa sekä rakentaa itse omia tietojaan ja taitojaan mediasta luomalla omia käsityksiään ja jakamalla omia kokemuksiaan. Myös jaettu osallisuus ja ongelmanratkaisu ovat digitaalisen aikakauden lasten ominaisuuksia. (Hsi, 2007, 1513-1514.) Hsin tutkimustulokset tukevat Stakesin ja Opetusministeriön (2008, 9) mediataitojen määritelmää. Tulokset lähentelevät myös nykyistä käsitystä diginatiiveista. Diginatiiveiksi kutsutaan lapsia, jotka ovat jo syntymästään asti olleet kosketuksissa uuteen mediamaailmaan (Irisvik & Utriainen, 2017, 14). Ennen

diginatiivin määritelmän keksimistä vuosituhaten alussa syntyneitä lapsia kutsuttiin milleniaaleiksi (Meriranta, 2010, 234). Näitä määritelmiä on kuitenkin kritisoitu, sillä esimerkiksi käsite diginatiivi (digital native) häivyttää aikuisten kasvatusvastuuta ja luo harhakuvan lapsen luontaisesta osaamisesta (Mertala & Salomaa, 2016, 170; kts. myös Buckingham, 2007b).

2.4 Medialukutaito

Aiemmin lukutaidon käsitteellä on määritelty henkilön kykyä lukea ja kirjoittaa. Digitalisaation myötä käsite on muuttunut monimuotoisemmaksi. Nykyään lukutaidon käsite sisältääkin lisäksi mediaympäristön hallintaa ja kriittisyyttä. (Merilampi 2014, 131.) Myös Stakes ja Opetusministeriö (2008, 9) ovat määritelleet kriittisen medialukutaidon käsitteen yhdeksi mediakasvatuksen keskeiseksi tavoitteeksi. Se tarkoittaa kykyä käyttää mediaa valikoiden omiin ja yhteisiin tarpeisiin sekä kykyä luoda, ilmaista, tulkita, analysoida ja kyseenalaistaa mediaa. (Stakes ja Opetusministeriö, 2008, 9.)

Kun tutkitaan kulttuurihistoriaa, huomataan luku- ja kirjoitustaidon keksiminen historiallisen ajan alussa. Medialukutaidon käsite on muotoutunut aiemmin käytetyistä käsitteistä, joita ovat esimerkiksi traditionaalinen lukutaito ja autenttinen lukutaito. (Merilampi, 2014, 132-133.) Näiden käsitteiden pohjalta medialukutaidon käsite onkin muotoutunut nykyisen kaltaiseksi. Siltikään medialukutaidon käsite ei vielä nykypäivänä ole yksiselitteisesti määriteltävissä (Palsa, 2016, 48). Medialukutaidon osa-alueet voidaan ymmärtää eri tavalla kontekstista riippuen. Esimerkiksi aika, paikka, kulttuuri ja yhteiskunta määrittävät käsitteen ymmärrystä huomattavasti. Voimmekin käyttää medialukutaidon käsitettä niin laajassa kuin suppeammassa mittakaavassa, jolloin käsite määrittyy eri tavalla eri tilanteen mukaan. Toisaalta jaettu ymmärrys kasvaa, kun käsite määritellään tarkemmin ja yksiselitteisemmin, mutta toisaalta eri määritelmien tiedostaminen rohkaisee keskusteluun medialukutaidon tarkoituksesta ja sisällöstä. (Palsa, 2016, 49-50, 52.)

Mediasuhteita ja medialukutaitoa voidaan tarkastella myös hallinnan näkökulmasta, joka tuokin tarkasteluun mukaan uuden ulottuvuuden. Hallinnan näkökulmasta katsoen medialukutaito on tekniikka, jolla pyritään muokkaamaan ja ohjaamaan yksilöiden mediasuhteita. Medialukutaito mahdollistaakin yksilön kannalta mediasuhteiden kommunikatiivisia ja toiminnallisia ulottuvuuksia. Se voi olla keino yhdistää henkilökohtaisiin tavoitteisiin myös hallinnalliset tavoitteet. (Uusitalo, 2015, 23.) Uusitalon

(2015, 48) mukaan on olemassa kolmenlaisia hallinnan teknologioita: institutionaalisia käytäntöjä, ohjaamista ja legitimoitua. Hän on tutkinut aihetta mediakasvatuspolitiikan näkökulmasta. Mediakasvatuspolitiikka on hänen oma nimityksensä eri yksiköiden mediakasvatusta koskevalle politiikanteolle. (Uusitalo, 2015, 37.) Uusitalon näkökulma poikkeaa hieman omastani, mutta on medialukutaidon käsitteen määrittelyn kannalta tärkeää ottaa myös tämä näkökulma huomioon. Medialukutaito on oleellinen osa-alue mediakasvatuksen kenttää tutkittaessa.

Medialukutaito saatetaan usein rinnastaa monilukutaidon käsitteeseen. Esimerkiksi uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tieto- ja viestintäteknologiset taidot rinnastetaan osaksi monilukutaidon laaja-alaista tavoitetta. Vaikka tieto- ja viestintäteknologisilla taidoilla on oma laaja-alainen tavoitteensa, ne sisältyvät myös monilukutaitoon, jossa painotetaan monimuotoisen viestinnän tulkintaa sekä monimediaisen ympäristön hyödyntämistä. (Opetushallitus, 2014, 22-23.) Tapani Kaartinen (2010, 16) määrittelee monilukutaidon käsitteen kyvyksi hankkia, tuottaa, muokata, esittää sekä arvioida tietoa. Hänen mukaansa käsitteellä tarkoitetaan erilaisten tekstien tuottamiseen, tulkitsemiseen sekä arvottamiseen liittyviä taitoja, joiden avulla opitaan ymmärtämään erilaisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään (Kaartinen, 2010, 16). Oppilas oppii siis monilukutaidon avulla tulkitsemaan ja ymmärtämään ympäröivää maailmaa. Medialukutaito pyrkii samaan, mutta painottaa enemmän median osuutta kasvatuksessa.

