

[Julkaistu teoksessa: Viteli, Jarmo & Östman, Anneli (toim.). Tuovi 7. interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2009 -konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit. <http://tampub.uta.fi/haekokoversio.php?id=298>]

Leena Rantala

KOULUETNOGRAFIA MEDIAKASVATUKSEN TUTKIMUKSESSA

Tiivistelmä. Artikkeliki käsittelee kouluetnografiaa menetelmällisenä lähestymistapana mediakasvatuksen tutkimuksessa kolmen teeman kautta: 1) koulun tutkiminen kulttuurisesta näkökulmasta, 2) medialukutaitojen sosiokulttuurinen teoria ja 3) tutkijan rooli etnografisen aineiston tuottajana ja tutkimusraportin kirjoittajana. Mediakasvatuksella artikkelissa tarkoitetaan kriittisiin medialukutaitoihin ja osallisuuteen tähtäävää opetusta median käytöstä, sisällöistä, vastaanottamisesta ja tuottamisesta. Menetelmällisenä lähestymistapana kouluetnografiassa korostuvat oppilaiden ja opettajien arjen kokemukset, medialukutaitojen oppimisen kontekstuaalisuus sekä koulun kulttuuriset käytännöt, joihin median parissa toimimisen pulmatkin koulussa liittyvät.

Avainsanat: kouluetnografia, mediakasvatus, medialukutaito

Johdanto

Artikkelissa tarkastelen kouluetnografiaa menetelmällisenä lähestymistapana mediakasvatuksen tutkimuksessa. Teema liittyy käynnissä olevaan väitöskirjatutkimukseeni työnimeltään *Medialukutaidot koulukulttuurissa*. Tutkimukseni ote on etnografinen, ja sen tavoitteena on kuvata koulun mediakasvatuksen arkea sekä lisätä ymmärrystä koulujen mediakasvatuksesta ja medialukutaitojen oppimisesta ja opettamisesta. Tässä tekstissä käsittelem kouluetnografiaa mediakasvatuksen tutkimuksessa kolmen teeman kautta: koulun tutkiminen kulttuurisesta näkökulmasta, medialukutaitojen sosiokulttuurinen teoria sekä tutkijan rooli etnografisen aineiston tuottajana ja tutkimusraportin kirjoittajana.

Etnografian näkökulma kouluun: koulukulttuurin kokeminen

Media on läsnä koulun arjessa vähintään lasten, nuorten ja aikuisten mediakulttuuristen kokemusten kautta. Mediakasvatus ei ole kuitenkaan juurtunut osaksi koulun käytäntöjä, vaikka aihealue on ollut opetussuunnitelmissa jo 1970-luvulta lähtien, suomalaiskouluja on 1990-luvun lopulta varusteltu tietokoneilla ja internet-yhteyksillä ja opettajia on koulutettu mediateknologioiden käyttöön. Selvitysten mukaan mediakasvatuksen toteuttamisen pulmat koulussa liittyvät koulukulttuuriin ja koulun pedagogisiin käytäntöihin, kuten aika- ja tilakysymyksiin, opettajan ja oppilaan rooleihin sekä oppimis- ja tietokäsityksiin ja arvoihin. Koulujen mediakasvatusta on usein tutkittu lyhytkestoisissa kokeiluhankkeissa, joissa ei ole päästy käsiksi tähän koulun kulttuuriseen tasoon ja arjen käytäntöihin. (esim. Ehdotus mediataitojen 2007; Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007; Tieto- ja viestintätekniikan hyödyntäminen 2008.)

