

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Mediakasvatusta käytännössä**  
Toimintatutkimus luokanopettajakoulutuksen päättöharjoittelussa

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

**JUHA LOKINPERÄ**

Kevät 2011

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

JUHA LOKINPERÄ: Mediakasvatusta käytännössä – Toimintatutkimus luokanopettajakoulutuksen päättöharjoittelussa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 81 sivua, 3 liitesivua

Helmikuu 2011

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, millaisilla keinoilla mediakasvatusta voidaan toteuttaa. Tässä tarkasteltiin niin opettajan mediatietojen ja -taitojen vaikutusta tehtyihin ratkaisuihin, ja miten valitut menetelmät toimivat ja tuottavat tuloksia. Lopputuloksesta arvioitiin, mitä todella oli opetettu. Tutkimuksessa oli tarkoitus huomioida myös oppilaat median käyttäjinä sekä kehittyä opettajana ja mediakasvattajana.

Tutkimusmetodinä oli toimintatutkimus, jonka tarkoituksena on prosessivaiheiden ja reflektointisykliä kautta tuottaa uutta tietoa, jolla voidaan muuttaa ja kehittää opettajuutta. Toimintamuoto vastaa normaalia opetustilannetta, jossa opettaja tutkijana ja toiminnan ohjaajana toimii itse vuoroin toiminnan sisällä ja vuoroin ulkopuolelta käsin. Tutkija on myös osa tutkimusta. Tavoite on muutoksen aikaansaaminen. Metodi oli näin ollen luonteva.

Tutkimus toteutettiin hämeenlinnalaisessa harjoittelukoulussa kuudennella luokalla luokanopettajakoulutuksen syventävässä päättöharjoittelussa. Harjoittelu kesti kuusi viikkoa sisältäen 60 opetustuntia. Tutkimus keskittyi äidinkielen ja kuvataiteen tunneilla toteutettuun mediaprojektiin, jossa oppilaat tuottivat noin viiden hengen ryhmissä omat elokuvat ja luokkalehdet. Elokuvaprojektin aikana käytiin läpi koko elokuvatuotannon prosessi suunnittelusta, käsikirjoituksesta ja kamerankäyttöharjoituksista aina valmiiseen tuotokseen asti. Aiheet saivat oppilaat valita itse. Lehtiprojektissa tutustuttiin mainosten tekemiseen sekä uutisten, haastatteluiden, mielipide- ja arvostelujen kirjoittamiseen. Projektia jatkettiin vielä viikolla opetusharjoittelun jälkeen. Jakson aikana käytettiin projektien suunnitteluun blogia, jonka avulla harjoiteltiin sosiaalisen median hyödyntämistä viestintä- ja tiedotusvälineenä.

Tutkimustuloksina saatiin tietoa käytettyjen menetelmien toimivuudesta sekä opettajan toiminnasta, mitä voidaan hyödyntää ammattitaidon kehitykseen. Elokuvaprojekti onnistui hyvin, minkä syynä oli runsas ajan käyttö ja panostus alkusuunnitteluun ja tekniseen harjoitteluun. Audiovisuaaliset esimerkit olivat tehokkaita, ja ne sidottiin toimivaksi osaksi käytäntöön. Lehtiprojekti ei kuitenkaan onnistunut yhtä hyvin, minkä syynä oli liian suuresta sisältömäärästä aiheutunut harjoittelun ja tekstin työstämisen ajan puute. Opetustyyllissä ja käytetyissä menetelmissä painottuvat tuotannolliset sekä ilmaisulliset lähestymistavat. Tuloksissa näkyi kuvataidepainotteisuus. Opettajuudessa kehitystä tapahtui opetustilanteen hallinnassa ja joustavuudessa. Tehtävien valvonnan ja arvioinnin huomioinnin kehityksestä huolimatta systematiikassa ja huolellisuudessa on edelleen panostettavaa. Tutkimus tuotti ymmärrystä opettajuuden monista eri näkökulmista: valmistelun tärkeydestä, tiedon soveltamisesta menetelmiin, niiden kriittisistä kohdista, opetustilanteen hallinnasta sekä arvioinnin ja palautteen merkityksestä.

Avainsanat: mediakasvatusta, toimintatutkimus, opetusharjoittelu, opettajuus, opetusmenetelmät, elokuva, sosiaalinen media

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>MEDIAKASVATUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT</b> .....	<b>8</b>
2.1	MEDIAN MÄÄRITELMÄ .....	8
2.2	MEDIAKASVATUKSEN KEHITYS .....	10
2.3	MEDIAKASVATUKSEN NÄKÖKULMIA .....	12
2.3.1	<i>Mediatermien viidakossa</i> .....	12
2.3.2	<i>Opettajan mediakompetenssi</i> .....	13
2.3.3	<i>Mediakasvatuksen lähestymistapoja</i> .....	15
2.3.4	<i>Elokuvan tekeminen medialukutaidon kehittäjänä</i> .....	17
2.4	OPETTAJA OPETUKSEN OHJAAJANA .....	19
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT</b> .....	<b>22</b>
3.1	TUTKIMUSAIHE .....	22
3.2	TUTKIMUSMETODINA TOIMINTATUTKIMUS .....	24
3.3	TUTKIMUSKOHDE .....	25
3.4	TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	26
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN ETENEMINEN</b> .....	<b>27</b>
4.1	AINEISTONKERUU .....	27
4.2	AINEISTON ANALYYSIMENETELMÄT .....	28
<b>5</b>	<b>MEDIAPROJEKTI</b> .....	<b>30</b>
5.1	PROJEKTIN KUVAUS .....	30
5.2	PROJEKTIN LÄHTÖKOHDAT .....	30
5.2.1	<i>Mediakasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa</i> .....	32
5.2.2	<i>Mediakasvatusmateriaaleja</i> .....	35
5.3	PROJEKTIN TAVOITTEET .....	37
<b>6</b>	<b>PROJEKTIN ETENEMINEN</b> .....	<b>40</b>
6.1	VALMISTELUT .....	40
6.2	ELOKUVAN TEKEMINEN .....	42
6.3	DOKUMENTTIELOKUVA .....	45
6.4	BLOGI .....	46
6.5	LUOKKALEHTI .....	48
<b>7</b>	<b>PROJEKTIN TUOTOKSET</b> .....	<b>51</b>
<b>8</b>	<b>PROJEKTIN ANALYYSI</b> .....	<b>54</b>
8.1	OPETUKSEN TAVOITTEET .....	54
8.2	MENETELMÄT .....	56
8.3	OPETTAJUUS .....	63
8.4	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	66
<b>9</b>	<b>YHTEENVETO</b> .....	<b>69</b>
<b>10</b>	<b>POHDINTAA</b> .....	<b>72</b>
10.1	SOSIAALINEN MEDIA MEDIAPROJEKTISSA .....	72
10.2	BLOGINKÄYTÖN RISTIRIITAISUUDET .....	73
10.3	OPETTAJAN KÄDENJÄLKI .....	74
10.4	KEHITYKSEN JA TUTKIMUKSEN HUOMIOITA .....	75

# 1 JOHDANTO

Mediaa on nykypäivänä kaikkialla. Sitä on lehdissä, televisiossa, kaduilla, vaatteissa, jopa lasten muropaketeissa. Internet on median valtavin verkko, josta löytyy niin faktaa kuin myös fiktiota eri ikä- ja kohderyhmille. Työelämässä sähköinen media ja tietoverkot ovat olennainen osa arkea. Elämme keskellä mediakulttuuria (Kotilainen 1999, 40). Vaatii taitoa löytää kaiken tämän keskeltä olennainen asia ja erottaa tosi valheesta. Tämän taidon opettaminen on huomioitava myös koulutuksessa (Kotilainen & Kivikuru 1999, 14).

Viestintäteknologia on muuttanut kehityksen myötä median luonnetta vuorovaikutteisemmaksi, ja se jatkaa kehittymistä edelleen. (Kotilainen 1999, 41; ks. myös Kupiainen & Sintonen 2010, 61). Tästä esimerkkeinä toimivat internetin erilaiset keskustelufoorumit, Facebook, MySpace, Wikipedia -sivut ynnä muut sosiaaliset verkkosivut. Ihmiset voivat jakaa tietoa, kuvia, videoita ja musiikkia nopeasti ja kätevästi.

Markkinoinnin avulla herätetään mielenkiinto tuotteisiin, ennen kuin ne ovat vielä tarjonnassakaan. Tästä ovat esimerkkeinä elokuvadokumentit, demoversiot ja ylipäättänsä tietuotteen tuotannosta. (Herkman 2007, 155.) Tässä internet toimii yhtenä tehokkaimmista mainosvälineistä keskustelufoorumien, wiki -lähteiden ja vastaavien tiedotuskanavien ja sosiaalisten verkostojen kautta.

Ihmiset eivät ole kuitenkaan passiivisia median vastaanottajia, vaan he hakeutuvat sellaisen median pariin, mikä heitä kiinnostaa. (Herkman 2007, 199). Yli kymmenvuotiaat ymmärtävät jo mainosten luonteen ja käyttötarkoituksen. Tunnus- ja mainoslauseita opitaan jo viiden vuoden iässä. Nuoret tarkastelevat mainoksia kriittisesti, ja huonosti toteutetut mainokset ärsyttävät. Mainosten visuaaliseen toteutukseen ja huumoriin kiinnitetään huomiota. (Noppari, Uusitalo, Kupiainen & Luostarinen 2008, 121–123.)

Tuotteiden kulutus vaikuttaa merkittävästi siihen, mitä tuotetaan ja kuinka paljon. (Herkman 2007, 187). Ihmisille tarjotaan sitä, mitä he haluavat kuluttaa. Tästä ovat esimerkkeinä televisiossa ja radiossa eri ohjelmaympäristöt: tietty aikaväli, jolloin esitetään teemaltaan samankaltaisia ohjelmia. (Herkman 2001, 166–167). Nykyään saman teeman ohjelmia on koottu omille ohjelmakanavilleen, ja ne on kohdennettu yhä tarkemmille kohdeyleisöille.

Medialla on myös motivoivat vaikutus. Se voi innostaa uuteen harrastukseen, joka voi myöhemmin johtaa jopa ammattiin. (Herkman 2007, 200). Lapsen kirjoittamisharrastus voi kehittyä oman lehden kirjoittamiseksi, ja myöhemmällä iällä hän voi olla tunnettu lehtikirjoittaja. Elokuvista kiinnostuneet voivat kirjoittaa ja tuottaa omia tarinoita ja elokuviaan. Kiinnostus tietokoneisiin johtaa ajan myötä asiantuntijuuteen (ks. Hagen 2010, 35–36).

Internetin käyttö kasvaa merkittävästi teini-ikään siirryttäessä. Sen merkitys korostuu ja jopa korvaa muita mediavälineitä. (Noppari ym. 2008, 42–43.) Internetin kautta on mahdollista lukea uutisia ja kirjoja. Siellä voi pelata, kuunnella musiikkia ja katsoa videoita. Näin on kyetty korvaamaan jo painettu media, radio ja televisio.

Mediaa käytetään paljon tietolähteenä koulutehtävissä ja harrastuksissa. Viihteellä on rentoutumisen lisäksi myös sosiaalista arvoa, sillä niissä voidaan käsitellä tosiasioihin perustuvia teemoja. (Noppari ym. 2008, 55.)

Sosiaalinen media on määritelty oman sisällön tuottamiseksi internetiin. Kynnys julkaista itse tehtyä materiaalia netissä on lapsilla matala. Materiaalia julkaistaan yleensä palautteen toivossa. Media sisältää kuitenkin sosiaalisia ulottuvuuksia niin median käytössä kuin myös sen ulkopuolella: media voi toimia virikkeenä sosiaaliselle keskustelulle ja toiminnalle. Tämä näkyy esimerkiksi lasten leikeissä sekä keskusteluissa peleistä ja tv-ohjelmista. (Noppari ym. 2008, 57; 98; 100.) Keskustelun aiheissa ja sisällöissä näkyy myös kulttuurin vaikutus. Lapset ja nuoret toistavat kulttuurisia keskusteluja ja merkityksiä. (Hagen 2010, 38).

Lapset ovat aktiivisia sosiaalisten median välineiden käyttäjiä. Yli kymmenvuotiaista lähes kaikilla on sähköpostiosoite, mutta sähköpostin käyttö ei ole yleistä. Sen sijaan sähköpostia käytetään muiden sosiaalisten mediapalvelujen kautta, esimerkiksi MSN Messengerin kaltaisessa pikaviestinnässä, jossa kirjoittaminen ja viestintä on monipuolisempaa. Nettikirjoittamiselle on tyypillistä lyhenteiden ja hymiöiden käyttö. Tekstiin voidaan liittää kuvia, videoita ja linkkejä muille nettisivuille. Keskustelufoorumien, kuvagallerioiden ja muiden yhteisöllisten mediapalvelujen käyttö sekä oman materiaalin tuottaminen nettiin alkaa yleistyä nuorten parissa alakoulun ylemmillä luokilla. (Noppari ym. 2008, 79; 86–87; 90–91.)

Sosiaaliset verkkopalvelut, kuten IRC-galleria, Facebook ja Myspace, joissa käyttäjä voi luoda oman profiilin, julkaista kuvia, kutsua kavereita, ja joihin muut voivat kirjoittaa kommentteja, ovat suosittuja nuorten keskuudessa. Tytöt näyttävät suosivan blogienkäyttöä poikia enemmän (Noppari ym. 2008, 92; 98). Nuoret käyttävät joustavasti palveluja päällekkäin. Samanaikaisesti saattaa olla auki useamman palvelun sivut (Noppari ym. 2008, 95). Yhdellä sivulla soi musiikkia, toisella etsitään tietoa, kolmannella on käynnissä keskusteluja.

Nettifoorumeilla on mahdollista esiintyä myös anonyyminä. Tämä lisää vapauden tunnetta, ja ilmaisu on vapaampaa, kun ei tarvitse pelätä tulevaisuutta tunnistetuksi. (Noppiari, ym. 2008, 98.) Tämä voi johtaa siihen, että ihmiset alkavat kirjoitella ja provosoida toisiaan seurauksia enempää ajattelematta. Tästä näkee paljon esimerkkejä esimerkiksi Youtuben tai Facebookin kaltaisilla sivuilla, joissa pienemmistäkin asioista on syntynyt suuria riitoja. Vaikka netissä onkin mahdollista esiintyä millaisella profiililla tahansa, on lapsille ja nuorille opetettava vastuullista netinkäyttöä.

Median merkitys yhteiskunnassa kasvaa, ja sen näkyvyys yleistyy koko ajan. Nykypäivän lapset ja nuoret ovat kasvaneet median parissa, ja se on heille jo itsestäänselvyys (Hagen 2010, 34). Se ei kuitenkaan ole itsenäinen toimija, vaan sillä on aina tuottajansa, käyttäjänsä ja yleisönsä, jotka määrittävät ja muokkaavat sen sisältöä ja merkitystä. Yleisöjä ja käyttäjäkuntia on erilaisia. Lapset ja nuoret saattavat helposti altistua yhä nuoremmalla iällä sellaisillekin median vaikutteille, joita ei ole heille suunnattu. Tämän takia lapsi on opetettava toimimaan vastuullisesti ja tarkoituksellisesti median keskuudessa. Mutta kenelle tämä vastuu kuuluu? Niin vanhemmat ja opettajat, ja kaikki lapsen kasvuun ja kehitykseen osallistuvat ovat tässä aivan yhtä merkittävässä roolissa. Mutta ovatko heidän aina ajan tasalla kaikesta, mitä jatkuvassa muutoksessa olevassa mediassa tapahtuu? Millaiset ovat heidän edellytyksensä lasten ohjaajana median valtateilla? Nykyään törmää myös niihin tapauksiin, että lapsi löytää tiensä sähköisessä mediassa paremmin kuin aikuinen. Mutta onko heillä kuitenkaan taitoa ymmärtää ja tulkita löytämäänsä tietoa? Ottavatko he median tarjonnan annettuna, vai kykenevätkö he tarkastelemaan sitä kriittisesti kaiken medialoisten ja taitavasti suunniteltujen erikoisuuksien läpi.

*“It’s whatever makes you see, makes you believe.  
And forget about the premonition you need to conceive  
That the images they sell are Illusion & Dream.  
In other words dishonesty.” (Poets of the Fall 2005.)*

Monipuolisen luonteensa takia mediaa, etenkin massamediaa on erittäin hankala hallita. Se on kuitenkin osa nykypäivän arkea, osa ihmisten nykykulttuuria ja identiteettiä. (Kotilainen & Kivikuru 1999, 13–14). Sen hallinta on kansalaistaito (Opetusministeriö 1999, 25).

Tässä tutkimuksessa tulen keskittymään tarkemmin opettajan rooliin mediakasvattajana: Miten opettajan asiantuntemus ja tietotekniset taidot vaikuttavat opetuksen sisältöön ja laatuun? Miten valitut menetelmät toteuttavat asetetut tavoitteet? Viitekehysten tutkimukselleni haen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) määritelmästä mediakasvatuksesta.

Mediaopetusta suunnitellessaan opettaja joutuu pohtimaan omaa mediantuntemustaan, perehtyä tarjolla oleviin opetusmateriaaleihin sekä etsiä tai suunnitella näiden pohjalta hyviä opetusmalleja ja tehtäviä, joita soveltaa itse käytännössä. Mutta millaisia materiaaleja opettajalle

on tarjolla? Materiaalia on varmasti enemmän tarjolla kuin kukaan opettaja tiedostaa. Opettajan omalla perehtyneisyydellä asiaan onkin paljon merkitystä, ja se näkyy aina toteutuksessa. Tutkimisen arvoiseksi koen, miten tämä vaikuttaa opetukseen ja sen suunnitteluun. Mikäli opettaja huomaa tiedoissaan tai taidoissaan aukkoja, mistä hän hakee täydennystä? Millaisiin ratkaisuihin lopulta päädytään, ja miten nämä ratkaisut toimivat käytännössä? Alusta loppuun taustalla on muistettava myös tavoitteet, jotka on määritelty opetussuunnitelmassa. Mutta miten ne ovatkaan määritelty? Lähtökohtainen oletukseni on, etteivät opettajat todennäköisesti tunne ainakaan kovin hyvin kaikkia mediamaailman puolia, joissa nykypäivän nuoret elävät. Kuinka hyvin opettaja huomioi oppilaat mediakasvatuksen kentällä? Näihin kysymyksiin halusin saada vastauksia, ja näiden kysymysten kautta päädyin lopulta tutkimukseeni, jonka tavoitteena on löytää ratkaisuja mediakasvatuksen käytännön toteutukseen. Tämä tutkimus toteutettiin syventävässä opetusharjoittelussa kuudennella luokalla reilun kuuden viikon aikana sisältäen muun muassa sosiaalista mediankäyttöä, elokuvantekoa ja luokkalehden kirjoitusta.

Seuraavassa luvussa tulen avaamaan mediakasvatuksen käsitettä: Mitä tarkoitetaan medially? Miten mediakasvatus on päässyt nykyiseen asemaansa? Millaista tutkimusta asian tiimoilta on tehty? Millaisia lähestymistapoja mediakasvatuksessa voidaan ottaa? Koska opettaja ja opettajuus ovat keskeisessä asemassa koulussa tapahtuvan mediakasvatuksen kannalta, käsittelen myös opettajan roolia.

Kolmannessa luvussa esittelen tutkimuksen lähtökohdat. Se käsittää niin tutkimuksen aiheen, sen kohteen ja tutkimuskysymykset kuin myös käytetyn tutkimusmetodin. Neljännessä luvussa selvitän aineistonkeruumenetelmät, ja miten kerättyä aineistoa on tarkoitettu lähestyä.

Viidennessä luvussa kuvataan toteutetun projektin luonne ja sisältö, ja millaisia vaikuttajia sen taustalla on ollut. Luvussa avataan mediakasvatuksen määritelmää siten, miten se on määritelty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004). Lisäksi esitellään projektin ja opetusharjoittelun yhteiset tavoitteet.

Kuudennessä luvussa eritellään projektin varsinainen eteneminen: millaisia valmisteluja on jouduttu tekemään, millaisia menetelmiä ja lähestymistapoja on käytetty, ja miten jakso on sujunut. Seitsemännessä luvussa kuvataan projektin valmiit tuotokset. Kahdeksannessa luvussa analysoidaan tavoitteiden toteutumista, projektin menetelmiä ja opettajuuden kehitystä, sekä tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta. Tätä seuraavat luvuissa yhdeksän ja kymmenen yhteenveto ja pohdinta.

# 2 MEDIAKASVATUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

## 2.1 Median määritelmä

Media on peräisin latinankielisestä sanasta medium, joka tarkoittaa ilmaisun tapaa ja siihen liittyvää sosiaalista tilannetta. Medialla tarkoitetaan joukkoviestinnän välineitä. Mediaan liittyvä ilmaisu ja viestintä voidaan jakaa tarkemmin ilmaisun tapaan, tuotantoon ja vastaanottoon. Ilmaisun tavalla tarkoitetaan niitä välineitä ja ympäristöjä, joissa viestintää toteutetaan, sekä viestin rakennetta ja muotoja. Ilmaisun tuotannolla viitataan niihin tilanteisiin, joiden ehdoilla ilmaisu on toteutettu, ja toteutuksen tapoihin liittyviin ratkaisuihin, kuten sanavalintoihin, kuvienkäyttöön ja äänivalintoihin. Ilmaisun vastaanotolla tarkoitetaan viestin vastaanottotilannetta ja -keinoja sekä vastaanottajien tapoja tulkita mediateksti. (mm. Kotilainen 1999, 31–32; 37).

Mediateksti on viesti, joka voi sisältää tekstiä, kuvia, ääntä, animaatiota, merkkejä. Se voi sisältää myös näitä kaikkia kerralla erilaisina yhdistelminä, jolloin puhutaan multimediasista. Hypermediassa vastaanottajalle on annettu mahdollisuus vaikuttaa siihen, missä järjestyksessä sisältöä tarkastella. Tällaisia ovat esimerkiksi internet-sivut, jotka sisältävät linkkejä eri sivuille. (Kotilainen 1999, 40.)

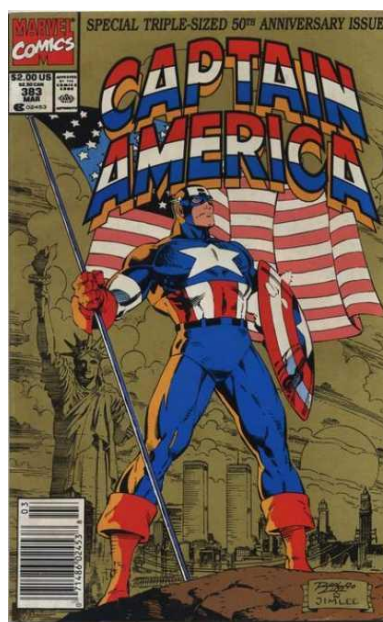
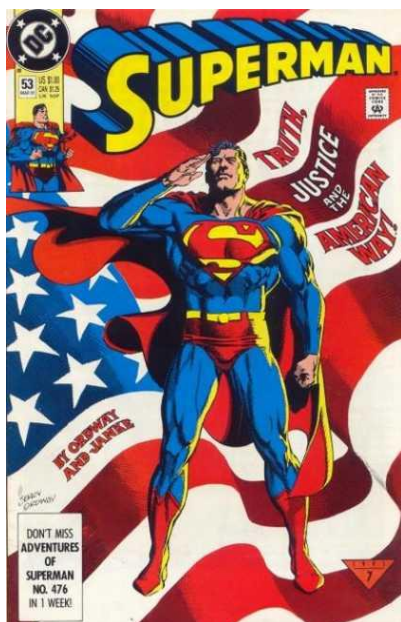
Mediaa voidaan jaotella sen käyttötarkoituksen ja -muotojen mukaan. Esimerkkinä audiovisuaalisessa mediassa, kuten esimerkiksi televisiossa, yhdistyvät ääni ja kuva. Mikäli ohjelma on tekstitetty, on mukana vielä tekstikin. Printtimedialla tarkoitetaan painettua mediaa, kuten esimerkiksi sanomalehtiä ja kirjoja. (Herkman 2001, 13–14.) Muita käyttötarkoituksen mukaan nimettyjä medioita arkipäivässä ovat esimerkiksi mainosmedia, informaatiomedia ja viihdemedia. Media voidaan liittää sanana myös toimintoihin kuten mediatuotanto, media-ilmaisu tai mediaesitys (Kotilainen 1999, 35).

Media ei kerro totuutta, vaan kuvan totuudesta. Se asettaa tiedolle myös rajat, joiden puitteissa lukija muodostaa oman tulkintansa totuudesta. (Kotilainen & Kivikuru 1999, 17; 19.) Samalla se myös muokkaa todellisuutta valikoitujen näkökulmien ja painotusten kautta (Herkman



2007, 86). Media voi tarjota malleja, tyylejä, ihanteita, arvoja ja merkityksiä, muokata tapaamme hahmottaa maailma ja rakentaa identiteettiämme. (Herkman 2001, 20). Globalisoituneessa maailmassa tämä identiteettien tarjonta ylittää myös kansalliset rajat. (Herkman 2001, 232). Media on myös keino levittää kulttuureja ja vaikuttaa yhteisöllisyyden ja kansallisuuden kokemiseen. Jokaisella kulttuurilla on oma tapansa käyttää mediaa. Kulttuurit jakautuvat vielä alakulttuureihin, jotka kohdentavat mediansa tiettyihin kulttuurin osa-alueisiin. (Herkman 2001, 21; 82.) Tiedonkulku mediassa on siis monivaiheinen prosessi, jossa tieto siirtyy todellisuudesta tuotantoprosessien kautta vastaanottajalle. Jokaisessa vaiheessa tieto muokkautuu.

Amerikkalaiset ovat yksi näkyvimmistä esimerkeistä isänmaallisuuden ja yhteisöllisen kulttuurinsa viestittäjänä. (ks. esim. Herkman 2001, 20). Jo lapsille ja nuorille suunnatuissa ohjelmissa tehdään hyvin selväksi, mihin maahan ja kulttuurin ensisijainen kohdeyleisö kuuluu. (vrt. Herkman 2001, 82). Tämä tapahtuu esimerkiksi asettamalla Amerikan lippu johonkin kohtaukseen tai opettavaisina tarinoina Amerikan historiasta ja kulttuurista. Myös sarjakuvat ottavat tähän osaa. Yksi tunnetuimpia tapauksia on varmaankin sarjakuvahahmo Teräsmies, joka puolustaa totuutta, oikeutta ja amerikkalaista elämäntapaa. Toinen esimerkki sarjakuvamaailmasta on Kapteeni Amerikka, joka on kuin kävelevä Amerikan lippu. Ohjelmien päättyessä maailmanlaajuiseen levitykseen tämä voi kuitenkin aiheuttaa sekavuutta nuoremmassa katsojavyöryssä, vanhemmissa jopa paheksuntaa.



**KUVIO 1.** Amerikkalaisuuden esikuvat sarjakuvissa: Teräsmies (Ordway 1987, vasemmalla) ja Kapteeni Amerikka (Lee & Lim 1991, oikealla)

1990-luvun lopulla myös perinteiset viestimet, kuten esimerkiksi sanomalehdet, radio ja televisio joutuivat vähitellen siirtymään digiaikaan. Nykyään suurin osa mediasta tapahtuu digitaalisessa toimintaympäristössä. (Herkman 2007, 41–42). Tämän myötä mediaa on helpompi tallentaa, muokata ja levittää. Median tuottaminen on helpottunut ja monipuolistunut tavallisenkin kansalaisen kohdalla. Kuluttaja muuttuu tuottajaksi, joka kykenee Internetin kautta levittämään tuotoksensa hetkessä miljoonille. (Herkman 2001, 15; 77.) Isoilla yrityksillä on kuitenkin monesti enemmän resursseja näyttävämmän median tuottamiseen.

Internetin avulla viestittäminen onnistuu maailmanlaajuisesti. Ihmiset voivat keskustella keskenään chat -palvelujen, foorumeiden ja sähköpostien avulla. Samanhenkiset ihmiset voivat muodostaa nettiyhteisöjä esimerkiksi yhteisen harrastuksen tiimoille. (Herkman 2001, 78.) Samalla se toimii kulttuurien kohtaamispaikkana (ks. Hagen 2010, 35). Näin medially on yhteisöllisyyttä luova vaikutus myös globaalissa mielessä.

Vaikka median toimii yhteisöllisyyden väylänä, se voi myös edistää eriarvoisuutta ja eristäytyneisyyttä. (Herkman 2001, 70). Media voi esimerkiksi levittää stereotypioita (ks. Herkman 2007, 83). Sen avulla median tuottajat jaottelevat ihmisiä erilaisiin yksinkertaistettuihin lokeroihin ja antavat yleistäviä kuvia, representaatioita, ihmisistä. Samalla he erottavat erilaiset normaaleista ja rakentavat näin hierarkkisia valtasuhteita, jotka kuuluvat sosiaaliseen sisäpiiriin ja jotka eivät. (Herkman 2001, 221–222.)

Netissä on mahdollista leikkiä identiteetillä (Noppiari ym. 2008, 93). Virtuaaliympäristö tarjoaa mahdollisuuden luoda itselleen uusia profiileja: määrittää itselleen uusi ulkonäkö, ikä ja sukupuoli. (Herkman 2001, 233). Tämä tuo nuorten internetinkäyttöön riskin. Foorumeilla voidaan olla yhteydessä tuntemattomiin ihmisiin (Noppiari ym. 2008, 96). Pedofiilit saavat uuden kanavan vaania lapsia. Siksi lapset on opetettava olemaan varovaisia sosiaalisessa verkossa.

## *2.2 Mediakasvatuksen kehitys*

Kotilainen asettaa mediakasvatuksen viestintäkasvatuksen otsikon alle (Kotilainen 1999, 32–33). Tämä on ymmärrettävää, sillä mediakasvatus käsitteenä on vielä nuori, mutta sen lähtökohdat ovat kuitenkin kaukana viestimien historiassa. Lähtökohtia on tulkittavissa monia aina 1600-luvulta nykypäivään asti. Eräiden tulkintojen mukaan mediakasvatus on kulkenut ja kehittynyt aina viestintävälineiden olemassaolon ja kehityksen rinnalla. Nykyiseen muotoonsa se on kehittynyt monen eri vaiheen kautta. Yhteistä kaikille kehitysvaiheille on kuitenkin viestintävälineitä vastaan noussut kritiikki. (Kotilainen & Kivikuru 1999, 13.)

Mediakasvatuksen kehitys alkoi 1900-luvun alussa. Mediaa kohtaan oli jo alun alkaen asennoiduttu erittäin kriittisesti, sillä niillä uskottiin olevan haitallisia vaikutuksia niin nuorisoon, yhteiskuntaan kuin kulttuuriinkin. Kouluissa opetettiin havaitsemaan median vaarat, ja mediavälineitä käytettiin luokassa vain tämän havainnollistamiseen. (Kotilainen & Kivikuru 1999, 16–17). Medialla tiedettiin jo tuolloin olevan vaikutusta ihmisiin. Sen avulla pystyttiin vaikuttamaan siihen, miten ihmiset toimivat. (Kotilainen & Kivikuru 1999, 13). Vaikutusten ymmärrys tapahtui kuitenkin suhteessa ajan oppimiskäsitykseen. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan tieto siirtyi sellaisenaan vastaanottajaan, ja näin ollen haitallinen tieto turmeli ihmisen tiedon siirtyessä suoraan. Nykyään oppimiskäsitys on konstrukttiivinen, tieto rakentuu vuorovaikutuksessa aiempien tietorakenteiden ja median esittämän uuden tiedon välillä. (Kotilainen & Kivikuru 1999, 17–18.) Medialukutaitoa kehitetään haastamalla oppilas käyttämään omaa kriittistä ajatteluaan ja kannustamalla aktiiviseen toimintaan (Kotilainen & Hankala 1999, 43).

1950–1960 -luvulla elokuvakasvatus toi opetukseen mukaan elokuvien, populaarikulttuurin tuotteiden, niiden sanomien sisällön ja esteettisten arvojen tarkastelun. Edellä kuvattu hyvän ja huonon median moraalinen erottelu säilyi edelleen opetuksen keskiössä. 1960–1970 -luvulla Saksasta tuli mukaan kulttuurin ja yhteiskunnan kriittinen tarkastelu median avulla. Pohjoismaissa ja Isossa-Britanniassa tarkasteltiin median taustalla olevia tuotantoelimiä, niiden toimintaehtoja sekä tarkoituksia. Tavoite oli opettaa lapset näkemään ero median esittämän todellisuuden ja koetun toden välillä. Näin kehittyi yhteiskuntakriittisyys osaksi mediakasvatusta. (Kotilainen & Kivikuru 1999, 18–19.)