3 Mediakasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Mediakasvatus pohjautuu Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Seuraavaksi tutkin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisältöjä tarkemmin ja lopussa esitän johtopäätökseni.

3.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tarkoitus

”Opetukseen osallistuvalla on työpäivinä oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä.”
(Perusopetuslaki (642/2010) 30 § 1 mom.)

Kuten yllä olevasta lainauksesta käy ilmi, opetussuunnitelman mukainen opetus on määritelty jo perusopetuslaissa kaikkien peruskoulujen pakolliseksi toiminnaksi. Perusopetuksen ohjauksen eli opetussuunnitelmajärjestelmän tarkoituksena on varmistaa opetuksen ja koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle hyvät edellytykset (Opetushallitus, 2014, 9). Suomessa opetuksen järjestämistä määrittävät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä sen pohjalta luodut koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on opetushallituksen tekemä julkaisu, joka pohjautuu valtioneuvoston asetukseen perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Valtioneuvoston asetuksessa määriteltävät opetussuunnitelman perusteet sisältävät oppivelvollisten perusopetuksen perusteiden lisäksi perusteet esiopetuksen sekä lisäopetuksen järjestämistä varten. Opetussuunnitelmalla pyritään vastaamaan niin tulevaisuuden haasteisiin kuin korostamaan oppimisen iloa ja oppilaiden aktiivista roolia. (Opetushallitus, 2015a.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältävät perusteet opetuksen järjestämiselle ensimmäiseltä vuosiluokalta aina peruskoulun loppuun, yhdeksännelle vuosiluokalle asti (Opetushallitus, 2004, 2014).

Käytännön esimerkkinä peruskoulun opetussuunnitelmatyöstä käytettäköön vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kehittelyä, joka alkoi 1.8.2012 voimaan tulleesta valtioneuvoston asetuksesta. Kyseisessä valtioneuvoston asetuksessa on määritelty muun muassa perusopetuksen uusi tuntijako sekä perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen tavoitteet. (Gustafsson & Pirhonen, 2012.) Opetussuunnitelman perusteita mukana laatimassa olivat erilaiset työryhmät ja niiden jäsenet, jotka käytännössä olivat eri yksiköiden ja liittojen

jäseniä tai asiantuntijoita. Lisäksi perustetyölle asetetaan aina myös ohjausryhmä, joka laatii peruseriaatteen opetussuunnitelmatyötä varten. (Opetushallitus, 2015b.) Käsittelemieni perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lisäksi jokaisessa kunnassa ja kaupungissa laaditaan myös paikalliset opetussuunnitelmat, jotka määrittävät tarkemmin koulun järjestämää opetusta ja toimintakulttuuria. Paikallisten opetussuunnitelmien sisältö kuitenkin vaihtelee toteutustavan mukaan (Opetushallitus, 2015c). Esimerkiksi vuoden 2014 paikallisia opetussuunnitelmia varten muodostettiin työryhmät kyseisen alueen toimijoista ja muun muassa Joensuun opetussuunnitelmatyössä konsultoitii myös vanhempia (Opetushallitus, 2015d). Opetussuunnitelmatyön tulisikin miettiä niin oppilaiden kuin vanhempien kannalta mielekkäitä ratkaisuja ja pyrkiä toteuttamaan ne parhaansa mukaisesti sekä ottaa myös vanhemmat huomioon suunnittelussa (Opetushallitus, 2014, 10).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään mediakasvatukselle omat tavoitteensa. Tavoitteet ovat kuitenkin vaihdelleet eri vuosien ja opetussuunnitelmien välillä. Jo vuosien 2004 ja 2014 välillä on huomattavia eroja, joten haluan keskittyä tässä kandidaatintyössä niiden välisiin eroihin. Keskityn erojen näkymiseen mediakasvatuksen saralla alakoulun oppimäärässä. Mainitsen hieman myös yläluokkien tavoitteista, mutta pääasiallisesti keskityn alakoulun opetussuunnitelmaan.

3.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuonna 2004 mediakasvatus sisältyy lähinnä viestintä- ja mediataitojen aihekokonaisuuteen sekä äidinkielen opetukseen. Eheyttäminen ja aihekokonaisuudet olivat perusopetuksen opetussuunnitelmassa yhdistäviä tekijöitä. Opetuksen eheyttämisellä ohjataan rakentamaan kokonaisuuksia ja tarkastelemaan ilmiöitä eri tiedonalojen näkökulmista. Eheyttämisellä ja aihekokonaisuuksilla pyritään myös korostamaan yleisiä koulutuksellisia ja kasvatuksellisia päämääriä. (Opetushallitus, 2004, 38-39.)

Viestintä- ja mediataito -aihekokonaisuuden yksi tärkeimmistä päämääristä on edistää median aseman ja merkityksen ymmärtämistä sekä kehittää mediankäyttötaitoja. Mediataitoja tuleekin harjoitella sekä viestien vastaanottajana että tuottajana. Aihekokonaisuuden tavoitteena onkin, että oppilas oppii ilmaisemaan itseään, tulkitsemaan muiden viestintää, suhtautumaan kriittisesti median sisältöihin ja pohtimaan niihin liitettävissä olevia eettisiä arvoja, tuottamaan viestejä sekä käyttämään mediaa tarkoituksenmukaisesti. (Opetushallitus,

2004, 39.) Tavoitteet tukevat esimerkiksi Stakesin ja Opetusministeriön (2008, 9) toteuttaman Mediamuffinssi-hankkeen tuloksia ja mediataitojen määritelmää.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään keskeisimpien tavoitteiden lisäksi keskeisimmät sisällöt. Viestintä- ja mediataitojen aihekokonaisuudessa tärkeimpiin sisältöihin lukeutuvat muun muassa viestit ja niiden tulkinta sekä monimediaisuus. Myös lähdekritiikki, verkkoetiikka sekä median kuvaaman maailman suhde todellisuuteen ja median vaikutukset yhteiskuntaan ovat keskeisessä osassa. Aihekokonaisuus painottaa myös erilaisten media- ja viestintävälineiden käytön opettelu peruskoulussa. (Opetushallitus, 2004, 40.)