Kouluetnografian perusideana on tutkia koulua kulttuurisesta näkökulmasta. Harry Wolcottin (2002, 40–43) mukaan juuri kulttuuri on olennainen 'ainesosa', jonka etnografi ikään kuin lisää tutkimukseensa: etnografisesti orientoitunut tutkija kokee tutkimuskohteensa kulttuurina. Kasvatustieteissä etnografiasta on puhuttu lähestymistapana, jossa koulua 'katsotaan toisin silmin' (esim. Lappalainen 2007, 66; ks. myös Erickson 1984). Esimerkiksi ensimmäisiä suomalaisia kouluetnografioita tehneen Eija Syrjäläisen (1990, 68) mukaan kouluetnografiassa ei tutkita oppimistuloksia perinteisellä tavalla, vaan "kiinnostuksen kohde

on luokan sisäisissä prosesseissa ja yhteisön jäsenten omista ajatuksista ja kokemuksista". Syrjäläisen tutkimuksen taustalla oli ajatus "tuoda julki oppilaan ja opettajan oma kokemus koulun arkipäivästä". Etnografiassa kouluun mennään "tutkimuksellisella tarkoituksella nähdä, mitä siellä tapahtuu" (Suoranta 2008). Tutkimukseni on lähtenyt liikkeelle kysymyksestä, mitä koulun arjessa tapahtuu median suhteen oppilaiden ja opettajan näkökulmista.

Kouluetnografian juuret ovat kulttuuriantropologiassa ja amerikkalaisessa sosiologiassa, erityisesti 1920- 30-luvuilla kehittyneessä Chicagon koulukunnassa. Kulttuuriantropologit tutkivat vieraiden kansojen elämänmuotoja, ja sosiologit esimerkiksi oman kulttuurin marginaalisten ihmisryhmien, kuten köyhien, elämää. (Allard & Anderson 2005, 839–840.) Kasvatustieteisiin etnografian kerrotaan saapuneen 1970-luvulla. Silloin lähestymistavasta kiinnostui niin sanottu uusi kasvatuksen sosiologia, jonka piirissä tutkittiin muun muassa piilo-opetussuunnitelmaa, kieltä sekä opettajan ja oppilaiden vuorovaikutusta. (Gordon & Lahelma 2007, 18.) Etnografia liittyy myös kulttuurintutkimukseen, jossa ollaan kiinnostuneita ihmisten arjen toiminnasta ja merkityksenannoista. Metodologisesti keskeistä näissä lähtökohdissa on kulttuurin määrittelemisen ihmisten jokapäiväisessä toiminnassaan luomina arvoina, normeina, tapoina ja rutiineina. Esimerkiksi kulttuurintutkimuksen perinteeseen sijoittuvassa etnografian klassikossa *Koulun penkiltä palkkatyöhön* Paul Willis (1984/ 1979, 5) sulkee pois näkemyksen kulttuurista vain yksilöön siirrettyinä sisäisten rakenteiden joukkona. Sen sijaan kulttuuri on aina joiltakin osin kollektiivisen, inhimillisen käytännön luomus. Koulukontekstiin soveltaen: luokkayhteisössä oppilaat ja opettaja tuottavat omaa (mediakasvatuksen) kulttuuriaan.

Koulukulttuuri luo kuitenkin luokkayhteisön toiminnalle tiettyjä puitteita. Frederick Erickson (1984) on identifioinut kulttuuriantropologisia periaatteita, joita voi soveltaa koulun tutkimisessa. Sosiaalisena organisaationa koululle on tyypillistä opettajan ja oppilaan rooleihin liittyvät oikeudet ja velvollisuudet. Koulun 'taloudessa' vaihdetaan esimerkiksi tottelevaisuutta ja hyviä arvosanoja. Koulun maailmankuva ylläpitää tietynlaisia myyttejä esimerkiksi kansalaisuudesta. Opettajakulttuurissa ja oppilaskulttuurissa on erilaisia uskomuksia ja puhetapoja esimerkiksi 'hyvistä' oppilaista ja opettajista. Luokkahuoneessa toimitaan tiettyjen ajallisesti ja tilallisesti rajoitettujen rituaalien mukaan. Ericksonin mukaan tällaiset kulttuuriantropologiset periaatteet eivät kuitenkaan kouluetnografiassa riitä. Tutkimuksessa on huomioitava myös koulun erityislaatu yhteiskunnallisena instituutiona ja sen merkitys ihmisten elämässä. Tärkeää on ensinnäkin muistaa, että elämä koulussa on vain rajoitettu osa ihmisten elämän kokonaisuutta, esimerkiksi medialukutaitojen oppimista. Makrotasolla keskeistä on ymmärtää koulu historiallisesti ja kulttuurisesti rakennetuksi instituutioksi, jolla on tietynlaisia yhteiskunnallisia tehtäviä, organisatorisia rakenteita ja joka toimii tietynlaisessa poliittisessä tilanteessa. Olennaista etnografiassa onkin juuri mikrotason (ihmisten jokapäiväisen toiminnan) ja makrotason (koulua ympäröivä kulttuuri ja yhteiskunta) suhteiden tarkasteleminen.