Siitä eteenpäin mediakasvatuksen roolia kasvatuksessa on pyritty vahvistamaan yhä enemmän. (Herkman 2007, 10). 1980 -luvulla alkaneen mediateknologian nopean kehityksen ja median yleistymisen ansiosta suhtautuminen mediaan alkoi muuttua. Sen osuutta kulttuurissa ja yhteiskunnassa ei enää kyseenalaistettu, ja moralisoinnista opetuksessa pyrittiin luopumaan. Pääpaino siirtyi median yleisön itse- ja kulttuurikriittisyyden, mediatietoisuuden ja -taitojen kehittämiseen. Mediaopetuksen sisältö ja koulutus oli opettajakunnassa kuitenkin vielä jäsentymätön. (Kotilainen & Kivikuru 1999, 22–23.)

2000-luvun vaihteessa Opetusministeriö (1999) teki linjauksen, jonka mukaan vuoteen 2004 mennessä jokaisella ihmisellä tuli olla käytössään sähköpostiosoite, ja tietotekniset edellytykset toimia mediakulttuurissa.

Vaikka mediaa käytetään nykypäivänä opetusvälineenä ja opetuksen kohteena runsaasti, on hyvän ja huonon median erottelu silti säilynyt ihmisten mielissä (Kotilainen & Kivikuru 1999, 21). Kun ottaa huomioon mediankielteen historiamme, ovat keskustelut haitallisesta mediasta

television ja videopelien haittavaikutuksista ymmärrettäviä. Nämä asenteet ja arvot kantautuvat perimätietona sukupolvelta toiselle edelleen, vaikka median merkitys ja rooli yhteiskunnassa onkin kasvanut. Tämä ei kuitenkaan kiellä sitä, etteikö medialla voisi olla haitallisia vaikutuksia – se kuitenkin vaikuttaa aina ihmisten toimintaan ja ajatuksiin. Tämän takia mediakasvatus on erittäin tärkeä opetustyössä.

## 2.3 *Mediakasvatuksen näkökulmia*

### 2.3.1 Mediatermien viidakossa

Monesti mediakasvatus mielletään lähinnä äidinkielen ja kuvataiteen sisältöihin, kuten se on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin määritelty (Opetushallitus 2004). Äidinkielessä painotetaan mediaa tekstinä, ja kuvataiteessa kuvia. (ks. esim. Herkman 2007, 167). Mediakasvatuksella tarkoitetaan kuitenkin sisällöllisiä, pedagogisia ja didaktisia ratkaisuja, joiden avulla pyritään tukemaan oppilaan medialukutaidon kehitystä. (Kotilainen 1999, 34). Sillä ei ole rajoja, vaan sitä voi soveltaa mihin tahansa oppiaineeseen (Herkman 2007, 56). Erilaisia kokeiluja on toteutettu muun muassa uskonnon-, matematiikan-, ympäristötiedon- ja äidinkielen tunteilla. (ks. esim. Kotilainen, Hankala & Kivikuru 1999).

Mediakasvatuksen viidakossa on monia mediaan ja sen hallintaan liittyviä termejä, joiden sisällöt saattavat olla osin päällekkäisiä. Tällaisia ovat esimerkiksi mediataito ja mediakompetenssi, joissa molemmissa tarkoitetaan median ymmärrystä (vrt. Kotilainen 1999; Herkman 2007; ks. myös Kupiainen, Niinistö, Pohjola & Kotilainen 2006.) Mediakompetenssissa painotetaan kuitenkin enemmän monipuolista osaamista, tavoitteellista toimintaa ja näihin liittyviä tunteita ja kokemuksia (Kotilainen 1999, 39). Mediataito painottaa medianvälineiden teknistä hallintaa ja mediatekstin tuottoa. (Herkman 2007, 48; ks. myös Kupiainen ym. 2006, 10).

Medialukutaito on valmius, jota voidaan kehittää. Se sisältää teknisen osaamisen lisäksi kykyä käyttää mediaa, eritellä, arvioida, tulkita mediatekstejä sekä eläytyä, soveltaa ja tuottaa median tekstejä, luoda uutta. Mediatajuinen henkilö on tietoinen omasta mediankäytöstään ja osaa kehittää taitojaan. (Kotilainen 1999, 31; 38–39.) Hän osaa tunnistaa, tulkita ja ottaa kantaa kriittisesti mediateksteihin yhteiskunnan, etiikan ja estetiikan näkökulmista. (Näränen 1999, 104). Herkman (2007, 48) painottaa yhteisöllisyyttä ja yhteiskunnallista vuorovaikutusta sekä poliittista ja yhteiskunnallista aktiivisuutta osana mediataitoa. Myös Kupiainen ja Sintonen (2010, 58–59; 62) näkevät medialukutaidon sosiaalisena taitona ja toimintana nykypäivän mediakulttuurissa. Se syntyy sosiaalisessa yhteydessä ja myös vaikuttaa siinä välittyen eteenpäin.

Arnold-Granlund (2010, 51–52) jaottelee nämä termit kehitysjatkumoon, jossa kehitytään median ymmärryksestä toimintaan ja lopulta kokonaisvaltaiseen, arvioivaan ja eettiseen median käyttöön. Tässä jatkumossa tavoitteena on medialukutaito, joka ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin kyky lukea mediaa. Jälkimmäisestä edetään mediankäytön kautta mediataitoon, kykyyn viestiä ja oppia mediaympäristössä. Tästä kehitytään mediakompetenssiin kohti tavoitteellista ja kriittistä toimintaa sekä omien mediatulkintojen tiedostamista. Loppu tuloksena on medialukutaitoinen henkilö. Jaottelu vaikuttaa loogiselta.

Mediakasvatusta tulee tarjota lapsen ikäkauden edellytysten mukaisesti. Kriittinen ajattelu korostuu ylemmillä luokilla, kun nuoren kognitiivinen ajattelu on kehittynyt riittävästi. (ks. esim. Herkman 2007, 11–12.) Mediakasvatusta voi toteuttaa jo ennen peruskoulun alkua varhaiskasvatuksessa, päiväkodeissa ja esikouluissa. (Kotilainen & Hankala 1999, 48). Tätä varten on olemassa valmiita oppaita ja opetusmateriaaliakin.

Alemmilla luokilla mediakasvatuksen painopiste on teknisessä osaamisessa. Oppilaan ajattelun kehittyessä ja mediatajun laajentuessa tarkastelua syvennetään yhteiskunnalliseen ja taidekasvatukselliseen näkökulmaan. (Nuorten osallisuushanke UKSI 2005, 11.)

Mediakasvatuksen yhtenä haasteena voi olla vanhempien asenteet. Kun muistetaan median historia ja pitkä kielteisten asenteiden kausi, on ymmärrettävää, että sen koulukäyttöä kohtaan saatetaan edelleen suhtautua skeptisesti. (ks. esim. Herkman 2007, 223.) Mediankäytöstä nousee arvokysymys.

### 2.3.2 Opettajan mediakompetenssi

Opetukseen vaikuttavat opettajan tiedot, taidot ja mediakompetenssi. Mediakompetenssista voidaan eritellä monia ulottuvuuksia: sitoutuneisuus, aktiivinen oppiminen, kriittinen autonomia, vuorovaikutus ja pyrkimys yhteistyöhön. Sitoutunut opettaja pyrkii kehittymään medialukijana ja -kasvattajana sekä panostaa työhönsä. Aktiivinen oppija osaa soveltaa aktiivisen oppimisen tietoja ja taitoja opetuksessa. Kriittisellä autonomialla tarkoitetaan kykyä arvioida omaa toimintaansa, asettaa uusia tavoitteita ja toimia itsenäisesti ja ottaa vastuu oppilaiden kasvusta. Vuorovaikutteinen opettaja pyrkii yhteistyöhön, joka ulottuu koulutilojen ulkopuolellekin. (Kotilainen 2001, 21.)

Opettajan ei tarvitse kuitenkaan tietää kaikkea mediasta, mutta asiantuntemusta pystytään hyödyntämään painotuksina ja näkökulmina. Opettajan oman tiedon ja kokemuksen avulla aiheita voidaan tarkastella syvemmin. (Herkman 2007, 57–58.) Kotilaisen vuonna 1995–1997 tekemän tutkimuksen mukaan opettajaksi opiskeleville kehittyy kuvallisen viestintäkasvatuksen

koulutuksen aikana pyrkimystä yhteistyöhön mediapedagogiikassa, mutta kuitenkin enemmän niille, joilla oli jo opiskelujen alussa kosketusta mediaan ja viestintäkasvatukseen. Teknisten taitojen puute koetaan yhtenä omaa mediapedagogista kasvua rajoittavana tekijänä. (Kotilainen 2001, 24.) Mielenkiintoista on kuitenkin, mitä opettajat tietävät ja osaavat, mitä he painottavat, ja onko heidän tiedoissaan kuitenkin aukkoja sellaisten asioiden kannalta, jotka ovat oleellisia lasten mediakokemusten kannalta.

Vuonna 2006 Opetusministeriö käynnisti Mediamuffinssi -nimisen mediakasvatuskokeilun, jonka tarkoituksena oli tuottaa tietoa ja aineistoa varhaiskasvatusta sekä koulujen aamu- ja iltapäivätoimintaa varten (Tampereen yliopisto 2006). Projektin tuloksista tehtiin tutkimus, jossa arvioitiin materiaalin vaikuttavuutta. (Kupiainen ym. 2006). Vuotta myöhemmin materiaalin käyttöönottoa ja mediakasvatuksen tilannetta kartoitettiin kyselytutkimuksella (Suoninen 2007).

Projektin aikana ohjaajien tietoisuus lasten mediamaailmasta kehittyi. Tietoisuus vallitsevista mediailmiöistä ja mediakasvatuksesta kasvoi, ja media alettiin käsittää myös voimavarana, eikä pelkästään uhkana. Asennoituminen mediaa kohtaan muuttui negatiivisesta neutraalimpaan suuntaan. Lapsille projekti kehitti lisää sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja sekä kriittisyyttä. Tehtävien tavoitteet olivat projektissa kuitenkin jääneet pois, jolloin opettajien tehtäväksi jäi tavoitteiden tulkinta. Materiaalin lähtökohdat olivat lapsen omassa mediamaailmassa ja median käytössä. Tarkastelunäkökulma on mediaturvallisuus ja ymmärryksen kehittäminen (Kupiainen ym. 2006, 27–31; 45–47.)

Suonisen (2007) tutkimuksen mukaan Mediamuffinssi -materiaali oli lisännyt mediakasvatuksen määrää. Verrattaessa materiaaleihin tutustuneiden ja tutustumattomien yksiköiden mediankäyttöä materiaaleihin tutustuneet käyttivät mediakasvatuksen kaikkia työtapoja useammin. Yleisimpiä, helpoimpia ja käyttökelpoisimpia työskentelymenetelmiä olivat yhteiset katselu- ja kuuntelutuokiot ja mediasisällöistä keskusteleminen. Tärkeänä pidettiin, että lasten kanssa tulisi keskustella heitä mediassa mietityttävistä asioista. Päiväkodeissa ja esiopetuksessa vastanneista lähes 70 prosentin mukaan mediakasvatusta toteutettiin osana muuta toimintaa ainakin joskus, osana opetustuokiota ja erityisesti mediakasvatukseen tähtäävässä opetuksessa noin 60 prosentin mukaan. Laitteiden, välineiden ja koulutuksen puute ilmeni tärkeimmäksi mediakasvatusta rajoittavaksi tekijäksi. Mediamuffinssi -materiaaleihin tutustuneilla oli tehtävien ja ohjeistuksen kanssa vähemmän ongelmia. Tutkimukseen vastasi 800 yksiköstä 41 prosenttia. (Suoninen 2007, 1–3.)

### 2.3.3 Mediakasvatuksen lähestymistapoja

Mediakasvatusta käytännön opetuksessa voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta. Mediapedagogiikka voidaan käsittää opiksi mediasta, medialta ja median avulla (Arnold-Granolund 2010, 46). Samaisen jaottelun tavoin mediakasvatus voidaan jakaa esimerkiksi tuotannollisiin, ilmaisullisiin ja vastaanottamisen tekijöihin. (Kotilainen 1999, 31–32). Hieman rinnasteinen lähestymistapa on jakaa mediakasvatus tekniseen osaamiseen, taiteelliseen ja yhteiskunnalliseen näkökulmaan. Tekninen näkökulma painottaa selvästi medialaitteiston hallintaa. Taidekasvatuksessa tarkastellaan ilmaisullisia tapoja ja median sisältöä. Yhteiskunnallisessa mediakasvatuksessa huomio on median tuotannollisissa tekijöissä, arvoissa ja asenteissa, sekä mediatekstin tulkinnassa. (Kotilainen & Hankala 1999, 44.)

Herkman (2007, 14) jakaa kriittisen mediakasvatuksen tuotantoon, markkinointiin, tuotteisiin, kulutukseen ja tekemiseen. Muitakin tarkastelutapoja on. (ks. esim. Kupiainen ym. 2006, 12). Nämä kaikki näkökulmat ja jaottelut ovat kuitenkin osin päällekkäisiä, elleivät jopa täysin rinnasteisia. Niiden pohjalta voidaan mediakasvatus jakaa neljään osa-alueeseen: median tekniseen osaamiseen ja ymmärrykseen, taiteelliseen ja ilmaisulliseen, yhteiskunnalliseen ja tuotannolliseen sekä tulkinnalliseen vastaanottoon. Vastaanoton ja tulkinnan tavat ja taidot kehittyvät samalla, kun muihin osa-alueisiin tutustutaan. Se sisältyy tietyiltä osin kaikkiin. Samoin median tuotannolliset ja ilmaisulliset tavat sisältävät samoja aiheita, kun tarkastellaan mediatekstin sisältöä ja rakennetta. Mielenkiintoista tutkimukseni kannalta on, mitä näistä eri näkökulmista opettajat painottavat.

Näkökulmat eivät ole kuitenkaan välttämättä toisiaan poissulkevia, vaan ne voivat toimia myös työjärjestyksenä. Aluksi on hyvä pohtia mediaa ja tekijöitä sen taustalla, sitten tarjota tietoa, ja lopuksi tämän pohjalta tuottaa itse omaa mediaa, ja jälleen arvioida sitä ensimmäisistä näkökulmista. Tällöin kaikki näkökulmat tulevat käsiteltyä.

Visuaalinen media on olennainen osa nykypäivän lasten arjessa. Valtaosa nuorten käyttämästä mediasta on visuaalista, kuten esimerkiksi elokuvat, televisio-ohjelmat, uutiset, mainokset, lehdet, digitaaliset pelit ja internet. Sen vaikutukset näkyvät myös median ulkopuolella kulttuurissa, muotoilussa, taiteessa, pukeutumistyyliissä ja elekielessä. Myös teksti erilaisissa muodoissaan on visuaalista viestintää, ja varsinkin nykypäivänä se on yhä monipuolisempaa. Tämän takia on vain loogista, että mediakasvatuksen opetuksen tulee lähteä juuri tästä kokemusmaailmasta, jossa oppilaat elävät. Toisaalta kulttuuri näkyy myös mediassa ja sen kuvissa. Näitä kuvia on kuitenkin hankala tulkita ja ymmärtää, jos ei tunne niiden taustalla toimivaa kulttuuria. Tulkintakin on jo itsessään kulttuurisidonnaista, sillä asiat opitaan näkemään

kulttuurista riippuen tietyllä tavalla. Tässä opettajan rooli on tärkeä. Hänen on opetettava oppilas tarkastelemaan kuvia kriittisesti ja näkemään nämä kulttuuriset viestit kuvista. (Herkman 2007, 13; 62–64; 71–74.) Vanha sanonta sanoo, että kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa. Siksi se onkin monipuolinen ilmaisumuoto, ja sitä käytetään moniin eri tarkoituksiin. (Herkman 2007, 73).

Visuaalista mediaa analysoidessa ei ole aina parasta tarkastella vanhoja perinteisiä kohteita tai opettajan oman mieltymyksen mukaisia elokuvia. Tällaiset voivat vain ahdistaa ja vieraannuttaa oppilaita teeman parista. Sen sijaan tulisi analysoida lapsille tuttuja kohteita, jolloin kiinnostus säilyy tai voi jopa laajentua. (Näränen 1999, 96.) Näin oppilaat ovat motivoituneempia, ja analyysissä saavutettu ymmärrys ohjelman sanomasta ja sen taustalla olevista tekijöistä on omakohtaisempi. (Herkman 2007, 50). Samalla opetus on myös lähempänä opetussuunnitelman tavoitetta saavuttaa taito tarkastella omalle ikätasolle suunnattuja ohjelmia (ks. Opetushallitus 2004, 52). Opetustyössä opettaja on enemmän suunnannäyttävä, joka ohjaa oppilaita tarkastelemaan mediaa ja asettamaan itse kysymyksiä, joihin hakea vastauksia. (Herkman 2007, 57).

Median vastaanottajan iällä suhteessa median sisältöön on merkitystä. Vääränlainen media voi aiheuttaa lapsissa ahdistusta, pelkoja ja aggressiivista käytöstä. Tämän takia audiovisuaaliselle medialle, kuten elokuville televisio-ohjelmille ja digitaalisille peleille on asetettu suuntaa-antavia ikäluokituksia. Televisiossa nämä suositukset näkyvät ikävä kyllä enimmäkseen elokuvissa. Lapsille ja nuorille onkin tarjolla runsaasti tietoa, mielikuvia ja erilaisia elämyksiä, joiden valvonta ja hallinta on vanhemmille nykyään jo ylivoimainen tehtävä. (Nuorten osallisuushanke UKSI 2005, 5–6.) Herkmanin (2001, 179) mukaan asiayhteys ja sosiaaliset ympäristöt ovat kuitenkin ratkaisevampi tekijä. Ne vaikuttavat siihen, miten ihminen näkee, kokee ja ymmärtää vastaanottamansa median, ja miten eläytyä tähän.

Vaikka media voikin olla täysin keinotekoista ja fiktiota, ja siinä mielessä mekaanista, sillä on tehokkaita vaikutuksia. Tämä perustuu vastaanottajan kokemukseen, joka on median vastaanottohetkellä aivan yhtä todellinen kuin mikä tahansa muukin kokemus. Ihmisen kokemusmaailmassa tekee mediasta todellisen, ja se voi siten vaikuttaa ihmisen ajatuksiin, arvoihin ja tapaan nähdä ja kokea maailma. Vaikuttavuus kuitenkin edellyttää, että vastaanottaja eläytyy mediatekstiin. (ks. esim. Näränen 1999, 95.) Tämä ei kuitenkaan estä tarkastelemasta mediatekstiä kriittisesti, ja mediakasvatuksen tarkoitus onkin tuoda median vaikuttavuus tiedostetuksi.

Koska median luomalla kokemuksella voidaan saada ihmisen tunteet esille, voidaan sen kautta pyrkiä tuomaan oppilaiden tunteet tiedostetuiksi ja auttaa niiden ilmaisussa. (Ks. esim. Näränen 1999, 104–105). Herkmanin mukaan tämä tunnelataus on suunnattava yhteiskunnalliseen



ajattelun voimavaraksi. Mediakasvatusta voidaan hyödyntää näin tunnekasvatuksessa sekä kriittisen kasvatuksen tavoitteissa: tasa-arvon, yhteisöllisen ajattelun ja minäkuvan rakentamisessa. (Herkman 2007, 12; 34.)

Mediaa suunnataan yhä nuoremmille yleisöille (Noppari ym. 2008, 29). Helpoin lähestymistapa onkin ottaa esimerkkejä oppilaille tutuista tuotteista. Voidaan pohtia tuotannollisia tekijöitä: kuka tuotteen on tehnyt, keille se on suunnattu ja miksi. (Herkman 2007, 166–167).

Kriittisen mediakasvatuksen tavoite on saada oppilas näkemään ja ymmärtämään median toimintaperiaatteita ja rakenteita. Tätä tietoa hankitaan perinteisesti kirjoista ja muista lähteistä, mutta konkreettisemmän näkökulman tarjoaa kokemusten kautta saavutettu tieto. (Herkman 2007, 47.) Tuttuihinkin tuotteisiin tulee syvempi ymmärrys, kun opitaan niiden tuotannolliset taustat. Tässä piilee kuitenkin vaara, että sokaistutaan juuri sille, mikä median tarkastelussa on tärkeintä. Kun tuotannon keinoja käytetään omassa tuottamisessa, keinot tulevat ymmärrettävämmiksi ja hyväksytyimmiksi, ja kriittisyys saattaa alkaa unohtua. Tämän takia oppilaiden omia tuotoksiakin on muistettava tarkastella kriittisesti. (Herkman 2007, 202.) Tavoite on saada oppilas ajattelemaan, tarkastelemaan mediaa eri näkökulmista ja asettamaan kriittisiä kysymyksiä. (Herkman 2007, 223.) Kriittisyys kuuluu oppimiseen, ilman sitä harjoittelu on sokeaa (Kupiainen & Sintonen 2010, 65).

#### 2.3.4 Elokuvan tekeminen medialukutaidon kehittäjänä

Yksi tapa lähestyä mediakasvatusta on produktion kautta. Oppilaat tekevät omaa elokuvaa, ja samalla he joutuvat pohtimaan toimintaansa niin tuottamisen kuin myös ilmaisun ja vastaanottamisen näkökulmista (ks. esim. Kotilainen 1999, 31–32). Prosessin aikana oppilas tulee tietoiseksi merkitysten rakentamisesta sekä tuotoksen taustalla vaikuttavista tekijöistä ja vaatimuksista. Valintojen ja ratkaisujen vaikutukset ja merkitykset tiedostetaan, ja oppilas oppii näkemään asiat uudella tavalla ja löytää uusia ratkaisuja. Oppilas saavuttaa niin tiedollisia kuin taidollisia ilmaisunvalmiuksia. (Kupiainen & Sintonen 2009, 154.)

Elokuvantekoa voidaan oppia koulussa muodollisessa opetuksessa tai koulun ulkopuolella epämuodollisen oppimisen kautta sekä opiskellen ja kokeillen itsenäisesti tai ryhmätöissä. Näitä erilaisia oppimismuotoja voi tapahtua myös päällekkäin, joten rajat ovat varsin epäselviä. Teknologian, digitaalisten lähteiden ja elokuvafestivaalien ja opetuksen yleisyys ja tarjonta mahdollistavat taitojen itsenäisen oppimisen ja harjoittelun. (Gilje, Frølund, Lindstrand & Öhman-Gullberg 2010, 96–97.)

Kouluissa voidaan tarjota erilaisia video- ja elokuvakursseja. Koulun ulkopuolella oppimisen mahdollisuudet ovat varsin laajat. Vanhempien tuella voi päästä hyvin alkuun, ja omalla kameralla

voi saada paljon aikaan. Itsenäiseen opiskeluun löytyy apua erilaisilta elokuvantekokursseilta, kerhoista ja tapahtumista. Internetistä löytyy paljon ohjeita ja virikkeitä elokuvantekoon. Jos ystäväpiiristä löytyy muita elokuvista kiinnostuneita, onnistuu tuotanto ja oppiminen yhteisössä. Internetin kautta on mahdollista löytää myös elokuvayhteisöjä, joista saada tukea ja neuvoja. Koulut, elokuvatapahtumat ja internet ovat julkaisukanavia, joiden kautta tuoda elokuvat yleisöjen tarkasteltavaksi ja saada palautetta. Kaikkia näitä tapoja voidaan käyttää, mutta yleensä asetutaan omien intressien mukaan tietylle toiminta-alueelle. (ks. Gilje ym. 2010, 100–106.)

Kriittistä medialukutaitoa rakennetaan luovan ja tuottavan toiminnan kautta. Analyysissä voidaan tarkastella niin valmista tuotosta kuin myös prosessia, jossa tuotos on valmistunut. Digitaalinen tarinankerronta on tavoitteellista opetusta, joka kannustaa itseilmaisuun mediatuotoksen kautta ja kehittää samalla medialukutaitoa. Tekninen osaaminen kehittyy tarinan suunnittelun ohella. Opetuksessa on muistettava kuitenkin huomioida oppilaiden tieto- ja taitopohja sekä oppimisvalmiudet. (Kupiainen & Sintonen 2009, 143–144.)

Kupiaisen ja Sintosen esittämässä digitaalisessa tarinankerronnassa jokainen oppilas tuotti alun perin oman audiovisuaalisen esityksen elämästään. Esityksen kesto oli lyhyt, noin kolme minuuttia. Ideointi ja suunnittelu tapahtuivat ryhmissä. Esitys koostui still-kuvista, kertojaäänestä sekä taustäänistä. Menetelmää on sovellettu lasten parissa, eikä tuotoksen aiheen tarvitse olla välttämättä omasta elämästä. Monet periaatteet ovat kuitenkin elokuvanopetukselle yleisiä: Ideasta tehdään käsikirjoitus, ja tuotos toteutetaan helppokäyttöisellä editointiohjelmalla ilman kovia ammattimaisia vaatimuksia. Suunnitteluvaiheessa ajattelun kehitystä ohjataan seitsemän näkökulman kautta: tarinan näkökulma, draaman kaari, tunne, oma ääni, äänikerronta, yksinkertaisuus ja etenemisvauhti. Tarinan näkökulmassa mietitään esityksen sanoma, näkökulma, ja pyritään löytämään toteutukseen persoonallinen ote. Draaman kaarella tarkoitetaan tarinan rakennetta ja juonen johdattelua. Tunteiden välityksessä on pohdittava, millaisia tunteita tekijällä on aiheeseensa liittyen, mitä tunteita hän haluaa katsojille välittää, ja miten nuo tunteet saadaan välittymään. Tarinassa pyritään saamaan tekijän oma ääni kuuluville. Tässä on mietittävä kuitenkin tasapainoa kuvien ja äänen välillä, mitä voidaan jättää sanomatta, mitä kuvien välityksellä voidaan kertoa. Äänien käytöllä saadaan myös luotua vaikutelmia. Äänikerronnalla tarkoitetaan kerrontaa tukevia äänitehosteita. Äänit voivat olla valmiita musiikkeja tekijänoikeudet huomioiden, tai itse äänitettyjä. Yksinkertaisuudessa on mietittävä sitä, kuinka paljon tulkintaa jätetään katsojan varaan, millainen rytmitys kerronnassa on, ja miten tämä vaikuttaa vaikutelmaan. Etenemisvauhtia pohdittaessa huomioidaan eri elementtien välinen suhde ja yhteisvaikutelma sekä juonen kuljetuksen rytmi ja tempo. (Kupiainen & Sintonen 2009, 144–149.)

Käsikirjoitus on tärkeä osa digitaalista kerrontaa, joka tukee valmiin tuotoksen tekemistä. Sen avulla on helppo jäsentää kuvat ja äänet. Ryhmää tulee kannustaa aktiiviseen keskusteluun, jonka pohjalta voi viritä uusia ideoita. Käsikirjoitusta kirjoittaessa on hyvä etäännyttää itseään aiheesta sen verran, että kykenee pohtimaan valmista tuotosta myös katsojan näkökulmasta. (Kupiainen & Sintonen 2009, 150–151.)

Käsikirjoituksen pohjalta tehdään kuvakäsikirjoitus, jossa tulevan tuotoksen osat jaetaan tasoihin: kuvamateriaaliin, kerrontaan, sekä musiikkiin. Kuvakäsikirjoitukseen voidaan merkitä myös siirtymät, erikoisefektit, sekä aikajana, jolloin nähdään eri vaiheiden pituudet. Kun nämä elementit asetetaan allekkain eri riveille, voidaan hahmottaa jo kokonaisuus, jossa eri elementit ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Se toimii hyvin karttana, jonka avulla varsinainen tuotos voidaan editoida tietokoneella. Koulutyöskentelyssä voidaan menetelmää soveltaa pohtimalla myös kuvakokoja ja -kulmia, liikettä ja muita kerronnallisen toteutuksen teknisiä puolia. (Kupiainen & Sintonen 2009, 151–152; 156).

Opettajan roolina on luoda turvallinen ja inspiroiva ilmapiiri, tarjota vaihtoehtoja ja kannustaa omiin kokeiluihin. Hän auttaa ja tukee prosessin vaiheissa kohti esteettistä, eettistä ja toimivaa kokonaisuutta. Opettajan on tiedostettava myös ryhmien kokoonpanot, jotta hän voi hyödyntää ryhmien vahvuuksia ja ohjata työ alkuun. Valmiita tuotoksia ei kannata alussa näyttää, sillä se voi johtaa matkintaan ja oman ideoinnin vaikeuttamiseen. Myöskään valmiita ratkaisuja ei tule tarjota, vaan kannustaa kokeiluun. (Kupiainen & Sintonen 2009, 152–153.) Koulutyöskentelyssä voi kuitenkin ajankäytöllisistä syistä joutua nopeuttamaan työskentelyä antamalla valmiita ratkaisuja, jotta päästäisiin etenemään asiassa.

Tuotoksen arviointi on oltava yhdenmukainen tehtävänannon ja tavoitteiden kanssa. Sekä prosessin vaiheita että valmista tuotosta voidaan tarkastella. Yhdessä voidaan oppilaiden kanssa keskustella elokuvan viestistä, vaikutelmasta, merkityksistä ja tunnelmasta. Oppilaiden omalla reflektoinnilla on oppimisen kannalta iso merkitys. (Kupiainen & Sintonen 2009, 159.)

## *2.4 Opettaja opetuksen ohjaajana*

Opettaja on se toimija, joka on jatkuvassa vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa, ja joka vastaa osaltaan näiden kasvusta ja kehityksestä osaksi yhteiskuntaa. Opettajaan kohdistuu valtavia paineita niin kotien kuin kouluhallinnon puolelta. Taitava opettaja joutuu luovimaan tiensä vaatimusten läpi päätyäkseen lopputulokseen, jolla voidaan tavoittaa optimaaliset lopputulokset käytettävissä olevilla keinoilla. Opetusharjoittelijalla ja vastavalmistuvalla opettajalla käytännöt

tukeutuvat helposti selkeisiin ohjenuoriin. Tavoiteltavaa on vielä oman ammattitaidon, itseluottamuksen ja varmuuden kehittäminen opetustilanteessa.

Ohjaajan on ymmärrettävä ryhmäprosesseja ja -dynamiikkaa sekä ryhmäilmiöitä, jotta hän kykenisi ohjaamaan toimintaa niin, että kaikki pääsevät osallisiksi. Tarkastelemalla työskentelyä aika ajoin ulkopuolisen asemasta hän kykenee analysoimaan tilannetta ja ohjaamaan tätä kautta ryhmää pysymään perustehtävässään. Ohjaajan tehtävä vaatii empatiaa ja kunnioitusta. Hyvä ohjaaja huomioi ohjattavat, mutta muistaa oman asemansa roolimallina ja eettisenä tiennäyttäjänä. Empatiaa ja kunnioitusta voi osoittaa jo sillä, että kuuntelee, mitä ohjattavalla on sanottavana. On tärkeää, että kaikki tulevat huomioiduiksi, ja että jokaisen asia on yhtä tärkeä. Palautteen antaminen on yksi tapa osoittaa, että ohjaaja on todella paneutunut ohjattavansa asiaan. (Pasanen 2003, 14–16.) Ohjaajan työ vaatii tasa-arvon ylläpitämistä.

Toiminta vaatii aina säännöt, joiden mukaan toimia. Ohjaaja sopii nämä säännöt ryhmän kanssa ennen toiminnan aloittamista, jolloin kaikki tietävät, miten asiassa edetään. Nämä sopimukset voivat olla laajamittaisia tai koskea yksittäisiä tehtäviä ja opetushetkiä. Ennen prosessin alkua on hyvä selvittää ohjattavien taustaa, selvittää aikataulut, roolit sekä toiminnan muut puitteet. Kysymysten avulla ohjaaja tulee paremmin tietoiseksi ohjattaviensa ajattelusta, saa selvemmän kuvan tilanteesta ja voi tarjota tarkennusta ajattelulle. Tuodessaan ajatuksensa muiden tarkasteltavaksi suullisesti tai kirjallisesti ohjattava selventää asiaa myös itselleen ja voi löytää uusia näkökulmia. (Pasanen 2003, 16–17.) Mielekäs oppiminen edellyttää aktiivista toimintaa, tavoitteellisuutta, vuorovaikutusta ja mahdollisuutta antaa palautetta (Nevgi & Löfström 2007, 15). Jökulssonin (2010, 123) mukaan opetuksen tulee painottua enemmän oppimisprosessiin, jossa ymmärrys syntyy refleктоimalla kysymysten kautta omaa toimintaa. Oppilas tulee tietoiseksi omasta ajattelustaan, oppimisestaan ja viestinnästään.