Myös äidinkielen ja kirjallisuuden osalta opetussuunnitelmassa puhutaan mediakasvatuksesta. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa äidinkielen oppiaine jaetaan kolmeen osaan: vuosiluokkiin 1-2, vuosiluokkiin 3-5 sekä vuosiluokkiin 6-9. (Opetushallitus, 2004, 46-57.) Oman kokemukseni mukaan viestintä- ja mediataito -aihekokonaisuuden tavoitteet ja sisällöt yleensä liitettiin äidinkielen opetukseen. Äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteisiin ja sisältöalueisiin kuuluvat oleellisena osana esimerkiksi medialukutaidon ja viestintävalmiuksien kehittyminen sekä erilaiset tekstin ymmärtämistä ja tuottamista tukevat tavoitteet (Opetushallitus, 2004, 47-48). Lisäksi oppilaan medialukutaito tulee olla riittävä, jotta hän pystyy seuraamaan ja käyttämään omalle ikäkaudelleen suunnattuja ohjelmia (Opetushallitus, 2004, 49). Näitä vuosiluokkien 1-2 tavoitteita syvennetään vuosiluokkien 3-5 oppimäärässä. Opetussuunnitelmassa puhutaan median perustietojen oppimisesta, viestintätilanteissa toimimisesta, viestinnän välineiden yleisestä käyttämisestä sekä viestintävälineiden tavoitteellisesta käytöstä. Oppilaan oletetaan myös viidennen vuosiluokan lopulla osaavan tehdä erilaisia viestintätilanteita koskevia päätöksiä, tuottaa tekstiä tekstinkäsittelyohjelmilla, pohtia tekstien luotettavuutta sekä ottamaan huomioon viestintätilanne ja -väline kussakin tilanteessa. (Opetushallitus, 2004, 49-52.)

Mediakasvatuksen sisällöt painottuvat opetussuunnitelmassa myös vuosiluokkien 6-9 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen osalta (Opetushallitus, 2004, 53-57). On kuitenkin hankala sanoa, mitä näistä opetussuunnitelmassa mainituista asioista vaaditaan kuudennen vuosiluokan oppimäärään, sillä niitä ei kyseisessä opetussuunnitelmassa eritellä sen tarkemmin. Tämä saattoikin aiheuttaa koulukohtaisia eroja, sillä paikalliset opetussuunnitelmat ovat yleensä tarkemmin rajattuja, joten niissä vuosiluokat ovat eroteltuna toisistaan. Tavoitteet ja sisältöalueet vuosiluokilla 6-9 kuitenkin ensisijaisesti syvensivät aiemmin opittuja taitoja ja painottivat niiden lisäksi esimerkiksi omien

mediankäyttötottumusten ja -taitojen arviointia (Opetushallitus, 2004, 54). Vaikka äidinkielen osalta opetussuunnitelmasta lainaamani kohdat ovat suomi äidinkielenä -osiosta, on huomioitava, että samat tavoitteet löytyvät myös muiden Suomen virallisten kielten: ruotsin, saamen ja romanin osioista.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen lisäksi median näkökulma otettiin huomioon ainakin musiikin ja kuvataiteen oppiaineissa. Musiikissa media otettiin huomioon ainoastaan opetukseen soveltuvan teknologian ja median tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntämisenä opetuksessa. (Opetushallitus, 2004, 232, 236.) Musiikin opetuksessa ei kuitenkaan painottunut mediakasvatuksen sisällöllinen näkökulma, vaan ensisijaisesti teknologian hyödyntämisen näkökulma. Kuvataiteessa puolestaan keskityttiin esimerkiksi kuvan ja tekstin yhdistämiseen, mainonnan ja visuaalisten viestien kriittiseen tarkasteluun ja tulkintaan, omaan median käyttöön, omiin valintoihin sekä niiden perusteluun (Opetushallitus, 237-238). Kuvataiteessa korostuvat ensisijaisesti mediakasvatuksen taidekasvatuksellinen näkökulma sekä yhteiskunta- ja kulttuurikriittisesti painottuva näkökulma (kts. luku 2.2) ja siinä keskityttiin lähinnä ilmaisuun sekä median välittämien viestien todenmukaisuuden arviointiin.

3.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 painottuvat laaja-alaiset osaamistavoitteet sekä opetuksen eheyttäminen (Opetushallitus, 2014). Vesterinen ja Kynäslahti (2013, 243) toteavat mediakasvatuksen olevan opettajalle yksi hyvä keino toteuttaa opetuksen eheyttämistä. Mediakasvatusta voidaan sisällyttää eri oppiaineisiin, koska sillä ei ole omaa virallista paikkaansa oppiaineiden kentällä. Opetuksen eheyttämisen tarkoituksena onkin liittää irralliset oppimiskokemukset yhdeksi suuremmaksi kokonaisuudeksi, joten esimerkiksi mediakasvatuksella voidaan pyrkiä luomaan “punainen lanka” eri oppiaineiden välille. Eheyttämisen näkökulma on havaittavissa uudessa opetussuunnitelmassa koko matkan ajan.

