

S T A D I A

HELSINGIN AMMATTIKORKEAKOULU

**DIGITARINA
VOIMAANNUTTAMISTA EDISTÄVÄNÄ
TYÖSKENTELYKEINONA
Tapaus Aurinkolahden peruskoulun
harjaantumisloukka**

Viestinnän koulutusohjelma
Verkkoviestinnän
suuntautumisvaihtoehto
Opinnäytetyö
26.5.2008

Josefiina Baraka



TIIVISTELMÄSIVU

Koulutusohjelma Viestinnän koulutusohjelma		Suuntautumisvaihtoehto Verkkoviestintä	
Tekijä Baraka Aino-Marja Josefiina			
Työn nimi Digitarina voimaannuttamista edistävänä työskentelykeinona. Tapaus Aurinkolahden peruskoulun harjaantumisloukka			
Työn ohjaaja/ohjaajat Rantala Matti			
Työn laji Opinnäytetyö	Aika 26.5.2008	Numeroidut sivut + liitteiden sivut 28 + 1	
<p>TIIVISTELMÄ</p> <p>Digitarina (<i>DigiTales</i>) on digitaalinen tarinankerrontaprojekti, jossa osallistujat työstävät media-alan ammattilaisen opastuksella digitaalisesti tuotetun ja levitettävän tarinan tai lyhytelokuvan tekijän itsensä kuvaamasta videomateriaalista, valokuvista, piirrustuksista sekä äänimateriaalista. Digitarina-työskentelyä on testattu eri maissa muun muassa peruskouluopettajien ja teini-ikäisten mediakasvatustyökaluna ja sillä on pilottikokeilujen perusteella ollut positiivisia vaikutuksia oppilaiden motivointiin erityisesti ryhmissä, joissa motivoitumistaso koulunkäyntiin on ollut alhainen tai joissa oppilailla on vaikeuksia ilmaista itseään tai tuottaa sisältöä itse.</p> <p>Tämän tutkielman tavoite on pohtia digitarina-työskentelyä oppilaiden voimautumista edistävänä keinona Aurinkolahden peruskoulussa tehtyjen digitarina-työpajojen tuloksien perusteella sekä omien havaintojeni kautta koulun harjaantumisloukassa vetämäni työpajan kokemuksista.</p> <p>Digitarinan työstäminen ei itsessään tuota voimaantumista tai johda voimaantumiseen, mutta luova työskentely oppilaita itseään kiinnostavien aiheiden parissa sekä oppilaiden uudenaisten kykyjen esiintuomisella oli vaikutusta positiiviseen lataukseen ja oppilaiden myönteiseen suhtautumiseen omiin taitoihinsa sekä itseilmaisuuksiin. Lisäksi vuorovaikutus oppilaiden välillä heidän omien teostensa kautta toteutui onnistuneesti, sillä oppilaat oppivat toisistaan uusia asioita, olivat kiinnostuneita toistensa tarinoista ja antoivat toisilleen myönteistä palautetta. Tutkielman tulosten mukaan oppilaat kokivat digitarina-työskentelyn aikana voimautumista: mielihyvää, iloa ja ylpeyttä omasta osaamisestaan. Oppilaat saivat itseluottamusta ja uskoa kykyihinsä tuottaa omaa mediasisältöä.</p> <p>Käsittelen lyhyesti myös erilaisia näkökulmia mediakasvatuksesta ja lasten ja nuorten oman mediasisällön tuottamisesta kouluissa.</p>			
Teos/Esitys/Produktio			
Säilytyspaikka Taideteollisen korkeakoulun kirjasto, Aralis-kirjastokeskus			
Avainsanat DigiTales, digitarina, mediakasvatus, mediasisällön tuottaminen, voimautuminen, motivointi			



Degree Programme in Media		Specialisation New Media Design
Author Baraka Aino-Marja Josefiina		
Title DigiTales as a Conducive Tool To Empowerment. Case The Class 5-9 A of Aurinkolahti Primary School		
Tutor(s) Rantala Matti		
Type of Work Final Project	Date 26.5.2008	Number of pages + appendices 28
<p>DigiTales is a digital storytelling project where the participants are learning how to write a script, record a voiceover and edit photos and drawings into a short, digitally created and published story. DigiTales has been tested in different countries as a tool of media education for teachers and students. The results of these experiments have indicated that DigiTales may have a positive effect on students who have difficulties in self expression or alternatively, their motivation for school has been low.</p> <p>The aim of this research is to study DigiTales as a conducive tool to empowerment based on the results of DigiTales workshops at Aurinkolahri Primary School. DigiTales alone is not leading to empowerment, but serves as creative work about interesting topics. Consequently, finding new skills leads to a positive effect among the students as they find new and motivating ways for their self expression and also for producing their own digital material.</p> <p>The research is based on the experience of leading a DigiTales workshop at the Aurinkolahti Primary School, interviews of the teachers and some other research with respect to producing media content as a part of media education.</p>		
Work / Performance / Project		
Place of Storage Aralis Library and Information Center, Helsinki		
Keywords DigiTales, digital storytelling, media education, media content production, empowerment, motivating		

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TUTKIMUSONGELMA JA MENETELMÄN VALINTA	2
3 DIGITARINA-TYÖSKENTELY	3
3.1 Voimaantuminen	4
3.2 Voimaannuttava valokuva	6
4 ITSETUOTETUN MEDIASISÄLLÖN LUOMINEN KOULUISSA	7
4.1 Mediakasvatus kouluissa	7
4.2 Lasten ja nuorten oman mediasisällön tuottaminen	9
4.3 Kamera kynänä	12
4.4 Elävää kuvaa -projekti	13
4.5 Digitarinapaja Opinverstaassa	14
5 DIGITARINAT HARJAANTUMISLUOKASSA	15
5.1 Digitarinoiden työstäminen	15
5.2 Onnistumisia ja hankaluuksia	16
6 VOIMAANTUMISEN EDISTÄMINEN DIGITARINAN KEINAIN	18
6.1 Opettajien haastattelut	19
6.2 Havainnot ja johtopäätökset	21
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	23
LÄHTEET	26
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Mediakasvatuksella tarkoitetaan usein opetuksen keinoja, joilla pyritään kehittämään oppilaiden mediatajua: mediataitojen, -tietojen ja -osaamisen harjaannuttamista sekä kykyä havainnoida kriittisesti median vaikutuksia yksilöön ja yhteiskuntaan (Varis 2004,11). Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelmassa listataan yhdeksi peruskoulujen viestintä- ja mediataito-aihekokonaisuuden päämääräksi mediataitojen harjoittelua viestien vastaanottajana sekä tuottajana (Opetushallitus 2004, 39). Verkkoviestinnän opiskelijana itseäni kiinnostavat erityisesti oppilaiden välisen vuorovaikutuksen onnistuminen oppilaiden itse tuottamien mediasisältöjen kautta sekä työskentelyprosessin vaikutukset motivoitumiseen ja oppimiseen.

Kiinnostuin mediakasvatukseen liittyvistä uusista oppimistavoista luettuani brittiläisen kirjailijan Ken Robinsonin ajatuksia luovuuden merkityksestä oppimiseen. Robinson peräänkuuluttaa erilaisten ilmaisumuotojen tärkeyttä kouluissa, sillä perinteinen opetusmalli tukee hänen mukaansa vain tietynlaista lahjakkuutta, eikä oppilaiden yksilöllisiä vahvuuksia huomioida tai hyödynnetä tarpeeksi. En tarkastele Robinson kirjoituksia laajemmin, mutta innostukseni tähän tutkielmaan lähti osaltaan siitä Robinsonin ajatuksesta, että oppilaiden omien, henkilökohtaisten kiinnostusten ja yksilöllisten taitojen yhdistämisellä voidaan saavuttaa hyviä oppimistuloksia ja mikä tärkeintä, saada oppilaat aidosti innostumaan ja motivoitumaan tekemisestään ja voimaan sitä kautta paremmin koulumaailmassa. (Robinson, 2006.)

Digitalarina-työskentely perustuu oppilaiden itse tuottamien, digitaalisesti tuotettujen sekä

levitettävien tarinoiden työstämisprosessiin. Työskentelytavalla on pilottikokeilujen perusteella ollut positiivisia vaikutuksia oppilaiden motivointiin erityisesti ryhmissä, joissa motivoitumistaso koulunkäyntiin on ollut alhainen (Rainbird & Lappalainen 2007, 85). Tarkoitukseni on tässä tutkielmassa pohtia digitarina-työskentelyä voimaannuttamista edistävänä työskentelykeinona Aurinkolahden peruskoulussa tehtyjen digitarinapajojen tuloksien perusteella sekä omien havaintojeni kautta koulun harjaantumisloukassa vetämäni työpajan kokemuksista.

Erityisen kiinnostavaksi koen oppilaiden mahdollisen voimaantumisen digitarina-työskentelyn keinoin ryhmissä, joissa oppilailla on eri syistä vaikeuksia ilmaista itseään ja tuottaa sisältöä itse. Koska Aurinkolahden peruskoulussa digitarinoita vuonna 2007 työstänyt oppilasryhmä on hajaantunut toisiin oppilaitoksiin ja koska harjaantumisloukan oppilaita oli haastavaa haastatella muun muassa oppilaiden puheentuottamisen vaikeuksien takia, pyrin tässä tutkielmassa pohtimaan digitarinoiden työstämisprosessin vaikutuksia oppilaiden voimaantumiseen opettajien ja omien havaintojeni kautta.