Ryhmänohjauksen kannalta on tärkeää, että ohjaaja kykenee olemaan oma itsensä. Tätä kautta keskustelu on rentoa, ja tilanne kulkee omalla painollaan. Ohjaaja kykenee toimimaan tilanteessa ilman, että noudattaisi orjallisesti ylhäältä annettuja neuvoja ja temppeja. (Pasanen 2003, 17.) Nämäkin ovat toki tärkeitä, mutta ohjaajan on kyettävä ajattelemaan myös itse, lukemaan tilannetta, olemaan joustava ja tekemään omat päätöksensä. Hyvin suunniteltua suunnitelmaa on helppo muuttaa tilanteen vaatiessa (Pynnönen 2002, 89).

Ohjaajan toimintaan kuuluu tavoitteiden asettaminen, toiminnan suunnittelu ja ongelmanratkaisu. Ne ovat ohjaajan perustaitoja ja kuuluvat luonnostaan kaikkeen ohjaustoimintaan. Toiminnalla on oltava aina jokin tavoite, lopputulos, johon pyrkiä. Toiminnan tavoitteita ei tule kuitenkaan seurata sokeasti, vaan välillä on hyvä selvittää ohjattavien tilannetta. Ohjaaja voi tehdä oman näkemyksensä pohjalta yhteenvedon, jota ohjattavat voivat yhteisessä

keskustelussa korjata ja täydentää. Yhteenveto voi olla myös palautteenanto. (Pasanen 2003, 18–19.) Tätä kautta saadaan toiminnan vaiheesta realistisempi kuva, jonka avulla asettaa uusia tavoitteita, suunnitella toiminnalle jatkoa, ja tarvittaessa muuttaa vanhoja tavoitteita ja suunnitelmia. Arviointi on toteutettava asetettujen tavoitteiden mukaisesti.

Internet on ollut jo kauan koulujen käytössä, mutta sen asema opetusvälineenä ei ole vakiintunut. Tähän vaikuttavat resurssit, toimintavalmius, koulutuksen puute ja opettajien valmius ottaa käyttöön uusia teknisesti haastavia palveluja. Lisäksi on pohdittava palvelun tarjoamaa hyötyarvoa, jolla palvelun käyttö olisi perusteltua. Tavoitellun hyödyn saavuttaminen riippuu kuitenkin paljon opettajan toiminnasta, persoonasta, tieto- ja viestintätekniiikan osaamisesta ja opetusmenetelmien valinnoista. Jarruttavana tekijänä ovat koulun resurssit ja mahdollisuudet käyttää tietokonetta. (Koivisto 2007, 10–12.) Opettajan on onnistuttava punnitsemaan nämä tekijät ja valittava sellaisia menetelmiä, joiden avulla tavoitteet on mahdollista saavuttaa käytettävissä olevilla resursseilla. Tukeakin voidaan tarvita, ja sitä saa kysyä (ks. Koivisto 2007, 13).

Verkkoympäristöä suunniteltaessa on pohdittava, mikä sen tarkoitus on. Tämän perusteella rakennetaan ympäristölle sisältö. Tässä rakennustyössä opettajan on tunnettava ja hallittava ympäristön ominaisuudet ja työkalut. Lisäksi on tiedostettava ohjattavien tekniset taidot: onko ohjattavilla riittävät tiedot ja taidot verkkoympäristössä toimimiseen? Tarvittaessa opettaja joutuu toimimaan myös neuvonantajana teknisissä asioissa. Lisäksi opettajan on huomioitava internetissä toimimiseen liittyvät tietoturvakysymykset, tekijänoikeusasiat ja eettiset linjaukset. (Pasanen 2003, 35; 51–52.) Medianopetuksessa opettajalla on myös moraalinvartijan tehtävä (Kupiainen & Sintonen 2010, 65). Mikäli verkkoympäristön käyttö vaatii valmistavaa opetusta, on se tarjottava oppilaille. Ohjaajan on pysyttävä kehityksen perässä ja kehitettävä itseään aktiivisesti oppimisympäristön suunnittelijana ja välineiden käyttäjänä (Pasanen 2003, 52). Verkkoympäristössä opettajan rooli muuttuu luontevasti perinteisestä tiedonjakajan roolista tutorin ja mentorin rooliksi. (Nevgi & Löfström 2007, 18).

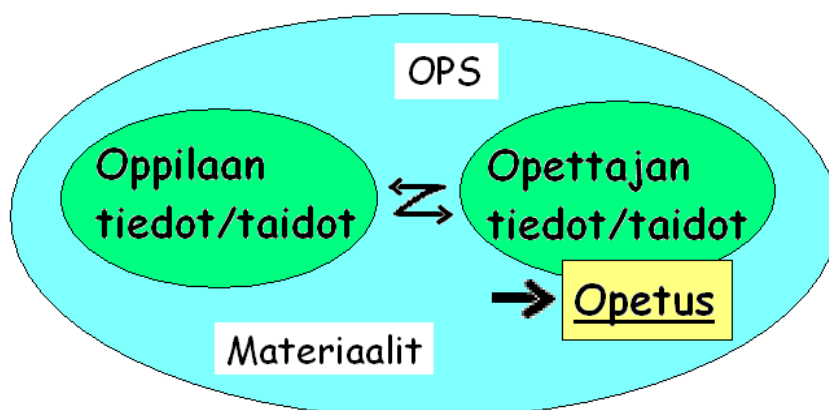
Verkkokeskustelut toimivat myös dokumentoinnin välineinä, joiden avulla opettajan on mahdollista kerrata oppilaiden tilanteita vanhoista viesteistä (Pasanen 2003, 42). Näin lievitetään opettajan taakkaa yrittää muistaa ulkoa jokaisen oppilaan ongelmia. Kun asia on tallessa digitaalisena dokumenttina, voi tilannetta työstää ajasta ja paikasta riippumatta.

# 3 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

## 3.1 Tutkimusaihe

Median merkitys on nykypäivän yhteiskunnassa erittäin suuri. Nopea tekninen kehitys ja muutokset ovat vaikuttaneet myös koulumaailmaan, ja opettajat joutuvat aika ajoin päivittämään tietojaan ja taitojaan erinäisissä koulutuksissa. Samalla tietotekniikan yleistyessä joka taloudessa yhä nuoremmat lapset törmäävät myös mediaan, jonka käsittelyyn heillä ei ole vielä tiedollisia valmiuksia.

Tästä pääsemme käsitteeseen mediakasvatus, jonka sisältö muuttuu ajan ja kehityksen myötä aina laajemmaksi (ks. esim. Kupiainen & Sintonen 2010, 58–59). Mitä se siis tänä päivänä sisältää, ja mitä varsinaisesti koulussa opetetaan? Tähän voidaan hakea vastausta opetussuunnitelmasta, mutta sen toteutus ja onnistuneisuus ovat aina tilannekohtaisia riippuen niin opettajasta, valituista menetelmistä kuin oppilasryhmästä. Ennen kuin voidaan tarkastella opettajuutta tai mediakasvatuksen toteutumista, on ensin selvitettävä, mitä mediakasvatuksella oikeastaan tarkoitetaan. Tiivistetysti voidaan sanoa, että mediakasvatuksen tavoitteena on oppilaan turvallinen ja asianmukaisesti median käyttö (Opetushallitus 2004). Tämä tarkoittaa tapaa tarkastella kuin myös tuottaa erilaisia medioita. Tätä käsitellään tarkemmin luvussa 5.2.1.



**KUVIO 2.** Vuorovaikutukset opetustilanteessa

Tutkimukseni aihe syntyi pohtimalla opetustilannetta ja erittelemällä siihen vaikuttavia osatekijöitä (ks. Kuvio 2). Luokkahuoneessa välittömässä vuorovaikutuksessa ovat oppilaat sekä opettaja. Oppilaille on kotoa ja koulun ulkopuolella opittuja mediaan liittyviä tietoja ja taitoja. Nämä eivät kuitenkaan aina päädy opettajan tietoisuuteen. Arkikeskustelussa on puhuttu paljon siitä, kuinka oppilaat saattavat olla taitavampia tietotekniikan ja nykymedian käyttäjiä ja enemmän perillä nykytekniikasta kuin aikuiset mukaan lukien myös opettajat (ks. Hagen 2010, 35–36). Heille voi olla myös tutumpia internetin sosiaaliset mediaverkostot. Tarkastelun arvoinen näkökulma onkin, miten opettaja huomioi oppilaidensa mediatiedot ja -taidot.

Opettajalla on myös omat taustansa ja suhteensa mediaan, mikä voi vaikuttaa siihen, miten ja mitä tämä opettaa. Opettajan oma asiantuntemus median ja tietotekniikan parissa on opetuksen toteutuksessa olennainen tekijä. Tämän takia on tärkeä selvittää, miten opettajan media- ja tietotekniikkataidot, tai niiden puute vaikuttavat opetukseen. Mikäli opettajalla ei ole taitoja tai tietämyksiä, miten hän voi tukea lapsen kasvamista selvästi mediapainotteiseen kulttuuriin?

Opettajan työtä ohjaavat ylhäältä myös opetussuunnitelmassa määritellyt puitteet. Opettajan on tunnettava opetussuunnitelman sisältö voidakseen perustella valitsemansa opetusmenetelmät ja tavoitteet. Tämän lisäksi opettajilla on käytössään oppikirjat ja -materiaalia, joihin tekijät ovat jo valmiiksi suunnitelleet tehtäviä ja ohjeita opetuksen toteutukselle. Nämä materiaalit tehdään opetussuunnitelman sisältöjen mukaan, mutta sisältöjen tulkinnat ja painotukset vaihtelevat kirjakohtaisesti (vrt. esim. Kirjakuja- ja Sanataituri-kirjasarjat). Opettajankoulutuksessa ollut paljon keskustelua siitä, kuinka paljon opettajan työtä ohjaa oppikirjojen sisältö. Opettajasta voi helposti tulla oppimateriaalien orja sen sijaan, että materiaali olisi opettajan väline, millaiseksi se on tarkoitettu.

Opetus- ja oppimistilanne on kuitenkin aina vuorovaikutteinen tilanne, jossa tietoa vaihdetaan. Mutta millainen onkaan opettajan tai oppilaan rooli mediakasvatuksessa? Kuka opettaa ketä ja miten? On selvää, että opettajan tehtävä on olla se auktoriteetti, joka ohjaa oppilaat tiedon pariin kohti oppimista. Tapoja on kuitenkin monia vaihdellen opettajajohtoisesta oppilaslähtöisempään opetukseen. Näissä opettajan ja oppilaan roolit ja tehtävät voivat vaihdella erilaisissa asemissa.

Tutkimus toteutettiin luokanopettajan syventävässä opetusharjoittelussa projektimuotoisesti. Kotilaisen (2001, 53) mukaan opetusharjoitteluiden, projektitöiden ja tutkielmien avulla voidaan kehittää aktiivista oppimista, ja lisätä käsitystä integroinnin arjesta. Mediakasvatuksen keskiöön kuuluvat niin opetus mediasta kuin siihen liittyvät menetelmäratkaisut. (Kotilainen 2001, 13.) Tarkoitukseni on tarkastella, millaisilla keinoilla mediakasvatusta voidaan toteuttaa: millaisia valintoja tehdään opetuksen suhteen, ja miten valitut menetelmät toimivat ja tuottavat tuloksia.

Samalla on tarkoitus kehittyä opettajana ja mediakasvattajana. Aineistojen pohjalta tulen analysoimaan opettajan tietojen ja taitojen vaikutusta opetuksen sisältöön, sekä oppilaiden asiantuntemuksen mahdollista hyödyntämistä. Opetuksen sisältöä vertaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) asetettuihin tavoitteisiin ja sisältöihin. Tulen myös pohtimaan oppimistilanteen ja roolien luonnetta tässä valossa.

### 3.2 *Tutkimusmetodina toimintatutkimus*

Kasvatustieteen alalla toimintatutkimus on käynyt varsin yleiseksi tutkimusmenetelmäksi, joka yhdistää teorian ja käytännön (Linnansaari 2004, 113). Se on kokemuksellista, aikaan sidottua ja tätä kautta hyödyllistä (Kuula 1999, 173). Sen tarkoitus on muuttaa tutkittavaa todellisuutta ja käytäntöjä etsimällä ratkaisuja käytännön ongelmiin, ja tätä kautta sen avulla voidaan edistää opettajan ammatillista pätevyyttä. Kasvatustieteen toimintatutkimukseen liittyy osana kriittisyys vallitsevia käytäntöjä kohtaan, ja samalla pyritään epäoikeudenmukaisuuden poistamiseen. Toisaalta kun kyse on yhteisöllisestä toiminnasta, liittyy toimintatutkimukseen demokraattisuus: jokaisella toimijalla on kyky löytää ryhmätoiminnan kautta uusia mahdollisuuksia muutokselle. Näin ollen myös tutkittavat, eli käytännössä toimivat henkilöt ovat aktiivisia toimijoita. Heille on mahdollista luovuttaa vastuuta. Kommunikatiivinen näkökulma korostaa tasavertaisuuden ohessa kaikkien osapuolten kokemusten, tietojen ja taitojen osallisuutta prosessissa. Tutkimuksen tuloksena saadaan uutta tietoa ja uusia käytäntöjä. (Kuula 1999, 9; 11; 61; 63; 93; 112.)

Toimintatutkimusta voidaan kuvata myös eklektiivisenä tutkimuksena siinä mielessä, että tutkija voi hyödyntää vapaasti niitä metodeja, joita kokee tutkimuksensa kannalta tarpeellisiksi. (Kuula 1999, 218). Avaintarkoituksena on kuitenkin aina pyrkiä muutokseen (esim. Kuula 1999, 219).

Toimintatutkimus on yhteisöllinen prosessi, jossa käyttöteoriaa ja käytäntöjä pyritään tukemaan ja kehittämään. Muutos tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toimijoiden välillä. (Linnansaari 2004, 129.) Tutkija on itse osallisena toiminnassa, vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa, muutoin muutosta ei saada aikaan. Tämä edellyttää, että tutkijan on kyettävä rakentamaan hänen ja tutkittavien välille keskusteluyhteys ja luottamus. Tämä vaatii tutkijalta halua, tahtoa ja kykyä työtään kohtaan. Lisäksi tarvitaan empatiaa ja ymmärrystä. Tutkijan on kyettävä asettamaan itsensä tutkittavien asemaan saadakseen tietoa ja ratkaistakseen eteen tulevia ongelmia. Toisaalta tutkija ei ole tutkimuskohteen jäsen, vaikka onkin osa tutkimusta. Hänen on kyettävä myös etäännyttämään itsensä tutkimuskohteen ulkopuolelle, jotta kykenisi tarkastelemaan ja analysoimaan tilannetta objektiivisesti. (Kuula 1999, 208–209.) Sama pätee opettajan



jokapäiväiseen työhön (vrt. Pasanen 2003, 14–16). Opettajan on kyettävä ymmärtämään oppilaitaan, jotta hän voi toimia oikeudenmukaisesti ja reilusti. Opetusta suunnitellessaan hänen on huomioitava myös oppilaiden taidot ja mahdolliset kiinnostukset. Ongelmat voidaan havaita monesti kokeilla, mutta vasta ollessaan vuorovaikutuksessa oppilaisiin opettaja voi ymmärtää, mistä ongelmassa on kyse. Oppilasarvioinnissa ja opetuksen toteutuksessa opettajan on kuitenkin muistettava asemansa ja pidettävä tietty etäisyys oppilaisiinsa.

Toimintatutkimus on jaksottuva prosessi, joka lähtee liikkeelle muutoksen tarpeesta, tavoitteista ja interventioista. Tutkimuksen aikana toistuvat syklit, joissa tilannetta diagnosoidaan, suunnitellaan, toimitaan, arvioidaan ja jälleen diagnosoidaan. Prosessin aikana toimijat reflektoivat omia kokemuksiaan, jolloin tapahtuu metaoppimista. Kvalitatiiviseksi tutkimuksen tekee se, että toimijoiden reflektointeja pyritään ymmärtämään. Tutkimuksen aikana tutkija kehittyy samalla kun hän tulkitsee reflektointeja. (Linnansaari 2004, 117.) Koska päättöharjoittelu ja opettajantyö vaativat aktiivista toimintaa kohteen parissa, itsereflektointia, tilannearvioita ja suunnitelmien kehittelyä, soveltuu toimintatutkimus luontevasti tutkimuksen metodiksi.

Tutkijan ja tutkittavien itsereflektoinnit ovat oleellinen osa tutkimusta. Oppimista ja kehitystä tapahtuu tutkimuksen kohteessa sekä tutkijassa itsessään. (Kuula 1999, 148; 150.) Reflektoinnin kautta saadaan tietoa, jonka avulla oppia toiminnasta ja muuttaa sitä. Muutoksen tapahtuminen ja ymmärryksen kehittyminen vaativat kuitenkin aikaa ja useita syklivaiheita. (Linnansaari 2004, 124).

### *3.3 Tutkimuskohde*

Tutkimus toteutettiin luokanopettajakoulutuksen syventävässä opetusharjoittelussa kuudennella luokalla. Toimijoina olivat oppilaat. Tutkimuksen kohteina olivat opettajuuden kehittyminen ja opetusmenetelmät. Harjoittelun teemana oli kokonaisvaltainen mediakasvatus sisältäen medialukutaitoa, median tuottamista, tietotekniikan hallintaa ja erilaisten mediaympäristöjen tuntemusta ja hallintaa.

Opetusharjoittelu sisälsi äidinkielen, kuvataiteen ja liikunnan opetusta. Yhtä kuvataiteeseen integroitua tuntia lukuun ottamatta tuntien sisältö ei liity mitenkään mediateemaan, joten näiden tarkastelu rajataan tässä yhteydessä tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimuksessa keskitytään pelkkään mediaa käsittelevään osuuteen.

Opettajuuden kehitys näkyy tavassa ohjeistaa ja käyttää menetelmiä. Tutkimuksessa tarkastellaan opettajan varmuutta menetelmien käytössä ja ohjeistuksessa. Menetelmien

toimivuutta tarkastellaan erikseen. Menetelmät eivät toimi kuitenkaan yleispätevästi, joten menetelmien toimivuudessa on huomioitava tapa, jolla ohjeistus on annettu.

Opettajuuden kehityksessä oppilaat ovat parhaita opettajia. He antavat toiminnallaan ja oppimistuloksillaan palautteen siitä, miten opetus ja valitut menetelmät ovat toimineet. Opettajan kontille jää pohtia, mitä voisi tehdä toisin ja miten.

### 3.4 Tutkimuskysymykset

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty opetuksen sisällöt (Opetushallitus 2004). Tämän pohjalta on päättöharjoittelulle asetettu tavoitteet, ja näiden pohjalta seuraavat kysymykset:

- Millaisin menetelmin mediakasvatusta voidaan toteuttaa?
- Miten opettajan mediataidot ja -tiedot ohjaavat opetuksen suunnittelua ja toteutusta?
- Miten opettaja voi huomioida oppilaat opetuksen suunnittelussa?
- Mitä mediakasvatuksessa käytännössä opetetaan?
- Miten opettaja kehittyy opettajana ja mediakasvattajana päättöharjoittelun aikana?

Pyrkimys on tuottaa ratkaisuja, jotka ovat innovatiivisia, vuorovaikutteisia ja ennen kaikkea toimivia kokonaisuuksia. Tutkimuksen kannalta on keskeistä, miten näitä sisältöjä käsitellään, ja miten tavoitteet toteutuvat. Opetuksen suunnittelun tarkastelussa huomioidaan opettajan sekä myös mahdollisuuksien mukaan oppilaiden mediatiedot ja -taidot. Menetelmiä arvioidessa ja projektin päätyttyä on tulosten pohjalta hyvä arvioida, mitä todella opetettiin. Toimintatutkimuksen tarkoituksena on muutos niin tutkimuksen kohteessa kuin sen tutkijassa. Oppilaiden kohdalla tavoite on oppiminen, opettajan kohdalla opettajuuden ja mediakasvattajana kehittyminen. Näin ollen on myös tarkasteltava opetuksen ja sen menetelmien vaikutusta opettajaan.

# 4 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

Tutkimukseni eteni kolmessa vaiheessa. Ensimmäisenä selvitettiin mediakasvatuksen määritelmä ja sisältö perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2004), kerättiin aineistoa mediakasvatukseen liittyvästä kirjallisuudesta ja aiemmista tutkimuksista. Vertailtiin myös, miten eri oppikirjoissa on käsitelty mediakasvatusta. Näiden pohjalta oli mahdollista määrittää tarkemmat tutkimuskysymykset, opetusharjoittelun sisältö ja tavoitteet. Ne antoivat myös perusteet opetuksen arvioinnille ja tutkimuksen analyysille.

Tämän jälkeen toteutettiin opetusharjoittelu, jonka aikana kerättiin aineistoa, jolla pyrittiin hakemaan vastauksia asetettuihin kysymyksiin. Harjoittelu oli projektiluontoinen, joten se eli aina tilanteen mukaan sisältäen jatkuvaa reflektointia ja suunnitelmien tarkastusta. Tarvittaessa suunnitelmia muutettiin.

Lopuksi analysoitiin käytettyjä menetelmiä, niiden ja jakson yleistä onnistumista ja mediakasvattajan ja opettajan roolissa kehittymistä. Tavoitteena oli löytää vastauksia edellisessä luvussa asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Analyysin pohjana toimivat ennen harjoittelua kerätty aineisto, kirjallisuus ja opetussuunnitelma. On kuitenkin muistettava, että menetelmien toimivuus on aina tapauskohtaista ja pitkälti opettajan sovellustaidoista, oppilaista ja muista tilanteeseen vaikuttavista seikoista kiinni.

## 4.1 Aineistonkeruu

Ennen projektin alkua kerättiin alustava aineisto, jonka tarkoituksena oli hahmottaa mediakasvatuksen määritelmää ja sisältöjä. Tämä aineisto koostui perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2004), teoreettisesta kirjallisuudesta, sekä opetuskäyttöön tarkoitettua materiaalista: oppikirjoista, oppaista ja muusta opetusmateriaalista. Opetussuunnitelmaa ja materiaaleja käsitellään tarkemmin luvuissa 5.2.1 ja 5.2.2.

Lopullinen tutkimusaineisto tuotettiin ja kerättiin projektin aikana. Aineistona toimivat kaikki projektin aikana tuotettu materiaali: jakso- ja tuntisuunnitelmat, ideapaperit, päiväkirjat, raportit, käsikirjoitukset, kuvausmateriaalit, sekä itse valmiit tuotokset. Projektin aikana kuvattiin

myös dokumenttimateriaalia elokuvan tekemisen eri vaiheista. Myös oppilasarviointi toimii aineistona. Tarkastelunäkökulma on kuitenkin opetuksen kokonaisuuden onnistuneisuudessa, yksittäisten oppilaiden arviointia ei aineiston analyysissä tarkastella.

Projekti sisälsi myös blogin käyttöä, joka toimi päiväkirjan tavoin. Siihen merkittiin, mitä tunteilla oli tehty, ja oppilaat pystyivät suunnittelemaan omia tuotoksiaan. Blogissa käydyt keskustelut toimivat samalla myös dokumentoinnin välineenä (ks. Pasanen 2003, 42). Tekstien kautta päästään lähelle lasten arkikokemuksia ja luontaista ilmaisua, ja saadaan todentuntuinen kuva suunnitteluprosessista (Noppari ym. 2008, 16). Päiväkirjasta nähdään myös prosessin eteneminen ja reflektointi.

## *4.2 Aineiston analyysimenetelmät*

Aineiston analyysi tapahtuu suhteessa teoriaan sekä asetettuihin tavoitteisiin. Tavoitteet on jaoteltu tutkimuskysymysten ja projektin tavoitteiden mukaisesti opettajuuden ja mediakasvattajana kehittymiseen, menetelmien toimivuuteen ja jaksosuunnitelman sisällön toteutumiseen. Oppilaiden tuotosten arviointia hyödynnetään peilaten tuloksia opetuksen onnistuneisuuteen ja menetelmien toimivuuteen. Oppimistulosten ja menetelmien analyysin kautta voidaan tarkastella, kuinka hyvin opetussuunnitelman sisällöt ja harjoittelun tavoitteet toteutuivat. (vrt. Kotilainen & Hankala 1999, 65–68.)

Opettajuuden ja mediakasvattajan roolin kehittymistä tarkastellaan suhteessa menetelmien käyttöön, jakson aikana tehtyyn itsereflektointiin ja teoriaan. Itsereflektoinnin tarkastelussa hyödynnetään jakson aikana kirjoitettua päiväkirjaa sekä päättöharjoitteluraporttia, joista ilmenee opettajan tekemät huomiot ja oppiminen. Tässä yhteydessä tarkastellaan, kuinka hyvin luvussa kaksi esitetyt opettajuuden kriteerit ovat toteutuneet. Toteutuneen mediakasvattajan roolia tarkastellaan myös suuntautumisen näkökulmasta: millaisia menetelmiä ja opetustyyliä ja -aiheita suositaan.

Käytettyjen menetelmien kohdalla tarkastellaan tehtävien sekä tehtävänannon merkitystä tuloksiin. Samalla tarkastellaan teorian valossa menetelmien painottumista tuotannon, ilmaisun ja vastaanoton näkökulmista, millaisesta näkökulmasta aiheita on lähestytty. Menetelmien lisäksi tarkastellaan opetusmateriaalien käyttöä.

Analyysin runkona toimivat numeraaliset oppilas- ja ryhmäarvioinnit. Keskiarvoista voidaan nähdä opetussisältöjen onnistuneisuus, minkä kautta voidaan tarkastella käytettyjä menetelmiä: mikä on toiminut, mikä ei, ja miksi? Vastauksiin päästään käsiksi erittelemällä arviointikriteerejä, vertaamalla niitä opetusmenetelmiin sekä hyödyntämällä oppimispäiväkirjaa. Analyysissä

huomioidaan myös lasten näkökulma oppilaiden itsearviointien avulla. Arviointitulokset kertovat enemmän tuotosten onnistuneisuudesta, mutta lasten kirjoitelmista nähdään, mitkä sisällöt on opittu ja jääneet parhaiten mieleen. Koska opetuksen ja tulosten arviointi on osa opettajuutta, tarkastellaan analyysissä myös arviointia ja sen menetelmiä. Analyysin tulosten pohjalta pyritään luvussa yhdeksän vastaamaan tutkimuskysymyksiin.

# 5 MEDIAPROJEKTI

## 5.1 Projektin kuvaus

Projekti toteutettiin syksyllä 2010 luokanopettajakoulutuksen syventävässä opetusharjoittelussa hämeenlinnalaisessa koulussa kuudennella luokalla. Harjoittelu kesti kuusi viikkoa sisältäen äidinkieltä, kuvataidetta ja liikuntaa. Harjoittelun sisältöön oli määrätty kuuluvaksi projekti, joka harjoittelijan oli jakson aikana toteutettava. Jakson pääteemaksi muodostui kokonaisvaltainen mediakasvatus, ja koko harjoittelu painottui kahden mediaprojektin toteutukseen: Elokuvaprojektissa oppilaat tuottivat noin viiden hengen ryhmissä neljä elokuvaa, jotka he itse kirjoittivat, kuvasivat ja editoivat. Elokuvanteon ohessa tutustuttiin muun muassa käsikirjoitusten rakenteeseen, juonirakenteeseen, kamerankäyttöön, kuvakokoihin, kuvan sommitteluun ja editointiohjelman käyttöön. Luokkalehtiprojektissa opeteltiin muun muassa kirjoittamaan uutistekstejä, mielipidekirjoituksia, haastatteluja ja mainoksia, joiden pohjalta ryhmät tekivät omat lehtensä. Sosiaalista mediaa käsiteltiin blogin avulla.

Harjoittelukoululla oli käynnissä teema: ”yhdessä olemme enemmän.” Tämä soveltui hyvin ryhmätyöprojekteihin. Ryhmätyöskentelyssä korostettiin yhteistyön tärkeyttä, ja rohkaistiin jokaista ilmaisemaan oma mielipiteensä. Molemmat projektin tehtiin noin viiden oppilaan sekaryhmissä.

Mediaprojekti toteutettiin äidinkielen ja kuvataiteen tunneilla, ja niihin käytettiin harjoittelun 60 tunnin kokonaismäärästä 48 tuntia. Lisäksi valokuvausharjoittelu integroitiin osaksi kahden tunnin liikuntakertaa. Lehtiprojektia jatkettiin muutamalla tunnilla myös opetusharjoittelun jälkeen työn valmiiksi saamiseksi. Yhteensä mediaprojekti vei kaiken kaikkiaan noin 52 opetustuntia.

## 5.2 Projektin lähtökohdat

Projektin sisällöt sovittiin luokanlehtorin kanssa luokan aiempien mediakokemusten, oppilaiden kiinnostusten ja alustavan aineistonkeruun pohjalta. Sisällöt olivat opetussuunnitelman mukaiset. Opetusmenetelmät ja -tavat tukivat vallitsevaa oppimiskäsitystä. Opetusmateriaalia pyrittiin

käyttämään opetuksen välineenä, eikä opetuksen runkona, jonka mukaan edetä. ”Äidinkielen oppikirja toimi apuvälineenä, josta haettiin virikkeitä keskusteluille, havaintomateriaalia ja esimerkkejä. Suunnitelmat oli tehty jo pitkälle, ennen kuin kirjaa oli edes avattu.” (Opettajan päiväkirja.)

Oppimisen katsotaan tapahtuvan konstruktivisesti oppilaan aktiivisen ja tavoitteellisen toiminnasta toiminnan kautta. Tieto rakentuu aiempien tietorakenteidensa pohjalta opittavaa ainesta käsittelemällä ja tulkitsemalla. Oppimiseen vaikuttavat myös motivaatio sekä oppimis- ja työskentelytavat. Jokainen on kuitenkin yksilö omine tietotaustoineen, mikä on opetuksessa huomioitava. (Opetushallitus 2004, 18.) Mediarutiinit opitaan tavallisesti vanhemmilta ja sisaruksilta. (Noppiari ym. 2008, 56; 68).

Prosessityöskentelyssä toimii hyvin konstruktivismin periaatteet. Tätä varten oli hyvä selvittää ennen prosessia oppilaiden tietotaustat ja kiinnostukset, jotta opettavat sisällöt ja harjoitukset tukisivat konstruktivistista tiedon ja taidon kehitystä sekä mielekkyyttä. (Nevgi & Löfström 2007, 24.)

Ryhmätöiden kautta saavutetaan yhteistyö ja yhteisöllisyys sekä oppimisen sosiaalinen ulottuvuus. Oppilaat tukevat toisiaan, ratkovat ongelmia keskenään ja pyrkivät yhdessä kohti asettamaansa päämäärää. Tämän toiminnan tärkeys korostuu internetissä tapahtuvassa työskentelyssä. Haastetta työskentelyssä on oltava riittävästi, muttei liikaa. (Nevgi & Löfström 2007, 24.)

Projektiluontoiseen työskentelyyn kuuluu suunnittelua, tekstin kehittelyä, muokkausta ja vaiheissa työskentelyä. Tämän takia aiheiden lähestymistapaan sovellettiin prosessikirjoittamisen periaatteita (ks. esim. Linna 1994.) Lisäksi pyrittiin korostamaan elämyksellisyyttä, kokemuksellisuutta ja aktiivista toimintaa, konstruktivistisen oppimisen periaatteita. Käytännössä tämä tarkoittaa myös sitä, että oppilaita rohkaistiin refleктоimaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa. Refleктоidessa saatetaan saada uusia näkökulmia (Nevgi & Löfström 2007, 28).