Tässä uudessa opetussuunnitelmassa otetaan huomioon maailman globalisaatio, monimediainen tiedonvälitys sekä sosiaalinen media jo opetussuunnitelman alussa esitellyssä perusopetuksen arvoperustassa. Siinä huomioidaan maailman muuttuminen ja se pyrkii ohjaamaan kouluja oppilasta tukevaan ja hänen arvoperustaansa rakentavaan opetukseen. Perusopetuksen arvoperusta on pohja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laatimiselle. Se sisältää esimerkiksi käsitykset oppilaan ainutlaatuisuudesta ja oikeudesta

hyvään opetukseen sekä ihmisyydestä, sivistyksestä, tasa-arvosta ja demokratiasta. (Opetushallitus, 2014, 15.) Myös vuoden 2004 opetussuunnitelmassa määriteltiin perusopetuksen arvoperusta, mutta siinä ei otettu huomioon mediaa ja mediakasvatusta millään tavalla (Opetushallitus, 2004, 12). Konteksti oli siihen aikaan niin erilainen, joten tälle ei luultavasti ollut tarvetta samalla tavalla kuin nykyisin.

Merilammen (2014, 122-123) mukaan vuoden 2004 opetussuunnitelman aihekokonaisuudet eivät toteutuneet koulumaailmassa toivotulla tavalla, joten vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa pyrittiin luopumaan samankaltaisista aihekokonaisuuksista. Onkin totta, että mediakasvatus sisältyy uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa erityisesti kolmeen seitsemästä laaja-alaisesta osaamistavoitteesta. Ne ovat: itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), monilukutaito (L4) sekä tieto- ja viestintäteknologia (L5). Mediakasvatusta voi kuitenkin huomata myös opetussuunnitelman muista sisällöistä, kuten äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisista tavoitteista ja sisältöalueista. Lisäksi laaja-alainen taito kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2) sisältää osaltaan teknologian vastuullista käyttöä ja pohdintaa median vaikutuksista kulttuuriin. (Opetushallitus, 2014, 21-23, 103-108 & 159-166.)

Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3) sisältää erilaisia arjessa selviytymisen taitoja, kuten taitoja toimia teknologisoituneessa arjessa. Siihen sisältyvät niin perustiedot teknologiasta kuin teknologian vastuullinen käyttö sekä siihen liittyvä kriittisyys ja eettisyys. Monilukutaidon (L4) tavoite painottaa oppilaan ymmärrystä monimuotoisen viestinnän saralla sekä lukutaidon hyödyntämistä monimediaisessa, teknologiaa hyödyntävässä oppimisympäristössä. Tavoitteessa ymmärretään myös tekstien tuotto ja tulkinta digitaalisessa muodossa. Tähän tähtää myös tavoite tieto- ja viestintäteknologisesta osaamisesta (L5). Se korostaa mahdollisuuksia tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen kehittämiseen sekä erilaisten tieto- ja viestintäteknologisten laitteiden turvallista ja vuorovaikutuksellista käyttöä. Lisäksi tavoite kannustaa oppilaita toimimaan vastuullisina kuluttajina globaalissa maailmassa. (Opetushallitus, 2014, 21-23.)

Kun vielä vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppiaineiden tavoitteet jaettiin vuosiluokkiin 1-2, 3-5 ja 6-9, vuoden 2014 opetussuunnitelmassa ne jaetaan vuosiluokkiin 1-2, 3-6 sekä 7-9. Näin ollen uudemmassa opetussuunnitelmassa on erotettu ala- ja yläkoulu toisistaan. (Opetushallitus, 2004, 2014.) Lisäksi vuoden 2014 opetussuunnitelmassa on pohdittu erilaisia kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä.

Myös niiden osalta on huomioitavissa mediakasvatuksen osuus, sillä se kehottaa ottamaan huomioon oppilaiden perheiden mediakulttuurit ja vahvistamaan kulttuurista monilukutaitoa mediakasvatuksen avulla. (Opetushallitus, 2014, 86.)

Vuosiluokilla 1-2 mediakasvatus sisältyy laaja-alaisiin tavoitteisiin. Niissä painottuvat arkielämän sisällöt ja erilaiset huomiot, joita oppilaat voivat omasta elämästään tehdä. Ne keskittyvät erilaisiin perustaitoihin ja teknologian perusteisiin. (Opetushallitus, 2014, 99-101.) Alkuopetuksen tavoitteet eivät mene kovin syvälle mediakasvatuksen käsitteisiin tai sisältöihin, vaan ne juurikin painottuvat arkiseen kokemukseen ja oppilaan omaan elämään. Näin ollen ne ovat helpommin lähestyttävissä pienen oppilaan kannalta. Vuosiluokkien 3-6 laaja-alaisissa tavoitteissa kannustetaan oppilasta jo ottamaan vastuuta sekä tarkastelemaan ja arvioimaan erilaisia sisältöjä (Opetushallitus, 2014, 157). Kyseisillä vuosiluokilla pyritään myös tekemään näkyväksi medioiden välittämä todellisuus sekä niiden tuottamat merkitykset. Lisäksi monilukutaidon kehittäminen sekä vastuullisuus, turvallisuus ja kriittisyys painottuvat näissä tavoitteissa. (Opetushallitus, 2014, 156-157.)

Mediakasvatus näkyy myös uudemman opetussuunnitelman äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Vuosiluokkien 1-2 tavoitteet ja sisältöalueet painottavat tekstin ymmärrystä, mediasisältöjen ymmärtämistä kulttuurisena ilmiönä sekä lähiympäristön ja median monimuotoisuutta. Opetuksessa keskitytään esimerkiksi ryhmäviestintätilanteissa toimimiseen sekä yksinkertaisten mediatekstien kanssa työskentelyyn. Suomi toisena kielenä -oppiaineessa puolestaan tulee esille oppilaan oman identiteetin rakentaminen kulttuurisesti monimuotoisessa ja monimediaisessa yhteiskunnassa. Lisäksi vuosiluokilla 1-2 mediasisällöt näkyvät kuvataiteen opetuksessa. Myös siinä painottuvat lähiympäristön ja median käsittely sekä mediakulttuurit. (Opetushallitus, 2014, 104-107, 118, 144.)