Vaikka päätarkoitukseni on pohtia digitarina-työskentelyä voimaantumista edistävänä keinona, käsittelen myös erilaisia näkökulmia mediakasvatuksesta ja lasten ja nuorten oman mediasisällön tuottamisesta kouluissa, sillä digitarina-työskentelyssä harjoitellaan mediaelementtien, kuten kuvan, äänen ja tekstin yhteensovittamista ja sitä kautta omien viestien, oman mediasisällön luomista. Mediakasvatuksella voi ja pitäisi olla tärkeä rooli yksilön taidoille selviytyä tieto- ja viestintäyhteiskunnan haasteista ja on mielestäni sitä kautta tärkeää ja yhteydessä myös kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Mediataitojen kehittämisellä voi mielestäni vahvistaa yksilön vaikutusmahdollisuuksia ja taitoja toimia aktiivisesti yhteiskunnassa, jossa media lähes väistämättä vaikuttaa arkielämään ja vallitseviin arvoihin.

2 TUTKIMUSONGELMA JA MENETELMÄN VALINTA

Tarkoitukseni on löytää vastauksia kysymykseen siitä, voiko osallistuvan median, tässä tapauksessa itse tuotetun mediasisällön tuottamisprosessilla olla myönteisiä ja edistäviä vaikutuksia oppilaiden voimaantumiseen. Tarkastelemani ryhmät ovat erityisluokkia, joissa oppilaat eivät ole aiemmin tehneet digitarinoita. Tutkin digitarina-työskentelyä omakohtaisten havaintojeni kautta työpajan vetäjänä harjaantumisloukassa sekä opettajien

haastatteluiden perusteella. Tarkoitukseni tässä tutkielmassa ei ole kuvailla tai pohtia medikasvatusta pedagogisen lähestymistavan kautta, vaan tutkin digitarina-työskentelyn prosessia ja vaikutuksia viestinnällisestä näkökulmasta, sillä digitarina-työskentelyn yksi tärkeä osa on omien teosten julkaiseminen tai jakaminen ryhmässä.

Hypoteesini tutkimukselleni on, että itse tuotetun mediasisällön tuottamisprosessi, tässä tapauksessa digitarina-työskentely sekä tuotosten jakaminen ryhmässä antaa oppilaille itseluottamusta ilmaista itseään uudella tavalla ja onnistuessaan tällä työskentelukeinolla on voimaannuttamista edistäviä vaikutuksia oppilaille. Tarkastelen työskentelykeinoa ryhmissä, joissa oppilaiden itseilmaisu on ollut erityisen haastavaa ja joissa digitarina-tyyppisiä harjoituksia ei ole aiemmin tehty. Käytän viitekehystenä voimaantumisteoriaa, sillä teoriaan liittyy yksilön itsestään lähtevän voimaantumisen lisäksi sosiaalinen osa-alue, jolloin se tukee viestinnällistä näkökulmaa vuorovaikutuksen ja ryhmän muiden jäsenten antaman palautteen vaikutuksesta yksilön hyvinvointiin.

Valitsin tutkimusmenetelmäksi aineistolähtöisen eli laadullisen tutkimusprosessin, sillä sen tarkoituksena on pyrkiä tutkimaan valittua ilmiötä sen luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Koska haastateltavia on tutkielmassani määrällisesti vähän, laadullinen tutkimusprosessi sopii menetelmäksi tutkielmaani, sillä sen tarkoituksena ei ole hakea laajaa yleistettävyyttä, vaan saada uudenlaista ja erilaista ymmärtämystä tutkittavaksi valittuun ilmiöön. Tiedonantajia lähestytään ainutlaatuisina ja aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. (Hirsijärvi & Remes & Sajavaara 2002, 155.) Aineistoni perustuu teemahaastatteluihin ja niiden analyysiin, omiin havaintoihini digitarina-työpajassa toimiessani sekä joihinkin aikaisempiin tutkimuksiin ja näkökulmiin itsetuotetun mediasisällön tuottamisen merkityksestä kouluissa.

3 DIGITARINA-TYÖSKENTELEY

Digitarina (*DigiTales*) on digitaalinen tarinankerrontaprojekti, jossa osallistujat työstävät media-alan ammattilaisen opastuksella digitaalisesti tuotetun ja levitettävän tarinan tai lyhytelokuvan tekijän itsensä kuvaamasta videomateriaalista, valokuvista, piirrustuksista sekä äänimateriaalista. Osallistuja suunnittelee, käsikirjoittaa ja editoi työnsä itse. (Rainbird & Lappalainen 2007, 82.) Oleellista on, ettei tekijällä tarvitse olla syvällisiä teknisiä taitoja

tarinan työstämiseen, vaan tarina ja sen kertominen ovat työskentelyn tärkeimmät tavoitteet.

Digitarina perustuu BBC Capture Walesin ja BBC Video Nationin koulutus- ja tuotantokonsepteihin, joiden tarkoituksena on tuoda osallistuvan median keinoin kansalaisten ääni kuuluviin yhteiskunnassa. Englannissa toimiva Hi8us-järjestö on vastuussa kansainvälisen yhteistyön tuloksena syntyneen digi-[Digitarina-työskentelyä on testattu eri maissa muun muassa peruskouluopettajien ja teini-ikäisten mediakasvatustyökaluna sekä esimerkiksi syrjäytyneiden ihmisten elämänlaadun parantamisen työkaluna. \(Rainbird & Lappalainen 2007, 82.\)](http://digi-<u>tales.org</u>-sivuston sisällön kehittämisestä ja toteutuksesta ja toimii digitaales-tarinoiden kansainvälisenä levittäjänä.</p>
</div>
<div data-bbox=)

3.1 Voimaantuminen

Voimaantumisen teoriat pohjautuvat empowerment-käsitteen käytöstä, jolle kyseisiä teorioita tutkineen Juha Siitosen mukaan ei ole täysin löydetty vakiintuneita suomalaisia vastineita. Käsitettä on tutkimuksissa lähestytty hyvinkin erilaisista näkökulmista ja tulkittu vaihtelevasti tutkijoiden omien kiinnostusten perusteella (Siitonen 1999, 84). Siitosen johtopäätökset hänen kolme vuotta kestäneessä tutkimuksessaan voimaantumisteorioista on, että *sisäinen voimantunne* osoittautui empowerment-käsitteä parhaiten kuvaamaksi suomalaiseksi vastineeksi, ja se tarkoittaa henkilökohtaista, sisäistä prosessia, jossa voimaantuminen lähtee ihmisestä itsestään (Siitonen 1999, 8). Voimaantumiseen liittyvät tunteet lähtevät yksilön vahvuuden- ja pätevydentunteista sekä luovuudesta, ja sitä kautta toimimisen vapaudesta (Siitonen 1999, 94).

Kaikissa lähestymistavoissa korostuu pyrkimys jollakin tavalla edesauttaa ihmisen oman voiman kehittämistä ja vastuun ottamista omasta kehityksestään ja samalla työnsä suunnittelusta. Tähän tarvitaan rohkaistumista, aktivoitumista, osallistumista, omien kykyjen täysimääräistä käyttöönottoa sekä oman minän voiman kokemista. (Siitonen 1999, 84.)

Robert Adams lähestyy voimaantumisen käsitettä koulutyössä oppilaiden voimaantumisprosessien näkökulmasta ja määrittelee käsitteen tarkoittavan *vahvaksi tulemista* (Adams 1991, Siitosen 1999, 197 mukaan). Kiinnostavaa Adamsin kirjoituksissa on se, että vaikka voimaantuminen lähteekin yksilöstä itsestään, sen ei pitäisi tapahtua yksin työskentelemällä, vaan dialogissa toisten oppilaiden ja vanhempien kanssa. Sosiaalisuuden idean tulisi hänen mukaansa olla kietoutuneena voimaantumisen käsitteeseen (Adams, 1991, Siitosen 1999, 94 mukaan). Tampereen yliopiston mediakasvatuksen professori Tapio Varis kirjoittaa lyhyesti medilukutaitoa käsittelevässä tutkimuksessaan, että *empowerment* kuuluu osaan viestintäsivistystä ja siteeraa Timo Portimojärveä, jonka mukaan empowerment eli voimaantuminen liittyy vahvasti progressiointresseihin: muutokseen, eteenpäin pääsemiseen ja pyrkimiseen ja joihin oleellisesti liittyy myös riskinotto. Onnistuminen tuottaa voimaantumista, mutta epäonnistuminen saattaa palauttaa yksilön lähtötilanteeseen. (Varis 2004, 16.)

Juha Siitonen on hahmotellut voimaantumisteorian koostuvan viidestä premissistä:

1. *Voimaantuminen on ihmisestä itsestään lähtevä prosessi eikä sitä voi toinen ihminen tuottaa. Voimaantumisprosessi on tapahtumasarja, joka tapahtuu todennäköisemmin ja helpoimmin tietyssä ympäristössä kuin jossain toisessa ympäristössä.*
2. *Voimaantuminen on ihmisestä itsestään lähtevä prosessi, jota jäsentää päämäärät, kykyuskomukset, kontekstiuskomukset ja emootiot sekä näiden sisäiset suhteet.*
3. *Voimaantuminen vaikuttaa katalyytin tavoin sitoutumisprosessiin: vahva katalyytti (empowerment) johtaa vahvaan sitoutumiseen ja heikko katalyytti (disempowerment) johtaa heikkoon sitoutumiseen.*
4. *Yksilön voimaantumisen ja hyvinvoinnin ajatellaan olevan yhteydessä ryhmän muiden jäsenten voimaantumisen ja hyvinvoinnin kokemiseen.*
5. *Voimaantuneisuus ei ole pysyvä tila, jos kontekstiuskomuksissa, kykyuskomuksissa, päämäärien asettamisessa, tai/ja emotionaalisissa kokemuksissa tapahtuu muutosta. (Siitonen 1999, 161–164.)*

Siitonen kirjoittaa voimaantumisteorian ensimmäiseen premissiin liittyen, että voimaantumista ei varsinaisesti aiheuta tai tuota mikään ulkopuolinen tekijä, jolloin teoriassa ei myöskään osoiteta voimaantuneen ihmisen ominaisuuksia. Tämän vuoksi voimaantumisteoriaa ei ole mahdollista käyttää voimaantuneen ihmisen ominaisuuksien selittämiseen tai tutkimiseen, mutta sitä voidaan hyödyntää sellaisissa tutkimus- ja kehittämishankkeissa, joissa pyritään selvittämään, mitä voitaisiin tehdä ihmisen voimaantumisen mahdollistamiseksi tietyssä kontekstissa. Siitosen mukaan voimaantumisteoriasta voi olla hyötyä esimerkiksi voimaantumisen tutkimuksissa, ammatillisen kasvun, hyvinvoinnin, inhimillisten voimavarojen ja ihmisoikeuksien edistämisen hankkeiden suunnittelussa. (Siitonen 1999, 186–187.)