Oppimisympäristöstä määrätään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa seuraavaa:

*”Sen on oltava fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen ja tuettava oppilaan terveyttä. Tavoitteena on tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta sekä edistää hänen aktiivisuuttaan, itseohjautuvuuttaan ja luovuuttaan tarjoamalla kiinnostavia haasteita ja ongelmia. Oppimisympäristön tulee ohjata oppilasta asettamaan omia tavoitteitaan ja arvioimaan omaa toimintaansa. Oppimisympäristön tulee tukea myös opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Sen tulee edistää vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä.” (Opetushallitus 2004, 18.)*

Työtavoista säädetään, että opetuksen tulee edistää tieto- ja viestintätekniikan taitojen kehittymistä, ja antaa mahdollisuuksia luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin (Opetushallitus 2004, 19). Näiden vaatimusten perusteella valittiin työskentelymuoto, jossa oppilaan omalle luovuudelle ja kokeilulle annettiin paljon tilaa, jolloin kokemus olisi omakohtaisempi ja muistijälki vahvempi. Lähtökohtana oli oppilaan oma kokemusmaailma (ks. esim. Herkman 2007, 62; 71). Tavoite oli antaa oppilaille vapaus elokuvan sisällön ja toteutustavan suhteen. Opettaja toimi tässä enemmänkin tukihenkilön roolissa. (Nevgi & Löfström 2007, 24). Tarvittaessa annettaisiin neuvoja ja eettisiä rajoja. Ryhmätyöskentely tuki vuorovaikutustaitoja. Sosiaalisen median suhteen oli valittava ympäristö, joka olisi tarkasti rajattu ja sitä kautta turvallinen. Samalla se edisti osaltaan ryhmätoimintaa sekä opettajan ja oppilaiden keskinäistä vuoropuhelua aikaan ja paikkaan sitomatta.

Seuraavaksi esittelen luvuissa 5.2.1 ja 5.2.2 ennen projektin alkua kerättyjä aineistoja, joiden tarkastelun tarkoituksena oli hahmottaa mediakasvatuksen tämän hetkistä luonnetta, määritelmää ja sisältöjä. Nämä auttoivat projektin suunnittelussa, sisältöjen valinnassa ja tavoitteiden määrittelyssä. Luvussa 5.3 eritellään projektin tavoitteita.

### 5.2.1 Mediakasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Valtakunnallinen opetussuunnitelma on viestintäkasvatuksen suhteen vielä epäselvä ja jäsentymätön, mikä voi hankaloittaa opettajan työtä mediakasvatusta suunniteltaessa (Kotilainen 2001, 54). Tämän takia kokosin mediakasvatuksen sisällöt ja tavoitteet opetussuunnitelmasta itse.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) ei mainita mediakasvatusta sinällään, mutta median käyttö mainitaan kyllä osana viestintäkasvatusta. Tämän lisäksi merkintöjä mediasta opetuksessa löytyy runsaasti. Erityisesti mediakasvatus keskittyy äidinkielen ja kuvataiteen osa-alueisiin, mutta sitä löytyy ylemmillä luokilla myös musiikista, terveystiedosta, elämäkatsomustiedosta ja yhteiskuntaopista. Viestintätekniikan hallinta ja viestinnän keinot ovat erityisasemassa.

Mediakasvatuksen tavoitteena on, että oppilas oppii toimimaan mediassa turvallisesti ja asianmukaisesti: Oppilas osaa lukea ja tulkita erilaisia mediatekstejä ja kuvia ja tuottaa niitä myös itse. Hän kykenee ilmaisemaan itseään ja toimimaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Hän hallitsee tieto- ja viestintävälineiden käytön ja kykenee hankkimaan tietoa eri mediakanavia hyödyntäen. Median monilaatuisuuden takia oppilaan on myös ymmärrettävä tiedon sisältö ja luonne erottaakseen luotettavan ja olennaisen tiedon kaiken muun keskeltä. Oppilas pystyy näin



lukemaan ja katselemaan omalle ikätasolle suunnattua mediasisältöä. Mediaa käytetään opetuksen välineenä sekä kohteena. (Opetushallitus 2004.)

Kahtena ensimmäisenä vuotena pyritään oppilaalle rakentamaan riittävä medialukutaito omalle ikäkaudelle soveltuvien tekstien ja median ymmärtämiseen. Oppilas tutustutetaan erilaisiin kulttuureihin elokuvien ja muun median avulla, ja samalla median keinoin tuotettuun fiktion. Näin oppilaalle kehittyy käsitys todellisuuden ja fiktion eroista. (Opetushallitus 2004, 52.)

Seuraavina vuosina median merkitystä mielikuvien tuottajana ja manipuloijana nostetaan esille lisää. Televisio-ohjelmia, elokuvia, mainoksia ja sarjakuvia, jopa tietokonepelejä tarkastellaan kriittisesti, ja tutuksi tulevat myös erilaiset taiteet, kirjallisuus, kertomukset ja kansanperinteet. (Opetushallitus 2004, 56; 151; 237–238.)

Neljännän vuoden päätteeksi oppilaan tulisi osata hakea ohjatusti tietoa eri lähteistä, arvioida ja perustella omaa mediankäyttöään ja tehdä tähän liittyen omia valintoja. Hän ymmärtää toden ja fiktion erot ja osaa havainnoida ja arvioida niitä. Hän on tutustunut kuvakerronnan perusteisiin ja osaa näitä käyttäen ilmaista itseään. Lukuvuosina 1-6 tutuksi tulevat niin sähköiset tietolähteet, sosiaaliset verkostot kuin julkiset palvelutkin. Mediaa osataan käyttää tavoitteellisesti tiedonhankintaan sekä viihteeseen. (Opetushallitus 2004, 151; 237–238.)

Ylemmillä luokilla ilmaisun keinoihin tekstein ja kuvallisin metodein syvennyttään tarkemmin. Kuvataiteessa painotetaan kuvallista ilmaisua ja viestintää, tähän liittyen myös kuvantulkintaa, kuvantekotapoja ja mediateknologina hallintaa. Välineet ja materiaalit tulevat tutuiksi, ja niitä opitaan käyttämään. Kuvia ja mediaa analysoidaan ja tulkitaan kriittisesti pohtien niiden etiikkaa, käyttötarkoitusta ja tekijää. (Opetushallitus 2004, 238–239.)

Äidinkielessä kielen ja tekstin hallintaa pyritään laajentamaan. Ilmaisukeinoihin syvennyttään tarkemmin, ja tekstilajien tuntemusta kehitetään. Tavoite on, että oppilas kykenee toimimaan tarkoituksenmukaisesti monenlaisissa teksti- ja mediaympäristöissä. Tekstien sisältöä analysoidaan vastaavalla tavalla kuin kuvataiteenkin puolella kriittisesti ymmärtäen, että kirjoittajan tarkoitusperät ja kohdeyleisö vaikuttavat tekstin sanavalintoihin ja -muotoihin, asiasisältöön ja näin ollen luotettavuuteen. Oppilas oppii lukemaan ja erittelemään erilaisia tekstejä ja myös tuottamaan niitä itse eri tarkoituksiin käsin sekä tekstinkäsittelyohjelmilla. Tietoteknisiä taitoja opetellaan käyttämään niin, että oppilas pystyy omatoimisesti käyttämään tietotekniikkaa ja muita viestintävälineitä. Hän oppii tiedostamaan ja arvioimaan tarkemmin omaa median käyttöään, taitojaan ymmärtää ja tuottaa tekstiä ja ilmaista itseään. (Opetushallitus 2004, 54; 56; 65; 67; 83–84; 111; 113; 126.)

Mediaa käytetään opetusvälineenä, jonka käyttöä opetellaan käyttämään monipuolisesti. Elokuvien ja televisiosarjojen ynnä muiden medioiden avulla opitaan lisää ilmaisukeinoja kuvin ja

tekstin avulla. Samalla korostuu median valta vaikuttaa ihmisiin ja yhteiskuntaan. Tietoa opetellaan hakemaan mediasta, kirjallisuudesta, tietoverkoista, kuvista, taiteesta ynnä muista lähteistä. Lähteiden pohjalta osataan kirjoittaa kuvauksia, tiivistelmiä, arvosteluja, mielipidekirjoituksia ynnä muita pohtivia tekstejä. Lähteet opetellaan myös ilmoittamaan. (Opetushallitus 2004, 83–84; 113.)

Mediankäytön tarkoitukset ovat myös yleissivistävät. Sen avulla perehdytään historiaan ja kulttuureihin, ja opitaan ymmärtämään niiden sekä median merkitys myös yhteiskunnallisella tasolla ja toimimaan osana sitä. Oppilasta kannustetaan lukemaan tekstejä ja ottamaan niihin kantaa. Yhteiskuntaopissa tavoitellaan ymmärtämään yhteiskunnallisen tiedon luonnetta, hankkimaan ja soveltamaan sitä, käyttämään julkisia palveluja sekä vaikuttamaan aktiivisena toimijana. Median merkitystä turvallisuuden ja terveyden näkökulmasta opetellaan myös tarkastelemaan. (Opetushallitus 2004, 110; 200–201; 229.)

Peruskoulun päätteeksi oppilaan tulisi pystyä toimimaan omatoimisesti ja monipuolisesti median parissa, hyödyntämään tietoteknisiä laitteita ja viestimiä. Päättöarvioinnin hyvän osaamisen kriteereiden (Opetushallitus 2004; 69–70; 219; 229; 239–240.) mukaisesti oppilaan tulisi

- kyetä tulkitsemaan kriittisesti median välittämiä tietoja, tilastoja ja graafisia esityksiä,
- ymmärtää, että tekstillä on jokin tarkoitus ja lähettäjä, jolla on ratkaiseva merkitys tekstin kielelliselle ulkoasulle, muodolle ja sisällölle,
- lukea ja ymmärtää erilaisia tekstejä, myös mediatekstejä, sekä käyttää toimivia lukustrategioita,
- tunnistaa tavallisia fiktiivisiä tekstilajeja sekä erityylyisiä fakta- ja mediatekstejä, erityisesti uutisia, mainoksia ja erilaisia artikkeleita sekä kykenee suhtautumaan niihin analyttisesti ja kriittisesti,
- osata käyttää kirjastoa, hakuteoksia ja tietokantoja sekä fiktiivisiä tekstejä, asiatekstejä ja suullisesti välitettyä tietoa lähteinään,
- osata poimia oleellinen tieto eri lähteistä ja pohtia lähteiden luotettavuutta,
- pystyä tuottamaan tekstinsä sekä käsin että tekstinkäsittelyohjelmalla ja muutenkin hyödyntämään työskentelyssään tietotekniikkaa ja eri viestintävälineitä
- ymmärtää pääpiirteissään asia- ja mediatekstien asiasisältö,
- kyetä havainnoimaan eettisiä ulottuvuuksia arkipäivästä, taiteesta, mediasta tai muilta elämän alueilta ja kyetä perustelevaan ero eettisesti kehittyneemmän ja kehittymättömämmän arvion välillä,
- osata ilmaista itseään kuvallisin keinoin,
- osata käyttää kuvan rakentamisen keinoja ja kuvataiteen ja kuvallisen median keskeisiä materiaaleja ja työskentelytekniikoita,
- osata tarkastella ja tulkita taiteen ja viestinnän kuvia
- osata hyödyntää taiteilijavierailuja, näyttely- tai museokäyntejä ja internetin kulttuuripalveluja,

- osata kuvaviestinnän ja mediateknologian perusteita: valokuvausta tai videokuvausta ja digitaalista kuvan käsittelyä ja graafista suunnittelua,
- osata analysoida mediaesitysten sisältöjä, rakennetta ja visuaalista toteutusta,
- osata ohjatusti käyttää taideteoksia, ympäristön kuvia, luonnon- ja rakennettua ympäristöä, kirjoja, lehtiä, museoita, gallerioita ja tietoverkkoa tietojen ja elämysten lähteinä.

## 5.2.2 Mediakasvatusmateriaaleja

Mediakasvatus on ollut pitkään jäsentymätön sisältö opetussuunnitelmassa, minkä vuoksi opettajat eivät aina tiedä, mitä heidän tulisi opettaa. (ks. Kotilainen & Hankala 1999, 48). Tämän vuoksi niin oppilaiden kuin vanhempienkin tueksi on tuotettu paljon mediakasvatusta käsitteleviä oppaita ja materiaalia, jopa valmiita opetuspaketteja. Opettajanoppaista löytyy ohjeita ja neuvoja, miten tiettyä teemaa voitaisiin lähestyä.

Koululaisten äidinkielen oppikirjoissa mediakasvatus on yhtä kuin viestinnänopetus. Sanataituri -kirjasarjassa viestintävälineisiin tutustutaan kolmannella luokalla. Oppilas tutustutetaan erilaisiin viestintäkeinoihin, joiden käyttöä opetellaan. Seuraavilla luokilla harjoitellaan median käyttöä, kuten tiedonhankintaa, videokameran käyttöä, sanomalehtien lukemista, mielipidekirjoitusten tuottamista ynnä muita. Aluksi aiheeseen tutustutaan mediaan tutustumalla ja sitten itse tekemällä. (Kyllijoki, Liuskari, Rokka, Ruuska, & Saravesi 2003, 2004, 2006.) Kirjan tiedot ovat kuitenkin usein joko perustiedon tasolla, tai ne eivät tarjoa oppilaille riittävästi tietoa. Tehtävikään eivät aina herätä tarvittavaa pohdintaa tai anna mitään uutta sisältöä aiheeseen. Opettajan rooli kirjan tarjoamista eväistä huolimatta on edelleen oleellinen, erityisesti opettajan tietämys opetettavista aiheista. Mikäli opettajalla ei tietämystä ole, hänen on osattava hakea tätä tietoa.

Kirjakuja -kirjasarjassa sisällöt ovat samat, mutta etenemisjärjestys hieman eri. Ennen viidettä luokkaa sähköistä mediaa ei mainita kuin viitteellisesti lähteenä tiedonhankinnan yhteydessä. Pääpaino pysyy lukutaidon kehittämisessä, tiedon hankinnassa ja sen käsittelyssä. Painettua mediaa, kuten esimerkiksi sanoma- ja sarjakuvalehtiä käsitellään. Aiheina ovat muun muassa faktan ja fiktion erottaminen toisistaan, oleellisen asian löytäminen ja käsitekarttojen tekeminen. Sisällöt ovat myös toistuvia, joka vuosi aiheisiin tuodaan hieman lisää tietoa. Viidennellä luokalla käsitellään lähi- ja joukkoviestintää, kuvien tulkintaa, kameran käyttöä ja sähköiseen mediaan liittyen muun muassa sähköpostinkäyttöä ja nettietikettiä. Kuudennella luokalla mediaa käsitellään niukemmin, mutta tiedonhankinnasta on hyvä aukeama tehtävineen, ja kuvia tarkastellaan kriittisemmin kuin edellisenä vuonna. Tietoa annetaan kappaleissa oppilaalle runsaammin, ja tehtävät ovat hyviä, ajattelua herättäviä. Opettajan oppaissa on lisää tietoa,

tehtävähdotuksia, mahdollisesti ylimääräisiä viitteitä kirjallisuuteen. Oppilaille on oppikirjoissa projektitehtäviä, joissa on annettu selkeät etenemisohteet. Lähestymisnäkökulma mediakasvatukseen on näin tiedontarjoamisessa ja oman toiminnan kautta oppimisessa. (Ahlvik, Alhainen, Kivikko, Kolmulainen, & Solastie, 2001, 2004, 2005.) Kummassakaan kirjasarjassa ei pohdita kuitenkaan tuottamisen taustalla olevia tekijöitä, niiden käsittely jää pitkälle opettajan vastuulle ja ylemmillä luokilla käsiteltäväksi.

WSOY:n julkaisemassa Leikiten tietotekniikkaan -materiaalikansiossa on opettajille kattava tietopaketti tietotekniikan hallinnan opettamiseen. Se sisältää selkeät ja monipuoliset tiedot opetettavista aiheista, joiden avulla opettaa, tehtäviä oppilaille sekä opetus- CD:n. Kansio pohjautuu vuoden 1994 opetussuunnitelmaan, jonka tavoitteena oli tarjota oppilaille taito käyttää tietotekniikan välineitä ja hyödyntää niitä tiedonhankinnassa ja uuden tiedon tuottamisessa. Kansion luvut on jaoteltu selkeisiin aihealueisiin: alkuopetus, käyttöjärjestelmä, tekstinkäsittely, internet, sähköposti, esitysgrafiikka ja projektit. Oppilaiden lähtötason mukaan sisällöissä voidaan edetä vapaavalinnaisessa järjestyksessä (Kuusimäki & Rannisto 2001, 3; 6.)

Liikkeelle lähdetään aivan perusteista: koneen käynnistyksestä ja ohjelmien avaamisesta. Hiiren ja näppäimistön käyttöä harjoitellaan tekstinkäsittely- ja kuvankäsittelyohjelman kanssa. Ensimmäisellä ja toisella luokalla tavoite on edellä mainitun sisällön hallinta sekä tulostaminen. Seuraavina kahtena vuotena opetellaan hakemaan tietoa internetistä, käyttämään leikepöytää, käsittelemään tietoa tekstinkäsittelyssä ja tallentamaan tietoa. Lisäksi tutustutaan sähköpostin perusteisiin. Viidennellä ja kuudennella luokalla opitaan käyttämään interaktiivista viestintää, sähköpostia ja julkaisemaan tietoa. Kuuden ensimmäisen vuoden aikana tutuiksi ovat tulleet kuvan- ja tekstinkäsittelyohjelmat, internet ja PowerPoint. (Kuusimäki & Rannisto 2001, 6.)

Kansion tehtäviä on hyvä integroida osaksi laajempaa mediakasvatusta, jolloin tietotekniikan opetus ei jää irralliseksi asiaksi. Vaikkakin osa tiedoista ei olisikaan enää täysin ajan tasalla internetin käytön osalta, opettajalla luulisi olevan tarvittavat tiedot täydentää aukot kansion sisällössä.

Vuonna 2003 Lappeenrannassa perustettiin Lapsi ja media -työryhmä, jonka tavoitteena on tarjota lasten ja nuorten parissa työskenteleville tietoa ja ohjeita mediaan liittyen. Tätä kautta pyritään kehittämään tietämystä ja taitoa mediakasvatukseen tarjoamiseen. Ryhmä on järjestänyt monia koulutuksia, joissa on ollut paikalla monia asiantuntijoita. (Nuorten osallisuushanke UKSI 2005, 5.)

Vastaavalla kehityssuunnalla on toiminut myös vuonna 2005 Jyväskylän yliopistossa perustettu Mediakasvatusseura ry. Se pyrkii kokoamaan mediakasvatuksen toimijoita yhteen ja edistämään mediakasvatusta. Seura toimii yhteyksien ja tiedon välittäjänä, tapahtumien

järjestäjänä. Tavoitteena on mediatietämyksen ja medialukutaidon lisääminen. (Mediakasvatusseura ry 2009.) Mediakasvatusseuran internetsivuilla [www.mediakasvatus.fi](http://www.mediakasvatus.fi) löytyy tietoa mediaan liittyvistä ajankohtaisista tapahtumista ja julkaisuista, tietoa alan tutkijoista, materiaalia eri kohderyhmille sekä laaja kirjasto mediatutkimuksen julkaisuja ja linkkejä.

Vuonna 2006 toteutetussa Mediamuffinssi -projektissa tuotettiin alle 8-vuotiaille ja heidän kasvattajilleen mediakasvatusmateriaalia. Materiaali sisälsi tietoa mediakasvatuksesta sekä erilaisia tehtäviä. Tehtävistä suurin osa oli toiminnallisia, mutta joukossa oli myös paljon keskustelua ja pohdintaa sisältäviä tehtäviä. Monet tehtävistä käsittelivät median ilmaisullisia ja vastaanottajan näkökulmia, Tuotannollisiin tekijöihin liittyviä tehtäviä oli vähemmän. Noin puolet tehtävistä ei soveltunut kunnolla mihinkään näistä näkökulmista, vaan olivat toiminnallisia. Projektiin liittyen pidettiin myös koulutuspäiviä. (Kupiainen ym. 2006, 7; 13; 14; 20.) Projektin sähköiset materiaalit ovat edelleen opettajien ja kasvattajien saatavilla Internetissä projektissa mukana olleiden Mediakasvatuskeskus Metkan, Koulukinon ja Kerhokeskuksen internetsivuilta (Mediakasvatusseura ry 2009). Lisäksi projektiin liittyen on julkaistu monia painettuja materiaaleja.

### *5.3 Projektin tavoitteet*

Syventävän opetusharjoittelun tarkoitus on kehittää opettaja-asiantuntijuutta. Jakson aikana on tavoite kehittyä opetustyön suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Opettajan on osattava soveltaa opetussuunnitelmaa ja toimittava erilaisissa toimintaympäristöissä ja tehtävä yhteistyötä. Opetustilanteen kannalta on kehitettävä didaktista osaamista ja monipuolistettava menettelytapoja sekä huomioitava jokainen oppilas yksilönä. Opetusta on kehitettävä kohti ehyttä ja teemoitettua opetusta. Omat voimavarat on osattava arvioida. (Hämeenlinnan normaalikoulu 2010c.) Näin vältytään loppuun palamiselta. Lopputuloksena on kasvatusajattelun ja omaksutun käyttöteorian arvioinnin kehittyminen.

Henkilökohtaisina tavoitteina oli kehittää opetustilanteen hallinnan taitoja: kuinka saada kaikki oppilaat kuuntelemaan ja keskittymään, ja miten vähentää oppilaiden odotuttamista. Opetustilanteen kannalta on tärkeää hallita opetettava asia, jolloin opetus on varmaa, ja opettajan toiminnasta näkyy itseluottamus. Pyrkimys on hallita aineisto ja tilanne niin hyvin, ettei tarvitse tukeutua ennalta tehtyyn suunnitelmaan, vaan pystyy joustamaan ja muuttamaan suunnitelmia tarpeen mukaan (ks. Pynnönen 2002, 89). Tuntisuunnitelman tarkoituksena näen sisältöjen ja toimintajärjestyksen muistilistan. Ihannetilanne on pärjätä katsomatta tunnin aikana kertaakaan tuntisuunnitelmaa. Pelkkään opetukseen ei tule kuitenkaan painottua, sillä on muistettava myös

aktiivinen arviointi ja tilanteen seuranta. Tavoitteena on kiinnittää enemmän huomiota myös arviointiin ja sen erilaisiin menetelmiin.

Opetusmenetelmät on valittava niin, että ne tukevat konstruktivistista oppimista, kokemuksellisuutta ja aktiivista toimintaa. Niiden on myös rohkaistava omaan ajatteluun itseilmaisuuksiin ja ryhmätyöskentelyyn. Mediakasvattajana on valittava oppisisältöjen ja menetelmien lähestymistapa niin, että ne kasvattavat aktiivisuutta, taitoja, ja itsenäisyyttä (ks. Kotilainen 2001, 13).

Tarkoitus on kokeilla ja kehittää opetusmalleja omaan kuin myös yleiseen käyttöön, arvioida niiden onnistuneisuutta ja pohtia tuloksiin johtaneita syitä. Näin saadaan tietoa, joka hyödyttää tulevassa opettajantyössä sekä mahdollisesti niitä opettajia ja harjoittelijoita, joilla on vastaavia mediaprojekteja. Materiaalinkäytössä on tarkoitus, että opetus etenee opettaja- ja oppilaslähtöisesti, ei materiaalin mukaan. Opetus etenee loogisesti sisältöjen mukaisesti, materiaalia käytetään havainnointi- ja opetusvälineenä.

Opetukselliset tavoitteet määräytyivät opetussuunnitelman ja valittujen oppisisältöjen mukaisesti. Opetussuunnitelmassa säädetään kuvaviestinnästä ja mediasta seuraavaa. Tavoite on, että oppilas

- oppii kuvallisessa ilmaisussa tarvittavia tietoja ja taitoja,
- kehittää medialukutaitoaan ja viestintävalmiuttaan,
- oppii käyttämään kuvallisen viestinnän välineitä ja arvioimaan vastaanottamia viestejä,
- saa kokemuksia median ja tekstien mahdollista tuottaa mielikuvia, muokata maailmankuvaa ja ohjata ihmisten valintoja,
- harjoittelee tiedonhankinnan ja käytön prosesseja ja oppii käyttämään monenlaisia lähteitä,
- oppii yhdistämään havaintonsa, mielikuvansa ja elämyksensä taiteelliseksi toiminnaksi,
- harjoittelee suunnittelemaan viestintäänsä ja etenemään tavoitteellisesti puhe- ja kirjoitustehtävissään,
- harjaantuu puhujana, lukijana ja kirjoittajana tavoitteellisesti, eettisesti ja vuorovaikutussuhdetta rakentaen erilaisissa viestintäympäristöissä koulussa ja sen ulkopuolella,
- oppii arvioimaan omia ja toisten töitä ja keskustelemaan niistä,
- rohkaistuu tuomaan esille ja perustelevaan näkemyksiään sekä kommentoimaan rakentavasti muiden ajatuksia,
- pyrkii suojelemaan vuorovaikutukselle myönteistä ilmapiiriä ja tottuu siihen, että on erilaisia näkemyksiä ja tapoja osallistua vuorovaikutukseen. (Hämeenlinnan normaalikoulu 2010a, 2010b.)

Sisältöihin on lueteltu lisäksi muun muassa toimiminen videon tuotantoryhmässä, tähän liittyen kamerankäytön ja elokuvailmaisun alkeita, kuvan sommittelua, kuvakoot ja -kulmat sekä esittämistaitoja. Tekstintekoprosessi on tavoitteellista: Sille määritellään tavoitteet, tekstiä

suunnitellaan, muokataan ja arvioidaan. Tekstiä tuotetaan eri tarkoituksiin monipuolisin välinein. Tiedonhankintataitoja kehitetään, ja samalla hyödynnetään ajatus- ja käsittekarttoja.

Aivan kaikki edellä mainituista tavoitteista eivät ole kuudennen luokan tavoitteita, ne asetettiin projektille sen perusteella, mitä luokassa ei ollut vielä käsitelty. Näin täydennettiin aukkoja, joita opetus suunnitelmasta oli jäänyt luokan kanssa käsittelemättä. Näistä lähtökohdista muotoutui jakson opetuksen tavoitteet:

#### Tiedolliset

- Oppilas ymmärtää kuvakulmien ja -koon merkityksen kuvan viestin ja vaikutelman kannalta.
- Oppilas ymmärtää henkilökuvauksen ja juonen tarkoituksen.
- Oppilas ymmärtää, että elokuvalla on tietty viesti, tavoite ja väittämä.
- Oppilas ymmärtää käsikirjoituksen rakenteen ja merkityksen.
- Oppilas ymmärtää videon editoimisen ja leikkauksen periaatteen.
- Oppilas saa käsityksen elokuvan teon monivaiheisuudesta.

#### Taidolliset

- Oppilas oppii käyttämään blogia sosiaalisen viestinnän välineenä.
- Oppilas osaa käyttää digitaalista kameraa ja videokameraa.
- Oppilas osaa käyttää editointiohjelmaa.
- Oppilas oppii haastattelutaitoja.
- Oppilas oppii kirjoittamaan erilaisia tekstejä.
- Oppilas kertaa ja harjoittelee aihe- ja prosessikirjoitustaitojaan.
- Oppilas harjoittaa puhtaaksikirjoitustaitojaan ja tekstinkäsittelyohjelman käyttöä.
- Oppilas osaa hyödyntää tietoa mainosten vaikuttavuudesta omassa mainostuotannossa.
- Oppilas osaa tarkastella ja arvioida kriittisesti erilaisia tekstejä ja medioita.
- Oppilas arvioi tietolähteiden luotettavuutta.

#### Affektiiviset

- Oppilas harjoittaa tiedonhankintamenetelmiään.
- Oppilas näkee erot painetun ja sähköisen median välillä.
- Oppilas uskaltaa ilmaista oman mielipiteensä ja osaa myös perustella väitteensä.
- Oppilas ymmärtää mainosten vaikuttavuuden.

Tavoitteet kytkeytyvät toisiinsa seuraavasti: Opettajuus ohjaa valittuja menetelmiä ja niiden toteutustapoja. Nämä vaikuttavat siihen, miten oppilaat asiaa työstävät, ja tätä kautta vaikutus näkyy oppimistuloksissa. Opettaja vaikuttaa siis siihen, mitä oppilaat oppivat ja miten.

# 6 PROJEKTIN ETENEMINEN

## 6.1 Valmistelut

Ennen projektin toteutusta edelsi observointivaihe, jonka tarkoituksena oli tutustua luokkaan, sen käytäntöihin, ja oppia mahdollisesti uusia opettajuuteen liittyviä näkökulmia. Luokanlehtorin kanssa käytiin viikkojen aikana palavereja, joissa suunniteltiin tulevan jakson sisältöä. Palavereissa muotoutui projektin kantavaksi teemaksi mediakasvatus, joka sisälsi elokuvaprojektin, luokkalehden ja sosiaaliseen mediankäyttöön tutustumista. Käytännöntoteutuksessa sain suhteellisen vapaat kädet. Tämän pohjalta tehtiin jaksosuunnitelma.

Projektin onnistumisen kannalta oli oleellista, että välineitä olisi riittävästi. Jaksosuunnitelman teon vaiheessa oli tutustuttava käytössä oleviin materiaaleihin ja koulun välineistöön ja suunniteltava, miten parhaiten hyödyntää niitä. Kuvataiteen tunneilla tehtäviin valokuvausharjoituksiin saatiin malleja oppikirjasta (ks. Koskipää, Töllinen, & Wäre, 2007), mutta täydentäviä esimerkkikuvia oli tuotettava myös itse. Elokuvantekoprosessiin saatiin hyvää materiaalia Hämeenlinnan Mediakeskuksen videokuvan opetus-dvd:stä (2002). Elokuvantekoprosessin rakenne oli jo selvä, mutta dvd:n avulla pystyttiin täydentämään ja päivittämään tietoja yksityiskohdista. Näiden avulla olisi mahdollista tuoda luokan projektia lähemmäs aitoa elokuvantekoprosessia.

Blogin luominen oli henkilökohtaisesti uusi toimintaympäristö, joten apua jouduttiin kysymään koulun asiantuntijalta. Tältä saatiin linkkejä sivuille, joista löytyi ohjeita blogin luomiseen. Kun blogi oli valmis, pidettiin vielä yhteinen palaveri, jossa blogin rakenne käytiin läpi ja ongelmakohdat korjattiin. Palaverissa saatiin myös muutamia neuvoja elokuvantekoa varten.

Minua varoitettiin heti alussa useammalta taholta mahdollisista ongelmista tietokoneiden kanssa elokuvien editointiin liittyen. Tämä antoi aiheita rajata elokuvien enimmäispituus noin kymmeneen minuuttiin. Koska tietokoneille oli raskasta toistaa isokokoisia elokuvatiedostoja verkkoaseman kautta, päädyttiin teknisen tuen kanssa siihen ratkaisuun, että tiedot tallennettiin yksittäisten koneiden muistiin D-asemalle, jossa oli tilaa, ja editointi onnistuisi mutkitta.



Ennen harjoittelun alkua lähetettiin koteihin tiedote alkavasta jaksosta (ks. Liite 1). Tiedotteessa tiedusteltiin mahdollisuutta saada oppilaiden käyttöön kamerat kotoa, koska koululla ei ollut niitä riittävästi. Tiedotteessa tiedusteltiin myös sähköpostiosoitteita, joita tarvittiin blogin käyttöön. Vanhempainillassa käytiin alustavasti puhetta myös videokameran lainaamisesta. Samalla vastattiin mahdollisiin kysymyksiin jaksosta, ja blogiin liittyviä kysymyksiä saatiin selvitettyä.

Luokan toiveet pyrittiin huomioimaan jakson sisällössä. Oppilaiden kiinnostuksenkohteita tiedusteltiin lyhyen kirjoitelman avulla ennen opetuksen alkua, ja vielä ensimmäisellä opetuskerralla keskusteltiin oppilaiden mediankäyttökokemuksista. Oppilaat olivat toivoneet muun muassa piirtämistä, elokuvien tekoa, kameralla kuvaamista, kuvien editointia tietokoneella. Kirjoitelmista ilmeni myös toive saada riittävästi aikaa tehdä työt valmiiksi. Oppilaille oli myös halu saada valmiit tuotokset laajemman yleisön nähtäväksi esimerkiksi Youtubeen. Lähes kaikki toiveet saatiin toteutettua.

Tekniseen välineistöön tutustuminen vei suunniteltua enemmän aikaa. Tässä yhteydessä jouduttiin turvautumaan jälleen koulun henkilökunnan ja teknisen tuen apuun. Koululla ei ollut riittävästi kameranjalkoja ja kameroita, joten niitä jouduttiin lainaamaan yliopistolta. Jokainen kamera oli erilainen, ja niiden toimivuus oli varmistettava enne opetusta. Akut piti ladata ja videokasetit oli hankittava. Kameranjalkojakaan ei ollut riittävästi, mutta niitä saatiin myös yliopistolta teknisen tuen kautta ennen elokuvien kuvauksia.