Suomessa kouluetnografiat ovat tutkineet koulua muun muassa sukupuolen ja kansalaisuuden näkökulmista sekä tulkinneet koulukulttuuria erilaisten metaforien, kuten äänen tai tilan avulla tehden näkyväksi esimerkiksi tyttöihin ja poikiin liitettyjä stereotyyppioita tai oppilaiden kokemuksellisuuden sulkemista koulutilan ulkopuolelle (ks. Tolonen 1999). Anu Hartikainen (2007) on puolestaan osoittanut tutkivaa oppimista tarkastelleessa väitöskirjassaan, että koulukulttuuri merkityksellistää oppimisprosessit tietynlaisiksi. Hartikaisen mukaan koulukulttuurille tyypillisiä piirteitä ovat työnjako, jossa noudetaan opettajan ratkaisumalleja ja jossa oppilaat väheksyvät omia ajatuksiaan; faktatietoja, määrällisyyttä ja työmäärältään vähäisiä ratkaisuja ihannoivat arvot; opettajan antamiin tehtäviin ja faktatietojen kopiointiin perustuvat opiskelukäytännöt; ajan rajallisuus ja säästäminen sekä toisiinsa vertailemista, kilpailuhenkisyttä ja lopputuotosten muotoa korostavat arviointikäytännöt. Koulun

mediakasvatuksen näkökulmasta on kiinnostavaa, uusintaako vai uudistaako luokkayhteisön toiminta median parissa näitä koulukulttuurin muotoja, joihin sekä oppilaat että opettajat ovat hyvin vahvasti sosiaalistuneet.

Kouluetnografisen tutkimuksen 'analyysiyksikkö' on siis koulukulttuuri, ei esimerkiksi oppilasyksilö tai luokkahuoneen vuorovaikutustapahtuma. Olennaista on ihmisten toiminnan ja sen sisältämien paikallisen, sosiaalisten merkitysten kuvaaminen ja ymmärtäminen tietyssä kontekstissa. Tärkeää on myös ihmetteleminen: miksi koulussa toimitaan median parissa juuri niin kuin toimitaan. Koulun mediakasvatuksen tutkimuksessa tämä tarkoittaa mikrotasolla sen kuvaamista, mitä median parissa luokassa tehdään ja millaisia mediaan liittyviä merkityksiä luokkayhteisön arjessa tuotetaan, esimerkiksi, millaisia arvoja mediaan ja median käyttöön liitetään, miten opiskelukäytännöt ja työnjako median parissa järjestetään tai millaisia sääntöjä ja rutineja toimintaan liittyy. Makrotasolla kysymys on luokkayhteisön kulttuurin ja muun kulttuurin ja yhteiskunnan suhteiden tarkastelemisesta, esimerkiksi, missä suhteessa globaali mediakulttuuri tai Euroopan Unionin ja suomalaisen tietoyhteiskunnan kehittämiseksi tehdyt poliittiset linjaukset ovat luokkayhteisön kulttuuriin.