Oppiainekohtaiset tavoitteet vuosiluokilla 3-6 käsittävät oppiaineet äidinkielestä uskontoon, yhteiskuntaoppiin ja kuvataiteeseen. Myös suomi toisena kielenä -oppimäärä painottaa monilukutaitoa sekä tieto- ja mediatekstien sujuvaa lukemista. Äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöalueet ja tavoitteet sisältävät viestintäympäristössä ja monimediaisissa vuorovaikutustilanteissa toimimisen ja mediatekstien tulkinnan hallintaa sekä yksityisyyden kunnioittamisen viestintätilanteissa. Oppilaan tulisi tällöin tietää verkossa toimimisen eettiset periaatteet. Lisäksi oppilas tutustuu media- ja kulttuuritarjontaan sekä tarkastelee ikäkaudelleen sopivia mediakulttuurin ilmiöitä ja sisältöjä. Uskonnon oppiaineessa harjoitetaan medialukutaitoa ja tiedonhankintaa sekä käsitellään erilaisia uskontoihin liittyviä

teemoja mediassa ja populaarikulttuurissa. Opetuksessa hyödynnetään tietoteknisiä sovelluksia. Yhteiskuntaoppi lähestyy aihetta oppilaan omasta arjesta käsin. Siinä mietitään median roolia ja merkitystä omassa elämässä sekä harjoitellaan median käyttöä yhteiskunnallisesti tiedostavalla ja turvallisella tavalla. Kuvataiteen opetus puolestaan huomioi mediakulttuurit ja hyödyntää teknologioita ja verkkoympäristöjä monipuolisesti, vastuullisesti ja turvallisesti. (Opetushallitus, 2014, 160-166, 185, 187, 246-248, 260, 268.)

Vuosiluokat 3-6 syventävät aiemmin opittua ja keskittyvät mediakulttuurin tarkempaan analyysiin. Myös tieto- ja viestintäteknologioita taitoja kehitetään entisestään ja voidaan liikkua mediakasvatuksen vaikeammilla alueilla ja käyttää vaativampia sovelluksia opetuksen tukena. Mediakasvatuksen kriittisyys tulee vielä tarkemmin esille alakoulun vuosiluokkien 3-6 kohdalla kuin alkuopetuksen puolella. Lisäksi mediakasvatusta ja kriittistä mediatutkimusta löytyy myös opetussuunnitelmasta yläkoulun aiheiden puolelta. Vuosiluokat 7-9 kuitenkin rajautuvat tutkimukseni ulkopuolelle.

3.4 Yhteenveto

Ensinnäkin, pelkästään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden rakenne on muuttunut siirryttäessä vuodesta 2004 vuoteen 2014. Uudemmassa opetussuunnitelmassa luokkajako on tavoitteiden osalta järjestetty uudelleen. Tavoitteet ja sisältöalueet esitetäänkin niin, että ensin käydään läpi kaikki vuosiluokkien 1-2 oppiaineet ja sen jälkeen siirrytään vuosiluokkiin 3-6. Viimeisenä käydään läpi yläkoulu eli vuosiluokat 7-9. Myös siirtymävaiheisiin (esim. vuosiluokat 6-7) kiinnitetään uudemmassa opetussuunnitelmassa erityistä huomiota. Aiemmassa opetussuunnitelmassa puolestaan käytiin tavoitteet ja sisältöalueet läpi oppiaine kerrallaan, eikä siirtymävaiheita huomioitu niinkään. (Opetushallitus, 2004, 2014.)

Ainoastaan silmäilemällä opetussuunnitelmia voidaan huomata, että uudempi opetussuunnitelma sisältää paljon enemmän käsityksiä mediasta ja mediaympäristöistä. Teknologia ja viestintä ovat myös useammin mainittu vuoden 2014 opetussuunnitelmassa kuin vuoden 2004 opetussuunnitelmassa. Aiemmassa opetussuunnitelmassa mediakasvatus ja siihen liitettävät termit sisältyivät lähinnä viestintä- ja mediataito -aihekokonaisuuteen sekä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen. Vaikka media mainittiin myös musiikin ja kuvataiteen osalta, on uusi opetussuunnitelma keskittynyt mediaan paljon laajemmin. Medianäkemykset löytyy opetuksen arvoperustasta, useasta laaja-alaisesta tavoitteesta sekä

äidinkielen, uskonnon, yhteiskuntaopin ja kuvataiteen oppiaineesta. Lisäksi myös suomi toisena kielenä -oppiaine ja perusopetusta täydentävä koulutus huomioivat mediakasvatuksen sisältöjä. (Opetushallitus, 2004, 2014.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa on pyritty aihekokonaisuuksiin (Opetushallitus, 2004, 38-43), jotka hieman muistuttavat nykyisiä laaja-alaisia oppimiskokonaisuuksia. Vaikka ne muistuttavat toisiaan ulkoisesti, ei niitä tule sekoittaa keskenään. Opetussuunnitelmatyön avulla sisällöllisistä ja rakenteellisista epäselvyyksistä on pyritty pääsemään pois, ja uuden opetussuunnitelman rakenne on mielestäni selkeämpi sekä luokka-asteiden rajausten ja sisältöalueiden että laaja-alaisen ja oppiainekohtaisten tavoitteiden kannalta. Laaja-alaiset tavoitteet toistuvat vuoden 2014 opetussuunnitelmassa kaikkien luokka-asteiden kohdalla, eivätkä jää vain irralliseksi osaksi opetussuunnitelman alkuun. Yleisiä laaja-alaisia tavoitteita sovelletaan aina oppilaiden ikäkauteen sopiviksi, joten ne hieman poikkeavat esimerkiksi vuosiluokkien 1-2 ja 3-6 välillä, puhumattakaan vuosiluokkien 7-9 sisällöistä.