Kuvauksia varten tuli varata tarvittavat tilat, joissa oppilaat aikoivat kuvata. Liikuntasaliin päästiin vain yhdeksi tunniksi, joten oli varattava toinenkin sali. Koululla oli käytössä myös tv-studio, joka varattiin yhden ryhmän käyttöön.

Ennen elokuvien editointia tuli kuvamateriaali siirtää koneille. Tämä olisi vienyt liikaa aikaa opetustunneista, joten se tehtiin ennen seuraavan viikon editointitunteja. Materiaalit kopioitiin tiettyihin koneisiin, joilla ryhmät työstäisivät elokuviaan.

Valmiit elokuvat piti vielä tarkistaa ennen niiden esittämistä. Muutamalla ryhmällä esiintyi pieniä ongelmia ääniraitojen kanssa, ja ne piti korjata. Elokuvanäytöstä varten oli varattava koulun auditorio ja sovittava aikatauluista rinnakkaisluokkien kanssa. Lisäksi oli varmistettava ennakkoon, että elokuvat ja auditorion laitteet toimisivat. Lopuksi elokuvat poltettiin teknisen tuen avustuksella dvd:lle. Oppilaat, jotka halusivat elokuvista kopion itselleen, toivat oman cd- tai dvd-levyn, jolle elokuvat poltettiin.

Luokkalehtiprojektia varten oli hankittava lehtimateriaali, jota tutkia ennen varsinaisen projektin alkua. Lehtiä löytyi kotoa, ja niitä saatiin lainaan myös rinnakkaisluokalta, jolla oli menossa myös luokkalehtiprojekti. Opetusta varten oli kerrattava oma tietämys aiheesta ja

tarvittaessa päivitettävä tietoja. Oppikirjasta saatiin opetukselle tukea. Kun jaksosuunnitelmaan jouduttiin tekemään muutoksia ajankäytön takia, jouduttiin tietokonealuokkaa varaamaan useammille tunneille.

## 6.2 Elokuvan tekeminen

Koska mediakasvatuksen sisältö löytyy äidinkielen ja kuvataiteen opetussuunnitelmista (ks. Opetushallitus 2004), päätettiin projektiin käyttää tunteja juuri näistä oppiaineista. Äidinkielen tunneilla keskityttiin käsikirjoituksen tuottamiseen ja siihen liittyvään teoriaan, kuvataiteen tunnilla perehdyttiin käytännön harjoitteisiin ja tekniseen toteutukseen. Jaksosuunnitelma pyrittiin laatimaan niin, että molemmissa oppiaineissa edettäisiin sisällöissä yhdenmukaisesti. Näin projekti etenisi mahdollisimman johdonmukaisesti. Alkuperäisen jaksosuunnitelman mukaan elokuvaprojektille oli varattu aikaa äidinkielen tunneista 11 tuntia ja kuvataiteen tunneista kymmenen tuntia, yhteensä 21 tuntia. Elokuvat toteutettiin noin viiden oppilaan sekaryhmissä. Näissä samoissa ryhmissä oli tarkoitus tehdä myös myöhemmin luokkalehti. Koska projekti oli niin paljon tavallisuudesta poikkeavaa, ja oppilaat olivat kiinnostuneita aiheesta, oli motivaatio koko jakson ajan korkealla. Projekti sai paljon huomiota myös muilta luokilta.

Ryhmät aloittivat elokuvansa suunnittelun ideapaperin tekemisellä. Ensin jokainen oppilas sai hetken miettiä sopivia aiheita elokuvalle. Ideat kirjoitettiin paperille, jonka jälkeen ryhmät valitsivat ideoista yhden. Koulun kirjastosta haettiin idealle lisää virikkeitä ja lisäaineistoa. Mikäli kirjastokäynti oli herättänyt uusia ideoita, oli mahdollista vielä vaihtaa elokuvan ideaa. Tämän jälkeen oppilaat miettivät elokuvalleen kohdeyleisön sekä sanoman, jonka ympärille juoni rakentui. kaikki tämä kirjoitettiin paperille. Kun elokuvan synopsis, eli juonitiivistelmä oli hahmoteltu paperille, ryhtyivät oppilaat kuvailemaan henkilöhahmoja. Oppilaat käyttivät tähän muun muassa ideakarttoja sekä luettelota. Tavoite oli saada oppilaat ymmärtämään, että jokaiseen hahmoon vaikuttavat tämän taustat, vaikkeivät ne näkyisikään mitenkään konkreettisesti elokuvassa. Ne vaikuttavat myös siihen, miten hahmot toimivat, ja miten näyttelijän täytyy eläytyä ja esittää roolinsa. Kun hahmot oli kuvailtu, oli jälleen mahdollista muokata synopsisista.

Kuvataiteentunnilla opetettiin valokuvauksen perusteita: kuvan sommittelua, rajausta kultaista, leikkausta, tilankäyttöä ja kuvakokoja. Tähän löytyi materiaalia myös äidinkielen oppikirjasta (ks. Salainen kerho 6). Oppilaat saivat tehtäväksi kuvata jokaista kuvakokoja kolme kappaletta. Tämän jälkeen pohdittiin yhdessä, miten kuvakulmalla ja rajauksella voi vaikuttaa kuvan viestiin ja vaikutelmaan. Oppilaat pääsivät jälleen harjoittelemaan näitä kuvaustehtäviä.

Lopuksi otettiin vielä arvioitava kuva. Kuvakokoja kerrattiin vielä muutamaan kertaan jakson aikana.

Valokuvauksen harjoittelu integroitiin mukaan liikunnan suunnistustunnille, jossa jokaisella rastilla oli annettu kuvaustehtävä (ks. Liite 2). Oppilaat ottivat kännykkäkameralla kuvan, jonka he sitten näyttivät aina palatessaan rastilta. Vertaillen toistensa kuvia osalle alkoi valjeta kultaisen leikkauksen idea. Näin lähikehityksen vyöhyke oli mukana toiminnassa.

Yli kymmenvuotiaista lähes kaikilla lapsista on kännykkä (Noppari ym. 2008, 37). Tämän perusteella oli hyvin perusteltua suunnitella liikunnan suunnistuskerta, jossa hyödynnettiin kännykkää. Kameraominaisuus on yleistynyt nykypäivän kännyköissä (ks. esim. Noppari ym. 2008, 83), mutta oppilaiden kännyköiden tilanne tuli kuitenkin tarkistaa ennen tunninsuunnittelua.

Seuraavalla viikolla edettiin käsikirjoituksen kirjoittamiseen. Synopsis jaettiin kohtauksiin, joiden kuvauksia tarkennettiin ja vuorosanat kirjoitettiin. Käsikirjoituksen lisäksi tehtiin vielä kuvakäsikirjoitus kuvausten suunnittelun ja toteutuksen tueksi. Näihin liittyen katsottiin ensin dvd:ltä käsikirjoitukseen, kuvauksen ja leikkauksen kannalta tärkeitä asioita, joita on hyvä huomioida jo käsikirjoitusta tehdessä ja kuvauksen suunnittelussa. Opetusmateriaalina käytettiin Hämeenlinnan Mediakeskuksen videokuvan opetus-dvd:tä (2002), sekä itse tuotettua elokuvadvd:tä. Omien kokemusten kertomiseen sortumista on opettajan työssä hyvä välttää (Pasanen 2003, 17), mutta edellä mainitut elokuvamateriaalit olivat konkreettisia esimerkkejä, joiden katsottiin olevan hyödyllisiä opetuksen kannalta. Kohtauksista etsittiin kaikkia mahdollisia virheitä näyttelijöiden suorituksissa sekä kamerankäytössä. Näin pyrittiin oppimaan opettajan kokemuksista ja virheistä.

Kun käsikirjoitukset olivat valmiita, lukivat ryhmät vielä ne kerran yhdessä läpi mahdollisten korjausten varalle, ja ryhtyivät sitten harjoittelemaan. Rekvisiitta saatiin koulun varastosta, mutta oppilaat toivat myös kotoa vaatteita ja tarvikkeita. Näiden suhteen oli oppilaita muistutettava, ettei koulu ollut niistä vastuussa. Koulun tarvikkeita varten ryhmät valitsivat itselleen välinevastaavan, joka teki yhdessä ryhmän kanssa listan tarvitsemistaan välineistä. Näin oli helppo hakea nopeasti tarvittavat välineet varastosta, ja palautettaessa oli helppo tarkistaa, että kaikki oli tallella.

Ennen varsinaisia kuvauksia harjoiteltiin kuvataiteen tunnilla kamerankäyttöä ja tutustuttiin animaation tekoon. Kaksoistunti toteutettiin pistetyöskentelynä. Kaksi ryhmää työskenteli videokameroilla, kaksi ryhmää teki lyhytanimaatioita. Videokamerarasteilla harjoiteltiin kameranjalan pystytystä ja kamerankäyttöä, harjoiteltiin kameraliikkeitä kuten panorointi, tiltaus ja kamera-ajo, sekä zoomausta. Yhdestä kamerasta löytyi erikoistehosteena myös negatiivikuva. Animaatorasteista toisella tehtiin animaatiot tavallista digikameraa käyttäen, toisessa käytettiin tietokoneen webkameraa, jolla kuvat saatiin tuotua suoraan editointiohjelmaan. Animaatioissa

käytettiin oppilaiden kotoa tuomia leluja, jolla säästettiin aikaa pahvimallien tai muovailuvahahahmojen tekemiseltä.

Kolmannella viikolla elokuvat kuvattiin. Ryhmät hajaantuivat omille kuvauspaikoilleen: yksi ryhmä jäi luokkaan, toinen meni luokan ulkopuolelle koulun maisematilaan, kolmas tv-studioon, neljäs liikuntasaliin. Tilat oli varattu etukäteen. Valvonnan takia jouduttiin pyytämään ylimääräisiä valvojia seuraamaan oppilaiden työskentelyä. ”Kuvaukset sujuivat kaiken kaikkiaan hyvin. Vaikka tilanne vaikutti hetkittäin hieman hektiseltä, lopputulokset olivat hyviä. Oppilaat työskentelivät hyvin itsenäisesti ja suhtautuivat toimintaansa asiaankuuluvalla sitoumuksella.” (Opettajan päiväkirja.) Yhtä ryhmää lukuun ottamatta kaikki saivat elokuvansa kahdessa tunnissa kuvatuksi. Kesken jäänyt elokuva kuvattiin loppuun seuraavalla viikolla.

Seuraavaksi oli vuorossa editointi. Editoitavaa videomateriaalia oli noin 10–15 minuuttia ryhmää kohden. Tähän saakka projekti oli sujunut alkuperäisen jaksosuunnitelman tuntijaon mukaisesti ilman suurempia muutoksia. Editoinnin yhteydessä aikataulua jouduttiin kuitenkin muuttamaan, kun ATK-luokan laitteiden kanssa tuli ongelmia. Heti elokuvien siirrossa tietokoneelle ilmeni ongelmia, ja hetken vaikutti siltä, että yhden ryhmän elokuvaa ei saataisi valmiiksi: ”Yhden kameran kohdalla tiedon siirto ei onnistunut, joten jouduin kokeilemaan kasettia eri kameroilla. Onneksi yksi suostui siirtämään materiaalin koneelle. Ongelmia ilmeni myös toisen ryhmän materiaalin kanssa.” (Opettajan päiväkirja.)

Yksi ryhmistä oli kuvannut elokuvansa oppilaan omalla kameralla, joka oli tallentanut kuvamateriaalin muotoon, jota koulun tietokoneet eivät toistaneet. Tekniseen tukeen jouduttiin ottamaan yhteyttä, jotta materiaali saataisiin muunnettua muotoon, joka toimisi editointiohjelmassa. Koneelle ladattiin tarvittavat codecit ja kääntäjät, joilla tiedostot saatiin toimimaan ja muutettua sopivaan muotoon. ”Tiedostoista kuitenkin katosi jostain syystä osa kuvamateriaalia pois, minkä takia niitä ei voitu käyttää valmiin elokuvan tekemiseen (Opettajan päiväkirja).” Tätä ongelmaa ei valitettavasti saatu ratkaistua, mutta elokuva valmistui siitä huolimatta oppilaan omatoimisen työskentelyn ansiosta. Hän editoi elokuvan itsenäisesti kotonaan. Ryhmä katsoi tuotoksen yhdessä tunnilla, ja palautteen pohjalta tehtiin vielä muutama korjaus. Valmis elokuva valmistui lopulta oppilaan kotona. Ryhmän muut oppilaat harjoittelivat editointiohjelman käyttöä koulussa editoimalla kamerankäyttöharjoituksissa kuvattua materiaalia.

Editointivaiheessa oppilaiden työskentely eriytyi erisuuntiin. Kuvamateriaalit ladattiin koneille tuntia ennen opetusta, mutta koneet toimivat yllättävän hitaasti. Tiedostojen latautuminen kesti vielä pitkälle opetustunnin puoleen väliin. Odotellessa käytiin läpi, miten leikata elokuvaleikkettä, siirtää ne aikajanelle, voimistaa tai vaientaa ääntä, lisätä tekstiä ja siirtymiä. Tämän jälkeen oppilaat pääsivät itse leikkaamaan elokuviaan sillä ohjeistuksella, että jokaisen tuli

päästä kokeilemaan editointia. Kahdella ryhmällä ilmeni kuitenkin jälleen ongelmia kuvamateriaalin kanssa, minkä takia he saivat tehtäväksi aloittaa luokkalehtiprojektin suunnittelun. Näin kukaan ei jäänyt täysin toimeettomaksi.

Editointiin jouduttiin käyttämään enemmän aikaa, joten lehtiprojektille varattu kaksi tuntia kuvataiteesta käytettiin editoinnin viimeistelyyn. Tähän oli varauduttu jo jaksosuunnitelmaa laadittaessa.

Elokuvan teossa mietittiin pitkään musiikin käyttöä elokuvissa. Tekijänoikeudet rajoittivat musiikin lisäämistä osaksi elokuvia, mutta luokka oli innostunut projektista niin paljon, että he tekivät omia elokuvamusiikkeja musiikintunnilla luokanlehtorin toimesta. Musiikit eivät kuitenkaan päätyneet valmiisiin elokuviin.

Projektin aikana oli ehdotettu myös kilpailuun osallistumista, mutta elokuvia ei saatu valmiiksi määräaikaan mennessä. Lisäksi kahdessa elokuvassa oli käytetty musiikkia, joista ei ollut maksettu tekijänoikeuskorvauksia. Musiikit oli äänitetty elokuvaa kuvattaessa tai lisätty oppilaan toimesta kotona editoitaessa. Tämä esti elokuvien osallistumisen kilpailuun myös tekijänoikeudellisista syistä: musiikkeja sai kyllä käyttää, mutta elokuvia ei saa näyttää julkisissa esityksissä koulun ja kodin ulkopuolella (Mediakasvatuskeskus Metka ry). Tämän takia elokuvia ei ollut myöskään mahdollista ladata internetiin. Tämä olisi vaatinut myös vanhemmilta luvan.

Kun elokuvat oli saatu valmiiksi, järjestettiin esitys koulun auditoriossa elokuvaensi-illan tapaan. Paikalle kutsuttiin rinnakkaisluokat sekä muut projektissa apuna olleet. Toinen kutsutuista luokista ei kuitenkaan päässyt paikalle opetusharjoittelijan tuntien takia. Esityksessä näytettiin ensin kymmenen minuutin dokumentti elokuvien tekemisestä, jonka jälkeen esitettiin itse elokuvat. Ryhmät eivät olleet nähneet toistensa tuotoksia ennen tätä esitystä. Elokuvat saivat kehuja niin oppilailta kuin aikuisilta. Rinnakkaisluokan opettaja kiitteli dokumentista. Esitys kesti yhden opetustunnin, jonka jälkeen oppilaiden kanssa keskusteltiin seuraavalla tunnilla heidän kokemuksistaan, mikä oli onnistunut ja mitä olisi pitänyt tehdä toisin. Arvioimme myös viestin välittymistä katsojille.

### *6.3 Dokumenttielokuva*

Projektin aikana kuvattiin noin 53 minuuttia videoaineistoa, joka sisälsi elokuvien suunnittelua ja harjoituksia, joista koostettiin noin kymmenen minuutin pituinen dokumenttielokuva. Alkuperäinen suunnitelma oli, että oppilaat tekisivät projektin ohessa dokumenttivideon elokuvan tekemisestä, mutta aikaa ei ollut kuitenkaan riittävästi.

Sen sijaan dokumentti toteutettiin itse. Editointiin meni yllättävän paljon aikaa, yli vuorokauden. Haastetta tuotti eniten ääniraidan editointi. Tavoite oli saada lasten oma ääni kuuluviin, joten kerronta dokumenttiin saatiin oppilaiden kirjoitelmista. Oppilaat lukivat valmiiksi merkityt kohdat, ja tämä äänitettiin. Sopivista kohdista rakennettiin yhtenäinen kerronta, joka kattoi koko elokuvantekoprosessin suunnittelusta editointiin.

## 6.4 Blogi

Blogin tarkoitus oli tutustuttaa oppilaita sosiaalisen median käyttöön. Tavoite oli, että oppilaat käyttäisivät blogia jakson aikana aktiivisesti projektinsa suunnittelun ja viestinnän välineenä. Jokaisella ryhmällä oli oma sivunsa. Ne olivat kuitenkin avoimia myös muille ryhmille, jolloin syntyi hieman ryhmien välistä keskustelua tulevista projekteista. Lisäksi blogi sisälsi sivun, jonne sai ilmoittaa ongelmista tai kysyä, jos jokin asia oli epäselvä.

Blogiharjoittelu aloitettiin ensin keskustelemalla sosiaalisesta mediasta ja netissä toimimisen säännöistä. Blogi esiteltiin, jonka jälkeen luotiin jokaiselle yhdessä omat käyttäjätunnukset. Tunnukset edellyttivät sähköpostiosoitetta. Muutamalla oppilaalla ei ollut vielä sähköpostia, joten ne täytyi tehdä ensin. Jotta nämäkin oppilaat ehtisivät tutustumaan blogiin tunnin aikana, saivat he luvan käyttää testikäyttäjätunnuksia. Oppilaat tutustuivat blogiin ja harjoittelivat viestien kirjoittamista. Säännöksi annettiin luokanlehtorin pyynnöstä, että blogissa kirjoitettaisiin kirjakieltä. Ongelmia ilmeni muutamassa tapauksessa, kun blogiin kirjautuminen ei tunnusten luomisen jälkeen onnistunutkaan. Lisäksi sähköpostin tekemisessä ilmeni ongelmia. Osa näistä saatiin korjattua, muutama jäi myöhemmin selvitettäväksi.

*”Blogin lisäksi keskustelimme myös muista sosiaalisen median kanavista, kuten esimerkiksi facebookista. Puhuimme myös tekijänoikeuksista kuvien jakamiseen liittyen ja siitä, mitä netissä saa ja ei saa kirjoittaa. Anoin nettikiusaamisesta esimerkkitapauksia ja selvitin kunnianloukkauksen merkityksen. Blogikäyttäjytymiseen jouduimme palaamaan vielä myöhemmin uudestaan, kun oppilaista muutama päätyi kirjoittamaan anonyyminä ja viestinnän kannalta täysin turhia, ja muita häiritseviä ”kalahymiöitä.” (Opettajan päiväkirja.)*

Koska blogissa oli mahdollista esiintyä myös anonyyminä (ks. (Noppari ym. 2008, 98.), innostui muutama oppilas kirjoittelemaan sivuille turhanpäiväisiä kommentteja anonyymisti. Kommentit häiritsivät muita, ja asia käsiteltiin heti tapauksen ilmettyä. Oppilaat tunnustivat tekonsa, ja häiriökäyttäjytymistä ei tämän jälkeen ilmennyt. Sääntönä oli, että oppilaat esiintyisivät omalla etunimellään, tai nimellä, joka oli tunnistettavissa. Tämä helpotti suunnittelun kehityksen seuraamista ja valvomista. Koska Blogi oli suljettu, oli nimien käyttö myös turvallista.

Jakson edetessä blogin kanssa ilmeni lisää ongelmia, minkä takia sen rakennetta jouduttiin muokkaamaan. Samalla minulle vahvistui käsitys blogin ominaisuuksista ja sen käyttömahdollisuuksista:

*”Kuvataiteentunnilla otetut arvioitavat kuvat oli tarkoitus laittaa blogiin kaikkien tarkasteltaviksi, mutta oppilaiden käyttöoikeudet ja tekemäni blogin rakenne eivät antaneet tähän mahdollisuuksia. Jouduin siis tekemään toisen blogin, johon määritin oppilaille kirjoittajan oikeudet, mikä mahdollisti kuvan liittämisen.”  
(Opettajan päiväkirja.)*

Blogoja syntyi kaiken kaikkiaan kolme, ja kaikkiin oli määritettävä oikeudet käyttäjille erikseen. Jokaisesta blogista tuli erillinen kutsu oppilaille ja vanhemmille, mikä aiheutti hämmennystä. Asia selvitettiin oppilaille tunnilla ja kotiväelle vanhempainillassa. Vanhempien osallistuminen blogi keskusteluihin oli varsin vähäistä. Tämä ei kuitenkaan kerro blogivierailujen määrää, sillä sivulla ei ollut laskuria, jolla mitata tätä.

Kuvataiteentunnilla otetut kuvat saatiin vähitellen blogiin. Kuvien liittäminen blogiin on varsin yksinkertainen asia, mutta koulun tietokoneilla ilmeni teknisiä ongelmia, jotka hidastivat tai estivät kuvien liittämisen. Kuvien yhteyteen tuli ilmoittaa myös käytetty kuvakoko ja -kulma. Tämä unohtui suurimmalta osalta oppilaista.

Alkuperäinen tavoite aktiivisesta käytöstä toteutui vain muutaman ryhmän kohdalla. Kahdella ryhmällä syntyi keskustelua jakson aikana runsaasti, molemmilla noin 50 viestin verran. Kolmannella ryhmällä viestejä oli 13. Neljännellä ryhmällä viestejä oli vain viisi, joista vain yksi oli kyseisen ryhmän oppilaan kirjoittama. Tämäkin viesti tuli vasta jakson loppupuolella töiden ollessa jo lähes valmiita. Ensimmäiset viestit kaikkien ryhmien sivuilla olivat tiedusteluja toisten töistä sekä valitusta siitä, että piti käyttää kirjakieltä, jota melkein kukaan ei kuitenkaan käyttänyt. Tämän jälkeen alkoi ideointi, suunnittelu, tehtävienjako. Elokuvan jälkeen kommentoitiin työn onnistumista. Lähetettyjä kuvia oli myös kommentoitu, mutta varsinaista keskustelua ei syntynyt muuta kuin hieman yhden kuvan kohdalla, kun oppilaat miettivät, mistä kuva oli otettu. Ongelmia ja kysymyksiä -sivulle tuli 12 kommenttia oppilailta. Näissä kyseltiin muun muassa sivun hyymiökäytännöstä, läksyistä ja elokuvien pituudesta ja lehtien sivumäärästä.

Blogin aktiivisimpia käyttäjiä olivat tytöt, jotka käyttivät jo ennestään muita sosiaalisen median välineitä. Muilla oppilailta viestintä oli vähäistä tai täysin olematonta. Tämä saattoi johtua osin myös teknisistä ongelmista.

## 6.5 Luokkalehti

Lehtiprojekti käynnistyi vertailemalla sähköisen ja painetun median välineitä, yhtäläisyyksiä ja eroja. Tämän jälkeen tutkittiin erilaisia sanoma- ja aikakauslehtiä, joiden sisältöjä eriteltiin ensin ryhmissä vihkoon, sitten opettajajohtoisesti taululle. Kaikki tämä kirjoitettiin vihkoihin muistiin. Löydettyistä sisällöistä alleviivattiin projektissa käsiteltävät aiheet: uutisteksti, haastattelu, mielipidekirjoitus, arvostelut sekä mainokset. Oppikirja tarjosi näihin hyvin materiaalia ja tehtäviä.

*”Tässä vaiheessa tajusin suunnitelmissani tapahtuneen virheen. Olin alun perin suunnitellut, että oppilaat tekisivät omat lehtikirjoituksensa aina tietyn opetusaiheen ohessa. Tämä olisi kuitenkin aiheuttanut sen, että lehdistä tulisi sisällöltään erittäin paljon samankaltaiset, ja oppilaiden omalle työstämiselle jäisi liian vähän liikkumavaraa.” (Opettajan päiväkirja.)*

Alkuperäisen suunnitelman mukaan lehtiprojektiin oli varattu 13 tuntia äidinkielestä ja kaksi tuntia kuvataiteesta. Kuvataiteen kaksi tuntia jouduttiin kuitenkin käyttämään elokuvaprojektiin. Suunnitelmia jouduttiin muuttamaan niin, että oppilaiden omalle luovuudelle jäi toteutuksessa enemmän tilaa ilman että käsiteltäviä sisältöjä karsittaisiin pois. Jaksosuunnitelman loppupuolelta jätettiin pois aiheita, jotka eivät liittyneet lehtiprojektiin. Nyt oppilailla oli viisi tuntia enemmän aikaa harjoitella lehtijuttujen kirjoittamista ennen varsinaisen lehden tekemistä, jossa opittua tuli soveltaa. Lehdet tehtiin samoissa noin viiden hengen ryhmissä kuin elokuvatkin.

Uutistekstin käsittelyssä perehdyttiin tekstin rakenteeseen, jota käytiin läpi moneen kertaan kirjasta, taululla ja uutista kirjoittaessa vihkoon tehdyistä muistiinpanoista. Ensimmäisenä tehtävänä oli kirjoittaa uutinen elokuvan tekemisestä, joka oli oppilailla tuoreena muistissa.

Haastattelua harjoiteltiin kertaamalla aluksi viittausmenetelmiä, jonka jälkeen oppilaat haastattelivat toisiaan, ja kirjoittivat haastattelutekstin puhtaaksi. Mielipidekirjoituksiin ja arvosteluteksteihin käytettiin kirjasta löytyneitä tehtäviä. Oppilaat lukivat erilaisia mielipidekirjoituksia ja pohtivat pareittain niiden perusteluja sekä omaa mielipidettään asiasta. Oppilaat kirjoittivat vastineen lukemalleen tekstile, ja jos aikaa jäi, vielä oman mielipidekirjoituksen.

Arvosteluja käsitellessä pohdittiin sanan merkitystä vertaamalla keskenään sanoja arviointi, arvostelu ja kritiikki. Tämän jälkeen vertailtiin erilaisia kirja-arvosteluja ja kerättiin taululle aiheita, joita tällaisissa teksteissä käsitellään, ja mitä lukijalle kerrotaan. Tämän jälkeen oppilaat kirjoittivat elokuva-arvostelun jostain vapaa-ajalla nähdyistä elokuvasta. Tätä varten oli pidetty



elokuvapäiväkirjaa. Kuten mielipidekirjoitustenkin kohdalla, muistutettiin oppilaita perustelemaan väitteensä.

Luokkalehti oli tarkoitus tehdä sähköiseen muotoon, joka olisi helppo levittää eteenpäin sähköpostin ja muiden nykyaikaisten tiedonsiirtovälineiden avulla. Samalla säästettiin paperia. Oppilaat kirjoittivat omia lehtikirjoituksiaan, jotka koottaisiin lopussa yhteen tiedostoon, joka muutettaisiin PDF-muotoon. Lehtien kirjoittamisessa ilmeni kuitenkin odottamattomia hidasteita. Oppilaiden tietotekniset taidot olivat monella varsin heikot. Tunneista kului paljon aikaa pelkkään tekniseen neuvomiseen. Läksyksi tuli tehdä tekstit loppuun kotona, mutta sähköpostin käytössä ilmeni teknisiä ongelmia, minkä takia tekstejä jouduttiin tulostamaan. Myös blogia oli mahdollista käyttää tekstien työstämiseen, mutta tätä mahdollisuutta ei käytetty, kaikki eivät osanneet ilmeisesti kopioida tekstiä. Vain muutamalla oppilaalla oli käytössään muistitikku.

Mainoksia käsitellessä vertailtiin jälleen sähköisiä ja painettuja mainoksia ja pohdittiin, millaisilla keinoilla voidaan vaikuttaa tuotteen houkuttelevuuteen, ja millainen on hyvä tai huono mainos. Tämän jälkeen oppilaat saivat laatia oman mainoksen. Tehtävänä oli tehdä mainos itse valitsemastaan aiheesta, ja mainostaa sitä luokkatovereille. Mainoksien toimivuutta testattiin seuraavasti:

*”Kun mainokset olivat valmiita, oppilaat kiertelivät luokassa lukemassa toistensa mainokset. Jos mainos oli sellainen, että olisi halunnut kyseisen tuotteen, oppilas laittoi mainoksen alle plusmerkin. Lopuksi plusmerkit laskettiin, ja keskustelimme, miksi juuri nämä mainokset olivat toimineet, ja mitkä keinot olivat tehokkaimmat. Alhainen hinta osoittautui erittäin toimivaksi myyntikeinoksi.” (Opettajan päiväkirja.)*

Oppilaat saivat arvioida myös erilaisia tietolähteitä. He kirjoittivat tietämiään tiedonlähteitä taululle, jonka jälkeen niiden luotettavuutta arvioitiin pisteillä yhdestä kolmeen. Keskustelussa käsiteltiin myös jokaiseen tietolähteeseen liittyviä tekijöitä, jotka voisivat heikentää tiedon luotettavuutta. Tämän päätteeksi kehoitettiin merkitsemään aina tietolähteet. ”Yllättävää oli, että oppilaat luottivat enemmän wikipediaan kuin tietosanakirjoihin ja kirjastoihin. Tämän he perustelivat tiedon mahdollisena vanhentumisella. Uutisiin luotettiin täysin.” (Opettajan päiväkirja).

Harjoittelun viimeiset tunnit käytettiin luokkalehden valmiiksi saamiseen. Oppilaat työstivät tekstejään kotona sekä koulussa. Osa teki työtä myös käsin, ja tuotokset skannattiin koneelle ja liitettiin lopuksi samaan tiedostoon muiden tekstien kanssa. Oppilaat käyttivät lehdissään myös aiheita, joita he olivat löytäneet lehtiä tutkiessaan, mutta jotka eivät kuuluneet jaksosuunnitelmaan. Jokainen oppilas piirsi lehdelle myös oman kansikuvan, ja ryhmät äänestivät parhaimman käytettäväksi valmiin lehden kanteeksi. Lehdet jäivät kesken harjoittelun päättyessä, mutta työtä jatkettiin vielä muutamalla tunnilla seuraavalla viikolla, ja projekti saatiin päätökseen.

## 7 PROJEKTIN TUOTOKSET

Noin 52 opetustuntia kestäneen mediaprojektin tuotoksena syntyi neljä luokkalehteä sekä dvd, joka sisälsi oppilaiden tekemät neljä elokuvaa, lyhytanimaatiot, muutamia pilalle menneitä kohtauksia sekä dokumenttivideo elokuvaprojektista. Elokuvat olivat kestoiltaan noin 5–10 minuuttia pitkiä. Juonet olivat oppilaiden kirjoittamia, kuvaamia sekä editoimia.

Ensimmäisen ryhmän elokuva käsitteli kateutta. Tarina kertoo tytöstä, joka harrastaa rytmistä voimistelua. Hän harjoittelee tulevia kilpailuja varten, kun joku iskee hänet pyörryksiin. Paikalle hälytetään ambulanssi, ja hetken luullaan, ettei tyttö kykene osallistumaan kisoihin. Lopulta kaikki kääntyy paremmaksi: tyttö paranee ja osallistuu kisoihin, ja kateellinen kilpailija tunnustaa tekonsa.

Elokuvan juoni on selkeä, ja se on kuvattu hyvin käsikirjoituksessa sekä kuvakäsikirjoituksessa. Kuvakäsikirjoitusta on noudatettu hyvin. Elokuvan selkeimmät heikkoudet näkyvät kameran epävarmassa käytössä sekä äänen käytössä. Kamera heiluu paljon, eikä pysy aina kunnolla kohteessa. Kultainen leikkaus toimii paikoitellen, välillä rajaus rikkoo sääntöjä. Tästä huolimatta kameran käyttö on hyvää tasoa. Ääni ei aina kuulu selvästi, varsinkaan viimeisessä kohtauksessa, joka oli juonen kannalta ratkaisevin. Tätä pyrittiin korjaamaan editointivaiheessa lisäämällä äänenvoimakkuutta, mutta tästä huolimatta ääni jäi vaisuksi muutamassa kohdassa. Juonenkuljetus ja editointi toimivat kiitettävästi. Kuitenkin kateuden käsittely jäi varsin pinnalliseksi, tarina keskittyi kateuden uhriin, eikä niinkään itse kadehtijaan. Toisaalta näkökulma on tuore, sillä siinä näytetään, millaisia vaikutuksia kateudella voi olla muihin.