Sosiokulttuurinen teoria medialukutaidoista: huomio luokkayhteisön tekemiseen

Tutkimuksessani olen kiinnostunut erityisesti medialukutaidoista, jotka ymmärrän mediakasvatuksen tavoitteeksi. Mediakasvatuksella tarkoitan kriittiseen medialukutaitoon ja osallisuuteen tähtäävää opetusta median käytöstä, tuotannosta, sisällöistä ja vastaanottamisesta. Mediakasvatuksessa yhdistyvät mediateknologian käyttö, oma ilmaisu ja tuottaminen sekä kulttuuri- ja yhteiskuntakriittinen mediasisältöjen ja -kulttuurin arviointi (ks. Kupiainen ym. 2007). Medialukutaitoon on erilaisia, tietoihin ja taitoihin, käsitteisiin, sosiaalisiin käytäntöihin tai kriittiseen pedagogiikkaan perustuvia näkökulmia. Väitöskirjatyössäni sitoudun sosiokulttuuriseen medialukutaitonäkökulmaan ja määrittelen medialukutaidot luokkayhteisössä tuotetuiksi sosiaalisiksi käytännöiksi median parissa. Näin ollen tutkimuskysymykseni täsmentyvät muotoon, miten ja millaisia medialukutaitoja koulukulttuurissa tuotetaan.

Kouluetnografioissa mediakasvatusta ei ole juuri tutkittu (ks. Suoranta 2008; vrt. Kynäslahti 1999). Sen sijaan sosiokulttuurisiin teorioihin nojaavassa niin kutsutussa uudessa lukutaitotutkimuksessa (New Literacy Studies) uudet mediateknologiat ovat viime vuosina nousseet kiinnostuksen kohteiksi (ks. esim. Pahl & Rowsell 2005; Lankshear & Knobel 2006). NLS-perinne ei kuitenkaan alun perin kehittynyt suhteessa uuteen teknologiaan, vaan se liittyi ajatukseen lukutaitojen kytkeytymisestä kulttuurisiin ja sosiaalisiin käytäntöihin ja arjen tilanteisiin. Lähtökohdana oli käsitteellistää lukutaidot yksilön psykologisten ominaisuuksien, tietorakenteiden tai kykyjen sijaan tekemiseksi. Keskeisiksi kysymyksiksi nousivat lukutaitojen sosiaalinen käyttö ja merkitykset ihmisten elämässä. Tällaiset näkökulmat johtivat myös lukutaitojen etnografiseen tutkimukseen: koska lukutaidot sijoittuvat sosiaalisiin käytäntöihin, on tutkijan niitä ymmärtääkseen havainnoitava, miten ihmiset tekevät lukutaitoja erilaisissa arjen ajallisesti ja paikallisesti erityisissä tilanteissa (Barton 2007, 52).

Sosiokulttuurisessa lukutaitoteoriassa korostetaan lukutaitojen kontekstisidonnaisuutta. Keskeinen tähän teoriaperinteeseen liittyvä termi on lukutaitoalue (domain): ihmisten elämän nähdään koostuvan useista alueista (esim. koti, koulu, työ, harrastukset), joilla käytetään erilaisia lukutaitoja ja annetaan lukutaidoille erilaisia merkityksiä. Tästä lähtökohdasta koulu on vain yksi konteksti lukutaitojen tekemiselle, ja on selvää, että koulukontekstissa medialukutaidot rakentuvat tietynlaisiksi. Esimerkiksi David Barton (2007, 38) tuo esiin erottelun määrättyjen (imposed) ja omaehtoisten (self-generated) lukutaitojen välillä. Koulukontekstissa medialukutaitojen tekemisen tarkoitus on usein enemmän määrätty kuin

omaehtoinen, eivätkä oppilaiden vapaa-ajallaan tekemät medialukutaidot (esim. mesettäminen, toiminta IRC-galleriassa) ole koulukontekstissa hallitsevia (dominant) medialukutaitoja. Mediakasvatuskeskustelussa on usein korostettu tätä eroa lasten ja nuorten koulun ja arjen medialukutaitojen välillä. Tutkimuksessani olen kiinnostunut medialukutaitojen tekemisestä juuri koulukontekstissa, sillä uskon, että 'kuilujen' korostamisen sijaan mediakasvatuksen edistämiseksi olisi tärkeää tutkia, millaisia medialukutaitoja koulukulttuurissa tehdään ja tuottaa tietoa paitsi koulukulttuurin rajoituksista myös mahdollisuuksista mielekkäälle medialukutaitojen oppimiselle ja opettamiselle.