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa oppiaineiden tavoitteet ilmaistiin termillä “oppilas oppii”, kun taas vuoden 2014 opetussuunnitelmassa tällaista ilmausta on pyritty välttämään. Opetuksen tavoitteet ilmaistaan esimerkiksi käyttäen termejä “kannustaa”, “rohkaista”, “ohjata” sekä “opastaa”. (Opetushallitus, 2004, 2014.) Tähän on myös meidän opettajankoulutuksessa kiinnitetty huomiota. Emme tuntisuunnitelmissa ilmaise asiaa niin, että oppilaan tulee oppia asia. Oppilaan tulee nykyisen ilmaisutavan mukaan tutustua aiheeseen, jonka jälkeen itsenäisesti tai ryhmässä kokeilla oppimansa teorian toteuttamista käytännössä. Niiden pohjalta oppiminen lopulta tapahtuu. Tavoitteissa ei kuitenkaan ole määritelty, milloin sen pitäisi tapahtua. Se antaa sekä opettajalle että oppilaalle tietynlaista joustoa opetuksen ja oppimisen suhteen. Kaikki oppilaat eivät opi asioita samassa tahdissa, joten on tärkeää, että asia otetaan huomioon jo valtakunnallisella opetussuunnitelmatasolla.

Mediakasvatuksen sisällöt opetussuunnitelmissa mukailevat muun muassa Merilammen (2014) mediakasvatuksen määritelmää sekä Stakesin ja Opetusministeriön (2008) mediakasvatuksen näkökulmia. Opetussuunnitelmat painottavat mediakasvatuksen useita puolia, jotka tulee ottaa opetuksessa huomioon. Niitä ovat esimerkiksi teknologian käyttö sekä kriittinen pohdinta opetuksessa. (Stakes & Opetusministeriö, 2008, 7; Opetushallitus, 2004, 2014.) Lisäksi opetussuunnitelmista voidaan havaita esimerkiksi Hautaviidan (2012) määrittelemien median käyttötaitojen osa-alueiden kaltaisia sisältöjä. Varsinkin vuoden 2014 opetussuunnitelmassa painottuvat kaikki osa-alueet: taidolliset, sosiaaliset, kielitaidolliset

sekä eettiset. Opetussuunnitelmat käsittävät mediakasvatuksen sisältöjä ja siihen liittyviä tavoitteita laajasti useasta näkökulmasta. Opetussuunnitelmat painottavat myös oppilaan aktiivista osallistumista, kuten esimerkiksi Buckingham (2007) ja Meriranta (2010) ovat nykymedian käyttäjien suhteen todenneet. Käsitteiden määrittelyssä käyttämäni lähteet mukailevat opetussuunnitelman linjauksia mediakasvatuksen sisällöistä yllättävän kattavasti. Näin ollen voi todeta, että opetussuunnitelmatyö on menossa mediakasvatuksen tutkimuksen kanssa samaan suuntaan.

4 Pohdinta

Vielä vuoden 2004 opetussuunnitelman aikaan ei puhuttu laajassa mitassa sosiaalisesta mediasta. Silloin ei myöskään puhuttu alle kouluikäisten lasten median käytöstä, eikä kosketusnäyttöinen teknologiakaan ollut vielä pinnalla. (Ruokamo, Kotilainen, Kupiainen & Maasilta, 2016.) Tästä syystä voikin johtua, että sen aikainen mediakasvatus keskittyi enimmäkseen joukkomedioiden käsittelyyn sekä hieman myös tietokoneiden ja internetin turvalliseen käyttöön. Silloin ei vielä tarvinnut huomioida esimerkiksi tablettitietokoneita ja älypuhelimia, jotka nykyään ovat mukana niin koulupäivissä kuin vapaa-ajassa. Toisaalta, vaikka vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan maailman globaalit tietoverkot ja sosiaalisen median vaikutus, ei niitä määritellä sen tarkemmin. Jää lukijan omaksi tehtäväksi selvittää mitä näillä tarkoitetaan ja miten ne voitaisiin ottaa huomioon opetuksessa. Vajavaisesta määrittelystä huolimatta on suuri edistysaskel, että nämä asiat otetaan jo perusopetuksen opetussuunnitelmasolla huomioon. On tärkeää, että uudet mediamuodot tulevat esille jo opetussuunnitelman perusteissa, sillä siten viesti saadaan varmasti menemään kaikkiin kouluihin. Vastaanotto ja reagointi riippuvat tietysti koulusta.

Vaikka mediakasvatus on Mertalan ja Salomaan (2016, 160) mukaan mielekäs kokonaisuus tutkimuksen alueella, ei siitä arjen tasolla kehitetä erillistä “oppiainetta”. Heidän mukaansa olisikin tärkeää kehittää kasvatusta niin, että siinä huomioidaan mediakulttuuri sekä sen merkitys lapsuudelle ja kasvatukselle entistä paremmin (Mertala & Salomaa, 2016, 160). Tähän onkin pyrkinyt vastaamaan vuoden 2014 opetussuunnitelma, ja näin ollen kouluissa pyritään huomioimaan mediakasvatus kokonaisvaltaisesti paremmin. Vaikka Mertala ja Salomaa puhuvat mediakasvatuksesta varhaiskasvatuksen kentällä, ovat heidän esiin tuomat seikat relevantteja myös alakoulun puolella. Palsan (2016, 50) mukaan mediakasvatuksen tavoitteet riippuvat siitä, miten medialukutaito määritellään ja mitä sillä tarkoitetaan missäkin tilanteessa. Lopulta kasvattajan vastuulle jää päätös siitä, mihin medialukutaidon osa-alueeseen keskitytään ja millaisia tavoitteita mediakasvatuksella sille asetetaan. (Palsa, 2016, 50.) Sama pätee mediakasvatukseen. Vaikka opetussuunnitelmat luovat mediakasvatukselle pohjan, on kasvattajan oma päätös, miten hän päättää lähestyä aihetta. Tähän haasteeseen tulisikin suomalaisen opettajankoulutuksen vastata.