3.2 Voimaannuttava valokuva

Voimaannuttava valokuva on terapeutinen taidekasvatusmenetelmä, joka perustuu muun muassa valokuvien kykyyn tallentaa, tehdä näkyväksi ja jäsentää elämäntarinaa sekä identiteetin eri puolia ja rooleja. Menetelmä koostuu perhealbumikuvien avulla rakennetusta elämänviivasta, kurssin aikana kuvatusta arjesta ja omakuvasta sekä valokuvaustilanteen vuorovaikutuksesta, asettumisesta itse kameran eteen haluamallaan tavalla. Menetelmä on rekisteröity tavaramerkki johon annetaan koulutusta muun muassa Jyväskylän ja Turun yliopistoissa sekä Taideteollisessa korkeakoulussa.

Voimaannuttavan valokuvan menetelmää kehittänyt Miina Savolainen kirjoittaa, että valokuva koetaan tunnetasolla ja useilla aisteilla ja kuvien kokeminen tuo tarkasteluun mukaan mielikuvamaailman ja muistikuvat. Voimaantumista tapahtuu, kun prosessin aikana tehdyistä oman elämäntarinan ja identiteetin löydöistä ammennetaan voimavaroja ja ihminen itse löytää merkityksiä asioille, joita haluaa valokuvan keinoin tehdä näkyväksi tai vahvistaa. Voimaannuttava valokuvaprosessin tarkoitus on antaa lupa luovaan, positiiviseen narsismiin sekä opettaa omien tarpeiden kuuntelemista ja oman osaamisen esiintuomista muille ihmisille. Voimaantumista tapahtuu, kun osallistujat löytävät itsestään ja toisistaan ilmaisuvoimaa, osaamista ja tunnetta siitä, että voivat omalla työllään myös vaikuttaa muihin ja vahvistaa toistensa voimaantumista. (Savolainen, voimaannuttavan valokuvan menetelmä).

Yksi esimerkki voimaannuttavan valokuvan projektista on Miina Savolaisen vuonna 1998 aloittama *Maailman ihanin tyttö* –kuvakirja, johon Savolainen kuvasi lastenkodissa kasvaneita tyttöjä useiden vuosien ajan heidän toivomillaan tavoilla. Savolainen kirjoittaa, että kirjaan kuvatut tytöt kokivat saaneensa mahdollisuuden näyttää erilaisia puolia itsestään, heidät nähtiin toisin. Oleellista voimaantumisen kannalta on itsensä hyväksyminen.

4 ITSETUOTETUN MEDIASISÄLLÖN LUOMINEN KOULUISSA

Media voidaan määritellä olevan viestien ja merkitysten tuottamista, välittämistä ja vastaanottamista jonkin välineen avulla. Medialla on myös merkityksiä välittävä rakenne. Mediataitoina voidaan pitää muun muassa kykyä tunnistaa medioita tiedon lähteinä ja oivaltaa viestien merkityksiä sekä kykyä käyttää eri ilmaisumuotoja. Mediataidoissa korostuu enenevässä määrin median vuorovaikutuksellisuuden lisääntyminen sekä median käyttäjien oma tuottaminen. (Opetusministeriö 2007, 12.)

Mediakasvatus kuuluu suomalaisten peruskoulujen opetussuunnitelmaan ja sen tarkoituksena on ainakin tavoitteissa ohjata nuoria suodattamaan yhä kasvavaa tietotulvaa kriittisesti ja tiedostavasti. Viestintätaidoissa tulisi Opetushallituksen vuoden 2004 opetussuunnitelman mukaan painottaa osallistuvaa, vuorovaikutuksellista ja yhteisöllistä viestintää. Yksi viestintä- ja mediataito aihekokonaisuuden tavoite on se, että oppilas oppii ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja vastuullisesti sekä tulkitsemaan muiden viestintää.

4.1 Mediakasvatus kouluissa

Vaikka mediakasvatus ja sen tavoitteet esimerkiksi sisällöntuotannon oppimisen osalta on kirjattu opetussuunnitelmiin, tilastotietoa siitä, kuinka mediakasvatus käytännössä toteutuu esimerkiksi peruskouluissa valtakunnallisesti tai muuten kattavasti, ei löytynyt tämän tutkielman teon aikana. Tähän tulokseen tulin tiedustellessani asiaa niin Opetushallituksesta kuin mediakasvatusseuroilta, joissa kaikissa myönnettiin, että mediakasvatuksen käytännön toteuttamiseen liittyvää tutkimusta on tehty vielä varsin vähän. Myös Opetusviraston selvityksessä mainitaan, että opetussuunnitelman viestintä- ja mediataidot -

aihekokonaisuuden toteutumisesta ei ole vielä laajempaa tutkittua tietoa. Toteutuksen tiedetään vaihtelevan kunnittain ja kouluittain (Opetusministeriö 2007, 25).

Sirkka Laitisen mukaan visuaalinen viestintä, kuten esimerkiksi televisio, videot ja tietokonepelit ovat koulun ulkopuolisen ajan vähintäänkin taustalla lasten ja nuorten elämässä. Laitisen mukaan mediakasvatuksen tavoitteena on ympäröivän maailman ja mediamailman ymmärtäminen, mutta ymmärrystä ei voi syntyä, ellei näiden asioiden parissa toimi itse. Suurin osa koulun opetuksesta tapahtuu edelleen puhuen, kuunnellen, lukien ja kirjoittaen eikä luovuus ja itseilmaisuus saa nykykouluissa riittävästi tukea. (Laitinen 2007, 65.)

Olli Vesterisen mukaan koulujen mediakasvatus on laajassa mielessä kangerrellut välineiden ja ohjelmistojen sekä opettajien taitojen ja asenteiden takia. Osallistuvasta, sosiaalisesta mediasta on Vesterisen mukaan tullut lasten ja nuorten identiteetin rakentamisen ympäristö siinä missä koulu ja kotikin ja tämä ilmiö on lisännyt aiempien rinnalle uusia haasteita koulujen mediakasvatuksessa. (Vesterinen 2007, 81.)

Opetusministeriön selvitys tukee Vesterisen käsitystä, sillä siinä mainitaan, että koulumaailma toimintaympäristönä ei kovin hyvin tue mediakasvatuksen toteuttamista ja että toimintakulttuuri on vielä melko väline- ja tekniikkakeskeistä (Opetusministeriö 2007, 12).

Videoiden työstämisestä kouluissa kirjoittanut Tommi Nevala painottaa, että oppilaan oma aktiivinen rooli korostuu, kun medioita käytetään opetuksen välineinä. Itse tekemällä, oppilaat oppivat opetettavan aiheen lisäksi myös jotain mediasta itsestään ja sen toimintatavoista, mikä on hänen mukaansa erityisen tärkeää maailmassa, jossa lasten ja nuorten havainnot todellisuudesta muodostuvat eri medioiden kautta. Vuonna 2007 toteutetun opettajille suunnatun elokuva- ja mediakasvatusta käsittelevän kyselyn vastauksien perusteella Nevala arvioi, että opettajat kokevat mediakasvatuksen erittäin tärkeäksi, mutta itsetuotetun materiaalin työstämisprosessien vähyyks opetuksessa saattaa johtua opettajien tekniikkaan kohdistuvista ennakkoluuloista sekä vähäisistä käyttökokemuksista. (Nevala 2007, 11–12.)

Olli Vesterisen näkemys on, että mediakasvatuksessa mediaesitysten analyysi ja tuotanto

tulisi nähdä toisiaan tukevinä elementteinä, sillä yksisuuntaisen viestinnän rinnalle nousee yhä vahvemmin ajatus osallistuvasta mediasta ja siitä, että jokainen voi olla sekä median vastaanottaja, että sen tuottaja. Vesterisen mukaan koulujen tulisi hyödyntää vallitsevan mediakulttuurin ominaispiirteitä ja tieto- ja viestintätekniiikkaa sekä ajatusta myös siitä, että koulua käydään ennen kaikkea elämää varten, sillä luontevalle sosiaaliselle medialle ei hänen mukaansa sovi perinteisen oppilaistositituution halittavuus ja rajoittavuus. (Vesterinen 2007, 81–82.)

Sirkka Laitinen korostaa mediakasvatukseen liitetyn itseilmaisun merkityksestä oppilaiden motivointiin. Hänen mukaansa ilmaistessaan itseään monilla tavoilla oppilas voi käsitellä itselleen merkityksellisiä asioita ja on tällöin kiinnostunut tekemästään:

Kysymys on siis kokonaisuudessaan koulun luonteesta, päämääristä ja työtavoista. Jos koulussa alettaisiin nykyistä enemmän luottaa muuhunkin kuin pelkkään sanan valtaan opetuksessa, opetus koskettaisi oppilaita syvemmin ja monipuolisemmin, eikä koulun tarvitsisi haeskella oppilaiden mielenkiintoa, ei mediakasvatuksessa eikä muillakaan opetuksen alueilla.
(Laitinen 2007, 71.)

Tavoitteissa nykyiset peruskoulun ja lukion mediakasvatuksen aihekokonaisuudet toteutuisivat sulautetusti eri oppiaineissa. Opetusministeriön ehdotuksessa toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi mainitaan mediataitojen olevan osa myös elämänhallinnan taitoja, aktiivisen kansalaisen taitoja, oppijan taitoja sekä osa elinikäistä oppimista (Opetusministeriö 2007, 12).