Toisen elokuvan aiheena oli lasten kuunteleminen ja uskominen. Lapset ottavat kantaa siihen, kuinka lasten kertomukset jätetään huomiotta, eikä heitä uskota. Tarina kertoo orpokodin lapsista, joita tulee pelottelemaan kummitus. Lapset kertovat tästä aikuisille, jotka eivät kuitenkaan usko lapsia. Tästä suuttuneena kummitus surmaa yhden aikuisista, mutta herättää tämän takaisin henkiin, kun toiset lopulta uskovat kummitukseen. Lopulta kummitus päättyy orpokodin taloudenhoitajaksi. Kantaaottavan teeman lisäksi oppilaat ovat sisällyttäneet elokuvaan myös komediaa.

Tämän elokuvan suurin vahvuus on lavasteiden käyttö. Pienestä tilasta saatiin aikaan vaikutelma useammasta eri tilasta. Kameran käyttö on vakaampaa kuin edellisessä elokuvassa, mutta rajaukseen liittyviä ongelmia ilmenee tässäkin. Liikkeen jatkuvuus on huomioitu otosten välillä. Käsikirjoitus on kiitettävä, mutta kuvakäsikirjoitus ei ole aivan yhtä selkeä. Juonen kuljetus onnistuu erinomaisesti, mutta viestin välittyminen ei onnistu. Valmiissa elokuvassa jää epäselväksi, keitä kyseiset henkilöt ovat, ja mikä merkitys haamalla oli. Elokuvan tavoiteltu viesti ei näin ollen tule riittävän selkeästi esille.

Kolmas elokuva käsittelee kiusaamista. Uusi oppilas saapuu luokkaan. Muut oppilaat alkavat kiusata häntä, koska hän on nörtti. Kiusauksen seurauksena oppilas ei tule enää kouluun. Myöhemmin yksi kiusaajista kääntyy nörtin kaveriksi, ja muut seuraavat perässä. Suurin kiusaaja jää ulkopuoliseksi ja pyytää anteeksi. Lopulta kaikki ovat ystäviä.

Tämä ryhmä oli panostanut elokuvaan niin juonellisesti sekä itse käytännön toteutuksessa. Käsikirjoitus on selkeä ja toimiva, kuvakäsikirjoitus jäi tyydyttäväksi. Itse elokuva on kaikin puolin toimiva ja onnistunut. Rajaus toimii, kultainen leikkaus on huomioitu monesti, vaikka kamera välillä heilahtelee. Kuvakulmia on käytetty runsaasti, ja leikkaukset toimivat. Viestin välittyminen on selkeää. Elokuvassa on käytetty myös sanatonta viestintää kuvaamalla oleellisia asioita. Musiikki luo elokuvaan lisää tunnetta, ja luo tilanteisiin myös huumorielementin. Myös tekstiä ja tehosteita on käytetty. Ryhmässä oli huomioitu hyvin kaikki projektin aikana opetetut sisällöt.

Neljäs elokuva ottaa kantaa opettajan epäreiluun toimintaan. Luokka on lähdössä retkelle, ja opettaja lupaa, että oppilaat saavat valita bussissa itse paikkansa. Heti matkan alettua opettaja syö kuitenkin sanansa ja alkaa järjestellä uudelleen istumajärjestystä. Oppilaat suuttuvat tästä, ja pysähtyessään matkalla ABC:lle he houkuttelevat opettajan kahvitauolle sillä aikaa kun muu luokka jatkaa matkaa - ei kuitenkaan aiottuun museoon, vaan sen sijaan McDonald's-ravintolaan. Opettaja pyytää puhelimesta anteeksi ja lupaa olla syömättä sanojaan jatkossa.

Elokuva on lyhyt, mutta viesti tulee selkeästi esille. Elokuvasta on tulkittavissa myös, että oppilaat menisivät mieluummin syömään kuin luokkaretkelle museoon. Käsikirjoitus on hyvä, mutta kuvakäsikirjoitus ei ole täysin onnistunut. Kamerankäytössä on sekä vahvat että heikot puolensa: oppilaat ovat pyrkineet kultaisen leikkauksen säilyttämiseen, mutta rajaus ei kuitenkaan ole aina onnistunut. Viimeinen kohtaus on teknisesti kaikkein onnistunein.

Kantaa selvemmin ottavat elokuvat ovat lyhyempiä kuin toiset. Kokonaisuutena kaikki elokuvat olivat toimivia ja viihdyttäviä. Kun ottaa huomioon, että oli monelle oppilaille ensimmäinen kamerankäyttö- ja elokuvantekokokemus, tulokset olivat todella hyviä. Arvosanat olivat hyviä ja kiitettäviä.

Lisäksi oppilaat saivat tehtyä sähköiset luokkalehdet. Nämä sisälsivät muun muassa uutisia, gallup-kyselyitä, tarinoita, sarjakuvia, kirja- ja elokuva-arvosteluja, ristikoita sekä vitsisivuja. Tarinat, sarjakuvat ja tehtävät vaikuttivat omaperäisiltä, mutta uutis- ja asiateksteissä moni ryhmä sortui kopioimaan tekstiä suoraan alkuperäislähteistä. Osa onnistui kertomaan asian myös omin sanoin. Lehdet sisälsivät kuitenkin selkeitä teemoja. Yksi lehti käsitteli pelkkiä Halloween - aiheisia asioita, kun taas toinen keskittyi enemmän vapaa-ajan harrastuksiin. Luokkalehtien tekninen kokonaisuus jäi joko tyydyttävälle tai enintään hyvälle tasolle. Selkeät teemat ja ryhmätyöskentely nosti arvosanan hyvään.

# 8 PROJEKTIN ANALYYSI

Kuten olen jo aiemmin todennut luvussa 5.3, opettajuus vaikuttaa valittuihin menetelmiin ja lopulta oppilaiden tuloksiin. Koska tutkimuksen painopisteenä oli juuri opettajuuden kehittyminen ja menetelmien käyttö, aloitan analyysini opetuksen tavoitteista edeten menetelmiin ja lopulta opettajuuteen. Menetelmien tarkastelussa analyysi tapahtuu arvioinnin tulosten kautta. Kaikki kulminoituu lopulta opettajuuteen.

## 8.1 Opetuksen tavoitteet

Jakson lopulla oppilaat arvioivat omaa oppimistaan kirjoittamalla lyhyen esseen. Tehtävää oli helpotettu valmiilla kysymyksillä (ks. Liite 3). Kirjoitelmissa tuli esille noin neljäsosa jakson opetuksen tavoitteista, opetussuunnitelman tavoitteista noin kolmasosa. Teksteissä painottui selkeästi elokuvaprojektin sisältö, vain muutama oppilas mainitsi oppimista lehtiprojektin teemoista, ja blogin käytön seitsemän oppilasta. Elokuvan tekemisestä puhuttiin paljon kokonaisuutena, mutta erityisesti mainittiin valokuvaamiseen ja kamerankäyttöön liittyneet opitut aiheet. Valokuvauksen aiheista mainittiin usein kuvakoot ja kultainen leikkaus, rajaus kahdessa tapauksessa. Muutama oppilas ilmoitti kaipaavansa kuitenkin edelleen harjoitusta kuvakokojen osalta. Editoinnin kertoi oppineensa seitsemän oppilasta, elokuvan kuvaukseen ja tekemiseen yhdeksän. Näiden mieleen painumiseen ovat vaikuttaneet todennäköisesti eniten oppilaiden kiinnostus sekä niiden opetukseen ja harjoitteluun käytetty runsas aika.

Oppilaiden elokuvanteosta kirjoitetuista uutisteksteistä näki, että myös elokuvanteon rakenne ja prosessi oli onnistuttu sisäistämään. Muutaman oppilaan teksteistä ilmeni myös oppimisen viitteitä. Nämä kohdistuivat suunnitteluprosessiin, kamerankäyttöön liittyviin tekijöihin, kuten kultainen leikkaus ja rajaus, sekä editointiin. Myös hahmokuvaamisen ja juonikaavion merkitystä oli sivuttu. Blogin tarkoitus oli ymmärretty, vaikkei sitä moni käyttänyt.

Kaikki opetussuunnitelmassa mediaprojekteihin liittyneet sisällölliset tavoitteet saavutettiin jakson aikana, osa paremmin, osa heikommin. Jotkin tavoitteista näkyivät toteutuneen vaihtelevasti vain osalla oppilaista. Selkeimmin toteutuivat seuraavat opetussuunnitelmassa mainitut tavoitteet:

### Oppilas

- oppii kuvallisessa ilmaisussa tarvittavia tietoja ja taitoja,
- oppii käyttämään kuvallisen viestinnän välineitä,
- harjoittelee tiedonhankinnan ja käytön prosesseja ja oppii käyttämään monenlaisia lähteitä,
- harjoittelee suunnittelemaan viestintäänsä ja etenemään tavoitteellisesti puhe- ja kirjoitustehtävissään,
- oppii arvioimaan omia ja toisten töitä ja keskustelemaan niistä,
- rohkaistuu tuomaan esille ja perustelevaan näkemyksiään sekä kommentoimaan rakentavasti muiden ajatuksia.

Jakson tiedollisissa ja affektiivisissa tavoitteissa onnistuttiin. Taidollisissa tavoitteissa sen sijaan ilmeni heikkouksia luokkalehteen liittyen. Oppilasarviointien keskiarvoista nähdään, että elokuvaprojektissa tulokset olivat paremmat kuin luokkalehtiprojektissa. Tekstilajeille on kuitenkin rakennettu pohjaa, jolle kehittää. Prosessi tuli konstruktivismia ja tavoitteellista toimintaa. Suunnittelutilanteissa arvioinnille ja muutoksille jätettiin aikaa, jolloin painotettiin myös oppilaan yksilöllistä oppimisprosessia (vrt. Jökulsson 2010, 123). Oppilaat viestivät sekä tuottivat omaa materiaalia median avulla. Toiminta oli sosiaalista, ja oppimista tapahtui median parissa toimiessa. Opetuksen ja oppimisen voidaan todeta yltäneen mediataidon tasolle (ks. Arnold-Granlund 2010, 51–52).

Kameraharjoituksissa oppilaat olivat keksineet, miten kamerakuvan ulkopuolista tilaa voi hyödyntää. Oppilaat kuvasivat muotinäytöstyyllisen videon, jossa yksi oppilas kerrallaan kävelee käytävää pitkin. Kuvasta kadottuaan he kiersivät nopeasti takaisin käytävän toiseen päähän kuvan ulkopuolelta ja vaihtoivat samalla asustetta. Näin saatiin luotua jatkuva kierre, jossa samat oppilaat näkyivät toistuvasti ruudussa ilman kameran erillistä sammutusta.

Mediamuotojen tuntemattomuus voi kuitenkin aiheuttaa epäröintiä ja vieroksunta. (Noppari ym. 2008, 73). Tämä näkyi myös projektin bloginkäytössä. Ne, joille blogi oli vieraampi toimintaympäristö, kävivät sivuilla harvemmin, tai jättivät ensimmäisten kokeilukertojen jälkeen blogin täysin käyttämättä. Ne, joilla oli jo kokemusta vastaavista sosiaalisen median toimintaympäristöistä, käyttivät blogia enemmän. Etenkin tytöt olivat varsin aktiivisia bloginkäyttäjiä. Sähköpostinkäyttöäkin vieroksuttiin, jos sellaista ei ollut aiemmin käyttänyt. Tästä esimerkkinä erään oppilaan kysymys: ”Tarvitseeko sitä käyttää sitten tän jakson jälkeen?”

## 8.2 Menetelmät

Opettamismenetelmissä korostui median teknisen osaamisen ja ymmärryksen sekä taiteelliset ja ilmaisulliset lähestymistavat. Vastaanoton ja tulkinnan lähestymistapa oli läsnä etenkin projektien suunnitteluvaiheissa sekä lopussa tuotoksia yhdessä kriittisesti tarkasteltaessa. Opetuksessa tarjottiin teknistä tietoa aiheista, jonka jälkeen tarkasteltiin ilmaisullisia menetelmiä. Opetusta täydennettiin konkreettisten kokemusten avulla. (ks. luku 2.3.3.)

Arvioinnissa pisteytys annettiin sen mukaan, kuinka hyvin opetuksen pohjalta asetetut kriteerit täyttyivät. Kriteerien painotus määräytyi tehtävän tarkoituksen ja opetuksen tavoitteiden mukaan. Painotusta jouduttiin pohtimaan erityisesti käsin tuotetun tekstin kohdalla: kuinka paljon painottaa käsialan siisteyttä, jos tehtävän tarkoitus oli kehittää mediailmaisua? Lopulta päädyttiin laskemaan yhteen täyttyneet kriteerit, ja ilmaisun epäselkeydestä sekä heikosta käsialasta annettiin miinusta. Pääpaino päädyttiin antamaan tehtävän tarkoitukselle.

Taulukoissa 1–4 on eritelty jakson sisällöt. Taulukoissa 1 ja 3 ovat oppiaineiden oppilasarvioinnit, taulukoissa 2 ja 4 projektien ryhmäarvioinnit. Sisältöjä ei ole painotettu, arvosanoista on taulukko-ohjelman avulla laskettu keskiarvot, jotka on lopulta pyöristetty oppilaiden lopullisiksi arvosanoiksi. Taulukoista nähdään oppilaskohtaiset erot, mutta analyysissä ensisijaisina tarkastelukohteina ovat arvosanoista lasketut opetussisältöjen keskiarvot. Näistä voidaan nähdä käytettyjen opetusmenetelmien onnistuneisuus.

Elokuvan kokonaisarvioinnissa painottuivat enemmän kuvataiteelliset aihealueet, joten elokuvista saadut arvosanat sisällytettiin kuvataiteen arviointiin. Äidinkielen liittyneet aiheet, käsikirjoitus ja viestin välittyminen, sisällytettiin erikseen äidinkielen arviointiin. Ryhmätyössä on hankala arvioida yksittäisen oppilaan osuutta, joten jokainen sai yhteisen arvosanan ryhmän elokuvasta.

Luokkalehti antoi suhteellisen hyvän käsityksen siitä, mitä oppilaat olivat oppineet. Jokaisen oppilaan omat tekstit arvioitiin ensin erikseen, jonka jälkeen laskettiin keskiarvon kautta ryhmän tekstien kokonaisarvosana. Lehden lopulliseen arvosanaan vaikuttivat vielä teeman toimivuus sekä ryhmätyö. Teeman arvioinnissa huomioitiin lehden tekstien yhteisen teeman lisäksi kansikuva.

Lehdille annettiin arvosanat, mutta näitä ei sellaisenaan sisällytetty äidinkielen kokonaisarviointiin, kuten elokuvien yhteydessä oli tehty. Toisin kuin elokuvaprojektissa, luokkalehdestä oli mahdollista arvioida jokaisen oppilaan omaa osuutta. Tämä arvio sisällytettiin äidinkielen arviointiin.



## TAULUKKO 1. Kuvataiteen arviointi

Kuvataide	Valokuvaus	Elokuva	Kansikuva	Plussat	Keskiarvo	Arvosana
Oppilas 1		9	7		8,00	8
Oppilas 2	8	8,5	9	+	8,50	9
Oppilas 3	9	9,25	9,75		9,33	9
Oppilas 4	9	8,5			8,75	9
Oppilas 5	9	9		++	9,00	9
Oppilas 6		8,5	9		8,75	9
Oppilas 7	7,25	8,25	10		8,50	9
Oppilas 8	8	8,25	10	+	8,75	9
Oppilas 9	8	8,5	8	+	8,17	8
Oppilas 10	7	8,25	8	+	7,75	8
Oppilas 11	7	9,25	7	+	7,75	8
Oppilas 12	8	9	8		8,33	8
Oppilas 13		9	8	+	8,50	9
Oppilas 14	7	9	8	+	8,00	8
Oppilas 15	9	8,25	10		9,08	9
Oppilas 16	9	8,25	8		8,42	9
Oppilas 17	7	8,5	8	+	7,83	8
Oppilas 18	9	8,5			8,75	9
Oppilas 19	8	9,25	8,25		8,50	9
Oppilas 20		9,25	7,25	+	8,25	9
Oppilas 21	9	9,25	7	++	8,42	9
Keskiarvo	8,13	8,74	8,35		8,44	8,67

## TAULUKKO 2. Luokkalehtien arviointi

Luokkalehti	Teema	Kokonaisuus	Ryhmä-työskentely	Keskiarvo	Arvosana
Ryhmä 1	10	8	8	8,67	8 ½
Ryhmä 2	9	8	9	8,67	8 ½
Ryhmä 3	9	7,25	8	8,08	8
Ryhmä 4	8	7,5	8	7,83	8-
Keskiarvo	9,00	7,69	8,25	8,31	

Sekä elokuva- että luokkalehtiprojektissa arvioitiin ryhmätyötä. Tässä tarkasteltiin toisten huomioimista, tehtävien jakoa ja yhdessä suunnittelua. Koska blogin oli tarkoitus toimia suunnittelun ja projektin toteutuksen tukena, sen aktiivisesta ja tehtävänannon mukaisesta käytöstä sai plussaa. Plussat korostuivat luokkalehtiprojektissa, kun tunnit alkoivat olla vähissä, ja oppilaat joutuivat työstämään tekstejä enemmän kotona. Ne korottivat arvosanaa oppilaan oman luokkalehtiosuuden osalta. Kuvataiteen arvioinnissa plussaa sai tuntiaktiivisuudesta ja elokuvien onnistuneisuuden reflektoinnista. Plussat lisättiin keskiarvoon, jonka jälkeen laskettiin arvosana. Tehtävien palauttamatta jättämisestä tuli miinusta.

Arvioinnista löytyi jälkepäin kolme virhettä: Äidinkielenarvioinnissa yhden oppilaan kohdalla plussa oli jäänyt huomioimatta, mutta tämä ei kuitenkaan vaikuttanut arvosanaan. Toisen

oppilaan kohdalla oli itsearviointi jäänyt arvioimatta, mutta tämäkään ei onneksi vaikuttanut lopulliseen arvosanaan. Sen sijaan kuvataiteen arvioinnissa oli kolmannen oppilaan keskiarvossa tapahtunut käsittämätön laskuvirhe. Oppilas sai tämän takia numeroa suuremman arvosanan. Arvioinnin huolellisuuteen on kiinnitettävä jatkossa enemmän huomiota. Arviointivirheiden kohdat on merkitty taulukoissa punaisella (ks. Taulukot 1 ja 3). Virheet on korjattu, jotta keskiarvoista voidaan tulkita jakson todellisia tuloksia.

### TAULUKKO 3. Äidinkielen arviointi

Äidinkieli	Käsikirjoitus	Uutinen	Haastattelu	Mielipidekirjoitus	Arvostelu	Mainos	Blogi	Itsearviointi	Luokkalehti	Viestin	Keskiarvo	Arvosana
										välittyminen (elokuvassa)		
Oppilas 1	8	8	7	7		8		7,5	7	10	7,81	8
Oppilas 2	10	8	8,75	8	7	7,5		7	8	7	7,92	8
Oppilas 3	10	9	9,5		8		+	9	7	10	8,93	9
Oppilas 4	10	8	8,25	7,75	7	7,5	+	8,75	9	7	8,14	8
Oppilas 5	8								8	10	8,67	8
Oppilas 6	10	7	6	8	7,5	8		6,75	6	7	7,36	7
Oppilas 7	9	7,5		7			+		8	7	7,70	8
Oppilas 8	9	8	9		8	7	+	9	8	7	8,13	8
Oppilas 9	10	9	7	8,75	8	8		7,75	9,5	7	8,33	8
Oppilas 10	9	6	6	7		6			7,25	7	6,89	7
Oppilas 11	10	7		8	6	7,25		7	7,25	10	7,81	8
Oppilas 12	8	8				8,5		7,5	8	10	8,33	8
Oppilas 13	8	8	8	7,25	7,25	7		8	7,75	10	7,92	8
Oppilas 14	8	8	7,25	8	7,5	8		7,5	7	10	7,92	8
Oppilas 15	9	8					+	7	9	7	8,00	8
Oppilas 16	9	8,25	7,25	9	7,5	10	+	7	8,5	7	8,17	8
Oppilas 17	10	7					+	7,25	7,75	7	7,80	8
Oppilas 18	10	8,5						8	8	7	8,30	8
Oppilas 19	10	8	7,5		6			8	7	10	8,07	8
Oppilas 20	10	9		7,75	7,5	7,5			7,5	10	8,46	8
Oppilas 21	10	8,5						8,25	7,5	10	8,85	9
Keskiarvo	9,29	7,94	7,63	7,79	7,27	7,71		7,72	7,76	8,43	8,07	8,00

Parhaat tulokset luokkalehtiprojektin sisällöistä tulivat uutisista, mielipidekirjoituksista, mainoksista ja lopullisesta luokkalehdestä. Uutisen kirjoittaminen ei ollut kovin vieras aihe, oppilaat olivat selvästi kirjoittaneet uutisia ennenkin. Haasteena oli kuitenkin uutisen rakenteen opettelu. Muutamalla oppilaalla oli vaikeuksia keksiä kirjoitettavaa. Tähän auttoi tunnilla vihkoon kirjoitettu muistilista uutisen rakenteesta: mihin kysymykseen jokaisen osion oli vastattava. Kysymysten kautta tekstiä alkoi syntyä. Heikommät arvosanat johtuivat kykenemättömyydestä tuottaa tekstiä muistilistasta huolimatta.

Heikoimmat tulokset äidinkielen osalta tulivat elokuva-arvostelusta sekä haastattelujen kirjoittamisesta. Haastatteluissa ongelma oli todennäköisesti tehtävän ohjeistuksessa. Tarkoitus oli haastatella kaveria ja kirjoittaa tämän pohjalta lehtijuttu, joka sisälsi haastattelun puhtaaksikirjoituksen lisäksi myös tilanteen kuvausta ja asiatekstiä haastatteluun liittyen. Tulos oli kuitenkin, että oppilaat kirjoittivat vain kysymyksiä ja vastauksia lainausmerkkejä ja viitteitä

käyttäen. Osalla kysymykset ja vastaukset oli lueteltu allekkain ranskalaisilla viivoilla, muutamalta löytyi jo tilanteen kuvausta haastattelun täytteeksi. Haastattelu olisi pitänyt sitoa johonkin laajempaan uutiskirjoitukseen toimiakseen paremmin.

Elokuva-arvostelujen kohdalla ongelma oli itse arvostelun ja sen perustelun puutteessa. Oppilaat olivat esitelleet tarkasteltavan aiheen hyvin, mutta arvio saattoi jäädä muutaman lauseen mittaiseksi ilman sen kummempia perusteluja. Nämä kaikki seikat käytiin läpi oppikirjan erilaisia tekstejä vertaillen ja taululla yhteisesti kerraten. Oppikirjasta sovellettiin kirja-arvostelua käsittelevää kappaletta, periaatteet olivat samat. Kirjasta löytyi vielä ohjeita arvostelun kirjoittamiseen. Vika on tuskin ollut tunnin opetuksessa. Koska tehtävä jäi monella kotona loppuun tehtäväksi, saattoi tuloksinkin vaikuttaa myös oppilaiden laiskuus. Arvostelu tehtiin jakson aikana katsotusta elokuvasta, jota varten oli pidetty mediapäiväkirjaa. Kirjoituksista olisi kenties voinut tulla onnistuneempia, jos arvostelua tai siihen liittyviä muistiinpanoja olisi tehty samanaikaisesti elokuvaa katsottaessa. Muutama oppilas oli kirjoittanut toimivia arvosteluja jo mediapäiväkirjaan. Jälkeenpäin kirjoittaminen ja elokuvan muistelemine ei selvästi toiminut.

Sekä arvostelu että mielipidekirjoitus sisälsivät samoja kriteerejä: aiheen esittelyä, väitteitä ja niiden perusteluja. Tämän takia aiheet käsiteltiin samana päivänä kaksoistunnin aikana. Kuitenkin mielipidekirjoitus onnistui arvostelua huomattavasti paremmin - lehtiprojektiin liittyneistä sisällöistä toiseksi parhaiten. Tähän vaikutti todennäköisesti vapaavalintainen ja kenties omakohtainenkin aihe, jolloin oppilailla oli asiaan liittyen selkeitä mielipiteitä ja perusteluja väitteilleen.

Mainosten kohdalla arvioitiin oppilaiden tuotosten houkuttelevuutta, tekstin, kuvien ja värien käyttöä sekä kokonaisvaikutelmaa. Toimivuutta saatiin testattua jo tunnilla, kun oppilaat arvioivat toistensa mainoksia. Monella oli ongelmana tekstin ja kuvan välinen suhde. Värejä oli käytetty hyvin niukasti, mikä vähensi ilmaisun voimakkuutta. Epäselvä käsiala oli etenkin tässä tehtävässä selkeä haitta. Tuloksia olisi voitu parantaa tekemällä vielä toinen mainos, jossa virheistä olisi voitu oppia ja tuloksia parantaa.

Itsearvioinnissa tarkasteltiin, kuinka hyvin oppilas osasi tarkastella omaa oppimistaan. Samalla kiinnitettiin myös huomiota luettavuuteen, oikeinkirjoitukseen, asiassa pysymiseen, kerronnan sujuvuuteen ja kielen värikyyteen. Kyseessä oli tavanomainen kirjoitelman arviointi.

Itsearvioinneissa mieleen painunein aihe oli valokuvaus. Sen keskiarvo oli kuvataiteen arvioinnissa heikoimpia, mutta samojen kuvaukseen liittyvien sääntöjen parissa jatkettiin vielä elokuvan kuvaamisen yhteydessä. Kuvausta harjoiteltiin myös runsaasti harjoitustehtävillä. Tämä selittää, minkä takia valokuvauksen ja kamerankäytön teemat ovat jääneet parhaiten oppilaiden mieleen.

Blogiin liitettyssä arvosteltavassa valokuvassa painotettiin kaikkia tunnilla opetettuja asioita sommitteluun, rajaukseen, kuvakokoihin ja -kulmiin liittyen. Käytetty kuvakoko täytyi osata myös ilmoittaa, mikä unohtui monelta oppilaalta ohjeistuksesta huolimatta, mikä heikensi arvosanaa. Tulokset olivat silti hyviä. Luokkalehden kansikuvissa arvioitiin samoja seikkoja kuin valokuvauksessa, mutta lisäksi tarkasteltiin värienkäyttöä, kuvan välittämää viestiä sekä sen yhteyttä lehden teemaan.

Arvosanat oppilaiden välillä vaihtelivat enimmäkseen hyvän ja kiitettävän välillä. Äidinkielessä oli kaksi tyydyttävää, kaksi kiitettävää ja loput hyviä. Kuvataiteessa noin kolme neljäsosaa oppilaista sai kiitettävän, loput hyvän arvosanan. Tasaisille tuloksille on kaksi selitystä: Opetus on onnistunut tasaisesti koko oppilasryhmän kohdalla, tai arviointimenetelmässä on vikaa, jonka takia oppilaiden väliset erot eivät näy tarkemmin. Tiettyä opetusaihetta tarkasteltaessa nähdään oppilaiden väliset erot selvemmin, mutta ne tasoittuvat keskiarvoa laskettaessa. Keskiarvoissa ei ole kuitenkaan huomioitu palauttamattomia tehtäviä riittävästi. Näin ollen arviointimenetelmässä on vielä kehitettävää.

#### TAULUKKO 4. Elokuvienv arviointi

Elokuva	Käsikirjoitus	Kuva-käsikirjoitus	Elokuvan kuvaus	Editointi/Juonenkuljetus	Ryhmä-työskentely	Viestin välittyminen	Hahmokuvaus	Keskiarvo	Arvosana
Ryhmä 1	10	10	8	9	9	7	8	8,71	8½
Ryhmä 2	9	8	8	10	9	7	8	8,43	8+
Ryhmä 3	10	7	9	10	9	10	10	9,29	9+
Ryhmä 4	8	7	9	10	9	10	10	9,00	9
Keskiarvo	9,25	8,00	8,50	9,75	9,00	8,50	9,00	8,86	

Käsikirjoitus arvioitiin seuraavin kriteerein: Siitä tuli ilmetä kaikki tunnilla opetetut asiat, kuten tapahtumapaikka, henkilöt, kohtaukset, juoni ja vuorosanat. Oikean rakenteen lisäksi arvotettiin kokonaisuuden ymmärrettävyyttä. Selkeän käsikirjoituksen avulla kuka tahansa kykenee tekemään elokuvasta sellaisen kuin kirjoittajat ovat tarkoittaneet. Juonessa tarkasteltiin elokuvan idean ja viestin välittymistä sekä sujuvuutta. Samaista asiaa arvioitiin erikseen vielä valmiin elokuvan kohdalla, kun kyse oli elokuvailmaisusta. Tässä arvioitiin, kuinka hyvin käsikirjoituksessa ja ideapaperilla tarkoitettu viesti välittyi katsojalle. Yhden ryhmän kohdalla viestin välittymiseen vaikutti myös ääniraidan heikko kuuluvuus. Tämä taas johtui kuvaushetkellä tehdyistä kamerankäytön virheistä.

Hahmokuvaus arvioitiin erikseen: selvisikö katsojalle, keitä elokuvan hahmot olivat. Asiaa oli käsitelty suunnittelu- ja harjoitteluvaiheessa. Oppilaat olivat kirjoittaneet hahmojen taustoja ja piirteitä paperille, ja tätä kautta pyrittiin saamaan hahmoihin eloa. Joissain elokuvissa hahmojen

rooli selvisi pelkästä olemuksesta ja tilanneyhteydestä, joissain olisi hahmojen taustaa tarvinnut pohjustaa enemmän. Oppilailla oli näyttelemiskokemusta jo ennen harjoittelujaksoa, joten asiaa ei käsitelty oppitunneilla kovin tarkasti.

Kuvakäsikirjoituksen tarkoitus oli suunnitella ja hahmotella etukäteen, millainen elokuvatullisi olemaan. Tässä oli tarkoitus hyödyntää valokuvaukseen, kamerankäyttöön sekä leikkaukseen kuljetukseen liittyviä oppeja. Samalla sen oli tarkoitus toimia kamerankäyttäjän apuna kuvauspäivänä. Jälleen arvotettiin idean välittymistä käsikirjoituksen lukijalle. Tämä oli elokuvaprojektin heikoin osa-alue, ja sen käyttö oli lähinnä viitteellistä. Moni ryhmä hyödynsi sitä, mutta joutui kuitenkin improvisoimaan puutteellisen kuvakäsikirjoituksen takia.

Elokuvan kuvauksessa tarkasteltiin kameran käyttöä. Kriteereinä olivat tunnilla opetetut asiat kuvan rajauksen, kuvakokojen ja -kulmien ja tilan käytöstä sekä kameraliikkeistä ja liikkeen kuvaamisesta. Samaisia teemoja oli kuvakäsikirjoituksessakin, mutta nyt kriteerit olivat tarkempia. Editoinnissa tarkasteltiin leikkeiden liittämisen ja juonenkuljetuksen sujuvuutta. Sujuvuuteen vaikuttivat osaltaan myös siirtymäefektien ja välitekstin käyttö.