Aiemmin mediakasvatus ei ole ollut esillä suomalaisessa opettajankoulutuksessa, joten opettajankoulutusta on usein kutsuttu jopa mediakasvatuksen autiomaaksi (Korhonen &

Rantala, 2007). Nykyisin mediakasvatus sisältyy suomalaiseen opettajankoulutukseen erityisesti Tampereella ja Rovaniemellä, joissa mediakasvatusta voi nykyisin lukea niin yksittäisinä kursseina kuin sivuaineena tai maisterivaiheen opintoina (Ruokamo, Kotilainen, Kupiainen & Maasilta, 2016). Näin ollen Ruokamo (2017, 331) esittääkin kysymyksen: olisiko tarkoituksenmukaista lisätä mediakasvatusta kaikkiin opettajankoulutusta tarjoaviin yliopistoihin? Mielestäni vastaus on ehdottomasti kyllä, sillä nyky maailma ja uusi opetussuunnitelma vaativat opettajalta paljon uutta tietämystä, jota ei ennen ole ollut tarjolla. Olisikin tärkeää keskittyä jo opettajankoulutuksen puolella mediakasvatukseen ja mediasisältöihin, joita opettaja tulee työuransa aikana kohtaamaan. Aiemmin on ollut ymmärrettävää, ettei mediakasvatukseen ole kiinnitetty suurta huomiota, sillä medioiden käyttö ei ole ennen ollut yhtä yleistä kuin nykyisin. On kuitenkin tärkeää muistaa, että jo ennen 2010-lukua erilaisten joukkomedioiden käyttö on ollut suosittua ja niiden turvalliseen käyttöön olisi ollut syytä keskittyä. Nykypäivänä olemme tulleet medioiden käytön osalta tilanteeseen, jossa mediakasvatusta ei voida enää sivuuttaa. Siihen tulisi kiinnittää enemmän huomiota valtakunnallisesti, jotta saamme työelämäämme päteviä opettajia, joilla on valmiuksia toteuttaa mediakasvatusta nykyaikaisen vaatimalla tavalla.

Itse en ainakaan vielä koe saaneeni koulutukseltani tarpeeksi valmiuksia mediakasvatuksen toteuttamiseen ja edistämiseen urallani. Tästä syystä tein kandidaatintyöni aiheesta. Koen, että sain tämän avulla itselleni paremman kuvan mediakasvatuksen sisällöistä ja mediakasvatuksen näkymisestä perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Elän myös siinä uskossa, että työni saattaa auttaa jotain samassa tilanteessa olevaa opiskelijaa. Työni kuitenkin keskittyi vain perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, joten tämän myötä ei ole mahdollista täysin yleistää tuloksiani käytäntöön. Tämän perusteella ei voi tietää, kuinka mediakasvatus järjestetään käytännössä ympäri Suomen, sillä en perehtynyt paikallisiin opetussuunnitelmiin ollenkaan. Työhöni tutustumalla saa kuitenkin yleiskuvan mediakasvatuksen esiintymisestä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

Haluaisin tulevaisuudessa tehdä pro gradu -tutkielmani samasta aihepiiristä ja kerätä omaa aineistoa tutkimusaiheesta. Olen pohtinut tutkimukseni toteuttamista sekä kvalitatiivisen eli laadullisen että kvantitatiivisen eli määrällisen näkökulman avulla. Molemmista näissä on etunsa ja puutteensa. Esimerkiksi laajemmassa kvantitatiivisessa tutkimuksessa voisin hyödyntää aiheeseeni sopivasti mediaa ja medialaitteita toteuttamalla kyselyn sähköisesti laajalle yleisölle. Sähköiset kyselyt ovatkin yleistyneet nopeuden ja niiden tarjoamien mahdollisuuksien takia (Valli & Perkkilä, 2015, 109). Kvalitatiivisella tutkimuksella saisin

puolestaan tarkemmin haastateltua pienempää ryhmää, esimerkiksi opettajia. Siinä etuna olisi mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä tarpeen mukaan, mutta tutkimustulokset eivät olisi yleistettäviä. Rajausta en ole vielä miettinyt tarkemmin, mutta luultavasti aihe rajautuu tämän kandidaatintyön pohjalta. Lisäksi minun tulee miettiä, haluanko toteuttaa tutkimukseni poikittais- vai pitkittäistutkimuksena. Poikittaistutkimus mahdollistaa aineiston keruun yhdessä ajankohdassa useammalta vastaajalta, kun taas pitkittäistutkimus mahdollistaa samojen vastaajien tilanteen kehittymisen pidemmällä aikavälillä (Vastamäki, 2015, 121). Nämä ovatkin asioita, joita minun tulee pohtia seuraavaa tutkimusta aloittaessani. Haluaisin tuoda oman kädenjälkeni mediakasvatuksen tutkimuksen kentälle ja pro gradu olisi siihen oiva aloitus. Mediakasvatuksen tutkiminen on tärkeää, sillä mediat kehittyvät yhä edelleen huimaa vauhtia ja myös tulevaisuudessa opettajia odottaa varmasti uusia vaikeita tilanteita ratkottavaksi.

On kuitenkin tärkeää, ettei kasvatus jää pelkästään kouluihin opettajien vastuulle, vaan myös vanhempien olisi syytä ottaa vastuuta mediakasvatuksesta. Luultavasti suurin osa päivittäisistä mediakosketuksista tapahtuu kotona esimerkiksi television katselun tai internetin selaamisen kautta, joten myös kotona on tärkeää puhua mediasisällöistä ja turvallisesta median käytöstä. Kuten Mertala ja Salomaa (2016, 166) toteavat, mediakasvatukseen ei aina tarvita teknologiaa eikä mediakasvattajana toimivan henkilön tarvitse olla perillä uusimmista teknisistä trendeistä. Mediakasvatusta voi toteuttaa kasvattajan omien mielenkiinnon kohteiden ja taitotason mukaan. Aina ei siis ole välttämätöntä poistua oman mukavuusalueen ulkopuolelle, vaikka sekin olisi toki välillä suositeltavaa. Suomessa opetussuunnitelmat luovat mediakasvatukselle kattavan pohjan. Siitä on opettajien ja vanhempien hyvä jatkaa.