4.2 Lasten ja nuorten oman mediasisällön tuottaminen

Sirkka Laitinen painottaa, että lapset ja nuoret kasvavat pitkälle digitalisoidussa ympäristössä ja yhä useimmilla nuorilla olisi omilla tietokoneillaan teknisiä valmiuksia mediamateriaalin tuottamiseen luomalla esimerkiksi musiikkia, käsittelemällä kuvia ja editoimalla videoita, mutta edes teollistuneissa Länsi-Euroopan maissa lapset ja nuoret eivät yleensä käytä näitä digitaalisen median tarjoamia luovia mahdollisuuksia. (Laitinen 2007, 62–63.)

EU:n rahoittamassa Mediappron vuonna 2005–2006 toteutetussa laajassa 12–18 -vuotiaiden eurooppalaisten koululaisten mediatottumuksia käsittelevässä tutkimuksessa ilmeni, että nuoret käyttävät verkkoa pääsääntöisesti kommunikointiin, pelaamiseen ja musiikin kuunteluun. Vain noin 18% nuorista tuottaa omaa sisältöä verkkoon, esimerkiksi omia verkkosivuja tai blogeja. (Bevort & Verniers 2008, 94.) Suomessa vuonna 2007 toteutetun Internetin käyttötarkoituksista tehdyn tutkimuksen mukaan opiskelijoista oma blogi oli noin reilulla viidellätoista prosentilla (Tilastokeskus 2007).

Sanomalehtien liiton Taloustutkimuksella vuonna 2007 teettämän Nuorison mediankäyttötutkimuksen tulosten mukaan verkko on selvästi 12–20 -vuotiaiden tärkein media.

Nuorten keskuudessa internet on noussut selvästi tärkeimmäksi tiedotusvälineeksi. Myös sen mieltäisyys on kasvanut selvästi. Internet on nyt ohittanut television sekä mieltäisyudessa että tärkeydessä.

(Taloustutkimus 2007, 9.)

Kansainvälisessä, 19 maata kattavassa SITES-tutkimusohjelmassa (Second Information Technology in Education Study) arvioitiin tietotekniikan käyttöä yleissivistävässä opetuksessa. Aineisto tutkimukseen kerättiin vuonna 2006 ja tutkimukseen osallistui yli 9000 koulua, 35 000 opettajaa 19 maasta ja 22 koulutusjärjestelmästä. Suomesta tutkimukseen osallistui 311 peruskoulua. Vaikka kaikissa tutkimukseen osallistuneista suomalaisissa yläkouluissa oli oppilaiden käytettävissä tietokoneet ja verkkoyhteydet, tietotekniikan säännöllinen käyttö on suomalaiskouluissa vähäistä:

Tietotekniikan vastuuhenkilöiden arvion mukaan 8. luokkien oppilaista noin 35 % käytti tietotekniikkaa säännöllisesti (lähes aina – usein) yhteiskunnallisissa aineissa, vieraisissa kielissä ja äidinkieliessä. Matematiikan opettajista vain 9 % ja luonnontieteiden opettajista 15 % kertoi käyttävänsä tietotekniikkaa opetuksessaan kerran viikossa tai useammin. (SITES 2008, 3.)

Silti nuoret käyttävät tietotekniikkaa ja verkkoa koulutöidensä tekemiseen kotoa käsin

hyvin aktiivisesti (Bevort & Verniers 2008, 95), mutta oppivat mediasta pääasiassa koulun ulkopuolella ja ilman aikuisten apua (Bevort & Verniers 2008, 98).

Tilastotietoa tai raportteja siitä, kuinka paljon peruskouluissa työstetään omaa mediasisältöä osana opetusta oli hankalaa tai lähes mahdotonta löytää. Opetusministeriö asetti vuonna 2006 mediataitojen ja -osaamisen kehittämisen toimenpideohjelmatyöryhmän, jonka taustalla oli mediakasvatuksen tärkeys osana kansalaistaitoja mutta myös ongelmat sen toteutumisessa. Työryhmä valmisteli toimenpideohjelmaansa Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman raportin Mediakasvatus 2005. Kansalliset kehittämistarpeet pohjalta.

Oppilaiden ja opiskelijoiden saama mediataitojen opetus on eriarvoistavaa: jotkut koulut ja opettajat ovat hyvin perillä mediapedagogiikasta, mutta monet kokevat edelleen mediakasvatuksen vieraana alueena. Monilla kouluilla ei ole riittäviä materiaaleja ja välineitä mediaopetuksen tarpeisiin, ja tekijänoikeuskysymykset askarruttavat opetuksen arjessa. Itse tekeminen edellyttää teknistä osaamista ja laitteita. Julkisen ja yksityisen viestinnän rajan hämärtyminen sosiaalisen median tulon myötä on erityinen haaste kasvattajille. (Opetusministeriö 2007, 2.)

Selvityksessä ilmeni myös, että mediakasvatuksen materiaaleja on tarjolla runsaasti, mutta opettajille voi olla haasteellista etsiä tarvittavaa ja kouluihin soveltuvaa tietoa eri lähteistä ja lisäksi soveltaa tietoja käytännön opetuksessa. Huomionarvoista on myös se, että opiskelijoiden ohjaaminen oman mediatuotannon pariin ei ole selvityksen mukaan suosittu näkökulma oppimateriaaleissa. (Opetusministeriö 2007, 42.)

Marja Liisa Viherä kirjoittaa, että viestintävalmiudet koostuvat pääsystä viestintäverkkoihin sekä teknisestä että sisällöllisestä osaamisesta ja motivaatiosta toimia niissä. Osaamisen laajentuessa ymmärrys viestintäverkkojen merkityksestä yhteiskunnassa kasvaa. Motivaatio syntyy Viherän mukaan olemassaolon perustarpeiden tyydyttämisessä tapahtuvasta viestinnästä. (Viherä 2001, 88.)

Tampereen yliopiston tiedotusopin laitoksen tekemän tutkimuksen lasten ja nuorten mediakäytöstä tulosten mukaan 5–14 -vuotiaiden lasten ja nuorten mediakäyttämiseen

näytti liittyvän paljon aktiivista toimimista: digikameralla otettujen kuvien siirtämistä koneelle ja niiden käsittelyä, tietokoneella piirtämistä ja valmiiden mediaesitysten muokkaamista, sarjakuvan piirtämistä, blogien kirjoittamista. Tutkimuksen mukaan lapset ja nuoret käyttivät mediaa pääsääntöisesti koulun ulkopuolella. Huomionarvoista on se, että vaikka kaikki tuotokset eivät päätyneet julkaistaviksi asti, tuntui lasten ja nuorten julkaisukynnys olevan matala. Lapset olivat myös tottuneita liikkumaan itsetuotetun sisällön ympäristössä eivätkä laadulliset seikat itsetuotetun materiaalin osalta olleet heille tärkeitä. Blogit olivat tutkimukseen osallistuneille nuorille tärkeitä ja jotkut työstivät kotisivuja omatoimisesti vapaa-ajallaan opetellakseen ohjelmointikieltä. Mielenkiintoista tutkimuksessa oli mielestäni se, että lapset ja nuoret julkaisivat omaa sisältöä verkossa saadakseen niistä palautetta lähinnä omalta lähipiiriltään. (Noppiari & Kupiainen & Uusitalo & Luostarinen 2008, 98–100.)

4.3 Kamera kynänä

Jukka Haveri ehdottaa artikkelissaan, että oppimateriaalia voisi kouluissa toteuttaa kuva- ja äänitöinä tai multimedioina. Hänen ehdotuksessaan av-tekniikoita voitaisiin hyödyntää vuorovaikutuksessa toisten koulujen tai laitosten kanssa, sekä koulujen sisäisessä viestinnässä (Haveri 1999, 22).

Tommi Nevalan mukaan perinteisen luku- ja kirjoitustaidon ohessa myös lasten ja nuorten audiovisuaalista luku- ja kirjoitustaitoa tulisi kehittää, sillä aktiivinen osallistuminen yhteiskuntaan ei tarkoita enää pelkästään yleisöosastokirjoitusten ja vastineiden kirjoittamisen harjoittelemista vaan vaikutuskeinoina on usein liikkuva kuva. Nevala esittelee ajatuksen siitä, että kameraa voisi hyödyntää koulumaailmassa monipuolisesti.

Koulussa videokameralla kuvaaminen voidaan rinnastaa perinteiseen kirjoitustaitoon. Välineenä toimii kynän sijaan videokamera ja perinteisen kieliopin ja aakkosten sijaan käytössä ovat audiovisuaalinen kielioppi ja aakkoset. Kuten kirjoittamaan oppimisessa myös kuvaamisessa kehitytään, kunnes käytössä on uusi väline, jolla lapsi ja nuori voi kertoa itsestään ja ympäröivästä maailmasta. (Nevala 2007, 3.)

Nevalan mukaan elokuvien työstämisellä kouluissa on aktivoiva vaikutus ja voi tuoda uutta intoa tavanomaiseen koulutyöskentelyyn. Tärkeintä on kuitenkin se, että koulutilanteessa elokuvan teon päätarkoituksena ei tulisikaan olla itse elokuvallisen tuotteen tekeminen vaan kokemus luovasta prosessista ja oman idean saattaminen kuvalliseen tarinankerronnan muotoon. Elokuva antaa välineen omien ajatusten ja tunteiden ilmaisuun ja harjoittaa oppilaan luovuutta sekä abstraktia ajattelukykyä. (Nevala 2007, 20.)

Ismo Kiesiläinen kirjoittaa kameran käytöstä koulutyössä käsittelevässä opinnäytetyössään myös av-kielen opetuksesta uudenlaisena oppimis- sekä ilmaisutapana. Mediakasvatuksessa videokamera on nähty välineenä usein vain elokuvan kontekstissa, eikä sen mahdollisuuksia informaation käsittelyssä muussa koulutyössä ole huomattu. (Kiesiläinen 2006, 22.) Tärkeää ei siis ole itsetuotettujen sisältöjen taiteellinen tai tekninen taso vaan itse tekemisen prosessi, uuden välineen käytön opettelu itseilmaisuun, jolla mediaa otetaan haltuun.