Toinen keskeinen sosiokulttuuriseen lukutaitotutkimukseen liittyvä erottelu on jako lukutaitotapahtumiin ja lukutaitokäytäntöihin. Niin kutsuttuihin perinteisiin lukutaitoihin (kirjoitettujen tekstien lukeminen ja kirjoittaminen) liittyen lukutaitotapahtumalla tarkoitetaan mitä tahansa jokapäiväisen elämän tilannetta, jossa tekstillä on rooli. Esimerkiksi iltasadun lukeminen lapselle on lukutaitotapahtuma (Barton 2007, 35–36). Tällainen tapahtuma on melko säännöllinen, se tapahtuu tiettyyn aikaan, tietyssä tilanteessa ja paikassa ja siinä toistuu tietynlainen vuorovaikutuskuvio. Näistä 'tavoista' rakentuu lukutaitokäytäntö, joka liittyy aina myös tapahtumaan osallistuviin persooniin ja jolla on tiettyjä merkityksiä käytäntöön osallistuville ihmisille. (emt.) Omaan tutkimukseeni sovellettuna voin määrittellä medialukutaitotapahtuman sellaiseksi tilanteeksi koulun arjessa, jossa medially on jokin rooli. Näistä tapahtumista rakentuu luokkayhteisön medialukutaitokäytäntöjä, kun oppilaat ja opettaja tuovat niihin omat kulttuuriset tietonsa ja tuottavat niille merkityksiä koulukulttuurin puitteissa. Kiinnostavaa on esimerkiksi se, millaisista oppilaiden ja opettajien ristiriitaisista merkityksenannoista medialukutaitokäytännöt koulukulttuurissa rakentuvat.

Tällä hetkellä tutkimukseni on aineiston järjestämisen ja analyysin aloittamisen vaiheessa. Olen tehnyt etnografisen kenttätöön yhdessä kuudesluokkalaisten luokkayhteisössä lukuvuonna 2007–2008 osallistumalla luokan toimintaan noin kerran viikossa noin neljän tunnin ajan. Tuottamani tutkimusaineisto sisältää etnografisen tutkimuksen tapaan niin sanottuja tiheitä kuvauksia, eli tutkittavien merkityksenantoja sisältäviä yksityiskohtaisia kuvauksia luokahuoneen tapahtumista median (esim. animaatio, aikakauslehtipäivän materiaali, digikamerat, internetissä wiki, blogi, You Tube, Wikipedia ym.) parissa. Toisin sanoen, aineisto sisältää kuvauksia luokkayhteisön medialukutaitotapahtumista ja -käytännöistä. Analyysin edistyessä tarkoitukseni on kuvata näitä medialukutaitotapahtumia, nimetä niistä rakentuvia luokkayhteisön medialukutaitokäytäntöjä sekä tarkastella näiden käytäntöjen suhdetta koulun ulkopuolisiin medialukutaitoalueisiin. Perimmäisenä tavoitteena on rakentaa teoriaa medialukutaidoista koulukulttuurissa.