Lähteet

- Buckingham, D. (2007a). Digital media literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Comparative and international education*, 2 (1). 43-55.
- Buckingham, D. (2007b). Media education goes digital: an introduction. *Learning, media and technology*, 32 (2), 111-119.
- Chaudron, S. (2015). *Young children (0–8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. European Commission, Joint Research Centre, Institute for the Protection and Security of the Citizen, Report EUR 27052 EN.
- Gustaffsson, J. & Pirhonen, E-V. (2012). Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Lainattu 07.03.2018, saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>
- Hautaviita, J. (2012). *Toimintatutkimus 6–9 -vuotiaiden lasten mediavalmiuksista ja mediataidoista*. Jyväskylä: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Herkman, J. (2007). *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.
- Hsi, S. (2007). Conceptualizing learning from the everyday activities of digital kids. Teoksessa *International journal of science education*, 29 (12), 1509–1529.
- Huhtanen, E. *Lasten mediamaailma pähkinänkuoressa*. Lainattu 12.03.2018. Saatavilla: <http://www.mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2016/12/Lasten-mediamaailma-pahkinankuoressa.pdf>
- Irisvik, S. & Utriainen, J. (2017). *Kuinka kasvattaa diginatiivi*. Helsinki: S&S.
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. An Occasional Paper on Digital Media and Learning*. John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.
- Kaartinen, T. (2015). *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu.
- Kansallinen audiovisuaalinen instituutti. *Mediakasvatus- ja kuvaohjelmayksikkö*. Lainattu 07.03.2018, saatavilla: <https://kavi.fi/fi/kansallinen-audiovisuaalinen-instituutti/mediakasvatus-ja-kuvaohjelmayksikko>
- Korhonen, V. & Rantala, L. (2007). Opettajankoulutus - mediakasvatuksen autiomaa? *Mediakasvatus opettajankoulutuksen opetus suunnitelmateksteissä. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 38 (5), 454-467.

- Kotilainen, S. & Rantala, L. (2008). *Nuorten kansalaisidentiteetit ja mediakasvatus*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto.
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. (2009). *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.
- Masterman, L. (1989). *Medioita oppimassa - mediakasvatuksen perusteet*. Helsinki: Kansan Sivistystyön Liitto.
- Merilampi, R. (2014). *Mediakasvatuksen perusteet*. Helsinki: Avain.
- Meriranta, M. (2010). *Mediakasvatuksen käsikirja*. Kuopio: UNIpress.
- Mertala, P. & Salomaa, S. (2016). Kasvatuskeskeinen näkökulma varhaisvuosien mediakasvatukseen. Teoksessa Pekkala, L., Salomaa, S. & Spišák, S. *Monimuotoinen mediakasvatus*. Helsinki: Kansallinen audiovisuaalinen instituutti.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2015a). *Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen*. Lainattu 07.03.2018, saatavilla: <http://www.oph.fi/ops2016>
- Opetushallitus. (2015b). *Ohjausryhmä ja työryhmät*. Lainattu 07.03.2018, saatavilla: <http://www.oph.fi/ops2016/tyoryhmat>
- Opetushallitus. (2015c). *Miten paikallinen prosessi toimii?* Lainattu 28.03.2018, saatavilla: http://www.oph.fi/ops2016/tiekartta/miten_paikallinen_prosessi_toimii
- Opetushallitus. (2015d). *Paikallisen työn tuki*. Lainattu 28.03.2018, saatavilla: http://www.oph.fi/ops2016/paikallisen_tyon_tuki
- Palsa, L. (2016). Käsitteellisestä hajanaisuudesta medialukutaitojen moninaisuuteen. Teoksessa Pekkala, L., Salomaa, S. & Spišák, S. *Monimuotoinen mediakasvatus*. Helsinki: Kansallinen audiovisuaalinen instituutti.
- Potter, W. J. (2004). *Theory of Media Literacy*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Potter, W. J. (2008). *Media literacy* (4. ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Ruokamo, H. (2017). Mediakasvatus tulevaisuuden opettajankoulutuksessa. Teoksessa Paakkola, E. & Varmola, T. *Opettajankoulutus: Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ruokamo, H., Kotilainen, S., Kupiainen, R. & Maasilta, M. (2016). *Media education today and tomorrow*. Lainattu 01.04.2018. Saatavilla: <https://www.mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2016/06/MediaEducationTodayandTomorrow.pdf>

- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? – Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Lainattu 07.03.2018. Saatavilla: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Stakes & Opetusministeriön Mediamuffinssi-hanke. (2008). *Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Stakes.
- Suomen Perusopetuslaki 642/2010. Naantali: 24.6.2010. Lainattu 04.04.2018. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P30>
- Tilastokeskus. (2017). *Matkapuhelin yhä suosituimpi laite internetin käyttöön – käyttötarkoitukset monipuolistuvat*. Lainattu 02.04.2018. Saatavilla: http://www.stat.fi/til/sutivi/2017/13/sutivi_2017_13_2017-11-22_tie_001_fi.html
- Uusitalo, N. (2015). *Hallinnan tekemiset - Mediakasvatuspolitiikan diskursiivinen tuottaminen*. Tampere: Tampere University Press.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2015). Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vastamäki, J. (2015). Kyselylomaketutkimus: Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vesterinen, O. & Kynäslähti, H. (2013). Mediakasvatus opetuksen eheyttäjänä. Teoksessa Pyhältö, K. & Vitikka, E. *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Wuorisalo, J. (2010). Sosiaalinen media oppimisen tukena - matkalla kohti avoimia, verkottuneita ja liikkuvia oppimisympäristöjä. Teoksessa M. Meriranta (toim.) *Mediakasvatuksen käsikirja*. Kuopio: UNIpress.