*”Editointiin kului suunniteltua enemmän aikaa, mutta lopputulos oli vaivan arvoinen. Juoni oli toimiva, leikkaus suurimmaksi osaksi onnistunutta. Näki myös, että oppilaat olivat muistaneet antamiani ohjeita kultaisesta leikkauksesta, rajauksesta ja tilan käytöstä.” (Päätösharjoitteluraportti.)*

Kameraharjoitusten kuvamateriaalin perusteella työskentely vaikutti enimmäkseen leikkimiseltä, mutta perusasiat tuli kuitenkin harjoiteltua. Osalle oppilaista kamerankäyttö oli jo valmiiksi tuttua, mutta joukossa oli paljon niitäkin, jotka eivät osanneet edes käynnistää kameraa. Animaatiorastien toiminta oli tehokasta, ja lyhytelokuvista tuli todella hyviä. Heikkouksiakin elokuvaprojektissa oli:

*”Ajankäyttö ei toiminut tällä tunnilla aivan suunnitelmien mukaisesti. Rastienvälisiin siirtymisiin kului liikaa aikaa, mistä johtuen ensimmäisillä rasteilla aikaa kului huomattavasti enemmän, ja viimeisillä rasteilla ryhmän oppilaat ehtivät juuri ja juuri kaikki kokeilemaan kameraa tai animaatiota.” (Opettajan päiväkirja.)*

Rastit olisivat tarvinneet toimiakseen selkeämmät ohjeet, mieluiten kirjallisena. Jokaisen oli tarkoitus päästä kokeilemaan kameraa, mutta joillain oppilailla tuli kiire kameran kokeilussa. Ajan käyttö olisi pitänyt myös ilmoittaa, jolloin siirtymät ja aikataulussa pysyminen olisivat voineet toimia paremmin. Nyt luotettiin liikaa lasten kykyyn tuottaa nopeasti pikaelokuva. Tehtävänannon olisi pitänyt keskittyä pelkästään annettuihin kamerankäytön harjoitteluihin: panorointiin, tilitaukseen ja kamera-ajoon. Lisäksi ohjeistukseen tulisi lisätä liikkeen jatkuvuuden harjoittelu kuvakulmaa vaihtaessa. Lyhytelokuva oli aiheena turha ja aikaa vievä, kuvauksen kohde olisi

pitänyt olla avoimempi. Ryhmillä kului turhaan aikaa juonen suunnitteluun, johon vartti ei riittänyt.

Arviointien keskiarvoja katsottaessa näyttäisi elokuvaprojektin onnistuneen paremmin kuin luokkalehden. Elokuvaprojektin aikana käsiteltyjen sisältöjen keskiarvot olivat hyvän arvosanan yläpuolella, kun lehtiprojektiin liittyneiden sisältöjen tulokset jäivät sen alle. Jakson onnistuneimmat sisällöt olivat käsikirjoitus ja editointi. Käsikirjoitukseen ja suunnitteluun käytettiin runsaasti aikaa, mikä antoi hyvän pohjan tuleville elokuville. Oppilaille oli annettu selkeät ohjeet ja mallit, joiden mukaan toimia. Käsikirjoitus syntyi vaiheittain tarkentuen. Editointi onnistui jakson sisällöistä parhaiten. Sen onnistuneisuuteen saattoivat vaikuttaa yhtäältä oppilaiden oma kokemus siitä, millaisia elokuvat yleensä ovat, kuin myös opetuksessa esitellyt neuvot juonen ja toiminnan jatkuvuudesta. Editointiohjelma oli osalle jo tuttu, ja sen toiminta opetettiin käytännön esimerkkien avulla valkokankaalle heijastettuna. Elokuvaprojektin onnistuneisuuteen vaikuttivat varmasti myös oppilaiden suuri kiinnostus ja motivaatio.

Videomateriaalien ja tauluhavainnollistuksien käyttö oli toimiva menetelmä, jonka vaikutukset näkyivät kameraharjoituksissa, valmiissa tuotoksissa sekä oppilaiden keskusteluissa ja kirjoitelmissa. Opetuksessa käytetyt termit tarttuivat oppilaiden keskusteluihin. Audiovisuaalista opetustyyliä kannattaa siis hyödyntää mediankasvatuksessa. Vapaamuotoisessa työskentelyssä tulivat hyvin näkyviin oppilaiden yhteistyötaidot. Oppilaiden oli mahdollista kokeilla ja ilmaista itseään vapaammin, kun opettaja ei ollut jatkuvasti vieressä seuraamassa. Ujoimmatkin oppilaat uskaltautuivat mukaan toimintaan.

Luokkalehtiprojektin heikompi tulos johtui todennäköisesti ajanpuutteesta. Joillain tekstiä syntyi hyvinkin nopeasti, osalla oli vielä epävarmuutta siitä, mitä piti kirjoittaa. Lehden suunnittelulle oli annettu aikaa aivan kuten elokuvan suunnittelulle, mutta aikaa olisi kuitenkin pitänyt jättää enemmän tekstin työstämiselle. Kirjoittamista ei ehditty harjoitella eikä tekstejä hioa tarpeeksi. Sisältöjä olisi pitänyt karsia. Kotiläksyiksi annettiin monesti suunnitteluun liittyviä sekä tunnilla kesken jääneitä tehtäviä, vain muutamassa tapauksessa lisätehtäviä. Kotitehtäviä olisi pitänyt antaa enemmän harjoittelun lisäämiseksi. Mikäli aikaa olisi ollut enemmän, olisi prosessikirjoituksen menetelmiä voitu hyödyntää lehtiprojektissa: oppilaat olisivat voineet tarkastella toistensa tekstejä ja antaa palautetta, jolloin tekstiä olisi saatu työstettyä ja tuloksia olisi saatu kohotettua. Samalla olisi kehitetty ymmärrystä kirjoittamisen sosiaalisesta merkityksestä.

Heikompaan arvosanaan vaikutti myös oman tekstin vähäinen määrä. Suuri osa oppilaista oli sortunut kopioimaan valmista tekstiä internetistä. Tämä huomattiin nopeasti tekstejä lukiessa, ja lähteet löytyivät helposti google-palvelun avulla. Oppilaita kehoitettiin kirjoittamaan tekstit omin

sanoin, ja jos kuvia tai tekstiä oli pakko käyttää, tuli sentään mainita lähde. Lähteiden käyttöä ja suoria kopioita esiintyi valmiissa lehdissä paljon. Tästä seurasi tietenkin heikompia arvosanoja.

Huomionarvoista oli, että ryhmien kokoonpanolla saattoi olla vaikutusta lopputulosten kannalta. Taulukoita vertailtaessa nähdään, että elokuvaprojektissa parhaiten onnistuneet ryhmät menestyivät luokkalehdessä heikoiten. Elokuvaprojekti suosi poikapainotteisia ryhmiä, lehtiprojekti lievästi tyttöpainotteisia. Erot luokkalehtien välillä olivat pienet. Yhdellä ryhmällä arvosanat elokuvan ja luokkalehden välillä olivat yhtäläiset. Vaikka blogia käytettiin vaihtelevasti, sen käytöllä saattoi olla yhteyttä lopputuloksiin. Blogia aktiivisesti hyödyntäneillä ryhmillä luokkalehti onnistui parhaiten.

### 8.3 Opettajuus

Projektin aikana tapahtui muutosta ja kehitystä niin opettajan toiminnassa kuin ajattelussa. Taidollisessa kehityksessä jäivät osa tavoitteista vajaiksi, mutta tieto tästä edistää pyrkimistä jatkuvaan kehitykseen.

Opetustilanteen hallintaan kehittyi harjoittelun kuluessa selkeät käytänteet. Ensimmäisenä tuli rauhoittaa tilanne ja saada yhteys oppilaisiin. Tämä onnistui kehottamalla kääntämään katseet taululle. Näin saatiin katseyhteys jokaiseen oppilaaseen, jolloin viestin vastaanottaminen olisi varmempaa kuin huutaa hälisevään luokkaan. Joskus tätä tehottomampaa keinoakin käytettiin, jos ohjeistuksessa oli tullut pieniä unohduksia. Tätä pyrittiin kuitenkin välttämään. Kehotus toimi tavallisesti suurimpaan osaan luokkaa. Mikäli hälinää kuului luokasta edelleen, tehtiin kysymys: ”Kuka vielä hälisee?” Tämä lievästi syyllistävä kysymys tehoi loppuryhmään. Jos vielä yksittäisiä oppilaita supisi keskenään, käytettiin oppilaan nimeä kehotuksen kohdistukseen. Tavallisesti luokka oli saatu hiljaiseksi, ennen kun kaikki nämä menetelmät oli käytetty.

Ohjeistuksessa pyrittiin selkeyteen ja johdonmukaisuuteen. Joissain tapauksissa ohjeistus jaettiin osiin. Oppilaat suorittivat tietyn vaiheen, jonka jälkeen seurasi lisäohjeita. Kokemus on osoittanut, että kun toimitaan välineiden kanssa, ohjeistus on tehtävä ennen, kun välineisiin pääsee käsiksi. Tämän takia ohjeistus annettiin rauhassa alkuun, ja välineisiin liittyvä havainnollistus annettiin luokan edessä. Vasta lopuksi annettiin lupa koskea välineisiin ja ryhtyä töihin. Ohjeistuksessa ja tilanteen hallinnassa tapahtui ajoittain kuitenkin epäonnistumisia, joita käsitellään tarkemmin menetelmien analyysissä.

Opettajanopas toimi tavoitteen mukaisesti välineen roolissa, kun asiasisällöt olivat opettajalla hallussa. Mikäli opettajanopasta joudutaan hyödyntämään jatkuvasti, voi se kertoa opettajan asiantuntemattomuudesta. Harjoittelun aikana opetettavat aiheet olivat hyvin hallussa, ja

tarvittaessa tietoja täydennettiin kysymällä neuvoa tai eri tietolähteitä hyödyntämällä. Yhteistyötä tehtiin rinnakkaisluokkien, koulun henkilökunnan sekä teknisen tuen kanssa runsaasti. Yhteistyöhön ja yhteydenottoon vaikutti osaltaan myös oma asiantuntijuus: yhteyttä ottaessa tiedettiin, mitä materiaaleja ja minkälaista yhteistyötä tarvittiin (vrt. Kotilainen 2001, 24; ks. myös Herkman 2007, 57–58). Elokuvaprojektin aiheet olivat paremmin hallussa, mikä näkyi myös tuntien sujuvuudessa.

*”Opin toimimaan joustavammin ilman jatkuvaa tuntisuunnitelmaan turvautumista, ja onnistumisen kokemuksiakin tuli paljon. Otteeni opetukseen oli rentoa, mutta myös itsevarmaa. Ryhmä pysyi hallussa jopa liikuntatunneilla. Ote herpaantui vain harvoin. Keksin myös uusia tapoja tiedottaa muutoksista oppilaille ja opin monia tapoja toteuttaa opetusta hajauttavasti, eriyttää ja arvioida. Kokemukset olivat erittäin positiiviset.” (Päätösharjoitteluraportti.)*

Tiedotusta tapahtui monipuolisesti suullisesti sekä kirjallisesti. Tietämys ja taidot mediasta kehittyivät jakson aikana varsinkin bloginkäytön osalta. Sitä käytettiin aktiivisesti tiedonannon ja yhteydenpidon välineenä. Siellä vastattiin niin vanhempien kuin oppilaidenkin esittämiin kysymyksiin. Yhteydenpito blogin kautta vahvisti opettajan, kotien ja oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta (vrt. Opetushallitus 2004, 18; ks. myös Kotilainen 2001, 21). Muutamassa tapauksessa tuntijärjestelyihin piti tehdä viimehetkenmuutoksia, joista ilmoitettiin taululla ennen tunnin alkua. Viestiä saatettiin tehostaa huomiota kiinnittävällä kuvalla. Toiminta erilaisissa ympäristöissä oli onnistunutta.

*”Opin, että kaikkeen ei aina pysty varautumaan, tai jos yrittää valmistautua, siihen menee aikaa. Opettajan on kuitenkin pystyttävä irtautumaan töistään ja otettava omaakin aikaa. Yllätyksiä tulee aina, jolloin on vain pystyttävä toimimaan joustavasti ja muuttamaan suunnitelmaa tilanteen mukaan. Periaatteeni tässä tilanteessa on miettiä aina, mikä on tunnin sisällössä tärkeintä, ja toimia sen mukaan. Se mitä sitten tehdään, pyritään tekemään huolella. Jos jotain jää tekemättä, sen voi tehdä myöhemmin, jos on tarvetta. Valmisteluja ei kannata kuitenkaan jättää viimeiseen päivään tai luottaa, että kaikki menee suunnitelmien mukaisesti. Esimerkiksi salit on hyvä varata hyvissä ajoin, ettei satu tulemaan mitään yllätyksiä.” (Päätösharjoitteluraportti.)*

Valmistelujen suhteen toiminnan voisi kuvata kokonaisuutena kiitettävänä ja tunnollisena. Tähän vaikutti myös osaltaan se, että tietokoneetta vaativat valmistelut oli tehtävä myös koululla, koska henkilökohtainen tietokone oli huollossa. Opetuksen tuloksista ja opettajan päiväkirjasta voidaan kuitenkin tulkita, ettei voimavaroja ole osattu kenties jakaa tasaisesti jaksolle. Valmisteluihin kului paljon aikaa, minkä lisäksi innokkaana opettajana oltiin valmis panostamaan ylimääräisiin projekteihin. Henkilökohtainen kiinnostus elokuvaprojektia kohtaan näkyi panostuksen määrässä.



*”Dokumenttivideon editoimiseen meni yllättävän paljon aikaa, vaikka sen kesto ei ollut kuin vajaan kymmenen minuuttia. Materiaalia minulla oli tosin runsaasti, joten jouduin järjestelemään ja sovittamaan leikkeitä moneen otteeseen. Myös oppilaiden editoinnissa meni suunniteltua pidempään. Opin, ettei opettajankaan kannata aivan kaikkeen ryhtyä, vaikka idea olisikin hyvä. Oppilaidenkin taidot on hyvä tiedostaa, ja tietoteknisiin ongelmiin vähintään henkisesti hyvä varautua. Ylimääräisiä projekteja ei kannata haalia itselleen liikaa. (Päätöharjoitteluraportti.)”*

Editointivaiheessa tunnit eivät menneet suunnitellusti materiaalien latautumisen hitauden vuoksi, mikä olisi voitu välttää lataamalla materiaalit valmiiksi koneille aikaisemmin. Toinen vaihtoehto tuloksille on käytetyissä menetelmissä.

Arvioinnissa hyödynnettiin monipuolisesti aineistonkeruuta. Kaikki valmiit tuotokset arvioitiin. Arvioinnilla tulee olla perusteet, jotta ne voi pyydettyäessä esittää. Tällöin oppilaankin on helpompi hyväksyä palaute, kun se on perusteltua. Perustelu ohjaa oppilasta myös tarkastelemaan omaa toimintaansa ja kehittymään tätä kautta. Eräs oppilas pahastui ensin saamastaan arvosanasta, mutta kuultuaan perustelut ymmärsi asian ja kykeni näkemään asian kehitysmahdollisuutena: ”Olisin voinut saada kasin.”

Vaikka arviointiin kiinnitettiin enemmän huomiota, jäi läksyjen tarkistukseen ja palautteen antoon vielä puutteita. Henkilökohtaiset tavoitteet aktiivisen seurannan kohdalla toteutuivat vain kohtalaisesti. Arviointitaulukoista nähtiin palauttamattomien tehtävien määrä. Läksyjen tarkistusta olisi pitänyt tehostaa, ja oppilaille olisi pitänyt antaa selkeä päivämäärä läksyille. Joillain oppilailta jäi tämän takia osa tehtävistä palauttamatta, tai ne eivät olleet arviointihetkellä saatavilla. Tämä hankaloitti arviointia. Jälkeenpäin arvioinnista löytyi myös muutama virhe johtuen laskuvirheestä, huolimattomuudesta ja huonosta arkistointitavasta. Läksyjen tarkistusta ja valvontaan tulisi siis jatkossa panostaa enemmän. Tuntiaktiivisuuden seuranta on myös kehitettävä, sillä oppilaskohtaiset muistiinpanot jäivät monesti vajaiksi. Palaute annettiin suurimmaksi osaksi suullisesti. Kirjallisen palautteen avulla olisi palautetta voitu tarkentaa ja kohdistaa yksilöllisemmin, ja sitä olisi pitänyt antaa enemmän.

Opettajan rooli vaihtui tilanteen mukaan sisä- tai ulkopuoliseksi. Tehtäviä, ohjeistusta, apua ja neuvoja antaessa sekä kysymyksiä kuunnellessa toimittiin toiminnan sisällä. Toiminnan ollessa käynnissä ja oppilaiden tuotoksia tarkastellessa rooli vaihtui ulkopuoliseksi. Tavoitteissa pyrittiin huomiomaan oppilaat, ja tilannetta päivitettiin havaintojen ja tiedustelujen pohjalta. Oppilaiden tietoteknisten taitojen heikkoutta ei kuitenkaan osattu ennakoida riittävästi. (vrt. Pasanen 2003, 14–16; 18–19.) Suunnittelussa huomioitiin myös käytössä olevat resurssit. Ennen toimintaa oli jakson sisältö ja menettelytavat ilmoitettu oppilaille ja sovittu käytänteistä. Sopimuksissa ilmeni kuitenkin epäselvyyksiä, joita jouduttiin selvittämään jakson edetessä. Tällaisia olivat muun muassa blogin

käytön säännöt ja tehtävien palautus. Säännöt olisi ilmeisesti pitänyt tehdä selvemmiksi. Lopullinen tavoite oli kuitenkin kaikille selkeä, ja siinä pysyttiin.

Projektin aikana oli mahdollista tarkastella niin opettajan kuin oppilaiden mediatietoja ja -taitoja. Muutamilla oppilailta oli muita enemmän kokemusta mediankäytöstä, ja tämä huomioitiin tuntisuunnitelmissa. Heille annettiin mahdollisuus kertoa omista kokemuksista ja toimia hetkellisesti opettajan roolissa. Tietoa ei kuitenkaan ollut kovin paljon, joten opettajalla oli hyvä olla varalla oma suunnitelma, jota päädyttiin käyttämään. Yllättävää oli myös kuudesluokkalaisten tietoteknisten taitojen heikkous, jonka takia opetus joutui keskittymään teknisten ongelmien ratkaisuun (vrt. esim. Pasanen 2003, 51–52). Opettaja vaikuttaisi olevan edelleen asiantuntijan roolissa oppilaiden sijaan (vrt. Hagen 2010, 35–36). Nuorten mediaharrastuneisuuden on kuitenkin katsottu kasvavan teini-iässä, joten on oletettava, että oppilaiden asiantuntijuus haastaa opettajan vasta myöhemmässä vaiheessa.

Opetustyyliissä ja käytetyissä menetelmissä painottuvat tuotannolliset sekä ilmaisulliset lähestymistavat (ks. Kotilainen 1999, 31–32). Oppilaita ohjataan myös kriittiseen toimintaan ja ajatteluun työskentelyssä sekä valmiiden töiden ja oppimisen arvioinnissa. Tiedon ja teknisen harjoittelun kautta edetään toimintaan, joka tukee konstruktivistista oppimiskäsitystä ja sosiaalista vuorovaikutusta ja huomioi myös oppilaiden kokemusmaailman. Tuntisuunnitelmissa näkyvät etenkin tekninen toiminta sekä oppilaiden ajatteluun ja ilmaisulliseen pohdintaan ohjaaminen kysymysten avulla.

Jakson aikana toiminta oli opetustoimintaan sitoutunutta ja aktiivista, mikä näkyi tunnollisessa opetuksen valmistelussa ja toiminnan ohjauksessa. Oman toiminnan tarkastelu oli kriittistä ja yhteistyötä tehtiin muiden luokkien, opiskelijoiden ja koulun henkilökunnan kanssa. Opettajuuden voidaan todeta olevan vähintäänkin mediakompetenttia. (ks. Kotilainen 2001, 21.)

## **8.4 Tutkimuksen luotettavuus**

Kun kyseessä on opettajan toimintaan kohdistuva tutkimus ja analyysi, on tulosten luotettavuuden varmuus aina hieman kyseenalainen. Tämä johtuu monista tekijöistä, jotka voivat vaikuttaa tuloksiin, joihin ei kuitenkaan voida aina vaikuttaa. Koska kyseessä on myös luonteeltaan laadullinen tutkimus, on luotettavuuden arviointi haastavampaa kuin määrällisessä tutkimuksessa. Tulosten analyysin ohessa olen sivunnut aihetta pohtiessani tuloksiin johtaneita syitä, mutta otan luotettavuuden vielä erikseen tarkasteluun.

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa käytetään usein termejä reliabelius ja validius. Ensimmäisellä tarkoitetaan tulosten toistettavuutta, jälkimmäisellä tulosten mittausvälineiden

toimivuutta. Nämä termit on tuotettu kvantitatiivisen tutkimuksen välineiksi, minkä takia niiden käyttöä kvalitatiivisen tutkimuksen parissa on vierastettu. Tutkimuksen luotettavuus on pyritty takaamaan riittävän tarkalla metodien, toiminnan ja tutkimusvaiheiden kuvauksella ja valintojen perusteluilla. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231–232.) Tämän tutkimuksen yhteydessä reliabeliutta on hankala määrittää tarkasti, koska tuloksiin vaikuttavat niin opettajan kuin oppilaiden yksilölliset toiminnat. Sen sijaan validiteettia eli arviointimenetelmiä on mahdollista tarkastella tarkemmin.

Opettajan osalta tutkimustuloksiin vaikuttaa paljon se tapa, jolla tehtävät on ohjeistettu. Mikäli tulos tulisi toistaa, voi tulos olla kenties erilainen, sillä jokainen ohjeistaa asiansa omalla tavallaan. Ohjeistuksen toimivuuteen vaikuttaa osaltaan myös, miten oppilaat suhtautuvat opettajaan. Kyse on opettajan ja oppilaiden välisen suhteen toimivuudesta. Kun huomioidaan opettajan rooli tiedon tarjoajana sekä oppimisen ja kehityksen edistäjänä, oletetaan tuloksia katsottaessa niiden syiksi ensisijaisesti opetusmenetelmät. Tämä ei kuitenkaan ole ikinä koko totuus. Taustalla ovat varmasti toimineet oppilaiden oma motivaatio tehtäviä ja projekteja kohtaan, sekä heidän oma harrastuneisuutensa. Näin ollen ei voida täydellä varmuudella sanoa, kuinka paljon opettajan toiminta on vaikuttanut tuloksiin. Mutta koska oppilaiden motivaatioista ja niiden vaihteluista eri tilanteissa ei voida olla täysin tietoisia, on ne hyväksyttävä arjentyössä tuntemattomiksi muuttujiksi, joihin ei voida vaikuttaa, elleivät ne tule opetuksen aikana selvästi esille. Näin ollen opetuksen tulosten syiksi katsotaan ensisijaisesti opetusmenetelmät.

Päiväkirjojen, itsearviointien ja muiden kirjoitelmien käytössä aineistonkeruuvälineinä piilee aina se riski, että kirjoittaja ei kerro koko totuutta, ja saattaa jopa vääristellä sitä. Oppilaat saattavat valehdella antaakseen positiivisen kuvan itsestään ja oppimisestaan (vrt. Hirsijärvi ym. 2009, 207). Oma toimintaansa arvioidessaan opettajakin saattaa miettiä, kuinka paljon haluaa tuoda omia virheitään esille. Vilpin houkutus on aina olemassa, mutta etenkin opettajan on pyrittävä olemaan itselleen rehellinen voidakseen kehittyä. Tässä tapauksessa opettaja on ollut myös tutkimuksen tekijä, joten vilppiä tulee välttää erityisellä huolella. Virheitä ei tule peitellä, vaan niistä on opittava, mikä onkin toimintatutkimuksen tarkoitus. Toiminta saattaa olla myös tiedostamatonta, ja joitain asioita tuodaan enemmän esille kuin toisia. Kirjoituksia on osattava tulkita kriittisesti, ja tulokset on tehtävä sen pohjalta, mitä teksteistä todella käy ilmi, kuten tässäkin tutkimuksessa on pyritty tekemään. Esimerkiksi tietyn oppiaineen mainitseminen oppilaan itsearvioinnissa ei osoita oppimisen määrää, mutta se on kuitenkin merkki siitä, että oppimista on tapahtunut ainakin sen verran, että asia on voitu mainita. Jos mainintoja on useammasta aihealueesta, on oppimista voitu todeta tapahtuneen jo enemmän.

Opetustuloksia arvioidessa tuloksiin vaikuttavat viimekädessä arviointimenetelmät: miten opettaja on painottanut eri kriteereitä, ja miten hän on tarkastellut kokonaisuutta. Näissä on mietittävä opetuksen tavoitteita, ja millaisella arviointitavalla tuotoksia ja toimintaa on sopivinta tarkastella. Monesti opettajat ottavat opetusmenetelmät itsestäänselvyyksinä, mutta arvioinnillekin on kuitenkin oltava perusteet. Tässä tutkimuksessa numeraalinen arviointi oli tietoinen ja perusteltu valinta: tutkimuksen tarkoitus oli tarkastella opetusmetodeita, ja numeraalisen arvioinnin avulla oli mahdollista eritellä ja vertailla tarkemmin tuloksia, kun sanallinen vertailu olisi ollut hankalaa.

Arvioinnissa haasteena on myös pysyä objektiivisena. Etenkin elokuvien tarkastelussa opettajan oma elokuvamieltymys voi ohjata arviointia tiettyjä ryhmiä suosivaan suuntaan. Tämän takia arvioinnille oli annettava selkeät kriteerit ja numeraalinen arvio, jotta tulokset eivät vääristyisi liikaa. Vaikka numeraalinen arviointi ja keskiarvojen matemaattinen laskenta voi olla kylmempi ja objektiivisempi tapa tarkastella oppimistuloksia, sen avulla säilytetään paremmin objektiivisuus. Numeraalisessa arvioinnissakin voi kuitenkin esiintyä subjektiivisuutta. Täysi objektiivisuus on käytännössä mahdotonta, mutta opettajan ammatissa tavoiteltavaa. Vääristynyt arviointi antaa oppilaalle vain vääriä kuvitelmia itsestään, mikä saattaa jossain vaiheessa kostautua.

## 9 YHTEENVETO

Opettajuuden osalta voidaan tavoitteiden todeta onnistuneen enimmäkseen. Muutosta tapahtui mediataitojen tiedoissa ja hallinnassa, ja opettajuuteen liittyvät käytänteet vahvistuivat. Opettajuuden perustaidoksi katsottu tavoitteellinen toiminta toteutui (ks. Pasanen 2003, 18–19). Opetustilanteen hallintaan löytyi toimivia menetelmiä, ja opettajuuteen kehittyi toimintamallien kautta näkemys projektien kriittisistä kohdista, joihin täytyy kiinnittää huomiota, mitkä menetelmät toimivat, ja mitä täytyy muuttaa. Opetuksen ja suunnitelmien toteutuksen joustavuus kehittyi.

Tutkimus ei tuottanut uusia median lähestymistapoja, mutta se antoi menetelmämalleja, miten käyttää tarjolla olevia materiaaleja hyödyksi ja rakentaa niistä toimivia kokonaisuuksia. Elokuvaprojektin menetelmät osoittautuivat toimiviksi, lehtiprojektin menetelmissä huomattiin kehittämisen varaa. Jakso oli liian täyteen suunniteltu, ja sisällöistä olisi pitänyt pystyä luopumaan. Ajankäytöllä näkyi olevan selkeä yhteys tuloksiin.

*”Tiesin jo ennestään, että tällaisten projektien valmisteluun ja suunnitteluun menee paljon aikaa. Tästä suurin osa meni koulun välineiden tutustumiseen ja käytäntöihin tutustumiseen. Mutta nyt kun on toimintamallille tehty hyvä pohja, voi sen perusteella tulevaisuudessa tehdä asiat tehokkaammin, kun pystyy tiedostamaan kriittiset vaiheet. Aina kun tehdään jotain uutta, vie sen suunnitteluun ja toteutukseen paljon aikaa.” (Päätösharjoitteluraportti.)*

Harjoittelun aikana kehittyi myös näkemys valmistelujen tärkeydestä. Niihin kului paljon aikaa, mutta ilman niitä eivät opetusmenetelmät olisi toimineet. Omia voimavaroja ei osattu aina arvioida, mikä voi johtaa nopeasti loppuun palamiseen. Projektin aikana intoa riitti vielä aikaa paljon vievään ylimääräiseen projektiin, joka oli dokumentoinnin kannalta hyödyllinen havainnollistamiskeino tehdystä projektista, mutta opetuksen kannalta se tarpeeton.

Opetuksessa käsiteltiin viestintää ja ilmaisua elokuvien sekä kirjoitetun median keinoin. Jakson aikana kehitettiin vuorovaikutustaitoja, kuvallisen ilmaisun perusteiden ja tekotapojen sekä mediateknologian hallintaa. Oppilaille tarjottiin kokemuksia elokuvan ilmaisukeinoista ja erilaisista viestittämisen keinoista erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja ympäristöissä. (vrt.

Opetushallitus 2004, 39; 56; 237–238.) Lisäksi kehitettiin yhteistyömuotoja. Oppimistuloksissa näkyy varsinkin kuvataidepainotteisuus. Opetuksen ulkopuolelle jäivät suurelta osin yhteiskunnalliset kriittisen tarkastelun ja tiedonhankinnan aiheet.

Käytettyjen menetelmien onnistumisen tekijöitä olivat audiovisuaaliset ja käytännönläheiset havainnollistukset, kertaus sekä ajallinen panostus. Oppilaat saivat esimerkeistä selkeitä malleja, joiden tarkoitusta ja soveltamista pohdittiin yhdessä ja harjoiteltiin tehtävien aikana. Ajan runsas käyttö suunnittelun ja harjoittelun yhteydessä johti hyviin tuloksiin, jotka jäivät parhaiten myös oppilaiden mieliin. Ryhmätyöskentely ja sosiaaliset opetus- ja työmuodot toimivat ja tukivat konstruktivistista oppimista. Oppilaiden kiinnostusten huomioiminen, ja heidän omat aiheensa ja kiinnostus lisäsivät motivaatiota.

Elokuvaprojektin luonne piti kotiläksyjen luonteen kevyenä, luokkalehden osalta tehtäviä olisi pitänyt antaa enemmän. Näin olisi taattu tarvittava harjoituksen määrä ja kehitys. Läksyjen tarkoitus ei ole keskeneräisten töiden loppuun tekeminen, vaan taitojen harjoittaminen ja kehittäminen. Harjoittelun tarpeen määrää ei kuitenkaan aina pysty näkemään suoraan opetushetkellä. Tehtävien palautuksen valvontaa ja niiden tarkistusta on vielä tehostettava. Arviointimenetelmissä on oltava huolellinen ja palautteen kirjallista antamista on lisättävä.

Bloginkäyttö ei toiminut odotetusti sen opetustarkoituksen osalta. Oppilaat käyttivät sitä vaihtelevasti, ja sen käytössä törmättiin jatkuvasti teknisiin ongelmiin, joista osa saattoi johtua koulun tietokonelaitteistosta. Opettajuuden kannalta se kehitti ymmärrystä blogin toiminnasta sekä sosiaalisen median hyödyntämisestä tiedottamisen ja yhteydenpidon välineenä. Blogin hyödyntäminen luokkalehden suunnittelussa näkyi myös niiden tuloksissa.

Elokuvakasvatuksessa voidaan lähteä liikkeelle lasten omista kiinnostuksista ja kokemuksista. Näiden pohjalta syntyy elokuvia, jotka tuovat lapsen äänen esiin ja kertovat samalla myös jotain oppilaista itsestään. Töiden saattaminen muiden nähtäväksi lisää niiden sosiaalisen viestityksen merkitystä. Elokuvan teko prosessin aikana oppilaat oppivat teknisiä ja tuotannollisia taitoja sekä myös niiden taiteellista ja ilmaisullista näkökulmaa. Töitä suunniteltaessa ja tarkasteltaessa kehittyvät myös vastaanottamisen kriittiset näkökulmat. Tietoa ja taitoa kehittyä mediasta ja median avulla. Työvälineet ja ryhmätyö antavat mahdollisuuden kokeiluille, palautteille ja oivalluksille. Ammattimainen työjärjestys ja menetelmät elävöittävät opetusta ja tuovat kokemuksen ja kokonaisnäkömyksen elokuvatuotannon monivaiheisuudesta.

Lehtiprojektissa on kyse tekstinkäsittelyn ja kirjoituksen taidoista. Niiden suhteen ei sovi hätiköidä, sillä monelle oppilaalle saattaa olla vielä vaikeaa tuottaa tekstiä. Taitoja on harjoiteltava rauhassa, ja tekstin työstämiselle on annettava aikaa. Käytetyt menetelmät olisivat saattaneet toimia paremmin, jos ohjattuun työstöön olisi voitu käyttää enemmän aikaa.

Opettajan omat mediataidot ja -tiedot syventävät näkemystä opetettavista aiheista ja antavat mahdollisuuden käytännönläheisempään tarkasteluun (vrt. Herkman 2007, 57–58). Se ohjaa ja menetelmien valintaa ja tarvittaessa tiedonhankintaan. Yhteistyössä näkemys aiheesta auttaa täsmentämään toimintaa ja avuntarvetta, mikä helpottaa toimintaa. Mikäli tietoa ja taitoa ei ole, sen löytäminen voi olla yhtä hankalaa kuin tietyn kirjan etsiminen ilman tarkkoja hakusanoja. Tietoa on kuitenkin runsaasti tarjolla, kun sitä vain lähtee etsimään. Ilman omakohtaista kokemusta aiheesta tukeutuminen opettajanoppaisiin ja oppikirjan sisältöihin lisääntyy.