Tutkija kulttuurista oppijana ja kirjoittajana

Yksinkertaistetusti etnografiaa voidaan edelleen kuvata kulttuuriantropologi Bronislaw Malinowskin (1884–1942) sanoin tutkimusprosessiksi, jossa "antropologi tarkasti havainnoi, tallentaa ja osallistuu toisen kulttuurin jokapäiväiseen elämään - kokemus, jota kutsutaan kenttätöksi - ja sitten kirjoittaa selityksiä tästä kulttuurista korostaen yksityiskohtaisia kuvauksia" (Marcus & Fischer 1986, 18). Nykyetnografiassa tutkimusprosessin vaiheet voidaan erottaa puhumalla menemisestä sinne (going there), olemisesta siellä (being there) ja olemisesta täällä (being here) (esim. Palmu 2007, 138). Seuraavaksi tarkastelen näitä vaiheita tutkijan roolin näkökulmasta pohtien lähtökohtiani ennen kenttätöväihettä, aineiston tuottamista kentällä sekä etnografian kirjoittamista. Kysymys on etnografiselle tutkimukselle keskeisestä reflektiivisyydestä suhteessa koko tutkimusprosessiin. Koska tutkimusprosessini on vielä kesken, käsittelen tässä yhteydessä teemoja vain lyhyesti.

Vaikka etnografiassa lähdetään kentälle periaatteella 'katsotaan, mitä tapahtuu', on selvää,

ettei etnografi lähde kentälle ilman ennakko-oletuksia ja taustateoriaa (esim. Erickson 1984). Kouluetnografiassa keskeistä on tiedostaa omat koulukokemuksensa. Myös tutkija on käynyt lapsena ja nuorena koulua ja sosiaalistunut tietynlaiseen koulukulttuuriin, ja jotta miksi-kysymyksiä koulun arvoista ja rutiineista voi esittää, on pyrittävä vieraannuttamaan itsensä näistä kokemuksista. Taustateoria on omassa tutkimuksessa ollut mukana esimerkiksi tutkimusluokan valinnassa: olen päättänyt tehdä kenttätöni luokassa, jossa olen tiennyt tapahtuvan määritelmäni mukaista mediakasvatusta, ja näin esimerkiksi koulun atk-luokka on valikoitunut keskeiseksi havainnointipaikaksi. Lisäksi mediakasvatukseen liittyviin tutkimuksiin ja selvityksiin perehtyminen ennen kenttätöitä on luonut minulle tiettyjä ennakko-oletuksia esimerkiksi mediakasvatuksen pulmallisuudesta koulun arjessa.

Kentällä olemisen (being there) vaiheessa keskeistä on etnografiaan kuuluva osallistuvan havainnoinnin menetelmä. Tutkimuksessa osallistuvaan havainnointiin on liittynyt aineiston tuottaminen luokkayhteisön toiminnasta 1) kokemalla (luokassa oleminen, havainnointi ja kenttämuistiinpanojen kirjoittaminen), 2) kyselemällä (esimerkiksi kysymykset ja keskustelut välitunnilla, kahdeksan tallennettua haastattelua oppilaiden ja yksi opettajan kanssa) ja 3) tarkastelemalla (olemassa oleva materiaali, kuten opettajan laatimat mediakasvatustehtävät, oppilaiden kirjalliset vastaukset ja opetussuunnitelma (vrt. Wolcott 1994). Osallistuvan havainnoinnin menetelmä kohtaa usein niin sanottuna standardikritiikkinä kysymyksen, miten tutkija vaikuttaa tutkimuskohteeseensa (Suoranta 2008). Etnografiassa tutkijan 'vaikutusta' ei kuitenkaan kielletä, vaan pidetään selvänä, että tuottaessaan tutkimusaineistoa jonkin ihmisryhmän toiminnasta tutkija on osa tutkimaansa sosiaalista todellisuutta. Myös kokemisen, kyselemisen ja tarkastelemisen valikoituminen myönnetään: ei tutkija voi tallentaa tutkimuskohteestaan kaikkea mahdollista tietoa. Näistä syistä nykyetnografiassa puhutaan nimenomaan tutkimusaineiston tuottamisesta, ei aineiston keräämisestä. Tutkijan onkin tärkeä tarkastella omaa rooliaan osana luokkayhteisössä rakentuvaa sosiaalista todellisuutta ja niitä erityisiä konteksteja (aika, tila, tapahtumakulut, joissa on tietty osallistujakokoonpano), joissa hän aineistoa kulloinkin tuottaa (Lappalainen 2007, 115). Käytännössä olen esimerkiksi kirjoittanut kenttämuistiinpanoihin huomioita roolistani erilaisissa tilanteissa ja tallentanut keskusteluita, joissa oppilaat ja opettaja ovat kommentoineet tutkimuksen tekemistä jollakin tavalla.