Kiesiläinen kuitenkin painottaa, ettei mediakasvatus voi jatkuvasti tuoda uusia työtapamalleja, jotka vaativat opettajilta samanlaista moniosaajuutta kuin media-alan toimijoilta nykyään vaaditaan (Kiesiläinen 2006, 21). Opetusministeriön ehdotuksessa toimenpiteistä mediataitojen ja osaamisen kehittämiseksi mainitaan, että opettajien tulisi pääasiassa pystyä tarjoamaan omaa pedagogista osaamistaan, jolloin laajemmissa oppilaiden oman mediasisällön tuottamisen opinnoissa opettajilla voisi olla apunaan media-assistentti tai medianomi auttamassa tekniikan hallinnassa. Myös valtakunnalliselle, opettajan työtä tukevalle mediakasvatusportaalille nähtiin selvityksessä tarvetta. (OPM 2007, 26.)

4.4 Elävää kuvaa –projekti

Vuoden 2007 Arktista vimmaa -elokuva ja mediafestivaali tarjosi näkyvyyttä lasten ja nuorten itse tekemille animaatioille, musiikkivideoille ja lyhytelokuville, joita on syntynyt työpajoissa Utsjoella, Sodankylässä ja Rovaniemellä. Esimerkiksi Sodankylän kunta on järjestänyt elokuvakasvatushankkeita vuosina 2006–2007 ja Rovaniemellä on järjestetty kulttuuripalvelukeskuksen toimesta työpajoja, joissa lapset ja nuoret ovat työstäneet elokuvia, musiikkivideoita ja vaha-animaatioita.

Elävää kuvaa -projektin tarkoituksena on käynnistää elokuvakasvatustoiminta myös muualla Lapissa hyödyntämällä Sodankylän elokuvakasvatusprojektien kautta saatua tietotaitoa. Projektin tarkoituksena on järjestää aikuisille ja nuorille videotyöpajoja, joissa opetellaan elokuvakerronnan perusteita ja tutustutaan videotekniikkaan. Elävää kuvaa -projektin sisällön kuvauksessa mainitaan tavoitteeksi myös media- ja elokuvakasvatuksen keinoin kehittää nuorten vaikutusmahdollisuuksia kertoa omista tarpeistaan ja kiinnostuksen kohteistaan sekä kehittää opettajien mediataitoja ja elokuvaaktivistista. Projektikuvauksessa mainitaan myös videopajatyöskentelyn voimaannuttavista vaikutuksista lapsiin ja nuoriin, sillä liikkuvaa kuvaa voidaan käyttää identiteetin kehittämisen välineenä ja oppilaiden oman äänen esille tuomisessa. (Savukosken opetustoimi, Elävää kuvaa - projekti).

4.5 Digitarinapaja Opinverstaassa

Aurinkolahden peruskoulussa toteutettiin vuonna 2007 digitarina-työpaja koulun Opinverstas-luokassa, joka on tarkoitettu opinnoissaan tilapäistä tukea tarvitsiville oppilaille. Oppilaiden vaikeuksiin liittyi esimerkiksi alhainen motivaatio koulutyöskentelyyn ja merkittäviä poissaoloja koulusta (Rainbird & Lappalainen 2007, 85). Luokassa toteutettiin työpaja, johon kuului digitarinoiden työstämisen lisäksi blogien sekä vaha-animaation tekoa. Luokan opettajan lisäksi työpajaa ohjasi kaksi Stadian opiskelijaa. Työskentely aloitettiin luokan opettajan ja Stadian opiskelijoiden yhteisellä suunnittelupalaverilla, jonka tarkoituksena oli muun muassa ohjeistaa opettajaa digitarinamenetelmään.

Työpaja käynnistettiin kahden päivän intensiivikurssilla, jonka aikana oppilaat aloittivat omien digitaalisten tarinoidensa suunnittelun. Ryhmän ohjaajina toimineet Stadian opiskelijat vierailivat luokassa 1-2 kertaa viikossa. Oppilaat käyttivät itse ottamiaan valokuvia digitarinoissa ja ne editoitiin Stadian opiskelijoiden avustuksella Movie Maker -työkalulla. Kun digitarinat olivat valmiita, ryhmä työsti yhdessä vaha-animaation, jota varten järjestettiin kaksi intensiivipäivää.

Digitarinoita työstäneet olivat 14–16-vuotiaita ja vaha-animaation tekoon liittyi lopuksi myös nuorempia, 8–9-vuotiaita oppilaita, joita vanhemmat oppilaat myös ohjeistivat.

Lopuksi kaikki pajassa tuotetut digitarinat sekä vaha-animaatio katsottiin koko ryhmän voimin yhteisessä illanvietossa. Opinverstaassa syntyi yhteensä seitsemän digitarinaa.

5 DIGITARINAT HARJAANTUMISLUOKASSA

Harjaantumisloukan oppilaat olivat 11–17-vuotiaita erityisopetusta tarvitsevia oppilaita, jotka suorittivat peruskoulun 5-9 luokkia. Oppilaita oli yhteensä seitsemän neljästä eri kansallisuudesta. Luokassa toimi yksi luokanopettaja ja kaksi kouluavustajaa.

Alkuperäinen ajatus oli, että luokan oppilaat toteuttaisivat digitarinansa biologian aineopintoihin liittyen joko itsenäisinä projekteina tai halutessaan ryhmätyönä. Luokan opettaja oli antanut oppilaille tehtäväksi tuottaa lyhyt tarina valitsemastaan eläimestä. Tavoitteena oli opastaa oppilaita työstämään digitarina, jossa mahdollisuuksien mukaan käytettäisiin oppilaiden omaa kuva - ja äänimateriaalia. Samalla tavoitteissa mainittiin oppilaiden harjaannuttaminen tietokoneella työskentelyyn. Työskentely aloitettiin maaliskuussa 2008 ja ohjasin työpajaa yhdessä Stadian av-opiskelijan Jyrki Kaheisen kanssa.

5.1 Digitarinoiden työstäminen

Luokan opettaja oli kertonut oppilaille tulevasta digitarinoista ennen tutustumiskäyntiämme luokassa ja meidän tehtävämme oli käynnistää työskentely oppilaiden kanssa. Olimme kirjanneet oppilaille ideoinnin tueksi kysymyksiä, joihin vastaamalla he voisivat rakentaa tarinansa valitsemastaan eläimestä. Luokan opettaja oli kuvaamataidontunneilla antanut oppilaille tehtäväksi tuottaa kuvia tarinaa varten.

Digitarina-työskentelyn tarkoitus on, että osallistujat suunnittelevat tarinansa käsikirjoitusta työstämällä, mutta projektin hyvin varhaisessa vaiheessa kävi selväksi, ettei luokan oppilaille ollut selvää käsitystä siitä, mitä tarinankerronta sen perinteisessä mielessä on. Myös esimerkiksi oppilaiden puheentuottamisen vaikeudet toivat haastetta ohjaustyöhön. Työskentely päätettiin aloittaa oppilaiden omista lähtökohdista siten, että ideointivaiheessa heille näytettiin esimerkkistöitä verkossa julkaistuista digitarinatyypisistä teoksista ja heitä pyrittiin kannustamaan ideointiin kysymällä, mikä tai mitkä asiat, ihmiset tai esimerkiksi harrastukset ovat heille itselleen tärkeitä. Oleellisinta oli saada työskentely käyntiin ja

luokan opettajan päätöksellä alkuperäisestä tavoitteesta liittämään työ aineopintojen aiheisiin luovuttiin.

Harrastuksista tai lemmikkieläimistä keskusteleminen alkoi tuottaa innostusta oppilaissa ja kannustimme oppilaita kirjoittamaan pienen kuvauksen heille tärkeistä asioista. Muokkasimme apukysymyksiä tarinan tueksi. Pyysimme oppilaita myös piirtämään tai tuomaan heidän itsensä ottamiaan valokuvia harrastuksestaan tai lemmikkieläimestään. Kun oppilaat olivat saaneet valmiiksi kirjoitetut kuvaukset heille tärkeistä asioista, he harjoittelivat rauhassa niiden ääneenlukemista opettajien kanssa ennen kuin kertomukset äänitettiin.

Kun nauhoitetut tarinat ja kuvat oli siirretty luokan tietokoneelle, oppilaat ryhtyivät editoimaan omia töitään Movie Maker-työkalulla. Tämä toteutettiin siten, että yksi oppilas kerrallaan työskenteli oman tarinansa parissa meidän avustuksellamme, jolloin pystyimme työskentelemään yksilöidymmin jokaisen oppilaan omien lähtökohtien ja tietoteknisten valmiuksiensa mukaan.

Aloitimme työskentelyn maaliskuun puolivälissä ja kaikki digitarinat saatiin viimeistelyä kuukausi tämän jälkeen. Vierailimme luokassa tänä aikana 1-2 kertaa viikossa ja työskentelimme oppilaiden kanssa noin kaksi tuntia kerrallaan. Lopuksi työt katsottiin yhdessä koko luokan voimin.

5.2 Onnistumisia ja hankaluuksia

Aluksi vuorovaikutus ja kommunikointi oppilaiden kanssa oli haastavaa, sillä olimme heille vieraita, eikä siitä johtuen luottamusta meidän digitarinapajan vetäjien ja oppilaiden välille syntynyt aivan heti. Luokan opettajien kanssa keskusteltuaamme ymmärsimme, että oppilaat jännittivät uutta tilannetta ja heille vieraiden ihmisten kanssa keskustelua. Meille ohjaajille ei myöskään ollut aivan selvää, millä käsitteillä oppilaille heidän lähtökohtansa huomioon ottaen voisi digitarina-työskentelystä kertoa ymmärrettävästi. Esimerkiksi kysyttäessä oppilailta, ymmärtävätkö he mitä projektin aikana on tarkoitus tehdä, emme saaneet juuri vastauksia, joiden perusteella olisimme voineet työstää tapaamme opastaa heitä. Luokan opettajien läsnäolo oli erityisen tärkeää vuorovaikutuksen onnistumisessa

digitarinapajan ohjaajien ja oppilaiden välillä, sillä opettajat selittivät ohjeistuksemme oppilaille ja kannustivat heitä kertomaan itsestään myös meille. Muutaman tapaamiseen jälkeen oppilaat alkoivat luottaa ja lähestyä meitä ohjaajina ja tarinoiden työstämisessä päästiin käyntiin.