Oppilaat voidaan huomioida hyödyntämällä heidän tietojaan ja taitojaan, mutta tämä edellyttää, että niitä kysytään. Motivoinnin tehostamiseksi opetuksen lähestymistapoihin voidaan hyödyntää oppilaiden omaa kokemusmaailmaa ja kiinnostuksia.

Koska medially on niin suuri osa nykypäivän maailmassa, voi siihen liittyvää opetusta tapahtua opettajan tiedostamattakin. Aiheet ovat tavanomaisempia kuin mediakasvatuksen termiä pinnallisesti katsottaessa voisi ajatella. Opettajan työssä kyse on rooleista, joita käytämme aiheen käsittelyssä. Opettajan on tiedostettava oma mediankäyttönsä kriittisesti voidakseen kehittyä ja opettaa sitä muillekin.

# 10 POHDINTAA

## 10.1 Sosiaalinen media mediaprojektissa

Projekti oli alusta loppuun mediakasvatusta. Kuitenkin on hyvä pohtia erikseen, mikä oli sosiaalisen median rooli projektissa. Mikäli sosiaalinen media määritellään materiaalin tuottamiseksi internetiin laajemmalle yleisölle, ei projekti sisältänyt tätä ollenkaan, koska kaikki tuotettiin suljetussa yhteisössä, ja tuotokset esitettiin vain rinnakkaisluokan oppilaille. Blogissa tuotettiin materiaalia internetiin, mutta tuotosten yleisö oli edelleen rajattu luokan ja kodin sisäiseksi. Tekijänoikeudet rajoittavat omien tuotosten julkisuutta, kuten kävi kahden ryhmän elokuvien suhteen. Merkityksen paino oli itse tuottamisessa ja toimijuudessa. Yleisölle näyttäminenkin oli luokalle tärkeää, sillä he olivat innoissaan mahdollisesta kilpailuun osallistumisesta ja rinnakkaisluokalle esittämisestä.

Toisaalta jos huomioidaan median käyttö sosiaalisena tapahtumana, jossa oppilaat työskentelevät yhdessä, suunnittelevat, keskustelevat, sopivat ja tekevät ratkaisuja ja toteuttavat suunnitelmansa yhdessä mediaa käyttäen, voidaan puhua mediasta sosiaalisena toimintana. Media toimi toiminnan välineenä kuin myös oppimisen kohteena, ja lopputuloksena syntyi tuotoksia, vaikkakin pienemmälle kohdeyleisölle. Tässä mielessä sosiaalinen aspekti toteutui erityisesti. Yhdessä oltiin enemmän.

Mikä on tällöin yleisön merkitys sosiaalisessa mediassa? Tätä voidaan pohtia niin median tuottajan kuin sen yleisön näkökulmasta. Yleisölle tuotoksen merkitys voi olla sama riippumatta siitä, onko kohdeyleisö alun perin tarkoitettu laajalle vai pienemmälle yleisölle. Tämä riippuu täysin siitä, millainen merkitys on ollut mediatuotoksen tekijälle. Jos tuotos sisältää tietyn ryhmän sisäpiiritietoutta, jää ulkopuolinen katsoja etäämmälle ja merkitys vähäisemmäksi kuin ryhmän sisäisille katsojille. Mikäli tuotos on tuotettu yleisluontoiseksi riippumatta kohdeyleisöstä, on sen merkitys samanarvoinen kaikille.

Tekijälle tuotoksen ja itse tuottamisen merkitys vaihtelee paljonkin riippuen kohdeyleisöstä. Valmiin tuotoksen aikaansaaminen luo onnistumisentunnetta ja voimaantumista, mikä on vielä merkittävämpää, jos yleisö on suurempi. Tekijä altistaa tuotoksensa suuren väkijoukon



tarkasteluun. Samalla on hyväksyttävä, ettei kaikki palaute ole aina positiivista. Tämä on kyettävä näkemään kehityksenmahdollisuutena. Palautteella on aina tukeva tai lannistava vaikutus. Palautteen antajilla voi näin olla merkitystä toimijan tuleviin projekteihin tai niiden päättymiseen.

## *10.2 Bloginkäytön ristiriitaisuudet*

Blogin osuus jakson kokonaisuudessa oli varsin pieni. Sen merkitys oli jaksoa suunnitellessa kuitenkin suurempi, kun tarkoituksena oli sosiaalisen median aktiivinen hyödyntäminen koko jakson ajan projektitoiminnan osana. Tämän takia kiinnitin jakson valmisteluissa ja opetuksen toteutuksessa blogiin erityistä huomiota.

Blogin ikäraja on 13, eli kuudesluokkalaiset eivät olisi saaneet käyttää blogia. Opettajan työssä on kuitenkin tiedostettava realiteetit: suurin osa tämän ikäisistä lapsista käyttää jo sosiaalisen median välineitä internetissä. Olisi vastuutonta antaa heidän liikkua verkossa ilman minkäänlaista opastusta. Muut sosiaalisen median palvelut, kuten facebook, olisivat olleet kenties helppokäyttöisempiä ryhmien määrittelyn, kuvien julkaisun ja kommentoinnin suhteen. Se sisältää kuitenkin myös paljon ylimääräisiä mainoksia ja on muille käyttäjille paljon näkyvämpi. Blogi oli oppimisympäristönä rajatumpi, jolloin se oli turvallinen, ja sen käyttö perusteltua.

Koska internetille on ominaista oma kielenkäyttönsä puhekieliseen ja lyhenteiseen, tuntuu omituiselta vaatia oppilailta kirjakielenkäyttöä blogissa. Rehellisesti sanottuna en olettanut tätä vaatimusta toteltavan kovin tiukasti, sillä lapset olivat tottuneet netille tyypilliseen keskustelutapaan. Kirjakielen tiukka käyttö blogiympäristössä ei ollut luontevaa. Joissain oppikirjoissa nettikirjoittamisen keinoja kuten hymiöitä jopa harjoitellaan! Toisaalta kirjakielen kirjoittamista on hyvä harjoitella, kun ottaa huomioon, etteivät nuoret tai välttämättä aikuisetkaan osaa kirjoittaa sujuvaa kirjakieltä tänä päivänä. Mutta onko netti todella oikea paikka tämän harjoitteluun? Kirjakielenmukaista kirjoittamista tapahtui paljon lehtiprojektin yhteydessä.

Blogi toimii hyvin oppimisen seurannan apukeinona, mikäli blogin käyttötarkoitus ja säännöt on tehty selväksi, ja oppilaat käyttävät sitä aktiivisesti. Sinne on mahdollista myös liittää kuvia, jolloin sitä voi käyttää myös tehtävien palautukseen. Koska työt näkyvät kaikille, ja niitä voidaan kommentoida, blogi lisää tehtäviin sosiaalista ulottuvuutta.

Blogin näkyvyys on kuitenkin ongelmallinen seikka palautteenannon kannalta. Palaute on mahdollista liittää työn yhteyteen, mutta tämä näkyy myös muille. Kun jokaisen oppilaan työt ovat näkyvillä blogissa, syntyy todennäköisesti vertailua, kilpailua ja mielipahaa, kun palautteet näkyvät kaikille. Mutta onko opettajan tehtävä miellyttää oppilaita vai edistää oppimista? Toisten tuotoksiin vertaaminen ei ole aina kovin toivottavaa, mutta se voi mahdollistaa lähikehityksen

vyöhykkeen, jossa toisten oppilaiden onnistumisen kautta löydetään oman toiminnan kehityskohteita ja -keinoja. Arviointi on kuitenkin tehtävä, mutta lopullista arvosanaa tuskin kannattaa laittaa kaikkien näkyville. Avoin arviointi edellyttäisi, että jakson alussa sovitaan arviointikäytännöistä.

### 10.3 Opettajan kädenjälki

Menetelmävalinnat ja etenemistapa mukailevat opettajan omaa toiminta- ja ajattelumallia. Jotkut opettajat toimivat spontaanimminkin ja nopeammassa tahdissa, kun tässä projektissa edettiin systemaattisesti vaihe vaiheelta. Tässä projektissa näkyi opettajan kädenjälki. Oma kokeneisuus elokuvaprojektin aihealueista loi syvyyttä, joka siirtyi myös oppilaiden voimavaraksi. Opettajan suuntautuminen järjestelmälliseen prosessikirjoittamiseen näkyi projektin vaiheissa projektin alusta loppuun. Ajoittain saattoi vaikuttaa myös siltä, että tilanne seisojallaan, mutta lopputulosta ajatellen käytetty aika näytti olleen vain hyödyksi.

Koska oppilaille annettiin paljon vapauksia sisällön kannalta, oli mahdollista, että vastaan voisi tulla eettisiä rajoja. Näissä tilanteissa opettajan ei pidä kuitenkaan olla ehdoton ja kieltävä, vaan huomattava mahdollinen pohdinnan paikka.

*”Tietysti sanoin mielipiteeni tietyille ehdotuksille ja annoin neuvoja. Elokuvien sisällöstä, viestistä ja sopivuudesta voitiin keskustella sitten myöhemmin yhdessä. Mielestäni kauhuteemoja, joihin tyylinmukaisesti kuuluu, että joku esimerkiksi kuolee, ei tulisi sulkea pois. Asioista ei tule vaieta, vaan niitä on hyvä käsitellä esimerkiksi juuri näin elokuvien keinoin. Muuten ne jäävät täysin käsittelemättä. Lievää kohua heräsi yhden ryhmän kanssa, kun heidän lopputeksteissään esitettiin opettaja juomassa viinaa. Tekstitys kohdensi tämän toiminnan vielä kaikkiin opettajiin. Annoin tämän kohdan kuitenkin pysyä elokuvassa, koska en nähnyt tämän tekemisen haittaa, vaan pikemminkin herättävän hyvää puheenaihetta projektin lopussa käytävässä loppukeskustelussa.” (Opettajan päiväkirja.)*

Kuvamateriaalista ja tuotoksista voisi tehdä tulkintoja oppilaista ja heidän mediatottumuksistaan, mutta se ei ollut tämän tutkimuksen tarkoitus. Oppilaan tuotokset nostavat kuitenkin esille normeja, joita on hyvä tarkastella yhdessä. Kuudesluokkalaisten kanssa voidaan käydä jo syvällistäkin arvokeskustelua. Aamunavauksissa käsitellään monesti arvoja. Näiden käsittely on mahdollista liittää projektien aikana käytyihin keskusteluihin.

Sanotaan, että kertaus on opintojen äiti. Kuitenkin kiireisessä kouluikäkoulussa kertaukselle ei aina jää aikaa, vaikka sen avulla voisi saada parempia tuloksia. Kuten aiemmissa luvuissa olen esittänyt, jäivät jakson aikana monet tehtävät kotiin tehtäviksi, ja sisältöjä oli liikaa. Miten opettaja jakaa voimavaransa selvittääkseen uusliberalistisen yhteiskunnan vaatimuksista, joissa toiminnalle

odotetaan myös tuloksia? Koulutuksella on paljon painoarvoa. Hyvät tulokset vaativat paljon aikaa ja panostusta, valmisteluja ja toimivia menetelmiä. Ajan käydessä vähiin törmätään kuitenkin paradoksaaliseen pulmaan: miten tuottaa hyvä tuloksia vähässä ajassa. Tunnollinen opettaja ottaa tarvittavan ajan omasta vapaa-ajastaan, mutta seurauksena on pidemmän päälle loppuun palaminen. Hyvien tulosten saamiseksi on löydettävä tehokkaita menetelmiä. Mutta onko näitä? Tehokkuuden mittariksi on tuloksia arvioitava ja asetettava tietty tavoitetaso. Näitä tavoitteita on asetettu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Opetussuunnitelmassa voi olla kuitenkin enemmän sisältöjä kuin vuodessa ehditään läpikäymään. Tämä antaa opetukselle kaksi vaihtoehtoa: joko opetetaan paljon heikoin tuloksin, tai sitten karsitaan sisältöjä ja harjoitellaan tarkemmin valikoituja asioita, jotka opitaan paremmin. Kompromisseja joudutaan tekemään. Opettajille arvokas tutkimustulos olisi löytää menetelmät, joilla paradoksi saadaan rikottua, ja hyviä tuloksia saataisiin aikaan lyhyessä ajassa.

#### *10.4 Kehityksen ja tutkimuksen huomioita*

Harjoittelun aikana ja sen jälkeen on aineistosta noussut muutamia huomioita, jotka antavat suuntaa opetusmenetelmien kehitykselle, opetuksen ja arvojen tarkastelulle sekä jatkotutkimuksille.

Luokkalehtiprojektin yhteydessä huomattiin, kuinka helposti sorrutaan tekstin kopioimiseen. Alaluokilla tulisi opetella ilmoittamaan tiedonhaun yhteydessä myös lähteet. En tarkoita tällä samaa kuin tarkkaa lähdemerkintää tieteellisissä kirjoituksissa, vaan yksinkertaisesti teoksen nimeä tai nettisivun osoitetta. Käytetyn lähteen voi ilmoittaa tekstin lopussa, ja suorat viitteet laittaa lainausmerkkeihin.

Tiedon hakua harjoitellaan paljon alakoulutasolla, mutta lähteitä ei ikinä ilmoiteta, ja oppilaat sortuvat kopioimaan tekstiä suoraan sen sijaan, että opettelisivat ilmaisemaan saman asian omin sanoin. Se voi alimmille luokille olla vielä vaikeaa, mutta alakoulun viimeisillä luokilla asiaa voidaan mielestäni alkaa jo harjoitella. Kopiointi voi jatkua vielä pitkälle yläkoulun tai jopa lukion puolelle, ennen kun lähdemerkintöihin aletaan puuttua.

Lähteet nousevat yleensä esille, kun hankitut tiedot ovat oppilaiden kesken eriäviä, tai kun tieto osoittautuu virheelliseksi. Tällöin voidaan yhdessä keskustella tietolähteiden luotettavuudesta. Lähteiden ilmoittamista tulisi kuitenkin painottaa enemmän asiatekstejä kirjoitettaessa, eikä kopiointia tulisi sallia vain sen takia, että kyseessä on vielä alakouluikäiset. Internetin hyöty on samalla myös sen haitta. Se tarjoaa paljon tietoa, mutta sitä on liian helppoa kopioida.

Oppilaiden itsearvioinnit ja kirjoitelmat antoivat käsitystä tapahtuneesta oppimisesta. Kokeiden vaihtoehtona oppimista voitaisiin seurata säännöllisten kirjoitelmien avulla. Niistä nähdään, mitkä opetussisällöt ovat jääneet oppilaille mieleen, ja tuotoksista voidaan tarkastella opetuksen käytännön toteutuneisuutta. Joskus oppimista tapahtuu enemmän kuin pelkistä koetuloksista ja tuotoksista näkyy. Oikein muotoilluilla kysymyksillä, pohdinnalla ja kirjoitelmien avulla voidaan päästä lähemmäs oppilaiden ymmärrystä ja todellista oppimista.

Koska tutkimuksessani ei tutkittu menetelmien vaikuttavuutta, ei voida sanoa, kuinka hyvin opetusmenetelmät vaikuttivat oppilaisiin, oliko menetelmillä siirtovaikutusta ja tapahtuiko pinta- tai syväoppimista. Tutkimuksen tuloksien pohjalta olisi aihetta jatkotutkimukselle: millaisia vaikutuksia ja kokemuksia oppilaille syntyy vastaavan projektin aikana?

Sosiaalisen merkityksensä takia voi tällaisilla projekteilla olla voimaannuttavaa vaikutusta. Jatkotutkimuksen kohdetta voidaan suunnata myös projektin jälkitapahtumiin: Millaisia vaikutuksia projektilla on ollut? Onko mediatoiminta jatkunut myöhemmin luokassa, tai onko lasten oma materiaalintuottaminen elokuvien tai lehtien parissa jatkunut vapaa-ajalla – esimerkiksi kaveripiirissä yhteisenä harrasteprojektina?

Projektien tuloksista nähtiin, että ryhmien sukupuolipainotteisuudella saattoi olla vaikutusta tuotosten onnistuneisuuteen. Poikavaltaiset ryhmät menestyivät elokuvien suhteen, kun taas tyttövaltaiset luokkalehtien kanssa. Tyttöjen ja poikien eroja oppimisessa on tarkasteltu paljon, ja joissain kouluissa on kokeiltu myös tyttö- ja poika ryhmiä soveltaen tätä tietoutta. Tyttöjen sanotaan usein olevan parempia kirjoittamaan kuin pojat, joilla on matemaattisesti testattu olevan vahvempi spatiaalisen hahmottamisen kyky, joka vaikuttaa varmasti myös kuvataiteeseen. Silti tyttöjen taiteellinen suuntautuminen ja piirustustaito näyttäisivät olevan parempi. Tämä näkyi projektissakin luokkalehtien kansikuvissa ja valokuvissa. Mediakasvatuksen kannalta voisi olla aihetta tutkimukselle: millaiset medianopetusmenetelmät sopivat tytöille tai pojille?

Ammatillisen kehityksen kannalta olisi hyödyllistä kohdistaa tutkimusta opetusmetodeihin enemmänkin, etenkin niiden arviointiin. Sille on olemassa aina tietyt kriteerit, mutta miten niitä painotetaan? Kehittäessään omia opetusmetodeitaan on opettajan tarkasteltava samalla tapaansa arvioida toimintaa ja sen tuloksia. Arviointimenetelmiä analysoimalla saadaan parempi käsitys myös opetuksen tuloksista ja niiden luotettavuudesta. Samalla nostetaan esille vallitsevat koulukäytännöt, jotka saatetaan ottaa usein annettuina. Numeraalinen arviointi on varsin kylmä ja objektiivinen tapa tarkastella oppimista, mutta sen avulla voidaan kuitenkin vertailla saatuja tuloksia helpommin kuin sanallisessa arvioinnissa. Sanallisen arvioinnin kautta saatu palaute on kuitenkin oppilaille selkeämpää, koska se on kohdennettua, ja arvioinnin kriteerit tulevat näkyville.

Mediatutkimuksen kenttä on laaja, ja sen aiheet ja kohteet laajenevat samalla kun median muodot ja keinot kehittyvät. Opettaja joutuu työskentelemään median parissa paljon arjessaan ja myös työssään. Kulloinkin ajankohtainen tieto mediasta, sen välineistä ja lasten mediasuhteista auttavat opettajaa soveltamaan opetussuunnitelmaa ja rikastaa opetusmetodien mahdollisuuksia.

# LÄHTEET

- Arnold-Granlund, S. 2010. Conceptual Considerations in Media Education. Teoksessa Kotilainen, S., Arnolds-Granlund, S. (toim.) *Media Literacy Education Nordic Perspectives*. 41–56. Nordicom. University of Gothenburg in cooperation with the Finnish Society on Media Education.
- Gilje, Ø., Frølund, L., Lindstrand, F. & Öhman-Gullberg, L. 2010. Mapping Filmmaking across Contexts Portraits of Four Young Filmmakers in Scandinavia. Teoksessa Kotilainen, S., Arnolds-Granlund, S. (toim.) *Media Literacy Education Nordic Perspectives*. 95–108. Nordicom. University of Gothenburg in cooperation with the Finnish Society on Media Education.
- Hagen, I. 2010. Children and Young People in a Changing Media Environment: Some Challenges. Teoksessa Kotilainen, S., Arnolds-Granlund, S. (toim.) *Media Literacy Education Nordic Perspectives*. 29–40. Nordicom. University of Gothenburg in cooperation with the Finnish Society on Media Education.
- Herkman, J. 2001. *Audiovisuaalinen mediakulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- Herkman, J. 2007. *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Jökulsson, S. 2010. Creativity in Media Education Merging Different Mindsets. Teoksessa Kotilainen, S., Arnolds-Granlund, S. (toim.) *Media Literacy Education Nordic Perspectives*. 121–132. Nordicom. University of Gothenburg in cooperation with the Finnish Society on Media Education.
- Koivisto, J. 2007. Tietoyhteiskuntaohjelmat ja koulun muutos. Teoksessa Haapamäki-Niemi, H., Noponen, S. (toim.) *Elämään bittien kanssa – opiskelu verkossa ja Internetin mahdollisuudet, Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2007*. 9–14. Helsinki: Äidinkielen Opettajain Liitto.
- Kotilainen, S. 2001. *Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kotilainen, S. 1999. Mediakasvatuksen monet määritelmät. Teoksessa Kotilainen, S., Hankala, M. & Kivikuru U. (toim.) *Mediakasvatus*. 31–42. Helsinki: Edita.
- Kotilainen, S. & Hankala, M. 1999. Mediassa on aktiivisen oppimisen mahdollisuus. Teoksessa Kotilainen, S., Hankala, M. & Kivikuru U. (toim.) *Mediakasvatus*. 13–30. Helsinki: Edita.
- Kotilainen, S. & Kivikuru U. 1999. Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineissa. Teoksessa Kotilainen, S., Hankala, M. & Kivikuru U. (toim.) *Mediakasvatus*. 13–30. Helsinki: Edita.
- Kotilainen, S., Hankala, M. & Kivikuru U. 1999. *Mediakasvatus*. Helsinki: Edita.

- Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Gaudeamus. Palmenia-sarja.
- Kupiainen, R & Sintonen, S. 2010. Media Literacy as a Focal Practise. Teoksessa Kotilainen, S., Arnolds-Granlund, S. (toim.) *Media Literacy Education Nordic Perspectives*, 57–67. Nordicom. University of Gothenburg in cooperation with the Finnish Society on Media Education.
- Kuula, A. 1999. *Toimintatutkimus – Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Linna, H. 1994. *Kirjoittamisen suuri seikkailu: prosessikirjoittaminen*. Porvoo: WSOY.
- Linnansaari, H. 2004. Toimintatutkimus – tutkimus muutoksen palveluksessa. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) 2004. *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. 113–132. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nevgi, A. & Löfström, E. 2007. Opettaja verkkoympäristössä – mielekkään oppimisen mahdollistaja. Teoksessa Haapamäki-Niemi, H., Noponen, S. (toim.) *Elämään bittien kanssa – opiskelu verkossa ja Internetin mahdollisuudet, Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2007*. 15–34. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Noppiari, E., Uusitalo, N., Kupiainen, R. & Luostarinen, H. 2008. *Mä oon nyt online!* Tampere: Tampereen yliopisto, Tiedotusopinlaitos. Julkaisuja, sarja A 104/2008.
- Näränen, P. 1999. Elokuva-analyysi luokkaopetuksessa. Teoksessa Kotilainen, S., Hankala M. & Kivikuru U. (toim.) *Mediakasvatus*, 93–106, Helsinki: Edita.
- Pasanen, H. 2003. Mitä ohjaus on? Teoksessa Matikainen, J. (toim.) *Oppimisen ohjaus verkossa* 2003. 11–24. Helsinki: Palmenia-kustannus. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia.
- Pynnönen, M. 2002. *Äidinkieltä peruskoulussa*. Tampere: Tampereen yliopisto.

## Nettilähteet

- Hämeenlinnan normaalikoulu 2010a. *HyperOPS opetussuunnitelma: Äidinkieli*. Tampereen yliopisto. <<http://www.uta.fi/hnk/ops/?Oppiaineet:%C4idinkieli>> (Tulostettu 24.10.2010)
- Hämeenlinnan normaalikoulu 2010b. *HyperOPS opetussuunnitelma: Kuvataide*. Tampereen yliopisto. <<http://www.uta.fi/hnk/ops/?Oppiaineet:Kuvataide>> (Tulostettu 24.10.2010)
- Hämeenlinnan normaalikoulu 2010c. *Syventävä opetusharjoittelu*. Tampereen yliopisto. <[http://www.uta.fi/hnk/www/?Opetusharjoittelu:Harjoitteluopas:Syvent%E4v%E4\\_opetusharjoittelu%26nbsp%3B\\_%2811\\_op%29](http://www.uta.fi/hnk/www/?Opetusharjoittelu:Harjoitteluopas:Syvent%E4v%E4_opetusharjoittelu%26nbsp%3B_%2811_op%29)> (Tulostettu 24.10.2010)

Kupiainen, R., Niinistö, H., Pohjola, K. & Kotilainen 2006. *Mediakasvatusta alle 8-vuotiaille Keväällä toteutetun Mediamuffinssi-kokeilun arviointia*. Journalismin tutkimusyksikkö. Tampereen yliopisto. Tampere. Tulostettu 29.8.2010  
<<http://www.uta.fi/jourttutkimus/Muffinssi%20verkkoon.pdf>>

Lee, J. & Lim, R. 1991. *Captain America #383* (kansikuva). Marvel Comics. Tulostettu 20.2.2011  
<<http://www.coverbrowser.com/covers/captain-america/8>>

Mediakasvatuskeskus Metka ry. Tulostettu 20.2.2011  
<<http://www.mediametka.fi/>>

Mediakasvatusseura ry 2009. Tulostettu 14.8.2010 <<http://www.mediakasvatus.fi/seura/esittely>>

Nuorten osallisuushanke UKSI 2005. *Lapsi ja media - Opas mediakasvatukseen*. Lappeenrannan kaupunki. Tulostettu 4.8.2010 <<http://www.mediakasvatus.fi/files/u4/lapsimedia.pdf>>

Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Tulostettu 10.6.2010  
<[http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf)>

Opetusministeriö 1999. *Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004*. Tulostettu 7.8.2010  
<[http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/1999/liitteet/koul\\_tutk\\_tietostrat/index.html](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/1999/liitteet/koul_tutk_tietostrat/index.html)>

Ordway, J. 1987. *Superman #53* (kansikuva). DC Comics. Tulostettu 19.8.2010  
<<http://www.coverbrowser.com/covers/superman-1987/2>>

Poets of the Fall 2005. Illusion & Dream, albumista *Signs of Life*. Insomniac. Tulostettu 17.2.2011  
<[http://www.poetsofthefall.com/lyrics/illusion\\_and\\_dream/](http://www.poetsofthefall.com/lyrics/illusion_and_dream/)>

Suoninen, A. 2007. *Mediakasvatus päiväkodissa ja esiopetuksessa Mediakasvatuksen tilan ja Mediamuffinssi-oppimateriaalien käyttöönoton arviointi syksyllä 2007*. Nykykulttuurin tutkimuskeskus. Tulostettu 29.8.2010  
<[http://www.kerhokeskus.fi/easydata/customers/kerhokeskus/files/liitetiedostot/mediakasvatus\\_pai vakodissa\\_tiivistelma\\_uusi.pdf](http://www.kerhokeskus.fi/easydata/customers/kerhokeskus/files/liitetiedostot/mediakasvatus_pai vakodissa_tiivistelma_uusi.pdf)>

Tampereen yliopisto 2006. *Mediamuffinssi teki näkyväksi median käytön ja mediakasvatuksen* 19.10.2006. Tulostettu 29.8.2010  
<<http://www.uta.fi/ajankohtaista2/yliopistouutiset/1006/1910.html>>



# Projektin materiaalina käytetyt lähteet

Ahlvik, H., Alhainen, J., Kivikko, P., Kolmulainen, M. & Solastie, K. 2001. Kirjakuja 3, opettajan opas. Helsinki: Tammi.

Ahlvik, H., Alhainen, J., Kivikko, P., Kolmulainen, M. & Solastie, K. 2004. Kirjakuja 5, opettajan opas. Helsinki: Tammi.

Ahlvik, H., Alhainen, J., Kivikko, P., Kolmulainen, M. & Solastie, K. 2005. Kirjakuja 6, opettajan opas. Helsinki: Tammi.

Hämeenlinnan Mediakasvatuskeskuksen videokuvauksen opetus-dvd 2002. Hämeenlinnan Mediakeskus

Koskipää, R., Töllinen, M., & Wäre, M. 2007. *Uusi Salainen kerho 6*. Porvoo: WSOY.

Kuusimäki, K. & Rannisto, O. 2001. *Leikiten tietotekniikkaan*. Helsinki: WSOY.

Kyllijoki, V., Liuskari, H., Rokka, P., Ruuska, H. & Saravesi, S. 2003. *Sanataituri 3 – Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja*. Keuruu: Otava.

Kyllijoki, V., Liuskari, H., Rokka, P., Ruuska, H. & Saravesi, S. 2004. *Sanataituri 5 – Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja*. Keuruu: Otava.

Kyllijoki, V., Liuskari, H., Rokka, P., Ruuska, H. & Saravesi, S. 2006. *Sanataituri 6 – Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja*. Keuruu: Otava.

## Tiedote koteihin

13.9.2010

Hyvät huoltajat!

Tulemme alkavan jakson (14.9.–29.10.) aikana käsittelemään äidinkielen ja kuvataiteen opetuksessa mediakasvatusta. Käsittelemme muun muassa valokuvausta, elokuvan, animaation ja käsikirjoituksen tekoa sekä erilaisten tekstien lukemista ja kirjoittamista.

Projektiin liittyen olen tehnyt nettiin suljetun blogin, jossa oppilaat pääsevät suunnittelemaan omaa työtään ja harjoittelemaan blogin käyttöä sähköisen viestinnän välineenä. Jotta oppilaat ja vanhemmat pääsisivät lukemaan ja kommentoimaan blogia, tulee heille luoda käyttäjätunnus. Tähän pyydän oppilailta ja vanhemmilta sähköpostiosoitteita. Lisään osoitteet lukijalistalle, mistä tulee ilmoitus sähköpostiin. Tämän jälkeen blogia pääsee tarkastelemaan google-tunnuksen luotuaan. Mikäli käyttäjällä on jo google-käyttäjätunnus, hän pääsee tällä blogiin sisälle. Blogin osoite on [mediaideat.blogspot.com](http://mediaideat.blogspot.com). Vanhemmille tehdään oma blogisivu, joka toimii kotien ja koulun välisenä tiedotuskanavana, jonne voi kirjoittaa jaksoa koskevia kysymyksiä ja antaa palautetta.

Tällä viikolla käsittelemme torstain (16.9.) kuvataiteen tunneilla valokuvausta. Koululla on käytössä vain muutama digikamera, joten opetuksen tehokkuuden ja sujuvuuden kannalta olisi hyvä, jos oppilaat voisivat tuoda oman kameran kouluun päivän ajaksi. Koulu ei valitettavasti vastaa kameroista.

Liikunnassa aiheenamme tulee olemaan neljän viikon ajan suunnistus. Liikumme Ahveniston maastossa, ja oppilailta toivotaan sään ja olosuhteiden mukaista varustautumista. Siirtyminen Ahvenistolle tapahtuu pyörillä. Mikäli oppilailla ei ole mahdollisuutta tulla kouluun pyörällä, he siirtyvät paikalle kävellen. Yllättävän sateen varalle on hyvä ottaa reppuun mukaan sadetakki. Suuremman sateen sattuessa olemme sisätiloissa.

Suunnistusjakson jälkeen pidämme kahtena viikkona (viikot 41 ja 43) liikunnassa karatetunteja. Oppilaat tutustuvat lajiin, harjoittelevat kehon hallintaa, motoriikkaa ja koordinaatiota, sekä oppivat muutamia itsepuolustustaitoja. Näille tunneille sopii hyvin verkkarit ja t-paita. Korut ja vastaavat on hyvä jättää turvallisuussyistä pois.

Ystävällisin terveisin  
Juha Lokinperä  
opetusharjoittelija

---

### Mediaprojekti

Palauta tämä osa opettajalle.

Oppilaan sähköpostiosoite: \_\_\_\_\_

Huoltajien sähköpostiosoitteet: \_\_\_\_\_

Kääntöpuolelle voi halutessaan kirjoittaa viestiä opettajalle.

## Suunnistustehtävät 28.9.2010

1. Ota yleiskuva rastista. Muista kultainen leikkaus.
2. Ota kokokuva rastista. Muista kultainen leikkaus.
3. Ota puolikuva rastista. Muista kultainen leikkaus.
4. Ota lähikuva rastista. Muista kultainen leikkaus.
5. Ota erikoislähikuva rastista niin, että se on edelleen erotettavissa muista rasteista. Muista kultainen leikkaus.
6. Kuvaa rastilta jokin asia (kivi, puu, pensas tms.) niin, että se näyttää pieneltä ja heikolta. Muista kultainen leikkaus.
7. Kuvaa rastilta jokin asia (kivi, puu, pensas tms.) niin, että se näyttää suurelta ja voimakkaalta. Muista kultainen leikkaus.