Kenttätöyövaiheen jälkeen etnografiassa olennaista on kirjoittaminen. Sananmukaisesti etnografiassa on kysymys kulttuurista kirjoittamisesta. Kun etnografiaa on käytetty kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, on usein etsitty vaihtoehtoisia tutkimuskirjoittamisen tapoja (ks. Salo 2007). Wolcott (1994) erottelee kolme näkökulmaa etnografian kirjoittamiseen: kuvaus, analyysi ja tulkinta. Tutkija voi kirjoittaa aineiston pohjalta kuvauksia yhteisön tapahtumista, esimerkiksi oppilaiden You Tuben käytöstä atk-luokassa. Aineistoa voi analysoida, esimerkiksi tarkastella suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin sosiaalisen median koulukäytöstä. Tutkija voi tehdä tulkintaa, kuten esittää ehdotuksia siitä, miten tutkittua ilmiötä voisi ymmärtää. Esimerkiksi kirjoituksessa *Kuinka juutuupi kesytetään?* (Rantala 2008) olen ehdottanut, että luokkayhteisön You Tuben käytössä voisi olla kysymys teknologian kotouttamisen prosessista. Wolcott suosittelee, että etenkin aloittelevan etnografian kannattaisi pysytellä, ainakin aluksi, kuvauksen tasolla, sillä ihmisryhmän kulttuurin kuvaus voi jo sinällään olla arvokasta.

Keskeinen kysymys etnografian kirjoittamisessa on, miten esittää kielen avulla moniäänistä sosiaalista todellisuutta. Tärkeää olisi saada tutkimustekstissä näkyviin niin erilaisten oppilaspersoonien, opettajan, opetussuunnitelmatekstien kuin tutkijan näkökulmat. Käytännössä tutkija voi kirjoittaa myös itsensä sisälle etnografiaan. Ulla-Maija Salon (2007, 230) sanoin tutkijan on pohdittava, "miten olla tekstissään läsnä häiritsemättä liikaa läsnäolollaan tai asettumatta liian etäälle ja mystifioimatta kohdettaan". Ericksonin (1984) termi *kurinalainen subjektiviteetti* sopii mielestäni hyvin kuvaamaan tutkijan roolia

etnografiassa kulttuurista oppijana ja kirjoittajana. Tutkijan tulee koko tutkimusprosessin ajan olla tietoinen omasta osallisuudestaan sosiaalisen todellisuuden rakentumisessa ja pyrkiä tekemään näkyväksi, mistä näkökulmasta hän on tietoa tuottanut. Tällainen reflektiivisyys ja näkemys tiedon sosiaalisesta rakentumisesta on keskeinen myös suhteessa tutkimuksessa tehtyihin tulkintoihin: nykyetnografiassa tunnustetaan, että tutkijan tekemä tulkinta on aina vain yksi näkökulma tutkittuun kulttuuriin.

Pohdinta

Menetelmällisenä lähestymistapana kouluetnografialle on tyypillistä tutkijan hyvin tiivis osallistuminen siihen sosiaaliseen luokkahuonetodellisuuteen, jota hän tutkii, pyrkimys kokea asiat oppilaiden ja opettajien näkökulmista sekä tutkittavien ilmiöiden kontekstualisointi aikaan, paikkaan, tilanteeseen ja tiettyihin persooniin. Nykyisissä oppimiskäsityksissä on korostettu oppimisen kontekstuaalista ja sosiaalisiin käytäntöihin sidoksissa olevaa luonnetta. Siksi etnografian näkökulma voisi olla tärkeä myös medialukutaitojen oppimisen ja opettamisen tutkimuksessa. Kouluetnografiassa voidaan tehdä näkyväksi oppilaiden ja opettajien arjen kokemuksia mediakasvatuksesta ja niitä koulun kulttuurisia käytäntöjä, joihin median parissa toimimisen pulmatkin koulussa liittyvät. Tällainen eräänlainen 'perustutkimus' voisi tuoda uusia näkökulmia ja uutta tietoa koulun mediakasvatuksesta mediateknologioiden tuomia lisäarvoja ja oppimistulosten tehokkuutta mittaavien tutkimusten rinnalle.