Tekniikan osalta totesimme, että tarvittavan välineistön testaaminen etukäteen työskentelyympäristössä olisi ollut ensiarvoisen tärkeää. Hankaluuksia aiheutti muun muassa skannereiden löytyminen ja niiden toimivuus sekä tallennustilan käyttö. Käytimme suunniteltua enemmän aikaa teknisten ongelmien selvittelyyn, mikä olisi voitu välttää niiden perusteellisessa selvityksessä ja testauksessa ennen työskentelyn käynnistämistä oppilaiden kanssa.

Merkittävimpiä onnistumisen hetkiä koettiin, kun oppilaat, joille puheentuottaminen oli erityisen haastavaa, saivat äänitettyä kirjoittamansa tarinan ja kuulivat oman äänensä ensimmäistä kertaa esityksenä tietokoneelta. Myös muut oppilaat seurasivat toisten digitarinoiden syntymistä innostuneena ja kannustaen. Kun oppilaiden voice-over ja kuvat heille tärkeästä harrastuksesta yhdistettiin, koimme pajan vetäjinä onnistumista oppilaiden iloisesta ja tyytyväisestä hymystä ja innostuksesta jatkaa tarinan editointia, vaikka jotkut oppilaista arastelivat ensin tietokoneen käyttämistä. Onnistumiseksi koen myös sen, että oppilaat halusivat jakaa tekemäänsä työtään muiden kanssa, eivätkä ujostelleet näyttää omia tarinoitaan muille oppilaille, vaan olivat selkeästi tyytyväisiä nähdessään työnsä tuloksia.

Töiden jakaminen ja yhteiset katselutilanteet tuntuivat siis olevan oppilaille tärkeitä. Opettajien rohkaisut ja kannustukset loivat mielestäni rakentavan ja turvallisen ympäristön oppilaiden kokemukselle, millä oli mielestäni erittäin tärkeä rooli koko prosessin onnistumelle. Kaikki luokan oppilaat, joiden oli tarkoitus työstää oma digitarinansa, saivat sen valmiiksi.

Viimeisenä päivänä työt katsottiin luokassa yhdessä ja oppilailta kysyttiin, mitä mieltä he olivat digitarinoiden tekemisestä. Kaikki oppilaat kertoivat olleensa tyytyväisiä oppimaansa ja ilmoittivat haluavansa työstää digitarinoita jatkossakin.

6 VOIMAANTUMISEN EDISTÄMINEN DIGITARINAN KEINAIN

Siitonen kirjoittaa, että tutkimuskirjallisuuden mukaan voimaantuneen ihmisen ominaisuuksista on erittäin vaikea laatia sellaista määritelmää, jota voitaisiin käyttää perustana voimaantuneen ihmisen ominaisuuksien mittaamisessa tai arvioimisessa. Kuten aiemmin on mainittu, voimaantumisprosessi on sisäisen voimantunteen rakentumista ja voimaantumisen ominaisuudet ilmenevät eri ihmisissä eri ominaisuuksina, käyttäytymisenä, taitoina ja uskomuksina. Voimaantumisen ominaisuudet voivat vaihdella myös voimakkuusasteeltaan, ympäristön ja ajankohdan mukaan. (Siitonen 1999, 187.) Siitosen mukaan voimaantuminen ei ole yksipuolista, vaan siihen vaikuttavat myös muut ihmiset:

Vaikka voimaantuminen on henkilökohtainen prosessi, siihen vaikuttavat toiset ihmiset, olosuhteet ja sosiaaliset rakenteet. Haasteelliseksi ihmisten voimaantumisprosessien pohtimiseen tekee se, että voimaantumista voidaan yrittää tukea monilla mahdollistavilla hienovaraisilla ratkaisuilla, vaikkakaan toinen ihminen ei voi antaa voimaa toiselle eikä yksipuolisesti päättää toisen voimaantumisesta. (Siitonen 1999, 117–118.)

Siitosen mukaan emootioilla on tärkeä tehtävä ihmisen energisoimisessa ja sitä kautta voimaantumistumisessa. Esimerkiksi toiveikkuus, positiivinen lataus ja onnistumisen kokemukset ovat yhteydessä voimavarojen latautumiseen. (Siitonen 1999, 16.)

Voimaantumisen mahdollistavassa kontekstissa ihminen voi kokea toiveikkuutta, asettamansa päämäärät ja itsensä arvokkaiksi kannustavassa, hyväksyvässä ja avoimessa ilmapiirissä, jossa yhteistoiminta perustuu keskinäiseen kunnioittamiseen. (Siitonen 1999, 129.)

Professori Kenneth Leighwoodin tutkimuksissa samantasoisten tai vain vähän korkeampitasoisten ja kykyisten mallien tarkkaileminen antaa vertailukelpoisinta tietoa ja arviointipohjaa omien valmiuksien arvioinnille. Kannustaminen, joka on muodostunut toisten palautteesta, lisää menestymisen tunnetta, herättää ja lisää omien kapasiteettien arviointia sekä itseluottamusta. Näillä on Siitosen tutkimuksen mukaan yhteys positiivisen lataukseen, joka puolestaan on yhteydessä sisäisen voimantunteen rakentumiseen, voimaantumiseen. (Leighwood 1994, Siitonen 1999, 141 mukaan.)

6.1 Opettajien haastattelut

Haastattelut toteutettiin Aurinkolahden peruskoulussa opettajien kotiluokassa noin tunnin kestävinä teemahaastatteluina siten, että haastateltaville oli lähetetty aiemmin kysymysten aihealueet, mutta haastattelutilanteessa kysymysten tarkka muoto ja järjestys vaihtelivat.

Haastatteluihin osallistuivat harjaantumisloukan luokanopettaja, kaksi luokan kouluavustajaa sekä Opinverstas-loukan opettaja. Opettajat haastateltiin yksitellen.

Kaikilla neljällä haastatellulla opettajalla ei ollut aiempaa kokemusta tai tietoa digitarinatyöskentelystä. Opettajilla ei ollut tästä syystä tarkkoja odotuksia projektin suhteen. Harjaantumisloukan luokanopettaja kertoi toivoneensa, että digitarinat innostaisivat oppilaita tekemään vastaavanlaisia töitä jatkossakin.

Harjaantumisloukassa tietokoneella työskentely oli aloitettu vasta keväällä 2008, jolloin oppilaat olivat harjoitelleet esimerkiksi näppäimistön käyttöä ja yksinkertaista tiedonhakuja esimerkiksi biologian aineopintoihin liittyvistä aiheista. Harjaantumisloukan oppilaita vain yksi käyttää tietokonetta myös kotona. Kysymykseen siitä, kuinka mediakasvatusta on loukissa opetettu, haastatellut kertoivat mediakasvatuksen kuuluvan koulun opetussuunnitelmaan ja että aihe-alueita on tarkoitus sulauttaa muihin oppiaineisiin. Oppilaat ovat etsineet tietoa sanomalehdistä ja loukassa oli yhdessä katsottu tv:tä ja videoita sekä pelattu opetustarkoitukseen suunniteltua tietokonepeliä. Myös tiedonhakuja oli harjoiteltu, mutta omaa digitaalista mediasisältöä harjaantumisloukan oppilaat eivät olleet koulussa aiemmin tehneet.

Opettajien vastauksia yhdisti se, että alkuvaiheen haaste oli ollut saada työskentely käyntiin, sillä digitarinat sekä tietokoneella työskentely eivät olleet oppilaille kovinkaan tuttuja. Myös vieraat ohjaajat ja uusi tilanne jännittivät oppilaita. Opettajien läsnäolo koettiin tärkeäksi erityisesti silloin, kun työpajan vetäjät eivät tunne loukkaa entuudestaan.

Erityisryhmän oppilaita pitää kuunnella, projekti ei voi onnistua, jos heitä ei

saada kunnolla mukaan. Oppilaiden psyykkaamiseen ja kannatteluun menee aikaa, täytyy olla herkkänä. Opinverstaan opettaja

Kaikkien vastauksissa ilmeni kuitenkin, että työskentelyn lähdettyä kunnolla käyntiin, erityisesti siinä vaiheessa, kun yksi tai useampi oppilas sai tarinaansa eteenpäin siten, että edistynyttä työtä pystyi näyttämään muille, innostus ryhmässä alkoi kasvaa merkittävästi.

Kun oppilaat kuulivat äänitetyn puheensa ensimmäistä kertaa tietokoneelta, he syttyivät, aivan kuin olisivat voittaneet jotain.

Harjaantumisloukan kouluavustaja

Yleensä opettajien työaikaa ei tässä luokassa juurikaan kunnioiteta. Projektin aikana oli positiivista huomata, että oppilaat tulivat tunneille ajoissa ja jopa ilmoittivat myöhästymisestään. He kokivat, että olisi ollut noloa olla tulematta. Opinverstaan opettaja

Haastatteluissa ilmeni, että kannustaminen tietotekniikan käyttöön motivoi oppilaita ja että oppilaat kokivat työskentelyssä onnistumista:

Oli hämmästyttävää huomata, kuinka paljon oppilailta oli taitoja, joista oli hyötyä tässä projektissa, mutta joita he eivät olleet päässeet hyödyntämään muussa koulutyöskentelyssä. Oppilaat myös omaksuivat ohjelmien käytön helposti ja motivoituivat saadessaan työskennellä median parissa.

Opinverstaan opettaja

Oppilaat olivat selvästi mielissään kun heidän töitään tehtiin, niitä avostettiin ja heitä kannustettiin. Töiden yhteisessä katselutilanteessa oli nähtävissä mielihyvän ja onnistumisen tunteita, jotka ilmenivät hymyissä ja katseissa. Jokaista työtä katsottiin kunnioituksella. Harjaantumisloukan luokanopettaja

Tietotekniikan käyttöön innostaminen on näyttänyt motivoivan oppilaita. Menetelmää voisi mainiosti käyttää eri oppiaineissa. Työskentely oli mielekästä ja mielenkiintoista. Harjaantumisloukan luokanopettaja

Oppilaat kannustivat toisiaan ja antoivat toisilleen palautetta. He olivat ylpeitä omista töistään ja siitä, että muutkin näkivät ne.

Opinverstaan opettaja

Opettajien mukaan digitarina-työskentely sopii erityisryhmille hyvin, mikäli ryhmäkoko on tarpeeksi pieni. Haastateltavien mukaan onnistumisen edellytys on, että ohjaajilla on tarpeeksi aikaa jokaiselle oppilaalle yksilöityyn ohjaukseen ja että aikatauluissa on varaa edetä kunkin oppilaan omien voimavarojen mukaan.

Opinverstaassa mielenkiintoista oli se, että digitarinaa työstäneet oppilaat saivat mahdollisuuden myös opettaa myöhemmin ryhmään liittyneitä nuorempia oppilaita, sekä luokan opettajaa:

Kun nuoret saivat opastaa opettajaa, perinteinen asetelma kaatui, ryhmässä vallitsi aikuisopiskelijamainen tapa työskennellä, mikä motivoi ja innosti oppilaita. Myös nuoremmat oppilaat kuuntelivat vanhempia oppilaita ja tunnelma ryhmässä oli innostava. Opinverstaan opettaja

6.2 Havainnot ja johtopäätökset

Opinverstaalla ja harjaantumislukalla toteutettuja digitarinaprojekteja yhdisti niiden käynnistymisvaiheessa se, etteivät oppilaat kummassakaan ryhmässä innostuneet tai ymmärtäneet täysin perinteisen narratiivisen kerronan periaatteita, jolloin esimerkiksi käsikirjoituksen tai story board -tyyppisen suunnitteluvaiheen opettaminen koettiin ei-motivoivaksi tavaksi aloittaa tarinoiden työstäminen. Molemmissa ryhmissä oppilaat saatiin työskentelemään, kun lähestymistavaksi valittiin haastattelumainen keskustelu heille tärkeistä asioista, ihmisistä ja paikoista. Oppilaita tuettiin alkuvaiheessa valittua aihetta koskevilla lisäkysymyksillä, joilla heidän tarinoihinsa pyrittiin saamaan kerronnallisuutta. Lisäkysymykset käsittelivät esimerkiksi oppilaan tunteita valittuun aiheeseen. Esimerkkinä lisäkysymyksiä oppilaan työhön, joka käsitteli hänen flamenco-harrastustaan:

- Mikä harrastuksessasi on mukavinta?
- Miltä sinusta tuntuu kun pääset tanssimaan?

- Oletko väsynyt kun palaat harjoituksista kotiin?
- Mikä tanssimisessä on sinun mielestäsi helppoa tai vaikeaa?

Aina lisäkysymykset eivät johtaneet lisäyksiin tai muutoksiin oppilaan tarinassa, mutta niiden tarkoituksena oli pääasiassa rohkaista oppilaita pohtimaan kirjoittamaansa eri näkökulmista.

Tämän jälkeen oppilaat alkoivat suunnitella tarinoidensa kuvitusta. Lähes kaikilta löytyi molemmissa ryhmissä valmista ja oppilaille henkilökohtaisesti tärkeää, itse tuotettua kuvamateriaalia.

Videopajojen vetämisestä kouluissa kirjoittanut Jukka Haveri painottaa ohjaamisen merkitystä työskentelyssä. Jos oppilaille annetaan ohjeeksi ”tehkää mitä haluatte”, luominen muuttuu Haverin mukaan liian raskaaksi ja vie pohjan tasa-arvoiselta ja nautinnolliselta työskentelylä (Haveri 1999, 21). Tämä oli harjaantumislukassa yksi suurimmista haasteista, sillä digitarina perustuu ajatukselle siitä, että jokainen kertoo oman tarinansa, mistä tahansa itselleen tärkeästä aiheesta. Oli haastavaa löytää riittävän rajattuja tehtävänantoja ja samaan aikaan painottaa, että oppilaat voivat tehdä työnsä sisällön suhteen aivan mitä haluavat.

Haveri toteaa, että itse tekoprosessi on olennaisempaa kuin lopputulos ja opetus on saavuttanut tärkeimmät tavoitteensa, mikäli oppilas on oppinut esimerkiksi soveltamaan audiovisuaalista kieltä omaan ilmaisuunsa (Haveri 1999, 22). Haastatteluiden perusteella digitarinoita työstäneet oppilaat innostuivat uudesta ilmaisutavasta ja uuden oppimisesta:

Projektilla oli myönteisiä vaikutuksia oppilaisiin ja innostusta ilmeni. Esimerkiksi oppilas, joka testasi muiden reaktioita tekemällä tarinansa koulun kamaluudesta - eikä häntä estetty näin tekemästä - innostui selvästi siitä, että sai äänensä kuuluviin ja kannustavan palautteen myötä avautui enemmän. Opinverstaan opettaja

Kun töitä katsottiin yhdessä, oppilaat näyttivät selvästi voitonriemuiselta kun heidän työnsä herättivät innostusta ja kiinnostusta muissakin luokan oppilaissa. Harjaantumisloukan kouluavustaja

Haveri painottaa kirjoituksessaan audiovisuaalisen viestinnän opetuksessa ympäristön merkitystä. Päämäärä tulisi uuden välineen harjoitteluvaiheessa olla oppilaiden kannustaminen kommunikoidaan ja tuottamaan ymmärrettäviä viestejä, sillä oma ilmaisu ei välttämättä synny hetkessä. Luottamuksellinen ja kritiikkiä sietävä ilmapiiri on Haverin mukaan vaikea saavuttaa, mutta helppo tuhota (Haveri 1999, 18). Haastatteluissa opettajat olivat yksimielisiä siitä, että työskentelyprosessin onnistumisen edellytys oli turvallinen ja kannustava ilmapiiri luokassa.

Omat havaintoni työpajan vetäjänä eivät juuri poikkea haastatteluissa ilmenneistä tuloksista. Alkuvaiheen jännityksestä ja epävarmuudesta päästyämme koimme useita yhteisiä onnistumisen hetkiä oppilaiden itsetuottaman työn kautta. Kun oppilaat alkoivat luottaa heille vieraisiin ohjaajiin, tunnelma luokassa alkoi vapautua. Oppilaisiin sai luottamuksen kautta yhteyden, joka mahdollisti ohjaustyön etenemisen. Työskentelyn voimauttavat vaikutukset ilmenivät mielestäni oppilaiden innostuneisuutena työskentelyyn ja ylpeytenä aikaansaaduista tuloksista. Ohjaajien ja luokan opettajien hyvä ja toimiva yhteistyö oli myös mielestäni onnistumisen lähtökohta sekä se, että jokainen oppilas sai työskennellä omaan tahtiin ja rauhallisessa ympäristössä.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Haastattelutulosten ja omien havaintojeni perusteella oppilaat kokivat digitarina-työskentelyn aikana mielihyvää, iloa, ylpeyttä omasta osaamisestaan ja saivat näin itseluottamusta ja uskoa omiin kykyihinsä tuottaa omaa mediasisältöä. Työskentely oli mielekästä ja johti positiiviseen tulokseen siksi, että oppilaat saivat työstää itselleen tärkeitä aiheita, heitä tuettiin yksilöidysti ja he saivat töistään kannustavaa palautetta. Samalla he oppivat uuden välineen käyttöä itseilmaisuuksensa. Ryhmien turvallinen ja kannustava ilmapiiri nostatti oppilaiden itsetuntoa sekä itseilmaisun iloa työskentelyn aikana. Töiden esittäminen muille lisäsi positiivista latausta oppilaissa ja ryhmän sisällä. Lisäksi vuorovaikutus oppilaiden välillä heidän omien tuotostensa kautta toteutui mielestäni

onnistuneesti: oppilaat oppivat toisistaan uusia asioita ja olivat kiinnostuneita toistensa tarinoista. Oppilaat olivat myös molemmissa ryhmissä innokkaita työstämään menetelmän avulla uusia töitä jatkossakin, joka mielestäni kertoo motivoitumisesta tämäntyyppiseen työskentelyyn.

Edellämainittujen haastattelutuloksien ja omien havaintojeni perusteella hypoteesi tutkielmalleni siitä, että digitarina-työskentelyllä voi olla voimaannuttamista edistäviä vaikutuksia, toteutui. Digitarinan työstäminen ei itsessään tuota voimaantumista tai johda voimaantumiseen, mutta tämäntyyppinen työskentely, työn tulokset, kannustaminen sekä oppilaiden uudenlaisten kykyjen esiintuomisella oli vaikutusta positiiviseen lataukseen ja oppilaiden myönteiseen suhtautumiseen omiin kykyihinsä sekä itseilmaisuun.

Digitarinoita työstäessä harjoitellaan kuvasommittelua, kuvakerrontaa, tekstin, kuvan ja äänen ydistämistä. Työskentelykeino voisi toimia alkeisharjoitteluna esimerkiksi videoiden tai lyhytelokuvien tuottamiseen, kun oppilaat ovat saaneet ensin harjoitusta ja varmuutta oman sisällön ja itseilmaisun kehittämisessä yksinkertaisilla välineillä.