Lähteet

Allard, F. - Anderson E. 2005: *Ethnography*. Encyclopedia of social measurement, vol. 1, 833-843.

Barton, D. 2007: *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishing

Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 29. Helsinki: Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Erickson, F. 1984: What makes school ethnography ethnographic? *Antropology and education quaterly*, vol. 15, 51-66.

Gordon, T. - Lahelma, E. 2007: Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. - *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (toim. S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma ja T. Tolonen), 17-38. Tampere: Vastapaino.

Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen opetuksessa ja opiskelussa. 2008. CICERO Learning -selvitysraportti. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Hartikainen, A. 2007: *Seitsemäsluokkalaisten oppilasryhmän interpsykologiset oppimisprosessit tutkivan oppimisen kontekstissa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 124. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Kupiainen, R. - Sintonen, S. - Suoranta, J. 2008: *Decades of Finnish media education*. Tampere: Finnish Society on Media Education - Tampere University Centre for Media Education. - URL (viitattu 9.4.2009): <http://www.mediaeducation.fi/publications/decadesoffinnishmediaeducation.pdf>

- Kynäsalahti, H. 1999: Mediakasvatuksen tutkijoiden verantoja ja yli paikallisia kenttiä. *Kasvatus*, vol. 30: 3, 255-264.
- Lankshear, C. - Knobel, M. 2006: *New literacies: everyday practice and classroom learning*. Buckingham: Open University Press.
- Lappalainen, S. 2007: Rajamaalla: etnografinen tarina kenttätutkimuksesta lasten parissa. - *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (toim. S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma ja T. Tolonen), 65-88. Tampere: Vastapaino,
- Marcus, G. - Fischer, M. 1986: *Anthropology as cultural critique: an experimental moment in the human sciences*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pahl, K. - Rowsell, J. 2005: *Literacy and education: understanding the new literacy studies in the classroom*. London: Paul Chapman Publishing
- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. - *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (toim. S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma ja T. Tolonen), 137-150. Tampere: Vastapaino.
- Rantala, L. 2008. Kuinka juutuupi kesytetään. You Tube koulun mediakasvatuksen arjessa. *Lähikuva*, vol. 21: 2, 54-59.
- Salo, U.-M. 2007: Etnografinen kirjoittaminen. - *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (toim. S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen), 227-246. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, J. 2008: *Suomalaisen kasvatusantropologian neljä kautta*. Päivitetty käsikirjoitus, jonka varhainen versio on julkaistu teoksessa Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen: professori Matti Telemäen juhlakirja. 1999 (toim. J. Suoranta). Tampere: Taju. -URL (viitattu 9.4.2009) <http://suoranta.files.wordpress.com/2008/07/suomalaisen-kasvatusantropologian-nelja-kautta.pdf>
- Syrjäläinen, E. 1990. *Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 78. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tolonen, T. 1999. *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- Willis, P. 1984/ 1979. *Koulun penkiltä palkkatyöhön. Kuinka työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt*. Suomentanut A. Mäki-Kulmala. Tampere: Vastapaino
- Wolcott, H. 2002. Ethnography or educational travel writing? - *Ethnography and schools: qualitative approaches to the study of education* (toim. Y. Zou & E. Trueba), 27-48. Lanham, Md: Rowman & Littlefield.
- Wolcott, H. 1994. *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks: Sage.