Yksinkertaisimmillaan digitarinoiden työstämiseen tarvitaan digikamera, lähes jokaisesta tietokoneesta löytyvät helppokäyttöiset Windows Movie Maker- tai iMovie-editointityökalut sekä äänityslaite. Myöhemmin oppilaiden varmuuden kasvaessa teknisiin taitoihinsa kynnys opetella hiukan vaativampien, esimerkiksi liikkuvan kuvan editointityökalujen käyttöä saattaa madaltua.

Luvussa 4.3. mainitsemani Jukka Haverin ajatukset av-kielen ja oppilaiden tuottamien sisältöjen hyödyntämisestä opetuksessa sekä koulun sisäisessä tai ulkoisessa viestinnässä ovat mielestäni huomionarvoisia. Mielestäni kouluissa oppilaiden tuottamaa digitaalista sisältöä, esimerkiksi digitarinatyyppisiä töitä voitaisiin koota ja julkaista sitä varten suunnitellulla joko suljetulla tai julkisella verkkosivustolla, jossa oppilaat voisivat nähdä omat ja muiden tuottamat työt. Oppilaiden itse tekemiä ”opetusvideoita” voisi hyödyntää myös eri aineiden opetuksessa. Myös oppaita oman mediasisällön työstämisestä sekä kokemuksista toteutuneista projekteista voisi jakaa sivustolla. Tällainen kanava voisi toimia myös innoittajana muille kouluille, oppilaille ja opettajille ja toimia näin myös vuorovaikutteisena oppimisympäristönä. Tämä toimisi myös digitarina-työskentelyn alkuperäistä ideaa tukevasti, kun oppilaat saisivat turvallisen ympäristön oman äänensä

kuuluviin tuomisessa.

Digitarinapajassa työskentely oli alkeisharjoittelua luovasta tietokoneella työskentelystä. Työskentelykeino voi mielestäni toimia ensiaskeleiden ottamisessa oman mediasisällön tuottamisen opettelussa. Koska digitarinatyöskentely ei vaadi syvällistä teknistä osaamista, voi se rohkaista myös opettajia harjoittelemaan uudenlaisen välineen käyttöä: kaikki haastatteleman opettajat kertoivat olevansa kiinnostuneita saamaan lisäopastusta digitarina-työskentelyyn hyödyntääkseen keinoa opetuksessa.

Digitarinatyöskentely voi toimia antoisana digitaalisen mediasisällön tuottamisen harjoituksena sekä oppilaille että opettajille.

Koska ihmisillä on syvä luontainen tarve tunte itsensä arvokkaaksi, voi vähäiselläkin tämän tunteen lisäämisellä olla uudistavia vaikutuksia yksilöihin ja ryhmiin ja se voi tuottaa valtavia energiamääriä oppimiseen ja kasvuun (Siitonen 1999, 116).

Se, kuinka opettajat mahdollisesti kokivat itse voimautumista tai uudistumista digitarinatyöskentelyn aikana, olisi mielenkiintoinen tutkimuksen aihe myös mediakasvatuksellisessa viitekehyksessä.

LÄHTEET

- Bevort, Evelyn & Verniers, Patrick 2008. The Appropriation of New Media and Communication Tools by Young People Aged 12-18 in Europe. Teoksessa Empowerment Through Media Education . Toimittanut Carlsson, Ulla. Göteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media.
- Haveri, Jukka 1999. Rakennetaanko av-opetus oppilaan, opettajan vai median ehdoilla? Teoksessa Elävästi kuvaa. Kokemuksia lasten ja nuorten elokuvaopetuksesta. Elokuva- ja televisiokasvatuksen keskus ry. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy
- Hirsijärvi & Remes & Sajavaara 2002. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy
- Kangassalo, Marjatta & Suoranta, Juha (toim.) 2001. Lasten tietoyhteiskunta. Tampere University Press. [WWW-dokumentti] <<http://tampub.uta.fi/tup/951-44-5471-5.pdf>> (Luettu 3.3.2008)
- Kiesiläinen, Ismo 2006. Videokamera koulutyössä. Miten kamera voisi olla kuin kynä? Opinnäytetyö. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia. [WWW-dokumentti] <<http://www.mystinenportaali.com/mediakasvatus/opinn%20-%20videokamera%20kouluty%20-%20ismo%20kiesil%20-%20sis%20tiivistelm%20.pdf>> (Luettu 12.4.2008)
- Laitinen, Sirkka 2007. Kuvaa ymmärtämään – visuaalisen mediatajun ja -taidon opettamisesta. Teoksessa Näkökulmia mediakasvatukseen. Toimittaneet Lehtonen, Miika & Kupiainen, Reijo & Kynäslahti, Heikki Mediakasvatusseura. [WWW-dokumentti] <<http://www.mediaeducation.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>> (Luettu 10.4.2008)
- Lehtonen, Kupiainen, Kynäslahti (toim.) 2007. Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseura. [WWW-dokumentti]

<<http://www.mediaeducation.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>> (Luettu 10.4.2008)

Natri, Tommi 2005. Multimediaopetuksen järjestäminen Starttipajassa. Onko taiteen menetelmillä sijaa nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä? Opinnäytetyö. Hämeen ammattikorkeakoulu. [WWW-dokumentti]

<http://www.siltavalmennus.fi/paasivut/kehittamistoiminta/raportit_pdf/tn_tutkielma_2005.pdf> (Luettu 12.3.2008)

Nevala, Tommi 2006. Elokuva kouluissa. Johdatus elokuvakasvatukseen.

Elokuvakasvatus Sodankylässä - projekti. [WWW-dokumentti]

<<http://koulut.sodankyla.fi/elokuvakasvatus/opus.pdf>> (Luettu 11.4.2008)

Noppiari, Elina & Uusitalo, Niina & Kupiainen, Reijo & Luostarinen, Heikki 2008. ”Mä oon nyt online!” Lasten mediaympäristö muutoksessa. Tampereen yliopisto.

Tiedotusopin laitos. Julkaisuja sarja; A104/2008. [WWW-dokumentti]

<<http://tampub.uta.fi/tiedotusoppi/978-951-44-7293-0.pdf>> (Luettu 11.4.2008)

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [WWW-dokumentti]

<http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf> (Luettu 20.3.2008)

Opetusministeriö 2007. Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi osana kansalaisja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. [WWW-dokumentti]

<<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr29.pdf?lang=fi>> (Luettu 3.4.2008)

Rainbird, Marita & Lappalainen, Linda (toim.) 2007. Case Closed? Mundo-projektin loppuraportti.

Robinson, Ken 2006. Puhe: An entertaining case for creating an education system that nurtures creativity. [WWW-dokumentti]

<<http://www.youtube.com/watch?v=qlg5l074PCI>> (Katsottu 29.3.2008)

Savolainen, Miina. Voimauttavan valokuvan menetelmä. [WWW-dokumentti]

<http://www2.uiah.fi/projektit/maailman_ihanin/Menetelma.html> (Luettu 11.3.2008)

Savukosken kunta 2007. Elävää kuvaa -projekti. Sivistyslautakunta. [WWW-dokumentti]

<<http://www.savukoski.fi/opetustoimi/elokuva.htm>> (Luettu 11.3.2008)

Siitonen, Juha 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua.

Opettajankoulutuslaitos, Oulun yliopisto. [WWW-dokumentti]

<<http://herkules.oulu.fi/isbn951425340X/isbn951425340X.pdf>> (Luettu 10.3.2008)

SITES-tutkimus 2008. Tiedote 6.3.2008. Jyväskylän yliopisto. [WWW-dokumentti]

<http://ktl.jyu.fi/img/portal/9378/Tiedote_pitka_versio.pdf> (Luettu 12.4.2008)

Taloustutkimus Oy 2007. Nuorison mediakäyttötutkimus. Helsinki: Sanomalehtien Liitto.

[WWW-dokumentti]

<http://www.viestinet.org/liitetiedostot/SL/wwwSuomi/6/25/Nuorison_mediankayttotutk_2007_tiiv.pdf> (Luettu 10.4.2008)

Varis, Tapio 2004. Medialukutaito. Johdatusta verkottuvan oppimisen medialukutaitoihin.

[WWW-dokumentti] <http://www.uta.fi/~tikame/medialukutaito_varis.pdf> (Luettu 9.4.2008)

Vesterinen, Olli 2007. Mediakasvatus oppilaitosinstituution yhte(nä)isenä alueena.

Teoksessa Näkökulmia mediakasvatukseen. Toimittaneet Lehtonen, Kupiainen, Kynäslahti.

Mediakasvatusseura. [WWW-dokumentti]

<<http://www.mediaeducation.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf>> (Luettu 10.4.2008)

Haastattelut Aurinkolahden peruskoulussa 11.4.2008

Haastattelukysymykset opinnäytetyötä varten

Aurinkolahden peruskoulu
Asta Jormalainen sekä luokan kouluavustajat
Tuuli Virtanen

- 1. Oliko DigiTales-menetelmä sinulle aiemmin tuttu?**
- 2. Mitä odotuksia sinulla oli projektista?**
- 3. Kuinka uskoit projektin alussa oppilaiden innostuvan projektista?**
- 4. Huomasitko oppilaissa innostuneisuutta projektin edetessä? Millaisia reaktioita oppilaissa ilmeni?**
- 5. Oliko projektilla mielestäsi vaikutusta oppilaiden motivoitumiseen?**
- 6. Oliko projektilla vaikutusta oppilaiden itseilmaisun vahvistumiseen? Millä tavoin se ilmeni?**
- 7. Kuinka oppilaat suhtautuivat tarinoiden jakamiseen ryhmässä (katselutilanne)?**
- 8. Mitä hankaluuksia tai parannusehdotuksia projektin aikana mahdollisesti ilmeni?**
- 9. Voisiko mielestäsi menetelmää käyttää muissakin aineopinnoissa oppilaiden motivoimiseen?**
- 10. Olisitko kiinnostunut saamaan lisää teknistä opastusta digitarinoiden vetämiseen?**